

**Interdyscyplinarność edukacji
przedszkolnej i wczesnoszkolnej**

**Interdisciplinarity of the preschool
and early childhood education**

Interdyscyplinarność edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Interdisciplinarity of the preschool and early childhood education

**Redakcja naukowa / Scientific editor
Anna Klim-Klimaszewska**

WN IKR[i]BL
Siedlce 2026

Recenzenci / Reviewers
Prof. ucz. dr hab. ELŻBIETA JASZCZYSZYN
Uniwersytet w Białymstoku

Prof. ucz. dr hab. JOLANTA KARBOWNICZEK
Lubelska Akademia WSEI w Lublinie

Skład
Artur Zióntek

ISBN 978-83-68206-55-5

© Copyright by Autorzy & WN IKR[i]BL

Wydawnictwo Naukowe
Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich
Im. Franciszka Karpińskiego. Stowarzyszenie
ul. M. Aślanowicza 2, lok. 2
08-110 Siedlce

Projekt finansowany ze środków budżetu państwa, przyznanych przez
Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach Programu Wektory Nauki.



Minister Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

 WEKTORY
NAUKI

Spis treści / Contents

Wstęp / Introduction – 9

Wartość interdyscyplinarnego podejścia w integralnym rozwoju i edukacji
dzieci w wieku przedszkolnym / The value of an interdisciplinary approach
in the integral development and education of preschool children
s. MARIA OPIELA – 13

Interdyscyplinarne podejście do edukacji matematycznej w przedszkolu /
An interdisciplinary approach to mathematics education in kindergarten
KRYSTYNA ŻUCHELKOWSKA – 35

Nowe technologie jako narzędzie wspierające proces nauki czytania
w edukacji przedszkolnej / New technologies as a tool supporting the
proces of learning to read in preschool education
AGATA FIJAŁKOWSKA-MROCZEK – 45

Znaczenie metod sensorycznych w procesie nauki języka angielskiego
u dzieci w wieku przedszkolnym / The importance of sensory methods in
the process of teaching english to preschool children
SYLWIA KOPACZUK, EWA KOPACZUK – 63

Metody stosowane w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości
u dzieci w wieku przedszkolnym w opinii nauczycieli / Methods used in
developing entrepreneurial competences of preschool children in the
opinion of teachers
KATARZYNA MIŁEK – 83

Edukacja przedszkolna jako przestrzeń uczenia się przez doświadczanie /
Preschool education as a space for learning through experience
MARTYNA MŁYNARCZYK – 111

Kontrolowane podejmowanie ryzyka w zabawie a prawa dziecka
w perspektywie współczesnej pedagogiki / Controlled risk-taking and chil-
dren's rights from the perspective of contemporary pedagogy
JULIA KLUZ – 117

Dance games and their educational potential in pre-school education / Gry
taneczne i ich potencjał edukacyjny w edukacji przedszkolnej
MÁRIA VARGOVÁ – 131

Od zabawy do komunikacji – praktyczne metody wspierania rozwoju mowy
dzieci w wieku przedszkolnym / From play to communication – practical
methods supporting speech development in preschool children
AGATA FIJAŁKOWSKA-MROCZEK, MARLENA BŁOŃSKA – 141

Mówiące zabawki i milczące dzieci – rola zabawek interaktywnych
w opóźnieniu rozwoju mowy małych dzieci. Przegląd badań z perspektywy
psychologii rozwojowej / Talking toys and silent children – the role of
interactive toys in delayed speech development in young children. A review
from the perspective of developmental psychology
MAŁGORZATA PRZEPIÓRA – 161

Wpływ mediów cyfrowych na rozwój poznawczy dzieci w wieku
przedszkolnym / The impact of digital media on the cognitive development
of preschool children
ANNA JASIEŃCZUK – 177

Korzystanie ze smartfonów – wpływ na rozwój dzieci w wieku
przedszkolnym i wczesnoszkolnym / Using smartphones – impact on the
development of children in pre-school and early school age
EWA IWAŃSKA – 185

Zjawisko Sharenting a ochrona dobra i prywatności dzieci. Ujęcie
z perspektywy pedagogicznej / The sharenting phenomenon and the
protection of children's well-being and privacy. A pedagogical perspective
ADA SZARZYŃSKA, STANISŁAWA NAZARUK – 195

Interdyscyplinarność w edukacji włączającej – znaczenie zespołu specjalistów w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi / Interdisciplinary collaboration in inclusive education – the role of a specialist team in supporting students with special educational needs
MARTYNA SZUMOWSKA, WIKTORIA DANICKA – 207

Historický kontext starostlivosti o deti s poruchami správania na Slovensku od roku 2008 po súčasnosť / Historical context of the care for children with behavioral disorders in Slovakia from 2008 to the present / Historyczny kontekst opieki nad dziećmi z zaburzeniami zachowania na Słowacji od 2008 r. do chwili obecnej
JARMILA ŽOLNOVÁ – 219

Interdisciplinárny charakter vzdelávania žiakov mladšieho školského veku vo vzdelávacej oblasti Človek a príroda / The interdisciplinary nature of education for primary school pupils in the educational area of Man and Nature / Interdyscyplinarny charakter edukacji uczniów w młodszym wieku szkolnym w obszarze edukacyjnym Człowiek i przyroda
RENATA BERNATOVA – 233

Johann Heinrich Pestalozzi – pedagog i twórca interdyscyplinarnej koncepcji wychowania „głowy, serca i rąk” / Johann Heinrich Pestalozzi – educator and creator of the interdisciplinary concept of education „head, heart and hands”
KINGA DUREJKO, NIKOLA WYSOPAL – 241

Wstęp / Introduction

Współczesna edukacja staje przed wyzwaniami wynikającymi z dynamicznych przemian społecznych, kulturowych, technologicznych i cywilizacyjnych. Zmieniające się potrzeby dzieci oraz oczekiwania wobec systemu oświaty sprawiają, że tradycyjne, przedmiotowe podejście do nauczania coraz częściej ustępuje miejsca rozwiązaniom opartym na integracji wiedzy i współpracy między różnymi dyscyplinami. Szczególnego znaczenia nabiera to na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, kiedy kształtują się podstawowe kompetencje poznawcze, społeczne, emocjonalne i komunikacyjne, stanowiące fundament dalszego rozwoju dziecka.

Interdyscyplinarność w edukacji nie jest jedynie metodą organizacji procesu dydaktycznego, lecz przede wszystkim sposobem postrzegania rzeczywistości, w której poszczególne obszary wiedzy wzajemnie się przenikają i uzupełniają. Dziecko poznaje świat w sposób całościowy, nie dzieląc go na odrębne przedmioty czy dyscypliny naukowe. Dlatego skuteczna edukacja powinna odzwierciedlać ten naturalny sposób uczenia się, tworząc przestrzeń do integrowania doświadczeń, rozwijania ciekawości poznawczej oraz budowania trwałych powiązań między teorią a praktyką.

Niniejsza książka podejmuje problematykę interdyscyplinarności edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z perspektywy pedagogicznej, psychologicznej, dydaktycznej oraz społecznej. Autorzy poszczególnych rozdziałów przedstawiają zarówno teoretyczne podstawy podejścia interdyscyplinarnego, jak i wyniki badań oraz przykłady dobrych praktyk edukacyjnych. Zaprezentowane analizy ukazują możliwości integrowania treści kształcenia, wykorzystania nowoczesnych metod pracy oraz tworzenia środowiska edukacyjnego sprzyjającego wszechstronnemu rozwojowi dziecka.

Interdyscyplinarność nie jest jedynie współczesnym trendem edukacyjnym, lecz trwałym kierunkiem rozwoju pedagogiki. Łączenie perspektyw różnych dyscyplin pozwala pełniej zrozumieć proces uczenia się dziecka, skuteczniej wspierać jego rozwój oraz budować edukację otwartą, elastyczną i odpowiadającą wyzwaniom przyszłości.

Mam nadzieję, że zawarte w niej rozważania staną się inspiracją do refleksji nad współczesną szkołą i przedszkolem, impulsem do poszukiwania innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych, odpowiadających potrzebom dzieci XXI wieku oraz wartościowym źródłem wiedzy, inspiracji i praktycz-

nych wskazówek dla wszystkich, którzy dostrzegają potrzebę tworzenia nowoczesnej, zintegrowanej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.



Contemporary education is facing challenges resulting from dynamic social, cultural, technological, and civilizational changes. The evolving needs of children and the growing expectations placed on educational systems have led traditional subject-based teaching to give way to approaches founded on the integration of knowledge and collaboration across disciplines. This shift is particularly significant in preschool and early primary education, where the fundamental cognitive, social, emotional, and communicative competencies that form the basis for a child's further development are established.

Interdisciplinarity in education is not merely a method of organizing the teaching and learning process; rather, it represents a way of understanding reality in which different fields of knowledge interact and complement one another. Children perceive and explore the world as a coherent whole rather than as a collection of separate school subjects or scientific disciplines. Consequently, effective education should reflect this natural way of learning by creating opportunities to integrate experiences, foster curiosity, and build meaningful connections between theory and practice.

This book addresses the issue of interdisciplinarity in preschool and early primary education from pedagogical, psychological, didactic, and social perspectives. The contributors present both the theoretical foundations of the interdisciplinary approach and the findings of empirical research, together with examples of effective educational practices. The analyses included in this volume demonstrate the potential for integrating curriculum content, applying innovative teaching methods, and creating educational environments that promote the holistic development of young children.

Interdisciplinarity is not merely a contemporary educational trend but a lasting direction in the development of educational theory and practice. Integrating perspectives from different disciplines enables a more comprehensive understanding of children's learning processes, provides more effective support for their development, and contributes to the creation of an educational system that is open, flexible, and responsive to future challenges.

Interdisciplinarity is not merely a contemporary educational trend but a lasting direction in the development of educational theory and prac-

tice. Integrating perspectives from different disciplines enables a more comprehensive understanding of children's learning processes, provides more effective support for their development, and contributes to the creation of an educational system that is open, flexible, and responsive to future challenges.

I hope that the considerations contained herein will become an inspiration for reflection on the contemporary school and kindergarten, an impulse to search for innovative teaching solutions that meet the needs of 21st century children, and a valuable source of knowledge, inspiration and practical tips for all those who see the need to create modern, integrated preschool and early school education.

Anna Klim-Klimaszewska

Wartość interdyscyplinarnego podejścia w integralnym rozwoju i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym

S. prof. ucz. dr hab. Maria Opiela

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie, Polska

Abstrakt

Interdyscyplinarność edukacji przedszkolnej ze względu na specyfikę tego procesu wynika z jego złożoności i znaczenia dla integralnego rozwoju i całego życia człowieka. Analiza tego zagadnienia jest bardzo ważna, zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej. Właściwe wykorzystanie wiedzy z różnych dziedzin nauki dla pełnego poznania i rozumienia istoty edukacji na tym etapie, organizacji optymalnego środowiska, planowania i realizacji sytuacji edukacyjnych jest konieczne, by służyła integralnemu rozwojowi dzieci. Stosowanie zatem interdyscyplinarnego podejścia w edukacji przedszkolnej ma bardzo duże znaczenie w optymalnym wspieraniu integralnego rozwoju każdego dziecka przez integralne wychowanie, czy szerzej – integralną edukację w harmonijnie organizowanym środowisku.

Słowa kluczowe: interdyscyplinarność, integralność, rozwój, edukacja, dziecko, wiek przedszkolny

The value of an interdisciplinary approach in the integral development and education of preschool children

Sis. assoc. prof. dr hab. Maria Opiela

The John Paul Catholic University of Lublin, Poland

Abstract

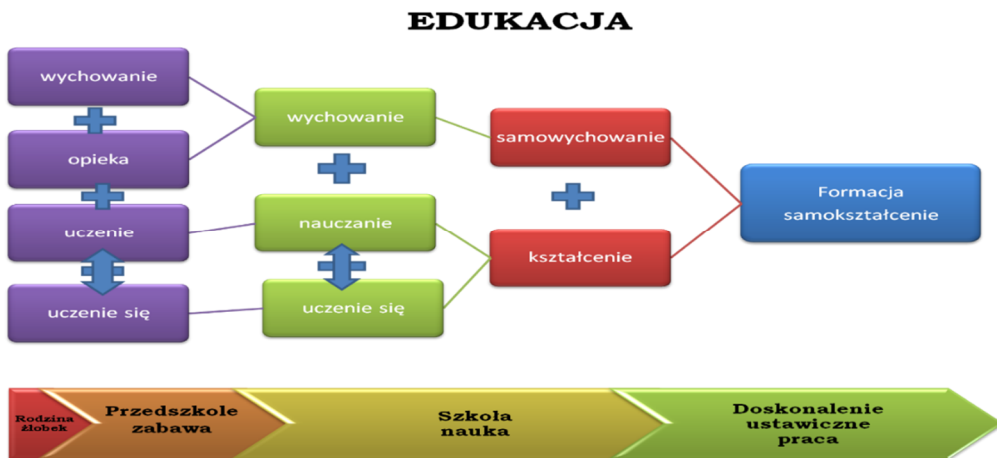
The interdisciplinary nature of preschool education, given the specific character of this process, stems from its complexity and its significance for the integral development and the whole life of the individual. An analysis of this issue is highly important, both from a theoretical and a practical perspective. The appropriate use of knowledge from various fields of science to gain a comprehensive understanding of the essence of education at this stage, to organise an optimal environment, and to plan and implement educational situations is essential to ensuring that preschool education serves the integral development of children. Therefore, applying an interdisciplinary approach to preschool education is of great importance for optimally supporting the integral development of every child through integral upbringing or, more broadly, through integral education in a harmoniously organised environment.

Keywords: interdisciplinarity, integrity, development, education, child, pre-school age

Specyfika procesu edukacji dzieci w wieku przedszkolnym

Edukację jako pojęcie o najwyższym stopniu ogólności i niejednorodności spośród pojęć pedagogicznych określa Krzysztof Rubacha. Obejmuje ono „wychowanie, kształcenie, nauczanie, uczenie się, itd. oznaczające formalne, instytucjonalne oraz nieformalne, jednostkowe działania stymulujące rozwój możliwości życiowych człowieka we wszystkich aspektach” (Rubacha, 2021, s. 11). Ogół tych oddziaływań, zarówno systematycznych i zaplanowanych, jak też niesystematycznych i przygodnych, ma służyć zmienianiu i rozwijaniu zdolności życiowych człowieka (Rubacha, 2009). Wskazuje to na fakt, iż należy dostosować te oddziaływania do możliwości i potrzeb rozwojowych człowieka na danym etapie edukacji. „Refleksja teoretyczna nad edukacją przedszkolną prowadzi do odkrywania i rozumienia jej istoty, znaczenia dla rozwoju osoby dziecka, społeczeństwa, w jakim ono żyje, rozwija się i działa oraz ma znaczenie dla ludzkości” (Rynio, 2016, s. 102-103).

Ze względu na potrzebę realizacji tak ważnych dla rozwoju osoby dziecka celów konieczne jest właściwe rozumienie i realizacja procesu jego edukacji na etapie przedszkolnym w pełnym jej kontekście. Pozwoli to na optymalne kształtowanie podstaw do podjęcia nauki na kolejnych etapach edukacji i całościowego integralnego rozwoju osoby.



Źródło: opracowanie własne.

W edukacji dzieci na etapie przedszkolnym występuje duży stopień integracji procesu wychowania, opieki i kształcenia, które obejmuje uczenie

przez nauczyciela i uczenie się wychowanków. Dominującym elementem procesu edukacji na tym etapie jest wychowanie jako wspieranie integralnego rozwoju każdego dziecka, rozwijającym jego możliwości, zapewniającym przygotowanie do szkoły i do życia. Pomyślne wyniki w kierowaniu rozwojem dzieci przedszkole może zapewnić tylko wówczas, gdy jest w stanie zaspokoić najistotniejsze dla dziecka potrzeby: bezpieczeństwa, przynależności i kontaktu uczuciowego z innymi osobami.

Przedszkole jako środowisko edukacyjne może wywierać wielostronny wpływ na rozwój dzieci organizując całość ich trybu życia w czasie pobytu w placówce. Działania opiekuńcze służą zaspokojeniu podstawowych potrzeb dziecka, rozwijaniu samodzielności w czynnościach samoobsługowych. Kształcenie w przedszkolu, włączone w proces wychowania, realizowane jest za pomocą metod i form przyjętych w pedagogice przedszkolnej. W procesie wychowania dzieci uczą się przez zabawę, aktywność, także pod kierunkiem nauczyciela, który dobiera i przekazuje treści kształcące. Jego oddziaływanie obejmuje umiejętności praktyczne, przydatne w codziennym życiu, dzięki którym dziecko stopniowo usamodzielnia się, a także treści kształcące zawarte w programie wychowania przedszkolnego.

Uczenie się towarzyszy każdej sytuacji związanej z pobytem dziecka w przedszkolu. Można wydzielić w tym procesie uczenie się, które stanowi nabywanie przez dzieci wiedzy o świecie, nowych pojęć i umiejętności, a jest przede wszystkim powiązane z działaniem. W tym okresie przeważa zdobywanie doświadczeń i uczenie się w sposób okolicznościowy, mimowolny i niezamierzony zarówno przez dziecko, jak i przez dorosłych. Właściwe organizowanie uczenia się dzieci uwzględnia indywidualizację, potrzebę aktywności dziecka, kreowanie sytuacji edukacyjnych zgodnie z jego potrzebami i możliwościami, dobór metod i form pracy, polisensoryczność oddziaływań. Ważne jest także organizowanie przestrzeni w sali i właściwe zagospodarowanie ogrodu przedszkolnego, aby nie ograniczać naturalnej aktywności dzieci. Właściwa aranżacja środowiska dziecięcego jest jednym z czynników warunkujących prawidłowy rozwój i pomyślną edukację dzieci. Oddziaływanie tego środowiska na dziecko ma ogromne znaczenie, gdyż dobrze zaaranżowane daje mu poczucie bezpieczeństwa (Terczyńska, 2021).

Efekty tej pracy zależne są od uwzględnienia właściwości rozwojowych każdego dziecka jako aktywnie działającego podmiotu wychowania. To zobowiązuje przedszkole do właściwego stymulowania rozwoju dzieci i kształtowania ich osobowości, a także do działań wyrównawczych w razie

stwierdzenia odchyłeń wymagających specjalnych zabiegów pedagogicznych. Wszystkie te czynności składają się na całość procesu wychowania w przedszkolu.

Zatem jeśli praca wychowawczo-dydaktyczna i opiekuńcza z dziećmi ma przynieść jak najlepsze efekty, musi charakteryzować się ciągłością i systematycznością, a każdy nauczyciel powinien do niej starannie się przygotować. Powyższe konteksty wskazują jak ważna jest jego interdyscyplinarna wiedza i wynikające z niej kompetencje pedagogiczne w integralnym rozwoju i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym.

Interdyscyplinarne podstawy integralnego rozwoju i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym

Świadomość tego, jak ważne dla człowieka jest jego wczesne wychowanie, które wspiera budowanie fundamentów pod całe jego życie, uzasadnia konieczność naukowego zgłębiania tego procesu. Podkreśla się bowiem, że „wczesna edukacja stanowi fundament i czynnik warunkujący dalszy rozwój człowieka, a także przyczyniający się do kształtowania się jego osobowości, a przez to wpływający na jego nastawienie oraz funkcjonowanie w ciągu całego życia w różnych rolach, środowiskach i sytuacjach” (Zawadzka, 2023, s. 225).

Bogactwo natury człowieka jako osoby wymaga jej interdyscyplinarnego poznawania dla zrozumienia istoty procesu integralnego rozwoju osoby wspieranego przez edukację. Podstawą jego właściwego rozumienia jest filozoficzna refleksja nad pytaniem: kim jest człowiek? Efekty tego procesu są optymalne, gdy jest to „paradygmat człowieka jako osoby, czyli jednostkowego podmiotu, który bytuje w sobie, jest wewnętrznie niepodzielony, rozumny i zdolny do wyłaniania z siebie autonomicznych aktów działania” (Maryniarczyk, 2016, s. 14). Uwzględnia on zatem wymiar osobowy, cielesny i duchowy.

A zatem rozwój integralny w odniesieniu do adekwatnej antropologii, dzięki integralnemu wychowaniu dziecka, to harmonijny rozwój wszystkich obszarów i wymiarów jego osobowości, czyli proces stawania się osobą:

- coraz bardziej odpowiedzialną za siebie i za innych,
- myślącą,
- szanującą godność swoją i innych,
- zdolną nawiązywać dobre relacje z innymi ludźmi,
- niezależną w swoich sądach,

- przestrzegającą normy społeczne.

Jest to zatem proces trwający od najmłodszych lat przez całe życie człowieka, a realizowany w relacjach międzyosobowych, międzypokoleniowych, budujących więzi poprzez wzajemną wymianę wartości i budowanie wspólnoty. Rozwój społeczny dziecka w wieku przedszkolnym jest powiązany z jego rozwojem moralnym, a ich integralną częścią jest wychowanie obywatelskie najmłodszych (Dziaczkowska, 2022).

Rozumienie wychowania jako „procesu, który zachodzi zawsze w czasie – między człowiekiem a człowiekiem, między człowiekiem a naturą, człowiekiem a kulturą, a dla wierzących także między człowiekiem a Bogiem” (Nowak, 2008, s. 18), wskazuje na jego interdyscyplinarny wymiar. W tym integralnym, czyli całościowym rozwoju i wychowaniu także całościowo powinny być ujmowane czynniki zewnętrzne, które oddziałują na ten proces pozytywnie bądź negatywnie. Przy czym pozytywne będą służyć, by ten rozwój i edukację optymalnie wspomagać, a przed negatywnymi należy skutecznie ochronić. Warto wykorzystać tu wskazanie E. Bojanowskiego, według którego osobę i wspólnotę można najskuteczniej ochronić przez integralne wychowanie od najmłodszych lat (Opieła, 2019).

Oprócz podstaw filozoficznych wskazujących na ważne aspekty integralnego rozwoju osoby dziecka bardzo potrzebne są badania i wskazania formułowane przez psychologię. To ważna dyscyplina pozwalająca na poznanie prawidłowości rozwojowych dziecka stanowiących podstawę, by wspierać całościowy, pełny rozwój osoby na tym etapie. „Dzieciństwo to czas, w którym formują się podstawy fizycznego i psychospołecznego rozwoju. Najważniejszymi są podstawy rozwoju emocjonalnego, poznawczego, osobowości, moralności i religijności małego dziecka” (Rydz 2016, 34). Jest to konieczne dla właściwej organizacji procesu wychowania we „wspieraniu osoby ludzkiej w jej integralnym rozwoju, czyli wspomaganie wychowanka w drodze do osiągnięcia pełni człowieczeństwa w harmonijnym rozwoju swych potencjalności tkwiących w poszczególnych sferach: fizycznej, psychicznej, społecznej, kulturowej i religijnej oraz ich integrowaniu ze sobą. Wychowanie integralne w myśli i praktyce pedagogicznej wiąże się z całościową wizją człowieka i jego rozwoju. Implikuje integralne postrzeganie oraz możliwość i powinność pełnego rozwoju i wychowania człowieka” (Rynio, 2016, s. 103).

Zgodnie z personalistyczną antropologią, „człowieka traktuje się w sposób całościowy i realistyczny, uwzględniając wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania jego rozwoju. Osoba jako nierozdzielna całość cielesno-

duchowa zmierza do pełnej dojrzałości. Jej osiągnięcie możliwe jest, gdy dokonuje się w jednoczesnym spełnieniu warunków zapewniających całościowe ujmowanie rzeczywistości osoby ludzkiej, jej relacji, postaw, działań, wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań procesu jej rozwoju i edukacji na każdym jej etapie. Szczególnie ważne jest to na etapie wczesnej edukacji, kiedy żaden szczegół dotyczący rozwoju małego dziecka i żadne odpowiadające mu działania wychowawcze nie pozostają bez znaczenia dla całego jego życia” (Opiela, 2017, s. 44). Konieczna zatem jest wiedza interdyscyplinarna z zakresu nauk społecznych, humanistycznych i filozofii, by właściwie rozumieć człowieka, będącego nie tyle przedmiotem, ile podmiotem wychowania. To jest bardzo ważne, by uniknąć błędu antropologicznego, którego efektem są błędy w wychowaniu człowieka, a które na etapie przedszkolnym skutkują szczególnie negatywnie dla całego życia osoby (Maryniarczyk, 2016).

Ze złożoności faktu bycia człowiekiem wynika również interdyscyplinarny charakter pedagogiki. Pestalozzi całościowe rozwijanie predyspozycji wyprowadzał z natury człowieka i dlatego integralne wychowanie powinno być zgodne z jego naturą. Z faktu, że człowiek jest częścią natury, istotą społeczną oraz żyje i jest wychowywany w konkretnej społeczności i uwarunkowaniach społecznych, pedagogika związana jest z naukami przyrodniczymi, społecznymi i socjologicznymi. Natomiast w kontekście religijnym, także chrześcijańskim, nie można zrozumieć istnienia teorii wychowania bez odniesienia się do transcendencji i rozpatrywania jej w perspektywie teologicznej. Pedagogika przedszkolna, jako subdyscyplina pedagogiki, korzysta z filozofii bytu, antropologii filozoficznej, etyki, aksjologii, logiki i metodologii oraz historii filozofii, która łączy się z historią wychowania (Opiela, 2013).

Troska o zachowanie synergii teorii i praktyki pedagogicznej związanej z koniecznością zapewnienia integralnego rozwoju i edukacji dzieci wymaga także znajomości, właściwej interpretacji i wdrażania podstaw prawnych.

Kompetencje i rola nauczyciela w edukacji przedszkolnej – kontekst interdyscyplinarny

Bardzo ważne jest interdyscyplinarne przygotowanie nauczyciela przedszkola do wypełnienia jego zadań zawodowych, bo może je podjąć osoba, która posiada wyższe wykształcenie i pełne kwalifikacje nauczyciel-

skie. Powinno je zapewnić wykształcenie zgodnie z ogłoszonymi przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego standardami kształcenia studentów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola, które obejmuje przygotowanie merytoryczne i pedagogiczne. Przygotowanie pedagogiczne obejmuje przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i przygotowanie dydaktyczne (Dz. U. z 2024 r. poz. 453. zał. nr 2, art. 2.3.).

W zależności od potrzeb konkretnego przedszkola powiązanych z indywidualnymi możliwościami i potrzebami rozwojowymi wychowanków, może zaistnieć konieczność zatrudnienia, szczególnie w zakresie edukacji włączającej, nauczyciela pedagoga specjalnego, logopedy, czy nauczyciela prowadzącego zajęcia wczesnego wspomagania rozwoju dziecka. Szczegółowe standardy kształcenia tych nauczycieli również są określone (Dz. U. z 2024 r. poz. 453. zał. nr 3).

Rozporządzenie zawiera standardy procesu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z określonymi ogólnymi i szczegółowymi efektami uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Wychodząc od przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i merytorycznego nauczycieli przedszkoli, jako przygotowania do integracji treści nauczania studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej rozwijają wiedzę i kompetencje, konieczne w praktyce. Dotyczy to kolejno wspierania rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym, podstaw dydaktyki nauczania zintegrowanego w przedszkolu oraz metodyki poszczególnych typów edukacji z uwzględnieniem sposobów integrowania wiedzy i umiejętności dzieci. Dla właściwego zrozumienia tych zagadnień konieczne są konteksty kulturowe, antropologiczne, aksjologiczne i socjologiczne przekazywanej wiedzy, nabywanych umiejętności i kształtowania predyspozycji osobowych.

W opisie szczegółowych efektów uczenia się, zwłaszcza w zakresie wiedzy podkreśla się, że absolwent zna i rozumie „procesy związane z wychowaniem i kształceniem dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem fazy wczesnego, średniego i późnego dzieciństwa, w perspektywie interdyscyplinarnej: psychologicznej, pedagogicznej, aksjologicznej i socjologicznej” (Dz. U. z 2024 r. poz. 453. zał. nr 2, 2. A.2.W2.). Ten wymiar interdyscyplinarności jest bardzo ważny dla uzyskania szczegółowych efektów uczenia się w kolejnych grupach zajęć i efektywności praktyk zawodowych. Dzięki nim studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej przyswajają sobie wiedzę i nabywają kompetencje do stosowania interdyscyplinarnego podejścia w integralnym rozwoju i edukacji dzieci w przedszkolu.

Dlatego tak ważne w kształceniu przygotowującym do wykonywania zawodu nauczyciela są zajęcia dotyczące dziecka ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w przedszkolu, organizacji pracy przedszkola z elementami prawa oświatowego i praw dziecka oraz kultury przedszkola, w tym w zakresie kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami. Dopełnia je osiągnięcie optymalnych efektów w zakresie podstaw diagnostyki edukacyjnej dla nauczycieli oraz kultury języka. Właściwemu opracowaniu prac dyplomowych i prowadzeniu badań, ale także dopracowaniu podstaw warsztatu pracy pedagogicznej służą zajęcia w zakresie metodologii badań naukowych.

Osiągnięcie efektów kształcenia uprawnia absolwenta do zajmowania stanowiska nauczyciela zgodnie z wymogami Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 2023 poz. 2102 oraz z 2025 r. poz. 1111) oraz ustawy Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2024 r. poz. 986 i 1871, z 2025 r. poz. 620, 1019, 1160, 1188, 1189, 1661, 1792 i 1849 oraz z 2026 r. poz. 187).

W badaniach naukowcy podkreślają, że „jednak samo wykształcenie, ukończenie prestiżowej uczelni nie uczyni go „dobrym” nauczycielem. Potrzebne są tu jeszcze wewnętrzne predyspozycje oraz chęci do pracy. Nauczyciel powinien przestrzegać podstawowych zasad etycznych i moralnych, aby potrafił być odpowiednim wzorem do naśladowania. Współczesny nauczyciel to dla dzieci przede wszystkim autorytet, to osoba o wielu umiejętnościach i pełna pasji do pracy z małymi dziećmi. To nie tylko edukator, ale także opiekun i animator rozwoju. To człowiek nieustannie doskonalący swój warsztat pracy i świadomy zadań, jakie wynikają z pełnionej przez niego roli” (Nosek-Kozłowska, 2024, s. 94).

Podkreśla się również, że „wyzwania zawodowe podejmowane przez nauczycieli wzbogacają ich doświadczenia i wywołują refleksję pedagogiczną, niezbędną w stawianiu się profesjonalistą, zdolnym do adekwatnych, innowacyjnych i nowatorskich działań pedagogicznych, zmieniających na lepsze losy wielu dzieci i uczniów. Proces nauczycielskiej profesjonalizacji rozpoczyna się już na uczelni od początku 5-letnich jednolitych studiów magisterskich na kierunku Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna i trwa przez całe życie zawodowe” (Kiełbasa, Socha, 2023, s. 5).

Szczególnie na etapie edukacji przedszkolnej „nauczyciel pozostaje jedną z najbardziej znaczących osób w życiu dziecka, odgrywa więc rolę autorytetu, czyli kogoś, kto wie lepiej, jest przewodnikiem i można mu ufać” (Jakimiuk, 2017, s. 24). To wymaga profesjonalizmu zawodowego

i osobowego nauczycieli wychowania przedszkolnego, dlatego „oprócz niezbędnych kwalifikacji w zawodzie nauczyciela podkreśla się znaczenie dyspozycji osobowościowych i kompetencji. Kompetencje nauczyciela w literaturze przedmiotu definiowane są jako: indywidualne zdolności, umiejętności, system wiedzy, doświadczenie, postawy i aktywność zawodowa oraz cechy osobowe jednostki” (Jasińska, 2019, s. 152). Posiadanie interdyscyplinarnej „wiedzy z zakresu rozwoju dziecka przedszkolnego, w tym szczególnie psychologicznych, pedagogicznych, społecznych i medycznych aspektów jego funkcjonowania. Wiedza ta daje obraz możliwości rozwojowych dzieci w określonym wieku oraz czynników mogących zakłócać ten rozwój, przez co pozwala ukierunkować diagnozę i wychulić nauczyciela na istotne kwestie” (Kromka, Ptaśnik-Cholewa, 2016, s. 113)

Niezwykle ważnym wskazaniem jest to, że „najważniejszym zadaniem nauczycieli przedszkoli jest wykorzystanie ogromnego potencjału, którym dysponuje dziecko i umiejętne wspieranie jego rozwoju. Wszelkie diagnozy nauczycielskie (m. in. obserwacje przedszkolne, diagnozy gotowości szkolnej, badania w działaniu) powinny służyć pedagogicznemu poznaniu dziecka oraz przygotowaniu optymalnej oferty wychowawczej, opiekuńczej i edukacyjnej. W działaniach tych upatruję także szansę własnego rozwoju zawodowego nauczyciela” (Janicka-Panek, 2018, s. 232). Zatem nauczyciel wychowania przedszkolnego jako organizator procesu edukacyjnego, diagnosta, innowator, dydaktyk, wychowawca oprócz profesjonalnego wykształcenia i kwalifikacji powinien posiadać szereg kompetencji.

W literaturze przedmiotu podział kompetencji nauczyciela przedszkolnego prezentuje Barbara Surma analizując cechy i role uczestników (podmiotów) procesu edukacyjnego w przedszkolu w kontekście prezentowanych podstaw pedagogiki przedszkolnej i metodyki (Karbowiczek, Kwaśniewska, Surma, 2011). Autorka wyróżnia następujące kompetencje nauczyciela:

- kompetencje poznawcze – zapewniają kondycję moralną i intelektualną osoby otwartej na informacje o sobie, otaczającym świecie oraz umiejętność i gotowość posługiwania się nimi w konkretnej sytuacji;
- kompetencje diagnostyczne – umożliwiają poznanie potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci, ich zainteresowań i relacji, które zachodzą między dziećmi, ich monitorowanie oraz systematyczne diagnozowanie wychowanków we wszystkich obszarach rozwoju;

- kompetencje wychowawczo-dydaktyczne (organizatorskie, kierownicze) – umożliwiają inicjowanie i stymulowanie procesów rozwojowych i edukacyjnych przez ich organizację oraz przeciwdziałanie wszelkim problemom z uwzględnieniem indywidualizacji, elastyczności planów z dostosowaniem celów, zadań, treści, metod, form, środków dydaktycznych, tempa pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych poszczególnych dzieci, współpracę z innymi nauczycielami, tworzenie odpowiedniej atmosfery w grupie i współpracę z rodzicami;
- kompetencje dydaktyczne – charakteryzują się znajomością różnorodnych metod i form pracy z całą grupą i indywidualną, umiejętnością organizowania optymalnych warunków sprzyjających integralnemu rozwojowi dzieci, twórczością i dynamicznością podejmowanych działań oraz zdolnością tworzenia programu, uwzględniającego możliwości i zainteresowania dzieci;
- kompetencje interpersonalne – to umiejętność dbania o właściwe, nacechowane taktem pedagogicznym i empatią, relacje i porozumiewanie się z dziećmi, z ich rodzicami oraz z innymi nauczycielami, opartych na znajomości prawidłowości rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, wiedzy psychologicznej, pedagogicznej, metodycznej;
- kompetencje innowacyjne – to poszukiwanie, tworzenie i wdrażanie w planowaniu, organizacji i realizacji sytuacji edukacyjnych wzbogacających proces dydaktyczno-wychowawczy, z twórczym zaangażowaniem nauczyciela (zob. Surma, 2011, s. 162-165).

Wskazuje się również na fakt, iż „Każde przedszkole powinno być miejscem dla dzieci ze środowisk zróżnicowanych kulturowo, miejscem, w którym rozumiane są i cenione różnice pomiędzy dziećmi. Szczególnego znaczenia zatem nabierają kompetencje kulturowe nauczycieli przedszkoli” (Klim-Klimaszewska, Jagiełło, 2013, s. 194). W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, dostępnych narzędzi, edukacyjnych możliwości ich zastosowania w przedszkolu ważne jest także nabywanie i doskonalenie kompetencji informatycznych, informacyjnych i medialnych nauczycieli (Myśliwiec, 2022). Chodzi o kompetentne kształtowanie ludzkiego myślenia i wykorzystania cyfrowych narzędzi, a ochronienie od zagrożeń dla edukacji płynących ze sztucznej inteligencji i tego, czym grozi algorytmiczna cywilizacja.

Przyswojenie wiedzy w interdyscyplinarnym wymiarze i nabycie wskazanych kompetencji jest podstawą do dalszego rozwoju profesjonalizmu nauczyciela poprzez realizację zadań zawodowych oraz niebezkrytyczne korzystanie z dostępnych podstaw teoretycznych i pomocy metodycznych. Jest bowiem przygotowany do realizacji swej roli zawodowej w kompetentnym wspieraniu integralnego rozwoju prowadzonych dzieci w edukacji przedszkolnej. Jej zasadniczym wymiarem jest integralne wychowanie każdego dziecka przez działania pedagogiczne, które „obejmują jego wychowanie fizyczne, zdrowotne, intelektualne, społeczne, patriotyczne, rodzinne, wychowanie w kulturze regionu, wychowanie estetyczne, moralne, aksjologiczne, nie wykluczając wychowania religijnego i wychowania do pracy. Aby to miało miejsce, potrzebujemy jak najlepszej znajomości tego, co jest specyficzne i charakterystyczne dla bycia dzieckiem na danym etapie rozwojowym i co zrobić, gdy rozwój ten nie przebiega w sposób harmonijny i jest opóźniony” (Rynio, 2016, s. 99).

Twórczy nauczyciel kształtuje świadomie swój warsztat pracy, by usprawniać proces wychowawczo-dydaktyczny w przedszkolu, efektywnie i efektownie stymulować rozwój dzieci oraz postępować w samodoskonaleniu zawodowym, korzystając z przesłanek współczesnej teorii i praktyki. To wymaga dobrego ich rozeznania, by przy wyborze koncepcji i pomocy do jej realizacji uniknąć redukcjonizmu antropologicznego. Współczesna myśl pedagogiczna i propozycje wychowania, nie są wolne od sprzecznych w swych założeniach filozoficznych nurtów i koncepcji pedagogicznych. Najważniejsze zagrożenia i wyzwania, przed którymi stoi współczesna edukacja wynikają z destruktywnych w swojej istocie, nurtów filozoficzno-pedagogicznych (Gizowski, 2015).

Wskazuje się również na potrzebę realizacji przez nauczyciela wieloaspektowych działań wspierających realizowanych w ramach prawa oświatowego, by „wprowadzać najmłodszych w świat wartości, respektując ich podmiotowość, indywidualne możliwości i potrzeby. Ważnym wyzwaniem współczesnej edukacji jest integrowanie kształcenia i wychowania, żeby dziecko harmonijnie funkcjonowało na poziomie wiedzy, umiejętności, wartości i postaw zarówno w przedszkolu, jak również w szkole. Jest to warunek i podstawa dalszego harmonijnego życia. Zgodnie z literą prawa oświatowego, wsparcie całościowego rozwoju dziecka w przedszkolu i szkole musi być realizowane przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się. Efektem tego procesu powinno być odkrywanie przez nie własnych możliwo-

ści, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna” (Kiełbasa, Socha, 2023, s. 5).

Tak przygotowany i kompetentny nauczyciel przedszkola będąc organizatorem i inicjatorem aktywności edukacyjnej dzieci w kreowanym procesie wychowawczo-dydaktycznym może optymalnie wypełnić swą rolę zawodową. Z przekonania, iż kluczem do rozumienia teorii rozwoju i wychowania dziecka są założenia antropologiczne, wynika jego teoretyczna i praktyczna perspektywa myślenia o wychowankach oraz organizacji ich procesu edukacji. Jest to także ważne kryterium doboru programów, metod wychowania, środków dydaktycznych, form organizacyjnych, sposobu włączania środowiska i innych podmiotów edukacji przedszkolnej w działalność wychowawczo-dydaktyczną grupy. Stanowi podstawę umiejętności budzenia i wspierania potrzeb, zainteresowań i uzdolnień dzieci, pozytywnego motywowania do działalności poznawczej oraz wdrażanie dzieci do samowychowania i samooceny. Nauczyciel w sposób konsekwentny i twórczy troszczy się o zdobywanie wiedzy i doskonalenie własnej kultury intelektualnej, otwartość na postęp naukowy i pedagogiczny, tworzenie własnych koncepcji programowych, życzliwość i fachową pomoc rodzicom w rozwiązywaniu problemów wychowawczych ich dzieci.

Znaczenie interdyscyplinarnego podejścia w integralnym rozwoju i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym

Znajomość teoretycznych podstaw integralnego rozwoju i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym, nabyte i doskonalone kompetencje zawodowe nauczyciela przedszkola w interdyscyplinarnym kontekście służą właściwemu rozumieniu specyfiki edukacji na tym etapie. Umożliwia to i służy interdyscyplinarnemu podejściu w jej optymalnej organizacji i wdrażaniu w praktyce dla wspierania integralnego rozwoju dzieci.

Interdyscyplinarne podejście jest konieczne dla realizacji celu edukacji przedszkolnej, z jej decydującym wymiarem, czyli wychowaniem. Jest nim bowiem wspomaganie i ukierunkowywanie integralnego rozwoju dziecka zgodnie z jego wrodzonym potencjałem i możliwościami rozwojowymi w relacjach ze środowiskiem społeczno-kulturowym i przyrodniczym. Ten główny cel wychowania przedszkolnego wskazuje na konieczność rozumienia i respektowania przez nauczyciela prawidłowości rozwojowych i potrzeb każdego dziecka, co wymaga poznawania go i stawiania diagnozy

w celu określenia kierunku pracy z nim pod kątem postępu w rozwoju i prawidłowego kształtowania osobowości dziecka.

Osiągnięcie efektów działalności pedagogicznej nauczyciela przedszkola we wspieraniu integralnego rozwoju dzieci przez edukację wymaga planowego, systematycznego podejścia. Powinien uwzględniać intencjonalne oddziaływanie przedszkola na rozwój dziecka oraz wpływy naturalne rodziny, znajomych, rówieśników, otoczenia, telewizji, książek itp. kształtujące i przygotowujące dziecko do życia w społeczeństwie. Interdyscyplinarne podejście nauczyciela pozwoli na rozeznanie niezamierzonych wpływów także w środowisku przedszkolnym, które mogą być zarówno pozytywne i wzmacniać efekty pracy przedszkola, jak i negatywne, które efekty te będą osłabiać.

Potencjał rozwojowy dziecka oraz intensywność zmian wymaga odpowiedniej dynamiki zaspokajania jego potrzeb rozwojowych we wszystkich sferach osobowości: fizycznej, intelektualnej, emocjonalnej, wolitywnej, społecznej, moralnej i religijnej. Dlatego zachodzi konieczność integrowania edukacji przedszkolnej przez systemowy dobór treści, metod, środków i form zajęć. Stąd wielka potrzeba interdyscyplinarnego przygotowania nauczyciela do właściwego planowania pracy edukacyjnej. „Istotą planowania zintegrowanych zajęć staje się tworzenie systemu wychowania w grupie rówieśniczej (przedszkolu), tkwiącego w systemowym doborze i układzie treści wychowawczo-dydaktycznych tak, aby oprócz dostarczania dzieciom wiedzy oraz rozwijania ich sprawności intelektualnych i fizycznych kształtować także zachowania akceptowane społecznie” (Wójcik, 2010, s. 188).

Ważnym zadaniem nauczyciela jest organizowanie środowiska przedszkolnego zarówno w wymiarze osobowym jak i materialnym oraz umożliwianie dzieciom kontaktów ze środowiskiem, w czasie których dokonuje się poznanie przez działanie. Stosowanie interdyscyplinarnego podejścia w planowaniu i prowadzonych zajęciach wychowawczo-dydaktycznych pozwala nauczycielowi na dbanie o integralny rozwój dzieci, właściwe kształtowanie ich postaw, przekonań i zainteresowań, wyrabianie umiejętności i sprawności, stopniowe poszerzanie ich wiedzy. Respektując indywidualność, oryginalność i niepowtarzalność wychowanków dobiera właściwe metody, formy i środki edukacyjne, by zainspirować, zaciekawić i dać możliwość ich twórczego zaangażowania w indywidualnych, zespołowych i grupowych działaniach.

Takie podejście realizowane przez nauczyciela pełniącego zadania opiekuńcze, wychowawcze, dydaktyczne, diagnostyczno-prognostyczne

i kompensacyjno-usprawniające wspierają każde dziecko w jego integralnym rozwoju. Służą one „wspomaganiu wychowanka w drodze do osiągnięcia pełni człowieczeństwa w harmonijnym rozwoju swych potencjalności tkwiących w poszczególnych sferach: fizycznej, psychicznej, społecznej, kulturowej i religijnej oraz ich integrowaniu ze sobą ze względu na wartości. Wychowanie integralne w myśli i praktyce pedagogicznej wiąże się z całościową wizją człowieka, jego natury i jego rozwoju. Cechą charakterystyczną jest realistyczne ujmowanie rzeczywistości człowieka we wszystkich wymiarach jego bytu” (Rynio, 2017, s. 95). Dopełniają je właściwie rozumiane i realizowane na tym etapie edukacji aktywności w wymiarze kształcenia.

Optymalna organizacja i realizacja procesu nauczania i uczenia się dzieci w wieku przedszkolnym również wymaga interdyscyplinarnego podejścia. Szczególnie ważna jest tu „Rola nauczyciela przedszkola, jako przewodnika dzieci po świecie wartości i wiedzy, animatora, kreatora organizowania poznawania świata, jest szczególna, swoista i niepowtarzalna” (Janicka-Panek, 2018, s. 232). Zachowana jest wówczas specyfika procesu edukacji w przedszkolu, a treści kształcenia, dzięki jego kompetencjom wychowawczym, dydaktycznym, innowacyjnym zostają powiązane z całym systemem pracy wychowawczej z dziećmi i włączone w treści wychowania. Wtedy nie będzie miało miejsca czynienia szkoły z przedszkola.

Wiedza i kompetencje nauczyciela przedszkola przygotowanego psychologiczno-pedagogicznie i merytorycznie, samodoskonalenie swojej działalności pedagogicznej i osobowości, są podstawą ustawicznego doskonalenia treści i form edukacji dzieci. Potrafi zadbać o to, by proces ten był spójnym systemem czynności wychowawców (nauczycieli, rodziców i innych osób) oraz wychowanków, umożliwiającym każdemu dziecku zmienianie się w pożądanym kierunku. Interdyscyplinarne, analityczne i twórcze podejście nauczyciela służy poszukiwaniu skutecznych i efektywnych sposobów nabywania i przekazywania przez niego wiedzy dzieciom oraz kształtowania ich umiejętności. Ważne jest także dla integracji i budowaniu wspólnoty w wielokulturowym przedszkolu wspierane w procesie integralnego rozwoju dziecka poprzez rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych oraz umiejętności poznawczych i akceptacji różnorodności (Łątkowska, 2025).

W takim kontekście, z uwzględnieniem intensywności rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym oraz ich aktywności i entuzjazmu w poznawaniu otaczającej rzeczywistości, można go integralnie wspierać. Interdyscypli-

narne podejście w działaniach edukacyjnych z wykorzystaniem metody projektów, które integrują różne dziedziny wiedzy i stanowią skuteczny sposób rozwijania umiejętności dzieci, pobudzania ich ciekawości poznawczej i zdobywanie wiedzy poprzez praktyczne działania. Podejście to łączy wiedzę, metody i zasady z różnych dziedzin, aby rozwiązywać problemy związane z konkretnym tematem.

W praktyce pedagogicznej przedszkoli akcentuje się stosowanie interdyscyplinarnego podejścia w edukacji przedszkolnej oraz troskę o kształtowanie myślenia analitycznego dzieci jako bardzo ważne elementy, wspierające ich integralny rozwój. Kształtowanie u dzieci ich sposobu postrzegania świata, poprzez różnorodne aktywności dostosowane do ich możliwości, rozwija ich umiejętność obserwowania, porównywania, dociekania i wyciągania logicznych wniosków. W przedszkolu dokonuje się to przez zabawę, która powinna angażować wiele zmysłów (dotyk, wzrok, słuch, ruch), zachęcać do interakcji i współpracy, mieć elementy rywalizacji lub wyzwań, które motywują do działania, wykorzystywać przedmioty codziennego użytku. Przykładami takich działań są zabawy konstrukcyjne, eksperymenty przyrodnicze, zabawy w klasyfikowanie i porządkowanie, zadawanie pytań i dyskusje (Słowik, 2025).

Bardzo ważne dla rodziców jest uświadamianie przez kompetentnych nauczycieli znaczenia oraz zastosowania konkretnych działań przedszkola z interdyscyplinarnym podejściem w nauczaniu przedszkolnym, które polega na łączeniu treści z różnych dziedzin w ramach jednego tematu. Dzięki temu nauczyciel pomaga dzieciom rozumieć świat w sposób logiczny, ciekawy i bliski ich codziennym doświadczeniom jako spójną całość.

„Przykłady działań interdyscyplinarnych:

- Projekty edukacyjne, ekologiczne – łączą przyrodę (obserwacja zmian w naturze), plastykę (malowanie krajobrazów), muzykę (piosenki), matematykę (liczenie dni, pomiar temperatury) i język (opowiadanie o swoich obserwacjach).
- Zajęcia kulinarne – dzieci uczą się odmierzania składników (matematyka), poznają pochodzenie produktów (przyroda), czytają przepisy (język), a jednocześnie ćwiczą sprawność manualną.
- Ogródek przedszkolny – sadzenie roślin pozwala łączyć wiedzę przyrodniczą z matematyką (mierzenie grządek), plastyką (projektowanie ogródka) i językiem polskim (opisywanie obserwacji).
- Kącik przyrodniczy – przestrzeń do obserwacji eksperymentowania, gdzie dzieci poznają rośliny, zwierzęta. przeliczają dary natury.

- Kalendarz pogody – nauka nazywania dni tygodni, miesięcy, pór roku, określanie zmian w pogodzie, planowanie, organizacja, czytanie, liczenie.
- Konkursy, występy – dzieci stają się aktorami, współpracują, rozwijają komunikatywność, kreatywności, talent” (Słowik, 2025).

Udostępniane informacje służą zaangażowaniu rodziców w sposób świadomy i twórczy w proces integralnego rozwoju dziecka przez spójne działania wychowawcze zarówno we współpracy z przedszkolem jak i w rodzinie. Jest to bardzo ważne, by stymulowanie kreatywności i samodzielności dzieci poprzez różnorodne formy działań prowadziło do rozwijania ich umiejętności interpersonalnych, kreatywności i zdolności logicznego myślenia oraz umiejętności potrzebnych do funkcjonowania w zmieniającym się świecie. Dlatego aktywna i dwustronna komunikacja i współpraca są nie tylko podstawą do sukcesu dzieci, ale także budują wzajemne zaufanie pomiędzy rodzicami a kadrą przedszkola.

Jedną z funkcji wychowania przedszkolnego jest doradztwo i wspieranie działań wychowawczych rodziny, które stanowi kluczowy element efektywnej edukacji w przedszkolu, zwłaszcza dzieci o różnorodnych potrzebach edukacyjnych. Nauczyciele i specjaliści pomagają „rodzicom w rozpoznaniu możliwości rozwojowych dziecka i podjęciu wczesnej interwencji specjalistycznej w informowaniu ich na bieżąco o postępach dziecka oraz uzgodnieniu wspólnie z nimi kierunków i zakresu realizowanych w przedszkolu zadań” (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 113). Promowane są praktyki oparte na wiedzy z wykorzystaniem dostępnych dowodów naukowych i doświadczeń praktyków, by kompleksowo odpowiadać na zróżnicowane potrzeby dzieci i wspierać rodziców. Dla wsparcia nauczycieli i specjalistów pracujących z dziećmi w wieku przedszkolnym opracowywane są przykłady strategii o charakterze diagnostycznym, metodycznym i wychowawczym (Błaszczak, Papuda-Dolińska, Kucharczyk, Wiejak, 2026).

Zastosowanie interdyscyplinarnego podejścia w edukacji przedszkolnej pozwala wszystkim dzieciom rozwijać się integralnie, służy przygotowaniu ich do dalszej nauki w szkole oraz do życia. Wskazuje się m.in. nawet na to, że „wspieranie rozwoju myślenia naukowego u dzieci w wieku przedszkolnym poprzez zaangażowanie ich w proces poznawania powinno się stać jednym z głównych celów procesu dydaktyczno-wychowawczego realizowanego już w przedszkolu” (Kos, 2019, s. 15). Chodzi tu o wszystkich wychowanków.

Nauczyciel przedszkola doceniający walory metodycznego wspierania rozwoju myślenia naukowego dzieci. jako osoba pełniąca wiodącą rolę w procesie edukacji, decyduje o kierunku i treści pracy wychowawczo-dydaktycznej i dobiera skuteczne metody oddziaływań pedagogicznych. Czyni to ze świadomością, że umiejętności podstawowe dla myślenia naukowego zaczynają rozwijać się już we wczesnym dzieciństwie i doskonalą się w dalszym rozwoju. „Naukowe myślenie prowadzi dzieci do własnych odkryć, które zapisują się głęboko w ich świadomości – inaczej niż w przypadku procesu opierającego się na nauczaniu o odkryciach innych ludzi. Przejawem myślenia naukowego są nieustające pytania zadawane przez dzieci, poszukiwanie odpowiedzi, zbieranie informacji i prowadzenie własnych dochodzeń. Na takim fundamencie kształtuje się umiejętność efektywnego formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących świata przyrody i społeczeństwa. (...) Zaniechanie podejmowania wysiłku w celu kształtowania u dzieci kompetencji związanych z myśleniem naukowym może mieć dalekosiężne skutki” (Kos, 2019, s. 15-16). Dlatego, tak ważne jest, by w przedszkolu nie zabrakło sytuacji edukacyjnych i przestrzeni dzieciom do swobodnego eksperymentowania, rozwoju pasji i odkrywania nauki w naturalny sposób.

Podane powyżej przykładowe podejścia i projekty wskazują jak wielkie znaczenie ma interdyscyplinarne podejście w edukacji przedszkolnej wspierającej integralny rozwój dzieci.

Zakończenie

Podsumowując, należy podkreślić ogromną wartość interdyscyplinarnego podejścia w integralnym rozwoju i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym, które „w sposób aktywny przyglądają się swojemu otoczeniu. Z pasją i entuzjazmem uczą się i starają się pojąć istotę zjawisk, które obserwują i doświadczają. W tym czasie nabywają i usprawniają także takie umiejętności, jak obserwowanie, klasyfikowanie i sortowanie” (Kos, 2019, s. 16). Jednak wsparcie integralnego rozwoju i edukacji dzieci przez nauczyciela w przedszkolu nie ogranicza się jedynie do przekazywania wiedzy, lecz obejmuje również kształtowanie umiejętności społecznych, emocjonalnych, motorycznych dzieci. Podejście interdyscyplinarne oraz dobór odpowiednich metod, form i środków w realizacji działań edukacyjnych sprawia, że opieka, wychowanie, nauczanie i uczenie się dzieci w przedszkolu staje się

bardziej angażujące i skuteczne. Osiąga bowiem wymiar integralny zapewniający ich pełny, harmonijny rozwój.

Interdyscyplinarność podejścia realizowanego przez kompetentnego nauczyciela służy optymalnej realizacji funkcji i zadań edukacji przedszkolnej. Przede wszystkim wspomagających integralny rozwój dziecka przez tworzenie sytuacji sprzyjających wyzwalamu i doskonaleniu różnych form aktywności dzieci – ruchowej, umysłowej, społecznej, technicznej i estetycznej. Stwarzane warunki dla inicjatywy i czynienia samodzielnych doświadczeń przez dzieci stopniowo ubogacają je w określony zasób wiadomości i umiejętności, kształcą nawyki, uczą sposobów zachowania się i postępowania.

Dzięki diagnozie indywidualnych możliwości i postępu w rozwoju każdego dziecka nauczyciel realizując integralnie powiązane ze sobą czynności opiekuńcze, wychowawcze i dydaktyczne może je dopełnić przez kompensacyjno-usprawniające, profilaktyczne. Wychodząc z założenia, że to podstawa, na której rozwija się i kształtuje dojrzała osobowość człowieka, szczególnie respektuje jego specyfikę. Indywidualizacja oddziaływań zostaje optymalnie wpisana w proces edukacyjny dzieci i zrealizowana w różnych sytuacjach w ciągu dnia ich pobytu w przedszkolu, związanych z ich trybem życia, zabawami i zajęciami, dzięki interdyscyplinarnemu podejściu nauczyciela. Łącząc wiedzę, metody i zasady z różnych dziedzin, aby rozwiązywać problemy związane z konkretnym tematem realizowanym z dziećmi dzięki planowaniu sytuacji edukacyjnych w sposób systematyczny, ciągły wspiera ich integralny rozwój.

Zapewnienie dzieciom opieki, wychowania i uczenia się w atmosferze akceptacji i bezpieczeństwa jest dopełnione doradztwem i wspieraniem działań wychowawczych rodziny wobec dziecka. Podejście interdyscyplinarne i współpraca z rodzicami pozwala na wzmocnienie edukacyjnego znaczenia każdego wymiaru życia dziecka i podejmowanych przez nie aktywności w odpowiednio zaaranżowanych warunkach. Ujednolicenie oddziaływań wychowawczych służy także ustawicznemu doskonaleniu pedagogicznego wspierania integralnego rozwoju i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym.

Dla pedagogów zaangażowanych zarówno teoretycznie jak i praktycznie w wychowanie oczywista jest prawda, że to jak jest ono realizowane w pierwszych latach życia dziecka decyduje o jego samodzielności, gotowości do podjęcia nauki w szkole oraz późniejszej jego edukacji, pracy i funkcjonowaniu jako człowieka dorosłego. Dlatego oparte na personalizmie in-

terdyscyplinarne podejście w integralnym rozwoju i edukacji dziecka w wieku przedszkolnym prowadzi do wszechstronnego kształtowania jego człowieczeństwa i rozwoju osoby zdolnej do podjęcia różnych zadań i obowiązków życiowych. Posłuży także kształtowaniu na mocnym fundamencie wartości i tradycji silnych osobowości o kompetencjach odpowiadających realnej rzeczywistości osobistej i społecznej.

Takie podejście poprowadzi do działań edukacyjnych - skutecznych i wspierających integralny rozwój dziecka oraz ochronienie od zagrożeń przez ukształtowanie podstaw całościowego i harmonijnego potencjalizowania jego osobowych możliwości. Zapewni również organizację optymalnego, bogatego w bodźce, stymulującego środowiska fizycznego i społecznego, które generuje sytuacje edukacyjne sprzyjające podejmowaniu współpracy, kooperacji i zachęcającego do edukacyjnego dialogu. To potwierdza konieczność i ogromną wartość interdyscyplinarnego podejścia w integralnym rozwoju i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym.

Bibliografia

Błaszczak A., Papuda-Dolińska B., Kucharczyk I., Wiejak K. (2026), Włączające strategie w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Przykłady praktyk wspierających dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

Dziachkowska L. (2022), Wychowanie obywatelskie w przedszkolu oraz w klasach I-III szkoły podstawowej, „Edukacja Quarterly”, nr 160 (1)

Gizowski M. (2015), Niebezpieczne nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne XX wieku, Koszalin

Jakimiuk B. (2017), Relacje zawodowe i osiągnięcia osobiste jako czynnik satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia, Lublin: KUL

Janicka-Panek T. (2018), Zadania zawodowe nauczycieli przedszkoli w kontekście celów wychowania oraz oceny efektywności wychowania przedszkolnego, w: A. Solak (red.), Edukacja zawodowa i ustawiczna, Warszawa: APS

Jasińska S. (2019), Obraz współczesnego nauczyciela wychowania przedszkolnego – rozbieżności pomiędzy jego kompetencjami, postrzeganiem i oczekiwaniami społecznymi a prestiżem zawodowym, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 1 (13)

Kiełbasa M., Socha M. (red.) (2023), Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna – wyzwania, doświadczenia i refleksje, Nowy Sącz: ANS

Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B. (red.) (2011), Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką, Kraków: WAM

Klim-Klimaszewska A. (2010), Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa, Warszawa: Erica

Klim-Klimaszewska A., Jagiełło E. (2013), Nauczyciel przedszkola w społeczeństwie wielokulturowym, „Chowanna”, nr 2 (41), <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2013.41.16>

Kos E.A (2019), Rozwijanie myślenia naukowego jako istotne zadanie edukacyjne wspierające harmonijny rozwój dziecka w wieku przedszkolnym, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 14, 4 (54), DOI: 10.35765/eetp.2019.1454.01

Kromka M., Ptaśnik-Cholewa K. (2016), Diagnoza przedszkolna jako wsparcie sukcesu edukacyjnego dziecka, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 9 (33/3), <https://doi.org/10.35765/eetp.2014.0933.06>

Łątkowska M. (2025), Integracja i wspólnotowość w przedszkolu: wpływ różnorodności kulturowej na rozwój społeczny i emocjonalny dzieci, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2

Maryniarczyk A. (2016), Antropologiczne podstawy wychowania w przedszkolu katolickim. Kogo, dlaczego, w jakim celu wychowywać?, w: A Kiciński, M Opiela (red.), Katolickie wychowanie dziecka, Lublin: KUL

Myśliwiec K. (2022), Kompetencje informacyjne w procesie kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 2 (20), <https://doi.org/10.4467/23537159PPW.23.002.17820>

Nowak M. (2008), Teorie i koncepcje wychowania, Warszawa: WAiP

Nosek-Kozłowska K. (2024), Nauczyciel przedszkola i wczesnej edukacji jako kluczowa postać w edukacji dzieci najmłodszych w narracjach studentów pedagogiki, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2

Opiela M. (2013), Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana, Lublin: KUL

Opiela M. (2017), Integralne wychowanie człowieka w koncepcji pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego, „Roczniki Pedagogiczne”, numer specjalny

Opiela M. (2019), Osoba i rodzina wobec wyzwań cywilizacyjnych. Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego, Lublin: KUL

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U. 2023 poz. 2102 oraz z 2025 r. poz. 1111

Rubacha K. (2009), Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscypliny, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa: PWN

Rubacha K. (2021), Warunki kierujące rozwojem metodologii badań w naukach pedagogicznych. Teoretyczność i praktyczność badań, „*Studia z Teorii Wychowania*”, nr 12 (1)

Rydz E. (2016), Znaczenie wczesnego wychowania dla pełnego rozwoju osoby, w: A. Kiciński, M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka*, Lublin: KUL

Rynio A. (2016), Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich. w: A. Kiciński, M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka*, Lublin: KUL

Rynio A. (2017), Ponadczasowa wartość integralnej formacji według Edmunda Bojanowskiego, „*Roczniki Pedagogiczne*”, numer specjalny

Słowik B. (2025), Kształtowanie myślenia analitycznego i interdyscyplinarne podejście do nauczania w edukacji przedszkolnej, <https://www.przedszkole14tarnow.eu/ksztaltowanie-myslenia-analitycznego-i-interdyscyplinarne-podejscie-do-nauczania-w-edukacji-przedszkolnej>

Surma B. (2011), Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu, w: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków: WAM

Terczyńska E. (2021), Współczesne przedszkole – aranżacja dziecięcego środowiska przestrzennego, „*Builder*”, nr 287 (6), <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.8831>

USTAWA z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2024 r. poz. 986 i 1871, z 2025 r. poz. 620, 1019, 1160, 1188, 1189, 1661, 1792 i 1849 oraz z 2026 r. poz. 187

Wójcik W. (2010), Integrowanie edukacji przedszkolnej drogą do optymalizacji pracy nauczycielek przedszkoli, „*Nauczyciel i Szkoła*”, nr 1-2

Zawadzka E. (2023), Przedszkole jako środowisko wspierające rozwój dziecka. Analiza treści polskiej Podstawy programowej wychowania przedszkolnego w perspektywie koncepcji pedagogizacji jako facylitacji rozwoju dziecka, „*Studia z Teorii Wychowania*”, nr 14 (4)

Interdyscyplinarne podejście do edukacji matematycznej w przedszkolu

Prof. ucz. dr hab. Krystyna Żuchelkowska
Akademia Jagiellońska w Toruniu, Polska

Abstrakt

Ważne jest, aby już na etapie edukacji przedszkolnej budować w umysłach małych dzieci podstawy matematyki, ponieważ solidne fundamenty decydują o postępach uczniów w nauce tego przedmiotu w szkole. Dlatego kluczowe znaczenie ma wykorzystywanie obiecujących perspektyw w kształtowaniu pojęć i umiejętności matematycznych w edukacji przedszkolnej. Jedną z takich obiecujących perspektyw jest interdyscyplinarne podejście do edukacji matematycznej w przedszkolu.

Słowa kluczowe: interdyscyplinarność, interdyscyplinarność w edukacji, interdyscyplinarność w edukacji przedszkolnej, edukacja matematyczna w przedszkolu, edukacja matematyczna

An interdisciplinary approach to mathematics education in kindergarden

Assoc. prof. dr hab. Krystyna Żuchelkowska
Jagiellonian Academy in Toruń, Poland

Abstract

It's important to build the foundations of mathematics in young children's minds as early as preschool, as the solid foundations determine student's progress in learning this subject at school. Therefore, it's crucial utilize promising perspectives in shaping mathematical concepts and skills in preschool. One such promising perspective is an interdisciplinary approach to mathematics education in preschool.

Keywords: interdisciplinarity, interdisciplinarity in education, interdisciplinarity in preschool education, mathematics education in preschool, mathematics education

Wprowadzenie

W drugiej dekadzie XIX wieku Jan Śniadecki pisał: „Matematyka jest to królowa wszystkich nauk, jej ulubieńcem jest prawda, a prostota i oczywistość jej strojem” (Śniadecki, 1818).

Matematyka jest nie tylko królową wszystkich nauk, ale także jednym z trudniejszych przedmiotów szkolnego nauczania. Trudności w tym przedmiocie pojawiają się już w edukacji wczesnoszkolnej. Dlatego

w przedszkolu należy dobrze przygotować dzieci do nauki matematyki w szkole i wykorzystać w tym celu zainteresowania kilkulatek światem matematyki. Jest to ważne, gdyż dzieci dostrzegają matematykę wokół siebie podczas wykonywania różnych czynności takich, jak na przykład szacowanie odległości między dwoma obiektami, w sklepie podczas robienia z rodzicami zakupów, w kuchni w trakcie dobierania odpowiedniej ilości składników potrzebnych do pieczenia ciasta, w pobliskim parku odszukiwanie klombów w kształcie prostokąta i koła, czy też liczenia drzew lub znaków drogowych znajdujących się na trasie z domu do przedszkola. Dzięki temu przedszkolaki zdają sobie sprawę z tego, że matematyka ułatwia człowiekowi życie, gdyż j wykorzystuje się ją w różnych sytuacjach, pozwala też podejmować świadomie dobre decyzje i dokonywać mądrych wyborów. To sprawia, że dzieci starają się nie tylko przyswajać gotową wiedzę matematyczną z różnych źródeł informacji, ale także same ją odkrywać, poszukiwać, tworzyć działając „na” i „z” z przedmiotami w interakcji z otoczeniem społecznym.

Z uwagi na to, że matematyka jest wokół każdego z nas dobrze byłoby gdyby wprowadzanie dzieci w świat matematyki odbywało się nie tylko w sali przedszkolnej, ale także poza nią. Dzięki temu dzieci będą miały okazję poznawać świat matematyki w naturalnych sytuacjach życiowych poprzez osobiste doświadczenia i dostrzegać związek matematyki z architekturą, przyrodą, muzyką, malarstwem, techniką oraz innymi dziedzinami. Stąd też wskazane jest wykorzystywanie podejścia interdyscyplinarnego, które podobnie, jak podejście konstruktywistyczne jest ożywczą i obiecującą zmianą w edukacji matematycznej w przedszkolu.

Interdyscyplinarność w przedszkolu

W ostatnich latach wyraźnie wzrosło zainteresowanie edukacją najmłodszych dzieci, a przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych zwracają uwagę na szczególne znaczenie wczesnego dzieciństwa w rozwoju osobowości młodego człowieka. Edukacja najmłodszych znajduje się też w centrum zainteresowania Unii Europejskiej, do której Polska należy od 2004 roku. Unia Europejska od wielu lat promuje edukację najmłodszych zwracając uwagę nie tylko na zagwarantowanie wszystkim dzieciom dostępu do wysokiej jakości placówek przedszkolnych, ale także promuje holistyczne podejście do edukacji i opieki, gdyż to gwarantuje kilkulatkom dobry start w przyszłość. Odpowiedzią na te zalecenia Unii Europejskiej jest

ciągłe polepszanie jakości pracy placówek przedszkolnych i dostosowywanie procesu wychowawczo-dydaktycznego do dynamicznie i szybko zmieniającego się świata. Stąd podstawowym celem edukacji przedszkolnej jest dbanie o wszechstronny rozwój dziecka w sferze poznawczej, społecznej, emocjonalnej, etycznej oraz fizycznej i ciągłe wzbogacanie jego osobowości. Ważne jest też pamiętanie o tym, że kilkulatek doświadcza świat całościowo dzięki swej wielokierunkowej aktywności, której nie rozdziela na aktywność muzyczną, plastyczną, matematyczną, czy przyrodniczą. Realizacja tych zapisów jest związana z wykorzystaniem w pracy pedagogicznej przedszkola holistycznych modeli edukacji. Jednym z takich modeli jest podejście interdyscyplinarne.

Interdyscyplinarny jest to termin, który wywodzi się z połączenia dwóch łacińskich słów: „inter” (między) oraz „disciplinaris” (naukowy) i w dosłownym tłumaczeniu oznacza „międzynaukowy” oraz informuje o tym, że jakaś kwestia dotyczy dwóch lub więcej dyscyplin naukowych. Mogą to być dyscypliny tej samej kategorii (np. humanistycznej, pedagogicznej, psychologicznej) lub różnych (np. humanistycznej i społecznej, humanistycznej i ścisłej). Tak więc interdyscyplinarny to taki, który korzysta z dorobku kilku dyscyplin naukowych i dzięki temu możliwe jest wzajemne wzbogacanie się każdej z tych dyscyplin.

