



**UNIWERSYTET MARIII CURIE-SKŁODOWSKIEJ
W LUBLINIE**

Wydział Pedagogiki i Psychologii

mgr Agnieszka Podbilska-Kłosowska

**Aksjologiczne podstawy działalności
innowacyjnych placówek przedszkolnych**

Praca doktorska
napisana w Katedrze Wczesnej Edukacji
pod kierunkiem dr hab. Jolanty Andrzejewskiej prof. UMCS
promotor pomocniczy dr Małgorzata Center-Guz

LUBLIN 2023

*Pragnę serdecznie podziękować
Pani Promotor
prof. nadzw. dr hab. Jolancie Andrzejewskiej
za cierpliwość, wsparcie merytoryczne
oraz motywowanie do działania,
a także Promotorowi Pomocniczemu
dr Małgorzacie Centner-Guz
za cenne rady i wskazówki,
które bardzo mi pomogły
przy pisaniu tej pracy.*

Spis treści

Wprowadzenie.....	9
Rozdział 1	
Aksjologiczne uwarunkowania edukacji	19
1.1. Wartości i ich klasyfikacje	19
1.1.1. Wartości – sposoby definiowania.....	22
1.1.2. Pojęcie wartości w świetle wybranych nauk humanistycznych i społecznych	25
1.1.2.1. Wartości w perspektywie filozoficznej	25
1.1.2.2. Wartości w perspektywie psychologicznej	30
1.1.2.3. Wartości w perspektywie socjologicznej	35
1.1.2.4. Wartości w perspektywie pedagogicznej	37
1.1.3. Hierarchia wartości.....	40
1.2. Proces wychowania ku wartościom w edukacji przedszkolnej.....	52
Rozdział 2	
Edukacja przedszkolna w Polsce.....	71
2.1. Istota i kształtowanie się edukacji przedszkolnej w Polsce	71
2.1.1. Regulacje prawne związane z działalnością przedszkoli w Polsce	79
2.1.2. Cele, funkcje i zasady wychowania przedszkolnego	92
2.1.3. Wybrane metody pracy w przedszkolu	96
Rozdział 3	
Innowacje w przedszkolach	116
3.1. Instrumentarium pojęciowe.....	118
3.1.1. Pojęcie innowacji, innowacji pedagogicznych.....	118
3.1.2. Rodzaje innowacji pedagogicznych	123
3.1.3. Twórczość pedagogiczna nauczycieli	128
3.1.4. Nowatorstwo pedagogiczne.....	134
3.1.5. Szkoły autorskie	137
3.1.6. Klasy autorskie	141
3.1.7. Programy autorskie.....	143
3.2. Regulacje prawne związane z wprowadzaniem innowacji	145
3.2.1 Działalność innowacyjna.....	145
3.2.2. Działalność innowacyjna w świetle prawa oświatowego – wymogi formalne.....	148

3.2.3. Nauczyciel a działalność innowacyjna	154
3.2.4. Dyrektor przedszkola kreatorem innowacji	167
3.2.5. Indywidualne preferencje wartości nauczycieli i dyrektorów, a działalność innowacyjna	173
Rozdział 4	
Metodologiczne złożenia badań własnych	184
4.1. Przedmiot i cel badań	184
4.2. Problemy badawcze	188
4.3. Zmienne i ich wskaźniki	190
4.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze	192
4.5. Etapy badań	204
4.6. Sposób opracowywania wyników	205
4.7. Teren badań, dobór próby, charakterystyka badanych osób	207
Rozdział 5	
Działalność innowacyjna badanych przedszkoli	212
5.1. Przyczyny rozpoczęcia prowadzenia innowacji pedagogicznych	213
5.2. Obszary i rodzaje innowacji pedagogicznych (I etap badań)	219
5.3. Obszary i rodzaje innowacji pedagogicznych (II etap badań)	251
5.4. Obszary i rodzaje innowacji pedagogicznych (III etap badań)	263
5.5. Korzyści z realizacji innowacji pedagogicznych w opiniach badanych	273
5.5.1. Korzyści z realizacji innowacji pedagogicznych w opiniach nauczycieli ...	274
5.5.2. Korzyści z realizacji innowacji pedagogicznych w opinii dyrektorów	283
Rozdział 6	
Aksjologiczne uwarunkowania innowacji pedagogicznych w świetle badań własnych	291
6.1. Wartości preferowane przez dyrektorów i nauczycieli innowacyjnych i nieinnowacyjnych przedszkoli	292
6.1.1. Wartości preferowane przez dyrektorów innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli	292
6.1.2. Preferencje wartości nauczycieli innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli	295
6.1.3. Preferowane wartości dyrektorów i nauczycieli w innowacyjnych przedszkolach	298

6.1.4. Preferowane wartości dyrektorów i nauczycieli w nieinnowacyjnych placówkach przedszkolnych	301
6. 2. Wartości zawarte w dokumentacji regulującej pracę przedszkoli	310
6.2.1. Wartości zawarte w misjach badanych placówek przedszkolnych	311
6.2.2. Wartości zawarte w wizjach badanych placówek przedszkolnych	324
6.2.3. Wartości zawarte w celach badanych placówek przedszkolnych	336
Zakończenie	354
Bibliografia	367
Spis tabel	423
Spis wykresów	427
Spis rysunków	427
Aneks	428

Wprowadzenie

*„Edukacja to nie kamień filozoficzny, raz odkryty,
który rozwiąże wszystkie dylematy,
uwalniając nas od odpowiedzialności, niepewności, niepokoju,
dokonywania trudnych osądów i podejmowania założonych działań.
Nieuchronne pytanie, jakie powinniśmy sobie zadać,
dotyczy tego, co wybierzemy i jak będziemy wybierać”.*
P. Moss, 2009, s. 3.

Wiek XXI, określany przez Umberto Eco „*permanentnym okresem przejściowym*” (U. Eco, 1998) powoduje konieczność nieustannego dostosowywania się do nowej rzeczywistości. Czas oraz tempo przemian dokonujących się w świecie nakłania człowieka do wzbogacania siebie poprzez pogłębianie własnych umiejętności, wiedzy oraz zainteresowań, tak by mógł on funkcjonować w tym co zmienne, nowe i „*płynne*” (Z. Bauman, 2006; 2007). Współczesne systemy oświatowe stoją przed koniecznością dopasowania się do zmian społecznych, politycznych, kulturowych, gospodarczych oraz technicznych. Bezpośrednio związane jest to ze zmianą dotychczas realizowanych treści, celów oraz wykorzystywanych środków i metod, a także form organizacyjnych czy zasad kształcenia, a więc obejmujących węższą lub szerszą skalę innowacji pedagogicznych.

Wraz z dokonującymi się zmianami społecznymi ulegają także zmianie zadania stawiane przed nauczycielem. Obecnie oczekuje się od niego profesjonalizmu (I. Czaja-Chudyba, 2006, s. 7; H. Kwiatkowska, 2008, s. 168; D. Klus-Stańska, J. Kruk, 2009, s. 502-504; K. Klimkowska, 2021, s. 111; J. Andrzejewska, E. Lewandowska, 2021, s. 88), rzetelnego opisu zastanej rzeczywistości, wyjaśniania jej, a także tworzenie idei oraz wartości o uniwersalnym wymiarze, jak również realizacji działań przybierających charakter doradczo-eksperymentalny wraz z inicjowaniem działań twórczych (A. Radziewicz-Winnicki, 2004, s. 59). „*Adaptacja do dokonujących się przeobrażeń jest związana z formowaniem się nowych kompetencji profesjonalnych u nauczycieli wczesnej edukacji*” (I. Nowakowska-Buryła, 2019, s. 95). Jedynie nauczyciele, którzy uczestniczą w życiu społecznym w sposób refleksyjny, zaangażowany, stymulujący twórcze kompetencje uczniów są w stanie zrealizować powyższe wymagania. Od instytucji edukacyjnych nieustannie zaś oczekuje się wspólnej wizji edukacji, adekwatnej do potrzeb współczesnych czasów (por. Z. Kwieciński, 2012, s. 284). Należy przy tym pamiętać, iż każda skuteczna zmiana wymaga czasu, uwzględnienia

lokalnego kontekstu i kultury (B. Antoszko, 2019, s. 28; M. Fullan, 2014), kolektywnego zaangażowania ludzi, ich wiarogodności, spójności działań i ewolucyjnego planowania (M. Fullan, 2014, s. 35).

Badanie funkcjonowania nauczycieli w świetle dokonujących się zmian edukacyjnych staje się jednym z najważniejszych zadań, przed jakimi stoi współczesna pedeutologia (D. Ekiert-Oldroyd, 2006, s. 10). *„Pojawiła się potrzeba odejścia wyłącznie od doktryny edukacji adaptacyjnej, przystosowującej nowe pokolenia do zastanej rzeczywistości, na rzecz doktryny edukacji krytyczno-kreatywnej, pobudzającej do innowacji, twórczości, nabywania kompetencji do zmiany otaczającego świata”* (E. Kochanowska, 2017, s. 101). Jednym ze sposobów odpowiedzi na zmiany, jakie zaszły w otoczeniu, a zarazem próbą sprostania aktualnym wymogom rzeczywistości staje się wprowadzanie przez nauczycieli innowacji pedagogicznych. Człowiek nie tylko doświadcza niezależnych od siebie, naturalnych zmian, które dokonują się przez całe jego życie (podczas nabywania nowych doświadczeń psychicznych, fizycznych, własnego dojrzewania, podejmowanej aktywności, nabywanych oddziaływań płynących z otoczenia społecznego), ale również (a może przede wszystkim) staje się *„kreatorem zmian we własnym życiu”* (I. Nowakowska-Buryła, 2019, s. 98). W pełni świadomie adaptując przestrzeń w obszarze funkcjonowania społecznego, emocjonalnego, fizycznego i poznawczego staje się inicjatorem oraz wykonawcą wszelkiego rodzaju aktywności oraz działań, które może ingerować w zdarzenia własnego życia, modyfikuje oraz którymi kieruje realizując wybrane przez siebie cele i wartości (szerzej na ten temat, Ibidem; Kubacka-Jaskiecka, 2002; Kuleta, 2002). Nauczyciel jako podmiot zmian edukacyjnych *„implikuje świadomość, intencjonalność i odpowiedzialność za przebieg i efekt kreowanych przemian”* (I. Nowakowska-Buryła, 2019, s. 98).

Postęp naukowy, którego jesteśmy świadkami powoduje, iż względem absolwentów kierunków wyższych wkraczających na rynek pracy oczekuje się już dzisiaj zupełnie innych umiejętności niż jeszcze kilka lat wstecz. Nieprzerwanie od dłuższego czasu we wszystkich sektorach pożądana jest działalność innowacyjna. By móc sprostać tym wymaganiom niezbędna jest modyfikacja wszystkich szczebli kształcenia i dostosowanie ich do wymagań, jakie stawia współczesny świat, szczególnie, iż nie milknie społeczna krytyka wobec oświaty. Dorota Klus-Stańska wymienia słabe strony polskich instytucji edukacyjnych: ich charakter skansenowy (D. Klus-Stańska, 2002); niezdolność do zmiany (D. Klus-Stańska, 2005a);

nieadekwatność kulturową (D. Klus-Stańska, 2005b) oraz bezradność nauczycieli (D. Klus-Stańska 2003). Jolanta Szempruch podkreśla, iż szkoły z trudem radzą sobie z nowymi wyzwaniami, zaś dokonujące się w nich przemiany relacji społecznych powodują chaos aksjologiczny oraz informacyjny (J. Szempruch, 2012, s. 9).

Zmianie ulegają również wymagania stawiane względem przedszkoli. Obecnie o tym, do którego z nich (do jakiego przedszkola) będzie uczęszczało dziecko przestała decydować jedynie kwestia zamieszkania. Lokalizacja przedszkola nie stanowi problemu dla rodziców, którzy wybierając miejsce dobre dla swojego dziecka coraz częściej interesują się przede wszystkim posiadaną przez przedszkole opinią oraz aktualną ofertą edukacyjną. Z kolei tym, co jest stałe i niezmiennie na przestrzeni mijających lat są określone przez prawo oświatowe dokumenty, do których posiadania zobligowane są wszystkie przedszkola. Są nimi m.in. koncepcja pracy (zawierająca misję i wizję) oraz statut przedszkola (ukazujący cele) (Dz.U. 2022 poz. 1116, Art. 125 a). Zawarte w nich zapisy wyraźnie artykułują to, co jest ważne dla zatrudnionego w przedszkolu grona pedagogicznego. Oprócz zawartych w nich zapisów, które korespondują z aktualnie obowiązującą podstawą programową, zawierają również własne cele (zarówno krótkoterminowe, których osiągnięcie można łatwo zweryfikować; jak również te, o których osiągnięcie należy się starać przez kolejne lata).

W badaniach szczegółowo zaznajomiono się z działalnością innowacyjną publicznych przedszkoli, którą poddano wieloaspektowej i wieloetapowej analizie. Skoncentrowano się również wokół podstaw aksjologicznych zarówno kadry pedagogicznej innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli publicznych, jak również treści aksjologicznych wybrzmiały z regulującej ich działalność dokumentacji.

Podjęcie tematyki związanej z działalnością innowacyjną było podyktowane kilkoma czynnikami. Po pierwsze autor niniejszej pracy jako nauczyciel-praktyk wywodzący się z rodziny, która związana jest ściśle z edukacją przedszkolną już od ponad trzydziestu lat pragnął ukazać rzeczywisty obraz nauczycieli tego etapu kształcenia. Z racji wysoko pożądanym w społeczeństwie innowacji postanowiono właśnie na nich skupić uwagę podczas prowadzenia trzyetapowych badań przedszkoli. Zdecydowano, iż badaniami zostaną objęci nie tylko nauczyciele wprowadzający zmiany do swojej praktyki edukacyjnej, ale również i tacy, którzy w sposób niezmienny pracują od lat. Powyższe działanie podyktowane było chęcią ukazania szerszego

kontekstu, wykraczającego poza jedynie sprawozdawcze przedstawienie danych uzyskanych z przedszkoli innowacyjnych oraz zatrudnionego w nich grona pedagogicznego. Przebadano więc zarówno publiczne przedszkola i pracujących w nich nauczycieli innowacyjnych, jak również publiczne przedszkola nieinnowacyjne. Ze względu na odmienną specyfikę pracy przedszkola prywatne nie były objęte badaniami. Jak wielokrotnie podkreślała Ewa Zielińska (2011, 2014, 2018) nauczyciele tego szczebla edukacyjnego (edukacji przedszkolnej), choć tak samo kończą studia kierunkowe, jak nauczyciele innych szczebli edukacyjnych, jawią się opinii publicznej, jako osoby, które niewiele robią, zaś ich główna aktywność w ciągu całego dnia ogranicza się jedynie do zabawy z dziećmi. Negatywne nastawienie i niesprawiedliwe opinie postanowiono więc zestawić ze stanem faktycznym, przedstawiając rzetelny obraz badanych przedszkoli.

Jak podaje Marzenna A. Weresa *„Innowacyjność jest ważnym czynnikiem wzrostu gospodarczego, ale dopiero współcześnie dostrzeżono, jak duże jest znaczenie tego czynnika i stąd powstała potrzeba bardziej intensywnego oddziaływania na innowacyjność za pomocą polityki państwa”* (M. A. Weresa, 2014, s. 7). Analizując działalność przedszkoli innowacyjnych starano się ustalić, jakie czynniki powodowały, iż dyrektorzy i nauczyciele rozpoczynali prowadzenie działalności innowacyjnej. Zauważono, że podstawowym wyznacznikiem ludzkich motywacji i dążeń są wartości (B. Wołosiuk, 2010, s. 9). Zdecydowano więc poszerzyć obszar badań, uwzględniając w nich również wartości zarówno przedszkoli jako instytucji i organizacji, jak również wartości indywidualne zatrudnionej w nich kadry pedagogicznej: nauczycieli i dyrektorów.

Tematyka wartości nie zawsze była tak chętnie podejmowana i poddawana analizie pedagogicznej. Nie tylko w Polsce, ale również w innych krajach europejskich, począwszy od lat 70. zaprzestano analizowania tego zagadnienia (F. Bereźnicki, 2001, s. 48). Dwadzieścia sześć lat temu również Bogdan Suchodolski informował, że *„jest rzeczą zastanawiającą, jak łatwo z teorii i praktyki edukacyjnej zniknęła problematyka wartości, niekiedy nawet zupełnie”* (I. Wojnar, 1991). Aktualnie tematyka wartości ponownie jest podejmowana o czym świadczą prowadzone badania naukowe (wymienione poniżej), jak również aktualne na czas prowadzenia badań do niniejszej pracy zapisy podstawy programowej wychowania przedszkolnego, które wyraźnie artykułują wartości (Dz. U. 2017 poz. 356).

Dotychczas prowadzone na gruncie polskim badania dotyczące zagadnienia wartości przeważnie odnosiły się jedynie do aspektów teoretycznych (np. S. Michałowski, 1993; A. Molesztak, A. Tchorzewski, W. Wołoszyn, 1996, G. Paprotna, 2009) lub do indywidualnych systemów wartości, jakie posiadali nauczyciele lub też uczniowie na danym szczeblu edukacyjnym (np. M. Jankowska, J. Krasoń, 2009; M. Szczepańska, E. Gawel-Luty, 2009; M. Bereźnicka, 2010; M. Kleszcz, 2011; K. Żuchelkowska, 2012; E. Ir, M. Janiszewska, 2015; K. A. Zoszak-Łoskot 2018; J. Sala-Suszyńska, I. Kozak, 2020). Analizowany był w nich przeważnie ogólny, życiowy system wartości, oderwany od kontekstu szkolnego. Spowodowało to, iż wiedza z zakresu wartości reprezentowanych przez instytucje oświatowe wciąż jest niepełna. Dlatego powinna być aktualizowana, weryfikowana oraz uzupełniana (M. Bereźnicka, 2010, s. 7). Wartości moralne zostały odczytane z zapisów podstawy programowej dla edukacji wczesnoszkolnej przez Krystynę Chałas oraz Ewelinę Winiarczyk (K. Chałas, E. Winiarczyk, 2018, s. 153-154). Prowadzone w 1994 roku przez Aldonę Molesztak badania zarówno kandydatów do zawodu nauczyciela początkowego, jak również nauczycieli nauczania początkowego (będących jednocześnie studentami zaocznymi specjalności: nauczanie początkowe z wychowaniem przedszkolnym) wykazały, iż najwyższą cenioną wartością moralną (nadając im I, II lub III rangę) podczas pracy z dziećmi na etapie nauczania początkowego (A. Molesztak, 1995, s. 148). Pracę przedstawiającą system wartości zarówno nauczycieli, jak i rodziców oraz dzieci w edukacji wczesnoszkolnej przygotowała Beata Wołosiuk (2010).

Badania dotyczące innowacyjności w odniesieniu do podniesienia jakości kształcenia na etapie edukacji wczesnoszkolnej prowadziła Agnieszka Leszcz-Krysiak (2017, s. 65-75). O wykorzystywaniu innowacji pedagogicznych w badaniach własnych studentów wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej pisały Alina Budniak i Małgorzata Mnich, (2019, s. 317-329). Szerokie omówienie tego zagadnienia zawarto w pracy zbiorowej pt. *„Innowacje w teorii i praktyce pedagogicznej na przykładzie województwa podlaskiego”* (B. Dudel, M. Kowalczyk-Walędziak, K. M. Łogwiniuk, K. Szorc, U. Wróblewska, 2014). Rozważania teoretyczne poparte badaniami empirycznymi nauczycieli aktywnych przedstawiła Anna Gajdzica (2013).

Rzetelna analiza powyższych badań pozwoliła wyłonić obszar dotychczas nieopisany, a dotyczący zarówno działalności innowacyjnej placówek przedszkolnych, jak również wartości. Warto wyjaśnić, że wśród badanych dyrektorów oraz nauczycieli

wzbudził zdziwienie fakt badania działalności innowacyjnej w perspektywie wartości. Dodatkowo postanowiono przyrzeć się zagadnieniu wartości nie tylko z perspektywy indywidualnych czy też grupowych preferencji poszczególnych członków grona pedagogicznego, ale również ukazać je na podstawie odczytanych wartości z respektowanych w przedszkolach dokumentacji. Celem prowadzenia tego typu analiz była próba odnalezienia motywów, które powodują, iż nauczyciele, pomimo dużej ilości spoczywających na nich obowiązków, decydują się na rozpoczęcie kolejnej działalności (która choć niosła ze sobą liczne korzyści, związana była również ze sporym obciążeniem wynikającym z faktu zgromadzenia stosownej dokumentacji). Przyjęto założenie, iż takim czynnikiem mogą być preferowane przez nauczycieli oraz dyrektorów wspólne wartości. Oparto jest na spostrzeżeniu Beaty Przyborowskiej, w ujęciu której, szybkość przyswajania innowacji uwarunkowana jest m.in. stopniem, w jakim innowacja zgodna jest z uznawanymi wartościami (B. Przyborowska, 2013, s. 59).

Badania przeprowadzono w publicznych przedszkolach innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych, zlokalizowanych na terenach miast i wsi w województwie podkarpackim. Dokonując wyboru publicznych przedszkoli nieinnowacyjnych starano się, by były jak najbardziej podobne do przedszkoli innowacyjnych przez lokalizację na terenach tych samych miast lub podobnej wielkości wsi. Wybór województwa podkarpackiego do badań podyktowany był kilkoma czynnikami: stosunkowo niewielką ilością badań, jakie były dotychczas prowadzone w zestawieniu z innymi województwami, jak również zróżnicowaną sytuacją ekonomiczną przedszkoli zlokalizowanych na tym terenie i miejscem pracy autorki niniejszej pracy. Mieszkańców podkarpacia cechuje tradycyjne podejście do wartości i nieufne podejście do nowości. Rozważając uwzględnione powyżej aspekty uznano, iż otrzymane wyniki mogą okazać się niezwykle interesujące.

Ponadto w opinii autorki niniejszej pracy, pragnąc modernizować instytucje edukacyjne zgodnie z wymaganiami aktualnych czasów, należy rozpocząć od pierwszego, a zarazem niezwykle ważnego etapu kształcenia, jakim jest edukacja przedszkolna. Tymczasem w ostatnich dekadach ukazało się stosunkowo niewiele publikacji metodycznych, które w całości odnosiłyby się do edukacji przedszkolnej. Wśród nich nie sposób pominąć prac: „*Pedagogika przedszkolna*” Marii Kwiatowskiej i Zofii Topińskiej (red.) (1978 r.); „*Wychowanie i nauczanie w przedszkolu: poradnik metodyczny*” Ireny Dudzińskiej (red.) (1983 r.) czy też „*Postawy pedagogiki*

przedszkolnej” M. Kwiatowskiej (red., 1985). Bardziej aktualne publikacje metodyczne opracowały: Sabina Guz (1996); Danuta Waloszek (2006); Anna Klim-Klimaszewska (2005, 2012); Jolanta Karbowiczek, Małgorzata Kwaśniewska i Barbara Surma (2011); Marzenna Magda-Adamowicz, Agnieszka Olczak (red.) (2014), Lidia Kataryńczuk-Mania, M. Magda-Adamowicz, A. Olczak (red.) (2017); M. Magda-Adamowicz (2017), E. Zielińska (2019). Najnowszą publikacją metodyczną w całości poświęconą edukacji przedszkolnej przedstawiły Wiesława Leżańska i Elżbieta Płóciennik (2021).

Z kolei ukazane na przestrzeni minionych lat publikacje z zakresu innowacji w przedszkolu koncentrowały się na płynących z personalizmu inspiracjach odnoszących się do: zmian metodycznych procesu uczenia się dzieci (M. Cywińska, 2019); rozwijania kreatywności (J. Uszyńska-Jarmoc, 2003) oraz twórczości dzieci (I. Zwierzchowska, T. Parczewska, 2017, s. 18-40); prowadzenia wielowymiarowych diagnoz mających na celu rozumienie ścieżek rozwojowych dzieci, indywidualnych dla każdego wychowanka (J. Andrzejewska, E. Lewandowska, 2021, s. 89); tworzenia programów autorskich (K. Gawlicz, J. Zwiernik, 2014); konstruowania programów terapii oraz programów wsparcia (A. Olechowska, 2013; K. Stachyra, 2017); wspierania wychowania (B. Muchacka, I. Czaja-Chudyba, L. Smółka, 2012); pracy w wielokulturowym i wielonarodowym środowisku (J. Nikitorowicz, 2005; E. Żmijewska, 2008, s. 451-457; M. Kotarba-Kańczugowska, 2011, s. 78-83).

Inspiracje z modelu konstruktywistycznego to: monitorowanie procesu rozwoju podczas pracy zawodowej nauczycieli (T. Parczewska, 2012, B. Grzeszkiewicz, 2010; J. Uszyńska-Jarmoc, A. Cichocki, 2012; J. Andrzejewska, E. Lewandowska, 2013), stwarzanie okazji edukacyjnych do pracy dzieci w zespołach rówieśniczych (dzięki czemu zachodzić może pomiędzy wszystkimi biorącymi w nim udział podmiotami współpraca oraz współdziałanie).

W myśl zaś dyskursu emancypacyjnego (M. Falkiewicz-Szult, 2010, s. 45-59) względem nauczyciela oczekuje się pomocy dziecku nie tylko podczas procesu poznawania siebie, ale również w trakcie przekształcania środowiska, w którym funkcjonuje. Praca wychowawcy powinna zostać zakotwiczona w sensowności oraz celowości działań dziecka, dyskutowaniu, prowokowaniu zmian, krytykowaniu stanu zastanego (M. Karwowska-Struczyk, 2012) oraz tworzeniu nowej rzeczywistości, zaangażowanej społecznie (J. Andrzejewska, E. Lewandowska, 2021, s. 91). Współczesne egemplifikacje wysoko cenionych na przestrzeni minionych wieków

systemów pedagogicznych, a także rozwiązań edukacyjnych (wśród autorów, których nie sposób pominąć tak znaczących pedagogów, jak (podaję w kolejności alfabetycznej, przyp. aut.): John Dewey, Friedrich W. Fröbel (Froebel), Janusz Korczak, Loris Malaguzzi, Maria Montessori, Helen Parkhurst; dokonane na podstawie analiz teoretycznych oraz przeprowadzonych badań przez ekspertów pedagogiki w poszczególnych zakresach (pedagogiki M. Montessori (podaję w kolejności powstawania prac) – J. Dybiec, 1983, 2009; Łatacz E., 1996; S. Guz, 1998, 2006; Horst K. Berg, 2007;. B. Surma, 2009; Małgorzata Miksza, 2004, 2009; Anna Łukaniuk-Quintanilla, 1998; Iwonę Zwierzchowską i Małgorzatę Centner-Guz, 2009, s. 149-164; M. Centner-Guz, 2010; I. Zwierzchowską, 2018, s. 75-94; pedagogiki F. Fröbela – Barbarę Bilewicz-Kuźnia, 2014; pedagogiki L. Malaguzzi - Jolantę Bonar, Aleksandrę Maj, 2015; pedagogiki J. Deweya, H. Parkhurst - Ewę Lewandowską, 2011, s. 62-63) przyczyniły się do optymalizacji procesu stymulowania rozwoju dzieci w obszarach edukacyjnych: matematycznej (E. Gruszczyk-Kolczyńska, J. Kozieł; 2017); geometrycznej (B. Bilewicz-Kuźnia, 2014, s. 260; B. Bilewicz-Kuźnia, 2018; S. Guz, 2020); językowej (B. Surma, 2009; M. Miksza, 2015); religijnej, przyrodniczej oraz społecznej (B. Surma, 2017). Uformowało się także nowe spojrzenie na edukację ekologiczną dzieci (E. Jaszczyszyn, 2003a, 2003b, 2003c, 2003d; T. Parczewska, 2009).

Fakt marginesowego podejmowania tematyki dotyczącej edukacji przedszkolnej widoczny był w licznych dokumentach. Bogatą analizę literatury kierunkowej przeprowadziły Magdalena Grochowalska oraz Jolanta Sajdera (2017, s. 13-26). Przed wszystkim autorki zauważyły, iż odbywające się debaty dotyczące reform oświatowych marginalizowały wątki przedszkolne (M. Grochowalska, J. Sajdera, 2017, s. 15). Jak podkreśla Natalia Tomczyk, aktualnie tylko niewielka liczba opracowań badawczych skupia się wokół pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego (N. Tomczyk, 2022, s. 140). Fakt ten został z pewnością również zauważony przez środowisko naukowe, ponieważ w ostatnim czasie ukazały się prace doktorskie poruszające tematykę edukacji przedszkolnej, innowacji i wartości (M. Litwinow, 2019; M. M. Bach, Internet, 2022).

Struktura pracy składa się części teoretycznej i praktycznej. Praca ma sześć rozdziałów. W pierwszych trzech zawarto rozważania teoretyczne dotyczące wartości, edukacji przedszkolnej oraz działalność innowacyjnej. Rozdział 1 porusza zagadnienia związane z aksjologicznymi uwarunkowaniami edukacji. Przedstawione w nim zostały wartości oraz ich klasyfikacje. Następnie omówiono wartości w świetle wybranych nauk humanistycznych i społecznych, przedstawiając ich filozoficzne, psychologiczne,

socjologiczne i pedagogiczne ujęcie. Kolejnym punktem rozważań uczyniono hierarchię wartości. Jako ostatnie zaprezentowane zostały dociekania odnoszące się do procesu wychowania ku wartościom w edukacji przedszkolnej.

Rozdział 2 ukazuje edukację przedszkolną w Polsce. Rozpoczyna się od zarysowania istoty oraz kształtowania się edukacji przedszkolnej w Polsce. Kolejno przedstawione zostały: regulacje prawne związane z działalnością przedszkoli w Polsce; a także cele, funkcje i zasady wychowania przedszkolnego; wybrane metody pracy w przedszkolu.

Rozdział 3 przedstawia innowacje w przedszkolach. Po wprowadzeniu zaprezentowano w nim instrumentarium pojęciowe związane z innowacjami, innowacjami pedagogicznymi oraz rodzajami innowacji pedagogicznych. Kolejne podrozdziały odnoszą się do twórczości pedagogicznej nauczycieli; nowatorstwa pedagogicznego; szkół, klas oraz programów autorskich; regulacji prawnych związanych z prowadzeniem innowacji pedagogicznych; a także kontekstu związanego z osobami nauczycieli i dyrektorów przedszkoli, jako twórcami działalności innowacyjnej. Końcowe refleksje skupiają się na indywidualnych preferencjach wartości nauczycieli oraz dyrektorów w kontekście prowadzonej przez nich działalności innowacyjnej.

Rozdział 4 stanowi metodologię prowadzonych badań. Określono w nim przedmiot i cel badań; a także problemy badawcze, zmienne i wskaźniki. Omówiono tu metody, techniki i narzędzia badawcze, które wykorzystano do zgromadzenia materiały badawczego oraz procedury prowadzonych analiz. Rozdział zamyka charakterystyka terenu badań, doboru próby i badanych osób.

Dwa końcowe rozdziały stanowią analizy uzyskane na podstawie zebranego materiału empirycznego zarówno z badań ilościowych, jak i jakościowych. Rozdział 5 poświęcony został innowacjom. Zawiera szczegółowy raport z trzech etapów badań, na który składa się analiza jakościowa indywidualnych wywiadów z nauczycielami i dyrektorami (ukazująca przyczyny rozpoczęcia prowadzenia działalności innowacyjnej w badanych przedszkolach, rodzaje prowadzonych innowacji, opis prowadzonych działań, liczbę dzieci objętych innowacją pedagogiczną oraz korzyści wynikające z faktu prowadzenia tego typu działalności w odniesieniu do pięciu obszarów: dzieci, nauczycieli, dyrektorów, rodziców oraz przedszkoli jako instytucji i organizacji).

Rozdział 6 ukazuje aksjologiczne uwarunkowania innowacji pedagogicznych w świetle badań własnych. Zostały zaprezentowane w nim wyniki prowadzonych analiz (zarówno ilościowych, jak i jakościowych) uzyskanych podczas indywidualnych badań poszczególnych respondentów grona pedagogicznego przedszkoli; jak również wybrzmiały z analizowanej dokumentacji. Rozdział otwiera prezentacja preferowanych wartości dyrektorów oraz nauczycieli innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli przeprowadzona w różnych konfiguracjach. Następnie przedstawiona została rozbudowana analiza wartości odczytanych z misji, wizji oraz celów każdego przedszkola.

Niniejsza rozprawa stanowić może inspirację zarówno dla władz oświatowych czy też organów nadzorujących pracę polskich przedszkoli, jak również dla studentów, pracowników pedagogicznych zatrudnionych w przedszkolach (dyrektorów i nauczycieli), którzy dotychczas jeszcze nie zdecydowali się na prowadzenie działalności innowacyjnej. Twórcy podstawy programowej mogą czerpać z niej inspiracje do modyfikowania poszczególnych zapisów, a także utwierdzić się w przekonaniu, iż nacisk położony na wartości jest jak pożądanym. Z kolei kuratoria oświatowe dzięki otrzymanym wynikom mogą zastanowić się nad rozwiązaniami dotyczącymi innowacji, przy jednoczesnym utrzymaniu aktualnych przepisów znacząco ograniczających dokumentację w tym zakresie. Zawarte w pracy opisy innowacji mogą stać się inspiracją do stworzenia własnej (autorskiej innowacji) lub też gotowym wzorem, który zostanie wykorzystany w innych przedszkolach na terenie kraju. Interesująca z pewnością będzie również dla powyższych grup tematyka preferowanych wartości przez nauczycieli oraz dyrektorów prowadzących oraz zaniechających prowadzenia działalności innowacyjnej, gdyż to właśnie wartości wyznaczają cele stawiane w czasie trwania życia przez ludzi (zarówno bliższe, jak również dalsze). To one odpowiadają nie tylko za sposób myślenia czy zachowania, ale również mają istotne znaczenie dla podejmowanych przez jednostkę aktywności oraz wykazywanych zainteresowań. To właśnie wartości ukazują kierunek ludzkich dążeń, które *„wykraczają poza konkretne sytuacje, są uporządkowane według względnej ważności i kierują wyborem środków oraz oceną zachowania i wydarzeń”* (J. Miluska, 2012, s. 5). Zasadnym staje się więc ukazanie nie tylko efektów ludzkich działań, jakimi niewątpliwie są prowadzone innowacje pedagogiczne, lecz również uwzględnienie wartości, które uznać można za czynniki warunkujące tego typu działalność.

Rozdział 1

Aksjologiczne uwarunkowania edukacji

„Niezbędne jest zabranie głosu w kwestii podstawowej: **WARTOŚCI EDUKACYJNYCH** [podkr. A. P-K].
Bez ustaleń aksjologicznych, systemowo przenikających cele, treści, formy, metody i środki edukacyjne,
na wszystkich szczeblach kształcenia, podejmowane zmiany skazane będą na porażkę,
lub też ograniczą się do zmian administracyjno-kosmetycznych.
Potrzeba więc dalszych, wnikliwych, interdyscyplinarnych i zintegrowanych diagnoz, analiz i projekcji,
które doprowadzą do tego, aby polska edukacja była nie tylko sprawna, skuteczna dydaktycznie,
ale przede wszystkim sprzyjająca wielostronnemu, harmonijnemu, moralnie godziwemu rozwojowi
Polaków”
K. Denek, R. Urbański-Korż

1.1. Wartości i ich klasyfikacje

Termin „*aksjologia*” pochodzi z języka greckiego, gdzie *áxios* oznacza „*cenny, godny*”, natomiast *lógos* to „*nauka, słowo*” (T. Gadacz, 2001, s. 278). Aksjologia wywodzi się z filozofii. Po raz pierwszy termin ten został wprowadzony w 1902 roku w dziele „*Logique de la volonté*” przez Paula Lapiego. W 1908 roku użyto go w pracy „*Grundriss der Axiologie*” autorstwa Eduarda von Hartmanna (Podstawy aksjologii, 1908; za: U. Ostrowska, 2006, s. 392). Obie prace poświęcone były analizie pojęcia wartości, a także podstaw systemów etyki normatywnej, tym samym ustalających naczelną zasady etyczne (Wielka Encyklopedia Powszechna PWN, 1968, s. 102).

W znaczeniu szerokim aksjologia jest nauką o wartościach, ogólną teorią wartości. Przedmiotem jej zainteresowania staje się natura wartości: jej rodzaje, kryteria, hierarchia, sposoby poznawania (czyli wartościowania) oraz przyswajania. Rozważania aksjologiczne dotyczyć mogą także funkcji jakie pełnią wartości w życiu człowieka, społeczeństwa, kultury, gospodarki czy ekonomii (T. Styczeń, 1985, s. 256; A. Maj, 2016, s. 82). Według Urszuli Ostrowskiej przedmiot aksjologii w znaczeniu szerokim obejmuje epistemologiczne, ontologiczne, socjologiczne, metodologiczne oraz kulturowe problemy wartości. Są one rozważane w następujących aspektach: *teoretycznym* (badającym naturę wartości, jej źródła oraz mechanizmy powstawania wartości); *postulatywnym* oraz *systematyzującym* (stanowiących jako przedmiot rozważań podstawy oraz kryteria wartościowania, a także klasyfikację, podziały oraz

kryteria wartości; hierarchizację wartości; ontyczny status wartości; relację z innymi bytami, źródła wartości, jak również ich sposoby poznawania czy też realizacji wartości); a także *kulturowym* (koncentrującym się na społecznym funkcjonowaniu wartości) (por. U. Ostrowska, 2006, s. 393; A. Maj, 2016, s. 82).

W znaczeniu węższym aksjologia jest szczegółową teorią wychowania, która wchodzi w skład różnych dyscyplin naukowych, spośród których nie sposób pominąć m. in. pedagogiki, psychologii, socjologii, filozofii czy ekonomii (por. U. Ostrowska, 2006, s. 393; A. Maj, 2016, s. 82; Z. Remiszewska, 2020, s. 4). Jest ona także dziedziną rozważań nad określonego rodzaju wartościami, jak na przykład: estetycznymi, religijnymi, moralnymi, poznawczymi czy ekonomicznymi (T. Gadacz, 2001, s. 278). W kontekście rozważań niniejszej pracy niezwykle istotnym staje się ukazanie aksjologii w ujęciu pedagogicznym.

„*Aksjologia pedagogiczna*” to dyscyplina szczegółowa, powstała na skrzyżowaniu aksjologii oraz pedagogiki ogólnej, tym samym tworząc wspólną przestrzeń wiedzy (U. Ostrowska, 2006, s. 404). Szersze ujęcie terminu prezentują Bogusław Milerski oraz Bogusław Śliwerski, dla których aksjologia pedagogiczna rozumiana jest jako „*dział pedagogiki ogólnej zajmujący się wartościami w socjalizacji i wychowaniu człowieka, dostarczający przesłanek teoretycznych do oddziaływań pedagogicznych czy formułowania treści i programów wychowania*” (B. Milerski, B. Śliwerski, 2000, s. 11). W ujęciu węższym, prezentowanym m.in. przez Wincentego Okonia aksjologia pedagogiczna ujmowana jest jako dział pedagogiki ogólnej, który zajmuje się „*tymi wartościami, które wychowanie ma zaszczerpić w wychowanku*” (W. Okoń, 2004, s. 22).

