

KSZTAŁTOWANIE ŚWIADOMOŚCI PRZESTRZENNEJ U DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Adam Wronkowski✉

Akademickie Koło Naukowe Gospodarki Przestrzennej, Instytut Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu
ul. B. Krygowskiego 10, 61-680 Poznań, **Polska**

ABSTRAKT

Celem artykułu jest ukazanie roli rozwoju świadomości przestrzennej u dzieci w wieku przedszkolnym na podstawie przeprowadzonych badań podczas realizacji projektu naukowo-edukacyjnego „Poznańska Akademia Przestrzeni – percepcja otoczenia i jego wpływ na nasze życie” wiosną i latem 2017 r. W pracy wykorzystano dwie metody badawcze: swobodne wywiady ukierunkowane oraz badania ankietowe. Artykuł podzielono na dwie zasadnicze części. Poprzedza je wstęp, w którym omówiono motywy podjęcia tematu, a także przybliżono metodologię badań. Pierwszą część stanowi rozdział teoretyczny, który ma za zadanie wyjaśnić czytelnikowi kluczowe pojęcia i rozważania na temat charakterystyki dziecka w wieku przedszkolnym oraz percepcji przestrzeni. Druga część zawiera prezentację wyników badań dotyczących istoty edukacji przestrzennej dzieci w wieku przedszkolnym w opinii respondentów.

Słowa kluczowe: dzieci w wieku przedszkolnym, percepcja przestrzeni, edukacja przestrzenna

WSTĘP

Od niemal 30 lat jesteśmy świadkami dynamicznych przemian w przestrzeni polskich miast. Rozpoczęły się one wraz ze zmianą ustrojową Polski w 1989 r. (Parysek 2005, Wantuch-Matla 2016). Wynikają m.in. z dostępu polskich samorządów do funduszy unijnych, stale zwiększającej się świadomości Polaków dotyczącej różnorodnych procesów zachodzących w miastach czy bardzo szybkiego rozwoju nowoczesnych technologii. Zmiany dotyczą zarówno sfery przestrzennej, jak i społecznej. Dzieje się to m.in. dzięki szerzeniu idei wzajemnego zrozumienia i projektowania przestrzeni publicznych z uwzględnieniem potrzeb wszystkich grup społecznych

w mieście, czyli *Urban Design* (Modrzewski 2012). Proces ten można obserwować na przykład poprzez dostosowywanie przestrzeni miejskich do potrzeb osób z niepełnosprawnościami czy osób starszych. Zmiany, oprócz tych fizycznie widocznych, muszą jednak dotyczyć także sfery mentalnej mieszkańców. Jednak, aby tak się działo konieczna jest wiedza na temat otaczającej człowieka przestrzeni oraz wrażliwość na otoczenie, którą należy zacząć kształtować już od najmłodszych lat życia.

Celem pracy jest przedstawienie istoty rozwoju świadomości przestrzennej u dzieci w wieku przedszkolnym na podstawie wyników badań przeprowadzonych wiosną oraz latem 2017 r. w Poznaniu oraz Koninie. Badania przeprowadzono w tych dwóch

✉ a.wronkowski94@gmail.com

miastach podczas realizacji projektu naukowo-badawczego pt. „Poznańska Akademia Przestrzeni – percepcja otoczenia i jego wpływ na nasze życie” (Ciesiołka i in. 2017) realizowanego w ramach Akademickiego Koła Naukowego Gospodarki Przestrzennej UAM¹.

W pracy wykorzystano dwie metody badań. Podstawą były informacje uzyskane za pomocą pogłębionych wywiadów. Przeprowadzono je wśród 17 osób, z których większość stanowili nauczyciele przedszkolni (11 osób – 64,7%), przed nauczycielami w szkołach podstawowych (cztery osoby – 23,52%) oraz nauczycielami gimnazjalnymi (dwie osoby – 11,76%). Osoby, z którymi przeprowadzono pogłębione wywiady, były najczęściej jednocześnie opiekunami grup przedszkolnych, które uczestniczyły w projekcie. Wywiady umożliwiły dogłębne poznanie zjawisk występujących w świadomości ankietowanych osób (Sztumski 2003). Rozmowy miały charakter swobodnych wywiadów ukierunkowanych, co oznacza, że osoba przeprowadzająca wywiad miała swobodę w aranżowaniu sekwencji pytań oraz w sposobie ich formułowania w zależności od przebiegu wydarzeń podczas wywiadu (Konecki 2000).

Wyniki uzupełniono odpowiedziami uzyskanymi za pomocą badań ankietowych. W kwestionariuszu znalazło się 12 pytań, z których zdecydowaną większość stanowiły pytania zamknięte. W celu uzupełnienia i rozszerzenia odpowiedzi ankietowanych niektóre z nich zawierały pola umożliwiające uzasadnienie wybranej opcji. Badanie ankietowe przeprowadzono na próbie 350 osób, zróżnicowanych pod względem płci, wieku oraz pełnionej funkcji, która była najważniejszym kryterium podziału respondentów. Wśród respondentów najliczniejszą grupę stanowili studenci – 33%, przed rodzicami i opiekunami – 28%. W dalszej kolejności znaleźli się dziadkowie i babcie (13%), nauczyciele w przedszkolach (11%), animatorzy

czasu wolnego (5%), osoby prowadzące warsztaty z dziećmi (3%), nauczyciele w gimnazjach (2%), szkołach podstawowych (2%), wychowawcy kolonijni (2%) oraz dydaktycy z liceów (1%). Próba składała się w 64% z kobiet (224 osoby) oraz 36% mężczyzn (126 ankietowanych). Zdecydowanie najliczniejszą grupę stanowili respondenci w wieku od 18 do 24 roku życia (37%), przed grupą osób w wieku 30–39 lat (18%) oraz 40–49 lat (17%). Trzy niezbyt liczne grupy stanowiły osoby w wieku 25–27 (7%), 70–79 (6%) oraz 60–69 lat (5%). Następane dwie grupy wiekowe – osoby poniżej 18 roku życia oraz osoby mające 80 lat i więcej – nie były reprezentowane przez żadnego ankietowanego. Kwestionariusze ankietowe były przeprowadzane w dwóch formach. Po pierwsze, przeprowadzono 126 ankiet tzw. metodą *paper and pencil interview*. Po drugie, zebranoankiety za pomocą formularzy internetowych, których liczba wyniosła 224. Uzyskane za pomocą obu metod wyniki dały kompleksowy obraz problematyki poruszanej w pracy.

Praca składa się z dwóch zasadniczych części. W pierwszej przedstawiono podstawy teoretyczne rozważań, takie jak zdefiniowanie dziecka w wieku przedszkolnym oraz krótkiej charakterystyki tej grupy wiekowej, a także omówienie procesu percepcji. W drugiej części zaprezentowano wyniki przeprowadzonych badań oraz analizę szczególnie ciekawych odpowiedzi.

DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM ORAZ PERCEPCJA PRZESTRZENNA

*Człowiek, widząc, uczy się,
a to, czego się nauczył,
wpływa na to, co widzi.*

E.T. Hall

Próba definicji dziecka wydaje się zadaniem na pozór prostym. Schaffer (2005) zauważa, że przez większość ludzi dziecko postrzegane jest jako mniejsza i słabsza wersja osoby dorosłej, która ma mniejsze kompetencje, nie potrafi zapanować nad emocjami oraz jest bardziej zależna i podatna na różnego rodzaju sytuacje. Są to stwierdzenia jak najbardziej poprawne, lecz jednocześnie przy ich formułowaniu popełniany

¹ Akademickie Koło Naukowe Gospodarki Przestrzennej działa na Wydziale Nauk Geograficznych i Geologicznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, a projekt naukowo-badawczy „Poznańska Akademia Przestrzeni – percepcja otoczenia i jego wpływ na nasze życie” realizowany jest z powodzeniem od 2016 r. Informacje o działalności Koła znajdują się na stronie: <http://akngp.home.amu.edu.pl>; dostęp: 10.02.2018.

jest zasadniczy błąd. Wszystkie wymienione wskazania odnoszą się do negatywnych cech dziecka wskazujących raczej na jego braki, a nie na jego ogromny potencjał. Jedyną zaletą jest fakt, iż podkreśla się ogromną rolę, którą pełnią dorośli ponoszący odpowiedzialność za swoje dzieci (Schaffer 2005). Zadaniem rodziców jest zatem ciągle uzupełnianie braków dziecka na podstawie swojej wiedzy czy doświadczenia.

Niemniej, próby uregulowania terminu „dziecko” można doszukiwać się np. w Konstytucji, Ustawie o systemie oświaty bądź Encyklopedii powszechnej PWN. O ile dwa pierwsze źródła nadają niezbędną moc prawną definicji dziecka, określenia zawarte w encyklopedii wydają się najprecyzyjniejsze i zdecydowanie najlepiej obrazują tę grupę społeczną. Dziecko zdefiniowano tam jako „człowieka w pierwszym okresie postnatalnego rozwoju osobniczego (...), od chwili urodzenia do zakończenia procesu wzrastania (...)” (Encyklopedia... 1982). W dalszej części można znaleźć informacje na temat trwania podstawowych faz życia dziecka: okres niemowlęcy (od urodzenia do 2 roku życia), poniemowlęcy (2–3 rok życia), wczesnego dzieciństwa (3–6 rok życia), późnego dzieciństwa (zwany także wczesnoszkolnym – dziewczęta 7–10, chłopcy 7–12 rok życia) oraz dojrzewania (dziewczęta 11–16, chłopcy 13–18 rok życia) (Encyklopedia... 1982). Oprócz kryterium wieku, które podkreślono w zaprezentowanej definicji, w jasny sposób przedstawiono klasyfikację dziecka ze względu na stopień rozwoju i samodzielności. Wiek wczesnego dzieciństwa przedstawiony w encyklopedii można z powodzeniem odnieść do wieku przedszkolnego określonego w Ustawie z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425) ustalonego jako okres między trzecim a siódmym rokiem życia człowieka. Jest to czas kluczowy w życiu każdego człowieka i w dużym stopniu oddziałuje na późniejsze losy jednostki (Bożkowska 1978). To właśnie w tym wieku zostają inicjowane najważniejsze procesy służące nauce życia w środowisku wypełnionym przedmiotami i ludźmi. W czasie wieku przedszkolnego rozwijają się podstawy moralności, a inteligencja zmienia się z sensoryczno-motorycznej na inteligencję

rozumianą we właściwym sensie (Piaget 1996). Jest to faza przejściowa pomiędzy funkcjonowaniem w środowisku domowym o ograniczonym zakresie a otwartym środowiskiem znajdującym się poza murami budynku. Dzięki coraz śmielszemu poszerzaniu zasięgu aktywności dziecko może poznawać coraz więcej miejsc i na podstawie doznanych doświadczeń zapamiętywać otoczenie, tworząc w umyśle mapy mentalne (Lynch 1960, Matthews 1980, Pocock 1979, Gould i White 1993). Te z kolei przyczyniają się do kształtowania w umyśle obrazu miasta, który może wpływać na stosunek do pewnych obszarów w mieście czy rodzaju aktywności (Lynch 1960).

Okres przedszkolny jest więc czasem, który należy jak najlepiej wykorzystać i rozpocząć kształcenie dziecka w tematyce miejskich przestrzeni publicznych, współdzielenia tychże przestrzeni z innymi ludźmi oraz edukacji z zakresu procesów zachodzących w miastach.

Warto w tym miejscu pochylić się nad definicją edukacji. Według Basińskiej (2010) jest to doświadczenie społeczne, które pozwala człowiekowi na sprawne i skuteczne działanie w świecie, który go otacza. Ludzie uczą się podczas relacji z otoczeniem i budują swoją wiedzę oraz umiejętności, nabywają zdolności i wzbogacają stosunki z innymi. Nauka pełni ważną rolę na każdym etapie życia, lecz szczególnie ważna jest w pierwszych latach, ponieważ znaczną część możliwości intelektualnych człowieka kształtuje się właśnie w tym okresie. Jak można wyczytać na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej (Wychowanie przedszkolne... 2016), większość wrodzonych predyspozycji (w tym zdolności uczenia się) rozwija się intensywnie w wieku przedszkolnym. Pierwsze lata życia dziecka mają decydujący wpływ na rozwój i ich dalszy los. Umiejętności, które podopieczni wnoszą z przedszkoli, mogą skutkować na późniejszych etapach nauki lepszymi wynikami, a także lepszym funkcjonowaniem społecznym i zawodowym. W „Podstawie programowej wychowania przedszkolnego” (Rozporządzenie Ministra Edukacji... 2017) można znaleźć zapisy mówiące o edukacji zdrowotnej czy matematycznej, świadomości językowej (oraz istnienia odmienności językowej i kulturowej),