Podejście Interdyscyplinarne w edukacji przedszkolnej jest to holistyczne spojrzenie na proces wychowawczo-dydaktyczny, pozwalające łączyć treści z różnych obszarów rozwoju dziecka w ramach jednego tematu kompleksowego. Dzięki temu dzieci budują całościowy obraz świata, który poznają w sposób naturalny i przy pomocy wszystkich zmysłów, a także rozwijają umiejętności kreatywnego rozwiązywania problemów oraz uczą się wykorzystywać zdobytą wiedzę w różnych sytuacjach przedszkolnego i codziennego życia. Podejście to pozwala też łączyć ze sobą zajęcia z dominacją działalności umysłowej, plastyczno-konstrukcyjnej i ruchowej, a to sprawia, że dzieci poznają te same treści w sposób kompleksowy z perspektywy różnych dziedzin wiedzy.

Dzięki interdyscyplinarnemu podejściu do procesu edukacyjnego w przedszkolu rozwija się u kilkulatków kompetencje przyszłościowe takie, jak kompetencje fundamentalne, przekrojowe, społeczne, osobiste oraz sprawczość. O rozwijaniu już w przedszkolu tych kompetencji jest mowa w nowej podstawie programowej wychowania przedszkolnego, która zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 roku wejdzie w życie z dniem 1 września 2026 roku. Nabywając te kompetencje

dzieci już od najmłodszych lat dostrzegą sens zdobywania wiedzy i jej bezpośrednią użyteczność.

Zaletą podejścia interdyscyplinarnego w edukacji przedszkolnej jest to, że dzieci uczą się przez doświadczenie. Przejawia się to w tym, że kilkulatek nie zapamiętuje definicji, ale bada konkretny problem, łącząc posiadaną wiedzę z różnych dyscyplin. To sprawia, że dostrzegają zależności przyczynowo-skutkowe w otaczającym świecie, zaczynają dostrzegać sens zdobytej wiedzy i starają się ją wykorzystywać w praktyce, a także patrzeć na rzeczywistość z różnych perspektyw, jak również uczą się świadomie podejmować dobre decyzje i dokonywać mądrych wyborów.

W interdyscyplinarnym podejściu z dobrym skutkiem można wykorzystać takie metody pracy wychowawczo-dydaktycznej, jak na przykład metoda projektów, Storytelling, STEAM, gry dydaktyczne, burza mózgów. Metody te nie tylko uatrakcyjniają i optymalizują proces edukacyjny w przedszkolu, ale także mobilizują dzieci do podejmowania różnych aktywności i do wykonywania konkretnych czynności od początku do końca. Dzięki temu konkretne treści kilkuletnie starają się nie tylko zapamiętać, ale także zrozumieć oraz wokół nich zintegrować wiadomości z różnych obszarów. Metody te szczególnie cenne są w interdyscyplinarnym podejściu do wprowadzania dzieci w świat matematyki, gdyż umożliwiają samodzielnie przedszkolakom dochodzić do wiedzy łącząc wokół nich treści z różnych dziedzin, a także utrzymywać te wiadomości, które zdobyły wcześniej i stosować je w działalności praktycznej.

Interdyscyplinarne podejście obiecującą perspektywą w edukacji matematycznej w przedszkolu

W edukacji matematycznej w przedszkolu występują dwa podejścia. Jedno z nich to podejście proceduralne, a drugie konceptualne (Oszwa, 2006). W podejściu proceduralnym kładzie się nacisk na opanowanie przez dzieci umiejętności arytmetycznych przez ciągłe dokonywanie obliczeń, co w efekcie prowadzi do opanowania sprawności rachunkowych. Natomiast mało uwagi poświęca się na rozwijanie u kilkulatek umiejętności wykorzystania wiedzy matematycznej w działalności praktycznej, a więc w różnych sytuacjach życiowych. Z kolei w podejściu konceptualnym szczególną uwagę zwraca się na zrozumienie przez dzieci treści matematycznych i wykorzystanie ich w działalności praktycznej, a także do rozwiązywania zadań i problemów matematycznych. Stąd też celem podejścia konceptual-

nego jest doprowadzenie dzieci do zrozumienia zadań matematycznych i poszukiwania skutecznych sposobów ich rozwiązywania.

Z uwagi na to, że kluczem do nowoczesnej edukacji jest interdyscyplinarność wskazane jest wykorzystanie w edukacji matematycznej w przedszkolu podejścia interdyscyplinarnego. Jest to podejście, które pozwala łączyć wiedzę matematyczną z innymi dyscyplinami. Dzięki temu dzieci już w przedszkolu dostrzegają praktyczne zastosowanie matematyki w codziennym życiu, budują holistyczny obraz świata, rozwijają umiejętności kreatywnego rozwiązywania złożonych problemów. Podejście to mobilizuje też kilkulatki do przyswajania nowych treści matematycznych w sposób naturalny i wielozmysłowy.

Ważną rolę w edukacji matematycznej w przedszkolu odgrywają metody interdyscyplinarne, które wymieniono w poprzednich rozważaniach. Jedną z takich metod jest metoda projektów. Jest to metoda praktyczna pozwalająca łączyć wiedzę matematyczną z innymi dyscyplinami i umożliwiającą realizować różne projekty o charakterze interdyscyplinarnym. Należy zwrócić uwagę na to, że projekty z edukacji matematycznej mogą być realizowane w sali przedszkolnej i poza nią. I tak na przykład projekt pt: „Matematyka na ulicy” ma na celu utrwalić poznane przez dzieci figury geometryczne płaskie (trójkąt, kwadrat, prostokąt, koło) i przestrzenne (kula, sześcian), a także umiejętność przeliczania przedmiotów w kształcie tych figur. Realizuje się to podczas spaceru ulicami własnej miejscowości, podczas którego dzieci wyszukują przedmioty w kształcie figur geometrycznych (na przykład znaki drogowe, drzwi i okna w domach mieszkalnych, kominy, słupy ogłoszeniowe), a następnie nazywanie ich, liczenie, określanie przeznaczenia. Z kolei projekt pt: „Matematyka jest w moim domu – mój wymarzony pokój” realizuje się w sali przedszkolnej. I polega to na tym, że dzieci mają zaprojektować swój wymarzony pokój. Celem tego projektu jest utrwalenie wcześniej poznanych pojęć geometrycznych oraz pojęcia liczby w aspekcie kardynalnym, porządkowym i miarowym. Następnie dzieci wspólnie z nauczycielem opracowują siatkę pojęciową, a więc zestaw pytań, na które trzeba odpowiedzieć w trakcie realizacji projektu. Po opracowaniu siatki pojęciowej dzieci opracowują wspólnie z nauczycielem plan konkretnych działań i przygotowują projekt, który realizują. Po zrealizowaniu projektu następuje ocenianie jego wartości i ustala się, czy zostały zrealizowane wcześniej wyznaczone cele.

W interdyscyplinarnym podejściu do edukacji matematycznej w przedszkolu z dobrym skutkiem można wykorzystać storytelling (w języ-

ku angielskim story – historia, telling – opowiadanie), a więc metodę sprawiającą, że treści matematyczne są dla kilkulatek łatwiejsze do zapamiętania i zrozumienia. W metodzie tej dzieci doświadczają pojęć matematycznych poprzez historie i opowiadania z życia wzięte, w których umieszczone są pojęcia matematyczne. Dlatego też storytelling nazywany jest też sztuką opowiadania, która pozwala dziecku poznać, zrozumieć i na dłużej zapamiętać treści matematyczne, gdyż bazuje na emocjach. Na te kwestie zwracał uwagę na początku lat 90-tych XX wieku Jerome`a Bruner (1991), który mówił o tym, że treści matematyczne w kontekście opowiadania przestają być dla dziecka abstrakcyjne. Poza tym opowiadania, w których umieszczone są treści matematyczne sprawiają, że dzieci dostrzegają matematykę w codziennym życiu, gdy na przykład pomagają bohaterowi narracji krokami zmierzyć długość pokoju, czy równo podzielić torcik urodzinowy. Podkreślić należy, że jeżeli treści matematyczne są osadzone w opowiadaniu, to narracja staje się nośnikiem myślenia, który łączy język z logicznym rozumowaniem. Stąd też storytelling wspiera rozwój języka dziecka i pomaga nadawać sens pojęciom matematycznym poprzez codzienne doświadczenia.

W interdyscyplinarnym podejściu do edukacji matematycznej w przedszkolu wskazane jest wykorzystywanie takich metod, które nie tylko łączą różne dziedziny wiedzy, ale także scalają naukę z praktycznym działaniem dzieci. Taką metodą jest STEAM, której nazwa jest akronimem utworzonym z pierwszych liter angielskich nazw różnych dziedzin wiedzy, a mianowicie:

S – Science – nauka

T – Technology – technologia

E – Engineering – inżynieria

A – Art – sztuka

M – Math – matematyka (Stańdo, Spławska-Muryło, 2017).

STEAM polega na nauce działanie oraz odkrywanie i dzięki temu pomaga przekształcić treści matematyczne w praktyczne doświadczenia, podczas których dzieci uczą się liczyć, mierzyć, kodować, orientować się w czasie i w przestrzeni, czy też klasyfikować przedmioty wykonując konkretne zadania oraz rozwiązując realne problemy. Metoda ta łączy wszystkie rodzaje aktywności dziecka i dzięki temu przedszkolak poznaje świat matematyki w naturalny sposób poprzez samodzielne działania. To sprawia, że wiedza matematyczna staje się dla dziecka czymś cennym, ważnym wartościowym i co można wykorzystać w różnych sytuacjach życiowych. Pozwala to wyrazić dziecku siebie, a także rozwija jego kreatywność kry-

tyczne myślenie, jak również stymuluje do rozwiązywania problemów i zadań matematycznych i przygotowuje do przyszłości.

Matematyczne gry dydaktyczne traktowane są jako metoda interdyscyplinarna, polegająca na respektowaniu ustalonych reguł, które prowadzą do rozwiązania zawartego w nich zadania matematycznego. Każda matematyczna gra dydaktyczna składa się z trzech elementów, a więc z zadania matematycznego, reguł, zasad gry oraz z pierwiastka zabawowego (Okoń, 2010).

W edukacji matematycznej w przedszkolu wykorzystuje się gry strategiczne oraz losowe. I tak gry strategiczne charakteryzują się tym, że efekt końcowy zależy od wyboru właściwego sposobu i wymaga od dziecka wysiłku intelektualnego oraz określonego zasobu wiedzy z różnych dziedzin. Do gier strategicznych Jan Filip i Tadeusz Rams (2000) zaliczają:

- gry arytmetyczne – umożliwiają kształtowanie u dziecka pojęcia liczby w aspekcie kardynalnym, porządkowym, miarowym i arytmetycznym,
- gry probabilistyczne – związane z prawdopodobieństwem, wymagające od gracza szacowania ryzyka i umiejętności przewidywania wystąpienia jakiegoś zjawiska,
- gry kombinatoryczne – umożliwiają kształtowanie pojęcia zbioru i rozwijają umiejętność klasyfikowania zbiorów różnych przedmiotów według cech jakościowych oraz liczebności.

Gry losowe to takie, o których przebiegu decyduje przypadek. Łączą one element losowości z treściami matematycznymi. Do gier losowych, które z dobrym skutkiem wykorzystuje się w edukacji matematycznej zalicza się gry planszowe z posuwaniem pionków. Polegają one na tym, że dziecko rzuca kostkę, a następnie przemieszcza swój pionek do przodu o tyle oczek ile pojawiło się na ścianie kostki. Na jednym polu może stać jeden pionek. Jeżeli pionek gracza przemieści się na pole zajęte przez pionek przeciwnika, to zostaje on zbity (usunięty) i wraca na linię startu. Wygrywa to dziecko, którego pionek pierwszy dotrze do mety zaznaczonej na planszy. Tak więc o wygranej decyduje przypadek.

Burza mózgów jest metodą wpisującą się w założenia interdyscyplinarnego podejścia do edukacji matematycznej w przedszkolu. Polega ona na wygenerowaniu jak największej liczby pomysłów związanych z rozwiązaniem konkretnego zadania. W metodzie tej wyróżnia się dwa etapy. Pierwszy etap polega na tym, że dzieci przedstawiają swoje pomysły na rozwiązanie zadania. Liczy się ilość pomysłów, a nie ich jakość. Chodzi bowiem o to, by ze-

brać jak najwięcej pomysłów czasami nawet bardzo zaskakujących, co stwarza atmosferę swobody i współzawodnictwa. Drugi etap polega na tym, że dzieci wspólnie z nauczycielem analizują i oceniają pomysły i wybierają najlepszy, który pozwoli rozwiązać zadanie.

Podsumowując ten fragment rozważań należy stwierdzić, że w trzeciej dekadzie XXI wieku zmienia się podejście do wprowadzania przedszkolaków w świat matematyki, które związane jest z łączeniem treści matematycznych z innymi dyscyplinami wiedzy oraz z wykorzystaniem metod interdyscyplinarnych. Jest to ważne, gdyż potoczny ogląd rzeczywistości edukacyjnej oraz wyniki badań niektórych autorów wskazują, że zdecydowana większość dzieci u progu szkoły wykazuje zdolności matematyczne, ale po pierwszych trzech latach nauczania szkolnego przestaje je wykazywać.

Zakończenie

Interdyscyplinarne podejście do edukacji przedszkolnej jest nie tylko możliwe, ale wręcz konieczne, gdyż odpowiada na potrzeby dziecka i współczesności, a także jest inwestycją w rozwój kilkulatek i wzbogacanie jego osobowości. Pozwala też integrować treści matematyczne z innymi dziedzinami wiedzy, co zmienia sposób poznawania świata, w tym również świata matematyki przez dziecko. Istotną rolę w tym procesie odgrywają projekty oraz konkretne metody interdyscyplinarne, które pozwalają przyswajać pojęcia matematyczne w sposób kompleksowy z perspektywy różnych dziedzin wiedzy.

Bibliografia

Bruner J. (1991), The Narrative Construction of Reality, „Journal Critical Inquiry in Language Studies”, vol. 18

Filip J., Rams T. (2000), Dziecko w świecie matematyki, Kraków: Impuls

Majchrzak N., Stanik N., Socha K. (2025), Edukacja XXI wieku – interdyscyplinarność edukacji, Poznań: WSB

Okoń W. (2010), Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa: Żak

Oszwa U. (2006), Rozwój i ocena umiejętności matematycznych dzieci 6-letnich, Warszawa: CMPPP

Plebańska M., Szyller A. (2021), STEAM-owe przedszkole, Warszawa: Difin

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r., Dz. U. z dnia 20 marca 2026 roku, poz. 178

Stańdo J., Spławska-Muryło M. (2017), Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, Warszawa: ORE

Śniadecki J. (1818), Pisma rozmaite, t. 3, Wilno: Nakładem i drukiem Józefa Zawadzkiego „Typografia”

Żuchelkowska K. (2019), Edukacja matematyczna w przedszkolu, Toruń: Akapit

Nowe technologie jako narzędzie wspierające proces nauki czytania w edukacji przedszkolnej

Dr Agata Fijałkowska-Mroczek
Uniwersytet w Siedlcach, Polska

Abstrakt

Dynamiczny rozwój technologii cyfrowych powoduje istotne zmiany w organizacji procesu dydaktycznego na wszystkich etapach edukacji, w tym również w wychowaniu przedszkolnym. Coraz częściej narzędzia takie jak tablety, aplikacje edukacyjne, interaktywne książki, roboty edukacyjne czy rozwiązania wykorzystujące elementy sztucznej inteligencji wspomagają rozwój kompetencji językowych i przygotowanie dzieci do nauki czytania. Celem niniejszego artykułu jest analiza współczesnych badań naukowych dotyczących wykorzystania nowych technologii jako narzędzia wspierającego proces nauki czytania u dzieci w wieku przedszkolnym. W opracowaniu przedstawiono teoretyczne podstawy rozwoju gotowości do czytania, dokonano przeglądu aktualnych wyników badań międzynarodowych oraz omówiono korzyści i ograniczenia wynikające z wdrażania technologii cyfrowych do edukacji przedszkolnej. Analiza literatury wskazuje, że technologie cyfrowe mogą skutecznie wspierać rozwój świadomości fonologicznej, znajomości liter, słownictwa oraz motywacji do nauki, pod warunkiem że stanowią element przemyślanego procesu dydaktycznego prowadzonego przez nauczyciela, a nie zastępują bezpośrednich interakcji edukacyjnych.

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, nauka czytania, technologie cyfrowe, kompetencje czytelnicze, aplikacje edukacyjne, sztuczna inteligencja, edukacja medialna

New technologies as a tool supporting the proces of learning to read in preschool education

Dr Agata Fijałkowska-Mroczek
University of Siedlce, Poland

Abstract

The development of digital technologies has significantly influenced contemporary educational processes, including preschool education. This article analyses the role of new technologies as tools supporting the development of early literacy skills among preschool children. The study presents theoretical assumptions concerning the process of learning to read and discusses the possibilities of using digital tools

such as educational applications, interactive books, multimedia resources and educational robots. Particular attention is paid to the role of the teacher, who remains the key factor determining the effectiveness of technology implementation. The analysis of pedagogical literature indicates that digital technologies may positively influence children's motivation, phonological awareness, vocabulary development and individualisation of learning, provided that they complement traditional educational methods rather than replace direct interaction, reading activities and social experiences.

Keywords: preschool education, learning to read, digital technologies, early literacy, educational applications, media education, teacher competence

Wstęp

Współczesna edukacja przedszkolna funkcjonuje w warunkach dynamicznych przemian społecznych, kulturowych i technologicznych. Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) wpływa nie tylko na sposób funkcjonowania społeczeństwa, ale również na organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz metody wspierania rozwoju dziecka. Coraz większą rolę w edukacji najmłodszych odgrywają narzędzia cyfrowe, takie jak tablice interaktywne, tablety, aplikacje edukacyjne, roboty edukacyjne czy książki multimedialne. Ich obecność w środowisku edukacyjnym stwarza nowe możliwości wspomagania rozwoju poznawczego, językowego oraz społecznego dzieci w wieku przedszkolnym. Jednocześnie wymaga od nauczycieli świadomego i odpowiedzialnego planowania procesu dydaktycznego oraz krytycznej oceny wartości edukacyjnej wykorzystywanych rozwiązań technologicznych (Siemieniecki, 2007, s. 45-52).

Edukacja przedszkolna stanowi pierwszy etap systemu oświaty, którego celem jest wszechstronne wspieranie rozwoju dziecka oraz przygotowanie go do podjęcia nauki w szkole podstawowej. Szczególne znaczenie przypisuje się rozwijaniu kompetencji językowych, komunikacyjnych oraz gotowości do nauki czytania i pisania. Jak podkreśla Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, przygotowanie dziecka do opanowania umiejętności czytania powinno mieć charakter wielostronny i obejmować rozwój percepcji słuchowej, wzrokowej, orientacji przestrzennej, sprawności językowej oraz motywacji poznawczej (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2014, s. 306-343).

Współczesna pedagogika odchodzi od postrzegania nauki czytania wyłącznie jako procesu technicznego dekodowania znaków graficznych, akcentując znaczenie rozumienia tekstu, rozwijania zainteresowań czytelnici-

czych oraz budowania pozytywnych doświadczeń związanych z kontaktem z książką (Kamińska, 1999, s. 15-29).

Zmieniające się środowisko życia dziecka sprawia, że tradycyjne metody przygotowania do nauki czytania coraz częściej uzupełniane są nowoczesnymi technologiami edukacyjnymi. Odpowiednio dobrane narzędzia cyfrowe umożliwiają indywidualizację procesu nauczania, zwiększają atrakcyjność zajęć oraz pozwalają angażować dzieci w aktywności rozwijające świadomość fonologiczną, zasób słownictwa, pamięć słuchową i koncentrację uwagi. Badania wskazują jednak, że skuteczność technologii nie wynika z samego faktu ich wykorzystania, lecz z jakości projektowanych działań dydaktycznych oraz kompetencji nauczyciela w zakresie ich stosowania (Pietrzycka, 2016, s. 251-256).

W literaturze pedagogicznej podkreśla się również, że technologie cyfrowe nie powinny zastępować bezpośrednich kontaktów dziecka z nauczycielem, rówieśnikami ani tradycyjną książką. Ich rola polega przede wszystkim na wspieraniu procesu uczenia się poprzez tworzenie zróżnicowanych sytuacji edukacyjnych sprzyjających aktywności poznawczej dziecka. Niewłaściwe lub nadmierne korzystanie z urządzeń mobilnych może natomiast prowadzić do ograniczenia doświadczeń sensorycznych, zaburzeń koncentracji uwagi oraz osłabienia aktywności społecznej najmłodszych dzieci (Gruszczyk-Kolczyńska, 2022, s. 185-200).

Zgodnie z obowiązującą podstawą programową wychowania przedszkolnego nauczyciel powinien organizować proces edukacyjny w sposób umożliwiający dziecku zdobywanie doświadczeń z wykorzystaniem różnorodnych środków dydaktycznych, w tym technologii cyfrowych, z zachowaniem zasad bezpieczeństwa oraz dostosowaniem ich do możliwości rozwojowych wychowanków. W praktyce oznacza to konieczność świadomego integrowania nowoczesnych technologii z tradycyjnymi metodami pracy, tak aby wspierały one rozwój kompetencji kluczowych, w tym umiejętności przygotowujących do nauki czytania (Borowska, Gruszczyk-Kolczyńska, 2021, s. 13-33).

Celem niniejszego artykułu jest analiza możliwości wykorzystania nowych technologii jako narzędzia wspierającego proces nauki czytania w edukacji przedszkolnej. W opracowaniu dokonano przeglądu polskiej literatury pedagogicznej oraz wybranych badań empirycznych dotyczących zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Przedstawiono również korzyści i ograniczenia wynikające z wykorzystania nowoczesnych technologii w rozwijaniu kom-

petencji językowych i czytelniczych dzieci oraz sformułowano wnioski istotne z punktu widzenia praktyki pedagogicznej.

Proces nauki czytania w edukacji przedszkolnej – ujęcie teoretyczne

Umiejętność czytania jest jedną z podstawowych kompetencji warunkujących powodzenie dziecka w dalszej edukacji oraz jego aktywne uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym. W literaturze pedagogicznej podkreśla się, że nauka czytania nie rozpoczyna się dopiero w klasie pierwszej szkoły podstawowej, lecz stanowi proces, którego fundamenty kształtowane są już od najwcześniejszych lat życia dziecka. Wychowanie przedszkolne odgrywa zatem kluczową rolę w rozwijaniu gotowości do nauki czytania poprzez stymulowanie rozwoju językowego, poznawczego, emocjonalnego i społecznego wychowanków (Kamińska, 1999, s. 9-18).

Według Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej gotowość do nauki czytania jest wynikiem harmonijnego rozwoju wielu funkcji psychicznych, które wzajemnie się uzupełniają i determinują późniejsze osiągnięcia szkolne. Obejmuje ona między innymi odpowiedni poziom rozwoju percepcji słuchowej i wzrokowej, orientacji przestrzennej, sprawności manualnej, pamięci, uwagi oraz kompetencji językowych. Niedostateczne ukształtowanie któregośkolwiek z tych obszarów może powodować trudności w opanowaniu umiejętności czytania i pisanie na etapie edukacji wczesnoszkolnej (Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, 2014, s. 306-343).

Istotnym elementem przygotowania dziecka do nauki czytania jest rozwijanie świadomości fonologicznej, rozumianej jako zdolność dostrzegania i analizowania dźwiękowej struktury języka. Kompetencja ta obejmuje umiejętność wyodrębniania sylab, głosek, rozpoznawania rymów oraz dokonywania analizy i syntezy słuchowej wyrazów. Badania pedagogiczne wskazują, że wysoki poziom świadomości fonologicznej jest jednym z najlepszych predyktorów sukcesu w początkowej nauce czytania (Bogdanowicz, 2011, s. 23-31).

Równie istotną rolę odgrywa rozwój mowy i zasobu słownictwa. Dziecko, które posiada bogaty słownik czynny i bierny, łatwiej rozumie czytane teksty, poprawnie interpretuje ich treść oraz szybciej przyswaja nowe pojęcia. Jak zauważa Katarzyna Kamińska, rozwijanie kompetencji językowych powinno odbywać się przede wszystkim poprzez rozmowę, wspólne czytanie literatury dziecięcej, opowiadanie historii oraz różnorodne zabawy

słowne, które pobudzają aktywność językową dziecka (Kamińska, 1999, s. 42-61).

Znaczenie przygotowania do nauki czytania znajduje odzwierciedlenie również w obowiązującej podstawie programowej wychowania przedszkolnego. Dokument ten wskazuje, że zadaniem nauczyciela jest organizowanie sytuacji edukacyjnych sprzyjających rozwijaniu zainteresowań czytelniczych, doskonaleniu komunikacji językowej oraz przygotowaniu dzieci do podjęcia nauki czytania i pisanie. Osiągnięcie tych celów wymaga stosowania zróżnicowanych metod dydaktycznych uwzględniających indywidualne potrzeby i możliwości rozwojowe wychowanków (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej).

W ostatnich latach obserwuje się wyraźną zmianę w sposobie postrzegania procesu przygotowania do nauki czytania. Coraz częściej wskazuje się, że skuteczne wspieranie rozwoju dziecka wymaga wykorzystywania różnorodnych środków dydaktycznych, w tym technologii cyfrowych. Nowoczesne narzędzia edukacyjne umożliwiają tworzenie atrakcyjnych sytuacji dydaktycznych angażujących jednocześnie wzrok, słuch i aktywność manualną dziecka. Dzięki temu proces uczenia się staje się bardziej zindywidualizowany, a dzieci mogą rozwijać kompetencje językowe we własnym tempie (Siemieniecka (red.), 2015, s. 53-67).

Nie oznacza to jednak, że technologie powinny zastępować tradycyjne metody pracy z dzieckiem. W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż podstawowym środowiskiem rozwoju kompetencji czytelniczych pozostają bezpośrednie relacje z dorosłymi, wspólne czytanie książek, rozmowy oraz aktywności rozwijające wyobraźnię i myślenie. Narzędzia cyfrowe należy traktować jako środek wspierający proces dydaktyczny, którego skuteczność zależy od kompetencji nauczyciela, jakości materiałów edukacyjnych oraz właściwego doboru treści do wieku i możliwości dziecka (Pyżalski (red.), 2017, s. 15-34).

Możliwość wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji przedszkolnej wpisuje się w koncepcję nowoczesnej dydaktyki, zakładającej aktywne uczestnictwo dziecka w procesie uczenia się. Jak podkreśla Bronisław Siemieniecki, media cyfrowe nie powinny pełnić jedynie funkcji prezentacyjnej, lecz przede wszystkim aktywizować ucznia, pobudzać jego samodzielność poznawczą oraz wspierać rozwój kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym (Siemieniecki, 2007, s. 87-95).

Pogląd ten znajduje potwierdzenie również w badaniach dotyczących edukacji przedszkolnej, które wskazują, że właściwie wykorzystywane technologie mogą zwiększać motywację dzieci do podejmowania aktywności związanych z nauką czytania, rozwijać zainteresowania literaturą oraz wspierać indywidualizację procesu edukacyjnego (Pietrzycka, 2016, s. 251-256).

W ostatnich latach istotnym czynnikiem wpływającym na sposób organizacji edukacji przedszkolnej stał się dynamiczny rozwój technologii cyfrowych. Coraz więcej dzieci rozpoczyna edukację przedszkolną posiadając wcześniejsze doświadczenia związane z korzystaniem z urządzeń mobilnych, Internetu oraz aplikacji edukacyjnych. Zjawisko to wymaga od nauczycieli nowych kompetencji dydaktycznych oraz umiejętności świadomego planowania aktywności edukacyjnych z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Jak podkreślają eksperci Instytutu Badań Edukacyjnych, cyfryzacja edukacji nie polega wyłącznie na wprowadzaniu nowoczesnego sprzętu do placówek oświatowych, lecz przede wszystkim na tworzeniu środowiska uczenia się sprzyjającego rozwijaniu kompetencji poznawczych, językowych oraz społecznych dzieci (Instytut Badań Edukacyjnych, 2024).

Rozwijanie kompetencji cyfrowych powinno odbywać się równolegle z kształtowaniem umiejętności krytycznego myślenia, komunikacji oraz świadomego korzystania z informacji. Wyniki badań prowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych wskazują, że skuteczność procesu nauki czytania zależy nie tylko od metod dydaktycznych stosowanych przez nauczyciela, lecz również od jakości środowiska edukacyjnego oraz poziomu kompetencji językowych rozwijanych już w wieku przedszkolnym. Szczególne znaczenie przypisuje się codziennemu kontaktowi dziecka z tekstem literackim, rozwijaniu słownictwa, umiejętności opowiadania oraz aktywnościom sprzyjającym rozumieniu tekstu. Wnioski płynące z badań międzynarodowych potwierdzają, że osiągnięcia polskich uczniów w zakresie czytania ze zrozumieniem należą do najwyższych w Europie, co świadczy o wysokim potencjale edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, ale jednocześnie wskazuje na potrzebę dalszego doskonalenia metod wspierających rozwój kompetencji czytelniczych (Kaźmierczak (red.), 2023).

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę, że przygotowanie do nauki czytania powinno mieć charakter zintegrowany i uwzględniać zarówno tradycyjne formy aktywności dziecka, jak i nowoczesne środki dydaktyczne. Współczesny nauczyciel wychowania przedszkolnego powinien umiejętnie łączyć zabawę, kontakt z książką, aktywność ruchową oraz wy-

korzystanie technologii cyfrowych w celu stymulowania rozwoju językowego dziecka. Tak rozumiana edukacja wpisuje się w założenia pedagogiki konstruktywistycznej, zgodnie z którą dziecko jest aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się, a nauczyciel pełni rolę organizatora sytuacji edukacyjnych sprzyjających samodzielnemu odkrywaniu wiedzy (Siemieniecki, 2007, s. 115-128).

Podsumowując, przygotowanie dziecka do nauki czytania jest procesem złożonym, wymagającym harmonijnego wspierania rozwoju poznawczego, językowego i emocjonalnego. Nowoczesne technologie mogą stanowić wartościowe narzędzie wspomagające ten proces, jednak ich skuteczność zależy od właściwego doboru treści edukacyjnych, kompetencji nauczyciela oraz zachowania równowagi pomiędzy aktywnością cyfrową a tradycyjnymi formami pracy z dzieckiem. Współczesne badania jednoznacznie wskazują, że to nie sama technologia decyduje o jakości edukacji, lecz sposób jej wykorzystania w realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych (Instytut Badań Edukacyjnych, 2024).

Nowe technologie jako narzędzie wspierające proces nauki czytania w edukacji przedszkolnej

Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych w ostatnich latach spowodował znaczące zmiany w sposobie organizacji procesu dydaktycznego na wszystkich etapach edukacji. Wychowanie przedszkolne nie pozostaje poza tymi przemianami, a nowoczesne narzędzia cyfrowe stają się coraz częściej elementem codziennej pracy nauczyciela. Ich wykorzystanie nie powinno jednak wynikać wyłącznie z dostępności sprzętu, lecz przede wszystkim z możliwości wspierania rozwoju dziecka zgodnie z celami wychowania przedszkolnego oraz zasadami współczesnej dydaktyki. Jak podkreśla Bronisław Siemieniecki, technologia sama w sobie nie stanowi wartości edukacyjnej – o jej skuteczności decyduje sposób wykorzystania przez nauczyciela oraz realizowane cele dydaktyczne (Siemieniecki, 2007, s. 118-126).

W polskiej pedagogice podkreśla się, że technologie cyfrowe pełnią funkcję środka dydaktycznego, a nie celu procesu kształcenia. Oznacza to, że ich wykorzystanie powinno sprzyjać aktywizacji dziecka, rozwijaniu jego samodzielności oraz tworzeniu sytuacji edukacyjnych umożliwiających zdobywanie nowych doświadczeń. W edukacji przedszkolnej szczególnie ważne jest zachowanie równowagi pomiędzy aktywnością cyfrową a ak-

tywnością ruchową, społeczną i manipulacyjną, która pozostaje podstawowym sposobem poznawania świata przez dziecko (Siemieniecka (red.), 2015, s. 54-73).

Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji przedszkolnej

Współczesne przedszkola dysponują coraz bogatszym wyposażeniem cyfrowym. Oprócz komputerów wykorzystywane są tablice interaktywne, monitory multimedialne, tablety, projektory, roboty edukacyjne, programowalne zabawki oraz aplikacje przeznaczone do rozwijania kompetencji językowych i matematycznych. W ostatnich latach coraz większe znaczenie zyskują również platformy edukacyjne umożliwiające nauczycielom przygotowywanie interaktywnych materiałów dostosowanych do potrzeb dzieci. Jak wskazuje Marlena Plebańska, odpowiednio dobrane technologie zwiększają aktywność poznawczą dziecka, umożliwiają indywidualizację procesu nauczania oraz wzmacniają motywację do wykonywania zadań edukacyjnych. Szczególnie istotne jest wykorzystywanie aplikacji angażujących dziecko w rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji oraz samodzielne odkrywanie zależności, zamiast biernego odbioru treści (Plebańska, 2022, s. 45-62).

Badania prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych wskazują, że skuteczne wykorzystanie technologii cyfrowych wymaga odpowiedniego przygotowania nauczycieli oraz świadomego planowania procesu dydaktycznego. Samo wyposażenie placówki w nowoczesny sprzęt nie przekłada się automatycznie na poprawę efektów kształcenia. Decydujące znaczenie ma jakość scenariuszy zajęć, kompetencje cyfrowe nauczyciela oraz umiejętność integrowania technologii z tradycyjnymi metodami pracy.

Technologie wspierające rozwój kompetencji czytelnich

Przygotowanie dziecka do nauki czytania wymaga systematycznego rozwijania kompetencji językowych oraz funkcji poznawczych odpowiedzialnych za rozpoznawanie i rozumienie tekstu. Technologie cyfrowe mogą wspierać ten proces na wielu płaszczyznach. Jednym z najczęściej wykorzystywanych rozwiązań są interaktywne książki elektroniczne, które łączą tekst, ilustracje, dźwięk oraz elementy animacji. Dzięki możliwości aktywnego uczestniczenia w odbiorze treści dzieci łatwiej koncentrują uwagę, rozwijają słownictwo oraz uczą się rozumienia zależności przyczynowo-

skutkowych. Nauczyciel może wykorzystać takie materiały jako uzupełnienie tradycyjnego głośnego czytania, zachęcając dzieci do rozmowy na temat przeczytanego tekstu, przewidywania zakończenia opowiadania czy opisywania bohaterów. Coraz większą popularnością cieszą się również aplikacje edukacyjne rozwijające świadomość fonologiczną. Programy tego typu zawierają ćwiczenia polegające na rozpoznawaniu głosek, dzieleniu wyrazów na sylaby, dobieraniu rymów czy identyfikowaniu pierwszej i ostatniej głoski w wyrazie. Odpowiednio zaprojektowane zadania pozwalają na stopniowanie poziomu trudności oraz natychmiastową informację zwrotną, co zwiększa motywację dzieci do podejmowania kolejnych prób. Istotną rolę odgrywają również roboty edukacyjne (np. Photon, Ozobot czy Bee-Bot), które umożliwiają realizację zajęć łączących elementy programowania z rozwijaniem kompetencji językowych. W praktyce nauczyciele wykorzystują je do układania sekwencji liter, budowania wyrazów, odczytywania prostych poleceń czy tworzenia historyjek obrazkowych. Dzięki temu dzieci uczą się planowania działań, rozwijają logiczne myślenie oraz utrwalają znajomość liter i wyrazów. Bardzo często wykorzystywane są także elementy rozszerzonej rzeczywistości (AR), które umożliwiają wzbogacenie tradycyjnych książek o animacje, nagrania dźwiękowe oraz interaktywne zadania. Rozwiązania te zwiększają atrakcyjność zajęć, jednak – jak podkreślają badacze – powinny stanowić jedynie uzupełnienie kontaktu dziecka z książką drukowaną, a nie jej zastępstwo (Andrzejewska, 2022, s. 45-60).

Rola nauczyciela w wykorzystaniu nowych technologii

Pomimo dynamicznego rozwoju technologii cyfrowych nauczyciel pozostaje najważniejszym organizatorem procesu edukacyjnego. To on decyduje o doborze metod, form pracy oraz środków dydaktycznych, kierując się potrzebami rozwojowymi dzieci oraz celami wychowania przedszkolnego. Jacek Pyżalski zwraca uwagę, że skuteczne wykorzystanie technologii wymaga nie tylko kompetencji technicznych, lecz przede wszystkim kompetencji pedagogicznych. Nauczyciel powinien potrafić ocenić wartość edukacyjną aplikacji, dostosować czas korzystania z urządzeń do wieku dziecka oraz organizować aktywności wymagające współpracy, komunikacji i samodzielnego myślenia. (Pyżalski (red.), 2017, s. 21-44).

Znaczenie nauczyciela potwierdzają również wyniki programów promujących codzienne czytanie dzieciom. Ewaluacja programu „Czytające Przedszkola” wykazała, że systematyczne głośne czytanie przez nauczyciela

sprzyja rozwojowi słownictwa, koncentracji uwagi, rozumienia tekstu i motywacji do kontaktu z książką. Technologie cyfrowe mogą wzmacniać te efekty, jeśli są wykorzystywane jako wsparcie wspólnego czytania i rozmowy z dzieckiem, a nie jako samodzielna forma edukacji.

Skuteczność wykorzystania nowych technologii w rozwijaniu umiejętności czytania dzieci w wieku przedszkolnym

Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji stał się przedmiotem licznych badań pedagogicznych, psychologicznych i medioznawczych. Współczesne analizy koncentrują się przede wszystkim na ocenie skuteczności wykorzystania narzędzi cyfrowych w rozwijaniu kompetencji językowych oraz określeniu warunków, w których technologie rzeczywiście wspierają proces uczenia się. W literaturze przedmiotu panuje zgodność, że samo zastosowanie urządzeń cyfrowych nie gwarantuje poprawy efektów edukacyjnych. Kluczowe znaczenie ma sposób organizacji procesu dydaktycznego oraz aktywna rola nauczyciela, który integruje technologię z tradycyjnymi metodami pracy (Siemieniecki, 2007, s. 132-145).

Badania prowadzone w Polsce wskazują, że dzieci w wieku przedszkolnym wykazują wysoką motywację do wykonywania zadań z wykorzystaniem technologii cyfrowych. Interaktywne ćwiczenia angażują uwagę dziecka, umożliwiają wielokrotne powtarzanie materiału oraz zapewniają natychmiastową informację zwrotną. Dzięki temu zwiększa się aktywność poznawcza dzieci oraz ich gotowość do podejmowania kolejnych wyzwań edukacyjnych. Jednocześnie podkreśla się, że największe efekty osiągane są wówczas, gdy narzędzia cyfrowe stanowią uzupełnienie aktywności prowadzonych przez nauczyciela, a nie samodzielną formę nauki (Andrzejewska, 2022, s. 45-55).

Istotnym obszarem badań jest wpływ technologii na rozwój świadomości fonologicznej, która uznawana jest za jeden z najważniejszych predyktorów późniejszych sukcesów w nauce czytania. Aplikacje edukacyjne wykorzystujące ćwiczenia polegające na analizie i syntezie głoskowej, rozpoznawaniu sylab czy dobieraniu rymów sprzyjają rozwijaniu umiejętności językowych dzieci, zwłaszcza wtedy, gdy zadania dostosowane są do ich indywidualnych możliwości. Badania pokazują również, że dzieci chętniej wykonują ćwiczenia fonologiczne w środowisku interaktywnym niż podczas tradycyjnych kart pracy, co przekłada się na większą liczbę powtórzeń

oraz lepsze utrwalanie materiału (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2014, s. 318-331).

Coraz więcej uwagi poświęca się także wykorzystaniu gier edukacyjnych. Gry projektowane zgodnie z zasadami dydaktyki angażują dziecko emocjonalnie, zachęcają do rozwiązywania problemów oraz umożliwiają stopniowanie poziomu trudności. W opinii Marleny Plebańskiej grywalizacja zwiększa motywację wewnętrzną dzieci oraz sprzyja rozwijaniu kompetencji poznawczych poprzez aktywne uczestnictwo w procesie uczenia się (Plebańska, 2022, s. 84-102).

W edukacji przedszkolnej szczególnie wartościowe są gry rozwijające rozpoznawanie liter, kojarzenie głosek z grafemami, budowanie prostych wyrazów oraz rozumienie treści opowiadań. Wyniki badań prowadzonych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji wskazują ponadto, że wykorzystanie tablic interaktywnych i monitorów multimedialnych sprzyja prowadzeniu zajęć metodami aktywizującymi. Dzieci chętniej uczestniczą w ćwiczeniach wymagających wspólnego rozwiązywania problemów, współpracy oraz komunikowania się z rówieśnikami. Technologie wspierają zatem nie tylko rozwój kompetencji językowych, ale również kompetencji społecznych, które odgrywają istotną rolę w procesie uczenia się (Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2023).

Nie wszystkie wyniki badań wskazują jednak wyłącznie na pozytywne aspekty wykorzystania technologii cyfrowych. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że nadmierna ekspozycja dzieci na urządzenia ekranowe może prowadzić do ograniczenia aktywności ruchowej, zmniejszenia liczby interakcji społecznych oraz trudności z koncentracją uwagi. Jak zauważa Jacek Pyżalski, problemem nie jest sama technologia, lecz sposób jej wykorzystywania. Niekontrolowane korzystanie z urządzeń mobilnych może ograniczać rozwój języka, natomiast odpowiednio zaplanowane aktywności edukacyjne prowadzone pod kierunkiem nauczyciela przynoszą wymierne korzyści rozwojowe (Pyżalski (red.), 2017, s. 67-89).

Podobne stanowisko prezentuje Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, zwracając uwagę, że rozwój dziecka w wieku przedszkolnym powinien opierać się przede wszystkim na bezpośrednim doświadczaniu rzeczywistości, zabawie, ruchu oraz kontaktach społecznych. Technologie cyfrowe nie mogą zastąpić tych doświadczeń, lecz mogą je wzbogacać i uatrakcyjnić, jeśli są wykorzystywane w sposób świadomy oraz zgodny z potrzebami rozwojowymi dziecka (Gruszczyk-Kolczyńska, 2022, s. 185-200).

Analiza współczesnych badań prowadzi do wniosku, że efektywność nowych technologii zależy od kilku podstawowych czynników. Pierwszym z nich jest odpowiedni dobór narzędzi edukacyjnych dostosowanych do wieku i możliwości dzieci. Drugim – kompetencje nauczyciela, który potrafi integrować technologie z celami dydaktycznymi. Trzecim – aktywne uczestnictwo dziecka w procesie uczenia się, oparte na współpracy, rozmowie oraz rozwiązywaniu problemów. Dopiero współwystępowanie tych elementów pozwala osiągnąć pozytywne efekty w zakresie rozwijania gotowości do nauki czytania.

Korzyści i ograniczenia wykorzystania nowych technologii w procesie nauki czytania w edukacji przedszkolnej

Wprowadzenie technologii cyfrowych do edukacji przedszkolnej wymaga nie tylko wskazania ich potencjalnych możliwości, lecz również krytycznej analizy ograniczeń wynikających z ich stosowania. Współczesna pedagogika coraz częściej odchodzi od skrajnych stanowisk, zgodnie z którymi technologie są postrzegane wyłącznie jako zagrożenie lub jako uniwersalne rozwiązanie problemów edukacyjnych. Aktualne podejście zakłada, że wartość technologii zależy od kontekstu ich wykorzystania, jakości materiałów cyfrowych oraz kompetencji osoby organizującej proces dydaktyczny (Pyżalski (red.), 2019, s. 35-48).

Korzyści wynikające z wykorzystania technologii cyfrowych

Jedną z najważniejszych zalet wykorzystania nowych technologii w procesie przygotowania dzieci do nauki czytania jest możliwość indywidualizacji procesu edukacyjnego. Dzieci w wieku przedszkolnym charakteryzują się dużym zróżnicowaniem pod względem tempa rozwoju, zainteresowań oraz poziomu posiadanych kompetencji językowych. Tradycyjne metody pracy nie zawsze umożliwiają dostosowanie stopnia trudności zadań do potrzeb każdego dziecka. Narzędzia cyfrowe pozwalają natomiast na dobór ćwiczeń odpowiadających aktualnym możliwościom wychowanka, a także umożliwiają wielokrotne powtarzanie określonych aktywności bez poczucia niepowodzenia (Plebańska, 2021, s. 72-86).

Istotną wartością technologii edukacyjnych jest również ich interaktywność. Dziecko nie pozostaje biernym odbiorcą przekazywanych treści, lecz aktywnie uczestniczy w procesie uczenia się poprzez wykonywanie

poleceń, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów oraz otrzymywanie natychmiastowej informacji zwrotnej. Taki sposób pracy odpowiada założeniom pedagogiki aktywnej, według której wiedza jest konstruowana poprzez działanie i samodzielne odkrywanie zależności (Siemieniecka, Siemieniecki, 2020, s. 91-105).

W przypadku nauki czytania szczególne znaczenie mają aplikacje i programy rozwijające świadomość fonologiczną oraz koordynację wzrokowo-słuchową. Połączenie obrazu, dźwięku i ruchu może ułatwiać dzieciom zapamiętywanie liter, rozpoznawanie ich brzmienia oraz łączenie znaków graficznych z odpowiadającymi im głoskami. Dla dzieci mających trudności w zakresie percepcji słuchowej lub wzrokowej technologia może stanowić dodatkowe wsparcie procesu wyrównywania szans edukacyjnych (Bogdanowicz, 2011, s. 115-128).

Kolejną zaletą technologii jest możliwość zwiększania motywacji i zaangażowania dziecka. Elementy grywalizacji, takie jak zdobywanie punktów, rozwiązywanie zadań czy przechodzenie na kolejne poziomy trudności, sprawiają, że ćwiczenia edukacyjne stają się dla dzieci atrakcyjną formą aktywności. Należy jednak podkreślić, że atrakcyjność wizualna nie może być jedynym kryterium wyboru narzędzia cyfrowego. Podstawowym celem powinno pozostać wspieranie rozwoju poznawczego i językowego dziecka (Plebańska, 2022, s. 84-102).

Technologie cyfrowe umożliwiają również wzbogacanie tradycyjnych metod pracy nauczyciela. Przykładem może być wykorzystanie multimedialnych opowiadań, podczas których dzieci słuchają tekstu, oglądają ilustracje, odpowiadają na pytania oraz tworzą własne interpretacje historii. Takie działania rozwijają nie tylko umiejętności związane z czytaniem, lecz również wyobraźnię, pamięć, myślenie przyczynowo-skutkowe i kompetencje komunikacyjne (Kamińska, 1999, s. 65-78).

Ograniczenia i zagrożenia związane z wykorzystaniem technologii

Pomimo licznych korzyści wykorzystanie technologii cyfrowych w edukacji przedszkolnej wymaga zachowania ostrożności. Jednym z najczęściej wskazywanych zagrożeń jest możliwość nadmiernego wydłużania czasu spędzanego przed ekranem. Dziecko w wieku przedszkolnym potrzebuje przede wszystkim bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem, aktywności ruchowej, manipulowania przedmiotami oraz doświadczeń zdobywanych poprzez działanie. Nadmierne korzystanie z urządzeń

cyfrowych może ograniczać te naturalne formy uczenia się (Pyżalski, 2021, s. 122-139).

Szczególne znaczenie ma problem zastępowania tradycyjnego kontaktu z książką przez jej cyfrowe odpowiedniki. Chociaż książki elektroniczne i aplikacje czytelnicze mogą wzbogacać proces edukacyjny, nie powinny eliminować wspólnego czytania z nauczycielem lub rodzicem. Głośne czytanie pełni bowiem nie tylko funkcję dydaktyczną, ale również emocjonalną i społeczną – buduje więź, rozwija empatię oraz kształtuje pozytywne nastawienie dziecka do literatury (Koźmińska, Olszewska, 2014, s. 25-41).

Kolejnym ograniczeniem jest nierówny dostęp do technologii oraz różny poziom kompetencji cyfrowych nauczycieli. Nie wszystkie placówki przedszkolne posiadają jednakowe możliwości techniczne, a część nauczycieli może odczuwać trudności związane z wykorzystaniem nowych narzędzi w pracy dydaktycznej. Dlatego istotnym elementem procesu cyfryzacji edukacji powinno być systematyczne doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz zapewnienie im wsparcia metodycznego (Tanaś, 2020, s. 156-170).

Należy również zwrócić uwagę na jakość dostępnych materiałów edukacyjnych. Rynek aplikacji dla dzieci rozwija się bardzo szybko, jednak nie wszystkie dostępne rozwiązania posiadają wartość pedagogiczną. Niektóre programy koncentrują się przede wszystkim na atrakcyjnej grafice i elementach rozrywkowych, nie zapewniając rzeczywistego wsparcia rozwoju kompetencji językowych. Zadaniem nauczyciela jest więc krytyczna selekcja narzędzi oraz ocena ich zgodności z celami wychowania przedszkolnego (Siemieniecki, 2008, s. 203-215).

Podsumowując, technologie cyfrowe mogą stanowić wartościowe wsparcie procesu nauki czytania, jednak ich skuteczność zależy od zachowania właściwych proporcji pomiędzy światem cyfrowym a rzeczywistymi doświadczeniami dziecka. Najbardziej efektywny model edukacyjny zakłada traktowanie technologii jako jednego z wielu narzędzi pracy nauczyciela, które wzbogaca tradycyjne metody, ale ich nie zastępuje.

Rekomendacje dla nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz perspektywy rozwoju technologii wspierających naukę czytania

Wykorzystanie nowych technologii w edukacji przedszkolnej wymaga przyjęcia przemyślanej strategii pedagogicznej, w której nadrzędnym celem pozostaje wspieranie wszechstronnego rozwoju dziecka. Technologia nie powinna być traktowana jako zamiennik nauczyciela, książki czy bezpo-

średnich doświadczeń dziecka, lecz jako narzędzie umożliwiające tworzenie nowych sytuacji edukacyjnych. Właściwie zaplanowane działania z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych mogą wzbogacać proces przygotowania do nauki czytania, pod warunkiem że wynikają z rozpoznanych potrzeb dzieci i są powiązane z celami wychowania przedszkolnego (Tanaś, 2020, s. 156-170).

Jednym z podstawowych zadań nauczyciela jest dokonanie świadomego wyboru narzędzi cyfrowych. Rynek edukacyjny oferuje obecnie wiele aplikacji, programów i platform przeznaczonych dla dzieci w wieku przedszkolnym, jednak ich wartość dydaktyczna jest bardzo zróżnicowana. Przy wyborze materiałów należy zwracać uwagę nie tylko na atrakcyjność wizualną, lecz przede wszystkim na zgodność treści z możliwościami rozwojowymi dziecka, poprawność merytoryczną oraz potencjał wspierania aktywnego uczenia się (Plebańska, 2021, s. 90-105).

W procesie nauki czytania szczególnie wartościowe są te rozwiązania cyfrowe, które umożliwiają dziecku działanie, eksperymentowanie i samodzielne rozwiązywanie problemów. Aplikacje powinny wspierać rozwój takich umiejętności jak rozpoznawanie liter, analiza i synteza głoskowa, rozwijanie słownictwa oraz rozumienie treści. Nauczyciel powinien unikać sytuacji, w których dziecko pozostaje jedynie biernym odbiorcą animacji lub przekazywanych informacji. Aktywność cyfrowa powinna prowadzić do rozmowy, refleksji oraz działań podejmowanych poza ekranem (Pyżalski (red.), 2021, s. 140-156).

Ważnym elementem pracy pedagogicznej jest również odpowiednie organizowanie czasu korzystania z technologii. Dziecko w wieku przedszkolnym powinno mieć możliwość korzystania z urządzeń cyfrowych w sposób kontrolowany, celowy i dostosowany do jego możliwości psychofizycznych. Światowa Organizacja Zdrowia oraz liczne opracowania pedagogiczne podkreślają znaczenie równowagi pomiędzy aktywnością ekranową a ruchem, zabawą konstrukcyjną, kontaktami społecznymi oraz bezpośrednim poznawaniem rzeczywistości (Pyżalski, 2022).

Nauczyciel powinien także wykorzystywać technologie cyfrowe do rozwijania kompetencji społecznych. Wbrew przekonaniu, że urządzenia elektroniczne prowadzą wyłącznie do indywidualizacji aktywności dziecka, odpowiednio zaprojektowane zajęcia mogą sprzyjać współpracy i komunikacji. Przykładem mogą być zadania realizowane w parach lub grupach, podczas których dzieci wspólnie tworzą opowiadania multimedialne, rozwiązują zagadki językowe lub programują proste roboty edukacyjne. Takie

działania łączą rozwój kompetencji cyfrowych z rozwojem języka i umiejętności społecznych (Siemieniecka, Siemieniecki, 2020, s. 125-141).

Istotnym kierunkiem rozwoju technologii edukacyjnych jest wykorzystanie narzędzi opartych na sztucznej inteligencji. Rozwiązania te mogą w przyszłości umożliwiać jeszcze większą indywidualizację procesu nauczania poprzez analizowanie postępów dziecka i dostosowywanie poziomu trudności zadań. W edukacji przedszkolnej szczególnie interesujące mogą być systemy wspierające rozwój językowy, rozpoznawanie mowy, ćwiczenia artykulacyjne oraz personalizowane materiały przygotowujące do nauki czytania. Należy jednak pamiętać, że zastosowanie sztucznej inteligencji w pracy z małymi dziećmi wymaga szczególnej ostrożności, ochrony danych oraz zachowania nadrzędnej roli nauczyciela w procesie edukacyjnym (Plebańska, 2024, s. 25-35).

Przyszłość edukacji przedszkolnej będzie prawdopodobnie związana z coraz większą integracją świata cyfrowego i tradycyjnych metod nauczania. Nie oznacza to jednak całkowitego zastąpienia klasycznych form pracy. Przeciwnie, największy potencjał rozwojowy posiada model hybrydowy, w którym książka drukowana, rozmowa, zabawa, aktywność ruchowa i doświadczenia społeczne współistnieją z nowoczesnymi technologiami. Takie podejście pozwala wykorzystać możliwości cyfrowego świata przy jednoczesnym zachowaniu naturalnych potrzeb rozwojowych dziecka.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera koncepcja kompetencji cyfrowych nauczyciela. Współczesny pedagog powinien nie tylko znać obsługę urządzeń i programów, lecz przede wszystkim rozumieć ich wartość edukacyjną oraz potrafić krytycznie oceniać ich przydatność. Kompetencje cyfrowe nauczyciela obejmują umiejętność projektowania sytuacji dydaktycznych, selekcjonowania materiałów, dbania o bezpieczeństwo cyfrowe dzieci oraz wykorzystywania technologii w sposób zgodny z zasadami pedagogiki wieku przedszkolnego (Pyżalski, 2022, s. 55-70).

Zakończenie

Technologie cyfrowe stały się ważnym elementem współczesnej rzeczywistości edukacyjnej, również na poziomie wychowania przedszkolnego. Ich obecność w procesie przygotowania dzieci do nauki czytania otwiera nowe możliwości wspierania rozwoju kompetencji językowych, poznawczych i społecznych. Analiza literatury pedagogicznej pozwala stwierdzić, że odpowiednio dobrane narzędzia cyfrowe mogą zwiększać

zaangażowanie dzieci, wspierać rozwój świadomości fonologicznej, ułatwiać poznawanie liter oraz rozwijać zainteresowania czytelnicze.

Jednocześnie technologia nie może być traktowana jako samodzielne rozwiązanie problemów edukacyjnych. Skuteczność jej wykorzystania zależy przede wszystkim od kompetencji nauczyciela, jakości zastosowanych materiałów oraz sposobu organizacji procesu dydaktycznego. Największe efekty osiągane są wtedy, gdy narzędzia cyfrowe stanowią uzupełnienie tradycyjnych metod pracy, takich jak głośne czytanie, rozmowa, zabawa językowa i bezpośrednie doświadczenia dziecka.

Współczesna edukacja przedszkolna stoi zatem przed zadaniem znalezienia właściwej równowagi pomiędzy możliwościami oferowanymi przez technologie a potrzebami rozwojowymi najmłodszych dzieci. Zadaniem nauczyciela nie jest wybór pomiędzy światem tradycyjnej edukacji a światem cyfrowym, lecz umiejętne połączenie obu tych obszarów w taki sposób, aby technologia służyła rozwojowi dziecka i wspierała jego samodzielne odkrywanie świata.

Bibliografia

Andrzejewska A. (2022), Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji przedszkolnej – rola i możliwości wykorzystania wybranych narzędzi cyfrowych, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 3

Bogdanowicz M. (2011), Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Skala Ryzyka Dysleksji wraz z normami dla klas I i II, Gdańsk: Harmonia

Borowska B., Gruszczyk-Kolczyńska E. (2021), Edukacja przedszkolna w Polsce. Krótko o kamieniach milowych w dziejach przedszkoli i wychowania przedszkolnego, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, nr 40 (4)

Gruszczyk-Kolczyńska E. (2022), O niebezpieczeństwach korzystania z urządzeń mobilnych w wychowaniu małych dzieci: wyniki badań i wnioski, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 17

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2014), Starsze przedszkolaki. Jak skutecznie je wychowywać i kształcić w przedszkolu i w domu, Kraków: CEBP

Instytut Badań Edukacyjnych (2023), Przeczytać i zrozumieć. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu – PIRLS 2021, Warszawa

Instytut Badań Edukacyjnych (2024), Cyfryzacja i nowe technologie w edukacji, Warszawa

- Kamińska K. (1999), *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa: WSiP
- Koźmińska I., Olszewska E. (2014), *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa: Świat Książki
- Ośrodek Rozwoju Edukacji (2023), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji przedszkolnej*, Warszawa
- Pietrzycka M. (2016), *Technologie informacyjne w przedszkolu – szansa czy zagrożenie?*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 4
- Plebańska M. (2021), *Cyfrowa edukacja – jak projektować kształcenie w środowisku cyfrowym*, Warszawa: Difin
- Plebańska M. (2022), *Model SAMR w edukacji cyfrowej*, Warszawa: Difin
- Plebańska M. (2024), *Sztuczna inteligencja w edukacji – możliwości i wyzwania*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 1
- Pyżalski J. (2022), *Edukacja w czasach cyfrowej transformacji*, Warszawa: Difin
- Pyżalski J. (2022), *Kompetencje cyfrowe nauczycieli jako warunek skutecznej edukacji w społeczeństwie informacyjnym*, „Studia Edukacyjne”, nr 65
- Pyżalski J. (red.) (2017), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiedzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*, Łódź: Eter
- Pyżalski J. (red.) (2021), *Kompetencje cyfrowe dzieci i młodzieży. Wybrane aspekty rozwoju i edukacji*, Warszawa: PWN
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, Dz. U. 2017 poz. 356 z późn. zm.
- Siemieniecka D. (red.) (2015), *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji i komunikacji*, Toruń: UMK
- Siemieniecka D., Siemieniecki B. (2020), *Edukacja medialna w świecie cyfrowym*, Toruń: UMK
- Siemieniecki B. (2007), *Pedagogika medialna*, t. 1, Warszawa: PWN
- Siemieniecki B. (2008), *Pedagogika medialna*, t. 2, Warszawa: PWN
- Tanaś M. (2020), *Pedagogika medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Warszawa: Difin

Znaczenie metod sensorycznych w procesie nauki języka angielskiego u dzieci w wieku przedszkolnym

Stud. Sylwia Kopaczuk, Lic. Ewa Kopaczuk
Akademia Bialska im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Polska

Abastrakt

Współczesna edukacja językowa coraz częściej odwołuje się do metod nauczania uwzględniających naturalne mechanizmy rozwoju dziecka. Szczególne znaczenie przypisuje się metodom sensorycznym, które angażują wiele zmysłów jednocześnie i pozwalają na aktywne uczestnictwo dziecka w procesie zdobywania wiedzy. Celem artykułu jest przedstawienie znaczenia metod sensorycznych w nauce języka angielskiego u dzieci w wieku przedszkolnym oraz analiza ich wartości edukacyjnej w świetle literatury pedagogicznej, psychologicznej i glottodydaktycznej. W badaniu jakościowym wykorzystano metodę analizy i krytycznego przeglądu literatury naukowej dotyczącej edukacji językowej, integracji sensorycznej oraz rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. Omówiono podstawowe założenia integracji sensorycznej, charakterystykę rozwoju dzieci w wieku 3-6 lat, znaczenie wczesnej edukacji językowej oraz przykłady metod sensorycznych wykorzystywanych podczas nauki języka angielskiego. Szczególną uwagę poświęcono metodzie Total Physical Response, wykorzystaniu muzyki, ruchu, storytellingu oraz zabaw sensorycznych. Wyniki przeglądu literatury wskazują, że metody sensoryczne zwiększają motywację dzieci do nauki, wspierają proces zapamiętywania, rozwijają kompetencje komunikacyjne oraz sprzyjają budowaniu pozytywnego stosunku do języka obcego. Jednocześnie ich skuteczne wykorzystanie wymaga odpowiedniego przygotowania przez nauczyciela oraz dostosowania liczby i rodzaju bodźców do możliwości percepcyjnych dzieci. Słowa kluczowe: dziecko w wieku przedszkolnym, język angielski, integracja sensoryczna, metody sensoryczne, nauczanie polisensoryczne

The importance of sensory methods in the process of teaching english to preschool children

Stud. Sylwia Kopaczuk, BA Ewa Kopaczuk
John Paul II University of Applied Sciences in Biala Podlaska, Poland

Abstract

Contemporary language education increasingly draws upon teaching methods that take into account the natural mechanisms of child development. Particular importance is attributed to sensory methods, which engage multiple senses simultaneously and enable children to participate actively in the learning process.

The aim of this article is to present the significance of sensory methods in teaching English to preschool children and to analyze their educational value in the light of pedagogical, psychological, and glottodidactic literature. The study employed a qualitative research approach based on the analysis and critical review of scientific literature concerning language education, sensory integration, and preschool child development. The article discusses the fundamental principles of sensory integration, the developmental characteristics of children aged 3-6 years, the importance of early language education, and examples of sensory methods used in English language teaching. Particular attention is devoted to the Total Physical Response method, as well as the use of music, movement, storytelling, and sensory play activities. The findings of the literature review indicate that sensory methods enhance children's motivation to learn, support memory processes, develop communicative competencies, and foster a positive attitude toward a foreign language. At the same time, their effective implementation requires appropriate teacher preparation and the adjustment of the number and type of stimuli to children's perceptual abilities.

Keywords: preschool child, English language, sensory integration, sensory methods, multisensory teaching.

Wprowadzenie

Współczesne przemiany społeczne, kulturowe i technologiczne sprawiają, że znajomość języków obcych staje się jedną z kluczowych kompetencji człowieka. Szczególnego znaczenia nabiera nauka języka angielskiego, który pełni obecnie funkcję języka międzynarodowej komunikacji, edukacji oraz wymiany kulturowej. W związku z tym coraz większą uwagę poświęca się zagadnieniu wczesnego rozpoczynania edukacji językowej, obejmującej już dzieci w wieku przedszkolnym. W ostatnich latach obserwuje się systematyczny wzrost zainteresowania nauczaniem języków obcych najmłodszych dzieci zarówno ze strony nauczycieli, rodziców, jak i badaczy zajmujących się problematyką edukacji oraz glottodydaktyki (Sobczak, 2012).

Uzasadnienie wyboru tematu i celu analizy

Wczesna edukacja językowa opiera się na założeniu, że okres przedszkolny stanowi szczególnie korzystny etap rozwoju dziecka do przyswajania nowych kompetencji językowych. Dzieci w wieku przedszkolnym charakteryzują się dużą plastycznością mózgu, naturalną ciekawością poznaw-

czą oraz gotowością do podejmowania aktywności komunikacyjnych. W przeciwieństwie do osób dorosłych rzadziej odczuwają lęk przed popełnianiem błędów językowych, dzięki czemu chętniej eksperymentują z nowym słownictwem i strukturami językowymi. Według współczesnych założeń glottodydaktycznych proces uczenia się języka obcego przez dzieci powinien być dostosowany do ich możliwości rozwojowych. Nauka nie może opierać się wyłącznie na przekazywaniu wiedzy czy ćwiczeniach pamięciowych, lecz powinna angażować różnorodne formy aktywności charakterystyczne dla wieku przedszkolnego, takie jak ruch, zabawa, śpiew, działania manipulacyjne oraz bezpośrednie doświadczenia zmysłowe. Dzięki temu dziecko może poznawać język obcy w sposób naturalny i zgodny z własnym stylem uczenia się (Sobczak, 2012).

Coraz częściej podkreśla się również znaczenie metod aktywizujących, które pozwalają na jednoczesne angażowanie wielu zmysłów. Podejście to znajduje uzasadnienie zarówno w pedagogice, psychologii rozwojowej, jak i neurodydaktyce (Śniadkowski, Krysa, Jankowska, 2015). Wskazuje się, że uczenie się przebiegające z udziałem ruchu, dotyku, słuchu czy bodźców wzrokowych sprzyja efektywniejszemu zapamiętywaniu oraz utrwalaniu nowych informacji. W praktyce edukacyjnej prowadzi to do poszukiwania takich metod pracy, które nie tylko rozwijają kompetencje językowe dziecka, ale również wspierają jego ogólny rozwój poznawczy i sensoryczny (Sobczak, 2012). Szczególną uwagę zwracają obecnie metody sensoryczne, których istotą jest wielozmysłowe poznawanie otaczającego świata. Wykorzystanie doświadczeń sensorycznych podczas nauki języka angielskiego może zwiększać zaangażowanie dzieci, podnosić poziom motywacji oraz ułatwiać rozumienie i zapamiętywanie nowych treści językowych. Jednocześnie zagadnienie to nadal wymaga pogłębionej analizy teoretycznej, zwłaszcza w kontekście edukacji przedszkolnej (Śniadkowski, Krysa, Jankowska, 2015).

Problem podjęty w niniejszym artykule koncentruje się wokół pytania, jakie znaczenie mają metody sensoryczne w procesie nauki języka angielskiego dzieci w wieku przedszkolnym oraz w jaki sposób wspierają one rozwój kompetencji językowych. Celem przeprowadzonej analizy jest przedstawienie teoretycznych podstaw wykorzystania metod sensorycznych w edukacji językowej dzieci w wieku przedszkolnym oraz możliwości ich zastosowania w procesie nauczania języka angielskiego. Szczególną uwagę poświęcono związkom między rozwojem sensorycznym dziecka a efektywnością uczenia się języka obcego.

Materiał i metoda pracy

Artykuł ma charakter teoretyczno-przeglądowy. Zastosowaną metodą badawczą była analiza i krytyczny przegląd literatury naukowej z zakresu pedagogiki przedszkolnej, psychologii rozwojowej, integracji sensorycznej oraz glottodydaktyki. W opracowaniu wykorzystano zarówno publikacje zwarte, jak i artykuły naukowe poświęcone nauczaniu języków obcych dzieci oraz znaczeniu wielozmysłowego uczenia się (Śniadkowski, Krysa, Jankowska, 2015). Artykuły pozyskano z przeglądu baz naukowych takich, jak: Google Scholar, Scopus i Web of Science. Analiza literatury została ukierunkowana na identyfikację zależności pomiędzy rozwojem sensorycznym dziecka a procesem przyswajania języka obcego. Szczególną uwagę zwrócono na publikacje dotyczące metod aktywizujących, nauczania polisensorycznego oraz strategii dydaktycznych stosowanych w edukacji przedszkolnej. W toku analizy porównano stanowiska różnych autorów dotyczące skuteczności metod opartych na aktywności ruchowej, doświadczeniach sensorycznych oraz naturalnym przyswajaniu języka obcego. Przegląd literatury umożliwił również wyodrębnienie najważniejszych założeń teoretycznych odnoszących się do wykorzystania metod sensorycznych w nauce języka angielskiego oraz wskazanie potencjalnych korzyści i ograniczeń wynikających z ich stosowania w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Zebrany materiał został poddany analizie opisowej i problemowej, co pozwoliło na sformułowanie wniosków dotyczących znaczenia edukacji polisensorycznej w procesie rozwijania kompetencji językowych przez dzieci (Śniadkowski, Krysa, Jankowska, 2015).

Dziecko w wieku przedszkolnym jako uczestnik edukacji językowej

Wiek przedszkolny obejmujący okres od około trzeciego do szóstego roku życia i jest etapem niezwykle intensywnych zmian rozwojowych. Następuje w tym okresie dynamiczny rozwój procesów poznawczych, emocjonalnych, społecznych oraz motorycznych, które stanowią podstawę późniejszego funkcjonowania dziecka w środowisku szkolnym. Jest to również okres szczególnej wrażliwości na bodźce płynące z otoczenia, co sprawia, że dzieci bardzo szybko uczą się nowych umiejętności i zdobywają doświadczenia (Harwas-Napierała, Trempała, 2021). Rozwój poznawczy dziecka przedszkolnego charakteryzuje się wzrostem zdolności spostrzegania, pamięci, uwagi oraz myślenia. Dzieci stopniowo uczą się klasyfikowania

przedmiotów, dostrzegania zależności przyczynowo-skutkowych oraz rozwiązywania prostych problemów. Znacząco rozwija się również wyobraźnia, która odgrywa istotną rolę w procesie uczenia się poprzez zabawę i aktywność symboliczną. W tym okresie dziecko zdobywa także coraz większe kompetencje językowe, pozwalające na swobodniejsze komunikowanie się z otoczeniem (Harwas-Napierała, Trempała, 2021).

