

**Anna Deptuła**

Politechnika Opolska

ORCID: 0000-0002-2073-4971

Czesław Nosal

Uniwersytet SWPS Wrocław

ORCID: 0000-0002-1693-2692

Kształtowanie wyobraźni i intuicji u dzieci z wykorzystaniem baśni

Kształtowanie intuicji to skomplikowany proces, który zaczyna się już na etapie wczesnego dzieciństwa. Intuicja jest pewnym pierwotnym procesem umysłowym ujawniającym się w spontanicznym ocenianiu sytuacji. Ma ona istotne znaczenie szczególnie w zakresie ocen, jakich dokonują eksperci. Według autorów dziecko to doskonały „ekspert”. To geniusz sam w sobie, który niestety w procesie socjalizacji i edukacji bywa kształcony w niewłaściwym kierunku, blokującym twórczość. Odpowiednio dobrana bajka/baśń może stanowić przeciwwagę dla tego procesu, a co więcej – może pobudzać twórczość, stymulując intuicję i wyobraźnię dziecka. Kształtowanie postawy twórczej należy zaczynać jak najwcześniej. Rozwój taki wiąże się z kształtowaniem cech umysłu otwartego, który oznacza jego dwustronne ukierunkowanie na nowe informacje zewnętrzne i na spontaniczne przejawy intuicji i wyobraźni. Celem artykułu jest przybliżenie problematyki intuicji i wskazanie, w jaki sposób można ją kształtować. W artykule przedstawiono, na co należy zwrócić uwagę podczas dobierania opowieści, oraz ukazano mechanizm kształtowania intuicji na etapie wychowania przedszkolnego.

Słowa kluczowe: intuicja, umysł dziecka, baśń, stymulowanie twórczości, blokady twórczości

Shaping Children's Imagination and Intuition with the Use of Story

The formation of intuition is a complex process that begins in early childhood. Intuition is a certain primary mental process that is revealed in spontaneous judgment of situations. It is of vital importance especially in terms of the judgments that experts make. According to the authors, the child is an excellent "expert". It is a genius in itself, which, unfortunately, in the process of socialization and education, is sometimes educated in the wrong direction, blocking creativity. A properly selected fairy tale can counterbalance this process, and what's more, it can stimulate creativity by stimulating the child's intuition and imagination. The development responsible for the creation of a creative attitude is associated with the formation of the characteristics of an open mind, which, means its two-way orientation, to new external information and to spontaneous manifestations of intuition and imagination. The purpose of this article is to introduce the issue of intuition and show how it can be formed in early childhood. The article outlines what to pay attention to when selecting story and mechanism of forming intuition at the stage of preschool education.

Keywords: intuition, child's mind, story, stimulating creativity, blocks to creativity

Wstęp

Kształtowanie intuicji to skomplikowany proces, który można rozpocząć już na etapie wczesnego dzieciństwa. Intuicja wiąże się z szybkim, spontanicznym, niekontrolowanym i nie w pełni świadomym wykorzystywaniem nagromadzonych przez daną osobę skojarzeń myśli, ocen wyobrażeń lub innych rezultatów poznawczych (Nosal, 2011; 2021). Jednym z działań mających wpływ na intuicję jest pobudzanie twórczości. To właśnie dzięki niej otwierają się niezwykle perspektywy osiągnięcia późniejszego sukcesu w szkole i w dalszym życiu. Kształtowanie intuicji, a także jej pobudzanie, ma istotne znaczenie na każdym etapie rozwoju człowieka. Nie ulega jednak wątpliwości, iż początkowa droga rozwoju odgrywa tu zasadniczą rolę, a już szczególnie istotny jest okres przedszkolny w kształtowaniu intuicji.

Rodzice w pogoni za najlepszą ścieżką rozwoju dla swojego dziecka szukają dla niego wielu zajęć dodatkowych, które z jednej strony mają być panaceum na nudę, a z drugiej stanowić źródło sukcesu. Aktualnie bycie ekspertem w danej dziedzinie to wymóg codzienności. Jednak czy można być prawdziwym ekspertem bez wykorzystywania intuicji? Co zrobić, aby dziecko w przyszłości było dobrym pracownikiem, doskonałym menadżerem, a może nawet ekspertem? Czy istnieje droga do pobudzania intuicji? A może raczej trzeba zapytać, jak pielęgnować to, co tkwi głęboko ukryte w umyśle dziecka? I wreszcie – jak pobudzić ten obszar umysłu, który pozwoli stwarzać najlepsze rezultaty w zakresie możliwości intuicyjnego oceniania różnych sytuacji? W umyśle dziecka otwartość jest ściśle związana z jego

naturalną, spontaniczną ciekawością i z podtrzymywaniem aktywności poznawczej, a więc istnieje pewna pierwotna baza, z której można skorzystać. Bazę tę w jej biologicznym sensie stanowią odruchy orientacyjne i czynności eksploracyjne (Madsen, 1980; Sokołow, 1963). Ale to nie jest jedyny składnik bazy, ponieważ w jej skład wchodzi uniwersalia językowe i związane z nimi prawidłowości rozwoju umysłowego dzieci (Kielar-Turska i Przetacznik-Gierowska, 1992; Piaget, 1992; 1981; 2006; Pinker, 2023; Wadsworth, 1998).

Niniejszy artykuł traktuje o sposobach pobudzania intuicji i twórczości wśród dzieci oraz kształtowania u nich otwartego umysłu. W jego części praktycznej zaprezentowany zostanie przykład analizy autorskiej opowieści, która służy powyższemu celom.

Rozwijanie otwartości umysłu wymaga znacznego rozszerzenia poglądu na to, co oznacza otwartość jako cecha umysłu/osobowości. Nawet w analizach psychologicznych traktuje się tę cechę zbyt jednostronnie, tylko jako ukierunkowanie umysłu na informacje ze świata zewnętrznego. Z badań wynika jednak, że otwartość jest istotnie skorelowana z intuicją i fantazją (McCrae, 2005). O czym świadczą te zależności? Otóż wskazują one na drugi, bardzo istotny, aspekt otwartości, tj. na wrażliwość na własne spontanicznie wyłaniające się oceny, skojarzenia, myśli. W istocie więc w procesie rozwoju ważne jest kształtowanie umysłu podwójnie otwartego, zarówno na informacje ze świata zewnętrznego, jak też na własne przekazy/odczucia intuicyjne pochodzące z podświadomości. Z tym drugim typem otwartości ściśle wiąże się również fantazjowanie jako proces umysłowego wykraczania poza to, co jest bezpośrednio dane, widoczne, narzucające się (Rozet, 1982). Pierwotniejsze wobec fantazjowania jest tworzenie wyobrażeń jako rekonstruowanie obiektów pod ich nieobecność, np. wyobrażanie sobie twarzy nieobecnej osoby. Zwięźle rzecz ujmując, fantazja przekształca, wyobrażenia rekonstruuje. Obydwie te czynności umysłowe są ściśle związane z twórczością. Niestety w edukacji, schematycznie zorganizowanej, zbyt duże znaczenie nadaje się wiedzy i rozumowaniu, a zbyt małe intuicji, wyobraźni i fantazji. Taka niekorzystna tendencja nie sprzyja kształtowaniu w pełni rozwoju umysłowego.

W okresie przedszkolnym, po wypracowaniu podstawowych schematów mowy, pamięć i wyobrażenia stanowią funkcje wiodące u dziecka. Dla dziecka wszystko w tym czasie związane jest z pamięcią (Jabłoński, 2007). Dlatego też ważne jest, aby dostarczać mu wielu wrażeń zmysłowych, które pozwolą na szeroki zakres uruchamiania wspomnień, a tym samym stanowiąc będą podstawę do myślenia, które w tym okresie związane jest z przywoływaniem obrazów i zdarzeń, rzecz jasna, z pamięci. Mechanizm ten podobny jest do schematu: chcesz mieć bogaty zasób słów – czytaj, czytaj i jeszcze raz czytaj. Osoba dorosła, wykorzystując pamięć i wspomnienia, łączy je z nabytą wiedzą, dlatego też w tym względzie jest naznaczona pewnego rodzaju konformizmem. Dziecko to doskonały ekspert

„czysty” i niczym nieskażony. To geniusz sam w sobie, który niestety w procesie socjalizacji i edukacji bywa kształcony w niewłaściwym kierunku, zabijającym twórczość, a tym samym wyobraźnię, fantazję i przede wszystkim intuicję. W analizie twórczości z tego względu znów odkrywa się rolę baśniowego świata, czego doskonałym przykładem jest *Alicja w krainie czarów* napisana przez Lewisa Carolla. Jej istotne znaczenie zauważono właśnie w kontekście twórczości (por. Østby, 2022).

Z biegiem czasu dziecko zaczyna poddawać wszelkie zdarzenia swoistej obróbce, która prowadzi je do dorosłego życia, w coraz większym stopniu podporządkowanego prawom logicznego rozumowania. Droga ku dorosłości prowadzi przez pewne błędy w postrzeganiu rzeczywistości, które sprowadzają się do: egocentryzmu, nieadekwatnej oceny rzeczywistości, arbitralności reguł społecznych, idealizowania rodziców, przeceniania własnych możliwości czy magicznej siły przedmiotów (Jabłoński, 2007).

Intuicja w wieku przedszkolnym

Pojęcie intuicji stanowi przedmiot zainteresowania wielu dyscyplin naukowych, w tym filozofii, psychologii, pedagogiki, teologii, nauki o zarządzaniu. Generalnie intuicja traktowana jest jako proces zachodzący w podświadomości (Betsch, 2008; Hogarth, 2001; Khatri i Ng, 2000; Sadler-Smith i Sparrow, 2008; Sinclair i Ashkanasy, 2002), a zatem niezależny od analitycznych, świadomych przesłanek. Przeciwnie podejście prezentują Malcolm R. Westcott (1968), Herbert A. Simon (1987) i Weston H. Agor (1998), uważając, iż intuicja to proces myślowy zachodzący w świadomości decydenta. Spora grupa badaczy opiera intuicję na bazie doświadczenia jednostki, jej wiedzy i posiadanych zasobów umysłowych (Betsch, 2008; Khatri, 2000; Klein, 2003; Sadler-Smith i Sparrow, 2008; Simon, 1987; Sinclair i Ashkanasy, 2002; Tokarski S. i Tokarski K., 2017). Różnorodność form i przejawów intuicji sprawia, że nie istnieje jej uniwersalna definicja, można jednak zauważyć pewne punkty wspólne w dookreślaniu tego pojęcia, do których należą: odwoływanie się do doświadczenia oraz wiedzy, wskazywanie intuicji jako metody umożliwiającej znalezienie rozwiązania dla pojedynczego problemu, ale także w kontekście nieszampowego wykorzystywania zdolności twórczego myślenia.

U dziecka intuicja związana jest z przywoływaniem wspomnień i wykorzystywaniem skojarzeń w obrębie znanych słów i wyrażeń. Wraz z poznawaniem słów uaktywnia się obszar wyobraźni twórczej odpowiedzialny za tworzenie stanów wybiegających w przyszłość. Wcześniej, gdy zasób słów u dziecka był ubogi, a dziecko poznawało kolejne wyrazy, mowa służyła mu do poszerzania zakresu komunikacji i interpretowania rzeczywistości. Gdy rośnie zakres komunikacji, w obrębie mowy

większa rola przypada intuicji, ponieważ dziecko ma więcej do powiedzenia (wyrażenia), niż umożliwia mu to jego rozwój językowy. Stopniowo jednak słowo zaczyna mieć coraz większą przewagę w stosunku do przedmiotów i kształtów, które posiadają określone przymioty, jak np. kolor czy wielkość, oceniane bez ograniczeń (Bee, 2004; Jabłoński, 2007; Smykowski, 2003; 2005a; 2005b).

Dziecko, używając słów, zdobywa moc nadawania im znaczenia. Niejednokrotnie robi to błędnie, ale to właśnie stanowi zaletę używania słowa w procesie kształtowania intuicji. Brak ograniczeń ze strony norm i reguł sprawia, że dziecko zaczyna uruchamiać wyobraźnię twórczą, która jest już krokiem do wzbudzenia intuicji, ponieważ odrywa się od konkretnych atrybutów sytuacji. Z tego właśnie powodu warto wykorzystać bajki do kształtowania intuicji. W procesie rozwijania intuicji można wyróżnić kilka etapów. Pierwszym z nich jest poziom percepcyjno-emocjonalny, charakterystyczny dla okresu dzieciństwa. Dzieci reprezentują intuicję „pierwotną” – poznawczą otwartość. Intuicja pomaga dziecku eksplorować świat, zanim wykształci się analityczne myślenie. Z kolei ekspert nie analizuje świadomie każdej sytuacji – jego mózg błyskawicznie dopasowuje aktualny problem do wcześniejszych doświadczeń. Jego intuicja oparta jest na doświadczeniu. Eksperci funkcjonują bowiem na poziomie intuicji (por. Deptuła, 2025), która swoje źródło czerpie z funkcji poznawczych mózgu. Obie formy wykorzystania intuicji opierają się na nieświadomym przetwarzaniu informacji, ale różnią się źródłem danych. Zatem intuicja dziecka to potencjał, a intuicja eksperta to jego dojrzała forma.

