



BARBARA LULEK 

Przestrzeń dla rodziców w przedszkolu. O budowaniu rodzicielskiego zaangażowania

Sharing Kindergarten Space with Parents. Building Parents' Commitment

ORCID: 0000-0003-3914-6720, doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Edukacyjnych, Polska

Streszczenie

Przestrzeń i miejsce to istotne składniki życia współczesnego człowieka. Jednostka doświadcza w cyklu życia licznych przestrzeni, jakościowo różnych, ograniczonych, niepodzielnych, zmiennych, dodatnio lub ujemnie ocenianych. Ich doświadczenie łączy się z potrzebami i zachowaniami zarówno jednostek, jak i grup społecznych. Przychodząc na świat w rodzinie, człowiek doświadcza istnienia w tym miejscu. W życiu dorosłym tworzy własną rodzinę – miejsce i przestrzeń dla rozwoju siebie i swego potomstwa. W kolejnych etapach życia wspólnie z członkami rodziny poznaje i tworzy nowe miejsca. Jednym z nich jest przedszkole, a później szkoła. To miejsce, które nie tylko jest wyodrębnione w kategoriach przestrzeni fizycznej, ale jest terenem rodzicielskiego działania. Nie zawsze rodzicielskie zaangażowanie przebiega jednak na wysokim poziomie. Dlatego też w toku badań w działaniu poszukiwano odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób budowana jest wspólnota rodzicielska w przedszkolu w oparciu o wyodrębnienie w przestrzeni placówki specjalnego miejsca dla rodziców?

Słowa kluczowe: miejsce, przestrzeń, rodzice, zaangażowanie, przedszkole

Abstract

For a modern man, space and place are significant components of life. Individual's life-cycle is filled with numerous events and spaces which have different quality, which are limited, indivisible, changeable and can be assessed positively or negatively. Experiencing these spaces is connected to needs and behaviours of individuals as well as social groups. Being born in a family, a person experiences being in this place. As an adult, this person forms another family – a place and space to develop his or her offspring and to develop individually. In the following stages of life, together with family members, new places are formed. One of them is kindergarten and later – school. This is a place, which is not only identified in category of physical spaces but it is a coach of parents' action. However, parental commitment is not always on high level. That is why, in the course of scientific research, the author tried to answer the following question: What is the way of building parental community in kindergarten, based on separating a special place for parents in kindergarten space?

Keywords: place, space, parents, commitment, kindergarten

Wstęp

Miejsce i przestrzeń to kategorie, które wyznaczają schematy poznania, rozumienia i funkcjonowania człowieka. To przestrzeń doświadczana – wspólnota terytorium i ducha, która kreuje tożsamość jednostek i grup poprzez zanurzenie się w znaczącej kulturze miejsca. Owa przestrzeń jest konstruowana społecznie i staje się miejscem bycia, z którym osoba się identyfikuje i ma świadomość tego stanu (Muszyńska, 2014, s. 17–19).

Obie wymienione kategorie są wytwarzane i wiążą się z należeniem do pewnego otwartego środowiska, wobec którego człowiek jest „w” (Buczyńska-Garewicz, 2006, s. 26) środkiem i za które przyjmuje odpowiedzialność zarówno w wymiarze moralnym, jak i w wyniku wspólnego działania. Doświadczanie miejsca i przestrzeni prowadzi do zakorzenienia osoby w miejscu (Smolińska-Theiss, 1994, s. 7) nie tylko przez bierne poznanie, ale przede wszystkim przez czynne działanie, a w perspektywie do wypracowania wspólnych znaczeń, jak i wartości.

Wyznaczenie przez jednostki i grupy tego, co ważne, za takie uznawane, umożliwia określanie, nie tylko mentalne, ale przede wszystkim oparte na praktykach (Skrzypczak, 2016, s. 20), obszarów uzgodnienia odnoszących się zarówno do wzajemnej odmienności, jak i zgodności kulturowej (Muszyńska, 2014, s. 24).