W sferze emocjonalnej dzieci uczą się rozpoznawania i wyrażania własnych emocji oraz stopniowo nabywają umiejętność kontrolowania swoich reakcji. Rozwój emocjonalny jest silnie związany z doświadczeniami społecznymi oraz relacjami z dorosłymi i rówieśnikami. Poczucie bezpieczeństwa, akceptacji oraz możliwość podejmowania aktywności dostosowanych do możliwości rozwojowych dziecka wpływają na kształtowanie pozytywnej samooceny i motywacji do poznawania świata (Harwas-Napierała, Trempała, 2021).

Równolegle zachodzi intensywny rozwój społeczny. Dziecko stopniowo uczy się współpracy, przestrzegania zasad oraz funkcjonowania w grupie rówieśniczej. Przedszkole staje się środowiskiem sprzyjającym rozwijaniu kompetencji społecznych, takich jak komunikacja, empatia, dzielenie się czy rozwiązywanie prostych konfliktów. Nabywanie tych umiejętności ma szczególne znaczenie również w kontekście edukacji językowej, która opiera się na interakcji i współdziałaniu z innymi uczestnikami procesu nauczania, na co wskazują zapisy w obowiązującej Podstawie programowej wychowania przedszkolnego z dnia 11 marca 2026 roku (Dz.U.2026, poz. 378).

Istotnym obszarem rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym jest również rozwój ruchowy. Doskonaleniu ulegają zarówno duże ruchy całego ciała, jak i sprawność manualna. Dzieci wykazują naturalną potrzebę aktywności fizycznej, ruchu oraz eksplorowania otoczenia. Aktywność motoryczna wspiera nie tylko rozwój fizyczny, ale również procesy poznawcze, koncentrację uwagi i gotowość do podejmowania działań edukacyjnych (Nazaruk, Tokarewicz, Klim-Klimaszewska, 2017).

Badania w zakresie gotowości szkolnej wskazują, że dzieci pięcioletnie i sześciolatnie osiągają zróżnicowany poziom rozwoju poszczególnych kompetencji, jednak większość z nich wykazuje odpowiedni potencjał do podejmowania nowych wyzwań edukacyjnych. Szczególnie istotne znaczenie mają rozwijające się kompetencje językowe, poznawcze oraz społeczne, które warunkują późniejsze sukcesy szkolne i efektywne uczestnictwo w procesie uczenia się (Nazaruk, Marchel, 2016).

Specyfika uczenia się dziecka w wieku przedszkolnym

Proces uczenia się dzieci w wieku przedszkolnym znacząco różni się od sposobu przyswajania wiedzy przez młodzież i osoby dorosłe. Dziecko poznaje świat przede wszystkim poprzez bezpośrednie doświadczenie, działanie oraz kontakt z otoczeniem. Podstawową formą aktywności jest zabawa, która pełni funkcję nie tylko rozrywkową, ale również poznawczą, społeczną i wychowawczą. W toku zabawy dzieci spontanicznie zdobywają nowe wiadomości i umiejętności, a także rozwijają kompetencje językowe (Sobczak, 2012).

Jednym z najważniejszych mechanizmów uczenia się we wczesnym dzieciństwie jest naśladownictwo. Dzieci obserwują zachowania dorosłych oraz rówieśników, a następnie odtwarzają je w różnych sytuacjach. Mechanizm ten odgrywa szczególną rolę w nauce języka obcego, ponieważ umożliwia przyswajanie poprawnej wymowy, intonacji oraz podstawowych struktur komunikacyjnych bez konieczności świadomego analizowania reguł gramatycznych (Sobczak, 2012). Istotnym elementem procesu uczenia się jest również ruch. Aktywność ruchowa stanowi naturalną potrzebę rozwojową dziecka i wpływa na efektywność przyswajania nowych treści. Badania wskazują, że dzieci uczą się skuteczniej, gdy mogą łączyć aktywność poznawczą z działaniem praktycznym oraz ruchem całego ciała. W związku z tym zajęcia edukacyjne przeznaczone dla najmłodszych powinny uwzględniać różnorodne formy aktywności ruchowej i manipulacyjnej (Nazaruk, Tokarewicz, Klim-Klimaszewska, 2017). W okresie przedszkolnym następuje również bardzo intensywny rozwój słownictwa. Dzieci stopniowo poszerzają zasób wyrazów, uczą się budowania coraz bardziej złożonych wypowiedzi oraz doskonałą umiejętność rozumienia komunikatów kierowanych przez dorosłych. Proces ten przebiega szczególnie efektywnie w sytuacjach komunikacyjnych opartych na działaniu, zabawie oraz naturalnych interakcjach społecznych (Harwas-Napierała, Trempała, 2021).

Współczesne podejście do nauczania języka angielskiego na pierwszym etapie edukacyjnym zakłada stopniowe rozwijanie wszystkich sprawności językowych przy wykorzystaniu metod dostosowanych do możliwości rozwojowych dzieci. Jak wskazują Barbara Struk i Anna Sawczuk (2023), nauczyciele coraz częściej wykorzystują materiały wizualne, historyjki obrazkowe, gry dydaktyczne, piosenki oraz aktywności angażujące wiele zmysłów jednocześnie. Szczególne znaczenie przypisuje się rozwijaniu umiejętności słuchania i rozumienia języka przed wprowadzaniem bardziej złożo-

nych form czytania i pisania. Wymienione autorki zwracają również uwagę na wyzwania związane z nauką wczesnego czytania w języku angielskim przez polskie dzieci. Odmienność systemów językowych sprawia, że uczniowie napotykają trudności wynikające z niejednoznacznych relacji między zapisem a wymową wyrazów. Z tego względu proces nauczania wymaga stosowania różnorodnych strategii dydaktycznych, które wspierają rozwój świadomości fonologicznej, słuchu językowego oraz umiejętności kojarzenia dźwięku z zapisem graficznym (Struk, Sawczuk, 2023).

Analiza literatury wskazuje, że skuteczna edukacja językowa dzieci w wieku przedszkolnym powinna uwzględniać naturalne mechanizmy uczenia się charakterystyczne dla tego okresu rozwojowego. Nauka oparta na zabawie, ruchu, aktywności sensorycznej oraz pozytywnych doświadczeniach emocjonalnych sprzyja budowaniu motywacji i tworzy warunki do efektywnego przyswajania języka obcego (Nazaruk, Tokarewicz, Klim-Klimaszewska, 2017).

Nauka języka angielskiego w edukacji przedszkolnej

Współczesna glottodydaktyka podkreśla szczególne znaczenie rozpoczynania nauki języka obcego już na etapie wychowania przedszkolnego. Wczesne dzieciństwo jest okresem intensywnego rozwoju układu nerwowego, podczas którego mózg wykazuje dużą plastyczność i zdolność do tworzenia nowych połączeń neuronalnych. Dzięki temu dzieci stosunkowo łatwo przyswajają nowe dźwięki, wzorce językowe oraz sposoby komunikowania się charakterystyczne dla języka obcego (Iluk, 2002). Jednym z najczęściej podkreślanych argumentów przemawiających za wczesnym rozpoczynaniem nauki języka obcego jest naturalna elastyczność aparatu artykulacyjnego dziecka. Dzieci w wieku przedszkolnym są bardziej wrażliwe na różnice fonetyczne pomiędzy językami, niż osoby starsze, dzięki czemu łatwiej opanowują prawidłową wymowę oraz intonację. W późniejszych etapach rozwoju zdolność ta stopniowo maleje, co może utrudniać osiągnięcie wysokiej kompetencji fonologicznej (Sobczak, 2012). Istotne znaczenie ma również fakt, że dzieci w wieku przedszkolnym nie wykazują jeszcze silnie rozwiniętych barier emocjonalnych związanych z używaniem języka obcego. Nie obawiają się popełniania błędów w takim stopniu jak młodzież czy osoby dorosłe, dlatego chętniej podejmują próby komunikowania się i eksperymentowania z nowymi słowami oraz zwrotami. Sprzyja

to budowaniu pozytywnych doświadczeń edukacyjnych oraz rozwijaniu motywacji do dalszej nauki języka (Iluk, 2002).

Specjaliści podkreślają również fakt, że kontakt z językiem obcym we wczesnym dzieciństwie może korzystnie wpływać na rozwój ogólnych zdolności poznawczych. Nauka języka stymuluje procesy uwagi, pamięci, spostrzegania oraz myślenia, a także rozwija umiejętność dostrzegania podobieństw i różnic pomiędzy systemami językowymi. Dzięki temu edukacja językowa wspiera wszechstronny rozwój dziecka, wykraczając poza samą naukę słownictwa czy zwrotów komunikacyjnych (Sobczak, 2012).

Cele nauki języka angielskiego w przedszkolu

Podstawowym celem nauki języka angielskiego w przedszkolu nie jest osiągnięcie wysokiego poziomu biegłości językowej, lecz stworzenie fundamentów do dalszej edukacji językowej. Działania nauczyciela powinny koncentrować się przede wszystkim na osłuchaniu dziecka z brzmieniem języka, rozwijaniu umiejętności rozumienia prostych komunikatów oraz budowaniu pozytywnych skojarzeń związanych z nauką języka obcego (Pamuła, 2002).

Ważnym zadaniem edukacji przedszkolnej jest rozwijanie umiejętności reagowania na proste polecenia oraz komunikaty kierowane przez nauczyciela. Dzieci uczą się rozumienia znaczenia podstawowych słów i zwrotów w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych, często bez konieczności tłumaczenia ich na język ojczysty. Proces ten przypomina sposób, w jaki dziecko nabywa język pierwszy – poprzez słuchanie, obserwację i uczestnictwo w codziennych aktywnościach (Scott, Ytreberg, 1990).

Kolejnym celem jest rozwijanie gotowości do podejmowania prób komunikowania się w języku obcym. Na etapie przedszkolnym mogą to być pojedyncze słowa, krótkie zwroty, odpowiedzi na pytania lub reakcje niewerbalne (Pamuła, 2002). Szczególnie ważne jest tworzenie atmosfery bezpieczeństwa i akceptacji, która zachęca dzieci do aktywnego udziału w zajęciach bez obawy przed popełnieniem błędu (Kębłowska, 2017).

Programy nauczania języka angielskiego dla przedszkoli zwracają również uwagę na rozwijanie ciekawości poznawczej oraz zainteresowania kulturą krajów anglojęzycznych (Kębłowska, 2017). Kontakt z piosenkami, opowiadaniem, ilustracjami oraz elementami kultury pozwala dzieciom stopniowo poszerzać wiedzę o świecie i kształtować postawę otwartości wobec różnorodności językowej i kulturowej (Pamuła, 2002).

Ważnym efektem edukacji językowej jest również rozwijanie kompetencji społecznych. Wspólne śpiewanie piosenek, uczestniczenie w zabawach językowych oraz wykonywanie zadań w grupie sprzyjają doskonaleniu umiejętności współpracy, komunikacji oraz przestrzegania ustalonych zasad. Nauka języka obcego staje się tym samym elementem wspierającym całościowy rozwój dziecka (Scott, Ytreberg, 1990).

Metody aktywizujące w nauce języka angielskiego

W edukacji przedszkolnej szczególną rolę odgrywają metody aktywizujące, które angażują dziecko w proces uczenia się poprzez działanie, doświadczanie i aktywne uczestnictwo (Pamuła, 2002). Zastosowanie takich metod wynika z naturalnych potrzeb rozwojowych dzieci oraz sposobu, w jaki zdobywają one wiedzę o otaczającym świecie. (Sobczak, 2012). Jedną z najczęściej wykorzystywanych form pracy jest łączenie nauki języka z muzyką. Piosenki, rymowanki oraz zabawy rytmiczne pomagają dzieciom zapamiętywać nowe słownictwo, ćwiczyć wymowę oraz rozwijać umiejętność rozumienia ze słuchu. Powtarzalność tekstów i rytmu ułatwia utrwalanie materiału językowego, a jednocześnie zwiększa atrakcyjność zajęć (Scott, Ytreberg, 1990).

Równie ważną rolę pełni ruch, który wspiera proces uczenia się poprzez angażowanie całego organizmu (Sobczak, 2012). Wykonywanie gestów, pokazywanie znaczenia słów oraz reagowanie ruchem na polecenia nauczyciela pozwala dzieciom lepiej rozumieć i zapamiętywać nowe treści językowe. Aktywność fizyczna zwiększa koncentrację oraz umożliwia dostosowanie zajęć do naturalnej potrzeby ruchu charakterystycznej dla wieku przedszkolnego (Pamuła, 2002).

Coraz większą popularność zyskuje także storytelling, czyli wykorzystanie opowiadań i historyjek podczas nauki języka. Opowiadanie historii pobudza wyobraźnię dzieci, rozwija umiejętność słuchania oraz pozwala prezentować nowe słownictwo w kontekście znaczeniowym. Dzięki temu dzieci łatwiej rozumieją sens wypowiedzi i mogą kojarzyć nowe wyrażenia z konkretnymi sytuacjami (Scott, Ytreberg, 1990).

Istotnym elementem nowoczesnej edukacji językowej jest również integrowanie języka obcego z działalnością plastyczną i artystyczną. Wykonywanie prac plastycznych, rysowanie, kolorowanie czy tworzenie prostych projektów umożliwia jednocześnie rozwijanie kompetencji językowych i twórczych. Takie działania angażują wiele zmysłów oraz sprzyjają utrwa-

laniu poznanego słownictwa w sposób naturalny i atrakcyjny dla dziecka (Pamuła, 2002).

Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że metody aktywizujące zwiększają skuteczność nauki języka angielskiego w przedszkolu, ponieważ odpowiadają naturalnym mechanizmom uczenia się dzieci (Scott, Ytreberg, 1990). Łączenie języka z muzyką, ruchem, opowiadaniem historii oraz aktywnością artystyczną pozwala tworzyć środowisko edukacyjne sprzyjające rozwijaniu kompetencji językowych i utrzymywaniu wysokiego poziomu zaangażowania uczestników zajęć (Kębłowska, 2017).

Pojęcie integracji sensorycznej i znaczenie w uczeniu się

Integracja sensoryczna jest procesem neurologicznym polegającym na odbieraniu, organizowaniu oraz interpretowaniu bodźców docierających do organizmu za pośrednictwem zmysłów. Dzięki prawidłowemu przebiegowi tego procesu człowiek potrafi adekwatnie reagować na wymagania otoczenia, planować działania oraz skutecznie uczestniczyć w codziennych aktywnościach. Mechanizmy integracji sensorycznej rozwijają się od najwcześniejszych etapów życia i stanowią fundament późniejszego rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego oraz ruchowego (Przyrowski, 2019).

Teoria integracji sensorycznej wywodzi się z prac amerykańskiej psycholog i terapeutki Jean Ayres, która wskazywała, że efektywne uczenie się jest możliwe dzięki prawidłowej organizacji informacji sensorycznych napływających do mózgu. Trudności w przetwarzaniu bodźców mogą wpływać na funkcjonowanie dziecka w wielu obszarach, między innymi na koncentrację uwagi, rozwój mowy, koordynację ruchową czy nabywanie umiejętności szkolnych. W konsekwencji jakość integracji sensorycznej może oddziaływać na efektywność procesu edukacyjnego (Przyrowski, 2019).

Współczesne badania nad rozwojem dziecka podkreślają, że dziecko poznaje świat poprzez działanie, eksplorację oraz wielozmysłowe doświadczenia. Im większa liczba zmysłów uczestniczy w procesie poznawania nowych treści, tym większe są możliwości ich zrozumienia, utrwalenia i wykorzystania w praktyce. Z tego względu integracja sensoryczna znajduje coraz szersze zastosowanie w pedagogice oraz edukacji przedszkolnej (Przyrowski, 2019).

Znaczenie stymulacji sensorycznej w procesie uczenia się dostrzegano jednak znacznie wcześniej, zanim powstała współczesna teoria integracji sensorycznej. Przykładem jest pedagogika Marii Montessori, która

zakładała, że dziecko rozwija się najefektywniej poprzez samodzielne działanie, manipulowanie przedmiotami oraz bezpośrednie doświadczanie rzeczywistości. W metodzie Montessori duże znaczenie przypisuje się specjalnie przygotowanym materiałom dydaktycznym angażującym wzrok, dotyk, słuch i ruch, co sprzyja aktywizowaniu procesów poznawczych oraz rozwijaniu samodzielności dziecka (Nazaruk, Klim-Klimaszewska, Tokarewicz, 2018).

W kontekście edukacji językowej integracja sensoryczna umożliwia tworzenie sytuacji dydaktycznych angażujących wiele kanałów percepcji jednocześnie. Dziecko może słyszeć nowe słowo, obserwować jego zapis lub ilustrację, wykonywać określony ruch oraz manipulować konkretnym przedmiotem. Takie wielozmysłowe doświadczenia sprzyjają skuteczniejszemu zapamiętywaniu materiału językowego oraz zwiększają zaangażowanie uczniów w proces nauki (Przyrowski, 2019; Wasilewski, 2018).

Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że proces uczenia się jest ściśle związany z jakością przetwarzania informacji sensorycznych (Przyrowski, 2019). Im sprawniej dziecko odbiera i organizuje bodźce napływające z otoczenia, tym większe są jego możliwości w zakresie koncentracji uwagi, rozumienia komunikatów oraz nabywania nowych umiejętności. Z tego względu wiedza dotycząca integracji sensorycznej może stanowić cenne wsparcie dla nauczycieli planujących zajęcia językowe dla dzieci w wieku przedszkolnym (Nazaruk, Klim-Klimaszewska, Tokarewicz, 2018).

Wykorzystanie metod sensorycznych w nauce języka angielskiego

Metody sensoryczne opierają się na założeniu, że proces uczenia się przebiega najefektywniej wtedy, gdy angażowanych jest jednocześnie kilka zmysłów. W edukacji przedszkolnej oznacza to tworzenie sytuacji dydaktycznych, podczas których dziecko nie tylko słucha nowych słów, ale również obserwuje ich reprezentacje wizualne, wykonuje określone czynności ruchowe, manipuluje przedmiotami oraz doświadcza różnorodnych bodźców dotykowych, zapachowych czy smakowych. Takie podejście jest zgodne z naturalnym sposobem poznawania świata przez dzieci w wieku przedszkolnym (Filipek, 2021).

Nauka polisensoryczna zakłada, że informacje docierające do mózgu za pośrednictwem różnych kanałów percepcji tworzą bardziej trwałe ślady pamięciowe niż treści przekazywane wyłącznie drogą werbalną. Dzięki temu dzieci łatwiej rozumieją nowe pojęcia, szybciej zapamiętują słownictwo oraz chętniej angażują się w proponowane aktywności edukacyjne. Wielo-

zmysłowe uczenie się wspiera również koncentrację uwagi oraz umożliwia dostosowanie procesu nauczania do indywidualnych preferencji uczniów (Przyrowski, 2018).

W glottodydaktyce przedszkolnej metody sensoryczne są szczególnie wartościowe, ponieważ pozwalają łączyć naukę języka z działaniem praktycznym. Dzieci nie uczą się słów w oderwaniu od rzeczywistości, lecz poznają je poprzez bezpośrednie doświadczenie. Przykładowo nauka nazw owoców może odbywać się poprzez oglądanie, dotykanie, wąchanie oraz degustowanie konkretnych produktów, co znacznie zwiększa efektywność zapamiętywania. Wykorzystanie metod sensorycznych wpływa również na wzrost motywacji do nauki języka obcego. Zajęcia stają się atrakcyjniejsze, bardziej angażujące i bliższe naturalnym potrzebom rozwojowym dziecka. Dzięki temu język obcy przestaje być abstrakcyjnym systemem znaków, a staje się narzędziem wykorzystywanym podczas interesujących i angażujących aktywności (Filipek, 2021).

Metoda TPR (Total Physical Response) – podłoże, założenia i trójstopniowy model

Jedną z najbardziej znanych metod wykorzystujących elementy uczenia polisensorycznego jest metoda Total Physical Response (TPR), opracowana przez Jamesa Ashera. Jej podstawowym założeniem jest połączenie rozumienia języka z aktywnością ruchową. Autor metody wychodził z założenia, że proces przyswajania języka obcego powinien przypominać naturalny sposób nabywania języka ojczystego przez małe dziecko (Śniadkowski, Krysa, Jankowska, 2015). Podstawy teoretyczne TPR odnoszą się między innymi do funkcjonowania półkul mózgowych. W początkowym etapie nauki aktywizowana jest przede wszystkim prawa półkula odpowiedzialna za przetwarzanie informacji związanych z ruchem, rytmem i emocjami. Dopiero później następuje rozwój kompetencji językowych związanych z aktywnością lewej półkuli odpowiedzialnej za funkcje mowy i analizę językową. Takie podejście pozwala ograniczyć stres oraz wspiera naturalny przebieg procesu uczenia się (Sobczak, 2012).

Jednym z najważniejszych założeń metody TPR jest pierwszeństwo rozumienia nad mówieniem. Dziecko powinno mieć możliwość wielokrotnego słuchania języka i reagowania na komunikaty nauczyciela, zanim zostanie zachęcone do samodzielnego wypowiadania słów i zdań. W literaturze określa się ten etap mianem „okresu milczenia”, który stanowi natural-

ny element procesu przyswajania języka (Duan, 2021; Śniadkowski, Krysa, Jankowska, 2015). W praktyce metoda TPR opiera się na wykonywaniu poleceń przekazywanych przez nauczyciela. Dzieci reagują ruchem na usłyszane komunikaty, takie jak stand up, sit down, jump, clap your hands czy touch your nose. Dzięki temu znaczenie nowych słów jest odczytywane bez konieczności tłumaczenia ich na język ojczysty (Sowa-Bacia, 2021).

Katarzyna Sowa-Bacia (2021) opisuje charakterystyczny trójstopniowy model realizacji ćwiczeń TPR. W pierwszym etapie nauczyciel prezentuje polecenie i sam wykonuje określoną czynność. W drugim etapie nauczyciel oraz dzieci wykonują działanie wspólnie. Dopiero w trzeciej fazie dzieci reagują samodzielnie na komunikat językowy, demonstrując jego zrozumienie poprzez odpowiedni ruch. Taka sekwencja pozwala stopniowo budować poczucie bezpieczeństwa i pewności podczas nauki. Skuteczność metody TPR została potwierdzona również w badaniach międzynarodowych. Wyniki analiz prowadzonych przez Sühendan Er oraz innych badaczy wskazują, że dzieci uczące się języka obcego z wykorzystaniem aktywności ruchowej osiągają lepsze rezultaty w zakresie rozumienia ze słuchu, zapamiętywania słownictwa oraz utrzymywania motywacji do nauki niż uczniowie uczestniczący wyłącznie w tradycyjnych formach zajęć (Er, 2013; Li, 2024).

Muzyka, rytm i eliminacja stresu

Muzyka od wielu lat stanowi jeden z najważniejszych elementów nauczania języków obcych dzieci. Piosenki, rymowanki i zabawy rytmiczne umożliwiają naturalne wprowadzanie nowego słownictwa oraz struktur językowych bez konieczności stosowania formalnych ćwiczeń. Powtarzalność melodii i tekstu wspomaga proces zapamiętywania oraz utrwalania materiału językowego (Scott, Ytreberg, 1990). Znaczenie muzyki w procesie nauczania języka obcego można wyjaśnić również z perspektywy neuropsychologicznej. Rytm, melodia i ruch aktywizują różne obszary mózgu jednocześnie, co sprzyja tworzeniu licznych połączeń neuronalnych. Dzięki temu proces uczenia się przebiega w sposób bardziej naturalny i mniej obciążający poznawczo dla dziecka (Piechocki, 2022).

Istotnym aspektem wykorzystania muzyki jest także redukcja stresu towarzyszącego nauce języka obcego. W literaturze glottodydaktycznej funkcjonuje pojęcie filtra afektywnego, które odnosi się do emocjonalnych barier utrudniających przyswajanie języka. Pozytywne emocje wywoływane przez śpiew, zabawę i ruch przyczyniają się do obniżenia poziomu

lęku oraz zwiększają gotowość dziecka do komunikowania się w języku obcym (Piechocki, 2022). W praktyce przedszkolnej szczególnie dobrze sprawdzają się piosenki połączone z pokazywaniem gestów i wykonywaniem prostych czynności ruchowych. Takie działania angażują jednocześnie słuch, wzrok i ruch, co czyni proces nauki bardziej efektywnym oraz atrakcyjnym dla dzieci (Scott, Ytreberg, 1990).

Praktyczne zabawy sensoryczne

Praktyczne wykorzystanie metod sensorycznych w nauce języka angielskiego może przybierać różnorodne formy dostosowane do wieku i możliwości dzieci. Jednym z przykładów są sensoryczne ścieżki przygotowane z materiałów o różnych fakturach. Podczas przechodzenia po ścieżce dzieci mogą jednocześnie poznawać słownictwo związane z częściami ciała, ruchem lub cechami przedmiotów (Filipek, 2021). Interesującą formą pracy są również pudełka dotykowe zawierające różnorodne przedmioty ukryte w ziarnach, piasku, ryżu lub pomponach. Zadaniem dzieci jest odnalezienie wskazanego przedmiotu i nazwanie go w języku angielskim. Ćwiczenie to rozwija percepcję dotykową oraz utrwala poznane słownictwo. Podczas realizacji tematyki związanej z kolorami, owocami czy przyrodą można wykorzystywać farby zapachowe lub naturalne materiały o charakterystycznym aromacie. Łączenie bodźców wzrokowych, dotykowych i węchowych sprawia, że dzieci angażują się w proces nauki w sposób bardziej aktywny i spontaniczny (Filipek, 2021). Przykłady opisane w literaturze wskazują, że nawet proste zabawy sensoryczne mogą skutecznie wspierać rozwój kompetencji językowych dzieci. Kluczowe znaczenie ma jednak odpowiednie zaplanowanie aktywności oraz dostosowanie liczby bodźców do możliwości percepcyjnych uczestników zajęć (Przyrowski, 2019).

Storytelling i rekwizyty

Storytelling, czyli wykorzystanie opowiadania historii w procesie nauczania, należy do metod szczególnie cenionych w edukacji językowej najmłodszych dzieci. Opowieści pobudzają wyobraźnię, rozwijają umiejętność słuchania oraz pozwalają prezentować nowe słownictwo w naturalnym kontekście znaczeniowym. Dzięki temu dzieci łatwiej rozumieją przekazywane treści i mogą kojarzyć nowe wyrażenia z konkretnymi wydarzeniami lub bohaterami (Iluk, 2002). Skuteczność storytellingu wzrasta, gdy

nauczyciel wykorzystuje różnorodne rekwizyty wspierające odbiór opowieści. Mogą to być maskotki, figurki, przedmioty codziennego użytku, ilustracje czy elementy dekoracji związane z prezentowaną historią. Takie pomoce dydaktyczne umożliwiają dzieciom jednocześnie słuchanie, obserwowanie oraz manipulowanie przedmiotami, co sprzyja wielozmysłowemu uczeniu się (Janicka, 2017).

W materiałach metodycznych Ośrodka Rozwoju Edukacji szczególne miejsce zajmują tzw. realia, czyli autentyczne przedmioty wykorzystywane podczas nauki języka obcego. Ich zastosowanie pozwala dzieciom bezpośrednio doświadczać znaczenia nowych słów oraz tworzyć trwałe skojarzenia pomiędzy językiem a rzeczywistością (Janicka, 2017).

Połączenie storytellingu z wykorzystaniem rekwizytów wpisuje się w założenia edukacji polisensorycznej. Dzieci słuchają historii, obserwują ilustracje, dotykają przedmiotów, wykonują ruchy związane z treścią opowieści i reagują emocjonalnie na wydarzenia przedstawione przez nauczyciela. Taka forma pracy wspiera rozwój kompetencji językowych oraz zwiększa atrakcyjność procesu nauczania (Iluk, 2002; Janicka, 2017).

Korzyści i ograniczenia metod sensorycznych

Wykorzystanie metod sensorycznych w nauce języka angielskiego dzieci w wieku przedszkolnym znajduje coraz szersze uzasadnienie zarówno w teorii pedagogicznej, jak i w wynikach badań empirycznych. Podejście polisensoryczne odpowiada naturalnym mechanizmom uczenia się charakterystycznym dla okresu dzieciństwa, ponieważ umożliwia poznawanie nowych treści poprzez działanie, ruch oraz bezpośrednie doświadczenie. Jednoczesne angażowanie wielu zmysłów sprzyja głębszemu przetwarzaniu informacji oraz zwiększa efektywność procesu dydaktycznego (Filipek, 2021). Jedną z najważniejszych korzyści wynikających ze stosowania metod sensorycznych jest wzrost motywacji dzieci do uczestniczenia w zajęciach językowych. Nauka odbywająca się poprzez zabawę, ruch i eksperymentowanie jest postrzegana przez dzieci jako atrakcyjna forma aktywności, a nie jako obowiązek edukacyjny. Dzięki temu wzrasta poziom zaangażowania uczestników zajęć oraz ich gotowość do podejmowania nowych wyzwań językowych (Filipek, 2021).

Metody sensoryczne sprzyjają również automatyzacji procesu zapamiętywania. Informacje odbierane za pośrednictwem różnych kanałów percepcji są utrwalane skuteczniej niż treści przekazywane wyłącznie drogą

werbalną. Gdy dziecko jednocześnie słyszy nowe słowo, obserwuje jego znaczenie, wykonuje określony ruch i manipuluje przedmiotem związanym z danym pojęciem, tworzone są liczne połączenia skojarzeniowe ułatwiające późniejsze przypominanie informacji (Przyrowski, 2019).

Szczególnie dobrze udokumentowaną metodą sensoryczną jest Total Physical Response (TPR), oparta na łączeniu języka z aktywnością ruchową. Badania dotyczące skuteczności tej metody wskazują, że dzieci uczestniczące w zajęciach wykorzystujących reakcję całego ciała osiągają wyższy poziom rozumienia ze słuchu niż uczniowie uczący się metodami tradycyjnymi. Jednocześnie obserwuje się większą trwałość zapamiętywania poznanych słów i zwrotów językowych (Mamma, Sirjon, 2024).

Kolejną zaletą metod sensorycznych jest możliwość redukcji napięcia emocjonalnego towarzyszącego nauce języka obcego. Aktywności ruchowe, muzyczne i manipulacyjne pomagają stworzyć atmosferę bezpieczeństwa oraz spontaniczności, dzięki czemu dzieci rzadziej odczuwają lęk przed popełnieniem błędu. Ma to szczególne znaczenie na etapie przedszkolnym, kiedy kształtowane są pierwsze doświadczenia związane z nauką języka obcego (Scott, Ytreberg, 1990). Metody sensoryczne umożliwiają również lepsze dostosowanie procesu nauczania do indywidualnych potrzeb dzieci. Niektóre dzieci preferują uczenie się poprzez obserwację, inne poprzez ruch lub bezpośrednie działanie. Wielozmysłowy charakter zajęć pozwala uwzględniać różnorodność stylów uczenia się i zwiększa szansę na skuteczne zaangażowanie wszystkich uczestników procesu edukacyjnego (Piechocki, 2022).

Warto podkreślić, że korzyści wynikające ze stosowania metod sensorycznych nie ograniczają się wyłącznie do rozwoju kompetencji językowych. Wielozmysłowe aktywności wspierają także rozwój motoryczny, percepcyjny, społeczny oraz emocjonalny dziecka. W rezultacie edukacja językowa może jednocześnie pełnić funkcję wspomagającą wszechstronny rozwój przedszkolaka (Filipek, 2021).

Pomimo licznych zalet metody sensoryczne nie są pozbawione ograniczeń. Jednym z najczęściej wskazywanych problemów jest ryzyko nadmiernej stymulacji układu nerwowego. Dotyczy to szczególnie dzieci ze spektrum autyzmu, zaburzeniami integracji sensorycznej lub zwiększoną wrażliwością na bodźce. Zbyt duża liczba jednocześnie występujących dźwięków, kolorów, zapachów czy aktywności ruchowych może prowadzić do przeciążenia sensorycznego, utrudniającego koncentrację oraz efektywne uczestnictwo w zajęciach (Przyrowski, 2019).

Skuteczne wykorzystanie metod sensorycznych wymaga także odpowiedniego przygotowania nauczyciela. Konieczne jest nie tylko posiadanie wiedzy dotyczącej rozwoju dziecka i integracji sensorycznej, ale również umiejętność planowania zajęć w taki sposób, aby aktywności były dostosowane do wieku, możliwości oraz potrzeb grupy. Niewłaściwie dobrane ćwiczenia mogą prowadzić do dezorganizacji pracy i obniżenia efektywności procesu nauczania (Filipek, 2021). W publikacjach poświęconych metodyce nauczania języków obcych zwraca się uwagę, że zajęcia wykorzystujące elementy polisensoryczne wymagają znacznie większego nakładu pracy organizacyjnej niż tradycyjne formy i metody nauczania (Śniadkowski, Krysa, Jankowska, 2015). Nauczyciel powinien przygotować odpowiednie materiały, zaplanować przestrzeń edukacyjną oraz przewidzieć sposób przechodzenia pomiędzy kolejnymi aktywnościami. Brak odpowiedniej organizacji może prowadzić do chaosu oraz rozproszenia uwagi dzieci (Filipek, 2021). Pewnym ograniczeniem mogą być również warunki organizacyjne placówki. Nie każde przedszkole dysponuje odpowiednio dużą przestrzenią, materiałami sensorycznymi czy wyposażeniem umożliwiającym realizację bardziej złożonych aktywności wielozmysłowych. W takich sytuacjach nauczyciele zmuszeni są do modyfikowania planowanych działań lub poszukiwania prostszych rozwiązań dydaktycznych (Filipek, 2021). Należy również zauważyć, że metody sensoryczne nie powinny stanowić jedynej formy pracy podczas zajęć językowych. Największą skuteczność osiąga się poprzez ich umiejętne łączenie z innymi metodami dydaktycznymi, dostosowanymi do celów nauczania oraz indywidualnych potrzeb dzieci (Przyrowski, 2019). Odpowiednie zrównoważenie aktywności ruchowych, sensorycznych i językowych pozwala wykorzystać potencjał edukacji polisensorycznej bez ryzyka przeciążenia uczestników zajęć (Śniadkowski, Krysa, Jankowska, 2015).

Z analizy literatury przedmiotu wynika, że korzyści wynikające ze stosowania metod sensorycznych zdecydowanie przewyższają potencjalne ograniczenia. Warunkiem skutecznego wykorzystania tego podejścia jest jednak świadome i odpowiedzialne planowanie procesu dydaktycznego przez nauczyciela, uwzględniające możliwości rozwojowe oraz potrzeby wszystkich dzieci uczestniczących w zajęciach (Przyrowski, 2019).

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza literatury przedmiotu pozwala stwierdzić, że metody sensoryczne stanowią wartościowe narzędzie wspierające naukę

języka angielskiego dzieci w wieku przedszkolnym. Ich skuteczność wynika przede wszystkim z dostosowania do naturalnych mechanizmów poznawania świata charakterystycznych dla najmłodszych dzieci. Przedszkolaki uczą się najefektywniej poprzez działanie, ruch, zabawę i bezpośrednie doświadczenie, dlatego wielozmysłowe formy aktywności są szczególnie przydatne w procesie edukacji językowej.

Analiza opracowań naukowych wskazuje, że angażowanie różnych kanałów percepcji sprzyja lepszemu rozumieniu nowych treści oraz zwiększa trwałość zapamiętywania materiału językowego. Dzieci uczestniczące w aktywnościach łączących słuchanie, obserwację, ruch oraz manipulowanie przedmiotami wykazują większe zaangażowanie w proces uczenia się i chętniej podejmują próby komunikowania się w języku obcym. Szczególnie wartościowe okazują się metody wykorzystujące naturalną potrzebę ruchu, takie jak Total Physical Response, a także działania oparte na muzyce, rytmie, zabawach sensorycznych oraz opowiadaniu historii. Edukacja polisensooryczna wpływa nie tylko na rozwój kompetencji językowych, lecz również wspiera rozwój poznawczy, emocjonalny, społeczny i motoryczny dziecka. Dzięki temu nauka języka angielskiego może pełnić funkcję wspomagającą wszechstronny rozwój przedszkolaka, zgodnie z założeniami współczesnej pedagogiki i psychologii rozwojowej.

Należy jednak zauważyć, że skuteczność metod sensorycznych zależy od właściwego przygotowania nauczyciela oraz świadomego planowania procesu dydaktycznego. Dobór aktywności powinien uwzględniać indywidualne potrzeby dzieci, ich możliwości rozwojowe oraz ewentualne trudności związane z przetwarzaniem bodźców sensorycznych. Szczególną ostrożność należy zachować podczas pracy z dziećmi wykazującymi nadwrażliwość sensoryczną lub zaburzenia integracji sensorycznej.

Podsumowując, metody sensoryczne stanowią cenne i efektywne narzędzie wspierające naukę języka angielskiego w edukacji przedszkolnej. Ich wykorzystanie pozwala tworzyć środowisko edukacyjne sprzyjające aktywnemu uczeniu się, rozwijaniu motywacji oraz budowaniu pozytywnych doświadczeń związanych z kontaktem z językiem obcym. W świetle przeanalizowanej literatury można stwierdzić, że metody te powinny zajmować istotne miejsce we współczesnej praktyce glottodydaktycznej skierowanej do najmłodszych jej uczestników.

Bibliografia

- Duan Y. (2021), The Application of Total Physical Response Method (TPR) in Preschool Children's English Teaching, „Theory and Practice in Language Studies”, vol. 11, no. 10, <https://doi.org/10.17507/tpls.1110.22>
- Er S. (2013), Using Total Physical Response Method in Early Childhood Foreign Language Teaching Environments, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, nr 93 (3), DOI:10.1016/j.sbspro.2013.10.113
- Filipek A. (2021), Zabawy sensoryczne na zajęciach języka angielskiego w przedszkolu, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, DOI: 10.47050/jows.2021.4.92-96
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2021), Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, Warszawa: PWN
- Iluk J. (2002), Jak uczyć małe dzieci języków obcych? Katowice: Gnome
- Janicka M. (2017), Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych I etapu edukacyjnego, Warszawa: ORE
- Kęłowska M. (2017), Program nauczania języka angielskiego dla przedszkoli, Express Publishing & EGIS
- Li J.(2024), The Application of TPR in Primary School English Teaching, „Frontiers in Sustainable Development”, nr 4 (7), DOI: 10.54691/bt0wyn74
- Mamma A., Sirjon S. (2024), The Effect of the Total Physical Response (TPR) Method on Children's Listening Skills, „Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha”, nr 12 (1)
- Nazaruk S., Marchel J. (2016), Gotowość szkolna dzieci – wyniki badań z wybranych przedszkoli, Biała Podlaska: PSW im. Papieża Jana Pawła II
- Nazaruk S., Tokarewicz E., Klim-Klimaszewska A. (2017), Możliwości realizacji aktywności fizycznej przez dzieci w wieku przedszkolnym, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, vol. 5, nr 2/1 (10/1)
- Nazaruk S., Klim-Klimaszewska A., Tokarewicz E. (2018), Koncepcja Marii Montessori a rozwój umiejętności samoobsługowych u dzieci w wieku przedszkolnym, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, vol. 6, nr 2 (12)
- Pamuła M. (2002), Wczesne nauczanie języków obcych. Integracja języka obcego z przedmiotami artystycznymi w młodszych klasach szkoły podstawowej, Kraków: AP
- Piechocki R. (2022), Muzyka, pieśni i piosenki w procesie nauczania i uczenia się języka polskiego jako drugiego w szkole podstawowej, „Studia Językoznawcze”, nr 21

Przyrowski Z. (2019), Integracja sensoryczna. Teoria, diagnoza, terapia, Warszawa: Empis

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, Dz.U.2026, poz. 378

Scott W.A., Ytreberg L.H. (1990), Teaching English to Children, London: Longman

Sobczak A. (2012), Nauka języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym. Wprowadzenie. Poznań: UAM

Sowa-Bacia K. (2021), Nauczanie języków obcych w przedszkolu metodą narracyjną. Teoria i praktyka. Toruń: Adam Marszałek

Struk B., Sawczuk A. (2022), Teaching Polish Learners Early Reading in English: Traditional vs. Contemporary Approach / Nauczanie polskich uczniów czytania początkowego w języku angielskim: podejście tradycyjne i współczesne, w: H. Chodkiewicz, I. Dąbrowska, B. Struk (red.), Praca indywidualna i grupowa w nauczaniu tradycyjnym i zdalnym: możliwości i ograniczenia, Biała Podlaska: ABNS im. Jana Pawła II

Śniadkowski M., Krysa E., Jankowska A. (2015), Wybrane aspekty metodyki nauczania języków obcych, „Roczniki Pedagogiczne”, nr 7 (43), [http://dx.doi.org/10.18290/rped.2015.7\(43\).2-4](http://dx.doi.org/10.18290/rped.2015.7(43).2-4)

Wasilewski P. (2018), Integracja sensoryczna i jej znaczenie dla funkcjonowania i rozwoju mowy dziecka, „Pediatria i Medycyna Rodzinna”, nr 14 (1), DOI:10.15557/PiMR.2018.0002

Metody stosowane w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci w wieku przedszkolnym w opinii nauczycieli

Dr Katarzyna Miłek

Akademia Nauk Stosowanych we Wrocławiu, Polska

Abstrakt

W artykule podjęta została tematyka dotycząca metod w rozwijaniu przedsiębiorczości uczniów w edukacji przedszkolnej. Kompetencje przedsiębiorcze są obecnie uznawane za jedno z kluczowych kompetencji niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie. Ich kształtowanie powinno rozpoczynać się już na etapie edukacji przedszkolnej, kiedy intensywnie rozwijają się takie cechy jak kreatywność, samodzielność, inicjatywa czy umiejętność współpracy. Celem artykułu było ukazanie, jakie są opinie nauczycieli edukacji przedszkolnej na temat metod stosowanych w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci w wieku przedszkolnym? Przedstawiono analizę literatury dotyczącej kompetencji przedsiębiorczych oraz metod sprzyjających kształtowaniu ich. Treść artykułu została wzbogacona o wyniki badań sondażowych z wykorzystaniem techniki ankiety. Zaprezentowane dane ukazują opinie i przekonania nauczycieli o wybranych metodach, które znajdują zastosowanie w edukacji przedszkolnej. Uzyskana wiedza może być czynnikiem w programach kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Przeprowadzone analizy potwierdzają, że odpowiednio dobrane metody pracy w przedszkolu mogą skutecznie wspierać rozwój kompetencji przedsiębiorczych już od najmłodszych lat. Uzyskane wyniki wskazują na potrzebę dalszego wzmocnienia edukacji przedsiębiorczej w wychowaniu przedszkolnym oraz upowszechniania metod sprzyjających aktywności i samodzielności dzieci.

Słowa kluczowe: kompetencje przedsiębiorcze, przedsiębiorczość, metody aktywizujące, metoda projektu, burza mózgów, metoda zadaniowa, metoda gier dydaktycznych, metoda problemowa

Methods used in developing entrepreneurial competences of preschool children in the opinion of teachers

Dr Katarzyna Miłek

Academy of Applied Sciences in Wrocław, Poland

Abstract

This article addresses the topic of methods for developing students' entrepreneurship in preschool education. Entrepreneurial competencies are currently recognized as key competencies necessary for functioning in modern society. Their de-

velopment should begin at the preschool stage, when traits such as creativity, independence, initiative, and the ability to cooperate are rapidly developing. The aim of the article was to present preschool teachers' opinions on the methods used to develop entrepreneurial competencies in preschool children. An analysis of the literature on entrepreneurial competencies and methods that support their development was presented. The article was enriched with the results of a survey using a questionnaire technique. The presented data reveal teachers' opinions and beliefs about selected methods that are used in preschool education. The acquired knowledge can be a factor in teacher education and training programs. The analyses confirm that appropriately selected preschool methods can effectively support the development of entrepreneurial competencies from an early age. The results indicate the need to further strengthen entrepreneurial education in preschool education and to promote methods that foster children's activity and independence.

Keywords: entrepreneurial competences, entrepreneurship, activation methods, project method, brainstorming, task method, educational game method, problem-based method

Kompetencje przedsiębiorczości

Zagadnienie przedsiębiorczości stanowi przedmiot zainteresowania wielu nauk takich, jak ekonomia, geografia społeczna, psychologia, socjologia, historia, zarządzanie. Ujmowane jest jako proces, czynnik rozwoju i wzrostu gospodarczego, kwestii samo zatrudnienia (Gualerzi, 2024). W ujęciu socjologicznym analizowane jest jako czynnik rozwoju kultury, środowiska społecznego, relacji społecznych. Psychologia skupia się na cechach osobowości, takich jak potrzeba osiągnięć, kreatywność, samodzielność, motywacja, skłonność do ryzyka (Frese, Gielnik, 2023). W perspektywie organizacji i zarządzania obejmuje innowacyjność, podejmowanie inicjatywy, zarządzanie organizacjami (Widz, 2023). W zakresie edukacji podkreśla się rozwijanie kompetencji przedsiębiorczych, które można inicjować, wspomagać, rozwijać w zakresie planowania, komunikacji, rozwiązywania problemów, podejmowania inicjatywy (Andrejczuk, 2023). W związku z cechą interdyscyplinarności pojęcia przedsiębiorczości jest ona definiowana w różnorodny sposób, w zależności od potrzeb dziedziny, w której podlega badaniom. Na styku pedagogiki i psychologii, przedsiębiorczość musi być określona i zdefiniowana ze względu na konieczność edukacji dzieci i młodzieży (Wach, 2015). Przedsiębiorczość, jako zagadnienie w dyskursie pedagogicznym, jest uznawana jako kompetencja kluczowa. Na

wszystkich szczeblach edukacji powinna być wpisana w zakres kompetencji, które określają kierunek rozwijania kształtowania postawy dzieci i młodzieży. Kompetencja określa obszar zdolności, umiejętności, cech dotyczących funkcjonowania i wyrażonych w postawie, a także wiedzę i przekonania, która może być spożytkowana w podejmowania działania i osiągnięciu celów (Stasiakiewicz, 1999).

Aktualne trendy w społeczeństwach rozwiniętych dyktują, aby znaczenie przedsiębiorczości łączyć z określonym zachowaniem się, właściwościami jednostki, która niekoniecznie porusza się w świecie biznesu, ale wykazuje zachowania związane z funkcjonowaniem jako osoba inicjująca różne działania, pomysłowa, sprawcza. Dokument Rady Unii Europejskiej Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (2018) wskazał kompetencję przedsiębiorczości jako jedną z ośmiu kompetencji kluczowych, które powinny być uwzględnione w edukacji już od najniższego szczebla edukacji. Rozwijanie ich trwa od wczesnego dzieciństwa przez całe życie. Definiuje on przedsiębiorczość jako umiejętność działania w oparciu o swoje pomysły, przekształcanie ich w wartość dla innych. Na tę kompetencję składają się umiejętności współpracy, podejmowania inicjatywy, odpowiedzialności za swoje działanie, kreatywności, umiejętność rozwiązywania problemów, poczucia sprawczości i wytrwałości.

Równie istotnym dokumentem jest także wydany przez Komisję Europejską dokument EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework (2016), w którym pojawia się szczegółowy opis modelu kompetencji przedsiębiorczych oraz rozwinięcie ich opisu i oceny w różnorodnych obszarach: pomysłów, możliwości, zasobów i działania. Dokument podkreśla, że przedsiębiorczość nie może być tylko kojarzona z prowadzeniem działalności gospodarczej. Jest ściśle powiązana z kreatywnym myśleniem, umiejętnością działania, szczególnie w grupie ludzi, w zakresie podejmowanych inicjatyw, tworzenia podczas działań wartości społeczno-kulturowej. Jest to dokument dla najważniejszych odniesień dla edukacji przedsiębiorczości w edukacji, także edukacji dzieci najmłodszych. Podkreśla on także, że kompetencja jest połączeniem wiedzy, umiejętności i postaw, które ukazują gotowość, skłonność do odpowiedniego reagowania na wartości, ludzi, okoliczności.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego nie ujmuje w sposób bezpośredni tej kompetencji jako podstawowy cel, ale prezentuje umiejętności bazowe, które określają cechy funkcjonowania dziecka kończącego ten etap

edukacyjny (Rozporządzenie Ministra Edukacji, 2026). Dziecko ma potrzebę odkrywania siebie, eksplorowania własnych możliwości, szukania właściwych dla siebie sposobów kierowania własnym sprawstwem w swojej przestrzeni. Wykazuje ono gotowość rozwojową do rozwijania możliwości kierowania swoim procesem zdobywania coraz to nowych umiejętności. Cechy związane z przedsiębiorczością mogą być kształtowane od najmłodszych lat życia, co pozwala na ich dalszy rozwój na kolejnych szczeblach rozwojowych i edukacyjnych (Brzezińska, Szmidt, 2008). Liczne odwołania w tekście podstawy programowej odnoszące się do sfer rozwojowych: emocjonalnej, społecznej, poznawczej.

W aktualnej podstawie programowej wychowania przedszkolnego nie występuje kompetencja przedsiębiorczości pod nazwą wprost, ale jest obecna w postaci kompetencji, takich jak:

- inicjatywa;
- samodzielność;
- odpowiedzialność;
- współpraca;
- kreatywność;
- rozwiązywanie problemów;
- sprawczość dziecka.

Wśród celów wychowania przedszkolnego znajdują się wymienione: rozwijanie kompetencji językowych, które są podstawą umiejętności komunikowania się. W celu nawiązującym do rozwijania kompetencji poznawczych podkreślone zostało, że należy wzmacniać samodzielność i wytrwałość dziecka. Cel dotyczący budowania sprawczości i podejmowania inicjatyw podkreśla, że należy ją kształtować w imię działania z ideą wartości dla wspólnego dobra i samego siebie (tamże).

W podstawie programowej ujęto kompetencje fundamentalne, przekrojowe oraz sprawczość. Kompetencje fundamentalne są podstawą procesu edukacyjnego, a ich rozwijanie u dzieci stanowi niezbędny warunek do funkcjonowania w życiu i kontynuowania edukacji na kolejnych etapach edukacyjnych. Wśród tych kompetencji wymienia się kompetencje językowe, które służą analizowaniu i przetwarzaniu informacji, komunikowania się w sposób zrozumiały dla innych ludzi. Jest to niewątpliwie umiejętność służąca rozwojowi przedsiębiorczości (tamże). Kompetencje przekrojowe są określone jako zdolności do podejmowania aktywności w różnorodnych sytuacjach życiowych. Należy zaznaczyć, że wśród nich wymienione zostały rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie i kreatywne myślenie, które

są związane z analizowaniem, pomysłowością, poszukiwaniem rozwiązań, zaspokajaniem ciekawości, rozpoznawaniem fałszu i prawdy, unikaniem błędów poznawczych, tworzeniem nieszablonowych pomysłów. Są to zdolności, które składają się na rozwijanie postawy przedsiębiorczości i wiedzy z tym związanej (tamże).

Kompetencje przekrojowe obejmują kompetencje społeczne, czyli kompetencje podejmowania współpracy w grupie, osiąganie celów poprzez efektywną komunikację, podejmowanie decyzji w porozumieniu z innymi. Wymienia się również kompetencje osobiste, takie jak kierowanie sobą, czyli zdolność mówienia o sobie, rozwijanie własnej samodzielności, samodoskonalenie się, wyciąganie wniosków z własnej działalności, wzmacnianie własnej motywacji (tamże).

Na uwagę zasługuje kształtowanie kompetencji sprawczości, w której zawiera się podejmowanie autonomicznych form aktywności i branie za to odpowiedzialności w codziennym funkcjonowaniu. Treść rozporządzenia uwrażliwia na to, aby edukacja dziecka była nastawiona na rozwój dziecka, jego zaangażowanie, wysiłek oraz wytrwałość. Należy kształtować przekonanie o skuteczności dziecka, aby wytrwale dążyło do osiągnięcia celów, wykonywania zadań, nawet w niekorzystnych okolicznościach. Dziecko musi być wyposażone w zdolność do samoregulacji, aby świadomie kierowało swoją aktywnością. Pielęgnować należy inicjatywę dziecka, uczyć wykorzystania wiedzy do rozwiązywania konfliktów, problemów. Doświadczenie świata przez dziecko powinno być tak zorganizowane, aby czuło ono samodzielność w działaniach i efekty swojej pracy, mogło dokonać refleksji co do własnych działań, a przy tym udzielało informacje zwrotne o własnej inicjatywie (tamże).

Analizowane rozporządzenie określa osiągnięcia dziecka, jakie powinno ono prezentować na koniec okresu edukacji przedszkolnej. Wśród nich znajduje się w obszarze społecznym: otwartość na działanie, współdziałanie, odwaga w zgłaszaniu własnych pomysłów, szukanie rozwiązań w sytuacjach spornych (tamże). W obszarze osobistym dziecko powinno znać siebie, kierować sobą, podejmować różne aktywności w celu realizacji swoich pomysłów. Przedszkolak idący do szkoły, powinien umieć układać swój plan działania i uzasadniać go, umieć przewidywać konsekwencje założonego działania, swoich decyzji, oceniać skuteczność swojego działania. Należy zaznaczyć, że osiągnięcia dziecka są szczegółowo opisane w zakresie sprawnego komunikowania się, co stanowi podstawę do rozwoju kompetencji przedsiębiorczości. Podstawa programowa określa szeroko osiągnię-

cia w zakresie obszaru matematycznego, przyrodniczego, technicznego, cyfrowego, które składają się na wiedzę potrzebną w kształtowaniu postaw przedsiębiorczości. Rozwijanie postaw i wiedzy w edukacji przedszkolnej odbywa się poprzez organizowanie dzieciom doświadczeń edukacyjnych, także w zakresie przeżyć artystycznych, doświadczeń fizycznych. Dziecko podczas swej aktywności ma możliwość podejmowania współpracy i samodzielnego działania, co jest warunkiem procesu uczenia się. Przestrzeń tworzona do edukacji dziecka powinna służyć rozwojowi jego sprawczości i kompetencji społecznych i osobistych, które składają się na postawę przedsiębiorczości (tamże). Proces edukacji dziecka w wieku przedszkolnym powinien w naturalny sposób pobudzać dziecko do podejmowania obowiązków, przysposabiać dziecko do zaradności i odpowiedzialności w działaniu (tamże). W obrębie kompetencji przedsiębiorczości wyróżnić można zespół kompetencji miękkich, takich jak: inicjatywność, pewność siebie, kreatywność, aktywność, wiara we własne siły, odpowiedzialność, ciekawość świata, zdolność do realizowania pomysłów, samodyscyplina, rozwiązywanie problemów, wytrwałość, a także zdolność osiągania zamierzonych celów z zachowaniem zasad etyki. Człowiek przedsiębiorczy podchodzi do nowych wyzwań w sposób niekonwencjonalny, potrafi dokonać samoregulacji, samokontroli. Jest zdolny do zarządzania swoimi emocjami, radzić z niepowodzeniami, nie boi się trudności. Potrafi zdobywać informacje oraz selekcjonować je, umie także wykorzystywać szanse zaobserwowane w otoczeniu, posiada zdolności organizacyjne (Rachwał, 2019).

Metody kształtowania kompetencji przedsiębiorczych u dzieci w wieku przedszkolnym

Kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczych sprzyjają metody aktywizujące, ponieważ angażują dziecko w samodzielne działanie, podejmowanie decyzji, współpracę oraz rozwiązywanie problemów. Dzięki aktywnemu uczestnictwu dzieci rozwijają kreatywność, inicjatywę, odpowiedzialność i umiejętność komunikacji, które stanowią podstawowe elementy kompetencji przedsiębiorczych. Ważnym zadaniem nauczyciela staje się właściwy dobór treści wychowawczych i odpowiedni sposób ich realizacji, a zatem dobór adekwatnych metod. Jak wykazuje analiza literatury przedmiotu oraz praktyka pedagogiczna, obok tradycyjnych metod kształcenia w procesie edukacyjnym w przedszkolu, pełne uzasadnienie znajduje wykorzystywanie metod aktywizujących. Są to metody, które uwzględniają

aktywność dziecka, jego potrzebę poszukiwania, eksperymentowania, doświadczenia otoczenia (Jacewicz, 2011). Wśród tych metod spotkać można różne klasyfikacje. Wyróżnia się metody integrujące grupę, metody (strategie) nauczania i uczenia się w małych grupach, metody podające gotowe wiadomości, metody tworzenia i definiowania pojęć, metody kreatywnego rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji, metody hierarchizacji pojęć i rozwiązań, metody eksponujące oraz metody praktycznego działania (Rau, Ziętkiewicz, 2000). Jadwiga Krzyżewska wyróżniła: burzę mózgów, mapę pojęciową, piramidę priorytetów, metodę przypadków, linię czasu, dyskusję dydaktyczną, metaplan, „za i przeciw”, metodę projektu, symulację, poker kryterialny, gry planszowe, sesje bierz i daj, stacje zadaniowe (Krzyżewska, 1998). W edukacji przedszkolnej fundamentem do działania dziecka i uczenia się jest zabawa. Podczas niej dziecko odgrywa rolę, uczestniczy w symulacji sytuacji życia codziennego, przez co sprawdza swoją skuteczność. Uczy się komunikacji z rówieśnikami oraz kreatywnie rozwiązuje problemy (Chojak, 2024).

Za realizację założeń edukacji dla przedsiębiorczości na etapie wychowania przedszkolnego odpowiedzialny jest nauczyciel. Od niego zależy przebieg wdrażania postaw, wiedzy i umiejętności w tym zakresie. Kompetencji przedsiębiorczych nie da się nauczyć w drodze konwencjonalnych metod pracy. Nauczyciel poznaje, poszukuje, wartościuje różne sposoby pracy, a jego przekonania prowadzą do zastosowania nowych rozwiązań i ewaluacji starych. Kompetencje przedsiębiorczości rozwijane są poprzez wzbudzanie aktywności dziecka. Jego doświadczenie może być uaktywniane w zajęciach prowadzonych metodą projektu. Polega ona na zespołowym albo samodzielnym podjęciu działań prowadzących do określonego celu. Metoda projektu wyzwala inicjatywę dziecka. Pomaga mu przeanalizować plan działania i podjąć decyzje. Dziecko podejmuje współpracę z innymi rówieśnikami. Dzieci, przy wsparciu nauczyciela, planują działania, poszukują informacji, wykonują zadania oraz prezentują efekty swojej pracy (Katz, Chard, 2000). W metodzie tej najważniejsze jest aktywne uczestnictwo dziecka w procesie uczenia się oraz zdobywanie wiedzy poprzez własne doświadczenia. W edukacji na poziomie przedszkolnym projekty są dostosowane do możliwości rozwojowych dzieci i najczęściej dotyczą tematów bliskich ich codziennym doświadczeniom – mogą to być wspólne przygotowania do organizowanych wydarzeń, zabaw, kiermaszy, zabawy w sklep (Kanik, 2022).

Metoda projektu przebiega zazwyczaj w trzech etapach:

- Przygotowanie projektu – etap wyboru tematu, określenia problemów i pytań;
- Realizacja projektu – wykonywanie zaplanowanych działań, zdobywanie doświadczeń, zdobywanie materiałów;
- Prezentacja i podsumowanie – zebranie i przedstawienia efektów pracy, omówienie zdobytych doświadczeń (Maciak, 2012).

Metoda projektu odgrywa istotną rolę w rozwijaniu kompetencji przedsiębiorczych dzieci. Uczy samodzielności, odpowiedzialności za wykonywane zadania, planowania działań, współpracy z innymi oraz rozwiązywania problemów. Ponadto wspiera rozwój kreatywności, inicjatywy i poczucia sprawczości, które są uznawane za podstawowe elementy kompetencji przedsiębiorczych (Andrejeva, 2023).

Metoda problemowa polega na organizowaniu sytuacji dydaktycznych, w których dzieci samodzielnie lub we współpracy z innymi poszukują rozwiązań określonych problemów. W edukacji przedszkolnej metoda ta wspiera rozwój kreatywności, samodzielności, inicjatywy oraz umiejętności podejmowania decyzji. Poprzez analizowanie problemów i weryfikowanie proponowanych rozwiązań dzieci zdobywają doświadczenia sprzyjające kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczych. Metoda problemowa należy do metod aktywizujących, które polegają na stawianiu dzieciom sytuacji problemowych wymagających samodzielnego poszukiwania rozwiązań. W przeciwieństwie do metod podających nauczyciel nie przekazuje gotowych odpowiedzi, lecz inspiruje dzieci do obserwowania, analizowania, zadawania pytań, formułowania hipotez i wyciągania wniosków. Dzięki temu dziecko staje się aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się. W edukacji przedszkolnej sytuacje problemowe powinny być dostosowane do możliwości poznawczych dzieci i odnosić się do ich codziennych doświadczeń. Mogą dotyczyć np. pytań: „Jak sprawić, aby dom z klocków był wyższy i się nie przewrócił?”, „W jaki sposób oszczędzać wodę w domu?”, „Jak pomóc zagubionemu zwierzęciu?”. Dzieci wspólnie analizują problem, proponują rozwiązania, sprawdzają ich skuteczność, a następnie oceniają rezultaty swoich działań.

Przebieg metody problemowej obejmuje zazwyczaj kilka etapów:

1. Dostrzeżenie i zrozumienie problemu.
2. Formułowanie pomysłów i możliwych rozwiązań.
3. Weryfikowanie proponowanych rozwiązań poprzez działanie lub obserwację.

4. Ocena wyników i wyciąganie wniosków.

Metoda problemowa odgrywa istotną rolę w rozwijaniu kompetencji przedsiębiorczych dzieci. Uczy samodzielnego myślenia, podejmowania inicjatywy, przewidywania skutków działań oraz odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Ponadto rozwija kreatywność, umiejętność współpracy i rozwiązywania problemów, które stanowią ważne elementy kompetencji przedsiębiorczych. W kontekście edukacji przedsiębiorczej metoda problemowa pozwala dzieciom dostrzegać wyzwania pojawiające się w otoczeniu oraz aktywnie poszukiwać sposobów ich rozwiązania. Dzięki temu rozwijają postawę przedsiębiorczą rozumianą jako gotowość do działania, inicjatywę i umiejętność radzenia sobie z nowymi sytuacjami (Okoń, 201).

Burza mózgów jest jedną z najczęściej wykorzystywanych metod aktywizujących w edukacji przedszkolnej. Polega na spontanicznym zgłaszaniu przez dzieci jak największej liczby pomysłów dotyczących określonego problemu, pytania lub zadania. Podczas pierwszego etapu nie należy oceniać ani krytykować proponowanych rozwiązań. Dzięki temu dzieci mogą swobodnie wyrażać swoje myśli i rozwijać kreatywność. W pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym metoda ta jest dostosowywana do ich możliwości rozwojowych. Nauczyciel formułuje proste pytanie lub problem, np. „Jak możemy pomóc ptakom zimą?”, „Co można zrobić z pustych butelek?” czy „Jak zorganizować kiermasz?”. Zachęca dzieci do zgłaszania pomysłów, zapisuje je lub przedstawia w formie rysunków i symboli. Po zakończeniu etapu generowania pomysłów grupa wspólnie omawia propozycje i wybiera te, które można zrealizować. Stosowanie burzy mózgów w przedszkolu wspiera rozwój wielu kompetencji przedsiębiorczych. Przede wszystkim rozwija kreatywność i innowacyjność poprzez zachęcanie do poszukiwania różnorodnych rozwiązań. Ponadto uczy dzieci inicjatywy, aktywnego uczestnictwa w działaniach grupowych, komunikowania własnych pomysłów oraz współpracy z innymi. Wspólne analizowanie i wybieranie rozwiązań kształtuje również umiejętność podejmowania decyzji i odpowiedzialności za podjęte działania. W kontekście edukacji przedsiębiorczej burza mózgów pozwala dzieciom dostrzegać możliwości działania, formułować nowe pomysły i poszukiwać niestandardowych rozwiązań problemów, co stanowi jeden z podstawowych elementów kompetencji przedsiębiorczych (Krzyżewska, 1998).

Metoda gier dydaktycznych polega na wykorzystaniu odpowiednio zaprojektowanych zabaw i gier, które łączą cele edukacyjne z aktywnością i zaangażowaniem dzieci. Są one dostosowane do wieku i możliwości roz-

wojowych dzieci, a ich celem jest zdobywanie wiedzy oraz rozwijanie umiejętności poprzez działanie, współzawodnictwo lub współpracę. Gry dydaktyczne mogą przybierać różne formy:

- gry planszowe,
- gry ruchowe,
- gry tematyczne i symulacyjne,
- zabawy matematyczne,
- gry rozwijające spostrzegawczość i logiczne myślenie,
- zabawy polegające na odgrywaniu ról (tamże).

W trakcie gry dzieci działają zgodnie z określonymi zasadami, podejmują decyzje, rozwiązują problemy i współpracują z rówieśnikami. Nauczyciel pełni rolę organizatora i moderatora, dbając o odpowiedni przebieg zabawy oraz wspierając dzieci w osiąganiu celów edukacyjnych. Szczególne znaczenie dla rozwijania kompetencji przedsiębiorczych mają gry symulacyjne i zabawy tematyczne, podczas których dzieci wcielają się w różne role społeczne, np. sprzedawcy, klienta, kucharza, właściciela sklepu, czy organizatora wydarzenia. Dzięki temu poznają podstawowe zasady planowania działań, współpracy, komunikacji i podejmowania decyzji.

Metoda gier dydaktycznych wspiera rozwój wielu kompetencji przedsiębiorczych, takich jak:

- kreatywność,
- inicjatywa,
- samodzielność,
- umiejętność współpracy,
- komunikacja interpersonalna,
- rozwiązywanie problemów,
- podejmowanie decyzji,
- odpowiedzialność za własne działania.

W kontekście edukacji przedsiębiorczej gry dydaktyczne umożliwiają dzieciom zdobywanie doświadczeń w bezpiecznych warunkach zabawy. Dzięki temu mogą eksperymentować z różnymi rozwiązaniami, obserwować skutki swoich decyzji oraz rozwijać poczucie sprawczości i pewności siebie (Kupisiewicz, 2023).

Metoda zadaniowa należy do metod aktywizujących, które polegają na stawianiu przed dziećmi konkretnych zadań wymagających samodzielnego lub zespołowego wykonania. Istotą tej metody jest uczenie się poprzez działanie, podczas którego dziecko zdobywa wiedzę i umiejętności

w trakcie realizacji określonego celu. Zadania powinny być dostosowane do wieku, możliwości i zainteresowań dzieci oraz angażować je do aktywnego poszukiwania rozwiązań. W edukacji przedszkolnej zadania mogą mieć charakter indywidualny lub grupowy. Mogą obejmować m.in. wykonanie pracy plastycznej, zbudowanie konstrukcji z klocków, przygotowanie wystawy, uporządkowanie sali, założenie kącika przyrodniczego czy organizację wydarzenia przedszkolnego. Nauczyciel określa cel zadania, natomiast dzieci samodzielnie lub przy niewielkim wsparciu planują sposób jego wykonania i realizują poszczególne działania. Przebieg metody zadaniowej przewiduje przedstawienie celu i zadania w działaniu, planowanie sposobu wykonania zadania, planowanie sposobu jego wykonania, realizację przez dzieci, ocenę efektów pracy i omówienie przebiegu po skończeniu zadania. Metoda zadaniowa sprzyja rozwijaniu kompetencji przedsiębiorczych, ponieważ wymaga od dzieci aktywnego zaangażowania, samodzielności i odpowiedzialności za wykonanie powierzonych działań. Podczas realizacji zadań dzieci uczą się organizowania pracy, współpracy z innymi, podejmowania decyzji oraz radzenia sobie z pojawiającymi się trudnościami. Rozwijają także kreatywność i inicjatywę, gdy poszukują własnych sposobów osiągnięcia zamierzonego celu. W świetle edukacji przedsiębiorczej metoda zadaniowa umożliwia dzieciom doświadczenie procesu przechodzenia od pomysłu do działania i efektu końcowego. Dzięki temu kształtuje postawy związane z odpowiedzialnością, wytrwałością, planowaniem i realizacją celów, które stanowią istotne elementy kompetencji przedsiębiorczych. Metoda zadaniowa polega na organizowaniu procesu edukacyjnego wokół konkretnych zadań wykonywanych przez dzieci samodzielnie lub w grupie. Realizacja zadań wymaga planowania działań, podejmowania decyzji, współpracy i odpowiedzialności za osiągnięcie określonego celu. Z tego względu metoda ta stanowi skuteczne narzędzie rozwijania kompetencji przedsiębiorczych już na etapie edukacji przedszkolnej (tamże).

Przy zastosowaniu każdej z metod w celu kształtowania przedsiębiorczości u dzieci powinno uwzględniać się indywidualne zdolności dzieci, jego osobiste osiągnięcia. Podczas zajęć i zabaw ważną rolę spełnia nauczyciel, który ukierunkowuje działanie dziecka, jego myślenie, refleksje. Istotną rolę w kształtowaniu postaw przedsiębiorczych pełnią pytania zadawane przez nauczyciela, których sformułowanie i ukierunkowanie wyzwala inicjatywę, odwagę intelektualną, motywuje do wytrwałego, konsekwentnego działania (Sufa, 2020).

