

Jolanta Andrzejewska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID 0000-0002-1914-5387

Ewa Lewandowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0003-2087-2415

Polska pedagogika przedszkolna w XXI wieku. Poszukiwania badawcze i implikacje do praktyki

Wprowadzenie

„Pedagogika przedszkolna wyrosła z pedagogiki jako jej subdyscyplina pod koniec lat siedemdziesiątych XX wieku. Podporządkowana jest więc jej historii, twierdzeniom i prawom oraz ich ewolucji, którym podlega pedagogika ogólna. Stanowi jej rozwinięcie i uszczegółowienie zarazem, uwzględniające problemy edukacji dziecka¹. Pedagogika przedszkolna jest jedną z subdyscyplin pedagogiki i zajmuje się „gromadzeniem wiedzy dotyczącej rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i jego wspomagania w warunkach instytucjonalnych”².

Jest subdyscypliną, której osiągnięcia są wynikiem współpracy z innymi subdyscyplinami pedagogicznymi i innymi dyscyplinami naukowymi. Jej istotą jest ukazywanie filozoficznych, psychologicznych i socjologicznych podstaw do interpretacji zjawisk wiążących się z edukacją dzieci a z drugiej strony kierowanie inspiracji praktycznych do nauczycieli i rodziców.

¹ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006, s. 64.

² M. Kwaśniewska, *Pedagogika przedszkolna*, w: (red.) J. Karbowniczek, *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014, s. 201.

Podstawą do formułowania twierdzeń są poszukiwania empiryczne prowadzone w obrębie praktyki edukacyjnej, a wyprowadzane w toku badań uogólnienia stanowią teorię, z której korzystają nauczyciele. Dlatego pedagogika przedszkolna jest nauką teoretycznie i praktycznie zorientowaną.

„Pedagogika przedszkolna jako nauka o warunkach edukacji w dzieciństwie wyrosła na przemianach historycznych wobec dziecka i jego obecności w historii społeczeństw.”³

Do zadań pedagogiki przedszkolnej można m.in. zaliczyć: definiowanie podstawowych dla subdyscypliny pojęć, prowadzenie badań teoretycznych i empirycznych (w paradygmacie ilościowym i jakościowym), formułowanie teorii i koncepcji, wyjaśnianie znaczenia dzieciństwa w całościowym rozwoju człowieka, wykrywanie uwarunkowań funkcjonowania i rozwoju dzieci o zróżnicowanych potrzebach, dostosowywanie warunków funkcjonowania placówek przedszkolnych do potrzeb dziecka, przeobrażeń paradygmatycznych i wiedzy naukowej oraz potrzeb społeczno-kulturowych, modyfikowanie i doskonalenie celów, treści, metod i środków dydaktycznych, określanie roli i zadań nauczycieli przedszkoli a także integrowanie środowisk społecznych na rzecz edukacji dzieci.

Pola badawcze polskiej pedagogiki przedszkolnej XXI wieku

Pedagogika przedszkolna podlega ciągłym zmianom, których uwarunkowania zakotwiczone są w różnych obszarach. Analizując zmiany w obszarach empirycznych i poszukiwaniach teoretycznych dostrzeżono następujące uwarunkowania:

- holistycznie podejście do analiz naukowych i współpraca pedagogiki przedszkolnej z wieloma subdyscyplinami pedagogicznymi i innymi dyscyplinami naukowymi,
- konsolidacja nauk przez tworzenie międzynarodowych i krajowych zespołów badawczych, instytutów naukowo-badawczych co wyzwała zjawisko "Doliny Krzemowej", czyli ukierunkowane na wspólne cele i zadania działania specjalistów, innowatorów, inwestorów z różnych dziedzin,
- większa dostępność wyników badań naukowych z różnych dziedzin w czasopiśmie naukowych co poszerza horyzonty badawcze, zmianę pól badawczych, umożliwia przyjmowanie różnych

³ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, dz. cyt., s. 54.

perspektyw teoretycznych, eksperymentalnych i interpretacyjnych,

- poszerzenie wiedzy metodologicznej, podejść badawczych i rozpowszechnienie badań jakościowych,
- zwiększenie liczby znaczących raportów badań naukowych, analiz organizacji pozarządowych o funkcjonowaniu dziecka i organizacji edukacji przedszkolnej⁴,
- renesans i współczesne egzemplifikacje znanych systemów pedagogicznych i rozwiązań edukacyjnych m.in M. Montessori, F. Froebela, J. Deweya, H. Parkhurst, L. Malaguzzięgo, J. Korczaka,
- opisanie i interpretacja współczesnych paradygmatów w dydaktyce (obiektywistycznych, interpretatywno–konstruktywistycznych, transformatywnych)⁵ i dyskursów w pedagogice wczesnoszkolnej⁶,
- zamiany społeczno–kulturowe np. upowszechnienie przedszkoli w miastach i na wsi, migracja ludzi, wyzwania międzykulturowe, poszerzanie się defaworyzowanych środowisk, zmiany demograficzne, przemiany rodziny i zagrożenia związane z pandemią, wprowadzeniem przestrzeni medialnej w codzienność dziecka i zdalnej edukacji,
- poszukiwanie nowych modeli edukacji przedszkolnej i kontekstów edukacyjnych,
- metamorfoza definiowania dziecka, statutu dzieciństwa⁷, idei wychowania dziecka, zmiana języka pedagogiki przedszkolnej,

⁴ T. Ogrodzińska (red.), *Małe dziecko – znaczenie wczesnej edukacji*. PFDiM, Warszawa 2000

⁵ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2018, s. 59-187.

⁶ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: (red.) D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 25-68.

⁷ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007; M. Szczepska-Pustkowska, *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej*, *Pedagogika wczesnoszkolna- dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 79-122.

- rekomendacje Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych przez całe życie (2018)⁸ i wysokiej jakości systemów wczesnej edukacji opieki nad dzieckiem (2019)⁹,
- dokonujące się zmiany w oświacie na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej np. pluralizm w wychowaniu przedszkolnym (różne typy edukacji przedszkolnej), obowiązek edukacyjny, wcześniejszy start szkolny, zmiany w podstawach programowych, zmiany w organizacji nauczania-uczenia się m.in. w czasie pandemii oraz oczekiwań społecznych,
- poszukiwanie metod wykorzystujących i wzbudzających potencjał rozwojowy dzieci,
- pojawienie się nowatorskich i innowacyjnych rozwiązań w praktyce edukacyjnej,

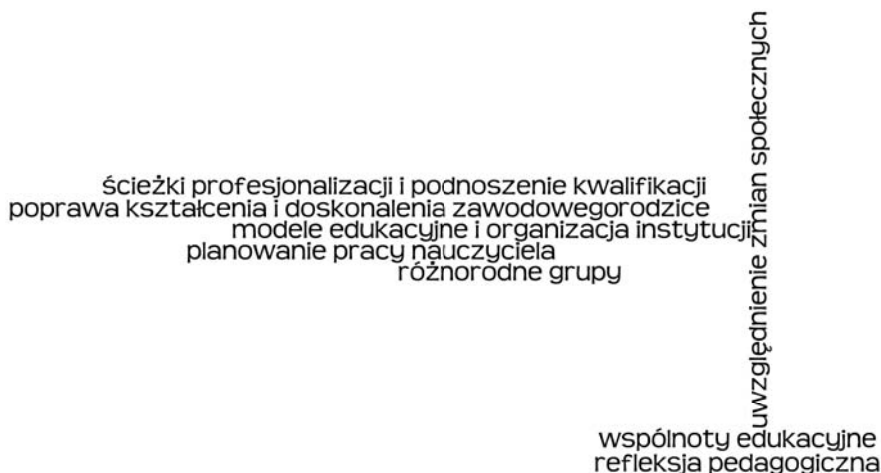
Analizując zebrane rozważania teoretyczne i obszary empiryczne naukowców na przestrzeni dwudziestu lat z zakresu subdyscypliny pedagogiki przedszkolnej, nauk pedagogiki i nauk pokrewny wyodrębniły się trzy obszary dociekań naukowych i rozwiązań praktycznych:

- profesjonalizm nauczyciela przedszkola połączony z wysokimi standardami zawodowymi,
- kompetentne dziecko i status dziecka, dzieciństwa,
- podążanie ku nowym wyzwaniom i nowym otwarciom zakotwiczonym najczęściej w dyskursie krytyczno-emancypacyjnym.

Pierwszy obszar, zarysowany na Schemacie 1., powiązany jest z prawami dzieci, ich potrzebami, dobrostanem i najważniejszymi elementami w przygotowaniu i pracy zawodowej refleksyjnego, profesjonalnego nauczyciela przedszkola zakotwiczonego w środowisku lokalnym i rodzinnym dziecka.

⁸ Zalecenia Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie z dnia 22 maja 2018 r. (Tekst mający znaczenie dla OEG) (2018/C 189/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en), data dostępu 10.10.2020.

⁹ Zalecenia Rady Unii Europejskiej w sprawie wysokiej jakości systemów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem z dnia 22 maja 2019 r. (2019/C 189/02), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN), dostęp 10.10.2020.



Schemat 1. Profesjonalizm zawodowy nauczyciela przedszkola

Idea pracy nauczyciela, jego kompetencji, obszarów doskonalenia oraz kierunków profesjonalizacji stale się zmienia. Kierunki zmian określają: zmiany w upowszechnieniu obowiązujących paradygmatów, modele edukacyjne przyjęte w praktyce edukacyjnej, zakotwiczenie pracy nauczycieli i funkcjonowania przedszkoli w zmianach społecznych, cywilizacyjnych, kulturowych i gospodarczych, ścieżki profesjonalizacji w zawodzie.

W ostatnich dwudziestu latach otwarcie na nowe obszary pracy nauczycieli można upatrywać w dominacji paradygmatu humanistycznego, konstruktywistycznego i krytyczno- emancypacyjnego w myśleniu pedagogicznym i rozwiązaniach praktycznych pracy nauczyciela. Inspiracje płynące z dydaktyki humanistycznej i personalizizmu dotyczą m.in:

- poszukiwania rozwiązań indywidualnego podejścia do dziecka uwzględniającego jego potrzeby¹⁰, jego dążeń do samodzielności, zróżnicowanych aspiracji a w końcu osobistego dobrostanu,
- konieczności prowadzenia wielowymiarowej diagnozy w celu rozumienia indywidualnych ścieżek rozwojowych dzieci,
- stałe monitorowanie procesu rozwoju w pracy nauczyciela, której celem jest wsparcie dziecka, jego rodziców i konieczności pełnego

¹⁰ M. Grochowalska, *Przyszli nauczyciele wczesnej edukacji wobec dyskursywności pedagogiki*, w: (red.) J. Bałachowicz, A. Szkolak, *Z Zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*. Wydawnictwo Libron, Kraków 2012.

zindywidualizowania pracy z dzieckiem o szczególnych potrzebach edukacyjnych (dziecka z niepełnosprawnością, zdolnego, choreg¹¹),

- konstruowanie programów wsparcia i terapii¹²,
- opracowania sposobów pracy w środowisku wielokulturowym¹³, z grupami różnowiekowymi i zróżnicowanymi¹⁴ ze względu na pochodzenie narodowe, wyznanie¹⁵, etniczne,
- opracowywania i popularyzowania programów autorskich¹⁶,
- skuteczniejszych metod aktywizowania i wspierania wychowanka¹⁷, uwzględniania różnic indywidualnych między dziećmi w procesie uczenia się¹⁸, rozwijanie twórczości¹⁹ i kreatywności²⁰.

Inspiracje płynące z modelu konstruktywistycznego obejmują m.in.: nowy wzorzec dziecka i świata, wzorzec aktywności dziecka w przedszkolu, zmianę roli i zadań nauczyciela, zamianę organizacji przestrzeni edukacyjnej materialnej i osobowej, innowacyjne metody pracy oparte na dziecku

¹¹ T. Parczewska, *Doświadczenia koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.

¹² K. Stachyra, *Metoda Wizualizacji Kierowanej z Muzyką w kontekście terapeutycznym i edukacyjnym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017.

A. Olechowska, *Metody terapii pedagogicznej i przygotowanie specjalistów do ich stosowania*, w: (red.) E. Jaszczyszyn, J. Górnikiewicz, *Środowiskowe i językowe konteksty edukacji dziecka w rodzinie, przedszkolu i szkole*, OMEP Warszawa 2013, s. 166-190.

¹³ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005.

¹⁴ E. Żmijewska, *Europejski nauczyciel – fikcja czy rzeczywistość?*, w: (red.) E. Gawęł-Luty, J. Kojkoł, *Tożsamość – reminiscencje*, Wydawnictwo „Harmonia”, Gdańsk 2008, s. 451-457.

¹⁵ M. Kotarba-Kańczugowska, *Kilka uwag o wychowaniu przedszkolnym w Polsce na europejskim tle porównawczym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2011 nr 2 (54), s. 73-83.

¹⁶ K. Gawlicz, J. Zwiernik., *W drodze ku innej edukacji w instytucjach dla małych dzieci*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.