Aksjologia pedagogiczna może być określana teorią wartości pedagogicznych (W. Furmanek, 2014, s. 22). W ujęciu Lesława Pytki jest ona „*teorią wartości i wartościowania, mającą zastosowanie w pedagogice jako dyscyplinie zajmującej się wdrażaniem określonych (wybranych) wartości w formie standardów aksjologicznych, zwanych ideałami*” (L. Pytka, 2003, s. 67). Podstawowym zadaniem tak rozumianej aksjologii jest poddawanie analizie tych wartości, które w wyniku wychowywania oraz kształcenia mają zostać wpojone wychowankom (Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, 2009, s. 9).

Waldemar Furmanek zwraca uwagę, iż obecnie żyjemy w czasie rewolucji aksjologicznej (W. Furmanek, 2012, s. 72-104), a nie tracące na swej aktualności zagadnienia aksjologiczne (U. Ostrowska, 2006, s. 391) widoczne są w licznych

pracach z zakresu aksjologii autorstwa naszych rodaków: Bogdana Nawroczyńskiego, Kazimierza Sośnickiego, Sergiusza Hessena, Stefana Kunowskiego, Janusza Homplewicza, Kazimierza Denka, Andrzeja de Tchorzewskiego, W. Furmanka, K. Chałas, Mirosława Szymańskiego, Józefa Górniewicza i innych (za: W. Furmanek, 2014, s. 12).

Spośród polskich intelektualistów, którzy przyczynili się w sposób pośredni czy też bezpośredni do rozwoju konstruujących aksjologię pedagogiczną przesłanek nie sposób pominąć także takich badaczy, jak: Czesław Czapów, Jan Paweł II, Wanda Kaczyńska, Karol Kotłowski, Zbyszko Melosik, Zygmunt Karol Mysłakowski, Katarzyna Olbrycht, Krystyna Ostrowska, U. Ostrowska, B. Suchodolski, Hanna Świdzińska, Józef Tischner czy też Wojciech Witkowski (za: U. Ostrowska, 2017, s. 16).

Z perspektywy niniejszej pracy interesujące są także rozważania teoretyczno-empiryczne autorstwa: Krystyny Żuchelkowskiej, Marii Bulera, Marii Gładyszewskiej, Ewy Grzelak, Doroty Czajkowskiej, A. Klim-Klimaszewskiej, B. Wołosiuk, Jolanty Nowak, Marii Chymuk, Krystyny Krawczuk, Joanny Kieczęć, Jolanty Malanowskiej czy A. Molesztak.

Zagadnień dotyczących aksjologii pedagogicznej brakuje jednak w najnowszych kompendiach wiedzy. Zgłębiając leksykalną literaturę przedmiotu do niniejszej pracy odnotowano brak powyższego hasła w: *Encyklopedii pedagogicznej*, pod red. Wojciecha Pomykała z 1993 roku (W. Pomykało, 1993), *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*, pod red. Tadeusza Pilcha (T. Pilch, 2003, t. I), która ukazała się w 2003 roku oraz wydanym w 2010 roku suplemencie, stanowiącym jej uzupełnienie (T. Pilch, 2010). Także w najnowszym, czterotomowym dziele z zakresu pedagogiki, powstałym we współpracy licznego grona autorów z Niemiec, Anglii, Włoch, Czech, Szwajcarii, Polski i Finlandii pod red. B. Śliwerskiego (*Pedagogika, t. 1-4*; B. Śliwerski, (red.) 2006; 2010) nie umieszczono rozdziału, który poświęcony by był aksjologii pedagogicznej. Podobnego spostrzeżenia dokonał również Marian Nowak (M. Nowak, 2008, s. 341) oraz U. Ostrowska (U. Ostrowska, 2017, s. 13-14).

J. Tischner pisał, iż „jedni widzą w aksjologii ratunek przed upadkiem w nihilizm, inni drogę wiodącą wprost do nihilizmu” (J. Tischner, 1982, s. 482). Martin Heidegger przychyliła się do tego drugiego stanowiska uważając, iż największym wyobraźnym bluźnierstwem przeciwko byciu jest myślenie według wartości (M. Bereźnicka, 2010, s. 16). Zdaniem zwolenników pierwszego stanowiska świat

pozbawiony wartości zmierzałby do zguby i w niniejszej pracy właśnie do tego stanowiska się przychyłono.

1.1.1. Wartości – sposoby definiowania

„Wartości są dla człowieka wyzwaniem również w sensie ustalenia ich preferencji - i teoretycznej, i praktycznej – w różnych sytuacjach życiowych”.
Jadwiga Puzynina

„Wartość” to pojęcie wieloznaczne, występujące w różnych dziedzinach naukowych. W ujęciu ekonomicznym „wartość” stanowi właściwość towaru rozumianego jako produkt pracy ludzkiej, który przeznaczony jest do wymiany (J. Górski, 1969, s. 135). W ujęciu filozoficznym często pojęcie „wartość” stosowane było zamiennie z określeniem „dobro”. Również w języku polskim posługiwano się terminem „dobro” do drugiej połowy XVIII wieku, kiedy to w naszym narodowym języku pojawiło się słowo „wartość” (U. Ostrowska, 2016, s. 1305). Termin „wartość” stosowany jest także m.in. w psychologii, pedagogice, antropologii kultury, sztuce oraz socjologii (M. Kleszcz, 2011, s. 33). W szerokim znaczeniu wartości są pewnymi ideami (A. Maj, 2016, s. 1263), które „*wyrażają to, co być powinno i czego pragniemy, wpisują w rzeczywistość pewien sens ostateczny, ukazują to, co naprawdę istotne i do czego warto dążyć*” (M. Nowak, 1999, s. 393).

W mowie potocznej „wartość” ma jedynie pozytywny oddźwięk (U. Ostrowska, 2006, s. 396). Początkowo (w mowie potocznej, przyp. aut.) termin ten oznaczał męstwo, siłę (zarówno ciała, jak i charakteru), odwagę oraz zdrowie fizyczne (K. Denek, 1999, s. 16). Tymczasem w aksjologii istnieją obok siebie zarówno wartości pozytywne, jak i negatywne (U. Ostrowska, 2006, s. 396).

Wartości mogą odnosić się do potrzeb, pragnień, atrakcyjności, przyjemności, zobowiązań (S. Marczuk, 1982, s. 103). Funkcjonują one w rozległym oraz bardzo zróżnicowanym świecie zachowań ludzkich i w konsekwencji zarówno w literaturze naukowej, jak i w potocznych czy obiegowych opiniach znaleźć można mnogość definicji tegoż pojęcia. Wartości rozumiane są inaczej w każdym z tych obszarów (M. Cwynar, 2006, s. 13).

Jak podkreśla U. Ostrowska „*Człowiek i jego świat życia – w odróżnieniu od wszystkich innych bytów – znamionuje nade wszystko wielorako różnorodne bogactwo*”

wymiaru aksjologicznego i edukacyjnego. Przede wszystkim żaden człowiek nie może usytuować się poza światem wartości uniwersum antroposferycznego, którego jest konstruktywną częścią. Owo niemające kresu różnorodne w istocie swej bogactwo świata wartości *regnum homini* wyróżnia człowieka spośród wszystkich innych bytów z jednej strony, z drugiej stanowi zarazem dla niego wyzwanie i zobowiązanie dotyczące zaświadczenia człowieczeństwa, którego status wyznacza jakość zajmowanego przez istotę ludzką miejsca w uniweryum antroposfery aksjologicznej. (...) Ten aksjologiczny wymiar człowieka i jego świata uwyrażnia wagę i rozległość kwestii prymarnych dla pedagogiki jako nauki zajmującej się edukacją (...)” (U. Ostrowska, 2017, s. 11).

Wartość w pedagogice stanowi wszystko to, co jest niezbędne, upragnione, uznawane za ważne i darzone szacunkiem przez daną jednostkę. Wartości rozumiane w takim sensie przyjmują charakter subiektywny, choć jednak wyznaczone są przez swoje obiektywne właściwości. Stają się one (wartości, przyp. aut.) niezwykle istotne jeśli chodzi o pogląd na świat danej jednostki, a także regulację jej zachowań. W literaturze przedmiotu wyróżnić można różnego rodzaju wartości, np.: *emocjonalne* (do których zalicza się m.in. miłość); *estetyczne* (jak m.in. piękno); *egzystencjalne* (jak np. życie); *etyczne* (a wśród nich m.in. dobro); *intelektualne* (jak m.in. mądrość); *interpersonalne* (spośród których ważne miejsce zajmuje np. lojalność); a także *socjometryczne* (wśród których istotne miejsce dla każdego obywatela powinno zająć bezpieczeństwo narodowe); *materialne* (jak np. dobrobyt), *hedonistyczne* (m.in. radość z życia) czy *prestżowe* (np. status społeczny) (Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, 2009, s. 189).

Wieloznaczność pojęcia wartości i umiejscowienie go w różnych dziedzinach naukowych powoduje, że trudno jest uzyskać jednoznaczną i wyczerpującą definicję, która klarownie określałaby, jak dokładnie należy je rozumieć (W. Tatarkiewicz, 1976, s. 61-62; podkreślają to także m.in.: W. Stróżewski, 1981, s. 22; M. Jankowska, J. Krasoń, 2009, s. 10; B. Wołosiuk, 2010, s. 15, M. Bereźnicka, 2010, s. 11-21; M. Kleszcz, 2011, s. 33; U. Ostrowska, 2016, s. 1305). W dalszym ciągu odpowiedzi nie uzyskało postawione przed laty przez Romana Witolda Ingardena pytanie „*Czego nie wiemy o wartościach?*” (R. W. Ingarden, 1970). Jak podkreśla U. Ostrowska nie opracowano dotąd zadowalającego opisu wartości, ani też nie ustalono jasnych kryteriów, które umożliwiłyby ich klasyfikowanie oraz odróżnianie (U. Ostrowska, 2016, s. 1308). Termin ten jest nadal jednym z najbardziej złożonych, a zarazem spornych w nauce (McMullin 1999a, 1999b; za: U. Ostrowska, 2016, s. 1308).

Natomiast nawet jeśli powstałaby jednoznaczna definicja pojęcia „wartość”, znaczące różnice byłyby i tak widoczne w perspektywie przyjmowanych podziałów (M. Bereźnicka, 2010, s. 21).

Jak podaje Adam Maj *„Sięgając do różnych ujęć pojęcia „wartość”, wydobywając zasadnicze elementy konstytutywne, pedagogika wypracowała swoją własną, specyficzną definicję: <<wartości>> wyrażają to, co być powinno i czego pragniemy, wpisują w rzeczywistość pewien sens ostateczny, ukazują to, co naprawdę istotne i do czego warto dążyć”* (M. Nowak, 1999, s. 393; za: A. Maj, 2016, s. 87).

Istotą wartości w ujęciu kulturowym zajmuje się W. Furmanek. Pod tym pojęciem rozumie on *„[...] wszystko to, co nie jest neutralne i obojętne, lecz jest cenne, ważne i doniosłe, a przez to stanowi cel ludzkich dążeń. Jest także ważne samo w sobie”* (Furmanek, 1995, s. 65).

K. Denek zauważa, że: *„w naukach humanistycznych i o edukacji słowo wartość najczęściej odnosi się do tego, co: ceni człowiek lub grupa społeczna, uważane jest za ważne i w ten sposób przeżywane. Do wyróżnienia tego, co cenione służą przekonania i przeżycia. W możliwości rozziemu między tym, co oceniane i wartościowe tkwi kryterium słusznych i mylnych przekonań, trafnych i chybotliwych ocen, jako naszych reakcji na wartość”* (K. Denek, 1999, s. 27-28).

Rozważania na temat wartości w odniesieniu do jednostki ludzkiej nie byłyby kompletne, gdyby zapomniano w nich o ich afirmacji. W ujęciu U. Ostrowskiej afirmacja wartości to *„charakterystyczny tylko dla człowieka proces odnoszenia się do wartości z uznaniem, aprobatą, przyjęciem ich jako obowiązujących i godnych urzeczywistnienia; pełni istotną rolę w aksjologizacji świata”* (U. Ostrowska, 2016, s. 75-76). Termin ten używany jest w różnych dyscyplinach naukowych. W filozofii poznania afirmacja oznacza tyle co uznanie czegoś pozytywnie (np. własnych sądów z przekonaniem o ich prawdziwości), a więc jest przeciwieństwem negacji. W logice natomiast afirmacja staje się stwierdzeniem przynależności do siebie dwóch pojęć w odróżnieniu od negacji, która wyklucza łączność pomiędzy nimi. W ujęciu psychologii poprzez afirmację określa się pozytywny, optymistyczny stosunek do własnego życia jednostki (inaczej samoakceptację), który dokonuje się dzięki odkryciu przez człowieka sensu życia. *„W etyce, afirmacja to uznanie czyjejś pozytywnej wartości, wartości innego człowieka, również wartości siebie samego (samoafirmacja), czy też wartości czegoś (np. świata, życia). Etyka jest formą moralności i jako dział filozofii wchodzi w zakres aksjologii – nauki o wartościach”* (Ibidem).

W ujęciu pedagogicznym Alicja Żywczok ukazuje afirmację życia jako podstawę ludzkiej egzystencji, wartość witalno-moralną, składnik sytuacji wychowawczej oraz atmosfery; jak również cel, metodę, zasadę oraz środek wychowania. Wg autorki to właśnie afirmacja życia stanowi podstawę zarówno teorii, jak i praktyki wychowania. Jest także niezbędnym warunkiem koniecznym do osiągnięcia pomyślanej egzystencji jednostki (A. Żywczok, 2011, s.15-20).

Badanie wartości w odniesieniu do sposobu ich przekazu, poszczególnych kryteriów, hierarchii oraz systemów stanowi jeden z ważniejszych przedmiotów analiz różnych dyscyplin humanistycznych. Uwzględniają one problematykę wartości w różnych aspektach, m.in. filozoficznym, psychologicznym oraz socjologicznym. Szczegółowe omówienie tychże stanowisk przedstawione zostało w kolejnych podrozdziałach tej pracy.

1.1.2. Pojęcie wartości w świetle wybranych nauk humanistycznych i społecznych

Każda z dyscyplin naukowych, która zajmuje się problematyką wartości posiada charakterystyczną dla siebie jej interpretację. Niniejszy rozdział dotyczyć będzie analizy pojęcia wartości w ujęciu filozoficznym, psychologicznym, socjologicznym oraz pedagogicznym.

1.1.2.1. Wartości w perspektywie filozoficznej

Pierwszą dyscypliną naukową, która zajmowała się problematyką wartości była filozofia. Powszechnie spotkać się można ze stwierdzeniem, iż „(...) *sam problem wartości jest tak stary, jak stara jest refleksja filozoficzna*” (A. Błasiak, 2009, s. 14). Ciężko bowiem wyodrębnić system filozoficzny, który nie zajmowałby się zagadnieniami związanymi z wartościami. Już od czasów starożytnych wielcy myśliciele, spośród których nie sposób pominąć Sokratesa, Platona czy Arystotelesa (U. Ostrowska, 2006, s. 392; W. Tatarkiewicz, 1990, s. 104-120) poprzez późniejszych myślicieli, takich jak: Rudolf Hermann Lotze, E. von Hartmann, Max Scheler, Heinrich Rickert, Johannes Erich Heyde (por. Z. Goliński, 1947, s. 9; za: A. Błasiak, 2009, s. 14) byli określani mianem filozofów wartości.

W pracach pierwszych filozofów greckich, zajmujących się tematyką wartości zauważalna jest wieloznaczność terminu. I tak, twórca etyki – Sokrates, podnosi do rangi *summum bonum* dobra moralne. Przeciwstawia im dobra pozorne oraz niższe,

takie jak: bogactwo, zdrowie czy sława. Wiedza i mądrość, utożsamione z cnotą stanowią dla Sokratesa dobro. Dla Antystenesa z Aten najwyższym dobrem, a jednocześnie celem w życiu jest cnota., która jako jedyna uszczęśliwia, zaś wszystko inne pozostaje obojętne (M. Karwatowska, 2010, s. 10). Z kolei dla Arystypa z Cyreny jedynie przyjemność fizyczna stanowi cel życia (W. Tatarkiewicz, 1981, s. 81).

Jednocześnie zaznaczyć należy, iż filozofowie greccy, jak i zresztą późniejsi (a więc tworzący w starożytności oraz w średniowieczu) nie odróżniali pojęcia „*dobro*” od pojęcia „*wartość*”. Postawione pytanie o to, czym jest dla nich dobro było odbierane jako pytanie o naturę wartości. Zanim bowiem zdefiniowana została wartość, a więc około połowy XIX wieku pojęcie „*dobro*” utożsamiane było z pojęciem „*wartość*” (Z. Zaron, 1985, s. 20; A. Błasiak, 2009, s. 17). Andrzej Grzegorzczak podaje, iż „*(...) Dawniej mówiono o dobrach, teraz częściej używa się słowa wartość*” (A. Grzegorzczak, 1983, s. 19; za: M. Karwatowska, 2010, s. 10).

Dla Platona, w świetle dzieła „*Państwo*” (Platon, 1948) dobro jest dobrem samym w sobie, pierwszą zasadą, ideą dobra, a także ostatecznym celem świata. Uważa on, iż wartości tworzą zupełnie osobne królestwo, które leży poza podmiotem czy przedmiotem, a tym samym nie należą ani do dziedziny subiektów ani też obiektów. Rozwinięciem jego stanowiska stają się aksjologiczne rozważania Nicolai Hartmanna, dla którego wartości to idealne byty samodzielne, które nie zależą od świadomości ludzkiej, czyli istnieją obiektywnie, zgodnie z ideą platońską (M. Karwatowska, 2010, s. 10).

Arystoteles uważał za wartość jedynie dobra realne, których naturę uzależniał od celów. Odróżnił on wartości celów od wartości działania (J. Ziółkowski, 1993, s. 26) czyli wartości wymienne oraz użytkowe (H. Borowski, 1992, s. 9). Najwyższym celem dla niego było szczęście nazywane „*eudaimonią*”, którą pojmował jako doskonałość jednostki. Jako pierwszy dokonał podziału dobra na dobro samo w sobie (a więc dobro wewnętrzne) oraz dobro użyteczne (czyli dobro zewnętrzne), a także dobro instrumentalne; jednakże wyższość przypisywał jedynie tym dwóm pierwszym (J. Puzynina, 1992, s. 20).

Wartości transcendentalne oraz kategoriaalne wyróżniono w średniowiecznej literaturze filozoficznej. Na pierwsze z nich składają się wartości należące do rzeczywistości realnie istniejącej (m.in. prawda, dobro oraz piękno). Wśród wartości kategoriaalnych znajdują się estetyczne, witalne oraz ekonomiczne, zaś szczególnie miejsce zajmują wartości moralne (E. Padrez, 1997, s. 6-7; za: A. Błasiak, 2009, s. 17).

Reprezentowana m.in. przez Tomasza z Akwinu etyka chrześcijańska zakłada, iż najwyższą z wartości i największym dobrem jest Bóg oraz związek Boga z człowiekiem.

Dobro rozumiane było jako szczęście i pożytek możliwie największej liczby ludzi przez Francisa Hutcheson, a następnie przez Jeremiego Bentham oraz Johna Stuarta Mill (P. Domeracki, 2010, s. 75).

Istotnym dla późniejszego rozwoju aksjologii stał się okres XVII i XVIII-wiecznego empiryzmu oraz utylitaryzmu. W „*Traktacie o naturze ludzkiej*” David Hume podważył możliwość wywodzenia sądów moralnych na podstawie opisowych stwierdzeń czy też sądów o faktach. Twierdził, iż jedynie poczucie moralne wiąże się z wartościami (J. Puzynina, 1992, s. 22).

Niezwykle ważnym dla rozwoju aksjologii był formalizm oraz rygoryzm filozofa niemieckiego oświecenia - Immanuela Kanta. Przedstawiał on dobro jako zgodność z etyczną normą, a więc tym, co wynika z obowiązku. Zachęcał do postępowania w taki sposób „(...) *jak gdyby maksyma naszego postępowania wyrażona przez naszą wolę miała stać się ogólnym prawem przyrody*” (F. Copleston, 1996, s. 349; za: M. Karwatowska, 2010, s. 11). Przeciwnieństwem zaś ich stanowiska staje się koncepcja etyki materialnej, która uznaje jedynie konkretne wartości (takie jak sprawiedliwość, bezinteresowność, prawdomówność) za oparcie dla podejmowanych działań pozytywnych moralnie (J. Puzynina, 1992, s. 13-28). Wśród jej przedstawicieli nie sposób pominąć fenomenologów: Edmunda Husserla, M. Schelera oraz R. W. Ingardena, dla których wartości to idealne i samodzielne byty, które są niezależne od ludzkiej świadomości.

Rozkwit refleksji filozoficznej nad wartościami miał miejsce w okresie filozofii nowożytnej (W. Tatarkiewicz, 1981, s. 15).

Wartość rozumiana jako najszersze pojęcie aksjologiczne została wprowadzona do filozofii przez R. H. Lotze w XIX wieku, a następnie rozpowszechniona dzięki pracom Friedricha Nietzsche, Wilhelma Windelband oraz H. Rickert. Na przełomie XIX i XX wieku, kiedy to dobiegał kres filozofii nowożytnej, którą zastąpić miała XX w. filozofia współczesna, znaczną samodzielność uzyskała teoria wartości jako dyscyplina filozoficzna (A. Glińska, 1982, s. 36). Aksjologia jako osobna dziedzina filozofii wyodrębniła się w drugiej połowie XIX wieku (B. Wołosiuk, 2010, s. 29). Również w tym okresie wyłonił się: *kognitywizm* (zakładający możliwość poznania na drodze empirycznej czy też za pomocą intuicji wartości) oraz *akognitywizm* (który

„utożsamia się (...) z teorią wiążącą wartości ludzkie z odczuciami i odmawiającą zdaniom o wartościach możliwości weryfikacji, stosowania do nich kryteriów prawdy i fałszu” (J. Puzynina, 1992, s. 23).

Toczący się na przełomie XIX i XX wieku dyskurs filozoficzny, skupiający się na zagadnieniach natury, poznawalności oraz sposobie istnienia wartości przyczynił się do powstania trzech nurtów w teorii wartości: naturalizmu, intuicjonizmu oraz emotywizmu aksjologicznego (A. Maj, 2016, s. 84).

Dla naturalizmu aksjologicznego „rzecz jest wartościowa, ponieważ jest pożądana, a nie dlatego pożądana, że jest wartościowa” (Ibidem). Krytycy doszukują się w naturalizmie błędu utożsamiania wartości z jej niektórymi przejawami empirycznymi. Z kolei zwolennicy intuicjonizmu oraz emotywizmu odrzucają naturalizm ekologiczny.

Wartość ukazywana jako prosta i nieempiryczna cecha przedmiotu widoczna jest w intuicjonizmie (George Edward Moore). Ujmowana jest wprost, aktem intuicji (obiektywizm). Fenomenologowie (M. Scheler, Dietrich von Hildebrand) przyjmują podobne poglądy.

Emotywizm (będący wpływem filozofii neopozytywistycznej) zaznacza „niedefiniowalność terminów wartościujących, ponieważ brak jest dla nich empirycznych desygnatów” (K. Chałas, 2003, s. 19). „Wobec tego nie ma ani wartości (nihilizm aksjologiczny), ani problemu z ich poznawalnością (akognitywizm aksjologiczny). Pojęcia i sądy wartościujące służą jedynie do wyrażania własnych postaw emocjonalnych i kreowania ich u drugich (emotywizm w węższym znaczeniu)” (A. Maj, 2016, s. 84-85).

W pierwszym dziesięcioleciu XX wieku refleksja filozoficzna nad wartościami istniała pod dwoma nazwami „filozofii wartości” oraz „aksjologii”. Terminy te używane były zamiennie, w związku z czym na kierunki poszukiwań nie miały wpływu różnice terminologiczne. Głównie w Niemczech, w latach 1890-1930, refleksja filozoficzna ujmowana była niejednokrotnie jako „filozofia wartości”. Przyjmuje się, że termin ten wprowadził niemiecki filozof, będący przedstawicielem neokantowskiej szkoły badeńskiej – Hugo Münsterberg (S. Dziamski, 1981, s. 7).

W chwili pojawienia się w naukach humanistycznych terminu „wartość” nastąpił wzrost zainteresowania aksjologią czy też filozofią wartości. Proces wartościowania oraz teoretyczna refleksja nad pojęciem wartości różnicowała wielość stanowisk zarówno filozoficznych, jak i metodologicznych. W efekcie doprowadziło to

do określenia różnych zadań, przed którymi stanęła aksjologia (A. Molesztak, A. Tchorzewski, W. Wołoszyn, 1996, s. 12). W języku filozoficznym często pojęcie „wartość” zastępowano takimi pojęciami jak wspomniane już „dobro”, „cel”, „norma”, „idea” czy też „doskonałość”. Jeżeli chodzi o ogólny sens terminy te odnoszą się do pojęcia „wartość”, jednak nie zawsze i nie całkowicie (S. Kowalczyk, 1986, s. 37-51; za: A. Błasiak, 2009, s. 19).

Dokonując analizy pojęcia „wartość” w aspekcie stałości oraz zmienności wysuwają się trzy koncepcje: subiektywistyczna, obiektywistyczna oraz subiektywistyczno-obiektywistyczna (M. Jankowska, J. Krasoń, 2009, s. 21).

Subiektywistyczna koncepcja wartości została zapoczątkowana przez greckiego filozofa – Protagorasa z Abdery (K. Żuchelkowska, 2012, s. 58). Twierdził on, iż to człowiek oraz jego osobiste uczucia decydują o wartości rzeczy. Subiektywiści (a wśród nich m.in. Epikur, I. Kant, Franz Brentano, R. H. Lotze, H. Rickert) rozumieją wartości jako cechy przedmiotów, które przypisane są przez podmiot, stanowiące źródło przeżyć (M. Jankowska, J. Krasoń, 2009, s. 22). Nie istnieją więc poza świadomością człowieka. Zgodnie z koncepcją subiektywistyczną wartości ulegają zmianie w zależności od miejsca, czasu okoliczności oraz od tego, kto w nich uczestniczy i do nich się odnosi (K. Żuchelkowska, 2012, s. 58).

Wśród reprezentantów **stanowiska obiektywistycznego** (m.in. Arystotelesa, Platona, Tomasza z Akwinu, G. E. Moore, M. Schelera) „wartość” rozumiana jest jako pewna cecha, która przysługuje danemu przedmiotowi (a więc osobie, zjawisku, działaniu czy też stanowi rzeczy) niezależnie od dokonywanej przez określony podmiot (zbiorowość czy też jednostkę) jego subiektywnej oceny z określonego punktu widzenia. Tak ujmowana wartość przyjmuje charakter absolutyzmu aksjologicznego oraz obiektywnego. Wiąże się również z idealizmem typu platońskiego, zgodnie z którym istnieje jakiś bytujący samoistnie świat „wartości idealnych”, który determinuje nasze wartościowanie w jakiś sposób (*Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*, 1969, s. 136). Takie podejście do wartości reprezentowane jest przez przedstawicieli naturalizmu (por. M. Cwynar, 2006, s. 14).

Istnienie wartości w aspekcie filozoficznym nie ma trzeciej możliwości interpretacji. Przyjmują subiektywizm lub obiektywizm aksjologiczny. Próby łączenia obu stanowisk przyjmują charakter funkcjonalny, lecz nie rozwiązują różnicy istotowej, zachodzącej pomiędzy subiektywizmem oraz obiektywizmem aksjologicznym (J. Gajda, 1997, s. 13); niemniej pełnią niezwykle istotną funkcję w procesie

wychowania (teleologiczną, treściową oraz legitymizującą) (A. Maj, 2016, s. 85). Stanowisko subiektywno-obiektywistyczne zaprezentowane zostanie w pedagogicznym ujęciu wartości.

We współczesnej (pokantowskiej) filozofii wartości nastąpiło odejście od badania ontologicznych postaw wartości (poszukujących celowości działania ludzkiego) na rzecz skoncentrowania się na tym, „*co powinno być*”. Radykalni przedstawiciele niektórych kierunków (np. pozytywizmu czy egzystencjalizmu) zaliczyli problematykę norm oraz wartości do problemów pozornych (M. Nowak, 2008, s. 339).

1.1.2.2. Wartości w perspektywie psychologicznej

Wartości w perspektywie psychologicznej rozumiane są najczęściej jako zjawiska psychiczne przyjmujące poznawczy charakter. Rozpatrywane są w następujących znaczeniach:

- wartością jest to, co stanowi obiekt ludzkich pożądań;
- wartość staje się czynnikiem, który wpływa zarówno na wybór celów podejmowanych działań, jak również środków niezbędnych do ich realizacji. W tym ujęciu wartości wiążą się zarówno z przykrymi, jak i przyjemnymi doznaniem jednostki;
- wartość utożsamiana jest z postawą rozumną – staje się czynnikiem selekcji motywów. Tak rozumiana pełni funkcję kryterium wyboru podejmowanych motywów działalności;
- wartość rozumiana jest również jako kryterium wyboru celów (Cz. Matuszewicz, 1975, s. 9-10).

Podobnie jak w ujęciu filozoficznym, również w psychologii nie ma jednoznacznie sformułowanej definicji pojęcia „wartość”. Przyczyny tego należy upatrywać w złożoności pojęcia (por. A. Błasiak, 2009, s. 32; P. Brzozowski, 2007, s. 52).

Problematyka wartości w ujęciu psychologicznym wiąże się ściśle z problematyką osobowości, bowiem to właśnie wartości wyznaczają tu relacje „*ja-świat*”. Z psychologicznego punktu widzenia posługiwanie się pojęciem „wartość” każdorazowo odnosi się do samego procesu wartościowania, urzeczywistniania wartości oraz przypisywania zarówno osobom, jak i zdarzeniom czy rzeczom poziomu integracji

z wartościami (S. Siek, 1983; P. K. Oleś, 2003; K. Ostrowska, 1998; za: M. Kleszcz, 2011, s. 38).

Jak podaje Piotr Brzozowski „<<kamieniami milowymi>> na drodze psychologicznego poznania wartości są być może tylko trzy koncepcje: Clyde'a Kluckhohna pochodząca z połowy ubiegłego stulecia, Milтона Rokeacha z początku lat siedemdziesiątych i Shaloma Schwartza z przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku” (P. Brzozowski, 2007, s. 9). Podkreśla on jednak, iż powstała w latach 1951/1962 praca C. Kluckhohna jest raczej zarysem koncepcji niż samą koncepcją, niemniej został w niej dokonany przegląd prawie wszystkich ważniejszych problemów psychologii wartości (Ibidem). W niniejszym podrozdziale postanowiono ograniczyć się właśnie do tych kluczowych koncepcji i pokrótce je zaprezentować.

C. Kluckhohn definiuje „wartość” jako zjawisko mające charakter społeczny, w odróżnieniu od „motywów”, „potrzeb” i „popędów”, które mają pochodzenie biologiczne. Zwraca on szczególną uwagę na wartości moralne, gdyż wg niego życie ludzkie przebiegające w środowisku społecznym powinno być rozpatrywane w kategoriach moralnych. Określa je (kategorie moralne, przyp. aut.), wraz z moralnością oraz wszystkimi innymi wartościami w przypadku ludzi jako „produkt” interakcji społecznej, gdyż ich zadaniem jest regulowanie zachowań ludzi żyjących w zbiorowościach (C. Kluckhohn, 1962, s. 988; za: P. Brzozowski, 2007, s. 40). Zgodnie z jego definicją: „Wartość jest wyobrażeniem – jawnym lub ukrytym, charakteryzującym jednostkę lub grupę – tego, co powinno być preferowane, wyobrażeniem, które wywiera wpływ na wybór spośród możliwych sposobów, środków i celów działania” (C. Kluckhohn, 1976, s. 178).

Rozważania C. Kluckhohna stały się inspiracją do pracy dla amerykańskiego psychologa M. Rokeacha, twórcy teorii wartości (M. Czerniawska, 1995, s. 20; M. Kleszcz, 2011, s. 43). W opracowanej koncepcji (1973) rozpatruje wartości jako przekonania zakazujące oraz nakazujące, a następnie umieszcza je w odniesieniu do innych przekonań, które tworzą osobowość (czyli system poznawczy) człowieka (P. Brzozowski, Ibidem, s. 9).

W ujęciu psychologicznym „wartość” rozpatrywana jest na trzech płaszczyznach: „wartości subiektywnej”, „wartości przedmiotowej” oraz „wartości podmiotowej”.

Użyteczność czyli „wartość subiektywna” jest sytuacyjną cechą zmienną stanów, zdarzeń oraz przedmiotów. W krótkich okresach jej natężenie podlega dużym wahaniom, gdyż jest zależna od aktualnych potrzeb człowieka oraz celów sytuacyjnych. Kiedy potrzeba staje się pilna, wówczas wzrasta natężenie użyteczności przedmiotów, które zaspokajają tę potrzebę. W momencie zaspokojenia potrzeby gwałtownie spada użyteczność przedmiotu (J. Koziński, 1977; za: P. Brzozowski, 2007, s. 48).

„Wartość przedmiotowa” to cecha, która przysługuje przedmiotowi czyjejś postawy. Z kolei postawy odnoszą się do rzeczy, które mają dla jednostki pozytywną lub też negatywną wartość. Z racji tego, że nie jest ona zależna od celów jednostki oraz jej aktualnych potrzeb nie podlega także gwałtownym wahaniom. Dodatkowo w strukturach poznawczych człowieka przedmiot postawy ma względnie stałą reprezentację, która stabilizuje wartość (P. Brzozowski, 2007, s. 49).

„Wartość podmiotowa” z kolei jest o wiele bardziej cechą człowieka niż świata, który go otacza. Wprawdzie odnosi się ona do najważniejszych celów związanych z życiem człowieka lub też najogólniejszych sposobów służących do osiągnięcia tych celów; jednak wypowiadając się na temat wartości podmiotowych pytamy zwykle o to, czyje one są. Czy to wartości konkretnej jednostki, grupy, a może całego narodu? (Ibidem).

Teoria wartości autorstwa M. Rokeacha (1973) zajmuje się tymi ostatnimi, a więc wartościami podmiotowymi. Jest ona częścią ogólniejszej teorii, która dotyczy systemu przekonań. Można w niej wyodrębnić dziesięć głównych części:

- 1) przekonania na temat własnego „ja”;
- 2) system wartości ostatecznych, w skład którego wchodzi wartości indywidualne oraz społeczne;
- 3) system wartości instrumentalnych, na który składają się wartości moralne i kompetencyjne;
- 4) system postaw, przy czym każdy z takich systemów stanowi organizację co najmniej dwu postaw, na przykład religijnych lub politycznych;
- 5) pojedyncze postawy;
- 6) przekonania o własnych zachowaniach;
- 7) przekonania o postawach osób znaczących;
- 8) przekonania o wartościach i potrzebach osób znaczących;
- 9) przekonania o zachowaniach osób znaczących;

10) przekonania o zachowaniu się obiektów fizycznych” (za: P. Brzozowski, 2007, s. 49).

M. Rokeach wyróżnia trzy rodzaje przekonań:

- a) egzystencjalne bądź deskryptywne, które możliwe są do oceny w kategoriach fałszu i prawdy;
- b) ewaluatywne, które orzekają przekonania wobec obiektu w kategoriach zły lub dobry;
- c) proskryptywne oraz preskryptywne, czyli zakazujące oraz rozkazujące (stanowisko to jest zgodne z podejściem C. Kluckhohna o normatywnym charakterze wartości), które orzekają przekonania wobec obiektu w kategoriach niepożądanego lub pożądanego (P. Brzozowski, 2007, s. 49-50).

Wartości są przekonaniem trzeciego rodzaju. Według sformułowanej przez M. Rokeacha definicji wartość to: *„trwale przekonanie, że określony sposób postępowania lub ostateczny stan egzystencji jest osobiście lub społecznie preferowany w stosunku do alternatywnego sposobu postępowania lub ostatecznego stanu egzystencji”* (M. Rokeach, 1973, s. 5; za: P. Brzozowski, 1989, s. 83). Wartości-przekonania odnoszące się do tego, co pożądanego, tworzą względnie trwałe system hierarchiczny. W tym ujęciu „*przekonanie*” jest kategorią, która definiuje „*wartość*”, a także staje się podstawową jednostką opisu osobowości (J. Ciecuch, 2013, s. 28).

M. Rokeach podczas opracowywania swojej koncepcji przyjął pięć założeń odnoszących się do natury ludzkich wartości:

- 1) ogólna liczba wartości cenionych przez człowieka jest stosunkowo niewielka;
- 2) te same wartości cenią wszyscy ludzie, jednak w różnym stopniu;
- 3) wartości zorganizowane są w system;
- 4) źródła wartości można odnaleźć w osobowości, społeczeństwie oraz jego instytucjach, a także w kulturze;
- 5) wartości oraz ich konsekwencje widoczne są we wszystkich zjawiskach praktycznych oraz możliwe do badania przez nauki społeczne (A. Jaworowska, A. Matczak, J. Bitner, 2011, s. 5; P. Oleś, 1989, s. 39).

Zgodnie z powyższym punktem 1) stosunkowo niewielka liczba wartości cenionych przez człowieka świadczy o tym, że jest to liczba skończona. Stanowisko to przejął od M. Rokeacha kontynuator jego myśli – S. H. Schwartz. Uważa on, iż istnieją

niewiele ogólnych kategorii wartości, zaś ich treści znane są powszechnie ludziom, bez względu na to w jakiej kulturze żyją.

S. H. Schwartz przychyliła się do stanowiska, iż wieloznaczność pojęcia „wartość” powoduje trudności z jego definiowaniem. Zwraca jednak uwagę na spory obszar zgody, który występuje pomiędzy powstałymi definicjami. Wymienia pięć charakterystyk, w odniesieniu do których istnieje w literaturze zgoda:

- 1) wartości są przekonaniami lub pojęciami, które odnoszą się do:
- 2) pożądaných celów, które opisują zachowania lub też ostateczne stany rzeczy;
- 3) wykraczają poza konkretne sytuacje, a więc tym samym mają charakter ponadsytuacyjny;
- 4) kierują procesem selekcji, a także oceny zdarzeń oraz zachowań, będąc jednocześnie
- 5) uporządkowane zgodnie z ich ważnością względną dla poszczególnych jednostek (tworzą więc indywidualne hierarchie ważności) (J. Ciecuch, 2013, s. 38; P. Brzozowski, 2007, s. 53. Więcej na ten temat: S. H. Schwartz, W. Bilsky, 1990; S. H. Schwartz, 1992).

Znaczącą rolę w stworzonej przez S. H. Schwartza teorii podstawowych wartości ludzkich odgrywa zwłaszcza 1) i 2) z powyżej omówionych cech. Innym przypisuje się nieco mniejsze znaczenie.

Wartości wg S. H. Schwartza definiowane są jako „*poznawcza reprezentacja (zwykle przekonanie) motywacyjnego, godnego pożądanía, ponadsytuacyjnego celu. (...) Struktura ludzkich wartości jest w kształcie uniwersalnego, motywacyjnego, kołowego kontinuum*” (J. Ciecuch, 2013, s. 37). Powyższa teza zawarta jest w niemal każdym tekście autora.