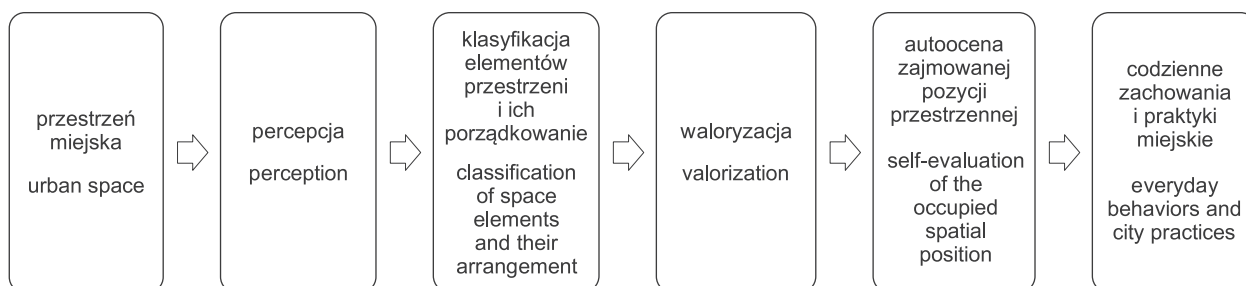
narodowej czy etnicznej. Brakuje za to wskazań obszarów wychowania przedszkolnego z zakresu świadomości i edukacji przestrzennej. W wymienionym dokumencie cele wychowania przedszkolnego ujęto jako takie obszary działania, jak „budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym (...) czy kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej, np. do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej (...)”. W gruncie rzeczy takie aspekty można zaliczać do edukacji przestrzennej. Mogłaby ona w znacznym stopniu wpływać na sposób postrzegania przestrzeni miast podczas ich użytkowania w kolejnych latach życia przez pryzmat wiedzy zdobytej podczas zajęć w przedszkolu.

Niewątpliwie każde działanie użytkowników miast wiąże się z ich percepcją danego miejsca (Staszewska 2012). Postrzeganie przestrzeni pozwala na sklasyfikowanie jej jako pozytywnej lub negatywnej, ciekawej bądź nudnej, bezpiecznej lub niebezpiecznej itd. Również charakter, stopień czytelności, estetyka czy stopień dostępności przestrzeni ma wpływ na to, jak ją postrzegamy. Grabowska i Budohoska (1995) definiują percepcje jako proces aktywnego odbioru, analizy i interpretacji zjawisk, w których nadchodzące aktualnie informacje przetwarzane są na podstawie zarejestrowanej w pamięci wiedzy o otaczającym świecie. To właśnie percepcja przestrzeni wpływa na definiowanie świata przez każdego użytkownika z osobna. W tym miejscu warto zaznaczyć, że percepcja przestrzeni publicznych nie ogranicza się jedynie do odbierania i postrzegania jego elementów. Jak pisze Libura (1990), przedmiotem rozważań geografii humanistycznej jest nie samo postrzeganie, lecz cały produkt złożonego procesu, w wyniku którego człowiek doświadcza i pojmuje rzeczywistość w konkretny sposób. Takie rozumowanie procesu postrzegania wpisuje się w założenia podejścia kulturalistycznego w socjologii miasta. Zakłada ono rozpatrywanie przestrzeni w kontekście codziennego życia ludzi, pozaekonomicznych czynników rozwojowych miast oraz z uwzględnieniem współczynnika humanistycznego (Znaniński 1931). Potwierdza to Kaplan (1982), który pisze o tym, jak trudnym wyzwaniem dla badaczy jest złożoność postrzegania środowiska,

podczas którego oprócz rozpoznawania przedmiotów, umieszczania ich w trójwymiarowej przestrzeni i orientacji przestrzennej człowiek dodaje jeszcze to jak ważny jest dla niego dany przedmiot. Postrzeganie przestrzeni publicznej jest więc sumą percepcji cech obserwowanych obiektów oraz przeżyć związanych z tymi obiektami lub obiektami podobnymi, które utrwalone zostały w pamięci użytkownika.

Duży wpływ na kształtowanie efektów procesu postrzegania, które wynikają z wnioskowania percepcyjnego, mają również poszczególne kultury rozumiane zarówno w kontekście całych narodowości, jak i lokalnych społeczności mających swoje własne cechy warunkujące percepcję. Członkowie różnych kultur mogą wyciągać inne wnioski z uzyskanych wskazówek percepcyjnych (Bruner 1978). Cecha, która dla jednych jasno wpisuje się w konkretny przymiotnik, dla drugich może być jej kompletnym zaprzeczeniem czy odwrotnością. Popiera to rozważania Rapoporty (1977), który stwierdza, że w percepcji i waloryzacji form urbanistycznych wiodącą rolę ogrywa filtr w postaci kultury, a za nim w dalszej kolejności cechy obserwowanych jednostek. Każdy obiekt może być więc postrzegany w inny sposób, w zależności od wspomnianego filtra kulturalnego i symbolicznych interpretacji cech miejskiego środowiska (Strauss 1961). Jak twierdzi Drzewiecki (2003), percepcja przestrzeni nie jest mechaniczną reakcją, jak uważano w okresie modernizmu. Przede wszystkim należy ją uznać za proces kulturowy, w którym jednostka interpretuje otoczenie zgodnie z własną kulturą. Jest więc jasne, że każdy użytkownik może mieć odmienny stosunek do danej przestrzeni (Jałowiecki 2000).

Poruszając temat percepcji, należy także podkreślić, iż jest to proces poznawczy, który charakteryzuje się stałą kolejnością etapów umysłowo-odbiorczych (Chądzyńska 2004). Są to w kolejności: (1) recepcja sensoryczna (odbiór informacji za pomocą zmysłów), (2) identyfikacja i rozpoznanie przestrzeni (analiza poszczególnych części składowych), (3) rozumienie (wrażenia oraz interakcje), (4) organizowanie i planowanie, (5) użytkowanie. W całym procesie można zauważyć przejście od zachowań bardzo pasywnych polegających jedynie na odbiorze informacji



Rys. 1. Percepcja jako element procesu skutkującego codziennymi zachowaniami miejskimi

Fig. 1. Perception as an element of the process that results in everyday urban behaviour

Zródło: Majer (2016) za Szczepańskim i Nurkiem (1997)

Source: Majer (2016) based on Szczepański and Nurek (1997)

do działań aktywnych, których celem jest zmiana i organizacja przestrzeni oraz jej wykorzystanie w sposób przyjęty za właściwy. Dzięki temu możliwe jest dostosowywanie przestrzeni miejskich do potrzeb ich użytkowników (Staszewska 2012). Rozważania Szczepańskiego i Nurka (1997), dotyczące percepcji przestrzeni wykorzystał w swojej pracy Majer (2016), który przedstawił percepcję jako element procesu waloryzacji przestrzeni prowadzący w ostateczności do kształtowania codziennych zachowań i praktyk miejskich (por. rys. 1).

Oznacza to, że percepcja danej przestrzeni w znacznym stopniu może wpływać na decyzje podejmowane przez jednostkę każdego dnia. Prawidłowo wykształcone wzorce oraz zwiększenie świadomości przestrzennej i wrażliwości na otoczenie od pierwszych lat życia mogą mieć pozytywne skutki w odbiorze przestrzeni i zachowaniach w stosunku jednostki do otoczenia oraz do pozostałych jej użytkowników. Percepcja dzieci opiera się w głównej mierze na dwóch zmysłach. Są to wzrok oraz dotyk, które pozwalają na naukę elementów składających się na otaczający świat oraz powielanie zaobserwowanych zachowań poprzez naśladowanie (Przetacznikowa 1986).