¹⁷ B. Muchacka, I. Czaja-Chudyba, L. Smółka, *Edukacyjne i wychowawcze wyzwania nauczyciela w przedszkolu i szkole podstawowej*, Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych, Kielce 2012.

¹⁸ M. Cywińska *Edukacyjne przestrzenie sytuacji trudnych*, Wydawnictwo UMA, Poznań 2019.

¹⁹ J. Uszyńska-Jarmoc, *Kreatywność nauczycieli i ich przekonania i intencje dotyczące interakcji wychowawczych z dziećmi*, Trans Humana, Białystok 2003.

²⁰ I. Zwierzchowska, T. Parczewska, *Swoistość postrzegania kreatywności*, w: (red.) J. Bałachowicz, I. Adamek, *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesniej edukacji*, Wydawnictwo APS, Warszawa, 2017, s. 18-40.

badającym i doświadczającym siebie i świat²¹, dostrzeżenie i akcentowanie pracy dziecka w zespołach z rówieśnikiem, uczenia się współpracy i współdziałania. Dyskurs emancypacyjny²² stawia przed nauczycielem konieczność pomocy dziecku w procesie poznawania siebie i przekształcaniu środowiska, w którym rozgrywa się jego codzienność. Zakotwicza pracę wychowawcy w sensowności i celowości działań dziecka, krytykowaniu zastanego stanu, dyskusowaniu, prowokowaniu do zamian²³, projektowania nowej rzeczywistości, zaangażowaniu społecznemu.

Rozpatrując modele edukacji małych dzieci, przyjęto, iż są to paradygmaty, warianty, tendencje, konteksty możliwych podejść społeczno-edukacyjnych, które występują na rynku edukacyjnym. Opisanie modeli pozwala skonstruować fragmenty mapy teoretycznej, ukazującej źródła, cele i nieobecne podejścia. Na strukturę modeli edukacji przedszkolnej m.in. składają się: filozoficzne podstawy edukacji (przyjmujące i wykorzystujące m.in. filozofię pozytywistyczną, fenomenologię, personalizm, filozofię teorii krytycznej); koncepcje doświadczania świata (paradygmat racjonalności adaptacyjnej lub emancypacyjnej); konteksty psychologiczne (np. behawioryzm, psychologia humanistyczna, poznawcza, konstruktywizm poznawczy i społeczno-kulturowy); konteksty kulturowe (podmiot: podążający za kulturą obowiązującą, działający w kulturze, tworzący) i społeczne rozwoju dziecka, cele nadrzędne, ogólne i szczegółowe, mechanizmy zmiany rozwojowej, strategie edukacji (opartej na aktywności dziecka lub nauczyciela, edukacji monologicznej lub dialogowej) i przykłady praktyk edukacyjnych. W literaturze można spotkać podziały m.in.: dyskurs funkcjonalno-behawioralny, humanistyczno-adaptacyjny, konstruktywistyczno-społeczny, krytyczno-emancypacyjny – D. Klus-Stańska²⁴; edukację adaptacyjną organizowaną przez nauczyciela, etnocentryczną organizowaną z udziałem dzieci, na podłożu celów kulturowych, edukację

²¹ J. Uszyńska-Jarmoc A., Cichocki (red.), *Edukacja elementarna w teorii i praktyce*. Trans Humana, Białystok 2012; B. Grzeszkiewicz (red.) *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*, Uniwersytet Szczeciński, i Szczecin 2010; J. Andrzejewska, E. Lewandowska, *Responsible adults in a child's space*, OMEP, Warszawa 2013.

²² M. Falkiewicz-Szult, *Nauczyciel edukacji elementarnej w świecie chaosu edukacyjnego*, „Ruch Pedagogiczny” 2010 nr 1-2 rok LXXXI, s. 45-59.

²³ M. Karwowska-Struczyk *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2012.

²⁴ D. Klus- Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, dz. cyt., s. 46-77.

ku emancypacji z dominującą pozycją dziecka – D. Waloszek²⁵; modele oparte na wolnym rynku i społeczno-obywatelskie – M. Karwowska-Struczyk²⁶; modele tradycyjne i holistyczne – J. Andrzejewska²⁷; podejście standardowe i modele edukacji alternatywnej^{28 29}. Celem badań empirycznych w obrębie pedagogiki przedszkolnej jest m.in. uchwycenie związku między modelami edukacyjnymi opartymi na odmiennych założeniach, alternatywnymi systemami a funkcjonowaniem psychospołecznym dziecka oraz wyjaśnienie czynników, które determinują aktywność dzieci. Aplikacyjny wymiar prowadzonych badań polega na opracowaniu wniosków, uogólnień skierowanych do nauczycieli przedszkoli i klas I – III, autorów programów, twórców pomocy dydaktycznych i władz oświatowych.

Odrębnym rozważaniem na temat profesjonalizacji zawodu nauczyciela przedszkola jest jego misyjność. To zagadnienie zgłębia Kinga Kuszak pisząc:

„W powszechnej opinii misyjność tego zawodu polega na otwartości drugiego człowieka i gotowości służenia mu. Wymaga wysokiego poziomu gotowości, by odpowiadać na potrzeby innych i dużej motywacji. Misyjność tej profesji można dostrzec od samego początku istnienia zawodu: najpierw ochroniarki, następnie wychowawczynie, w końcu nauczycielki/nauczyciela przedszkola”³⁰.

Ze względu na długą nieobecność na polskiej scenie edukacyjnej pedagogik alternatywnych wiele ośrodków akademickich zainteresowało się poznaniem różnych mikrosystemów edukacyjnych i skonfrontowaniem opinii nauczycieli praktyków z pomiarami bezpośrednimi dotyczącymi znaczenia dla rozwoju dziecka tych rozwiązań edukacyjnych. Celem

²⁵ D. Waloszek, *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009, s. 222-226.

²⁶ M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu nowych rozwiązań*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2012.

²⁷ J. Andrzejewska, *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013.

²⁸ J. Ziwniak, *Alternatywa w edukacji przedszkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo UW, Wrocław 1996.

²⁹ J. Sikorska, *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010.

³⁰ K. Kuszak, *Paradoks: nauczycielka/nauczyciel przedszkola- profesja społecznie ważna o niskim poziomie prestiżu*, „Czas Kultury – kwartalnik społeczno-kulturalny” 2020 nr 1. s. 57.

pracy ekspertów z zakresu pedagogiki M. Montessori³¹, F. Froebela³², J. Deweya, H. Parkhurst³³, L. Malaguzziego³⁴ było wyprowadzenie z wykonywanych badań i analiz teoretycznych wniosków dla optymalizacji procesu stymulowania rozwoju dziecka w zakresie edukacji językowej³⁵, matematycznej³⁶, geometrycznej^{37,38}, przyrodniczej, społecznej, religijnej³⁹, zwiększenie jego praw w systemie oświatowym, upowszechnienia wiedzy wśród nauczycieli i rodziców na temat alternatywnych rozwiązań, możliwości wprowadzenia indywidualizacji w procesie uczenia się dziecka, długofalowych skutków w funkcjonowaniu wychowanków⁴⁰, przeobrażenie aranżacji środowiska materialnego i osobowego przedszkola, edukacja do wartości, roli rodziców, możliwości aplikacji rozwiązań do polskich warunków, doskonalenia pracy nauczycieli a w efekcie podniesienia dobrostanu wychowanków.

Do znaczących teoretyczno-empirycznych studiów nad edukacją alternatywną w zakresie M. Montessori należą:

³¹ I. Zwierzchowska, M. Centner-Guz, *Stres zawodowy nauczycieli pracujących w oddziałach Montessori*, w: (red.) B. Surma, *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori – teoria i praktyka*, Łódź – Kraków 2009, s. 149-164; I. Zwierzchowska, *(Nie)świadoma decyzja, czyli o motywach wyboru przedszkola Montessori*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2018 nr 1, s. 75-94.

³² B. Bilewicz-Kuźnia, *Dar zabawy. Metodyka i propozycje zajęć z dziećmi wg założeń pedagogicznych Froebela*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014.

³³ E. Lewandowska, *Pedagogika planu daltońskiego*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2011 nr 5, s.62-63.

³⁴ J. Bonar, A. Maj, *Przedszkola Reggio Emilia we Włoszech miejsce rozkwitu dziecięcego potencjału*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015 nr 4.

³⁵ M. Miksza, *Język oknem na świat – edukacja językowa w pedagogice Marii Montessori*, Palatum, Łódź 2015; B. Surma, *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, Palatum-. Ignatianum, Łódź – Kraków, 2009.

³⁶ E. Gruszczyk-Kolczyńska, J. Kozieł, *Zastosowanie darów Froebela w Dziecięcej matematyce*, Froebel.pl Sp. z o.o., Lublin 2017.

³⁷ B. Bilewicz-Kuźnia, *Rozwijanie umiejętności matematycznych dzieci w wieku przedszkolnym*, Wyd. UMCS, Lublin 2018; B. Bilewicz-Kuźnia, *Edukacja geometryczna dzieci*, Wyd. UMCS, Lublin 2014, s. 260.

³⁸ S. Guz, *Kształcenie geometryczne w systemie pedagogicznym Marii Montessori. Materiały rozwojowe i propozycje rozwiązań metodycznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020.

³⁹ B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti. Genez, założenia teoretyczne i recepcja*, Wydawnictwo Ignatianum, Kraków 2017.

⁴⁰ B. Bednarczuk, *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*, OW Impuls, Kraków 2016.

- B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna – teoria*, Łódź – Kraków 1995.
- S. Guz, *Edukacja w systemie Montessori. Podręcznik dla nauczycieli i studentów*, Tom 1 i 2., Lublin 1998.
- S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształtowanie osiągnięć dzieci*, Lublin 2006.
- S. Guz, *Edukacja w systemie Marii Montessori. Wybrane obszary kształcenia*. Tom 1 i 2, Lublin 2015.
- M. Miksza, *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków 2020.

W miarę postępu w badaniach różnych subdyscyplin w zakresie funkcjonowania dzieci w wieku żłobkowym⁴¹ i przedszkolnym w instytucjach, upowszechnienia przedszkoli w miastach i na wsi, chęci wyrównywania szans edukacyjnych dzieci z zagrożonych środowisk, chęci zapewnienia wychowankom co najmniej rocznej edukacji przedszkolnej, dostosowania metod i organizacji procesów uczenia się do potrzeb każdego dziecka, wzrosło zainteresowanie jakością⁴² wspierającego środowiska przedszkolnego i efektywniejszymi rozwiązaniami organizacyjnymi oraz skuteczniejszymi rozwiązaniami metodycznymi. Na tym polu powstały publikacje autorstwa Sabiny Guz, Danuty Waloszek, Jolanty Karbowniczek, Anny Klim – Klimaszewskiej⁴³ typu metodyki wychowania przedszkolnego oferujące nauczycielom przedszkoli podstawy prawne funkcjonowania placówek wychowania przedszkolnego, uwarunkowania społeczne i historyczne

⁴¹ H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, G. Rura, K. Sadowska, *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji Źródła wsparcia i zagrożeń*, Wydawnictwo UAM, Poznań, 2016; K. Sadowska, *Wczesnodziecięca edukacja w żłobku. Obraz i postrzeganie*, UAM, Poznań 2018; A. Ratajczak, *Wspomaganie rozwoju małych dzieci*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2019.

⁴² R. Piwowarski (red.), *Dziecko sukcesy i porażki*, IBE, Warszawa 2007; I. Adamek, B. Mucharka, *Dziecko – uczeń w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*. Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010; I. Adamek, *Nauczyciel w sytuacji zmian zachodzących w edukacji*, w: (red.) E. Ogrodzka-Mazur, U. Suźciak, A., Minczanowska, *Edukacja małego dziecka. Przedszkole – przemiany instytucji i jej funkcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 27-42; A. Nowak-Łojewska, A. Olczak (red.), *Przedszkole – edukacyjny sukces dziecka, czy zmarnowane szanse?*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2015.

⁴³ S. Guz, *Edukacja przedszkolna na przełomie tysiącleci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1996; D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań, Sytuacje wspierające dzieci w doświadczaniu świata*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2006; A. Klim-Klimaszewska *Pedagogika przedszkolna, nowa podstawa programowa*, Wydawnictwo Erica, Warszawa 2010; J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.

edukacji przedszkolnej, rozwiązania w zakresie podstawowych aktywności dzieci, sposoby organizowania sytuacji edukacyjnych, zabaw i zajęć w przedszkolu, aranżacji sal przedszkolnych i otoczenia placówki oraz innowacyjnych sposobów pracy z dzieckiem o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Wiedza metodyczna oferowana nauczycielom pozwoliła zmodyfikować sposoby projektowania środowiska wychowawczego pomagającego dzieciom doświadczać i poznawać świat oraz wzbudziła innowacyjność nauczycielską, która jest widoczna w treściach powstałych w ostatnich latach blogach, nauczycielskich grupach dyskusyjnych, tematach konferencji metodycznych, webinarium i publikowanych przez praktyków edukacyjnych programach autorskich i rozwiązaniach edukacyjnych.