Metaforycznie Jan Ciecuch oraz S. H. Schwartz (2017) określają pojęcie wartości jako palimpsest, podkreślając tym samym znaczny kłopot z definiowaniem tego terminu w ujęciu psychologicznym. J. Ciecuch (2012, 2017) zaznacza, iż w psychologii wartości stają się skrótem myślowym oznaczającym preferencje wartości. Mogą one być przez jednostkę uświadomione, jednak nie muszą. Mogą przejawiać się na poziomie przedświadomym, tym samym kierując zarówno percepcją, jak i działaniem człowieka. Wartości od początku pojawienia się w psychologii nierozzerwalnie związane są z motywacją człowieka. Im bardziej konkretne działanie jest świadome, ważne oraz przemyślane tym większy wpływ wywierają w nim uświadomione przez jednostkę wartości. W zależności od prezentowanego ujęcia

zmienia się kontekst motywacyjny: bywa, iż przybiera siłę motywującą ludzi do różnych zachowań czy też przejawu motywacji uprzedniej do jakiejś konkretnej wartości (J. Ciecuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 308).

W niniejszej pracy przychyłono się do psychologicznej definicji wartości S. H. Schwartza. Podzielając poglądy autora przyjęto stworzony przez niego i opublikowany wspólnie z Wolfgangiem Bilsky w 1987 roku kołowy model wartości (będący pogłębioną interpretacją danych uzyskiwanych za pomocą powszechnie wówczas wykorzystywanego narzędzia – *skali wartości Rokeacha*) (J. Ciecuch, 2013, s. 37). W 2012 roku został przeprowadzony przez S. H. Schwartza program badawczy w 10. krajach, który modyfikował kołowy model wartości (Ibidem, s. 60). Przeprowadzone badania zaowocowały wyróżnieniem 19 wartości (które szerzej przedstawione zostały w rozdziale 1.1.3. niniejszej pracy).

1.1.2.3. Wartości w perspektywie socjologicznej

W ujęciu socjologicznym „wartość” ściśle wiąże się z trzema ogólnymi kategoriami: kulturą, społeczeństwem oraz osobowością (S. Marczuk, 1982, s. 105). Definicje socjologiczne rozpatrują wartości w odniesieniu do pochodzenia społecznego, przynależności klasowej lub też roli pełnionej przez konkretną jednostkę (B. Wołosiuk, 2010, s. 25; A. Błasiak, 2009, s. 37; J. Ziółkowski, 1993, s. 29).

Howard Saul Becker stworzył jedną z najczęściej akceptowanych definicji w ujęciu socjologicznym. Według niego wartości to: *„wspólne standardy kulturowe, wedle których można porównywać i osądzać ważkość – moralną, estetyczną czy poznawczą – tego, co jest przedmiotem postaw, pragnień i potrzeb. Istnieje przekonanie wśród tych wszystkich, którym wspólny jest zespół owych standardów, że są one istotne i że należy je stosować przy nadawaniu wartości przedmiotowi, odnosząc go do potrzeb, pragnień i postaw, i w ocenie przedmiotu, porównując jego ważkość z ważkością przedmiotu”* (J. Ziółkowski, 1993, s. 30).

Maria Misztal dokonała analizy definicji terminu „wartość”, z której wyodrębniła:

1. definicje rozpatrujące „wartość” jako zjawisko o psychologicznym charakterze;

2. definicje, w świetle których „wartość” ukazana jest jako zjawisko socjologiczne;

3. definicje, które wykazują, iż „wartość” jest niewątpliwie zjawiskiem o kulturowym charakterze (M. Misztal, 1975, s. 177-180).

Ważną rolę w badaniach dotyczących problematyki wartości w ujęciu socjologicznym przypisuje się Florianowi Znanieckiemu. Wraz z Wiliamelem Issaciem Thomasem precyzują oni, iż *„poprzez wartość społeczną rozumiemy wszelki przedmiot mający empiryczną treść, dostępną członkom grupy społecznej oraz znaczenie, wskutek którego jest on lub może być obiektem działalności. (...) Znaczenie tych wartości stanie się wyraźne, kiedy połączymy je z ludzkim działaniem”* (W. I. Thomas, F. Znaniecki, 1976, s. 54; za: B. Wołosiuk, 2010, s. 25). W takim ujęciu wartość przyjmuje charakter obiektywny oraz staje się przedmiotem, który ma wpływ na podejmowane działania oraz przeżycia jednostki. Interesującymi zaś dla socjologów są społeczne reguły zachowania, które wywołują określone postawy, a więc: obrzędy, normy wychowawcze oraz prawne, zwyczaje, przekonania (S. Marczuk, 1982, s. 107).

Dla Jana Szczepańskiego wartością jest: *„[...] dowolny przedmiot materialny lub idealny, idea lub instytucja, przedmiot wyimaginowany lub rzeczywisty, w stosunku, do którego jednostki lub zbiorowość przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenia do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus. Wartościami są te przedmioty lub strony rzeczy, które jednostkom i grupom zapewniają równowagę psychiczną, dają zadowolenie, dążenie do nich lub ich osiągnięcie daje poczucie dobrze spełnionego obowiązku, lub te, które są niezbędne dla utrzymania wewnętrznej spójności grupy, jej siły i jej znaczenia wśród innych grup”* (J. Szczepański, 1970, s. 97-98). W przedstawionej definicji autor akcentuje zarówno indywidualny, jak i społeczny charakter wartości.

Zgodnie z ujęciem Władysława Piwowarskiego *„przez wartości rozumie się zinternalizowane standardy zachowań dziedziczone w procesie socjalizacji, dokonujące się w określonych warunkach społeczno-kulturowych”* (W. Piwowarski, 1993, s. 188).

W niniejszej pracy, z uwagi na podjętą tematykę prowadzonych badań i rozważań teoretycznych przyjęto socjologiczną definicję wartości w ujęciu J. Szczepańskiego.

1.1.2.4. Wartości w perspektywie pedagogicznej

W ujęciu Mieczysława Łobockiego wartością jest „wszystko to, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi odczuciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich (M. Łobocki, 2002, s. 72). Z kolei A. Maj zaznacza, iż „(...) w teorii na ogół, a w praktyce zwykle, pedagogika postrzega wartości jako obiektywne dobro, które w procesie wychowania domaga się podmiotowego, swobodnego przyjęcia, uwewnętrznienia i urzeczywistniania. W ten sposób wymiar obiektywizmu aksjologicznego wiąże się z subiektywizmem w procesie nabywania i realizowania wartości przez wychowanka” (za: A. Maj, 2016, s. 88; więcej na ten temat: J. Gajda, 1997, s. 13; M. Majewski, 1985, s. 260). Według K. Chałas „wartością w ujęciu pedagogicznym jest wszystko to, co cenne i ważne dla jednostki i społeczeństwa oraz godne człowieka, co prowadzi do integralnego rozwoju, do pełni człowieczeństwa, a także stanowi podstawę lub istotny punkt odniesienia w uznawaniu czegoś za dobre lub złe” (K. Chałas, Internet, slajd 9).

K. Chałas uważa, że „u źródeł teoretycznych podstaw edukacji – wychowania i kształcenia – znajduje się przyjęcie określonej koncepcji człowieka i wartości. Nie istnieje wychowanie bez wartości, są one nieodłącznym elementem jego procesu i zarazem pedagogicznego myślenia. Wartości wiążą się z każdą teorią i koncepcją wychowania” (K. Chałas, 2016, s. 11).

Niezależnie jednak od tego, jaką definicję pojęcia przyjmie grono pedagogiczne czy też rodzice w odniesieniu do dziecka w okresie edukacji przedszkolnej niezwykle istotne staje się to w jaki sposób będą oni przekazywać wartości.

Jak podaje Beata Komorowska „urzeczywistnianie wartości stanowi realizowanie wartości, postępowanie zgodnie z ich istotą, dawanie swoim życiem świadectwa o tych wartościach; kierowanie się nimi podczas podejmowania decyzji, rozwiązywania konfliktów, budowania planów życiowych” (B. Komorowska, 2016, s. 1222-1223).

We wcześniejszych podrozdziałach przedstawione zostały subiektywistyczne (m.in. Protagoras, Epikur, D. Hume, I. Kant, F. Nietzsche, M. Heidegger, marksizm i nurty neomarksistowskie) oraz obiektywistyczne (Sokrates, Platon, Arystoteles, Tomasz z Akwinu, G. E. Moore, M. Scheler, D. von Hildebrand, J. Hessen, N. Hartmann, J. Tischner) ujęcia wartości (K. Chałas, A. Maj, 2016, s. 1168-1169). Zdaniem K. Żuchelkowskiej (2012, s. 59) aktualne staje się ujęcie wartości w sposób pośredni, obiektywno-subiektywny. Takie podejście zakłada, że „wartości istnieją

obiektywnie w przedmiotach, ale warunkiem koniecznym zaistnienia wartości jest, poza realną właściwością przedmiotu, stosunek, jaki ma do niej podmiot oceniający” (B. Komorowska, 2016, s. 401). W tym ujęciu „wartości mają charakter podmiotowo-przedmiotowy, a więc zawierają w sobie coś, co jest zdeterminowane przez jednostkę i równocześnie mają coś istniejącego niezależnie od niej” (K. Żuchelkowska, 2012, s. 59).

Niezwykle przydatną koncepcję filozoficzno-pedagogiczną (z racji tego, iż jej autor był zarówno pedagogiem, jak i filozofem, (por. T. Dyrda, 1999, s. 257) opracował Władysław Cichoń. Stworzona przez niego w latach 90. XX wieku koncepcja wartości rodzajowo zróżnicowanych ukazuje ich (wartości, przy. aut.) swoistą obiektywność. Autor szczególną uwagę skupia na wartościach przedmiotowych oraz moralnych. Te pierwsze odnoszą się do przedmiotów, zaś drugie – do człowieka. W ujęciu W. Cichonia pomiędzy nimi istnieją różne zależności, do który autor zalicza: kierowanie się wartościami moralnymi podczas doboru wartości przedmiotowych; ułatwianie wychowankom wyboru wartości przedmiotowych dzięki wartościom moralnym; autonomiczność wartości przedmiotowych oraz moralnych, która uzależniona jest od ich aksjologicznej treści; wreszcie wzbogacanie moralnej osobowości wychowanka oraz jego osobowego „ja” dzięki doborowi wartości przedmiotowych przyjmowanych do realizacji (W. Cichoń, 1996, s. 145).

W niniejszej pracy wartości będą rozpatrywane zgodnie z ujęciem prezentowanym przez A. Maja i K. Żuchelkowską, a więc stanowiskiem obiektywno-subiektywnym. Autor pracy jest przekonany, iż wartości istnieją niezależnie od jednostki, ale także jednostka sama stanowi o tym, co jest dla niej wartością.

Koncepcja konsekwentnego humanizmu, którą jest teoria integralnego rozwoju oraz wychowania, chroni przed przyjęciem wybiórczych wartości w wychowaniu. W ujęciu S. Kunowskiego przyjęcie takiego podejścia eliminuje dowolność wyboru wartości w trakcie procesu wychowania. Integralny rozwój opiera się bowiem na strukturach (czyli grupach) wartości, które z kolei przyczyniają się do dynamizowania rozwoju poszczególnych sfer (inaczej warstw) życia oraz funkcjonowania jednostki, takich jak: psychiczna, społeczna, biologiczna, duchowo-religijna, światopoglądowa czy też kulturowa (S. Kunowski 1996, s. 172-181; por. A. Maj, 2016, s. 89). Osiągnięcie pełni człowieczeństwa jednostki możliwe jest tylko wtedy, gdy wszystkie wymienione powyżej sfery będą na tyle wspomagane podczas procesu rozwoju, aż osiągną dojrzałość.

Jak podaje Janusz Czerny (1998, s. 26-27) aksjologia pedagogiczna w sposób pośredni oraz bezpośredni wiąże się z licznymi dyscyplinami naukowymi, zwłaszcza aksjologicznymi. Przesłanki własne czerpie z estetyki, etyki czy moralistyki, jak również (w sposób uzupełniający) z obyczajowości, kultury, tradycji czy ekonomii. Jednak w odniesieniu do wychowania (zarówno na etapie konstruowania, jak i poddawania procesowi realizacji, a więc zarówno aksjologicznego, jak i integralnego) fundamentalne stanowisko przypada antropologii (zaś w ujęciu szerszym systemowi filozoficznemu, którego konkretna koncepcja człowieka jest integralną częścią). Wychowanie jest swoistego rodzaju dziełem człowieka dla człowieka. Pedagogika natomiast staje się nauką antropologiczną. W związku z tym *„określona koncepcja filozoficzno-antropologiczna implikuje przyjęcie adekwatnej teorii wartości i zbiór wartości istotnych dla wychowania”* (A. Maj, 2016, s. 89).

Opisana wyżej orientacja filozoficzna personalizmu chrześcijańskiego związana jest z chrześcijańską koncepcją człowieka, która implikuje określoną koncepcję wychowania. Jest ona zgodna z opisaną powyżej orientacją filozoficzną – personalizmu chrześcijańskiego. Zgodnie z ujęciem personalistycznym w centrum rzeczywistości wychowawczej umiejscowiony jest człowiek. *„Personalistyczny wymiar człowieka inspiruje odpowiednie wychowanie, respektujące jego godność i wolność, polegające na wspieraniu całościowego rozwoju osoby wychowanka, we wszystkich jego wymiarach, w oparciu o adekwatne wartości: fizycznego – wartości zmysłowo-witalne; psychicznego – wartości intelektualno-emocjonalne; socjologicznego – wartości moralno-społeczne; kulturowego – wartości kulturowe, estetyczne; światopoglądowe – wartości duchowo-religijne, chrześcijańskie”* (Ibidem; więcej na ten temat: S. Kunowski 1996, s. 172-181). W takim ujęciu wymiar religijny ubogaca, inspiruje oraz dynamizuje wszystkie sfery egzystencji jednostki ludzkiej. W ujęciu chrześcijańskim integralne wychowanie staje się twórczym wspomaganie rozwoju wychowanka, dążącym do osiągnięcia przez niego dojrzałości ludzkiej, chrześcijańskiej (a więc religijnej) oraz społecznej (A. Maj, 2010, s. 229-231; A. Maj, 2016, s. 89-90).

Osiągnięcie nakreślonego powyżej celu wychowania, jakim jest uzyskanie przez wychowanka pełni człowieczeństwa możliwe jest poprzez wprowadzanie dziecka już od najmłodszych lat w świat wartości, tak by wychowanek zdolny był do dokonywania wyboru obiektywnego dobra oraz jego realizowania zarówno w indywidualnym, jak i w społecznym aspekcie (K. Chałas, 2016, s. 12). *„Człowiek dobry, a więc należyście wychowany, nie będzie przesuwiał swojej granicy potrzeb materialnych bez końca.*

Będzie miał świadomość, że drugi człowiek też ma potrzeby materialne. Człowiek należycie wychowany ma jednakowe potrzeby w sferze wartości materialnych, jak i duchowych. Człowiek dobrze wychowany potrafi zsynchronizować w sobie sferę thymós ze sferą phronēsis. Człowiek dobrze wychowany to człowiek czuły na ludzkie cierpienia i dramaty. To człowiek wrażliwy, a zarazem tolerancyjny. Można więc powiedzieć, że człowiek dobrze wychowany to człowiek eutyfroniczny, prostomyślny” (J. Czerny, 1998, s. 52).

Dotychczas poczynione rozważania na temat wartości ukazały, iż termin ten poddawany był analizie przez różne dyscypliny naukowe. W zależności od tego jaka perspektywa była omawiała ulegał zmianie sposób postrzegania wartości. Niezmienne natomiast, niezależnie od tego jaka perspektywa jest rozważana, wartością każdorazowo staje się to, co człowiek uważa za dobre, a także odczuwa jako dobre. Antywartością z kolei staje się wszystko to, co człowiek uważa oraz odczuwa jako złe.

Jednym z głównych zagadnień aksjologicznych jest problematyka hierarchii wartości. W kolejnym podrozdziale zaprezentowane zostaną interpretacje sposobu istnienia, poznawania wartości oraz wartościowania przedstawione z perspektywy reprezentantów wybranych dziedzin naukowych.

1.1.3. Hierarchia wartości

Jednymi z najistotniejszych pytań, które pojawiają się w naukach humanistycznych, a więc również w pedagogice, są te dotyczące wartości. Mają one na celu między innymi ustalenie, jaka jest hierarchia wartości poszczególnych jednostek, do czego dążą, co robią i w jakim celu oraz jaki sposób postępowania uważają za słuszny. Celem ich stawiania jest znalezienie wskazówek, uznawanych za „drogowskazy”, które wytyczają każdemu człowiekowi właściwą drogę, jaką powinien się kierować (S. Michałowski, 1993, s. 83).

Hierarchia wartości w ujęciu B. Komorowskiej to „określony i uporządkowany układ wartości pod względem ich ważności, z charakterystycznymi powiązaniem między nimi i wzajemnymi stosunkami” (B. Komorowska, 2016, s. 400). Jak podaje P. Brzozowski „jeśli coś jest wartością, to owo coś musi mieć – z definicji – jakąś „wartościowość”. Wartościowość jest stopniowalna, albo – ujmując rzecz inaczej – różne wartości mogą mieć niejednakowe natężenie wartościowości” (P. Brzozowski,

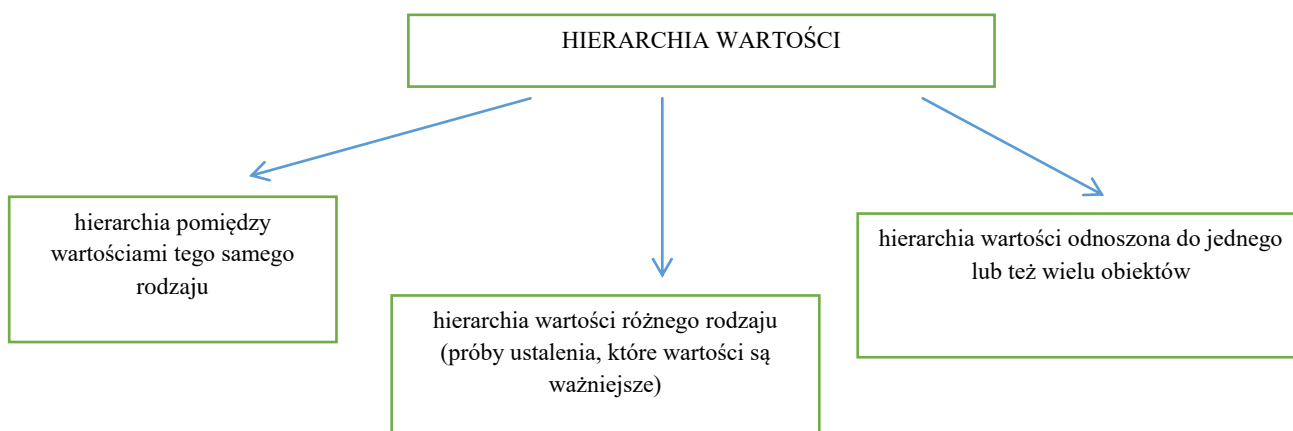
2007, s. 26). W ujęciu R. W. Ingardena poprzez natężenie wartościowości należy rozumieć jej wysokość (czyli wysokość wartości) (R. W. Ingarden, 1966, s. 113-118). Podstawą hierarchizacji wartości staje się zróżnicowanie wartości pod względem ich wysokości czy też wartościowości. Poszczególne wartości mogą więc w indywidualnej hierarchizacji każdego człowieka zajmować „niższe”, „wyższe” albo też „równe” sobie miejsca. W przyjętym w niniejszej pracy obiektywistycznym kryterium hierarchii wartości ich „ważność” (ważność wartości) stanowi ich spostrzegana wartościowość (P. Brzozowski, 2007, s. 26).

Jak podaje U. Ostrowska, niekwestionowaną wartością jest sam człowiek, który „funkcjonuje w nieprzeniknionym bogactwie *uviversum antroposfery aksjologicznej, mając możliwości autorskiego wyboru elementów świata wartości zgodnie ze swoimi preferencjami i aspiracjami. Do życia i rozwoju człowiek potrzebuje wielu różnych wartości*” (U. Ostrowska, 2016, s. 76).

Pojęcie hierarchii wartości na gruncie aksjologicznym nie jest jednakowo ujmowane. Spowodowane jest to trudnością konstruowania jednej hierarchii wartości wobec występowania wartości niewspółmiernych, tworzących odrębne skale. Zalicza się do nich (wartości niewspółmiernych, przyp. aut.) m.in. wartości uznawane oraz odczuwane, wartości w postaci celów oraz środków czy też wartości uroczyste i codzienne (S. Ossowski, 1967, s. 73; B. Komorowska, 2016, s. 400).

Jak podaje Anna Śpiewak, wieloznaczność pojęcia „wartość” oraz brak ujednoczonych kryteriów ich podziału przyczynia się do ujmowania hierarchii wartości w różnych aspektach, które przedstawione zostały poniżej:

Rysunek 1. Hierarchia wartości



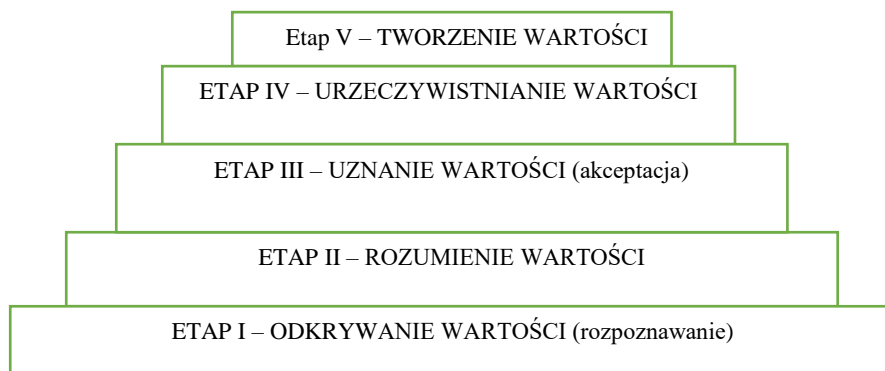
Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Śpiewak, 1982, s. 24.

W zależności od tego, czy przyjęte zostanie subiektywne, obiektywne czy też obiektywno-subiektywne ujęcie wartości zmieniać się będzie zarówno ich hierarchia, jak i kryteria ich hierarchicznego uporządkowania (B. Komorowska, 2016, s. 400).

Hierarchia wartości, indywidualna dla każdego człowieka, nie jest stała. W ciągu całego życia jednostki zachodzą zmiany pomiędzy znaczeniem, liczbą oraz rangą wartości, które preferuje lub też dezawuuje. Z racji tego, iż psychika człowieka wypełniona jest różnymi sprzecznościami, owa sprzeczność uwidacznia się także w świecie wartości. Dokonywanie wyborów w trakcie ludzkiej egzystencji widoczna jest w walce z dwoma diametralnie różnymi postawami określanymi przez U. Ostrowską jako „mieć, posiadać, konsumować” oraz „być, istnieć” (U. Ostrowska, 2016, s. 77).

Kompetencje aksjologiczne nabywane są przez jednostkę podczas stopniowego oraz uporządkowanego hierarchicznie procesu prezentuje przedstawiony poniżej rysunek (należy go odczytywać od dołu do góry).

Rysunek 2. Hierarchiczny proces stopniowego nabywania kompetencji aksjologicznych



Źródło: opracowanie własne na podstawie: U. Ostrowska, 2016, s. 77-78; więcej na ten temat: U. Ostrowska, 2016, s. 413).

To właśnie posiadana przez człowieka hierarchia wartości staje się systemem sterującym zachowaniem jednostki. Regulują one oraz wyznaczają społeczne zachowania człowieka. Tym samym determinują stosunek jednostki do innych ludzi, wytworów ich pracy czy szeregu zjawisk. Jednocześnie to właśnie wartości ukierunkowują zachowania jednostki na wybrany cel (M. Cwynar, 2006, s. 15).

P. Brzozowski podkreślił, iż przyglądając się utworzonym hierarchiom wartości i dopatrując się wśród nich podobieństw należy na początku być świadomym możliwych poziomów tychże analiz. Zostały one przedstawione w tabeli:

Tabela 1. Poziomy analizy wartości oraz rodzaje hierarchii wartości

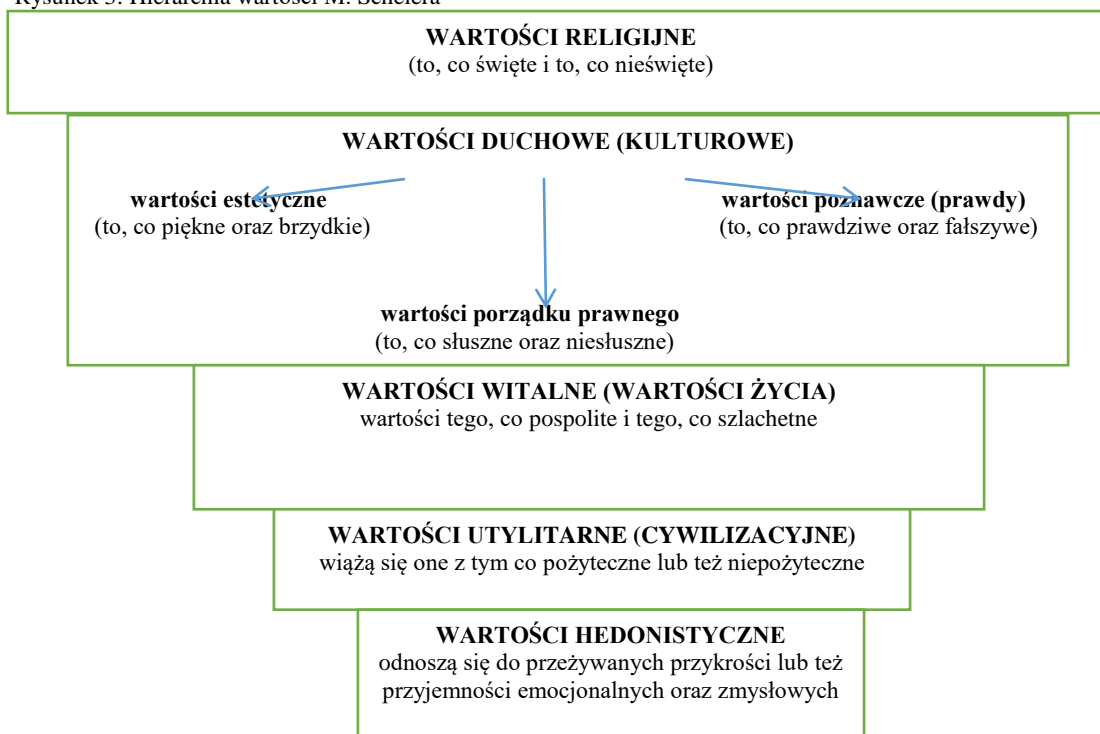
Poziomy	Hierarchie
Jednostki	INDYWIDUALNE
grupy	GRUPOWE
społeczności	TYPOWE
kultury	WZORCOWE (prototypy kulturowe)
ponadkulturowy (ogólnoludzki)	UNIWERSALNA (intersubiektywna; prototyp ogólnoludzki)

Źródło: P. Brzozowski, 2007, s. 11. Więcej na ten temat: Ibidem, s. 11-12.

W celu zachowania przejrzystości pracy, analogicznie do prezentowanych w podrozdziale 1.1.2 koncepcji wartości w ujęciu różnych dziedzin nauki, przedstawiona zostanie również hierarchia wartości w perspektywie nauk. Jeżeli chodzi o obszar filozofii, już starożytni myśliciele greccy określali i kategoryzowali wartości. Platon wyodrębnił najważniejszą triadę, do której zaliczył aktualne po dziś dzień: prawdę, dobro oraz piękno (Por. P. Brzozowski, 2007, s. 27; B. Wołosiuk, 2010, s. 30). Za nim powtarzało wielu filozofów, iż to właśnie te trzy wartości należą do najważniejszych. Ponad nimi stawiali jedynie Osobę Stwórcy – czyli Boga.

Bardziej rozbudowaną klasyfikację oraz hierarchizację wartości można spotkać dopiero u fenomenologów, a więc w XX wieku. I tak M. Scheler uważa, iż wartości wraz z ich hierarchią istnieją obiektywnie. Wyodrębnia on pięć modalności wartości. Poniższy rysunek przedstawia je w kolejności od cenionych najwyżej, do tych, którym przypisuje najmniejszą wartość.

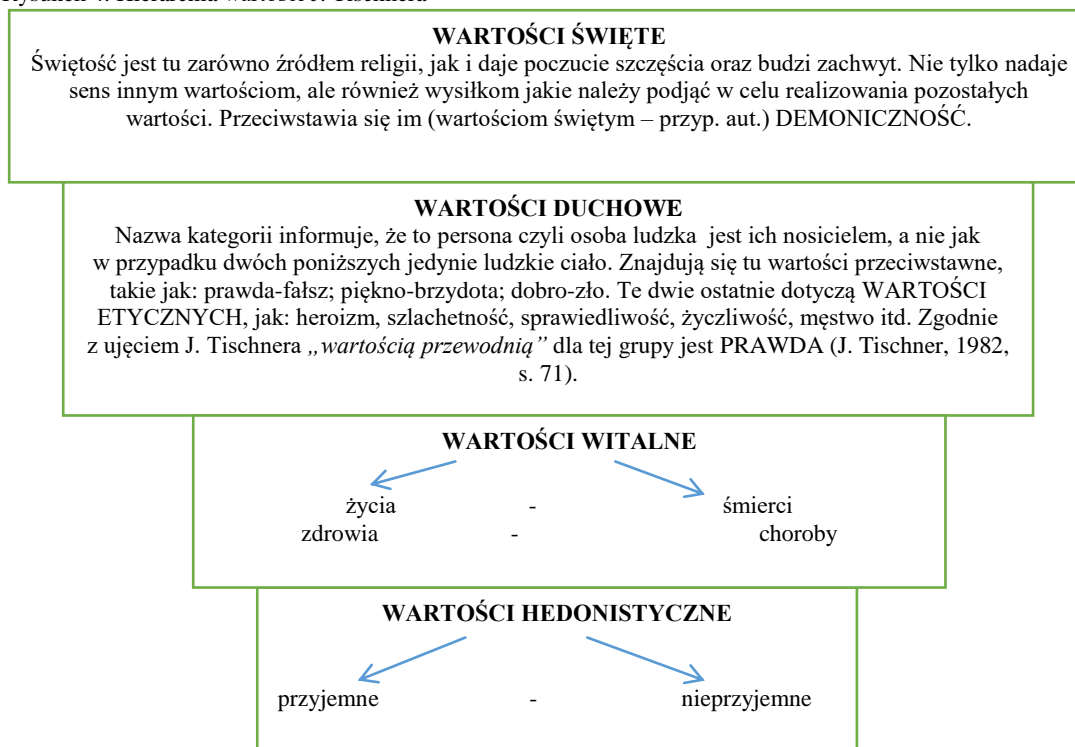
Rysunek 3: Hierarchia wartości M. Schelera



Źródło: opracowanie własne na podstawie: P. Brzozowski, 2007, s. 28-30. Więcej na ten temat: A. Węgrzecki, 1975, s. 50.

Stanowisko podobne do przedstawionego wyżej prezentuje J. Tischner. Przychyla się on już nie tylko do obiektywnego istnienia wartości, lecz również ukazuje obiektywne przeciwieństwa dokonujące się pomiędzy wartościami pozytywnymi oraz negatywnymi (J. Tischner, 1982, s. 64-65). W opracowanej przez niego obiektywnie uporządkowanej hierarchii znajdują się wartości, które prezentuje poniższy rysunek w kolejności od najwyższych do najniższych.

Rysunek 4. Hierarchia wartości J. Tischnera



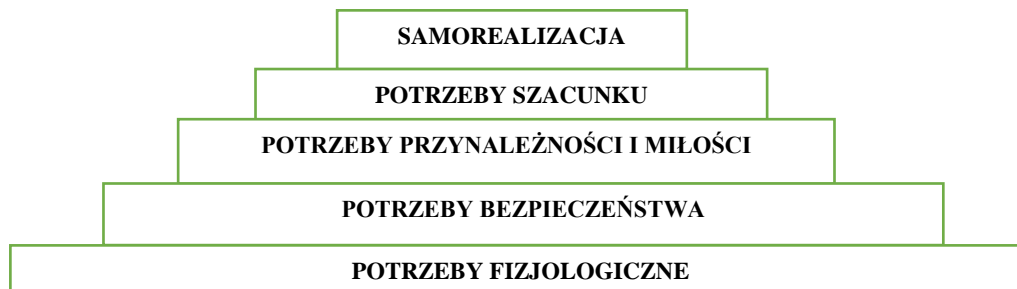
Źródło: opracowanie własne na podstawie: P. Brzozowski, 2007, s. 34. Więcej na ten temat: J. Tischner, 1982, s. 64-77.

Zdaniem J. Tischnera: „Im wyższe wartości, tym bardziej trwałe (chwilowość – czasowość – wieczność), tym głębsze płyną z nich radości (przyjemność-zadowolenie-szczęście) i tym bardziej są zdolne do usensownienia całej reszty wartości. Wszystkie znaki wyższości i niższości są wpisane w sam obraz wartości. Oznacza to: widząc daną wartość, widzimy zarazem jakie miejsce zajmuje ona wśród innych wartości (J. Tischner, 2001, s. 31-43).

Na gruncie psychologii istotne miejsce zajmuje teoria potrzeb ludzkich opracowana przez Abrahama Maslowa. Najczęściej obrazowana jest ona graficznie - w postaci piramidy (por. A. Podbiłska, 2010, s. 6). Opiera się „na zasadzie względnej

dominacji” oznaczającej, iż im niżej znajduje się w hierarchii potrzeba, tym chęć jej realizacji jest silniejsza.

Rysunek 5. Hierarchia wartości A. Maslowa



Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Maslow, 2013, s. 62-72; 115-122.

Do potrzeb niższych zaliczają się: fizjologiczne oraz bezpieczeństwa. Kolejne trzy: przynależności i miłości, szacunku oraz samorealizacji to potrzeby wyższe.

Zdaniem A. Maslowa najsilniejsze są potrzeby fizjologiczne. Im potrzeba znajduje się wyżej w hierarchii, a więc co za tym idzie im jej siła jest słabsza, tym łatwiej jest z niej zrezygnować. Zaspokojenie potrzeb wyższych przyczynia się do głębszego życia wewnętrznego, co może przełożyć się na pogodę ducha, szczęście czy też szlachetność osoby. Jednocześnie należy pamiętać, iż do zaspokojenia tychże wyższych potrzeb niezbędne są lepsze warunki. I tak, by osiągnąć samorealizację muszą one być zdaniem A. Maslowa „*bardzo dobre*”.

Kolejną hierarchią wartości, którą warto zaprezentować stworzył M. Rokeach. W przeciwieństwie do opisanego powyżej podejścia A. Maslowa, który pojęcie „*wartość*” rozpatruje w znaczeniu synonimicznym w odniesieniu do terminu potrzeby, dokonuje on (M. Rokeach, przyp. aut.) podziału na wartości instrumentalne oraz ostateczne (A. Jaworowska, A. Matczak, J. Bitner, 2011, s. 19).

W ujęciu M. Rokeacha wartości należą do grup przekonań zakazujących lub też nakazujących. Autor wyróżnił stany rzeczy, do których ludzie dążą oraz cechy i zachowania umożliwiające ich osiągnięcia. Te pierwsze określił wartościami ostatecznymi, drugie zaś wartościami instrumentalnymi. Obydwie kategorie uszczegółowił, tworząc inwentarz 18 wartości w każdej (K. Żuchelkowska, 2012, s. 42).

Według M. Rokeach WARTOŚCIAMI OSTATECZNYMI są:

- 1) „*bezpieczeństwo narodowe (zabezpieczenie przed napaścią)*;
- 2) *bezpieczeństwo rodziny (troska o najbliższych)*;

- 3) *dojrzała miłość (bliskość duchowa oraz seksualna);*
- 4) *ekscytujące życie (aktywne, podniecające);*
- 5) *mądrość (dojrzałe rozumienie życia);*
- 6) *poczucie dokonania czegoś (wniesienie trwałego wkładu);*
- 7) *pokój na świecie (świat wolny od konfliktów oraz wojen);*
- 8) *prawdziwa przyjaźń;*
- 9) *przyjemność (brak nadmiernego pośpiechu, miłe uczucia);*
- 10) *równość (braterstwo, jednakowe szanse dla wszystkich);*
- 11) *szacunek dla samego siebie;*
- 12) *świat piękna (piękno natury oraz sztuki);*
- 13) *uznanie społeczne (podziw, poważanie);*
- 14) *wewnętrzna harmonia;*
- 15) *wolność (wolność wyboru, niezależność osobista);*
- 16) *wygodne życie;*
- 17) *zbawienie (życie wieczne, zbawienie duszy);*
- 18) *zdrowie” (za: A. Jaworowska, A. Matczak, J. Bitner, 2011, s. 48; rozwinięcia w nawiasach za: P. Brzozowski, 1989, s. 104).*

Wśród WARTOŚCI INSTRUMENTALNYCH znalazły się takie cechy, jak:

- 1) *„ambicja;*
- 2) *czystość;*
- 3) *intelektualizm;*
- 4) *miłość;*
- 5) *kultura osobista;*
- 6) *logiczność;*
- 7) *lojalność;*
- 8) *niezależność;*
- 9) *szerokie horyzonty;*
- 10) *posiadanie wyobraźni;*
- 11) *odpowiedzialność;*
- 12) *odwagę;*
- 13) *opanowanie;*
- 14) *posłuszeństwo;*
- 15) *sprawność;*
- 16) *uczciwość;*

17) *uczynność*;

18) *wyrozumiałość*” (za: A. Jaworowska, A. Matczak, J. Bitner, 2011, s. 49).

M. Rokeach zakłada, że liczniejsze od wartości ostatecznych są wartości instrumentalne, jednak łączą je związki o charakterze poznawczym oraz funkcjonalnym, które każde z nich posiadają (Czerniawska M., 1995, s. 21). Przyjął on, iż kryterium podziału wartości może stać się ich ważność (B. Wołosiuk, 2010, s. 21). Wyróżnił następujące wartości:

a) WARTOŚCI OSTETECZNE (FINALNE):

- 1) **poznawcze** (mądrość, twórczość, kompetencje, zdolności, poczucie dokonania czegoś);
- 2) **społeczne** (bezpieczeństwo: rodziny oraz narodowe, pokój na świecie, prawdziwą przyjaźń, równość, grzeczność, miłość);
- 3) **moralno-religijne** (życie wieczne, zbawienie, zaufanie, wolność, godność, równowagę wewnętrzną);
- 4) **emocjonalne** (radość, szczęście, zadowolenie);
- 5) **prestżowe** (sława, uznanie społeczne);
- 6) **estetyczno-przyjemnościowe** (życie pełne wrażeń, przyjemność, piękno: sztuki oraz natury; radość);

b) WARTOŚCI INSTRUMENTALNE:

- 1) **poznawcze** (uzdolniony, mający aspiracje, twórczy, ambitny, kompetentny, o szerokich horyzontach myślowych, logiczny, intelektualista);
- 2) **społeczne** (grzeczny, uprzejmy, pomocny, wybaczący, posłuszny, kochający, dbający o równe możliwości dla wszystkich);
- 3) **moralno-religijne** (godny zaufania, odważny, niezależny, dążący do osiągnięcia życia wiecznego, a więc do zbawienia, uczciwy);
- 4) **emocjonalne** (szczęśliwy, pogodny, opanowany);
- 5) **prestżowe** (dążący do uznania społecznego, obdarzony wyobraźnią, odpowiedzialny, o szerokich horyzontach);
- 6) **estetyczno-przyjemnościowe** (podziwiający piękno sztuki oraz piękno natury, radosny, czysty, wesoły); (za: K. Żuchelkowska, 2012, s. 43).