ISTOTA EDUKACJI PRZESTRZENNEJ DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM W OPINII RESPONDENTÓW

W prezentowanej części artykułu ukazane zostaną wyniki przeprowadzonych wywiadów pogłębionych oraz kwestionariuszy ankietowych. Większość pytań

zadawanych rozmówcom oraz zawartych w ankiecie miała charakter zamknięty. Była jednak możliwość uzasadnienia odpowiedzi. Tylko jedno pytanie miało charakter otwarty. W tej części artykułu przeanalizowano pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu i w ankiecie. Uzyskane informacje omówiono według następującego schematu: w pierwszej kolejności zaprezentowano wyniki wywiadów pogłębionych, a następnie informacje pochodzące z ankiet. W przypadku zbliżonych wyników zaprezentowano ogólne wnioski dotyczące informacji uzyskanych za pomocą obu metod. W sytuacji, gdy wyniki z dwóch metod były w większym stopniu rozbieżne próbowano wyjaśnić, dlaczego tak się stało.

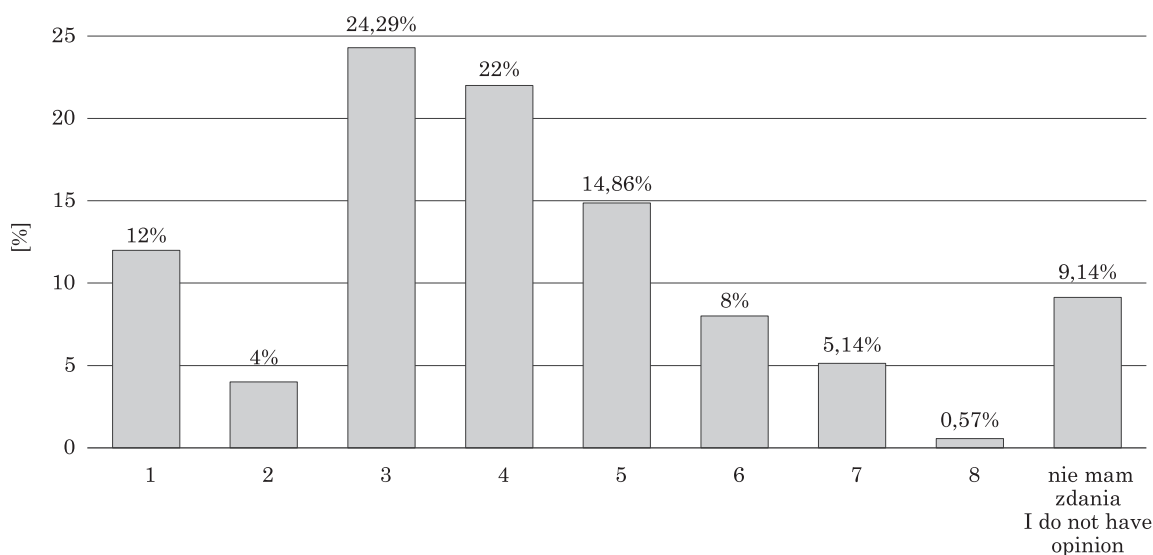
Pierwsze pytanie, na które odpowiadali rozmówcy podczas pogłębionych wywiadów, dotyczyło roli, jaką odgrywa rozwój świadomości przestrzennej w kontekście ogólnego rozwoju dziecka. Pytanie miało charakter zamknięty, lecz odpowiedź mogła dodatkowo zostać poszerzona o uzasadnienie, z czego skorzystały wszystkie osoby, które zajęły stanowisko. W zdecydowanej większości (16 osób – 94,11%) respondenci wskazali, że rozwój świadomości przestrzennej jest „bardzo ważny” i ustępuje jedynie nauce poprawnego mówienia, rozwojowi ruchowemu, poczuciu rytmu oraz nauce prawidłowych zachowań wobec innych członków grupy. Podkreślono, że w przedszkolach odbywają się zajęcia, które w pewnym stopniu rozwijają umiejętności percepcji i świadomości przestrzennej, lecz wymagają zdecydowanej poprawy i wyraźniejszego zaakcentowania. Jedna osoba nie określiła swojego stanowiska w tej sprawie. Badania

ankietowe w znacznym stopniu są zbieżne z odpowiedziami uzyskanymi podczas wywiadów pogłębionych. Zdecydowana większość odpowiedzi była o charakterze pozytywnym (przynajmniej „dość ważny”: „bardzo ważny” – 51%; „dość ważny” – 38%; „średnio ważny” – 5%; „najważniejszy” – 5%). Dwoma najmniej popularnymi wskazaniami okazały się odpowiedzi „mało ważny” – 0,75%, oraz „nieważny” – 0,25%.

Kolejne pytanie dotyczyło wieku, który jest według respondentów najlepszy do rozpoczęcia nauki w zakresie świadomości przestrzennej dziecka. Pytanie także miało charakter zamknięty z możliwością wskazania wieku, który nie został zawarty w odpowiedziach oraz zawierało pole „nie mam zdania”. Wszyscy uczestnicy wywiadów pogłębionych zgodnie stwierdzili, że czwarty rok życia jest dla dziecka najbardziej odpowiednim czasem do podjęcia nauki w zakresie rozwoju świadomości przestrzennej. Jako uzasadnienie najczęściej padał argument, iż podopieczni przedszkoli po pierwszym roku w nowym miejscu są bardziej zapoznani z otoczeniem i sytuacją, w której się znaleźli, dzięki czemu chętniej podejmują działania i są bardziej aktywni. Fakt lepszego poznania grupy również jest nie bez znaczenia. Podczas pierwszego

roku zawiązują się znajomości i pierwsze przyjaźnie, a grupa lepiej się zna i poprawniej funkcjonuje jako całość. Są to zdecydowanie korzystniejsze warunki do wprowadzania dość wymagających zajęć edukacji przestrzennej niż w przypadku pierwszego roku pobytu w przedszkolu. Swojego zdania na temat najlepszego momentu do rozpoczęcia edukacji przestrzennej nie potrafiło określić 9,14% ankietowanych. Wybory pozostałej części respondentów kształtowały się bardzo różnorodnie z wyraźnymi dwoma najpopularniejszymi odpowiedziami. Prawie jedna na cztery ankietowane osoby stwierdziła, iż najodpowiedniejszym wiekiem do rozpoczęcia nauki z zakresu świadomości przestrzennej jest trzeci rok życia dziecka. Drugą w kolejności najbardziej popularną odpowiedzią były cztery lata, a dalej pięć lat, pierwszy rok życia, oraz wiek sześciu lat. Najmniej ankietowanych wybrało wiek siedmiu lat, dwóch lat oraz ósmy rok życia. Średnia wieku, który jest najodpowiedniejszy do rozpoczęcia tego typu edukacji, według respondentów wynosi około 3 lat oraz 3 miesięcy. Odpowiada on pierwszej grupie przedszkolnej.

