

Emilia Frasunkiewicz

Uniwersytet Gdański

E-MAIL: emilia.frasunkiewicz@phdstud.ug.edu.pl

ORCID: 0000-0002-2410-7828

współautorzy: Jarosław Jendza, Julia Grzywińska, Monika Blandzi, Susana Cadilha, Nicoletta Chieregato, Silvia Demozzi, Neringa Gaus, Beatrice Gobbi, Agata Jednacz, Klara Junkes, Aleksandra Knapkiewicz, Dina Mendonça, Carola Trufelli, Luca Zanetti

Między lokalnością a globalnością – potencjał Google Earth w rozwijaniu dziecięcej wrażliwości na miejsce¹

STRESZCZENIE

Artykuł analizuje potencjał korzystania z narzędzia cyfrowego Google Earth w rozwijaniu dziecięcej wrażliwości na miejsce. Punktem wyjścia jest relacyjne rozumienie miejsca oraz rola technologii cyfrowych w kształtowaniu doświadczeń miejsca i ich udział w codzienności dzieci. Badanie oparto na jakościowych obserwacjach zajęć prowadzonych w ramach projektu EACH² w grupach przedszkolnych w Gdańsku, Lizbonie i Bolonii. Wyniki wskazują, że korzystanie z Google Earth sprzyja aktywnemu zaangażowaniu dzieci w eksplorację różnorodnych środowisk oraz rozwijaniu dyskusji dotyczących troski o środowisko. Analiza ukazuje potencjał Google Earth w rozwijaniu wrażliwości na miejsce u dzieci w wieku przedszkolnym, jednocześnie sygnalizując potrzebę dalszych badań nad wykorzystaniem mediów mobilnych we wczesnej edukacji.

SŁOWA KLUCZOWE: miejsce, narzędzia cyfrowe, przedszkole, wczesna edukacja, Google Earth

¹ Artykuł powstał w wyniku działań projektowych EACH – Early Childhood and Sustainable Citizenship Routes in the Digital Era.

² Erasmus+ Project EACH – Early Childhood and Sustainable Citizenship Routes in the Digital Era (2023-1-PT01-KA220-SCH-000156194).

Wprowadzenie

Rozważania dotyczące wrażliwości na miejsce wiążą się z dostrzeganiem jego relacyjnej istoty (Kotus, 2023). Jak pisze Maria Mendel: „[...] jeżeli *świat* rozumieć jako bliżej nieokreśloną [...] niedotknietą przestrzeń, *nasz świat* będzie miejscami pamiętającymi naszą obecność, noszącymi jej ślady, znaczącymi to, co o nich myślimy, mówimy, snując życiowe narracje, żyjąc własne życia” (Mendel, 2006, s. 22). Przestrzeń można zatem opisać jako to, co fizyczne, odległe, zewnętrzne, a miejsce jako to, co dla danej jednostki najbliższe, naznaczone obecnością, nasycone ludzkimi doświadczeniami (Mendel, 2006; Samborska, 2014; Tuan, 1987). Kategorie te podlegają reinterpretacji wraz z rozwojem technologii cyfrowych i powstających „przestrzeni edukacyjnych” oderwanych od swojego fizycznego aspektu (Głównycki, 2023; Morbitzer, 2015). W obliczu wzrastającej liczby młodszych użytkowników mediów mobilnych (Instytut Badań Edukacyjnych, 2023; Instytut Cyfrowego Obywatelstwa, 2025) koniecznością zdaje się skierowanie wysiłków badawczych w stronę wielośrodowiskowej sieci sytuacji edukacyjnych młodszych dzieci, których przestrzeń edukacyjna nie musi być zakorzeniona w fizycznym wymiarze.

Niniejszy artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, jak może wyglądać praca z cyfrowymi narzędziami w przedszkolu w kontekście rozwijania relacji z miejscem. Pomimo rosnącego zainteresowania technologią cyfrową oraz relacji z miejscem w kontekście edukacji, połączenie tych zagadnień na gruncie wczesnej edukacji nie jest w dotychczasowych opracowaniach szeroko omawiane. Niniejszy artykuł podejmuje ten temat, opierając się na jakościowych badaniach empirycznych.