Z perspektywy czasu można wyodrębnić wiele ścieżek profesjonalizacji w zawodzie, do ciekawszych zaliczono analizę przestrzeni edukacyjnej, pedagogikę miejsca opisaną przez Marię Mendel, Aleksandra Nalaskowskiego⁴⁴. Nową perspektywę przed badaczami m.in. Jolantą Zwiernik⁴⁵ i Justyną Nowotniak⁴⁶ otworzyła zmiana paradygmatyczna, w efekcie której, przestrzeń jako obiekt zainteresowań badawczych, zaczęła zyskiwać na znaczeniu wśród przedstawicieli nauk społecznych.

Publikacje inspirowały do analizy aranżacji warunków materialnych przedszkola, sposobów tworzenia przez nauczyciela warunków do wspomagania szans rozwojowych dzieci, współdziałania w grupie rówieśników oraz krytycznej analizy organizacji przestrzeni instytucjonalnej, w której organizatorzy, zdaniem Elżbiety Siarkiewicz⁴⁷, zawłaszczają aktywność dziecka.

Nową ścieżką pojawiającą się w szkoleniach dla nauczycieli jest coaching pedagogiczny i tutoring powiązany z pracą zespołów pedagogicznych, współpracą z rodzicami i pracą z dziećmi w grupie rówieśniczej.

Ryszard Łukasiewicz w swoich innowacyjnych poszukiwaniach, podkreślając wagę okazji edukacyjnych, rozpoczął poszukiwania

⁴⁴ A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls Kraków 2002; M. Mendel, *Pedagogika miejsca*, Wyd. Adam Marszałek, Wrocław 2006.

⁴⁵ J. Zwiernik, *Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa*, w: (red.) T. Sadoń -Osowiecka, *Miejsca, przestrzenie, krajobraz: edukacyjne znaki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015, s. 18.

⁴⁶ J. Nowotniak, *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Print Group, Szczecin 2006.

⁴⁷ E. Siarkiewicz, *Ostatni bastion, czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.

alternatywnych rozwiązań praktyki opartej na pracy z dzieckiem z wykorzystaniem działania, badania, zabawy, wyobraźni, budzenia uczuć, wspierania kreatywności. Krystyna Lubomirska, Małgorzata Żytka i Małgorzata Karwowska-Struczyk opisały w książce pod redakcją M. Sieńczewskiej „*Razem przez zmiany w kształceniu praktycznym nauczycieli*”⁴⁸ refleksje z aplikacji na teren Polski i innowacyjnego zastosowania metody projektów we wczesnej edukacji.

Dorośli decydują o kontekstach rozwojowych dzieci. Jakość mikrosystemów edukacyjnych jakie tworzą pracownicy przedszkola razem z rodzicami mają bezpośredni wpływ na rozwój dzieci. Wsparcie rodziny przez przedszkole może przejawiać się w: dostarczaniu rodzicom niezbędnych informacji na temat edukacji dziecka, weryfikowaniu ich uprzedzeń i wyobrażeń, pokazywaniu rodzicom sposobów postępowania w różnych sytuacjach wychowawczych, mobilizowaniu i motywowaniu rodziców do rozwoju umiejętności wychowawczych, pomaganiu w diagnozie dziecka i korygowaniu jego deficytów, pomaganiu w autodiagnozie rodziny, budzeniu satysfakcji z faktu bycia rodzicem, ćwiczeniu umiejętności pedagogicznych, pomocy rodzinie dysfunkcyjnej i pomocy dziecku zaniedbanemu. Współpraca nauczycieli z rodzicami pozwala lepiej poznać dziecko, dostosować / zmodyfikować działania edukacyjne np. tempo pracy i tematykę zajęć do jego indywidualnych możliwości i zainteresowań oraz wykorzystać wiedzę i umiejętności wychowanków zdobyte w środowisku domowym. Rodzic może być dobrym źródłem wiedzy o aktualnych zainteresowaniach dziecka. Partnerstwo w działaniach nauczycieli i rodziców może koncentrować się wokół modyfikacji działań dydaktycznych, wychowawczych lub polepszenia funkcjonowania instytucji w społeczności lokalnej. Coraz częściej rodzice są zaangażowani w edukację dziecka i pragną pełnić rolę partycypacyjną w stosunku do pracy przedszkola. Wsparcie rodziny, współdziałanie instytucji, współpraca i partnerstwo domu i przedszkola może przybierać różne formy i zasięg. Przykłady polskich badań w tej tematyce można odnaleźć

⁴⁸ M. Sieńczewska, *Razem przez zmiany w kształceniu praktycznym nauczycieli*, Warszawa Firma Wydawnicza, Warszawa 2014.

w publikacjach Ewy Lewandowskiej i Jolanty Andrzejewskiej⁴⁹, Marii Bulery i Krystyny Żuchelkowskiej⁵⁰.



Schemat 2. Kompetentne dziecko i status dziecka, i dzieciństwa

⁴⁹ E. Lewandowska, J. Andrzejewska, *Changing the balance of power: parents and professionals 2020*, w: (red.) L. Hryniewicz, P. Luff, *Partnership with parents in early childhood settings. Insights from Five European Countries*, Routledge, London 2020, s. 125-160 – zawierająca trzy rozdziały.

E. Lewandowska, J. Andrzejewska, *Policy context: pre-school education in Poland*, w: (red.) L. Hryniewicz, P. Luff, *Partnership with parents in early childhood settings. Insights from Five European Countries*, Routledge, London 2020, s. 125-132.

E. Lewandowska, J. Andrzejewska, *Practice in Poland – a new dimension of professionalization: the teacher cooperating with families*, w: (red.) L. Hryniewicz, P. Luff, *Partnership with parents in early childhood settings. Insights from Five European Countries*, Routledge, London 2020, s. 133-144.

^E. Lewandowska, J. Andrzejewska, *Insights from research – kindergarten in Poland: parental responsibility versus teacher responsibility*, w: (red.) L. Hryniewicz, P. Luff, *Partnership with parents in early childhood settings. Insights from Five European Countries*, Routledge, London 2020, s. 145-160.

⁵⁰ M. Bulera i K. Żuchelkowska, *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2006, s. 135.

Drugi obszar, zarysowany na Schemacie 2., powiązany jest z prawami dzieci, ich potrzebami i dobrostanem, aktywnością dzieci, kompetencjami nabywanymi przez wychowanków w przedszkolu⁵¹.

Dyskusja nad dzieciństwem i wizją dziecka stanowi od początku pedagogiki przedszkolnej główne zainteresowanie refleksji teoretycznych i empirycznych. Główne rozważania kierowane są na istotę dziecka i dzieciństwa, na miejsce dziecka w systemie społecznym, relacje dziecka z dorosłymi, nauczycielami i rodzicami, zakres jego samodzielności, rozwoju oraz kompetencje kluczowe. Silnymi głosami w rozważaniach nad dzieckiem i dzieciństwem są publikacje: Bogusława Śliwerskiego, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Hanny Krauze-Sikorskiej, Michała Klichowskiego (red). *Pedagogika Dziecka. Podręcznik*, Marii Szczepskiej-Pustkowskiej *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli*, Prawa dziecka, Kingi Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności dzieci w wieku przedszkolnym*, Małgorzaty Cywińska *Edukacyjne przestrzenie sytuacji trudnych*⁵². Barbara Smolińska-Theiss⁵³ w rozważaniach naukowych podkreśla, że „w dzisiejszych naukach społecznych ugruntował się pogląd, że dzieciństwo jest kategorią społeczno-kulturową, jest ono procesem kreowania przez dziecko swojego dziecięcego świata, nadawania mu określonych dziecięcych znaczeń i wartości”

Nie ulega wątpliwości, że dalsze sposoby interpretacji dzieciństwa pojawią się po uwzględnieniu przez badaczy czasu pandemii, przedefiniowania dziecka w edukacji zdalnej, nowych odkryć neuronauk, poszerzeniu wiedzy na temat możliwości rozwojowych wychowanków, czy docenieniu swobodnej aktywności dzieci, spontanicznego uczenia się lub twórczości dziecięcej.

Nowe myślenie łączy się nierozzerwalnie z prowadzeniem badań empirycznych i poszerzenie badań jakościowych o badania w działaniu, analizę

⁵¹ Kategorie w prezentowanych schematach autorki opracowały po analizie około 1200 publikacji z zakresu pedagogiki przedszkolnej, nauk pedagogicznych i nauk pokrewnych wydanych w przedziale czasowym ostatnich dwudziestu lat i opierały się na metodzie sędziów kompetentnych.

⁵² B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, GWP, Sopot 2007, H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika Dziecka. Podręcznik*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2020; M. Szczepka-Pustkowska, *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli*, *Prawa dziecka*, w: (red.) D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 79-122; K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2006; M. Cywińska, *Edukacyjne przestrzenie sytuacji trudnych*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2019.

⁵³ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2014, s. 11.

dział i wytworów dzieci, badania przez sztukę, techniki projekcyjne, etnograficzne, fenomenologiczne o podejście mozaikowe opisane m.in. w publikacji pod redakcją M. Magda-Adamowicz, E. Kowalska „*Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych*”⁵⁴.

Badania w obrębie pedagogiki przedszkolnej pokazują ubożenie dzieciństwa z powodu zawłaszczania czasu dziecka przez codzienny kontakt z komputerem, telefonem komórkowym, internetem, propozycjami różnorodnych gier. Jolanta Karbowniczek, Klaudia Nowakiewicz⁵⁵ alarmują, iż dziecko ma coraz mniej czasu wolego i ogromną ilość codziennych zajęć dodatkowych organizowanych przez rodziców oraz różne instytucje edukacyjne. Uczestniczą w zajęciach z nauki języków obcych, sportów walki, tańca towarzyskiego, baletu, gotowania, zabaw dydaktycznych opartych na doświadczeniu i badaniu zjawisk fizycznych. Nadmierne obciążanie dziecka powoduje, że nie potrafią poradzić sobie z prostymi problemami codzienności.

Małgorzata Karwowska Struczyk⁵⁶ zwraca uwagę na rangę doświadczeń dziecięcych i formułuje tezę, że „działania w sferze rozwoju dziecka muszą zmierzyć się z wyzwaniem dostarczenia zintegrowanych i zindywidualizowanych doświadczeń, dzięki którym rozstrzygnięcia dotyczące indywidualnej osobowości, umysłowości i duchowości dziecka pozostawione byłoby działaniu jego twórczości i wolnej woli, tej niezagospodarowanej przez środowisko części niepowtarzalnej indywidualności”.

Problematykę potrzeb dzieci / uczniów związaną z przejściem z jednej instytucji do drugiej podejmują Jadwiga Lubowiecka⁵⁷, Sabina Guz, Iwona Zwierzchowska⁵⁸, Anna Kienig⁵⁹. Adaptacja jest ważnym wymiarem edukacji i obszarem wielu badań związanych z diagnozą dojrzałości szkolnej / gotowości dziecka do szkoły. A samej diagnozie przedszkolnej badacze

⁵⁴ M. Magda-Adamowicz, E. Kowalska (red.) *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.

⁵⁵ J. Karbowniczek, K. Nowakiewicz, *Zajęcia dodatkowe w przedszkolu*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015 nr 1.

⁵⁶ M. Karwowska-Struczyk *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa 2012, s. 38.

⁵⁷ J. Lubowiecka, *Przystosowanie do przedszkola zadaniem rozwojowym dla dziecka*, w: (red.) R. Michalak, *Adaptacja w biegu życia jednostki*, WSZ „Kadry dla Europy” w Poznaniu, Poznań 2010.

⁵⁸ S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka*, Wydawnictwo „Comandor”, Warszawa 2010.

⁵⁹ K. Margetts K., A. Kienig (red.), *International Perspectives on Transition to School: Re-conceptualizing beliefs, policy and practice*, Routledge, London 2013.

poświęcają wiele uwagi⁶⁰. Na tym tle wyróżnia się inne rozumienie zjawiska i perspektywa-przejścia (*transition*) z jednej placówki do drugiej prezentowane przez Annę Kienig⁶¹.

Zmiany myślenia o dzieciństwie wpływają na przywrócenie rangi podstawowej aktywności dziecka, czyli zabawy. Każda definicja zabawy w znacznym stopniu jest zdeterminowana mentalnością, kulturą, osiągnięciami cywilizacyjnymi kolejnych społeczności. Obecnie obserwuje się zmiany w podejściu do zabawy dzieci w rozważaniach teoretycznych i badaniach empirycznych prowadzonych przez Barbarę Bilewicz-Kuźnię, Iwonę Czaję-Chudybę i Małgorzatę Muchacką⁶². Zmienia się istota i sposób definiowania zabawy i odchodzi się od zabaw dydaktycznych a akcentuje się znaczenie rozwojowe zabaw samorzutnych, swobodnych oraz zabaw heurystycznych. Analizie poddaje się aranżację przestrzeni do zabaw w przedszkolu i w terenie (ogrodzie przedszkolnym, środowisku przyrodniczym) oraz znaczenie zabaw proponowanych dzieciom i wykorzystywanych podczas tej aktywności.