S. H. Schwartz wraz z W. Bilsky (S. H. Schwartz, W. Bilsky, 1987, za: M. Kleszcz, 2011, s. 47) doszli do wniosku, iż charakteryzując wartości należy posługiwać się kluczowymi terminami, do których należą: ważność, interes, cel oraz

rodzaj motywacji. W tym ujęciu wartości stają się celami, do których realizacji jednostka dąży. Cele zaś dzielą się na dwa rodzaje: ostateczne oraz instrumentalne (podobnie jak u M. Rokeacha). Są one również (cele, przyp. aut.) przejawami czyichś interesów. Owe interesy zaś mogą być indywidualne, grupowe, albo też mieszane (czyli jednocześnie zarówno indywidualne, jak i grupowe). Natomiast źródeł motywacji do ich realizacji można dopatrywać się w określonych sferach, których jest co najmniej siedem.

Autorzy uwzględniając sferę motywacji stworzyli następującą klasyfikację wartości:

1. *„Kierowanie sobą:*

- *o szerokich horyzontach – otwartym umyśle;*
- *obdarzony wyobraźnią – śmiały, twórczy;*
- *niezależny – niepodporządkowany nikomu, samodzielny;*
- *odważny – broniący swoich przekonań;*
- *uzdolniony – o dużych umiejętnościach;*
- *intelektualista – inteligentny, myślący;*
- *logiczny – konsekwentny, rozumny;*
- *kochający wolność.*

2. *Osiągnięcia:*

- *o dużych umiejętnościach – uzdolniony;*
- *ambitny – pracowity z aspiracjami;*
- *uznanie społeczne;*
- *życie pełne wrażeń;*
- *poczucie dokonania czegoś.*

3. *Dojrzałość:*

- *mądry;*
- *o szerokich horyzontach;*
- *dojrzała miłość, świat piękna;*
- *odważny;*
- *prawdziwa przyjaźń;*
- *poczucie własnej godności;*
- *równowaga wewnętrzna.*

4. *Prospołeczność:*

- *uczciwy – niezdolny do oszustwa, szczerzy, prawdomówny;*

- *kochający – czuły, delikatny;*
- *wybaczający – gotowy do wybaczenia innym;*
- *pomocny – pomagający, niosący pomoc;*
- *zbawienie;*
- *prawdziwa przyjaźń;*
- *pokój na świecie.*

5. *Przyjemność:*

- *pogodny – wesoły;*
- *przyjemność;*
- *dostatnie życie;*
- *szczęście.*

6. *Ograniczanie siebie i konformizm:*

- *opanowany – powściągliwy, zrównoważony;*
- *uprzejmy – życzliwy, grzeczny wobec innych;*
- *posłuszny – wypełniający polecenia, pełen szacunku;*
- *czysty – zadbany, schludny.*

7. *Bezpieczeństwo:*

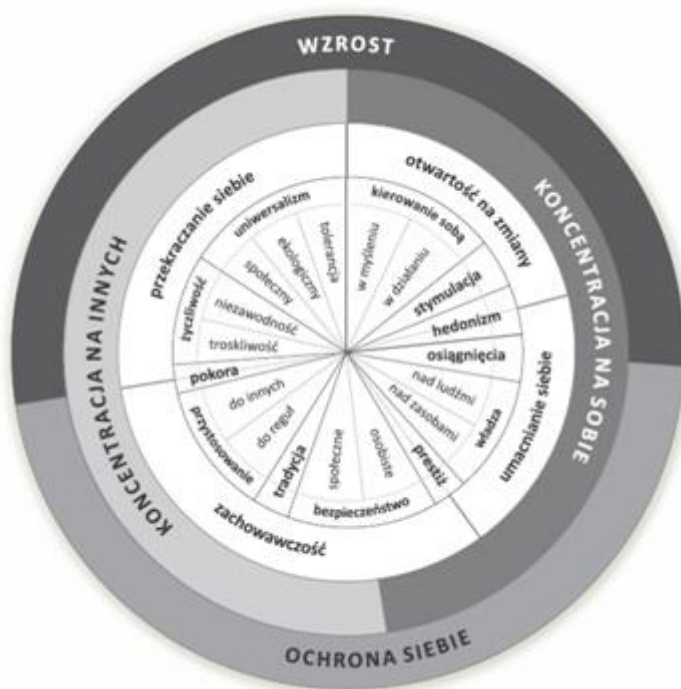
- *równowaga wewnętrzna: bezpieczeństwo rodziny, bezpieczeństwo narodowe;*
- *pokój na świecie;*
- *odpowiedzialność;*
- *wolność” (M. Kleszcz, 2011, s. 47-48).*

S. H. Schwartz oraz W. Blisky (S. H. Schwartz, W. Blisky, 1987) doszli do wniosku, iż podstawowym podziałem wartości jest ten według rodzaju celów, zaś wśród ludzi widoczne jest posługiwanie się nim. Dodatkowo zauważyli układanie się dziedzin motywacji w przeciwstawne pary. I tak np. osiągnięcia są przeciwstawne bezpieczeństwu, kierowanie sobą – konformizmowi oraz ograniczeniu, przyjemność oraz osiągnięcia – prospołeczności (za: M. Kleszcz, 2011, s. 48; więcej na ten temat: S. H. Schwartz, W. Blisky, 1987; P. Brzozowski, 2007).

Główna teza modelu wartości S. H. Schwartza (1992; 2017; Schwartz i in., 2012, J. Ciecuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 311) sformułowana może zostać w sposób następujący: „*struktura wartości przybiera kształt kołowego kontinuum*” (J. Ciecuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 311). Oznacza to, iż dzięki strukturze kołowości możliwe jest ułożenie wartości w kształcie koła (zaprezentowanego na poniższym rysunku 6.).

Podkreślić należy, iż sama lokalizacja wartości w kole jest dokładnie przemyślana i nie można mówić tu o jakiegokolwiek przypadkowości.

Rysunek 6. Koło wartości S. H. Schwartza w modelu zmodyfikowanym



Źródło: J. Ciecuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 312.

Na układzie kołowym przedstawione zostały relacje motywacyjnego podobieństwa pomiędzy wszystkimi wartościami. W szczególach można go opisać za pomocą trzech reguł:

- 1) najbardziej podobne motywacyjnie są wartości, które ze sobą sąsiadują;
- 2) wzrost odległości poszczególnych lokalizacji wartości od siebie na kole powoduje, iż podobieństwo pomiędzy nimi (wartościami, przyp. aut.) maleje;
- 3) motywacyjnie przeciwstawne są wartości znajdujące się po przeciwnych stronach koła (Ibidem, s. 312-313).

Wszystkie wartości przedstawione w kołowym modelu wartości S. H. Schwartza (których łącznie jest dziewiętnaście) zostały ujęte również przez autora niniejszej pracy w autorskiej kafeterii wartości, umieszczonej w aneksie niniejszej pracy. Pragnąc szczegółowo zaznajomić się z definicjami poszczególnych z nich konieczne jest odszukanie poszczególnych haseł w dołączonym na końcu pracy aneksie.

Na gruncie polskim interesujący podział wartości został dokonany przez Ryszarda Jedlińskiego. Jest on wyjątkowo przydatny w przypadku rozpatrywania

wartości w odniesieniu do dzieci oraz młodzieży (por. A. Błasiak, 2009, s. 72; K. Żuchelkowska, 2012, s. 46).

R. Jedliński w swoim podziale uwzględnił następujące wartości:

- 1) transcendentalne (Bóg, zbawienie, świętość, wiara);
- 2) uniwersalne (prawda, dobro);
- 3) estetyczne (piękno)
- 4) poznawcze (refleksyjność, wiedzę, mądrość);
- 5) moralne (wierność, skromność, uczciwość, przyjaźń, odpowiedzialność, miłość, bohaterstwo, honor, godność);
- 6) społeczne (patriotyzm, solidarność, demokracja, praworządność, rodzina, tolerancja);
- 7) witalne (życie, zdrowie, siła);
- 8) pragmatyczne (zaradność, spryt, praca, talent);
- 9) prestiżowe (władza, kariera, sława, pieniądze, majątek);
- 10) hedonistyczne (zabawa, radość, seks); (za: K. Denek, 1999, s. 37; R. Jedliński, 1998).

Interesujące klasyfikacje wartości w aksjologicznych opracowaniach proponowali polscy filozofowie, socjologowie oraz psychologowie. W ujęciu filozoficznym ciekawego podziału dokonali: Zdzisław Cackowski (wyróżnił wartości partykularne oraz uniwersalne; za: Z. Cackowski, 1993, s. 165, Internet) oraz Wojciech Pasterniak (zastosował podział na wartości niesamoistne oraz samoistne; za: W. Pasterniak, 1998). W ujęciu socjologicznym na uwagę zasługuje podział dokonany przez Stanisława Ossowskiego (wyróżnił wartości odczuwane oraz uznawane; za: S. Ossowski, 1967, s. 88-93) oraz Janusz Sztumskiego (różnicował wartości na indywidualne, wtórne oraz podstawowe). W ujęciu psychologicznym na uwagę zasługuje podział dokonany przez K. Ostrowską (w swoim modelu hierarchii wartości, który ma postać piramidy umieściła na samym szczycie wartości religijne, następnie zaś: duchowe kulturowe, witalne biologiczne, utylitarne użytecznościowe oraz na samym dole – hedonistyczne przyjemnościowe. Wskazała ona, iż wartości, które znajdują się poniżej szczytu piramidy są podporządkowane wartościom, które znajdują się wyżej w hierarchii; za: K. Ostrowska, Internet, s. 2).

Zarówno założenia dokonane przez M. Rokeacha, jak również badania naukowe, które dotychczas zostały przeprowadzone (np. J. Mariański, 1995; M. Czerniawska, 1995; D. Rybczyńska, 1998; M. J. Szymański, 2002; M. Meyer, 2003; B. Wołosiuk,

2010) świadczą, iż proces tworzenia hierarchii wartości zależy od wielu czynników. Uzależniony jest on m.in. od sytuacji społecznej ujętej w bardzo szeroki sposób oraz podmiotu, który tworzy określoną hierarchię. Pewnym jest, iż ludzi cenią podobne wartości. Różnice dotyczą natomiast urzeczywistniania wartości w życiu.

W badaniach prowadzonych na gruncie nauk społecznych ustalenie hierarchii wartości dokonuje się ustalając liczbę wyborów dla określonej wartości lub poprzez przypisanie jej stopnia, który sytuuje ją na określonej skali. Hierarchia wartości powstaje na podstawie średnich wyborów całej grupy, która poddana została badaniom (J. Koralewicz-Zębik, 1974, s. 48). Powstała w rezultacie badań hierarchia wartości ukazuje jednak tylko wartości deklarowane przez jednostkę. Piotr Oleś podkreśla, iż podczas tego rodzaju badania *„ludzie udzielają odpowiedzi życzeniowych nie tylko po to, by ujawnić pozytywny wizerunek własnej osoby, ale też dlatego, że nie dokonując na co dzień zbyt często refleksji nad wartościami (nieidealiści?), ulegają zawartej w nazwach wartości magii oddziaływań i tworzą idealny świat preferencji, które wydają im się właściwe”* (P. Oleś, 2002, s. 60).

To właśnie wartości stają się siłą napędową ludzkiego zachowania. W zależności od tego, co dana jednostka uważa za najważniejsze w swoim życiu dokonuje się wybór pomiędzy tym, co jest dla niej priorytetem. Od wieków każdy człowiek wybiera między wartościami aktualnie proponowanymi przez kontekst życia oraz wartościami tradycyjnymi. Indywidualne dla każdego człowieka preferencje wartości każdorazowo ukazują co jest dla danej jednostki najważniejsze.

1.2. Proces wychowania ku wartościom w edukacji przedszkolnej

*„Nie ma wychowania bez wartości.
Wychowanie bez wartości jest jak
pusty dzwon bez serca,
który mimo rozkołysania
nie wyda pożądanых dźwięków”*
K. Chałas

W ujęciu Katarzyny Janus *„wychowanie”* jest pojęciem wieloznacznym, które odnosi się do wielu aspektów oraz sfer ludzkiego życia (K. Janus, 2011, s. 310). W *Encyklopedii pedagogicznej* pod redakcją W. Pomykała wychowanie zostało przedstawione z dwóch punktów: widzenia religii oraz widzenia świeckiego (W. Pomykała, 1993, s. 917; K. Przeclawski, 1993, s. 913).

Wychowanie ujęte z punktu widzenia wielu religii „(...) jest pomocą udzielaną człowiekowi w realizacji jego człowieczeństwa, w nadaniu życiu człowieka ostatecznego sensu rozumianego na ogół jako zjednoczenie człowieka z Bogiem poprzez praktykowanie miłości bliźniego” (K. Przeclawski, 1993, s. 913).

Wychowanie rozpatrywane z punktu widzenia świeckiego w znaczeniu szerokim rozumiane jest jako: „(...) oddziaływanie całokształtu specyficznych pedagogicznych bodźców i doświadczeń ogólnospołecznych, grupowych, indywidualnych, profesjonalnych i nieprofesjonalnych, przynoszących względnie trwałe skutki w rozwoju jednostki ludzkiej w jej sferze fizycznej, umysłowej, społecznej, kulturowej i duchowej” (W. Pomykało, 1993, s. 918). W wąskim znaczeniu tego słowa wychowanie należy rozumieć jako „(...) świadome, celowe i specyficzne, pedagogiczne działanie osób z reguły występujących w ich różnych zbiorach (rodzinnych, szkolnych, innych) dokonywane głównie przez słowo (i inne postacie interakcji, zwłaszcza przez przykład osobisty) zamierzające do osiągnięcia względnie trwałych skutków (zmian) w rozwoju fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym i duchowym jednostki ludzkiej” (Ibidem, s. 917).

K. Chałas oraz Małgorzata Łobacz określają wychowanie jako podstawowe pojęcie pedagogiczne, które definiowane jest w sposób wieloznaczny. W prezentowanym przez autorki szerszym ujęciu rozumiane jest jako „wszelkie oddziaływania na człowieka, współtworzące jego osobową indywidualność. Ich źródło tkwi w rodzinie, szkole, grupach rówieśniczych, koleżeńskich, sąsiedzkich, zawodowych, mediach, organizacjach społeczno-politycznych. Oddziaływania te wpływają na rozwój osobowy człowieka, na jego postępowanie, na podejmowane decyzje, poglądy. W ujęciu tym często zawiera się postulat troskliwej opieki, chronienia przed ewentualnymi niebezpieczeństwami i zagrożeniami (prewencja) oraz prowadzenia wychowanka do pełni rozwoju” (K. Chałas, M. Łobacz, 2020, s. 80). W węższym znaczeniu wychowanie to cel, świadome oddziaływanie, określona sytuacja. W tym ujęciu wychowanie rozumiane jest jako celowe i świadome oddziaływanie, które podejmowane jest w konkretnej, określonej sytuacji. W tak prezentowanym ujęciu wyróżnia się wychowanie moralne, estetyczne, patriotyczne oraz fizyczne (Ibidem, s. 81).

W. Pomykało podkreśla, iż wychowanie jest jednym z trudniejszych do zdefiniowania pojęć pedagogicznych (W. Pomykało, 1993, s. 917). Podobne stanowisko przedstawia A. M. de Tchorzewski (2003, s. 318), który wyodrębnił kilka rodzajów

definicji wychowania. Znalazły się wśród nich: *definicje sprawozdawcze* (będące jednymi z najczęstszych typów definicji wychowania. Starają się one odtworzyć wiernie sens pojęcia, który zawiera się także w języku potocznym. Trudności w opracowaniu definicji pojęcia o charakterze sprawozdawczym przybierają nieostry zakres, jaki nadawany jest definiowanemu terminowi, a także nieokreśloność sensu wyrażen poprzez które jest ono wyjaśniane); *definicje regulujące* (za pomocą których próbuje się określić treści oraz zakres omawianego hasła. Celem ich jest częściowe dostosowanie pojęcia „wychowanie” do zastanego znaczenia, używanego zarówno w języku naukowym, jak i potocznym, zarazem częściowo je zmieniając), *definicje perswazyjne* (których celem jest informowanie o bardziej złożonych faktach, procesach czy zdarzeniach, które należą do pedagogicznej rzeczywistości) oraz *definicje projektujące* (które nadają pojęciu „wychowanie” nowe, a zarazem odmienne znaczenie, jedynie w minimalnym stopniu (albo też i wcale) respektując powszechne znaczenie omawianego terminu zarówno w języku potocznym, jak i w języku nauk społecznych) (więcej na ten temat: A. M. de Tchorzewski, 2008, s. 318-320).

W niniejszej pracy przyjęto definicję W. Okonia, dla którego „wychowanie” to: *„świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem, a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia. Proces wychowania uwarunkowany jest wieloma czynnikami. Wiąże się przede wszystkim ze zrozumieniem przez jednostkę określonych norm społeczno-moralnych oraz nadaniem tym normom – w zależności od jej uprzednich doświadczeń i gry motywów – znaczenia osobistego. Na jakość i głębokość zmiany składa się m.in. jakość norm, klarowność ich przekazu, stopień dokładności odbioru, zgodność lub niezgodność z dotychczasowymi przekonaniami jednostki, siła i trwałość przeżycia osobistego tych norm oraz ich życiowe zastosowanie.*

Proces i wyniki wychowania kształtują się pod wpływem: 1) świadomego i celowego oddziaływania odpowiedzialnych za wychowanie osób i instytucji (m. im. rodziców, nauczycieli, szkoły, organizacji społecznych, kulturalnych i religijnych); 2) systemu wychowania równoległego, a zwłaszcza odpowiednio zorganizowanej

działalności środków masowego oddziaływania; 3) wysiłków jednostki nad kształtowaniem własnej osobowości” (W. Okoń, 2007, s. 466-467).

Zagadnienie wartości, a także ich rola w procesie wychowania młodego pokolenia wysuwa się na pierwszy plan w polskiej myśli pedagogicznej (K. Żuchelkowska, 2012, s. 58). *„Wychowanie, niezależnie od deklarowanych założeń ideowych, zawsze jest wychowaniem do jakichś wartości. To wartości, rozumiane jako to, co cenne, wyznaczają z jednej strony cele wychowania (stanowiąc ich źródła i uzasadnienie), z drugiej – kryteria oceny działań wychowawczych” (K. Olbrycht, 2012, s. 91).* Wychowanie do wartości staje się jednym z priorytetowych, co widoczne jest chociażby w najnowszych dokumentach regulujących pracę przedszkoli, m.in. w postawie programowej wychowania przedszkolnego.

K. Chałas określa wychowanie ku wartościom jako wspomaganie wychowanków w urzeczywistnianiu własnej (jednak właściwej) hierarchii wartości, które prowadzi do ich integralnego rozwoju, do osiągnięcia pełni człowieczeństwa, a także jako animację innych do realizacji tego zadania. Aktywność aksjologiczna znajduje się natomiast u podstaw wychowania ku wartościom. Wyraża się ona w poznawaniu wartości, wartościowaniu, przeżywaniu, akceptowaniu, klasyfikacji, a także ich urzeczywistnianiu zarówno w aspekcie indywidualnym, jak i społecznym (K. Chałas, 2018, s. 12).

Edukacja aksjologiczna definiowana jest przez K. Olbrycht jako nauczanie o wartościach oraz sposobach ich traktowania, wartościowania czy sposobach ich uzasadniania, jak również o uwarunkowaniach oraz konsekwencjach różnych postaw względem wartości (K. Olbrycht, 2000, s. 89). Edukacja aksjologiczna obejmuje zarówno wiedzę o wartościach i wartościowaniu, jak również samowiedzę (w tym własny stosunek do wartości), uznawaną oraz realizowaną ich hierarchię, wewnętrzne konsekwencje osobistego systemu aksjologicznego czy programy zachowań, związane w sposób instrumentalny z kontaktem z wartościami oraz sytuacjami wartościowania (Ibidem, s. 92). Jak podkreśla J. Karbowniczek *„Najważniejszą sprawą dla edukacji są zatem wartości, kryteria, drogi ich wyboru oraz związany z nimi, wykreowany najpierw przez rodzinę, potem przez przedszkole, a następnie przez szkołę profil przyszłego obywatela” (J. Karbowniczek, 2011, s. 220).*

„(...) Aksjologiczny wymiar człowieka i jego świata uwyrażnia wagę i rozległość kwestii prymarnych dla pedagogiki jako nauki zajmującej się edukacją. Procesy edukacyjne zaliczają się bowiem do najbardziej fundamentalnych i powszechnych

towarzyszących ludziom z tej zwłaszcza racji, że dotyczą każdego człowieka we wszystkich fazach jego życia i rozwoju oraz różnych zbiorowości ludzkich. Nie wydaje się zatem nadużyciem spoglądanie na ludzi przez pryzmat homo educandus, tj. człowieka edukowanego przez innych, tudzież podejmującego trud edukowania innych (w sposób profesjonalny i pozaprofesjonalny), jak również edukowania samego siebie w toku samokształcenia, samoedukacji, od początku swego rozumnego istnienia aż po kres życia (...)" (U. Ostrowska, 2017, s. 11-12).

K. Denek wyróżnia i charakteryzuje funkcje, jakie pełnią wartości w wychowaniu: treściową, celowościową, informacyjną, sytuacyjną, determinującą oraz integrującą (K. Denek, 1998, s. 20; za: W. Furmanek, 2014, s. 21).

Funkcja treściowa wyraża się w tym, iż wartości stanowią treść oraz źródło wychowania. Gdyby w procesie wychowania zabrakło wartości, wówczas wychowanek pozbawiony by został swojego człowieczeństwa.

Funkcja celowościowa wyraża się posiadaną przez wartości cennością, mocą, siłą woli ku sobie przez co stanowią cel dążeń ludzkich. Celem procesu wychowania jest więc urzeczywistnianie wartości.

Funkcja informacyjna sprawia, iż możliwym staje się określenie na ile dana osoba jest akurat taka jaka jest, a nie inna, czyli np. odpowiedzialna czy też sprawiedliwa. Tym, co pozwala nam to ustalić jest możliwość analizy wartości preferowanych oraz ich urzeczywistniania.

Funkcja sytuacyjna. Wprowadzanie wychowanka w świat wartości jest istotą wychowania. Sam proces wychowania na drodze stwarzania sytuacji dydaktyczno-wychowawczych umożliwia włączanie wychowanków w nieustannie dla niego nowe oraz atrakcyjne sytuacje.

Funkcja determinująca. Preferencje celów wychowawczych zdeterminowane są przez system wartości. Z kolei realizowane są jedynie te z nich, które wiążą się z uznawanym przez rodzica, nauczyciela czy też wychowawcę systemem wartości (za: W. Furmanek, 2014, s. 22).

To jak wielką rolę w życiu jednostki każdorazowo pełnią wartości, ściśle określają pełnione przez nie funkcje. Wyszczególnili je m.in. przez K. Chałas (2003, 2013, 2016), K. Denek (1998), K. Żuchelkowska (2012), Tomasz Kocowski (1991) czy M. Misztal (1980).

Pedagodzy postulujący wychowanie do wartości zwracają uwagę na konsekwencje ignorowania ich w praktyce edukacyjnej. K. Denek podkreślał, iż brak

wartości w pedagogice prowadzi do różnego rodzaju patologii społecznych. Zaznaczał, iż przejawiają się one w takich zachowaniach, jak: arogancja, bałagan, chamstwo, pijaństwo, niechlujstwo, kłamstwo, kradzież, rozboje, przemoc, seks, agresja, nadmierne palenie tytoniu, narkomania, lekomania, przesadny indywidualizm, egoizm, głupota, ksenofobia, obniżony poziom zdrowotny społeczeństwa (widoczny już u tych najmłodszych, a więc u dzieci i młodzieży) itp. (więcej na ten temat: K. Denek, 1999, s. 14-15). Z kolei Ireneusz M. Świtała podkreśla, iż obecnie w wielu dziedzinach życia (społecznym, rodzinnym, politycznym czy gospodarczym) ma miejsce łamanie podstawowych norm etycznych oraz występowanie zjawisk, które świadczą o braku moralności, m.in. przejawiających się brakiem życzliwości, fałszem, brakiem poszanowania innych ludzi, korupcją, egoizmem czy nepotyzmem (I. M. Świtała, 2019, s. 160).

Niezwykle istotnym aspektem w procesie wychowania do wartości staje się oddziaływanie na sferę moralną młodego człowieka. Jak pisze M. Łobocki: „*wśród wartości, o jakie warto bezwzględnie zabiegać w wychowaniu moralnym, poczesne miejsce zajmuje altruizm (...). Altruizm (...) obejmuje swym zakresem takie postawy, jak okazywana innym akceptacja, życzliwość, uprzejmość, wyrozumiałość (...)*” (M. Łobocki, 2002, s. 83). Podczas podejmowanych oddziaływań wychowawczych nauczyciel powinien wpoić dziecku wartość samego siebie jako jednostki ludzkiej. „*Nie ulega więc wątpliwości, że zdawanie sobie sprawy z wartości, jaką stanowi osoba ludzka i jej godność, może bezsprzecznie usprawnić pracę wychowawczą z dziećmi i młodzieżą, zwłaszcza dzięki podmiotowemu traktowaniu ich jako osób godnych bezwarunkowej akceptacji*” (Ibidem, s. 92). Podejmując oddziaływania wychowawcze zarówno w środowisku rodzinnym, jak i przedszkolnym, a następnie szkolnym należy dołożyć wszelkich starań, aby wyposażyć dzieci i młodzież w podstawę wszystkich wartości moralnych – szacunek (za: I. Koźmińska, E. Olszewska, 2010, s. 54), a także: poczucie odpowiedzialności, ściśle związanej z odpowiedzialnością (a wręcz nierozdzielnej, gdyż przez jej pryzmat rozumianej) wolności, tolerancję, sprawiedliwość, umiejętność postępowania w taki sposób, by nie wyrządzać innym krzywdy (za: M. Łobocki, 2002, s. 91-98) oraz uczciwość, odwagę, samodyscyplinę, pokojowość, humor, optymizm, szczęście, miłość oraz przyjaźń, solidarność, piękno i mądrość (za: I. Koźmińska, E. Olszewska, 2010, s. 54-220).

Wychowanie ku wartościom odbywa się pomiędzy wychowawcą, a wychowankiem poprzez stwarzanie odpowiednich sytuacji wychowawczych.

W trakcie podejmowanych działań wychowawca staje się życzliwym opiekunem i doradcą; animatorem, jak również autorytetem, który nie tylko potrafi pokazać wychowankowi wartości, ale również odpowiednio zmotywować go do ich poznawania i akceptowania, a także wybierania czy urzeczywistniania. To właśnie wychowawca jest osobą, która wskazuje wychowankowi drogę prowadzącą do osiągnięcia przez niego pełni człowieczeństwa; a także wspomaga wychowanka w jej pokonywaniu (niejednokrotnie pomimo napotykanymi trudności i kłopotów) (K. Chałas, 2016, s. 1417-1418). W wychowanku natomiast zogniskowane są takie elementy wychowania, jak: motywacja, decyzja (wybór) oraz rezultat; gdzie motywacja staje się podstawową potrzebą osoby - potrzebą realizowania siebie; wybór jest sposobem realizowania własnej motywacji, zaś rezultatem działania wychowawczego staje się pełna realizacja własnej osoby, a więc osiągnięcie przez jednostkę dojrzałej osobowości, która jest zdolna do komunikowania się oraz wchodzenia w interakcję społeczną (M. Nowak, 1999, s. 290). Istotne jest, aby w wychowanku nastąpiło rozbudzenie potrzeby realizowania siebie poprzez wybór, a następnie urzeczywistnianie wartości, a także tworzenie nowych wartości, a więc życie wartościami (K. Chałas, 2016, s. 1418). Sytuację wychowawczą z kolei wyznaczają warunki kulturowe, społeczne, przyrodnicze, a także same podmioty biorące udział w procesie wychowania ku wartościom, a więc wychowawca, wychowanek oraz zachodzące pomiędzy nimi relacje. Jakość sytuacji wychowawczej uzależniona jest od siły oddziaływania jej poszczególnych elementów. Proces wychowania z kolei organizują umiejętności personalne wychowawcy oraz wychowanka, a także stosowane przez nich strategie, metody, środki wychowania, zasady, techniki, zadania, zaangażowanie w pracę nad sobą, atmosfera wychowawcza, ocena rezultatów wychowania oraz kontrola (Ibidem, więcej na ten temat: K. Chałas, 2006, s. 49-50; U. Ostrowska, 2006, s. 407).

Struktura procesu wychowania ku wartościom określona jest przez kolejne etapy, jakie wspólnie realizują wychowawca z wychowankiem w celu uzyskania przez drugi z podmiotów (przez ucznia) kompetencji aksjologicznych (tworzenia oraz urzeczywistniania wartości, a także dawania w swoim życiu świadectwa o nich). Etapy wprowadzania dziecka w świat wartości przedstawia m.in. W. Pasterniak (1991). Zaznacza on, iż istotną rolą nauczyciela jest nie tylko przekazywanie określonych wartości, ale przede wszystkim prezentowanie ich poprzez stawianie się wzorem osobowym dla wychowanków. Niezwykle ważnym staje się więc w pierwszej kolejności wprowadzenie dzieci w określone wartości przez nauczyciela, tak by swoim

przykładem ukazywał on pożądane wychowawczo postępowanie. Sam przykład jednak nie wystarczy. Koniecznym staje się więc odwoływanie się do posiadanych przez wychowanków norm oraz zachowań, wzmacniania tych pozytywnych, zaś korygowania negatywnych.

Jak podaje K. Chałas (2006, s. 51), proces wychowania ku wartościom posiada określoną strukturę, która obejmuje następujące etapy (znajdujące się po stronie nauczyciela):

- „*poznanie przez wychowawcę spektrum wartości preferowanych i urzeczywistnianych przez wychowanków,*
- *wspomaganie wychowanków w poznawaniu wartości i kształtowaniu umiejętności wnikania w istotę wartości, ich znaczenia w życiu człowieka,*
- *wspomaganie wychowanków w wartościowaniu rzeczy i zjawisk w aspekcie aksjologicznym,*
- *wspomaganie wychowanków w akceptacji świata wartości,*
- *motywowanie wychowanków do wolnego wyboru właściwych wartości,*
- *wspomaganie wychowanków w urzeczywistnianiu wartości, budowaniu właściwych struktur hierarchicznych,*
- *wspomaganie wychowanków w wartościowaniu siebie w aspekcie urzeczywistniania wartości i inspirowanie ich do działań animacyjnych w środowisku społecznym celem budowania świata wartości w coraz szerszych kręgach społecznych,*
- *wspomaganie wychowanków w działaniach animacyjnych i ich wartościowaniu”* (K. Chałas, 2018, s. 12).

Realizowane przez wychowawcę (nauczyciela) poszczególne etapy wychowania ku wartościom znajdują swój odzwierciedlenie w etapach rozwojowych aksjologicznych osiągnięć uczniów, wśród których wyróżnia się:

- *„uświadomienie sobie spectrum wartości preferowanych i urzeczywistnianych w swoim życiu;*
- *rozpoznawanie i rozumienie wartości, wnikanie w ich istotę i znaczenie w życiu człowieka;*
- *umiejętność wartościowania rzeczy i zjawisk w aspekcie aksjologicznym (wrażliwość aksjologiczna);*
- *akceptację wartości;*
- *potrzebę wyboru właściwych wartości i budowania życia na mocnych podstawach aksjologicznych;*

- *urzeczywistnianie właściwych struktur hierarchicznych, modyfikowanie zastanych wartości, tworzenie nowych;*

- *umiejętność adekwatnego wartościowania siebie w aspekcie urzeczywistniania wartości;*

- *przekonanie i potrzebę działań animacyjnych w środowisku społecznym na rzecz urzeczywistniania wartości i gotowości ich podjęcia;*

- *zaangażowanie w podejmowanie działań animacyjnych oraz wartościowanie ich efektów” (U. Ostrowska, 2006, s. 405-406).*

K. Olbrycht wymienia cztery etapy, z którymi wiąże się wprowadzanie dziecka w świat wartości. Są nimi: odkrywanie, przeżywanie, uwewnętrznianie oraz internalizacja wartości (K. Olbrycht, 2012).

K. Chałas określa jako podstawowy warunek respektowanie poniższych zasad podczas realizacji programu wychowawczego, który służy integralnemu rozwojowi oraz wychowaniu ucznia:

- *zasadę integracji podmiotów (nauczycieli, uczniów, rodziców, przedstawicieli samorządu lokalnego, a także organizacji pozarządowych oraz innych ważnych instytucji, które funkcjonują w środowisku). Istotnym jest, by pomiędzy wszystkimi członkami zrzeszonymi w tej samej społeczności nastąpiło zharmonizowanie postaw wobec celów wychowania, zadań oraz sytuacji wychowawczych i efektów wychowania.*

- *zasadę aktywizacji podmiotów, odnoszącą się do świadomego oraz zaangażowanego wyboru wartości; a następnie angażowania się w realizację zadań, które prowadzą do urzeczywistnienia wybranych wartości; wreszcie zaangażowania się w określone zadania wychowawcze oraz organizowanie sytuacji wychowawczych; jak również aktywny i świadomy udział w wartościowaniu efektów wychowania (widoczny w prezentowanych przez wychowanków postawach czy przejawianych zachowaniach);*

- *zasadę integracji wartości, polegającą na łączeniu wartości w grupy oraz ukazywanie wychowankom ich komplementarnego występowania (które ma na celu ich wzmacnianie i hierarchizację);*

- *zasadę integracji płaszczyzn funkcjonowania – harmonizowanie działań wychowawczych o ogólnym charakterze, który odnosi się do całej instytucji (a więc przedszkola, szkoły, przyp. aut.) z działaniami poszczególnych wychowawców grup, zatrudnionych w niej nauczycieli, a także pracowników niepedagogicznych. Synchronizacja powinna dotyczyć: metod, treści, a także form działania wychowawczego, jak również wartościowania efektów;*

- zasadę integracji celów oraz treści wychowania z wartościami preferowanymi przez rodziny, środowisko lokalne oraz kraj;

- zasadę wzbogacania procesu wychowawczego, która uwzględnia aktualne problemy kraju i świata w odniesieniu do szans rozwoju, a także pojawiających się zagrożeń dla człowieka (więcej na ten temat: K. Chałas, 2017, s. 24).

Priorytetowym zadaniem podejmowanym na drodze urzeczywistniania wartości w wychowaniu staje się podmiotowe traktowanie wychowanka. Powstała na gruncie psychologii humanistycznej idea podmiotowości (wywodząca się z koncepcji Maxa Schellera, ogrywa ważną rolę we współczesnych przedszkolach. Jednocześnie decyduje o podejściu personalistycznym do edukacji małego dziecka. Głównym przesłaniem tej koncepcji staje się twierdzenie, iż to jednostka ludzka (człowiek) jest jedynym podmiotem realnym życia społecznego, który jednocześnie doświadcza istnienia „*my*” i „*ja*”. Założenia idei podmiotowości widoczne są w charakterze procesu dydaktyczno-wychowawczego, który realizowany jest w przedszkolach oraz w samym podejściu do dziecka – traktowaniu go jako osobowości niepowtarzalnej (M. Bulera, K. Żuchelkowska, 2006, s. 7). Jak podaje Józefa Bałachowicz *„Chyba nie ma takiego nauczyciela, który stwierdzałby, że nie traktuje ucznia podmiotowo w projektowaniu zajęć szkolnych”* (J. Bałachowicz, 2014, s. 9). Antonina Gurycka podkreśla *„wagę podmiotowości wychowanka postrzeganej zarazem jako zasada i cel wychowania w procesie służącym przygotowaniu go do własnego życia i odpowiedzialności społecznej”* (za: U. Ostrowska, 2006, s. 408). Idea podmiotowości w trakcie procesu dydaktyczno-wychowawczego realizowanego w przedszkolach przejawia się w traktowaniu dziecka jako niepowtarzalnej osobowości (M. Bulera, K. Żuchelkowska, 2006, s. 7). Dodatkowo podmiotowość procesu dydaktyczno-wychowawczego widoczna jest w doborze odpowiednich form zarówno oddziaływania wychowawczego, jak i pracy, środków czy metod, tak by wszystkie razem wspierały kształtowanie się osobowego, podmiotowego charakteru aktywności wychowanka (J. Kostkiewicz, 1999, s. 145).

Praca nauczyciela opiera się na podstawach prawnych, także podstawy programowej, która może w szerszym lub węższym zakresie odwoływać się do systemu wartości. Aktualnie obowiązująca podstawa programowa wychowania przedszkolnego zdecydowanie mocniej niż poprzednia artykułuje wychowanie ku wartościom.

Proces wychowania do wartości nie powinien odbywać się poprzez narzucanie, indoktrynację czy też wdrażanie automatyczne, ale przede wszystkim poprzez

podmiotowe kreowanie poznawania, a następnie przeżywania i urzeczywistniania wartości (K. Chałas, 2006, s. 78-80). Wyjątkową funkcję w podmiotowym sposobie wychowania odgrywają strategie wychowawcze czyli sposoby osiągnięcia celów edukacyjnych:

- strategia dysonansu, która polega na stworzeniu sytuacji służącej uświadomieniu przez wychowanka istnienia wewnętrznej niezgodności w jego własnym systemie wartości, z którego dotychczas nie zdawał sobie sprawy. Nauczyciel powinien stworzyć taką sytuację wychowawczą, by umożliwić dziecku konfrontację ze sposobem myślenia oraz wartościowania (jednostki lub też grupy osób) pozostających w sprzeczności z jego własnym. Efektem zaistniałego procesu może być zmiana postawy wychowanka, która spowodowana będzie chęcią dążenia do redukcji rozdzwienku w systemie wartości;

- strategia świadectwa, u podstaw której znajduje się identyfikacja z wartościami prezentowanymi przez osobę znaczącą, będącą ich nośnikiem. Poprzez stosowanie tej strategii wychowawca (będący osobą znaczącą) przyczynia się do rozwoju aksjologicznego, który dokonuje się w wychowanku poprzez ukazywanie mu życia zgodnego z deklarowanymi wartościami;

- strategia stymulacji polega na zindywidualizowaniu oraz ukonkretnieniu wartości, na które jest już wrażliwy wychowanek. Zadaniem stojącym przed wychowawcą podczas realizacji tej strategii jest wspomaganie wychowanka w urzeczywistnianiu posiadanej przez niego indywidualnej hierarchii wartości (nie tylko własnej, ale przede wszystkim właściwej). Dokonuje się to poprzez ukazywanie możliwych kierunków postępowania, a także towarzyszeniu mu i zachęcaniu do podejmowania wzmożonego wysiłku (M. Nowak, 1999, s. 423-425).

„Przejsie od wartości do działania wydaje się sprawą oczywistą dopiero wtedy, gdy potrafimy osobiście, indywidualnie odpowiedzieć nie tylko na pytanie, dlaczego mamy to czynić, ale również — w jaki sposób mamy to robić. Jednym z warunków urzeczywistniania wartości jest więc — jak sądzę — znalezienie własnego miejsca w świecie. Miejsca, które pozwoli nam rozwinąć aktywność na rzecz realizacji zaakceptowanych przez nas wartości” (G. Żuk, 2016, s. 63).