Przestrzeń i miejsce w edukacji

Pojęcia przestrzeni i miejsca podlegają wyraźnemu rozróżnieniu w badaniach nad relacją podmiotów i otoczenia. W ujęciu geografii humanistycznej, zaproponowanym przez Yi-Fu Tuana, przestrzeń charakteryzuje otwartość, wypełnienie fizycznym ruchem, natomiast miejsca to te fragmenty przestrzeni, którym człowiek nadał wartość, nasycił znaczeniem i subiektywnością (Tuan, 1987). Miejsca, poprzez osvajanie, stają się czymś osobistym, niekiedy nawet intymnym, niosącym ślady ich użytkowników, którzy jednocześnie je kreują. Taka perspektywa oddala miejsce od fizycznych aspektów przestrzeni, skupiając się na znaczeniach i interpretacjach tego, co w miejscach wyjątkowe (Lewicka, 2012; Mendel, 2006; Zwiernik, 2015).

Miejsce jest szeroko omawiane w kontekście pedagogiki. W praktycznym wymiarze bywa filarem koncepcji edukacyjnych, np. jako „trzeci nauczyciel”

w podejściu Reggio Emilia (Strong-Wilson i Ellis, 2007) lub pod nazwą „przygotowanego otoczenia” w pedagogice Marii Montessori (Bennetts i Bone, 2019). W wymiarze konceptualnym ugruntowaną pozycję zajmuje pedagogika miejsca (Mendel, 2006) oraz *place-conscious education* (Gruenwald, 2003; Schroder, 2006), zgodnie z którymi miejsca rozumiano jako społecznie i kulturowo konstruowane, rezonujące z ludzkimi emocjami i zdarzeniami. Postrzeganie przestrzeni wyłącznie poprzez jej fizyczność uznano za niewystarczające, zakładając, że to relacje tworzą miejsca, a miejsca współtworzą relacje. Jednocześnie centralną postacią takiego podejścia pozostawał człowiek – jego uznanie i dominująca sprawczość. Tak rozumiana antropocentryczna pedagogika miejsca, osadzona na gruncie konstruktywizmu ewoluowała wraz z rozwojem perspektyw więcej-niż-ludzkich. Zwrot w tym kierunku postulował Maksymilian Chutorąński:

[...] zbyt mocno uwierzyliśmy w antropocentryczną ontologię i sposób, w jaki określa ona podstawowych aktorów procesów edukacyjnych. Polityczne, etyczne, analityczne (ontologiczne, metodologiczne) konsekwencje tego ruchu, którego wyrazem jest wiara w Człowieka i w człowieczeństwo jako ostateczny cel i teleologiczny horyzont oddziaływań edukacyjnych, a także w ludzi jako podstawowych aktorów edukacyjnych, zbyt pośpiesznie uznaliśmy za oczywiste – za jedyny sensowny wybór stojący przed pedagogiką, która nie chce być jedynie ideologiczną nadbudową nad urabianiem dzieci i dorosłych do warunków społecznych, ekonomicznych czy politycznych, ani być zredukowaną do inwentaryzowania skutecznych metod wpływu, którego cele pozostają poza jej zasięgiem (Chutorąński, 2020, s. 14).

Kierowanie rozważań w stronę pedagogiki nieantropocentrycznej wyrasta na kanwie teorii aktora-sieci (Latour, 2010; Wieszaczewska, 2018) i kwestionuje przekonanie, jakoby sprawczość przysługiwała wyłącznie ludzkim podmiotom. W tym ujęciu edukacja rozumiana jest jako sieć relacji pomiędzy wszystkimi ludzkimi i nieludzkimi aktorami, włączając w to przedmioty, technologie, praktyki organizacyjne, stanowiące materialne i symboliczne elementy sieci powiązań. Miejsce staje się zatem uczestnikiem sytuacji edukacyjnej, aktorem stanowiącym o jej współtworzeniu.