Umysł otwarty a intuicja dziecka

Rozwój osobowości, odpowiedzialny za kreowanie postawy twórczej, wiąże się z umysłem otwartym, który oznacza ukierunkowanie na nowe informacje, preferowanie trudniejszych zadań. Otwartość umysłu jest skorelowana pozytywnie z intuicją i fantazją (McCrae, 2003; Nosal, 2021). Te właśnie cechy umysłu będą pobudzane w ramach opowieści, która zostanie zaprezentowana w części praktycznej niniejszej pracy.

Autorzy niniejszej pracy jako pierwszy aspekt rozwoju dziecka w zakresie kształtowania intuicji wybrali umysł otwarty, gdyż to on w dużej mierze odpowiada za późniejsze sukcesy w życiu zawodowym związane z kreowaniem nowych rozwiązań. Najnowsze badania w zakresie poszukiwania specjalistów – ekspertów (Deptuła i Nosal, 2021; 2025) wskazują, że pożądane są osoby z tą właśnie charakterystyką umysłu. Marzeniem rodziców jest, aby ich dziecko w przyszłości osiągnęło sukces zawodowy, a nawet zostało okrzyknięte mianem eksperta. W tym właśnie zakresie przydatna będzie niniejsza praca, gdyż pokazuje, w jaki sposób kształtować umysł dziecka, aby nie został on zablokowany na bodźce zewnętrzne

i pozwolił rozwijać się dziecku jako jednostce kreatywnej i otwartej na nowe rozwiązania. Dziecko niejako z natury ma umysł otwarty (ciekawość, eksploracja), w wyniku procesu wychowania i edukacji umysł ten może jednak podlegać wielu zniekształceniom, przesuwać się w stronę umysłu zamkniętego, dogmatycznego. Najczęstszą przyczyną takiego procesu jest próba nadmiernego nacisku wzorów i konformizm poznawczy. Ale jak inaczej wychowywać, by omijać niekorzystne wzorce? Odpowiedzią jest twórczość. Ale to jest odpowiedź szczególnego rodzaju, ściśle związana z odkryciem istoty zdolności twórczych.

Bajka w kształtowaniu intuicji

Ważnym elementem wychowania dziecka jest czytanie bajek. To właśnie dzięki nim w dużej mierze młody człowiek dowiaduje się wielu istotnych rzeczy oraz poznaje świat, a także kształtuje własną osobowość. W psychologii zakłada się, iż kształtowanie osobowości to proces przebiegający przez całe życie człowieka. Rozwój osobowości kształtują bodźce, które w zależności od dwóch zasadniczych czynników określanych: naturą danego człowieka (czyli uwarunkowań genetycznych) oraz potencjałem rozwojowym, jaki tkwi w środowisku społecznym, mogą być wykorzystywane do pobudzania kreatywności. Dlatego tak istotne jest, aby wybór bajek, którego dokonuje rodzic/wychowawca/nauczyciel, był w pełni świadomy i kształtował pożądane cechy. W literaturze przedmiotu (Bautsz-Sontag, 2015; Borecka, 1995; 1997; 1998; 2002; 2008; Brett, 2013; Molicka, 2011; 2004; 2006; Papużńska, 1996; Pertler C. i Pertler R., 2012; Wnyk, 2004; Zalewski, 2011; Zawadzka i Rawa-Kochanowska, 2015) można znaleźć różnorodne propozycje bajek, zaczynając od baśni, poprzez bajki terapeutyczne czy teksty mające charakter opowiadań (Bettelheim, 1985).

Bajkoterapia wykorzystywana jest nie tylko w edukacji przedszkolnej, lecz także na dalszych etapach rozwoju dziecka. Ogólnie znany jest pogląd, że czytanie rozwija. I to prawda, ale skuteczność przekazu bajek zależy od wielu czynników. Ważne jest, by był to jasny i klarowny przekaz, który pozwoli otworzyć umysł na nowe i nieznane doświadczenia.

Kształtowanie umysłu młodego człowieka to niezwykle istotny proces, w którym wykorzystywane są bajki jako stymulatory twórczości i intuicji. We wczesnym dzieciństwie rodzice i wychowawcy sięgają najczęściej po (Bettelheim, 1985):

- **Baśnie**, które pomagają odkrywać własną tożsamość i powołanie do pełnienia konkretnych ról w społeczeństwie za sprawą pokazywania dobrych i złych wartości. W swej konstrukcji są nastawione na proste i wyraziste pokazywanie czarnych charakterów, dzięki czemu dziecku łatwo odczytać przekaz, jaki niesie konkretna historia. Baśnie wiążą się jednak z pewnym

ryzykiem wpajania postaw konformistycznych, co w przypadku kształtowania otwartości umysłu młodego człowieka może wywoływać pewne blokady poznawcze. Jednocześnie stymulują rozwój dziecka oraz uczą funkcjonowania w grupie, a przez swą magiczną strukturę pobudzają także kreatywność;

- **Bajki terapeutyczne**, które odwołują się do psychodynamicznych lub poznawczo-behawioralnych teorii rozwoju osobowości. Ich rolą jest głównie uwalnianie od lęku poprzez oswojenie z zagrożeniem, odróżnianie fikcji od rzeczywistości, wyzwalanie emocji, uwrażliwienie na los ludzi, zwierząt, dobro i zło. Bajki terapeutyczne dzielą się na:

- relaksacyjne – mają na celu przynieść odprężenie. W swej konstrukcji wykorzystują elementy wizualizacji w celu wywołania odprężenia i uspokojenia; są krótkie – trwają od trzech do siedmiu minut. Cechuje je także specyficzny element, który nadaje charakteru całej opowieści, a tym samym wywołuje odprężenie, czyli najczęściej jest związany z naturą. Bardzo często bajka relaksacyjna łączona jest z muzykoterapią, ponieważ wzmacnia ona efekt relaksacji;
- psychoedukacyjne – wprowadzają pozytywne zmiany w zachowaniu dziecka. W swej konstrukcji główny bohater zawsze przeżywa jakiś problem, który może dotyczyć również dziecka. Bajki wykorzystują mechanizm empatii, by wywołać w dziecku nowe doświadczenie, które uczy także wzorców zachowań. Ich puenta bardzo często zawiera morał. Wspomagają trudny proces dorastania oraz wskazują nowe wzory myślenia;
- psychoterapeutyczne – mają na celu zaspokoić braki w potrzebie bezpieczeństwa, miłości, przynależności, akceptacji i uznania, zastępczo dowartościować, dlatego opierają się na zupełnie innym sposobie myślenia – bazującym na mechanizmie akceptacji. Uczą poprzez akceptowanie zachowań i wskazywanie poprawnej drogi postępowania. Skupiają się na redukcji lęków związanych z niezaspokojonymi potrzebami, niskim poczuciem własnej wartości. Są dłuższe od psychoedukacyjnych. W swej strukturze dokonują analizy emocji dziecka – lęku, strachu czy smutku, przez co oswiają młodą osobę z tym, co budzi niepokój. Bajki te pomagają w profilaktyce, tzn. mogą oswoić dziecko z trudną sytuacją, prezentują wzorce do naśladowania oraz oswiają dziecko z trudnymi do przeżycia sytuacjami.

Bez względu na wybraną formę ważne jest, aby „czytane słowo” zawierało w sobie elementy, które pozwolą na kształtowanie intuicji i twórczości dziecka.

Zdolności twórcze a czytanie opowieści

Joy Paul Guilford, czołowy badacz twórczości, zwrócił uwagę na to, że płynność, giętkość i oryginalność skojarzeń stanowią podstawę pomiaru zdolności twórczych (Guilford, 1978). Wiele późniejszych programów badawczych, szczególnie imponujący program TALENT kierowany przez Paula Torrance'a, potwierdziło długofalową, prognostyczną wartość pomiaru tych zdolności (Garnet, 1995). Zdolności twórcze mierzone testami Guilforda miały korzystniejsze wskaźniki prognostyczne, wyższe niż iloraz inteligencji i oceny szkolne.

Kryteria i sprawdziany oparte na teorii Guilforda można wykorzystać w stymulowaniu percepcji bajek przez dzieci. Są to bowiem kryteria bardzo proste i związane ze spontaniczną aktywnością dzieci słuchających, oglądających lub czytających bajki. Płynność wyraża się liczbą skojarzeń, giętkość – liczbą jakościowo różnych kategorii skojarzeń, a oryginalność – ich niezwykłością (nietypowością). Na marginesie warto tu dodać, że Guilford ostro skrytykował ówczesny system edukacji w USA za to, że blokuje twórczość. Zauważył, że nadmierną wagę nadaje się rozwojowi zdolności konwergencyjnych, kosztem dywergencyjnych. Dostrzegł, że takie przedmioty jak historia, literatura i poezja są, o zgrozo, przedstawiane w stylu konwergencyjnym, tak jakby zawsze było tylko jedno „poprawne” rozwiązanie. Wspominamy o tej krytyce Guilforda, bo bajki to doskonały środek do rozwijania twórczości jako formy myślenia dywergencyjnego w stylu „co by było gdyby?”. Podkreślić przy tym trzeba, że jest to myślenie sprzyjające spontanicznemu ujawnianiu się intuicyjnych skojarzeń, ponieważ akcentuje możliwość istnienia wielu rozwiązań.

Ze stymulowaniem twórczości i wykorzystywaniem intuicji wiąże się ważny mechanizm skutecznego zdziwienia opisany przez Jerome'a S. Brunera (1978) jako kluczowy dla twórczości. Wielu wybitnych twórców zwraca uwagę w swoich wspomnieniach, że właśnie stan zdziwienia inicjował u nich konflikty poznawcze i podtrzymywał twórczość. Albert Einstein uważał, że „[...] «zdziwienie» pojawia się, gdy nieoczekiwana rzecz wchodzi w konflikt ze światem dostatecznie ugruntowanych pojęć [...]. Rozwój tego świata pojęć jest w pewnym sensie ciągłą ucieczką od «zdziwienia»” (1996, s. 13). Z tego względu sądzimy, że bajki można wykorzystywać jako źródło konfliktów poznawczych i wywoływania stanów zdziwienia, a następnie poprzez metafory i analogie rozszerzać dziecięce widzenie świata i tworzyć nowe ciągi skojarzeń, konsekwencji, możliwości. Stan zdziwienia wyraża stan niewiedzy, brak gotowego systemu pojęciowego, sposobu werbalnego przedstawienia zdarzenia (sytuacji). Sprzyja więc ujawnieniu się odczuć i wyobrażeń intuicyjnych, niejasnych, przedjęzykowych.

Wykorzystywanie bajek i spontanicznego opowiadania stwarza też taką istotną możliwość, że dziecko niepostrzeżenie, w naturalny sposób, asymiluje naturalny cykl myślenia zawierający fazę generowania pomysłów, a następnie ocenia ich pod różnymi względami. Są to kluczowe fazy myślenia, rozpatrywanego w jego funkcjonalnym aspekcie (Kozielecki, 1968). Przebieg pierwszej z nich zależy od spontanicznego wpływu intuicji i wyobraźni. Przebieg drugiej wymaga natomiast świadomych ocen, podporządkowanych racjonalnym, analitycznym kryteriom. Myślenie ma w miarę korzystny przebieg, prowadzi do liczniejszych i różnorodnych pomysłów, gdy fazy generowania pomysłów i ich oceniań są rozdzielone. Na tym opiera się idea tzw. burzy mózgów. Nic nie stoi na przeszkodzie temu, aby dzieci wcześniej przyswajały sobie tę ważną prawidłowość rozdzielania faz myślenia. Bajki świetnie się do tego nadają.

Dobór opowieści – wskazania praktyczne

Na co zwrócić uwagę?

Nasz artykuł ściśle wiąże się z tym, co odkrył Guilford. Proces edukacji powinien mieć zrównoważony charakter, zorganizowany tak, aby rozwijane były w jego ramach zdolności obu rodzajów. Sądźmy jednak, że na wczesnych etapach rozwoju umysłu dziecka ważna jest szczególna dbałość o zdolności otwierające umysł, zdolności dywergencyjne, tak bliskie twórczości i intuicji. Jest wtedy duża szansa na to, że ukształtowana zostanie trwała postawa twórcza.

Proponujemy zatem przyjrzeć się strukturze bajek, jakie czytamy dzieciom, i wybrać te wzorce, które w najmniejszym stopniu będą ograniczały otwartość umysłu dziecka.

W procesie wspierania kształtowania intuicji należy pamiętać, że sama treść bajki powinna być odpowiednio dobrana, a następnie wspierana przez osobę czytającą tak, by błędy w odbiorze rzeczywistości mogły zostać przetworzone na elementy treningu intuicji.

Po pierwsze, należy zadbać o to, by bajka była otwarta na wyobraźnię. Tutaj rodzą się bowiem podstawy dla tzw. umysłu otwartego. Ważne jest, by nie podsuwać dziecku konkretnych rozwiązań, nie blokować spontaniczności. Pozwoli to na pobudzenie wyobraźni i stworzenie własnego obrazu.