Uczestnictwo człowieka w aktywności społecznej umożliwia oddolne, podmiotowe i kreatywne współtworzenie aprobowanych wzorów kultury, pożądanych praktyk społecznych (Theiss, 2011, s. 5).

Początkowo łączy się z przestrzenią wyznaczaną przez terytorium, wspólne przebywanie i działanie, na które nakładają się niewątpliwie pozaterytorialne wartości, aby z czasem osiągnąć duchowe poczucie wspólnoty (Skrzypczak, 2016, s. 25). Jest to proces tworzenia miejsca i przestrzeni na bazie sieciowych, podmiotowych relacji międzyludzkich umożliwiających doskonalenie działań (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 394–396) i układów w imię standardów dobra wspólnego opartych na postawie ofiarności i bezinteresowności, porozumieniu i współpracy.

Przedszkole miejscem i przestrzenią rodziców, dzieci i nauczycieli

Jednym z wielu miejsc bycia rodziców i dzieci jest przedszkole. Na jego przestrzeń składa się nie tylko otoczenie fizyczne wyznaczone wyposażeniem przedszkola i jego warunkami materialnymi, związanymi z organizacją przestrzeni, ale także złożony układ stosunków pomiędzy rodzicami i dziećmi a nauczycielami i pracownikami placówki (Samborska, 2012, s. 282). To układ warunków podmiotowego istnienia jednostek (Kwieciński, 1995), przestrzeń przepełniona ludzkimi doświadczeniami (Mendel, 2006, s. 22). Poczucie własnego miejsca tworzone jest przez stan określający siebie oraz otoczenie.

Przestrzeń edukacyjna przedszkola jest wyraźnie podzielona na strefy oddziaływania i działania. Wyznaczają ją niewątpliwie nauczyciele, z ich doświadczeniami oraz wiedzą na temat rozwoju dziecka i relacji z rodzicami, dla których jest to miejsce pracy. Rodzice także odgrywają bardzo ważną rolę w omawianej przestrzeni. Często jest ona jednak wyznaczana przez nauczycieli, a nawet marginalizowana. Dlatego też nierzadko rodzice mają poczucie bycia użytecznymi pomocnikami czy petentami w relacjach z pedagogami. Przedszkole to również miejsce funkcjonowania dziecka, któremu podporządkowano organizację placówki i aranżację przestrzeni (Andrzejewska, 2012, s. 110–130). Każdy z wymienionych podmiotów przynależy do różnych wspólnot, budując na własnych doświadczeniach i wartościach relacje międzyludzkie. Im szersza jest część wspólna owych doświadczeń, tym pełniej występuje zakorzenienie ukierunkowane na wzajemne wsparcie i zrozumienie (Kawula, 2004, s. 57–58). Odgrywa ono szczególną rolę w relacjach rodziców i nauczycieli wspólnie pochyłających się nad możliwościami dziecka i jego problemami.

Niestety rzeczywistość edukacyjna wielu przedszkoli nie zawsze sprzyja budowaniu przestrzeni zrozumienia, zaufania i wspólnoty. Niekiedy pojawia się swoisty mechanizm terytorialności przybierający postać zachowań polegających na roszczeniu sobie prawa do miejsca i dystansowaniu się od innych oraz utrwalaniu pewnych zbiorowych form aktywności (Petrykowski, 2004, s. 166). Często takie zachowania w sposób mniej lub bardziej planowy wyznacza przedszkole jako instytucja i nauczyciele jako pracownicy przedszkola będący na swoim terytorium i oczekujący dostosowania się społeczności rodziców do ich wymagań. Nadmierny dystans, który może towarzyszyć takim relacjom, prowadzi do rzeczywistego braku kontaktu z grupą i chęci angażowania się. A przecież w procesie edukacji dziecka chodzi o to, aby przestrzeń przedszkola stała się dla rodzica miejscem dobrze znanym, odczuwanym, zachęcającym do działania w imię dobra dziecka i jego przyszłości (Melosik, 2002, s. 31–48). Ten stan rzeczy osiągnąć można przez doświadczanie sytuacji i wspólne działania.