Łącząc wyniki przeprowadzonych wywiadów oraz ankiet, wydaje się, że wprowadzenie zajęć



Rys. 2. Najlepszy wiek dla dziecka na rozpoczęcie edukacji przestrzennej według ankietowanych

Fig. 2. The best age for a child to start spatial education according to the surveyed

Źródło: opracowanie własne

Source: own elaboration

rozwijających świadomość przestrzenną powinno zostać przewidziane na drugą klasę przedszkolną. Jest to właściwy czas na rozpoczęcie nauki w obszarze świadomości otaczającego świata, ze względu na coraz większe możliwości poznawcze i ruchowe dziecka, a także zaznajomienie się z nowym miejscem i rówieśnikami przez pierwszy rok pobytu w przedszkolu. Zdecydowanie większa jednorodność odpowiedzi uzyskanych za pomocą wywiadów może wynikać z doświadczenia osób, wśród których przeprowadzono badanie. Należy pamiętać, że grupa osób, która uczestniczyła w badaniach, ma wykształcenie pedagogiczne i doświadczenia zawodowe związane z pracą z dziećmi. Osoby te znają procesy rozwojowe zachodzące u dziecka w każdym wieku i mogą z większą precyzją określić wiek, w którym dziecko zdolne jest do podjęcia edukacji przestrzennej.

Podczas wywiadu zapytano uczestników badania, czy są za wprowadzeniem zajęć z edukacji przestrzennej do programu nauczania przedszkolnego. Ankietowani wykazali się pełną zgodnością, twierdząc, iż jest to zdecydowanie dobry pomysł. W uzasadnieniach do odpowiedzi wiele osób podkreślało potrzebę wprowadzenia zajęć tego typu, argumentując, że bardzo ważne jest, aby od pierwszych lat życia zacząć kształtować wrażliwość na przestrzeń, zrozumienie otoczenia czy orientację w terenie. Bardzo często pojawiały się głosy, iż jest to bardzo dobry pomysł ze względu na wieloaspektowość ćwiczeń, które oprócz nauki o przestrzeni rozwijają także umiejętności pracy w grupie, pobudzają kreatywne myślenie czy planowanie swoich działań. Kilka odpowiedzi sugerowało, że wprowadzenie takich zajęć korzystnie zagospodaruje dzieciom czas, który niekiedy nie jest dobrze wykorzystywany przez dzieci podczas pobytu w przedszkolu. Zdecydowana większość respondentów opowiedziała się również za wprowadzeniem zajęć z edukacji przestrzennej (80% badanych). Niespełna co czwarty ankietowany nie potrafił zdefiniować swojego poglądu na poruszany temat, a jedynie 3% osób stwierdziło, że zajęcia dla dzieci w tym zakresie nie są potrzebne.

Kolejna kwestia podejmowana w badaniach dotyczyła czynników, które mają znaczący wpływ

na rozwój świadomości przestrzennej dziecka. W odniesieniu do każdego z wymienionych elementów badane osoby mogły odnieść się, określając w skali 1–6 jego istotność (gdzie 1 oznaczało nieważny; 2 – mało ważny; 3 – średnio ważny; 4 – dość ważny; 5 – bardzo ważny; 6 – najważniejszy). W pytaniu podkreślono, iż najwyższą oceną można oznaczyć tylko jedną cechę. Porównując wyniki wywiadów pogłębionych oraz przeprowadzonych ankiet, można zauważyć, iż zachodzi między nimi zgodność co do pierwszych dwóch czynników mających wpływ na rozwój świadomości przestrzennej dziecka, a także trzech najmniej znaczących aspektów według respondentów (por. tab. 1.). Jako najważniejsze wskazano własne doświadczenia poznawcze. Uzasadnienie takiego wyboru przez obie grupy można zawrzeć w tezie wypowiedzianej przez jednego z uczestników wywiadu, że „kształtowanie charakteru i wyrabianie zachowań związanych z funkcjonowaniem w przestrzeni w zdecydowanym stopniu zależy od doznawanych sytuacji i bodźców zewnętrznych, które nie mogą być zastąpione w równym stopniu przez żaden inny czynnik”. Aspekt, który znalazł się na drugim miejscu, to wpływ rodziców. Podkreślono bardzo istotną rolę osób, z którymi dzieci spędzają większość swojego czasu, dzięki czemu przekazywane są im uwagi, wskazówki i zasady. Rozbieżności zaczęły pojawiać się przy trzech kolejnych pozycjach zajmowanych przez poszczególne czynniki. Uczestnicy wywiadów wskazali kolejno na: kontakt z rówieśnikami, uczestnictwo w warsztatach oraz podejście i wpływ nauczycieli przedszkolnych. Ankietowani stwierdzili natomiast, iż trzecie miejsce powinno zająć podejście i wpływ nauczycieli przedszkolnych przed kontaktami z rówieśnikami oraz uczestnictwem w warsztatach. Są to bardzo ciekawe wyniki, zwłaszcza iż należy w tym miejscu przypomnieć, że osoby uczestniczące w wywiadach pogłębionych to nauczyciele w większości pracujący w przedszkolach. Może to wskazywać na pewien niedobór wiedzy z zakresu edukacji przestrzennej wśród opiekunów w przedszkolach, który mógłby być według tej grupy zastąpiony np. uczestnictwem dzieci w warsztatach. Z kolei grupa osób ankietowanych jest przekonana, iż nauczyciele przedszkolni są w stanie

Tabela 1. Wpływ wybranych czynników na rozwój świadomości przestrzennej dziecka w wieku przedszkolnym
Table 1. The influence of selected factors on the development of spatial awareness of a child in pre-school age

Hierarchia według uczestników wywiadów Hierarchy according to the participants of the interviews	Hierarchia według ankietowanych Hierarchy according to the respondents
1. Własne doświadczenia poznawcze. Own cognitive experience.	1. Własne doświadczenia poznawcze Own cognitive experience.
2. Podejście i wpływ rodziców. The approach and influence of parents.	2. Podejście i wpływ rodziców. The approach and influence of parents.
3. Kontakt z rówieśnikami. Contact with peers.	3. Podejście i wpływ nauczycieli przedszkolnych. The approach and influence of pre-school teachers.
4. Uczestnictwo w warsztatach. Participation in the workshops.	4. Kontakt w rówieśnikami. Contact with peers.
5. Podejście i wpływ nauczycieli przedszkolnych. The approach and influence of pre-school teachers.	5. Uczestnictwo w warsztatach. Participation in the workshops.
6. Wpływ otoczenia, w którym dziecko dorasta (kultury). The influence of the environment in which the child grows up (culture).	6. Wpływ otoczenia, w którym dziecko dorasta (kultury). The influence of the environment in which the child grows up (culture).
7. Stan otaczającej przestrzeni. The state of the surrounding space.	7. Stan otaczającej przestrzeni. The state of the surrounding space.
8. Samodzielny dostęp do informacji. Independent access to information.	8. Samodzielny dostęp do informacji. Independent access to information.