Po drugie, należy unikać oczywistych rozwiązań. Tworzyć nowe, trudne do wyobrażenia postacie. Ten zabieg sprawi, iż dziecko nie będzie odwoływało się do gotowych wzorców, zacznie tworzyć w głowie własne obrazy.

Po trzecie, warto zadbać o wielowątkowość opowieści. Oczywiście taki układ bajki męczy, ale czyż umysł nie powinien pracować?

Bajka będąca swoistym treningiem twórczości nie powinna być za długa. Liczba wątków, niedomkniętych tematów powinna pobudzać, a nie przytłaczać „małego człowieka – twórcę”.

Błędy w postrzeganiu rzeczywistości

Umysł człowieka „karmi się” emocjami. To dzięki nim powstają myśli. Jak twierdzi David R. Hawkins: „Emocje tworzą myśli, a w końcu stają się «skrótami» tych myśli” (2013, s. 35). Warto zatem pobudzać emocje u dzieci w sposób celowy. Emocje to podstawa w rozwoju dziecka, od której zależą dalsze jego losy, a tym samym w przyszłości sukces zawodowy. W momencie, gdy człowiek uświadamia sobie powód danego działania, ukrytą zmienną tego działania jest nieuświadomiona emocja, która stanowi bazę dla intuicji (Hawkins, 2013).

Odwieczna walka pomiędzy rzeczywistością a wyobraźnią nie jest wolna od błędów poznawczych. Ich analiza w postrzeganiu rzeczywistości pozwala na wskazanie pewnych możliwości dla kształtowania intuicji (Jabłoński, 2007), co przedstawiono w tabeli 1. Pojawiające się błędy, chociaż zaburzają ocenę realiów otaczającego świata, to odpowiednio wyjaśnione i wykorzystane mogą stanowić podstawę do rozwoju intuicji u dziecka. Zatem mając tego świadomość, warto odpowiednio wykorzystać „produkt uboczny” związany z występowaniem błędów, który w życiu dorosłym będzie niezwykle pożądaną cechą umysłu.

Tabela 1. Błędy w postrzeganiu rzeczywistości związane z pobudzaniem intuicji

Błąd w postrzeganiu rzeczywistości	Świat widziany oczami dziecka	Pole działania dla intuicji
Egocentryzm i finalizm	Skoro ja <i>to</i> potrafię i przedmiot, osoba również – przypisywanie lub kopiowanie modelu własnego ja. Wszystko ma swój skutek – dziecko poszukuje przyczyn w każdym zdarzeniu nawet przypadkowym	Brak ograniczeń sprawczych sprawia, że dziecko swobodnie wchodzi w sferę myślenia niewyuczonego. Świadomość końca zdarzeń (ich skutku) pozwala marzyć i tworzyć
Nieadekwatna ocena rzeczywistości, centracja	Bazowanie jedynie na własnym doświadczeniu doprowadza do nieadekwatnej oceny rzeczywistości. Upraszczenie opisu rzeczywistości do kilku aspektów znanych dziecku	Brak wiedzy sprawia, że dziecko musi bazować na intuicji, pobudzać ją do działania, by wygenerować ocenę dotyczącą danego stanu rzeczy
Arbitralność reguł społecznych	Dziecko nie rozumie relacji społecznych. Odbiera je jako efekt uporu dorosłych	W walce z „przeciwnikiem” - rodzicem, który zabrania i nakazuje, dziecko wykorzystuje oręż kreatywności

Błąd w postrzeganiu rzeczywistości	Świat widziany oczami dziecka	Pole działania dla intuicji
Magiczna siła przedmiotów	Zakazy związane z użytkowaniem przedmiotów sprawiają, iż dziecko myśli, że posiadają one jakieś tajemnicze moce	Kreowanie tajemniczych mocy wymusza działania związane z wyobraźnią i intuicją. Dziecko ćwiczy obie sfery aktywności umysłu
Idealizowanie rodziców	Dorośli wydają się dziecku wielcy i silni, a w szczególności już rodzice. To oni są kompetentni, pokazują maluchowi, jak funkcjonuje świat, a to w dziecku budzi uznanie	Jw.
Przecenianie własnych możliwości	Dziecko posiada nadprzyrodzone umiejętności. Często wynikają one z kreowania rzeczywistości przez dorosłych, np. gdy dorosły pozwala wygrać maluchowi w grze	Jw.

Źródło: opracowanie własne (na podstawie: Jabłoński, 2007; Piaget, 2006; Wadsworth, 1998).

W dalszej części artykułu przeprowadzono studium przypadku dla autorskiej baśni pt. *Busia i magiczne słoiki*. Dokonano szczegółowej analizy wybranych jej fragmentów oraz wskazano, w jaki sposób pobudzają one intuicję u dzieci.

Prezentacja narzędzia do pobudzania intuicji

W tym miejscu prezentujemy baśń pt. *Busia i magiczne słoiki*, która służy kształtowaniu intuicji u dzieci. Elementy pobudzające intuicję zostały pogrubione w tekście, a następnie w dalszej części pracy wyjaśnione i bliżej opisane.

BUSIA I MAGICZNE SŁOIKI

To był niezwykle poranek. Mała, pięcioletnia dziewczynka o **magicznych oczach i niesamowitych włosach** wybierała się właśnie na wakacje do babci. Był to pierwszy pobyt Busi poza domem, gdy miała zostać sama bez rodziców. Dziewczynka bardzo przeżywała ten wyjazd, a jednocześnie była pełna entuzjazmu i radości. Wyobrażała sobie, co może się wydarzyć, podczas pobytu u dziadków... Kogo spotka w **puszczy za płotem, która rozciągała się niczym bezkresne niebo** dostępne dla jej małych nóżek tuż za domem dziadków. **Puszcza niejednokrotnie straszyla ją podczas wiatrów i zamieci śnieżnych**. Była niczym groźna królowa porośnięta licznymi drzewami i krzakami, wśród których kryły się przeróżne zwierzęta. **Dziewczynka wielokrotnie słyszała, jak nawołują ją i przywołują**

do swoich bezkresnych przestrzeni. Nigdy jednak nie zdecydowała się wejść sama w dziką krainę, była na to za mała. To nie był jeszcze odpowiedni czas...

Dochodziło właśnie południe, gdy dziewczynka wraz z rodzicami wysiadła z „**blaszanego potwora**”, który niczym wehikuł czasu przeniósł ją w upragnione miejsce. U progu czekała już babcia, witając ją serdecznymi słowami:

– Dzień dobry, kochana wnusiu. – Busia od razu zawiesiła się kobiecie na szyi i szybko pobiegła do dziadka, który właśnie kończył budowę jej domku na drzewie. Po południu rodzice odjechali, a dziewczynka radośnie zapytała:

– To co teraz będziemy robić?

– Zniesiemy słoiki do komody w piwnicy. Weź proszę latarkę i idziemy... – powiedziała kobieta. Busia lekko przerażona wykonała polecenie i skierowała wzrok ku dużym odrapanym drzwiom, które wywoływały w niej lęk. Schodziła już kilka razy do piwnicy z rodzicami, jednak za każdym razem miejsce to (prześlągnięte wilgocią) budziło w niej niepokój i odrazę. Nie rezygnowała jednak, bo ona przecież się nie poddaje. Tato dziewczynki niejednokrotnie lubił ją straszyc tym miejscem, co bardzo denerwowało mamę Busi, jednak babcia zawsze łagodziła sprawę i opowiadała o czarodziejskiej komodzie, w której obok konfitur i przetworów na zimę znajdują się magiczne słoiki z przejściem do przedziwnych i tajemniczych światów. **Dziewczynka chętnie słuchała tych opowieści, a jeszcze chętniej schodziła do przerażającego podziemia domu wraz z dziadkami, przy których nic złego nie mogło jej się stać.**

Schody do piwnicy ciągnęły się niesłychanie, ale w końcu dziewczynka pokonała ten trudny dystans. Babcia powyciągała słoiki z koszyka i powiedziała:

– To co, decydujesz się otworzyć któryś z tych, o tam, po lewej? O może ten, taki malutki... Zapewne prowadzi do jakiejś przepięknej krainy – zachęcała dziewczynkę, jednak ta przecząco kiwnęła głową i skierowała swój wzrok na studzienkę, która znajdowała się obok komody. Myślała jednocześnie o tym, co niejednokrotnie mówiła jej babcia:

– Pamiętaj kochanie, wystarczy zapukać w pokrywkę i otworzyć magiczny słoiczek, a potem powiedzieć słowa:

Pokryweczką w lewo, w prawo

Ruszam rączką dzisiaj żwawo

Potem oczko zajrzeć może

I już jestem, uff, w komorze

A gdy słowa dotrą do słoiczka, ruszaj w nieznany świat. Gdy twa przygoda się skończy, zawsze wracasz tutaj, do nas, kochanie... **Tak zawsze mówiła babcia, a jej należy wierzyć.**

Po wieczornej bajce na dobranoc, którą babcia właśnie przeczytała Busi, dziewczynka poczuła, że tęskni za mamusią. Wtedy to babcia zaproponowała ponownie wyprawę do piwnicy.

– Twoja mamusia, jak była mała, niejednokrotnie wędrowała po tych dziwnych krainach... Może i Ty spróbujesz? – Dziewczynka niestety odmówiła i zaczęła przeglądać jeszcze raz kolorową książeczkę, z której właśnie usłyszała przepiękną opowieść. **Nagle jednak poczuła, że to jest ten moment. Przywołała do siebie swego pieska i odważnie skierowała się w kierunku piwnicy...** Gdy już dotarła na miejsce, otwierając drzwiczki w komodzie, powiedziała do białego towarzysza:

– No nic, Hawka, ruszamy. – Wybrała najmniejszy słoiczek i wypowiedziała słowa:

Pokryweczką w lewo, w prawo,
[...].

Po czym chwyciła małego pieska na ręce i ujrzała **magiczny kolor, który utworzył drogę wprost do otwartego słoika**. Zrobiła krok i nagle zmniejszyła się do rozmiarów mrówki, wszystko zawirowało, a po chwili poczuła kropelki zimnej wody.

– No, co tak długo tu na was mam czekać? – Dziewczynka usłyszała chrobotliwy głos.

– Halo, kto to mówi? – zapytała lekko oszołomiona Busia. Rozglądała się niepewnie, stojąc na środku pustej plaży.

– No, ja do ciebie mówię... – ciągnął dalej nieznajomy głos.

– No, takie dziwy, czy to krab? – wtrącił ktoś inny.

– Hawka, ty mówisz? – zwróciła się do pieska dziewczynka. – Nie do wiary...

– No, cóż, różne talenty mam – odpowiedział piesek – spójrz pod nogi, obok lewej stopy...

– A co to za stworek? – zawołała dziewczynka, patrząc na coś przypominającego muszelkę z dużymi oczami w okularach.

– Jaki tam krab, jestem **muszlinem**. Spójrzcie na mój grzbiet. – Dziewczynka ze zdumieniem dostrzegła, że **grzbiet nowo napotkanego nieznajomego pełny jest wystających linek**.

– No, takich dziwów to ja nie widziałam. Matko Boska, te linki się ruszają! – wykrzyknęła lekko przerażona.

– A co ty myślałaś, ciążą mi i ciążą, nie wiem, kiedy skończy się ma udręka...

– Czyżby to bolało?

– Nie żeby tak strasznie, ale swędzi paskudnie. – Ledwo co muszlin skończył, w rozmowę wtrącił się pies:

– Czemu **woda w jeziorze ma taki dziwny kolor?** – Po tych słowach dziewczynka spojrzała w kierunku tafl i **ujrzała miliony przepięknych kolorów, takich, o jakich nigdy nie śniła**. Co więcej, na jeziorze miejscami pojawiały się syrenki, które przemykały nieustannie w różnych kierunkach.

– Co tu się dzieje? – zapytała zdziwiona.

– No jak co, problem mamy... Koniki morskie wystraszyły syreny i teraz w po-
płochu błędzą po tafli jeziora. Czekamy tu na Ciebie już od dłuższego czasu...
Pociągnij za jeden ze sznurków, to dowiemy się, jak uspokoić syreny – ciągnął
dalej chrobotliwy głos.

– No, takie rzeczy nie przystoją małym dziewczynkom. Co to za żarty – po-
owiedziała lekko zbulwersowana Busia.

– Nie ma się co fochać, ciągnij za linkę, bo nie wytrzymam – powiedział
muszlin.

– No, sama nie wiem – odparła pod nosem dziewczynka.

– A co ci szkodzi... – wtrącił się pies.

– I do tego ty jeszcze mówisz... A niech tam, raz się żyje... – powiedziała Busia
i pociągnęła za linkę, która swym kształtem przypominała drzewo chwiejące się
na wietrze. Wtem, jakby z wody, usłyszała jakiś świst, a z nieba spadł **ptak o pięciu
skrzydłach**.

– Aj, znowu nie wymierzyłem. Nie do wiary, co za miary, nie do wiary. Moje
czwarte skrzydełko ucierpiało... – mrucał pod nosem ptak.

– A tyś znowu kto? – zapytała Busia.

– Filip mew zza siódmej krainy, co lata temu zlepiono go z plasteliny, nie gliny,
a co, nie słyszała?

– No, nie słyszała – odparła lekceważąco dziewczynka.

– Dobrze, dobrze, dawaj, no, mapę – przerwał zniecierpliwiony muszlin.

– A niech mnie! Ktoś ma tu brzydkie maniery, nie tak mówią babki z tej sfery...
Najpierw łapa lub dwie, potem już każdy sam wie, przywitać wszak się wypada,
to niesłychanie cenna rada – ciągnął dalej ptak.

– No niech i będzie, jestem... mówią na mnie Busia, choć imię mam nieco
inne...

– To mi wystarczy, o, proszę, i jest zawiniątko, co niosło niejedno koźlątko. Hi,
hi, no pięknie mi wyszło – zanosił się w zachwycie mew Filip.

– Co do manier, to powiem tak, skromność to też ładna cecha, a może by Pan
Filip trochę o tym poczytał? – odparła lekko poirytowana dziewczynka.

– Ech, nie ten czas, nie te lata, gdy ptak skrzydłami swymi zamiata... – wy-
mamrotał i odleciał.

– No, niesłychane, nie do ładu, nie do składu, ale dobrze, co my tu mamy... –
powiedziała dziewczynka, po czym wyprostowała mocno zwiniętą kartkę.

– Mapa jak nic. Czuję to moim siódmym zmysłem – powiedziała Hawa.

– Ale do czego? Skarbu szukamy, czy jak?

– Skarb, nie skarb, eliksir uspokajający dla syren – wtrącił się zniecierpliwiony
muszlin. – Mówiłem już tyle razy!

– Nie mówiłeś, ale dobrze, pomogę ci go odszukać.

– Mnie? Przecież to twoje zadanie!

– Jakie znów zadanie?

– No, musisz kontynuować to, co zaczęła twoja poprzedniczka Rózia.

– Rózia? Brzmi to znajomo...

– No, twoja mama, kiedyś bywała tu często z wizytą.

– Coś o tym słyszałam – powiedziała niepewnie dziewczynka, przypominając sobie słowa babci.

– Ech, dość gadania, czas do działania. A niech to! Zaraził mnie tym słabym ry-mem ten ptak, czy jak? – odfuknął muszlin. – Pomoc krainom ze słoiczka to twoje rodzinne zadanie, misja, Busiu, czas nas nagli, więc jak, zaczynamy? – Po tych słowach dziewczynka z większym entuzjazmem, lecz lekko niepewna tego, co zobaczy, odwinęła rulonik papieru. Ujrzała na nim trzy mocno zaznaczone punkty, które migotały przedziwnie. Pomędzy punktami prowadziła przerywana linia, tworząc coś na kształt drogi. Dziewczynka przesunęła paluszkami po pierwszej przerywanej kresce w kolorze zielonym, a gdy dotarła do małego punktu i lekko go musnęła, ujrzała, jak punkcik otwiera się, a z jego środka wystaje jakaś mała **trzypalcowa łapka**.

– No, jest tam kto? – Usłyszała jakby z oddali...

– Na mój węż to ta łapka się rusza i chyba mówi... – powiedziała Hawa, obwąchując trzypalcną kończynę. Gdy tylko dotknął jej niepostrzeżenie nosem, łapka zaczęła wciągać pieska niczym do jaskini, jak do jakiejś lisiej nory.

– Hawka! – zawołała przerażona dziewczynka i złapała mocno suczkę, która już dwiema łapami była w środku przedziwnej mapy. Po chwili Busia, a za nią muszlin zostali wciągnięci przez małą łapkę do środka mapy. A na przedziwnej plaży pozostała tylko mapa.

– Gdzie my jesteśmy? – zapytała zdumiona dziewczynka.

– Jakby jaskinia – odpowiedział niepewnie muszlin.

– A co by innego! – odparł mały krasnoludek z kulą u nogi. – Zaprowadzę was do strumienia, z którego weźmiecie wodę na magiczny eliksir dla syren – dodał, kuśtykając w kierunku łodzi zaczepionej o skałę w kształcie słonia.

– Czy tylko ja mam wrażenie, że wszyscy tu o wszystkim wiedzą? – zapytała Busia.

– Jak to mówią, świat jest mały – odparł krasnal i poprowadził przybyszy do łódki. Potem razem popłynęli wzdłuż skał przypominających historie z dawnych lat. **Busia widziała przepiękne planety i podniebne ptaki, takie jak ów Filip z plaży, oraz całe rodziny trzypalcowych krasnoludków**, które niegdyś miały ich po pięć w każdej dłoni, ale oddając je magicznym ludkom, zyskały w zamian odrobinę sprytu i magii.

Podróż minęła szybko i wędrowcy nawet nie zauważyli, kiedy znaleźli się znowu na plaży.

– Uff, co to za przedziwna historia... – skwitowała Busia, po czym ponownie skierowała swój wzrok ku mapie, na której, o dziwo, w miejscu zielonej linii pojawiła się czarna droga, a na niej dwie stópki, cztery łapy i odbicie muszli morskiej w kształcie połowy słońca.

– To chyba nasze ślady – skwitowała zadowolona i powiodła palcem po czerwonej linii tym razem do punktu znajdującego się gdzieś na środku mapy. I już miała się przygotować do wciągnięcia wgląd zaznaczonego punktu, gdy nagle z kropki prosto na plecy Hawki wyskoczyła pchła.

– No, niech to... Busiu, zabierz ją ze mnie! – krzyknął lekko obrzydzony piesek, po czym dziewczynka zgrabnie ściągnęła tę **dziwną pchłę. Dziwną, bo w koronie.**

– No, pewnie, zabierz mnie, gdzie tam moim królewskim stópkom do tego paskudnego futra! – piskliwym głosem wrzasnęła pchła.

– Wypraszam sobie, to włos pierwszej klasy, rodem z samiutkiego Paryża – odburknęła Hawka.

– No, już dobrze, kochana... – powiedziała Busia, gładząc suczkę po grzbiecie, i dodała: – Posłuchajmy, co królowa ma do powiedzenia.

– O, to już rozumiem – dumnie powiedziała pchła – **Kwiaty stulecia** czekają, by ludzkie dziecię zerwało trzy najpiękniejsze dla zbłąkanych syren.

– Kwiaty stulecia? – zapytała Busia.

– Tak, tak, co wszystko już widziały i słyszały. Od lat ratują syreny z opresji, gdy te biedne istotki zagubią się w świecie.

– O! To przecież o nasze bidulki chodzi! – zawołał muszlin.

– Oczywiście, że o wasze, a cóż to za paskudztwo? – zapytała pchła.

– Odezwała się niby piękność zza siedmiu mórz... – chrapnął muszlin.

– Dajcie spokój, jak znaleźć te kwiaty? – zapytała dziewczynka.

– Już tłumaczę, proszę zjeść po kawałku tego chleba i od razu odnajdziecie poletko pełne kwiatów stulecia – powiedziała pchła, zostawiając na kolanie Busi kromkę chleba, po czym zeskoczyła i zniknęła gdzieś w oddali.

– I co teraz? A jak chleb jest zatruty? – spytała Busia.

– Poświęcę się i spróbuję – warknęła Hawka i ugryzła kawałek. Po czym nad jej głową pojawił się lekki wiaterek, który uniósł ją niczym ptaka i przy dźwiękach przepięknej melodii porwał ją w powietrzny tanie.

– A niech to, ja też tak chcę! – dodała Busia i razem z muszlinem spróbowali pieczywa, po czym trzymając się za ręce, porwani przez lekki wietrzyk, wirowali przy słowach piosenki:

Za czteroma oknami
za kilkoma grzybami
jest kwiatów kraina
i magii dziecina
co zawsze ukoi i świat uspokoï

Płyn piosnko w świat cały, tu lali ta lali

A potem z powrotem, ilali at ilali

Nim piosnka ustała, trójka latających wędrowców znalazła się na polu pełnym przedziwnych kwiatów. Kwiaty bowiem rosły w rzędach układających się w kształt pięciolinii, na której na swych króciutkich łodyżkach rosły **nutki jak z czarodziejskiej budki**, a wśród nich trzy dziwne kwiaty o główkach w kształcie fletu, skrzypiec i wiolonczeli. Przybysze od razu ruszyli w kierunku właśnie tych kwiatów, a gdy już każdy chwycił jeden do ręki, magiczny wiatr zabrał ich z powrotem na plażę.

– No, ciekawe, co nas tutaj jeszcze spotka – westchnęła lekko zmęczona Busia i zerknęła ponownie na mapę, gdzie wcześniej czerwona linia utworzyła (podobnie jak poprzednio) ścieżkę ze śladami wędrowców, tym razem w kształcie pięciolinii. Przesunęła palcem po żółtej linii i nie mając pomysłu, co może się wydarzyć, czekała na to, co stanie się za chwilę.

– Czy widzicie tę strzałkę ruszającą się w oddali? – zapytał niespodziewanie muszlin.

– Tak, widzę ją, jest zielona i przesuwą się, o tam, w kierunku wysokiej góry – dodała Hawka, po czym wszyscy pobiegli we wskazanym kierunku. Gdy zbliżyli się na odległość dwóch stóp, usłyszeli cichy śpiew:

Idą żaby tu i tu
Idzie król ich ul il ul
Maszerują wszyscy żwawo
Lewo, prawo, lewo, prawo
Wykrzykują tu i tu
Lu la le li ol el ul
Ul al el il lo le lu

– No niebawale! Matko boska! – wrzasnęła Busia – Cóż za pochod żab.

– Każda ma w pyszczu liścia, gdzie one pędzą? – spytała Hawka.

– Nie pytać tak, sugeruję, idziemy za nimi – skwitował muszlin. Po około półgodzinnym marszu, gdy wszyscy nucili już słowa piosenki, stanęli nagle przed pięknym rozłożystym dębem, ale, uwaga, bez liści.

– No i sprawa jasna. Już wiem, po co żaby taszczały te liście – powiedziała uśmiechnięta Busia, a żaby zgodnie z tym, co przypuszczała, zносиły liście na bezlistne gałązki. Po jakiejś godzinie, gdy prace ustały, dąb zaśmiał się, zachrząkał i majestatycznie powiedział:

– Moi drodzy, dziękuję bardzo, że podjęliście trud tej wyprawy. Wasza przygoda w tym miejscu dobiega końca. – Dąb potrząsnął swą najwyższą gałęzią, z której zeskoczył pięcioskrzydlaty ptak Filip, na którym dumnie siedziała pchła królowa. W tym czasie żabi król wylegiwał się u stóp konarów dębu, a mały krasnal poganiał żabich poddanych do formowania orszaku powitalnego.

– Co to ma znaczyć? – zapytała Busia zdziwiona tym, co zobaczyła.

– A no cóż, wszyscy tu obecni byli mi potrzebni, bym mógł na nowo tchnąć życie w me gałęzie, a dzięki jednej z nich, o proszę właśnie tej – powiedział i podał małą zakrzywioną gałązkę dziewczynce – uda ci się przygotować magiczny eliksir dla syren. Wymieszaj wodę z magicznego źródła, dodaj trzy nucie kwiatki i przemieszaj moją gałązką. Następnie podajcie wodę syrenom, a wszystko wróci do porządku – powiedział majestatycznie dąb, po czym zaszumiał wysoko przy niebie i zamilkł. Busia przygotowała magiczny eliksir, a muszlin popędził co sił wprost do jeziora. Właśnie słońeczko zachodziło, gdy dziewczynka z pieskiem dotarli do jego brzegu. W oddali widziała, jak syrenki, jedna po drugiej, powoli uspokajają się. Westchnęła zmęczona i upajając się przepięknym i spokojnym widokiem jeziora, powiedziała:

– Na nas już czas! – I powoli wyszeptała:

Pokryweczką w lewo, w prawo

[...].

Stuk, puk i stało się tak, jak mówiła babcia, dziewczynka wraz z Hawą, która już nie mówiła ludzkim głosem, nagle znalazła się w piwnicy. Zamknęła mały słóiczek nr 1, odłożyła go wysoko na półkę w komodzie i powoli ruszyła w kierunku swojego pokoju, w którym, o dziwo, siedziała mama.

– Córeczko, jak się za tobą stęskniłam – zawołała.

– Hurra, czyli nie będę dziś sama u babci? – zapytała Busia.

– No, moja droga... Sama to ty już chyba gdzie indziej byłaś? Starczy tych wrażeń na dzisiaj – powiedziała babcia, puszczając oko do dziewczynki, i przytuliła ją mocno, po czym położyła ją w łóżeczku, w którym Busia pełna wrażeń zasnęła szybko jak nigdy, a w jej nogach zwinięty piesek.

Analiza baśni

W tabeli 2 zaprezentowano wybrane fragmenty bądź motywy baśni *Busia i magiczne słoi* oraz wskazano, w jaki sposób pobudzają myślenie intuicyjne u dziecka.