Metodologia

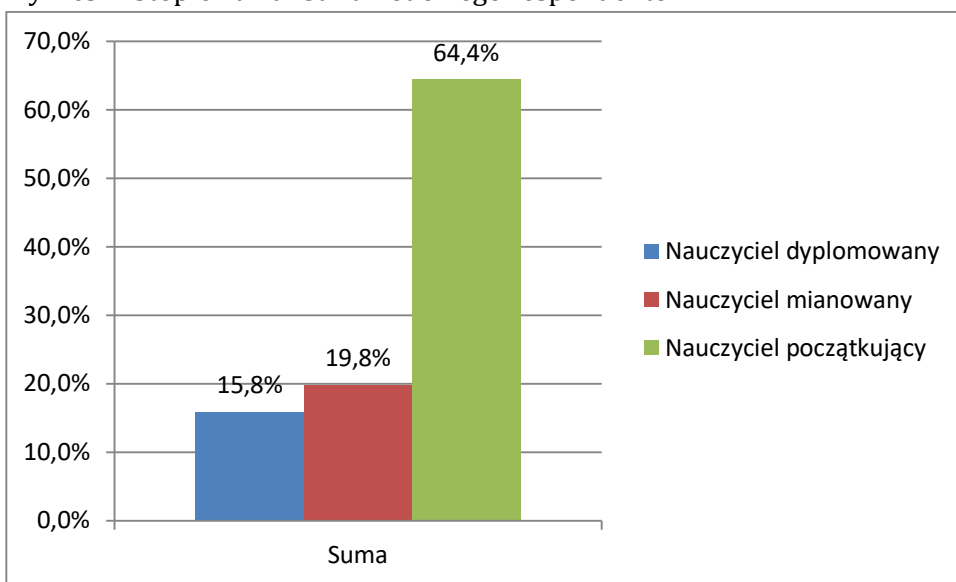
Jako cel niniejszych badań ustanowiono poznanie opinii nauczycieli edukacji przedszkolnej na temat metod stosowanych w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci w wieku przedszkolnym. Postawiony problem badawczy brzmi następująco: Jakie są opinie nauczycieli edukacji przedszkolnej na temat metod stosowanych w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci w wieku przedszkolnym?

Badania przeprowadzono w marcu i kwietniu 2026 roku przy zastosowaniu metody sondażu diagnostycznego. Dobrano technikę ankiety, którą zrealizowano za pomocą kwestionariusza internetowego. Jako zmienne niezależne ustalono stopień awansu zawodowego nauczycieli (początkujący, mianowany, dyplomowany) oraz miejsce ich pracy (placówka miejska, placówka wiejska). Respondenci w głównej części kwestionariusza odpowiadali na cztery pytania jednokrotnego wyboru. Pierwsze z pytań dotyczyło opinii na temat znaczenia doboru metody do kształtowania kompetencji przedsiębiorczości, na które badani mogli odpowiedzieć, że dobór metody ma znaczenie, nie ma znaczenia bądź trudno jest im odpowiedzieć na to pytanie. Drugie z zdanych w kwestionariuszu pytań dotyczyło częstotliwości stosowania wybranych metod w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci, w tym: metoda problemowa, metoda projektu, burza mózgów, metoda zadaniowa, gdy i zabawy dydaktyczne. Odpowiedzi można było udzielić w skali: bardzo rzadko, rzadko, czasami, często, bardzo często. Trzecie pytanie dotyczyło dostrzeganej przez respondentów skuteczności poszczególnych metod w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci: metoda problemowa, metoda projektu, burza mózgów, metoda zadaniowa, gdy i zabawy dydaktyczne. Odpowiedzi również udzielano w skali: bardzo słaba, słaba, trudno powiedzieć, wysoka, bardzo wysoka. Czwarte z pytań dotyczyło najczęściej preferowanego przez respondenta źródła wiedzy na temat metod kształtowania kompetencji przedsiębiorczości u dzieci, a wśród odpowiedzi do wyboru były: szkolenia i kursy, studia, literatura, inni nauczyciele z mojej placówki, fora internetowe, artykuły internetowe.

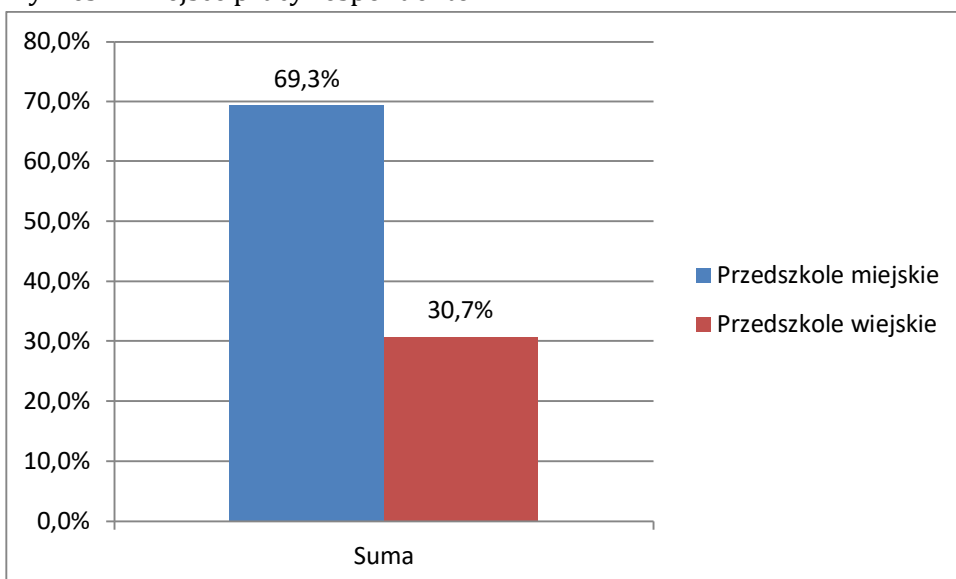
W badaniu udział wzięło 101 respondentów.

Ponad połowa, bo 64,4% badanych to nauczyciele początkujący. 19,8% respondentów to nauczyciele mianowani, zaś pozostałe 15,8% to nauczyciele dyplomowani.

Wykres 1. Stopień awansu zawodowego respondentów



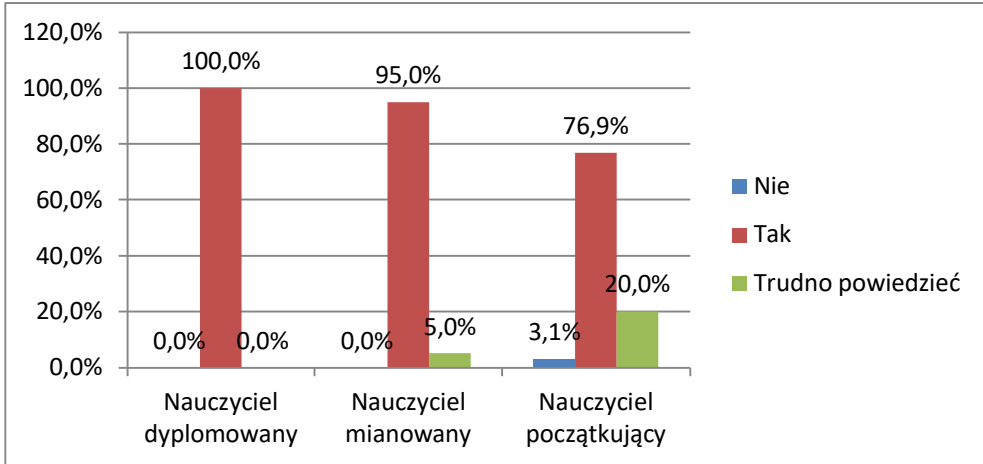
Wykres 2. Miejsce pracy respondentów



Większość badanych nauczycieli pracuje w placówkach miejskich 69,3% respondentów wskazało odpowiedź „przedszkole miejskie”. Pozostałe 30,7% badanych wskazało, że pracuje w przedszkolu wiejskim.

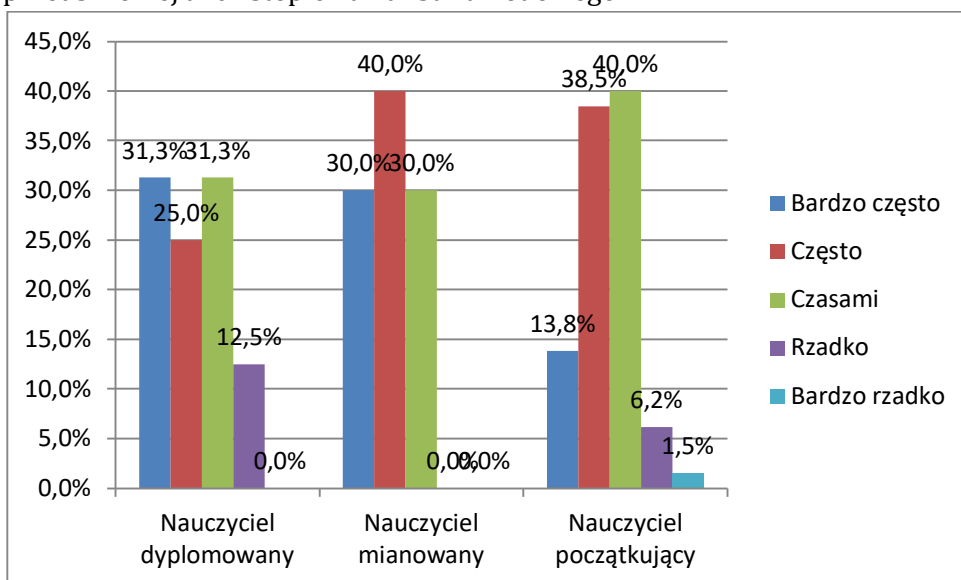
Analiza

Wykres 3. Znaczenie wyboru odpowiedniej metody w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci w wieku przedszkolnym w opinii nauczycieli edukacji przedszkolnej a ich stopień awansu zawodowego



Każdy z badanych nauczycieli dyplomowanych (100%) wskazał, że wybór metody ma znaczenie w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci. Wśród nauczycieli mianowanych również zdecydowana większość, bo 95% uznała, że wybór odpowiedniej metody ma znaczenie. Pozostali (5%) odpowiedzieli, że trudno jest im na to odpowiedzieć. Wśród nauczycieli początkujących zaś, 3,1% wskazało, że metoda nie ma znaczenia. 20% badanych było niezdecydowanych, zaś 76,9% odpowiedziało, że wybór odpowiedniej metody ma znaczenie.

Wykres 4. Częstotliwość stosowania metody problemowej w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci przez nauczycieli edukacji przedszkolnej a ich stopień awansu zawodowego

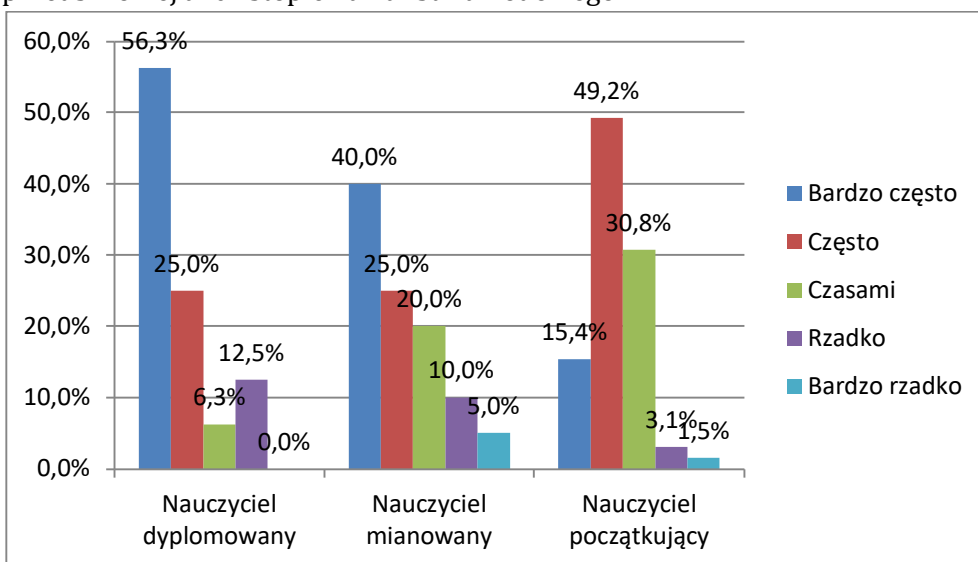


Wśród nauczycieli dyplomowanych odpowiedzi okazały się być mocno zróżnicowane w ramach pytania o częstotliwość stosowania metody problemowej w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci. 31,1% badanych wskazało, że bardzo często stosuje metodę problemową w kształtowaniu tych kompetencji. Taki sam odsetek tej grupy badanych wskazał, że często stosuje tą metodę (31,3%). Co więcej, 25% uznało, że stosuje ją często, a 12,5%, że rzadko.

Nauczyciele mianowani najczęściej odpowiadali, że często stosują tą metodę w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości. Odpowiedzi bardzo często (30%) oraz czasami (30%) zostały wskazane w tej grupie równie często. Wśród respondentów z tej grupy ani razu nie zostały wskazane odpowiedzi rzadko oraz bardzo rzadko.

Nauczyciele początkujący zaś najczęściej odpowiadali, że czasami stosują metodę problemową w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości (40%). Niewiele rzadziej odpowiadali, że stosują ją często (38,5%). 13,8% z nich uznało, że stosuje tą metodę bardzo często, a 6,2%, że rzadko. Ponadto, nauczyciele początkujący są jedyną grupą respondentów, w której wskazano odpowiedź bardzo rzadko w odpowiedzi na to pytanie (1,5%).

Wykres 5. Częstotliwość stosowania metody projektu w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci przez nauczycieli edukacji przedszkolnej a ich stopień awansu zawodowego

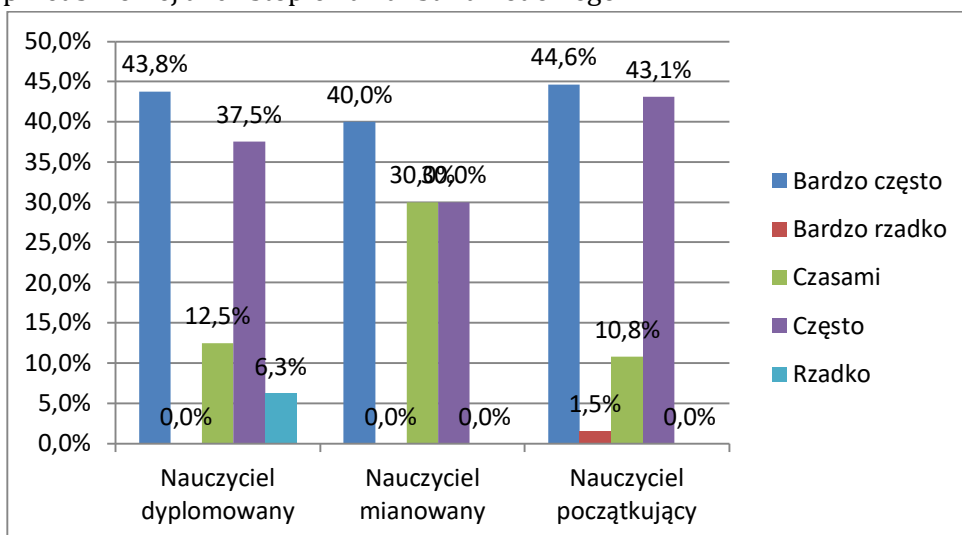


Nauczyciele dyplomowani w nieco ponad połowie przypadków (56,3%) stwierdzili, że bardzo często stosują metodę projektu w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci. Jedna czwarta z tej grupy badanych (25%) uznała, że stosuje ją często. Pozostali odpowiedzieli, że metodę projektu w celu kształtowania kompetencji przedsiębiorczości stosują czasami (6,3%) lub rzadko (12,5%). Żaden z respondentów w tej grupie nie udzielił odpowiedzi bardzo rzadko.

Nauczyciele mianowani w 40% przypadków udzielili odpowiedzi świadczącej o tym, że bardzo często stosują metodę projektu przy kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości. 25% respondentów z tej grupy uznało, że często korzysta z tej metody, zaś 20%, że stosuje ją czasami. 10% odpowiedziało, że sięga po nią rzadko, zaś pozostałe 5%, że bardzo rzadko.

Najczęściej wybieraną odpowiedzią wśród nauczycieli początkujących, w odróżnieniu do dwóch pozostałych opisanych wyżej grup, była odpowiedź o częstym stosowaniu metody projektu przy kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości (49,2%). O bardzo częstym stosowaniu tej metody wypowiedziało się jedynie 15,4% respondentów z tej grupy. 30,8% badanych o stopniu awansu nauczyciela początkującego odpowiedziało, że czasami stosuje ta metodę. Najrzadziej w tej grupie wskazywano odpowiedzi rzadko (3,1%) lub bardzo rzadko (1,5%).

Wykres 6. Częstotliwość stosowania burzy mózgów w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci przez nauczycieli edukacji przedszkolnej a ich stopień awansu zawodowego

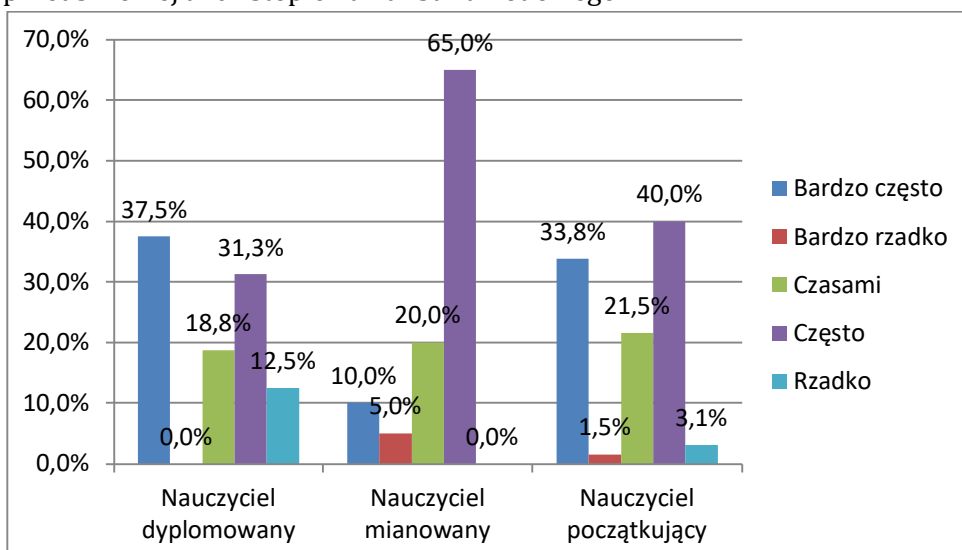


Niespełna połowa nauczycieli dyplomowanych (43,8%) wskazała, że bardzo często stosuje burzę mózgów jako metodę w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci. 37,5% z tej grupy badanych odpowiedziało, że stosuje ją często, a 12,5%, że czasami. Pozostałe 6,3% uznało, że rzadko stosuje burzę mózgów. Nikt spośród nauczycieli dyplomowanych nie odpowiedział, że stosuje ją bardzo rzadko.

Nauczyciele mianowani w 40% przypadków uznali, że bardzo często stosują burzę mózgów podczas kształtowania kompetencji przedsiębiorczości u dzieci. 30% z nich uznało, że stosuje ją czasami, a kolejne 30%, że często. Nikt spośród tych respondentów nie uznał, że stosuje ją rzadko lub bardzo rzadko.

Nauczyciele początkujący stanowią jedyną grupę, w której wskazano odpowiedź o bardzo rzadkim stosowaniu burzy mózgów w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości (1,5%). Jednocześnie, ta właśnie grupa najczęściej (44,6%) wskazywała, że stosuje tą metodę bardzo często. 43,1% tych badanych uznało, że stosuje ją często, a pozostałe 10,8%, że czasami. Nikt nie wskazał odpowiedzi rzadko.

Wykres 7. Częstotliwość stosowania metody zadaniowej w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci przez nauczycieli edukacji przedszkolnej a ich stopień awansu zawodowego



Wśród nauczycieli dyplomowanych 37,5% uznało że bardzo często stosuje metodę zadaniową w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci. Jest to jedyna grupa pod względem stopnia awansu zawodowego, w której odpowiedź ta była najczęściej udzielaną. 31,3% tych respondentów odpowiedziało, że często stosuje metodę zadaniową przy kształtowaniu wspomnianych kompetencji, 18,8%, że czasami ją stosuje, a 12,5%, że rzadko. Nikt nie wskazał odpowiedzi bardzo rzadko.

Większość nauczycieli mianowanych (65%) odpowiedziało, że często stosuje metodę zadaniową podczas zajęć mających kształtować kompetencje przedsiębiorczości. Drugą najczęściej wskazywaną w tej grupie odpowiedzią była świadcząca o stosowaniu tej metody czasami (20%). 10% respondentów z tej grupy odpowiedziało że bardzo często stosuje tą metodę, a 5%, że bardzo rzadko.

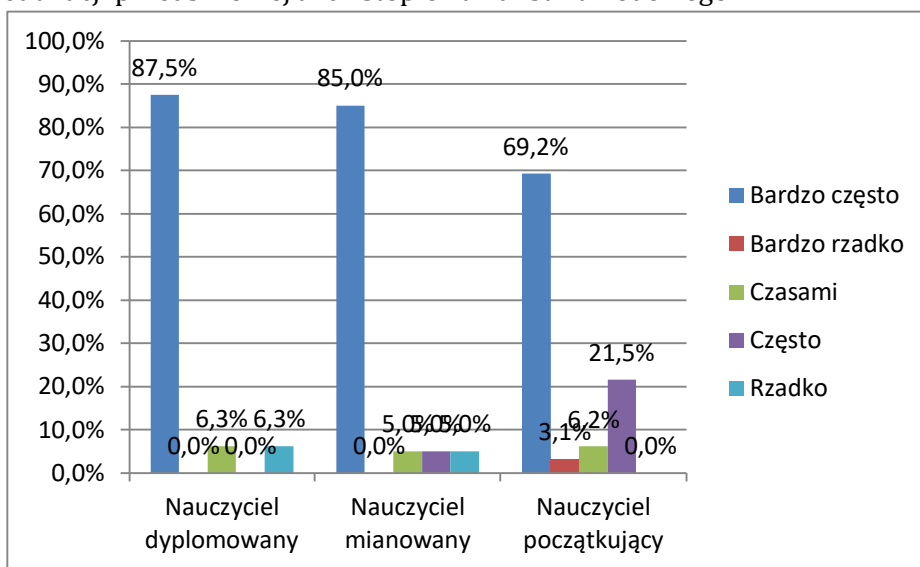
Nauczyciele początkujący najczęściej odpowiadali o częstym stosowaniu metody zadaniowej (40%). Drugą najczęściej wskazywaną odpowiedzią była świadcząca o bardzo częstym stosowaniu tejże metody (33,8%). 21,5 uznało, że stosuje ją czasami. Najrzadziej wskazywanymi w tej grupie odpowiedziami były rzadko (3,1%) oraz bardzo rzadko (1,5%).

Metoda gier i zabaw okazuje się być bardzo często stosowana w każdej z grup respondentów: nauczyciele dyplomowani – 87,5%; nauczyciele

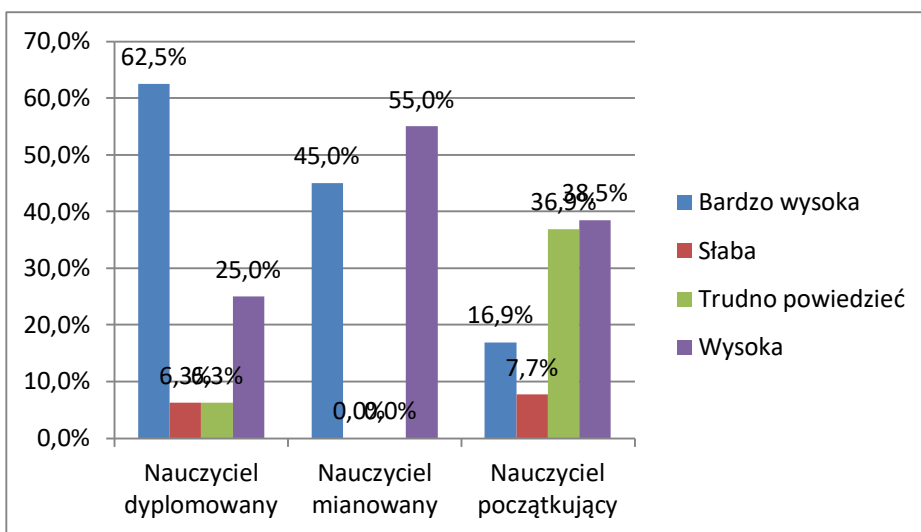
mianowani – 85%; nauczyciele początkujący – 69,2% odpowiedzi. Odpowiedź o bardzo rzadkim stosowaniu tej metody wystąpiła jedynie wśród nauczycieli początkujących, uzyskując 3,1% wskazań respondentów tej grupy.

Wśród nauczycieli dyplomowanych wskazane zostały odpowiedzi stosowaniu tej metody czasami (6,3%) lub rzadko (6,3%). Nauczyciele mianowani w 5% przypadków uznali, że czasami stosują tą metodę, w 5% przypadków, że stosują ją często oraz w 5% przypadków, że stosują ją rzadko. Nieco ponad jedna piąta badanych (21,5%) z grupy nauczycieli początkujących uznała, że często stosuje metodę gier i zabaw przy kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci. Pozostałe 6,2% uznało, że stosuje ją czasami.

Wykres 8. Częstotliwość stosowania metody gier i zabaw dydaktycznych w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci przez nauczycieli edukacji przedszkolnej a ich stopień awansu zawodowego



Wykres 9. Skuteczność stosowania metody problemowej w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci w opinii nauczycieli edukacji przedszkolnej a ich stopień awansu zawodowego

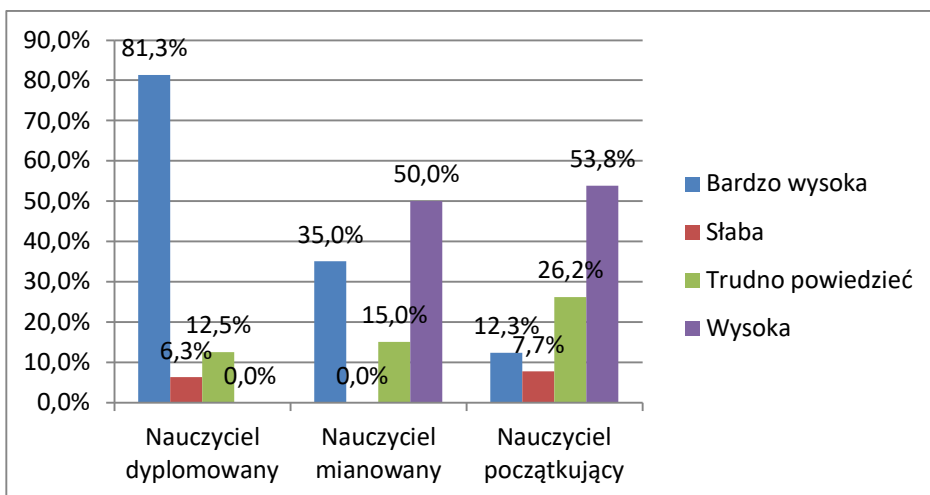


Nauczyciele dyplomowani najczęściej (62,5%) wskazywali, że dostrzegają bardzo wysoką skuteczność stosowania metody problemowej w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci. Drugą pod względem częstotliwości odpowiedzi udzielaną w tej grupie była świadcząca o dostrzeganiu wysokiej skuteczności w stosowaniu tej metody. Pozostali respondenci odpowiedzieli, że widzą słabą skuteczność tej metody (6,3%) lub, że trudno jest im jednoznacznie to stwierdzić (6,3%).

Nauczyciele mianowani w nieco ponad połowie przypadków (55%) odpowiedzieli, że dostrzegają wysoką skuteczność stosowania metody problemowej. Pozostali respondenci z tej grupy (45%) odpowiedzieli, że dostrzegają bardzo wysoką skuteczność.

Wśród nauczycieli początkujących odpowiedzi były najbardziej zróżnicowane. Najczęściej wskazywano odpowiedź o wysokiej skuteczności metody problemowej (38,5%). Drugą pod względem częstotliwości odpowiedzi była świadcząca o trudności w udzieleniu odpowiedzi (36,9%). 16,9% badanych z tej grupy uznało, że skuteczność metody problemowej jest bardzo wysoka, zaś najmniej wskazań otrzymała odpowiedź świadcząca o słabej skuteczności (7,7%).

Wykres 10. Skuteczność stosowania metody projektu w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci w opinii nauczycieli edukacji przedszkolnej a ich stopień awansu zawodowego



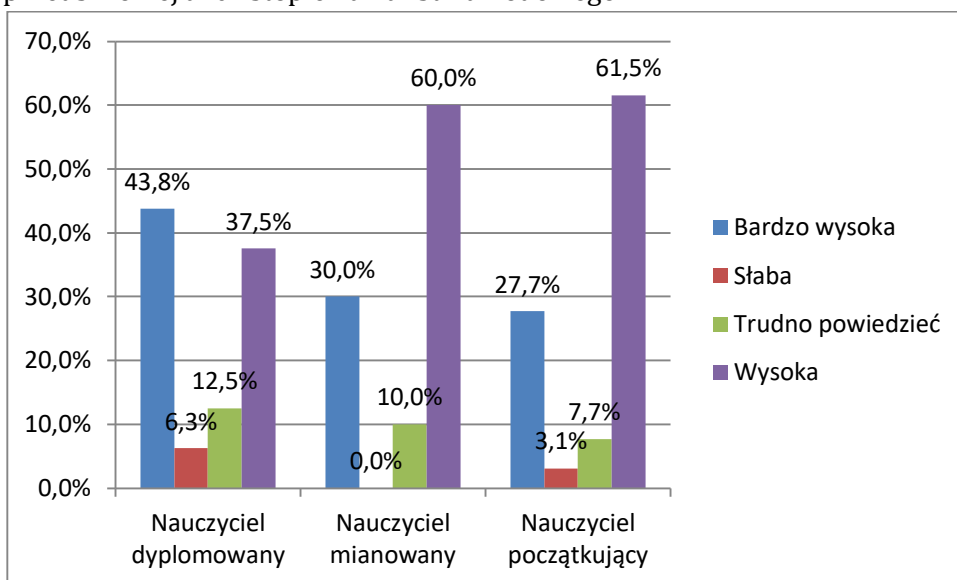
Nauczyciele dyplomowani okazali się być najbardziej zdecydowaną w kwestii skuteczności stosowania metody projektu w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci – zdecydowana większość z nich udzieliła odpowiedzi, że dostrzegają bardzo wysoką skuteczność jej stosowania. 12,5% respondentów z tej grupy miało trudność w udzieleniu odpowiedzi, zaś pozostałe 6,3% uznało, że dostrzega niską skuteczność w stosowaniu tej metody.

Nauczyciele mianowani w połowie przypadków (50%) wskazali odpowiedź o wysokiej skuteczności stosowania metody projektu w kontekście kształtowania kompetencji przedsiębiorczości. Drugą pod względem częstotliwości odpowiedzią udzielaną w tej grupie była świadcząca o dostrzeganiu bardzo wysokiej skuteczności tej metody. 15% badanych z tej grupy okazało się być niezdecydowanymi.

Wśród nauczycieli początkujących najwyższy odsetek wskazań (53,8%) uzyskała odpowiedź świadcząca o dostrzeganiu wysokiej skuteczności stosowania metody projektu w ramach zajęć mających na celu kształtowanie kompetencji przedsiębiorczości u dzieci. 26,2% badanych z tej grupy uznało, że trudno jest im udzielić jednoznacznej odpowiedzi. 12,3% wskazało, że dostrzega bardzo wysoką skuteczność wspomnianej metody, zaś pozostałe 7,7%, że jej skuteczność jest w ich opinii słaba.

Niespełna połowa nauczycieli dyplomowanych (43,8%) odpowiedziała, że dostrzega bardzo wysoką skuteczność stosowania metody burzy mózgów w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci. 37,5% wskazało, że uznaje skuteczność tej metody za wysoką. 12,5% respondentów z tej grupy odpowiedziało, że trudno jest im udzielić jednoznacznej odpowiedzi, zaś pozostałe 6,3%, odpowiedziało, że według nich skuteczność tej metody w kontekście kształtowania kompetencji przedsiębiorczości jest słaba.

Wykres 11. Skuteczność stosowania burzy mózgów w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci w opinii nauczycieli edukacji przedszkolnej a ich stopień awansu zawodowego

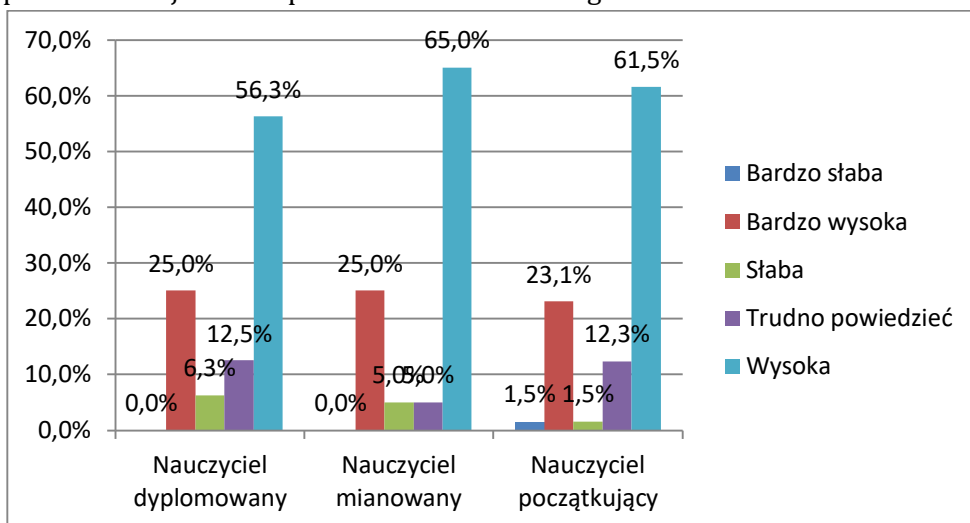


Wśród nauczycieli mianowanych ponad połowa (60%) wskazała odpowiedź o dostrzeganiu wysokiej skuteczności burzy mózgów w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości. Połowa mniej (30%) badanych z tej grupy uznała, że skuteczność tej metody jest bardzo wysoka. Pozostali (10%) odpowiedzieli, że trudno jest im udzielić odpowiedzi.

Nauczyciele początkujący, podobnie jak mianowani, w ponad połowie przypadków (61,5%) uznali skuteczność metody burzy mózgów za wysoką przy kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości. 27,7% respondentów z tej grupy odpowiedziało, że skuteczność ta jest w ich opinii wyso-

ka. 3,1% badanych odpowiedziało, że uznają skuteczność tej metody za słabą, zaś 7,7% miało trudność w udzieleniu odpowiedzi.

Wykres 12. Skuteczność stosowania metody zadaniowej w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci w opinii nauczycieli edukacji przedszkolnej a ich stopień awansu zawodowego



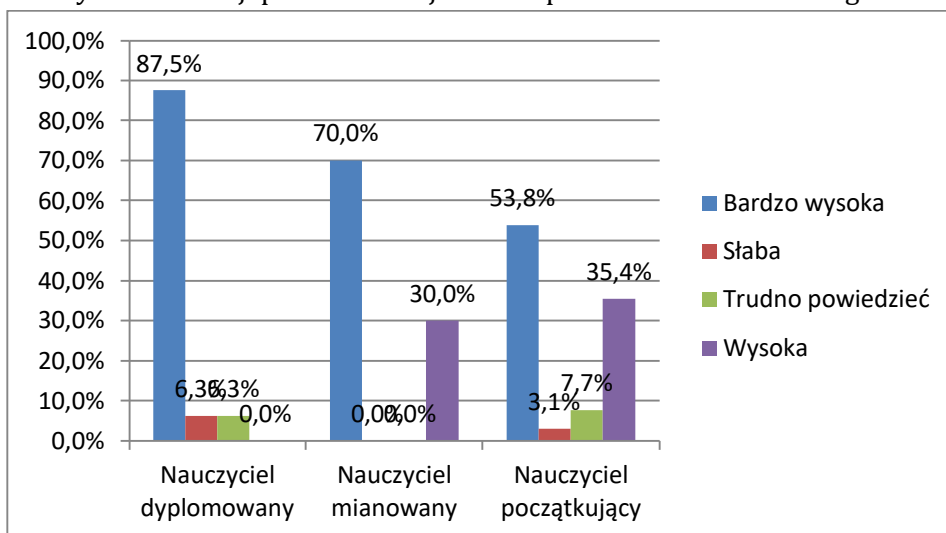
Ponad połowa nauczycieli dyplomowanych (56,3%) odpowiedziała, że dostrzega wysoką skuteczność metody zadaniowej w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci. Jedna czwartak badanych z tej grupy (25%) odpowiedziała, że uznaje skuteczność tej metody za wysoką. 6,3% respondentów z grupy nauczycieli dyplomowanych odpowiedziało, że skuteczność tej metody jest w ich opinii słaba, zaś 12,5% miało trudność w udzieleniu odpowiedzi.

Nauczyciele mianowani w większości uznali skuteczność metody zadaniowej za wysoką (65%). Jedna czwarta z nich (25%) odpowiedziała, że postrzega skuteczność tej metody w ramach kształtowania kompetencji przedsiębiorczości u dzieci jako wysoką. 5% badanych o tym stopniu awansu zawodowego odpowiedziało, że dostrzega słabą skuteczność tej metody, zaś pozostałe 5% miało trudność w udzieleniu odpowiedzi.

Nauczyciele początkujący również najczęściej wskazywali skuteczność metody zadaniowej jako wysoką (61,5%). Podobnie jak w pozostałych grupach respondentów, w 23,1% przypadków odpowiedzieli, że postrzegają skuteczność tej metody jako bardzo wysoką. Trudność w udzieleniu odpowiedzi przyznało 12,3% badanych. 1,5% zadeklarowało, że postrzega

metodę zadaniową jako słabo skuteczną w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci, zaś pozostałe 1,5%, że postrzega ją jako bardzo słabo skuteczną.

Wykres 13. Skuteczność stosowania metody gier i zabaw dydaktycznych w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci w opinii nauczycieli edukacji przedszkolnej a ich stopień awansu zawodowego



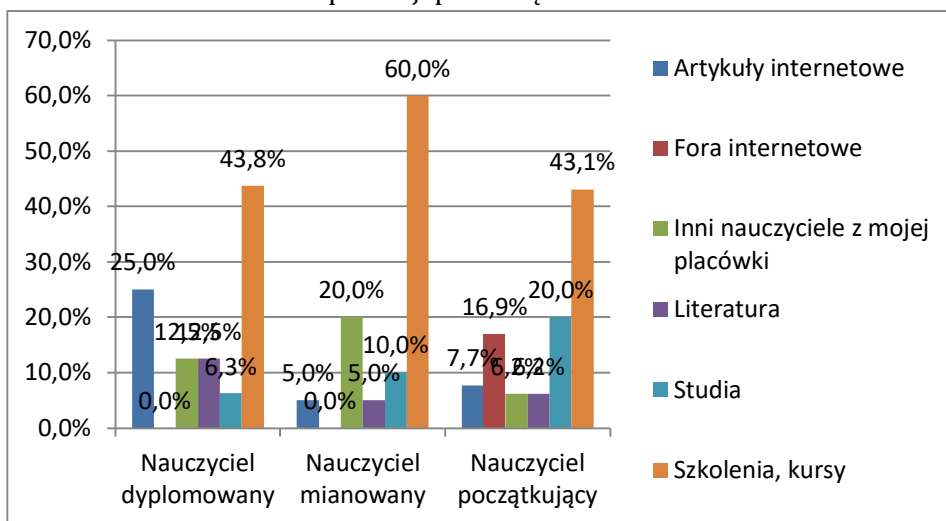
Nauczyciele dyplomowani w zdecydowanej większości przypadków (87,5%) odpowiedzieli, że postrzegają skuteczność metody gier i zabaw jako bardzo wysoką. Zaledwie 6,3% odpowiedziało, że postrzega ją jako słabo skuteczną. Pozostałe 6,3% uznało, że ma trudność we wskazaniu odpowiedzi.

70% nauczycieli mianowanych odpowiedziało, że postrzega metodę gier i zabaw jako bardzo wysoko skuteczną w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci. Pozostałe 20% uznało skuteczność tej metody za wysoką. Nikt z tej grupy respondentów nie zadeklarował postrzegania skuteczności metody gier i zabaw jako słabo lub bardzo słabo skutecznej.

Nieco ponad połowa badanych z grupy nauczycieli początkujących odpowiedziała, że postrzega metodę gier i zabaw jako bardzo wysoko skuteczną w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci. 35,4% badanych z tej grupy wskazało skuteczność tej metody jako wysoką. Jako słabo skuteczną metodę tą uznało 3,1% badanych z grupy nauczycieli o tym

stopniu awansu. 7,7% badanych odpowiedziało, że napotkało trudność w udzieleniu jednoznacznej odpowiedzi.

Wykres 14. Źródło wiedzy nauczycieli edukacji przedszkolnej na temat metod kształtowania kompetencji przedsiębiorczości u dzieci



W każdej z badanych grup najczęściej wybieraną odpowiedzią na temat źródła wiedzy o metodach kształcenia kompetencji przedsiębiorczości była odpowiedź szkolenia, kursy. Nauczyciele dyplomowani wskazali tą opcję w 43,8% przypadków, nauczyciele mianowani w 60% przypadków, a początkujący – w 43,1% przypadków.

Nauczyciele dyplomowani w 25% przypadków uznali, że najczęściej wybierają artykuły internetowe. Pozostałe odpowiedzi tej grupy badanych to inni nauczyciele z mojej placówki (12,5%), literatura (12,5%), studia (6,3%).

Drugą najczęściej wskazywaną odpowiedzią wśród nauczycieli mianowanych była świadcząca o zdobywaniu wiedzy na temat metod w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości od innych nauczycieli (20%). Pozostałe odpowiedzi wśród tych respondentów dotyczyły studiów (10%), literatury (5%) oraz artykułów internetowych (5%).

Nauczyciele początkujący w 20% przypadków wskazywali, że wiedzę o metodach kształtowania kompetencji przedsiębiorczości u dzieci czerpią ze studiów. 16,9% badanych wskazało, że jako główne źródło preferuje fora internetowe, 7,7% wskazało na artykuły internetowe, 6,2% na innych nauczycieli oraz 6,2% na literaturę.

Podsumowanie

Nauczyciele, niezależnie od stopnia awansu zawodowego, uważają, że wybór odpowiedniej metody w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci w wieku przedszkolnym ma znaczenie.

Podejście do metody problemowej, choć w niewielkim stopniu, różnicuje odpowiedzi respondentów. Nauczyciele dyplomowani, według deklaracji, bardzo często stosują ją do kształtowania kompetencji przedsiębiorczości. Nauczyciele mianowani, również w większości przypadków stosują ją często lub bardzo często. Odmierna odpowiedź najczęściej pojawiała się wśród nauczycieli początkujących, którzy w niespełna jednej trzeciej przypadków uznali, że stosują ją czasami. Metoda burzy mózgów nie różnicowała odpowiedzi wśród nauczycieli o różnych stopniach awansu. W każdej z badanych grup najczęściej pojawiały się odpowiedzi świadczące o częstym lub bardzo częstym stosowaniu tej metody. Odpowiedź świadcząca o jej bardzo rzadkim stosowaniu pojawiła się jedynie wśród nauczycieli początkujących (1,5%), a o rzadkim wśród dyplomowanych (6,3%). Opinie nauczycieli w różnych stopniach awansu są do siebie zbliżone – blisko 65% respondentów w każdej z grup odpowiedziało, że stosuje tą metodę często lub bardzo często w ramach zajęć kształtujących kompetencje przedsiębiorczości. Każda z grup badanych, niezależnie od stopnia awansu zawodowego wskazała, że stosuje często lub bardzo często metodę zadaniową w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci. Nauczyciele dyplomowani najczęściej z grup respondentów wskazywali, że rzadko stosują tą metodę (12,5%). Poziom awansu zawodowego nie różnicował znacznie liczby wskazań odpowiedzi czasami. Metoda gier i zabaw również, według wskazań respondentów, jest bardzo często stosowana w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci. Odpowiedzi o rzadkim lub bardzo rzadkim jej stosowaniu wybierana była sporadycznie.

Skuteczność stosowania metody problemowej w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości u dzieci, według nauczycieli dyplomowanych i mianowanych jest wysoka lub bardzo wysoka. Nauczyciele początkujący zaś, choć nierzadko oceniali skuteczność tej metody jako wysoką, prawie równie często odpowiadali, że trudno jest im powiedzieć, jaką skuteczność ma ta metoda. Również ta grupa respondentów najczęściej wskazywała skuteczność metody problemowej jako słabą (7,7%). Najbardziej zdecydowaną grupą o wysokiej skuteczności metody projektu okazała się być

grupa nauczycieli dyplomowanych. Nauczyciele mianowani oraz początkujący w zdecydowanej większości wskazywali odpowiedzi o wysokiej lub bardzo wysokiej skuteczności. Żadna z grup badanych nie wskazała odpowiedzi o bardzo słabej skuteczności. Metoda burzy mózgów również została oceniona przez nauczycieli jako skuteczna i wysoce skuteczna w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości. Metoda zadaniowa uznana została jako wysoce skuteczna, bez względu na poziom awansu zawodowego respondenta. Metoda gier i zabaw dydaktycznych również w opinii nauczycieli uznana jest za metodę wysoko lub bardzo wysoko skuteczną.

Niezależnie od stopnia awansu zawodowego, nauczyciele najczęściej wskazywali szkolenia i kursy jako źródło wiedzy na temat metod kształtowania kompetencji przedsiębiorczości u dzieci. Nauczyciele dyplomowani, w porównaniu do pozostałych dwóch grup, znacznie częściej wskazywali artykuły internetowe jako źródło wiedzy o metodach. Nauczyciele mianowani zaś, w porównaniu do innych nauczycieli, częściej wskazywali innych nauczycieli jako źródło informacji. Z kolei nauczyciele początkujący, w odróżnieniu od dyplomowanych oraz mianowanych, częściej wskazywali studia oraz fora internetowe.

Bibliografia

Andrejczuk M. (2023), Exploring the Polish Startup Ecosystem: Five Types of Founders and Their Approach to Innovation and Risk, „Warsaw Forum of Economic Sociology”, vol. 14, nr 28

Andrejeva R. Usca S. (2023), The Possibilities of Development of the Childs Creativity and Entrepreneurship in a Pre-School, „Education. Innovation. Diversity”, vol. 2, nr 7

Brzezińska A., Schmidt J. (2008), Przedsiębiorczość jako warunek udanego startu w dorosłość, w: A. Andrzejczak (red.), Przedsiębiorczość w edukacji, Poznań: AE

Chojak M. (2024), Shaping Entrepreneurial Attitudes among Young Children on the Basis of the „Entrepreneurial Kids” International Project, „Education Sciences”, vol. 14 (1)

Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning); Official Journal of the European Union, 2018/C 189/01, pkt 2.5

Frese M. Gielnik M. (2023), The Psychology of Entrepreneurship: Action and Process, „Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior”, vol. 10, nr 1

Gualerzi D. (2024), Elaborating on the demand-side of economic development: Schumpeter and neo-Schumpeterian theory, „International Journal of Political Economy”, nr 53 (2)

Jacewicz A. (2011), Metody aktywizujące i wspierające edukację dzieci w wieku przedszkolnym, Białystok: NWSP

Kanik A. (2022), Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych w procesie edukacji formalnej i nieformalnej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 17 (65)

Katz L.G., Chard S.C. (2000), Engaging Children's Minds: The Project Approach, Stamford: Ablex Publishing

Komisja Europejska (2016), EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework, Publications Office of the European Union, Luxembourg

Krzyżewska J. (1998), Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej, Suwałki: Omega

Kupisiewicz C. (2023), Dydaktyka. Podręcznik akademicki, Kraków: Impuls

Maciak G. (2012), Możliwości wykorzystania metody projektu do pracy z dziećmi w przedszkolu, „Społeczeństwo i Edukacja”, nr 1

Okoń W. (2016), Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa: Żak

Rachwał T. (2019), Przedsiębiorczość jako kompetencja kluczowa w systemie edukacji, w: Rachwał T. (red.), Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych, seria naukowa, t. 5, Warszawa: FRSE

Rau K., Ziętkiewicz E. (2000), Jak aktywizować uczniów, Poznań: G&P

Rau K., Ziętkiewicz E. (2000), Jak aktywizować uczniów. Burza mózgów i inne techniki w edukacji, Poznań: G&P

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026r., poz. 378

Stasiakiewicz M. (1999), Twórczość i interakcja, Poznań: UAM

Sufa B. (2020), Rola pytań w rozwijaniu przedsiębiorczości uczniów w młodszy wieku szkolnym, „Przedsiębiorczość. Edukacja”, nr 16 (2)

Wach K. (2015), Entrepreneurial Orientation and Business Internationalisation Process: The Theoretical Foundations of International Entrepreneurship, „Entrepreneurial Business and Economics Review”, nr 3 (2)

Widz M., Kammerlander N. (2023), Entrepreneurial Exit Intentions in Emerging Economies: A Neoinstitutional perspective, „Small Business Economics”, vol. 60

Edukacja przedszkolna jako przestrzeń uczenia się przez doświadczanie

Lic. Martyna Młynarczyk

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Nysie, Polska

Abstrakt

Celem artykułu jest przedstawienie kluczowych zmian w edukacji przedszkolnej wynikających z wprowadzenia nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Szczególną uwagę poświęcono założeniom reformy oświatowej, w której podkreśla się znaczenie uczenia się przez doświadczanie, rozwijania samodzielności oraz wzmacniania poczucia sprawczości dziecka. W artykule omówiono również rolę zabawy badawczej jako podstawową formę aktywności dziecka w wieku przedszkolnym, która sprzyja wszechstronnemu rozwojowi. Dodatkowo wskazano, iż nowe podejście do edukacji przedszkolnej podkreśla aktywność własną dziecka, zaangażowanie w proces poznawczy oraz uczenie się w bezpośrednim kontakcie z otaczającym światem.

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, podstawa programowa, reforma oświatowa, cele wychowania przedszkolnego, nauczanie przez doświadczanie, samodzielność, zabawa swobodna w edukacji przedszkolnej, zabawa badawcza

Preschool education as a space for learning through experience

BA Martyna Młynarczyk

University of Applied Sciences in Nysa, Poland

Abstract

The aim of the article is to present key changes in preschool education resulting from the introduction of the new core curriculum for preschool education. Particular attention is given to the assumptions of the educational reform, which emphasize the importance of learning through experience, developing self-reliance and strengthening the child's sense of agency. The article also discusses the role of exploratory play as primary form of activity for preschool-aged children, which supports holistic development. Additionally, it is pointed out that the new approach to preschool education highlights the child's own activity, engagement in the cognitive process and learning through direct contact with the surrounding world.

Keywords: preschool education, core curriculum, education reform, objectives of preschool education, learning through experience, self-reliance, free play in preschool education, exploratory play

Wprowadzenie

Edukacja przedszkolna stanowi pierwszy i niezwykle istotny etap edukacji, obejmujący dzieci w wieku 3-6 lat. Etap ten to okres kształtowania kompetencji społecznych, emocjonalnych, poznawczych i fizycznych – które mają kluczowe znaczenie dla dalszego funkcjonowania dziecka w środowisku szkolnym oraz społecznym (Klim-Klimaszewska, 2005).

Celem wychowania przedszkolnego jest: „Wspieranie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna.” (Albański, 2018, s. 23).

Wychowanie przedszkolne pełni ważną rolę w przygotowaniu dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej. Założenie to realizowane jest przede wszystkim przez zabawę, aktywność poznawczą oraz kontakty z rówieśnikami (PPWK.pl, 2024).

Zgodnie z Ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, wychowanie przedszkolne w Polsce realizowane jest według obowiązującej podstawy programowej, określonej w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej. Podstawa programowa określa cele, zadania oraz treści realizowane w placówkach wychowania przedszkolnego.

Nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego

Współczesny system edukacji w Polsce podlega systematycznym zmianom, których celem jest dostosowanie treści kształcenia do dynamicznie zmieniających się warunków społecznych, technologicznych i rozwojowych. Najważniejszym kierunkiem reformy oświaty jest „Reforma26. Kompas Jutra”, w ramach której opracowano nową podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2025).

Nowa podstawa programowa, która będzie obowiązywać od 1 września 2026 roku, została określona w Rozporządzeniu Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym. Nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego obejmuje cele wychowania przedszkolnego,

zadania realizowane przez przedszkole, osiągnięcia dziecka na zakończenie etapu wychowania przedszkolnego oraz warunki i sposoby realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Kluczowym elementem nowej podstawy programowej są doświadczenia edukacyjne, które wspierają wszechstronny rozwój dziecka w sferze emocjonalnej, społecznej, fizycznej i poznawczej oraz budują poczucie sprawczości u dzieci. Doświadczenia edukacyjne mają charakter praktyczny i ukierunkowane są na rozwijanie kompetencji podstawowych oraz przekrojowych oraz rozwijają umiejętności współpracy (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2026).

Uczenie się przez doświadczanie

Nowa podstawa programowa podkreśla rolę aktywnego uczestnictwa dziecka w procesie uczenia się przez bezpośrednie doświadczanie i własne działania. Dzieci najefektywniej uczą się przez osobiste działanie i zaangażowanie, gdy mają możliwość samodzielnego poznawania otaczającego świata z wykorzystaniem zmysłów, obserwacji, porównywania oraz eksperymentowania (Rozporządzenie Ministra Edukacji w sprawie podstawy programowej, 2026, załącznik nr 1).

W edukacji przedszkolnej nauczanie przez doświadczanie pozwala dzieciom lepiej zrozumieć otaczającą rzeczywistość, a także motywuje do analizowania sytuacji, poszukiwania rozwiązań oraz samodzielnego odkrywania. Należy dodać, iż uczenie się przez doświadczanie wzmacnia poczucie sprawczości – dzieci bezpośrednio obserwują skutki własnych działań. Poprzez takie działania dzieci stają się otwarte na nowe doświadczenia oraz odczuwają satysfakcję z własnej aktywności, a co za tym idzie rozwijają pozytywne nastawienie do procesu uczenia się (Moje Bambino, 2025).

Znaczenie aktywnego działania dziecka w procesie uczenia się zasadnie i trafnie ujmuje myśl przypisywana Konfucjuszowi (Kong Fuzi, chiński filozof i nauczyciel 551-479 p.n. e.): „Powiedz mi, a zapomnę, pokaż – a zapamiętam, pozwól mi działać, a zrozumiem”. Cytat ten podkreśla, iż najtrwalsze efekty uczenia się osiągane są przez własną aktywność dziecka, doświadczanie oraz bezpośrednie zaangażowanie w działanie. Wiedza zdobyta samodzielnie poprzez działanie i doświadczanie ma szczególną wartość – jest trwała i głęboko zakorzeniona w świadomości dziecka. Wszystko to co, dziecko odkryje i przeżyje samodzielnie, pozostaje z nim na dłużej i stanowi fundament dalszego uczenia się (Przedszkole Samorządowe Nr 1 w Kielcach).

Nowa podstawa programowa zwraca również uwagę na konieczność wspierania wszechstronnego rozwoju dziecka oraz podkreśla znaczenie aktywności poznawczej dziecka poprzez zaangażowanie i współpracę z rówieśnikami. Nacisk kładziony jest również na powiązanie procesu edukacyjnego z otaczającym środowiskiem, które stanowi naturalną przestrzeń do zdobywania doświadczeń, rozwijania kompetencji oraz budowania poczucia sprawczości (Rozporządzenie Ministra Edukacji w sprawie podstawy programowej, 2026, załącznik nr 1).

Rola i znaczenie zabawy w edukacji przedszkolnej

Zgodnie z założeniami podstawy programowej wychowania przedszkolnego, codzienna swobodna zabawa dzieci jest jednym z kluczowych warunków prawidłowego rozwoju oraz realizacji treści edukacyjnych. W wychowaniu przedszkolnym ważna jest zasada, zgodnie z którą wszystkie podejmowane aktywności edukacyjne powinny być realizowane w formie zabawy (Rozporządzenie Ministra Edukacji w sprawie podstawy programowej, 2026, załącznik nr 1).

Zabawa pełni kluczową rolę w procesie edukacji przedszkolnej z uwagi na to, iż stanowi swobodną formę aktywności dziecka, obejmującą różnorodne działania i czynności. Jest podstawową formą działalności dziecka w wieku przedszkolnym oraz odgrywa istotną rolę w jego rozwoju. Dzięki zabawie dziecko ma możliwość wyrażania swoich potrzeb i emocji, a także coraz bardziej poznaje świat, zdobywa nowe doświadczenia, kształtuje kompetencje społeczne, uczy się budowania pozytywnych emocji oraz redukowania napięcia emocjonalnego (Albański, 2018).

W odniesieniu do założeń nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego, która zwraca szczególną uwagę na rozwój samodzielności, sprawczości oraz uczenia się przez doświadczanie, wartościową formą aktywności dzieci są zabawy badawcze (Rozporządzenie Ministra Edukacji w sprawie podstawy programowej, 2026, załącznik nr 1).

Zabawy badawcze sprzyjają rozwojowi zdolności poznawczych dziecka, pobudzają ciekawość oraz zachęcają do aktywnego odkrywania świata. Zabawy badawcze wspierają proces poznawania świata poprzez zmysły i własne doświadczenia. Wartościowe w tej formie aktywności jest to, iż zachęca ona do samodzielnego odkrywania i tworzenia, stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi oraz rozwiązywanie problemów. Dzieci samodzielnie, przy wsparciu nauczyciela wykonują doświadczenia

i eksperymenty – poszukują rozwiązań, odpowiedzi i samodzielnie docierają do istoty problemu. (A. Klim-Klimaszewska, 2012)

Zakończenie

W niniejszym artykule przedstawiono kluczowe zmiany w edukacji przedszkolnej wynikające z wprowadzenia nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Poświęcono szczególną uwagę uczeniu się przez doświadczanie, rozwijaniu samodzielności, kształtowaniu poczucia sprawczości dziecka oraz roli zabawy badawczej w edukacji przedszkolnej.

Reasumując, nowe założenia podstawy programowej kładą nacisk na aktywne uczestnictwo dziecka w procesie uczenia się. Wprowadzone zmiany w podstawie programowej wskazują na rozwój edukacji opartej na działaniu, doświadczaniu i aktywności własnej dziecka – stanowi to fundament współczesnego podejścia do wychowania przedszkolnego.

Bibliografia

- Albański L. (2018), Zabawa w edukacji przedszkolnej, Jelenia Góra: KPSW
- Klim-Klimaszewska A. (2005), Pedagogika przedszkolna, Warszawa: PIW
- Klim-Klimaszewska A. (2012), Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa, Warszawa: ERICA
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2025), Reforma26. Kompas Jutra – nowa szkoła dla nowego pokolenia, <https://www.gov.pl/web/edukacja/reforma26-kompas-jutra--nowa-szkola-dla-nowego-pokolenia>
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2026), Nowe podstawy programowe wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej wraz ze zmianami w ramowych planach nauczania dla publicznych szkół podstawowych – rozporządzenia podpisane, <https://www.gov.pl/web/edukacja/nowe-podstawy-prog-ramowe-wychowania-przedszkolnego-i-ksztalcenia-ogolnego-dla-szkoly-podstawowej-wraz-ze-zmianami-w-ramowych-planach-nauczania-dla-publicznych-szkol-podstawowych--rozporzadzenia-podpisane>
- Moje Bambino (2025), Nauczanie przez doświadczanie w przedszkolu, <https://mojebambino.pl/blog/index.php/2025/09/04/nauczanie-przez-doswiadczenie-w-przedszkolu/>

Przedszkole Samorządowe nr 1 w Kielcach, Doświadczanie świata przez dziecko sposobem wspierania jego rozwoju, <https://ps1.kielce.eu/ogloszenie/31032019/doswiadczenie-swiata-przez-dziecko-sposobem-wspierania-jego-rozwoju>

Redakcja PPWK.pl (2024), Co to jest edukacja przedszkolna? <https://www.ppwk.pl/co-to-jest-edukacja-przedszkolna/>

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, Dz. U. 2026, poz. 378

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. 2025. Poz. 1043

Kontrolowane podejmowanie ryzyka w zabawie a prawa dziecka w perspektywie współczesnej pedagogiki

Mgr Julia Kluz

Uniwersytet Zielonogórski w Zielonej Górze, Polska

Abstrakt

Poszukiwanie równowagi pomiędzy zapewnieniem dziecku bezpieczeństwa, a wspieraniem jego samodzielności stanowi jedno z najważniejszych wyzwań współczesnej pedagogiki. Celem artykułu jest analiza znaczenia ryzykownej zabawy (risky play) w rozwoju dziecka oraz rozważenie, czy możliwość podejmowania kontrolowanego ryzyka może być interpretowana jako element wspierający realizację praw dziecka. Artykuł ma charakter teoretyczno-przeglądowy i został opracowany na podstawie analizy literatury naukowej oraz dokumentów międzynarodowych dotyczących praw dziecka. Przeprowadzona analiza wskazuje, że kontrolowane podejmowanie ryzyka sprzyja rozwojowi autonomii, poczucia sprawstwa, odporności psychicznej oraz umiejętności oceny ryzyka, natomiast jego nadmierne ograniczanie może utrudniać zdobywanie doświadczeń istotnych dla prawidłowego rozwoju dziecka. Choć dokumenty dotyczące praw dziecka nie wyodrębniają prawa do podejmowania kontrolowanego ryzyka, ich analiza w zestawieniu z wynikami współczesnych badań pozwala dostrzec wyraźną spójność pomiędzy wartościami chronionymi przez te dokumenty, a celami przypisywanymi ryzykownej zabawie. Przeprowadzone rozważania wskazują, że kontrolowane podejmowanie ryzyka może stanowić istotny element wspierający realizację praw dziecka, przy zachowaniu odpowiedzialności dorosłych za zapewnienie warunków sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi.

Słowa kluczowe: risky play, kontrolowane podejmowanie ryzyka, prawa dziecka, autonomia, bezpieczeństwo

Controlled risk-taking and children's rights from the perspective of contemporary pedagogy

MA Julia Kluz

University of Zielona Góra, Poland

Abstract

Striking a balance between ensuring a child's safety and fostering their independence is one of the most important challenges in contemporary pedagogy. The purpose of this article is to analyze the significance of risky play in child development and to consider whether the opportunity to take controlled risks can be interpreted as a factor that supports the realization of children's rights. This article is

a theoretical review based on an analysis of the scientific literature and international documents concerning children's rights. The analysis indicates that controlled risk-taking fosters the development of autonomy, a sense of agency, psychological resilience, and risk assessment skills, whereas excessive restriction of such behavior may hinder the acquisition of experiences essential for a child's healthy development. Although documents on children's rights do not explicitly identify the right to engage in controlled risk-taking, an analysis of these documents in conjunction with the findings of contemporary research reveals a clear alignment between the values protected by these documents and the objectives attributed to risky play. The present analysis indicates that controlled risk-taking can be a significant factor in supporting the realization of children's rights, while maintaining adults' responsibility for ensuring conditions conducive to safe development.

Keywords: risky play, controlled risk-taking, children's rights, autonomy, safety

Wprowadzenie

Nigdy wcześniej bezpieczeństwo dziecka nie stanowiło tak istotnej wartości w procesie wychowania, jak obecnie. Współczesne dzieci wychowują się w świecie, w którym dążenie do eliminowania zagrożeń stało się jednym z podstawowych celów rodziców, nauczycieli oraz instytucji edukacyjnych. Coraz większy nacisk kładzie się na tworzenie bezpiecznych przestrzeni do nauki i zabawy, ograniczanie samodzielności najmłodszych oraz minimalizowanie sytuacji mogących wiązać się z jakimkolwiek ryzykiem. Paradoksalnie jednak coraz liczniejsze wyniki badań sugerują, że całkowite eliminowanie doświadczeń związanych z podejmowaniem ryzyka może nie pozostawać obojętne dla rozwoju dziecka.

W literaturze przedmiotu zjawisko to opisywane jest za pomocą pojęć *overprotection* (Hu i in., 2025), *overparenting* (Bernstein, Triger, 2011) oraz *helicopter parenting* (Vigdal, Brønnick, 2022), odnoszących się do nadmiernej ochrony dziecka i intensywnej kontroli jego codziennego funkcjonowania. Chociaż działania te wynikają najczęściej z troski o dobro dziecka, coraz więcej badań wskazuje, że nadmierne ograniczanie możliwości samodzielnego doświadczania świata może prowadzić do negatywnych konsekwencji rozwojowych (Hu i in., 2025; Urone i in., 2024). Skutki te mogą być dostrzegalne nie tylko w dzieciństwie, lecz także w okresie dorastania i dorosłości (Proskurnia, 2023; Sadoughi, 2024). Wśród najczęściej wskazywanych następstw wymienia się ograniczenie autonomii (Luijk i in., 2024; Urone i in., 2024), trudności w regulacji emocji (Sadoughi, 2024), większą podatność na zaburzenia lękowe (Proskurnia,

2023; Sadoughi, 2024) oraz słabszy rozwój kompetencji związanych z oceną i zarządzaniem ryzykiem (Kleppe i in., 2024; Brussoni i in., 2026).

Jednocześnie w ostatnich latach coraz większe zainteresowanie badaczy budzi koncepcja *risky play*, rozumiana przez Sandseter (2007) jako dobrowolnie podejmowana przez dziecko aktywność, której towarzyszą ekscytacja, niepewność oraz możliwość wystąpienia kontrolowanego ryzyka. Badania prowadzone przede wszystkim w krajach skandynawskich, Kanadzie oraz Australii wskazują, że doświadczenia tego rodzaju odgrywają istotną rolę w kształtowaniu samodzielności, odporności psychicznej, kompetencji społecznych oraz umiejętności rozpoznawania i oceny potencjalnych zagrożeń (Dodd, Lester, 2021; Sandseter i in., 2023). Wyniki badań Kleppe i współautorów (2024) oraz Brussoni i współautorów (2026) wskazują ponadto, że dzieci, które mają możliwość stopniowego zdobywania doświadczeń związanych z podejmowaniem kontrolowanego ryzyka, lepiej radzą sobie z oceną sytuacji wymagających ostrożności i podejmowaniem adekwatnych decyzji. Podobne stanowisko przedstawili również Beaulieu i Beno (2024), podkreślając, że celem wychowania nie powinno być całkowite eliminowanie ryzyka z życia dziecka, lecz stwarzanie warunków do jego bezpiecznego rozpoznawania i stopniowego uczenia się odpowiedzialnego działania.

Wyniki współczesnych badań skłaniają zatem do postawienia pytania, gdzie przebiega granica między zapewnianiem dziecku bezpieczeństwa, a ograniczaniem doświadczeń niezbędnych dla jego prawidłowego rozwoju. Jeżeli możliwość podejmowania kontrolowanego ryzyka sprzyja kształtowaniu autonomii, odporności psychicznej oraz kompetencji związanych z oceną zagrożeń, warto zastanowić się, czy całkowite eliminowanie takich doświadczeń rzeczywiście pozostaje zgodne z dobrem dziecka. Perspektywa ta prowadzi również do szerszej refleksji nad prawami dziecka. Choć Konwencja o prawach dziecka nie odnosi się wprost do prawa do podejmowania ryzyka, gwarantuje dziecku prawo do harmonijnego rozwoju oraz zabawy. Jeżeli zatem prawo do rozwoju i zabawy ma być realizowane w sposób pełny, warto zastanowić się, czy nie obejmuje ono również możliwości zdobywania doświadczeń związanych z podejmowaniem kontrolowanego ryzyka. Właśnie ta wątpliwość stanowi punkt wyjścia dla rozważań podjętych w niniejszym artykule.

Przedstawione rozważania stały się punktem wyjścia do analizy problematyki prawa dziecka do podejmowania ryzyka. W artykule podjęto próbę ukazania znaczenia doświadczeń związanych z podejmowaniem kontrolowanego ryzyka w rozwoju dziecka oraz przybliżenia dylematów wyni-

kających z konieczności równoważenia potrzeby jego ochrony i wspierania autonomii. Rozważania oparto na analizie współczesnej literatury pedagogicznej, uzupełnionej o wyniki badań z zakresu psychologii rozwojowej oraz dokumenty dotyczące praw dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji risky play i zjawiska nadopiekuńczości.

Ryzyko jako element rozwoju dziecka

Ryzyko od wieków stanowi nieodłączny element ludzkiego życia, jednak sposób jego postrzegania ulegał istotnym zmianom. W powszechnym rozumieniu pojęcie to najczęściej wiąże się z możliwością wystąpienia szkody, niepowodzenia lub zagrożenia, dlatego naturalną reakcją dorosłych staje się dążenie do jego eliminowania. Tendencja ta znajduje odzwierciedlenie również w wychowaniu dzieci, w którym bezpieczeństwo coraz częściej utożsamiane jest z maksymalnym ograniczaniem sytuacji mogących wiązać się z jakimkolwiek ryzykiem. Współczesna literatura pedagogiczna i psychologiczna zwraca jednak uwagę, że takie podejście może prowadzić do nadmiernego upraszczania złożonego charakteru ryzyka oraz pomijania jego potencjalnej wartości rozwojowej (Sandseter, 2007; Beaulieu, Beno, 2024).