Głównym centrum zainteresowań pedagogiki przedszkolnej i praktyki oświatowej jest nabywanie kompetencji przez dzieci w instytucjach wychowania przedszkolnego. Biorąc pod uwagę intensywny rozwój pedagogiki przedszkolnej w ostatnich dwóch dziesięcioleciach, można wskazać działy badań i rozwiązania metodyczne odpowiadające szczegółowym kompetencjom dziecka. Kompetencje mają charakter dynamiczny zmieniają się na przestrzeni linii rozwojowej dziecka i są przez podmiot doskonalone. Współcześnie, w dydaktyce, kompetencje nie są celem, ale narzędziem uczenia się i podstawą do dalszego kształcenia oraz wychowania, czyli są ważnym elementem kultury uczenia się. Obszary kompetencji dzieci wiążą się z przyjętymi edukacyjnymi aspektami badań i są bezpośrednio wskazówkami do praktyki pracy z dzieckiem, i stanowią wsparcie metodyczne dla nauczycieli, rodziców

⁶⁰ A. Kopik (red.), *Sześcioletki w Polsce: raport 2006: diagnoza badanych sfer rozwoju*, Wydawnictwo Tekst, Kielce 2007; A. Frydrychowicz, E. Koźniewska, A. Matuszewski, E. Zwierzynska, *Skala Gotowości Szkolnej*, CMPPP, Warszawa 2006; A. Kopik, *Konteksty poznawczej gotowości szkolnej*, APS, Warszawa 2019; E. Marek, K. Nadrowska, *Diagnoza gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkolnej*, WSIP, Warszawa 2010.

⁶¹ A. Kienig, *Children's transition from kindergarten to primary school*, w: K. Margetts, A. Kienig (red.), *International Perspectives on Transition to School: Re-conceptualizing beliefs, policy and practice*, Routledge, London 2013, s. 22-33.

⁶² B. Bilewicz-Kuźnia, *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017; I. Czaja-Chudyba, *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2006; M. Muchacka, *Zabawy tropiące w edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000.

i terapeutów. Edukacja staje zatem przed wyzwaniem jakie kompetencje kluczowe⁶³ będą potrzebne dziecku w złożonych kontekstach kulturowych i cywilizacyjnych. W dyskursie nad współczesnością podkreśla się, że wiedza i umiejętności są prawdopodobnie najcenniejszym zasobem poszczególnych społeczeństw i ludzkości. Listy kompetencji są modyfikowane w zależności od czasów i pomysłów oświatowych. W pedagogice przedszkolnej najczęściej w ostatnich latach pojawiają się kompetencje matematyczne, językowe, komunikacyjne, emocjonalne i społeczne, z zakresu nauki czytania i pisanie oraz dwujęzyczności.

„Koncepcja poznawcza człowieka, rozpatruje dziecko jako samodzielny jednostkę, której istotną cechą jest dążenie do poznawania otaczającego świata. To potrzeba poznawania jest główną motywacją aktywności człowieka. W trakcie zaspokajania potrzeby poznawania jednostka gromadzi doświadczenia. Każda jednostka inaczej porządkuje swoje doświadczenia i dlatego centralnym pojęciem jest pojęcie struktury poznawczej. Kompetencje w tym ujęciu są wynikiem nie tylko poznawania rzeczywistości, ale także efektem systematycznego procesu poznawania własnych właściwości jako podmiotu poznającego. Unikalność cech podmiotu, w połączeniu z неповtarzalnością ludzkiego doświadczenia rzeczywistości sprawia, że kompetencje mają także podmiotowy charakter. Z trudem poddają się one pomiarowi. Jedyna droga to ocena wyników działań ludzkich”⁶⁴.

Kompetencje poznawcze, społeczne, emocjonalne i odpowiednia sprawność motoryczna są dla dziecka w wieku przedszkolnym niezbędne, ponieważ umożliwiają: aktywne poznawanie i rozumienie świata, wchodzenie w interakcje i funkcjonowanie w otaczającej dziecko codzienności, powstrzymanie się od zachowań agresywnych⁶⁵, radzenia sobie w sytuacjach nowych i trudnych, stanowią podstawę rozwoju i pełnienia wielu ról. Poziom kompetencji stanowi wyznacznik pozwalający przewidzieć wyniki w uczeniu się, trudności w uczeniu się, strukturalizację wiedzy o czym pisze Bożena

⁶³ J. Uszyńska-Jamroc, K. Nadchewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015.

⁶⁴ J. Andrzejewska, *Kompetencje poznawcze dzieci pięcioletnich*, w: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 321.

⁶⁵ M. Cywińska (red.), *Problemy współczesnego dziecka. Wybrane aspekty*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.

Muchacka⁶⁶, rozwiązywanie problemów – Ewa Filipiak⁶⁷, rozumienie pojęć⁶⁸ a także rozwój umiejętności intelektualnych np. czytanie, pisanie, matematyka. Najnowsze ogólnopolskie, szeroko zakrojone badania z zakresu poziomu i uwarunkowań kompetencji społecznych, poznawczych, emocjonalnych i poziomu sprawności motorycznej dzieci pięcioletnich zostały opisane przez Jolantę Andrzejewską, Bożenę Grzeszkiewicz, Ewę Lewandowską, Jadwigę Lubowiecką w publikacji pod redakcją Haliny Sowińskiej „*Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*”⁶⁹.

Autorki koncepcji edukacji matematycznej „*Dziecięca matematyka*” Edyta Gruszczyk-Kolczyńska i Ewa Zielińska zaproponowały środowisku nauczycieli i rodziców program i rozwiązania metodyczne do wszystkich obszarów wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci z edukacją matematyczną⁷⁰. W kolejnych dekadach pojawiły się metody i strategie skutecznej edukacji matematycznej opartej na: zestawie zadań wczesnej edukacji geometrycznej realizowanej czynnościowo B. Bilewicz-Kuźnia „*Edukacja geometryczna dzieci*”, kooperatywnym uczeniu się matematyki, nauczaniu / uczeniu się matematyki w nurcie teorii autodeterminacji (SDT) opracowanej przez Urszulę Oszwę. Pojawiały się zagadnienia gotowości dzieci do uczenia się matematyki, tematy związane z trudnościami w uczeniu się matematyki i sposobami likwidowania barier oraz przykłady innowacyjnych rozwiązań praktycznych z wykorzystaniem np. klocków lego, programowania z wykorzystaniem pomocy multimedialnych.

Kompetencje językowe i komunikacyjne od dawna stanowią obszar interdyscyplinarnych dyskusji. Maria Kielar–Turska opracowała możliwości stymulowania mowy i języka podkreślając znaczenie twórczej aktywności dziecka. Zainspirowało to badania Grażyny Krasowicz-Kupis w zakresie

⁶⁶ B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, WN AP, Kraków 2000; B. Muchacka, *Strategia wspierania strukturyzacji wiedzy dzieci w sytuacjach edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

⁶⁷ E. Filipiak, *Strategie badań rozwoju i uczenia się dzieci: podejście kulturowo-historyczne*, w: (red.) M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar, A. Buła, *Horyzonty dziecięcych znaczeń: granice – rozpoznania – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.

⁶⁸ M. Wiśniewska-Kin, *Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć – rozumienie pojęć przez dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

⁶⁹ H. Sowińska, *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo UMA, Poznań 2011.

⁷⁰ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczyciel starszych przedszkolaków*, Wydawnictwo CEBP, Kraków 2015; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych Dziecięca matematyka*.

świadomości językowej dzieci⁷¹, Jolanty Andrzejewskiej, Małgorzaty Grochowalskiej i Kingi Kuszak⁷² w zakresie kompetencji językowych i komunikacyjnych dzieci, świadomości dzieci związków frazeologicznych⁷³ oraz dwujęzycznością⁷⁴ przedszkolaków.

Elementem przygotowania dziecka do szkoły jest opanowanie przez nie podstawowych umiejętności niezbędnych w procesie czytania i pisania. Odpowiednie sposoby wdrażania dzieci w świat znaków są ważne, ponieważ dostarczą podstawowych kompetencji, zachęca je do samodoskonalenia, będą źródłem nowych doświadczeń i przyniosą oczekiwane rezultaty kształcenia. Właściwie przygotowanie dzieci do sztuki pisania i czytania jest głównym motywem działania edukacyjnego nauczycieli przedszkolnych. Ponieważ bez umiejętności biegłego czytania i pisania dziecko nie może uczyć się na kolejnych etapach edukacji, dlatego badaczy podjęto dyskusję jak pomóc dziecku w opanowaniu trudnej sztuki czytania i pisania, jakie działania przedsięwziąć na wczesnych etapach edukacji, by przygotować je do komunikowania się za pomocą pisma, wykorzystując naturalną aktywność dziecka. Bronisław Raclawski zainspirował środowisko do poszukiwania alternatywnych metod do uczenia dzieci czytania. Kontynuatorkami dyskusji stały się m. in. Anna Jakubowicz-Bryx „Świadomość pisma u dzieci pięcioletnich”, A. Jakubowicz-Bryx, (red.), *Edukacja czytelnicza wyzwaniem współczesnej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Elżbieta Jaszczyszyn, *Modele*

⁷¹ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.

⁷² J. Andrzejewska (red.), *Wspieranie rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009; M. Grochowalska, *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2009; K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011; K. Kuszak (red), *Dziecko w przestrzeniach języka. Wybrane konteksty teoretyczne. Wybrane perspektywy praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM Poznań 2018.

⁷³ K. Kuszak, *Świat związków frazeologicznych w języku dziecka – Inspiracje teoretyczne – badania – implikacje praktyczne*, Poznań 2014.

⁷⁴ B. Grzeszkiewicz, *Dziecko w środowisku dwujęzycznym*, w: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oeszleger-Kosturek, *Edukacja małego dziecka. Nauczyciel i dziecko w dobie kryzysu edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017, tom II.; M. Kotarba-Kańczugowska M., *Sześciolatek na zajęciach z języka obcego. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2014; M. Kotarba-Kańczugowska, *Edukacja otwarta na języki. Różnojęzyczność w teorii i praktyce*, Kraków 2015.

edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętności czytania dzieci sześcioletnich”⁷⁵.

Dynamiczny postęp technologiczny, otwarcie się przedszkola i szkoły oraz dzieci na nowe technologie spowodowało cykl spotkań naukowych pod kierunkiem Marzenny Nowickiej wokół tematu „Środowisko cyfrowe w edukacji” i serii tomów Marzenny Nowickiej i Joanny Dziekońskiej „Cyfrowy tubylec w szkole – diagnozy i otwarcia” oraz wzrost badań na temat związanym z rozumieniem przez dzieci cyberprzestrzeni, potencjału środowiska cyfrowego STEM, roli audiobooków.

Coraz ważniejszym głosem w pedagogice przedszkolnej i praktyce edukacyjnej jest stanowisko badaczy zajmujących się twórczością dziecka, samorealizacją artystyczną dziecka, rozwijaniem zdolności dziecka, kształtowaniem postawy twórczej⁷⁶, potencjałem edukacyjnym książek obrazkowych⁷⁷, ilustracją dla dzieci i uczniów potencjałem literatury dziecięcej⁷⁸, sztuką wizualizacji i percepcją dotykową⁷⁹, muzykoterapią, biblioterapią,

⁷⁵ A. Jakubowicz-Bryx, „Świadomość pisma u dzieci pięcioletnich”, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2015.

^A Jakubowicz-Bryx, (red.), *Edukacja czytelnicza wyzwaniem współczesnej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2011; E. Jaszczyszyn, *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętności czytania dzieci sześcioletnich*, Trans Humana, Białystok 2010.

⁷⁶ J. Uszyńska-Jamroc, *Twórcza aktywność dziecka: teoria – rzeczywistość – perspektywy*, Białystok 2003.

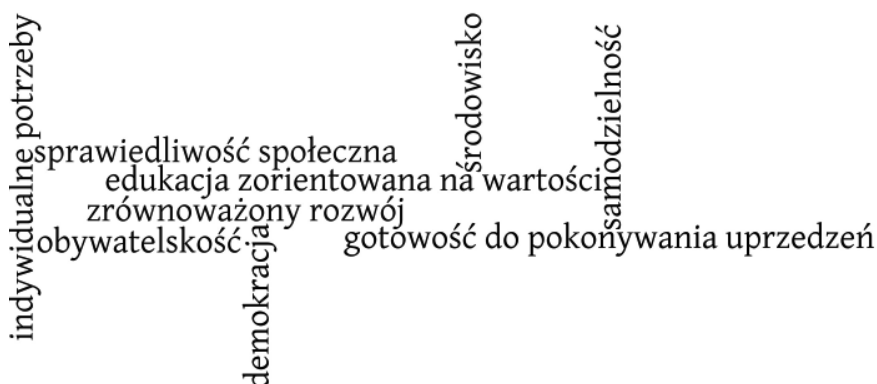
⁷⁷ A. Boguszewska, *Książka dla dzieci w kulturze wizualnej*, w: (red.) A. Sajdak, *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, Kraków 2005.