Media mobilne

Wraz z rozwojem technologii rozszerza się zakres miejsc w ludzkiej codzienności. Prowadzi to do refleksji nad potencjałem technologii cyfrowych w rozwijaniu wrażliwości na miejsce. Zakładając relacyjną istotę miejsca, a także uznając nieludzkich aktorów za współtwórców sytuacji edukacyjnych, nie można traktować technologii cyfrowych jedynie jako neutralnych narzędzi opisu przestrzeni. Już

w latach 90. XX wieku Steve Harrison i Paul Dourish zauważali, że przestrzenie medialne mają potencjał w konstruowaniu miejsc:

[...] [t]o nie przypadek, że te eksperymentalne środowiska audio-wideo nazywane są przestrzeniami medialnymi, a nie miejscami medialnymi. Miejsce jest tworzone i podtrzymywane przez wzorce użytkowania [...]. Przestrzenie medialne miały zapewnić strukturę, z której mogłyby wyrastać miejsca, tak jak miejsca powstają z otaczającej nas przestrzeni. Nie zostały zaprojektowane jako miejsca same w sobie, ale po to, aby ludzie tworzyli w nich miejsca (Harrison i Dourish, 1996, s. 4).

Powyższe podjęcie tematu miejsca w kontekście technologii może stanowić punkt wyjścia dla późniejszych rozważań w erze dynamicznego rozwoju mediów mobilnych. Jason Farman (2012) proponując teorię interfejsów mobilnych (*mobile interface theory*), zwrócił uwagę m.in. na aplikacje lokacyjne takie jak mapy cyfrowe, systemy GPS i ich interfejsy. W swojej pracy podkreślał, że interfejs jest uczestnikiem konstituowania miejsca. Opisywane media nie tylko przekazują obraz przestrzeni, ale przede wszystkim organizują doświadczanie miejsca, zatem nie oddzielają człowieka od miejsca, a ich obecność potencjalnie współtworzy relacje podmiotów. Zakładając kształtowanie się miejsc poprzez ruch, angażujące korzystanie z interfejsów mediów mobilnych może sprzyjać rozwijaniu wrażliwości na miejsca pozostające poza aktualną fizyczną przestrzenią przebywania. W tym kontekście lokalność z globalnością przenikają się, a ich granice mogą się zacierać. Istotna jest przy tym kwestia zaangażowania zmysłów i cielesności, a więc ruchu, gestów, działań. W tym ujęciu zapośredniczenie cyfrowe nie jest więc brakiem doświadczania, lecz jego formą (Farman, 2012).

Jednym z przykładów narzędzia cyfrowego, które umożliwia eksplorację otoczenia jest Google Earth. Jest to aplikacja zawierająca wirtualny globus stworzony w oparciu o wysokiej jakości zdjęcia satelitarne. Oprócz perspektywy z lotu ptaka, w niektórych lokalizacjach użytkownik ma dostęp do fotografii oraz do zdjęć sferycznych w trybie Street View, dzięki czemu może przemierzać mapę uzyskując widok z poziomu ulicy, wnętrza budynku, a nawet spod wody.

Wykorzystanie Google Earth w praktyce edukacyjnej zyskuje na popularności, czego dowodzą przeglądy literatury powstałe w ostatnich latach (Jaeger, 2024; Widodo i in., 2025). Większość publikacji opisuje zastosowanie na poziomie szkoły podstawowej lub wyższej. Badacze wskazują na potencjał edukacyjny tej aplikacji szczególnie w obszarze geografii, w tym w rozwijaniu u uczniów orientacji przestrzennej oraz w zwiększaniu zdolności do przewidywania zmian środowiskowych (Jaeger, 2024). Pomimo niewielkiej reprezentacji młodszej grupy wiekowej w opracowaniach dotyczących Google Earth, istnieją przykłady badań ukazujących jego zastosowanie w przedszkolu. Susan Danby (i in., 2016) opisała,

jak czteroletnie dzieci samodzielnie korzystały z komputera w sali przedszkolnej, eksplorując swoje najbliższe otoczenie za pomocą omawianej aplikacji. W badaniu uwidocznione zostało zaangażowanie dzieci podczas działania z interfejsem aplikacji, w kontekście kształtowania poczucia miejsca. Zmieniając perspektywę, przybliżając i oddalając obraz, rozpoznawały swoje otoczenie, naznaczały je emocjonalnie, nazywając fragmenty „swoimi”, dostrzegając swoją obecność, ale też odkrywając różnice w miejscach zapośredniczonych cyfrowo oraz tych dostępnych bez technologii – np. poprzez sprawdzenie czy widać je na ekranie, gdy machają przez okno.