W procesie wychowania ku wartościom istotną funkcję pełnią także metody, formy oraz sytuacja wychowawcze. Uczenie oraz przekazywanie dzieciom wartości jest zadaniem trudnym, jednak bardzo ważnym. Niezwykle istotnym jest, by nauczyciel uświadomił sobie, iż to właśnie wartości decydują o jakości i sensie życia człowieka,

jego stosunku nie tylko do samego siebie, ale również do innych ludzi (oraz zachodzących między poszczególnymi osobami relacjami interpersonalnymi) czy otaczającą rzeczywistością (K. Żuchelkowska, 2012, s. 73). Dodatkowo przekładają się na kreowanie tożsamości człowieka ukazanej jako kompetencja do rozwiązywania problemów czy podejmowania działania (L. Ćwiek, 2007, s. 6). K. Żuchelkowska (2012, s. 73-96) wymienia oraz charakteryzuje „4 nośniki wartości:

- *język,*
- *wzór osobowy nauczyciela i rodziców,*
- *media elektroniczne*
- *utwory literackie”* (Ibidem).

Rolę języka jako nośnika wartości podkreślają m.in. Kazimierz Ożóg (Internet, 2015), Jerzy Bralczyk (Internet, 2021). Język nabiera szczególnego znaczenia podczas wprowadzania dzieci w świat wartości, gdyż nie tylko umożliwi komunikowanie się ze sobą, lecz również przyczynia się do interpretowania różnych zjawisk (K. Żuchelkowska, 2012, s. 6). W ujęciu Romana Jakobsona pełni on również sześć funkcji, które znajdują swoje odzwierciedlenie podczas urzeczywistniania wartości. Należą do nich:

- funkcja odniesienia (określana również jako funkcja przedstawieniowa) pozwala na komunikowanie się między sobą poszczególnych osób, zaś język występujący w formie tego przekazu ma charakter informacyjny. Niezwykle istotne staje się więc, by nauczyciel dokładnie sprawdził przekazywane treści, tak by każdorazowo były one prawdziwe, wartościowe oraz obiektywne. Wprowadzając dzieci w świat wartości nauczyciel zawsze powinien pamiętać, by ukazywać to, co jest ważne, cenne oraz stanowi cel dążeń ludzkich. Dzięki takiej formie przekazu dzieci będą posiadały orientację w tym, co godne pożądania i do czego w podejmowanych działaniach mają dążyć, gdyż będzie to miało realny wpływ na ich życie, rozwój oraz aktywność.
- funkcja emotywna, posiadająca emocjonalno-oceniający charakter (z racji tego, iż wymaga bezpośredniego odwoływania się do wartościowania oraz formułowania ocen, opinii czy ekspresji podczas przekazywania informacji). To właśnie dzięki funkcji ematywnej podczas przekazywania wartości dochodzi do uzewnętrzniania własnego „ja” nauczyciela, a także następuje ocenianie

przekazywanych dzieciom treści. Przekłada się to na reakcje subiektywne dzieci, ich przeżycia oraz odczucia, a także na pobudzenie ich wyobraźni.

- funkcja apelu odnosi się do stosowania odpowiednich argumentów podczas komunikowania się z innymi osobami. Tę funkcję pełnią wszelkiego rodzaju umowy, a także stosowane przez nauczyciela zakazy i nakazy. Dzieci w okresie edukacji przedszkolnej uczą się w ten sposób jak należy postępować oraz których zachowań unikać.
- funkcja fatyczna odnosi się do podtrzymywania łączności słownej pomiędzy nadawcą, a odbiorcą. Nauczyciel edukacji przedszkolnej musi dostosować sposób przekazu wartości do możliwości psychofizycznych będących w tym okresie dzieci.
- funkcja poetycka (określana również estetyczną czy artystyczną) wymaga posługiwania się aż czterema funkcjami języka (fonicznym, morfologicznym, leksykalnym i składniowo-intonacyjnym). W odniesieniu do wprowadzania dzieci w świat wartości komunikaty werbalne nauczyciela powinna charakteryzować: poprawna wymowa, piękna polszczyzna (poprawna pod względem gramatycznym i stylistycznym oraz bogata w zakresie frazeologii i leksyki).
- funkcja metajęzykowa nawiązuje do przekazywania takich komunikatów, które będą rozumiane przez odbiorcę. W odniesieniu do dzieci w okresie edukacji przedszkolnej nauczyciel powinien szczególnie pamiętać o tej funkcji, a więc tym samym: mówić wyraźnie, nie stosować wtrętów sylabowych oraz wyrazowych, a także zwracać uwagę na siłę wypowiedzianych wyrazów czy zdań (R. Jakobson, 1989, za: Ibidem, s. 74-76).

Niezwykle istotne jest, by istniała integracja pomiędzy komunikatem werbalnym nauczyciela (czy też innych osób dorosłych wprowadzających dzieci w świat wartości, m.in. rodziców), a jego faktycznym zachowaniem, czynami, postępowaniem. Jeżeli nie będzie w tym zakresie korelacji, zaś osoby znaczące dla dziecka będą kładły nacisk na inne wartości w sposób deklaratywny, natomiast prezentowały będą zupełnie inny podczas reagowania w konkretnych sytuacjach, wówczas nie będą przez dzieci przyjęte, tracą na znaczeniu, zostaną przez wychowanków odrzucone. Podczas urzeczywistniania wartości niezwykle istotnym staje się popieranie wypowiedzianych

słów odpowiednim zachowaniem. Tylko taka postawa zapewnia skuteczność podejmowanego oddziaływania pedagogicznego (Ibidem, s. 76).

U. Ostrowska podkreśla, iż język jest nie tylko „*nośnikiem wartości*” lecz również jest wartością. Zaznacza konieczność dbania o kulturę języka, poprawność gramatyczną oraz unikanie wulgaryzmów czy nowomowy (U. Ostrowska, 2001, s. 234). Podobne stanowisko przedstawia K. Denek dla którego wulgaryzmy i nowomowa stają się najgroźniejszymi okaleczeniami języka doby XXI wieku (K. Denek, 1999, s. 127-128). Uświadomienie dzieciom na etapie edukacji przedszkolnej, iż język to nasz skarb narodowy o który trzeba dbać i który trzeba szanować pozwoli na odzyskanie jego ważności i treści w różnych dziedzinach życia społecznego (K. Żuchelkowska, 2012, s. 77). Dodatkowo urzeczywistniając wartości za pomocą języka nauczyciel winien wzbogacić przekaz o elementy kultury żywego słowa do których zaliczamy pauzę, akcent, siłę głosu, tempo wypowiedzi, barwę głosu, dykcję oraz ton wypowiedzi (Ibidem, s. 78-80).

Lepszemu i bardziej zrozumiałemu przekazowi wartości oprócz języka sprzyjają również gesty czy mimika. Uwiarygodniają one przekaz werbalny oraz (zgodnie z odkryciem antropologa Alberta Mehrabiana) aż w 55% przekazują informację w procesie komunikacji (przy czym komunikacja werbalna to tylko 7%; zaś brzmienie głosu – 38%) (Ibidem, s. 80). Nauczyciel powinien dbać o prostotę, poprawność i jasność swoich wypowiedzi, a także ich żywość czy obrazowość. Podczas wprowadzania dzieci w świat wartości język przyczynia się do przekazu treści intelektualnych, wolicjonalnych i emocjonalnych (Ibidem, s. 81).

Wprowadzanie dziecka w świat wartości rozpoczyna się już w pierwszych latach życia. Dziecko w pierwszej kolejności poznaje świat wartości obserwując rodziców i nauczycieli. Poza przekazem werbalnym niezwykle istotne staje się odzwierciedlenie pożądanых zachowań w życiu codziennym, ponieważ dziecko uczy się przez naśladowanie osób znaczących. W okresie edukacji przedszkolnej dzieci mają możliwość kontaktu z dziełami sztuki i literaturą. Tworzone są również okazje edukacyjne, które pojawiają się w życiu codziennym.

To, jaki kręgosłup moralny zostanie ukształtowany w dziecku przekłada się na jego funkcjonowanie w dorosłym świecie. Niezwykle istotne staje się więc poznanie kontekstu kształtowania się orientacji aksjologicznej dzieci w okresie wieku przedszkolnego. Objęcie dzieci wychowaniem przedszkolnym oznacza realizację ogólnych celów tego etapu kształcenia i wychowania, ujętych w podstawie

programowej wychowania przedszkolnego. Wprowadzanie w świat wartości przez rodziców, jak i przez środowisko przedszkolne czy szkolne powinno każdorazowo być: przemyślane, systematyczne oraz konsekwentne (I. Koźmińska, E. Olszewska, 2007, s. 11). Jak podkreśla K. Chałas „[...] przedszkole (szkoła) jest instytucją społeczną, która w odróżnieniu od rodziny jest zobowiązana przekazywać społeczne wartości i treści stanowiące podstawę orientacji w świecie” (K. Chałas, 2003, s. 8).

Warunkiem niezbędnym do oddziaływania wychowawczego względem dzieci stanowi bycie dla nich wzorem osobowym. W pierwszych latach życia wzorem osobowym dla dziecka są rodzice oraz opiekunki w żłobkach i nauczyciele przedszkola. To od nich dziecko uczy się jak żyć, jak postępować, które zachowania spotkają się z aprobatą społeczną, a których należy się wystrzegać. Niezwykle istotne jest, aby oddziaływania środowiska rodzinnego i przedszkolnego były spójne w zakresie przekazywania i manifestowania określonych wartości, a także oczekiwania respektowania ich przez dzieci.

W okresie edukacji przedszkolnej nauczyciel spędza z dziećmi wiele godzin dziennie. Dodatkowo nauczyciel jest dla dziecka osobą ważną, lubianą, którą pragnie naśladować we wszystkim. To również nauczyciel zyskuje większy autorytet niż dotychczas posiadany przez rodziców, jednak obie te grupy odgrywają istotną rolę podczas urzeczywistniania wartości. Podczas podejmowanych względem dziecka oddziaływań nauczyciel musi pamiętać, by nie kwestionować wartości, które wyniosły z domu (co szczególnie podkreśla A. A. Kotusiewicz, 1995). Wzór osobowy rodziców i nauczyciela staje się głównie nośnikiem uniwersalnych oraz moralnych wartości. W okresie edukacji przedszkolnej to właśnie przykład dorosłych – a więc rodziców i nauczyciela oraz ich wzór osobowy stają się najważniejszymi elementami nauczania wartości (K. Żuchelkowska, 2012, s. 81-86).

W dobie XXI wieku niezwykle istotne jest umiejętne wprowadzanie dzieci w wirtualną rzeczywistość. Na stałe obecne w życiu każdego przedszkolaka są obecnie media elektroniczne. Kreowany w różnego rodzaju mediach świat jest zarówno dobry, jak i zły, tym samym ukazując wartości i antywartości. Zadaniem nauczyciela i rodziców jest uczenie dzieci odpowiedniego korzystania z tych zasobów, tak by potrafiły odróżniać to, co wartościowe, od bezwartościowych treści. Rodzic powinien udostępnić dziecku przekaz treści pozbawionych przemocy, a więc samodzielnie sporządzić listę bajek czy programów, które dziecko może oglądać lub tych, które są zakazane. Wielokrotnie zdarza się bowiem, że pod przykrywką pięknych obrazów

bohaterowie posługują się niepożądanym językiem czy też nieakceptowanymi zachowaniami. To właśnie dzięki posłuszeniu się odpowiednimi nośnikami wartości dokonuje się wprowadzenie dzieci w świat wartości. Odpowiednie wykorzystanie mediów może przyczynić się do poznawania przez dziecko wartości, a także uczenia się jak nimi żyć oraz poszerzania wiedzy zarówno o bliższej, jak i o dalszej rzeczywistości (Ibidem, s. 87).

Do urzeczywistniania wartości wykorzystywane są również utwory literackie (E. Wójcicka, 2020, s. 285-310). Oprócz wywoływania określonych stanów emocjonalnych przyczyniają się one także do kształtowania i wzmacniania postaw moralnych czy przekonań, dlatego też niezwykle ważne staje się ich wykorzystanie w okresie edukacji przedszkolnej dzieci. W zależności od doboru lektury utwór literacki może uczyć odróżniania dobra od zła, piękna od brzydoty, prawdy od kłamstwa, a także skłaniać do oceny postępowania występujących w nim bohaterów. To dzięki utworom literackim bogaci się słownictwo oraz doskonalą język dzieci, a także mają one możliwość zobaczenia, iż sam język jest wartością, którą należy szanować, nieustannie rozwijać i o który trzeba dbać (więcej na ten temat, K. Żuchelkowska, 2012, s. 91-96).

Utwory literackie dla dzieci mogą stać się źródłem zabaw inscenizowanych oraz inscenizacji. Są one doskonałym narzędziem do pracy całościowej, gdyż nie tylko wprowadzają dzieci w świat wartości, lecz również w sposób naturalny uczą zasad i norm postępowania, rozwijają sferę poznawczą, emocjonalną, a dodatkowo dają radość twórczego oraz zespołowego działania. Nauczyciel wykorzystać może także małe formy sceniczne, takie jak: teatrzyk superłków, teatrzyk kukielkowy czy też teatrzyk chińskich cieni. Wprowadzając dzieci w świat wartości wykorzystać można również: zabawy dramowe, zabawy słowne i ruchowe, wiersze, piosenki, zagadki, gry dydaktyczne, spotkania z dziełami sztuki (więcej na ten temat: Ibidem s. 106-122).

Wprowadzanie dzieci w świat wartości ma miejsce również podczas organizowanych przez nauczyciela sytuacji edukacyjnych, a także nadarzających się okazji życiowych o charakterze edukacyjnym. W pierwszej kolejności przekazuje on dziecku informacje o wartościach. Poza przekazem werbalnym niezwykle istotne staje się ukazanie zachowań oraz sposobów postępowania w konkretnych sytuacjach życiowych. Dziecko posiadając informacje o wartościach uczy się je rozpoznawać i rozumieć. Dodatkowo ma możliwość przeżywania wartości zarówno podczas pobytu w przedszkolu, jak również w domu. Doświadczenia, które zyskuje wpływają na konkretne uczucia względem poszczególnych wartości, np. radość względem

prawdomówności za którą było pochwalone. Następnie przychodzi czas na akceptowanie i respektowanie wartości. Dziecko zaczyna rozumieć wartości w momencie uświadomienia sobie, że są one pewnego rodzaju drogowskazami określającymi normy zachowań względem których oceniane są poszczególne jednostki. U dziecka w okresie edukacji przedszkolnej rozumienie wartości polega na przewidywaniu tego, co wydarzy się po dokonaniu wyboru którejś z nich.

Tadeusz Lewowicki uważa, iż za sprawą edukacji ma mieć miejsce urzeczywistnianie idei kreowania człowieka wartościowego, a tym samym czynienia jego świata lepszym. Persona natomiast wraz z własną hierarchią wartości ulega nieustannym transpozycjom, dlatego też nakreślone powyżej zadanie wychowawczo-edukacyjne jest nieustannie otwarte (za: U. Ostrowska, 2006, s. 403). Wśród metod jakimi posługuje się nauczyciel podczas wchowania dzieci ku wartościom wyróżnia się: dyskusję (pogadankę), pracę z tekstem (w okresie edukacji przedszkolnej z baśniami, bajkami czy opowiadaniem, których treści ukazują dzieciom poszczególne wartości i umożliwiają m.in. dokonanie oceny zachowań bohaterów czy też wyboru właściwych sytuacji, które miały miejsce), jak również zapoznanie z krótkimi biografiami osób, które uznaje się za godne naśladowania (K. Chałas, 2017, s. 25).

Odzwierciedleniem urzeczywistnianych w danym przedszkolu wartości stają się również obchodzone w nich uroczystości. Ukazują one na co kładzie nacisk cała społeczność, nie tylko nauczyciel jako jednostka.

Niezwykle istotnym w procesie wychowania ku wartościom w edukacji przedszkolnej staje się harmonijne współuczestniczenie rodziców wraz z pracownikami wybranego przedszkola, do której zapisane zostało dziecko. Zgodnie ze stanowiskiem M. Bulery oraz K. Żuchelkowskiej *„aby tak się stało, trzeba budować rzeczywiste stosunki współpracy i partnerstwa między nauczycielami i rodzicami, między przedszkolem i rodziną, jak również środowiskiem lokalnym, gdyż będą rozwijane w wielkich aglomeracjach miejskich, miastach i na wsiach* (M. Bulera, K. Żuchelkowska, 2006, s. 13). Jak podaje Bolesław Rafał Kuc, w stosunkach zachodzącymi pomiędzy partnerami edukacji (a więc rodzicami, a gronem pedagogicznym) zawarte są cztery elementy: emocjonalny, intelektualny, wolicjonalny oraz behawioralny (B. R. Kuc, 1999). Pełne partnerstwo w ujęciu U. Ostrowskiej pomiędzy omawianymi tu podmiotami powinno zawierać więc elementy aksjologiczne, uwzględniające wartości w postaci norm oraz zasad, które rzutować będą na postępowanie zarówno rodziców, jak i nauczycieli. Wśród głównych cech partnerstwa

nie może zabraknąć wzajemnego zaufania, lojalności, pomocy oraz wspólnej odpowiedzialności, równo rozdzielonych praw oraz obowiązków, a przede wszystkim jednakowego udziału tychże partnerów na drodze podejmowania decyzji (M. Bulera, K. Żuchelkowska, 2006, s. 17). Partnerstwo oraz współpraca w procesie wychowywania do wartości opiera się na wspólnym dążeniu do osiągnięcia uprzednio razem określonego celu, jakim jest nieustanne wzbogacanie osobowości dziecka, a także dbanie o jego wszechstronny rozwój.

Nauczyciel, będąc autorytetem dla dziecka ma możliwość skutecznego zachęcania jednostki do postępowania według preferowanych wartości. Może więc, dzięki przyjęciu odpowiednich oddziaływań, pobudzać pożądane zachowania oraz hamować te, które odbiegają od przyjętych norm społecznych.

M. Łobocki podkreśla, że *„ostatnio niemal powszechnie przyjmuje się, iż jedną z przyczyn istniejącego w świecie zła jest niedosyt czy wręcz chroniczny brak świadomości moralnej ludzi, a co za tym idzie, stopień wrażliwości moralnej, czyli niedocenienie wartości w życiu ludzkim. Chodzi tu zwłaszcza o wartości uniwersalne i ponadczasowe, nazywane także wartościami podstawowymi i ogólnoludzkimi”* (M. Łobocki, 2002, s. 71). Co gorsza – na porządku dziennym stały się naruszenia zasad oraz norm postępowania moralnego i takie zachowania, daleko odbiegające od dopuszczalnych, akceptowane są społecznie. Koniecznym staje się więc eliminowanie zachowań niewłaściwych zarówno przez rodziców, jak pracowników przedszkoli. Jest to możliwe tylko dzięki nieustannemu ubogacaniu procesu wychowania w treści i sytuacje umożliwiające odkrywanie i przeżywanie wartości (M. Bulera, K. Żuchelkowska, 2006, s. 104).

K. Denek określa wartości jako busołę, która wyznacza jednostce kierunek postępowania (niezależnie od tego, co rozumie pod pojęciem „wartość”) (K. Denek, 1998, s. 20). Celem priorytetowym w podejmowanych oddziaływaniach wychowawczych staje się więc wyposażenie dziecka w wartości moralne. Bez nich bowiem proces wychowania staje się bezmyślnym, połowicznym, a nawet szkodliwym społecznie (M. Łobocki, 2002, s. 77). W dobie XXI wieku, w obliczu ogromnego postępu cywilizacyjnego, a zwłaszcza kompetencji człowieka w wychowaniu moralnym należy upatrywać nadzieję na uchronienie świata przed lekkomyślnością zachowań jednostki.

Według W. Pasterniaka, aby móc mówić o respektowaniu przez jednostkę określonych wartości, muszą zaistnieć cztery elementy:

- 1) Przekazanie konkretnego zasobu wiedzy odnoszącego się do:
 - konkretnych wartości;
 - sposobu działania;
 - warunków oraz możliwości działania;
 - prawdopodobieństwa osiągnięcia założonego celu – wartości.
- 2) zajęcie stanowiska, które ma sprzyjać działaniu;
- 3) przystąpienie do realizacji działania;
- 4) dokonanie samokontroli oraz oceny własnego działania (W. Pasterniak, 1991, s. 28-29).

W dobie XXI wieku, kiedy widoczny jest kryzys w wartościowaniu przez człowieka (C. R. Rogers, 1961; G. W. Allport, 1968; A. Maslow 1969, 1971; P. Oleś 1989, 1992; H. J. Hermans, P. K. Oleś, 1996; A. Masłowski, 2007), grono pedagogiczne oraz rodzice stoją przed wyzwaniem wychowania ku wartościom.

Rozdział 2

Edukacja przedszkolna w Polsce

*„(...) Wszystkiego co tak naprawdę wiedzieć trzeba
nauczyłem się w przedszkolu –
o tym jak żyć, co robić, jak postępować,
współżyć z innymi, patrzeć, odczuwać,
myśleć, marzyć i wyobrażać sobie lepszy świat (...)”*
Robert Fulghum

2.1. Istota i kształtowanie się edukacji przedszkolnej w Polsce

„Edukacja” to ogół procesów i zabiegów zarówno oświatowych, jak i wychowawczych. Dokonują się one w sposób wcześniej zaplanowany, a więc zamierzony, jak również okazjonalny (Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, 2009, s. 40). Edukacja dwie podstawowe funkcje: socjalizacyjną oraz wyzwalającą. Funkcja socjalizacyjna polega na uspołecznianiu jednostki ludzkiej, „(...) *czynieniu jej zdolną do kontrolowania i sublimowania emocjonalności w społecznie akceptowany sposób, do stawania się członkiem społeczności ludzkiej, do rozwiązywania konfliktów środkami dyskursywnymi (...)*” (B. Śliwerski, 2003, s. 905-906). Funkcja wyzwalająca „(...) *sprowadza się do wyzwalania osób od dominacji społecznej, środowiskowej, do wykraczania poza status quo, do rozpoznawania nieprawomocnych roszczeń w środowisku życia ludzi, by umożliwić im twórcze rozwijanie własnego sprawstwa oraz zwrócenie się ku nowym jakościowo praktykom i formom życia społecznego oraz indywidualnego, ku jakościowo nowym sposobom istnienia ludzkiego*” (Ibidem, s. 906).

Edukacja z jednej strony jest więc czynnikiem, który kształtuje tożsamość ludzką; zaś z drugiej staje się nieodzownym warunkiem twórczym naturalnego rozwoju człowieka (Ibidem).

W ujęciu Czesława Banacha edukacja pojmowana jest jako „*proces wielostronny i wielofunkcyjny oraz interdyscyplinarny i nieustający, przebiega w trzech wymiarach czasowych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. We wszystkich tych wymiarach edukacja dotyczy środowiska lokalnego, kraju, Europy i świata. Na jej cele wpływa stan sporu globalnego o wartości, z których część traci społeczną aprobatę i siłę oddziaływania, niektóre zostają odrzucone, inne nabierają znaczenia. W różnych kulturach i orientacjach światopoglądowych, religijnych, a także w różnych regionach*

świata trwający spór o relacje „być” i „mieć” jest różnie rozstrzygany w praktyce” (Cz. Banach, 2001, s. 2).

Szerokie ujęcie edukacji przedstawił Zbigniew Kwieciński. Zaproponował on strukturalno-funkcjonalną analizę procesów edukacyjnych w postaci modelu dziesięciościanu edukacyjnego. Powstał on w latach osiemdziesiątych, zaś przez kolejne lata poddawany był modyfikacjom (Z. Kwieciński, 1995, 1996). Z racji tego, iż zawiera dziesięć szczegółowych procesów edukacyjnych nazwany został dekaderem edukacyjnym.

W ujęciu D. Waloszek edukacja to *„przygotowanie człowieka do odbioru, formułowania i rozwiązywania nowych zadań wynikających ze zmiany położenia bądź etapu rozwoju”* (D. Waloszek, 1998, s. 111).

„Edukacja, w ramach dziesięciościanu jest złożona z dziesięciu procesów, charakteryzowanych przez dobór treści, przedmiotów, celów, procesów i skutków edukacyjnych” (M. Nowak, Internet, 2012, s. 177). Wśród nich wyróżniono:

1. Globalizację – czyli wprowadzanie w globalne problemy (m.in. polityczny podział świata, wojny, zagrożenia środowiska);
2. Etatyzację – a więc wprowadzenie w struktury funkcjonowania państwa oraz w organizację, a także powinności obywatelskie;
3. Nacjonalizację – czyli procesy kształtowania więzi z narodem (poprzez związanie z mitami, kulturą, tradycją i językiem);
4. Kolektywizację – a więc procesy wtórnej socjalizacji;
5. Polityzację, biurokratyzację, profesjonalizację – czyli kształtowanie przydatności zatrudnienia oraz funkcjonowania w zorganizowanym społeczeństwie;
6. Socjalizację – rozumianą jako dokonujący się w rodzinie proces socjalizacji pierwotnej;
7. Inkulturację oraz personalizację – a więc proces polegający na wzrastaniu w określoną kulturę, tym samym zmierzający do uzyskaniem autonomicznej tożsamości;
8. Wychowanie i jurydyfikację – czyli wdrażanie na początku do akceptowania, a następnie realizowania ról oraz czynności społecznych, a także kształtowanie świadomości prawnej;
9. Kształcenie oraz humanizację – a więc procesy zarówno nauczania, jak i uczenia się, tym samym umożliwiające poznanie społeczeństwa, kultury i przyrody, a także rozwój kompetencji poznawczych;

10. Hominizację – czyli proces kształtowania cech gatunkowych jednostki (określanej jako uczyłowienie); (por. Z. Kwieciński 1998, s. 38-39; T. Hejnicka – Bezwińska, 2008, s. 221; M. Nowak, Internet, 2012, s. 177).

Przedstawiony powyżej model harmonijnych wpływów dziesięciościanu w praktyce edukacyjnej często zakłócany jest na skutek braku równowagi pomiędzy poszczególnymi procesami. Ujawniające się nadmiary jednych procesów oraz niedomiary innych powodują powstanie patologii edukacji jako praktyki społecznej (T. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 222).

Edukacja stanowi ważne ogniwo w oddziaływaniu na jednostkę, jak również jest istotnym komponentem wyposażającym dziecko zarówno w wiedzę, jak i w umiejętności. Współcześnie zaś edukacja skoncentrowana jest wokół czterech filarów kształcenia. Stają się one dla osoby podstawą edukacji trwającej przez całe życie. Zgodnie z ujęciem prezentowanym przez Jacques'a Delorsa obejmują one jednostkę w czterech kategoriach:

- a) *Learn to know* – uczyć się, aby wiedzieć – aspekt edukacyjny;
- b) *Learn to operate* – uczyć się, aby działać – ukierunkowanie edukacji na rozwój u jednostki kompetencji twórczych;
- c) *Learn to live together* – uczyć się, aby wspólnie żyć – dążenie do nawiązywania współpracy z innymi ludźmi;
- d) *Learn to be* – uczyć się, aby być – ukierunkowanie edukacji na rozwój osobowości człowieka (J. Delors, 1998, s. 85).

Zanim opisana zostanie edukacja przedszkolna, obejmująca w swym zakresie praktykę dydaktyczno-wychowawczą ważne jest przedstawienie dyscypliny naukowej, a więc pedagogiki przedszkolnej. Pedagogika przedszkolna to nauka powstała z pedagogiki w XX wieku (D. Waloszek określa czas jej powstania na okres pod koniec lat 70. XX wieku, (D. Waloszek, 2006, s. 64)), zaś W. Leżańska datuje jej ukształtowanie się na lata 60. XX, przy czym zaznacza, iż jej początki sięgają doby oświecenia, a więc XVIII wieku (W. Leżańska, Internet, 2020, s. 41). Samo zaś powstanie pedagogiki (wraz z poszczególnymi subdyscyplinami) było ukierunkowane przede wszystkim powstaniem psychologii, a także podjęciem pierwszych badań, których przedmiotem było dziecko (por. Ibidem; więcej na ten temat: K. Jakubiak, 2015; W. Leżańska, 2019; W. Bobrowska-Nowak, 1998). Jest więc (pedagogika przedszkolna, przyp. aut.) subdyscypliną pedagogiki, na gruncie której wyrosła jako jedna z wielu subdyscyplin pedagogiki ogólnej, „której osiągnięcia są

wynikiem współpracy z innymi subdyscyplinami pedagogicznymi i innymi dyscyplinami naukowymi” (J. Andrzejewska, E. Lewandowska, 2021, s. 85).

Pedagogika przedszkolna podporządkowana jest historii oraz prawom pedagogiki ogólnej, a także ich ewolucji. Stanowi zarówno jej rozwinięcie, jak i uszczegółowienie, którego tematyka koncentruje się wokół problemów związanych z edukacją dzieci. *„Jej historia/geneza silnie jest powiązana z powstawaniem pedagogiki jako nauki i jej praktycznego urzeczywistnienia – edukacji”* (D. Waloszek, 2006, s. 64).

Przedmiotem badań pedagogiki przedszkolnej są: proces wychowania w przedszkolu (który polega na interakcji podejmowanych przez nauczyciela oddziaływań pedagogicznych z aktywnością dzieci) oraz kierowanie działalnością dzieci (por. M. Kwiatkowska, 1988, s. 46-48). Zważywszy na fakt, iż zajmuje się mechanizmami wychowania, a także nauczania małego dziecka pedagogika przedszkolna przejawia charakter interdyscyplinarny, gdyż współpracuje z psychologią społeczną, wychowawczą i rozwojową, naukami medycznymi oraz socjologią (W. Leżańska, Internet, 2020, s. 42). Jej głównym centrum zainteresowań (nie tylko zresztą pedagogiki przedszkolnej, ale również praktyki oświatowej) stają się kompetencje jakie nabywają dzieci w różnego rodzaju instytucjach wychowania przedszkolnego. Obecnie w dydaktyce kompetencje nie stanowią celów lecz narzędzia uczenia się i stają się podstawą do dalszego wychowania oraz kształcenia (J. Andrzejewska, E. Lewandowska, 2021, s.100). Określenie kompetencji kluczowych (J. Uszyńska-Jamroc, K. Nadchewicz, 2015) jakie okażą się być potrzebne dzieciom funkcjonującym w złożonych kontekstach cywilizacyjnych oraz kulturowych staje się jednym ze współczesnych wyzwań. Wyróżnia się wśród nich (kompetencji, przyp. aut.) na przestrzeni ostatnich lat następujące: językowe, matematyczne, społeczne i emocjonalne, komunikacyjne, dwujęzyczności, z zakresu nauki czytania i pisanania (J. Andrzejewska, E. Lewandowska, 2021, s.100).

Współczesna pedagogika przedszkolna łączy zarówno teorię, jak i praktykę, gdyż jej *„podstawą do formułowania twierdzeń są poszukiwania empiryczne prowadzone w obrębie praktyki edukacyjnej, a wyprowadzane w toku badań uogólnienia stanowią teorię, z której korzystają nauczyciele”* (Ibidem, s. 86). Koncentruje się ona na problematyce wychowania dzieci oraz pełni funkcję opiekuńczą w przedszkolach. W swoim zakresie obejmuje całą jego działalność (przedszkola, przyp. aut.), na którą składa się: wszechstronne wychowanie dzieci, zapewnienie im

(dzieciom, przyp. aut.) zarówno opieki, jak i harmonijnego rozwoju, przygotowanie do rozpoczęcia realizacji obowiązku szkolnego, a także współpraca z rodziną oraz środowiskiem lokalnym (J. Karbowiczek, 2012, s. 222).

Rozwój pedagogiki przedszkolnej jako nauki na przestrzeni XIX i XX wieku był możliwy dzięki dorobkowi polskich psychologów i pedagogów, którzy nie tylko go umożliwiali, ale przede wszystkim inspirowali. Początek teorii pedagogiki przedszkolnej stanowiły koncepcje wychowania przedszkolnego, powstałe pod wpływem zmian społecznych, a także rozwoju nauk społecznych. Była ona (wspomniana teoria, przyp. aut.) mocno osadzona przede wszystkim w psychologii rozwojowej (co decydowało w dużej mierze o jej metodologii oraz normatywności). Niezmiennie po dzień dzisiejszy rozumiana jako nauka pedagogika przedszkolna znajduje się w fazie tworzenia oraz umacniania się. Nieustannie budowany jest nowy warsztat badawczy, jak również teoria (W. Leżańska, E. Płóciennik, 2021, s. 117).

Wypracowane na bazie pedagogiki przedszkolnej jako nauki rozwiązania teoretyczne następnie wdrażane są do praktyki edukacyjnej.

Edukacja przedszkolna definiowana jest zarówno w krajach członkowskich Unii Europejskiej, jak również w krajach należących do Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (*ang. Organization for Economic Co-operation and Development, OECD*). Organizacje te określają edukację przedszkolną jako „*poziom inicjacyjny nauczania i wychowania zorganizowanego zaprojektowany dla wprowadzenia małych dzieci do środowiska szkolnego, mający służyć budowie pomostu między domem a atmosferą instytucji szkolnej*” (D. Waloszek, 2003, s. 952). Tym samym staje się ona (edukacja przedszkolna, przyp. aut.) składowym elementem systemu edukacyjnego (za: A. Podbiłska-Kłósowska, 2014, s. 53-54).

W ujęciu A. Klim-Klimaszewskiej „*edukacja przedszkolna*” [podkr. aut.] *jest w Polsce pierwszym etapem systemu szkolnego. Jego głównym zadaniem jest nie tylko pomoc rodzicom w sprawowaniu nad dziećmi opieki wychowawczej ale przede wszystkim stymulowanie ich wszechstronnego rozwoju i przygotowywanie do szkoły*” (A. Klim-Klimaszewska, 2005, s. 9).

W ujęciu Ryszarda Więckowskiego edukacja przedszkolna nie tylko wdraża do analizy faktów, ale również zjawisk odnoszących się do działalności dziecka przypadającej na okres edukacji przedszkolnej (R. Więckowski, 1998, s. 9).

Jak podkreśla Małgorzata Sulmicka, edukacja przedszkolna jest niezwykle ważnym etapem w systemie współczesnej edukacji. Edukacja przedszkolna staje się

przedmiotem zainteresowań Komisji Europejskiej z dwóch powodów: „(...) ze względu na podaż siły roboczej (umożliwienie kobietom podjęcia pracy), jak i dlatego, że edukacja przedszkolna traktowana jest obecnie jako warunek wstępny zdobywania wykształcenia kolejnych szczebli poprzez jej funkcję wyrównywania szans rozwojowych oraz miejsce rozwoju umiejętności społecznych. W szczególności jest to szansa dla dzieci ze środowisk znajdujących się w niekorzystnej sytuacji” (M. Sulmicka, 2014, Internet, s. 200-201).

Edukacja przedszkolna realizowana jest w przedszkolach, dlatego też poniżej postanowiono przedstawić krótki rys historyczny związany z powstaniem miejsc obejmujących ten etap kształcenia (czyli przedszkoli, przyp. aut.) w Polsce.

Założenie pierwszego w Polsce przedszkola poprzedzało kilka ważnych w naszym kraju wydarzeń. Na problematykę wychowania przedszkolnego zaczęto zwracać uwagę już w okresie renesansu. Jednym z pierwszych utworów pedagogicznych stała się rozprawa „*List królowej Elżbiety o wychowaniu królewicza*” nieznanego pisarza, który na początku XVI wieku przebywał na dworze królewskim w Krakowie. Wspomniany utwór zawierał wskazówki dotyczące prawidłowego rozwoju dziecka z uwzględnieniem jego moralnego, fizycznego oraz umysłowego rozwoju (W. Bobrowska-Nowak, 1978, s. 34; za: A. Klim-Klimaszewska, 2005, s. 12). Liczne wskazówki dotyczące prawidłowego rozwoju dziecka przedstawił Andrzej Frycz Modrzewski (1503-1572) w rozprawie „*De Republica emendanda*” („*O naprawie Rzeczypospolitej*”), w której poruszał aspekty wychowania umysłowego oraz moralnego, a także wskazywał na właściwy dobór zabaw podczas zajęć (J. Karbowniczek, 2011, s. 62; A. Klim-Klimaszewska, 2005, s. 13). Tematyka dotycząca wychowania dzieci podejmowana była również przez Erazma Glicznera (1535-1603); Mikołaja Reja (1505-1569); Sebastiana Pertycy (1554-1626); Jana Amosa Komeńskiego (1592-1670). (W. Bobrowska-Nowak, 1978, s. 36-49; za: A. Klim-Klimaszewska, 2005, s. 13-15). Polscy pedagodzy korzystali m.in. z myśli pedagogicznej czołowego wśród reprezentantów tej dyscypliny w XVII wieku – Johna Locke’a (1632-1704). Jego wpływ szczególnie zaznaczył się w okresie prac Komisji Edukacji Narodowej (W. Bobrowska-Nowak, 1978, s. 50-56; A. Klim-Klimaszewska, 2005, s. 16).

Propagatorem wychowania przedszkolnego w Polsce był August Cieszkowski, którego poglądy zawarte zostały w wydanej w 1842 roku pracy pt. „*O ochronkach wiejskich*”. Wśród wybitnych przedstawicieli XIX wieku, którzy zajmowali się

wychowaniem przedszkolnym oraz mieli wpływ na rozwój wychowania przedszkolnego w naszym kraju wymienić należy F. W. Fröbel'a, M. Montessori oraz Owidiusza Decroly'a (A. Klim-Klimaszewska, 2005, s. 19; A. Klim-Klimaszewska, 2012, s. 19). Pierwszy ogródek freblowski założony został w Warszawie w 1870 roku przez Teresę Mleczkową. Nosił on nazwę Zakładu Gimnastycznego dla Dzieci. Równoległe z rozwojem instytucji przedszkolnych w kraju prowadzono badania skupiające się na dziecku. W ujęciu psychologicznym, pierwsze w Polsce badania nad pamięcią, wyobraźnią oraz tworzeniem pojęć u dzieci organizowane, a następnie opublikowane zostały przez Jana Władysława Dawida w 1886 roku. Był on autorem „Programu spostrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia”. Rok później, w 1887 roku Maria Weryho-Radwiłłowiczowa otworzyła pierwszy ogródek dziecięcy wraz z terenem ćwiczeń dla potrzeb kształcenia wychowawczyń. W 1907 roku, (kiedy rozpoczynali swoją działalność pedagogiczną O. Decroly, który właśnie w tym roku założył szkołę dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz przedszkolnym i M. Montessori, która otworzyła Domy Dziecięce w Rzymie) w Warszawie powstało Towarzystwo Wychowania Przedszkolnego. Pierwsze państwowe przedszkole w Polsce powstało czternaście lat później – w 1921 roku (por. J. Karbowniczek, 2011, s. 64).