Kilka słów o badaniach

Kierując się powyższymi przesłankami, przyjęto, iż dla budowania miejsca i przestrzeni dla rodziców w przedszkolu wykorzystano napięcie pomiędzy tym, co istnieje w praktycznym doświadczeniu rodziców, a tym, co postulowane i wyobrażone. Zachodząca między tymi stanami interakcja wywołuje najpierw chaos, a następnie dążenie do uporządkowania, a więc tworzenia nowego wymiaru miejsca.

Autorka badań przyjęła stanowisko, że wprowadzając w przedszkolu wyodrębnione miejsce dla rodziców, które z czasem stanie się obszarem doświadczania własnej przestrzeni, uczyni rodziców centralnym punktem oddziaływań edukacyjnych. Tworzenie przestrzeni edukacyjnej dla rodziców, odmiennej od do-

tychczasowych doświadczeń (zmiana zewnętrzna), umożliwi stymulowanie tworzenia sieci gęstych relacji w ramach społeczności rodziców w przedszkolu oraz uruchomienie rodzicielskich zasobów. Z czasem wytworzy się przestrzeń wychowawcza oparta na zaangażowaniu rodzicielskiej społeczności w realizację dobra dziecka i dobra wspólnoty.

Dlatego też podjęto badania, których głównym celem było opisanie sposobów rozbudzania rodzicielskiej aktywności na terenie przedszkola w oparciu o wyodrębnienie w przestrzeni placówki specjalnego miejsca dla rodziców. Tak określony cel badawczy znajduje odzwierciedlenie w problemie badawczym: W jaki sposób budowana jest wspólnota rodzicielska w przedszkolu w oparciu o wyodrębnienie w przestrzeni placówki specjalnego miejsca dla rodziców? Badania mieszczą się w szerokim nurcie aktywizacyjnych badań edukacyjnych o charakterze jakościowym. To badania w działaniu, którymi objęto rodziców korzystających z wyodrębnionego dla rodziców miejsca w przedszkolu. W badaniach wykorzystano obserwację uczestniczącą oraz wywiad indywidualny.

Dostrzegając złożoność problemu obecności rodziców w edukacji własnych dzieci od najmłodszych lat, założono, że nie uda osiągnąć się tego stanu bez kreowania wzorów działania, które dokonywać się będą w trakcie codziennych interakcji społecznych. Planując działania, postanowiono zatem wyodrębnić w przestrzeni przedszkola fizyczne miejsce dla rodziców przedszkolaków, które będzie znajdowało się w bliskiej odległości od sal przedszkolnych ich dzieci. To przestrzeń oddzielona z dwóch stron parawanem od korytarza, wyposażona w niezbędne sprzęty. Miejsce pozwalające czuć się rodzicom u siebie, „oswajające” pobyt rodzica w złożonej i często obcej, niepewnej przestrzeni przedszkola, w której trudno odnaleźć się rodzicom ustawicznie sięgającym do telefonów komórkowych w sytuacji odbierania dziecka z przedszkola. Wyodrębnione miejsce nazwano kawiarnią dla rodziców, z której opiekunowie dzieci mogą korzystać bezpłatnie i tak długo, jak chcą. Badania zrealizowano w semestrze letnim 2018 r. w Miejskim Przedszkolu nr 8 w Krośnie. Badania przebiegały etapowo i obejmowały:

1. Wywołanie u rodziców zakłócenia, które destabilizowało ich dotychczasowy układ relacji w placówce, a jednocześnie umożliwiało komunikację z innymi rodzicami i własnymi dziećmi oraz sprzyjało budowaniu rodzicielskich więzi w kawiarni dla rodziców. W początkowym etapie badań autorka koncentrowała się na zapraszaniu rodziców i ich dzieci do skorzystania z możliwości pobytu w wyznaczonym dla nich miejscu oraz tworzeniu atmosfery bliskości, zaufania i dialogu w oczekiwaniu na dziecko.