W ostatnich dekadach obserwuje się wyraźną zmianę sposobu postrzegania ryzyka w dzieciństwie. O ile jeszcze w drugiej połowie XX wieku samodzielna eksploracja otoczenia, wspinanie się na drzewa, czy zabawa poza bezpośrednim nadzorem dorosłych stanowiły naturalny element dzieciństwa, współcześnie coraz częściej podejmowane są działania zmierzające do eliminowania sytuacji postrzeganych jako ryzykowne (Brussoni i in., 2026; Sandseter i in., 2023). Badacze podkreślają, że całkowite wyeliminowanie ryzyka z życia dziecka jest nie tylko niemożliwe, ale również niepożądane z perspektywy jego rozwoju (Sandseter i in., 2023; Beaulieu, Beno, 2024; Brussoni i in., 2026). Dziecko poznaje świat poprzez działanie, eksperymentowanie oraz samodzielne sprawdzanie własnych możliwości, dlatego doświadczenia związane z pokonywaniem umiarkowanych trudności stanowią naturalny element procesu uczenia się. Ryzyko przestaje być zatem postrzegane tylko i wyłącznie jako czynnik zagrażający bezpieczeństwu, a coraz częściej rozumiane jest jako sytuacja stwarzająca możliwość zdobywania nowych doświadczeń i rozwijania kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w codziennym życiu (Sandseter i in., 2023; Kvalnes, Sandseter, 2023). Przedstawione rozważania

prowadzą do wniosku, że największym zagrożeniem dla rozwoju dziecka nie zawsze jest samo ryzyko, lecz brak możliwości stopniowego uczenia się, jak je rozpoznawać, oceniać i odpowiedzialnie nim zarządzać (Sandseter i in., 2023; Kleppe i in., 2024; Brussoni i in., 2026).

Powyższe spojrzenie wymaga jednocześnie wyraźnego rozróżnienia dwóch pojęć, które w języku potocznym często stosowane są zamiennie – ryzyko i zagrożenie. Ryzyko odnosi się do sytuacji, w której istnieje możliwość wystąpienia niepowodzenia lub niewielkiego urazu, jednak dziecko zachowuje możliwość obserwowania otoczenia, przewidywania konsekwencji własnych działań oraz dostosowywania zachowania do zmieniających się warunków. Zagrożenie oznacza natomiast obecność czynników, których dziecko nie jest w stanie przewidzieć lub kontrolować, a prawdopodobieństwo wystąpienia poważnych konsekwencji pozostaje wysokie (Sandseter, 2007; Beaulieu, Beno, 2024). O ile ryzyko może sprzyjać uczeniu się i zdobywaniu doświadczeń, o tyle zagrożenie nie niesie ze sobą wartości rozwojowej i powinno być eliminowane przez dorosłych (Sandseter, 2007; Beaulieu, Beno, 2024).

Rozróżnienie to znajduje potwierdzenie we współczesnych badaniach poświęconych zachowaniom dzieci w sytuacjach wymagających oceny ryzyka. Jak wskazują Kleppe i współautorzy (2024), dzieci nie są biernymi uczestnikami takich doświadczeń, a wręcz przeciwnie, gdyż nieustannie obserwują otoczenie, analizują napotymane przeszkody, oceniają własne możliwości oraz modyfikują swoje zachowanie w zależności od zmieniających się warunków. Autorzy określają ten proces mianem dynamicznego zarządzania ryzykiem (dynamic risk management), podkreślając, że umiejętność ta rozwija się stopniowo i wymaga wielokrotnego doświadczania sytuacji, w których dziecko może samodzielnie podejmować decyzje oraz ponosić ich naturalne konsekwencje (Kleppe i in., 2024).

W świetle przedstawionych ustaleń ryzyko nie powinno być rozpatrywane wyłącznie jako przeciwieństwo bezpieczeństwa. Odpowiednio dostosowane do wieku i możliwości dziecka może stanowić ważny element procesu rozwojowego, sprzyjający nabywaniu samodzielności, odpowiedzialności oraz umiejętności realnej oceny własnych kompetencji. Szczególnym obszarem, w którym dziecko zdobywa tego rodzaju doświadczenia, jest spontaniczna zabawa, bo to właśnie ona stwarza warunki do naturalnego podejmowania kontrolowanego ryzyka, stanowiąc punkt wyjścia dla koncepcji ryzykownej zabawy (risky play), która w ostatnich latach stała się jednym z ważnych kierunków badań nad rozwojem dziecka.

Ryzykowna zabawa (risky play) jako naturalna potrzeba rozwojowa dziecka

Zmiana sposobu postrzegania ryzyka w rozwoju dziecka przyczyniła się do wyodrębnienia koncepcji ryzykownej zabawy (risky play), która w ostatnich kilkunastu latach stała się jednym z najczęściej podejmowanych zagadnień w badaniach nad dzieciństwem. Za twórczynię tego pojęcia uznaje się Ellen Beate Hansen Sandseter (2007), która zdefiniowała risky play jako ekscytującą formę zabawy podejmowaną dobrowolnie, wiążącą się z odczuwaniem niepewności oraz możliwością wystąpienia niewielkiego urazu lub niepowodzenia. Kluczowym elementem tej aktywności pozostaje jednak fakt, że dziecko samo decyduje o swoim zaangażowaniu, a poziom ryzyka jest dostosowany do jego możliwości rozwojowych (Sandseter, 2009).

Na podstawie przeprowadzonych badań Sandseter (2007) wyróżniła sześć podstawowych kategorii ryzykownej zabawy: zabawę na dużych wysokościach, zabawę z dużą prędkością, zabawę z wykorzystaniem potencjalnie niebezpiecznych narzędzi, zabawę w pobliżu niebezpiecznych elementów otoczenia, zabawę polegającą na chwilowym zniknięciu z pola widzenia dorosłych oraz zabawy związane z przepychankami i zapasami. Choć wymienione aktywności mogą budzić niepokój dorosłych, ich wspólną cechą jest możliwość samodzielnego kontrolowania sytuacji przez dziecko oraz stopniowego poznawania własnych ograniczeń. Ryzykowna zabawa nie oznacza zatem lekkomyślnego narażania dziecka na niebezpieczeństwo, lecz stwarzanie warunków do zdobywania doświadczeń w środowisku, które pomimo obecności kontrolowanego ryzyka pozostaje odpowiednio przygotowane i dostosowane do wieku oraz możliwości dziecka (Sandseter, 2007; Beaulieu, Beno, 2024).

Badania prowadzone w Norwegii, Kanadzie oraz Australii konsekwentnie wskazują, że dzieci spontanicznie wybierają aktywności wiążące się z umiarkowanym ryzykiem, ponieważ dostarczają one nie tylko satysfakcji, ale również poczucia ekscytacji związanego z pokonywaniem własnych ograniczeń. Charakterystyczną cechą risky play jest jednocześnie współwystępowanie dwóch pozornie przeciwstawnych emocji - strachu i radości (Sandseter, 2009). To właśnie ich współwystępowanie motywuje dziecko do ponownego podejmowania podobnych aktywności oraz stopniowego poszerzania własnych możliwości. Istotny jest przy tym fakt, że dziecko przez cały czas zachowuje poczucie sprawstwa oraz możliwość

wycofania się z zabawy w momencie, gdy uzna sytuację za zbyt trudną. Dzięki temu doświadczenie ryzyka nie prowadzi do utraty poczucia bezpieczeństwa, lecz staje się okazją do budowania pewności siebie i zaufania do własnych kompetencji (Sandseter i in., 2023).

Wyniki współczesnych badań wskazują, że znaczenie ryzykownej zabawy wykracza daleko poza rozwój sprawności fizycznej. Dzieci uczestniczące w tego rodzaju aktywnościach uczą się samodzielnego podejmowania decyzji, realistycznej oceny własnych możliwości oraz przewidywania konsekwencji własnych działań (Sandseter i in., 2023; Brussoni i in., 2026). Doświadczenia zdobywane podczas zabawy sprzyjają również rozwojowi autonomii, poczucia sprawstwa, odporności psychicznej oraz umiejętności regulacji emocji (Sandseter i in., 2023; Kleppe i in., 2024). Coraz częściej podkreśla się również, że możliwość wielokrotnego doświadczania kontrolowanego ryzyka pozwala dziecku stopniowo rozwijać kompetencje związane z oceną zagrożeń, dzięki czemu w przyszłości jest ono lepiej przygotowane do podejmowania odpowiedzialnych decyzji w nowych i nieprzewidywalnych sytuacjach (Kleppe i in., 2024; Beaulieu, Beno, 2024; Brussoni i in., 2026).

Korzyści wynikające z ryzykownej zabawy nie oznaczają jednak, że każda aktywność związana z ryzykiem będzie sprzyjała rozwojowi dziecka. Współczesne badania jednoznacznie podkreślają konieczność zachowania równowagi pomiędzy zapewnieniem dziecku swobody eksploracji, a obowiązkiem ochrony go przed rzeczywistym zagrożeniem (Beaulieu, Beno, 2024). Zadaniem dorosłych nie jest zatem eliminowanie wszelkich sytuacji obarczonych ryzykiem, lecz tworzenie takiego środowiska, które umożliwia dziecku samodzielne podejmowanie wyzwań przy jednoczesnym ograniczaniu ryzyka poważnych urazów (Kvalnes, Sandseter, 2023). Tak rozumiane wsparcie sprzyja budowaniu odpowiedzialności, a nie zastępowaniu dziecka w podejmowaniu decyzji (Beaulieu, Beno, 2024; Kvalnes, Sandseter, 2023).

Przedstawione rozważania prowadzą do wniosku, że ryzykowna zabawa nie uczy dziecka poszukiwania niebezpieczeństwa, lecz rozwija zdolność rozpoznawania własnych możliwości, odpowiedzialnego podejmowania decyzji oraz stopniowego przygotowywania się do funkcjonowania w świecie, którego nie da się całkowicie pozbawić ryzyka (Sandseter i in., 2023; Kleppe i in., 2024; Brussoni i in., 2026).

Prawo dziecka do podejmowania kontrolowanego ryzyka

Rozważania dotyczące znaczenia ryzykowej zabawy w rozwoju dziecka prowadzą do pytania, czy możliwość podejmowania kontrolowanego ryzyka można rozpatrywać w kategoriach prawa dziecka. Odpowiedź na to pytanie nie jest jednoznaczna, ponieważ ani Deklaracja Praw Dziecka (1959), ani Konwencja o prawach dziecka (1989) nie posługują się pojęciem „prawa do ryzyka”. Oba dokumenty koncentrują się przede wszystkim na zapewnieniu dziecku odpowiednich warunków do harmonijnego rozwoju, ochrony jego godności oraz zagwarantowania bezpieczeństwa.

Brak bezpośredniego odniesienia do podejmowania ryzyka nie oznacza jednak, że zagadnienie to pozostaje poza zakresem praw dziecka. Analiza zapisów Konwencji o prawach dziecka (1989) prowadzi do wniosku, że wiele gwarantowanych w niej praw wiąże się z możliwością samodzielnego poznawania świata oraz zdobywania własnych doświadczeń. Szczególne znaczenie mają w tym kontekście prawo do wszechstronnego rozwoju, prawo do wypoczynku, czasu wolnego i zabawy oraz zasada nadrzędnego dobra dziecka, która powinna stanowić podstawę wszystkich działań podejmowanych wobec najmłodszych.

Istotnym rozwinięciem zapisów Konwencji jest Komentarz ogólny nr 17 Komitetu Praw Dziecka (2013) poświęcony realizacji prawa dziecka do odpoczynku, czasu wolnego, zabawy, rekreacji oraz uczestnictwa w życiu kulturalnym i artystycznym. Dokument ten podkreśla, że zabawa stanowi jeden z podstawowych warunków prawidłowego rozwoju dziecka oraz powinna mieć charakter dobrowolny, być inicjowana przez samo dziecko oraz umożliwiać swobodną eksplorację otoczenia i podejmowanie wyzwań odpowiadających jego indywidualnym możliwościom (Komentarz ogólny nr 17 Komitetu Praw Dziecka, 2013).

Autorzy Komentarza zwracają również uwagę, że możliwości spontanicznej zabawy i samodzielnej aktywności dzieci są coraz częściej ograniczane przez rosnącą liczbę regulacji dotyczących bezpieczeństwa oraz zwiększony nadzór ze strony dorosłych. Ograniczanie przestrzeni do spontanicznej aktywności oraz podporządkowanie zabawy oczekiwaniom dorosłych mogą utrudniać pełną realizację prawa dziecka do zabawy (Komentarz ogólny nr 17 Komitetu Praw Dziecka, 2013). Wnioski te pozostają spójne z wynikami badań nad nadopiekuńczością rodzicielską, które wskazują, że nadmierna kontrola dorosłych ogranicza możliwości samodzielnego eksplorowania otoczenia oraz podejmowania spontanicznej aktywności

przez dzieci (Hu i in., 2025; Vigdal, Brønnick, 2022).

Zarówno Konwencja o prawach dziecka, jak i Komentarz ogólny nr 17 nie wskazują wprost, że dziecko posiada prawo do podejmowania kontrolowanego ryzyka. Pomimo tego warto zauważyć, że wartości chronione przez te dokumenty pozostają zbieżne z celami, jakie współczesne badania przypisują ryzykownej zabawie. Literatura przedmiotu konsekwentnie wskazuje, że możliwość samodzielnego podejmowania wyzwań sprzyja rozwojowi autonomii, poczucia sprawstwa, odporności psychicznej oraz umiejętności podejmowania odpowiedzialnych decyzji (Sandseter i in., 2023; Kleppe i in., 2024; Brussoni i in., 2026).

W tym kontekście szczególnie istotne wydaje się to, że zarówno Komentarz ogólny nr 17 Komitetu Praw Dziecka (2013), jak i współczesne badania nad risky play podkreślają znaczenie aktywności inicjowanej przez samo dziecko. W obu przypadkach akcentowana jest potrzeba stworzenia dziecku przestrzeni do samodzielnego działania, eksperymentowania oraz zdobywania doświadczeń adekwatnych do jego wieku i możliwości. Choć dokument nie posługuje się pojęciem kontrolowanego ryzyka, opisany w nim model zabawy pozostaje z nim wyraźnie spójny.

Na tej podstawie można przyjąć, że możliwość podejmowania kontrolowanego ryzyka nie wynika z dosłownego brzmienia Konwencji o prawach dziecka, lecz może być rozpatrywana jako konsekwencja prawa do zabawy, wszechstronnego rozwoju oraz stopniowego osiągnięcia autonomii.

Interpretacja ta nie oznacza jednak, że każde działanie wiążące się z ryzykiem powinno być akceptowane. Zarówno dokumenty dotyczące praw dziecka, jak i literatura poświęcona risky play podkreślają odpowiedzialność dorosłych za tworzenie środowiska, w którym dziecko może podejmować wyzwania w sposób bezpieczny i adekwatny do swoich możliwości. Zadaniem rodziców i nauczycieli nie jest zatem eliminowanie wszelkiego ryzyka, lecz rozpoznawanie granicy pomiędzy doświadczeniami wspierającymi rozwój, a rzeczywistym zagrożeniem (Beaulieu, Beno, 2024; Kvalnes, Sandseter, 2023).

Tak rozumiana ochrona dziecka nie polega wyłącznie na zapobieganiu wszystkim potencjalnie niebezpiecznym sytuacjom, lecz również na stopniowym przygotowywaniu go do samodzielnego funkcjonowania w świecie, w którym całkowite wyeliminowanie ryzyka jest nie możliwe. W tym ujęciu bezpieczeństwo i możliwość podejmowania kontrolowanego ryzyka wzajemnie się uzupełniają, tworząc warunki sprzyjające harmonijnemu rozwojowi dziecka.

Powstaje zatem pytanie, które wydaje się szczególnie istotne z perspektywy współczesnej pedagogiki: jeżeli kontrolowane podejmowanie ryzyka wspiera rozwój dziecka i sprzyja realizacji prawa do zabawy, autonomii oraz wszechstronnego rozwoju, to czy jego nadmierne ograniczanie nie prowadzi jednocześnie do ograniczania możliwości pełnej realizacji tych praw?

Współczesne wyzwania w realizacji prawa dziecka do podejmowania kontrolowanego ryzyka

Pomimo rosnącej liczby badań potwierdzających znaczenie kontrolowanego ryzyka dla rozwoju dziecka, możliwości podejmowania tego rodzaju aktywności są współcześnie coraz częściej ograniczane. Zjawisko to rodzi pytanie o przyczyny tej pozornej sprzeczności. Odpowiedź jest trudna, ponieważ decyzje podejmowane przez rodziców, nauczycieli oraz inne osoby sprawujące opiekę nad dziećmi wynikają przede wszystkim z troski o ich bezpieczeństwo. Jednocześnie coraz wyraźniej dostrzega się, że dążenie do całkowitego eliminowania ryzyka może prowadzić do powstawania nowych wyzwań rozwojowych, których skutki nie zawsze są widoczne od razu.

Jednym z najczęściej wskazywanych czynników wpływających na ograniczanie samodzielności dzieci jest narastające zjawisko nadopiekuńczości. Współczesne badania opisują je między innymi za pomocą pojęć *overparenting* oraz *helicopter parenting*, odnoszących się do nadmiernego zaangażowania rodziców w życie dziecka oraz podejmowania działań mających na celu ochronę go przed wszelkimi potencjalnymi trudnościami (Bernstein, Triger, 2011; Vigdal, Brønneck, 2022; Hu i in., 2025). Paradoksalnie działania podejmowane z troski o dobro dziecka mogą jednocześnie ograniczać jego możliwości samodzielnego zdobywania doświadczeń, podejmowania decyzji oraz uczenia się odpowiedzialności za własne wybory. Coraz więcej badań wskazuje, że nadmierna kontrola rodzicielska może wpływać na obniżenie autonomii dziecka, utrudniać rozwój umiejętności radzenia sobie z trudnościami oraz zwiększać podatność na problemy emocjonalne w późniejszych etapach życia (Hu i in., 2025; Urone i in., 2024).

Podobne wyzwania dotyczą również środowiska edukacyjnego. Nauczyciele i dyrektorzy placówek oświatowych coraz częściej funkcjonują w rzeczywistości regulowanej licznymi procedurami bezpieczeństwa oraz odpowiedzialnością za zdrowie i życie powierzonych im dzieci.

W konsekwencji podejmowanie decyzji o umożliwieniu dzieciom bardziej swobodnej aktywności bywa obarczone obawą przed ewentualnym wypadkiem oraz jego konsekwencjami. W praktyce oznacza to, że nawet jeśli nauczyciel dostrzega wartość samodzielnej eksploracji i swobodnej aktywności dziecka, niejednokrotnie rezygnuje z jej wspierania z obawy przed odpowiedzialnością za ewentualny uraz. Jak wskazują Liu i Birkeland (2022), nauczyciele coraz częściej stają przed koniecznością wyważenia troski o bezpieczeństwo dzieci z potrzebą wspierania ich samodzielności oraz umożliwiania podejmowania aktywności wiążących się z kontrolowanym ryzykiem. Oznacza to, że nauczyciele muszą podejmować decyzje wymagające wyważenia dwóch równie istotnych wartości, jak ochrona dziecka oraz stwarzanie mu możliwości zdobywania doświadczeń rozwojowych (Liu, Birkeland, 2022).

Trudno uznać, że rozwiązaniem byłoby całkowite zwiększenie swobody dziecka i rezygnacja z nadzoru osób dorosłych. Liczne badania jednoznacznie podkreślają, że rozwój dziecka najlepiej wspiera środowisko, w którym ryzyko jest świadomie zarządzane, a nie eliminowane lub pozostawiane bez kontroli (Kleppe i in., 2024; Kvalnes, Sandseter, 2023; Beaulieu, Beno, 2024). Rolą dorosłych staje się zatem tworzenie przestrzeni umożliwiającej dziecku stopniowe podejmowanie wyzwań odpowiadających jego możliwościom, obserwowanie własnych działań oraz uczenie się na naturalnych konsekwencjach podejmowanych decyzji (Kleppe i in., 2024; Kvalnes, Sandseter, 2023). Tak rozumiane wspieranie dziecka nie polega na wyręczaniu go w pokonywaniu trudności, lecz na towarzyszeniu mu w procesie zdobywania doświadczeń i stopniowego rozwijania samodzielności.

Przedstawione rozważania pokazują, że współczesna pedagogika coraz wyraźniej odchodzi od postrzegania bezpieczeństwa i ryzyka jako wartości wzajemnie się wykluczających. Coraz częściej podkreśla się natomiast potrzebę poszukiwania równowagi pomiędzy ochroną dziecka, a tworzeniem warunków sprzyjających jego samodzielności, sprawczości oraz wszechstronnemu rozwojowi. Można zatem przypuszczać, że zapewnienie dziecku możliwości podejmowania kontrolowanego ryzyka nie pozostaje w sprzeczności z realizacją jego praw, lecz odpowiednio rozumiane może stanowić jeden z warunków ich pełniejszego urzeczywistniania. Takie podejście oczywiście nie zwalnia dorosłych z odpowiedzialności za bezpieczeństwo dziecka, lecz zmienia sposób jej rozumienia z ochrony polegającej na eliminowaniu wszelkiego ryzyka na

ochronę wspierającą stopniowe przygotowanie dziecka do samodzielnego funkcjonowania w świecie.

Największym wyzwaniem współczesnego wychowania nie jest wybór między bezpieczeństwem, a ryzykiem, lecz znalezienie równowagi, która pozwoli dziecku rozwijać samodzielność bez pozbawiania go niezbędnej ochrony.

Zakończenie

Przeprowadzona analiza literatury pozwala stwierdzić, że problematyka podejmowania kontrolowanego ryzyka przez dzieci zajmuje coraz ważniejsze miejsce we współczesnych badaniach z zakresu pedagogiki i psychologii rozwojowej. Liczne opracowania wskazują, że doświadczenia związane z ryzykowną zabawą sprzyjają rozwojowi autonomii, odporności psychicznej, poczucia sprawstwa oraz umiejętności podejmowania odpowiedzialnych decyzji. Jednocześnie podkreślają, że całkowite eliminowanie ryzyka z życia dziecka może ograniczać możliwość zdobywania doświadczeń niezbędnych dla jego harmonijnego rozwoju.

Analiza Konwencji o prawach dziecka (1989) oraz Komentarza ogólnego nr 17 Komitetu Praw Dziecka (2013) wykazała, że obowiązujące akty prawa międzynarodowego nie przyznają dziecku wprost prawa do podejmowania kontrolowanego ryzyka. Jednocześnie wartości, na których opierają się te dokumenty, między innymi: prawo do zabawy, wszechstronnego rozwoju, autonomii oraz poszanowania godności dziecka pozostają spójne z kierunkiem współczesnych badań nad risky play. Pozwala to rozpatrywać możliwość podejmowania kontrolowanego ryzyka nie jako odrębne prawo dziecka, lecz jako jeden z elementów wspierających pełniejszą realizację praw już zagwarantowanych.

Przedstawione rozważania prowadzą do refleksji, że bezpieczeństwo i możliwość podejmowania kontrolowanego ryzyka nie powinny być postrzegane jako wartości wzajemnie się wykluczające. Wyzwanie współczesnego wychowania polega raczej na poszukiwaniu równowagi pomiędzy ochroną dziecka, a tworzeniem warunków umożliwiających mu stopniowe zdobywanie samodzielności, odpowiedzialności oraz umiejętności świadomego podejmowania decyzji.

Artykuł rozpoczęto od wskazania paradoksu współczesnego dzieciństwa, polegającego na tym, że dzieci dorastają dziś w środowisku zapewniającym im niespotykany wcześniej poziom bezpieczeństwa,

a jednocześnie coraz częściej obserwuje się trudności związane z ich samodzielnością, odpornością psychiczną i gotowością do podejmowania wyzwań. Analiza dostępnej literatury nie pozwala udzielić jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, gdzie przebiega granica pomiędzy niezbędną ochroną, a nadmiernym ograniczaniem doświadczeń dziecka. Pozwala jednak przypuszczać, że troska o bezpieczeństwo nie musi oznaczać rezygnacji z możliwości podejmowania przez dziecko kontrolowanego ryzyka.

W świetle przeprowadzonej analizy można przyjąć, że najważniejszym pytaniem nie jest to, czy dziecko powinno mieć prawo do podejmowania ryzyka, lecz w jaki sposób stworzyć warunki, aby mogło go doświadczać odpowiedzialnie, bezpiecznie i z poszanowaniem swoich potrzeb rozwojowych. Wydaje się, że właśnie poszukiwanie tej równowagi stanowi jedno z najważniejszych wyzwań współczesnej pedagogiki i wychowania.

Bibliografia

Beaulieu E., Beno S. (2024), Healthy childhood development through outdoor risky play: Navigating the balance with injury prevention, „Paediatrics i Child Health”, nr 29 (4), <https://doi.org/10.1093/pch/pxae016>

Bernstein G., Triger Z. (2011), Over-parenting, „UC Davis Law Review”, nr 44 (4)

Brussoni M., Sandseter E.B.H., Sando O.J., Kleppe R., Zeni M., Bundy A. (2026), The developmental importance of risky play: A cross-national virtual reality study, „Journal of Environmental Psychology”, nr 112, <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2026.103062>

Committee on the Rights of the Child (2013), General comment No. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31), United Nations

Dodd H.F., Lester K.J. (2021), Adventurous play as a mechanism for reducing risk for childhood anxiety: A conceptual model, „Clinical Child and Family Psychology Review”, nr 24 (1), <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00338-w>

Hu N., Chen K., Ye L., Liu H., Cai D., Zhang H., Zhao Y. (2025), Associations between overparenting and offspring's mental health: A meta-analysis of multiple moderators, „Behavioral Sciences”, nr 15 (9), <https://doi.org/10.3390/bs15091235>

Kleppe R., Sandseter E.B.H., Sando O.J., Brussoni M. (2024), Children's dynamic risk management – a comprehensive approach to children's risk willingness, risk

assessment, and risk handling, „International Journal of Play”, nr 13 (4), <https://doi.org/10.1080/21594937.2024.2425539>

Kvalnes Ø., Sandseter E.B.H. (2023), Risky play: An ethical challenge, Palgrave Macmillan, <https://doi.org/10.1007/978-3-031-25552-6>

Liu J., Birkeland Å. (2022), Perceptions of risky play among kindergarten teachers in Norway and China, „International Journal of Early Childhood”, nr 54 (3), <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00313-8>

Luijk M.P.C.M., Bülow A., Boele S., de Haan A., van der Kaap-Deeder J., Keijsers L. (2024), Overparenting in adolescents' everyday life: Development and validation of the momentary overparenting scale. „Journal of Social and Personal Relationships”, nr 41 (2), <https://doi.org/10.1177/02654075231192382>

Proskurnia A. (2023), Overprotection as a factor of anxiety in adolescents, „Revista de Cercetare si Interventie Sociala”, nr 81, <https://doi.org/10.33788/rcis.81.12>

Sadoughi M. (2024), Overparenting and adolescent's trait anxiety: Unraveling the roles of basic psychological needs frustration and emotion dysregulation, „Acta Psychologica”, nr 251, <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104579>

Sandseter E.B.H. (2007), Categorizing risky play – how can we identify risk-taking in children's play? „European Early Childhood Education Research Journal”, nr 15 (2), <https://doi.org/10.1080/13502930701321733>

Sandseter E.B.H. (2009), Children's expressions of exhilaration and fear in risky play, „Contemporary Issues in Early Childhood”, nr 10 (2), <https://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.2.92>

Sandseter E.B.H., Kleppe R., Kennair L.E.O. (2023), Risky play in children's emotion regulation, social functioning, and physical health: An evolutionary approach, „International Journal of Play”, nr 12 (1), <https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2152531>

United Nations (1959), Declaration of the Rights of the Child (Resolution 1386 (XIV))

United Nations (1989), Convention on the Rights of the Child

Urone C., Verdi C., Lo Iacono C., Miano P. (2024), Dealing with overparenting: Developmental outcomes in emerging adults exposed to overprotection and overcontrol, „Trends in Psychology”, <https://doi.org/10.1007/s43076-024-00407-x>

Vigdal J.S., Brønnick K.K. (2022), A systematic review of „helicopter parenting” and its relationship with anxiety and depression, „Frontiers in Psychology”, nr 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872981>

Dance games and their educational potential in pre-school education

Dr Mária Vargová

Catholic University in Ružomberok, Slovakia

Abstract

Dance games are a means of comprehensive child development in pre-primary education. Through play, music, movement, rhythm, social interaction and dance itself, the child develops naturally. The aim of the paper is to analyze dance games in the educational environment and to propose ways of implementation in pre-primary education. By analysing observations from the implementation of dance games, we come to findings where dance games can be applied, in what way and what are the positives of including dance games in pre-primary education. The paper is created as an initial study to the project Vega 1/0643/26 Dance Movement as a Means of Supporting Physical Literacy, Creativity and Positive Classroom Climate in Kindergarten Children.

Keywords: Dance, music, movement, game, pre-primary education

Tanečné hry a ich výchovno-vzdelávací potenciál v predškolskom vzdelávaní

PaedDr. Mária Vargová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Slovensko

Abstrakt

Tanečné hry predstavujú v predprimárnom vzdelávaní prostriedok komplexného rozvoja dieťaťa. Cez hru, hudbu, pohyb, rytmizáciu, sociálnu interakciu a samotný tanec sa dieťa prirodzene rozvíja. Cieľom príspevku je analyzovať tanečné hry v edukačnom prostredí a navrhnúť spôsoby implementácie v predprimárnom vzdelávaní. Analýzou pozorovaní z implementácie tanečných hier prichádzame k zisteniam, kde sa tanečné hry dajú uplatniť, akým spôsobom a aké sú pozitívne zaradenia tanečných hier do predprimárneho vzdelávania. Príspevok vzniká ako vstupná štúdia k projektu Vega 1/0643/26 Tanečný pohyb ako prostriedok podpory pohybovej gramotnosti, tvorivosti a pozitívnej klímy triedy u detí v materskej škole.

Kľúčové slová: tanec, hudba, pohyb, hra, predprimárne vzdelávanie

Gry taneczne i ich potencjał edukacyjny w edukacji przedszkolnej

Dr Mária Vargová

Katolicki Uniwersytet w Ružomberku, Słowacja

Abstrakt

Gry taneczne są środkiem wszechstronnego rozwoju dziecka w edukacji przedszkolnej. Poprzez zabawę, muzykę, ruch, rytm, interakcje społeczne i sam taniec, dziecko rozwija się naturalnie. Celem artykułu jest analiza gier tanecznych w środowisku edukacyjnym oraz zaproponowanie sposobów ich wdrożenia w edukacji przedszkolnej. Analizując obserwacje z wdrażania gier tanecznych, dochodzimy do wniosków, gdzie gry taneczne mogą być stosowane, w jaki sposób i jakie są korzyści z ich włączenia do edukacji przedszkolnej. Artykuł powstał jako studium wstępne do projektu Vega 1/0643/26 „Ruch taneczny jako środek wspierający sprawność fizyczną, kreatywność i pozytywny klimat w klasie u dzieci w wieku przedszkolnym”.

Słowa kluczowe: taniec, muzyka, ruch, zabawa, edukacja przedszkolna

Introduction

In preschool education, it is necessary for the child to develop in all aspects. For this reason, it is necessary to create a relationship with learning. One of the best methods is play, which represents the basic activity of the child. „From a pedagogical point of view, it is necessary to realize that in the preschool period we should teach children to play, develop the content of games, create stimulating educational conditions for them in the environment and time, give them material to play, show them ways of dealing with it and then let the child experiment, combine, invent, play.” (Podhájecká, Maľuková, 2012, p. 35). A special place among the games is occupied by dance games, which naturally connect movement, music, rhythm and play. Their specificity is that, in addition to the development of motor competencies, they also stimulate the development of cognitive processes, communication skills, creativity, aesthetic sense and socio-emotional competencies. Through dance games, children learn to cooperate, respect the rules, express their emotions through movement. Pre-primary education plays an important role in this process, as through purposefully planned movement and musical-movement and dance games, the teacher can positively influence not only the physical development of children, but also their mental well-being, motivation to learn and social relationships.

In this paper, we will identify the problem of how dance games contribute to the development of individual areas of the personality of a preschool child and what is their educational potential in the conditions of today's kindergarten.

Musical-movement and dance games in kindergarten

A musical game should have a clearly defined goal, be well thought out, aimed at developing skills, abilities and habits, develop the emotional world of the child, his creativity and the joy of learning about music. It should be voluntary, dynamic, contain tension, imaginary, and be a means of entertainment and joy. Musical-movement games are thus one of the means of creating a positive relationship with movement, acquiring the basics of movement culture and developing elementary movement improvisation (Derevjaníková, Dzurilla, 2014). In dance games, the synergy of movement, rhythm and music is very important.

Movement

We teach children to move from an early age. At the same time, movement is natural for the child. Physical health is developed in kindergartens through various physical activities and games, whether indoors or outdoors.

For a preschool child, movement is a must. It is characteristic of this activity that it is associated with space and time to move. Movement also develops thinking processes. The role of the kindergarten teacher is to support this effort of the child to move, to give him the opportunity to realize himself through various activities (Kollarová, 2009). „Children enjoy movement, they try to achieve maximum performance, their manipulation skills, versatile mobility and the culture of children's movement expression are developed. Their sense of orientation in space improves, auditory-motor intelligence develops. Movement gradually acquires an aesthetic shape – quality, grace, it is a means of mutual communication for children – confrontation with the social environment, contact with adults or peers.” (Derevjaníková, Dzurilla, 2014).

Music

Music has several functions that the authors have defined. B. Balcárová et al. (2019, p. 14) singled out the functions that are necessary during musical-pedagogical practice in the process of musical development of an individual:

- Aesthetic function – it is focused on the beauty of expression, the desire for beauty that evokes an aesthetic experience.
- Artistic function – music as art. Its task is to evoke emotions. Musical art can thus fulfil other functions, provided that the work meets artistic criteria.
- Cognitive function – allows the development of mental processes of an individual. Music is a tool for cognition and development of intellectual abilities.
- Educational function – music affects a person as a subject that processes it and shapes his personality – behavior, values, attitudes, etc.
- Communication function – music serves as a means of communication, for example between a child and a teacher, as well as between people. Through music, people message something to each other, express feelings, moods that they cannot name. They create a message that they want to sell through music.
- Socio-historical function – music was applied as a natural reaction to events. It tells about life, about people, about the principles of the time, and at the same time preserves its tradition and history.
- Emotional function – has the ability to affect the emotions of its receiver or performer. It evokes feelings, moods and creates an emotional connection between the individual and the song.
- Social function – has the ability to create, regulate and strengthen relationships in social groups. Music becomes the glue of the collective, it does not affect only the individual. It is key in socialization, where musical activities teach children to cooperate, respect the rules and be empathetic.

Music and movement activities, dance

In a 3-4 year old child, the first signs of intentional attention appear, which is very important when listening to music. At this age, the child is able to distinguish, imitate and repeat melodic elements, which are

especially influenced by movement games with singing. During the implementation of undemanding dance elements accompanied by music, the child relaxes and supports his active participation in the activity. This supports the relationship with singing (Šupová, 2023). The child rhythmizes, perceives instruments and other children at the same time.

At the age of 4-5 years, the child is able to memorize excerpts from songs. He recognizes a well-known song by the coherent part sung. He sings songs with regular rhythmic movement and with typical children's melodies such as sol-la, sol-mi up to the range of six tones. It has a better coordination of singing with movement, a more brisk tempo, responses to music are rhythmically more precise, which can be applied in musical-movement games as well as in clapping, clapping and stomping. Musical attention is also improving. The child is able to concentrate more on the music. It can compare basic musical characteristics – slow/fast, weak/strong, low/high. Musical activity can evoke emotions in him, which he can express through movement, words, dramatization or artistic activity (Kopinová et al., 2003). Based on movement, it can recognize whether it is a lullaby (a slow, soft melody) or a march or a dance song.

At this age, music is associated with more demanding dance elements and dramatization. Singing games are popular (Šupová, 2023).

Games in pre-primary education

The game appears in the baby after birth. It is a spontaneous activity that is associated with cognition, the child acquires information about his environment and culture through play. Through play, the child experiences everything, connects with the surrounding world, develops relationships with the social environment, etc. (Suchánková, 2014).

Play in a child affects:

- Development of the child's cognitive level – play has an impact on the development of the child's cognitive abilities, because the child develops and activates knowledge of perception and observation of the surrounding world based on fantasy and imagination; develops speech that is necessary to express his thoughts.
- Development of prosocial behaviour of the child – the child comes into contact with other children during play. He acquires basic social skills, his relationship with other people and his surroundings is formed.

Through play, the child learns to live in a group of other children, to respect each other.

- Physical development of the child – play has an impact on the development of the child's movement. The natural movements that the child performs during play affect the overall physical development, the activity of internal organs such as the heart, lungs, digestive system and blood circulation. The child also practices agility, speed, strength, endurance.
- Emotional development of the child – during play, the child manifests emotions such as joy, enthusiasm, interest, but also worry (e.g. about a sick doll), crying (e.g. when failing to play), etc.
- Work and technical activities of the child – the child acquires basic technical skills, which he acquires during the game. These are primarily the relationship to the game and passion for it. These will later manifest themselves during specific job skills.
- Aesthetic development of the child – during the game, the child refines his aesthetic taste, develops his aesthetic feeling and his own creative abilities (Valachová, 2009).

For our observation, play is important in the development of musical and motor development of the child. Music and movement have an impact on the overall personality of the child, as mentioned earlier. Dance is the culmination of the interconnection of music, movement and rhythm. During dance games, the child develops in movement, dexterity, dexterity, and when he sings at the same time, he also develops singing activities.

Educational potential of dance games

M.L. Juntunen (2016) argues that didactically targeted activities are presented in such a way that musical expression is deliberately linked with body movement so that the basic elements of music (rhythm, tempo, dynamics, form, melody) are perceived, understood and adopted through bodily, kinesthetic experience. The starting point is the concept according to which music is effectively „experienced, expressed and studied“. Rhythmic movement, auditory education and improvisation are integrated. Learning situations are built as a sequence of experiential tasks with an emphasis on the physical experience of musical phenomena and on the reflection of the child's experience. The connection between music and movement is used as a tool for acquiring and verifying musical laws.

The goal of dance and musical-movement games is not primarily to raise children to be professional dancers. Rather, it focuses on the comprehensive development of personality and the cultivation of natural movement. We try to make children learn to perceive and respect their bodies, coordinate movements and develop their creativity and imagination (Jeřábková, 1986).

In dance games, we develop children's motor competencies, cognitive competencies, socio-emotional competencies and also aesthetic competencies with a focus on musical feelings. In motor competencies, we see the development of gross motor skills, coordination of movements, balance, orientation in space and also rhythmization of movement. In cognitive competences, we see the development of attention, memory, orientation in space and time, creativity and also the solution of problem situations during dance games. In the development of social-emotional competencies is the development of cooperation between children, the development of communication, empathy, self-regulation, self-awareness and respect for rules. In the development of aesthetic competencies with a focus on musical feeling, there is the development of the perception of music, rhythm, musical-movement performance and creative movement.

Implementation of dance games

Children encounter musical-movement expression not only during activities in kindergarten, but also when attending various performances, performances, festivals, theater, educational concerts or various audiovisual productions. These performances also integrate other types of art, they have a syncretic effect, they are rich in costume accessories, costumes, props, and this has a very motivating effect on preschool children (Derevjaníková, Dzurilla, 2014).

Dancing in preschool age often resembles a dance game or a game with singing. Dance is a symbiosis of music and movement. So we can perform dances on sung expressions – songs, but also on instrumental compositions. Dance is created by combining various dance elements and dance formations into the resulting choreography. In order to practice dances with children in kindergarten, we should master some initial step variations. In preschool age, a child should be able to master two levels:

- dance elements – dance gait, dance running, sideways, forward and backward steps, the so-called one-step, two-step, jumping step from

the foot and on one leg, galloping sideways, stomps, spinning on the spot, spinning in pairs, turning the hips to the sides and swaying in the knees – suspension,

- dance formations – row, crowd, circle, wheel, snake. (Derevjaníková, Dzurilla, 2014).

When planning and implementing dance games, it is also necessary to respect the individual developmental peculiarities of children. Movement prerequisites, the level of coordination or rhythmic feeling naturally differ from one child to another. While some children master dance activities spontaneously and with ease, others need more time, repetition and individual support to acquire movement skills. Therefore, a differentiated pedagogical approach makes it possible to create conditions in which each child can progress at their own pace and experience a sense of success.

In the following section, we indicate where dance games can be applied:

- a) Dance games as part of your daily routine: Dance games don't have to be just part of an educational activity, they can be part of every activity of the day. We can start in the morning during the Games and activities of the children's choice. We can work with a selected group of children, or, with all the children to end the morning games with a joint dance game. It can be thematically focused for the week. Dance play can also have a therapeutic character within the morning circle. It can be part of health exercises as well as the educational activity itself. In the outdoor environment, we can carry out a dance game that can diversify the children's outdoor play. It is also welcome in afternoon activities.
- b) Integration of dance games into educational areas: We have seven areas in the state educational program. In each of the areas there is an application of a dance game. The advantage of dance games is that they are interdisciplinary in nature.
- c) Dance games as part of project-based learning: Dance games can be focused on thematic projects. Projects can be focused on nature (forest, animals), seasons, folk dance games, traditional holidays, etc.
- d) Dance games as part of the events: During the school year, the teacher prepares various events with the children for parents, grandparents and for various communities. It often happens that children have stage fright and the rehearsed program does not al-

ways turn out according to the teacher's ideas. It is also good to diversify and relax it sometimes with a dance game that is fun and less stressful for children than, for example, a long narration of a continuous text.

An important benefit of dance games is also the development of children's social competencies. During joint physical activities, children learn to cooperate, respect agreed rules, communicate with peers, assume different social roles and resolve conflict situations in an appropriate way. At the same time, group dance activities create space for building positive interpersonal relationships and strengthening the sense of belonging.

Conclusion

One of the main goals of music-movement and dance games in pre-primary education is to promote a healthy lifestyle and create a positive attitude of children to regular physical activity. Movement through play is a natural part of a child's life and significantly contributes to its healthy physical development.

However, the positive meaning of dance games goes far beyond the realm of physical health. There is a beneficial effect on the development of cognitive functions, especially attention, memory, spatial orientation and the ability to acquire new knowledge. At the same time, movement associated with music activates several sensory systems, thus supporting more effective learning and the overall development of cognitive processes.

Musical-movement games also support the development of musicality, rhythmic feeling, creativity and aesthetic perception. Through the movement expression of music, children improve their coordination of movements, orientation in space and the ability to respond creatively to musical stimuli. Their contribution to the emotional area of personality is also not negligible, as they allow children to express their own feelings in a natural way, release psychological tension and build a positive image of themselves. Dance games thus represent a comprehensive educational tool supporting the harmonious development of the child's personality.

Bibliography

Balcárová B., Derevjaníkova A., Dzurilla M., Šašala R., Šimčík D. (2019), *Integrovaná didaktika hudobnej výchovy v primárnej edukácii*, Prešov: PU

Derevjaníková A., Dzurilla M. (2014), Hudobná výchova v predprimárnej edukácii, Bratislava: MPC

Jeřábková J. (1986), Taneční průprava, Praha: SPN

Juntunen M.L. (2016), The Dalcroze approach: Experiencing and Knowing Music through Embodied Exploration, in: C.R. Abril, B.M. Gault (eds.), Teaching General Music: Approaches, Issues, and Viewpoints. Reproduced by permission of Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199328093.001.0001>

Kollárová D. (2019), Význam výchovy k rytmu pre dieťa predškolského veku, „Media4u Magazine, The Quarterly Magazine for Education“, nr X3

Kopinová L. a kol. (2003), Metodika hudobnej výchovy pre pedagogické akadémie a stredné pedagogické školy, Bratislava: Svornosť

Podhájecká M., Maľuková S. (2012), Implementácia hier do obsahu predprimárnej edukácie, Prešov: PU

Suchánková E. (2014), Hra a jej využití v předškolním vzdělávání, Praha: Portál

Šupová L. (2023), Hudobná výchova. Námety a aktivity, Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s. r. o.

Valachová D. (2009), Ako spoznať dieťa v materskej škole. Pedagogická diagnostika v materskej škole, Bratislava: MPC

Od zabawy do komunikacji – praktyczne metody wspierania rozwoju mowy dzieci w wieku przedszkolnym

Dr Agata Fijałkowska-Mroczek, Stud. Marlena Błońska
Uniwersytet w Siedlcach, Polska

Abstrakt

Rozwój mowy jest jednym z najważniejszych obszarów rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, ponieważ warunkuje możliwość skutecznego komunikowania się, zdobywania wiedzy oraz budowania relacji społecznych. Okres przedszkolny stanowi szczególnie intensywny etap kształtowania kompetencji językowych, w którym dziecko doskonali wymowę, wzbogaca słownik, rozwija umiejętność budowania wypowiedzi oraz uczy się adekwatnego stosowania języka w różnych sytuacjach społecznych. Szczególną rolę w tym procesie odgrywa zabawa, będąca naturalną formą aktywności dziecka i jednocześnie skutecznym środkiem wspierania rozwoju komunikacji. Celem artykułu jest przedstawienie praktycznych metod wspierania rozwoju mowy dzieci w wieku przedszkolnym ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia zabawy, aktywności językowych oraz działań podejmowanych przez nauczycieli i rodziców. W opracowaniu wykorzystano literaturę z zakresu pedagogiki przedszkolnej, logopedii oraz psychologii rozwojowej.

Słowa kluczowe: rozwój mowy, edukacja przedszkolna, komunikacja dziecka, zabawa, logopedia, kompetencje językowe.

From play to communication – practical methods supporting speech development in preschool children

Dr Agata Fijałkowska-Mroczek, Stud. Marlena Błońska
University of Siedlce, Poland

Abstract

Speech development is one of the most important aspects of a child's cognitive, emotional and social development. The preschool period is a particularly significant stage in shaping language competences, as children rapidly expand their vocabulary, improve pronunciation and learn how to communicate effectively in different social situations. Play plays a crucial role in this process because it is a natural form of activity that enables children to use language freely, develop imagination and acquire communication skills. The aim of this article is to present practical methods of supporting speech development among preschool children, with particular emphasis on play, children's literature, language activities, music and movement exercises, as well as cooperation between teachers and parents. The

article demonstrates that effective development of communication skills requires creating a language-rich environment and adapting educational methods to individual needs of children. Research and pedagogical literature indicate that active interaction with other people is the most important factor supporting speech development. Language games, dialogic reading, storytelling, articulation exercises and theatre activities may effectively stimulate children's communication skills when they are conducted in a supportive and accepting environment.

Keywords: speech development, preschool education, child communication, play, speech therapy, language skills, speech development support

Wstęp

Mowa stanowi jedną z najważniejszych form aktywności człowieka, umożliwiającą przekazywanie informacji, wyrażanie emocji, budowanie relacji społecznych oraz uczestniczenie w kulturze. Rozwój kompetencji językowych rozpoczyna się już od pierwszych miesięcy życia dziecka i przebiega w ścisłym związku z rozwojem poznawczym, emocjonalnym oraz społecznym. Szczególnie intensywny okres kształtowania mowy przypada na wiek przedszkolny, kiedy dziecko w szybkim tempie poszerza zasób słownictwa, doskonali system fonologiczny języka oraz zdobywa umiejętność tworzenia coraz bardziej złożonych wypowiedzi (Kaczmarek, 1988, s. 15-28).

Prawidłowo rozwinięta mowa jest podstawą skutecznego porozumiewania się oraz warunkiem powodzenia w dalszej edukacji. Dziecko posiadające bogaty zasób słów i umiejętność swobodnego wyrażania myśli łatwiej nawiązuje kontakty społeczne, aktywnie uczestniczy w zajęciach oraz szybciej przyswaja nowe wiadomości. Z kolei trudności w zakresie rozwoju językowego mogą wpływać negatywnie na funkcjonowanie dziecka w grupie rówieśniczej, jego samoocenę oraz późniejsze osiągnięcia szkolne (Kielar-Turska, 2001, s. 25-40).

Wspieranie rozwoju mowy dziecka nie powinno ograniczać się wyłącznie do działań podejmowanych w sytuacji wystąpienia zaburzeń komunikacyjnych. Istotne znaczenie ma profilaktyka logopedyczna, czyli świadome organizowanie środowiska sprzyjającego rozwojowi języka poprzez rozmowę, czytanie, zabawy słowne, aktywność muzyczną oraz działania twórcze. W edukacji przedszkolnej szczególną rolę odgrywa zabawa, która jest podstawową formą aktywności dziecka i naturalnym sposobem zdobywania doświadczeń (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2007, s. 45-62).

Jak wskazuje Danuta Emiluta-Rozya, rozwój mowy dziecka dokonuje się poprzez aktywny kontakt z otoczeniem, a szczególnie poprzez interakcje językowe z osobami dorosłymi i rówieśnikami. Dziecko uczy się języka nie tylko poprzez naśladowanie, lecz także poprzez uczestnictwo w sytuacjach komunikacyjnych, w których ma możliwość zadawania pytań, opowiadania, wyrażania emocji oraz interpretowania rzeczywistości (Emiluta-Rozya, 2012, s. 18-35).

Współczesna edukacja przedszkolna stoi zatem przed zadaniem tworzenia takich warunków, które umożliwią każdemu dziecku rozwijanie kompetencji komunikacyjnych zgodnie z jego indywidualnymi możliwościami. Zadaniem nauczyciela nie jest jedynie przekazywanie wiedzy językowej, lecz przede wszystkim organizowanie sytuacji sprzyjających aktywnemu używaniu języka. Szczególne znaczenie mają tutaj metody oparte na działaniu, doświadczeniu i zabawie. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie praktycznych metod wspierania rozwoju mowy dzieci w wieku przedszkolnym oraz ukazanie znaczenia zabawy jako podstawowego środka rozwijania komunikacji językowej.

Rozwój mowy dziecka w wieku przedszkolnym – podstawy teoretyczne

Rozwój mowy dziecka jest procesem złożonym, wieloetapowym i ściśle powiązanim z ogólnym rozwojem psychofizycznym człowieka. Nie ogranicza się on wyłącznie do pojawienia się pierwszych słów czy opanowania poprawnej wymowy głosek, lecz obejmuje szereg wzajemnie powiązanych procesów: rozwój aparatu artykulacyjnego, kształtowanie słownika, rozumienie znaczeń słów, budowanie zdań, rozwój narracji oraz zdobywanie umiejętności posługiwania się językiem w określonych sytuacjach społecznych (Kaczmarek, 1988, s. 15-25).

Wiek przedszkolny, obejmujący okres od około trzeciego do szóstego roku życia, uznawany jest za czas szczególnie intensywnego rozwoju kompetencji językowych. Dziecko w tym okresie przechodzi od prostych wypowiedzi charakterystycznych dla wcześniejszych etapów rozwoju do coraz bardziej złożonych konstrukcji gramatycznych i narracyjnych. Rozwija zdolność opisywania wydarzeń, wyrażania własnych opinii, zadawania pytań oraz prowadzenia dialogu. Mowa przestaje pełnić jedynie funkcję informacyjną – staje się również narzędziem regulowania zachowania, wy-

rażania emocji oraz budowania relacji społecznych (Kielar-Turska, 2001, s. 45-61).

Według Leona Kaczmarka rozwój mowy dziecka przebiega etapowo i pozostaje w ścisłym związku z dojrzewaniem układu nerwowego oraz doświadczeniami zdobywanymi w środowisku społecznym. Autor podkreśla, że dziecko nie nabywa języka w sposób bierny, lecz aktywnie konstruuje system językowy poprzez kontakt z osobami dorosłymi i uczestnictwo w sytuacjach komunikacyjnych. Oznacza to, że jakość i częstotliwość kontaktów językowych mają ogromne znaczenie dla poziomu rozwoju mowy (Kaczmarek, 1988, s. 31-42).

W literaturze logopedycznej wyróżnia się kilka podstawowych obszarów rozwoju mowy dziecka:

- rozwój fonologiczny – obejmujący prawidłowe różnicowanie i realizację dźwięków mowy;
- rozwój leksykalny – związany z systematycznym wzbogacaniem zasobu słownictwa;
- rozwój morfologiczno-składniowy – dotyczący opanowywania zasad budowania wypowiedzi;
- rozwój semantyczny – obejmujący rozumienie znaczeń słów i relacji między pojęciami;
- rozwój pragmatyczny – związany z umiejętnością właściwego używania języka w określonych sytuacjach społecznych (Grabias, 2019, s. 25-48).

Prawidłowy rozwój wszystkich wymienionych obszarów umożliwia dziecku skuteczne komunikowanie się z otoczeniem. W przypadku trudności w którymkolwiek z nich mogą pojawić się problemy wpływające na funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym. Należy jednak pamiętać, że tempo rozwoju mowy jest indywidualne i zależy od wielu czynników, między innymi predyspozycji biologicznych, stanu zdrowia, doświadczeń środowiskowych oraz jakości oddziaływań wychowawczych.

Znaczenie środowiska rodzinnego i przedszkolnego w rozwoju mowy dziecka

Rozwój mowy dziecka dokonuje się przede wszystkim w środowisku społecznym. Pierwszym i najważniejszym miejscem zdobywania doświadczeń językowych jest rodzina, w której dziecko po raz pierwszy poznaje znaczenie słów, zasady prowadzenia rozmowy oraz sposoby wyraża-

nia emocji. Codzienne rozmowy, wspólne czytanie książek, śpiewanie piosenek oraz komentowanie wydarzeń z życia dziecka tworzą naturalne warunki sprzyjające rozwojowi kompetencji komunikacyjnych (Koźmińska, Olszewska, 2014, s. 35-52).

Rodzice pełnią rolę pierwszych nauczycieli języka, ponieważ to oni dostarczają dziecku wzorców językowych i organizują pierwsze sytuacje komunikacyjne. Szczególnie istotny jest sposób kierowania wypowiedzi do dziecka – zadawanie pytań, rozwijanie jego odpowiedzi, zachęcanie do opowiadania oraz uważne słuchanie. Takie działania wzmacniają poczucie kompetencji dziecka i motywują je do podejmowania kolejnych prób komunikacyjnych. Drugim ważnym środowiskiem rozwoju mowy jest przedszkole. Placówka wychowania przedszkolnego zapewnia dziecku możliwość codziennego kontaktu z rówieśnikami, uczestniczenia w rozmowach grupowych oraz podejmowania różnorodnych aktywności językowych. Nauczyciel poprzez odpowiednio zaplanowane sytuacje edukacyjne może znacząco wpływać na rozwój słownika dziecka, poprawność wypowiedzi oraz umiejętność komunikowania się w grupie (Emiluta-Roza, 2012, s. 41-58).

Jak zauważa Stanisław Grabias, rozwój kompetencji komunikacyjnej wymaga nie tylko znajomości systemu językowego, ale także doświadczenia w jego praktycznym stosowaniu. Dziecko powinno mieć możliwość wykorzystywania mowy w realnych sytuacjach – podczas zabawy, współpracy z innymi dziećmi, rozwiązywania problemów oraz wyrażania własnych potrzeb (Grabias, 2010, s. 67-83).

Zabawa jako naturalna przestrzeń rozwoju komunikacji

Zabawa jest podstawową działalnością dziecka w wieku przedszkolnym i jednocześnie jednym z najsukcesowniejszych sposobów wspierania rozwoju mowy. Podczas zabawy dziecko spontanicznie wykorzystuje język, tworzy dialogi, odgrywa role społeczne, nazywa przedmioty i sytuacje oraz rozwija wyobraźnię. Dzięki temu proces uczenia się języka przebiega w sposób naturalny i zgodny z potrzebami rozwojowymi dziecka (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2007, s. 46-59).

Szczególne znaczenie mają zabawy tematyczne, podczas których dzieci wcielają się w różne role, np. lekarza, nauczyciela, sprzedawcy czy członka rodziny. Tego rodzaju aktywności wymagają używania języka w określonym kontekście społecznym, uczą prowadzenia rozmowy, zadawania pytań oraz dostosowywania wypowiedzi do sytuacji.

Wspieranie rozwoju mowy poprzez zabawę obejmuje również różnorodne zabawy słowne, takie jak:

- zagadki językowe,
- wyszukiwanie rymów,
- tworzenie historyjek,
- zabawy w skojarzenia,
- ćwiczenia rytmiczne,
- zabawy naśladowcze.

Działania te rozwijają słuch fonemowy, pamięć słuchową, wyobraźnię językową oraz umiejętność budowania wypowiedzi. Jak podkreślają Edyta Gruszczyk-Kolczyńska i Ewa Zielińska, dziecko najefektywniej zdobywa nowe kompetencje wtedy, gdy aktywność edukacyjna jest połączona z działaniem, emocjami i poczuciem sprawstwa. Zabawa tworzy właśnie takie warunki, ponieważ pozwala dziecku eksperymentować z językiem bez obawy przed popełnieniem błędu (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2007, s. 73-88).

Zabawa jako podstawowa forma wspierania rozwoju mowy dzieci w wieku przedszkolnym

Zabawa jest podstawową i najbardziej naturalną formą aktywności dziecka w wieku przedszkolnym. Pełni ona nie tylko funkcję rozrywkową, lecz przede wszystkim rozwojową, ponieważ umożliwia dziecku poznawanie świata, zdobywanie doświadczeń, rozwijanie samodzielności oraz kształtowanie relacji społecznych. W procesie zabawy dziecko wykorzystuje język w sposób spontaniczny, dzięki czemu rozwój mowy przebiega w warunkach sprzyjających aktywności i twórczej ekspresji (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2007, s. 48-60).

Współczesna pedagogika przedszkolna podkreśla, że dziecko nie powinno być traktowane jako bierny odbiorca przekazywanych treści językowych. Rozwój komunikacji dokonuje się przede wszystkim poprzez działanie, doświadczenie i uczestnictwo w sytuacjach wymagających porozumiewania się. Zabawa tworzy właśnie takie środowisko, ponieważ wymaga od dziecka nazywania przedmiotów, formułowania wypowiedzi, negocjowania znaczeń oraz reagowania na komunikaty innych osób (Kielar-Turska, 2001, s. 72-89).

Zdaniem Jean'a Piageta zabawa stanowi ważny element rozwoju poznawczego dziecka, ponieważ umożliwia mu przekształcanie rzeczywistości zgodnie z własnymi możliwościami rozumienia świata. Natomiast Lew Wygotski zwracał uwagę na społeczną funkcję zabawy, wskazując, że podczas aktywności zabawowej dziecko rozwija się dzięki kontaktom z innymi osobami i przekracza aktualny poziom własnych możliwości. W tym ujęciu zabawa staje się przestrzenią intensywnego rozwoju języka i komunikacji (Wygotski, 1978, s. 156-170).

Zabawy słowne rozwijające kompetencje językowe

Jedną z najprostszych i jednocześnie najbardziej skutecznych metod wspierania rozwoju mowy są zabawy słowne. Ich zaletą jest możliwość prowadzenia ich zarówno w grupie przedszkolnej, jak i podczas indywidualnej pracy z dzieckiem. Zabawy tego rodzaju nie wymagają skomplikowanych pomocy dydaktycznych, a ich wartość wynika przede wszystkim z aktywnego używania języka. Do najczęściej stosowanych zabaw słownych należą:

- tworzenie rymów,
- wyszukiwanie słów rozpoczynających się określoną głoską,
- kończenie zdań,
- układanie historyjek,
- wymyślanie nazw przedmiotów,
- zabawy w przeciwieństwa,
- zagadki słowne.

Zabawy te rozwijają słownik dziecka, uczą elastycznego posługiwania się językiem oraz zwiększają świadomość brzmieniowej strony wypowiedzi. Szczególne znaczenie mają ćwiczenia związane z analizą dźwiękową słów, ponieważ przygotowują dziecko do późniejszej nauki czytania i pisanie (Grabias, 2010, s. 115-132).

Przykładem praktycznej aktywności może być zabawa „Co słyszę na początku?”. Nauczyciel wypowiada słowo, a zadaniem dzieci jest wskazanie pierwszej głoski lub znalezienie innych wyrazów rozpoczynających się takim samym dźwiękiem. Tego typu ćwiczenia rozwijają słuch fonemowy i pomagają dzieciom dostrzegać strukturę języka.

Inną wartościową formą są zabawy narracyjne, podczas których dzieci wspólnie tworzą opowiadania. Nauczyciel może rozpocząć historię jednym zdaniem, a każde dziecko dodaje kolejny fragment. Taka metoda

rozwija wyobraźnię, pamięć językową oraz umiejętność budowania dłuższych wypowiedzi.

Zabawy rytmiczne i muzyczne w rozwijaniu mowy

Muzyka i rytm odgrywają istotną rolę w rozwoju kompetencji językowych dziecka. Ćwiczenia rytmiczne wpływają na koordynację słuchowo-ruchową, koncentrację uwagi oraz pamięć. Elementy muzyczne wykorzystywane w pracy przedszkolnej mogą wspierać również rozwój prawidłowej wymowy i płynności wypowiedzi. Szczególne znaczenie posiada logorytmika, czyli metoda łącząca ćwiczenia ruchowe, muzyczne i słowne. Jej celem jest usprawnianie percepcji słuchowej, koordynacji ruchowej oraz prawidłowej realizacji dźwięków mowy. Podczas zajęć logorytmicznych dzieci wykonują określone ruchy zgodnie z rytmem muzyki, powtarzają teksty piosenek, recytują wiersze oraz uczestniczą w zabawach wymagających synchronizacji ruchu i słowa (Minczakiewicz, 2006, s. 145-160).

Ćwiczenia logorytmiczne mogą obejmować:

- wystukiwanie rytmu wypowiedzianych sylab,
- powtarzanie krótkich sekwencji słownych,
- śpiewanie piosenek z wyraźną artykulacją,
- zabawy naśladowcze,
- ruchowe interpretowanie tekstów.

Dzięki takim aktywnościom dziecko rozwija nie tylko mowę, ale także poczucie rytmu, orientację w schemacie własnego ciała oraz umiejętność współpracy z grupą. Jak wskazuje Elżbieta Minczakiewicz, działania muzyczno-ruchowe mają szczególne znaczenie w profilaktyce logopedycznej, ponieważ angażują wiele zmysłów jednocześnie i umożliwiają dziecku uczenie się poprzez wielozmysłowe doświadczenie (Minczakiewicz, 2006, s. 161-174).

Zabawy tematyczne i dramowe jako przestrzeń komunikacji

Zabawy tematyczne należą do najbardziej wartościowych form aktywności wspierających rozwój komunikacji. Polegają na odtwarzaniu przez dzieci sytuacji znanych z życia codziennego lub tworzeniu własnych scenariuszy zabaw. Mogą przyjmować formę zabawy „w dom”, „w sklep”, „w lekarza”, „w szkołę” czy „w podróż”. Podczas tego rodzaju aktywności dziecko musi posługiwać się językiem w określonym celu. Nie wystarczy samo wy-

powiadanie słów – konieczne jest dostosowanie komunikatu do sytuacji, rozmówcy i pełnionej roli. Dziecko uczy się prowadzenia dialogu, zadawania pytań, udzielania odpowiedzi oraz wyrażania emocji. Zabawy dramatyczne dodatkowo rozwijają empatię i umiejętność przyjmowania perspektywy drugiej osoby. Odgrywanie ról pomaga dzieciom rozumieć różne zachowania społeczne oraz uczy komunikowania własnych potrzeb (Muchacka, 2000, s. 85-102).

Nauczyciel może wspierać tego rodzaju aktywności poprzez przygotowywanie prostych rekwizytów, organizowanie kądek tematycznych oraz zachęcanie dzieci do samodzielnego tworzenia scenariuszy. Ważne jest jednak, aby pozostawić dzieciom przestrzeń do spontaniczności, ponieważ właśnie swobodna zabawa stwarza najlepsze warunki do naturalnego rozwoju języka.

Praktyczne metody rozwijania komunikacji językowej dzieci w wieku przedszkolnym

Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych dzieci w wieku przedszkolnym wymaga stosowania różnorodnych metod, które uwzględniają specyfikę rozwoju psychofizycznego dziecka oraz jego naturalną potrzebę aktywności. Skuteczne wspieranie mowy nie powinno ograniczać się wyłącznie do ćwiczeń poprawnej wymowy, lecz obejmować wszystkie aspekty komunikacji: rozumienie języka, budowanie wypowiedzi, rozwój słownika, prowadzenie dialogu oraz umiejętność wyrażania własnych myśli i emocji (Emiluta-Roza, 2012, s. 85-102).

Współczesna logopedia i pedagogika przedszkolna podkreślają znaczenie działań profilaktycznych, które powinny być obecne w codziennej pracy nauczyciela. Oznacza to tworzenie takich sytuacji edukacyjnych, w których dziecko ma częsty kontakt z językiem, może swobodnie wyrażać się, zadawać pytania, opowiadać i uczestniczyć w rozmowach. Najskuteczniejsze metody wspierania rozwoju mowy opierają się na aktywności dziecka, ponieważ język rozwija się przede wszystkim poprzez jego praktyczne używanie (Grabias, 2010, s. 140-158).

Czytanie dialogowe jako metoda rozwijania mowy

Jedną z najbardziej wartościowych metod wspierania rozwoju językowego dzieci jest czytanie dialogowe, które różni się od tradycyjnego głośnego czytania tym, że dziecko nie pozostaje jedynie słuchaczem, lecz

aktywnym uczestnikiem procesu. Podczas wspólnej lektury nauczyciel zachęca dzieci do komentowania ilustracji, przewidywania dalszego przebiegu wydarzeń, odpowiadania na pytania oraz formułowania własnych opinii. Czytanie dialogowe rozwija wiele obszarów funkcjonowania językowego dziecka:

- wzbogaca zasób słownictwa,
- rozwija rozumienie tekstu,
- uczy budowania zdań,
- rozwija umiejętność opowiadania,
- kształtuje zainteresowania literaturą.

Szczególne znaczenie ma zadawanie pytań otwartych, które wymagają od dziecka dłuższej wypowiedzi. Pytanie „Co widzisz na obrazku?” może zostać zastąpione pytaniem „Dlaczego bohater tak postąpił?” lub „Jak mogłaby zakończyć się ta historia?”. Takie działania zachęcają dziecko do samodzielnego myślenia i rozwijania wypowiedzi (Koźmińska, Olszewska, 2014, s. 75-92).

Badania dotyczące wpływu wspólnego czytania wskazują, że regularny kontakt dziecka z literaturą dziecięcą pozytywnie wpływa na rozwój słownika oraz późniejsze osiągnięcia edukacyjne. Dzieci, którym często czyta się książki i które uczestniczą w rozmowach na temat tekstów, szybciej rozwijają kompetencje narracyjne oraz łatwiej uczą się czytania i pisanie (Filipiak, 2012, s. 118-130).

W praktyce przedszkolnej czytanie dialogowe może być realizowane podczas codziennych zajęć, porannych spotkań grupowych, odpoczynku po zabawie lub jako element pracy indywidualnej z dzieckiem.

Storytelling i tworzenie opowiadań jako forma aktywizacji językowej

Storytelling, czyli sztuka opowiadania historii, jest metodą szczególnie wartościową w edukacji przedszkolnej, ponieważ wykorzystuje naturalną potrzebę dzieci do słuchania i tworzenia opowieści. Opowiadania rozwijają wyobraźnię, pamięć, myślenie przyczynowo-skutkowe oraz zdolność organizowania wypowiedzi.

Dziecko podczas tworzenia historii uczy się:

- planowania wypowiedzi,
- zachowania kolejności wydarzeń,
- stosowania określeń opisujących,

- wykorzystywania różnych form gramatycznych,
- wyrażania emocji poprzez język.

Nauczyciel może wykorzystywać różnorodne techniki storytellingu,

np.:

- tworzenie historii na podstawie ilustracji,
- układanie zakończenia znanej bajki,
- wymyślanie przygód bohaterów,
- opowiadanie z wykorzystaniem rekwizytów,
- tworzenie wspólnej książki grupowej.

Przykładem może być metoda „łańcucha opowieści”, w której każde dziecko dodaje jedno zdanie do wspólnie tworzonej historii. Ćwiczenie to rozwija nie tylko mowę, lecz również uczy słuchania innych osób i respektowania zasad komunikacji grupowej. Jak wskazuje Joanna Cieszyńska, rozwój narracji jest jednym z ważnych etapów kształtowania kompetencji językowej dziecka, ponieważ wymaga jednoczesnego wykorzystania wielu umiejętności: słownika, gramatyki, pamięci i logicznego porządkowania informacji (Cieszyńska, 2011, s. 90-108).

Ćwiczenia artykulacyjne, oddechowe i fonacyjne

Wspieranie prawidłowej wymowy stanowi ważny element pracy nauczyciela przedszkola, szczególnie w zakresie profilaktyki logopedycznej. Ćwiczenia artykulacyjne powinny być prowadzone w sposób atrakcyjny dla dzieci i często przyjmować formę zabawy. Ćwiczenia artykulacyjne mają na celu usprawnianie pracy narządów mowy, takich jak język, wargi i podniebienie. Mogą obejmować między innymi:

- wykonywanie określonych ruchów języka,
- ćwiczenia warg,
- naśladowanie odgłosów zwierząt,
- zabawy z wykorzystaniem mimiki twarzy.

Przykładowo zabawa „Język podróżnik” może polegać na wykonywaniu przez dzieci różnych ruchów języka zgodnie z opowiadaniem nauczyciela. Dzieci nie traktują takiej aktywności jako ćwiczenia terapeutycznego, lecz jako element zabawy.

Równie ważne są ćwiczenia oddechowe, które pomagają kształtować prawidłowy tor oddechowy oraz kontrolę wydechu potrzebną podczas mówienia. Mogą to być:

- dmuchanie na piórka,
- przenoszenie lekkich przedmiotów za pomocą powietrza,
- puszczanie baniek mydlanych,
- zabawy z wiatraczkami.

Ćwiczenia fonacyjne natomiast rozwijają prawidłowe posługiwanie się głosem. Dzieci mogą naśladować dźwięki przyrody, pojazdów lub zwierząt, bawić się wysokością głosu oraz natężeniem dźwięku. Według Elżbiety Stecko ćwiczenia usprawniające aparat mowy powinny być krótkie, systematyczne i dostosowane do możliwości dziecka. Największą skuteczność osiągają wtedy, gdy są prowadzone w atmosferze zabawy i pozytywnych emocji (Stecko, 2002, s. 65-82).