Założenia reformy szkolnej wprowadzone zostały w 1924 roku, zaś rok później, w 1925 roku opublikowano czasopismo „Wychowanie Przedszkolne”, które ukazuje się po dzień dzisiejszy. Dla edukacji przedszkolnej przełomowym okazał się być rok 1932, kiedy uchwalono ustawę (zwaną Jędrzejewiczowską) o ustroju szkolnictwa. Podkreślony w niej został charakter wychowawczy przedszkoli, a także ich cele. Ustalono także wspólną, oficjalną i jednolitą nazwę „przedszkole”. Jednocześnie określono reguły oraz warunki kształcenia przyszłych wychowawczyń przedszkoli. W 1933 roku wydany został poradnik „Rady i wskazówki dla wychowawczyń w przedszkolach”, który pełnił funkcję programu. Zawierał cele, zasady oraz zasadnicze treści, które dotyczyły organizacji pracy w przedszkolu. Kolejnym czasopismem koncentrującym się wokół tematyki przedszkolnej (o bardzo zbliżonej nazwie do powstałego w 1925 roku „Wychowania Przedszkolnego”) było „Wychowanie w Przedszkolu”. Ukazujące się od 1948 roku czasopismo metodyczne wydawane jest po dzień dzisiejszy. W 1949 roku miało miejsce opracowanie pierwszego w polskiej historii edukacji przedszkolnej, jednolitego projektu programu świeckiego (który niestety nie został wydany drukiem). Zadanie przygotowania programu zajęć, który

będzie realizowany w przedszkolu zlecono w 1950 roku powołanemu przez Ministerstwo Oświaty Państwowemu Ośrodkowi Oświatowemu Prac Programowych i Badań Pedagogicznych. W tym samym roku także opublikowano program o nazwie „Zajęcia w przedszkolu”, który powstał pod kierunkiem Ireny Merżan. Nadzór oraz organizacja przedszkoli (doskonalenia kadr i założeń programowych) sprawowany był od 1953 roku przez Departament Wychowania Przedszkolnego, który właśnie tego roku powołało Ministerstwo Oświaty. Problematyka przedszkoli została przedstawiona w 1957 roku, podczas Krajowego Zjazdu Oświatowego. W latach 1957-1958 powstało pierwsze stacjonarne Studium Nauczycielskie, które kształciło na kierunku: wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe. W latach 1957-1959 miało miejsce wydanie publikacji z zakresu wychowania przedszkolnego o charakterze metodycznym i podręcznikowym. Pierwsze próby wprowadzenia języka obcego do edukacji przedszkolnej miały miejsce już w latach 1959-1960. Natomiast uznanie przedszkoli za pierwsze ogniwa systemu szkolnego w Polsce nastąpiło w 1961 roku – na podstawie ustawy o rozwoju oświaty i wychowania. Rok później, w 1962 roku ukazał się nowy „Program wychowania w Przedszkolu”. Statut przedszkola wprowadzono po raz pierwszy do pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczycieli w 1965 roku. Trzy lata później, w 1968 roku ukazała się „Metodyka wychowania przedszkolnego”, pod redakcją M. Kwiatkowskiej oraz Z. Topińskiej. W 1970 roku Polska stała się oficjalnym członkiem Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego – OMEP. W 1972 roku powstał program pracy dydaktyczno-wychowawczej w ogniskach przedszkolnych (określanych jako przygotowawcze) dla sześciolatków. Rok później, w 1973 roku miało miejsce wdrażanie zmodernizowanego programu wychowania w przedszkolach. Wprowadzał on nowy dział noszący nazwę „Dojrzałość szkolna i przygotowanie dziecka do nauki w szkole”. Tego samego roku miało także miejsce powołanie oddziałów przedszkolnych dla dzieci sześciolatków. Po raz pierwszy termin „pedagogika przedszkolna” pojawił się w 1974 roku w podręczniku akademickim Michała Godlewskiego, Stanisława Krawcewicza oraz Tadeusza Wujka (red.). W 1977 roku miała miejsce modernizacja programowa z roku 1972. Wychowanie przedszkolne obejmowało dzieci sześciolatków. Funkcjonowały przedszkola całodzienne, a także osiemnastogodzinne ogniska wychowawcze oraz trzydziestogodzinne oddziały przedszkolne. Ukazany w tym samym roku (1977) szkolny program pracy wychowawczo-dydaktycznej obejmował w odniesieniu do dzieci sześciolatków m.in. wyrównywanie szans startu szkolnego, a także zapewnienie ciągłości oddziaływań

pomiędzy przedszkolem, a szkołą oraz naukę czytania. Nowy program wychowania przedszkolnego (będący scaloną wersją dwóch ostatnich) ukazał się w 1981 roku. Rok później (1982) ostatecznie zlikwidowano ogniska przedszkolne. Kolejne lata były trudne dla edukacji przedszkolnej. W 1989 roku, na skutek trudności ekonomicznych przedszkola były zamykane. Rok 1990 przyniósł zmiany w postaci przekazania gminom przedszkoli państwowych. Rozpoczęła się wówczas trwająca 3 lata (1990-1993 roku) likwidacja wielu przedszkoli. Z 1990 roku pochodzi także projekt programu wychowania w przedszkolu, który opracowany został przez „Zakład Wychowania Przedszkolnego i Nauczania Początkowego”, pod redakcją Jadwigi Walczyny. W 1991 roku, na mocy ustawy o systemie oświaty został dokonany m.in. podział przedszkoli na publiczne oraz niepubliczne. Nastąpiła także organizacja przedszkoli (w tym z oddziałami integracyjnymi), a także przedszkoli specjalnych (por. Ibidem).

2.1.1. Regulacje prawne związane z działalnością przedszkoli w Polsce

Działalność przedszkoli w Polsce regulują podstawy prawne zapisane w ustawie oświatowej (W. Leżańska, E. Płóciennik, 2021, s. 134). Należy podkreślić, iż wspomniana Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. nr 95 poz. 425) jest najważniejszym dokumentem, który reguluje funkcjonowanie przedszkoli. Zawarte w niej artykuły kolejno informują o tym „*czym jest przedszkole publiczne, kto może i kto jest zobowiązany do niego uczęszczać, jakie są zadania gmin w zakresie organizowania placówek przedszkolnych, kto może pracować w przedszkolach i innych formach wychowania przedszkolnego, jakie obowiązki stawiane są względem rodziców oraz dyrektorów*” (M. Kwaśniewska, 2011, s. 115). Na przestrzeni mijających lat powyższy dokument (ustawa oświatowa, przyp. aut.) podlegał licznym modyfikacjom (m.in. w 1996 roku, czy też nowelizacji z dnia 19 marca 2009 roku, w której wprowadzone zmiany w znacznym stopniu odnosiły się do edukacji przedszkolnej - szerzej na ten temat pisze M. Kwaśniewska, Ibidem, s. 116-123). Aktualnie obowiązującą podstawę prawną odnoszącą się do przedszkoli stanowi Ustawa z dnia 2 listopada 2022 r. – Prawo Oświatowe (Dz. U. z 2022 r. poz. 2230).

Uzupełnieniem zapisów w ustawie odnoszących się do szczegółowej organizacji przedszkoli publicznych w Polsce stanowią wydawane przez Ministra Edukacji Narodowej rozporządzenia. Obecnie obowiązującym rozporządzeniem jest

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 marca 2022 roku (Dz. U. 2022 r. poz. 566) w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (minimalnie zmieniające wytyczne obowiązujące na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 września 2019 roku (Dz. U. 2019 poz. 502) o rozszerzenie § 21 o § 21a, w którym to dodane zostały wytyczne odnoszące się do migrującej do Polski ludności Ukraińskiej i wytycznymi związanymi z liczebnością dzieci narodowości Ukraińskiej w oddziałach przedszkolnych).

Następnym dokumentem regulującym pracę państwowych przedszkoli jest Karta Nauczyciela – ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku (Dz. U. 1982 nr 3, poz. 19). Zawarte w niej treści odnoszą się do obowiązków oraz respektowania prawa nauczycieli. To właśnie na podstawie Karty Nauczyciela szczegółowo określone zostały m.in.: wymagania kwalifikacyjne oraz obowiązki nauczycieli, poszczególne stopnie awansu zawodowego, zasady związane z zatrudnieniem (a więc kolejno nawiązaniem, zmianą czy też rozwiązaniem stosunku pracy), warunki pracy oraz należne wynagrodzenie, odznaczenia oraz nagrody, uprawnienia urlopowe oraz socjalne, uzyskanie finansowania dokończania czy też doskonalenia zawodowego nauczycieli, odpowiedzialność dyscyplinarna nauczycieli, ochrona zdrowia, Dzień Edukacji Narodowej jak również uprawnienia emerytalne (M. Kwaśniewska, 2012, s. 124). Zapisy znajdujące się w Karcie Nauczyciela na przestrzeni minionych lat ulegały modyfikacjom (które m.in. wchodziły w życie począwszy od następujących dat: 21 sierpnia 2003 r., 1 stycznia 2004 r., 1 maja 2004 r., 31 sierpnia 2004 r., 1 stycznia 2005 r., 8 lutego 2005 r., 16 września 2005 r., 21 września 2005 r., 4 października 2005 r.). Jednolity tekst ustawy – Karta Nauczyciela został wprowadzony Obwieszczeniem Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 maja 2006 roku (Dz. U. 2006 nr 97 poz. 674). Już kilka miesięcy później - 27 października 2006 r., zaczęły obowiązywać zaktualizowane zapisy tego dokumentu, który przez kolejne lata poddawany był licznym modyfikacjom. Aktualnie obowiązujące zapisy ogłoszono dnia 29 września 2021 r. (Dz. U. 2021 poz. 1762 oraz Dz. U. 2022 poz. 935, 1116, 1700 i 1730).

„*Ramowy statut przedszkola publicznego*” został wydany jako załącznik nr 3 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 grudnia 1999 roku (Dz. U. 2000 nr 2 poz. 20). Również on, (analogicznie do wymienionych powyżej aktów prawnych) ulegał modyfikacjom na przestrzeni mijających lat (m.in. 21 maja 2001 r. (Dz. U. 2001 nr 61 poz. 624); 31 stycznia 2002 r. (Dz. U. 2002 nr 10 poz. 96);

8 sierpnia 2003 (Dz. U. 2003 nr 146 poz. 1416); 26 marca 2004 r. (Dz. U. 2004 nr 66 poz. 606); 11 stycznia 2005 (Dz. U. 2005 nr 10 poz. 75), 9 lutego 2007 r. (Dz. U. 2007 nr 35 poz. 222). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. (Dz. U. 2017 poz. 649) w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, które weszło w życie z dniem 1 września 2017 roku zastąpiło dotychczas obowiązujące Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. 2001 poz. 624, z 2002 poz. 96, z 2003 r. poz. 1416, z 2004 r. poz. 606, z 2005 r. poz. 75 oraz z 2007 r. poz. 222). Przede wszystkim zaś powyższe rozporządzenie stanowiło uzupełnienie ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. 2017 poz. 59) (w części, która dotyczyła statutu przedszkola oraz szkoły publicznej) (Internet, Nadzór pedagogiczny z komeptarzem)). Aktualnie obowiązujące od 1 września 2022 roku zapisy dotyczące ramowego statutu przedszkola publicznego reguluje Ustawa z dnia 12 maja 2022 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2022 poz. 1116) (B. Winczewska, 2022, Internet).

Ramowy statut przedszkola publicznego jest podstawą „(...) tworzenia statutu przedszkola przez radę pedagogiczną. Przygotowuje ona projekt dokumentu, który przedstawia do uchwalenia radzie przedszkola (jeśli ta została powołana) (...). O ostatecznym kształcie prawa placówki decydować też powinna rada rodziców. Opracowany i uchwalony statut przesyła się właściwemu kuratorowi oświaty, który może zatwierdzić lub uchylić dokument w całości lub częściowo (...)” (J. Karczewska, 2009, s. 12). To również statut służy do określenia nazwy przedszkola, jego celów oraz zadań, organizacji pracy, kompetencji jego (przedszkola, przyp. aut.) poszczególnych organów czy też zakresu zadań zarówno nauczycieli, jak i innych pracowników oraz charakteru współdziałania z rodzicami. Opracowany, a następnie zatwierdzony statut staje się bezpośrednią podstawę prawną, która reguluje funkcjonowanie przedszkola (M. Kwaśniewska, 2011, s. 124-125; szerzej na temat ramowego statutu publicznego przedszkola, Ibidem, s. 125-132).

Kolejnym, niezwykle ważnym dokumentem, który reguluje pracę dydaktyczno-wychowawczą w przedszkolach jest „Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz podstawa programowa 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 przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej”, w aktualnie obowiązującej wersji stanowiąca załącznik do Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz.U. 2017 poz. 356) w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (aktualizacje rozporządzenia z dnia 8 marca 2018 roku (Dz. U. 2018 poz. 1679) oraz z dnia 8 marca 2022 roku (Dz. U. 2022 poz. 609) czy 1 sierpnia 2022 r. (Dz. U. 2022 poz. 1717) nie uwzględniają przedszkoli, dlatego też przyjmuje się, iż aktualnie obowiązuje podstawa programowa z 2017 roku). Stanowi ona (podstawa programowa, przyp. aut.) punkt wyjścia opracowywanych przez pojedynczych nauczycieli, grup nauczycieli czy też wspólnej pracy wszystkich pracowników pedagogicznych zatrudnionych w poszczególnych przedszkolach autorskich koncepcji programów wychowania przedszkolnego, które wykorzystywane są w ich codziennej pracy z dziećmi.

Bezpośrednio z procesem powstawania autorskich programów związany jest kolejny ważny dokument ściśle określający poszczególne kryteria, jakie muszą one zawierać. Jest nim aktualnie obowiązujące Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 roku, w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. 2012 poz. 752); aktualizacje rozporządzenia, które miały miejsce w 2017 (Dz. U. 2017 poz. 481) oraz 2019 roku (Dz. U. 2019 poz. 2013) odnoszą się jedynie do zmian w podręcznikach szkolnych dlatego też uważa się, iż wytyczne odnoszące się do przedszkola obowiązują niezmiennie na mocy powyższego rozporządzenia). Podobnie jak wszystkie opisane powyżej dokumenty regulujące pracę przedszkoli również dwa ostatnie (podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz rozporządzenie w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego) nieustannie ulegają modyfikacjom i zmianom.

Program wychowania w przedszkolu został wydany w 1992 roku. Uwzględnione w nim zostały dzieci w wieku od 3. do 6. lat. W roku 1999, w nowej strukturze systemu edukacji wychowanie przedszkolne stało się ogniwem przygotowującym dziecko do podjęcia obowiązku szkolnego. Również tego roku opracowano ramowy statut przedszkola publicznego, a także opublikowano podstawę programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych, które znajdowały się w szkołach podstawowych. Zmianie uległy treści, metody, formy aktywności, a także

środki nauczania oraz wychowania. Obowiązek rocznego przygotowania dla dzieci 6.-letnich wprowadzony został w 2004 roku. Wzmocnienie pierwszego etapu edukacji, a także upowszechnienie jej wysokiej jakości zostało założone w opracowanym projekcie operacyjnym „*Wykształcenie i kompetencje*”, który ukazał się w 2005 roku. Z kolei nowa podstawa programowa opublikowana została przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 2007 roku. Rok szkolny 2008-2009 ogłoszono „*Rokiem Przedszkolaka*”. Nowa podstawa programowa Ministerstwa Oświaty i Wychowania, a także wydanie rozporządzenia dotyczącego rodzajów innych form wychowania przedszkolnego (w tym także warunków ich tworzenia oraz organizowania tych form, jak i sposobu ich działania) miała miejsce w 2008 roku. Wraz z reformą minister Katarzyny Hall w latach 2009-2012 nastąpiło upowszechnienie edukacji przedszkolnej, a także obniżenie wieku szkolnego, pomoc rodzinom migrującym, reforma programowa oraz tworzenie różnych alternatywnych form wychowania przedszkolnego (rys historyczny przedstawiono za: B. Surma, 2011, s. 65-68). Liczne zmiany w edukacji przedszkolnej widoczne były w ostatnich latach m.in. w szybko ulegającej dezaktualizacji podstawie programowej, przywróceniu obowiązku rozpoczęcia edukacji szkolnej dzieciom 7.-letnim, zmianach w zakresie prowadzenia działalności innowacyjnej.

Na mocy Obwieszczenia Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 18 maja 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo oświatowe, w Polsce wychowanie przedszkolne odnosi się do dzieci, które w danym roku szkolnym ukończą kalendarzowy 3. rok życia (Dz. U. 2021 poz. 1082; Art. 31). W związku z powyższym zdarza się, iż do przedszkoli publicznych przyjęte zostają dzieci, które we wrześniu danego roku mają ukończone dopiero 2,5 lat (B. Borowska, E. Gruszczyk-Kolczyńska, 2021, s. 130). Względem tych najmłodszych obowiązuje prawo do korzystania z wychowania przedszkolnego. Z kolei dzieci, które ukończyły 6. rok życia zobowiązane są do odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego wraz z początkiem roku szkolnego, który bezpośrednio poprzedza ten, w którym dziecko podlegać będzie obowiązkowi szkolnemu. Na mocy Prawa oświatowego (zgodnie z Dz. U. 2021 poz. 1082; Art. 31, ust.8) własnym zadaniem poszczególnych gmin staje się zapewnienie odpowiednich warunków dzieciom do spełnienia tegoż obowiązku oraz uwzględnienie przysługującego im prawa do wychowania przedszkolnego. Możliwość uczęszczania do przedszkoli w Polsce kończy się wraz z osiągnięciem przez dziecko 7. roku życia (zaś w przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego jest to 9. rok życia) (W. Leżańska, E. Płóciennik, 2021, s. 134). Aktualizacja powyższego

Obwieszczenia, która miała miejsce 14 września 2022 r. (Dz. U. 2022 poz. 2230) nie wprowadziła żadnych zmian w omawianym powyżej zakresie.

Aktualnie w Polsce wychowanie przedszkolne może odbywać się w takich miejscach, jak:

- przedszkola;
- przedszkola integracyjne;
- przedszkola specjalne – mogą wchodzić w skład specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego (Dz. U. 2019 poz. 502);
- przedszkola z oddziałami integracyjnymi;
- przedszkola z oddziałami specjalnymi;
- inne formy wychowania przedszkolnego;
- szkoły podstawowe z oddziałami przedszkolnymi (Dz. U. 2019 poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818, 2197 i 2248 oraz z 2020 poz. 374).

Wśród przedszkoli w Polsce (stanowiących najbardziej popularną formę edukacji przedszkolnej, za: European Commission, Eurydice, Internet, 2019), na podstawie *Ustawy o systemie oświaty* wyróżnić można instytucje publiczne oraz niepubliczne. Przedszkola publiczne prowadzą nieodpłatną działalność w wymiarze odpowiadającym zapisom podstawy programowej (a więc minimum 5 godzin dziennie, Ibidem), zatrudniają nauczycieli posiadających odpowiednie kwalifikacje, przeprowadzają rekrutację w oparciu o zasadę powszechnej dostępności, a także podlegają nadzorowi pedagogicznemu kuratorium oświaty. Realizują program wychowania przedszkolnego, który uwzględnia podstawę programową odnoszącą się do tego etapu kształcenia. Przedszkola niepubliczne jedynie w pewnym zakresie podlegają nadzorowi pedagogicznemu, zatrudniają nauczycieli, którzy posiadają kwalifikacje określone dla nauczycieli przedszkoli publicznych (Ibidem); zaś koszty pobytu dziecka w przedszkolu pokrywają rodzice i gmina (więcej na ten temat: B. Surma, 2011, s. 190-192). Podobnie jak przedszkola publiczne, również w przedszkolach niepublicznych realizowany jest program wychowania przedszkolnego, które uwzględniają podstawę programową dla tego etapu kształcenia. Ze względu na organ, który prowadzi niepubliczne przedszkole można wyróżnić przedszkola prywatne, wyznaniowe oraz społeczne (Ibidem, s. 191). Przedszkola w Polsce nie są obowiązkowe (zgodnie z przepisami z dnia 7 września 1991 r.) z wyjątkiem ostatniego roku, a więc dzieci w wieku 6. lat., które to mają obowiązek rocznego przygotowania przed rozpoczęciem

edukacji w szkole podstawowej. Z racji obowiązkowej edukacji dzieci, wszelkie publiczne grupy sześciolatków prowadzone są bezpłatnie (M. Falkiewicz-Szult, 2014, s. 217). Zarówno przedszkola publiczne, jak i niepubliczne zobowiązane są do respektowania zapisów znajdujących się w podstawie programowej wychowania przedszkolnego (B. Surma, 2011, s. 192). W odróżnieniu od szkoły, przedszkola są tzw. instytucjami nieferyjnymi (nie obowiązują w nich ferie zimowe ani wakacje), dla których rok szkolny rozpoczyna się 1 września, zaś kończy 31 sierpnia (w ferie zimowe pracują wszystkie przedszkola: zarówno publiczne, jak i prywatne. W wakacje przedszkola publiczne mają 1 miesiąc wolny, podczas którego w innym przedszkolu sprawowany jest dyżur i można z wyprzedzeniem zapisać do niego dziecko. Przedszkola niepubliczne z reguły pracują cały rok, a jedyne dni wolne stanowią te ustawowe lub też urlop wykorzystany przez nauczycieli). Wyjątek stanowią jedynie przerwy w pracy ustalane na wniosek dyrektora przedszkola i rady przedszkola (gdy zaś w danym przedszkolu nie ma rady przedszkola wniosek składa dyrektor wraz z radą rodziców) (W. Leżańska, E. Płóciennik, 2021, s. 134).

Dokumentem, który reguluje powstawanie innych form wychowania przedszkolnego w Polsce jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz. U. 2020 poz. 1385). Zawarte w nim zapisy obowiązują od 1 września 2020 roku. Na mocy ww. rozporządzenia, tworzenie nowych przedszkoli odbywa się zgodnie z zasadami zawartymi w §1, których zapis brzmi następująco:

„Wychowanie przedszkolne może być prowadzone w następujących, innych niż przedszkola i oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych, formach:

1) punktach przedszkolnych, zwanych dalej „punktami”, w których zajęcia są prowadzone przez cały rok szkolny, z wyjątkiem przerw ustalonych przez organ prowadzący;

2) zespołach wychowania przedszkolnego, zwanych dalej „zespołami”, w których zajęcia są prowadzone przez cały rok szkolny w niektóre dni tygodnia, z wyjątkiem przerw ustalonych przez organ prowadzący” (Ibidem).

Zapisy zawarte w kolejnych paragrafach rozporządzenia określają m.in. warunki tworzenia punktu czy też zespołu, warunki lokalowe, liczbę dzieci jaka może znaleźć się w poszczególnych grupach, zasady organizowania pracy punktu czy też zespołu, dzienny wymiar godzin zajęć, warunki pobytu dzieci w instytucji, zakres zadań

stawianych przed nauczycielami prowadzącymi zajęcia w zespole lub punkcie (odnoszący się nie tylko stricte do prowadzonych zajęć, ale również do współpracy z rodzicami oraz współpracy ze specjalistami, którzy świadczą względem dzieci pomoc psychologiczno-pedagogiczną czy opiekę zdrowotną), dokument obowiązujący podczas realizowanych przez nauczyciela zajęć – program wychowania przedszkolnego, sposób dokumentacji pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Do założenia oraz prowadzenia jednego z wyżej wymienionych instytucji przedszkolnych (a więc przedszkola, punktu czy zespołu wychowania przedszkolnego) uprawnione są następujące podmioty:

- jednostka samorządu terytorialnego, gminy (mają one możliwość założenie jedynie przedszkola publicznego);
- inne osoby prawne (m.in. fundacje, stowarzyszenia, zakłady pracy, organizacje pozarządowe, związki wyznaniowe);
- osoby fizyczne (każdy pełnoletni obywatel kraju nawet bez wykształcenia kierunkowego – pedagogicznego może prowadzić jedno z ww. przedszkoli pod warunkiem, iż zatrudni on nauczycieli posiadających niezbędne kwalifikacje do pracy w przedszkolu) (Ustawa o systemie oświaty, Art. 8.1. i 2); por. W. Leżańska, E. Płóciennik, 2021, s. 135).

W Polsce funkcjonują również przedszkola integracyjne. Są one tworzone w celu zapewnienia dzieciom odpowiednich warunków oraz możliwości codziennego uczestnictwa w specyficznych zajęciach rewalidacyjnych (B. Surma, 2011, s. 192). W odróżnieniu od przedszkoli publicznych, w których dopuszczalna była liczebność oddziału wynosząca 25 dzieci (na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 9 marca 2022 roku (Dz. U. 2022 poz. 566) zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, w związku z trwającą wojną na Ukrainie zwiększona została dopuszczalna liczba dzieci w oddziale przedszkolnym do 28 osób w grupie, w tym nie więcej niż 3 dzieci, którzy posiadają obywatelstwo Ukraińskie), zarówno w przedszkolach integracyjnych, jak również w znajdujących się w przedszkolach ogólnodostępnych oddziałach integracyjnych, liczebność dzieci w oddziale nie może przekraczać 20. dzieci (przy jednoczesnym uwzględnieniu zapisu, iż dzieci niepełnosprawnych może być tylko 5 w jednym oddziale) (za: European Commission, Eurydice, Internet, 2019).

Przedszkola specjalne zakładane są dla dzieci, które posiadają określoną niepełnosprawność. Wśród istniejących tego typu instytucji wyróżnić można:

- przedszkola dla dzieci słabowidzących i niewidomych;
- przedszkola dla dzieci słabo słyszących lub też niesłyszących;
- przedszkola dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną;
- przedszkola dla dzieci z niepełnosprawnością ruchową;
- przedszkola dla dzieci przewlekle chorych (B. Surma, 2011, s. 192);
- przedszkola dla dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwojowymi: (np. zespołem Retta, autyzmem, innego rodzaju zaburzeniami dezintegracyjnymi, zespołem Aspergera, zaburzeniami hiperkinetycznymi którym towarzyszy upośledzenie umysłowe i ruchy stereotypowe, innego rodzaju całościowymi zaburzeniami rozwoju, zaburzeniami uwagi i aktywności czy hiperkinetycznymi zaburzeniami zachowania).

Na przestrzeni minionych lat zauważa się, iż coraz więcej dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności trafia do przedszkoli integracyjnych, w których to integracja może przybierać formę częściową, pełną lub „ukrytą” (więcej na ten temat: B. Surma, 2011, s. 192-194).

Powyżej ukazane akty prawne, które regulują działalność instytucji przedszkolnych nie odzwierciedlają wyczerpanej listy, gdyż zawiera ona znacznie więcej dokumentów. Ograniczono się jedynie do ukazania zapisów istotnych w praktycznym funkcjonowaniu przedszkoli. O aktualizacji obowiązujących przepisów informują pojawiające się co jakiś czas zapisy zamieszczane na stronie internetowej ministerstwa w formie komunikatów MEN. Obowiązkiem nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach jest śledzenie na bieżąco zapisów oraz dostosowywanie własnej pracy do zmieniających się względem nich wymagań.

Uwarunkowania prawne odnoszące się do rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym uwzględniają:

- Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej;
- Europejską Kartę Społeczną;
- Konwencję o Prawach Dziecka;
- Kodeks rodzinny i opiekuńczy;
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia w sprawie zakresu i organizacji profilaktycznej opieki zdrowotnej nad dziećmi i młodzieżą;
- Ustawę o powszechnym ubezpieczeniu w Narodowym Funduszu Zdrowia;
- Ustawę o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku (Dz. U. 2021 poz. 1915 oraz z 2022 r. poz. 583)

- Ustawę o pomocy społecznej;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lipca 2022 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2022 poz. 1594);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017 poz. 356);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. 2017 poz. 1647);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 września 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. 2019 poz. 1778);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2021 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. 2021 poz. 1571); (autorskie zaktualizowanie obowiązujących uwarunkowań prawnych na dzień 28.02.2023 r.).

W odniesieniu do funkcjonowania przedszkoli niezwykle istotne stają się następujące dokumenty:

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. **prawo oświatowe** (Dz. U. 2021 poz. 1082, z 2022 r. poz. 655, 1079, 1116, 1383, 1700, 1730 i 2089 oraz z 2023 r. poz. 185)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie **ramowych statutów** publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. 2017 r. poz. 649) wraz z najnowszymi aktualizacjami obowiązującymi na mocy Ustawy z dnia 12 maja 2022 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2022 poz. 1116);

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie szczegółowej **organizacji** publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. 2022 poz. 644);
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 14 września 2022 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o **finansowaniu** zadań oświatowych (Dz. U. 2022 poz. 2082);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie **podstawy programowej** wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017 poz. 356);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2021 r. w sprawie **indywidualnego obowiązkowego** rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. 2021 poz.1571);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 listopada 2021 r. w sprawie **orzeczeń i opinii** wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. 2021 poz. 2294);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży **niepełnosprawnych**, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2020 poz. 1309);
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z 25 sierpnia 2017 r. w sprawie **nadzoru pedagogicznego** (Dz. U. z 2020 poz. 1551 ze zm. z dnia 1 września 2021 r. Dz. U. 2021 poz. 1618);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania **wczesnego wspomaganie** rozwoju dzieci (Dz. U. 2017 poz.1635);
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. **Karta Nauczyciela** z dnia 29 września 2021 r., (Dz. U. 2021 poz. 1762 oraz Dz. U. 2022 poz. 935, 1116, 1700 i 1730);

- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 18 maja 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo oświatowe (Dz. U. 2021 poz. 1082, Art. 84) – **kompetencje rady rodziców**;
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania **pomocy psychologiczno – pedagogicznej** w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2020 poz.1280) wraz ze zm. (Dz. U. 2022 poz. 1593).

W niniejszej pracy postanowiono skupić się na dwóch dokumentach regulujących pracę przedszkoli: koncepcji pracy przedszkola oraz statucie.

Misja przedszkola określa jakie cele przyświecają danej instytucji. Zawiera w sobie bardzo ogólne treści. Pojęcie misji szczegółowo definiowane jest w naukach o zarządzaniu, które odnoszą się do poszczególnych organizacji. Można jednak przyjąć, iż przedszkole, podobnie jak szkoła jest organizacją. Zgodnie z ujęciem A. K. Koźmińskiego misja może być rozumiana jako to, *„co organizacja proponuje otoczeniu, w zamian za zasilenia, które z niego otrzymuje”* (A. K. Koźmiński, 2000, s. 42). Bardzo szeroko pojęcie definiuje Włodzimierz Piotrowski, według którego misja *„to zestaw względnie trwałych dążeń, celów, na które zorientowane są lub powinny być działania podejmowane przez jej uczestników; to samookreślenie się organizacji poprzez odpowiedź na pytania: 1. Po co organizacja istnieje? 2. Do czego ma dążyć? 3. Co ma osiągnąć? 4. Czyje i jakie potrzeby powinna zaspokajać? Jakie jest jej społeczne posłannictwo”* (W. Piotrowski, 2000, s. 759). Takie ujmowanie interesującego nas tu pojęcia należy uznać za niezmiernie ważne dla funkcjonowania przedszkoli.

Wizja informuje o tym, co jest ważne dla konkretnej organizacji. Określa ona cel do którego realizacji zmierza. Wizja jest także rozumiana jako miejsce, do którego dąży dana organizacja ponieważ mówi ona o tym co może być. Jej zapisy ukazują kierunek działania, a także obraz przyszłości opisywanej organizacji. Wizja różni się od misji *„sposobem określenia organizacji. Misja określa, jak dojść do postanowionego celu, natomiast wizja określa, do jakiego celu mamy zmierzać. Jest to rozróżnienie podręcznikowe, w praktyce oddzielenie wizji od misji bywa bardzo trudne”* (M. Kostera, S. Kownacki, A. Szumski, 2000, s. 353), szczególnie, że zarówno w misji, jak i w wizji mogą być wyartykułowane niezwykle ważne dla danej organizacji wartości oraz cele.

Cele sprawują podstawową funkcję w procesie wychowania oraz kształcenia. Ich określenie staje się jednak najtrudniejszym zadaniem. Cele wychowania, kiedy zostaną odpowiednio sformułowane oraz dobrane niezwykle pomagają w koordynowaniu realizowanych czynności, a także stają się motywem działań podejmowanych przez nauczycieli. Wskazują również odpowiedni kierunek zmian procesu edukacyjnego.

Efektywny proces edukacji przedszkolnej wyznaczany jest przez cele, metody, treści, a także formy i środki dydaktyczne. Podczas formułowania celów niezwykle istotne jest, by uwzględnić dokumenty o międzynarodowym charakterze, do których zalicza się: Międzynarodową Konwencję Praw Dziecka, Powszechną Deklarację Praw Człowieka czy też Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych. Zawarte w nich treści są wartościami ponadczasowymi (w wielu przypadkach przyjmują bowiem ponadczasowy charakter). Cele kształcenia oraz wychowania to niejako oczekiwane z góry, zaplanowane, świadome oraz konkretne efekty edukacji, które odnoszą się do pożądanych zmian (świadczących o rozwoju) z zakresu umiejętności, wiedzy, a także zainteresowań czy rozwoju dzieci, dokonujące się pod wpływem realizowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego (J. Karbowiczek, 2011, s. 224-225).

Na stawiane cele wpływa wiele czynników, wśród których wyróżniamy:

- wartości;
- przyjętą w instytucji koncepcję rozwoju człowieka;
- tradycje;
- kulturę;
- sytuację ekonomiczną państwa;
- stosunki społeczne;
- ustrój (Ibidem, s. 226).

Bezpośrednio wynikają one ze struktury systemu oświatowego, a także ze stosowanych metod nauczania czy treści programowych.

Zapisy zawarte w aktualnie obowiązującej podstawie programowej wychowania przedszkolnego z 14 lutego 2017 roku (Dz. U. 2017 poz. 356) każdorazowo mają swoje odzwierciedlenie w dokumentach statutowych, regulujących pracę poszczególnych instytucji. Są to zapisy ogólne, których rozwinięciem zajmują się poszczególne przedszkola. Stają się one jednak pewnego rodzaju „minimum”, które każdorazowo

znajduje swoje odzwierciedlenie w dokumentacji przedszkolnej. Wszystkie zmiany podstawy programowej powodują, iż nanoszone są aktualizacje (czy modyfikacje) posiadanych przez przedszkola statutów oraz koncepcji. Niezwykle istotnym staje się więc przemyślenie zapisów przez autorów poszczególnych rozporządzeniem, gdyż to one w znacznej mierze przekładają się na konkretną pracę przedszkoli.

2.1.2. Cele, funkcje i zasady wychowania przedszkolnego

Celem nadrzędnym dla edukacji przedszkolnej staje się odpowiednie stymulowanie rozwoju dzieci, tak by zostały one przygotowane do rozpoczęcia realizacji obowiązku szkolnego (J. Karbowniczek, 2011, s. 227).

Zgodnie z aktualnie obowiązującą podstawą programową celem wychowania przedszkolnego jest całościowe wsparcie rozwoju dziecka. Realizowane jest ono (wsparcie całościowe, przyp. aut.) w trakcie procesu nauczania-uczenia się, wychowania oraz opieki, jak również podczas gromadzenia przez dziecko doświadczeń na drodze, która prowadzi do prawdy, dobra oraz piękna. Efektem takiego całościowego wsparcia staje się osiągnięcie przez dziecko dojrzałości do rozpoczęcia nauki na pierwszym etapie kształcenia.

W celu zapewnienia dziecku w wieku przedszkolnym odpowiednich warunków do rozwoju należy w pierwszej kolejności zagwarantować mu poczucie bezpieczeństwa. Przedszkola powinny również zaspokajać podstawowe potrzeby dzieci. Fundamentem stworzenia odpowiednich warunków społeczno-materialnych względem dziecka staje się spełnienie określonych funkcji przedszkola (W. Leżańska, E. Płóciennik, 2021, s. 138).

Dokonując analizy literatury kierunkowej odnoszącej się do wychowania przedszkolnego odnotowano różne funkcje, jakie względem dziecka powinno pełnić przedszkole. W jednych z początkowych prac wyartykułowano trzy integralnie związane ze sobą:

- funkcję opiekuńczą (odnoszącą się do zapewnienia dzieciom poczucia bezpieczeństwa oraz opieki);
- funkcję wychowawczą (stwarzającą odpowiednie warunki do wszechstronnego rozwoju dziecka, w tym także nabywania przez nie umiejętności współdziałania z rówieśnikami);

- funkcję kształcącą (umożliwiającą dziecku uczenie się w różnych warunkach, okolicznościach oraz sytuacjach, z jednoczesnym uwzględnieniem okresu przygotowującego do rozpoczęcia nauki szkolnej) (por. Ibidem).

We współczesnej literaturze zauważa się, iż przedstawiony powyżej zestaw funkcji uległ rozszerzeniu. Przyczyn tego stanu rzeczy należy dopatrywać się w zmianie zadań stawianych przed nauczycielem, które realizować powinien w przedszkolu, a także zaobserwowanymi potrzebami samych dzieci. Wśród funkcji jakie aktualnie spełnić powinny przedszkola względem dzieci wyodrębnić można również takie, jak:

- opiekuńczo-zdrowotną (zapewniającą dzieciom nie tylko opiekę, ale również czuwanie nad ich bezpieczeństwem i zdrowiem);
- profilaktyczną (przeciwdziałającą oraz zapobiegającą wszelkim zagrożeniom zarówno dla zdrowia, jak i rozwoju osobowości dzieci);
- stymulującą (pobudzającą oraz ukierunkowującą rozwojowe procesy dzieci);
- korektywną (uwzględniającą zarówno korygowanie zaobserwowanych wad rozwojowych, jak również wyrównywanie braków);
- kompensacyjną (odnoszącą się zarówno do korekty zastanego stanu, jak również usuwania nie tylko przyczyn trudności, ale i samych trudności);
- dydaktyczną (wyposażającą dzieci w taki zasób umiejętności, wiedzy oraz nawyków, który nie tylko przygotowuje je do roli uczniów, ale również umożliwi pomyślny start szkolny);
- socjalizacyjną (umożliwiającą dziecku włączanie się w coraz szersze kręgi społecznego środowiska);
- osobotwórczą (wspierającą dziecko w formowaniu jego osobowości, kształtującą jego indywidualność, a także integrującą sfery rozwojowe oraz potencjalne możliwości (J. Lubowiecka, 2006, s. 7-8).

Wszystkie opisane powyżej funkcje są równoważne wobec siebie, ściśle ze sobą powiązane, zaś rola nauczyciela-wychowawcy w ich realizacji staje się wyjątkowo odpowiedzialna. To względem niego (nauczyciela, przy. aut.) oczekuję, by nie tylko dostrzegał, ale również wykorzystywał i modyfikował całokształt uwarunkowań, gdyż dopiero scalone umożliwią realizację wszystkich opisanych powyżej funkcji podczas działań praktycznych (por. J. Karbowniczek, 2011, s. 231-232).

D. Waloszek zwracając uwagę na integrację funkcji wyodrębniła tylko dwie podstawowe funkcje:

- diagnostyczno-prognostyczno-kształtującą (odnoszącą się w pierwszej kolejności do rozpoznawania możliwości dzieci, a następnie rozwijania ich uzdolnień, prognozowania zmian oraz udzielanie dyskretnej pomocy podczas poznawania świata);
- zabawową (respektującą prawo dziecka do zabawy) (D. Waloszek, 1994; za: W. Leżańska, E. Płóciennik, 2021, s. 139).

Wynikające z przedstawionych powyżej funkcji zadania zawierają w sobie całą gamę innych działań, dzięki którym są one realizowane, takich jak np.: stwarzanie dzieciom odpowiednich warunków do samodzielności działania, spontaniczności, eksperymentowania, przeżywania radości, obserwowania, kojarzenia, wysuwania hipotez, wymyślania, uczenia się bez pouczeń, tworzenia, odkrywania własnych kompetencji oraz roli innych osób podczas działania, podejmowania decyzji, różnego rodzaju zachowaniach społecznych (W. Leżańska, E. Płóciennik, 2021, s. 139).