2. Budowanie otwartości rodziców na szersze środowisko, zwłaszcza kontakty z innymi rodzicami, zarówno podczas oczekiwania na odbiór dziecka z przedszkola, jak i wspólnego pobytu w kawiarni dla rodziców.

3. Wprowadzenie nowych rozwiązań – innowacje związane z określeniem i ujawnieniem rodzicielskich zasobów oraz podejmowaniem prób działania. To jeden z bardziej istotnych etapów działania kawiarni. Uczestnicy wspólnych spotkań poszukiwali nowych rozwiązań.

Realizowane badania oparte były na trzech zasadniczych elementach. Pierwszy z nich obejmował poszukiwanie przez autorkę opracowania wiedzy na temat sposobów budowania rodzicielskiego zaangażowania przez doświadczanie przez rodziców specjalnie wydzielonej dla nich przestrzeni i zderzenie ich wiedzy realnej z wyobrażoną. Etap drugi był związany z próbą rozpoznania rodzicielskich zachowań i działań w miejscu dla rodziców oraz określeniem rodzicielskich zasobów. Etap trzeci obejmował praktykowanie w celu uzyskania rezultatów umożliwiających wypracowanie wspólnych wartości przez badanych rodziców.

Zaburzenie dotychczasowych praktyk instytucjonalnych – obawa przed nieznanym

Realizowane badania rozpoczęto od dokonania w przestrzeni badanego przedszkola zmiany związanej z wydzieleniem na korytarzu, bezpośrednio przy sali przeznaczonej dla dzieci 5- i 6-letnich, miejsca, które umownie nazwano kawiarnią dla rodziców. Miejsce oddzielono przenośnymi ścianami od korytarza, wyposażono w stoliczki, krzesła, sprzęt komputerowy, niezbędne materiały dydaktyczne – publikacje popularnonaukowe dla rodziców, zestawy publikacji dla dzieci, materiały informacyjne, wykaz interesujących stron związanych z trudnościami dzieci w wieku przedszkolnym oraz zestawy klocków, materiałów papierniczych i plastycznych. W miejscu dla rodziców umieszczono także przedmioty i naczynia niezbędne do wypicia kawy lub herbaty, z których rodzice mogli korzystać w sposób swobodny. Tak przygotowane miejsce miało służyć wywołaniu u rodziców swoistego wstrząsu związanego ze zmianą społecznego kontekstu w odniesieniu do typowego, biurokratycznego stosunku instytucji do rodziców nierzadko oczekujących na korytarzu lub w szatni na spotkanie z własnym dzieckiem.

Wyodrębnione miejsce zostało oznaczone wyraźnym i czytelnym dla rodziców napisem, poza tym w kawiarni dla rodziców przebywała autorka opracowania, służąc im pomocą. Reakcje badanych rodziców – 29 osób – na przygotowane dla nich miejsce były dość zróżnicowane. Dokonując kategoryzacji zaobserwowanych rodzicielskich zachowań, wyodrębniono ich trzy kategorie: obojętność, której towarzyszyła ucieczka w świat telefonu komórkowego, zaciekawienie połączone z obawą oraz zaciekawienie połączone z nawiązaniem kontaktu i zadawaniem pytań. Niestety, w pierwszym tygodniu prowadzonych badań 15 rodziców nie zainteresowało się wyodrębnionym dla nich miejscem. Pomimo przygotowanych miejsc siedzących, zapachu kawy unikali nawiązywania kontaktu wzrokowego z badaczką. W oczekiwaniu na dziecko przyjmowali postawę

dystansu, oddalając się od kawiarni dla rodziców, i zagłębiali się w komunikację związaną z wykorzystaniem telefonu. Na przywitanie i zaproszenie badaczki reagowali zdystansowaniem. Najczęściej pojawiały się odpowiedzi typu: *nie mam czasu, nie, dziękuję, muszę coś sprawdzić*.