Bajkoterapia i teatr dziecięcy jako narzędzia komunikacji

Bajkoterapia wykorzystuje tekst literacki jako środek wspierający rozwój emocjonalny i społeczny dziecka. Poprzez kontakt z bohaterami opowieści dzieci uczą się rozpoznawania emocji, nazywania własnych przeżyć oraz poszukiwania sposobów rozwiązywania problemów. Rozmowa po przeczytaniu bajki jest szczególnie ważnym elementem tej metody. Nauczyciel może pytać:

- Jak czuł się bohater?
- Dlaczego tak postąpił?
- Co można było zrobić inaczej?
- Czy spotkała cię podobna sytuacja?

Takie pytania rozwijają język emocji i uczą dzieci wyrażania własnych doświadczeń. Podobną funkcję pełni teatr dziecięcy. Przygotowywanie przedstawień, odgrywanie scenek oraz korzystanie z pacynek pozwala dzieciom rozwijać mowę, pewność siebie i umiejętność występowania przed grupą. Dziecko uczy się nie tylko poprawnego wypowiedzania tekstu, ale także interpretowania znaczenia słów poprzez gest, ruch i emocje (Molicka, 2002, s. 45-62).

Współczesne narzędzia wspierające rozwój mowy dziecka w wieku przedszkolnym

Dynamiczny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych wpłynął również na sposób organizowania procesu wspierania rozwoju językowego dzieci. Współczesna edukacja przedszkolna korzysta nie tylko

z tradycyjnych metod opartych na rozmowie, zabawie i literaturze dziecięcej, ale również z różnorodnych narzędzi multimedialnych, które mogą wzbogacać działania nauczyciela. Należy jednak podkreślić, że technologia powinna pełnić funkcję wspierającą, a nie zastępować bezpośredni kontakt dziecka z dorosłym oraz rówieśnikami. Rozwój mowy jest bowiem procesem społecznym, który dokonuje się przede wszystkim poprzez interakcję i aktywne uczestnictwo w komunikacji (Pyżalski (red.), 2017, s. 35-50).

Wykorzystanie nowoczesnych narzędzi w edukacji przedszkolnej wymaga świadomego wyboru oraz dostosowania ich do wieku i możliwości rozwojowych dzieci. Materiały cyfrowe powinny zachęcać do działania, rozmowy i twórczej aktywności, a nie prowadzić jedynie do biernego oglądania treści. Największą wartość edukacyjną posiadają te rozwiązania, które angażują dziecko wielozmysłowo i umożliwiają łączenie obrazu, dźwięku, ruchu oraz języka (Plebańska, 2021, s. 72-90).

Literatura dziecięca jako podstawowe narzędzie rozwijania komunikacji

Pomimo rozwoju technologii cyfrowych książka pozostaje jednym z najważniejszych narzędzi wspierających rozwój mowy dziecka. Kontakt z literaturą dziecięcą rozwija słownik, wyobraźnię, pamięć, zdolność rozumienia tekstu oraz kompetencje narracyjne. Regularne czytanie umożliwia dziecku poznawanie nowych pojęć, konstrukcji językowych oraz sposobów wyrażania emocji. Szczególne znaczenie posiada wspólne czytanie, podczas którego dorosły nie ogranicza się do odtworzenia tekstu, lecz prowadzi rozmowę z dzieckiem. Zadawanie pytań, wyjaśnianie trudniejszych słów, zachęcanie do przewidywania wydarzeń oraz odnoszenie treści książki do doświadczeń dziecka sprawiają, że literatura staje się punktem wyjścia do aktywności językowej (Koźmińska, Olszewska, 2014, s. 75-92).

W edukacji przedszkolnej szczególnie wartościowe są:

- książki obrazkowe,
- opowiadania rozwijające emocje i relacje społeczne,
- bajki terapeutyczne,
- poezja dziecięca,
- książki aktywizujące z zadaniami i pytaniami.

Książka obrazkowa zasługuje na szczególną uwagę, ponieważ umożliwia rozwój narracji również dzieciom, które nie potrafią jeszcze samodzielnie czytać. Dziecko interpretuje ilustracje, tworzy własne historie

i uczy się porządkowania wydarzeń. Jak wskazuje Małgorzata Musierowicz, literatura dziecięca nie tylko rozwija język, lecz także kształtuje sposób myślenia dziecka, jego wrażliwość oraz zdolność rozumienia innych ludzi (Musierowicz, 2015, s. 40-55).

Multimedia i aplikacje edukacyjne wspierające rozwój mowy

Współczesne przedszkola coraz częściej wykorzystują multimedia jako uzupełnienie tradycyjnych metod pracy. Tablice interaktywne, prezentacje, nagrania dźwiękowe oraz aplikacje edukacyjne mogą być pomocne w rozwijaniu słuchu fonemowego, wzbogacaniu słownika oraz ćwiczeniu poprawnej wymowy. Aplikacje edukacyjne przeznaczone dla dzieci mogą zawierać ćwiczenia dotyczące:

- rozpoznawania dźwięków,
- różnicowania głosek,
- budowania zdań,
- nazywania przedmiotów i czynności,
- ćwiczenia pamięci słuchowej,
- rozwijania rozumienia poleceń.

Ich zaletą jest możliwość dostosowania poziomu trudności do indywidualnych możliwości dziecka oraz uzyskiwanie natychmiastowej informacji zwrotnej. Dziecko może wielokrotnie wykonywać dane zadanie, utrwalając określoną umiejętność. Należy jednak pamiętać, że aplikacja sama w sobie nie prowadzi procesu terapeutycznego ani edukacyjnego. To nauczyciel lub rodzic nadaje jej właściwy kontekst poprzez rozmowę, objaśnianie treści oraz zachęcanie dziecka do samodzielnego formułowania wypowiedzi (Siemieniecki, 2008, s. 203-220).

Przykładowo po obejrzeniu krótkiej animacji edukacyjnej nauczyciel może zaproponować dzieciom:

- opisanie bohaterów,
- wymyślenie dalszego ciągu historii,
- ocenę zachowania postaci,
- stworzenie własnej opowieści.

W ten sposób technologia staje się punktem wyjścia do komunikacji, a nie jej zastępstwem.

Technologie wspomagające komunikację dzieci ze specjalnymi potrzebami

Szczególne znaczenie technologie mogą mieć w pracy z dziećmi, które napotykają trudności w zakresie komunikacji werbalnej. Współczesna logopedia wykorzystuje różnorodne rozwiązania wspierające komunikację alternatywną i wspomagającą (AAC – Augmentative and Alternative Communication). Systemy AAC wykorzystują między innymi:

- symbole obrazkowe,
- komunikatory elektroniczne,
- tablice komunikacyjne,
- specjalistyczne aplikacje,
- urządzenia generujące mowę.

Ich celem jest umożliwienie dziecku wyrażania potrzeb, emocji i myśli, gdy rozwój mowy werbalnej jest utrudniony lub opóźniony. Wprowadzenie takich metod nie oznacza rezygnacji z rozwijania mowy, lecz stanowi wsparcie umożliwiające dziecku aktywne uczestnictwo w komunikacji (Błeszyński, 2013, s. 25-48).

W praktyce przedszkolnej narzędzia AAC mogą być wykorzystywane również jako pomoc dla dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, zaburzeniami ze spektrum autyzmu czy trudnościami wynikającymi z innych zaburzeń rozwojowych. Jak podkreśla Jagoda Cieszyńska, możliwość skutecznego komunikowania się jest podstawową potrzebą każdego dziecka, a zadaniem dorosłych jest stworzenie warunków umożliwiających mu wyrażanie siebie dostępnymi dla niego sposobami (Cieszyńska, 2011, s. 180-195).

Rola nauczyciela i rodzica w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnych dziecka

Rozwój mowy dziecka jest procesem wymagającym odpowiednich warunków środowiskowych, systematycznego wsparcia oraz świadomego oddziaływania osób dorosłych. Najważniejszą rolę w tym zakresie odgrywają rodzice oraz nauczyciele wychowania przedszkolnego, którzy poprzez codzienne kontakty komunikacyjne tworzą podstawę dla rozwoju językowego dziecka. Odpowiednio organizowane środowisko wychowawcze może znacząco wpływać na tempo i jakość zdobywania kompetencji językowych (Emiluta-Roza, 2012, s. 120-135).

Dziecko rozwija mowę przede wszystkim poprzez kontakt z drugim człowiekiem. Rozmowa, wspólne działania, zadawanie pytań oraz reagowanie na wypowiedzi dziecka pokazują mu, że komunikacja jest ważnym elementem relacji społecznych. Dorosły pełni zatem nie tylko funkcję osoby przekazującej wzorce językowe, ale również partnera komunikacyjnego, który motywuje dziecko do aktywnego używania języka.

Zadania rodziców w rozwijaniu mowy dziecka

Rodzina jest pierwszym środowiskiem, w którym dziecko zdobywa doświadczenia językowe. To właśnie w domu dziecko poznaje podstawowe zasady komunikacji, uczy się nazw przedmiotów, sposobów wyrażania emocji oraz prowadzenia rozmowy. Jednym z najważniejszych działań rodziców jest tworzenie przestrzeni do codziennej komunikacji. Wspólne rozmowy podczas wykonywania zwykłych czynności, takich jak przygotowywanie posiłków, spacer czy zabawa, stanowią naturalną okazję do rozwijania słownika i umiejętności wypowiadania się. Istotną rolę odgrywa również wspólne czytanie książek. Kontakt z literaturą dziecięcą rozwija wyobraźnię, wzbogaca zasób słów i pomaga dziecku poznawać różne sposoby opisywania świata. Szczególnie wartościowe jest czytanie połączone z rozmową, podczas którego dziecko może zadawać pytania, komentować wydarzenia i wyrażać własne opinie (Koźmińska, Olszewska, 2014, s. 105-120).

Rodzice powinni także pamiętać, że rozwój mowy wymaga cierpliwości i akceptacji indywidualnego tempa dziecka. Nadmierne poprawianie wypowiedzi lub wywieranie presji może powodować niechęć do mówienia. Znacznie skuteczniejsze jest pozytywne wzmacnianie prób komunikowania się oraz zachęcanie dziecka do samodzielnego formułowania myśli.

Rola nauczyciela wychowania przedszkolnego

Nauczyciel przedszkola pełni szczególną funkcję w procesie wspierania rozwoju mowy, ponieważ organizuje środowisko edukacyjne, w którym dziecko przez wiele godzin dziennie rozwija swoje kompetencje społeczne i językowe. Do podstawowych zadań nauczyciela należą:

- tworzenie sytuacji sprzyjających rozmowie,
- zachęcanie dzieci do wypowiadania się,
- rozwijanie słownictwa poprzez różnorodne aktywności,

- obserwowanie rozwoju językowego dzieci,
- dostosowywanie metod pracy do indywidualnych potrzeb.

Codzienna praca nauczyciela powinna wykorzystywać naturalne sytuacje komunikacyjne. Rozmowy podczas zabawy, wspólne planowanie działań, omawianie wydarzeń oraz dzielenie się doświadczeniami są równie ważne jak zaplanowane zajęcia dydaktyczne (Kielar-Turska, 2002, s. 130-145).

Nauczyciel powinien również zwracać uwagę na dzieci, u których pojawiają się trudności w zakresie rozwoju mowy. Wczesne zauważenie problemów oraz współpraca z logopedą i rodzicami pozwalają szybciej wdrożyć odpowiednie działania wspierające.

Indywidualizacja działań wspierających rozwój mowy

Każde dziecko rozwija się w indywidualnym tempie, dlatego działania wspierające mowę powinny uwzględniać jego możliwości, zainteresowania oraz potrzeby. Nie wszystkie dzieci w tym samym wieku osiągają identyczny poziom rozwoju językowego, dlatego ważne jest unikanie schematycznego podejścia. Indywidualizacja pracy może obejmować:

- dobór odpowiednich ćwiczeń językowych,
- dostosowanie trudności zadań,
- wykorzystanie zainteresowań dziecka,
- zapewnienie dodatkowego czasu na wypowiedź,
- stosowanie różnych sposobów komunikacji.

Szczególnej uwagi wymagają dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, zaburzeniami artykulacji lub trudnościami komunikacyjnymi wynikającymi z innych zaburzeń rozwojowych. W takich przypadkach ważna jest współpraca całego zespołu osób wspierających dziecko: rodziców, nauczycieli, logopedów i specjalistów. Jak podkreśla Stanisław Grabias, skuteczna pomoc logopedyczna powinna uwzględniać nie tylko samą mowę, ale całość funkcjonowania dziecka w sytuacjach społecznych. Komunikacja jest bowiem nie tylko systemem językowym, ale również sposobem uczestniczenia w świecie innych ludzi (Grabias, 2010, s. 210-225).

Współpraca nauczyciela, rodzica i specjalistów

Efektywne wspieranie rozwoju mowy wymaga współpracy wszystkich osób zaangażowanych w wychowanie dziecka. Rodzice posiadają wiedzę dotyczącą codziennego funkcjonowania dziecka, nauczyciel obserwuje

jego aktywność w grupie, natomiast logopeda dokonuje specjalistycznej diagnozy i planuje działania terapeutyczne. Współpraca ta powinna opierać się na:

- wzajemnym przekazywaniu informacji,
- wspólnym ustalaniu sposobów pracy,
- konsekwentnym stosowaniu zaleceń,
- pozytywnym wzmacnianiu dziecka.

Spójne działania domu rodzinnego i przedszkola zwiększają skuteczność podejmowanych działań oraz pomagają dziecku rozwijać pewność siebie w sytuacjach komunikacyjnych.

Zakończenie

Rozwój mowy dziecka w wieku przedszkolnym jest procesem wielowymiarowym, obejmującym nie tylko poprawną wymowę, lecz także rozwój słownika, umiejętność budowania wypowiedzi oraz zdolność uczestniczenia w relacjach społecznych. Najlepsze efekty przynosi wspieranie komunikacji poprzez codzienne sytuacje, zabawę i aktywne uczestnictwo dziecka.

Zabawa pozostaje jedną z najważniejszych metod rozwijania mowy, ponieważ odpowiada naturalnym potrzebom dziecka i pozwala mu uczyć się poprzez działanie. Zabawy językowe, czytanie dialogowe, storytelling, aktywności muzyczne oraz działania teatralne tworzą warunki sprzyjające rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych.

Współczesne wychowanie przedszkolne powinno łączyć tradycyjne metody pracy z nowoczesnymi rozwiązaniami edukacyjnymi, pamiętając jednak, że najważniejszym narzędziem rozwoju mowy pozostaje bezpośredni kontakt z drugim człowiekiem. To rozmowa, uważność dorosłego i stworzenie dziecku przestrzeni do wyrażania siebie stanowią podstawę skutecznej edukacji językowej.

Bibliografia

Błęszyński J. (2013), Alternatywne i wspomagające metody komunikacji, Kraków: Impuls

Cieszyńska J. (2011), Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa, Kraków: CMK

- Demel G. (1996), Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola, Warszawa: WSiP
- Emiluta-Roza D. (2012), Wspomaganie rozwoju mowy dziecka w wieku przedszkolnym, Warszawa: APS
- Filipiak E. (2012), Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle, Sopot: GWP
- Grabias S. (2010), Język w zachowaniach społecznych, Lublin: UMCS
- Grabias S., Mowa i jej zaburzenia, Lublin: UMCS
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2007), Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawę, Warszawa: WSiP
- Kaczmarek L (1988), Nasze dziecko uczy się mowy, Lublin: WL
- Kielar-Turska M. (2001), Mowa dziecka. Słowo i tekst, Kraków: UJ
- Koźmińska I., Olszewska E. (2014), Wychowanie przez czytanie, Warszawa: Świat Książki
- Minczakiewicz E.M. (2006), Mowa – rozwój – zaburzenia. Terapia i pomoc logopedyczna, Kraków: AP
- Molicka M. (2002), Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii, Poznań: Media Rodzina
- Muchacka B. (2000), Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka, Kraków: AP
- Plebańska M. (2021), Cyfrowa edukacja – jak projektować kształcenie w środowisku cyfrowym, Warszawa: Difin
- Pyżalski J. (red.), Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiedzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami, Łódź: Eter
- Siemieniecki B. (2008), Pedagogika medialna, Warszawa: PWN
- Stecko E. (2002), Zaburzenia mowy u dzieci. Wczesne rozpoznawanie i postępowanie logopedyczne, Warszawa: UW
- Wygotski L.S. (1978), Narzędzie i znak w rozwoju dziecka, Warszawa: PWN

Mówiące zabawki i milczące dzieci — rola zabawek interaktywnych w opóźnieniu rozwoju mowy małych dzieci.

Przegląd badań z perspektywy psychologii rozwojowej

Dr Małgorzata Przepióra-Kapusta

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Nysie, Polska

Abstrakt

Artykuł ma charakter przeglądowy i stanowi analizę wybranych badań dotyczących związku pomiędzy korzystaniem z zabawek interaktywnych i elektronicznych a rozwojem komunikacji językowej małych dzieci. W ostatnich latach obserwuje się rosnące zainteresowanie trudnościami w rozwoju mowy i komunikacji u dzieci we wczesnym wieku rozwojowym. Jednocześnie środowisko rozwojowe współczesnych dzieci ulega dynamicznym zmianom związanym z coraz większą obecnością technologii cyfrowych, w tym zabawek wyposażonych w komunikaty słowne, efekty dźwiękowe i automatyczne reakcje na aktywność dziecka. Celem artykułu jest omówienie wyników badań dotyczących wpływu zabawek interaktywnych i elektronicznych na rozwój mowy małych dzieci z perspektywy psychologii rozwojowej. Szczególną uwagę poświęcono mechanizmom mogącym pośredniczyć w tej zależności, takim jak wspólna uwaga, responsywność opiekuna, naprzemiennność komunikacyjna oraz jakość językowego inputu społecznego. W pracy omówiono wybrane badania empiryczne oraz metaanalizy dotyczące wpływu mediów elektronicznych i zabawek interaktywnych na rozwój językowy dzieci. Przegląd literatury wskazuje, że nadmierna ekspozycja na media cyfrowe oraz częste korzystanie z zabawek elektronicznych mogą wiązać się z ograniczeniem naturalnych interakcji społecznych wspierających rozwój mowy. Jednocześnie obszar wpływu zabawek interaktywnych na rozwój językowy pozostaje niewystarczająco zbadany, szczególnie w odniesieniu do mechanizmów psychologicznych oraz długofalowych konsekwencji rozwojowych.

Słowa kluczowe: rozwój mowy, zabawki interaktywne, zabawki elektroniczne, psychologia rozwojowa, wspólna uwaga, interakcja dziecko–opiekun, opóźniony rozwój mowy

Talking toys and silent children: the role of interactive toys in delayed speech development in young children. A review from the perspective of developmental psychology

Dr Małgorzata Przepióra-Kapusta

University of Applied Sciences in Nysa, Poland

Abstract

This review article analyses selected studies concerning the relationship between interactive and electronic toys and the development of communicative and language skills in young children. In recent years, increasing attention has been paid to difficulties in speech and communication development in early childhood. At the same time, children's developmental environment has been changing dynamically due to the growing presence of digital technologies, including toys equipped with verbal messages, sound effects and automatic responses to children's actions. The aim of this article is to discuss research findings on the potential impact of interactive and electronic toys on early language development from the perspective of developmental psychology. Particular attention is devoted to psychological mechanisms that may mediate this relationship, including joint attention, caregiver responsiveness, communicative turn-taking and the quality of linguistic input in social interaction. The article discusses selected empirical studies and meta-analyses examining the effects of electronic media and interactive toys on children's language development. The literature review suggests that excessive exposure to digital media and frequent use of electronic toys may be associated with reduced natural social interactions that support speech and language development. At the same time, the impact of interactive toys on language development remains insufficiently investigated, particularly with regard to underlying psychological mechanisms and long-term developmental outcomes.

Keywords: speech development, interactive toys, electronic toys, developmental psychology, joint attention, child-caregiver interaction, delayed speech development

Wstęp

Współczesne dzieci dorastają w środowisku intensywnie nasyconym technologią cyfrową. Obok telewizji, smartfonów i tabletów coraz większą obecność w codziennym życiu najmłodszych zaznaczają zabawki interaktywne i elektroniczne, wyposażone w komunikaty słowne, efekty dźwiękowe, elementy świetlne oraz automatyczne reakcje na aktywność dziecka. Tego rodzaju przedmioty bywają promowane jako narzędzia wspierające rozwój poznawczy i językowy, jednak równolegle rośnie zainteresowanie problematyką opóźnionego rozwoju mowy u dzieci we wcze-

snym wieku rozwojowym. W tym kontekście pojawia się pytanie, czy technologie projektowane z myślą o stymulowaniu rozwoju rzeczywiście wspierają komunikację dziecka, czy też mogą ograniczać naturalne warunki nabywania języka.

Współczesne koncepcje psychologii rozwojowej podkreślają, że rozwój mowy przebiega przede wszystkim w kontekście interakcji społecznych. Zgodnie z założeniami interakcjonizmu społecznego dziecko nabywa zdolności językowych poprzez aktywne uczestnictwo w dialogu, wspólną uwagę, naśladowanie oraz naprzemienną komunikację z opiekunem. Rozwój kompetencji językowych pozostaje również powiązany z kształtowaniem teorii umysłu i zdolnością do rozumienia intencji oraz stanów psychicznych innych osób. Znaczenie mają zatem nie tylko same bodźce językowe, lecz przede wszystkim jakość relacji, responsywność opiekuna i społeczny charakter środowiska komunikacyjnego dziecka.

Dotyychczasowe badania wskazują, że zabawki elektroniczne mogą wpływać na przebieg interakcji rodzic-dziecko podczas wspólnej zabawy. Sosa (2016) wykazała, że podczas korzystania z zabawek elektronicznych rodzice używali mniejszej liczby słów i rzadziej angażowali się w spontaniczne interakcje językowe niż podczas zabawy tradycyjnymi zabawkami lub wspólnego czytania książek. Podobne wnioski pojawiają się w badaniach Millera i wsp. (2017) oraz Venker i Johnson (2022), wskazujących na możliwe ograniczenie wspólnej uwagi, zmniejszenie liczby wokalizacji dzieci oraz niższą responsywność rodziców podczas zabawy z wykorzystaniem zabawek elektronicznych.

Istotnym uzupełnieniem tych analiz są badania Król (2022), dotyczące językowej struktury komunikatów emitowanych przez zabawki elektroniczne. Autorka zwróciła uwagę na cechy mogące potencjalnie utrudniać prawidłowy rozwój językowy małych dzieci, takie jak brak odniesienia wypowiedzianych słów do realnych desygnatów, nieprawidłowości prozodyczne oraz brak możliwości obserwacji ruchów aparatu artykulacyjnego. Wyniki te są spójne z szerszym nurtem badań dotyczącym wpływu mediów elektronicznych na rozwój językowy dzieci, w którym podkreśla się znaczenie jakości interakcji społecznych dla procesu nabywania języka.

Pomimo rosnącego zainteresowania wpływem technologii na rozwój dziecka nadal niewiele badań koncentruje się bezpośrednio na zabawkach interaktywnych jako odrębnej kategorii środowiska komunikacyjnego. W niniejszym artykule zastosowano narracyjny przegląd literatury obejmujący wybrane badania empiryczne oraz metaanalizy dotyczące wpływu za-

bawek interaktywnych, zabawek elektronicznych i mediów cyfrowych na rozwój językowy dzieci we wczesnym dzieciństwie. Celem opracowania jest analiza potencjalnych mechanizmów psychologicznych związanych z oddziaływaniem zabawek interaktywnych na rozwój komunikacji językowej dziecka.

Zabawa i zabawki we wczesnym dzieciństwie a rozwój mowy i relacji społecznych

Zabawa od wielu lat stanowi przedmiot zainteresowania psychologii rozwojowej, pedagogiki, logopedii i pediatrii. Jest podstawową formą aktywności dziecka, która wspiera rozwój językowy, poznawczy, emocjonalny i społeczny. W zabawie dziecko eksploruje otoczenie, rozwija funkcje psychomotoryczne, wyobraźnię, kreatywność oraz myślenie przyczynowo-skutkowe.

W ujęciu Piageta (1992, za: Brzezińska, 2011) zabawa stanowi ważny mechanizm wspierający rozwój mowy, ponieważ umożliwia internalizację doświadczeń i przechodzenie od działania konkretnego do myślenia symbolicznego, które stanowi podstawę kompetencji językowej. W okresie przedoperacyjnym szczególne znaczenie ma zabawa symboliczna, podczas której dziecko samodzielnie nadaje znaczenia, tworzy role i używa języka jako narzędzia reprezentacji.

Z perspektywy psychologii rozwojowej istotne jest konstruowanie znaczeń przez dziecko, a nie jedynie bierne odtwarzanie reakcji narzuconych przez środowisko. Zabawki pełnią w tym procesie funkcję narzędzi wspierających aktywność zabawową. W ostatnich latach obserwuje się jednak dynamiczny wzrost ekspozycji dzieci na urządzenia cyfrowe oraz zabawki interaktywne wyposażone w dźwięki, komunikaty słowne i efekty świetlne. Wymaga to ponownego namysłu nad tym, w jaki sposób rodzaj zabawki organizuje aktywność dziecka i wpływa na jakość relacji z opiekunem.

Specjaliści zajmujący się rozwojem dziecka wskazują jednocześnie na znaczenie trudności w rozwoju mowy i komunikacji. W Polsce badania przesiewowe realizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE, 2015) wskazują, że opóźnienia rozwoju mowy mogą dotyczyć około 10-20% dzieci w wieku 2-3 lat, choć część dzieci kompensuje trudności w późniejszych etapach rozwoju.

W literaturze podkreśla się, że jednym z czynników środowiskowych mogących wpływać na tempo rozwoju językowego jest ograniczenie jakości naturalnych interakcji komunikacyjnych. Dotyczy to między innymi sytuacji intensywnego korzystania z mediów cyfrowych i zabawek elektronicznych (Król, 2022; Zosh et al., 2015; Hirsch-Pasek, Golinkoff, 2017). Nadmierna dominacja bodźców elektronicznych może ograniczać spontaniczną aktywność komunikacyjną dziecka oraz liczbę sytuacji sprzyjających dialogowi z opiekunem.

Opóźniony rozwój mowy i charakterystyka zabawek interaktywnych

W literaturze logopedycznej nie istnieje jedna powszechnie obowiązująca definicja opóźnionego rozwoju mowy, co wynika ze złożonego charakteru tego zjawiska. Opóźnienie może dotyczyć różnych poziomów funkcjonowania językowego, w tym fonetyki, słownictwa, gramatyki oraz kompetencji komunikacyjnych, a jego podłoże może mieć charakter biologiczny, środowiskowy lub poznawczy (Spionek, 1965; Demel, 1996; Grabias et al., 2015). Najczęściej przyjmuje się, że opóźniony rozwój mowy oznacza wolniejsze tempo nabywania kompetencji językowych przy zachowaniu prawidłowej kolejności ich pojawiania się (Styczek, 1982; Jastrzębowska, Pelc-Pękala, 2003).

W ujęciu klinicznym opóźniony rozwój mowy nie funkcjonuje jako samodzielna jednostka nozologiczna, lecz jest traktowany jako opis funkcjonalny odnoszący się do przebiegu rozwoju językowego (World Health Organization, 2019; American Psychiatric Association, 2022). W klasyfikacjach diagnostycznych trudności tego typu znajdują odzwierciedlenie w szerszych kategoriach zaburzeń neurorozwojowych, w szczególności zaburzeń rozwoju mowy i komunikacji o niejednoznacznym obrazie klinicznym, takich jak rozwojowe zaburzenie mowy lub języka, nieokreślone (developmental speech or language disorder, unspecified; 6A01.3) (WHO, 2019).

Jako jeden z czynników środowiskowych potencjalnie związanych z trudnościami językowymi wskazuje się rosnącą obecność technologii cyfrowych oraz mediów elektronicznych w życiu małych dzieci (Jeżewska-Krasnodębska, 2017; Mózgowiec, 2019). Coraz częściej podkreśla się, że zastępowanie bezpośredniej interakcji społecznej kontaktem z ekranami i zabawkami interaktywnymi może ograniczać sytuacje komunikacyjne

istotne dla rozwoju języka (Sosa, 2016; Kuros-Kowalska, 2021; Sturman et al., 2022).

Na potrzeby niniejszego opracowania zabawki interaktywne definiowane są jako urządzenia wyposażone w elementy elektroniczne, które reagują na działania dziecka za pomocą zaprogramowanych bodźców dźwiękowych, wizualnych lub ruchowych. Ich funkcjonowanie opiera się przede wszystkim na mechanizmie bodziec–reakcja, dlatego interaktywność tych urządzeń ma charakter ograniczony i nie obejmuje rzeczywistej, elastycznej wymiany komunikacyjnej typowej dla relacji społecznej.

W odróżnieniu od tradycyjnych zabawek zabawki interaktywne często same organizują przebieg aktywności dziecka. Mogą wydawać polecenia, emitować komunikaty, nagradzać określone działania i przyciągać uwagę poprzez dźwięk lub światło. W ujęciu psychologicznym należy traktować je przede wszystkim jako bodźce środowiskowe, które mogą modyfikować przebieg zabawy, uwagę dziecka oraz jakość interakcji społecznej, a nie jako pełnowartościowych partnerów komunikacyjnych.

Społeczne i poznawcze podstawy rozwoju językowego dziecka

Zgodnie z założeniami teorii interakcjonizmu społecznego rozwój mowy jest wynikiem dynamicznej relacji między predyspozycjami biologicznymi dziecka a jego środowiskiem społecznym (Wygotski, 1978, za: Strelau, 2000). Dwustronna rozmowa z rodzicem podczas wspólnej zabawy, w której dorosły reaguje na komunikaty dziecka, umożliwia interioryzację języka i wspiera rozwój myślenia. Ujęcie socjokulturowe zakłada, że rozwój języka przebiega w interakcji z dorosłym, który pełni funkcję „rusztowania poznawczego”, wspierając dziecko w przechodzeniu od komunikacji sytuacyjnej do symbolicznej (Bruner, 1983, za: Trempała, 2011).

Założenia interakcjonizmu społecznego znajdują odzwierciedlenie również w koncepcji teorii umysłu, opisującej rozwój zdolności rozumienia stanów psychicznych innych osób, takich jak emocje, intencje czy przekonania (Premack, Woodruff, 1978). Kompetencje te rozwijają się intensywnie w wieku przedszkolnym. Około trzeciego roku życia dziecko zaczyna coraz trafniej rozpoznawać emocje i intencje rozmówcy, co stanowi istotny etap rozwoju komunikacji społecznej.

W odniesieniu do opóźnionego rozwoju mowy istotne są ustalenia Putki (2004, 2011), dotyczące teorii umysłu. Badania wskazują, że rozwój teorii umysłu pozostaje ściśle związany z dojrzewaniem kompetencji języ-

kowych, funkcji poznawczych oraz doświadczeń społecznych dziecka. Autor podkreśla znaczenie funkcji wykonawczych i umiejętności rozumienia stanów mentalnych innych osób już u dzieci między trzecim a czwartym rokiem życia. Rozwój tych kompetencji dokonuje się przede wszystkim w toku naturalnych interakcji społecznych, wymagających aktywnego uczestnictwa dziecka w komunikacji.

Zabawki interaktywne mogą w pewnym zakresie wspierać rozpoznawanie prostych emocji poprzez powtarzalne bodźce dźwiękowe i wizualne przypisywane określonym stanom, takim jak radość czy smutek. Doświadczenia te mają jednak charakter uproszczony i nie odzwierciedlają pełnej złożoności relacji społecznych. Zabawki elektroniczne nie zapewniają rzeczywistej dwustronnej komunikacji, która uwzględni kontekst sytuacyjny, zmienność emocji oraz intencje rozmówcy.

Z tego względu zabawki interaktywne mogą pełnić jedynie funkcję pomocniczą w zakresie wczesnego rozpoznawania wybranych bodźców społecznych, ale nie zastępują bezpośrednich interakcji z opiekunem. To właśnie naturalna relacja społeczna stanowi podstawowe środowisko rozwoju teorii umysłu oraz kompetencji językowo-komunikacyjnych, szczególnie istotnych u dzieci z opóźnionym rozwojem mowy.

Nadmierna ekspozycja dzieci na nowe media, w tym zabawki elektroniczne, może wiązać się ze zmianami w sposobie przetwarzania informacji w okresie intensywnego rozwoju językowego i poznawczego. Duża intensywność bodźców dźwiękowych i wizualnych może zwiększać poziom pobudzenia dziecka oraz utrudniać utrzymanie uwagi na przekazie werbalnym, co w konsekwencji może modyfikować warunki sprzyjające rozwojowi kompetencji językowych.

Kasperowicz (2024) zwraca uwagę na możliwość występowania różnic w sposobie przetwarzania bodźców podczas korzystania z zabawek elektronicznych, interpretowanych jako większe zaangażowanie procesów o charakterze symultanicznym. Ujęcie to można odnieść do koncepcji Cieszyńskiej i Korendo (2013), które podkreślają, że rozwój języka ma charakter procesualny i zależy od aktywnego uczestnictwa dziecka w sytuacjach komunikacyjnych. Podobne stanowisko prezentują Bednarska i Szubstarska (2020), wskazując, że rozwój języka zachodzi przede wszystkim poprzez dialog, wspólne działanie i narrację.

Z perspektywy psychologii rozwojowej oznacza to, że język kształtuje się w toku dynamicznych relacji społecznych, w których dziecko uczy się naprzemienności komunikacyjnej, rozumienia intencji rozmówcy oraz do-

stosowywania własnych wypowiedzi do kontekstu sytuacyjnego. Ograniczenie tych doświadczeń może w niektórych przypadkach wpływać na tempo rozwoju kompetencji językowych, zwłaszcza u dzieci z opóźnionym rozwojem mowy. Zależności te mają jednak charakter wieloczynnikowy i nie powinny być interpretowane deterministycznie.

Psychologiczne mechanizmy wpływu zabawek interaktywnych na rozwój mowy dziecka

Jednym z badań wpisujących się w nurt interakcjonizmu społecznego jest praca Sosa (2016), w której analizowano wpływ rodzaju zabawki na jakość i ilość interakcji językowej między rodzicem a dzieckiem. W badaniu uczestniczyły dzieci w wieku 10-16 miesięcy wraz z rodzicami, a zastosowany schemat obejmował powtarzane pomiary w warunkach domowych. Porównywano zabawę z wykorzystaniem zabawek elektronicznych, tradycyjnych zabawek oraz książek.

Wyniki wskazały, że podczas zabawy zabawkami elektronicznymi rodzice używali mniejszej liczby słów i częściej przyjmowali bierną rolę komunikacyjną, pozwalając zabawce „mówić za siebie”. Przejawiało się to rzadszym reagowaniem na sygnały dziecka oraz mniejszą liczbą spontanicznych wypowiedzi kierowanych do dziecka. Z perspektywy psychologii rozwojowej oznacza to osłabienie responsywności opiekuna, która jest jednym z kluczowych mechanizmów wspierających rozwój językowy w pierwszych latach życia.

Zaobserwowano również mniej interakcji naprzemiennych, co może świadczyć o ograniczeniu wspólnej uwagi – jednego z najważniejszych mechanizmów rozwoju komunikacji i przyswajania języka. Dzieci wykazywały niższą aktywność językową, w tym mniejszą liczbę wokalizacji oraz słabsze zaangażowanie komunikacyjne. Obniżeniu ulegała również jakość środowiska językowego, przejawiająca się mniejszą liczbą słów znaczeniowych i uboższym inputem językowym.

Podsumowując, Sosa (2016) wykazała, że zabawa zabawkami elektronicznymi może wiązać się ze zmniejszeniem ilości i jakości bodźców językowych w porównaniu z zabawkami tradycyjnymi i książkami. Wyniki te są spójne z zaleceniami American Academy of Pediatrics (2019) oraz World Health Organization (2019), które podkreślają kluczową rolę responsywnej interakcji rodzic-dziecko oraz potrzebę ograniczania biernej i nadmiernie stymulującej ekspozycji medialnej w pierwszych latach życia.

Dalsze badania w dużej mierze potwierdzają przedstawione zależności. Sturman i wsp. (2022) analizowali wpływ rodzaju zabawki – elektronicznej lub tradycyjnej – na rozwój mowy dzieci ze spektrum autyzmu oraz dzieci o typowym rozwoju, a także na charakter interakcji językowej z rodzicami. W badaniu uczestniczyły dzieci w wieku 2-5 lat wraz z opiekunami. Uzyskane wyniki wskazały, że zabawki elektroniczne wiązały się z niższą ilością oraz mniejszą różnorodnością leksykalną wypowiedzi dzieci w porównaniu z zabawkami tradycyjnymi.

Autorzy wykazali również, że w warunkach użycia zabawek elektronicznych obniża się zarówno ilość, jak i jakość inputu językowego dostarczanego przez rodziców. Mechanizm ten można wyjaśniać tym, że funkcje dźwiękowe i wizualne zabawek – na przykład muzyka, odgłosy zwierząt, komunikaty słowne i migające światła – przejmują część roli komunikacyjnej, prowadząc do redukcji aktywności dialogowej dorosłego oraz ograniczenia naturalnej wymiany naprzemiennej.

Bodźce generowane przez zabawki elektroniczne mogą dominować przebieg zabawy, przerywać wypowiedzi dzieci i ograniczać przestrzeń dla spontanicznej komunikacji. W konsekwencji może dochodzić do osłabienia wspólnej uwagi oraz zmniejszenia liczby okazji do utrzymywania sekwencji dialogowych, które stanowią kluczowy mechanizm przyswajania języka.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają badania Król (2022), koncentrujące się bezpośrednio na zabawkach elektronicznych. Autorka, analizując komunikaty emitowane przez tego typu zabawki, wyodrębniła cztery właściwości mogące stanowić czynnik ryzyka dla rozwoju kompetencji językowych dzieci do trzeciego roku życia. Wskazała między innymi na brak odniesienia wypowiedzianych słów do realnych desygnatów, brak możliwości obserwacji ruchów aparatu artykulacyjnego, nieprawidłowości w zakresie prozodii oraz niedoskonałości struktury językowej komunikatów.

Z perspektywy psychologii rozwojowej właściwości te mogą ograniczać jakość doświadczeń językowych dziecka, ponieważ nie sprzyjają budowaniu adekwatnych reprezentacji znaczeniowych ani uczeniu się poprzez modelowanie w interakcji społecznej. W konsekwencji zabawki elektroniczne mogą zmniejszać liczbę naturalnych sytuacji komunikacyjnych, które są kluczowe dla rozwoju mowy i mogą stanowić jeden z czynników ryzyka opóźnień językowych.

Media cyfrowe, ekspozycja ekranowa i ryzyko opóźnień w rozwoju mowy

Wpływ nowoczesnych technologii na ryzyko opóźnień w rozwoju mowy analizowała Kuros-Kowalska (2021). Badaniem objęto dzieci z opóźnionym rozwojem mowy oraz dzieci rozwijające się prawidłowo, a także ich rodziców. Autorka wykazała, że dzieci z trudnościami w rozwoju językowym istotnie częściej były wcześniej eksponowane na urządzenia cyfrowe, takie jak telewizor, tablet czy telefon. W grupie dzieci z opóźnionym rozwojem mowy 78% miało kontakt z materiałami ekranowymi przed ukończeniem drugiego roku życia, podczas gdy w grupie dzieci rozwijających się prawidłowo 86% nie było w tym okresie eksponowanych na tego typu media.

Wyniki te wpisują się w szerszy nurt badań wskazujących na związek między wczesną i intensywną ekspozycją na media cyfrowe a trudnościami w rozwoju językowym dziecka. Z perspektywy psychologii rozwojowej zależność ta może być wyjaśniana przede wszystkim ograniczeniem liczby i jakości naturalnych interakcji werbalnych z opiekunem, które stanowią podstawowy mechanizm nabywania języka we wczesnym dzieciństwie.

Kontakt z mediami ekranowymi może redukować okazje do wspólnej uwagi oraz spontanicznych sekwencji naprzemiennej komunikacji. Zmniejszenie tych doświadczeń może prowadzić do ograniczenia ilości językowego inputu społecznego, słabszego modelowania struktur językowych oraz mniejszej liczby sytuacji sprzyjających uczeniu się poprzez interakcję.

Dostępne metaanalizy dotyczące wpływu mediów ekranowych na rozwój językowy dzieci wskazują, że nadmierna ekspozycja na tego typu bodźce może wiązać się z niższym poziomem kompetencji językowych, ograniczeniem rozwoju słownictwa oraz mniejszą liczbą interakcji komunikacyjnych z opiekunami. Jednocześnie literatura podkreśla, że kluczowym czynnikiem ochronnym pozostaje jakość relacji i komunikacji z opiekunem, która może częściowo kompensować potencjalnie ograniczający wpływ biernej ekspozycji na bodźce cyfrowe.

Metaanaliza przeprowadzona przez Madigan i wsp. (2020), obejmująca 42 badania, analizowała związek między korzystaniem z mediów ekranowych a rozwojem językowym dzieci. Uwzględniono w niej między innymi całkowity czas ekspozycji na ekrany, obecność telewizji w tle, współogląda-

nie z opiekunem oraz wpływ treści edukacyjnych. Autorzy wskazali na trzy główne mechanizmy oddziaływania mediów na rozwój mowy: redukcję interakcji społecznych, ograniczenie aktywnej stymulacji językowej oraz zakłócenie środowiska językowego dziecka.

Wyniki tej metaanalizy potwierdziły, że większa ekspozycja na media ekranowe wiąże się z niższym poziomem kompetencji językowych, natomiast współoglądanie z dorosłym oraz korzystanie z treści edukacyjnych mogą częściowo łagodzić ten efekt (Madigan et al., 2020). W literaturze nadal brakuje jednak analogicznych metaanaliz odnoszących się bezpośrednio do zabawek elektronicznych i interaktywnych. Mimo że stanowią one istotny element środowiska technologicznego małych dzieci i mogą wpływać na uwagę, strukturę zabawy oraz jakość interakcji dziecko–opiekun, ich znaczenie dla rozwoju mowy i ryzyka opóźnień językowych pozostaje niewystarczająco zbadane.

Zabawki interaktywne różnią się od ogólnych mediów ekranowych tym, że funkcjonują bezpośrednio w kontekście zabawy i mogą aktywnie modyfikować przebieg interakcji dziecko–opiekun. Jak wynika z analiz Sosa (2016) oraz Sturman i wsp. (2022), tego typu zabawki mogą ograniczać ilość i jakość wymiany językowej, redukować wspólną uwagę oraz zmniejszać liczbę naturalnych okazji do naprzemiennej komunikacji. Są to mechanizmy szczególnie istotne dla wczesnego nabywania języka.

Jednocześnie należy podkreślić, że mimo rosnącej liczby badań eksperymentalnych obszar wpływu zabawek interaktywnych na rozwój mowy pozostaje nadal słabo ustrukturyzowany teoretycznie i empirycznie. Brakuje zwłaszcza badań podłużnych i metaanalizy, które pozwoliłyby na ocenę siły oraz kierunku tej zależności w sposób systematyczny. Zasadne jest zatem dalsze analizowanie nie tylko rodzaju zabawki, lecz przede wszystkim jej funkcji w kontekście interakcji społecznej oraz jakości językowego środowiska dziecka.

Podsumowanie i wnioski

Rozwój mowy we wczesnym dzieciństwie jest procesem silnie zależnym od jakości środowiska społecznego oraz charakteru codziennych interakcji dziecka z opiekunem. Przedstawione badania wskazują, że zabawa pełni istotną funkcję w kształtowaniu kompetencji językowych, poznawczych i komunikacyjnych, natomiast sposób organizacji aktywności dziecka może wspierać albo ograniczać naturalne mechanizmy nabywania

języka. Szczególnego znaczenia nabiera obecność zabawek interaktywnych i elektronicznych, które coraz częściej stanowią element środowiska rozwojowego małych dzieci.

Analiza dostępnych badań empirycznych sugeruje, że zabawki elektroniczne mogą wpływać na przebieg interakcji dziecko–opiekun poprzez ograniczanie wspólnej uwagi, redukcję naprzemiennej komunikacji oraz zmniejszenie ilości i jakości językowego inputu społecznego. Mechanizmy te są szczególnie istotne z perspektywy psychologii rozwojowej, ponieważ responsywna relacja z opiekunem stanowi podstawowy warunek rozwoju komunikacji i przyswajania języka we wczesnym dzieciństwie.

Wyniki badań Sosa (2016), Sturman i wsp. (2022) oraz Król (2022) wskazują, że funkcje dźwiękowe i wizualne zabawek interaktywnych mogą częściowo przejmować rolę komunikacyjną dorosłego, ograniczając przestrzeń dla spontanicznej wymiany językowej i aktywnego uczestnictwa dziecka w interakcji. Nie oznacza to jednak, że zabawki interaktywne można traktować jako samodzielną przyczynę opóźnień rozwoju mowy. Rozwój językowy ma charakter wieloczynnikowy, a znaczenie zabawek należy analizować w kontekście całego środowiska komunikacyjnego dziecka.

Obecny stan wiedzy nie pozwala na jednoznaczne określenie siły i charakteru wpływu zabawek interaktywnych na rozwój mowy dzieci. Większość dostępnych badań odnosi się do szeroko rozumianych mediów ekranowych, natomiast liczba badań dotyczących bezpośrednio zabawek elektronicznych pozostaje ograniczona. Szczególnie widoczny jest brak badań podłużnych oraz metaanaliz pozwalających na systematyczną ocenę zależności pomiędzy korzystaniem z zabawek interaktywnych a ryzykiem opóźnień językowych.

W świetle przedstawionych analiz zasadne jest dalsze prowadzenie badań nad rolą zabawek interaktywnych w środowisku rozwojowym małego dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem jakości interakcji społecznej, responsywności opiekuna oraz mechanizmów wspólnej uwagi. Współczesne zmiany technologiczne powodują, że problem ten nabiera coraz większego znaczenia zarówno w praktyce logopedycznej, jak i w psychologii rozwojowej. Coraz częstsze obserwacje trudności w rozwoju komunikacji i mowy u małych dzieci wskazują na potrzebę dalszej analizy czynników środowiskowych mogących wpływać na przebieg rozwoju językowego we wczesnym dzieciństwie.

Bibliografia

- American Academy of Pediatrics Council on Communications and Media (2016), Media and young minds, „Pediatrics”, nr 138 (5), <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- American Academy of Pediatrics (2019), Selecting appropriate toys for young children in the digital era, „Pediatrics”, nr 143 (1), <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3348>
- American Psychiatric Association (2022), Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>
- Barr R. (2010), Transfer of learning between 2D and 3D sources during infancy: Informing theory and practice, „Developmental Review”, nr 30 (2), <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.03.001>
- Bednarska B., Szubstarska D. (2020), Aspekt poznawczy wczesnego wychowania językowego w kontekście autorskiej metody dialogu i narracji w terapii logopedycznej małego dziecka, „Logopedia”, nr 49 (2)
- Brzezińska A.I. (red.) (2011), Oblicza rozwoju człowieka, Warszawa: PWN
- Christakis D.A. (2009), The effects of infant media usage: What do we know and what should we learn? „Acta Paediatrica”, nr 98 (1), <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2008.01027.x>
- Cieszyńska J., Korendo M. (2013), Wczesna interwencja terapeutyczna: Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia, Wydawnictwo Edukacyjne
- Demel G. (1996), Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola, Warszawa: WSiP
- Dore R.A., Zosh J.M., Hirsh-Pasek K., Golinkoff, R.M. (2017), Plugging into word learning: The role of electronic toys and digital media in language development, in: Cognitive development in digital contexts, Elsevier, <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809481-5.00004-3>
- Grabias S., Kurkowski Z.M., Woźniak T. (2015), Logopedia: Teoria zaburzeń mowy, Lublin: UMCS
- Instytut Badań Edukacyjnych (2015, 22 kwietnia), Badania przesiewowe dotyczące rozwoju mowy dzieci w wieku od 2 do 3 lat. Educentuzjaści, <https://eduentuzjasci.pl/pl/component/content/article/110-badanie/1202-badania-przesiewowe-dotyczace-rozwoju-mowy-dzieci-w-wieku-od-2-do-3-lat.html>
- Jastrzębowska G., Pelc-Pękala O. (2003), Zaburzenia mowy, w: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki, t. 2, Opole: UO

Jeżewska-Krasnodębska E. (2017), *Diagnoza i terapia w pracy logopedy i nauczyciela terapeuty: Konteksty teoretyczne i praktyka*, Kraków: Impuls

Jing M., Ye T., Kirkorian H.L., Mares M.L. (2023), Screen media exposure and young children's vocabulary learning and development: A meta-analysis, „Child Development”, nr 94 (5), <https://doi.org/10.1111/cdev.13927>

Kara N., Çağıltay K. (2020), Smart toys for preschool children: A design and development research, „Electronic Commerce Research and Applications”, nr 39, <https://doi.org/10.1016/j.elerap.2019.100909>

Kasperowicz B. (2024), Wpływ nowych mediów na rozwój mowy dziecka, „Edukacja Logopedyczna”, <https://www.edukacja.edux.pl/p-52252-wplyw-nowych-mediow-na-rozwoj-mowy-dziecka.php>

Król A. (2022), Zabawki „mówiące” w rozwoju mowy dziecka do trzeciego roku życia, „Studia Edukacyjne”, nr 67

Kuros-Kowalska K. (2021), Opóźniony rozwój mowy a nowe technologie. Doniesienia z badań, „Logopaedica Lodziensia”, nr 5, <https://doi.org/10.18778/2544-7238.05.07>

Madigan S., McArthur B.A., Anhorn C., Eirich R., Christakis D.A. (2020), Associations between screen use and child language skills: A systematic review and meta-analysis, „JAMA Pediatrics”, nr 174 (7), <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.0327>

Mózgowiec K. (2019), Logopedzi alarmują, „Medycyna Praktyczna”, https://www.mp.pl/pacjent/pediatrica/aktualnosc/badania/217959_logopedzi-alarmuja

Premack D., Woodruff G. (1978), Does the chimpanzee have a theory of mind? „Behavioral and Brain Sciences”, nr 1 (4), <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>

Putko A. (2004), Teoria umysłu a rozwój funkcji wykonawczych u dzieci w wieku przedszkolnym, „Psychologia Rozwojowa”, nr 9 (5)

Putko A. (2011), Teoria umysłu a zimne versus gorące funkcje zarządzające u dzieci w wieku przedszkolnym, „Psychologia Rozwojowa”, nr 16 (1), <https://doi.org/10.4467/20843879PR.11.005.0178>

Radesky J.S., Schumacher J., Zuckerman B. (2014), Mobile and interactive media use by young children: The good, the bad, and the unknown, „Pediatrics”, nr 135 (1), <https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251>

Shasha S., Mahmoud M., Mannan M., Youssef A. (2018), Playing with danger: A taxonomy and evaluation of threats to smart toys. arxiv, <https://arxiv.org/abs/1809.05556>

Sosa A.V. (2016), Association of the type of toy used during play with the quantity and quality of parent-infant communication, „JAMA Pediatrics”, nr 170 (2), <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.3759>

Spionek H. (1965), Zaburzenia rozwoju mowy u dzieci, PZWS

Strelau J. (2000), Różnice indywidualne: Opis, determinanty i aspekt społeczny, w: J. Strelau (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki, t. 2, GWP

Sturman M., Peffers K., Johnson J.R., Venker C.E. (2022), Association between toy type and parent language input provided to children with autism spectrum disorder and age-matched children with typical development, „JAMA Pediatrics”, nr 176 (8), <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.1063>

Styczek, I. (1982), Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice), Warszawa: WSiP

Trempała J. (2011), Psychologia rozwoju człowieka, Warszawa: PWN

World Health Organization (2019a), Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age, <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536>

World Health Organization (2019b), International classification of diseases (11th ed.), <https://icd.who.int/>

Zosh J.M., Verdine B.N., Filipowicz A., Golinkoff R.M., Hirsh-Pasek K., Newcombe N.S. (2015), Talking shape: Parental language with electronic versus traditional shape sorters, „Mind, Brain, and Education”, nr 9 (3), <https://doi.org/10.1111/mbe.12082>

Wpływ mediów cyfrowych na rozwój poznawczy dzieci w wieku przedszkolnym

Mgr Anna Jasieńczuk

Miejskie Przedszkole Nr 15 w Siedlcach, Polska

Abstrakt

Dynamiczny rozwój technologii spowodował istotne zmiany w życiu człowieka, w tym również w środowisku wychowawczym dzieci. Media cyfrowe takie jak smartfony, tablety czy telewizja internetowa, stały się powszechnym elementem codzienności również wśród dzieci w wieku przedszkolnym. Mimo, że oferują one dostęp do różnorodnych treści edukacyjnych, coraz częściej zwraca się uwagę na ich potencjalnie negatywny wpływ na rozwój poznawczy najmłodszych. Dostrzega się zagrożenia związane z nadmiernym i niekontrolowanym korzystaniem z mediów, jak również pozytywny wpływ na rozwój przedszkolaków. Celem mojej publikacji jest analiza wpływu mediów cyfrowych na rozwój poznawczy dzieci w wieku przedszkolnym (3-6 lat), ze szczególnym uwzględnieniem funkcji wykonawczych, uwagi, pamięci, języka, kompetencji społecznych oraz poznawczych. Przegląd aktualnych badań wskazuje, że wpływ mediów cyfrowych ma charakter ambiwalentny – zależy od jakości treści, czasu ekspozycji, oraz stopnia zaangażowania dorosłych. W niniejszej publikacji omówiono zarówno potencjalne korzyści edukacyjne, jak i zagrożenia związane z nadmiernym lub niekontrolowanym korzystaniem z urządzeń cyfrowych przez dzieci w wieku przedszkolnym.

Słowa kluczowe: dziecko, media cyfrowe, rozwój poznawczy, wiek przedszkolny, edukacja cyfrowa

The impact of digital media on the cognitive development of preschool children

MA Anna Jasieńczuk

Municipal Kindergarten No. 15 in Siedlce, Poland

Abstract

The dynamic development of technology has led to significant changes in the child-rearing environment. Digital media such as smartphones, tablets and online television have become a common element of everyday life, even among preschool children. Although they provide access to a variety of educational content, increasing attention is being paid to their potentially negative impact on the cognitive development of young children. At the same time, their positive influence on preschool children's development has also been recognised. This publication aims to analyse the impact of digital media on the cognitive development of preschool children (aged 3-6 years), with particular emphasis on executive functions, attention, memory, language, social skills and cognitive competencies. A review of current re-

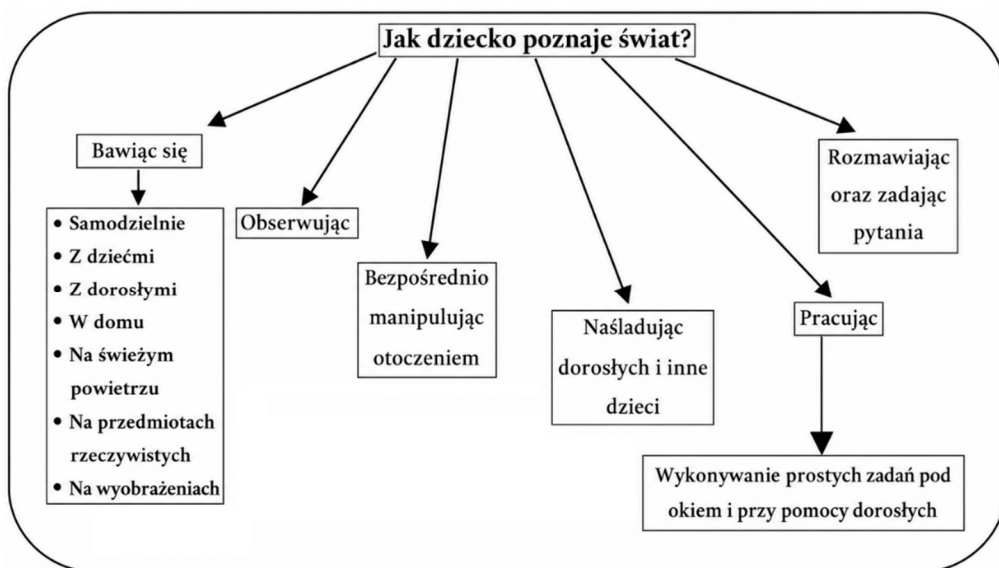
search indicates that the impact of digital media is ambivalent and depends on the quality of content, duration of exposure and degree of adult involvement. This publication discusses both the educational benefits and the risks associated with the excessive or uncontrolled use of digital devices by preschool children.

Keywords: child, digital media, cognitive development, preschool age, digital education

Rozwój poznawczy w wieku przedszkolnym

Pojęcie poznawczy (kognitywny, ang. cognitive) pochodzi od łacińskiego słowa *cognosco* (wiedzieć) i odnosi się do procesów psychicznych związanych ze zdobywaniem, przetwarzaniem oraz wykorzystywaniem informacji, a więc do działań związanych z myśleniem i wiedzą.

Rozwój poznawczy dziecka w wieku przedszkolnym (3-6 lat) stanowi jeden z kluczowych etapów kształtowania się procesów myślowych, językowych oraz zdolności poznawczych. W tym okresie dzieci intensywnie poznają najbliższe otoczenie, rozwijają wyobraźnię, pamięć oraz zdolność rozumowania i komunikowania się. Zdaniem Jolanty Andrzejewskiej rozwój kompetencji poznawczych stanowi podstawę rozwoju dziecka, umożliwia lepsze rozumienie otaczającej rzeczywistości, przygotowuje je do funkcjonowania społecznego i edukacyjnego (Andrzejewska, 2011, s. 5)



Źródło: „Remedium”, styczeń 2012, s. 4

Jolanta Andrzejewska zauważa, że dziecko w wieku przedszkolnym poznaje świat poprzez własną aktywność, doświadczenia oraz podejmowanie różnorodnych działań i prób rozwiązywania problemów (Andrzejewska, 2014, s. 6).

Bez względu na postęp cywilizacyjny dziecko w wieku przedszkolnym do prawidłowego rozwoju potrzebuje:

- przebywania w towarzystwie opiekunów i dzieci w różnym wieku,
- podejmowania zadań i aktywności w postaci rozmowy, zabawy, pracy,
- kontaktu z przyrodą,
- różnorodnych form ruchu szczególnie na świeżym powietrzu,
- okazji do aktywizowania własnej twórczości i wyobraźni,
- zabawy opartej na współpracy i relacji.

Tego rodzaju aktywności należy dostarczać dzieciom w pierwszej kolejności.

Pozytywne i negatywne aspekty korzystania z mediów cyfrowych przez dzieci w wieku przedszkolnym

Wyniki badań CBOS wskazują, iż dzieci pomiędzy drugim a piątym rokiem życia regularnie korzystają z urządzeń mobilnych, poświęcając na to średnio kilkadziesiąt minut dziennie (Krzyżak-Szymańska, 2020, s. 21). Magdalena Bigaj wskazuje, że media ekranowe mogą pełnić funkcję wspierającą rozwój dziecka, pod warunkiem dostosowania ich odpowiednio do wieku (Bigaj, 2023, s. 170).

Korzystanie z urządzeń cyfrowych przez dzieci w wieku przedszkolnym może wspierać ich rozwój, ale tylko wtedy, gdy jest dobrze dobrane, ograniczone czasowo i połączone z aktywnością rodzica lub nauczyciela. Najważniejsze jest jak dziecko korzysta z technologii, a nie samo posiadanie urządzenia. Według Marka Grzywiny kontakt z technologią już na wczesnym etapie edukacji pozwala dzieciom rozwijać kompetencje cyfrowe potrzebne we współczesnym świecie. Nauka obsługi urządzeń elektronicznych, podstawy programowania, czy korzystanie z aplikacji edukacyjnych przygotowują dzieci do dalszej edukacji, a w przyszłości do pracy zawodowej (Grzywna, 2025, s. 10).

Interaktywne aplikacje oraz programy wspierające naukę czytania mogą stymulować rozwój słownictwa i świadomości fonologicznej, szczególnie gdy są wykorzystywane wspólnie z dorosłym. Treści narracyjne, za-

wierające pytania i elementy dialogu sprzyjają aktywnemu przetwarzaniu informacji. Aplikacje i programy edukacyjne oferują bogaty zasób słownictwa, poprawną wymowę oraz kontekstowe użycie języka. Dzieci mają możliwość słuchania opowiadań, uczestniczenia w interaktywnych dialogach, powtarzania słów i zdań. W przypadku dzieci dwujęzycznych media cyfrowe mogą dodatkowo wspierać rozwój kompetencji językowych w obu językach.

Marek Grzywna podkreśla również, że odpowiednio dobrane narzędzia cyfrowe mogą rozwijać u dzieci kreatywność, logiczne myślenie oraz zdolność rozwiązywania problemów (Grzywna, 2025, s. 10). Wybrane gry edukacyjne mogą wspierać rozwój pamięci roboczej i kontroli poznawczej. Kluczowe znaczenie ma struktura zadania oraz brak nadmiernej stymulacji sensorycznej. Gry edukacyjne często opierają się na prostych zadaniach, które rozwijają zdolność analizowania i przewidywania. Dzieci uczą się klasyfikowania obiektów oraz planowania działań. Dobrze zaprojektowane programy edukacyjne mogą wzmacniać umiejętności matematyczne. Ponadto współczesna edukacja powinna skupiać się nie tylko na przekazywaniu wiedzy, ale również na rozwijaniu samodzielności myślenia i świadomego korzystania z mediów.

Kolejnym pozytywnym aspektem korzystania z technologii cyfrowej jest wzmacnianie współpracy i komunikacji między dziećmi. Zdaniem Marka Grzywny technologie wykorzystywane w odpowiedni sposób mogą sprzyjać budowaniu relacji społecznych oraz rozwijaniu umiejętności współpracy między dziećmi (Grzywna, 2025, s. 10). Programy i bajki interaktywne pokazujące relacje między ludźmi, konflikty, czy zasady współżycia w grupie mogą także przyczyniać się do rozwijania kompetencji społecznych.

Powyższe rozważania wskazują, że technologie cyfrowe mogą wspierać edukację małych dzieci, ale nadmierne lub niewłaściwe korzystanie z ekranów w wieku przedszkolnym (ok. 3-6 lat) wiąże się z szeregiem zagrożeń dla rozwoju poznawczego.

Badania wskazują, że bierne oglądanie treści (szczególnie bez udziału opiekuna) koreluje z niższym poziomem rozwoju mowy czynnej. Marta Ruskowiak zwraca uwagę, że zbyt częsty kontakt z ekranami może ograniczać rozwój mowy, ponieważ dziecko ma wtedy mniej okazji do aktywnej komunikacji z innymi osobami. „Wynika to z faktu, iż maluch, który wpatruje się w obrazy na ekranie tabletu czy telewizora ogranicza swoją aktywność do oglądania i słuchania” (Ruskowiak, 2025, s. 21).

Długotrwała ekspozycja na dynamiczne, szybko zmieniające się bodźce wizualne może prowadzić do skracania czasu koncentracji. W efekcie dzieci mogą mieć trudności ze skupieniem uwagi na spokojniejszych aktywnościach, wykonywaniem zadań wymagających cierpliwości, słuchaniem dłuższych wypowiedzi nauczyciela lub rodzica.

Zabawa swobodna, rysowanie, budowanie czy odgrywanie ról rozwijają kreatywność i myślenie symboliczne. Technologie cyfrowe często dostarczają gotowych obrazów i rozwiązań, przez co dziecko rzadziej samodzielnie tworzy scenariusze zabawy, mniej ćwiczy wyobraźnię, staje się biernym odbiorcą treści.

Wiek przedszkolny to okres intensywnego uczenia się poprzez działanie i manipulację przedmiotami. Nadmierne korzystanie z urządzeń cyfrowych może ograniczać aktywność fizyczną i eksplorację środowiska, co pośrednio negatywnie wpływa na rozwój poznawczy. Według Marty Ruskowiak wielogodzinne korzystanie z urządzeń ekranowych zmniejsza poziom aktywności fizycznej dzieci i negatywnie wpływa na ich zdrowie fizyczne i psychiczne (Ruskowiak, 2025, s. 22).

Nadmierne korzystanie z urządzeń cyfrowych ogranicza możliwość współpracy w grupie rozpoznawanie emocji, rozwój empatii, umiejętność rozwiązywania konfliktów. Dzieci uczą się tych kompetencji głównie poprzez bezpośredni kontakt z innymi ludźmi, zaś ograniczenie kontaktów z rówieśnikami na rzecz czasu spędzanego przed ekranem utrudnia rozwój relacji społecznych (Ruskowiak, 2025, s. 21).

Niedobór snu u dzieci często prowadzi do trudności poznawczych i problemów z zachowaniem. Jak wskazuje Marta Ruskowiak światło emitowane przez urządzenia elektroniczne zaburza naturalny rytm snu i utrudnia dziecku zasypianie (Ruskowiak, 2025, s. 22). Brak odpowiedniej ilości snu zaburza pamięć, rozwój mózgu, regulację emocji i uwagi.

Technologie cyfrowe są projektowane tak, iż silnie angażują uwagę i emocje dziecka. Niedojrzałe mechanizmy samokontroli, oraz niedojrzały układ nerwowy powodują uzależnienie dzieci od technologii. Jest to narastający problem obejmujący nadmierne korzystanie ze smartfonów, tabletów, gier i internetu w sposób, który zaczyna szkodzić rozwojowi, zdrowiu lub relacjom dziecka. „7 na 10 rodziców przyznaje, że ich dzieci wykazują zachowania niepożądane, takie jak agresja, irytacja, czy histeria przy próbach ograniczenia korzystania z urządzeń mobilnych” (Rowicka, Bujalski, 2021, s. 27).

Andrzej Szymański i Ewa Krzyżak- Szymańska zwracają uwagę na rosnącą potrzebę wspierania rodziców w zakresie świadomego wychowania dzieci w świecie nowoczesnych technologii (Szymański, Krzyżak-Szymańska, 2018, s. 19). Amerykańskie Towarzystwo Pediatryczne rekomenduje, aby korzystanie z mediów przez dzieci odbywało się pod kontrolą dorosłych oraz z zachowaniem ograniczeń czasowych odpowiednich do wieku (Yalda, 2016, s. 48).

Obserwacja dzieci

Pisząc niniejszą publikację wnikliwie obserwowałam dzieci, z którymi obecnie pracuję (grupa 4-latków). Odnoszę wrażenie, że nadmierna ekspozycja przedszkolaków na wysoką technologię skutkuje m.in. tym, że dziecko:

- Ma trudności z koncentracją podczas zajęć wymagających dłuższego skupienia uwagi. Szybko się rozprasza i często oczekuje silnych bodźców podobnych do tych dostarczanych przez urządzenia cyfrowe.
- W trakcie zabaw swobodnych rzadko inicjuje kontakt z rówieśnikami, preferując rozmowy dotyczące gier, filmów lub urządzeń elektronicznych.
- Ma obniżoną cierpliwość i trudności w oczekiwaniu na swoją kolej. Dziecko reaguje frustracją, gdy aktywność nie przynosi natychmiastowych efektów.
- Wykazuje ograniczone zainteresowanie aktywnościami ruchowymi, plastycznymi i konstrukcyjnymi, częściej wybiera tematykę związaną z technologią cyfrową.
- Ma trudności z przestrzeganiem ustalonych zasad oraz podporządkowaniem się poleceniom nauczyciela.
- Ma problem z samodzielnym organizowaniem zabawy bez udziału urządzeń elektronicznych lub odniesień do treści cyfrowych.
- Wykazuje obniżoną wytrwałość w wykonywaniu zadań wymagających wysiłku poznawczego oraz częste zniechęcanie się przy niepowodzeniach.
- Bywa impulsywne w kontaktach społecznych, ma trudność z odczytywaniem emocji innych dzieci oraz z adekwatnym reagowaniem w sytuacjach konfliktowych.

- Często odtwarza zachowania i słownictwo zaczerpnięte z mediów cyfrowych, które nie zawsze są dostosowane do wieku i danej sytuacji.
- Wykazuje zmęczenie i rozdrażnienie.

Prowadząc swoje obserwacje w tej samej grupie zwróciłam także uwagę na korzyści płynące ze stosowania wysokiej technologii. W moim odczuciu dziecko:

- Sprawnie obsługuje urządzenia cyfrowe i szybko uczy się zasad działania nowych aplikacji oraz programów edukacyjnych.
- Wykazuje dużą ciekawość poznawczą podczas korzystania z technologii – chętnie eksploruje nowe treści i funkcje.
- Potrafi skoncentrować uwagę na zadaniu wykonywanym przy użyciu urządzeń multimedialnych przez dłuższy czas.
- Chętnie uczestniczy w aktywnościach edukacyjnych wykorzystujących tablicę interaktywną.
- Posiada dobrze rozwiniętą koordynację wzrokowo-ruchową podczas obsługi urządzeń cyfrowych.
- Szybko zapamiętuje instrukcje dotyczące obsługi programów i gier edukacyjnych.
- Ma silny czynnik motywujący do podejmowania aktywności edukacyjnych dzięki technologii cyfrowej.
- Chętnie dzieli się swoją wiedzą technologiczną z rówieśnikami i pomaga innym w obsłudze urządzeń.
- W czasie zajęć multimedialnych wykazuje zaangażowanie, aktywność i dużą otwartość na nowe doświadczenia.

Wpływ mediów cyfrowych na rozwój poznawczy dzieci w wieku przedszkolnym ma zarówno negatywne, jak i pozytywne aspekty. Technologia może stanowić narzędzie wspierające rozwój, pod warunkiem że jest stosowana świadomie, umiarkowanie i w kontekście relacyjnym.