⁷⁸ Z. Olek-Redlarska, *W kręgu kultury i literatury dla dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016; A. Boguszewska, *Ilustracje i ilustratorzy lektur dla uczniów w młodszym wieku szkolnym w Polsce w latach 1944-1989*, Lublin 2013. A. Ungeheuer-Gołąb, *Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka*, Wyd. Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich 2012; A. Ungeheuer-Gołąb, *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*. Podręcznik Wyd. SBP, Warszawa 2011; M. Centner-Guz, *U progu czytelnictwa. Zainteresowania książką i przygotowanie czytelnicze dzieci sześcioletnich w ujęciu temporalnym*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017.

⁷⁹ E. Niestorowicz, *Dotyk Sztuki. Sztuka wizualna a percepcja dotykowa*, w: (red.) E. Głazewska, M. Grabias, *Wizualność w kulturze. Sztuka, kultura popularna i media cyfrowe*, t. 1., Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020.

arteterapią, edukacją plastyczną dzieci⁸⁰, ekspresją twórczą⁸¹ wychowaniem estetycznym, edukacją muzyczną⁸², umuzykalnieniem dzieci⁸³.

Zarysowanie horyzontów badań i rozważań teoretycznych na tle już pojawiających się zwiastunów jest zadaniem trudnym. Obecnie zarysowują się przedstawione w Schemacie 3 najbardziej widoczne pola badawcze i poszukiwania pedagogiki przedszkolnej praktycznie zorientowanej.



Schemat 3. Ku nowym wyzwaniom i nowym otwarciom

„Pedagogika przedszkolna powinna odejść od wskazywania różnic między dorosłością i dzieciństwem na rzecz określenia wspólnych cech i właściwości dzieciństwa i dorosłości, pokazywania, asymilowania intuicyjności i empatyczności, jako podstawy zrozumienia

⁸⁰ U. Szuścik, *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2006; K. Łapot-Dzierwa, *Przedszkolaka spotkania ze sztuką: wpływ percepcji malarstwa na twórczą wyobraźnię dziecka*, Zamkor, Kraków 2008; U. Szuścik, *Bazgrota w twórczości plastycznej dziecka*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2019; U. Szuścik, E. Linkiewicz (red.), *Sztuka, edukacja, kultura: z teorii i praktyki edukacji artystycznej*, Wydawnictwo UŚ Katowice 2014.

⁸¹ K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala (red.), *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*, Librus, Katowice 2004.

⁸² L. Kataryńczuk-Mania, *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*, Oficyna Wydawnicza ZG, Zielona Góra 2010.

⁸³ M. Suświłło, *Edukacja artystyczna w przedszkolu – założenia, znaczenie, rozwiązania*, w: (red.), M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierajska, M. Szpotowicz, *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna – badania opinii, inspiracje*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.

dziecka, jego cech i właściwości, bez których niemożliwe jest uporządkowanie dorosłości”⁸⁴.

Zmiany społeczno-polityczne zachodzące w Polsce oraz zmiany polityki edukacyjnej we wczesnej edukacji, jak choćby zmiany podstaw programowych wychowania przedszkolnego, czy obniżenie wieku, w jakim dzieci miały rozpocząć edukację szkolną i sposób wprowadzania zmian w edukacji przedszkolnej wpłynęły na rozwój dyskursu emancypacyjno- krytycznego w pedagogice przedszkolnej. Słyszalność i siła narracji krytycznej w dyskursie pedagogiki przedszkolnej nałożyła się w ostatnim dwudziestoleciu na zauważane jak nigdy dotąd i naglące problemy świata. W podejmowanej problematyce można wyróżnić trzy główne nurty, przenikające i wzajemnie się dopełniające obszary: samodzielność – demokracja, indywidualne potrzeby – sprawiedliwość społeczna, środowisko – zrównoważony rozwój.

Samodzielność – demokracja

Problematyka samodzielności dzieci wyraźnie ewoluuje w kierunku podejmowania inicjatywy. Dostrzeganie emancypacji dzieci, prawa obywatelskie dzieci zmieniają stopniowo postrzeganie dziecka z obiektu oddziaływania na aktywny i autonomiczny podmiot. I choć w przestrzeni dyskursu medialnego nadal słyszalne jest definiowanie dziecka jako np. „skarb”, który trzeba chronić, to w dyskursie naukowym pedagogiki przedszkolnej coraz głośniej wybrzmiewa dziecko jako uczestnik procesu edukacyjnego, jego współkreator. Autonomia i podmiotowość dziecka zagwarantowane z Konwencji o Prawach Dziecka określają dziecko jako sprawcze, decyzyjne, partycypujące – dziecko obywatel⁸⁵. Ten wyrazisty nurt obywatelstwa dzieci⁸⁶ w pedagogice przedszkolnej wybrzmiewa głośno wytyczając nowe obszary

⁸⁴ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006, s. 78.

⁸⁵ E. Lewandowska, *Edukacja obywatelska – edukacja demokratyczna – edukacja dla zrównoważonego rozwoju*, w: (red.) J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie. Zmienić wczesną edukację*, Wyd. APS Warszawa 2017, s. 141-166; E. Jarosz, *Dziecięce obywatelstwo – między prawami dziecka a rzeczywistością*. „Pedagogika Społeczna” 2018 nr 4, s.183-194.

⁸⁶ K. Gawlicz, B. Röhrborn, *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2014; K. Gawlicz, *Challenges of Practicing Democracy in Polish Preschools*. w: Miller, L., Cameron, C., Dalli, C., & Barbour, N. (red.), *The SAGE handbook of early childhood policy*. Sage: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne 2018.

zainteresowań teoretyczno-praktycznych i wpływając na demokratyzację proces edukacyjny we wczesnej edukacji. Rozważania badaczy pokazują konieczność doświadczenia i eksperymentowania w przedszkolu, partycypacji oraz rozwijania wszystkich innych umiejętności będących cechami obywatela demokratycznego kraju. Edukacja w demokratycznym środowisku edukacyjnym⁸⁷, będącym przestrzenią treningową do podejmowania decyzji i ponoszenia konsekwencji, do sprawczości i odpowiedzialności pozwala na przygotowanie się do obywatelstwa wtedy gdy, dzieci te będą dysponować prawami wyborczymi⁸⁸.

Indywidualne potrzeby – sprawiedliwość społeczna

Rosnąca potrzeba dopasowania działań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb i możliwości wynika z potrzeb i możliwości diagnozowania dzieci oraz z nadania rangi diagnozie przedszkolnej czy monitorowaniu osiągnięć dzieci⁸⁹. Równoległe wraz ze wzrastającą rangą diagnozy pojawiało się szereg pytań wokół diagnozy oraz rozważań teoretyczno-praktycznych dotyczących wspomagania czy specjalistycznych działań z zakresu terapii pedagogicznej⁹⁰. Funkcjonujący w aktach prawnych termin indywidualne

⁸⁷ J. Bałachowicz, *Szkola jak przestrzeń budowania przyszłości*, w: (red.) J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie. Zmienić wczesną edukację*, Wyd. APS Warszawa 2017, s. 11-96; B. Śliwerski, *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolter Kluwers, Warszawa 2017.

⁸⁸ E. Jarosz, *Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego* „Pedagogika Społeczna” 2016 2 (60), s. 67-87; M. Falkiewicz-Szult, *Pozorowanie wychowania do i w demokracji wobec najmłodszych obywateli (dzieci w wieku przedszkolnym)*, „Inspirato” 2015 nr 1 s. 3-10, http://www.fedr.pl/INSPIRATOR/Inspirator_nr1.pdf, dostęp 30.10.2020; B. Krzywosz-Rynkiewicz, *Aktywność obywatelska jako zadanie i wyzwanie rozwojowe. Znaczenie okresu dzieciństwa i adolescencji*, „Psychologia Rozwojowa” 2019 tom 24 nr 3, s. 9–20.

⁸⁹ A. I. Brzezińska, *Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju – podstawa projektowania nauczania rozwijającego*, w: (red.) E. Filipiak, *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Art. Studio, Bydgoszcz 2015, s. 129-140; E. Gruszczyk-Kolczyńska, Ewa Zielińska, *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacje i wnioski*, Nowa Era, Warszawa 2013; G. Krasowicz-Kupis, K. Wiejak, K. Gruszczyńska, *Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014; A. Kopik, *Konteksty poznawczej gotowości szkolnej dzieci: pół wieku*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2019; A. I., Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar. Warszawa 2010.

⁹⁰ I. Obuchowska, *Osoby niepełnosprawne: diagnoza dla rozwoju*. w: (red.) D. Lotz, K. Wenta, W. Zaidler, *Diagnoza dla osób niepełnosprawnych*, Agencja Wydawnicza KWADRA.

potrzeby rozwojowe i indywidualne potrzeby edukacyjne zmienił zakres pojęciowy i obecnie jest definiowany jako specjalne potrzeby edukacyjne. I choć kategoria ta obejmuje wszystkie dzieci z niepełnosprawnościami nie jest z nim tożsama, gdyż nie wszystkie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to dzieci z niepełnosprawnością. Przykładem nowego namysłu mogą być publikacje nawiązujące do koncepcji wielorakich inteligencji⁹¹, uzdolnień⁹², czy szerokie teoretyczno-praktyczne analizy odnośnie specjalnych potrzeb edukacyjnych⁹³. Równoległe wraz ze wzrostem wiedzy, postępem medycyny oraz zapisami prawnymi, problematyka integracji dzieci zmieniła narrację na włączanie, akcentując konieczność przeciwdziałania dyskryminacji, pokonywania uprzedzeń, szacunek dla różnorodności wynikający ze sprawiedliwości społecznej⁹⁴.

Środowisko – zrównoważony rozwój

Problematyka środowiska przyrodniczego, budowania wiedzy obecna w pedagogice przedszkolnej od samych jej początków, przez ostatnie dwadzieścia lat wyraźnie zmienia kierunek na edukację ekologiczną. Na uwagę zasługują wyniki badań i propozycje metodyczne Elżbiety Jaszczyszyn⁹⁵ i Teresy Parczewskiej⁹⁶.

Kontakt dzieci ze środowiskiem i znaczenie przyrody, które było od zawsze obecne w badaniach i praktyce pedagogiki przedszkolnej zaczęło ewoluować w kierunku rozwijania poczucia odpowiedzialności za środowisko

Szczecin 2020, s. 40–44; M. Kielar-Turska, *Analiza pola semantycznego terminów związanych ze wspomaganiem rozwoju*, w. *Wspomaganie Rozwoju. Psychostymulacja i psychokreacja* T. V, Wydawnictwo Uczelniane WSP Bydgoszcz 2003, s. 11-24; B. Kaja, *Wspomaganie rozwoju – „sens tego wszystkiego”* w: (red.) B. Kaja, *Wspomaganie Rozwoju. Psychostymulacja i psychokreacja*, Tom II, Wydawnictwo Uczelniane WSP Bydgoszcz 2000, s. 11-26.

⁹¹ I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka. Koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.

⁹² E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *O dzieciach uzdolnionych matematycznie. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Nowa Era, Warszawa 2012.

⁹³ A. Olechowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, PWN, Warszawa 2016.

⁹⁴ E. Jarosz, *Spoleczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM Poznań, 2013; A. Mikler-Chwastek, *Inny we wczesnym systemie opieki i wychowania*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2017 nr 19, s. 39-50.

⁹⁵ E. Jaszczyszyn, *Ekologiczna edukacja przedszkolna*, Stowarzyszenie na Rzecz Ekorozwoju Agro-Group, Białystok 2003.

⁹⁶ T. Parczewska, *Edukacja ekologiczna w przedszkolu*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.

i odwoływać się do perspektywy o dobrostanie (*wellbeing*) dzieci. Na dobrostan dzieci składa się zarówno ich poczucie satysfakcji z możliwości autonomicznego działania, jak i branie odpowiedzialności za swoje działania, poczucie przynależności do społeczności, rozumienie tego co się wokół niego dzieje i wiara, że razem możemy pokonać przeciwności. To z kolei tworzy grunt do zaangażowania w działania na rzecz zamiany i transformacji świata w kierunku świata zrównoważonego.

Idea zrównoważonego rozwoju (ZR), która wzrastała na arenie międzynarodowej od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku nie miała szansy na ugruntowanie w Polsce w XX wieku. Polska przynależała wtedy do krajów bloku wschodniego a potem była skupiona na wewnętrznych przemianach ustrojowych. Idea ZR zaistniała w Polskim ustawodawstwie po transformacji ustrojowej w 1989 roku w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w której zapisano kierowanie się zasadą zrównoważonego rozwoju (Konstytucja RP, 1997 Art. 5)⁹⁷. Proces zmian transformacyjnych zachodzących w Polsce oraz zachodzące na świecie zmiany myślenia o przyszłości świata i współodpowiedzialności za przyszłe pokolenia zaowocowały pojawieniem konieczności edukowania w zakresie zrównoważonego rozwoju, i ogłoszeniem przez UNESCO Dekady EZR. Kiedy jednak dekada się kończyła, zauważyć można było zaistnienie samego określenia *zrównoważony rozwój* w obszarach ekonomii i polityki. W obszarze pedagogiki pozostało ono nadal nieobecne, niezauważone lub pojawiało się jako synonim *ekologii*.

