

<https://doi.org/10.16926/eat.2026.15.01.pl>

eLocator/Article ID: eat-2026-rb-01

Ewelina MAJEWSKA-PYRKOSZ

<https://orcid.org/0009-0009-0171-7939>

Akademia Humanitas

e-mail: ewelina.majewska-pyrkosz@humanitas.edu.pl

Multibook a tradycyjna książka w początkowej nauce czytania i pisania: analiza transakcyjna preferencji i zachowań uczniów edukacji wczesnoszkolnej – komunikat z badań

Jak cytować [how to cite]: Majewska-Pyrkosz, E. (2026). Multibook a tradycyjna książka w początkowej nauce czytania i pisania: analiza transakcyjna preferencji i zachowań uczniów edukacji wczesnoszkolnej – komunikat z badań. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 15, Article eat-2026-rb-01. <https://doi.org/10.16926/eat.2026.15.01.pl>

Streszczenie

Celem artykułu jest pogłębiona analiza transakcyjna preferencji i zachowań uczniów edukacji wczesnoszkolnej w kontekście korzystania w procesie początkowej nauki czytania i pisania z dwóch odmiennych form materiałów dydaktycznych: multibooków – cyfrowych, multimedialnych podręczników – oraz tradycyjnych książek drukowanych. Przyjęto założenie, że wybór medium edukacyjnego inicjuje określone wzorce transakcyjne zarówno w relacji uczeń–materiał dydaktyczny, jak i w interakcjach uczeń–nauczyciel. W artykule ukazano, jak forma przekazu wpływa na dynamikę procesów uczenia się oraz rozwój kompetencji językowych. Ujęcie teoretyczne oparto na założeniach edukacyjnej analizy transakcyjnej, umożliwiającej interpretację działań uczniów jako efektu złożonych interakcji interpersonalnych i intrapsychicznych, modyfikowanych przez charakter narzędzi dydaktycznych.

Słowa kluczowe: media dydaktyczne, nowe technologie, analiza transakcyjna, preferencje uczniów, interakcje.

Wprowadzenie

Postępująca cyfryzacja kształcenia znacząco redefiniuje relacje uczestników procesu edukacyjnego, w tym miejsce i funkcję podręczników w nauczaniu początkowym. Współczesne pokolenia uczniów funkcjonują w rzeczywistości naznaczonej wszechobecnością Internetu, urządzeń mobilnych oraz technologii opartych na sztucznej inteligencji (Kolek, Galanciak 2024, s. 133–134). Nowe środowiska uczenia się, oparte na interaktywnych rozwiązaniach, stwarzają warunki do rozwoju alfabetyzacji cyfrowej nauczycieli i uczniów (Juszczak, 2023).

Jednym z istotnych przejawów tej transformacji jest upowszechnienie multibooków – multimedialnych podręczników łączących treści tekstowe z interaktywnymi zasobami cyfrowymi, animacjami czy materiałami audio (Walat, 2004, s. 18–46). Pomimo ich rosnącej roli, książka drukowana zachowuje dominującą pozycję w nauczaniu czytania i pisania w edukacji wczesnoszkolnej. Dotychczasowe badania wskazują, że wybór medium dydaktycznego nie ogranicza się wyłącznie do kwestii technicznych czy poznawczych, lecz wiąże się z określonymi wzorcami interakcji między uczniem, nauczycielem i mate-

riałem dydaktycznym. Zmiana formy podręcznika inicjuje procesy transakcyjne, w których uczniowie wchodzi w relacje nie tylko z nauczycielem, ale również z samym narzędziem edukacyjnym. Zjawisko to znajduje potwierdzenie w badaniach nad przypisywaniem przez dzieci urządzeniom cyfrowym cech podmiotowych i reagowaniem na nie w sposób emocjonalny (Reeves, Nass 2000, s. 194; Łęski, 2017; Iwanicka, 2024).