Źródło: opracowanie własne
Source: own elaboration

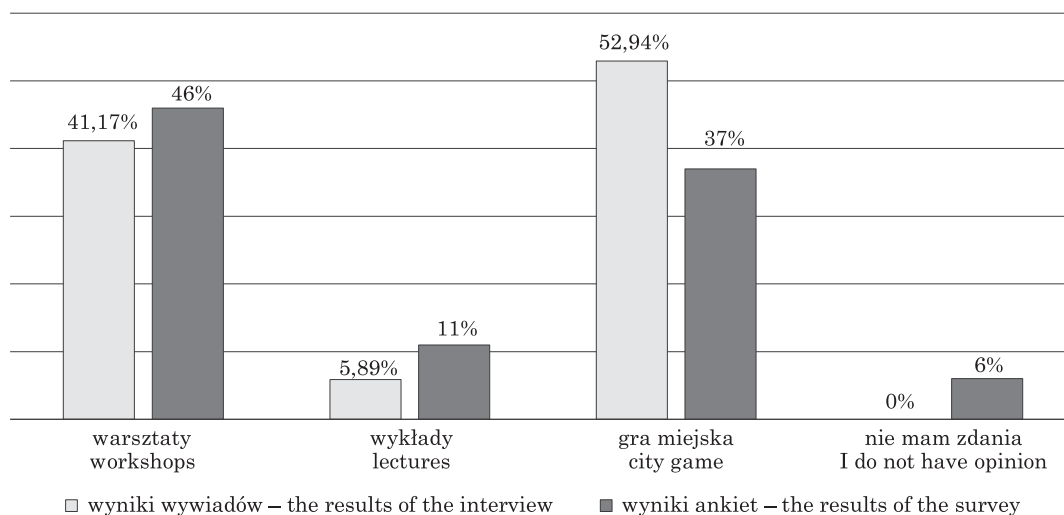
przekazać dzieciom niezbędną wiedzę kształtującą ich świadomość przestrzenną, przez co ocenili wpływ wychowawców przedszkolnych wyżej niż kontakt z rówieśnikami i uczestnictwo dzieci w warsztatach.

Wśród wskazań uczestników wywiadów pogłębi-onych oraz ankietowanych panowała pełna zgodność co do trzech czynników o najmniejszym wpływie na rozwój świadomości przestrzennej u dzieci w wieku przedszkolnym. Są to odpowiednio: wpływ otoczenia kulturalnego, w którym dziecko dorasta, stan otaczającej przestrzeni, a także, na ostatnim miejscu, samodzielny dostęp do informacji np. poprzez Internet lub telewizję.

Respondenci udzielali również odpowiedzi na pytanie o korzyści, które dzieci mogą wynieść z zajęć rozwijających świadomość przestrzenną. Zdecydowana większość stwierdziła, iż wiedza wynoszona z tego typu ćwiczeń jest „raczej cenna” (70,59%), a pozostała część uznała ją za „bardzo cenną”. Większość ankietowanych także zdecydowała, że korzyści z zajęć z zakresu edukacji przestrzennej byłyby „raczej cenne” (62%) lub „bardzo cenne” (27,7%). Osoby, które

w ankiecie wskazały odpowiedź „średnio cenna”, stanowiły 6,3%, a grupa osób uważająca, że wiedza zdobyta podczas zajęć jest „raczej bezużyteczna” – 1,7%. Wśród ankietowanych 2,3% osób stanowili respondenci niepotrafiący określić swojego stanowiska w tej sprawie. Zarówno rozmówcy, jak i ankietowani podkreślali pozytywny stosunek do edukacji przestrzennej, która, według nich, daje duże możliwości dodatkowego rozwoju dzieciom. W rozwinięciach swoich wypowiedzi respondenci stwierdzili, iż zajęcia tego typu mogą okazać się cennym uzupełnieniem absolutnie podstawowych obszarów rozwijanych podczas nauki w przedszkolach.

Kolejne pytanie dotyczyło formy zajęć edukacji przestrzennej, która według respondentów byłaby najefektywniejsza. Pytanie miało formę zamkniętą z możliwością przedstawienia własnej propozycji. W przypadku pogłębi-onych wywiadów możliwe było także uzasadnienie podjętego wyboru. Według osób, z którymi przeprowadzono wywiady, gra miejska jest najodpowiedniejszą formą realizowania edukacji przestrzennej (9 osób – 52,94%). Definicję gry miejskiej



Rys. 3. Forma, jaką powinny mieć zajęcia z zakresu edukacji przestrzennej według ankietowanych
Fig. 3. The form in which classes in spatial education should take place, according to the respondents

Źródło: opracowanie własne
Source: own elaboration

dobrze przedstawia Warcholik (2014), który pisze, że jest to „forma zabawy, realizowana w czasie rzeczywistym w przestrzeni miejskiej, stanowiącej planszę rozgrywki, w której gracze (pionki) rozwiązują zadania nakreślone w scenariuszu, według narzuconych przez organizatora lub własnych wariantów rozwiązań”. Respondenci jako uzasadnienie swojego wyboru wskazywali na nabywanie cennej wiedzy oraz ruch dzieci na świeżym powietrzu, który także jest bardzo ważny. Najczęściej uzasadniali swój wybór stwierdzeniem, że dzięki zajęciom zapewniającym aktywność dzieci są w stanie więcej zapamiętać. W przypadku przemyślanych i atrakcyjnie zorganizowanych ćwiczeń zdobyta wiedza może być utrwalana podczas relacjonowania jej przebiegu osobom dorosłym bądź rówieśnikom, którzy w nich nie uczestniczyli. Nieco mniejszą popularnością cieszyły się warsztaty (7 osób – 41,17%), które również wydały się rozmówcom ciekawą formą nauki, lecz ze względu na mniejszą mobilność dzieci ustąpiły grze miejskiej. Jedna osoba (5,89%) wskazała na krótkie pogadanki z dziećmi na ważne tematy. Większość osób przyznało w rozmowie, że dobrym pomysłem jest połączenie warsztatów oraz gry miejskiej w jedno zajęcia, które mogłyby

odbywać się cyklicznie. Według rozmówców byłaby to najefektywniejsza forma edukacji przestrzennej.