Założenia metodologiczne i przebieg badania

Prezentowane badanie opiera się na danych pozyskanych podczas jakościowych obserwacji przeprowadzonych w ramach projektu EACH³. Projekt zakładał przeprowadzenie zajęć w grupach przedszkolnych z wykorzystaniem opracowanych wcześniej scenariuszy. Na poziomie treści główne założenia projektu obejmowały budowanie u uczestników świadomości ekologicznej z uwzględnieniem zmian klimatycznych oraz rozwijanie kompetencji cyfrowych. Ponadto celem każdych zajęć było rozwijanie u dzieci dialogicznego myślenia poprzez praktyki oparte na współpracy. Zajęcia oparte na tych samych scenariuszach przeprowadzono w Gdańsku, Lizbonie oraz Bolonii.

Podstawę do analizy stanowił materiał empiryczny – jakościowe arkusze obserwacji wypełniane podczas zajęć w Gdańsku oraz uzupełniające jakościowe raporty podsumowujące projektowe działania w Lizbonie i Bolonii. W niniejszym artykule ograniczono analizę do materiałów pozyskanych podczas zajęć, w których korzystano z Google Earth. Arkusz obserwacji został podzielony na 3 kategorie podlegające obserwacji: 1) przejawy dialogicznego myślenia i praktyki oparte na współpracy; 2) świadomość klimatyczna; 3) kompetencje cyfrowe. W każdej z tych części umieszczono pytania zamknięte, pytania otwarte oraz miejsce na notatki. Grupę badawczą w Gdańsku stanowiły dzieci w wieku 3–6 lat uczęszczające do przedszkola działającego zgodnie z założeniami pedagogiki Montessori.

Zajęcia z wykorzystaniem Google Earth, które stanowią podstawę rozważań w niniejszym artykule, przeprowadzono w styczniu i lutym 2025 roku w grupach mieszanych wiekowo liczących od 13 do 18 osób. Scenariusz zajęć zakładał wprowadzanie Google Earth przez nauczyciela podczas pracy z grupą. Zadaniem

³ Erasmus+ Project EACH – Early Childhood and Sustainable Citizenship Routes in the Digital Era (2023–1-PT01-KA220-SCH-000156194).

dzieci było eksplorowanie poprzez aplikację najbliższego otoczenia przedszkola oraz różnorodnych krajobrazów na Ziemi. Następnie nauczyciel miał facylitować rozmowę dotyczącą działalności ludzi w kontekście przekształcania środowiska oraz dbania o planetę. Jednym z założeń projektu było rozwijanie kompetencji cyfrowych, w tym krytycznego podejścia do odbieranych treści cyfrowych. W związku z tym, dzieci miały okazję porównywać swoje najbliższe otoczenie w Google Earth z widokiem zza okna i oceniać, na ile te obrazy się pokrywają. Ponadto jednym z zadań było rysowanie swojego przedszkola wraz z otoczeniem z perspektywy z lotu ptaka.

Każda obserwacja obejmowała pełny przebieg zajęć i trwała około 60 minut. Obserwacje nieuczestniczące prowadzone były przez nauczycieli-badaczy, posiadających doświadczenie w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym oraz w prowadzeniu badań jakościowych.

Analiza danych miała charakter jakościowy i opierała się na kodowaniu otwartym arkuszy obserwacji. Kody wyłanianio indukcyjnie na podstawie powtarzających się wzorców zachowań i interakcji dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem przejawów dialogicznego myślenia, współpracy oraz sposobów korzystania z narzędzia cyfrowego. Na dalszym etapie kody grupowano w kategorie analityczne.

Przyjęta metodologia wiąże się z pewnymi ograniczeniami. Badanie miało charakter eksploracyjny i obejmowało niewielką liczbę grup funkcjonujących w specyficznym modelu pedagogicznym, co ogranicza możliwość uogólniania wyników. Dane z Lizbony i Bolonii miały charakter uzupełniający i nie były zbierane z użyciem identycznych procedur obserwacyjnych, co ogranicza możliwości porównań międzykulturowych. Opracowano je, bazując na raportach podsumowujących działania projektowe w tych miastach.