Pierwszy fragment: „mała, pięcioletnia dziewczynka o magicznych oczach i niesamowitych włosach” pozwala dziecku na swobodne wyobrażenie bohaterki, która nie ma konkretnego koloru oczu i włosów, a jedynie prezentuje się jako tajemnicza postać z możliwością wielu alternatywnych sposobów wyobrażenia wyglądu dziewczynki. Taki sposób przedstawienia dziecka pozwala na zachowanie tzw. umysłu otwartego, który będzie kreował u każdego czytelnika nieco inny obraz małej Busi.

Kolejny element dotyczący motywu „puszczy za płotem” uruchamia wyobraźnię dziecka. Podobnie jak kreacja nietypowych postaci, takich jak muszlin czy ptak o pięciu skrzydłach.

Tabela 2. Analiza baśni *Busia i magiczne słoiki*

Fragment baśni	Analiza wpływu na pobudzanie intuicji
Mała, pięcioletnia dziewczynka o magicznych oczach i niesamowitych włosach	Brak konkretów i sztywno określonego wizerunku dziewczynki pozwala tworzyć i kreować umysłem otwartym swoją rzeczywistość, a umysły zamknięte będzie zmuszać do wyjścia poza własne ramy. Dzięki temu dzieci są niejako zmuszone do stworzenia swojego bohatera opowieści
Puszcza za płotem	Puszcza rozciągająca się za płotem jest przestrzenią na chwilę obecną nieosiągalną dla dziecka. Tajemnicza moc tego miejsca uruchamia wyobraźnię dziecka. Dodatkowo nieadekwatna ocena rzeczywistości wywołująca lęk u dziecka sprawia, że intuicyjnie dziewczynka unika niebezpieczeństwa, uznając siebie za zbyt małą na wyprawę
„...przeróżne zwierzęta. Dziewczynka wielokrotnie słyszała, jak nawołują ją...” Muszlin, ptak o pięciu skrzydłach, pchła w koronie, kwiaty stulecia, nutki jak z czarodziejskiej butki, blaszany potwór, magiczne słoiki „Busia widziała przepiękne planety i podniebne ptaki, takie jak ów Filip z plaży, oraz całe rodziny trzypalcnych krasnoludków” „magiczny kolor, który utworzył drogę wprost do otwartego słoika”	Pole do tworzenia nowych postaci. Następuję kreacja wyobraźni dziecka
„Dziewczynka chętnie słuchała tych opowieści, a jeszcze chętniej schodziła do przerażającego podziemia domu wraz z dziadkami, przy których nic złego nie mogło jej się stać”. „Tak zawsze mówiła babcia, a jej należy wierzyć”	W tym przypadku to dziadkowie dla dziewczynki wydają się niezastąpieni, wielcy i silni. Pozwala to uwierzyć w siebie i przezwyciężyć lęki, co z kolei otworzy drogę do szerszego postrzegania świata
„Nagle jednak poczuła, że to jest ten moment. Przywołała do siebie swego pieska i odważnie skierowała się w kierunku piwnicy...”	Dziewczynka poczuła się silna, więc wyrusza w nieznaną podróż, do której drogę wyrysowała jej wyobraźnia. Stała się gotowa na nowe doświadczenie

Fragment baśni	Analiza wpływu na pobudzanie intuicji
Wielowątkowość opowieści	Pozwala nawet najbardziej znudzonemu dziecku odnieść przestrzeń do marzenia i wyobrażeń

Kolejne wymienione fragmenty pobudzają odpowiednio wyobraźnię w kierunku intuicji. Warto dodać, iż przez całą opowieść nie dowiadujemy się, jakie jest imię głównej bohaterki. To zabieg celowy, który pozwala na utożsamienie się słuchaczowi z kreowaną przez autorkę postacią, która nie posiada jasno „określonych ram”. Wszak ramy należy pozostawić dla dziecka, które z pomocą dorosłego, wychowawcy, opiekuna powinno samo wymyśleć imię, stworzyć za pomocą rysunku postać muszlina, ptaka Filipa i pozostałych istot pojawiających się w opowieści. Wielowątkowość nie pozwala się nudzić i sprawia, iż dziecko intuicyjnie tworzy obraz kolejnych przygód małej bohaterki.

Dodatkowym walorem baśni są jej fragmenty wykorzystujące wsparcie w zakresie logopedycznym dziecka. Mowa tu np. o schemacie La, Le, Li, Lo, Lu, który warto zaproponować do powtórzenia maluchowi. Zyskamy tym samym ćwiczenie pionizacji języka, ale także damy chwilę odpoczynku młodemu słuchaczowi.

We fragmentach opowieści pojawiają się także typowe, mogące dawać wrażenie nieco infantylne, fragmenty związane z postaciami syren czy żabiego króla. Niemniej jednak ich obecność w opowieści ma swoje ważne znaczenie, ponieważ pozwala dziecku „zaczepić się” o przestrzeń znaną. To pozwala swobodnie tworzyć i kreować nieznane elementy opowieści, dając bezpieczeństwo słuchaczowi baśni.

Wnioski

Kształtowanie intuicji stanowi wyzwanie, ale także szansę rozwoju dla dzieci, by w dorosłym życiu wykorzystywały swoje zdolności twórcze i intuicję. W procesie pobudzania intuicji warto sięgać po specjalnie dobrane i opracowane narzędzia, które oprócz doznań słuchowych przyniosą dziecku korzyści płynące ze swoistego treningu kreatywności.

Intuicja idzie w parze z twórczością i innowacyjnością. W procesach decyzyjnych wykorzystywana jest najczęściej wtedy, gdy metody racjonalne nie są wystarczające. Ma ona swoje zastosowanie na samym początku procesu decyzyjnego, gdy to za jej pośrednictwem generowane są nowe pomysły i rozwiązania, oraz na zakończenie procesu decyzyjnego, gdy już łączona jest z metodami racjonalnego podejmowania decyzji.

Wykorzystanie bajek w kształtowaniu intuicji wydaje się naturalnym etapem procesu wychowania, który odpowiednio wspierany i zaplanowany stwarza szansę na ukształtowanie rozwoju umysłowego dzieci, a później młodzieży.

Warto także pozwalać „smakować” dziecku „zdziwienia”. Bo przecież gotowość do zdziwienia jest cenną cechą, którą warto pielęgnować, podobnie jak pobudzanie emocji.

Pobudzanie emocji za pośrednictwem bajek stwarza możliwości rozwoju umysłu i tworzenia nowych myśli.

Bibliografia

- Agor W.H. (1998). *Intuicja w organizacji. Jak twórczo przewodzić i zarządzać*. Kraków: Wydawnictwo Personalnej Szkoły Biznesu.
- Bautsz-Sontag A. (2015). *Literatura w terapii*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bee H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Betsch T. (2008). The Nature of Intuition and its Neglect in Research on Judgment and Decision Making. W: H. Plessner, C. Betsch i T. Betsch (eds.), *Intuition in Judgment and Decision Making*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bettelheim B. (1985). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. T. 1. Tłum. D. Danek. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Borecka I. (1995). Elementy biblioterapii w domach dziecka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 9, 25–27.
- Borecka I. (1998). *Biblioterapia w szkole. Poradnik dla bibliotekarzy*. Legnica: Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Borecka I. (2002). *Biblioterapia w edukacji czytelniczej i medialnej w szkole podstawowej i gimnazjum. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli i bibliotekarzy*. Wałbrzych: Unus.
- Borecka I. (2008). *Biblioterapia formą terapii pedagogicznej*. Wałbrzych: Wydawnictwo PWSZ.
- Borecka I. (red.) (1997). *Biblioterapeuta w poszukiwaniu tożsamości zawodowej*. Wrocław: Silesia.
- Brett D. (2013). *Bajki, które leczą*. Przeł. M. Trzebiatowska. Cz. I–II. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bruner J.S. (1978). *Poza dostarczone informacje*. Tłum. B. Mroziak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Deptuła A.M. (2025). Kryteria doboru ekspertów do procesu zarządzania ryzykiem w przedsiębiorstwie. Narzędzia wspomagające, sposób doboru, wyniki badań. Opole: Oficyna Wydawnicza Politechniki Opolskiej.
- Deptuła A.M i Nosal C.S. (2021). Innovator Behavior Questionnaire as an Expert Selecting for Technical Innovation Risk Assessment. *European Research Studies Journal*, 24, Special Issue 1, 107–119. <https://doi.org/10.35808/ersj/2032>
- Deptuła A.M. i Nosal C.S. (2025). Expert-innovator behaviour questionnaire as a new tool for selecting potential experts. *Engineering Management in Production and Services*, 17(2), 106–116.
- Einstein A. (1996). *Zapiski autobiograficzne*. Tłum. J. Staruszkiewicz. Kraków: Wydawnictwo Znak.

- Garnet W.M. (1995). *E. Paul Torrance: The Creativity Man An Authorized Biography (Creativity Research)*. Asheville: Ablex Publishers.
- Guilford J.P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Tłum. J. Radzicki i in. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hawkins D.R. (2013). *Teknika uwalniania. Podręcznik rozwijania świadomości*. Tłum. zbiorowe. Warszawa: Wydawnictwo Virgo.
- Hogarth R. (2001). *Educating Intuition: a Challenge for the 21st Century*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jabłoński S. (2007). Mechanizmy zmian rozwojowych na początku wieku przedszkolnego a proces edukacji dzieci. *Edukacja*, 1(97), 102–119.
- Khatri N. i Ng H.A. (2000). Role of Intuition in Strategic Decision Making. *Human Relations*, 53(1), 57–86. <http://dx.doi.org/10.1177/0018726700531004>
- Kielar-Turska M. i Przetacznik-Gierowska M. (1992). *Dziecko jako odbiorca literatury*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Klein G.A. (2003). *The Power of Intuition*. New York: Doubleday.
- Kozielecki J. (1968). *Zagadnienia psychologii myślenia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Madsen K.B. (1980). *Współczesne teorie motywacji*. Tłum. A. Jakubczyk i in. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- McCrae C. (2005). *Osobowość dorosłego człowieka: perspektywa teorii pięcioczynnikowej*. Tłum B. Majczyzna. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Molicka M. (2004). Bajki terapeutyczne. Cechy charakterystyczne, rodzaje, zastosowanie. W: B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokreacja*. T. 6. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Molicka M. (2006). Psychologiczne aspekty aksjologii baśni. W: G. Leszczyński (red.), *Kulturowe konteksty baśni. W poszukiwaniu straconego królestwa* (s. 110–122). T. 2. Poznań: Centrum Sztuki Dziecka.
- Molicka M. (2011). *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*. Poznań: Media Rodzinne.
- Nosal C.S. (2011). Interakcja inteligencji i intuicji: nowa teoria funkcjonowania umysłu. *Czasopismo Psychologiczne*, 17(2), 207–218.
- Nosal C.S. (2021). On the relationship between intuition, consciousness and cognition: In search of a unified concept of mind. *Roczniki Psychologiczne*, 24(3–4), 345–360. <https://doi.org/10.18290/rpsych21242-1s>
- Østby H. (2022). *Dlaczego marzyciele uratują świat, czyli co nauka o mózgu mówi na temat kreatywności?* Tłum. M. Skoczko-Nakielska. Warszawa: Wydawnictwo Marginesy.
- Papuzińska J. (1996). *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
- Pertler C. i Pertler R. (2012). *Baśnie w przedszkolu. Bajkoterapia w pracy z dziećmi*. Tłum. J. Procek. Kielce: Jedność.
- Piaget J. (1981). *Równoważenie struktur poznawczych*. Tłum. Z. Zakrzewska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piaget J. (1992). *Mowa i myślenie dziecka*. Tłum. J. Kołodzka. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Piaget J. (2006). *Studia z psychologii dziecka*. Tłum. T. Kołakowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pinker S. (2023). *Instynkt językowy*. Tłum. T. Bieroń. Poznań: Zysk i S-ka.
- Rozet I. (1982). *Psychologia fantazji*. Tłum. A. Nowińska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sadler-Smith E. i Sparrow P.R. (2008). Intuition in Organizational Decision Making. W: G.P. Hodgkinson i W.H. Starbuck (eds.), *The Oxford Handbook of Organizational Decision Making* (s. 305–324). Oxford: Oxford University Press.
- Simon H. (1987). Making Management Decisions: the Role of Intuition and Emotions. *Academy of Management Executive*, 1(1), 57–64.
- Sinclair M. i Ashkanasy N.M. (2002). Intuitive Decision Making Among Leaders: More than Just Shooting from the Hip. *MT Eliza Business Review*, 5(2), 32–40.
- Smykowski B. (2003). O dzieciach zagubionych w fantazji. W: A. Brzezińska, S. Jabłoński i M. Marchow (red.), *Ukryte piękno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Smykowski B. (2005a). Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 165–200). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Smykowski B. (2005b). Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 207–258). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sokolov E.N. (1963). *Perception and the Conditioned Reflex*. New York: Pergamon Press.
- Tokarski S. i Tokarski K. (2017). Rola intuicji w procesie podejmowania decyzji. *Handel Wewnętrzny*, 2, 3(368), 103–115.
- Wadsworth B.J. (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Tłum. M. Babiuch. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Westcott M. (1968). *Toward a Contemporary Psychology of Intuition. A Historical, Theoretical, and Empirical inquiry*. New York: Holt Rinehart & Winston Inc.
- Wnyk J. (2004). O bajkoterapii. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 9, 57–58.
- Zalewski M. (2011). *Wspomaganie rozwoju dziecka w środowisku rodzinnym. Program rewalidacji indywidualnej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Zawadzka E. i Rawa-Kochanowska A. (2015). *Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju*. Warszawa: Difin.