W rozwoju dziecka niezwykle ważnym etapem jest wiek przedszkolny. W tym czasie dokonują się bardzo duże zmiany, na skutek których młody człowiek zaczyna coraz lepiej dostosowywać się do środowiska. Nabywa on także coraz większe możliwości do podejmowania różnorodnych działań. Poprzez stopniowe usprawnianie funkcji poznawczych pod koniec edukacji przedszkolnej dziecko osiąga wyższy, coraz doskonalszy poziom psychicznego rozwoju. Doskonali się jego mowa, tworzy nowe pojęcia, wzbogaca wyobraźnię, kształtuje zarówno postawy społeczne, jak i załączki uczuć. W sposób czynny zbiera doświadczenia dzięki możliwości uczenia się poprzez działanie własne (A. Skowrońska, 2008, s. 5).

Powodzenie różnych działań podejmowanych w przedszkolu uzależnione jest w dużej mierze od respektowania przez nauczycieli zasad wychowania przedszkolnego (M. Kwiatkowska, 1985, s. 58-60). Zgodnie z zawartymi wskazówkami warunkiem koniecznym (choć nie jedynym) do osiągnięcia podstawowego celu wychowania (jakim niewątpliwie jest całościowy rozwój dziecka) staje się przestrzeganie pewnych reguł przez nauczycieli, a także wypełnianie wszystkich powyżej wymienionych funkcji (A. Klim-Klimaszewska, 2012, s. 214-216). Wśród zasad wychowania przedszkolnego wyróżnia się następujące:

- zasadę zaspokajania potrzeb dzieci (uwzględniającą zarówno potrzeby fizjologiczne, jak i potrzeby bezpieczeństwa; potrzebę miłości, przynależności, samoakceptacji, szacunku oraz potrzebę samorealizacji) (więcej na ten temat: W. Leżańska, E. Płóciennik, 2021, s. 140-141);

- zasadę aktywności (więcej na ten temat: Ibidem s.141-142);
- zasadę indywidualizacji (uwzględniającą różnicowanie zadań adresowanych do dzieci w zależności od wykazywanych przez nie zainteresowań oraz posiadanych mocnych i słabych stron; różnicowanie trudności tego samego zadania; dostosowywania sposobu podawania instrukcji; różnicowania warunków realizacji konkretnego zadania, realizację zajęć indywidualnych: korekcyjno-kompensacyjnych, jak również zajęć rozwijających uzdolnienia) (więcej na ten temat: Ibidem, s.142-146);
- zasadę organizowania społecznego życia dzieci (więcej na ten temat: Ibidem, s. 147-148);
- zasadę integracji (więcej na ten temat: Ibidem, s. 148-149).

Uczęszczanie do przedszkola przyczynia się do wszechstronnego rozwoju psychofizycznego dzieci w następujących obszarach:

- fizycznym (motoryka duża, motoryka mała, funkcjonowanie narządów zmysłów: słuchu i wzroku, ogólna wydolność fizyczna);
- emocjonalnym (umiejętność rozstania się z opiekunem, odporność oraz samodzielność emocjonalna, radzenie sobie z emocjami np. sytuacji porażki, rozpoznawanie oraz nazywanie przeżywanych emocji, adekwatne do sytuacji oraz siły bodźca przeżywanie emocji);
- społecznym (respektowanie norm i zasad, odpowiedni stosunek do rówieśników oraz osób dorosłych, funkcjonowanie w grupie rówieśniczej oraz w relacjach z osobami dorosłymi, współpraca w grupie, zabawa wspólna, koleżeństwo);
- poznawczym (rozwój mowy, uwagi oraz pamięci, poszerzanie wiedzy ogólnej, myślenie przyczynowo-skutkowe, orientacja w schemacie własnego ciała oraz w przestrzeni, spostrzeganie - percepcja wzrokowa: dostrzeganie podobieństw i różnic, wyróżnianie szczegółów, składanie w całość elementów; rozpoznawanie dźwięków – percepcja słuchowa: analiza i synteza słuchowa, pamięć słuchowa; dojrzałość, rozwój umiejętności matematycznych, przygotowanie do nauki pisania oraz czytania, aktywność poznawcza dziecka: zainteresowanie otoczeniem).

Duży nacisk położony jest także na kształtowanie samodzielności oraz samoobsługi (podczas spożywania posiłków, wykonywania czynności higienicznych, ubierania się (szeroko pisze na ten temat E. Zielińska, 2011, s. 5-9), a także rozwijanie predyspozycji i zainteresowań dziecka (uwzględnianie jego mocnych stron,

kreatywność, wytrwałość, staranność, szczególne preferencje, nietypowe zachowania, napotymane trudności (więcej na ten temat: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, 2004).

2.1.3. Wybrane metody pracy w przedszkolu

Cała aktywność dziecka podczas dziennego pobytu w przedszkolu koncentruje się wokół trzech form działalności, a więc: zabawy, nauki (odbywającej się w edukacji przedszkolnej w formie zajęć dydaktycznych) i pracy, które to w zależności od rozwoju psychicznego i fizycznego człowieka zmieniają swoją intensywność (M. Królicza, 2010, s. 29).

Istotną rolą w rozwoju fizycznym, społecznym, umysłowym oraz emocjonalnym dziecka odgrywa jedna z form poznawania przez nie (dziecko, przyp. aut.) świata – zabawa. Stała się ona przedmiotem badań naukowców z różnych dyscyplin: psychologów, pedagogów, socjologów, antropologów kultury czy etnografów (B. Muchacka, 2014, s. 7). Zapisy bezpośrednio odnoszące się do zabawy znalazły się m.in. w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, co można odczytywać jako pewne posunięcie w kierunku docenienia zabawy, podkreślane na przestrzeni minionych lat przez wielu polskich badaczy (D. Waloszek, 2006, s. 269). Wspominana zdawkowo we wcześniejszych podstawach programowych zabawa (Dz. U. z dnia 30 maja 2014 r., za: B. Bilewicz-Kuźnia, 2015, s. 14-15), w aktualnie obowiązującym rozporządzeniu (Dz. U. 2017, poz. 356) została już znacznie szerzej wyartykułowana zarówno w zadaniach stawianych przedszkolom (Dz. U. 2017 poz. 356, zał. 1, pkt. 2), jak również w postaci osiągnięć dziecka kończącego edukację przedszkolną w poszczególnych obszarach: *fizycznym* „(...) uczestniczy w zabawach ruchowych, w tym rytmicznych, muzycznych, naśladowczych, z przyborami lub bez nich (...)” (Ibidem, I, pkt. 5); „(inicjuje zabawy konstrukcyjne, majsterkuje, buduje, wykorzystując zabawki, materiały użytkowe, w tym materiał naturalny (...))” (Ibidem, I, pkt. 6) *socječnym* „(...) tworzy zasady zabawy w grupie (...)” (Ibidem, III, pkt. 5); *poznawczym* „(...) rozpoznaje litery, którymi jest zainteresowane na skutek zabawy (...)” (Ibidem, IV, pkt. 4); „wyraża ekspresję twórczą podczas czynności konstrukcyjnych i zabawy (...)” (Ibidem, IV, pkt. 11); „przelicza elementy zbiorów w czasie zabawy (...)” (Ibidem, IV, pkt. 15); „posługuje się w zabawie i w trakcie wykonywania innych czynności pojęciami

dotyczącymi następstwa czasu (...)” (Ibidem, IV, pkt. 16). Dodatkowo wybrzmiewa z punktów 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 15 określających warunki oraz sposób realizacji podstawy programowej Ibidem, s. 8-10).

Zabawa uważana jest przez badaczy za wszechstronną formę aktywności, która zastępuje dzieciom różnego rodzaju czynności wykonywane przez dorosłych, takie jak praca, uczenie się czy też działalność społeczna (B. Muchacka, 2014, s. 7).

Wg Johana Huizinga zabawa to „*dobrowolna czynność lub zajęcie, dokonywane w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł; jest celem sama w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia i radości oraz świadomość «odmienności» od «zwyczajnego życia»*” (J. Huizinga, 1985, s. 48-49). W ujęciu Josepha Levy zabawa staje się „*zwiastunem twórczości, myślenia abstrakcyjnego, wyobraźni i spontaniczności*” (J. Levy, 1978, s. 68). Wg Lwa Siemionowicza Wygostkiego „*zabawa jest nie tylko dominującą formą aktywności, ale w pewnym sensie głównym źródłem rozwoju dzieci do wieku szkolnego*” (L. S. Wygotski, 2000, s. 73). „*Tworzy ona (zabawa, przyp. aut.) dziecko. To właśnie w trakcie zabawy dziecko zawsze zachowuje się ponad swój wiek, wychodzi poza swoje codzienne zachowania, jest twórcze i kreatywne. Można powiedzieć, że w zabawie przerasta siebie o głowę*” (Ibidem, s. 75). Z kolei Jean Piaget uważa, iż „*zabawa jest wyrazem procesu asymilacji, w którym dziecko usiłuje włączyć wiedzę o otaczającym je świecie, dopasowując ją do posiadanych już doświadczeń i sposobu rozumienia świata*” (B. Bilewicz-Kuźnia, 2015, s. 19). Aneta Paszkiewicz (2014, s. 285) określa zabawę jako szczególny typ działań, który podejmuje jednostka. W odróżnieniu od pracy czy nauki podczas zabawy odczuwalna jest przez osobę bezpośrednio w nią zaangażowaną przyjemność. To właśnie osiągnięcie przyjemności stanowi cel sam w sobie zabawy. Wśród teoretyków zabawy, którzy podkreślali jej związek z przyjemnością oraz określali jako swobodny rodzaj aktywności są Charlotte Bühler (1933); J. Huizinga (1967); Elizabeth B. Hurlock (1985); Stefan Szuman (1985). Dodatkowo J. Huizing (1967) czy Maria Tyszkowa (1988) podkreślali, iż zabawie towarzyszy bezinteresowność, gdyż w jej celach nie ma interesów materialnych. Bożena Muchacka zaznacza kolejne cechy zabawy, takie jak: ograniczenie w czasie i przestrzeni, napięcie oraz świat tymczasowy będący w obrębie świata zwyczajnego (B. Muchacka, 2014, s. 13).

W ujęciu S. Szumana zabawa jest aktywnością własną dziecka, którą postrzegać można jako autostymulator rozwoju. To właśnie za sprawą zabawy dziecko staje się

współtwórcą własnego rozwoju psychicznego. Z kolei poprzez dobór odpowiednich rodzajów zabaw kształtowane są adekwatnie do nich różne funkcje psychiczne, a także ma miejsce zdobywanie wiadomości i nabywanie umiejętności niezbędnych do dalszego rozwoju (Ibidem, s. 8).

Zgodnie z ujęciem prezentowanym przez W. Okonia zabawa jest zajęciem, które dostarcza wiele przyjemności, zaś wyróżnić można jej następujące rodzaje: dydaktyczne, konstrukcyjne, ruchowe, tematyczne i funkcjonalne (W. Okoń, 2004, s. 474).

W *Małym Leksykonie Pedagoga Wczesnoszkolnego* pod redakcją J. Karbowniczek zdefiniowane zostało ogólne pojęcie „zabawa” (A. Paszkiewicz, 2014, s. 285), a następnie wyodrębniono: zabawę dydaktyczną, nauczającą (B. Akimjaková, 2014, s. 285-286), zabawę konstrukcyjną (B. Surma, 2014, s. 286-287), zabawę ruchową (B. Surma, 2014, s. 287) i zabawę tematyczną (E. Jaszczyszyn, 2014, s. 287).

B. Muchacka wyodrębnia takie rodzaje zabaw, jak:

- zabawy tematyczne, których źródłem treści staje się rzeczywistość, a więc zaobserwowane oraz przeżyte zdarzenia przez dziecko. Podczas tego rodzaju zabaw dziecko podejmuje działania odtwarzające oraz naśladowujące zachowania dorosłych, tym samym odgrywając ich role (B. Muchacka, 2014, s. 9; więcej na ten temat: W. J. Dyner, 1983);

- zabawy eksperymentalne, podczas których zachodząca współpraca osób dorosłych i dzieci przekłada się na zdobycie przez tych ostatnich narzędzi poznawczych (siatki poznawczej) oraz za ich pomocą konstruowania wiedzy (B. Muchacka, 2014, s. 9);

- zabawy dydaktyczne, które wykorzystać można np. w eksperymencie bezpośrednio przekładają się na kształtowanie u dzieci postaw badawczych, rozbudzają zainteresowanie daną problematyką, wreszcie strukturyzują wiedzę formalną z zakresu stawiania, poszukiwania oraz odnajdywania odpowiedzi na pytania „*po co?*”; „*dlaczego?*”; „*w jakim celu?*”; (Ibidem)

- zabawy swobodne odgrywają znaczącą rolę w początkowych stadiach rozwoju dzieci. Są to zabawy które podejmują one (dzieci, przy. aut.) z własnej inicjatywy;

- zabawy konstrukcyjne, polegające na utworzeniu jakiś konstrukcji (a więc budowaniu, przyp. aut.) z różnego rodzaju materiałów: patyków, klocków, kamyków czy piasku (Ibidem, szerzej na ten temat: N. Cicimirska, 1928, s. 3-4; B. Bilewicz-

Kuźnia, M. Centner-Guz, 2015, s. 103). Towarzyszą dziecku od około 2. roku życia, jednak ich liczba znacząco wzrasta dopiero w okresie edukacji przedszkolnej. S. Szuman podkreślał, iż podczas budowania rozwija się u dzieci wyobraźnia przestrzenna, a także ma miejsce planowanie czynności w myśli i wyobraźni (B. Muchacka, 2014, s. 11).

- zabawy badawcze, analogicznie do zabaw konstrukcyjnych wywodzą się z zabaw manipulacyjnych. Polegają na operowaniu przedmiotami w celu poznawania oraz odkrywania dotychczas nieznanymi przez dziecko zjawisk i rzeczy, a także zachodzących pomiędzy nimi związków. Podczas zabaw badawczych dzieci mają możliwość odkrycia niektórych praw fizyki (B. Muchacka, 1999; B. Muchacka, 2000; B. Muchacka, 2014, s. 11-12);

- zabawy tropiące – wyróżnione zostały przez Z. Topińską (1961) określone zostały w klasyfikacji dokonanej przez Édouarda Claparède jako zabawy, które ćwiczą funkcje specjalne (zabawy „w łowy”) (B. Muchacka, 2014, s. 12). Towarzyszy im duże zaangażowanie emocjonalne dzieci, dzięki któremu wykonują one z wielką chęcią takie działania, jak m.in. rozwiązywanie zagadek, liczenie, odmierzanie, czytanie, śpiewanie). Dodatkowo mają one wartość wychowawczą, ponieważ organizują w różny sposób sferę emocjonalną, intelektualną, społeczno-moralną oraz fizyczną dzieci (szerzej na ten temat: B. Muchacka, 2000; za: B. Muchacka, 2014, s. 14; B. Muchacka, J. Suchanek, 2000).

- gry dydaktyczne – uczą nowych wiadomości, umiejętności, orientacji w świecie czy też nawyków albo utrwalają te, które dzieci już wcześniej poznały. Każdej grze towarzyszy element współzawodnictwa w dążeniu do wygranej wszystkich jej członków (a co za tym idzie umiejętność odnoszenia zwycięstwa lub porażki, przyp. aut.). Podczas gier dydaktycznych doskonalone są: pamięć, umiejętność logicznego myślenia, a także analizy i syntezy, skupienie uwagi i spostrzegawczość (B. Muchacka, 2014, s. 13).

- zabawy receptywne – zajmują wysoką lokatę pod względem częstotliwości podejmowania ich przez dzieci, zarówno w trakcie pobytu w instytucjach przedszkolnych, jak również w ich domach. Do zabaw receptywnych zalicza się: przyglądanie się czynnościom rysowania, oglądanie obrazków, budowanie oraz lepienie przez dorosłych, przysłuchiwanie się czytany wierszom czy bajkom, słuchanie piosenek, uczęszczanie do teatru i kina. Ten rodzaj zabaw został wyodrębniony przez Ch. Bühler. Nie ma go natomiast w późniejszych klasyfikacjach (Ibidem, s. 13-14).

E. B. Hurlock wyróżniła dwie kategorie zabaw: zabawy czynne, aktywne (a wśród nich następujące rodzaje: zabawy swobodne, fikcyjne, dramatyczne, w role, wytwórcze oraz odtwórcze, gry, kolekcjonerstwo, marzenia na jawie, muzykę, eksplorowanie) oraz rozrywki i zabawy bierne (podczas których dziecko jedynie obserwuje: zabawy innych dzieci, ogląda filmy lub programy dla dzieci, zwierzęta etc.) (E. B. Hurlock, 1985, s. 74). Wśród funkcji zabaw wyodrębnił następujące: kształcącą (podczas zabawy dziecko kształci swoje zmysły; poszerza wiedzę zarówno o sobie samym, jak również o świecie; doskonali sprawność motoryczną); wychowawczą (szczególnie podczas zabaw grupowych dziecko przyswaja sobie normy społeczne – uczy się przestrzegania reguł oraz umów); korekcyjną czy terapeutyczną (zabawa daje możliwość zwolnienia dziecka z wytworzonych napięć, a także dzięki niej nabywa ono umiejętność rozwiązywania problemów) oraz projekcyjną (w czasie wchodzenia w różne role podczas zabaw, jak również podczas wykonywania różnego rodzaju zadań ukazują się obserwowanym podejmowane przez dziecko działania dorosłym zarówno mocne strony, które można rozwijać, jak również słabe, które wymagają jeszcze dodatkowej pracy) (A. Paszkiewicz, 2014, s. 285).

W ostatnich latach naukowcy poświęcili wiele uwagi diagnostycznej, stymulującej oraz terapeutycznej funkcji zabawy (B. Muchacka, 2014, s. 8); wśród których wyróżnione zostały następujące:

- kształcąca/poznawcza/rozwojowa – w trakcie niej dziecko kształci oraz dokonali własne zmysły, sprawność motoryczną, koncentrację, myślenie i wyobraźnię, zdobywa różne umiejętności oraz nawyki, nabywa umiejętności rozwiązywania napotykanymi problemami, wzbogaca wiedzę o otaczającym je świecie, wreszcie poszerza wiedzę o sobie samym (podczas poznawania własnych ograniczeń i możliwości, a także nauki ich oceniania);
- wychowawcza/socjalizująca – podczas której dziecko uczy się przestrzegania reguł w relacjach z innymi (tym samym ograniczając swój egocentryzm), wdraża różnego rodzaju normy społeczne, przejawia empatię, dotrzymuje wspólnych ustaleń czy umów, współdziała z innymi, a także rozwija takie cechy osobowościowe, jak: pewność siebie, samodzielność, podejmowanie inicjatywy, odpowiedzialność za siebie i inne osoby biorące udział w zabawie, samokontrola;
- profilaktyczna/terapeutyczna/korekcyjna – w czasie trwania zabawy dziecko odczuwa dobry nastrój (dzięki przeżywaniu pozytywnych emocji), relaksuje się, zaspokaja potrzebę uznania oraz aktywności, ma również możliwość odreagowania

negatywnych emocji, napięć, kształtuje poczucie własnej wartości, nabywa umiejętności wyrażania własnych uczuć, a także pokonywania różnego rodzaju trudności;

- projekcyjna i diagnostyczna - podczas zabawy dziecko wchodzi w różne sytuacje, wykonuje zadania, odgrywa role dorosłych. Z jednej strony ma tu miejsce projekcja (a więc naśladowanie zachowania zarówno dorosłych, jak i rówieśników; z drugiej zaś – dziecko ma możliwość informowania otoczenia o sobie oraz swoich potrzebach dzięki czemu dorosły ma możliwość lepszego poznania go (dziecka i jego potrzeb, przyp. aut.) (zob. E. B. Hurlock, 1985, s. 11; M. Kielar-Turska, 2001; D. Waloszek, 2006, s. 272; W. Leżańska, E. Płóciennik, 2021, s. 162).

D. Waloszek wyodrębniła cztery cechy zabawy (spontaniczność, ponadprzeciętność, ponadczasowość, a także jej niepowtarzalność i oryginalność) oraz trzy zasadnicze funkcje zabawy w okresie dzieciństwa (profilaktyczną, kompensacyjną i terapeutyczną) (D. Waloszek, 2008, s. 649).

Zabawa jest absolutnie naturalną czynnością dla dzieci w okresie edukacji przedszkolnej. Odbywa się ona codziennie: podczas pokonywania odległości dzielącej dziecko z miejsca zamieszkania do instytucji przedszkolnej; w trakcie pobytu w przedszkolu (zarówno podczas zabaw spontanicznych, dowolnych, na które nauczyciel przeznaczają codziennie czas; jak również kiedy ma miejsce wcześniej dokładnie zaplanowany przez osobę prowadzącą proces dydaktyczny); następnie w domu czy na podwórku. To właśnie poprzez zabawę odbywa się nauka w okresie edukacji przedszkolnej (A. Doktor, K. Walaszczyk, 2016, s. 99-100).

Zabawa w reprezentowanej przez D. Waloszek koncepcji pedagogiki przedszkolnej powinna stać się podstawową strategią edukacyjną, jaką wykorzystuje nauczyciel, gdyż jej aranżerem (zabawy, przyp. aut.) od początku do końca jest dziecko (D. Waloszek, 2006, s. 268-274). Wykorzystanie takiej strategii przez nauczyciela daje mu możliwość łączenia oraz realizowania różnych metod nauczania/uczenia się dziecka:

- algorytmicznej (dziecko doświadcza zgodności warunków i reguł wyznaczając przez siebie temat, zasady i reguły postępowania, a także treść zabawy);
- konatywnej (daje możliwość doświadczenia działania zadaniowego, które wywoływane jest przez samo dziecko podczas nazywania uczestników i przedmiotów, określania czasu, miejsca, dokonania analizy warunków zabawy,

następnie dobierania przedmiotów do przeprowadzenia konkretnych zabaw i treści);

- heurystycznej (wykonując zadania stawiane przez samo dziecko lub też innych uczestników zabawy wszystkie biorące w niej udział osoby zdobywają samodzielne doświadczenie: poszukują, odkrywają, badają, opracowują i stosują znane przez siebie reguły w nowych sytuacjach, jak również te (reguły, przyp. aut.), których nie znają (ale znają sytuacje); wykazują się pomysłowością podczas doboru przedmiotów oraz wyznaczając warunki zabawy, które służą rozwiązywaniu przez dziecko problemów jakie napotyka podczas wykonywania jakiegoś zadania) (por. W. Leżańska, E. Płóciennik, 2021, s. 163).

Przedstawione tu metody charakterystyczne są również dla strategii zadaniowej (czyli jednocześnie przyczyniają się do osiągnięcia gotowości szkolnej dziecka), gdyż zdaniem D. Waloszek wybawione oraz bawiące się dziecko w okresie swojego dzieciństwa powinno poradzić sobie podczas przekroczenia przestrzeni społecznej szkoły przede wszystkim z wypełnianiem zadań jakie będą przed nim stawiane, kiedy stanie się uczniem (D. Waloszek, 2011a, s. 363).

Zapisy odnoszące się do zabawy znajdują się m. in. w podstawie programowej wychowania przedszkolnego na mocy której względem nauczyciela oczekuje się, by organizował dziecku takie warunki, które umożliwią swobodne działanie oraz zabawę. Może on (nauczyciel, przyp. aut.) zrealizować ten zapis poprzez: uwzględnienie w planie każdego dnia czasu na własną aktywność zabawową dzieci, stworzenie odpowiedniej przestrzeni sali przedszkolnej (w której to powinny znajdować się przedmioty w ramach kącików zainteresowań, zabawki, przybory, które będą stymulować dziecko oraz zachęcać do podejmowania działania). Dla dzieci, które mają niewielkie doświadczenie w przeprowadzaniu zabaw z rówieśnikami wskazane jest by to nauczyciel inspirował je do zabawy swobodnej nie tylko podpowiadając same tematy, ale również pomagając w zaplanowaniu koniecznej przestrzeni czy przygotowaniu niezbędnych przedmiotów. Ważne jednak by ostateczna decyzja dotycząca wyboru tematu zabawy oraz jej przebiegu wpływała każdorazowo od dziecka (więcej na ten temat: W. Leżańska, E. Płóciennik, 2021, s.163-164).

B. Bilewicz-Kuźnia stała się prekursorką na gruncie polskim zabaw heurystycznych, które w Wielkiej Brytani w 1994 roku zainicjowała Eleanor Goldschmied - pedagog freblowska (K. Pernal, 2019, s. 34). Jak podaje „*zabawę heurystyczną rozumie się jako aktywność, w której dziecko samodzielnie, z własnej woli*

i własnej inicjatywy odkrywa na swój użytek nowe skojarzenia i powiązania pomiędzy elementami i relacjami, znajduje sposoby na rozwiązanie, przepisy na pomysł. Posługuje się przy tym intuicją, ale i dedukcją, bada, próbuje łączyć elementy ze sobą, sprawdza ich działanie wykorzystując przy tym błędzenie i weryfikowanie” (B. Bilewicz-Kuźnia, 2017, s. 232).

W okresie edukacji przedszkolnej podejmowane są również zabawy dramowe oraz zabawy w teatr. Wśród rodzajów inscenizacji jakie odbywają się w przedszkolach podczas zabaw w teatr wymienić należy: teatr chiński (teatr cieni), teatr wycinanek (sylwety), teatr lalek (pacynek, kukiełek, marionetek), improwizację (żywy teatr), układany przez same dzieci scenariusz (żywy plan), odgrywane inscenizacje utworów literackich czy też sąd nad negatywnym bohaterem (więcej na ten temat: E. Kamer, Internet). Zabawy dramowe, które w odróżnieniu od zabaw w teatr odbywają się na zasadzie swobodnej improwizacji (bez posiadanego scenariusza i wyuczonej roli) umożliwiają dzieciom poznawanie świata przez działanie. Zajęcia dramowe rozwijają wrażliwość takich zmysłów, jak: wyobraźnia, wzrok, słuch czy dotyk. W edukacji przedszkolnej wykorzystuje się podczas zajęć ćwiczenia oraz wprawki dramowe, a także gry (Ibidem).

Zabawy w teatr nie są nowością, co potwierdzają następujący autorzy: Stanisław Iłowski (1949), Bronisława Stankiewicz (1979), Janina Awgulowa (1979), Henryk Jurkowski, Henryk Ryl, Alina Stanowska (1980), Jan Dorman (1981), J. Awgulowa, Waclaw Świętek (1982), Stefan Słysz, (1977), Anna Misiurska (1991), Mariusz Majchrzak (1995), Józef M. Śnieciński (1996), Teresa Fiutowska (1997), Dorota Gellner (1997), Zofia Wójcik (1996; 2002a i 2002b), Anna Bielańska (2002), Kalina Jerzykowska (2004); Bogna Fastyn (2010), Elżbieta Farnow (Internet, 2017). Również stosowanie zabaw dramowych widoczne było m.in. w następujących publikacjach: Brian Way (1995); Krystyny Pankowskiej (1991, 1997); Marek Świeca (1996); Lucyna Maksymowicz i Mirosław Gliniecki (1998).

Zofia Zaorska, propagatorka pedagogiki zabawy w Polsce szczegółowo scharakteryzowała metody, jakie może stosować nauczyciel-animator podczas pracy z dziećmi (można je również wykorzystać podczas pracy w przedszkolu). Znalazły się wśród nich: metody ułatwiające poznanie się, metody rozluźniające, metody twórczego opracowania tematu, zabawy dramowe, metody animacji i imprezy dla dużych grup, metody ułatwiające przekaz informacji zwrotnych od uczestników, gry dydaktyczne, metody wymiany myśli, zabawy umożliwiające samoocenę, tańce integracyjne, metody

aktywizujące dla określonych grup (Z. Zaorska, 1993; W. Leżańska, E. Płóciennik, 2021, s. 176-177).

Drugą aktywnością dzieci w przedszkolu jest uczenie się. Przybiera ono charakter czynności reaktywnej lub reaktywno-spontanicznej czy też spontanicznej. W uczeniu się dziecka dużą rolę odgrywają dorośli, nauczyciele, organizujący środowisko do uczenia się. W ujęciu Mariana Stepulaka „uczenie się” to wszelkiego rodzaju zmiany w zachowaniu zachodzące na skutek indywidualnego doświadczenia o nietrwałym (względnie trwałym) charakterze, które polegają na pojawieniu się nowych elementów (M. Stepulak, 2014, s. 263).

W okresie edukacji przedszkolnej zdobywanie wiedzy o sobie i świecie, a także nabywanie różnych umiejętności odbywa się na jeden z dwóch możliwych sposobów: poprzez własne doświadczenie lub też dzięki płynącemu od nauczyciela (a także rodziców) przekazowi wiedzy i instruktażowi dotyczącemu kształtowanych umiejętności. Niezwykle ważne w rozwoju dziecka staje się: środowisko, w którym dziecko podejmuje działania (jego bogactwo i stopień zróżnicowania); towarzyszący mu współuczestnicy zajęć (różnorodne formy kontaktu zarówno z osobami dorosłymi, jak i z rówieśnikami czy też dziećmi starszymi bądź młodszymi), styl komunikacji osób dorosłych z dziećmi (otwarty, umożliwiający dziecku poszukiwania wiedzy poprzez zadawanie pytań lub też zamknięty, jedynie wydający polecenia), a także wykorzystywane (lub też nie) narzędzia podczas procesu edukacyjnego (A. Brzezińska, 2008, s. 46). Najtrwalszym, a zarazem najbardziej pożądanym sposobem uczenia się jest aktywność dziecka oraz tworzona dla niego przez osoby dorosłe przestrzeń do działania. Aktywny przedszkolak nawiązuje partnerskie kontakty, współdziała z osobami dorosłymi oraz dziećmi w poszukiwaniu wiedzy, odważnie wyraża swoje myśli i uczucia, w drodze dialogu oraz podczas spotkań (będących okazjami edukacyjnymi), ma możliwość zarówno zrozumienia innych, jak i wykorzystywania posiadanych przez te osoby zasobów wiedzy, wreszcie konstruuje własną wiedzę czy też poszukuje sensu poznawanych treści (por. J. Nowak, 2011, s. 173; J. Andrzejewska, 2015a, s. 181). Poprzez możliwość działania w świecie ludzi i przedmiotów w umyśle kilkuletniego dziecka powstaje niekompletny obraz świata, prowadząc tym samym do powstawania przeciwstawnych wniosków. W drodze dochodzenia do pełnego zrozumienia tych przeciwieństw rozwijają się w umysłach dzieci bardziej złożone strategie myślenia oraz uczenia się (J. Bruner, 2006, s.133-134).

Jak podaje Jolanta Andrzejewska uczenie się jest zawsze aktywnością konkretnej jednostki, której nie da się wymusić, jednak można ją wzmacniać, inicjować oraz kierować nią zarówno dzięki działaniom podejmowanym przez nauczyciela, jak również przez grupę rówieśniczą (J. Andrzejewska, 2015, s. 181). Umiejętność uczenia się przez całe życie staje się więc kluczową, w którą szkoła powinna wyposażyc młodego człowieka. „*Gdy uczeń będzie umiał się uczyć, nauczy się wszystkiego, co będzie mu w danej chwili potrzebne, a więc sam odnajdzie potrzebne mu informacje czy treści, a szkoła powinna nauczyć go, jak je organizować oraz wprowadzać w umiejętności niezbędne do życia i uczenia się ustawicznego*” (L. Wollman, 2013, s. 12). Przed nauczycielem stoi więc zadanie sprowadzające się nie tylko do wyposażenia dziecka w kilka technik usprawniających uczenie się, lecz przede wszystkim ukształtowanie całej jego osobowości, na którą składają się: wartości, relacje z innymi ludźmi, strategie i umiejętności uczenia się, wreszcie postawy i obraz samego siebie (Ibidem). Wśród czterech głównych dyspozycji uczenia się Guy Claxton wymienia: przedsiębiorczość, determinację, odwzajemnianie oraz refleksyjność (G. Claxton, 2002, s. 15).

Zgodnie ze stanowiskiem prezentowanym przez J. Bałachowicz nowoczesna edukacja „*powinna wyraźnie uwzględniać dwa bieguny socjalizacji – indywidualizację i uspołecznienie, a zatem uczenie się powinno być nastawione na rozwój autonomii i samodzielności jednostki (...) oraz kształtowanie kompetencji społecznych*” (J. Bałachowicz, 2009, s. 115). Wg J. Piageta we wspólnotach uczące się powstaje konflikt poznawczy, który gdy zostanie wzbudzony poprzez interakcje rówieśnicze przyczyni się do rozwoju poznawczego dzieci (B. J. Wadsworth, 1998, s. 30-43). Ta odmienna od tradycyjnej (uczeń-nauczyciel) – (w edukacji przedszkolnej: dziecko – nauczyciel, przyp. aut.) integracja w procesie edukacji (uczeń-uczeń), (zaś w odniesieniu do edukacji przedszkolnej dziecko-dziecko, przyp. aut.) tworzy „*społeczność wzajemnego uczenia się*” (J. Bruner, 2006, s.40), w której nauczyciel nie jest osobą przekazującą wiedzę, lecz staje się doradcą i opiekunem, który wspiera samodzielne dochodzenie do wiedzy dzieci (na drodze stawianych pytań, a następnie poszukiwania na nie odpowiedzi) (J. Nowak, 2009b, s. 119). Jak podkreśla J. Nowak nikt tak bowiem nie zrozumie dziecka, jak inne dziecko, a więc osoba, która myśli w podobnych kategoriach i z własnej perspektywy w podobny sposób odbiera świat. W zależności jednak od posiadanej wiedzy i umiejętności partnerów edukacyjnych interakcje rówieśnicze mogą przybierać różne formy. Gdy wiedza i doświadczenie

dzieci jest podobne, ich relacja opiera się na wzajemności. Partnerzy edukacyjni reprezentujący tę grupę rówieśniczą posługują się podobnym językiem, mają zbliżony poziom kompetencji – a więc w każdym momencie mogą w sposób swobodny zamienić się rolami, co nie wpłynie na wymianę treści. Obcowanie ze sobą (zarówno w parach, jak i w małych grupach) staje się źródłem inspiracji oraz motywacji do podejmowania wyzwań intelektualnych. Poza kooperacją i współpracą niekiedy dochodzi tu także do rówieśniczej rywalizacji, która przekłada się na małą stabilność relacji. Kiedy natomiast jedno dziecko posiada większe kompetencje od drugiego zachodzi pomiędzy nimi tutoring rówieśniczy określany mianem nieformalnego uczenia się od rówieśników. W parach czy też w zespole są osoby, które są bardziej doświadczone i wcielają się w rolę eksperta, który dzieli się swoją wiedzą, udziela informacji zwrotnych oraz dostosowuje tempo przekazywanych instrukcji do możliwości dziecka - nowicjusza (Ibidem). Doskonałym przykładem takiego rodzaju interakcji jest dziecko rozpoczynające edukację w przedszkolu montessoriańskim (będące nowicjuszem) oraz uczęszczające już do tego przedszkola (przyjmujące rolę tutora). Dzięki uczeniu się we wspólnocie dzieci: samodzielnie rozwiązują konflikty; odkrywają, jaką rolę społeczną lubią pełnić; nabywają cech przywódczych; wchodzą w różne role; nabywają umiejętności radzenia sobie z zastraszaniem i wrogością; podporządkowują się normom rówieśniczej kultury. Tutorem dla dzieci w okresie edukacji przedszkolnej może być nie tylko opisana powyżej grupa rówieśnicza (tutoring rówieśniczy), ale również i nauczyciel (tutoring nauczycielski). W ujęciu leksykalnym *tutor* to „*obrońca małoletnich, opiekun*” (J. Korpanty, 2022, s. 626). Podobnie więc jak w tutoringach rówieśniczym, również i tutaj nauczyciel staje się mentorem oraz przewodnikiem, który w sposób indywidualny podchodzi do każdego ucznia. Dziecko z kolei jest aktywnym partnerem procesu edukacyjnego. Głównym założeniem tutoringów staje się wdrożenie dziecka do nieustannego rozwoju poprzez wspieranie go przez nauczyciela na drodze odkrywania i rozwijania zdolności, a także poszerzania wiedzy i budowania własnej ścieżki rozwojowej (T. Herman, K. Meissner, J. Plak, 2014, s. 51). Na podstawie obserwacji współdziałania ze sobą dzieci J. Sajdera wyróżniła pięć rodzajów aktywności (o różnym stopniu nasilenia) jakie występują w czasie tutoringów rówieśniczych w przedszkolu. To dzięki nim możliwe staje się zorganizowanie różnych wariantów tutoringów rówieśniczych w instytucjach przedszkolnych, a są nimi: modelowanie, działanie indywidualne obok siebie, podzielana aktywność,

alternatywne/naprzemienne działanie, współpraca (zob. J. Sajdera, 2016, s. 85-86; W. Leżańska, E. Płóciennik, 2021, s. 188-189).

Prowadzone zajęcia w trakcie edukacji przedszkolnej dzielą się na działania wykonywane przez dzieci młodsze oraz dzieci starsze. Odbývają się one w godzinach przedpołudniowych oraz popołudniowych. W grupach dzieci młodszych, w godzinach przedpołudniowych nauczyciele realizują zadania edukacyjne, uwzględniające różne sfery aktywności dzieci: przyrodniczą, rozwijającą mowę oraz myślenie, przygotowującą do nauki pisania oraz czytania, matematyczną, muzyczną, zdrowotną oraz kulturowo-estetyczną. W grupach dzieci starszych nauczyciele prowadzą zajęcia z poszczególnych obszarów edukacyjnych: edukacji matematycznej, przyrodniczej, muzycznej, zdrowotnej, kulturowo-estetycznej, a także przygotowujące do nauki czytania i pisania (B. Surma, 2011, s. 205-206).

Wśród zajęć prowadzonych przez profesjonalnie przygotowanych w tym kierunku nauczycieli w instytucjach przedszkolnych wyróżnić można następujące:

- zajęcia językowe – najczęściej spotykane są zajęcia z języka angielskiego, aczkolwiek można również spotkać się z przedszkolami w których nauczane są inne języki, np. popularny wśród rzeszowskich przedszkoli język chiński czy też język migowy;
- rytmikę;
- zajęcia sportowe;
- gimnastykę korekcyjną;
- zajęcia logopedyczne;
- zajęcia taneczne (Ibidem).

W przedszkolach prowadzona jest również logorytmika, dogoterapia, religia, integracja sensoryczna, terapia pedagogiczna, zajęcia z psychologiem. Dzieci mają możliwość udziału w comiesięcznych spotkaniach z Mobilną Filharmonią. W zdecydowanej większości zajęcia te odbywały się godzinach przedpołudniowych.

Realizując proces dydaktyczny nauczyciel może wykorzystywać różne metody czy środki dydaktyczne. To, do czego się odniesie i jak ubogaci przekazywane treści niewątpliwie przyczyni się do ich atrakcyjności, a także (gdy będą ciekawe z punktu widzenia dziecka) wpłynie nie tylko na chwilowe, lecz trwałe zapamiętanie.

M. Kwiatkowska opracowała podstawy systematyzacji metod stosowanych w pedagogice przedszkolnej. Zalicza się do nich:

- metody czynne
- metody percepcyjne
- metody słowne (więcej na ten temat: M. Kwiatkowska, 1985).