Rezultaty

► Aktywna eksploracja i emocjonalne zaangażowanie

Zajęcia w obu grupach rozpoczęto od wyświetlenia obrazu Ziemi na ścianie za pomocą rzutnika. Następnie nauczycielka zmieniała lokalizację, rozmawiając z dziećmi i reagując na ich słowa („Zanurkujmy do głębin!”, „Możemy tam wpłynąć?”, „To ja już wolę zanurkować pod wodę”, „Możemy inne państwa, nie Polskę w Europie?”, „A możemy wejść na górę?”, „Czy może Pani przybliżyć tak żeby było widać pingwiny i stację badawczą?”). Dzieci chętnie wskazywały kierunki dalszej eksploracji i żywiołowo reagowały na to, czego doświadczały, np. wydając dźwięki, jakby obawiały się upadku, gdy oglądały widok ze szczytu Wieży

Eiffła lub krzycząc „uwaga na samochody!”, gdy przeszli do funkcji Street View. Ponadto, identyfikując swoje najbliższe otoczenie, dzieci wykrzykiwały nazwy rozpoznanych obiektów, nadając im osobiste znaczenie („to jest nasz staw!”). Te przykłady wskazują, że mimo pośredniczenia przez nauczycielkę, dzieci aktywnie doświadczały lokalnych i globalnych miejsc z wykorzystaniem Google Earth. Porównywanie realnych krajobrazów z różnych części świata (np. Tokio, Gdańsk, Wielka Rafa Koralowa) również angażowało dzieci emocjonalnie, na co wskazuje ich duża aktywność w wyborze lokalizacji i ekspresyjne reagowanie na pojawiające się obrazy. Przykładowo – poznając Tokio po obejrzeniu zalesionej okolicy własnego przedszkola, dzieci dostrzegły, że w Tokio nie ma zieleni, co jedno z nich skomentowało: „to trochę smutne”. Doświadczenie fragmentów rzeczywistości przez dzieci było pośredniczone przez aplikację Google Earth oraz przez nauczycielkę, która fizycznie operowała interfejsem. Dzieci „poruszały się” po cyfrowym świecie, zadając pytania i sugerując kierunek eksploracji. Widoczne podczas zajęć zaangażowanie emocjonalne sprzyja nawiązywaniu relacji z miejscem, a wykorzystane narzędzie cyfrowe umożliwiło dostęp do lokalizacji fizycznie odległych.

▸ Lokalno-globalne rozumienie troski o środowisko

Opisane wcześniej porównywanie krajobrazów doprowadziło do dyskusji wśród dzieci, które dostrzegły znaczną różnicę w zalesieniu Gdańska i Tokio. Między dwoma chłopcami wywiązała się na tej podstawie dyskusja – jeden twierdził, że to dobrze, „bo ludzie nie mieliby gdzie mieszkać”, drugi – że to źle, „bo jest mniej tlenu”, kolejny dodał: „bo zwierzęta nie mają gdzie mieszkać”. Eksploracja różnorodnych środowisk była punktem wyjścia do dyskusji dotyczącej ekologii oraz sposobów wyrażania troski o planetę. Nauczycielka wspierała dzieci w momentach dialogu – pozostawiała przestrzeń do dyskusji, niekiedy parafrazowała wypowiedzi uczestników lub zadawała pytania podtrzymujące rozmowę. Uczestnicy rozważali przyczyny różnorodności krajobrazów na Ziemi oraz wady i zalety urbanizowania terenów zielonych. Wykazywali ekscytację, gdy rozpoznawali w obrazach satelitarnych swoje otoczenie i zainteresowanie związane z eksploracją odleglejszych miejsc. W kontekście troski o środowisko różnica między tym, co lokalne i globalne zacierała się – dbanie o planetę w wypowiedziach dzieci było tożsame z działaniami proekologicznymi w najbliższym otoczeniu (np. dbanie o „mój las”, niewrzucanie śmieci do wody, segregacja odpadków w swoim domu). W badanych grupach cała Ziemia jawiła się jako miejsce życia uczestników. Podczas obserwowanych zajęć dzieci wykazywały zaangażowanie emocjonalne w odniesieniu do lokalizacji fizycznie odległych – np. wyrażały smutek, zapytane o brak zieleni w Tokio, ale też na pytanie o to, jak mogą dbać

o planetę, podawały przykłady działań bardzo lokalnych – sprzątanía w „swoim” lesie, segregacji śmieci w swoim domu. Dzieci słuchały wzajemnie swoich pomysłów, niekiedy odnosiły się do nich lub rozwijały wypowiedzi poprzedników. Przykładowo, gdy nauczycielka zapytała o to, dlaczego odwiedzane miejsca się od siebie różnią, jedno z dzieci odpowiedziało „bo nie ma tlenu”, a kolejne odpowiedziało „bo nie ma zieleni”, wskazując na związek tlenu z występowaniem zieleni. Zazwyczaj uczestnicy zajęć przystawali na propozycje innych związane z kierunkiem eksploracji, niekiedy nie zgadzali się ze sobą w kwestiach środowiskowych. Takie sytuacje sprzyjały rozwijaniu dialogu i negocjowaniu znaczeń.

► **Kompetencje cyfrowe**

Zajęcia w widoczny sposób łączyły praktykę opartą na dialogicznym myśleniu z treściami środowiskowymi i rozwijaniem kompetencji cyfrowych. Podczas zajęć dzieci poznały podstawowe funkcje Google Earth, w tym obserwację wybranych lokalizacji z różnych perspektyw – z lotu ptaka, z poziomu ulicy za pomocą funkcji Street View oraz poprzez oglądanie fotografii. Uczestnicy w jednej z grup mieli też okazję „zanurkować” pod wodę, odwiedzając pośrednio Wielką Rafę Koralową. Pojawiły się reakcje, takie jak: „uwaga na samochody!” czy wyrażanie obawy przed upadkiem ze szczytu wieży Eiffla. Nauczycielka w tych sytuacjach tłumaczyła, jak robione są obrazy Street View, pokazała też zdjęcie samochodu z kamerami mapującego teren. Istotnym elementem zajęć było porównywanie różnych źródeł informacji, zatem dzieci porównywały globus stojący w sali z obrazem globu w Google Earth, a także swoje najbliższe otoczenie widziane przez okno z tym, co było widoczne w aplikacji. Dostrzegały i nazywały różnice. Kontakt dzieci z Google Earth podczas zajęć był pośredniczony przez nauczycielkę, która fizycznie korzystała z komputera, podczas gdy dzieci widziały obraz wyświetlany za pomocą rzutnika na ścianie. Mimo to dzieci nie były jedynie biernymi odbiorcami treści – ich aktywność wyrażała się w podejmowaniu decyzji, co do odwiedzanych lokalizacji oraz w porównywaniu, nazywaniu i naznaczaniu doświadczanych (fizycznie i cyfrowo) miejsc.

► **Uzupełniające dane z Lizbony i Bolonii**

Raporty z Lizbony opisujące zajęcia oparte o te same scenariusze, potwierdzają zaangażowanie dzieci związane z użytkowaniem Google Earth. Obserwatorzy wskazali, że aktywności związane z porównywaniem obrazu z aplikacji z globusem i mapami sprzyjało rozwijaniu dialogu wśród dzieci. W raporcie podkreślono, że rozwijanie świadomości przestrzennej oraz przyjmowanie perspektywy z lotu ptaka, a także refleksyjne podejście do narzędzi cyfrowych wymaga ciągłych działań edukacyjnych – a nie jednorazowego kontaktu.

Również raporty z Bolonii wskazują na potencjał wykorzystania Google Earth podczas zajęć z dziećmi. Widok na Ziemię z perspektywy satelity wywołał zachwyt i sprowokował dialog: dzieci kierowały pytania do dorosłych („Jak udało wam się zrobić zdjęcie planety?”); formułowały hipotezy („Rakieta, do której był przymocowany telefon”) oraz angażowały się w krytyczną ocenę i odrzucanie hipotez, prowokacyjnie proponowanych przez dorosłego („Przywiązaliśmy kamerę do nogi ptaka i sprawiliśmy, że poleciał poza atmosferę”).

Wszystkie zebrane dane wskazują na pośredniczone użytkowanie Google Earth przez dzieci. To nauczyciele obsługiwali aplikację, używając komputerów, podczas gdy dzieci odbierały obraz i sugerowały dalsze działania. Spójny jest także obraz zaangażowania dzieci w pośredniczoną eksplorację – nacechowany entuzjazmem i aktywnością.

Dyskusja

Google Earth może być używane przez dzieci w wieku przedszkolnym do pogłębiania świadomości miejsc w lokalnym i wirtualnym środowisku (Danby i in., 2016). Edukacyjne wykorzystanie tego narzędzia jest sygnalizowane w literaturze zazwyczaj w odniesieniu do zajęć szkolnych (Jaeger, 2024), pozostawiając pole do dalszej eksploracji w pracy z młodszymi dziećmi. Przeprowadzone badania ujawniają potencjał Google Earth w rozwijaniu u dzieci w wieku przedszkolnym wrażliwości na miejsca zarówno bliskie, jak i odległe fizycznie. Pośredniczenie przez nauczyciela z jednej strony może ograniczać dzieciom możliwość eksploracji i pracy z interfejsem, z drugiej strony umożliwia jednoczesne korzystanie z narzędzia grupie kilkunastu uczestników. Ponadto rolą nauczyciela było osadzanie nabywanych doświadczeń w kontekście troski o środowisko i facylitowanie dyskusji w tym zakresie.

Skoro pośredniczenie cyfrowe może być formą doświadczania miejsca (Farman, 2012), a liczba młodszych użytkowników mediów mobilnych wzrasta (Instytut Badań Edukacyjnych, 2023; Instytut Cyfrowego Obywatelstwa, 2025), warto rozważyć rozwijanie praktyk edukacyjnych w tym kierunku. Jednocześnie można się zastanawiać nad zasadnością korzystania z narzędzi cyfrowych w edukacji przedszkolnej.

Należy pamiętać, że wrażliwość i relacje z miejscem to subiektywne, trudne do uchwycenia z zewnątrz zjawiska. Nie można jednoznacznie określić stopnia nawiązywania relacji z miejscami u uczestników zajęć. Przeprowadzone badanie wskazuje jedynie na istniejący potencjał wykorzystania Google Earth w praktyce edukacyjnej, w kontekście rozwijania wrażliwości na miejsca. Może to stanowić inspirację do dalszych badań lub rozwijania praktyki pracy z narzędziami cyfrowymi we wczesnej edukacji.

BIBLIOGRAFIA

- Bennetts, K. i Bone, J. (2019). Adult Leadership and the Development of Children's Spirituality: Exploring Montessori's Concept of the Prepared Environment. *International Journal of Children's Spirituality*, 24(4), 356–370. DOI: <https://doi.org/10.1080/1364436X.2019.1685949>.
- Chutorański, M. (2020). *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński. DOI: 10.18276/978-83-7972-809-1.
- Danby S., Davidson Ch., Ekberg S., Breathnach H. i Thorpe K. (2016) 'Let's See if You Can See Me': Making Connections with Google Earth™ in a Preschool Classroom. *Children's Geographies*, 14(2), 141–157. DOI: 10.1080/14733285.2015.1126231.
- Farman, J. (2012). *Mobile Interface Theory: Embodied Space and Locative Media*. New York–London: Routledge.
- Główczyński M. (2024). Human – Place – Technology Relations in the Digital Placemaking Process. *Geoforum*, 149, 103950.
- Gruenewald, D.A. (2003). Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. *American Educational Research Journal*, 40(3), 619–654.
- Harrison, S. i Dourish, P. (1996). Re-place-ing Space: The Roles of Place and Space in Collaborative Systems. W: M.S. Ackerman (red.) *Proceedings of the 1996 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work* (s. 67–76). New York: ACM.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2023). *Cyfryzacja w przedszkolach: nowe wyzwania i perspektywy. Komunikat z badań*. <https://www.ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/2220-cyfryzacja-w-przedszkolach-nowe-wyzwania-i-perspektywy-komunikat-z-badan> (dostęp: 11.12.2025).
- Instytut Cyfrowego Obywatelstwa (2025). *Internet dzieci. Raport z monitoringu obecności dzieci i młodzieży w internecie*. <https://higienacyfrowa.pl/publikacje/internet-dzieci/> (dostęp: 11.12.2025).
- Jaeger, A.J. (2024). Google Earth as a Tool for Supporting Geospatial Thinking: A Literature Review. *Land*, 13(12), 2218. DOI: <https://doi.org/10.3390/land13122218>.
- Kotus, J. (2023). *Wokół miejsca i jego relacyjnej istoty*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Latour B. (2010). *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, przeł. Derra, K. Abriszewski. Kraków: Universitas.
- Lewicka, M. (2012). *Psychologia miejsca*. Warszawa: Scholar.
- Mendel, M. (2006). Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (21–37). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Morbitzer, J. (2015). O nowej przestrzeni edukacyjnej w hybrydowym świecie. *Labor et Educatio*, 3, 411–430.
- Samborska, I.W. (2014). Przestrzeń i miejsce w kreowaniu tożsamości dziecka. W: J. Morbitzer, D. Morańska, E. Musiał (red.) *Człowiek, media, edukacja* (s. 320–326). Kraków: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny.

- Schroder, B. (2006). Native Science, Intercultural Education and Place-Conscious Education: An Ecuadorian Example. *Educational Studies*, 32(3), 307–317. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055690600845438>.
- Skorza, S. (2018). Edukacja multimedialna w przedszkolach – analiza doświadczeń. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 247–262. DOI: <https://doi.org/10.16926/eat.2018.07.15>.
- Strong-Wilson, T. i Ellis, J. (2007). Children and Place: Reggio Emilia's Environment as Third Teacher. *Theory Into Practice*, 46(1), 40–47. DOI: <https://doi.org/10.1080/004058-40709336547>.
- Tuan, Yi-Fu (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Widodo, J.P., Sitompul, N.C., Subekti, I., Bustan, L. i Arbi, A.P. (2025). Google Earth Integration in Learning: A Narrative Review. *Magister Scientiae*, 53(1). DOI: <https://doi.org/10.33508/mgs.v53i1.7255>.
- Wieszaczewska, A. (2018). The Actor-Network Theory in the Context of Place-Based Pedagogy. *Journal of Education Culture and Society*, 9(2), 167–178. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs20182.167.178>.
- Zwiernik, J. (2015). Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz: edukacyjne znaki* (13–38). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

SUMMARY

Between the Local and the Global: The Potential of Google Earth for Developing Children's Sense of Place

This article analyzes the potential for using the Google Earth digital tool to develop children's sensitivity to place. The starting point is a relational understanding of place and the role of digital technologies in shaping experiences of place and their presence in children's everyday lives. The study is based on qualitative observations of classes conducted as part of the EACH project in preschool groups in Gdańsk, Lisbon, and Bologna. The results indicate that the use of Google Earth encourages children to actively engage in exploring diverse environments and fosters discussion about caring for the environment. The analysis shows the potential of Google Earth for developing place sensitivity in preschool children, also highlighting the need for further research on the use of mobile media in early education.

KEYWORDS: place, digital tool, preschool, early childhood education

Podziękowania

Artykuł powstał w ramach projektu Erasmus+ EACH Project (KA220-SCH-54F05CB2), współfinansowanego przez Unię Europejską. Projekt realizował zespół w składzie: Sofia Baptista, Monika Blandzi, Susana Cadilha, Liliana Carvalho, Nicoletta Chierigato,

Maja Cimerman Sitar, Silvia Demozzi, Emilia Frasunkiewicz, Neringa Gaus, Federica Gazzoli, Beatrice Gobbi, Carla Gomes, Julia Grzywińska, Isabel Henriques, Agata Jednacz, Jarosław Jendza, Klara Junkes, Aleksandra Knapkiewicz, Dina Mendonça, Michela Patuzzo, Rita Rodrigues, Matej Sitar, Maja Tisljar, Alexis Trindade, Carola Trufelli oraz Luca Zanetti.