Druga kategoria zachowań badanych powodowana była nieukrywaną ciekawością. Wśród rodziców odbierających swoje dzieci było sześcioro, którzy okazali zainteresowanie projektem. Chętnie wchodzili do kawiarenki dla rodziców, przeglądali materiały pozostawione dla nich. Nie zadawali jednak pytań. Autorka wyczuwała ze strony badanych pewien dystans ujawniający się w sposobie przeglądania materiałów czy ich odkładania na miejsce. Zwykle rodzice przedstawiali na zwrotach grzecznościowych i podkreślaniu, że jest to dobry pomysł, iż mogą usiąść. Ta grupa badanych rodziców z uwagą obserwowała rodziców zadających pytania. Nie nawiązała jednak z nimi dialogu.

Ostatnia kategoria zachowań rodziców (osiem badanych osób) łączyła się z ich otwartością i łatwością zadawania pytań. W tej grupie byli rodzice, którzy nie tylko pytali: *Skąd taki pomysł? Dlaczego kawiarnia pojawiła się pod salą naszych dzieci? Kim jest autorka badań? Dlaczego w tym przedszkolu są prowadzone badania?*, ale również dłuższe rozmowy na temat funkcjonowania przedszkola, obszarów jego pracy, miejsca rodziców w placówce, a nawet ich zagubienia. W tej grupie rodzice chętnie rozmawiali, pijąc herbatę albo kawę.

Nowe rozwiązania – schematyczna przestrzeń ekonomicznych pułapek

W kolejnym tygodniu trwania badań do oswojonego nieco przez rodziców układu wprowadzono nowych aktorów. Byli nimi studenci autorki badań, którzy prowadzili w ciągu kolejnych 3 tygodni interesujące zajęcia dla dzieci i ich rodziców poświęcone tematyce kosmosu, pszczoł oraz wyobraźni. Każdy z tematów realizowany był od poniedziałku do piątku w godz. 14.00–17.00. Rodzic z dzieckiem mógł przebywać w kawiarni tak długo, jak chciał. Ten etap badań była próbą konstruowania wspólnej przestrzeni rodziców i dzieci w przedszkolu łączącą się z komunikacją i poczuciem społecznej łączności. Podkreślić należy, że badani rodzice w konfrontacji z nową propozycją odwołali się wyraźnie do utrwalonych doświadczeń. Pierwsze bardzo powszechne rodzicielskie pytanie brzmiało: *Ile kosztuje pobyt dziecka w kawiarni?* Powyższe zapytanie sformułowało 27 na 29 badanych rodziców. Odpowiedź, że zajęcia są bezpłatne, wywołała zdumienie, niedowierzanie, a nawet wątpliwości. I tak jedna z matek mówi: *To niemożliwe. Dziś nie ma nic za darmo*. Inna badana dodaje: *To jak Wam się opłaca prowadzić takie zajęcia, dając materiały? Nie muszę zapłacić 5 złotych jak za teatrzyk?*

Upowszechnienie informacji, że pobyt w kawiarni nadal jest bezpłatny, wywołał zainteresowanie rodziców, ale także ich dzieci. W okresie 3 tygodni zajęć tematycznych wszyscy rodzice spędzali czas w kawiarence dla rodziców razem