Wieloletni proces budowania współpracy międzynarodowej i uczestnictwo naukowców wczesnej edukacji (Ewa Lewandowska) w międzynarodowych projektach oraz aktywność w międzynarodowych wspólnotach badaczy wczesnej edukacji doprowadziło do nowego otwarcia pedagogiki przedszkolnej i reorientacji rozumienia roli wczesnej edukacji w budowaniu zrównoważonego świata. W roku 2014 naukowcy z Katedry Wczesnej Edukacji w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie w partnerstwie z University of Agder w Norwegii podjęli projekt, w którym z inicjatywy Ewy Lewandowskiej do nazwy projektu włączono edukację dla zrównoważonego rozwoju. Projekt "Edukacja środowiskowa dla zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli" odwoływał się najsilniej do jednej ze strategii

⁹⁷ „Rzeczpospolita Polska strzeże niepodległości i nienaruszalności swojego terytorium, zapewnia wolności i prawa człowieka i obywatela oraz bezpieczeństwa obywateli, strzeże dziedzictwa narodowego oraz zapewnia ochronę środowiska kierując się zasadą zrównoważonego rozwoju” (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. Dz. U. Nr 78, poz. 483 ze zm. Art. 5).

działań na rzecz edukacji dla zrównoważonego rozwoju (EZR) – *outdoor education*, polegającej na uczeniu o przyrodzie w przyrodzie, na reaktywowaniu strategii działań edukacyjnych poza salą placówki edukacyjnej przedszkolnej, która przez lata transformacji systemu ustrojowego w Polsce zanikła lub została zmarginalizowana zarówno w teorii jak praktyce pedagogicznej.

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju, zapisana w Projekcie spowodowała otwarcie grupy projektowej, na myślenie o tym czym jest ZR i EZR, odkrycia na nowo Raportu dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI i ewolucję filarów edukacji Jacquesa Delorsa:

- uczyć się, aby wiedzieć, tzn., aby zdobyć narzędzia rozumienia;
- uczyć się, aby działać, aby móc oddziaływać na swoje środowisko;
- uczyć się, aby żyć wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej;
- uczyć się, aby być, dążenie, które jest pokrewne trzem poprzednim, a jest to uczenie się dla samego siebie.
- i dołączenie filaru:
- uczyć się, aby żyć w sposób zrównoważony.

Działania projektowe zbiegły się w czasie z podpisaniem w 2015 roku przez wszystkie państwa członkowskie ONZ deklaracji *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030 (Agenda 2030)*, zainicjowaniem szerokiej współpracy środowiska pedagogiki przedszkolnej poprzez włączanie do debat naukowych międzynarodowych i krajowych oraz działań pedagogicznych na rzecz EZR. Działania Ewy Lewandowskiej zyskały międzynarodowy rozgłos, zostały nagrodzone⁹⁸ i włączone w działania UNESCO w ramach Global Action Programme on Education for Sustainable Development. Działania naukowe o charakterze synergii pobudziły środowisko pedagogiki przedszkolnej. Rozważania naukowe będące wynikiem tych inspiracji skupiały się na teoretycznych poszukiwaniach rodzenia się idei zrównoważonego rozwoju w teoriach pedagogicznych (Józefa Bałachowicz), analizie naukowej idei zrównoważonego rozwoju i edukacji dla zrównoważonego rozwoju oraz interpretacji koncepcji edukacji dla zrównoważonego rozwoju w odniesieniu do Agendy 2030 i jej implikacje we wczesnej edukacji (Ewa Lewandowska). Ponad to do programu kształcenia studentów wczesnej edukacji na APS włączono strategię *outdoor education* oraz powstał Zakład Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju. Działania na polu naukowym zyskały dodatkowe wzmocnienie poprzez zapisanie w Prawie Oświatowym

⁹⁸ Education for Sustainable Development Award from World OMEP 2017 za project: *How to begin Change – Campaign for ESD in early education in Poland.*

(Dz. U. z 2017 r. poz. 59) zobowiązania do działań edukacyjnych na rzecz zrównoważonego rozwoju⁹⁹.

Idea edukacji dla zrównoważonego rozwoju zawędrowała do wczesnej edukacji w momencie potrzeby zmiany. Połączyła obszary działań, stworzyła łącze i pozwoliła znaleźć sens w postulowaniu naukowców o edukację, która musi odejść od rozumienia rozwoju i nauczania, jako przekazywania wiedzy. W jednym z jej celów zapisane zostały wartości, takie jak: sprawiedliwość, równość, respektowanie praw i pokojowe strategie rozwiązywania problemów, które są spoiwem łączącym demokrację i zrównoważony rozwój. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju to edukacja obywatelska, demokratyczna¹⁰⁰.

Międzyuczelniane zespoły badawcze

W zakresie subdyscypliny pedagogiki przedszkolnej powstało w ostatnich dwudziestu latach wiele uczelnianych zespołów badawczy, których celem było prowadzenie nowatorskich badań z obszaru szeroko rozumianych kompetencji dziecka, dzieciństwa, zabawy dziecka, pracy i profesjonalizacji zawodowej nauczyciela wychowania przedszkolnego, edukacji z zakresu kreatywności i sztuki, innowacyjnych rozwiązań.

W latach 2005 – 2011 z. inicjatywy Haliny Sowińskiej powstało Akademickie Seminarium Edukacji Dziecka ASED, które skupiało badaczy wczesnej edukacji. Ogólnopolskie badania prowadzone przez naukowców zajmujących się pedagogiką przedszkolną w centrum badań stawały dziecko pięcioletnie, które w świetle zapowiedzi zmian strukturalnych miało kończyć edukację przedszkolną. Pionierskie badania przeprowadzono w większości za pomocą autorskich metod badawczych będących wynikiem działań zespołowych. Badaniami objęto 1800 dzieci i 255 nauczycieli wychowania przedszkolnego.

⁹⁹ System oświaty zapewnia w szczególności: upowszechnienie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej”. Ustawa Prawo Oświatowe, Dz. U. z 2017 r. poz. 59, rozdz. 1, art. 1.pkt.15.

¹⁰⁰ Cel 4.7. „do 2030 roku zapewnić, że wszyscy uczący się przyswoją wiedzę i nabeżdą umiejętności potrzebne do promowania zrównoważonego rozwoju, w tym, między innymi, poprzez edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju i zrównoważonego stylu życia, praw człowieka, równości płci, promowania kultury pokoju i niestosowania przemocy, globalnego obywatelstwa oraz docenienia różnorodności kulturowej i wkładu kultury w zrównoważony rozwój”. ONZ (2015) Przekształćmy nasz świat. Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030. A/RES/70/1. http://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf, data dostępu 25.10.2020

Prowadzone przez zespół badania pokazywały przygotowanie dziecka pięcioletniego do przekroczenia progu szkolnego poprzez ukazanie jego kompetencji w zakresie: sprawności motorycznych jako dyspozycji umożliwiającej m.in. naukę czytania i pisanie – autorka Ewa Lewandowska, kompetencji poznawczych (Jolanta Andrzejewska), emocjonalnych (Bożena Grzeszkiewicz), społecznych (Jadwiga Lubowiecka) oraz strategii działań nauczycieli edukacji przedszkolnej (Teresa Parczewska). Dobre przygotowanie dziecka do przejścia do szkoły jest warunkiem kariery szkolnej i realizacji wszystkich procesów rozwojowych. Raport z badań został opublikowany w pracy zbiorowej „*Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*”. Wyniki badań pozwoliły m.in. określić w jaki sposób posiadane kompetencje dzieci zależą od czynników związanych z rodzajem przedszkola (publiczne, prywatne, stowarzyszeniowe, filie, oddziały przy szkołach), czasu pobytu dziecka w instytucji, lokalizacją placówki i sposobu pracy nauczyciela oraz uformować wnioski dla praktyki edukacyjnej.

Kolejne zespołowe badania z zakresu pedagogiki przedszkolnej prowadzone były w eksperckim Zespole Edukacji Elementarnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (2014-2019) pod kierownictwem Józefy Bałachowicz. Zespół badaczy pedagogiki przedszkolnej w składzie: Jolanta Andrzejewska, Bożena Grzeszkiewicz, Aldona Kopik, Ewa Lewandowska, Iwona Samborska, Urszula Szuścik, Janina Uszyńska-Jarmoc podjął problematykę kreatywności dzieci pięcioletnich, porównując wyniki badań testowych z nominacjami nauczycieli. W ogólnopolskich badaniach udział wzięło 385 dzieci i 23 nauczycieli wychowania przedszkolnego – nauczycieli badanych pięcioletników. Kreatywność badano za pomocą wystandaryzowanych narzędzi takich jak: Test Kółek, Test TCT-DP oraz stworzonych na potrzeby badań narzędzi do badania twórczych uzdolnień: plastycznych, językowych (werbalnych), muzycznych i ruchowych. Nauczyciele wypełniali kwestionariusze dotyczące ich przekonań i oceny zachowań twórczych dzieci oraz inteligencji wielorakich.

Ważny projekt badawczy z zakresu edukacji czytelnicy i umiejętności czytania prowadziła Elżbieta Jaszczyszyn. Natomiast w latach 2012-2015 zespół J. Uszyńska-Jarmoc, M. Głowska, B. Dudel opracował narzędzia do badania kluczowych dzieci rodziców i nauczycieli Skala Samooceny Kompetencji Kluczowych SSOK- U, SSOK – R, SSOK – N i przeprowadził badania dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Kolejne badania kompetencji kluczowych nauczycieli (2015- 2019) prowadził zespół kierowany przez J. Uszyńską-Jarmoc. Wyniki zaprezentowane w publikacjach książkowych pozwoliły praktyce edukacyjnej przemyśleć rozwiązania edukacyjne.

Wszystkie zespoły zajmujące się pedagogiką przedszkolną przyczyniły się do rozwoju procedur badawczych i metod badań dziecka w wieku przedszkolnym. Zaprezentowane wnioski z badań miały znaczenie dla teorii i praktyki. Pokazały nieznanne i ważne dla pedagogiki obszary badawcze. Projekty zintegrowały środowisko badawczy, co pozwoliło w ostatnich dwóch latach na tworzenie uczelnianych zespołów naukowych zajmujących się m.in. badaniami: nad językiem, partnerstwem edukacyjnym i jego dynamiką, badaniami procesu uczenia, porównawczymi dotyczącymi edukacji i funkcjonowania dziecka w Polsce i krajach UE, historią myśli o dziecku, nad dzieckiem i dzieciństwem, dzieciństwem i szkołą, nierównościami społecznymi, z zakresu pedagogii dziecka i kultury wczesnej edukacji obejmującej literaturę, sztukę, wizualną, muzykę, samorealizację artystyczną, zogniskowane wokół nauczyciela i artysty oraz wychowania do wartości.

Podsumowanie

Polska pedagogika przedszkolna w XXI jest subdyscypliną pedagogiczną silnie rozwijająca się w obszarze tworzenia redefiniowania pojęć, prowadzenia badań teoretycznych i empirycznych i wyjaśnianiu znaczeń formułowania nowych modeli edukacyjnych i promowania koncepcji. Ponieważ pedagogika przedszkolna jest nauką praktycznie i teoretycznie zorientowaną podejmuje trud wykrywania uwarunkowań wpływających na rozwój dzieci i proponuje praktyce edukacyjnej modyfikację warunków organizacji placówek wychowania przedszkolnego i procesów uczenia, kształcenia i wychowania do współczesnych potrzeb i możliwości dzieci o zróżnicowanych potencjałach rozwojowych.

Pedagogika przedszkolna w XXI wieku włącza się w proces badania obejmujący trzy pola empiryczne:

- profesjonalizm nauczyciela przedszkola połączonego z doskonaleniem zawodowym,
- kompetentne dziecko w wieku przedszkolnym o różnych potrzebach i możliwościach rozwojowych, redefiniowanie statusu dziecka i dzieciństwa,
- podążanie ku nowym wyzwaniom i nowym otwarciom zakotwiczonym najczęściej w dyskursie krytyczno- emancypacyjnym.

W obrębie pedagogiki przedszkolnej w ostatnich dwóch dekadach badacze skupiali się badacze, w międzyuczelnianych zespołach naukowo – badawczych, których zadaniem było opracowywanie nowych metod i narzędzi badawczych i prowadzenie szeroko zakrojonych badań.