Podsumowanie

Media cyfrowe stanowią istotny element środowiska rozwojowego współczesnych dzieci. Ich wpływ na rozwój poznawczy w wieku przedszkolnym zależy od jakości treści, kontekstu użycia oraz zaangażowania dorosłych. Odpowiedzialne i zrównoważone korzystanie z technologii może wspierać proces uczenia się. Nadmierna i niekontrolowana ekspozycja nie-

sie m.in. ryzyko zaburzeń uwagi, opóźnień językowych oraz ograniczenia doświadczeń poznawczych.

Magdalena Rowicka i Michał Bujalski podkreślają, że współcześni rodzice coraz częściej potrzebują wsparcia oraz rzetelnych informacji dotyczących bezpiecznego i świadomego wprowadzania dzieci w świat technologii cyfrowych. Autorzy zwracają uwagę na znaczenie działań edukacyjnych, takich jak warsztaty, spotkania czy kampanie informacyjne, które mogłyby pomóc opiekunom lepiej zrozumieć wpływ mediów cyfrowych na rozwój dziecka. Istotne jest również przekazywanie rodzicom praktycznych wskazówek dotyczących organizowania czasu wolnego, budowania relacji z dzieckiem, oraz rozwijania zdrowych nawyków związanych z korzystaniem z urządzeń mobilnych i Internetu (Rowicka, Bujalski, 2021, s. 27).

Bibliografia

Andrzejewska J. (2011), Kompetencje poznawcze pięcioletków, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 9

Andrzejewska J. (2014), Aktywność poznawcza dziecka, „Wychowanie w Przedszkolu” nr 7

Bigaj M. (2023), Wychowanie przy ekranie, Warszawa: W.A.B.

Grzywna M. (2025), Technologia w przedszkolu? Czy oraz jak..., „Monitor Dyrektora Przedszkola”

Kolasińska J., Kurkowska J. (2012), Rozwój poznawczy dziecka w wieku przedszkolnym, „Remedium”

Krzyżak-Szymańska E. (2020), Uzależnienie od nowych technologii, „Bliżej Przedszkola”, nr 1

Rowicka M., Bujalski M. (2021), Brzdąc w sieci – zjawisko korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci w wieku 0-6 lat. Doniesienie z badań, „Uzależnienia”

Ruskowiak M. (2025), Przedszkolak w cyber (nie)bezpieczeństwie, „Monitor Dyrektora Przedszkola”

Szymański A., Krzyżak-Szymańska E. (2018), Rola rodziców w zapobieganiu nadużywaniu przez dzieci nowych technologii cyfrowych, „Profilaktyka”

Yalda T. (2016) Czas przed ekranem – niemowlęta i małe dzieci, Cyfrowi rodzice. Dzieci w sieci. Jak być czujnym, a nie przeczulonym, Kraków: IUVI

Korzystanie ze smartfonów – wpływ na rozwój dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Stud. Ewa Iwańska

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Nysie, Polska

Abstrakt

Wysoka dostępność smartfonów sprawia, że coraz więcej dzieci spędza czas przed ekranami, co rodzi liczne pytania o wpływ urządzeń ekranowych na ich całokształtowy rozwój. Celem niniejszej pracy była analiza i synteza wyników badań i zaleceń z lat 2000-2026 dotyczących wpływu na rozwój fizyczny, psychiczny, emocjonalny, społeczny, poznawczy oraz zdrowie dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Praca ma charakter przeglądowy, dokonano więc, przeglądu w bazach danych Google Scholar, PubMed oraz tradycyjnej literatury z zakresu obejmującego psychologię, pedagogikę i medycynę. Analiza wskazała na wieloobszarowe konsekwencje nadmiernej eksploracji urządzeń ekranowych. Wpływ smartfonów, jak wykazano, jest wypadkową czasu eksploracji i oglądanych treści oraz dotyczy każdego z poruszanych sfer rozwoju dziecka. Praca porządkuje dotychczasowy stan wiedzy i formułuje wnioski dotyczące konieczności prowadzenia profilaktyki cyfrowej oraz opracowania wytycznych wspierających zdrowy rozwój dzieci.

Słowa kluczowe: smartfon, dzieci przedszkolne, wiek wczesnoszkolny, rozwój dziecka

Using smartphones – impact on the development of children in pre-school and early school age

Stud. Ewa Iwańska

University of Applied Sciences in Nysa, Poland

Abstract

The widespread availability of smartphones means that an increasing number of children spend time in front of screens, raising numerous questions about the impact of screen-based devices on their overall development. The aim of this paper was to analyze and synthesize research findings and recommendations published between 2000 and 2026 concerning the impact of smartphone and screen use on the physical, psychological, emotional, social, and cognitive development, as well as the health, of preschool and early school-age children. The paper is a review study; therefore, a review of the literature was conducted using the Google Scholar and PubMed databases, as well as traditional literature in the fields of psychology, pedagogy, and medicine. The analysis revealed multidimensional consequences of excessive screen device use. As demonstrated, the impact of smartphones is deter-

mined by both the amount of time spent using them and the content accessed, and it affects all of the developmental areas discussed. The paper summarizes the current state of knowledge and presents conclusions regarding the need for digital prevention measures and the development of guidelines supporting the healthy development of children.

Keywords: smartphone, preschool children, early school age, child development

Wstęp

Smartfon to przenośne urządzenie elektroniczne łączące funkcje telefonu komórkowego oraz możliwości komputera. Obecnie można używając go: oddawać się rozrywce (grać w gry, oglądać filmy, słuchać muzykę, czytać książki czy rysować), dokonywać zakupów, komunikować się (poprzez wiele komunikatorów), płacić rachunki, robić zdjęcia, przeprowadzać operacje bankowe oraz wiele innych – co czyni to urządzenie wielofunkcyjnym, które zawsze pod ręką może rozwiązywać wiele problemów.

Wyniki Badania Założycielskiego Krajowego Instytutu Mediów wskazują, że „Najpowszechniejszym urządzeniem jest telefon komórkowy, znajdujący się na wyposażeniu 97,5% (w tym smartfon – 85,5%) gospodarstw domowych w Polsce. Im większe gospodarstwo, tym wskaźnik posiadania telefonu komórkowego jest wyższy, sięgając 99,4% w gospodarstwach liczących min. 4 osoby.” (Krajowy Instytut Mediów, 2025). Co oznacza taka duża dostępność?

Już w 2015 roku badania dotyczące używania smartfonów (oraz innych urządzeń mobilnych) świadczyły o wysokim użytkowaniu wśród dzieci przedszkolnych. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę (w czasie przytaczanego badania nosiła nazwę Fundacja Dzieci Niczyje) przeprowadziła badanie ilościowe w ankiecie internetowej (przeprowadzonej metodą CAWI przez agencję badawczą Millward Brown S.A.), w którym wzięło udział 1011 osób w wieku powyżej 18 lat posiadających dzieci w wieku od 6 miesięcy do 6,5 lat.

Własne urządzenie posiadało wówczas 26% dzieci ogółem, z czego największą grupą były pięcio- oraz sześciolatki – 39% (n=362). Spośród ogółu 65% korzystało z urządzeń mobilnych, a 25% robiło to codziennie. Czas jaki dzieci poświęcały na obsługę poświęcony był w 79% oglądaniu filmów, 62% graniu w gry, a w 63% na zabawie bez konkretnego celu (Bąk, 2015).

Natomiast dane odnoszące się do dzieci wczesnoszkolnych wyglądają następująco – w 2025 roku Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę przeprowa-

dziła ogólnopolską weryfikację skuteczności ograniczeń wiekowych w mediach społecznościowych z udziałem dzieci z klas I-III szkół podstawowych podczas, której na 6 lekcjach online nauczyciele zadawali uczniom pytania, następnie anonimowe wyniki przekazywali za pośrednictwem formularza online. W tej grupie wiekowej własny smartfon posiadało 66% dzieci. Media z jakich korzystali to: 83% YouTube, 50% media społecznościowe, a 23% również publikowało w mediach. Konta w mediach społecznościowych, w teorii, zakładać można, gdy ma się ponad 13 lat, jednak jak wykazano, że 21% posiada konto na Instagramie, 31% na Tik Toku, 35% w Messenger, a 51% w WhatsApp. Co jednak warto wspomnieć, dzieciom zadano także pytanie „Czy w mediach społecznościowych spotkało Cię coś niefajnego?” oraz „Czy w komunikatorach spotkało Cię coś niefajnego?”. Dzieci korzystające w 62% potwierdziło odpowiedź na pierwsze pytanie, 51% na drugie (Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, 2025).

Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym rozwijają się w następujących sferach: fizycznej, psychicznej, poznawczej, emocjonalnej oraz społecznej. Prof. Manfred Spitzer w swojej książce „Cyfrowa demencja” wskazuje, że to okres dzieciństwa jest kluczowy w późniejszej możliwości sukcesywnego uczenia się jako dorośli. Mózg uczy się nieustannie, przez co zachodzą w nim trwałe zmiany tzw. ślady pamięciowe. Tak więc, to jak dziecko rozwija się w powyższych sferach, ma znaczenie w ciągu całego życia. (Spitzer, 2021)

Rozwój fizyczny, motoryczny oraz zdrowie

U dzieci w wieku przedszkolnym, a następnie wczesnoszkolnym ma miejsce wiele zmian fizycznych i motorycznych. Od około 3 roku życia następuje coraz silniejszy proces kostnienia (np. kręgosłupa), od 5 r.ż. zaobserwować można wzrost umięśnienia, a tym samym przyrost siły oraz rozwój proporcji ciała, a także wzmocnienie cech motorycznych. W wieku 6-9 lat dzieci szybko rosną, a motoryka duża i mała ulegają znacznej poprawie (Klim-Klimaszewska, 2010; NOVAKID, b.d.).

Krótkowzroczność

Podczas dzieciństwa oraz dorastania ma miejsce także przystosowanie się gałki ocznej, poprzez akomodację, aż widziany obraz będzie wyraźny. Krótkowzroczność to forma upośledzenia wzroku, która występuje,

gdy gałka oczna jest za długa, co skutkuje nieostrym obrazem odbieranym przez komórki siatkówki.

Dzieci, patrząc w dal, zmuszone są do akomodacji, która polega na wyostrozaniu wzroku na obiektach znajdujących się blisko, bądź daleko. Jest możliwe dzięki elastyczności siatkówki w ich wieku – oko dziecka (tak samo jak innych młodych wszystkich gatunków zwierząt) rośnie tak długo, aż obraz widziany będzie dostatecznie wyraźny. Smartfon, posiadając mały ekran, trzymany jest blisko oczu, co przyczynia się do rozwinięcia krótkowzroczności.

Niemniej jednak, można przeciwdziałać temu problemowi, ograniczając czas spędzony przed ekranem oraz wydłużając czas na świeżym powietrzu, co pozwala na patrzenie w dal – dzięki czemu oczy rozwijają się w sposób prawidłowy (Spitzer, 2021).

Sen

Korzystanie ze smartfonów bywa również przyczyną zaburzeń snu: treści konsumowane za pośrednictwem tych urządzeń mają charakter pobudzający i skracają czas przeznaczony na sen, a emisja światła niebieskiego zakłóca wydzielanie melatoniny – hormonu regulującego rytm snu. Badanie przeprowadzone w Wielkiej Brytanii (Twenge, 2023) wykazało, że używanie smartfonów koreluje z krótszym całkowitym czasem snu, wydłużonym okresem zasypiania oraz częstszymi przebudzeniami w trakcie nocy. W innym badaniu stwierdzono natomiast, że większe zaburzenia snu oraz skrócony jego czas są powiązane z wyższym nasileniem zaburzeń internalizacyjnych i eksternalizacyjnych (Haidt, 2025).

Warto wspomnieć również o tym, że aby mogło dojść do utrwalenia przeżyć oraz informacji, potrzebny jest sen i to w czasie jego trwania nowe treści są włączane do tych już istniejących – im więcej osoba przyswaja treści tym więcej snu potrzebuje. Częste niedosypianie prowadzi do mniej-szych efektów nauczania oraz obniżonej odporności immunologicznej – co skutkować może częstszymi zachorowaniami, ryzykiem występowania chorób krążenia, a także otyłości i cukrzycy (Spitzer, 2013).

Zgodnie z zaleceniami National Sleep Foundation z 2015 roku, przyjętymi również przez Narodową Fundację Snu, zalecana dobową długość snu dla dzieci w wieku przedszkolnym wynosi od 10 do 13 godzin, natomiast w przypadku dzieci w wieku wczesnoszkolnym zakres ten mieści się

w granicach od 9 do 11 godzin. Wspomniane również zostało, żeby przed snem nie korzystać z urządzeń ekranowych (Narodowa Fundacja Snu).

Zdrowie

W artykule z 2012 roku „Otyłość i nadwaga w populacji rozwojowej” z przytoczonych badań wynika, iż obserwowana jest tendencja wzrostowa otyłości i nadwagi – dotyczy 12-14% dzieci w Polsce (Przybylska, Kurowska, Przybylski, 2012).

Używanie mediów cyfrowych zwiększa ryzyko nadwagi i otyłości u dzieci. Wynika to głównie z braku ruchu, częstego kontaktu z reklamami niezdrowej żywności oraz rezygnacji z innych form spędzania wolnego czasu. Smartfony ograniczają aktywność fizyczną, spowalniają tempo chodzenia aż o jedną trzecią i zmniejszają chęć do zabawy na świeżym powietrzu. Nadwaga w dzieciństwie może prowadzić do poważnych konsekwencji, takich jak choroby przewlekłe, gorsze wyniki w nauce czy problemy z zachowaniem (Spitzer, 2021).

Należy także zwracać uwagę na prawidłową postawę ciała podczas używania smartfonu. W tak młodym wieku wciąż kształtujące się krzywizny kręgosłupa wymagają odpowiednich postaw, aby właściwie się rozwijać. W badaniach dotyczących bólu kręgosłupa u dzieci i młodzieży (w wieku 10-13 lat), wykazano, że dzieci spędzające czas wolny aktywnie nie odczuwały takowych bólów, w przeciwieństwie do dzieci spędzających czas ten pasywnie (Kędra, Czaprowski, 2013).

Rozwój psychiczny oraz emocjonalno-społeczny

Procesy psychiczne i emocje u dzieci na pierwszych etapach przedszkolnych cechują się niestałością i łatwym przechodzeniem w stany krańcowe, zmienia się to wraz z wiekiem na skutek nauki przez kontakty społeczne, co na początku dotyczy osoby dziecka, gdyż jest ono egocentryczne. Dzieci przechodząc do kolejnego etapu edukacji, zaczynają skupiać się także na innych, co skutkuje nawiązywaniem i budowaniem relacji, tworzeniem tożsamości społecznej oraz poczucia przynależności (Klim-Klimaszewska, 2010; NOVAKID, b.d.).

Empatia, emocje oraz rozwój społeczny

Empatia to zdolność do współodczuwania i rozpoznawania stanów emocjonalnych innych ludzi. Pozwala na tworzenie prawidłowych relacji, ułatwia rozwiązywanie konfliktów i umożliwia zrozumienie innych – co sprawia, że jest niezwykle przydatna w kontaktach społecznych.

Jednak kontakt z agresywnymi treściami w filmach oraz grach komputerowych (dziś wiele z nich dostępnych jest na smartfony) osłabia wrażliwość na krzywdę innych. Zjawisko to potwierdzają badania nad wpływem przemocy w mediach, przeprowadzone przez Brada Bushmana i Craiga Andersona. Autorzy ci wykazali, że bezpośrednio po styczności z brutalnymi przekazami wirtualnymi u odbiorców znacząco spada poziom empatii wobec przemocy w świecie rzeczywistym (Spitzer, 2013).

Do prawidłowej nauki rozpoznawania emocji i tworzenia relacji z dzieckiem potrzebne jest aktywne uczestnictwo w kontaktach społecznych – szczególnie z rodzicem, później z rówieśnikami. To podczas codziennych sytuacji takich jak, wspólny posiłek, rutyny, spacer, czas w przedszkolu czy szkole oraz podczas zabawy, dziecko uczy się zasad społecznych, regulacji emocji, budowania relacji, a także sposobów radzenia sobie ze stresem. Kluczowymi kompetencjami, jakie dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym musi nabyć, są: empatia, komunikacja, współpraca, rozwiązywanie konfliktów oraz samoregulacja – gwarantują one właściwy rozwój społeczno-emocjonalny (Wojtasik, Dziemidowicz, 2019).

Trudności behawioralne

Wyniki metaanalizy opublikowanej w czasopiśmie „JAMA Psychiatry”, obejmującej dzieci do dwunastego roku życia, wskazują na wyraźną zależność między spędzaniem większej ilości czasu przed ekranem a nasileniem trudności wychowawczych. Dłuższa ekspozycja na urządzenia cyfrowe wiązała się z częstszym występowaniem zachowań eksternalizacyjnych, takich jak impulsywność, nadpobudliwość, agresja czy zaburzenia uwagi, a także ze wzrostem problemów emocjonalnych, w tym stanów lękowych, obniżonego nastroju i wycofania z relacji rówieśniczych („JAMA Psychiatry”, 2022).

Uzależnienie

Ewa Krzyżak-Szymańska w pracy „Uzależnienia technologiczne wśród dzieci i młodzieży. Teoria, profilaktyka i terapia – wybrane zagadnienia” stworzyła schemat zawierający fazy nałogu technologicznego. W schemacie zostały przedstawione zachowania i uczucia odpowiadające poszczególnym fazom.

Pierwsza, faza zaangażowania w korzystanie z nowych technologii, podzielona została na dwie grupy wiekowe: małe dzieci 2-6 lat oraz dzieci i młodzież 7-18 lat. W grupie dzieci małych opisano zachowania częste tj. okazjonalne oglądanie filmików czy granie w gry. W drugiej grupie zachowania niekiedy opierały się na przeglądaniu treści, komunikacji z innymi. Obie grupy łączyły jednak uczucia im towarzyszące, takie jak zaciekawienie, przyjemność, odprężenie i odczuwanie spokoju.

Kolejna, faza zastępowania, nie została rozdzielona na grupy wiekowe, gdyż zachowania opisane były dla obu takie same, czyli m.in. kilku godzinne korzystanie z urządzeń, lęk przed niemożliwością korzystania, postępująca utrata innych zainteresowań. Natomiast odczucia towarzyszące to: równowaga życiowa, umysł stale zajęty i potrzeba kontaktu z internetem.

W ostatniej, fazie ucieczki, pogłębia się zależność od Internetu oraz następuje ucieczka od realnego świata.

Zgodnie z fazą trzecią uzależnienie technologiczne prowadzić może do wielogodzinnego korzystania z urządzenia, rezygnacji czy zaniedbywania czynności rodzinnych, społecznych, rekreacyjnych oraz zawodowych, a to wszystko kosztem snu, nauki, odżywiania, obowiązków i kontaktów ze światem realnym. Skutki takiego uzależnienia są więc, zgodnie z powyższym: fizyczne i fizjologiczne, psychiczne i psychologiczne, moralne, społeczne i intelektualne oraz prawne i finansowe (Krzyżak-Szymańska, 2018).

Procesy poznawcze

Aby rozwój poznawczy dziecka przebiegał prawidłowo musi ono doświadczać otaczającą rzeczywistość holistycznie, używając wielu zmysłów, najlepiej z udziałem zaangażowanych osób.

Intensywne korzystanie z urządzeń ekranowych oraz treści niedopasowanych do wieku dzieci, może powodować zaburzenia koncentracji, czy niechęć doświadczenia – gdyż to co oferuje im smartfon, jest „ciekawsze” – może prowadzić do trudności w nabywaniu elementarnych umiejętności (Wojtasik, Dziemidowicz, 2019).

Korzystanie ze smartfonu może mieć wpływ na zaburzenia rozwoju mowy w skutek szumów jaki wytwarzają te urządzenia oraz spowodować efekt trwałego lub częściowego rozkojarzenia uwagi (Telenga, 2026). Z kolei problemy z uwagą prowadzi do trudności w nauce czytania i pisanie.

Rekomendacje

Co można zrobić, żeby zapobiegać wszelkim negatywnym skutkom? Odpowiedź wynika bezpośrednio z powyższych punktów, jednak warto przyrzeć się również zaleceniom WHO oraz Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę oraz innych.

World Health Organization dla dzieci w wieku od 3 do 4 lat zaleca ograniczenie czasu spędzanego przy smartfonie (i także innych urządzeniach ekranowych) do maksymalnie godziny dziennie, jeśli chodzi o dzieci starsze nie podaje konkretnych danych, postuluje jednak o nakładanie określonych przez rodzica limitów (World Health Organization, 2019).

Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę jest bardziej precyzyjna względem zaleceń. Do 3 roku życia sugerują aby dzieci nie miały styczności z żadnymi ekranami, pierwszy osobisty smartfon dziecka rekomendują zakupić dopiero po 12 roku życia, a kontakt z mediami społecznościowymi od lat 15. Warto również wspomnieć o zasadzie „jednego miejsca na telefon”, gdzie członkowie rodziny (także rodzice) odkładać go powinni na czas snu, jedzenia czy innych wspólnych aktywności (Domowe Zasady Ekranowe).

Warty nadmienienia jest też zakaz smartfonów w szkołach. Niewyjmowanie urządzenia z plecaka czy szafki szkolnej prowadziło do polepszenia skupienia, wyników szkolnych oraz zmniejszyło występowanie zaburzeń psychicznych (Haidt, 2025; Spitzer, 2013, 2021). W Polsce takowy zakaz ma obowiązywać od 1 września 2026 roku.

Bibliografia

Bąk A. (2015), Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje

Domowe Zasady Ekranowe, <https://domowezasadyekranowe.fdds.pl/zasady/>

Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę (2025), Sprawdzian 13+. Ogólnopolska weryfikacja skuteczności ograniczeń wiekowych w mediach społecznościowych z udziałem dzieci z klas I-III szkół podstawowych

- Haidt J. (2025), *Niespokojne pokolenie. Jak wielkie przeprogramowanie dzieciństwa wywołało epidemię chorób psychicznych*. Poznań: Zys i S-ka Wydawnictwo
- JAMA Psychiatria (2022), <https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/fullarticle/2790338>
- Kędra A., Czaprowski D. (2013), Częstość występowania bólu kręgosłupa a sposób spędzania czasu wolnego dzieci i młodzieży, "Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu"
- Klim-Klimaszewska A. (2010), *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa: Erica
- Krajowy Instytut Mediów (2025), *Usługi medialne i infrastruktura do ich odbioru w roku 2024*: Warszawa
- Krzyżak-Szymańska E. (2018), *Uzależnienia technologiczne wśród dzieci i młodzieży. Teoria, profilaktyka, terapia - wybrane zagadnienia*, Kraków: Impuls
- Narodowa Fundacja Snu, <https://www.nfs.org.pl/index.php/wiedza/zasady-dobrego-snu/10-przykazan-zdrowego-snu-dla-dzieci-i-mlodziezy/>
- NOVAKID, <https://www.novakidschool.com/pl/blog/psychofizyczny-rozwoj-dziecka-charakterystyka-etapow-rozwoju/>
- Przybylska D., Kurowska M., Przybylski P. (2012), Otyłość i nadwaga w populacji rozwojowej, "Hygeia Public Health"
- Spitzer M. (2013), *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci?* Słupsk: Dobra Literatura
- Spitzer M. (2021), *Epidemia smartfonów. Czy jest zagrożeniem dla zdrowia, edukacji i społeczeństwa?* Słupsk: Dobra Literatura
- Telenga E. (2026), *Dzieci w cyfrowym świecie przeciwdziałanie uzależnieniom od screen mediów*, "Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania w Częstochowie"
- Twenge J.M. (2023), *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe - i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości i co to dla nas wszystkich oznacza*, Sopot: Smak Słowa
- Wojtasik Ł., Dziemidowicz E. (2019), *Urządzenia ekranowe w rękach dzieci w wieku 0-6 lat – zagrożenia, szanse, postulaty profilaktyczne*, "Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka"
- World Health Organization (2019), *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour, and sleep for children under 5 years of age*

Zjawisko Sharenting a ochrona dobra i prywatności dzieci.

Ujęcie z perspektywy pedagogicznej

Lic. Ada Szarzyńska, Dr Stanisława Nazaruk

Akademia Bialska im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Polska

Streszczenie

Współcześnie w mediach społecznościowych dynamicznie rozwija się zjawisko sharentingu, rozumiane jako praktyka udostępniania przez rodziców wizerunku dzieci oraz informacji na ich temat za pośrednictwem platform społecznościowych. Rosnąca skala tego zjawiska skłania do jego analizy z perspektywy pedagogicznej i etycznej. W związku z tym faktem zaprojektowano badania w których główny problem sformułowano w formie pytania: W jaki sposób kształtowany jest wizerunek dziecka w wybranych kanałach rodzinnych na platformie YouTube i jakie wynikają z tego konsekwencje pedagogiczne? W badaniach wykorzystano strategię badań jakościowych opartą na analizie materiałów audiowizualnych. Przedmiotem badań były trzy wybrane kanały rodzinne na platformie YouTube udostępniające wizerunek dzieci. Niektórzy twórcy kanałów rodzinnych czerpią z tego powodu korzyści finansowe i nie dostrzegają zagrożeń.

Słowa kluczowe: dziecko, wizerunek, sharenting, kanał rodzinny

The sharenting phenomenon and the protection of children's well-being and privacy. A pedagogical perspective

BA Ada Szarzyńska, Dr Stanisława Nazaruk

John Paul II University of Applied Sciences in Biala Podlaska, Poland

Abstract

Nowadays, the phenomenon of „sharenting” is developing rapidly on social media; it is defined as the practice of parents sharing images of their children and information about them via social media platforms. The growing scale of this phenomenon calls for an analysis from both a pedagogical and an ethical perspective. Consequently, a study was designed in which the main research problem was formulated as the following question: How is the image of children constructed in selected family channels on YouTube, and what are the resulting pedagogical implications? The study employed a qualitative research strategy based on the analysis of audiovisual materials. The study examined three selected family channels on YouTube which feature children's images. Some family channel creators generate financial profit from this practice and fail to recognize the associated threats.

Keywords: child, image, sharenting, family channel.

Wprowadzenie

Intensywny rozwój mediów społecznościowych oraz platform wideo, takich jak YouTube, stworzył warunki do powstania nowego typu twórców internetowych. Do tej grupy należy zaliczyć rodziny, które przekształciły prezentowanie własnego życia codziennego w podstawową formę działalności zarobkowej. W związku z tym sposób przedstawiania dziecka na tego rodzaju kanałach nie ogranicza się jedynie do sfery mediów, lecz staje się również ważnym przedmiotem rozważań pedagogicznych (Goban-Klas, 2005). Z badań przeprowadzonych przez Centrum Badań Opinii Społecznych w 2025 roku wynika, że młodzi Polacy regularnie korzystają z takich mediów społecznościowych, np. Facebook, Youtube, Instagram, Tiktok (Bożewicz, 2025). Serwis społecznościowy, jakim jest YouTube zajmuje drugie miejsce wśród korzystania z dostępnych serwisów. YouTube powstał w 2005 roku. Początkowo platforma miała ułatwiać znajdowanie, udostępnianie i publikowanie plików video. Pierwszy zamieszczony film pt. „Me at the zoo”, autorstwa jednego ze współzałożycieli, Jaweda Karima, był prostym, 19-sekundowym klipem demonstrującym podstawową funkcję serwisu, czyli umożliwienie użytkownikom łatwego przesyłania i udostępniania filmów. Przełomowym momentem w rozwoju wymienionego serwisu był jego zakup przez Google w 2006 roku (Pajchert, 2025). W połowie 2007 roku uruchomiono krajowe wersje YouTube we Francji, Hiszpanii, Holandii, Irlandii, Japonii, Wielkiej Brytanii, Włoszech oraz Polsce (Majorek, 2015). W tym samym roku ruszył program partnerski, dający twórcom możliwość zarabiania na filmach za pośrednictwem usługi AdSense, co stanowiło decydujący krok w komercjalizacji YouTube, przekształcając zwykłych użytkowników w zawodowych youtuberów (Pajchert, 2025). Z czasem YouTube poszerzył serwis o YouTube Movies & Shows, YouTube Music, YouTube Kids. Istnieje również możliwość płatnej subskrypcji YouTube Premium. Użytkownicy, którzy zdecydują się na płatną wersję serwisu otrzymują dostęp do treści bez reklam. Subskrypcja pozwala na pobieranie filmów do oglądania offline oraz odtwarzanie w tle na urządzeniach mobilnych (Pajchert, 2025). YouTube daje możliwość oglądania filmów, bajek, słuchania muzyki i korzystania z różnych urządzeń oraz zarabiania. Możliwości te są bezpłatne lub za odpowiednią dopłatą.

Codzienna dawka w mediach społecznościowych nowych postów, często zawierających zdjęcia lub filmy nie jest już dzisiaj niczym nadzwyczajnym. To człowiek decyduje jakie treści i komu udostępnia. Posiada rów-

niez prawo do udostępniania wizerunku. Jednak nasuwa się pytanie w aspekcie tytułu artykułu, czy zasady kreacji w Internecie obowiązujące osoby dorosłe są takie same w stosunku do dzieci? Z danych zamieszczonych przez Portal RP w 2020 roku pod hasłem: Czy wiesz kto w sieci ogląda zdjęcia Twoich dzieci? wynika, że 40% rodziców dzieli się zdjęciami i filmami z udziałem swoich pociech. Średnio są to 72 zdjęcia i 24 filmy rocznie. Rodzice w sieci dzielą się zdjęciami i filmami z badania USG, aż 81% dzieci poniżej 2 lat ma swój cyfrowy ślad, a 5% z nich posiada własny profil społecznościowy założony przez rodziców (Portal RP, 2020). Pierwszy raport, opisujący skalę problemu udostępniania wizerunku dzieci, przez rodziców, powstał w marcu 2019 roku. Raport ten został zrealizowany poprzez zlecenie Clue PR. Ukazał on że, aż 80% rodziców, którzy wstawiali zdjęcia swoich dzieci, oceniło udostępnianie tych zdjęć pozytywnie lub neutralnie (Bierca, Wysocka-Świtała, 2019).

Skutkiem udostępniania wizerunku dzieci w przestrzeni internetowej jest zjawisko, zwane sharenting. Słowo to składa się z dwóch angielskich słów, które jedno znaczy „dzielić się” drugie „rodzicielstwo”. Słowem sharenting można nazwać nowy sposób korzystania z Internetu, a raczej z samych mediów społecznościowych przez rodziców, których głównym celem jest udostępnianie wizerunku dzieci oraz informacji o nich (Blecher-Prigat, 2020, s. 373).

Aby zrozumieć istotę tego zjawiska należy zwrócić uwagę na źródło pozyskiwania informacji na temat dzieci w rodzinie. W postach zamieszcza się wiadomości o narodzinach nowego członka rodziny, następnie co miesiąc pojawiają się zdjęcia dziecka, ile ma ukończonych miesięcy. Po drodze oczywiście kilka zdjęć z chrztu i obowiązkowo pierwsze huczne urodziny, oczywiście wszystko relacjonowane na portalach społecznościowych. Według badań dotyczących zachowania rodziców w Internecie, wynika, że aż 45,2% postów zawiera imię dziecka, 6,2% datę urodzenia dziecka (Steinberg, 2017). W innych badaniach przeanalizowano 168 profili matek, użytkowniczek Facebooka i okazało się, że 90,5% podało imię swojego dziecka na portalu, 83,9% jego datę urodzenia, natomiast 7,1% podzieliło się publicznie dokumentacją związaną z dzieckiem (akt urodzenia, dyplomy ukończenia szkoły itp.). Badane profile posiadały średnio 116 zdjęć, które w większości ukazywały codzienne życie (45%). Jeśli chodzi o zdjęcia zawstydzające to umieściło je, aż 67,3% matek na ok. 113 profilach. Zdjęcia te ukazywały dzieci, np. nagie (117 zdjęć), nie w pełni ubrane (294 zdjęcia),

w śmiesznych sytuacjach, np. na nocniku, śpiące w dziwnej pozycji (182 zdjęcia), czy ubrudzone, np. jedzeniem (117 zdjęć) (Brosch, 2016).

Wymienione zjawisko sharenting nie spełnia wymogów zapisanych w art. 47 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w którym czytamy „Każdy ma prawo do ochrony prawnej życia prywatnego, rodzinnego, czci i dobrego imienia oraz do decydowania o swoim życiu osobistym” (Dz. U. 1997, nr 78, poz. 483, art. 47). Mimo tego, że dzieci są obywatelami, to niestety dotyczy ich zjawisko aduptyzmu, które wiąże się z formą uprzedzeń, dyskryminacji lub nierównego traktowania osób młodszych wyłącznie ze względu na ich wiek. Rodzice albo inne osoby dorosłe z rodziny nie pytają dzieci o zdanie dotyczące umieszczenia ich wizerunku, myśląc, że nie będzie to miało żadnego wpływu na ich dalsze życie. Tak krótkowzroczne myślenie może wyrządzić krzywdę dziecku.

Publikacja zdjęć dzieci i młodzieży w Internecie bez ich zgody stanowi problem. Według Raportu Nastolatki 3.0. z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców w 2023 roku wynika, że co drugi nastolatek (45,5%) zaznacza, że jego zdjęcia są udostępniane przez jego rodziców lub opiekunów prawnych, 23,6% nastolatków odczuwa w związku z tym zawstydzenie a 18,8% jest niezadowolonych. Faktycznym skutkiem sharentingu jest narażanie dziecka na hejt, cyberprzemoc oraz krzywdzące komentarze, które może otrzymywać w szkole od rówieśników. W dalszej perspektywie dziecko może być narażone na ryzyko izolacji od rówieśników, niechęć uczęszczania do szkoły czy depresji (Lange, 2023).

W świecie mediów społecznościowych należy zauważyć kolejne zjawisko, tzw. kidnaping, które opisuje sytuacje kradzieży materiałów przedstawiających wizerunek dziecka. Jest wiele powodów takiego zachowania, między innymi oszustwa finansowe, które mogą być wykorzystywane w celu realizacji różnych fantazji seksualnych lub przemocowych przez obce osoby (ECSM, 2024). Dlatego w artykule zwrócono uwagę na problem korzyści finansowych wynikających z udostępniania wizerunku dzieci przez swoich rodziców. Najczęściej dotyczy to osób, które prowadzą vlogi o rodzicielstwie, na których często towarzyszą im pociechy. Materiały publikowane są często sponsorowane na przykład przez firmę produkującą kredki, którymi dziecko rysuje i na filmiku mówi, że „najlepiej się rysuje”. Mogą to również być filmiki tworzone wraz z konkretnymi markami lub forma reklamy e-booka o tematyce rodzinnej. Możliwości czerpania zysków jest wiele, najistotniejsze jest to, że twórca internetowy, w tym przypadku rodzic, świadomie zgadza się na pokazanie swojego dziecka (Błaszczak,

2023). Mając na uwadze przedstawione przesłanki teoretyczne zaprojektowano badania, których głównym celem uczyniono analizę wizerunku dziecka w mediach społecznościowych na podstawie wybranych kanałów rodzinnych funkcjonujących na platformie YouTube. Badanie zmierza do ustalenia, w jaki sposób dzieci są prezentowane w publikowanych materiałach wideo, jakie role zostają im przypisane w tworzonych treściach. Na ile świadomie ich wizerunek jest kształtowany przez dorosłych twórców internetowych, czyli rodziców. Analiza obejmie zarówno warstwę wizualną, jak i narracyjną publikowanych materiałów, co pozwoli na całościowe i wielowymiarowe spojrzenie na badane zjawisko.

Materiał i założenia metodologiczne badań własnych

Przedmiotem badań są trzy wybrane kanały rodzinne na platformie YouTube: Angelika Trochonowicz (Andziaks), Weronika Wiśniewska (Wersow), Dominika Clarke (Rodzina Clarke). Podane kanały wpisują się w tzw. nurt family content, czyli ich treść jest adresowana do szerokiego grona odbiorców, w których kluczową rolę odgrywa rodzina, dzieci oraz codzienne życie, które zostaje przedstawione w formie materiałów wideo. Każdy z powyżej wymienionych kanałów zgromadził wielu subskrybentów (osób, które zapisują się do otrzymywania regularnie wybranych treści) i charakteryzują się dużą aktywnością publikacyjną, co sprawia, że stanowią one atrakcyjny i wartościowy materiał badawczy. Wyróżniająca ich popularność wśród innych polskich użytkowników platformy YouTube, czyni je szczególnie istotnym obszarem analizy, co pozwala na uchwycenie aktualnych tendencji w zakresie prezentowania wizerunku dziecka w przestrzeni mediów społecznościowych.

Biorąc pod uwagę wymienione powyższe rozważania teoretyczne, opracowano koncepcję badań w której sformułowano główny problem badań: W jaki sposób kształtowany jest wizerunek dziecka w wybranych kanałach rodzinnych na platformie YouTube i jakie wynikają z tego konsekwencje pedagogiczne? Opracowano następujące problemy szczegółowe:

1. Jakie funkcje przypisywane są dzieciom w treściach publikowanych na kanałach Andziaks, Weronika Wiśniewska oraz Rodzina Clarke?
2. Czy ekspozycja dzieci na analizowanych kanałach rodzinnych respektuje ich prawa oraz uwzględnia ich dobro jako nadrzędną wartość?

3. W jaki sposób wizerunek dziecka kreowany w analizowanych kanałach rodzinnych wykorzystują ich twórcy?
4. Czym różni się sposób prezentowania dzieci na poszczególnych analizowanych kanałach rodzinnych?

W badaniach zastosowano strategię badań jakościowych. „Polega ona na zliczaniu określonych, występujących w badanym materiale elementów (np. słów, fraz, tematów) lub cech przekazu oraz pomiarze ich nasilenia, bądź też porównywaniu tekstów z pewnym wzorem, a w konsekwencji wyprowadzaniu wniosków na podstawie uchwyconych liczbowo zależności, prawidłowości czy tendencji” (Szczepaniak, 2012, s. 86). Analiza treści jest techniką badawczą polegającą na systematycznym i obiektywnym badaniu dokumentów oraz przekazów w celu wyodrębnienia ich znaczeń i dokonania ich opisu (Łobocki, 2007).

Analizę treści przeprowadzono na podstawie kanałów Youtube: Wersow, Rodzina Clarke, Andziaks. Wybór tych kanałów był celowy, każdy z nich reprezentuje typ twórczości, który jest skierowany do szerokiego grona odbiorców. Jednocześnie charakteryzują się one wysoką liczbą subskrybentów (Wersow – 2,75 mln; Rodzina Clarke – 49 tys; Andziaks – 1,25 mln) oraz regularnością publikacji materiałów w postaci filmów. Wspólną cechą łączącą te trzy kanały jest publikowanie filmów pokazujących życie z dziećmi łącznie z pokazywaniem ich wizerunków od najmłodszych lat. Materiał badawczy stanowiły filmy, które zostały opublikowane w określonym przedziale czasowym: od 01.02.2026 do 30.06.2026 roku. Każdy z kanałów w tym okresie opublikował inną liczbę filmów: Wersow (21), Rodzina Clarke (39), Andziaks (8). Łącznie analizie poddano 68 materiałów audiowizualnych o łącznym czasie trwania wynoszącym 22 godziny i 24 minuty.

Analiza przebiegała wieloetapowo. W pierwszym etapie przeprowadzono przegląd wstępnych materiałów w celu zapoznania się z charakterem poszczególnych twórców internetowych. W drugim etapie dokonano właściwej analizy zawartości, stosując wcześniej opracowany klucz kategoryzacyjny. Każdy film był przydzielony do konkretnej kategorii zależnie od przedstawianej postaci dziecka. W trzecim etapie zebrany materiał poddano syntezie i porównaniu między kanałami.

Kategoryzacji podlegały między innymi: obecność treści reklamowych lub sponsorowanych, rodzaj promowanych produktów, czy dziecko było przedstawiane w sytuacji intymnej, czy podczas zwykłej codziennej czynności.

Analiza wybranych treści audiowizualnych kanałów rodzinnych – wyniki badań

Kanał prowadzony przez Weronikę Wiśniewską został założony w 2013 roku, z początku pojawiały się tam treści o charakterze życia codziennego (filmiki ukazujące codzienne życie). Wraz z narodzinami dziecka w 2023 roku, treść filmów na tym kanale zaczęła coraz częściej ukazywać codzienność życia z małym dzieckiem. Obecnie twórczyni, dzieli się ze swoimi obserwatorami przygotowaniem na przyjście na świat nowego dziecka (<https://www.youtube.com/@WERSOWW>).

Pierwszy filmik na kanale Rodzina Clarke, prowadzony przez Dominikę Clarke, został opublikowany 26 maja 2023 roku i już jesienią tego samego roku został wyemitowany program o rodzinie „Pełna Chata” w którym było ukazywane codzienne życie rodziców z jedenaściorciem dzieci. Program zakończył swoją emisję 22 czerwca 2024 roku. Rodzina podczas prowadzenia programu przeniosła się do Tajlandii, skąd obecnie są nagrywane filmiki na kanał (<https://www.youtube.com/@RodzinaClarke>).

Natomiast trzeci analizowany kanał to Andziaks, prowadzony przez Angelikę Trochonowicz, na którym publikowane są vlogi z życia codziennego, podróży, mody, urody oraz rodzinnych wydarzeń. Twórczyni dzieli się swoimi doświadczeniami, pokazuje kulisy życia prywatnego i inspirować widzów tematami związanymi ze stylem życia. Kanał wyróżnia się luźną atmosferą, estetycznymi materiałami i regularnymi relacjami z codzienności życia z dziećmi (<https://www.youtube.com/@Andziaks>).

Celem analizy treści audiowizualnych było zbadanie przedstawiania wizerunku dziecka w materiałach publikowanych na trzech wybranych kanałach na platformie YouTube. Pierwszy kanał, który został poddany badaniu należy do Weroniki Wiśniewskiej, zwany pod nazwą Wersow, która wizerunek swojego dziecka pokazuje na swoich filmach chwilę po jej narodzinach. Z początku twarz jej córki, była ukrywana jednak z czasem widzowie mogli oglądać ją w pełnym ukazaniu. Przeprowadzono analizę skupioną na filmach wstawionych w okresie od 1.02.2026 do 30.06.2026 roku. W wymienionym okresie zostało zbadanych 21 filmów z czego 17 posiadały wizerunek dziecka, co stanowi 80, 9% opublikowanego materiału. Filmy, które są dostępne na kanale odbiorczym są to vlogi (filmy mające na celu ukazanie życia codziennego), ale również teledyski muzyczne, w których również występuje córka Weroniki. Badania wykazały, że dziecko Weronki występowało w materiałach stosunkowo często, jednak nie pełniło ono roli

głównego bohatera. Głównym elementem filmów pozostawała działalność autorki kanału, natomiast obecność dziecka stanowiła naturalne uzupełnienie prezentowanych treści i była związana z codziennym funkcjonowaniem rodziny. Dziewczynka jest przedstawiana głównie w sytuacjach codziennych, takich jak spożywanie wspólnych posiłków, wspólna zabawa czy towarzyszenie mamie przy jej obowiązkach. Materiały nie są skupione wyłącznie na dziecku, bardziej jest traktowana jako jeden z członków rodziny.

Podczas analizowania nagrań nie zaobserwowano, aby przedstawiane treści mogły naruszać prywatność i godność dziecka. Weronika nie dzieliła się z widzami sytuacjami trudnymi, związanymi z silnymi emocjami dziecka lub jego złym samopoczuciem. Dominowały krótkie ujęcia prezentujące życie codzienne, aktywności oraz naturalne relacje z rodziną. Obraz dostarczany widzom prezentował dziecko funkcjonujące w zwyczajnym środowisku rodzinnym. Dziecko nie było przedstawiane z większą częstotliwością mimo materiałów reklamowanych, co wskazuje, że nie było wykorzystywane w postaci łatwego przyciągnięcia uwagi. Jego obecność miała zawsze charakter naturalny i nie było wykorzystywane w celu podniesienia atrakcyjności materiału.

Z perspektywy pedagoga sposób w jakim jest prezentowane dziecko na kanale Weroniki Wiśniewskiej można ocenić jako wyważony. Prywatność dziecka jest respektowana. Istotne znaczenie ma fakt, że wizerunek dziecka nie grał głównej roli w materiałach, a jego postać nie była wykreowana na potrzeby korzyści finansowych.

Kolejnym kanałem opisanym w badaniu jest kanał należący do Dominiki Clarke, noszący nazwę Rodzina Clarke. Charakter kanału od początku powstania w 2023 roku od zawsze był związany z tematyką dzieci oraz życia w licznej rodzinie. Wizerunki jedenaściorga dzieci Dominiki od zawsze były jawne. Analizę kanału przeprowadzano na podstawie 39 filmików, udostępnionych na platformie YouTube w danym okresie, z których 32 filmy posiadały wizerunek dziecka. Jest to 82% materiału opartego na wizerunku dzieci. Materiały udostępnione na kanale Dominiki mają charakter vlogów i materiałów publikowanych w usłudze YouTube Shorts (filmiki o krótkiej treści, nie trwającej często dłużej niż kilka sekund, przedstawianych w pionie) ale również zapisów z transmisji na żywo (filmy nagrywane w czasie rzeczywistym).

Autorka kanału posiada jedenaścioro dzieci w wieku od 2,5 lat do 17 lat. Wszystkie pojawiają się na filmikach internetowych. Główna jednak uwaga jest skupiona na piątce najmłodszych dzieci: czwórce bliźniaków

oraz ich rok starszej siostrze. Treść filmów opiera się głównie na dzieciach, można powiedzieć, że są one głównymi bohaterami niemal każdego opublikowanego materiału. Nawet jeśli filmik nie ukazuje wizerunku podopiecznych, jest o nich mowa. Dzieci są przedstawiane w sytuacjach dnia codziennego, ale również często dochodziło do sytuacji wykreowanych przez mamę, takich jak tańce czy śpiewanie adresowane widzom. Często dzieci są ubrane w te same ubrania i mają śmieszne fryzury, co bardzo podoba się odbiorcom kanału, wnioskując po komentarzach dostępnych pod materiałami. W filmach, często są przedstawiane wizyty szpitalne, np. jak mama przeprowadza rehabilitację najmłodszego syna. Sytuacje przedstawione niejednokrotnie doprowadzają dzieci do trudnych emocji skutkujących płaczem, który również jest pokazywany odbiorcom. Widzowie kanału mają również możliwość obejrzenia dzieci nie w pełni ubranych, czy w samych pieluchach, często brudne. Dominika w ten sposób chce pokazywać prawdziwe życie a nie wykreowane na potrzeby Internautów. Autorka kanału czasami wykorzystywała swoje dzieci jako argument prosząc Internautów o wpłaty pieniężne, aby móc wesprzeć ją jako mamę jedenaściorga dzieci w procesie wychowawczym i w zapewnieniu im podstawowych zasobów do odpowiedniego życia. Na tym kanale można zauważyć, że przedstawiane niektóre treści naruszają prywatność i godność dzieci, w szczególności pięćki najmłodszych z nich, które ze względu na dość młody wiek nie mają możliwości zaprotestowania. Są wykorzystywane do przyciągania uwagi widzów, którzy wpłacają pieniądze dla autorki kanału.

Ostatnim z poddanych analizie kanałów jest kanał pod nazwą Andziaks prowadzony przez Angelikę Trochonowicz. Bardzo podobnie jak w przypadku kanału Weroniki Wiśniewskiej, kanał z początku opierał się na materiałach z życia codziennego, ale po narodzinach pierwszego dziecka w 2020 roku (poród został nagrany i jest dostępny na kanale) filmy zaczęły nabierać bardziej rodzinnego charakteru. Obecnie Angelika posiada dwójkę dzieci, które aktywnie są pokazywane na jej mediach społecznościowych. W wymienionym terminie analizy zostało poddanych badaniu 8 filmów z czego wszystkie posiadały wizerunek dzieci autorki, co daje 100% treści prezentujących dzieci. Wszystkie filmy udostępnione na kanale są to vlogi z życia codziennego rodziny. W zależności od konkretnego filmu dzieci grają w nim istotną rolę lub są bardziej aktywnymi uczestnikami codziennego życia. Pierwszym filmem, który pojawił się w tym roku, jest to vlog z drugiego już porodu Angeliki. Czyli można stwierdzić, że jej dzieci urodziły się wprost przed kamerą. Drugi film z porodu, z początku roku 2026 był

filmem sponsorowanym przez klinikę, w której rodziła Angelika. Można więc stwierdzić, że dziecko było zaangażowane do reklamowania produktu w pierwszych chwilach swojego życia. Mimo tak częstego i intensywnego przedstawiania wizerunku dzieci na platformie, nie można dostrzec, aby były one ośmieszane, czy, aby była naruszana ich intymność, poza aktem narodzin, którą można uznać za dość intymny moment życia. Dzieci nie były zmuszane do odgrywania ról, aby móc przyciągnąć uwagę widza, jednak były używane w celach marketingowych, aby reklamować produkty za które ich mama dostaje wynagrodzenie.

W tabeli 1 zestawiono liczbę filmów opublikowanych na danym kanale w badanym okresie i liczbę filmów wyłącznie z wizerunkiem dziecka.

Tabela 1. Treści audiowizualne w wybranych kanałach w ujęciu liczbowym

Okres prowadzenia badań 01.02.2026 r. – 30.06.2026 r.			
Autor kanału na platformie YouTube	Liczba filmów opublikowanych w danym okresie	Liczba filmów z wizerunkiem dziecka	Udział dziecka %
Weronika Wiśniewska	21	17	80,9
Dominika Clarke	39	32	82,0
Angelika Trochonowicz	8	8	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Z przedstawionych danych wynika, że treści publikowane na kanale prowadzonym przez Angelikę Trochonowicz w znacznym stopniu opierają się na obecności dzieci, które od pierwszych chwil swojego życia pojawiają się w materiałach promujących różnego rodzaju produkty i usługi. Ze względu na swój wiek dzieci nie są w stanie świadomie wyrazić zgody na udział w działaniach o charakterze komercyjnym ani sprzeciwić się publikowaniu swojego wizerunku w przestrzeni internetowej. W konsekwencji odpowiedzialność za podejmowane decyzje spoczywa w całości na rodzicach lub opiekunach prawnych. Z perspektywy pedagogicznej taki sposób prowadzenia działalności internetowej rodzi istotne wątpliwości natury etycznej. Wykorzystywanie wizerunku dzieci jako elementu strategii marketingowej może prowadzić do uprzedmiotowienia ich obecności w mediach społecznościowych oraz podporządkowania jej celom komercyjnym. Powstają pytania o poszanowanie prawa dziecka do prywatności,

autonomii oraz ochrony jego dobra, zwłaszcza że cyfrowy ślad tworzony od najwcześniejszych lat życia pozostaje w przestrzeni internetowej przez długi czas i może mieć konsekwencje w przyszłości. Można odnieść wrażenie, że wizerunek dzieci staje się integralnym elementem budowania marki osobistej twórcy oraz źródłem osiągania korzyści finansowych, co skłania do refleksji nad granicami etycznego wykorzystywania dzieci w działalności prowadzonej w mediach społecznościowych.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza treści audiowizualnych udostępnianych na wybranych kanałach wykazała, że dzieci pełnią różnorodne funkcje, najczęściej są przedstawiane jako członek rodziny, który aktywnie uczestniczy w domowym życiu, pomaga budować autentyczność i atrakcyjność publikowanych filmów. Do takiej roli można ograniczyć tylko jeden z badanych kanałów i jest to kanał Weroniki Wiśniewskiej. W pozostałych dwóch badanych kanałach wizerunek dzieci poddany został komercjalizacji, poprzez pojawianie się w materiałach sponsorowanych. Dzieci były odpowiedzialne za przyciąganie uwagi do reklam, np. wybranego produktu, dzięki czemu były generowane wysokie zainteresowania odbiorców, jednak pojawiały się sytuacje, że reklama danego produktu lub miejsca nie byłaby możliwa bez wykorzystania wizerunku dziecka.

W trakcie analizy dochodzi również do wystąpienia dylematów etycznych, które są związane z ochroną i prywatnością dziecka w środowisku cyfrowym. Mimo tego, że twórcy najczęściej prezentują publikowane treści jako fragment życia rodzinnego, skala i charakter udostępniania materiałów mogą spowodować pytania dotyczące świadomej zgody dziecka na tak długofalowe konsekwencje obecności w Internecie.

Jak wynika z analizy wymienionych kanałów YouTube, sharenting jest zjawiskiem złożonym, wymagającym świadomego użytkowania. Dynamiczny rozwój wszelkich serwisów społecznościowych sprawia, że zjawisko to będzie się nadal pogłębiać. Z badań wynika, że rodzice, którzy wstawiają zdjęcia swoich dzieci do Internetu nie zdają sobie sprawy z długofalowych konsekwencji. Wyniki analiz pokazały konieczność edukacji w zakresie zagrożeń, jakie mogą wynikać z prezentowania dzieci na kanałach rodzinnych. Warto zatem podjąć kontynuację badań w tym kierunku oraz wdrożyć działania edukacyjne skierowane do rodziców w zakresie ochrony praw i bezpieczeństwa dzieci.

Bibliografia

- Bierca M., Wysocka-Świtała A. (2019), Sharenting po polsku, czyli ile dzieci wpadło do sieci? Pierwszy raport w Polsce na temat udostępniania wizerunku dzieci w Internecie, https://cluepr.pl/wp-content/uploads/2019/10/Sharenting-czyli-dzieci-w-sieci-pierwszy-raport-w-Polsce.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Blecher-Prigat A. (2020), Children's Right to Privacy, Oxford Handbook of Children and the Law, <https://ssrn.com/abstract=3557595>
- Błaszczak K. (2023), Prawne aspekty rozpowszechniania wizerunku małoletniego w celu osiągnięcia korzyści majątkowych przez rodziców-influencerów, „Ars Iuridica”, vol. 23, nr 2
- Bożewicz M. (2025), Komunikat z badań Młodzi i media społecznościowe, Warszawa: FCBOS
- Brosch A. (2016), When the Child Is Born into the Internet: Sharenting as a Growing Trend among Parents on Facebook, „The New Educational Review”, nr 43 (1), <https://doi.org/10.15804/tner.2016.43.1.19>
- ECSM (2024), Europejski Miesiąc Cyberbezpieczeństwa, <https://ose.gov.pl/aktualnosci/wpis/europejski-miesiac-cyberbezpieczenstwa-z-ose-cyfrowy-kidnaping>
- Goban-Klas T. (2005), Społeczeństwo medialne, Warszawa: WSiP
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Dz. U. 1997, nr 78, poz. 483, art. 47
- Lange R. (red.) (2023), Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców, Warszawa: NASK – PIB
- Łobocki M. (2007), Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych, Kraków: Impuls
- Majorek M. (2015), Kod YouTube. Od kultury partycypacji do kultury kreatywności, Kraków: Universitas
- Pajchert B. (2025), Polskie vlogi dziennikarskie w serwisie YouTube. Studium przypadku, Kraków: PETRUS
- Portal RP. (2020), Nie zgub dziecka w sieci, www.gov.pl/niezagubdzi-eckawsieci
- Steinberg S.B. (2017), Sharenting: Children's Privacy in the Age of Social Media, „Emory Law Journal”, nr 66 (4)
- Szczepaniak K. (2012), Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne, „Acta Universitatis Lodzensis Folia Sociologica”, nr 42

Interdyscyplinarność w edukacji włączającej – znaczenie zespołu specjalistów w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Stud. Martyna Szumowska, Stud. Wiktoria Danicka
Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Nysie, Polska

Abstrakt

Artykuł podejmuje problematykę edukacji włączającej ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia współpracy interdyscyplinarnej w udzielaniu wsparcia uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Celem opracowania jest ukazanie roli zespołu specjalistów oraz wskazanie czynników wpływających na skuteczność podejmowanych działań edukacyjnych, terapeutycznych i wychowawczych. W opracowaniu przedstawiono podstawowe założenia edukacji włączającej, ze szczególnym uwzględnieniem konieczności indywidualizacji procesu kształcenia oraz dostosowania warunków, metod i organizacji pracy do zróżnicowanych potrzeb i możliwości uczniów. Omówiono również zadania poszczególnych członków zespołu wspierającego dziecko, a także funkcję WOPFU i IPET w planowaniu oraz monitorowaniu udzielanej pomocy. Istotnym obszarem analizy pozostaje również współpraca placówki oświatowej z rodzicami, która warunkuje możliwość kontynuowania i utrwalania działań podejmowanych przez specjalistów w środowisku domowym. Analiza obejmuje także ograniczenia wynikające z niedoboru wykwalifikowanej kadry oraz trudności organizacyjnych występujących w polskich placówkach oświatowych. Wyniki analizy pokazują, że efektywna realizacja edukacji włączającej opiera się na kompleksowym i spójnym systemie pomocy, zakładającym współdziałanie poszczególnych form wsparcia oraz ich dostosowanie do indywidualnej sytuacji ucznia. Jakość współpracy między wszystkimi podmiotami stanowi istotny warunek skuteczności procesu wsparcia.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, zespół specjalistów, dziecko, specjalne potrzeby edukacyjne

Interdisciplinary collaboration in inclusive education – the role of a specialist team in supporting students with special educational needs

Stud. Martyna Szumowska, Stud. Wiktoria Danicka
University of Applied Sciences in Nysa, Poland

Abstract

The article addresses the issue of inclusive education, with particular emphasis on the importance of interdisciplinary collaboration in providing support to students with special educational needs. The aim of the paper is to present the role of a team

of specialists and to identify the factors influencing the effectiveness of educational, therapeutic, and pedagogical interventions. The paper outlines the basic principles of inclusive education, with particular emphasis on the need to individualize the educational process and to adapt the conditions, methods, and organization of work to the diverse needs and abilities of students. The tasks of individual members of the team supporting the child are also discussed, as well as the role of WOPFU and IPET in planning and monitoring the support provided. Another important area of analysis is the cooperation between the educational institution and parents, which determines the possibility of continuing and reinforcing the measures undertaken by specialists in the home environment. The analysis also addresses limitations resulting from a shortage of qualified staff and organizational difficulties encountered in Polish educational institutions. The findings demonstrate that the effective implementation of inclusive education is based on a comprehensive and coherent support system that assumes cooperation among the various forms of support and their adaptation to the individual situation of each student. The quality of cooperation among all parties involved constitutes an important condition for the effectiveness of the support process.

Keywords: inclusive education, team of specialists, child, special educational needs

Wprowadzenie

Współczesna edukacja mierzy się z wyzwaniami wynikającymi z rosnącej różnorodności potrzeb wśród uczniów. Odpowiedzią na te zmiany jest edukacja włączająca, której celem jest zapewnienie wszystkim uczniom równych szans uczestnictwa w procesie kształcenia, niezależnie od ich ograniczeń. Edukacja włączająca odchodzi od segregacji na rzecz wspólnego kształcenia uczniów mających zróżnicowane potrzeby i umiejętności, dostosowując jednocześnie warunki nauczania do indywidualnych predyspozycji każdego z nich.

Realizacja tych założeń jest jednak procesem złożonym. Uczeń mający SPE często wymaga wsparcia, które znacząco wykracza poza standardowe działania. W wielu przypadkach funkcjonowanie takiego ucznia w środowisku szkolnym jest uwarunkowane czynnikami poznawczymi, społecznymi, a także zdrowotnymi. Złożoność tych uwarunkowań sprawia, że skuteczna pomoc nie może opierać się wyłącznie na pracy jednego specjalisty czy nauczyciela.

W praktyce oznacza to, że skuteczność edukacji włączającej zależy nie tylko od obowiązujących rozwiązań organizacyjnych, ale przede wszystkim od sposobu ich wdrażania w codziennej pracy szkoły. Nawet najlepiej

przygotowane przepisy nie przyniosą oczekiwanych rezultatów bez współpracy osób odpowiedzialnych za wsparcie ucznia.

W tej sytuacji kluczowego znaczenia nabiera interdyscyplinarność, którą należy rozumieć jako skoordynowaną współpracę różnych specjalistów w celu zapewnienia odpowiedniego wsparcia ucznia. Współdziałanie pedagoga specjalnego, nauczycieli przedmiotowych, psychologa, logopedy czy innych specjalistów umożliwia spojrzenie na potrzeby ucznia z wielu różnych perspektyw i opracowanie spójnego planu działań edukacyjnych i terapeutycznych.

Celem artykułu jest ukazanie interdyscyplinarności jako warunku skutecznej realizacji edukacji włączającej oraz analiza znaczenia zespołu specjalistów w pracy z uczniem mającym SPE. Artykuł koncentrować się będzie na wskazaniu zależności między jakością współpracy specjalistów a efektywnością wsparcia jakie otrzymuje uczeń w środowisku szkolnym czy przedszkolnym.

Edukacja włączająca – założenia

Współczesne wyzwania nie dotyczą uzasadniania potrzeby edukacji włączającej, lecz poszukiwania skutecznych sposobów jej realizacji. Edukacja włączająca rozumiana jest jako podejście w procesie kształcenia i wychowania, którego celem jest zwiększanie szans edukacyjnych wszystkich osób uczących się, uwzględniając ich indywidualne możliwości i potrzeby. Kluczowym przesłaniem edukacji włączającej jest stworzenie przestrzeni, która zapewni uczestnictwo każdego dziecka i ucznia w szeroko rozumianym procesie uczenia się. Stawia ona za cel wyposażenie uczniów w kompetencje niezbędne do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie niezależnie od różnic m.in. w stanie zdrowia. Jest to wielowymiarowe i wielokierunkowe podejście do edukacji nastawione na dostosowanie wymagań edukacyjnych, warunków nauki i organizacji kształcenia do potrzeb i możliwości każdego ucznia.

Ze względu na różne ograniczenia uczniowie mający SPE mogą spotykać się z różnymi barierami w środowisku szkolnym czy przedszkolnym, co z kolei często wiąże się z uczuciem wykluczenia, odosobnienia, czy też niezrozumienia. Edukacja włączająca ma w tym przypadku wiele korzyści. Zgodnie z jej założeniami placówka wprowadza zmiany w swojej organizacji, aby przystosować się do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka. Odpowiednio prowadzona edukacja włączająca przede wszystkim zapew-

nia bezpieczne środowisko i akceptację, przygotowuje do wyzwań przyszłości, od najmłodszych lat kształtuje takie wartości jak empatia, tolerancja i szacunek. Jednak, aby edukacja włączająca miała sens, niezbędna jest współpraca między wszystkimi podmiotami zaangażowanymi w proces kształcenia ucznia – szkołami, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi instytucjami, a także rodzicami. Warto podkreślić, że edukacja włączająca nie oznacza jedynie obecności ucznia w klasie ogólnodostępnej. Jej istotą jest stworzenie takich warunków, aby każdy uczeń mógł rzeczywiście uczestniczyć w życiu szkoły i rozwijać swój potencjał adekwatnie do swoich możliwości.

Praca z uczniami mającymi specjalne potrzeby edukacyjne

Funkcjonowanie ucznia jest rezultatem wzajemnie powiązanych i oddziałujących na siebie obszarów rozwoju, takich jak: sfera poznawcza, sfera emocjonalno-społeczna czy fizyczna. Wiąże się to z potrzebą wieloaspektowej analizy oraz kompleksowego wsparcia.

W praktyce edukacja włączająca jest działaniem, wymagającym ciągłych modyfikacji, rozwijania metod nauczania i szkolenia nauczycieli w tym kierunku. W nauczaniu włączającym nauczyciel musi zadbać o elastyczne metody dydaktyczne oraz elastyczne metody oceniania. Chodzi o to, aby z tymi samymi treściami za pomocą różnych środków dotrzeć do wszystkich uczniów w klasie. Wsparcie dla uczniów nie jest jednorazowym działaniem, lecz procesem, który powinien przebiegać według następujących etapów:

- zauważenie trudności lub potencjału,
- określenie specjalnych potrzeb ucznia,
- zaplanowanie działań wspierających,
- realizacja pomocy,
- sprawdzanie skuteczności,
- modyfikowanie działań,
- wzmacnianie pozytywnych zmian.

Poszczególne etapy nie powinny być traktowane jako odrębne działania, lecz jako elementy jednego procesu. Dopiero ich wzajemne powiązanie pozwala na udzielanie wsparcia odpowiadającego rzeczywistym potrzebom ucznia.

Jeśli wsparcie obejmuje diagnozę, planowanie, realizację, ewaluację i modyfikację działań, trudno oczekiwać, aby wszystkie te zadania mogła

skutecznie wykonywać jedna osoba. Raport Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej podkreśla, że wysoko wykwalifikowani specjaliści są jednym z kluczowych warunków skutecznej edukacji włączającej. Nie chodzi wyłącznie o dobre przygotowanie nauczycieli, ale również o rozwijanie kompetencji innych specjalistów oraz budowanie współpracy. Jednak zatrudnienie specjalistów nie gwarantuje skutecznego wsparcia. Kluczowe znaczenie ma sposób organizacji ich współpracy.

Rola zespołu specjalistów w procesie wsparcia

Skuteczność działań podejmowanych wobec ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zależy nie tylko od kompetencji poszczególnych specjalistów, ale również od jakości ich współpracy. Zespół tworzący system wsparcia powinien funkcjonować w sposób skoordynowany, opierając swoje działania na wspólnych celach, wymianie informacji oraz regularnej ocenie efektów podejmowanych oddziaływań.

Do zespołu specjalistów należą:

- pedagog specjalny – to on tłumaczy zalecenia diagnostyczne, proponuje metody aktywizujące, dostosowuje materiały dydaktyczne
- logopeda – odpowiada za usuwanie barier komunikacyjnych
- psycholog szkolny – monitoruje kondycję psychiczną ucznia, wspiera przy kryzysach; jest również kluczowym wsparciem dla nauczycieli w zrozumieniu trudnych zachowań ucznia
- rodzice (opiekunowie) – posiadają najgłębszą wiedzę na temat dziecka, pielęgnują postępy ucznia w domu.

Brak współpracy między specjalistami może prowadzić do rozbieżnych oddziaływań, które utrudniają osiągnięcie wspólnych celów edukacyjnych. Z tego względu niezwykle istotna jest regularna wymiana informacji oraz wspólne planowanie działań.

Efektywność zespołu interdyscyplinarnego w polskim systemie oświaty opiera się na dwóch fundamentalnych dokumentach.

Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU) to kompleksowa ocena potrzeb, możliwości i trudności ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Jest sporządzana przez zespół nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem i stanowi podstawę do opracowania oraz późniejszej modyfikacji Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET). WOPFU obejmuje: indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne ucznia, mocne strony

i zainteresowania, trudności oraz bariery utrudniające funkcjonowanie i uczestnictwo w życiu szkoły, skuteczność dotychczas udzielanego wsparcia, zakres niezbędnych dostosowań oraz dalszych działań wspierających.

WOPFU jest aktualizowana okresowo, aby dostosować wsparcie do zmieniających się potrzeb ucznia, a także umożliwia spojrzenie na ucznia z wielu perspektyw. Jest podstawą do opracowania IPET.

Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET) to dokument opracowywany dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Określa on zakres i sposób dostosowania procesu kształcenia do indywidualnych potrzeb ucznia, a także formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zajęcia rewalidacyjne oraz działania wspierające rozwój i funkcjonowanie ucznia.

Dokumenty te nie powinny być postrzegane wyłącznie jako obowiązek wynikający z przepisów prawa. Stanowią one przede wszystkim narzędzie ułatwiające planowanie działań oraz koordynację współpracy wszystkich osób zaangażowanych w proces wsparcia ucznia.

Wsparcie dziecka z deficytami i niepełnosprawnością w polskim przedszkolu i szkole: Od pierwszej obserwacji do organizacji zajęć

Pierwszy krok odbywa się na poziomie codziennej obserwacji. To nauczyciel w przedszkolu lub szkole dostrzega niepokojące sygnały np. trudności w porozumiewaniu się, opóźnienia motoryczne, wycofanie z relacji z rówieśnikami czy problemy z zapamiętywaniem. Kolejnym etapem jest zaproszenie rodziców na rozmowę i przedstawienie spostrzeżeń kadry pedagogicznej. Przepisy polskiego prawa oświatowego wyraźnie chronią autonomię rodziny: szkoła nie ma prawa sama skierować dziecka na badania diagnostyczne, a wniosek do poradni składa wyłącznie rodzic lub opiekun prawny. Rodzic udaje się do publicznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej (PPP), gdzie zespół specjalistów (psycholog, pedagog, logopeda) przeprowadza bezpłatną diagnozę. W zależności od sytuacji dziecka, Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna wydaje jeden z trzech głównych dokumentów:

- Opinię o potrzebie Wczesnego Wspomagania Rozwoju Dziecka (WWRD): Wydawaną dla dzieci od momentu wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole.
- Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego: Wydawane ze względu na konkretną niepełnosprawność (np. autyzm, w tym ze-

spół Aspergera, niepełnosprawność ruchową, wzrokową, słuchową czy intelektualną).

- Opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej: Dla dzieci bez niepełnosprawności, ale z deficytami (np. ryzykiem dysleksji, zaburzeniami emocjonalnymi czy trudnościami adaptacyjnymi).

Gdy rodzic odbierze dokument z poradni i dostarczy go do sekretariatu, na placówkę nakładany jest prawny obowiązek zorganizowania indywidualizowanego wsparcia. Dyrektor przedszkola lub szkoły powołuje Zespół złożony z nauczycieli pracujących z dzieckiem oraz specjalistów np. pedagoga specjalnego, psychologa, logopedy. Praca tego interdyscyplinarnego zespołu polega na przygotowaniu w ciągu 30 dni dwóch podstawowych dokumentów:

- Wielospecjalistycznej Oceny Poziomu Funkcjonowania Ucznia (WOPFU) czyli diagnozy mocnych stron dziecka, jego uzdolnień, a także barier środowiskowych i trudności.
- Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET) czyli szczegółowego planu zajęć, metod pracy i dostosowań wymagań na dany etap edukacyjny.