Wśród ankietowanych, odpowiadających na pytanie o formę zajęć z zakresu edukacji przestrzennej, największą popularnością cieszyły warsztaty (46%). Według respondentów jest to najefektywniejszy rodzaj zajęć ze względu na ich teoretyczno-praktyczny charakter, który przekłada się na wiedzę i doświadczenia wyniesione z ćwiczeń. Byli oni zdania, że dzięki prostemu wprowadzeniu uczestników w tematykę zajęć oraz późniejszym zadaniom wykonywanym przez dzieci metoda ta jest najskuteczniejsza. Na drugim miejscu (37%) znalazła się gra miejska, której zaletami są ćwiczenia w otwartej przestrzeni, dzięki którym najmłodszy mogą poznawać otoczenie i uczyć się wraz z dorosłymi. Najmniejszą popularnością (11%) cieszyły się zajęcia ograniczające się jedynie do krótkich pogadarek z dziećmi uświadamiających im, jak ważne jest odpowiednie postrzeganie otaczającego świata. Najmniejszą grupę ankietowanych stanowiły osoby, które nie miały zdania w tym temacie (6%).

Ostatnie pytanie dotyczyło wpływu zajęć z zakresu edukacji przestrzennej, których głównym celem jest zwiększanie świadomości o otaczającym świecie,

na jakość polskich miast w przyszłości. Niemal wszystkie osoby (16–94,11%) odpowiedziały, że widzą relacje między edukacją przestrzenną dzieci a przyszłą jakością kształtowania przestrzeni polskich miast, popierając swój wybór różnymi obserwacjami z zajęć przedszkolnych. Zaznaczano, iż obecnie najmłodsi członkowie społeczeństwa za kilkanaście lat będą decydowali o kształcie i kierunkach rozwoju ośrodków miejskich – od małych miasteczek, aż po wielomilionowe metropolie. Respondenci w swoich odpowiedziach wiązali nadzieje z dobrym wykształceniem dzieci w tematyce miejskiej, co prowadzić ma do świadomego dostosowywania miast do potrzeb wszystkich mieszkańców oraz wzrostu jakości życia. Bardzo istotną rolę, według ankietowanych, odgrywają również wszelkie wzorce wypracowane podczas zajęć, a także nauka wrażliwości na otoczenie, formowania postawy obywatelskiej oraz dbałości o otoczenie. Umiejętności wynoszone z zajęć mogą w realny sposób przełożyć się na kształtowanie przestrzeni polskich miast w perspektywie kilkunastu następnych lat. Doskonale podsumowuje to opinia jednego z respondentów, który stwierdził, że „właściwe ukierunkowanie myślenia dzieci o mieście i zwrócenie ich uwagi na pewne problemy może mieć nieoceniony wpływ na przyszłość miast, w których będą mieszkali, a być może i zarządzać”. Spośród nielicznych ankiet, w których wskazano brak wpływu edukacji przestrzennej dzieci w wieku przedszkolnym na jakość polskich miast w przyszłości, stanowisko poparto tezą, iż dzieci nie będą w stanie zapamiętać treści zajęć z przedszkola, a edukacja powinna rozpocząć się w późniejszym wieku.

PODSUMOWANIE

W pracy przedstawiono wyniki badań nad świadomością przestrzenną dzieci w wieku przedszkolnym. Stanowią przyczynę do ich kontynuacji oraz wdrożenia edukacji w zakresie świadomości przestrzennej. Jest to zagadnienie stosunkowo rzadko poruszane, jednakże, w opinii autora, bardzo ważne.

Kształtowanie świadomości przestrzennej u dzieci jest niezwykle istotne ze względu na formujące się fundamenty umiejętności wykorzystywanych przez

człowieka przez całe życie. Z tego względu należy zastanowić się nad wprowadzeniem zajęć poruszających tematykę przestrzenną. Chodzi tu zarówno o przybliżenie podstawowych elementów, które składają się na miasto, a także fundamentalnych relacji w nim zachodzących zarówno między ludźmi, jak i na linii człowiek – przestrzeń. Interwencja przeprowadzona w prawidłowy sposób umożliwi kształtowanie odpowiednich postaw obywatelskich oraz wrażliwości na otoczenie, które mogą mieć duży wpływ na przyszłe zachowania mieszkańców miast. Wśród uczestników zajęć edukacji przestrzennej na pewno znajdą się osoby, które w przyszłości będą odpowiadały za decyzje dotyczące miejskich inwestycji czy strategii rozwoju. Ukształtowanie odpowiedniego myślenia o miastach z pewnością wpłynie na ich kształt. Kształtowanie świadomości przestrzennej u dzieci za pomocą edukacji przestrzennej niesie więc za sobą korzyści długofalowe.

Zajęcia z zakresu edukacji przestrzennej dla grup przedszkolnych byłyby najefektywniejsze w formie gry miejskiej lub warsztatów. Gra miejska prowadzona na terenie miasta może dostarczać dzieciom bardzo dużej ilości informacji przy okazji wspólnej zabawy połączonej z wykonywaniem określonych zadań. Dzięki takim zajęciom możliwa jest nauka przez zabawę oraz lepsze zapoznanie się ze strukturą miasta, w którym dorastają najmłodsi. Także warsztaty poruszające tematy związane z miastem, jego elementami oraz relacjami pomiędzy nimi stanowiłyby cenne doświadczenie dla dzieci oraz uzupełnienie dotychczas realizowanych zagadnień w przedszkolach. Dzięki temu najmłodsi zdobywaliby szerszą wiedzę już na wczesnym etapie nauczania, co ułatwiłoby im funkcjonowanie podczas późniejszych etapów edukacji i życia. Kwestią wartą rozważenia jest dobór prowadzących zajęcia z edukacji przestrzennej. Wątpliwości budzi stan wiedzy z zakresu przestrzeni i jej percepcji posiadany przez nauczycieli przedszkolnych, którzy podczas wywiadów zaznaczali, iż lepszym pomysłem byłaby organizacja warsztatów przez osoby z większym doświadczeniem i wiedzą na ten temat. Niewątpliwie pomocny okazałby się udział studentów gospodarki przestrzennej, architektury czy socjologii, którzy mogliby organizować zajęcia w ramach np. kół naukowych.