Nowa dekada rozpoczyna poważne zmiany w tworzeniu teorii pedagogicznych i rozwiązań metodycznych. Konieczne i nieuniknione wydaje się redefiniowanie podstawowych pojęć. Nadal można zaobserwować w stworzonych rozwiązaniach metodycznych wiele nawiązań do behawioryzmu, do „dyskursu jakości”, do dydaktyki technologicznej i instrumentalnej. Ale coraz głośniej akcentowany jest „dyskurs nadawania znaczeń”¹⁰¹, który na pierwszym miejscu stawia rozumienie pracy pedagogicznej i innych przedsięwzięć podejmowanych w różnych instytucjach przez wiele podmiotów m.in. rodziców, nauczycieli, dzieci, władze, urzędników. „Dyskurs nadawania znaczeń nie tylko przyjmuje perspektywę społecznego konstruktivismu, ale odnosi się do rozumienia uczenia jako procesu współkonstruowania, w toku którego wraz z innymi osobami próbujemy nadać znaczenie światu”¹⁰². Przyjęcie innej perspektywy, kontekstowe interpretowanie rzeczywistości pedagogicznej, dopuszczenie odmiennych punktów widzenia, docenienie spotkania i dialogu społecznego zachęcają badaczy i praktyków do przyjęcia hipotezy, że może być wiele różnych znaczeń i sposobów rozumienia wczesnej edukacji dzieci.

Jak pisze Bogusław Śliwerski „Kluczowym z holistycznego punktu widzenia jest spojrzenie na pedagogikę współczesną jako naukę, która podobnie jak pozostałe nauki humanistyczne i społeczne nie wytwarza jednego obowiązującego paradygmatu kształcenia wraz z praktykami go normalizującymi”¹⁰³. W tym duchu zmiany w pedagogice przedszkolnej zamierzają do holistycznego, złożonego ujmowania wczesnej edukacji, która całościowo łączy wszystkie obszary, zachęca do interaktywnego rozwoju, otwiera nowe przestrzenie badawcze oparte szczególnie na paradygmatach krytyczno – emancypacyjnych oraz metodologii badań jakościowych i ilościowych.

Niezbędne jest redefiniowanie dziecka, które partycypuje w edukacji. A rozwój jest procesem, który zmienia nie tylko jednostkę, ale także społeczeństwo i świat. Tożsamość dziecka, człowieka doby globalizacji jest zmienna, określa ją m.in. przynależność do różnych grup społecznych, kulturowych. Podlega nieustającym wyborom i negocjacom¹⁰⁴. Dlatego rede-

¹⁰¹ G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013, s. 152.

¹⁰² G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013, s. 176.

¹⁰³ B. Śliwerski, *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2020, s. 234.

¹⁰⁴ Z. Bauman, *Wynaganię. 21 scen z życia Zygmunta Baumana*, Wielka Litera, Warszawa 2021.

finiowanie musi też dotyczyć pedagogiki przedszkolnej, która chcąc być emancypacyjną nauką społeczną powinna przemyśleć zasady, wartości na których będzie je przebudowywać.

Peter Moss, Erik Olin Wright, Michael Hardt, Antonio Negri oraz Martin Buber¹⁰⁵ proponują następujący zestaw wartości, który może pomóc w redefiniowaniu pedagogiki przedszkolnej:

- *Równość* rozumiana, jako zasadniczo równy dostęp do materialnych i społecznych zasobów niezbędnych do życia w rozwoju.
- *Zrównoważony rozwój* rozumiany jako dostęp obecnych i przyszłych pokoleń dzieci w wieku przedszkolnym do społecznych i materialnych zasobów do życia w rozwoju przynajmniej na takim poziomie jak ma do nich dostęp obecne pokolenie dorosłych.
- *Demokracja* rozumiana jako zasadniczo równy dostęp do niezbędnych zasobów umożliwiających uczestniczenie dzieciom w sposób znaczący w podejmowaniu decyzji w sprawach dotyczących ich życia.
- *Solidarność* rozumiana jako wzajemne wsparcie, które wynika z relacji i współzależności międzypokoleniowej.
- *Różnorodność* rozumiana jako wyjątkowość i solidarną wspólnotę różnorodności wyjątkowości, która wzbogaca i nie może być sprowadzona do jednakowości.
- *Niepewność i subiektywność* wynikające z istnienia innych perspektyw i wiedzy oraz innych sposobów myślenia i działania. Skutkiem jest nieokreśloność, czyli otwarta dyskusja dotycząca np. nadawanym znaczeniom. Jej przeciwieństwem jest zamknięcie, pewność sądów i przekonanie o prawdziwości i jednoznaczności odpowiedzi. Niepewność i subiektywność, oznacza też podejmowanie decyzji wzięcie za nie odpowiedzialności.
- *Zaskoczenie*, które wynika z autentyczności przestrzeni relacji, interakcji między podmiotami procesu edukacyjnego, tworzenia przestrzeni i procesu edukacji.

Wyzwaniem dla pedagogiki przedszkolnej są „zmiany w dzisiejszym, wzajemnie połączonym i współzależnym świecie, które przynoszą nowe

¹⁰⁵ P. Moss, *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education. A story about democracy, experimentation and potentiality*, London, Routledge 2014; E. O. Wright, *Envisioning real utopias*, London, Verso 2010; M. Hardt, A. Negri, *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*, London, Penguin Books 2005; M. Buber, *Between Man and Man*, London, Routledge 1947/2002

poziomy złożoności, napięć i paradoksów, a także nowe horyzonty wiedzy, które musimy wziąć pod uwagę¹⁰⁶.

Bibliografia:

- Adamek I., Muchacka B., *Dziecko- uczeń w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*. Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010.
- Adamek I., *Nauczyciel w sytuacji zmian zachodzących w edukacji*, w: (red.) E. Ogrodzka- Mazur, U. Szuścik, A., Minczanowska, *Edukacja małego dziecka. Przedszkole- przemiany instytucji i jej funkcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Andrzejewska J. (red.), *Wspieranie rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Andrzejewska J., *Kompetencje poznawcze dzieci pięcioletnich*, w: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Andrzejewska J., Lewandowska E., *Responsible adults in a child's space*, OMEP, Warszawa 2013.
- Andrzejewska J., *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*, Wydawnictwo UMCS Lublin 2013.
- Bałachowicz J., *Szkoła jak przestrzeń budowania przyszłości*, w: Bałachowicz J., Korwin Szymanowska A, Lewandowska E., Witkowska-Tomaszewska A., *Zrozumieć uczenie. Zmienić wczesną edukację*, Wyd. APS Warszawa 2017.
- Bauman Z., *Wygnaniec. 21 scen z życia Zygmunta Baumana*, Wielka Litera, Warszawa 2021.
- Bednarczuk B., *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Bilewicz-Kuźnia B., *Dar zabawy. Metodyka i propozycje zajęć z dziećmi wg założeń pedagogicznych Froebela*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014.
- Bilewicz-Kuźnia B., *Edukacja geometryczna dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014.
- Bilewicz-Kuźnia B., *Rozwijanie umiejętności matematycznych dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2018.
- Bilewicz-Kuźnia B., *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017.

¹⁰⁶ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], *Rethinking education. Towards a global common good?*, Paris, UNESCO 2015, s. 21.

- Boguszewska A., *Ilustracje i ilustratorzy lektur dla uczniów w młodszym wieku szkolnym w Polsce w latach 1944-1989*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013.
- Boguszewska A., *Książka dla dzieci w kulturze wizualnej*, w: (red.) A. Sajdak, *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005.
- Bonar J., Maj A., *Przedszkola Reggio Emilia we Włoszech miejsce rozkwitu dziecięcego potencjału*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015 nr 4.
- Brzezińska A. I., Kaczan R., Smoczyńska K., *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.
- Brzezińska A. I., *Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju – podstawa projektowania nauczania rozwijającego*, w: (red.) E. Filipiak, *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Art. Studio, Bydgoszcz 2015.
- Buber M., *Between Man and Man*, London, Routledge 1947/2002
- Bulera M., Żuchelkowska K., *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2006.
- Centner-Guz M., *U progu czytelnictwa. Zainteresowania książką i przygotowanie czytelnicze dzieci sześciolletnich w ujęciu temporalnym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017.
- Cywińska M. (red.), *Problemy współczesnego dziecka. Wybrane aspekty*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Cywińska M., *Edukacyjne przestrzenie sytuacji trudnych*, Wydawnictwo UMA, Poznań 2019.
- Czaja-Chudyba I., *Odkrywanie zdolności dziecka. Koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Czaja-Chudyba I., *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2006.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013.
- Falkiewicz-Szult M., *Nauczyciel edukacji elementarnej w świecie chaosu edukacyjnego*, w: „Ruch Pedagogiczny” 2010 nr 1, s. 45-59.
- Falkiewicz-Szult M., *Pozorowanie wychowania do i w demokracji wobec najmłodszych obywateli (dzieci w wieku przedszkolnym)*, „Inspirato”

- 2015 nr 1 s. 3-10, http://www.fedr.pl/INSPIRATOR/Inspirator_nr1.pdf, dostęp 30.10.2020;
- Filipiak E., *Strategie badań rozwoju i uczenia się dzieci: podejście kulturowo-historyczne*, w: (red.) M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar, A. Buła, *Horyzonty dziecięcych znaczeń: granice – rozpoznania – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.
- Frydrychowicz A., Koźniewska E., Matuszewski A., Zwierzyńska E., *Skala Gotowości Szkolnej*, CMPPP, Warszawa 2006;
- Gawlicz K., *Challenges of Practicing Democracy in Polish Preschools*. w: Miller, L., Cameron, C., Dalli, C., & Barbour, N. (red.), *The SAGE handbook of early childhood policy*. Sage: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne 2018.
- Gawlicz K., Röhrborn B., *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2014.
- Gawlicz K., Zwiernik J., *W drodze ku innej edukacji w instytucjach dla małych dzieci*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.
- Grochowalska M., *Przyszli nauczyciele wczesnej edukacji wobec dyskursywności pedagogiki*, w: (red.) J. Bałachowicz, A. Szkolak, *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2012.
- Grochowalska M., *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2009;
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (red.), *O dzieciach uzdolnionych matematycznie. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Nowa Era, Warszawa 2012.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., J. Kozieł, *Zastosowanie darów Froebela w Dziecięcej matematyce*, Froebel.pl Sp. z o.o., Lublin 2017.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczyciel starszych przedszkolaków*, Wydawnictwo CEBP, Kraków 2015.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacje i wnioski*, Nowa Era, Warszawa 2013.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych Dziecięca matematyka*.
- Grzeszkiewicz B. (red.) *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2010.
- Grzeszkiewicz B., *Dziecko w środowisku dwujęzycznym*, w: (red.) E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek, *Edukacja małego dziecka*.

- tom 11. *Nauczyciel i dziecko w dobie kryzysu edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
- Grzeszkiewicz B., *Dziecko w środowisku dwujęzycznym*, w: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oeszleger-Kosturek, *Edukacja małego dziecka. Nauczyciel i dziecko w dobie kryzysu edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017, tom 11.
- Guz S., *Edukacja przedszkolna na przełomie tysiącleci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1996.
- Guz S., *Kształcenie geometryczne w systemie pedagogicznym Marii Montessori. Materiały rozwojowe i propozycje rozwiązań metodycznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020.
- Guz S., Zwierzchowska I. (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka*, Wydawnictwo „Comandor”, Warszawa 2010.
- Hardt i Negri, *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*, Penguin Books, London 2005.
- Jakubowicz-Bryx A., (red.), *Edukacja czytelnicza wyzwaniem współczesnej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2011.
- Jakubowicz-Bryx A., *Świadomość pisma u dzieci pięcioletnich*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2015.
- Jarosz E., *Dziecięce obywatelstwo - między prawami dziecka a rzeczywistością*, „Pedagogika Społeczna” 2018 nr 4, s.183-194.
- Jarosz E., *Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego*, „Pedagogika Społeczna” 2016 2 (60), s. 67-87.
- Jarosz E., *Społeczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2013.
- Jaszczyszyn E., *Ekologiczna edukacja przedszkolna*, Stowarzyszenie na Rzecz Ekorozwoju Agro-Group, Białystok 2003.
- Jaszczyszyn E., *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętności czytania u dzieci sześcioletnich*, Trans Humana, Białystok 2010.
- Kaja B., *Wspomaganie rozwoju – „sens tego wszystkiego”* w: (red.) B. Kaja, *Wspomaganie Rozwoju. Psychostymulacja i psychokreacja*, Tom II, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000.
- Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Karbowniczek J., Nowakiewicz K., *Zajęcia dodatkowe w przedszkolu*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015 nr 1.