z dziećmi. Na podstawie obserwacji wyodrębniono trzy kategorie zachowań rodziców: rodzice zachęceni do pobytu w kawiarni przez dzieci zainteresowane zajęciami, rodzice mobilizujący dziecko do pobytu w kawiarni oraz rodzice i dzieci wspólnie decydujący o pobycie w kawiarni. W kolejnych tygodniach trwania badań odnotowano spadek osób, które zaliczone były do pierwszej kategorii (w pierwszym tygodniu 15 rodziców, w trzecim 7 osób) i drugiej kategorii zachowań (w pierwszym tygodniu 6 badanych, w trzecim – 2). Nastąpił też wyraźny wzrost liczby osób, które podejmowały wspólnie z dzieckiem decyzje o pozostaniu w kawiarence dla rodziców (w pierwszym tygodniu 8 osób, w trzecim – 20). Rodzice z pierwszej grupy najczęściej wskazywali na brak czasu, nadmiar obowiązków zawodowych i domowych, który utrudnia lub uniemożliwia dłuży pobyt w kawiarni. Autorka zaobserwowała, że początkowo rodzice z tej grupy odciągali dziecko od kawiarni i zabierali do szatni lub jeżeli weszli do kawiarni, to na krótko i ustawicznie pośpieszali dziecko. Jednak w miarę upływu czasu takie zachowania zdarzały się coraz rzadziej. Rodzice uzasadniali swoje stanowisko dziecku i umawiali się z nim na dłuższy pobyt w kawiarni w innym dniu. Jedna z badanych matek tak scharakteryzowała sytuację: *To bardzo ciekawy pomysł. Sprawił, że moje dziecko nie chce wyjść z przedszkola. Czasem taka sytuacja utrudnia mi życie, bo się śpieszę, ale nie mogę odmówić, bo Filip czuje się tutaj świetnie. Negocjuję więc.*

Rodzice, którzy mobilizowali dziecko do zabawy w kawiarni, najczęściej sami pozostawali bierni. Zajmowali miejsce przy stoliku i obserwowali z dużym zainteresowaniem zabawę własnego dziecka. Jedna z matek zapisywała proponowane przez badaczkę zabawy dla dzieci. Zachęcana do włączenia się do wspólnego działania powiedziała: *Ja jestem rodzicem, w przedszkolu zajęcia prowadzi nauczyciele. Nie mam odwagi.* Badana nie potrafiła początkowo wyjść z wyznaczonej jej roli petenta w relacjach z nauczycielami. To teoretyczne spojrzenie na instytucję przedszkola uniemożliwiało jej odnalezienie się w nowych realiach. Z czasem ta sytuacja uległa zmianie. Rodzice pozostający w kawiarni zaczęli podejmować konwersacje między sobą. Rozmawiali o swoich dzieciach, problemach, doświadczeniach związanych z pobytem dziecka w przedszkolu.

Trzecia grupa badanych rodziców wspólnie ze swoimi dziećmi decydowała o pobycie w kawiarni dla rodziców. To rodzice, którzy działali razem ze swoim dzieckiem i innymi rodzicami. Jeden z ojców, opuszczając kawiarnię, podkreśla: *To świetne miejsce. Nigdy tak dobrze nie bawiłem się z moim dzieckiem i jego rówieśnikami, zwłaszcza w przedszkolu. Zwykle siedzę grzecznie na zajęciach otwartych i obserwuję swoje dziecko. Znalazłem też wspólny język z innymi rodzicami, którzy na co dzień wydają się zdystansowani.*

W trzecim tygodniu prowadzenia zajęć tematycznych w przedszkolu na 29 rodziców objętych badaniami 20 tworzyło grupę nie tylko wspólnie spędzającą czas, ale żywo dyskutującą o problemach przedszkola.

Wspólnota praktyki o ujawnianiu zasobów

Wspólne działania opiekunów i dzieci w wieku przedszkolnym w wyodrębnionym specjalnie miejscu spowodowały pojawienie się nowych rozwiązań proponowanych przez badanych rodziców. Rodzice zaczęli działać poza kontekstem dotychczasowego pola organizacyjnego, proponując nowe, twórcze rozwiązania i ujawniając swoje możliwości. W związku z tym w kawiarni pojawiły się materiały przynieszone przez rodziców i ich dzieci. Zaś oferta proponowanych zajęć zmieniła się diametralnie, gdyż rodzice przejęli inicjatywę, ujawniając własne możliwości. Odbyły się zajęcia z wykorzystaniem drewna, tektury, papieru, resztek materiałów, barwników spożywczych. Początkowy wstrząs wywołany wydzieleniem miejsca dla rodziców został zastąpiony chęcią do działania. Kawiarnię zaczęły odwiedzać dzieci z innych grup. Badani rodzice zaczęli być obecni w doświadczeniach i przeżyciach przedszkolnych dzieci, które starali się wzbogacać i różnicować. Przestrzeń początkowo obca stała się miejscem ich osobowego pobytu, obszarem ujawniania własnych zasobów, potwierdzania autorytetu.