W świetle podejścia analizy transakcyjnej proces uczenia się jawi się jako wymiana sygnałów i bodźców między uczniem a jego środowiskiem – także cyfrowym (Łęski, 2023, s. 89). Medium edukacyjne staje się więc nie tylko nośnikiem treści, ale również czynnikiem kształtującym styl pracy, motywację i strategię poznawcze dziecka. Potwierdzają to najnowsze raporty, w których akcentuje się, że technologie cyfrowe powinny wspierać proces edukacji poprzez wzmacnianie jakości relacji (UNESCO 2023).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników analizy transakcyjnej preferencji i zachowań uczniów edukacji wczesnoszkolnej w kontekście korzystania z multibooków i książek drukowanych w początkowej nauce czytania i pisania. Podjęta problematyka wpisuje się w nurt badań nad relacyjnym wymiarem edukacji i stanowi próbę pogłębionej interpretacji roli medium w kształtowaniu transakcji edukacyjnych.

Role uczestników transakcji: Nauczyciel, Uczeń, Technologia

Tradycyjny model edukacji zakłada dwustronną relację nauczyciel–uczeń. Nauczyciel pełni funkcję przewodnika i organizatora procesu uczenia się, wspierając rozwój kompetencji (Tomlinson, 2014, s. 73), uczeń zaś – aktywnego uczestnika, eksplorującego nową wiedzę. Wraz z rozwojem technologii edukacyjnych w ten układ wchodzi nowy uczestnik – narzędzie cyfrowe, takie jak interaktywny multibook. Technologia zmienia klasyczne wzorce dydaktyczne, wprowadzając interaktywność, personalizację i multimedialność, co sprzyja wzrostowi zaangażowania i efektywności nauki (Pedró, 2018, s. 122). W perspektywie analizy transakcyjnej technologia nie jest wyłącznie nośnikiem treści, lecz także aktywnym partnerem edukacyjnej wymiany. Jak podkreśla Laurillard (Laurillard, 2013, s. 89), nowoczesne technologie umożliwiają dynamiczny obieg informacji i natychmiastowy feedback, co przekształca tradycyjne role nauczyciela i ucznia. Multibook – jako „partner transakcji” – oddziałuje na stany Ja: może wspierać stan Dorosłego (racjonalne przetwarzanie treści) poprzez jasne instrukcje i automatyczne komunikaty zwrotne, a elementy multimedialne aktywizują stan Dziecka, pobudzając ciekawość i emocje. Rola nauczyciela przesuwana się w stronę moderowania i wspierania (Rodzic), co pozwala lepiej dostosować interakcję do indywidualnych potrzeb ucznia.

Multibook jako aktywny partner transakcji edukacyjnej

Multibook to multimedialny, cyfrowy podręcznik, który łączy treści tradycyjnej książki z elementami interaktywnymi i materiałami audiowizualnymi. W edukacji wczesnoszkolnej pełni on funkcję nowoczesnego, polisensorycznego środowiska uczenia się, wspierając percepcję wzrokową, słuchową i kinestetyczną. W niniejszym badaniu wykorzystano multibook wydawnictwa Nowa Era przeznaczony dla uczniów klasy pierwszej. Stanowi on cyfrowe rozszerzenie obowiązującego podręcznika i zawiera animacje, nagrania audio, krótkie filmy, galerie zdjęć, zadania interaktywne, łamigłówki, ćwiczenia językowe i matematyczne oraz zestawy zadań sprawdzających. Dzięki tym funkcjom multibook pełni rolę nie tylko nośnika treści, ale również narzędzia dydaktycznego, które aktywizuje ucznia i umożliwia wielomysłowe przetwarzanie informacji.

Wprowadzenie multibooka do klasy pierwszej zmienia charakter tradycyjnej lekcji, tworząc nową jakość transakcji edukacyjnej. W ujęciu analizy transakcyjnej technologia ta staje się aktywnym partnerem w interakcjach między nauczycielem a uczniem, współkształtując przebieg lekcji i dynamikę procesu uczenia się. W multibooku dziecko nie tylko odbiera materiał, ale podejmuje działania, podejmuje decyzje, otrzymuje natychmiastową informację zwrotną i może korygować własne błędy. Dzięki temu

proces uczenia się wpisuje się w cykliczny model doświadczenia Kolba (1984), w którym uczeń przechodzi przez etapy działania, refleksji i ponownej aktywności.

W praktyce zajęć edukacji wczesnoszkolnej multibook wykorzystywano na różnych etapach lekcji:

- podczas wprowadzania treści, aby wizualizować zagadnienia i budować wspólne pole uwagi klasy,
- w trakcie pracy nad materiałem, dzięki interaktywnym zadaniom wykonywanym na tablicy multimedialnej,
- w fazie ćwiczeniowej, gdzie zadania adaptacyjne oraz automatyczna informacja zwrotna wspierały indywidualizację nauczania,
- podczas podsumowania lekcji, umożliwiając szybkie sprawdzenie poziomu zrozumienia treści.

W edukacji najmłodszych uczniów kluczowe jest dostosowanie poziomu trudności do zróżnicowanych możliwości rozwojowych. Multibook Nowej Ery wspiera ten proces poprzez personalizację, umożliwiając wielokrotne powtarzanie ćwiczeń, wybór tempa pracy oraz dostosowanie sposobu prezentacji treści do indywidualnych potrzeb dziecka. Dzięki natychmiastowemu feedbackowi uczeń uczy się nie tylko treści, lecz także autoregulacji i analizy własnych działań.

Z perspektywy transakcyjnej multibook funkcjonuje jako trzeci, aktywny uczestnik komunikacji dydaktycznej. Wprowadza nowe bodźce, inicjuje działania uczniów, udziela odpowiedzi, a przez to wpływa na charakter relacji nauczyciel–uczeń. Nauczyciel staje się projektantem i moderatorem środowiska uczenia się, a uczeń zyskuje poczucie sprawstwa i większy udział w konstruowaniu wiedzy (Bruner, 1966; Vygotsky, 1978). Tym samym multibook nie tylko wspiera proces nauczania, ale współtworzy go, stając się realnym, aktywnym partnerem transakcji edukacyjnej.

Multibook a role „Dorosły”, „Rodzic”, „Dziecko” w analizie transakcyjnej

Analiza transakcyjna, stworzona przez Berne'a (Berne, 1964), wyróżnia trzy podstawowe stany ego: „Dorosły”, „Rodzic” i „Dziecko”, rozumiane jako zbiory charakterystycznych myśli, emocji i zachowań. Stan Dorosłego odpowiada za racjonalne, obiektywne decyzje oparte na faktach i analizie danych. Stan Rodzica odzwierciedla normy, wartości i postawy przejęte od autorytetów, pełniąc funkcję opiekuńczą lub normatywną. Stan Dziecka reprezentuje sferę emocji, spontaniczności i twórczości.

W tradycyjnym modelu edukacji relacja nauczyciel–uczeń opiera się często na układzie „Rodzic” – „Dziecko”, w którym nauczyciel przyjmuje rolę autorytetu i opiekuna, a uczeń – rolę podporządkowanego odbiorcy wiedzy. Wprowadzenie multibooka jako aktywnego partnera transakcji edukacyjnej umożliwia redefinicję tych wzorców. Multibook jako „Dorosły” pełni funkcję obiektywnego źródła wiedzy: dostarcza uporządkowane treści, monitoruje postępy i generuje rzetelną informację zwrotną opartą na wynikach. W roli „Rodzica” multibook wspiera i motywuje – udziela wskazówek, przypomina o zadaniach i nagradza osiągnięcia, wzmacniając pozytywne sygnały wsparcia. Jednocześnie w roli „Dziecka” staje się przestrzenią zabawy i eksploracji – elementy grywalizacji, animacje i interaktywne formy pracy pobudzają ciekawość i twórczą aktywność ucznia.

W ten sposób multibook działa jako hybrydowy uczestnik transakcji, który równoważy funkcje racjonalne, opiekuńcze i emocjonalne. Przetłumacza tradycyjną, hierarchiczną relację edukacyjną, tworząc warunki do bardziej autonomicznego, świadomego i angażującego uczenia się.

Komunikat z badań – Analiza obserwacji zachowania uczniów klas pierwszych podczas zajęć czytania i pisania

Badania przeprowadzono wśród 103 uczniów klas pierwszych szkół podstawowych z terenu Zagłębia Dąbrowskiego. Celem było określenie wpływu multimedialnego podręcznika na rozwój umiejętności czytania i pisania w edukacji wczesnoszkolnej. Zastosowano eksperyment pedagogiczny w układzie Solomona, prowadzony przez 10 miesięcy, uzupełniony obserwacją uczestniczącą według autorskiego arkusza badawczego.

Obserwacja zachowań uczniów stanowiła kluczowy element eksperymentu. Pozwoliła uchwycić, jak wykorzystanie multibooka wpływa na aktywność, zaangażowanie, wytrwałość oraz współpracę z nauczycielem i rówieśnikami podczas zajęć z zakresu nauki czytania i pisania. Analizie poddano reakcje uczniów na interaktywne treści i formy ćwiczeń grafomotorycznych realizowanych z wykorzystaniem tablicy interaktywnej i długopisów dotykowych.

Wyniki obserwacji wskazały, że uczniowie z grup eksperymentalnych (E1, E2) wykazywali wyższy poziom zainteresowania i zaangażowania niż ich rówieśnicy z grup kontrolnych (K1, K2). Szczególne znaczenie miały ćwiczenia grafomotoryczne na dużej powierzchni tablicy interaktywnej, które sprzyjały rozwojowi koordynacji wzrokowo-ruchowej, precyzji i płynności pisania. Dzięki możliwości wykonywania ruchów całym ramieniem i dłońią uczniowie poprawiali technikę pisania, co pozytywnie wpływało na czytelność i estetykę tworzonych znaków.

Dodatkowo elementy interaktywne i grywalizacja zwiększały motywację wewnętrzną uczniów. Obserwowano chęć podejmowania kolejnych zadań, otwartość na eksperymentowanie z różnymi technikami pisania oraz aktywną współpracę w grupach. Praca na tablicy interaktywnej z wykorzystaniem długopisu dotykowego była dla dzieci atrakcyjna i nowatorska, co wzmacniało ich zaangażowanie oraz pozytywny stosunek do nauki.

Analiza zachowań uczniów prowadzona była według siedmiu kategorii: zaangażowanie, aktywność, entuzjazm, wytrwałość, współpraca z nauczycielem, współpraca z innymi uczniami i ogólne nastawienie do zajęć. Dane rejestrowano w skali punktowej (0–3), co umożliwiło porównanie grup eksperymentalnych i kontrolnych oraz ocenę skuteczności zastosowania multibooka w początkowej nauce czytania i pisania.

Tabela 1

Miary opisowe zachowania uczniów podczas zajęć w zakresie czytania

Zachowania uczniów podczas zajęć w zakresie czytania							
	Zaangażowanie w zajęcia	Aktywność w wykonywaniu zadań	Entuzjazm	Wytrwałość	Współpraca z nauczycielem	Współpraca z innymi uczniami	Ogólne nastawienie do zajęć
E1	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
E2	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
K1	2,30	2,20	2,00	2,20	2,20	2,20	2,20
K2	1,80	1,70	1,50	1,70	1,70	1,70	1,70

Źródło: Opracowanie własne.

Analiza zachowania uczniów wykazała wyraźne różnice pomiędzy grupami eksperymentalnymi (E1, E2) a grupami kontrolnymi (K1, K2). Uczniowie korzystający z multimedialnego podręcznika uzyskali najwyższe wyniki we wszystkich kategoriach oceny. Średnie wyniki w grupach eksperymentalnych wskazują na bardzo wysokie zaangażowanie (3,0) i aktywność w wykonywaniu zadań z czytania (3,0). Współpraca z nauczycielem osiągnęła również maksymalne wartości (3,0). Podczas pracy z multibookiem uczniowie chętnie uczestniczyli w czytaniu interaktywnych opowiadań z elementami dźwiękowymi i animacjami, co utrzymywało ich uwagę i motywowało do aktywnego udziału (zaangażowanie: średnio 2,8; aktywność: średnio 2,7). Współpraca z nauczycielem w grupach E1 i E2 kształtowała się na poziomie średnio 2,9, a współpraca z innymi uczniami — na poziomie 2,6. Interaktywna forma pracy sprzyjała swobodnej wymianie spostrzeżeń, interpretacji tekstu oraz wzajemnemu uczeniu się. Uczniowie wykazywali entuzjazm i pozytywne nastawienie do zajęć (średnio 2,8).

W grupach kontrolnych (K1, K2), w których stosowano tradycyjne podręczniki papierowe, średnie wyniki były istotnie niższe. Zaangażowanie wyniosło odpowiednio 2,3 (K1) i 1,8 (K2), a aktywność 2,2 (K1) i 1,7 (K2). Brak elementów interaktywnych obniżał atrakcyjność zajęć, co ograniczało aktywność uczniów i ich współpracę z nauczycielem (średnio 1,8) oraz z rówieśnikami (średnio 1,7).

Wyniki te wskazują, że zastosowanie multibooka znacząco zwiększa poziom zaangażowania, aktywności oraz współpracy, wspierając proces nauki czytania i pisania w klasach pierwszych. Multime-

dialne treści, animacje i dźwięki stymulowały ciekawość poznawczą, sprzyjały interakcji i budowały pozytywne nastawienie uczniów do nauki.

Tabela 2

Miary opisowe zachowania uczniów podczas zajęć w zakresie pisania

	Zachowania uczniów podczas zajęć w zakresie pisania						Ogólne nastawienie do zajęć
	Zaangażowanie w zajęcia	Aktywność w wykonywaniu zadań	Entuzjazm	Wytrwałość	Współpraca z nauczycielem	Współpraca z innymi uczniami	
E1	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
E2	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
K1	2,20	2,10	2,00	2,20	2,10	2,10	2,10
K2	1,80	1,70	1,50	1,70	1,70	1,70	1,70

Źródło: Opracowanie własne.

Analiza zachowania uczniów podczas zajęć z pisania potwierdziła tendencje zaobserwowane przy nauce czytania. Grupy eksperymentalne (E1 i E2), korzystające z multimedialnego podręcznika, uzyskały wysokie oceny we wszystkich kategoriach zachowań. Średnie wyniki zaangażowania i aktywności wyniosły 3,0, a współpraca z nauczycielem została oceniona równie wysoko. Zajęcia z pisania w grupach eksperymentalnych były wzbogacone o interaktywne elementy, takie jak animacje liter, dźwiękowe instrukcje czy symulacje ruchu pióra na tablicy multimedialnej. Uczniowie mogli ćwiczyć poprawną formę liter, przepisywać wyrazy, a poprawność zapisu była natychmiast potwierdzana poprzez krótkie animacje i gratulacyjne komunikaty. Taka forma pracy sprzyjała utrwalaniu techniki pisania, rozwijała sprawność grafomotoryczną i motywowała uczniów do aktywnego uczestnictwa (motywacja: średnio 3,0; aktywność: średnio 2,8). Zastosowanie multibooka pozwalało na różnorodne ćwiczenia – od symulacji pisania na tablicy, przez gry słowne, po zapisywanie wyrazów na komputerze z nagrodami w postaci animacji. Dzieci reagowały entuzjastycznie na pojawiające się postacie i interaktywne zadania, co znacząco zwiększało ich zaangażowanie i wytrwałość. Współpraca z nauczycielem była dynamiczna – nauczyciel moderował ćwiczenia, wspierał uczniów w korygowaniu błędów i zachęcał do refleksji nad poprawnością zapisu. W przeciwieństwie do tego, w grupach kontrolnych (K1 i K2), gdzie stosowano tradycyjne podręczniki i zeszyty z liniaturą, ćwiczenia grafomotoryczne miały formę powtarzalnego przepisywania liter i wyrazów z podręcznika. Brak interaktywnych bodźców sprawiał, że uczniowie szybciej tracili koncentrację i motywację (motywacja: średnio 2,2; aktywność: średnio 2,0). Współpraca z nauczycielem była mniej intensywna (średnio 1,8), a uczniowie rzadziej wymieniali się spostrzeżeniami i wspólnie rozwiązywali trudności (współpraca z innymi uczniami: średnio 1,7).

Analiza transakcji edukacyjnych pokazuje, że multibook sprzyjał budowaniu transakcji komplementarnych i rozwojowych. Dzieci, pracując z animacjami, działały z pozycji „Dziecka wolnego” – spontanicznego, twórczego, ciekawego, nauczyciel natomiast pełnił rolę „Dorosłego” – wspierającego i moderującego proces. Multibook, dostarczając natychmiastowej informacji zwrotnej, pełnił rolę „Dorosłego technicznego” – obiektywnego i precyzyjnego. Przykładowo:

- *Transakcja wsparcia*: poprawnie napisana litera skutkowałą pochwałą w formie animacji i komentarza nauczyciela („Świetnie, zobacz, jak pięknie napisałeś!”).
- *Transakcja eksploracji*: uczeń samodzielnie wybierał ćwiczenia i analizował wyniki z pomocą nauczyciela („Co było trudne? Co zrobisz inaczej?”).
- *Transakcja współpracy*: dzieci pisały wyrazy na dużej tablicy, wspólnie je poprawiały i dyskutowały nad formą, wzmacniając relacje rówieśnicze.

W grupach kontrolnych, gdzie dominowała metoda kopiowania liter z podręcznika, zauważono więcej transakcji o charakterze równoległym – nauczyciel korygował, uczniowie odtwarzali materiał, często biernie, z pozycji „Dziecka przystosowanego”.

Podsumowując, wyniki potwierdzają, że multibook jako narzędzie multimedialne nie tylko wspiera rozwój techniki pisania, ale również sprzyja budowaniu pozytywnych transakcji edukacyjnych. Uczniowie

wie są bardziej zmotywowani, aktywni i otwarci na współpracę, co wpisuje się w współczesne podejścia do edukacji skoncentrowanej na uczniu. Wyniki są zgodne z badaniami Mayera (2009) oraz Guntera i Kenny'ego (2008), które dowodzą, że multimedialne i interaktywne metody znacząco podnoszą efektywność procesu uczenia się.

Dyskusja

Przeprowadzone badania empiryczne potwierdzają istotny wpływ wykorzystania multimedialnego podręcznika na rozwój umiejętności czytania i pisania uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej. Wyniki eksperymentu pokazały wyraźne różnice pomiędzy grupami eksperymentalnymi a kontrolnymi, zarówno w zakresie zaangażowania, aktywności, jak i współpracy oraz ogólnego nastawienia do zajęć. Wysokie wyniki uzyskane przez grupy eksperymentalne są zgodne z założeniami teorii multimedialnego uczenia się Mayera (2009), według której integracja różnych kanałów przekazu (wizualnego, dźwiękowego, interaktywnego) znacząco zwiększa efektywność przyswajania treści edukacyjnych. Wyniki te potwierdzają również wnioski z badań Guntera i Kenny'ego (2008), wskazujących, że zastosowanie technologii interaktywnych sprzyja nie tylko przyswajaniu wiedzy, ale także rozwija kompetencje społeczne i krytyczne myślenie.

Zaobserwowane w badaniu transakcje edukacyjne pokazują, że multibook tworzy warunki sprzyjające rozwojowi tzw. transakcji komplementarnych i rozwojowych (Berne, 1964). Dzieci, pracując w środowisku bogatym w bodźce interaktywne, reagowały z pozycji „Dziecka naturalnego” – były bardziej otwarte, kreatywne i skłonne do eksploracji, co sprzyjało budowaniu pozytywnych relacji z nauczycielem i rówieśnikami. Nauczyciel, funkcjonując z pozycji „Dorosłego wspierającego”, moderował ten proces, wzmacniając poczucie kompetencji uczniów i ich motywację do nauki. Warto zauważyć, że w grupach kontrolnych, pracujących z tradycyjnymi podręcznikami, dominowały transakcje równoległe lub normatywne, w których nauczyciel pełnił rolę „Rodzica kontrolującego”, a uczniowie przyjmowali rolę „Dziecka przystosowanego”. Taki układ, jak wskazują Harris (1994) oraz James i Jongeward (2000), może prowadzić do obniżonego poziomu zaangażowania i mniejszej gotowości do samodzielnego myślenia i działania.

Wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają, że interaktywne formy ćwiczeń grafomotorycznych nie tylko wspierają rozwój sprawności manualnej, ale także zwiększają atrakcyjność zajęć i sprzyjają większemu skupieniu uwagi uczniów. Elementy grywalizacji, obecne w multibooku (np. natychmiastowa informacja zwrotna w postaci animacji czy nagród), pełnią funkcję wzmacniacza pozytywnego, co ma istotne znaczenie w procesie motywowania dzieci do systematycznej pracy. Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że zastosowanie multimedialnego podręcznika w nauczaniu czytania i pisania nie tylko podnosi efektywność nauczania, ale również zmienia charakter relacji dydaktycznych. Multibook staje się aktywnym uczestnikiem procesu edukacyjnego, wspierającym zarówno ucznia, jak i nauczyciela w organizowaniu i monitorowaniu pracy. Z perspektywy praktyki pedagogicznej oznacza to, że odpowiednie wdrożenie technologii multimedialnych w edukacji wczesnoszkolnej może skutecznie wspierać nauczycieli w pracy z dziećmi, zwłaszcza w rozwijaniu umiejętności kluczowych na tym etapie edukacji – takich jak czytanie, pisanie i współpraca. Co więcej, wyniki badań wpisują się w szerszy nurt współczesnej edukacji zorientowanej na ucznia i jego aktywność, co podkreśla znaczenie tworzenia środowiska uczenia się opartego na interakcji, motywacji wewnętrznej i współodpowiedzialności za proces uczenia się. Zasadne wydaje się dalsze rozwijanie i doskonalenie cyfrowych narzędzi dydaktycznych w edukacji wczesnoszkolnej. Jednocześnie należy pamiętać, że ich skuteczność zależy w dużej mierze od kompetencji cyfrowych nauczycieli, ich gotowości do adaptacji nowoczesnych metod oraz umiejętności świadomego projektowania sytuacji edukacyjnych z wykorzystaniem technologii.

Podsumowując, wyniki przeprowadzonego eksperymentu dostarczają argumentów na rzecz upowszechniania interaktywnych, multimedialnych podręczników w nauczaniu początkowym. Wskazują również na potrzebę dalszych badań, które pozwolą pogłębić wiedzę o wpływie technologii na rozwój kompetencji językowych, społecznych i poznawczych dzieci.

Wyzwania i ograniczenia partnerstwa edukacyjnego z technologią

Choć multibook jako multimedialny podręcznik cyfrowy ujawnia znaczący potencjał we wspieraniu aktywności poznawczej i motywacji uczniów, analiza transakcyjna preferencji i zachowań dzieci w edukacji wczesnoszkolnej pozwala dostrzec również obszary ryzyka i ograniczeń, jakie niesie ze sobą przeniesienie części procesu dydaktycznego do przestrzeni cyfrowej. Zgodnie z klasycznymi założeniami analizy transakcyjnej (Berne, 1964) relacja nauczyciel–uczeń jest strukturą dynamiczną, w której zachodzą transakcje rozwojowe. Ich skuteczność zależy od jakości komunikacji i adekwatnego równoważenia stanów ego: „Dorosłego” – racjonalnego i informacyjnego, „Rodzica” – wspierającego i normatywnego, oraz „Dziecka” – twórczego, spontanicznego i eksploracyjnego.

Wyniki przedstawionych badań potwierdzają, że multibook w znacznej mierze aktywizuje stan „Dziecka naturalnego” – pobudza ciekawość i entuzjazm, a także wspiera stan „Dorosłego” ucznia dzięki natychmiastowej informacji zwrotnej. Jednak zbyt intensywne korzystanie z zasobów cyfrowych może ograniczać rolę „Rodzica wspierającego”, jaką w naturalny sposób pełni nauczyciel w edukacji wczesnoszkolnej. W tradycyjnym modelu pracy z książką papierową interakcja z nauczycielem częściej przybiera formę transakcji komplementarnych, w których „Rodzic” potwierdza, koryguje i reguluje emocje dziecka. W modelu cyfrowym część tych funkcji zostaje przejęta przez interaktywny podręcznik, co może prowadzić do osłabienia elementu emocjonalnego wsparcia i cyfrowej izolacji dziecka, zwłaszcza jeśli nauczyciel nie pełni aktywnej roli facylitatora i moderatora pracy z multibookiem. Dodatkowo należy zwrócić uwagę na problem przeciążenia poznawczego (Ciesielska, Szczepanowski, 2019), które w warunkach nadmiernie rozbudowanych bodźców multimedialnych może skutkować chaotycznymi transakcjami lub przerwaniem przepływu informacji. Dla uczniów młodszych, którzy dopiero kształtują strategie samoregulacji uwagi, jest to realne ryzyko. W takiej sytuacji dominującym stanem ego może stać się „Dziecko uległe” – biernie podążające za bodźcami, zamiast twórczo eksplorować.

W świetle analizy transakcyjnej należy zatem podkreślić, że partnerstwo edukacyjne z technologią musi być świadomie moderowane. Kluczowe staje się projektowanie zajęć w sposób, który umożliwi równoważenie transakcji: multibook nie powinien zastępować relacji nauczyciel–uczeń, lecz ją dopełniać, wzmacniając rolę nauczyciela jako „Rodzica wspierającego” i „Dorosłego przewodnika”. Dzięki temu możliwe jest utrzymanie dynamicznej równowagi między samodzielnością dziecka, interaktywnym przetwarzaniem informacji a emocjonalnym bezpieczeństwem wynikającym z bliskiego kontaktu z nauczycielem i rówieśnikami. W kontekście edukacji wczesnoszkolnej oznacza to konieczność świadomego projektowania scenariuszy dydaktycznych, w których technologia pozostaje narzędziem – a nie dominującym partnerem – w procesie uczenia się.

Zakończenie

Przeprowadzona analiza wskazuje, że zarówno multibooki, jak i tradycyjne książki drukowane pełnią odmienną, lecz istotną rolę w kształtowaniu relacji edukacyjnych. Wybór medium inicjuje określone wzorce transakcyjne, które mogą sprzyjać lub osłabiać motywację, koncentrację i zaangażowanie dziecka. W świetle edukacyjnej analizy transakcyjnej medium dydaktyczne działa więc nie tylko jako narzędzie poznawcze, ale także jako aktywny uczestnik relacji edukacyjnej – wzmacniający lub modyfikujący potrzeby psychologiczne ucznia.

Multibooki, odpowiednio zaprojektowane i świadomie stosowane, mogą wzmacniać sprawstwo ucznia, oferując interaktywność, elastyczność i natychmiastową informację zwrotną. Jednocześnie wymagają jednak uważnej mediacji nauczyciela i troski o równowagę między aktywnością cyfrową a bezpośrednimi doświadczeniami interpersonalnymi. Książki tradycyjne – choć mniej dynamiczne – pozostają ważną przestrzenią dla uważnego czytania, narracyjnej refleksji i bliskiej obecności nauczyciela jako przewodnika w procesie poznawczym.

Wnioski z badania podkreślają, że skuteczna dydaktyka nie powinna koncentrować się na technologii samej w sobie, lecz na jakości relacji edukacyjnych, które wspiera. Multibook może być wartości-

wym elementem środowiska uczenia się, o ile jego włączenie do praktyki szkolnej wynika z refleksji pedagogicznej i świadomości możliwych skutków dla równowagi emocjonalno-poznawczej dziecka. Integracja nowoczesnych narzędzi powinna zatem służyć wzmocnieniu, a nie zastępowaniu kluczowych filarów edukacyjnego partnerstwa: obecności, empatii i dialogu.

Bibliografia

- Berne, E. (1964). *Games People Play: The Psychology of Human Relationships*. Grove Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Ciesielska, M., & Szczepanowski, R. (2019). Wykorzystanie teorii obciążenia poznawczego w projektowaniu multimedialnych materiałów edukacyjnych. *Edukacja*, 1(148), 75–95.
- Gunter, G. A., Kenny, R. F., & Vick, E. H. (2008). Taking educational games seriously: Using the RETAIN model to design endogenous fantasy into standalone educational games. *Educational Technology Research and Development*, 56(5), 511–537. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9073-2>.
- Iwanicka, A. (2024). Rodzaje obecności cyfrowej wśród seniorów. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 13, 87–99.
- Juszczak, S. (2023). Kompetencje cyfrowe nauczyciela wczesnoszkolnego w ramach paradygmatu Edukacja 4.0. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae, Universitas Catholica, Ružomberok*, 1.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Kolek, A., & Galanciak, S. (2024). Problematic Use of the Internet and Young Adults' Mental Health. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 13, 133–147.
- Laurillard, D. (2013). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. Routledge.
- Łęski, Z. (2017). Nowe media w społeczeństwie informacyjnym z perspektywy analizy transakcyjnej. Praca czy współpraca? *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 119–125. <https://doi.org/10.16926/eat.2017.06.07>.
- Łęski, Z. (2023). Interakcja człowiek–komputer w erze zaawansowanych modeli językowych sztucznej inteligencji. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 12, 87–101.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Pedró, F. (2018). *ICT and the Future of Education*. UNESCO.
- Reeves, B., & Nass, C. (1996). *The Media Equation: How People Treat Computers, Television, and New Media Like Real People and Places*. CSLI Publications.
- Stewart, I. (2010). *TA Today: A New Introduction to Transactional Analysis*. Lifespace Publishing.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD.
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723.locale=en>.
- Walat, W. (2004). Zarys teorii podręcznika multimedialnego. W: W. Walat (red.), *Podręcznik multimedialny. Teoria – metodologia – przykłady* (s. 18–46). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197–221.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.