**Magdalena Łątkowska**

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

ORCID: 0009-0002-5943-5992

Integracja i wspólnotowość w przedszkolu: wpływ różnorodności kulturowej na rozwój społeczny i emocjonalny dzieci

Celem artykułu jest ukazanie, jak integracja i wspólnotowość w przedszkolu zróżnicowanym kulturowo wpływają na rozwój społeczny i emocjonalny dzieci. Treść merytoryczna podzielona została na trzy części, w których postawiono tezy, a następnie je uzasadniono. W pierwszej z nich podjęto temat integracji w wielokulturowym przedszkolu i jej znaczenie dla wszechstronnego rozwoju dziecka poprzez rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych, rozwój umiejętności poznawczych oraz akceptację różnorodności. W drugiej dowiedziono, że wspólnotowość w przedszkolu buduje poczucie przynależności i bezpieczeństwa wśród dzieci poprzez tworzenie więzi społecznych, rozwój empatii i zrozumienia oraz dbałość o powtarzalność struktur i rytuałów grupowych. Trzecia natomiast poświęcona została wzbogacaniu procesu edukacyjnego poprzez nabywanie umiejętności komunikacyjnych przez dzieci, ich rozwój językowy i wielojęzyczność, zrozumienie różnych stylów komunikacji oraz budowanie kompetencji międzykulturowych.

Słowa kluczowe: integracja, przedszkole, rozwój społeczny i emocjonalny, różnorodność kulturowa, wspólnotowość

Integration and Community in Preschool: The Impact of Cultural Diversity on Children's Social and Emotional Development

The aim of this article is to highlight how integration and community in a culturally diverse preschool setting affect children's social and emotional development. The content is divided into three sections where key theses are presented and justified. The first section addresses the topic of integration in a multicultural preschool and its significance for the comprehensive development of the child by fostering social and emotional competencies, cognitive skills, and

acceptance of diversity. The second section demonstrates that community-building in pre-school enhances children's sense of belonging and security through the creation of social bonds, development of empathy and understanding, and the reinforcement of group structures and rituals. The third section focuses on enriching the educational process through children's acquisition of communication skills, language development and multilingualism, understanding of different communication styles, and building intercultural competencies.

Keywords: integration, preschool, social and emotional development, cultural diversity, community

Wprowadzenie

Przedszkola funkcjonujące we współczesnym świecie coraz częściej stają się miejscem pierwszego kontaktu dzieci z różnych środowisk kulturowych. Wpływ na to mają przemiany społeczne, postęp ekonomiczny, globalizacja i migracje, które zalewają kontynenty. Różnorodność kulturowa dostrzegana w polskim systemie oświaty stanowi nie tylko wyzwanie, lecz także jest szansą na wzbogacenie procesu wychowawczo-edukacyjnego. Integracja i wspólnotowość w przedszkolu postrzegane przez pryzmat wielokulturowości mają zatem istotne znaczenie dla rozwoju społecznego i emocjonalnego dzieci. Obcowanie najmłodszych wśród odmiennych tradycji, języków i zwyczajów wzbogaca ich wiedzę o otaczającym świecie, kształtuje umiejętności interpersonalne i emocjonalne oraz sprzyja wszechstronnemu rozwojowi. Budowanie empatii i tolerancji, rozwijanie umiejętności komunikacyjnych i adaptacyjnych czy też wzrost kreatywności i innowacyjności to tylko niektóre umiejętności, jakie wychowankowie zdobywają podczas spotkania z odmiennością kulturową w przedszkolu. Dzieci uczą się przede wszystkim funkcjonować w zróżnicowanym społeczeństwie, co ma fundamentalne znaczenie dla ich przyszłych sukcesów życiowych. W kontekście tych wyzwań kluczowe staje się stworzenie środowiska sprzyjającego integracji i budowaniu wspólnoty, w której każde dziecko czuje się akceptowane i doceniane.

W rozważaniach do ww. tematu postawione zostały trzy tezy. Po pierwsze: integracja w wielokulturowym przedszkolu ma kluczowe znaczenie dla wszechstronnego rozwoju dziecka. Po drugie: wspólnotowość w przedszkolu buduje poczucie przynależności i bezpieczeństwa wśród dzieci. Po trzecie: różnorodność kulturowa w przedszkolu wzbogaca proces edukacyjny poprzez nabywanie umiejętności komunikacyjnych przez dzieci. Do każdej z wymienionych tez kolejno przedstawiono uzasadnienie.

Teza 1: Integracja w wielokulturowym przedszkolu ma kluczowe znaczenie dla wszechstronnego rozwoju dziecka

W naukach społecznych Katarzyna Bogucka integrację definiuje jako: „stan lub proces zachodzący w społeczeństwie, polegający na tym, że jego poszczególne elementy przejawiają tendencję do scalania się w harmonijną i skoordynowaną, funkcjonalną całość” (2018, s. 403). Z uwagi na problematykę niniejszego artykułu integrację przedstawiono w kontekście migracyjnym jako zjawisko „postrzegane przez pryzmat występowania określonych procesów na gruncie interakcji pomiędzy imigrantami a społeczeństwem przyjmującym” (Bogucka, 2018, s. 403). Małoletni migranci, którzy przemieszczają się wraz z rodzicami, stanowią coraz większą grupę społeczną w polskim systemie oświaty. Bogucka twierdzi, że: „Liczba migrujących dzieci jest trudna do oszacowania ze względu na brak pełnych danych dotyczących skali migracji” (2018, s. 405). Te, które trafiają do polskich przedszkoli, figurują w Systemie Informacji Oświatowej. Największą grupę społeczną stanowią Ukraińcy, którzy po wybuchu wojny masowo przekraczali granice naszego kraju. Z danych statystycznych na dzień 26 maja 2024 roku wynika, że w przedszkolach województwa lubuskiego opieką objętych jest 795 dzieci z za wschodniej granicy¹. Ich sytuacja naznaczona zmianą jest trudna i może prowadzić do stresu, lęku, wykluczenia, trudności adaptacyjnych oraz zaburzeń we wszechstronnym rozwoju. Kluczowe zatem znaczenie w procesie inkluzji społecznej ma integracja, czyli jak piszą Aleksandra Grzymała-Kozłowska i Sławomir Łodziński, „wychodzenie sobie naprzeciw” (2008, s. 9). W przedszkolu odnosi się ona do procesu, w którym dzieci z różnych środowisk kulturowych uczą się współdziałać i współistnieć w harmonijny sposób. Dzięki temu uczą się tolerancji, szacunku i akceptacji dla różnorodności. Przedszkole staje się zatem miejscem, gdzie dzieci mają okazję poznać i zrozumieć różne tradycje, języki i wartości, a ich integracja wpływa korzystnie na rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych, rozwój umiejętności poznawczych oraz akceptację różnorodności.

Rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych

Tempo przemian obserwowanych na wielu płaszczyznach współczesnego świata wymusza na ludziach rozwój określonych umiejętności w celu szybszego dostosowania się do nich. „Istotnym zasobem, którego rozwijanie i wykorzystywanie

¹ Dane uzyskane z Systemu Informacji Oświatowej za pośrednictwem Lubuskiego Kuratorium Oświaty w Gorzowie Wielkopolskim w odpowiedzi na prośbę mailową dotyczącą danych statystycznych liczby dzieci ukraińskich objętych opieką przedszkolną w województwie lubuskim, 26 maja 2024 r.

pozostaje w związku z dobrym funkcjonowaniem na wielu płaszczyznach życia osobistego, zawodowego, społecznego, a także szeroko rozumianego zdrowia, są kompetencje” (Artymiak i Pawelec, 2019, s. 51). Jak zauważają Małgorzata Artymiak i Marta Pawelec, pierwsze opisy kompetencji związane są z badaniami Roberta White’a nad skutecznością. Opisał on motyw skuteczności jako zdolność organizmu do skutecznej interakcji i efektywnego radzenia sobie w otoczeniu (Artymiak i Pawelec, 2019, s. 51). U człowieka kompetencje pojawiają się już od najwcześniejszych etapów życia, a ich rozwój trwa nieustannie i zależy od wielu czynników. Pierwszym miejscem, które odgrywa istotną rolę w ich kształtowaniu, jest prawidłowo funkcjonująca rodzina. Nie mniej ważną rolę odgrywa środowisko przedszkolne, które dba o poznawczy oraz fizyczny obszar rozwoju dziecka, ale także o obszar społeczny i emocjonalny (Dz.U. 2017, poz. 356, s. 4–8), w którego ramach osiągnięcia dziecka są składową kompetencji społeczno-emocjonalnych. Na ich cechy składa się „zdolność jednostki do radzenia sobie zarówno z własnymi, jak i cudzymi emocjami” (Shaffer, 2005, s. 148) oraz „skuteczność w interakcjach oceniana w zależności od wieku dziecka, warunków kulturowych, w których ono żyje, oraz jego celów i sytuacji” (Żmudzka, 2018, s. 45). Integracja dzieci w wieku przedszkolnym z różnych środowisk rodzinnych oraz kulturowych sprzyja szybkiemu i prawidłowemu rozwojowi u nich kompetencji społeczno-emocjonalnych. Przebywanie bowiem w wielokulturowym środowisku umożliwia wychowankom rozwijanie umiejętności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami o odmiennych doświadczeniach i perspektywach. Dzięki temu stają się bardziej empatyczne i otwarte na innych. Uczą się, jak współpracować w grupie, rozwiązywać konflikty oraz budować trwałe relacje oparte na wzajemnym szacunku.

Rozwój umiejętności poznawczych

„Jedną z ważniejszych potrzeb dziecka w wieku przedszkolnym jest potrzeba poznania, która jest motorem aktywności służącej zdobyciu orientacji w otoczeniu i wiedzy o świecie” (Muchacka, 2000, s. 29). Okres przedszkolny sprzyja wszechstronnemu rozwojowi dziecka. Ciekawość świata, naturalne pragnienie pogłębienia wiedzy i zrozumienia zjawisk zachodzących wokół, uruchamia w nim chęć czynnego eksplorowania otaczającej go rzeczywistości. Jak przytacza Bożena Muchacka za Antoniną Gurycką: „zamiast mechanicznie przyswajając materiał spostrzeżeniowy, dziecko intensywnie go analizuje, samodzielnie i planowo organizuje w celu lepszego zrozumienia go i opanowania” (Muchacka, 2000, s. 29). Aktualna podstawa programowa wychowania przedszkolnego poświęca poznawczemu obszarowi rozwoju dziecka aż 23 punkty (Dz.U. 2017, poz. 356, s. 6–8). Znajdują się w nich również treści natury kulturowej, a dotyczą obszaru muzycznego, geograficzno-przestrzennego czy najbliższego środowiska. Alina Szwarc w analizie rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej zauważa, że: „wiele kwestii

kulturowych dotyczy dwóch ostatnich punktów obszaru poznawczego, odnoszą się one jednak wyłącznie do sytuacji, gdy w przedszkolu istnieje potrzeba realizacji zajęć w języku mniejszości narodowej lub etnicznej, czy w języku regionalnym (kaszubskim)” (Szwarc, 2021, s. 385). W dzisiejszym zglobalizowanym świecie coraz więcej przedszkoli przejawia potrzebę nauki poznawania otaczającej rzeczywistości przez pryzmat wielokulturowy. Kontakt z różnymi kulturami pozwala dzieciom poszerzać horyzonty intelektualne. Nowe języki, tradycje i zwyczaje pobudzają ciekawość poznawczą, a także rozwijają kreatywność i elastyczność w myśleniu. Wielokulturowe środowisko w przedszkolu sprzyja również nauce poprzez zabawę, co dodatkowo wzbogaca proces edukacyjny.

Akceptację różnorodności

Internetowy *Słownik języka polskiego* PWN definiuje słowo *różnorodny* jako ‘złożony z rzeczy, osób itp. różnego rodzaju’ (SJP PWN), akceptację natomiast jako ‘aprobatę, formalną zgodę na coś, pogodzenie się z czymś, czego nie można zmienić, uznanie czyichś cech, czyjegos postępowania za zgodne z oczekiwaniami’ (SJP PWN). Obecnie niemal w każdym polskim przedszkolu funkcjonują grupy zróżnicowane kulturowo. Polski system edukacji poprzez akty normatywne daje prawo i dostęp do edukacji wszystkim dzieciom bez względu na pochodzenie. Ich prawidłowy rozwój w dużej mierze zależy od organizacji pracy oraz przygotowania nauczycieli. Świadomość kulturowa wychowawców wpływa na akceptację różnorodności przez wychowanków. Dlatego tak ważne w tym procesie są kompetencje samego nauczyciela, „szczególnie te związane z umiejętnością konfrontacji z odmiennymi systemami wartości, religii, obyczajów, ale także jego empatia, zaangażowanie i kreatywność” (Jarominek, 2022, s. 37). Odpowiednia postawa nauczyciela, wiedza z zakresu kultury kraju, z którego pochodzi podopieczny, a co za tym idzie – odpowiednio wykształcone kompetencje, mogą stanowić podłoże na gruncie akceptacji „innego” w grupie wielokulturowej. Jerzy Nikitorowicz uważa:

że czując się Polakiem i będąc jednocześnie obywatelem innego kraju niż Polska uczestniczymy co najmniej w dwóch kulturach, mamy także obowiązek godzenia ich w procesie rozwoju własnego i najbliższych, prowadzenia ustawicznego dialogu wspierającego uczestnictwo i aktywny udział zarówno w jednej, jak i w drugiej kulturze (2018, s. 17).

Nauczyciel pracujący w grupie wielokulturowej również uczestniczy co najmniej w dwóch kulturach i również ma obowiązek godzenia ich w jak najskuteczniejszy sposób. Przebywanie bowiem najmłodszych w zróżnicowanym, ale zintegrowanym środowisku pod opieką świadomego nauczyciela sprawia, że dzieci naturalnie akceptują różnorodność. Zamiast postrzegać różnice jako bariery, uczą się je widzieć

jako wartość i źródło wzbogacenia osobistego. Takie podejście sprzyja kształtowaniu postaw otwartości i tolerancji, które są niezwykle ważne w życiu dorosłym.

Teza 2: Wspólnotowość w przedszkolu buduje poczucie przynależności i bezpieczeństwa wśród dzieci

Definicja *wspólnotowości* zaczerpnięta ze słownika psychologicznego internetowego portalu Centrum Rozwoju i Wsparcia Psychologicznego Mentali mówi, że: „wspólnotowość dotyczy się skupienia na więzach z innymi, tworzeniu diad, dzielenia się uczuciami, podtrzymywania kontaktów społecznych, przyjmowania, jak i dawania wsparcia” (Centrum Rozwoju i Wsparcia Psychologicznego Mentali). *Słownik języka polskiego* PWN definiuje natomiast wspólnotę jako ‘to co łączy, ze-spala’ (SJP PWN). Niewątpliwie *tym czymś* jest wielokulturowa grupa przedszkolna. Badania naukowe dowodzą, że: „dziecko na etapie wychowania przedszkolnego rozwija się bardzo intensywnie” (Twardzik, 2018, s. 220), zarówno pod kątem społecznym, emocjonalnym, jak i poznawczym. Już podczas pierwszego kontaktu z rówieśnikami na etapie edukacji przedszkolnej wychowankowie przejawiają potrzebę afiliacji, uznania i akceptacji najbliższego otoczenia. Prawidłowo przeprowadzona „adaptacja do nowych warunków, konieczność zaakceptowania nowych reguł, a także uczenie się funkcjonowania w grupie – współbycie i współdziałanie z rówieśnikami podczas zajęć i zabaw stają się kluczowe dla tego etapu” (Twardzik, 2018, s. 220). Czynnikiem sprzyjającym budowaniu wspólnotowości jest na pewno rozwijająca się na tym etapie umiejętność dostrzegania odmienności rasowej czy etnicznej. Może prowadzić to do budowania społeczeństwa nowoczesnego, które „stara się łączyć w sobie tendencję przynależności do wspólnoty postrzeganej jako miejsce uznania dla innych oraz tendencje pielęgnowania indywidualnej autonomii rozumianej jako troska o zachowanie niepowtarzalności” (Segiet, 2021, s. 25). Odpowiedzialność za ten proces w grupie wielokulturowej spoczywa na barkach nauczycieli i prowadzi do poczucia przynależności i bezpieczeństwa wśród dzieci poprzez tworzenie więzi społecznych, rozwój empatii i zrozumienia oraz struktury i rytuały grupowe.

Tworzenie więzi społecznych

Człowiek od najdawniejszych czasów żyje we wspólnotach, w których tworzy więzi społeczne. Zdefiniowane zostały one znacznie później i charakteryzują się swoją wielością ze względu na różne czynniki brane pod uwagę przez ich twórców. Jak pisze Stanisław Sorys, są to czynniki „odnoszące się do ich powstania, funkcjonalności, potrzeb i oczekiwań jednostki” (2021, s. 13). Dalej w swojej pracy autor pisze, że: „ważnym czynnikiem więzi, które decydują o istnieniu grupy, jest świadomość

wspólnego stosunku do przedmiotów, symboli, wartości, norm czy osób” (Sorys, 2021, s. 13). Bez grupy wspólna świadomość nie ma racji bytu, natomiast bez wspólnej świadomości nie możemy mówić o więzach społecznych. Dlatego niezwykle ważnym elementem jest budowanie ich w pierwszych grupach, w które dziecko wchodzi. To właśnie w nich: „Dziecko w wieku przedszkolnym buduje pierwsze autonomiczne więzi z «Innymi». Inni stają się ważni, bo za ich pośrednictwem dziecko uczy się we wspólnej przestrzeni, weryfikuje swoje emocje i doświadcza nowych” (Twardzik, 2018, s. 221). Na Innego, czyli wychowanka odmiennego kulturowo, zwrócono uwagę w funkcjonującej podstawie programowej wychowania przedszkolnego (Dz.U. 2017, poz. 356, s. 5). Treści w niej zawarte, a dotyczące społecznego obszaru rozwoju dziecka, wyraźnie wskazują na uwrażliwienie dzieci na drugiego człowieka, jego przynależność do grupy przedszkolnej, przejawianie szacunku wobec dorosłych i dzieci, respektowanie praw i obowiązków czy prawidłową komunikację. Osiągnięcie tych umiejętności odbywa się w przedszkolu poprzez angażowanie najmłodszych w różnorodne formy współpracy, zabawy czy nawiązywanie relacji z rówieśnikami. Wspólne działania, takie jak gry zespołowe czy prace plastyczne, wzmacniają poczucie wspólnoty. Dziecko czuje się częścią grupy, co naturalnie wzmacnia jego poczucie przynależności bez względu na pochodzenie.

Rozwój empatii i zrozumienia

Prawidłowy rozwój społeczno-emocjonalny dzieci powiązany jest ściśle z jego umiejętnością funkcjonowania w otaczającym go świecie. Kontakty społeczne i umiejętność radzenia sobie z nimi ściśle łączą się z prawidłowym rozwojem emocji u dzieci i wzrastania w nich. W zróżnicowanej kulturowo wspólnocie przedszkolnej umiejętności te są elementarną kompetencją w zapobieganiu dezintegracji, agresji czy niedostosowaniu społecznemu. Empatia, czyli: „przejawianie emocji wynikających ze zrozumienia stanu emocjonalnego drugiej osoby, które są zarazem podobne do emocji, których ta osoba doświadcza lub powinna doświadczać” (Filip, Mróz i Ocetkiewicz, 2024, s. 40), stoi u podstaw bycia zrozumianym przez Innego oraz rozumienia go. W grupach zróżnicowanych kulturowo dzieci uczą się jej poprzez akceptację różnic. Wspólne zajęcia dają im okazję do wyrażania emocji, wsparcia rówieśników w trudnych chwilach i doświadczania wsparcia od innych. Obserwowanie zachowań nauczycieli oraz rówieśników uczących się okazywania troski, pomocy i zrozumienia pozwala na szybkie przyswajanie wzorców pozytywnych zachowań emocjonalnych. Prawidłowy rozwój emocjonalny dzieci nie byłby możliwy bez poczucia bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo bowiem:

jest wartością, której znaczenie docenia codziennie każdy człowiek i całe społeczeństwo. Jest obiektem starań, troski i dążeń, pragnień i zabiegów ludzi. Potrzeba

bezpieczeństwa należy do najważniejszych, najbardziej podstawowych potrzeb psychicznych. Niezaspokojenie jej powoduje nie tylko doraźne przeżycia lękowe, może też prowadzić do trwałych zaburzeń w funkcjonowaniu układu nerwowego (Orłowska, 2021, s. 113).

Troska o rozwój empatii i zrozumienia powinna być zatem priorytetem wychowawczym, rozwijanym i pielęgnowanym na gruncie wspólnoty, w której dziecko czuje się akceptowane, rozumiane i bezpieczne.

Struktura i rytuały grupowe

Wyjaśniając znaczenie słowa *struktura*, można odnieść się do definicji, że: „jest to całokształt względnie stałych cech charakteryzujących grupę. Mówiąc o strukturze, mówimy o jej składzie osobowym układającym się w pewien model powiązań” (Matras i Żak, 2018). Rytuały grupowe są natomiast w literaturze opisane jako: „tunel w którym jedno działanie ma następować za drugim, a następne za nim w ustalonym porządku” (Motyl, 2014, s. 76). Dzieci w wieku przedszkolnym postrzegają czas na podstawie powtarzalności zdarzeń, przyzwyczajają się do miejsc, osób i czynności stale przewijających się w ich życiu. Struktura i rytuały w wielokulturowej grupie przedszkolnej odgrywają zatem kluczową rolę w budowaniu ich poczucia przynależności i bezpieczeństwa. Tworzą one przewidywalne ramy, które pomagają dzieciom lepiej funkcjonować, niezależnie od różnic kulturowych i barier językowych. Ważną rolę w hierarchii grupy odgrywa nauczyciel, który występuje na pozycji lidera. Zarządza grupą, ustala zasady, rozwiązuje konflikty, dba o bezpieczeństwo fizyczne, jak i psychiczne dzieci. Jego obecność jest również ważna z punktu widzenia hierarchii samej grupy rówieśniczej. Czuwa on nad tym, żeby była pozytywna i oparta na współpracy i wsparciu ze strony rówieśników. Dobre praktyki wychowawcze zapobiegają bowiem powstawaniu relacji w grupie opartej na dominacji. Poczuciu bezpieczeństwa dzieci sprzyjają również działania grupy, które są często budowane dzięki regularnym rytuałom. Przewidywalna struktura dnia, powtarzalność ceremonii, stałe normy i zasady grupowe, symbole i przedmioty kulturowe oraz wsparcie ze strony nauczyciela tworzą solidne podstawy dla ich rozwoju społecznego, emocjonalnego i kulturowego w bezpiecznej wspólnocie, do której przynależą.

Teza 3: Różnorodność kulturowa w przedszkolu wzbogaca proces edukacyjny poprzez nabywanie umiejętności komunikacyjnych przez dzieci

Nie ulega wątpliwości, że powodzenie samego procesu edukacji międzykulturowej w wielokulturowej grupie przedszkolnej zależy od umiejętności komunikacyjnych dzieci. Dynamika zmian w dzisiejszym świecie, przemieszczanie się ludności, a co za tym idzie – obecność dzieci obcojęzycznych w polskich przedszkolach, stawia komunikację wielokulturową w kategorii nadrzędnej. Beata Boćwińska-Kiluk twierdzi, że: „koniec ery postrzegania świata przez pryzmat jednej kultury, w otoczeniu ludzi o podobnych poglądach, wymusza nabywanie nowych kompetencji – kompetencji do komunikacji międzykulturowej” (za: Bogucka, 2018, s. 408). Literatura przedmiotu dostarcza nam wielu jej definicji. Na przykład Gerard Maletzke „definiuje to zjawisko jako proces wymiany myśli i znaczeń pomiędzy ludźmi reprezentującymi różne kultury” (za: Ociepka, 2002, s. 23). W przypadku rozpatrywanego tematu tymi ludźmi są dzieci, a wymianie ich myśli i znaczeń należy na tym etapie edukacji pomóc. Wszystkie działania wspierające powinny rozpoczynać się od stworzenia warunków sprzyjających komunikacji. Niezbędne jest poznanie sposobu, w jaki dzieci komunikują się, poziomu znajomości języka ojczystego oraz etapów jego wczesnego rozwoju. Ważne jest również ustalenie, jak dziecko porozumiewa się w środowisku domowym oraz czy rodzice podejmują wysiłki związane z nauką języka kraju, w którym zamieszkują. Istotne znaczenie ma także ocena stanu zdrowia dziecka, w szczególności prawidłowego funkcjonowania słuchu i wzroku. Nauczyciel powinien być również poinformowany o ewentualnych trudnościach o charakterze psychologiczno-pedagogicznym. Aby ułatwić dziecku nawiązanie relacji z rówieśnikami w nowym środowisku, warto poznać jego zainteresowania, preferencje dotyczące zabaw oraz posiadane już umiejętności społeczne. Nauczyciel przedszkola odgrywa kluczową rolę w procesie integracji dziecka odmiennego kulturowo z istniejącą grupą rówieśniczą. Sukces społecznej inkluzji oraz rozwój kompetencji komunikacyjnych dziecka pozytywnie wpływają na cały proces edukacyjny poprzez rozwój językowy i wielojęzyczność, zrozumienie różnych stylów komunikacji czy budowanie kompetencji międzykulturowych.

Rozwój językowy i wielojęzyczność

O rozwijaniu doświadczeń językowych przez dzieci mówimy już od wczesnego dzieciństwa, ponieważ: „do naszej kompetencji komunikacyjnej należy [...] to, że potrafimy tworzyć teksty spójne i odpowiednie do sytuacji oraz używać języka tak, by wypełniał on rozmaite funkcje semiotyczne, takie jak: zadawanie pytań, obiecywanie, przewidywanie, wydawanie poleceń, stwierdzanie itp.” (Bula i in., 2004, s. 13).

Dzieci opanowują język ojczysty spontanicznie, na początku na gruncie rodzinnym później przedszkolno-szkolnym, by w efekcie komunikować się w sposób swobodny w życiu dorosłym. „Na język małego dziecka mają wpływ inne osoby spoza rodziny (dorośli świadomie kształtujący język dziecka i przypadkowi interlokutorzy) oraz rówieśnicy” (Bula i in., 2004, s. 15). Pierwsze zorganizowane grupy społeczne, w których dziecko spotyka się z rówieśnikami, by samodzielnie podejmować próby efektywnej komunikacji, to grupy przedszkolne. Obecnie zauważyć w nich można rosnącą liczbę cudzoziemców. Najliczniejszą grupę stanowią Ukraińcy, „poza nimi chętnie przybywają Białorusini, Niemcy, Rosjanie, Wietnamczycy i Hindusi” (Bączyk-Lesiuk, 2019, s. 7). Daje to obraz grup wielokulturowych i wielojęzycznych, czyli jak podaje *Słownik języka polskiego*, znajdują się w nich „mówiący wieloma językami” (SJP PWN). Beata Ociepka pisze, że: „badania nad komunikowaniem międzykulturowym wskazują, że komunikując się z przedstawicielami innych kultur, należy wziąć pod uwagę, że kultura i komunikowanie są ze sobą ściśle związane. Warunkiem powodzenia międzykulturowego komunikowania jest posiadanie cech ułatwiających taką relację u odbiorcy i nadawcy” (2002, s. 24). Dzieci przebywające w środowisku wielokulturowym mają zatem możliwość kontaktu z rówieśnikami mówiącymi w różnych językach i reprezentującymi różne środowiska kulturowe. Taka ekspozycja na odmienne systemy językowe stymuluje rozwój umiejętności lingwistycznych, ułatwiając przyswajanie nowych słów i fraz z innych języków. Nawet podstawowy kontakt z nowymi językami (np. poprzez wspólne zabawy czy piosenki) rozwija słuch fonetyczny i uczy, że język ma różnorodne formy wyrazu.

Zrozumienie różnych stylów komunikacji

Każda kultura ma swoje charakterystyczne sposoby komunikowania się, obejmujące zarówno werbalne, jak i niewerbalne formy wyrazu. Celem komunikacji międzykulturowej jest: „poprawa kompetencji oraz umiejętności komunikacji werbalnej i niewerbalnej, pogłębienia zdolności rozpoznawania i podejmowania zachowań komunikacyjnych, podniesienia zdolności aklimatyzowania się w nowym środowisku i lepszego zrozumienia własnej kultury i samego siebie oraz skuteczniejszego nawiązywania kontaktów i osiągnięcia celów” (Glondys i Bednarczyk, 2020, s. 16). Dzieci w przedszkolu wielokulturowym uczą się, że komunikacja to nie tylko słowa, lecz także gesty, mimika, ton głosu czy nawet kontakt wzrokowy, który w różnych kulturach może być interpretowany odmiennie. Ważne jest przeciwdziałanie utrwalaniu i przenoszeniu stereotypów dotyczących innych kultur i komunikacji międzykulturowej. Dzieci odkrywają świat poprzez podejmowanie wszelkiej aktywności, uczą się przez zabawę i bezpośrednie doświadczenie. W Polsce istnieje kilka programów edukacyjnych i inicjatyw, które mogą wspierać umiejętności komunikacyjne dzieci na gruncie wielokulturowym. Należą do nich: program *Edukacja*, programy dwujęzyczne, projekty czy warsztaty interkulturowe.

Innowacyjne podejście do komunikacji z dziećmi w przedszkolnych grupach wielokulturowych może obejmować również nowe metody, narzędzia i strategie wykorzystywane w codziennej pracy, takie jak multimedialne e-portfolia kulturowe, wirtualna rzeczywistość do odkrywania kultur, interaktywne mapy kulturowe, kąciki kulturowe czy też programy mentoringowe. Dzięki temu dzieci zaczynają rozumieć, jak ważne jest dopasowanie komunikatu do kontekstu kulturowego rozmówcy, co poszerza ich kompetencje interpersonalne.

Budowanie kompetencji międzykulturowych

Samo pojęcie komunikacji międzykulturowej zajmuje w dzisiejszym świecie coraz wyższą pozycję. Otwarte granice, wyjazdy rekreacyjne czy też zarobkowe wymusiły jakoby na społeczeństwie przemieszczającym się poznanie innych języków, kultur i obyczajów. Komunikacja międzykulturowa opanowuje również system edukacji, kształtując u wychowanków nowe kompetencje – kompetencje międzykulturowe. Jak przytacza Urszula Żydek-Bednarczuk: „obecność *Innego*, *Obcego*, *Drugiego* w polskiej rzeczywistości wymaga nie tylko znajomości języka, ale też obcowania w codzienności i polskiej kulturze” (2015, s. 67). Należy zatem docenić budowanie już u dzieci w wieku przedszkolnym kompetencji międzykulturowej ponieważ:

budzi i rozwija świadomość różnic i podobieństw między własną a innymi kulturami; refleksję nad nowymi zjawiskami kulturowymi, z uwzględnieniem tradycji oraz sposobów postępowania przedstawicieli innych kultur; empatię oraz zrozumienie innych punktów widzenia; praktyczne wykorzystanie wiedzy w celu świadomej analizy własnej kultury, zwyczajów, tradycji i sposobów myślenia; szacunek i tolerancję wobec przedstawicieli innych społeczeństw; umiejętność rozwiązywania konfliktów (Szczurek-Boruta, 2013, s. 157).

Dzieci, które posiadły tę umiejętność, dostrzegają, że sposób wyrażania emocji, myśli czy intencji może być zróżnicowany w zależności od kultury. Uczą się, że to, co dla nich jest normalnym sposobem komunikacji, może być postrzegane inaczej przez kogoś z innej kultury. To zrozumienie pomaga w budowaniu umiejętności negocjacji znaczeń, co jest kluczowe dla efektywnej komunikacji międzykulturowej. W środowisku wielokulturowym dzieci są bardziej skłonne do słuchania swoich rówieśników z uwagą, aby lepiej zrozumieć ich perspektywę. Środowisko to sprzyja również rozwojowi umiejętności pracy zespołowej. W trakcie wspólnych gier i zajęć dzieci muszą znaleźć wspólny język, aby osiągnąć cele grupowe. Ta konieczność współpracy wzmacnia ich umiejętności rozwiązywania problemów komunikacyjnych, a także uczy kompromisu i zrozumienia różnorodnych perspektyw.

Zakończenie

Powyższe uzasadnienia postawionych tez są przykładami tego, jak przedszkola w Polsce mogą wspierać integrację i wspólnotowość w grupach wielokulturowych, aby korzystnie wpływać na rozwój społeczny i emocjonalny dzieci. Są również dowodem na to, że edukacja przedszkolna może odegrać kluczową rolę w budowaniu mostów między różnymi kulturami, zapewniając dzieciom solidne podstawy do dalszej edukacji oraz funkcjonowania w zglobalizowanym świecie. Wielokulturowość, choć stanowi wyzwanie, niesie ogromny potencjał edukacyjny i wychowawczy. I tak: integracja dzieci z różnych kultur ma kluczowe znaczenie dla rozwoju ich kompetencji społecznych i emocjonalnych, umiejętności poznawczych oraz akceptacji różnorodności. Wspólnotowość buduje poczucie przynależności i bezpieczeństwa wśród dzieci, wpływa na tworzenie więzi społecznych, rozwój empatii i zrozumienia, a struktura i rytuały grupowe pomagają dzieciom lepiej funkcjonować niezależnie od różnic, jakie sobą reprezentują. Różnorodność kulturowa wzbogaca również umiejętności komunikacyjne dzieci, przyczynia się do ich rozwoju językowego, a nawet do wielojęzyczności, zrozumienia różnych stylów komunikacji czy też budowania kompetencji międzykulturowych. Tym samym wielokulturowe przedszkole nie tylko przygotowuje dzieci do życia w różnorodnym społeczeństwie, lecz także buduje fundamenty lepszej, opartej na wspólnocie i bardziej zintegrowanej przyszłości.

Bibliografia

- Akceptacja [hasło]. Słownik języka polskiego PWN. <https://sjp.pwn.pl/sjp/akceptacja;2439112.html> (dostęp: 12.12.2024).
- Artymiak M. i Pawelec M. (2019). Kształtowanie kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci w wieku przedszkolnym jako wyzwanie dla rodziców i nauczycieli. *Roczniki Teologiczne*, 66(10), 49–59, <https://doi.org/10.18290/rt.2019.66.10-4>
- Bączyk-Lesiuk K. (2019). Dziecko obcojęzyczne w polskim przedszkolu, czyli o (nie)ograniczeniach w edukacji. *Roczniki Humanistyczne*, 67(10), 7–18. <https://doi.org/10.18290/rh.2019.67.10-1>
- Bogucka K. (2018). Komunikacja międzykulturowa jako pomost ku integracji społecznej w środowisku wielokulturowym. *Studia Edukacyjne*, 49, 401–413.
- Bula D., Krzyżyk D., Niesporek-Szamburska B. i Synowiec H. (2004). *Dziecko w świecie języka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Filip A., Mróz A. i Ocetkiewicz I. (2024). Dlaczego warto i jak można rozwijać empatię u dzieci we wczesnym i średnim dzieciństwie. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 2(73), 39–50. <https://doi.org/10.35765/eetp.2024.1973.03>

- Glondys D. i Bednarczyk M. (2020). *Komunikacja międzykulturowa albo lepiej nie wychodź z domu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Grzymała-Kozłowska A. i Łodziński S. (2008). *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jarominek N. (2022). Edukacja wielokulturowa w przedszkolu – szanse i wyzwania. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 2(20), 35–38. <https://doi.org/10.4467/23537159PPW.23.005.17823>
- Matras J. i Żak R. (2018). *Trener w rolach głównych. Podręcznik pracy trenera*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. <https://psychologia.pwn.pl/artukul/struktura-grupy-628e9d3785adea166186596b> (dostęp: 12.12.2024).
- Motyl K. (2014). Rytuał – od antropologii kulturowej do analizy transakcyjnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 3, 65–78. <https://doi.org/10.16926/eat.2014.03.04>
- Muchacka B. (2000). *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Nikitorowicz J. (2018). Wielość kultur w jednym człowieku – wartość (i) czy dylemat tożsamościowy. *Edukacja Międzykulturowa*, 1(8), 17–30. <https://doi.org/10.15804/em.2018.01.01>
- Ociepka B. (2002). *Komunikowanie międzynarodowe*. Wrocław: Wydawnictwo ASTRUM.
- Orłowska B.A. (2021). Bezpieczeństwo edukacyjne dzieci cudzoziemskich jako element bezpieczeństwa kulturowego. *Środkowoeuropejskie Studia Polityczne*, 3(21), 111–125. <https://doi.org/10.14746/ssp.2021.3.7>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).
- Różnorodny [hasło]. Słownik języka polskiego PWN. <https://sjp.pwn.pl/slowniki/r/C3%B3%C5%BCnorodno%C5%9B%C4%87.html> (dostęp: 10.12.2024).
- Schaffer H.R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Segiet W. (2021). Wokół wspólnotowości: od inspiracji nowoczesności do pedagogicznych odniesień. *Teologia i Moralność*, 16, 1(29), 25–42. <https://doi.org/10.14746/TIM.2021.29.1.2>
- Sorys S. (2021). Ewolucja więzi społecznych. W: K. Kutek-Sładek i in. (red.), *Teoretyczno-empiryczne interpretacje tożsamości społecznej z uwzględnieniem perspektywy familio-logii*. Kraków: Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie.
- Szczurek-Boruta A. (2013). Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 21, 155–169. <https://doi.org/10.15290/pss.2013.21.11>
- Szwarc A. (2021). Treści (między)kulturowe w procesie kształcenia przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej – na podstawie analizy aktualnych podstaw programowych. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(15), 379–392. <https://doi.org/10.15804/em.2021.02.21>
- Twardzik A. (2018). Edukacja międzykulturowa w przedszkolu – raport z badań nauczycieli. *Kultura i Edukacja*, 3(121), s. 218–230. <https://doi.org/10.15804/kie.2018.03.14>

- Wspólnota* [hasło]. Słownik języka polskiego PWN. <https://sjp.pwn.pl/slowniki/wsp%C3%B3lnotowy> (dostęp: 12.12.2024).
- Wspólnotowość* [hasło]. Słownik psychologiczny Centrum Rozwoju i Wsparcia Psychologicznego Mentali. <https://mentali.pl/aktualnosci/sownik/wspolnotowosc> (dostęp: 10.12.2024).
- Żmudzka M. (2018). Wspomaganie kompetencji emocjonalnych i społecznych dziecka w wieku przedszkolnym. *Zeszyty Naukowe WSG*, 32(3), 37–60.
- Żydek-Bednarczuk U. (2015). *Spotkanie kultur, komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