PIŚMIENNICTWO

- Basińska, A. (2010). Aktywność poznawcza dziecka w przestrzeni edukacyjnej środowiska (Cognitive activity of the child in the area of educational environment). Praca doktorska, UAM, Poznań.
- Bożkowska, K. (1978). Dziecko w wieku przedszkolnym: rozwój fizyczny, rozwój psychiczny i wychowanie, racjonalna opieka domowa i czuwanie nad zdrowiem dziecka, żywienie (Pre-school child: physical development, psychological development and upbringing, rational home care and supervision over the health of the child, nutrition). Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa.
- Bruner, J.S. (1978). The role of dialogue in language acquisition, in: *The child's concept of language*. Eds. A., Sinclair, R.J., Jarvelle, W.J.M., Levelt. Springer-Verlag, New York.
- Chądzyńska, E. (2004). Czynniki wpływające na percepcję i waloryzację przestrzeni miejskiej przez mieszkańców, w: *Przemiany struktury przestrzennej miast w sferze funkcjonalnej i społecznej. Miasta w okresie przemian (Factors affecting the perception and valorisation of urban space by residents, in: Changes in the spatial structure of cities in the functional and social spheres. Cities in transition)*. Red. (Eds.). Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole ss. 231–243.
- Ciesiołka, P., Donderowicz, M., Głowczyński, M., Wronkowski, M. (2017). Działalność Akademickiego Koła Naukowego Gospodarki Przestrzennej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Activities of the Academic Society of Spatial Management at the University of Adam Mickiewicz in Poznan). *Komitet Przestrzennego Zagospodarowania Kraju Polskiej Akademii Nauk* 266, 179–195.
- Drzewiecki, H. (2003). Ruch nowoczesny a teoria obrazu miasta w pracach Wejcherta, Lyncha i Norberga-Schultza (Modern trend and city image theory in Wejchert's, Lynch's and Norberg-Schultz's works). *Urbanistyka. Międzyuczelniane Zeszyty Naukowe, VII, Akapit-DTP, Warszawa*.
- Encyklopedia popularna PWN. (1982). Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Gould, P. White, R. (1993). *Mental maps*. Rutledge, New York.
- Grabowska, A., Budohoska, W. (1995). *Psychologia ogólna. T.I. Procesy percepcji (Psychology General, processes of perception)*. PWN, Warszawa.
- Jałowiecki, B. (2000). Percepcja przestrzeni Warszawy (Perception of Warsaw space). *Studia Regionalne i Lokalne* 2(2), 79–100.
- Kaplan, S., Kaplan, R. (1982). *Cognition and the environment. Functioning in an uncertain world*. Prager, New York.
- Konecki, K.T. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana (Studies in the methodology of qualitative research. Grounded theory)*. PWN, Warszawa.
- Lynch, K. (1960). *The image of the city*, Technology Press, Cambridge.
- Majer, A. 2010. *Socjologia i przestrzeń miejska (Sociology and urban space)*. PWN, Warszawa.
- Matthews, M.H. (1980). The mental maps of children – images of Coventry's city centre. *Geography* 65, 169–179.
- Modrzewski, B. (2012). *Urban design. Pojęcie i metody, w: Kształtowanie przestrzeni miejskiej. Aspekty teoretyczne i praktyczne (Urban design. The concept and methods, in: Shaping urban space. Theoretical and practical aspects)*. Red. (Ed.) J.J., Parysek, Poznań – Kalisz, ss. 58–79.
- Parysek, J.J. (2005). *Miasta polskie na przełomie XX i XXI wieku. Rozwój i przekształcenia strukturalne (Polish cities at the turn of the 20th and 21st centuries. Development and structural transformations)*. Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka (Studies in child psychology)*. PWN, Warszawa.
- Pocock, D.C.D. (1979). The contribution of mental maps in perception studies. *Geography* 64(4), 279–287.
- Przetacznikowa, M. (1986). Wiek przedszkolny, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży (Pre-school age, in: Developmental psychology of children and adolescents)*. Red. (Ed.) M., Żebrowska. PWN, Warszawa.
- Rapoport, A. (1977). *Human aspects of urban form. Towards a man-environment approach to urban form and design*. Pergamon Press, Oxford.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 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 branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabia-

- jącej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. *Dz.U. z 2017 r., poz. 356.*
- Schaffer, R.H. (2005). *Psychologia dziecka (Child psychology)*. PWN, Warszawa.
- Smykowski, B. (2013). Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa (Pre-school age. How to recognize the child's potential?, in: Psychological portraits of a man. Practical developmental psychology)*. Red. (Ed.). A.I., Brzezińska. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Staszewska, S. (2012). Człowiek w przestrzeni miejskiej, w: *Kształtowanie przestrzeni miejskiej. Aspekty teoretyczne i praktyczne (Man in city space, in: Shaping urban space. Theoretical and practical aspects)*. Red. (Ed.) J.J., Parysek. Poznań – Kalisz, ss. 80–103.
- Strauss, A.L. (1961). *Images of the american city*. Free Press of Glencoe, New York.
- Szczepeński, M., Nurek, S. (1997). Miasto i świat społeczny jego mieszkańców w perspektywie socjologicznej, w: *Współczesne przemiany struktur przestrzennych dużych miast (The city and the social world of its inhabitants in the sociological perspective, in: Contemporary changes of spatial structures of big cities)*. IX Konwersatorium Wiedzy o Mieście (IX Seminar of Knowledge about the City). Red. J., Kaczmarek. Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź.
- Sztumski, J. (2005). *Wstęp do metod i technik badań społecznych (Introduction to social research methods and techniques)*. „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe, Katowice.
- Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty. *Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425.*
- Wantuch-Matla, D. (2016). *Przestrzeń publiczna 2.0 Miasto u progu XXI wieku (Public space 2.0 The city at the beginning of the 21st century)*. Księży Młyn Dom Wydawniczy, Łódź.
- Warcholik, W. (2014). *Turystyka kulturowa – na krakowskiej planszy gry miejskiej (Cultural tourism – on the Krakow board game)*. *Turystyka Kulturowa* 7, 7–19.
- Wychowanie przedszkole w Polsce (Kindergarten education in Poland). (2016). Ministerstwo Edukacji Narodowej (Ministry of National Education), <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/wychowanie-przedszkolne/przedszkola/wychowanie-przedszkolne-w-polsce.html>, dostęp (access): 3.07.2017.
- Znaniński, F. (1931). *Miasto w świadomości jego obywateli (A city in the awareness of its citizens)*. Polski Instytut Socjologiczny, Poznań.

CREATING SPATIAL AWARENESS AMONG PRESCHOOL CHILDREN

ABSTRACT

The aim of the article is to show the role of spatial awareness development in pre-school children on the basis of conducted research during the implementation of the scientific and educational project “Poznan Academy of Space – perception of the environment and its impact on our lives” in spring and summer of 2017. In work were used two research methods: free targeted interviews and questionnaire surveys. The article was divided into two main parts. It is preceded by an introduction in which the motives of taking up the topic were discussed, and the methodology of the research was approximated. The first part is the theoretical chapter, which is designed to explain to the reader the key concepts and considerations about the characteristics of the child in pre-school age and the perception of space. The second part is the presentation of research results on the essence of spatial education of pre-school children in the opinion of respondents.

Key words: pre-school children, spatial perception, spatial education