Podsumowanie

Realizowane badania pozwalają na sformułowanie pewnych wniosków odnoszących się do możliwości budowania rodzicielskiego zaangażowania na terenie przedszkola:

1. Kultura organizacyjna przedszkola nadal wiąże się z osobą nauczyciela i niestety wykluczeniem rodziców z wielu działań na rzecz własnego dziecka. Dominujący podział kompetencji pomiędzy rodziców i nauczycieli oparty jest na przeświadczeniu, że nauczyciel jest profesjonalistą od wychowania dzieci, a przedszkole jest jego miejscem pracy. Pedagog zawsze jest „u siebie”, a rodzic jest petentem, gościem zapraszonym na pewne okazje, co sprzyja bierności rodziców i kulturze ciszy. Dlatego też nie ma wyraźnie wyznaczonego miejsca dla rodziców w przestrzeni przedszkola, pozwalającego poczuć się rodzicom u siebie, budować kulturę rodzicielskiej wspólnoty. Wyodrębnienie kawiarni dla rodziców wywołało u badanych obojętność, obawę, niedowierzanie, było traktowane jako zakłócenie dotychczasowego stanu rzeczy.

2. Radykalna zmiana wprowadzona w badanym przedszkolu była źródłem nowych doświadczeń rodziców, które zaowocowały ich zaangażowaniem w pracę na rzecz dziecka oraz innych rodziców. Kawiarnia dla rodziców stała się przestrzenią podejmowania wyzwań, planowania działań, doświadczenia podmiotowości na terenie przedszkola.

Literatura

- Andrzejewska, J. (2012). Dziecko w przestrzeni edukacyjnej przedszkola. W: A. Popławska (red.), *Oblicza edukacji w zmieniającym się społeczeństwie* (s. 110–130), Białystok: Wyd. NWSP.
- Buczyńska-Garewicz, H. (2006). *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków: Universitas.

- Kawula, S. (2004). *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*. Toruń: Akapit.
- Kwieciński, Z. (1995). Dzieściocścian edukacji. W: Z. Kwieciński (red.), *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Trans Humana.
- Marynowicz-Hetka, E.(2006). *Pedagogika społeczna*. T. 1. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Melosik, Z. (2002). Młodzież w kulturze współczesnej. Paradoksy pop-tożsamości. W: E. Malewska, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie* (s. 31–48). Kraków: PTP, Wyd. UW-M.
- Mendel, M. (2006). Kategoria miejsca w pedagogice. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wyd. DSW.
- Muszyńska, J. (2014). Miejsce jako przestrzeń doświadczana. W: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk (red.), *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki* (s. 17–28). Warszawa: Żak.
- Petrykowski, P. (2004). *Edukacyjne konteksty regionalizmu – stowarzyszenia społeczne*. Toruń: Druk-Tor.
- Samborska, I. (2012). Przestrzeń dziecka a przestrzeń edukacyjna. W: K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Olesniewicz (red.), *Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra* (s. 280–288). Sosnowiec: Humanitas.
- Skrzypczak, B. (2016). *Współczynnik społecznościowy. Edukacyjne (re)konstruowanie instytucji społecznościowych – w perspektywie pedagogiki społecznej*. Toruń: Akapit.
- Smolińska-Theiss, B. (1994). Źródła pracy socjalnej. Od chrześcijańskiego miłosierdzia do liberalnej demokracji. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5, 3–10.
- Theiss, W. (2011). Wstęp. *Pedagogika Społeczna*, 3–4, 5–8.