Liczba godzin i rodzaj zajęć zależą bezpośrednio od posiadanego dokumentu oraz zapisów w prawie oświatowym:

- Zajęcia rewalidacyjne (dla dzieci z orzeczeniem) szkoła ma obowiązek zapewnić minimum 2 godziny tygodniowo indywidualnych zajęć rewalidacyjnych na każdego ucznia z orzeczeniem (w przedszkolach wymiar ten ustala dyrektor z gminą, najczęściej 1–2 godziny, często zależy to od budżetu gminy lub starostwa). Są to np. Trening Umiejętności Społecznych (TUS), terapia logopedyczna czy zajęcia integracji sensorycznej (SI).
- Wczesne Wspomaganie Rozwoju Dziecka (WWRD): Obejmuje od 4 do 8 godzin zajęć miesięcznie ukierunkowanych na stymulację rozwoju dziecka.
- Pomoc psychologiczno-pedagogiczna (dla dzieci z opiniami lub deficytami) obejmuje m.in. zajęcia korekcyjno-kompensacyjne lub emocjonalno-społeczne, przyznawane najczęściej w wymiarze 1 godziny tygodniowo na dany typ zajęć.

W przypadku uczniów z autyzmem, zespołem Aspergera czy niepełnosprawnościami sprzężonymi kluczową rolę odgrywa nauczyciel współpracujący kształcenie (nazywany potocznie nauczycielem wspomagającym). Przepisy nakładają obowiązek jego zatrudnienia w klasach ogólnodo-

stępnych i integracyjnych. Osoba ta pracuje w sali lekcyjnej wspólnie z nauczycielem wiodącym: pomaga dziecku skupić uwagę, podpowiada, jak wykonać polecenie, dba o jego samopoczucie emocjonalne oraz wspiera integrację z resztą klasy.

Współpraca placówki z rodzicami

Prawdziwa edukacja włączająca i praca interdyscyplinarna nie kończą się na murach szkoły czy przedszkola. Jednym z najważniejszych, a zarazem najtrudniejszych ogniw całego systemu wsparcia są rodzice dziecka. To od ich postawy, zrozumienia problemu oraz zaangażowania w dużej mierze zależy to, czy terapia przyniesie realne i trwałe efekty. W praktyce relacja na linii szkoła-rodzic często natrafia jednak na poważne bariery emocjonalne i organizacyjne.

Pierwszym dużym wyzwaniem jest moment, w którym nauczyciele zauważają niepokojące sygnały w rozwoju dziecka i dzielą się nimi z rodzicami. Dla wielu rodziców wiadomość o tym, że ich dziecko może mieć deficyty, zaburzenia lub niepełnosprawność, jest ogromnym wstrząsem. Często reakcją jest mechanizm wypierania problemu, zaprzeczanie faktom czy szukanie winy w otoczeniu (np. w sposobie prowadzenia zajęć przez nauczyciela). Rodzice obawiają się też tak zwanego „przyklejenia łątki” swojemu dziecku.

W takich sytuacjach nauczyciele i specjaliści szkolni stoją przed bardzo trudnym zadaniem. Muszą nie tylko delikatnie przekazać trudne informacje, ale często również kierować samych rodziców po pomoc do psychologów lub grup wsparcia. Bez przepracowania trudnych emocji i zaakceptowania sytuacji przez rodzica, niemożliwe jest podjęcie spójnych i skutecznych działań naprawczych.

Kolejnym problemem jest przekonanie części rodziców, że sama szkoła lub przedszkole rozwiąże wszystkie trudności dziecka. W rzeczywistości zajęcia rewalidacyjne czy terapia logopedyczna odbywają się zazwyczaj w wymiarze jednej lub dwóch godzin w tygodniu. Jest to zdecydowanie za mało, aby wypracować trwałą zmianę bez kontynuowania ćwiczeń w środowisku domowym.

Dzieci, zwłaszcza w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, bardzo szybko zapominają umiejętności, które nie są regularnie powtarzane. Jeśli ćwiczenia logopedyczne, praca nad emocjami czy zadania usprawniające motorykę są wykonywane wyłącznie raz w tygodniu ze specjalistą,

dziecko podczas kolejnych zajęć często musi zaczynać naukę od nowa. Nauczyciele i specjaliści regularnie przekazują rodzicom proste zalecenia i zadania do wykonywania w domu, jednak w codziennym pędzie lub z powodu braku konsekwencji zadania te bywają odkładane na bok.

Brak ciągłości pracy między szkołą a domem bardzo często wynika z problemów w komunikacji. Z jednej strony rodzice bywają przytłoczeni nadmiarem obowiązków, brakiem czasu czy własnymi problemami, co utrudnia im systematyczną pracę z dzieckiem. Z drugiej strony zdarza się, że zalecenia przekazywane przez szkołę są dla nich zbyt skomplikowane lub niejasne. W efekcie powstaje błędne koło: nauczyciele czują bezsilność, widząc, że ich praca w szkole jest marnowana przez brak utrwalania materiału w domu, a rodzice czują frustrację, że zajęcia w placówce nie przynoszą natychmiastowych efektów. Aby przełamać ten schemat, konieczne jest budowanie prawdziwego partnerstwa opartego na szczerej rozmowie, wyrozumiałości i stałym przypominaniu, że szkoła i rodzice grają do jednej bramki, a w centrum ich uwagi zawsze znajduje się dobro dziecka.

Problemy kadrowe w szkołach i przedszkolach

W polskich szkołach z roku na rok przybywa dzieci, które potrzebują dodatkowego wsparcia. W ciągu ostatnich dziesięciu lat liczba dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego bardzo wzrosła. Większość dzieci uczy się w zwykłych, ogólnodostępnych szkołach lub przedszkolach. Szacuje się, że biorąc pod uwagę wszystkie opinie z poradni i trudności rozwojowe, różnej pomocy potrzebuje już co trzecie dziecko w klasie. Przez tak duży wzrost dzieci z potrzebami brakuje wyspecjalizowanej kadry pedagogicznej na ich zatrudnienie. Statystyki pokazują, że na jednego pedagoga specjalnego przypada średnio aż 32 uczniów z orzeczeniami. Przy takiej liczbie jeden nauczyciel nie jest w stanie poświęcić każdemu dziecku tyle czasu i uwagi, ile ono naprawdę potrzebuje. Jednym z powodów braków kadrowych były zmiany w zasadach kształcenia nauczycieli. Od 2019 roku, aby zostać pedagogiem specjalnym, trzeba skończyć długie, 5-letnie studia magisterskie. W tym samym czasie mniej osób wybierało zawód nauczyciela, przez co w szkołach powstała duża dziura kadrowa. W 2022 roku państwo wprowadziło przepis, że każda szkoła musi zatrudniać określoną liczbę specjalistów (psychologów, pedagogów specjalnych, logopedów itp.). Mimo, że tworzone są darmowe studia podyplomowe, chętnych wciąż brakuje. Szkoły radzą sobie tak, że dzielą jeden etat na małe

części i dają je zwykłym nauczycielom, którzy szybko zrobili dodatkowy kurs. Na papierze wszystko się zgadza, ale w rzeczywistości dzieciom brakuje stałej i specjalistycznej pomocy. Najbardziej widać ten problem podczas zwykłych lekcji. W klasie liczącej około 25 uczniów często uczy się kilkoro dzieci z różnymi trudnościami (np. ze spektrum autyzmu czy z trudnościami w zachowaniu). Jeśli w klasie nie ma nauczyciela wspomagającego, gdy podczas lekcji dziecko nagle źle się poczuje, złości się lub ma trudny moment, nauczyciel musi przerwać prowadzenie lekcji i skupić się na tym jednym uczniu, gry w tym czasie reszta klasy traci czas przeznaczony na naukę, a dziecko z trudnościami nie dostaje natychmiastowej, fachowej pomocy. Polskie przepisy są dobrze napisane i dają dzieciom na papierze duże prawa do wsparcia. Jednak największym problemem jest brak ludzi do pracy w szkołach. Dopóki w placówkach nie będzie więcej specjalistów, a ich praca nie stanie się lepiej płatna, pomaganie dzieciom z trudnościami w zwykłych klasach będzie bardzo trudne, zarówno dla nauczycieli, jak i dla samych dzieci.

Podsumowanie

Współczesna edukacja coraz wyraźniej pokazuje, że skuteczne wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga odejścia od indywidualnych działań na rzecz kompleksowej współpracy specjalistów. Interdyscyplinarność nie stanowi jedynie uzupełnienia procesu edukacyjnego, lecz jest jednym z podstawowych warunków umożliwiających realizację założeń edukacji włączającej. Interdyscyplinarna współpraca zespołu specjalistów umożliwia spojrzenie na ucznia z różnych perspektyw, co przekłada się na trafniejszą diagnozę, lepsze planowanie działań oraz skuteczniejsze monitorowanie efektów udzielanego wsparcia. Szczególne znaczenie w tym procesie mają systematyczna wymiana informacji, wspólne wyznaczanie celów oraz spójność podejmowanych działań. Można zatem stwierdzić, że interdyscyplinarność nie stanowi jedynie uzupełnienia edukacji włączającej, lecz jest jednym z jej podstawowych filarów. Efektywna współpraca specjalistów sprzyja tworzeniu środowiska edukacyjnego odpowiadającego na potrzeby uczniów oraz zwiększa szanse na ich pełne uczestnictwo w życiu szkoły. Wydaje się, że dalszy rozwój edukacji włączającej będzie w coraz większym stopniu zależał od wzmacniania kompetencji zespołów specjalistów oraz tworzenia warunków sprzyjających efektywnej współpracy. Tylko spójne działania wszystkich osób zaangażowanych

w proces edukacyjny mogą zapewnić uczniowi wsparcie odpowiadające jego rzeczywistym potrzebom. Równie istotnym wymogiem skutecznego włączania jest jednak wyjście poza mury placówki i zbudowanie stałego partnerstwa z rodzicami ucznia. Prawidłowy przebieg procesu diagnostycznego i terapeutycznego wymaga akceptacji trudności dziecka przez jego opiekunów oraz konsekwentnego kontynuowania zalecanych ćwiczeń w środowisku domowym. Bez spójności działań na linii szkoła-dom, nawet najlepiej zaplanowane formy pomocy mogą nie przynieść oczekiwanych rezultatów. Należy jednocześnie podkreślić, że główną barierą w realizacji założeń edukacji włączającej w Polsce pozostają poważne wyzwania kadrowe. Wyraźna dysproporcja między rosnącą liczbą uczniów potrzebujących wsparcia a dostępnością wykwalifikowanych specjalistów sprawia, że pełna realizacja zapisów zawartych w dokumentacji często stanowi ogromne wyzwanie organizacyjne. Aby zatem polski model edukacji włączającej mógł sprawnie funkcjonować, niezbędne jest nie tylko udoskonalanie samych procedur prawnych, ale przede wszystkim realne wsparcie placówek w zakresie zatrudniania kadry oraz stałe wzmacnianie współpracy z rodzicami.

Bibliografia

https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/pracownie_organizacja-procesu-wspierania-uczniow_1.pdf

https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PL.pdf

<https://szkola-podstawowa.edu.pl/wopfu-i-ipet-dwa-wazne-dokumenty-dla-dziecka-ucznia-z-orzeczeniem-o-potrzebie-ksztalcenia-specjalnego/>

<https://www.prawo.pl/szkoly-i-uczelnie/skutki-zmiany-standardow-edukacji-wlaczajacej,535780.html>

<https://strefaedukacji.pl/system-nie-nadaza-za-potrzebami-jeden-pedagog-specjalny-dla-32-uczniow/ar/c5p2-28323311>

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. poz. 1591 z późn. zm.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży

niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych
niedostosowaniem społecznym, Dz. U. poz. 1578 z późn. zm.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz. U. z 2023 r. poz. 900
z późn. zm.

Historický kontext starostlivosti o deti s poruchami správania na Slovensku od roku 2008 po súčasnosť

Mgr. Jarmila Žolnová, Ph.D.

Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na analýzu vývoja prevýchovy v prostredí reedukačných zariadení na Slovensku od roku 2008 po súčasnosť. Cieľom je analyzovať školské legislatívne zákony a zmeny v odborných kompetenciách, ktoré postupne budú viesť k dôrazu na individualizáciu starostlivosti, posilnenie personálneho zabezpečenia starostlivosti o deti s poruchami správania umiestneným v reedukačných centrách. Kvalitatívne analyzované kategórie poukazujú na nové vymedzenie reedukačného centra v systéme výchovných zariadení, explicitný popis jednotlivých oddelení a na nedostatočné zabezpečenie pedagogických a hlavne odborných zamestnancov v reedukačných centrách.

Kľúčové slová: dieťa s poruchami správania, historický kontext, reedukačné centrum

Historical context of the care for children with behavioral disorders in Slovakia from 2008 to the present

Dr Jarmila Žolnová

University of Prešov, Slovakia

Abstract

The paper focuses on analyzing the development of re-education in residential re-education facilities in Slovakia from 2008 to the present. Its aim is to examine educational legislation and changes in professional competencies that have gradually led to a greater emphasis on individualized care and the strengthening of staffing capacities for the care of children with behavioral disorders placed in re-education centers. The qualitatively analyzed categories indicate a new definition of re-education centers within the system of educational institutions, an explicit description of their individual departments, and insufficient staffing of pedagogical and, in particular, professional personnel in re-education centers.

Keywords: children with behavioral disorders, historical context, re-education center

Historyczny kontekst opieki nad dziećmi z zaburzeniami zachowania na Słowacji od 2008 r. do chwili obecnej

Dr Jarmila Žolnová

Preszowski Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Artykuł koncentruje się na analizie rozwoju reedukacji w środowisku placówek reedukacyjnych na Słowacji od 2008 roku do chwili obecnej. Celem jest analiza przepisów prawa szkolnego i zmian w kompetencjach zawodowych, które stopniowo doprowadzą do nacisku na indywidualizację opieki i wzmocnienie kadry opiekuńczej nad dziećmi z zaburzeniami zachowania umieszczonymi w placówkach reedukacyjnych. Analizowane jakościowo kategorie wskazują na nową definicję placówki reedukacyjnej w systemie placówek oświatowych, jednoznaczny opis poszczególnych oddziałów oraz niewystarczającą liczbę kadry pedagogicznej, a zwłaszcza zawodowej, w placówkach reedukacyjnych.

Słowa kluczowe: dziecko z zaburzeniami zachowania, treść historyczna, placówka reedukacyjna

Uvod

Po vstupu Slovenskej republiky do Európskej únie 1.mája 2004 bolo prioritou štátu zosúladiť svoju legislatívu vrátane vzdelávania s európskym právom. Vďaka investíciám, ktoré Slovensko obdržalo od Európskej únie sa na území štátu značne zlepšila sociálno-ekonomická situácia (europskydialog.sk 2025). Štát získal prístup k eurofondom, vďaka ktorým bolo, a naďalej je možné uskutočňovať projekty na rekonštrukciu škôl, začala sa budovať cestná infraštruktúra, parky, cyklistické chodníky, čím sa zlepšili podmienky pre každodenný život slovenského občana (european commission.eu 2021). V školskej politike bol kladený dôraz na inklúziu. Inklúzia v školskom prostredí sa vyznačuje ako prístup, ktorý pozitívnym spôsobom reaguje na diverzitu žiakov a ich individuálne odlišnosti nepokladá za problém, ale vníma ho ako akúsi možnosť pre zlepšenie učenia (UNESCO 2005, in: Žolnová, Dubayová, Kožárová, 2024) pre všetkých bez rozdielu. Ústrednou ideou inklúzie je prijatie diverzity, rozmanitosti a individuálnosti ako súčasť každodenného života žiakov (Petlák a kol., 2024) v školskom prostredí. Žiaci s poruchami správania sú súčasťou vzdelávacieho procesu na školách hlavného prúdu vzdelávania a aj im je poskytovaná podpora v kontexte pedagogickej podpory, podpory školského podporného tímu, centra poradenstva a prevencie a podpory v poslednom piatom stupni je podpora poskytovaná v špeciálnom výchovnom zariadení (ďalej ako ŠVZ). V roku

2025 predstavil Slovenský minister školstva, výskumu, vývoja a mládeže Tomáš Ducker reformu špeciálnych výchovných zariadení, ktorej cieľom by malo byť zlepšenie podmienok daných zariadení čo by malo viesť k posilneniu práv detí, zlepšeniu kvality starostlivosti a samotných priestorov špeciálnych výchovných zariadení. Jedným z hlavných cieľov, na ktorý Ministerstvo školstva apeluje je posilnenie starostlivosti o deti v ich prirodzenom prostredí, a to v prostredí rodinnom alebo v prostredí komunity, v ktorej dieťa vyrastá (minedu.sk, 2025). Sprísni sa aj systém diagnostikovania detí, čo zabezpečí, že každé dieťa umiestnené v reedukačnom centre prejde pobytovou diagnostikou (reforma.iedu.sk, 2026).

Cieľ a metodika štúdie

Predkladaná štúdia si kladie za cieľ prezentovať parciálne závery kvalitatívne orientovaného výskumu, ktorého dominantnou tézou bola analýza legislatívnych a metodických postupov uplatňovaných v oblasti reedukačných centier (ďalej ako RC) po roku 2004. Východiskovým zdrojom analýzy boli dve kľúčové hodnotiace správy mapujúce stav špeciálnych výchovných zariadení na Slovensku.

Prvou z nich je súhrnná Správa o dodržiavaní základných práv a slobôd maloletých detí umiestnených v reedukačných centrách v Slovenskej republike (Bratislava, 2014), vypracovaná pracovnou skupinou Kancelárie verejného ochrancu práv na základe prieskumu realizovaného v šiestich RC. Zistenia správy poukázali na viaceré nedostatky a formulovali odporúčania zamerané na úpravu režimových opatrení, skvalitnenie pedagogického prístupu, posilnenie spolupráce s rodinou umiestneného dieťaťa, ako aj na zlepšenie zdravotnej a psychologickej starostlivosti detí (Laššáková, 2014).

Druhým analyzovaným dokumentom bola správa Generálnej prokuratúry Slovenskej republiky z roku 2023, hodnotiaca stav zákonnosti v RC. Správa konštatuje, že prostredie RC nie je pre deti dostatočne bezpečné, a zdôrazňuje potrebu realizácie systémových zmien v ich fungovaní. Podľa autorov správy je nevyhnutné uskutočniť komplexnú reformu činnosti účasti viacerých rezortov a subjektov podieľajúcich sa na ochrane práv detí (Hozová, 2023, s. 67).

Na základe analýzy uvedených hodnotiacich správ boli formulované nasledujúce výskumné otázky:

1. Aké legislatívne zmeny vo fungovaní reedukačných centier nastali na Slovensku od roku 2004?
2. Došlo v nadväznosti na legislatívne úpravy aj k zmenám v odbornom personálnom zabezpečení reedukačných centier?

Cieľom výskumu bolo identifikovať a analyzovať vývoj legislatívneho rámca RC na Slovensku od roku 2008 a posúdiť, do akej miery sa prijaté legislatívne opatrenia premietli do personálneho zabezpečenia týchto zariadení. Pozornosť bola sústredená na zastúpenia odborných zamestnancov participujúcich na reedukačnom procese.

Takto koncipované výskumné otázky umožňujú zhodnotenie východísk transformácie systému reedukačnej starostlivosti v sledovanom období a zároveň vytvárajú priestor na identifikáciu hlavných trendov a súvislostí v jeho legislatívnom a personálnom vývoji.

Metódou výskumu bola obsahová analýza legislatívnych dokumentov upravujúcich činnosť špeciálnych výchovných zariadení, so zameraním na RC. Analyzované boli najmä príslušné ustanovenia školského zákona, vyhlášky a obsah štatistických údajov vzťahujúce sa na oblasť počtu pedagogických zamestnancov v RC. Jednotku analýzy tvorili odseky a jednotlivé položky dokumentov, ktoré sa obsahovo viazali na problematiku RC.

Analýza kategórii

Analýza dát prebiehala v niekoľkých na seba nadväzujúcich krokoch. V prvej fáze boli transkripty opakovane čítané a podrobené otvorenému kódovaniu. Text bol rozdeľovaný na menšie úseky s priradenými kódmi, ktoré vystihovali obsah čítaného. V druhej fáze bola použitá stratégia axiálneho kódovania, keď príbuzné kódy boli zoskupované do širších významových celkov. Medzi celkami boli hľadané vzťahy a odlišnosti za pomoci otázok typu: aké sú odlišnosti vo vymedzení zariadení, čo majú spoločné v historickom kontexte. Týmto postupom vznikli dve kategórie, ktoré opisujú legislatívne zmeny vo vymedzení, opise RC a v početnosti pedagogických a odborných zamestnancov.

Základný súbor tvorili dokumenty: Zákon č. 245/2008 Z. z., školský zákon, Zákon č. 323/2025 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony, Vyhláška č. 542/2021, ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 323/2008 Z. z. o špeciálnych

výchovných zariadeniach, Správa štátnej školskej inšpekcie v školskom roku 2024/2025, Štatistické ročenky CVTI SR – špeciálne výchovné zariadenia od roku 2008-2025.

Kategória 1. Koncept vymedzenia aopisu reedukačných centier

K najvýznamnejších zmenám, ktorú priniesla reforma systému starostlivosti o deti s poruchami správania bola platnosť komplexného Zákona č. 245/2008 Z. z. (o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov) s platnosťou od septembra 2008. Ako prvý vymedzuje názov „Špeciálne výchovné zariadenia“, kde stanovil tri základné špeciálne výchovno-vzdelávacie zariadenia a to diagnostické centrum, liečebno-výchovné sanatórium a reedukačné centrum. Do RC boli prijímané deti na žiadosť rodičov, predbežného opatrenia súdu o uložení ochranného resp. výchovného opatrenia, o nariadení ústavnej starostlivosti alebo predbežného opatrenia súdu. Poslaním RC bolo poskytovať deťom výchovu a vzdelávanie zameranú na optimalizáciu ich psychosociálneho vývinu, vytvorenie predpokladov na ich osobnostnú a sociálnu integráciu. Vzdelávanie sa realizovalo formou školskej dochádzky do školy, ktorá bola súčasťou centra. Dieťa mohlo absolvovať vzdelávanie v škole, ktorá sa nachádzala v blízkosti zariadenia z dôvodu svojho profesijného zamerania alebo motivačných edukačných požiadaviek. Štatistické ročenky neuvádzajú údaje o počte detí z RC vzdelávaných v inkluzívnych podmienkach. Z dostupných údajov preto nemožno potvrdiť, že sa táto forma vzdelávania v sledovanom období realizovala. Na základe §122, odseku 5 školského zákona sa reedukačné centrá delili na reedukačné centrá pre:

- deti oboch pohlaví od 15. rokov veku alebo do ukončenia povinnej školskej dochádzky v základnej škole,
- deti podľa pohlavia od 15. rokov veku alebo od skončenia povinnej školskej dochádzky do ukončenia prípravy na Podolanie,
- deti oboch pohlaví do 18. rokov veku.

RC sa delilo podľa toho, aké malo zriadené oddelenie. Mohlo byť pre deti vyžadujúce zvýšenú starostlivosť, oddelenie s ochranným uzatvoreným režimom, oddelenie s otvoreným režimom, alebo oddelenie pre maloleté matky s deťmi. V zákone sa zároveň podrobnejšie popisujú aj iné oblasti starostlivosti. Okrem výchovno-vzdelávacej pozornosti mala byť dieťaťu venovaná aj zdravotná starostlivosť. Zákon vymedzuje základy výchovných a ochranných opatrení a úhradu nákladov na pobyt dieťaťa. Náklady za po-

byť dieťaťa upravoval § 126 školského zákona, podľa ktorého mesačné náklady za pobyt platil zákonný zástupca, osoba s vyživovacou povinnosťou. Ak príjem rodiny bol pod hranicou životného minima úhrada sa neplatila. Ak dieťa bolo umiestnené na základe súdneho rozhodnutia o ústavnej resp. ochrannej starostlivosti, náklady sa určovali podľa súdom určeného výživného. Zriadila sa povinnosť multidisciplinárneho prístupu čo zákon presne popisuje, ako že starostlivosť mohla byť poskytovaná odbornými zamestnancami – psychológ, špeciálny pedagóg, asistent učiteľa, liečebný pedagóg, sociálny pracovník, pedagogický zamestnanci a zdravotný pracovník. K 1. septembru 2008 nadobudla účinnosť Vyhláška č.323/2008 Z. z. o špeciálnych výchovných zariadeniach, ktorá opisovala a diferencovala poslanie a organizáciu RC. Do RC s otvoreným režimom sa mala čo najviac približovať prirodzenému prostrediu. RC pre deti vyžadujúce zvýšenú starostlivosť poskytovalo starostlivosť deťom u ktorých nebola reedukácia úspešná, pre deti so psychiatrickou diagnózou a deťom závislým od psychoaktívnych látok po detoxikácii. RC s ochranným režimom poskytovalo starostlivosť deťom u ktorých sa objavovala recidíva trestnej činnosti, agresivita. RC pre matky s deťmi poskytovalo spoločnú výchovnú, sociálnu a zdravotnú starostlivosť matkám s ústavnou starostlivosťou a ich deťom. Základnou organizačnou jednotkou bola výchovná skupina s maximálnym počtom 8 a 6 detí.

24. novembra 2021 došlo k zverejneniu Novely č. 542/2021 Z. z. Vyhlášky č.323/2008 Z. z. o špeciálnych výchovných zariadeniach, ktorá sa dostala do pôsobnosti od 1. januára 2022. Uvádza, že RC podporuje dieťa v kontaktoch s rodinou alebo osobou, inštitúciou zodpovednou za jeho výchovu formou individuálnych alebo skupinových stretnutí.

Zmeny môžeme pozorovať v zákone, ktorý nadobudol platnosť 1.1. 2026 a to konkrétne v Zákone č. 323/2025 Z. z., ktorý mení a dopĺňa Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Ako uvádza dôvodová správa cieľom návrhu je komplexná reforma zariadení, ako sú spoločné pravidlá pre všetky druhy zariadení, zverejňovanie informácií o voľných kapacitách na web stránkach centier, diagnostika nebude prebiehať v reedukačnom centre, pobyt v diagnostickom centre je skrátený na najviac 12 týždňov, dochádza k zrušeniu liečebno-výchovných sanatórií, upresnenie poskytovania vreckového deťom (Dôvodová správa, 2026).

Jednou zo zmien, ktorú zákon prináša je, že sa pojem ŠVZ sa nahrádza novým pojmom výchovné zariadenia (ďalej ako VZ). V tejto súvislosti zaraďuje a zároveň popisuje dva typy zariadení, a to reedukačné cen-

trum a diagnostické centrum. RC poskytuje spravidla starostlivosť deťom od 12 do 18 rokov. Do RC môže byť umiestnené dieťa mladšie ako 12 rokov na základe rozhodnutia súdu alebo vyjadrenia centra poradenstva a prevencie. V § 120 ods. 5 do RC nemožno prijať dieťa s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia (§120 ods.5 Zákon 245/2008 s účinnosťou od 12.6.2026).

RC sú pre deti oboch pohlaví do 15. roku veku alebo do skončenia povinnej školskej dochádzky v základnej škole, reedukačné centrá pre deti podľa pohlavia od 15. roku veku alebo od skončenia plnenia povinnej školskej dochádzky do skončenia prípravy na povolanie, reedukačné centrá pre deti oboch pohlaví do 18. roku veku. Základnou organizačnou jednotkou v RC je výchovná skupina s voľným režimom, so zvýšenou starostlivosťou a s ochranným uzatvoreným režimom. Výchovná skupina s otvoreným režimom má najviac 8 detí a je určená pre deti, ktoré nevyžadujú zvýšenú starostlivosť. Tieto deti sa budú vzdelávať v inkluzívnom školskom prostredí. V prípade ak nemožno zariadiť takéto vzdelávanie uvedie sa to v jeho individuálnom reedukačnom programe a riaditeľ túto formu vzdelávania každé dva mesiace prehodnocuje. Preradenie dieťaťa do oddelenia so zvýšenou starostlivosťou je možné na základe vážneho porušenia vnútorného poriadku a po vyjadrení Centra poradenstva a prevencie. Dieťa umiestnené do skupiny so zvýšenou starostlivosťou alebo s ochranným uzatvoreným režimom sa vzdelávajú v škole pri RC. Do výchovnej skupiny s ochranným uzatvoreným režimom sa umiestňujú deti s uloženou ochrannou výchovou a deti, ktoré svojím správaním hrubo porušujú vnútorný poriadok a ohrozujú bezpečnosť a zdravie ostatných na základe návrhu odborných zamestnancov a centra poradenstva a prevencie. V tejto skupine môže byť dieťa jeden mesiac ale i opakovane, kedy je informovaný orgán sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately, príslušný súd a príslušnú okresnú prokuratúru.

Starostlivosť vo výchovnom zariadení je okrem princípov výchovy a vzdelávania založená na princípoch komplexnej činnosti s cieľom pôsobiť na správanie dieťaťa a zohľadňovania osobitných potrieb dieťaťa vo výchove a vzdelávaní. Súčasťou starostlivosti je i spolupráca s rodinou a podpora dobrých rodinných vzťahov.

Oddelenie pre maloleté matky s deťmi prirodzene zaniká a takéto oddelenia v školskom zákone platnom od 1.1.2026 sa už nenachádzajú. Jedno cirkevné RC s maloletými matkami a deťmi sa stalo súčasťou cirkevného

Centra pre deti a rodiny (ďalej ako CDR) a druhé oddelenie pre maloleté matky s deťmi postupne ukončuje svoju činnosť.

Legislatívne zmeny v základných ukazovateľoch RC uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 1. Prehľad legislatívnych zmien v systéme reedukačných centier

Legislatíva	Rok účinnosti	Hlavné zmeny
Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)	1. september 2008	Zavádza pojem špeciálne výchovné zariadenia (ŠVZ). Vymedzuje činnosť reedukačných centier (RC) v oblastiach výchovno-vzdelávacej starostlivosti, zdravotnej starostlivosti, ukladania výchovných a ochranných opatrení a úhrady nákladov na pobyt. Zároveň definuje kategórie odborných zamestnancov pôsobiach v zariadeniach.
Vyhláška č. 323/2008 Z. z. o špeciálnych výchovných zariadeniach	1. september 2008	Podrobnejšie upravuje poslanie, organizáciu a činnosť reedukačných centier. Stanovuje požiadavky na personálne zabezpečenie zariadení a odporúčaný počet zamestnancov.
Novela vyhlášky č. 323/2008 Z. z. (č. 542/2021 Z. z.)	1. január 2022	Spresňuje postavenie špeciálnych výchovných zariadení a ustanovuje povinnosť vykonať diagnostiku dieťaťa pred jeho zaradením do reedukačného centra podľa § 122 ods. 1 školského zákona.
Zákon č. 323/2025 Z. z. (novela zákona č. 245/2008 Z. z.)	1. január 2026	Nahrádza pojem ŠVZ pojmom výchovné zariadenia (VZ). Zároveň mení členenie výchovných zariadení na RC a DC.

Legenda: ŠVZ – špeciálne výchovné zariadenia; RC – reedukačné centrum; VZ – výchovné zariadenia; DC – diagnostické centrum.

Zdroj: Spracované podľa zákona č. 245/2008 Z. z., vyhlášky č. 323/2008 Z. z. a ich neskorších novelizácií.

Počet RC v priebehu rokov 2004 až 2026 sa niekoľko krát menil. V období rokov 2004 až 2014 na Slovensku fungovalo štrnásť až sedemnást centier. Po prieskumných výsledkoch Kancelárie verejného ochrancu práv

z roku 2014 a Generálnej prokuratúry Slovenskej republiky z roku 2023 došlo ku komplexnému prehodnoteniu podmienok prevýchovy a následnému vyradeniu konkrétnych RC zo Siete škôl a školských zariadení Slovenskej republiky. Na Slovensku aktuálne (2026) funguje 10 RC.

Kategória 2: Koncept personálneho zabezpečenia reedukačných centier

Podrobnosti o personálnom zabezpečení RC a uvádzala odporúčaný počet zamestnancov Vyhláška č.323/2008 Z. z. o špeciálnych výchovných zariadeniach. Aktuálny stav pedagogických a odborných zamestnancov v školskom roku 2024/2025 zisťovala štátna školská inšpekcia, ktorá poukázala na nelichotivý stav odbornosti v RC. Požadovaný stav odborných zamestnancov a aktuálny stav v jednotlivých rokoch uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 2. Porovnanie požadovaného počtu odborných zamestnancov a aktuálnym počtom

Odborný zamestnanec	RC									
	Požadovaný stav na 1 RC	2009 (13RC)	2011(13RC)	2015 (13RC)	2017 (14RC)	2019 (14RC)	2020 (14RC)	2022 (14RC)	2023 (14RC)	2025 (11RC)
Vychovávateľ	6	172	173	173	167	169	168	168	165	136
Pomocný/ nočný vychovávateľ	2-6	63	63	74	73	77	77	79	80	87
Sociálny pracovník a zdravotná sestra	1	28	31	29	29	30	33	26	28	25

Liečebný pedagóg	0,5	3	3	1	0	1	0	0	1	0
Psychológ	1	11	14	14	13	14	15	15	17	14
Lekár	0,5	N	N	N	N	N	N	N	N	N

Legenda: RC – reedukačné centrum; N – neuvedený počet

Zdroj: Spracované podľa CVTI SR Štatistická ročenka – špeciálne výchovné zariadenia

Podľa Vyhlášky číslo 323/2008 Z. z. §4 ods. 1 o špeciálnych výchovných zariadeniach sa reedukačné centrum popisuje ako špeciálne výchovné zariadenie, ktoré „sa zameriava na reedukáciu a edukáciu sociálne, mravne a emocionálne narušených detí, u ktorých boli zistené také nedostatky v ich sociálnej prispôsobivosti, v osobnostných vlastnostiach a charakterovom vývine, že ich výchova a vzdelávanie v iných zariadeniach alebo v prirodzenom rodinnom prostredí by nevedli k náprave“. Zameraním reedukačných centier je prevýchova, ktorá sa rozumie ako proces dosahovania pozitívnych zmien v správaní dieťaťa v podmienkach VZ (Žolnová, Kečkéšová 2020, s. 7). Dosahovanie týchto pozitívnych zmien je možný v spolupráci viacerých odborníkov, ktorí svojimi odbornými kompetenciami pôsobia na dieťa a ovplyvňujú rozhodovanie dieťaťa vo svojom správaní. Podľa §122 odseku 1 školského zákona RC na základe výchovného programu školského zariadenia a individuálneho reedukačného programu poskytuje deťom od 12 do 18 rokov na základe vykonanej diagnostiky a podľa individuálneho reedukačného programu výchova vzdelávanie vrátane prípravy na povolanie s cieľom opätovného začlenenia do spoločnosti. Pre naplnenie cieľov je potrebné zabezpečenie dostatočného počtu odborných zamestnancov, ktorí v kontexte odborných kompetencií poskytovali vysoko kvalifikované služby, edukáciu a starostlivosť. V porovnávaní počtu zamestnancov v priebehu rokov 2008 až 2025 vyplýva, že počet vychovávateľov sa pohyboval v priemere okolo 136 až 177 zamestnancov, čo je postačujúci stav na jedno zaria-

denie. Počet psychológov sa pohyboval v rozsahu trinásť až sedemnásť psychológov, čo znamená že v každom zariadení by sa mal nachádzať jeden psychológ. Aj napriek výpočtu pomeru RC a počtu psychológov neznamená, že požadovaný stav bol naplnený. Podľa Polgáryovej a kol. (2025) v jednom RC v roku 2024 nepôsobil psychológ aj napriek tomu, že v štatistike VZ za rok 2024 sa uvádzalo 12 RC s počtom 15 psychológov (CVTI, 2024). Počet liečebných pedagógov sa v priemere pohyboval medzi počtom nula až tri, čo predstavuje značný nedostatok aj napriek tomu, že podľa odporúčaného počtu vo Vyhláske č. 323/2008 Z. z. by mal byť v každom RC aspoň jeden liečebný pedagóg.

Podľa Správy o stave poskytovania výchovy a starostlivosti v RC v školskom roku 2024/2025 vychovávatelia zabezpečovali deťom výchovu a vzdelávanie v čase mimo vyučovania (Polgáryová a kol., 2025, s. 9). Jedno reedukačné centrum síce deklarovalo realizáciu výchovno-vzdelávacích aktivít mimo vyučovania, avšak konkrétne činnosti neboli preukázané. V šiestich reedukačných centrách pomocní vychovávatelia nevykonávali pomocné práce súvisiace so zabezpečovaním výchovy a vzdelávania vrátane nočného dozoru a podpory detí pri samoobslužných činnostiach. Noční vychovávatelia vo všetkých reedukačných centrách zabezpečovali dohľad vo večerných, nočných a ranných hodinách, vrátane zobúdzania detí, dozoru pri rannej hygiene, upratovaní izieb a raňajkách. Sociálnoprávnu agendu, prijímanie detí do zariadenia, komunikáciu s orgánmi sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately, zákonnými zástupcami, kmeňovými školami a ďalšími spolupracujúcimi subjektmi zabezpečovali najmä sociálni pracovníci. Na výkone týchto činností sa podieľali aj sociálni pedagógovia.

Diskusia a záver

Medzi kľúčový dátum, ktorý priniesol významnú zmenu pre reedukačné centrá, ale aj pre školstvo samotné je 22. máj 2008, kedy bol prijatý nový zákon, Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Ten nadobudol svoj účinnosť 1. septembra 2008 a to aj napriek tomu, že viaceré mimovládne organizácie žiadali o odklad účinnosti zákona. Dôvodom boli značné obavy z toho, že školy nedokážu v tak krátkom časovom rozmedzí splniť nové povinnosti, ako je tvorenie štátneho a školských vzdelávacích programov. Poslankyňa za Smer-SD Oľga Nachtmanová sa ohradila s názorom, že reforma sa musí uskutočniť už od septembra toho roku, pretože momentálne školstvo nezodpovedalo požiadavkám 21. sto-

ročia (sme.sk, 2008). Nový školský zákon priniesol mnoho zmien pre slovenské školstvo, do ktorého sa po novom zaradilo aj reedukačné centrum. Sieť týchto zariadení prechádzala rozsiahlou transformáciou. Zmeny v systéme prevýchovy prebiehali postupne a realizovali sa prostredníctvom viacerých čiastkových opatrení. Jednou z nich bola zmena názvu špeciálnych výchovných zariadení na výchovné zariadenia. Tento krok možno interpretovať ako snahu o odstránenie terminologickej odlišnosti vyjadrenej prívlastkom „špeciálne“, ktorý mohol prispievať k stigmatizácii detí umiestnených v týchto zariadeniach. Pomenovanie jednotlivých oddelení zostáva vo svojej podstate zachované, keďže vychádza z diferenciácie režimových podmienok zariadenia – od oddelení s voľným režimom až po oddelenia so zatvoreným režimom. Takéto označenie zároveň poskytuje informáciu o miere režimových opatrení a podmienkach v ktorých bude realizovaná výchovná činnosť. Medzi novo zadefinované organizačné súčasti výchovných zariadení nepatrí oddelenie pre matky s deťmi. Cirkevné RC pre maloleté matky s deťmi sa stalo súčasťou Centra pre deti a rodinu. Aktuálne je im poskytovaná sociálna, zdravotná starostlivosť, zabezpečuje sa im profesionálna a spoločenská výchova ako aj intenzívna výchova k rodičovstvu (Holonič, Hučková, 2010). Je škoda, že oddelenia pre neplnoleté matky s deťmi postupne zanikajú. Aj keď sa môže zdať, že dopyt po nich klesá, potreba podpory maloletých matiek nezmizla. Koniec oddelenia v RC Zlaté Moravce by mal byť impulzom na diskusiu, ako bude táto pomoc zabezpečená ďalej a či budú dostupné adekvátne náhradné služby. Aktuálne Ministerstvo školstva pripravuje komplexnú reformu, ktorá od septembra 2026 prinesie nové členenie centier podľa veku detí, vznik špecializovaných tried a zriadenie oddelení s ochranným uzavretým režimom pre deti s najvyššou mierou rizikového správania (Polgáryová, 2025). Napriek týmto pripravovaným zmenám údaje o personálnom zabezpečení reedukačných centier poukazujú na dlhodobý problém nedostatočnej odbornej a pedagogickej naplnenosti. Ani v priebehu posledných 17 rokov sa nepodarilo dosiahnuť požadovaný počet odborných zamestnancov. Obzvlášť problematická je situácia v profesiách, pri ktorých normatív stanovuje prítomnosť jedného odborného zamestnanca na jedno zariadenie. Odchod takéhoto odborníka môže viesť k okamžitému prerušeniu poskytovania odbornej činnosti, pričom zabezpečenie adekvátnej náhrady býva vzhľadom na nedostatok kvalifikovaných pracovníkov náročné a časovo zdĺhavé. Aktuálna výzva pre tvorcov legislatívy a odbornú verejnosť je pripraviť kvalitatívne metodické dokumenty, ktoré vytvoria jednotný rámec činností pre všetkých

zamestnancov reedukačných centier a prispievajú k efektívnemu napĺňaniu cieľov prevýchovy.

Bibliografia

Dôvodová správa k zákonu č. 323/2025 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony (2025), <https://www.vs.sr.sk/dovodova-sprava/dovodova-sprava-k-zakonu-c-323-2025-z-z.htm>

Európsky dialóg (2025), 18 rokov členstva Slovenska v EÚ: Ako vyzerala naša cesta a čo nám členstvo prinieslo? <https://europskydialog.eu/18-rokov-clenstva-slovenska-v-eu-ako-vyzerala-nasa-cesta-do-eu-a-co-nam-clenstvo-prinieslo/>

European Commission (2021), Slovensko v EÚ, https://slovakia.representation.ec.europa.eu/o-nas/slovensko-v-eu_sk

Hozová, Z. (2023), Zhodnotenie generálnej prokuratúry slovenskej republiky o stave zákonnosti v reedukačných centrách, Bratislava: Generálna prokuratúra Slovenskej republiky, https://www.genpro.gov.sk/fileadmin/Spravy_aktuality/2023/reeduka%C4%8Dn%C3%A9/ZHODNOTENIE_RC.pdf

Holonič J., Hučková D. (2010), Sociálne služby pravoslávnej cirkvi, in: A. Mátel, M. Koval'ová, M. Štepanovská (Eds.), Sociálne služby v regióne, Občianske združenie ELISABETH

Laššáková J. (2014), Správa o dodržiavaní základných práv a slobôd maloletých detí umiestnených v reedukačných centrách v Slovenskej republike, <https://vop.gov.sk/wp-content/uploads/2024/01/Suhrnnasprava-RC.pdf>

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (2025), Ministerstvo školstva predstavilo komplexnú reformu výchovných zariadení, <https://www.minedu.sk/ministerstvo-skolstva-predstavilo-komplexnu-reformu-vychovnych-zariadeni/>

Nachtmannová O. (2008, May 22), Reforma školstva prešla, SME, <https://www.sme.sk/domov/c/reforma-skolstva-presla>

Petlák E. et al. (2024), Pedagogica actualis XV: Podpora a inklúzia vo vzdelávaní II, Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda

Polgáryová M. et al. (2025), Stav poskytovania výchovy, starostlivosti a dodržiavania ľudských práv a práv detí v reedukačných centrách v školskom roku 2024/2025, Štátna školská inšpekcia, <https://www.ssi.sk>

Reforma iEDU (2026), Výchovné zariadenia, <https://reforma.iedu.sk/vychovne-zariadenia/>

Centrum vedecko-technických informácií SR (2025), Štatistická ročenka – špeciálne výchovné zariadenia 2008-2025, https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedeckakniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-vychovne-zariadenia.html?page_id=9595

Vyhláška č. 323/2008 Z. z. o špeciálnych výchovných zariadeniach (2008), <https://www.slov-lex.sk>

Vyhláška č. 542/2021 Z. z., ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 323/2008 Z. z. o špeciálnych výchovných zariadeniach (2021), <https://www.slov-lex.sk>

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) (2008), <https://www.slov-lex.sk>

Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele (2005), <https://www.slov-lex.sk>

Zákon č. 323/2025 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2025), <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2025/323>

Žolnová J., Dubayová T., Kožárová J. (2024), Faktory asociované s prežívaním školskej úspešnosti žiakov s rozmanitosťou v inkluzívnej škole, Prešov: PU

Žolnová J., Kečkešová M. (2020), Prevýchova v teoretických koncepciách pedagogiky psychosociálne narušených a legislatíve, MSD

Interdisciplinárny charakter vzdelávania žiakov mladšieho školského veku vo vzdelávacej oblasti Človek a príroda

doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD.

Akadémia aplikovaných vied v Nowom Sączu, Poľsko

Abstrakt

V súčasnom období prechádzajú slovenské základné školy kurikulárnou reformou. Zmeny, ktoré táto reforma prináša, sa postupne od 1. ročníka implementujú do vzdelávania žiakov základných škôl. Všetky základné školy od školského roka 2026/2027 budú povinne od 1. ročníka vzdelávať svojich žiakov podľa nového Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie, ktorý vstúpil do platnosti 31. marca 2023. Základné vzdelávanie je členené do troch cyklov. Prvý cyklus zahŕňa 1. až 3. ročník, druhý cyklus 4. až 5. ročník a tretí cyklus 6. až 9. ročník. Obsah vzdelávania v základnej škole sa člení do siedmich vzdelávacích oblastí. Jednou z nich je vzdelávacia oblasť Človek a príroda, ktorá integruje vybrané prírodovedné poznatky z troch nosných vedeckých disciplín, a to z biológie, chémie a fyziky. A práve táto vzdelávacia oblasť umožňuje v značnej miere učiteľom interdisciplinárne vzdelávanie žiakov mladšieho školského veku. **Kľúčové slová:** kurikulárna reforma základného vzdelávania, vzdelávacia oblasť Človek a príroda, žiak mladšieho školského veku, interdisciplinárne vzdelávanie

The Interdisciplinary Nature of Education for Primary School pupils in the Educational Area of Man and Nature

Assoc. prof. dr hab. Renata Bernatova

University of Applied Sciences in Nowy Sacz, Poland

Abstract

Currently, Slovak primary and lower secondary schools are undergoing a comprehensive curricular reform. The changes introduced by this reform are being gradually implemented into the education of pupils starting from the 1st grade. As of the 2026/2027 school year, all primary and lower secondary schools will be mandated to educate 1st-grade pupils in accordance with the new State Educational Programme for Primary and Lower Secondary Education, which entered into force on March 31, 2023. Basic education is structured into three developmental cycles: the first cycle encompasses grades 1 to 3, the second cycle covers grades 4 to 5, and the third cycle comprises grades 6 to 9. The educational content is divided into seven educational areas. One of these is the Man and Nature area, which integrates selected natural science knowledge from three core disciplines: biology, chemistry, and physics. Crucially, this specific educational area

provides teachers with substantial potential to foster interdisciplinary learning among primary-age pupils.

Keywords: curricular reform of primary education, Man and nature educational area, primary-age pupil, interdisciplinary education

Interdyscyplinarny charakter edukacji uczniów w młodszym wieku szkolnym w obszarze edukacyjnym Człowiek i przyroda

Prof. ucz. dr hab. Renáta Bernátová

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Polska

Abstrakt

Słowackie szkoły podstawowe przechodzą obecnie reformę programową. Zmiany wynikające z tej reformy są stopniowo wdrażane w edukacji uczniów szkół podstawowych od klasy pierwszej. Od roku szkolnego 2026/2027 wszystkie szkoły podstawowe będą zobowiązane do kształcenia swoich uczniów od klasy pierwszej zgodnie z nowym Państwowym Programem Edukacyjnym dla Edukacji Podstawowej, który wszedł w życie 31 marca 2023 r. Edukacja podstawowa podzielona jest na trzy cykle. Pierwszy cykl obejmuje klasy od 1 do 3, drugi cykl obejmuje klasy od 4 do 5, a trzeci cykl obejmuje klasy od 6 do 9. Treści kształcenia w szkole podstawowej podzielone są na siedem obszarów edukacyjnych. Jednym z nich jest obszar edukacyjny Człowiek i przyroda, który integruje wybraną wiedzę przyrodniczą z trzech podstawowych dyscyplin naukowych: biologii, chemii i fizyki. To właśnie ten obszar edukacyjny w dużej mierze umożliwia nauczycielom prowadzenie interdyscyplinarnego nauczania uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Słowa kluczowe: reforma programowa edukacji podstawowej, obszar edukacyjny Człowiek i przyroda, uczeń w młodszym wieku szkolnym, edukacja interdyscyplinarna

Úvod

Vzdelávanie žiakov mladšieho školského veku sa doteraz realizovalo v prvých štyroch ročníkoch základnej školy. Od školského roku 2023/2024 prechádza základné školstvo kurikulárnou reformou Plánu obnovy a odolnosti Slovenskej republiky, ktorá sa zameriava na naplnenie potrieb vzdelávania pre 21. storočie a ktorá je naviazaná aj na nový Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (ŠVP), ktorý bol schválený ministrom školstva Slovenskej republiky 31. marca 2023. Nový Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie je záväzný dokument, ktorým sa bude povinne riadiť slovenské základné školstvo od školského roka 2026/2027. Pred tým však začalo pilotné overovanie nového štátneho

vzdelávacieho programu na niektorých základných školách. V školskom roku 2023/2024 pilotne začalo overovať ŠVP prvých 39 základných škôl, v školskom roku 2024/2025 sa pridalo ďalších 500 základných škôl a v školskom roku 2025/2026 to bolo už cca 1 000 základných škôl zo všetkých regiónov Slovenska. Nový Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie sa v jednotlivých školách postupne zavádza od 1. ročníka. Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie má rozsah 726 strán a obsahuje profil absolventa, charakteristiku odboru vzdelávania a jeho dĺžku, vzdelávacie oblasti, vzdelávacie štandardy, rámcové učebné plány, osobitosti výchovy a vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov s nadaním v súlade s princípmi inkluzívneho vzdelávania, osobitosti výchovy a vzdelávania žiakov v národnostných školách a národnostných triedach, osobitosti výchovy a vzdelávania cudzincov (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023). Najrozsiahlejšiu časť ŠVP tvoria vzdelávacie štandardy pre jednotlivé vzdelávacie oblasti.

Kurikulárna reforma základného školstva priniesla zmenu v štruktúre základného školstva. Do jej zavedenia sa základná škola členila na 1. stupeň, ktorý zahrňoval prvé štyri ročníky a 2. stupeň, ktorý zahrňoval 5. až 9. ročník základnej školy. Podľa nového ŠVP má základná škola naďalej 9. ročníkov, ale novinkou je jej rozdelenie na tri na seba nadväzujúce cykly. Do prvého cyklu patria prvé tri ročníky, do druhého cyklu 4. až 5. ročník a do tretieho cyklu 6. až 9. ročník. Prvý a druhý cyklus tvoria 1. stupeň základnej školy, tretí cyklus tvorí 2. stupeň základnej školy. Obsah vzdelávania je rozčlenený do siedmich vzdelávacích oblastí: Jazyk a komunikácia; Matematika a informatika; Človek a príroda; Človek a spoločnosť; Človek a svet práce; Umenie a kultúra a Zdravie a pohyb (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023). Vzdelávacia oblasť je základná jednotka obsahu vzdelávania a vzdelávacie oblasti základného vzdelávania nadväzujú na rovnaké vzdelávacie oblasti v predprimárnom vzdelávaní (Pupala, Fridrichová a kol., 2022, s. 21).

Ku každej vzdelávacej oblasti sú v ŠVP vypracované vzdelávacie štandardy, ktoré sa členia na obsahové a výkonové. Obsahové štandardy určujú požadované vedomosti žiaka, čo žiak vie a ako tomu rozumie. Výkonové štandardy určujú úroveň zručností – ako používame to, čo vieme; postoje (charakter) – ako sa správame; metaučenie – ako reflektujeme a nastavujeme myseľ k progresu (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023, s. 11).

Časovú dotáciu pre jednotlivé vzdelávacie oblasti a vyučovacie predmety definujú rámcové učebné plány. V 1. cykle (1. až 3. ročník) je rozdelených do vzdelávacích oblastí/vyučovacích predmetov 64 vyučovacích hodín a 6 voliteľných hodín, ktoré môže škola využiť na časové posilnenie existujúcich predmetov alebo aj na vytvorenie nového vyučovacieho predmetu. V 2. cykle (4. až 5. ročník) je rozdelených 49 vyučovacích hodín a sú pridané 4 voliteľné vyučovacie hodiny (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023, s. 13).

Vzdelávacia oblasť Človek a príroda

Prírodovedné vzdelávanie žiakov základnej školy je súčasťou vzdelávacej oblasti Človek a príroda. Hlavný cieľom 1. cyklu je elementárny rozvoj prírodovednej gramotnosti, hlavným cieľom 2. cyklu je v rámci rozvoja prírodovednej gramotnosti rozvoj spôsobilostí identifikovať prírodovedné pojmy v rôznych situáciách, hlavným cieľom 3. cyklu je rozvinúť prírodovednú gramotnosť tak, aby žiaci dokázali identifikovať prírodovedné aspekty mnohých zložitých situácií a v týchto situáciách aplikovať nielen prírodovedné vedomosti, zručnosti a postoje, ale aj princípy poznávania v prírodných vedách (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Vzdelávacie štandardy Človek a príroda, 2023, s. 4, 13, 24).

Vzdelávacia oblasť Človek a príroda umožňuje vo veľkej miere uplatňovať učiteľom interdisciplinárne vzdelávanie už od 1. ročníka základnej školy. Táto vzdelávacia oblasť pre prvá dva cykly obsahuje vybrané prírodovedné poznatky z viacerých vedných disciplín ako je biológia, fyzika, chémia, ekológia, pedológia, petrografia, astronómia. Kým v 3. cykle sa do tejto vzdelávacej oblasti začleňujú vyučovacie predmety biológia, chémia a fyzika, ktoré sa môžu vyučovať v 3. cykle ako samostatné vyučovacie predmety alebo ako jeden integrovaný vyučovací predmet, v prvých dvoch cykloch sa vzdelávacia oblasť nečlení sa samostatné vyučovacie predmety, ale vyučuje sa integrované pod názvom totožným so vzdelávaciu oblasťou Človek a príroda. V 1. cykle má vzdelávacia oblasť Človek a príroda týždennú časovú dotáciu 3 vyučovacie hodiny, v 2. cykle 4 vyučovacie hodiny a v 3. cykle 16 vyučovacích hodín (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, s. 13).

Vzdelávacia oblasť Človek a príroda umožňuje učiteľom 1. stupňa využívať aj medzipredmetové vzťahy s inými vzdelávacími oblasťami, napr. so

vzdelávacou oblasťou Človek a spoločnosť, so vzdelávacou oblasťou Matematika a práca s informáciami či so vzdelávacou oblasťou Človek a svet práce.

Interdisciplinárne vzdelávania žiakov mladšieho školského veku – návrhy

Ako prvú tému pre ukážku možnosti interdisciplinárneho vzdelávania žiakov mladšieho školského veku sme si vybrali prírodovednú tému vzduch. Pri vybranej vzdelávacej oblasti uvádzame obsah z danej témy, ktorý je možné využiť v interdisciplinárnom vzdelávaní žiakov mladšieho školského veku.

Téma: Vzduch

- a) Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda
 - Fyzika: vlastnosti vzduchu – teplý vzduch má menšiu hustotu ako studený vzduch, výroba veternej energie, vznik vetra, teplovzdušný balón, meranie rýchlosti a smeru prúdenia vzduchu
 - Chémia: zloženie vzduchu, horenie a vzduch, vlastnosti vzduchu
 - Biológia: dýchanie organizmov, fotosyntéza u rastlín, rozširovanie semien rastlín, opel'ovanie rastlín lietajúcim hmyzom, význam sprchovanie/utierania prachu z listov izbových rastlín, význam kyprenia pôdy pri pestovaní rastlín
 - Ekológia: znečisťovanie vzduchu, čističky vzduchu, lišajníky – indikátory čistoty vzduchu
- b) Vzdelávacia oblasť: Človek a svet práce: výroba papierového hada, výroba vrtuliek
- c) Vzdelávacia oblasť: Zdravie a pohyb: správne dýchanie, vzduch a zdravý životný štýl
- d) Vzdelávacia oblasť: Matematika a informatika: meranie teploty vzduchu v miestnosti, tvorba jednoduchej tabuľky/grafu s nameranými hodnotami teploty vzduchu počas 7 dní
- e) Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť: veterné elektrárne na Slovensku

Téma: Hmotnosť a objem

Ako druhú tému pre ukážku možnosti interdisciplinárneho vzdelávania žiakov mladšieho školského veku sme si vybrali prírodovednú tému venovanú dvom fyzikálnym veličinám, a to hmotnosti a objemu.

- a) Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda

- Fyzika: meradlá hmotnosti, meranie hmotnosti na osobnej a kuchynskej váhe, fyzikálne jednotky hmotnosti a ich premeny, meradlá objemu, meranie objemu, fyzikálne jednotky objemu a ich premeny, meranie objemu pevných látok pomocou odmernej nádoby
- Biológia: správne stravovanie ako prevencia nadváhy, zisťovanie energetickej hodnoty odmeranej hmotnosti vybraného ovocia
- b) Vzdelávacia oblasť: Človek a svet práce: výroba jednoduchej odmernej nádoby z plastovej fľaše, príprava jednoduchého jedla s využitím meradiel hmotnosti a objemu
- c) Vzdelávacia oblasť: Zdravie a pohyb: význam pohybu ako prevencia nadváhy
- d) Vzdelávacia oblasť: Matematika a informatika: tvorba jednoduchej tabuľky/grafu s nameranými hodnotami hmotnosti predmetov
- e) Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia: čítanie a porozumenie jednoduchým receptom na prípravu jedál
- f) Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť: historické meradlá hmotnosti a objemu
Téma: Pitný režim
- a) Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda:
 - Fyzika: meranie teploty vody, meranie objemu vody
 - Chémia: vlastnosti vody
 - Biológia: pitný režim a zdravý životný štýl, význam vody pre organizmy, množstvo vody v tele človeka, príznaky nedostatočného príjmu vody u človeka, spôsoby vylučovania vody z tela človeka
 - Ekológia: znečisťovanie vody, zákaz pitia vody z prírodných zdrojov v prírode, šetrenie pitnou vodou v domácnosti
- b) Vzdelávacia oblasť: Človek a svet práce: príprava zdraviu prospešného nápoja, príprava čaju
- c) Vzdelávacia oblasť: Zdravie a pohyb: športová aktivita a pitný režim
- d) Vzdelávacia oblasť: Matematika a informatika: tvorba jednoduchej tabuľky/grafu s nameranými hodnotami vypitej vody niekoľkými žiakmi počas jedného dňa, tvorba grafu s najobľúbenejšími nápojmi v triede
- e) Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia: čítanie a porozumenie energetickej hodnoty vybraných nápojov

- f) Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť: výroba minerálnych vôd na Slovensku, návšteva potravín a zmapovanie rôznych druhov minerálnych vôd vyrobených na Slovensku
Téma: Cicavce
- a) Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda
 - Biológia: charakteristické znaky cicavcov, opis vybraných zástupcov cicavcov, význam cicavcov v prírode a pre človeka
 - Ekológia: zásady správania sa v lese, kde žijú cicavce, význam zoológických záhrad, starostlivosť o voľne žijúce cicavce v zime
- b) Vzdelávacia oblasť: Matematika a informatika: tvorba jednoduchej tabuľky/grafu so spoločenskou hodnotou vybraných chránených cicavcov, tvorba jednoduchej tabuľky/grafu s údajmi o počte cicavcov chovaných v domácnostiach žiakov, vyhľadávanie informácií na internete o cicavcoch, príprava prezentácie na tému starostlivosť o vybraného domáceho živočícha
- c) Vzdelávacia oblasť: Zdravie a pohyb: napodobňovanie pohybu vybraných cicavcov
- d) Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia: čítanie literárnych textov o cicavcoch, písanie textu na tému Môj najobľúbenejší cicavec
- e) Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť: zoologické záhrady na Slovensku
- f) Vzdelávacia oblasť: Umenie a kultúra: hudobné a výtvarné diela so zameraním na cicavce, počúvanie a identifikácia zvukových nahrávok cicavcov

Záver

Nový Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (2003) umožňuje učiteľovi/učiteľom integrovať poznatky v rámci jednotlivých vzdelávacích oblastí. Názorným príkladom je vzdelávacia oblasť Človek a príroda, ktorá umožňuje učiteľovi/učiteľom integrovať poznatky z viacerých vedných disciplín, a to najmä z biológie, fyziky a chémie vo všetkých troch cykloch základného vzdelávania. Učitelia, vyučujúci rôzne vzdelávacie oblasti, môžu integrovať vzdelávanie aj naprieč oblasťami (napr. Človek a príroda, Jazyk a komunikácia, Matematika a informatika, Človek a spoločnosť, Pohyb a zdravie, Umenie a kultúra) a môžu vyučovať vybrané témy tak, aby žiak získaval poznatky o danej téme z rôznych uhlov pohľadu, čím žiak získava komplexné poznatky na danú tému.

Bibliografia

Pupala B., Fridrichová P. a kol. (2022), Vzdelávanie pre 21. storočie. Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania, Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, <https://vzdelavanie21.sk/zmeny-v-obsahu-a-forme-vzdelavania/elementor-688/>

Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (2023), Bratislava: NIVAM, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf

Johann Heinrich Pestalozzi – pedagog i twórca interdyscyplinarnej koncepcji wychowania „głowy, serca i rąk”

Stud. Kinga Durejko, Stud. Nikola Wysopal
Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Nysie, Polska

Abstrakt

Johann Heinrich Pestalozzi był szwajcarskim pedagogiem i twórcą koncepcji wychowania „głowy, serca i rąk”. Uważał, że edukacja powinna rozwijać dziecko całościowo – jego intelekt, emocje, moralność oraz umiejętności praktyczne. Podkreślał znaczenie nauki poprzez obserwację, doświadczenie i działanie, zamiast samego zapamiętywania wiedzy. „Głowa” oznaczała rozwój intelektualny, „serce” – uczucia, moralność i relacje z innymi, a „ręka” – praktyczne działanie i sprawność. Pestalozzi swoje idee realizował w pracy z ubogimi dziećmi i sierotami, tworząc podstawy interdyscyplinarnego podejścia do edukacji.

Słowa kluczowe: Johann Heinrich Pestalozzi, pedagog, twórca, koncepcja, wychowanie,

Johann Heinrich Pestalozzi – educator and creator of the interdisciplinary concept of education „head, heart and hands”

Stud. Kinga Durejko, Stud. Nikola Wysopal
University of Applied Sciences in Nysa, Poland

Abstract

Johann Heinrich Pestalozzi was a Swiss educator and the creator of the educational concept of the „head, heart, and hands”. He believed that education should develop the child as a whole – their intellect, emotions, morality, and practical skills. He emphasized learning through observation, experience, and action rather than simply memorizing information. The „head” represented intellectual development, the „heart” – emotions, morality, and relationships with others, while the “hands” represented practical activities and skills. Pestalozzi put his ideas into practice while working with poor children and orphans, laying the foundations for an interdisciplinary approach to education.

Keywords: Johann Heinrich Pestalozzi, educator, creator, concept, education

Czym jest interdyscyplinarność? W pedagogice polega na integracji wiedzy z zakresu psychologii, socjologii, filozofii i biologii, by całościowo analizować procesy wychowania, kształcenia i rozwoju człowieka. Umożliwia rozwiązywanie złożonych problemów edukacyjnych poprzez łączenie

różnych perspektyw badawczych i praktycznych. Jest ona bardzo ważna, ponieważ łączy rozwój intelektualny, emocjonalny, moralny, społeczny i praktyczny z teorią i praktyką, umożliwiając dzieciom uczenie się w sposób kompleksowy. Dzięki takiemu modelowi edukacja przestaje być jedynie suchym przekazem teorii. Pozwala ona na dbałość o zdrowie i komfort psychiczny wychowanka (psychologia), zrozumienie jego uwarunkowań społecznych (socjologia) oraz dostosowanie technik dydaktycznych do indywidualnych możliwości psychofizycznych (biologia). W efekcie dziecko kształci umiejętności uniwersalne, przydatne w wielu dziedzinach życia, a nie tylko w ramach jednego przedmiotu. Co więcej, uczeń nabywa zdolność analizowania informacji z różnych perspektyw, co bezpośrednio sprzyja rozwojowi krytycznego myślenia.

Przykładem pedagoga, którego koncepcje odzwierciedlają interdyscyplinarne podejście w edukacji, jest Johann Heinrich Pestalozzi, twórca idei wychowania „głowy, serca i rąk”. Wychowanie według tej koncepcji nie może ograniczać się jedynie do kształcenia umysłu, lecz powinno obejmować również sferę emocjonalną oraz praktyczne działanie.

Aby w pełni zrozumieć źródła tego przełomowego podejścia, warto przyjrzeć się życiorysowi szwajcarskiego pedagoga. Jego koncepcje powstały z trudnych doświadczeń osobistych a także z wieloletniej pracy z dziećmi z najuboższych środowisk.

Johann Heinrich Pestalozzi urodził się 12 stycznia 1746 roku w Zurychu. Korzenie jego rodziny sięgają Włoch dokładnie Chiavenny. Przełom w ich historii przypadł na drugą połowę XVI wieku kiedy to przodkowie przyszłego pedagoga przeszli na protestantyzm i przenieśli się do Zurychu gdzie osiedli na stałe.

Pestalozzi przez większą część dzieciństwa wychowywał się bez ojca, który z zawodu był chirurgiem. Po jego śmierci w 1751 roku opiekę nad rodziną przejęła matka wraz z wierną służącą Barbarą Schmid, zwaną Babeli. Przed śmiercią ojciec Pestalozziego poprosił ją, aby nie opuszczała jego żony i dzieci oraz wspierała ich po jego odejściu. Barbara dotrzymała złożonej obietnicy, stając się dla rodziny nieocenionym wsparciem.

To właśnie matka i Babeli wywarły ogromny wpływ na kształtowanie osobowości młodego Pestalozziego. Dzięki ich troskliwej opiece wyrósł w atmosferze miłości, życzliwości i szacunku dla drugiego człowieka. Barbara zwracała jego uwagę na piękno przyrody oraz rozwijała w nim wrażliwość, empatię i dobroć, które w późniejszych latach stały się fundamentem jego poglądów pedagogicznych.

Ważną rolę w życiu Pestalozziego odegrał również jego dziadek Andrzej Pestalozzi, pastor z Höngg. Młody Henryk często przebywał u niego na wsi, gdzie uczył się łaciny i miał znacznie więcej swobody niż pod troskliwą opieką matki i Babeli. Dzięki temu mógł poznać życie wiejskiej ludności oraz dostrzec panującą tam biedę i brak dostępu do edukacji. Obserwacje te sprawiły, że postanowił poświęcić swoje życie pomocy najuboższym dzieciom. W dorosłym życiu opiekował się m.in. sierotami wojennymi w Stans. Pracując z nimi zauważył, że nauczanie oparte wyłącznie na pamięciowym opanowywaniu wiedzy jest mało skuteczne. Dlatego rozwinął zasadę pogłębłości, według której dziecko powinno najpierw zobaczyć, dotknąć i doświadczyć danego zjawiska, a dopiero później przejść do zrozumienia pojęć i abstrakcyjnej teorii. To doświadczenie stało się jednym z fundamentów jego koncepcji wychowania „głowy, serca i rąk”.

Jak wskazuje autor w swoim kluczowym dziele, fundamentem skutecznego nauczania jest zrównoważony rozwój wszystkich naturalnych sił jednostki:

„Wychowanie aktywizuje i rozwija siły ludzkiej natury: siły intelektualne (głowa), siły fizyczne i sprawnościowe (ręka) oraz siły moralne i emocjonalne (serce)”. – J.H. Pestalozzi, *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*.

Geniusz Pestalozziego polegał na tym, że nie poprzestał na pisaniu mądrych książek – on wdrożył swoje pomysły w życie, prowadząc zakłady wychowawcze (m.in. w Stans i Yverdon), gdzie opiekował się często sierotami i dziećmi z najuboższych rodzin.

Jak wyobrażał sobie harmonię tych trzech elementów?

1. **Głowa (intelekt i myślenie):** Nauka nie zaczyna się od skomplikowanych definicji, lecz od obserwacji i doświadczenia (tzw. nauczanie pogłębione). Zamiast uczyć się na pamięć wzorów geometrycznych z podręcznika, dzieci przyglądały się kształtom w otoczeniu i rysowały je.
2. **Serce (moralność, emocje i duchowość):** To absolutny fundament. Pestalozzi uważał, że bez miłości i poczucia bezpieczeństwa żadna nauka nie ma sensu. Pierwszą i najważniejszą szkołą emocjonalną jest dla dziecka dom rodzinny (a zwłaszcza relacja z matką). W szkole relacja z nauczycielem powinna opierać się na zaufaniu i życzliwości, a nie na strachu przed karą.
3. **Ręka (praktyka i sprawność fizyczna):** Wiedza bez możliwości jej zastosowania jest bezużyteczna. Dzieci u Pestalozziego uczyły się rzemiosła, pracy w ogrodzie, przędzenia czy rysunku. Praca fizyczna

nie była jednak karą ani „zapłatą” za utrzymanie – stanowiła równorzędny element kształtowania charakteru i samodzielności.

„Natura rozwija wszystkie siły ludzkie przez ich używanie; wzmacnia je i powiększa przez ćwiczenie. Łaskawość serca rozwinie się tylko przez świadczenie dobroci, siła rozumu – przez myślenie, sprawność rąk – przez pracę”. – J.H. Pestalozzi, Jak Gertruda uczy swoje dzieci.

Bibliografia

Kierski F. (1927), Jan Henryk Pestalozzi, T. I., Warszawa-Łódź: Nasza Księgarnia Spółka Akcyjna Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych

Pestalozzi J.H. (1955), Jak Gertruda uczy swoje dzieci, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich