



Co-funded by
the European Union



Stories4All
Digital Storytelling For Inclusion

RAPORT NA TEMAT SYSTEMÓW EDUKACJI W CZTERECH KRAJACH: CZECHACH, NIEMCZACH, GRECJI I POLSCE ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM SZTUKI I STEM

Wprowadzenie

Krajowe systemy edukacji różnią się między sobą pod względem struktury, nadawania znaczenia poszczególnym zagadnieniom i poziomem integracji nowoczesnych metod i narzędzi nauczania. Niniejszy raport zawiera przegląd programów edukacyjnych na poziomie dzieci przed rozpoczęciem edukacji szkolnej, szkoły podstawowej i szkoły średniej w czterech krajach: Niemczech, Grecji, Polsce i Czechach. Celem tego opracowania jest prezentacja sposobu w jaki kraje te w swoich programach nauczania odnoszą się do zagadnień z zakresu sztuki, kultury oraz inkluzji, a także jak uwzględniają integrację sztuki, STEM i cyfrowych powieści.

Raport jest podzielony na trzy części dotyczące kolejnych etapów edukacji:

- edukacja przed rozpoczęciem szkoły podstawowej,
- szkolnictwo podstawowe
- szkolnictwo średnie

Na końcu raportu sformułowano wnioski oraz rekomendacje dotyczące praktyki edukacyjnej.

Edukacja dzieci przed rozpoczęciem szkoły¹

Przedział wiekowy dzieci uczęszczających do placówek edukacji wczesnodziecięcej w krajach uwzględnionych w opracowaniu jest zróżnicowany. W Polsce uczęszczają do nich

¹ Edukacja dzieci przed rozpoczęciem szkoły określana jako wczesna opieka i edukacja (z ang. ECCE), zgodnie z definicją UNESCO (2025), obejmuje okres od urodzenia do ośmiu lat. Jednak różne kraje używają szerokiej gamy terminów do opisania tego etapu, ze słowem „opieka” lub bez niego, odnosząc się do instytucji takich jak przedszkola, żłobki i inne. Ta różnorodność jest również widoczna w czterech krajach zaangażowanych w ten projekt - Czechach, Grecji, Niemczech i Polsce - gdzie systemy ECCE różnią się znacznie pod względem terminologii i typów instytucji, które ją realizują. Pomimo dziesięcioleci badań podkreślających kluczowe znaczenie wczesnych lat dla uczenia się i rozwoju (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, [OECD] 2025), wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem pozostaje niespójnie zorganizowana i regulowana przez różne ministerstwa. Często skutkuje to rozdrobnionymi systemami z wieloma punktami wejścia i różnymi poziomami nauczania. W przypadku dzieci poniżej trzeciego roku życia różnice te są jeszcze bardziej widoczne.

dzieci w wieku od 6 miesięcy do 3 lat, w Czechach do instytucji dedykowanych najmłodszym uczęszczają dzieci w wieku od 6 miesięcy do 5 lat, w Niemczech od urodzenia do 6 lat, a w Grecji od urodzenia do 4. roku życia.

We wszystkich spośród tych krajów edukacja wczesnodziecięca pozostaje odrębna od formalnego systemu szkolnego. Stanowi ona jedyny poziom edukacji, który nie jest w pełni zintegrowany z krajowymi ramami edukacyjnymi, działając niezależnie od szkolnictwa podstawowego i średniego. W tych krajach edukacja wczesnodziecięca nie ma zdefiniowanych centralnie programów czy metod nauczania i często jest pozbawiona przejrzystych środków kontroli, w odróżnieniu od wyższych poziomów edukacji. Jest to szczególnie widoczne w Czechach, gdzie edukacja wczesnodziecięca funkcjonuje bez żadnych ram krajowych, pozostawiając znaczną autonomię poszczególnym placówkom.

Omawiane systemy edukacji wczesnodziecięcej podlegają również innym podmiotom na poziomie centralnym. Na przykład w Niemczech edukacja wczesnodziecięca należy do sektora opieki społecznej dla młodzieży, a nie edukacyjnego, co może świadczyć o podejściu do edukacji najmłodszych dzieci w tym kraju.

Wśród krajów uwzględnionych w tym opracowaniu Niemcy podjęły szczególne wysiłki w celu włączenia zasad polityki edukacyjnej do edukacji wczesnodziecięcej poprzez wdrożenie dokumentu „Wspólne Ramy Krajów Związkowych dla Wczesnej Edukacji w Ośrodkach Opieki Diennej”. Dokument ten określa ogólne wytyczne dla praktyki edukacyjnej przy jednoczesnym zachowaniu autonomii placówek w ustalaniu celów edukacyjnych.

We wszystkich czterech krajach w ramach edukacji wczesnodziecięcej daje się zauważyć nacisk na zabawę jako najważniejszą formę eksploracji dzieci oraz zdrowie.

Grecja oraz Polska opracowały kompleksowe programy nauczania dla dzieci w wieku od 4 (3 w wypadku Polski) do 6 lat, które wyróżniają się formalną integracją z systemem edukacji. W obu tych krajach edukacja dzieci w wieku przedszkolnym podlega Ministerstwu Edukacji. Grecja wyróżnia się jednak ze względu na obowiązek edukacji przedszkolnej, co odzwierciedla jej ustrukturyzowane podejście do tego etapu edukacji. W Polsce obowiązek ten dotyczy jedynie dzieci sześciolletnich.

W przypadku dzieci w wieku od 3 do 6 lat, sztuka, estetyka, kultura i kreatywność są ogólnie uznawane za integralne elementy edukacji. We wszystkich krajach z wyjątkiem Czech, odnotowuje się również włączenie komponentów takich jak technologia czy narzędzia cyfrowe. W Niemczech daje się zauważyć silny nacisk na wzmacnianie umiejętności uczenia się dzieci, eksploracji, integracji, komunikacji i samostanowienia. Warto również zauważyć, że Niemcy nadają priorytet równości i włączeniu już od najmłodszych lat, aktualizując w 2009 r. politykę dla dzieci w wieku poniżej trzech lat, aby podkreślić znaczenie holistycznego rozwoju i pielęgnowania pozytywnych relacji w całym społeczeństwie.

Niemcy włączają MINT (matematykę, informatykę, nauki przyrodnicze i technologię) oraz edukację medialną i cyfrową już od 3. roku życia, co świadczy o ich podejściu do przygotowywania dzieci do zaawansowanej technologicznie przyszłości. Polska również włącza na tym etapie edukacji elementy technologii, takie jak projektowanie, majsterkowanie i prezentacja efektów pracy. Grecja włączyła technologie cyfrowe, matematykę i nauki ścisłe do swojego najnowszego programu nauczania (2021/22) oraz wprowadziła „warsztaty umiejętności” w przedszkolach dla dzieci w wieku 4 lat i starszych, w ramach których

kładziony jest szczególny nacisk na poprawę ich umiejętności technologicznych i badawczych, jeszcze bardziej wzmacniając zaangażowanie w stworzenie nowoczesnego, opartego na technologii programu nauczania.

Szkolnictwo podstawowe

We wszystkich czterech analizowanych krajach szkolnictwo podstawowe jest zarządzane przez odpowiednie ministerstwa edukacji i jest obowiązkowe dla wszystkich dzieci.

Edukacja artystyczna jest uwzględniona w programach nauczania we wszystkich krajach, choć ilość czasu przeznaczanego na nią znacznie się różni. Na przykład w Polsce uczniowie szkół podstawowych mają 2 godziny zajęć artystycznych tygodniowo, podczas gdy w Czechach jest to 12 godzin tygodniowo.

Jeśli chodzi o technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK), wszystkie cztery kraje włączyły te przedmioty do programów nauczania. Warto jednak zauważyć, że w Grecji (prowadzone w ramach oddzielnych zajęć laboratoryjnych) i Polsce jest to jedynie jedna godzina w tygodniu. Pomimo globalnego trendu w kierunku promowania edukacji STEM (nauki ścisłe, technologia, inżynieria i matematyka), nie jest ona wyraźnie wspomniana w opisach systemów edukacji Eurydice żadnego z krajów. Opisy uwzględniają jednak bardziej ogólne terminy, takie jak projekty lub tematy międzyprzedmiotowe (Grecja i Niemcy) lub „godziny do dyspozycji” (Czechy i Polska), które mogą wiązać się z edukacją STEM.

Niemieckie szkoły podstawowe nie przeznaczają konkretnych godzin na TIK w ramach podstawy programowej. Zamiast tego wykorzystują godziny międzyprzedmiotowe obejmujące matematykę, informatykę, nauki przyrodnicze i technologię (MINT) oraz edukację medialną, podkreślając ich interdyscyplinarny charakter.

Szkolnictwo średnie

W czterech omawianych krajach, szkoły średnie charakteryzuje znaczna różnorodność, pomimo że są zarządzane przez odpowiednie ministerstwa edukacji lub równoważne podmioty. Szkolnictwo średnie obejmuje szeroki zakres typów szkół, w tym szkoły ogólne, techniczne, zawodowe, dwujęzyczne i specjalistyczne. Oprócz tradycyjnych instytucji są również szkoły artystyczne i konserwatoria, które są integralną częścią systemów szkolnictwa średniego.

We wszystkich czterech krajach, w szkołach średnich ogólnokształcących przedmioty artystyczne i/lub TIK są uwzględnione w programach nauczania. Liczba godzin nauczania przeznaczona na każdy z przedmiotów jest zróżnicowana. Na przykład w Polsce na edukację artystyczną przeznacza się 1 godzinę tygodniowo, w Czechach 4 a w Grecji zajęcia artystyczne w ogóle nie zostały uwzględnione na tym etapie edukacji. Czas przeznaczony na TIK również się różni. W Polsce dla uczniów szkoły średniej przewidziano 1 godzinę tygodniowo, podczas gdy w Czechach 4 godziny tygodniowo, a w Grecji 2 godziny tygodniowo. W Niemczech liczba godzin przeznaczonych na TIK nie jest łatwa do oszacowania, ponieważ szkoły mają znaczną autonomię w kształtowaniu swoich programów nauczania. Jednak Niemcy nadal koncentrują się na edukacji MINT, utrzymując swoje zaangażowanie w te obszary w całym spektrum edukacyjnym.

Podsumowanie

To opracowanie dotyczy programów nauczania w ramach edukacji dzieci przed rozpoczęciem szkoły, szkół podstawowych i średnich w Niemczech, Grecji, Polsce i Czechach. Zwrócono w nim uwagę na sposób i zakres uwzględniania w nich różnych dziedzin m.in. sztuki i technologii, oraz ich włączanie do ogólnej struktury programów nauczania. Republika Czeska wyróżnia się tym, że kładzie największy nacisk na edukację artystyczną na wszystkich poziomach edukacji, podczas gdy Grecja, co zaskakujące, eliminuje edukację artystyczną na poziomie szkoły średniej. Pomimo globalnego nacisku na edukację STEM w ostatnich dziesięcioleciach (jak widać w badaniach Bacovic et al., 2022; Falloon et al., 2020; Rifandi & Rahmi, 2019) tylko Niemcy włączyły do swoich programów edukację MINT, która jednak nie uwzględnia ani inżynierii, ani sztuki. Co więcej, metody storytellingu i cyfrowych opowieści były wyraźnie nieobecne w podejściach do nauczania na wszystkich poziomach edukacji w badanych krajach. Włączając cyfrowe opowieści, nadając priorytet edukacji artystycznej, poszerzając podejście STEM, koncentrując się na integracji międzyprzedmiotowej kraje te mogłyby oferować bardziej holistyczne, kreatywne i sprawiedliwe społecznie doświadczenia edukacyjne dzieci i młodzieży. Pomogłoby to lepiej przygotować uczniów na przyszłość, sprzyjając zarówno ich sukcesom akademickim, jak i rozwojowi osobistemu.

Rekomendacje do praktyki edukacyjnej

Rozwój programów wczesnej edukacji: Kraje takie jak Polska, Grecja i Czechy mogłyby skorzystać na opracowaniu bardziej ustrukturyzowanych i scentralizowanych ram wczesnej edukacji, zwłaszcza dla dzieci poniżej trzeciego roku życia. Wdrożenie spójnego programu edukacyjnego mogłoby pomóc w harmonizacji celów edukacyjnych i zapewnieniu równego dostępu do solidnych podstaw edukacyjnych wszystkim dzieciom.

Włączenie metody digital storytelling (cyfrowych opowieści) na wszystkich poziomach edukacji: Brak cyfrowych opowieści w praktykach edukacyjnych we wszystkich czterech krajach stanowi okazję do innowacji. Storytelling cyfrowy może być wykorzystywany nie tylko do zwiększania kreatywności i umiejętności komunikacyjnych uczniów, ale także do integracji zagadnień z zakresu sztuki i technologii w znaczący, interdyscyplinarny sposób. Wprowadzenie tej metody we wczesnym dzieciństwie, szkole podstawowej i średniej może sprzyjać większemu zaangażowaniu i współpracy między uczniami. Istnieją godne uwagi przykłady z krajów takich jak Finlandia, która kładzie nacisk na uczenie się oparte na doświadczeniu, gdzie storytelling cyfrowy jest często wykorzystywany jako metoda umożliwiająca uczniom eksplorację tematów z różnych przedmiotów, poprzez łączenie opowiadania historii z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych (Merjovaara et al., 2020; Niemi & Multisilta, 2016; Niemi et al., 2018). Uczniowie tworzą narracje przy użyciu elementów multimedialnych, takich jak filmy, dźwięk i obrazy, aby wyrazić swoją wiedzę w kreatywny sposób. Takie podejście jest szczególnie zalecane w przedmiotach takich jak: języki obce, nauki społeczne, a nawet nauki ścisłe, matematyka i historia.

Priorytetowe traktowanie edukacji artystycznej na poziomie szkoły średniej: Kraje takie jak Grecja, które przerywają edukację artystyczną po gimnazjum, powinny ponownie rozważyć jej rolę w ramach szkolnictwa średniego. Wspiera ona bowiem kreatywność, empatię i zrozumienie kulturowe, które są kluczowymi umiejętnościami w dzisiejszym globalnym

świecie. Zwiększenie liczby godzin przeznaczonych na edukację artystyczną w szkołach średnich, jak ma to miejsce w Czechach, może pozytywnie wpłynąć na wszechstronny rozwój uczniów (Lilliedahl, 2022; See & Kokotsaki, 2016; Thomas et al., 2013).

Rozszerzenie podejść STEM/MINT: Choć Niemcy przodują w zakresie edukacji MINT, mogłyby dodatkowo skorzystać na włączeniu inżynierii i sztuki (przekształcając STEM w STEAM) w celu stworzenia bardziej holistycznego podejścia w tym zakresie. Inne kraje, takie jak Grecja, Polska i Czechy, powinny spojrzeć na niemiecki model MINT jako potencjalne rozwiązanie dla integracji przedmiotów, takich jak matematyka, nauki ścisłe, technologia i edukacja medialna, począwszy od wczesnego dzieciństwa aż po szkołę średnią.

Koncentracja na inkluzywności i równości: Położenie przez Niemcy nacisku na inkluzywność i równość od wczesnego dzieciństwa jest warte docenienia i powinno zostać rozpowszechnione. Polityka promująca holistyczny rozwój, pozytywne relacje i integrację wszystkich dzieci – zwłaszcza tych poniżej trzeciego roku życia – ma kluczowe znaczenie dla zwalczania nierówności i zapewniania każdemu dziecku, niezależnie od jego pochodzenia, dostępu do edukacji wysokiej jakości (Ainscow, 2020a, Ainscow, 2020b, Whitley & Hollweck, 2020).

Zwiększenie oferty szkoleń i rozwoju zawodowego nauczycieli: Aby powyższe zalecenia mogły zostać wdrożone, należy rozszerzać zakres programów doskonalenia zawodowego nauczycieli. Umożliwi to wyposażenie nauczycieli w umiejętności niezbędne do włączenia cyfrowych opowieści, sztuki i STEM do praktyk dydaktycznych. Ciągły rozwój zawodowy zapewnia, że nauczyciele mogą być na bieżąco z innowacyjnymi metodami nauczania i technologiami, które przynoszą korzyści uczniom na wszystkich poziomach edukacji (Dardanou i in., 2023; Polgampala i in., 2017; Shernoff i in., 2017).

REFERENCES

Ainscow, M. (2020a). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123–134.

Ainscow, M. (2020b). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.

Bacovic, M., Andrijasevic, Z., & Pejovic, B. (2022). STEM education and growth in Europe. *Journal of the Knowledge Economy*, 13(3), 2348–2371.

Dardanou, M., Hatzigianni, M., Kewalramani, S., & Palaiologou, I. (2023). *Professional development for digital competencies in early childhood education and care: A systematic review*. OECD Education Working Papers, No. 295, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a7c0a464-en>

Falloon, G., Hatzigianni, M., Bower, M., Forbes, A., & Stevenson, M. (2020). Understanding K-12 STEM education: A framework for developing STEM literacy. *Journal of Science Education and Technology*, 29, 369–385.

- Lilliedahl, J. (2022). Why the arts are not considered core knowledge in secondary education: A Bernsteinian analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2), 165–178.
- Merjoavaara, O., Nousiainen, T., Turja, L., & Isotalo, S. (2020). Digital Stories with Children: Examining Digital Storytelling as a Pedagogical Process in ECEC. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(1), 99–123. <https://journal.fi/jecer/article/view/114125>
- Niemi, H., & Multisilta, J. (2016). Digital storytelling promoting twenty-first century skills and student engagement. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(4), 451–468.
- Niemi, H., Niu, S., Vivitsou, M., & Li, B. (2018). Digital storytelling for twenty-first-century competencies with math literacy and student engagement in China and Finland. *Contemporary Educational Technology*, 9(4), 331–353.
- Polgampala, A. S. V., Shen, H., & Huang, F. (2017). STEM teacher education and professional development and training: Challenges and trends. *American Journal of Applied Psychology*, 6(5), 93–97.
- Rifandi, R., & Rahmi, Y. L. (2019, October). STEM education to fulfil the 21st century demand: a literature review. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1317, No. 1, p. 012208). IOP Publishing.
- See, B. H., & Kokotsaki, D. (2016). Impact of arts education on children's learning and wider outcomes. *Review of Education*, 4(3), 234–262.
- Shernoff, D. J., Sinha, S., Bressler, D. M., & Ginsburg, L. (2017). Assessing teacher education and professional development needs for the implementation of integrated approaches to STEM education. *International journal of STEM education*, 4, 1–16.
- Thomas, M. K., Singh, P., Klopfenstein, K., & Henry, T. (2013). Access to high school arts education: Why student participation matters as much as course availability. <https://utd-ir.tdl.org/server/api/core/bitstreams/2a702df1-e300-4e06-82de-aa21aa20d4dc/content>
- Whitley, J., & Hollweck, T. (2020). Inclusion and equity in education: Current policy reform in Nova Scotia, Canada. *Prospects*, 49(3), 297–312.

Eurydice website:

CZECH REPUBLIC

<https://archiv-nuv.npi.cz/our-work/preschool.html>

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/czechia/early-childhood-education-and-care>

https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/czechia/organisational-variations-and-alternative-structures-ecec#4_6_1_Childcare_facilities_for_children_under_3_years_of_age

https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/czechia/teaching-and-learning-single-structure-education#5_2_1_1_Framework_education_programme_for_basic_education

https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/czechia/teaching-and-learning-upper-secondary-education#6_2_1_Curriculum_subjects_number_of_hours

GERMANY

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/overview>

GREECE

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/overview>

POLAND:

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/educational-guidelines>

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/overview>

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/teaching-and-learning-single-structure-education>

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/upper-secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education>