- Karwowska-Struczyk M., *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu nowych rozwiązań*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2012.
- Katarynczuk-Mania L., *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*, Oficyna Wydawnicza ZG, Zielona Góra 2010.
- Kielar-Turska M., *Analiza pola semantycznego terminów związanych ze wspomaganie rozwoju*, w: *Wspomaganie Rozwoju. Psychostymulacja i psychokreacja* T. V, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2003.
- Kienig A., *Children's transition from kindergarten to primary school*, w: K. Margetts, A. Kienig (red.), *International Perspectives on Transition to School: Re-conceptualizing beliefs, policy and practice*, Routledge, London 2013, s. 22-33.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna, nowa podstawa programowa*, Wydawnictwo Erica, Warszawa 2010.
- Klus -Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: (red.) D. Klus- Stańska, M. Szczepka- Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna- dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2018.
- Kopik A. (red.), *Sześciolatki w Polsce: raport 2006: diagnoza badanych sfer rozwoju*, Wydawnictwo Tekst, Kielce 2007.
- Kopik A., *Konteksty poznawczej gotowości szkolnej*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2019.
- Kotarba-Kańczugowska M., *Edukacja otwarta na języki. Różnojęzyczność w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Kotarba-Kańczugowska M., *Kilka uwag o wychowaniu przedszkolnym w Polsce na europejskim tle porównawczym*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2011 nr 2 (54), 73-83.
- Kotarba-Kańczugowska M., *Sześciolatek na zajęciach z języka obcego. Poradnik dla nauczyciela*, ORE, Warszawa 2014.
- Krasoń K., Mazepa-Domagała B. (red.), *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*, Librus, Katowice 2004.
- Krasowicz-Kupis G., *Rozwój świadomości językowej dziecka*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.
- Krasowicz-Kupis G., Wiejak K., Gruszczyńska K., *Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

- Krauze-Sikorska H., Kuszak K., Rura G., Sadowska K., *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji Źródła wsparcia i zagrożeń*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2016.
- Krauze-Sikorskiej H., Klichowski M. (red.), *Pedagogika Dziecka. Podręcznik*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2020.
- Krzywosz-Rynkiewicz B., *Aktywność obywatelska jako zadanie i wyzwanie rozwojowe. Znaczenie okresu dzieciństwa i adolescencji*, „Psychologia Rozwojowa” 2019 tom 24 nr 3, s. 9–20.
- Kuszak K. (red.), *Dziecko w przestrzeniach języka. Wybrane konteksty teoretyczne. Wybrane perspektywy praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Kuszak K., *Dynamika rozwoju samodzielności dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2006.
- Kuszak K., *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Kuszak K., *Paradoks: nauczycielka/nauczyciel przedszkola- profesja społecznie ważna o niskim poziomie prestiżu*, Czas Kultury-Kwartalnik Społeczno Kulturalny 2020 nr 1 s. 57.
- Kuszak K., *Świat związków frazeologicznych w języku dziecka – Inspiracje teoretyczne – badania – implikacje praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Kwaśniewska M., *Pedagogika przedszkolna*, w: (red.) J. Karbowiczek, *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014.
- Lewandowska E., Andrzejewska J., *Changing the balance of power: parents and professionals 2020*, w: (red.) L. Hryniewicz, P. Luff, *Partnership with parents in early childhood settings. Insights from Five European Countries*, Routledge, London 2020.
- Lewandowska E., Andrzejewska J., *Insights from research – kindergarten in Poland: parental responsibility versus teacher responsibility”* w: (red.) L. Hryniewicz, P. Luff, *Partnership with parents in early childhood settings. Insights from Five European Countries*, Routledge, London 2020, s.145-160.
- Lewandowska E., Andrzejewska J., *Policy context: pre-school education in Poland*, w: L. Hryniewicz, P. Luff (red.), *Partnership with parents in early childhood settings. Insights from Five European Countries*, Routledge, London 2020, s. 125-132.
- Lewandowska E., Andrzejewska J., *Practice in Poland – a new dimension of professionalisation: the teacher cooperating with families*, w: (red.)

- L. Hryniewicz, P. Luff, *Partnership with parents in early childhood settings. Insights from Five European Countries*, Routledge, London 2020, s. 133-144.
- Lewandowska E., *Edukacja obywatelska – edukacja demokratyczna – edukacja dla zrównoważonego rozwoju*, w: (red.) J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie. Zmienić wczesną edukację*, Wyd. APS Warszawa 2017.
- Lewandowska E., *Pedagogika planu daltońskiego*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2011 nr 5, s. 62-63.
- Lubowiecka J., *Przystosowanie do przedszkola zadaniem rozwojowym dla dziecka*, w: (red.) R. Michałak, *Adaptacja w biegu życia jednostki*, WSZ „Kadry dla Europy” w Poznaniu, Poznań 2010.
- Łapot-Dzierwa K., *Przedszkolaka spotkania ze sztuką: wpływ percepcji malarstwa na twórczą wyobraźnię dziecka*, Zamkor, Kraków 2008;
- Magda-Adamowicz M., Kowalska E. (red.), *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.
- Marek E., Nadrowska K., *Diagnoza gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkolnej*, WSIP, Warszawa 2010.
- Margetts K., Kienig A. (red.), *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising beliefs, policy and practice*, Routledge, London 2013.
- Mendel M., *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek Toruń 2001.
- Mendel M., *Pedagogika miejsca*, Wyd. Adam Marszałek, Wrocław 2006.
- Mikler-Chwastek A., *Inny we wczesnym systemie opieki i wychowania interdyscyplinarne*, „Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2017 nr 19, s. 39-50.
- Mikler-Chwastek A., *Trudności w organizacji współpracy między nauczycielami a rodzicami uczniów – sprawozdanie z badań*, „Kultura i Wychowanie” 2020 nr 1 (17), s. 199-126.
- Mikler-Chwastek A., *Trudności w uczeniu się i zaburzenia zachowania występujące u małych dzieci*, Difin, Warszawa 2017.
- Miksza M., *Język oknem na świat – edukacja językowa w pedagogice Marii Montessori*, Palatum, Łódź 2015.
- Moss P., *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education. A story about democracy, experimentation and potentiality*, London, Routledge 2014.
- Muchacka B., Czaja-Chudyba I., Smółka L., *Edukacyjne i wychowawcze wyzwania nauczyciela w przedszkolu i szkole podstawowej*, Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych, Kielce 2012.

- Muchacka B., *Strategia wspierania strukturyzacji wiedzy dzieci w sytuacjach edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, WN AP Kraków 2000.
- Muchacka B., *Zabawy tropiące w edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls Kraków 2002,
- Niestorowicz E., *Dotyk Sztuki. Sztuka wizualna a percepcja dotykowa*, w: (red.) E. Głażewska, M. Grabias, *Wizualność w kulturze. Sztuka, kultura popularna i media cyfrowe*, t. 1., Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005.
- Nowak-Łojewska A., Olczak A. (red.), *Przedszkole – edukacyjny sukces dziecka czy zmarnowane szanse?*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2015.
- Nowotniak J., *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Print Group, Szczecin 2006.
- Obuchowska A., *Osoby niepełnosprawne: diagnoza dla rozwoju*. w: (red.) D. Lotz, K. Wenta, W. Zaidler, *Diagnoza dla osób niepełnosprawnych*, Agencja Wydawnicza KWADRA, Szczecin 2020, s. 40–44.
- Ogrodzińska T. (red.), *Małe dziecko – znaczenie wczesnej edukacji*. PFDiM, Warszawa 2000.
- Olechowska A., *Metody terapii pedagogicznej i przygotowanie specjalistów do ich stosowania*, w: (red.) E. Jaszczyszyn, J. Górnikiewicz, *Środowiskowe i językowe konteksty edukacji dziecka w rodzinie, przedszkolu i szkole*, OMEP, Warszawa 2013.
- Olechowska A., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, PWN, Warszawa 2016.
- Olek-Redlarska Z., *W kręgu kultury i literatury dla dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016;
- Parczewska T., *Doświadczenia koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.
- Parczewska T., *Edukacja ekologiczna w przedszkolu*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Piowarski R. (red.), *Dziecko sukcesy i porażki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Raszka R., *Innowacyjność w praktyce pedagogicznej T. II, Refleksje pedagogiczne w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.

- Ratajczak A., *Wspomaganie rozwoju małych dzieci*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2019.
- Stachyra K., *Metoda Wizualizacji Kierowanej z Muzyką w kontekście terapeutycznym i edukacyjnym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017.
- Sadowska K., *Wczesnodziecięca edukacja w żłobku. Obraz i postrzeganie*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2018.
- Siarkiewicz E., *Ostatni bastion, czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Sieńczewska M., *Razem przez zmiany w kształceniu praktycznym nauczycieli*, Warszawa 2014.
- Sikorska J., *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2014.
- Sowińska H., „*Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo UMA, Poznań 2011.
- Surma B., *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti. Genez, założenia teoretyczne i recepcja*, Wydawnictwo Ignatianum, Kraków 2017.
- Surma B., *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, Palatum -Ignatianum, Łódź – Kraków, 2009.
- Suswiłło M., *Edukacja artystyczna w przedszkolu – założenia, znaczenie, rozwiązania*, w: (red.), M. Karwowska- Struczyk, D. Sobierajska, Szpotowicz M., *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna- badania opinie, inspiracje*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.
- Szczepska-Pustkowska M., *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli, Prawa dziecka*, w: (red.) D. Klus- Stańska, M. Szczepska- Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna- dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 79-122, 157-123.
- Szuścik U., *Bazgrota w twórczości plastycznej dziecka*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2019.
- Szuścik U., Linkiewicz E. (red.), *Sztuka, edukacja, kultura: z teorii i praktyki edukacji artystycznej*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2014.
- Szuścik U., *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2006.
- Śliwerski B. *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolter Kluwers, Warszawa 2017.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka: studium pąjdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Gdańsk, 2007.

- Śliwerski B., *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2020, s. 234.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka*, Wyd. Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich 2012.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*. Podręcznik Wyd. SBP, Warszawa 2011.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], *Rethinking education. Towards a global common good?*, Paris, UNESCO 2015.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Kreatywność nauczycieli i ich przekonania i intencje dotyczące interakcji wychowawczych z dziećmi*, Trans Humana, Białystok 2003.
- Uszyńska-Jamroc J., Nadchewicz K. (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015.
- Uszyńska-Jamroc J., *Twórcza aktywność dziecka: teoria – rzeczywistość – perspektywy*, Trans Humana, Białystok 2003.
- Uszyńska-Jarmoc J., Cichoński A. (red.), *Edukacja elementarna w teorii i praktyce*. Trans Humana, Białystok 2012.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
- Waloszek D., *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009, s. 222-226.
- Wiśniewska-Kin M., *Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć – rozumienie pojęć przez dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Wright E. O., *Envisioning real utopias*, Verso, London 2010.
- Zwiernik J., *Alternatywa w edukacji przedszkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo UW, Wrocław 1996.
- Zwiernik J., *Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa*, w: (red.) T. Sadoń-Osowiecka, *Miejsca, przestrzenie, krajobraz: edukacyjne znaki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015, s. 18.
- Zwierzchowska I., *(Nie)świadoma decyzja, czyli o motywach wyboru przedszkola Montessori*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2018 nr 1, s. 75-94.
- Zwierzchowska I., Centner-Guz M., *Stres zawodowy nauczycieli pracujących w oddziałach Montessori*, w: (red.) B. Surma, *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori – teoria i praktyka*, Łódź – Kraków, 2009, s. 149-164.
- Zwierzchowska I., Parczewska T., *Swoistość postrzegania kreatywności*, w: (red.) J. Bałachowicz, I. Adamek, *Kreatywność jako wymiar*

profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji, Wydawnictwo APS, Warszawa, 2017, s. 18-40.

Żmijewska E., *Europejski nauczyciel – fikcja czy rzeczywistość?*, w: (red.) E. Gawęł-Luty, J. Kojkoł, *Tożsamość – reminiscencje*, Wydawnictwo „Harmonia”, Gdańsk 2008, s. 451-457.

Polish Preschool Pedagogy in 21st century. Research Quest and implications for practice

The general aim of review is to research areas and directions of development of Polish pre-school pedagogy in XXI century. Literature review of last twenty years of early education field allowed to distinct three areas of scientific research around which theoretical and practical discussion is concentrated: professional – teacher, competent child and status of childhood and new perspectives and fields of research. Apart from theoretical and empirical studies the article presented the most important achievements of intercollegiate scientific teams of pre-school pedagogy were presented.

Keywords: professionalization of pre-school teachers, child at pre-school age, childhood status, new early pedagogy perspectives, fields of pre-school pedagogy research.

Polska pedagogika przedszkolna w XXI wieku. Poszukiwania badawcze i implikacje do praktyki

Głównym celem systematycznego przeglądu jest zbadanie obszarów i kierunków rozwoju polskiej pedagogiki przedszkolnej w XXI wieku. Przegląd literatury z ostatnich dwudziestu lat z obszaru wczesnej edukacji pozwolił na wyodrębnienie trzech obszarów dociekań naukowych wokół których skupiają się rozważania teoretyczno-praktyczne: profesjonalista – nauczyciel, kompetentne dziecko i status dzieciństwa oraz nowe perspektywy i obszary badawcze. Oprócz studiów teoretyczno-empirycznych zaprezentowano najważniejsze osiągnięcia międzyuczelnianych zespołów naukowych pedagogiki przedszkolnej.

Słowa kluczowe: profesjonalizacja nauczycieli przedszkolnych, dziecko w wieku przedszkolnym, status dzieciństwa, nowe perspektywy pedagogiki wczesnej edukacji, obszary badań pedagogiki przedszkolnej.