Jadwiga Krzyżewska szczegółowo omówiła liczne metody aktywizujące dla uczniów klas I-III, które mogą zostać również wykorzystane w okresie edukacji przedszkolnej. Wśród nich znalazły się: metody integracyjne, metody definiowania pojęć, metody hierarchizacji, metody twórczego rozwiązywania problemów, metody pracy we współpracy, metody dyskusyjne, metody rozwijające twórcze myślenie, metody grupowego podejmowania decyzji, metody i techniki planowania, gry dydaktyczne, metody ewaluacyjne (J. Krzyżewska, 1998; W. Leżańska, E. Płóciennik, 2021, s. 178-180).

Metodą aktywizującą dzieci w myśleniu oraz działaniu jest metoda projektów. W ujęciu Małgorzaty Pamuły metoda projektów jest jedną z interaktywnych metod nauczania, umożliwiającą uczniom samodzielne realizowanie podjętych przez siebie zadań, które wiążą stworzenie konkretnego produktu. Całość podejmowanych działań koordynowana jest przez nauczyciela. Metoda projektów wykorzystywana była w Stanach Zjednoczonych w pierwszych latach XX wieku, zaś rozgłos zyskała dzięki J. Deweyowi. Na gruncie polskim znana jest już od lat 90. XX wieku (M. Pamuła, 2014, s. 167). W ujęciu J. Andrzejewskiej metoda projektu wpisuje się w spontaniczno-reaktywny sposób uczenia się, w którym to motywem dla którego dziecko podejmuje aktywność staje się chęć zaspokojenia własnej ciekawości poznawczej oraz odkrywania nowych rzeczy (J. Andrzejewska, 2016b, s. 232). Dzięki wykorzystaniu metody projektów w umyśle dziecka tworzy się wiedza oparta na własnych przeżyciach oraz doświadczeniach subiektywnych (Ibidem, s. 235). Istotą metody projektu staje się możliwość jej wykorzystania jako dodatkowego sposobu na wzbogacenie umiejętności i wiedzy dzieci poprzez społeczne działanie badawcze (doświadczenia). Dzięki zastosowaniu projektu badawczego następuje pogłębienie omawianego tematu, który tym samym zyskuje dużą wartość poznawczą. Dzięki wykorzystaniu metody projektów ma miejsce polisensoryczne poznanie świata, które umożliwia dzieciom wytworzenie między spostrzeżeniami systemu dynamicznych powiązań (Ibidem, s. 235-236). Nauczyciel powinien pamiętać, iż chęć pracowania jedynie metodą projektów nie jest możliwa, gdyż w swoim zakresie nie obejmuje wszystkich treści objętych programem nauczania. Jest ona natomiast świetną alternatywą dla tradycyjnie stosowanych metod i z powodzeniem wykorzystywana być może równolegle, np. podczas comiesięcznych

działań (Ibidem, s. 237). W projekcie wyróżnia się 3 zasadnicze etapy: inspirujący temat, aktywność badawczą dzieci (a więc działalność), zakończenie projektu (na które przypada prezentacja zdobytej przez uczestników projektu wiedzy).

Coraz bardziej popularnymi metodami, które z pewnością przełożą się na uatrakcyjnienie procesu uczenia się dzieci są nowe technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK). W dobie XXI wieku, kiedy dziecko już od najmłodszych lat ma kontakt z tabletem, smartfonem, czy laptopem ich wykorzystywanie powinno stać się obowiązkiem nauczyciela. Okres edukacji przedszkolnej to dobry moment na prowadzenie regularnych zajęć z dziećmi z wykorzystywaniem np. komputera i tym samym poszerzania kompetencji dzieci na temat jego obsługi (wydawać by się mogło, iż tego typu zajęcia są zupełnie niepotrzebne, gdyż dzieci doskonale radzą sobie z obsługą najnowszych sprzętów, wszak od wczesnego dzieciństwa na co dzień z nimi obcują) (M. Mroczkowska, K. Wieczorek, 2014, s. 89), jednak doświadczenie praktyczne autorki pracy ukazuje, że niezbyt dobrze radzą sobie np. z posługiwaniem się myszką (która w smartfonach czy tabletach wyparta została funkcją dotykową). Wykorzystywanie TIK stwarza m.in. możliwość pracy na platformie edukacyjnej Moodle, Microsoft Office 365 dla Edukacji, Genially, Class Dojo, Google Classroom, Kahoot, Quizlet, Edukator, Khan Academy, Dzwonek.pl czy Scholaris (co szeroko wykorzystywane było m.in. podczas nauczania zdalnego w okresie zamknięcia szkół i instytucji przedszkolnych w związku z pandemią wirusa SARS-CoV-2 w Polsce w marcu 2020 roku oraz na przełomie 2020 i 2021 roku – w edukacji wczesnoszkolnej); wykorzystywania kanału YouTube w celu nie tylko poszerzania wiedzy uczniów, ale również nauczania ich umiejętnego wyszukiwania konkretnych treści, które ich interesują czy też wymiany międzynarodowych doświadczeń dzięki uczestnictwu w programie Unii Europejskiej eTwinning (więcej na ten temat: Ibidem, s. 87-105). Wśród wielu portali edukacyjnych dziecko już od 3. roku życia ma możliwość kształtowania indywidualnych kompetencji oraz umiejętności. Laptop staje się w większości przedszkoli standardowym wyposażeniem każdej grupy, podobnie jak rzutnik czy tablica interaktywna. W zamożniejszych rejonach kraju dzieci mają możliwość wykorzystywania magicznego dywanu czy też robotów edukacyjnych. Nauczyciele wykorzystują również aplikacje, np. ożywiające pokolorowany przez dziecko obrazek - Quiver. Niektóre wydawnictwa, jak np. WSiP w swojej ofercie posiadają pakiety podręczników (jak np. seria Plac Zabaw dla dzieci w wieku przedszkolnym) wyposażonych w kody QR, które po wczytaniu za pomocą smartfona

czy tabletu wyświetlają specjalnie przygotowane dla dzieci, dodatkowe treści. Również książki dla dzieci posiadają już rozbudowane treści, które dostępne są po ściągnięciu aplikacji i wczytywaniu zamieszczonych w nich kodów QR i stanowią mogą uatrakcyjnić realizowanych tematów podczas zajęć prowadzonych przez nauczycieli w edukacji przedszkolnej. Z kolei dzięki programowi HotPotatoes nauczyciel ma możliwość samodzielnego stworzenia ćwiczeń dla uczniów. Wykorzystanie TIK wpływa również na zmianę postrzegania przez dzieci urządzeń elektronicznych, które mają w domu. Odtąd smartfon, tablet czy laptop stać się mogą nie tylko narzędziami wykorzystywanymi podczas czasu wolnego na rozrywkę, ale również do nauki. Niezwykle istotnym zadaniem stojącym przed osobami dorosłymi jest uświadomienie dzieciom, że czas spędzony z wykorzystaniem omawianych nośników powinien być ograniczony, gdyż zbyt długie z nich korzystanie może przyczynić się do uzależnień i źle wpływać na ich rozwój, dlatego też zalecane jest by już w okresie edukacji przedszkolnej dzieci nauczyły się mądrze korzystać z najnowszych zdobyczy cywilizacyjnych nie zaniedbując jednej z głównych aktywności dla tego okresu rozwojowego jaką powinien być ruch.

Podczas dziennego pobytu w przedszkolu dzieci mają możliwość wyjścia na spacer. Organizowane są również wycieczki powiązane z tematyką zajęć, wyprawy badawcze, edukacja outdoorowa. Są one egzemplifikacją treści dydaktycznych, które wcześniej zdobyły w życiu. Inspiracją do podejmowania różnego rodzaju aktywności poza murami instytucji przedszkolnych stają się okazje edukacyjne, jak np. zajęcia terenowe. Dodatkowo dobrym rozwiązaniem jest zazielenienie terenów otaczających budynki przedszkolne, tak by również z okien sal przedszkolnych możliwe stało się prowadzenie obserwacji przyrodniczych (E. Jaszczyszyn, M. P. Korniluk, 2003a, s. 7). Nauczyciel powinien przede wszystkim kierować spostrzeganiem dzieci, tak by mogły poszerzać wiedzę dzięki bezpośredniemu kontaktowi z przyrodą (E. Jaszczyszyn, 2003c, s. 17). Odgrywa on znaczącą rolę podczas organizacji edukacji przyrodniczej, dlatego też nauczyciel powinien zorganizować jej przebieg tak, by dzieci miały możliwość bezpośredniej obserwacji obiektów oraz zjawisk przyrodniczych, tym samym uczestnicząc w sytuacjach, w czasie których będą skłaniane do myślenia (B. Bieleń, 1983; M. Studzińska, 1985; 1989). Potwierdzenie większej efektywności związanej z bezpośrednią obserwacją ożywionej i nieożywionej przyrody w porównaniu z dziećmi, które nie miały takiej możliwości znalazły odzwierciedlenie w wynikach badań naukowych (S. Guz, 1991; K. Baranowicz, 1991; S. Guz, 1993).

Opisane powyżej działania nawiązują do koncepcji *outdoor education* (OE), wywodzącej się z nauczania oraz filozofii J. Dewey'a (A. Leśny, Internet, 2014), która nastawiona jest na proces uczenia się polegający na samodzielnym eksperymentowaniu oraz doświadczaniu dzieci. Podczas zajęć w plenerze wszelkie działania koncentrują się wokół samodzielnego zdobywania umiejętności i wiadomości. Pozbawione są jakichkolwiek metod podających. Nauczyciel staje się jedynie mentorem oraz towarzyszem dzieci. Opuszczenie murów budynku oraz możliwość prowadzenia obserwacji, badania, dotykania niewątpliwie wspiera efektywność formalnego nauczania. Edukacja outdoorowa to nie tylko działania w plenerze, ale także wycieczki do kin czy muzeów, zajęcia prowadzone przez wyższe uczelnie czy też udział w różnego rodzaju festiwalach (Z. Sendeczka, Internet, 2017). *Outdoor education* jako dziedzina pedagogiki cieszy się popularnością w Wielkiej Brytanii, USA oraz Niemczech (A. Leśny, Internet, 2014).

W godzinach popołudniowych prowadzone są zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. Objęcie nimi dzieci uzależnione jest od nauczyciela, który to na bazie znajomości wszystkich członków grupy przedszkolnej, dokonuje psychopedagogicznej diagnozy przede wszystkim zorientowanej „na dziecko”.

Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne prowadzone są dla dzieci u których stwierdzono zaburzenia psychoruchowego rozwoju. Ich celem staje się korygowanie oraz kompensowanie tychże zaburzeń, które uwarunkowane mogą być zarówno rozwojowymi, jak i pozarozwojowymi (środowiskowymi lub pedagogicznymi) czynnikami. Bezpośrednio przekładają się one na wystąpienie u dzieci obniżonych możliwości psychoruchowych, przejawiających się we fragmentarycznych opóźnieniach z zakresu: lateralizacji, obniżonej sprawności manualnej, zaburzonej percepcji słuchowej czy wzrokowej, niezręczności ruchowej całego ciała, zaburzeniach mowy, czy też nadpobudliwości psychoruchowej. Do udziału w tego typu zajęciach dzieci kierowane są przez specjalistów: pedagoga, psychologa, logopedę lub też Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną. Podczas prowadzonych zajęć korekcyjno-kompensacyjnych niezwykle istotne staje się odpowiednie dobranie ćwiczeń, jak i właściwa organizacja pracy, tak by usprawnić lub też całkowicie wyeliminować luki w wiadomościach czy umiejętnościach (Ibidem). Wysoko pożądanym podczas ich trwania stają się różnego rodzaju narracje, gdyż udowodniono, iż wczesna stymulacja poznawcza z ich wykorzystaniem przekłada się na niwelowanie braków oraz deficytów rozwojowych dzieci z zaniedbanych środowisk (B. Bilewicz-Kuźnia, 2020, s. 62).

W trakcie zabaw i prowadzonych zajęć doskonalone oraz rozwijane są kompetencje dzieci, ich umiejętności, a także wiadomości. Podejmowane aktywności odbywają się zarówno w salach przedszkolnych; w kąciakach zainteresowań, przy stolikach (dzieci mają możliwość majsterkowania, rysowania czy też prowadzenia zabaw i gier językowych) (więcej na temat organizacji przestrzeni edukacyjnej dziecka, m.in.: M. Mendel, 2006; B. Surma, 2011, s. 194-203; J. Andrzejewska, 2015c, J. Andrzejewska, 2018, s. 41-54; J. Zwiernik, 2009, s. 406; M. Wiśniewska-Kin, 2015, s. 23; M. J. Szymański, B. Walasek- Jarosz, Z. Zbróg 2016, s. 15; G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence 2013). Po zakończonej aktywności uczą się prac porządkowych zarówno w przedszkolu; jak i w przedszkolnym ogrodzie.

Trzecią aktywnością dziecka podczas pobytu w przedszkolu są działania typu praca. Czynności typu praca są niezwykle istotnym elementem, na jaki nauczyciel przeznaczają czas podczas planowania każdego pobytu dziecka w instytucji przedszkolnej. Ważne, by już na etapie edukacji przedszkolnej dzieci miały możliwość zaznajomienia się z tą formą aktywności. Podczas organizowania wychowania przez pracę nauczyciel każdorazowo powinien być świadomy, iż jest to proces długotrwały i powinien zostać świadomie zorganizowany. Niezwykle istotne jest tu indywidualne podejście do każdego dziecka, gdyż nie ma jednoznacznych metod, które okażą się odpowiednie dla wszystkich członków grupy przedszkolnej. Możliwe natomiast jest wyznaczenie pewnych sposobów postępowania, zasad oraz uwarunkowań (J. i B. Raczkowscy, 1990, s. 150), które przyczynią się do skuteczności wychowania przez pracę, a wśród których znajdują się: *„respektowanie możliwości psychofizycznych, właściwości rozwojowych i indywidualności dzieci”*; *„poszanowanie podmiotowości dziecka i wyzwalanie jego aktywności (traktowanie dziecka jako partnera równego sobie w procesie edukacyjnym)”* (Ibidem, s. 158); *„ciągłość, planowość i realistyczna harmonizacja działań (ważne jest, aby działania, w ramach wychowania przez pracę były zaplanowane i miały swoją ciągłość, gdyż tylko wtedy uzyskuje się pożądane efekty)”* (Ibidem, s. 165); *„przeciwdziałanie przemęczeniu, regeneracja sił”* (Ibidem, s. 169). Dodatkowo nauczyciel musi pamiętać o takich czynnikach, jak: motywacja (zewnętrzna i wewnętrzna); samoocena oraz współdziałanie i współpraca (I. Swadkowski, 1957, s. 25). W celu ukształtowania u dziecka zamiłowania do pracy niezwykle ważnym jest podejmowanie przez nauczyciela odpowiednich działań, a więc na początku zainteresowania, a następnie sukcesywnego wdrażania do wykonywanej pracy. Tymczasem dla małego dziecka

praca nie jest niczym miłym. Kojarzy mu się z rozłąką z rodzicem, która wypływa właśnie z wykonywanej przez osoby dorosłe pracy (M. Królicza, 2010, s. 36). To właśnie zadaniem stojącym przed nauczycielem jest stworzenie odpowiednich dla dzieci warunków, które uświadomią im zarówno znaczenie pracy, jak i następnie zachęcą do jej wykonywania. Jak podkreśla bowiem Tadeusz Nowacki stosunek do pracy jest podstawową cechą osobowości ludzkiej, która kształtuje osobowość oraz wyznacza stosunek zarówno do społeczeństwa, jak i do przyrody (T. Nowacki, 1980, s. 25). Uwzględniając aspekt wychowawczy niezwykle ważnym jest, by podczas podejmowanej pracy dzieci kierowały się społecznymi intencjami (czego wyrazem mogą stać się prace emocjonalnie nacechowane, jak np. drobne podarunki dla najbliższych) (M. Królicza, 2010, s. 36). Nauczyciel powinien uświadomić dzieciom, iż wśród istniejących rodzajów prac są te przyjemne oraz mało atrakcyjne. Istotnym jest, by umieć docenić każdą z nich oraz poszanować nie tylko to, co zrobiliśmy sami, ale również efekt pracy innych.

T. Nowacki wyróżnił pięć etapów o których nauczyciel powinien pamiętać podczas kształtowania pozytywnego stosunku do pracy dzieci w wieku przedszkolnym:

- etap pierwszy: pomimo, iż dziecko rozumie co powinno zrobić nie doprowadza rozpoczętej pracy do końca;

- etap drugi: dziecko wypełnia swoje obowiązki, ale tylko wtedy gdy musi – np. kiedy pełni funkcję dyżurnego i ogranicza się jedynie do działań, które wcześniej zostały mu dokładnie określone;

- etap trzeci: podejmowanie pracy odbywa się z własnej roli dziecka, bez konieczności stosowania przez nauczyciela płynących w jego kierunku nakazów. Przyświeca mu chęć niesienia pomocy innym, zaś podejmowane działania wypływają z jego inwencji własnej;

- etap czwarty: dziecko potrafi już wyodrębnić w powierzonych mu pracy ważne oraz mniej ważne elementy; nauczyciel nie musi już przypominać dziecku o konieczności wykonania pracy ani też stosować nagród np. w postaci pochwały, by została wykonana. Dziecko samodzielnie podejmuje się działania, wykonując także pracę dodatkową.

- etap piąty: dziecko doprowadza pracę do końca, stara się by powierzona praca została wykonana należycie, sprząta zarówno po sobie, jak też po innych dzieciach, tym samym pomagając innym (T. Nowacki, 1980, s. 117-124).

Każdorazowo praca, by przyniosła zamierzony efekt musi być adekwatna do indywidualnych predyspozycji i umiejętności dzieci. Wpływa na wszechstronny rozwój, przekładając się na pobudzenie do myślenia i działania, postawy społeczne, charakter oraz rozwój wyobraźni. Wychowanie przez pracę przyczynia się do wdrażania dzieci do samodzielności i obowiązkowości, rozwija je pod względem emocjonalnym i poznawczym, uczy współpracy oraz odpowiedzialności (M. Królicza, 2010, s. 41).

Jak podkreśla K. Żuchelkowska, funkcjonujące w nowym modelu społeczeństwa przedszkole koncentruje swoje oddziaływania na jednostce, przez co nie tylko zaspokaja oraz pobudza indywidualne potrzeby edukacyjne oraz rozwojowe dzieci, ale także (zgodnie z ujęciem Małgorzaty Suświłło staje się miejscem rozpoznawania oraz pomnażania indywidualnych talentów, a także rozwoju wielorakich inteligencji, które bez wątpienia tkwią w każdym przedszkolaku) (K. Żuchelkowska, 2012, s. 17; M. Suświłło, 2007, s. 121-137).

Oprócz wspomnianej konieczności ciągłości oddziaływań pomiędzy edukacją przedszkolną, a szkołą niezwykle istotna jest również współpraca zachodząca pomiędzy rodzicami, a nauczycielami. Jak podaje A. Klim-Klimaszewska zadaniem nauczyciela jest poznanie dziecka, tak aby mógł je wychowywać oraz projektować prowadzoną w przedszkolu działalność wychowawczo-dydaktyczną (A. Klim-Klimaszewska, 2011, s. 103). Z kolei poznanie „*nie jest możliwe w oderwaniu od podstawowego środowiska wychowawczego, jakim jest rodzina*” (Ibidem). Dla dziecka osobami znaczącymi poza rodzicami (czy też prawnymi opiekunami) po przekroczeniu murów przedszkolnych stają się również nauczyciele. Tworzenie jednego, spójnego systemu wychowawczego możliwe jest tylko wtedy, gdy pomiędzy tymi dwoma podmiotami (nauczycielami i rodzicami/opiekunami prawnymi) zachodzi współpraca oraz współdziałanie.

Dobra współpraca przedszkola i środowiska rodzinnego ucznia może przyjmować wiele różnych sposobów komunikowania się. Danuta Nakoneczna dokonała podziału na kontakty grupowe, zbiorowe oraz indywidualne (D. Nakoneczna, 1993, s. 52). Przedstawione w literaturze formy współpracy z domem rodzinnym ucznia, które odnosiły się do szkoły jednak z racji swojej uniwersalności mogą również funkcjonować w przedszkolu opracowały Beata Pawlak (1995, s. 121-122; Eugenia I. Lesiak-Laska (1993, s. 178-179) czy A. Klim-Klimaszewska (2011, s. 48-50). Również w bezpośrednim odniesieniu do edukacji przedszkolnej podejmowana była wielokrotnie tematyka odnosząca się do współpracy nauczycieli z rodzicami. J. Andrzejewska przedstawiła współdziałanie rodziców w działalności oraz planie rozwoju przedszkola

(J. Andrzejewska, 2003, s. 435-443). Marta Boszczyk i Anna Knajder-Sowa wykazała dla zagadnienia *Współpraca przedszkola z rodzicami z uwzględnieniem środowiska wiejskiego* zestawienie bibliograficzne obejmujące ponad 100 pozycji w latach od 2001-2015 roku (M. Boszczyk, A. Knajder-Sowa, Internet). Wybrane formy współpracy przedszkola ze środowiskiem rodzinnym na przykładzie edukacji zdrowotnej nakreśliły Maria Sobieszczyk oraz Katarzyna Wojciechowska (M. Sobieszczyk, K. Wojciechowska, 2021, s. 257-271).

W ujęciu M. Łobockiego skuteczna współpraca pomiędzy przedszkolem, a rodziną powinna opierać się na zasadach jedności oddziaływań, partnerstwa, wielostronnego przepływu informacji oraz pozytywnej motywacji (M. Łobocki, 1985, s. 37). Niezbędnym staje się więc zaznajomienie rodziców z celami, formami oraz metodami pracy edukacyjnej w przedszkolu, a także wyrażenie przez nich zgody na nie. Jest to również podstawą w podejmowaniu jednolitych oddziaływań wychowawczych (B. Surma, 2011, s. 178). Zdaniem Sabiny Guz „*prawidłowa i pełna realizacja celów, zadań i funkcji przedszkola możliwa jest tylko we współpracy z rodziną, podstawowym środowiskiem wychowawczym dziecka. Dopiero zgodne współdziałanie obu środowisk może zapewnić właściwe warunki prawidłowego wychowania i pobudzania rozwoju dziecka. Stroną, która ma obowiązek inicjowania i rozwijania tych kontaktów powinno być – z racji swego powołania i kompetencji – przedszkole. Nie może ono dobrze wychowywać dzieci, gdy nie zdobędzie dla tej sprawy rodziców i nie włączy ich w osiągnięcie wspólnych celów*” (S. Guz, 1996, s. 102).

Rozdział 3

Innowacje w przedszkolach

„Każdy postęp praktyczny w jakiegokolwiek dziedzinie działalności człowieka wynika z innowacji wprowadzanych z myślą o przyszłości; ich użyteczność zależy od możliwości przewidywania ich następstw. Zasadą wiedzy naukowej jest to, że ogólne wnioski z obserwacji przeszłości dają podstawę do przewidywania przyszłości i sprawdzania tych przewidywań za pomocą nowych obserwacji”.
Florian Znaniecki, 1971, s. 706.

Działalność innowacyjna jest jedną z najbardziej pożądaných w dobie XXI wieku. W dokumentach programowych Unii Europejskiej innowacyjność rozumiana jest jako kryterium rozwojowe. Trend podkreślania nowości i oryginalności widoczny był już w dokumentach, które realizowane były w latach 2007-2014 (kiedy to np. Unia Europejska promując nowatorskie oraz twórcze postawy względem Europejczyków ogłosiła rok 2009 pod hasłem „*Kreatywność i innowacyjność*”, za: B. Przyborowska, 2013, s. 19), jednak dopiero w pełni uwidocznił go (wspomniany trend, przyp. aut.) okres 2014-2020 (Acta Innovations, s. 82). Główne przyczyny prowadzenia oraz rozwijania innowacji widoczne były w kluczowym w tej kwestii dokumencie „*Sztandarowa Inicjatywa Europa 2020: Unia Innowacji*” (*Europe 2020 flagship initiative Innovation Union*, Internet). Szczegółowa analiza jego zapisów ukazywała, że za wprowadzaniem innowacji przemawiało wiele czynników, m.in.: kryzys ekonomiczny, potrzeba nieustannego zabiegania o konkurencyjną pozycję względem innych gospodarek światowych; zaś w sposób szczególny chęć wzmocnienia potencjału innowacyjnego europejskiej gospodarki. W odniesieniu zaś do szkolnictwa „*celem rozwoju systemu edukacji na wszystkich szczeblach ma być poprawa wizerunku uczelni europejskich, również dla pozyskiwania studentów spoza UE*”. W ramach Europejskiego Obszaru Badawczego umożliwiony został swobodny przepływ kapitału ludzkiego (Europe 2020 Flagship Initiative Innovation Union 2010, Internet, s. 2-4). Stanowisko UE na kolejne lata 2021-2027 ukazuje, iż nie odpuszcza ona względem działań innowacyjnych, lecz wręcz jeszcze bardziej je artykułuje. Powstały Program FENG (Fundusze Europejskie dla Nowoczesnej Gospodarki) daje możliwość wsparcia m.in. w zakresie wprowadzania innowacji, badań oraz wzrostu konkurencyjności polskich MŚP (więcej na ten temat: Internet 3). Małgorzata Jarosińska-Jedynak, minister funduszy i polityki regionalnej podkreśla, iż coraz więcej polskich firm pragnie

mieć swoje miejsce na światowych rynkach, a pomoc im może w realizacji tego celu właśnie innowacyjność. Na innowacje stawia rządowy program Dostępność Plus. Nowatorskie usługi i produkty, ukazujące 50 nowatorskich rozwiązań prześledzić można w albumie „Polskie innowacje: krok w przyszłość”. Wśród nich 7 odnosi się do edukacji (więcej na ten temat: Internet, funduszeuropejskie.gov.pl). Realizowane są dotacje na opracowanie oraz wdrażanie innowacji (Program Rozwoju Obszarów Wiejskich, Działanie 16 – nabór wniosków do 15.06.2022) czy też „Bon na innowacje” przeznaczony dla innowacyjnych przedsiębiorstw (RPO DŚ 1.2.1., typ 1.2.C.b. Usługi dla Przedsiębiorstw, do którego nabór będzie trwał do 30.06.2023) (więcej na ten temat: Internet, sekwencja.eu). Również w zakresie prowadzenia innowacji w oświacie wysoko artykułowana jest innowacyjność. W roku szkolnym 2020/2021 realizowany był przez Departament Programów Nauczania i Podręczników konkurs dla nauczycieli publicznych oraz niepublicznych szkół podstawowych i ponadpodstawowych „Kierunek-innowacja”, który polegał na opisanie prowadzonej działalności innowacyjnej w latach 2019/2020 lub 2020/2021 (więcej na ten temat: Internet 4). W roku szkolnym 2021/2022 odbyła się kolejna edycja programu „Kierunek-innowacja 2022” (więcej na ten temat: Internet 5). Z kolei w roku szkolnym 2022/2023 Ośrodek Rozwoju Edukacji (z inicjatywy Ministerstwo Edukacji i Nauki) ogłosił „konkurs na najlepszego nauczyciela kształcenia zawodowego” (więcej na ten temat: Internet 6). Głównym celem konkursu stało się wyróżnienie nauczycieli, którzy wprowadzają rozwiązania autorskie (zarówno metodyczne, jak i dydaktyczne) m. in. dzięki prowadzeniu innowacji pedagogicznych (Ibidem).

Niezwykle ważne stają się także działania innowacyjne podejmowane przez przedszkola. Powodują one wprowadzanie czynnika nowości do obecnie zastanej rzeczywistości, tym samym zmieniając go i uatrakcyjniając. Niniejszy rozdział rozpocznie instrumentarium pojęciowe (wraz z ukazaniem rodzajów innowacji pedagogicznych). W kolejnych podrozdziałach ukazane zostaną regulacje prawne związane z wprowadzaniem działalności innowacyjnej: wymogi formalne związane z prowadzeniem działalności innowacyjnej w świetle prawa oświatowego; działalność innowacyjna; konteksty i realia prowadzenia działalności innowacyjnej związane z kadrami pedagogicznymi wprowadzającą działalność innowacyjną (a więc ukazujące zarówno sylwetki nauczycieli, jak i dyrektorów).

3.1. Instrumentarium pojęciowe

W niniejszym podrozdziale zostaną zdefiniowane podstawowe pojęcia związane z prowadzoną działalnością innowacyjną, takie jak: *innowacje*, *innowacje pedagogiczne*, *twórczość pedagogiczna nauczycieli*, *nowatorstwo*, *szkoły autorskie*, *klasy autorskie*, *eksperyment*, *projekt*.

3.1.1. Pojęcie innowacji, innowacji pedagogicznych

Geneza pojęcia „*innowacja*” sięga 400 r. naszej ery. Pojawiło się ono wówczas w języku starołacińskim (dokładniej w łacinie kościelnej) i brzmiało „*innovatio*”, co oznaczało zmianę – odnowienie. W XIII wieku użyto go w języku francuskim – „*innovation*”, a także włoskim: u Niccolò Machiavellego jako „*innovatore*”, zaś u Dantego Alighieri – „*innovare*” (T. Bal-Woźniak, 2012, s. 19; S. Marciniak, 2010, s. 15).

Starając się ustalić dokładniejszą genezę pojęcia zaczerpnięto z definicji leksykalnej. Pojawiają się tu dodatkowe informacje, z których wynika, iż termin „*innowacja*” wywodzi się od późno łacińskiego słowa *innovatio* („*odnowienie*”), ale również od łacińskiego *innovare* („*odnawiać*”, „*odświeżać*”, „*zmieniać*”) (W. Kopaliński, 2006, s. 574). Ścisłe związane jest również z łacińskim „*nowator*” – (rozumianym jako „*odnowiciel*”), a także „*novus*” (czyli „*nowy*”, „*świeży*” a więc odnosi się do człowieka, który wprowadza nowe idee, zwyczaje, pojęcia, normy do jakiejś dziedziny). To także nowator czy też reformator (W. Kopaliński, 2000, s. 231). W ujęciu anglojęzycznym, prezentowanym w słowniku języka angielskiego Webstera poprzez innowację rozumiana jest każda nowość odnosząca się zarówno do wprowadzania nowej rzeczy, jak również nowego pomysłu, urządzenia czy metody (Websters's, 1993, pp. 1166).

W podręczniku Oslo Manual, wydawanym przez OECD („*Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju*”) znajduje się szeroko definiowane pojęcie innowacji. Zgodnie z prezentowaną definicją innowacją staje się wprowadzanie nowych lub istotne zmienianie (poprzez modyfikowanie czy ulepszanie) wyrobów (wśród których wyróżnia się zarówno produkty materialne, jak i usługi), rozwiązań lub procesów w zakresie organizacji i zarządzania (T. B. Kalinowski, 2010, s. 14-15). Powyższa definicja często przytaczana jest w strategicznych dokumentach oraz raportach statystycznych (J. Machnik-Słomka, 2014, s. 16).

Zgodnie z definicją zawartą w przewodniku po innowacjach społecznych - *Guide to Social Innovation 2013* – wydanym przez Komisję Europejską innowacje społeczne to „*rozwój i wdrażanie nowych pomysłów (produkty, usługi i modele) w celu spełnienia potrzeb społecznych i tworzenia nowych relacji społecznych i współpracy*”. To również „*innowacje, które są zarówno społeczne w ich celach, jak i w środkach, pozostając otwartymi na zróżnicowanie terytorialne, kulturalne itp.*” (*Guide to Social Innovation 2013*).

„*Innowacja*” to pojęcie interdyscyplinarne. Tematyką innowacji zajmują się bowiem różne dyscypliny naukowe: techniczne, ekonomiczne, biznesowe, nauki o zarządzaniu, socjologia, pedagogika. Jak podaje B. Przyborowska, „*Innowacjami interesują się nie tylko pedagodzy, ale głównie ekonomiści, socjologowie, psychologowie, politolodzy, a wśród nich zarówno teoretycy, jak i praktycy*” (B. Przyborowska, 2013, s. 26). W związku z tym „*pojęcie innowacji jest bardzo pojemne, obejmuje zdarzenia o różnym charakterze, tj. zdarzenia techniczne i technologiczne, organizacyjne, społeczne oraz psychologiczne*” (B. Dudel, M. Kowalczyk-Walędziak, K. M. Łogwiniuk, K. Szorc, U. Wróblewska, 2014, s. 51).

Termin „*innowacja*” został wprowadzony po raz pierwszy do nauk ekonomicznych przez Josepha A. Schumpetera. Zgodnie z jego ujęciem innowacje odnoszą się do:

- stworzenia nowego rynku;
- wprowadzania nowych lub też udoskonalania istniejących dotychczas wyrobów do produkcji;
- wprowadzania nowej organizacji procesów;
- udoskonalaniu stosowanej lub też wprowadzaniu nowej metody wytwarzania;
- zastosowania nowej formy zakupów albo też sprzedaży istniejących wyrobów;
- użycia nowych półfabrykantów lub też surowców (J. A. Schumpeter, 1960, s. 60).

Jak podaje Tomasz B. Kalinowski „*zakres innowacji w ujęciu proponowanym przez Schumpetera jest bardzo szeroki i obejmuje wszelkie zmiany o charakterze technicznym i organizacyjnym, jakie mogą mieć miejsce w jednostkach gospodarczych*” T. B. Kalinowski, 2010, s. 14).

Według Teresy Bal-Woźniak największe zainteresowanie innowacjami oraz innowacyjnością występuje w naukach o zarządzaniu (T. Bal-Woźniak, 2012, s. 20). Amerykański ekonomista, Peter F. Drucker przygotował grunt pod rozwój badań dotyczących tego zakresu (P. F. Drucker, 1985). W jego ujęciu „*to, co zmienia*

możliwości wykorzystywania danego zasobu do tworzenia bogactwa, jest innowacją” (P. F. Drucker, 1994, s. 40).

Istota innowacji podobnie zdefiniowana została przez Everetta M. Rogersa. Zaproponowane wątki odnoszą się tu do oryginalności nowego rozwiązania. W tym ujęciu innowacja rozumiana jest jako działanie, pomysł lub też przedmiot, który zostaje uznany za nowy przez użytkownika. Nieistotnym jest czy owa nowość jest faktycznie nowością dotychczas nieznaną w skali światowej. E. M. Rogers traktuje jako innowację wszystko to, co staje się nowe dla użytkownika (będącego odbiorcą). Nie zawsze również innowacja musi łączyć się z wykorzystaniem nowej wiedzy. Nowość staje się innowacją wtedy, kiedy użytkownik ją zaakceptuje oraz zastosuje (E. M. Rogers, 2003, s. 12).

W Polsce do języka nauk społecznych termin innowacja wprowadzony został przez Zbigniewa Pietrańskiego (T. Giza, 2011, s. 55). Zgodnie z jego ujęciem: *„innowacje to zmiany celowo wprowadzane przez człowieka lub zaprojektowane przezeń układy cybernetyczne, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów i składającymi się w sumie na postęp”* (Z. Pietrański, 1970a, s. 9).

Wśród pionierskich prac rodzimych autorów z zakresu innowacji wyróżnić należy także publikacje Stefana Kwiatkowskiego, Zofii Ratajczak, Wacława Makarczyka, jak również (na polu edukacji) Romana Schulza, Ryszarda M. Łukaszewicza, Stanisława Palki, Danieli Rusakowskiej oraz Doroty Elkiert-Oldroyd (za: B. Przyborowska, 2013, s. 37).

S. Kwiatkowski wyróżnia zarówno techniczny, jak i społeczny aspekt innowacji. W jego ujęciu *„innowacja jest procesem wewnętrznym, w równej mierze technicznym, jak i społecznym, kulturowym, jak i organizacyjnym. Innowacja jest rezultatem procesów, nie zaś rezultatem pozornie tylko dających się kształtować zachowań”* (S. Kwiatkowski, 2000, s. 84). Stworzył on idee społeczeństwa innowacyjnego, szeroko rozwiniętą w publikacji pochodzącej z 1990 roku (S. Kwiatkowski, 1990); zaś szczególną rolę w procesie kształtowania ogólnej teorii innowacji przypisuje J. A. Schumpeterowi (B. Przyborowska, 2013, s. 38).

A. Klim-Klimaszewska podaje, iż *„pojęcie innowacji nie jest jednoznaczne. W literaturze przedmiotu znaleźć można ponad 20 różnych definicji tego pojęcia”* (A. Klim-Klimaszewska, 2011, s. 36). W związku z tym, spośród mnogości definicji terminu „innowacja” autorka wyłoniła dwie zasadnicze grupy. W pierwszej z nich

znaleźli się: Homer G. Barnett (1953, s. 7), E. M. Rogers, Floyd F. Schoemaker (1971, s. 18-19), Ivan Perlaki (1983, s. 16-17) oraz R. Schulz (1994, s. 113). W ujęciu tych autorów mianem innowacji określić można wartość, myśl, idee, rzecz lub też pojęcie, które postrzegane jest jako nowe. Powyższa definicja jest jednak bardzo szeroka, gdyż nie każda nowość zasługuje na miano innowacji. Nowością mogą być bowiem już znane rozwiązania, które wprowadzane są na miejsce poprzednich jako nowoczesne. Nie będą one więc innowacjami (za: A. Klim-Klimaszewska, 2011, s. 36). Do grupy drugiej A. Klim-Klimaszewska zalicza takich autorów, jak: Percy R. Whitfield (1983), I. Perlaki (1983, s. 17), Z. Pietrasiński (1971, s. 9), Gerald Zaltman, Robert Duncan, Jonny Holbek (1973, s. 7), D. Rusakowska (1986, s. 8), W. Okoń (1996, s. 101), Ross A. Webber (1984, s. 468-469), R. Schulz (1980, s. 109), Bogusław Fiedor (1979, s. 24-25), Henryk Gąsior (1981, s. 541), K. Denek (1983, s. 4), *Encyklopedia organizacji i zarządzania* (1982, s. 166) oraz *Mały słownik języka polskiego* (1993, s. 236).

W naukach pedagogicznych termin innowacja został upowszechniony w latach sześćdziesiątych XX wieku (T. Giza, 2011, s. 56).

E. I. Lesiak-Laska rozpatruje innowacje jako coś nowego oraz oryginalnego: nowość absolutną i względną. W prezentowanym przez nią ujęciu „nowością absolutną” stają się rozwiązania techniczne, które do tej pory nie były nikomu znane. „Nowością względną” są natomiast rozwiązania, które stosowano już w innych miejscach czy też w innym środowisku (E. I. Lesiak-Laska, 1998).

W ujęciu A. Klim-Klimaszewskiej „przez innowację należy rozumieć nowy wytwór materialny lub symboliczny mający na celu wprowadzenie do praktyki nieznanych dotychczas zmian o charakterze ulepszeń. W praktyce szkolnej będzie to oznaczało osiągnięcie lepszych od dotychczasowych wyników dydaktycznych i wychowawczych” (A. Klim-Klimaszewska, 2011, s. 37).

Z kolei dla B. Przyborowskiej „innowacja jest to również wprowadzenie nowych, ulepszonych sposobów wykonywania pracy. To wprowadzenie i zastosowanie w miejscu pracy pomysłów, procesów, produktów bądź procedur, które są nowe dla danego środowiska, zespołu lub organizacji i których celem jest udoskonalenie” (B. Przyborowska, 2013, s. 49).

Marta Kotarba-Kańczugowska, podobnie jak A. Klim-Klimaszewska podkreśla, iż „niełatwo znaleźć wyczerpującą charakterystykę tego terminu. Pojęcie to (innowacja, przyp. aut.) nie jest definiowane jednoznacznie, często bowiem używa się go do opisu

różnych zjawisk” (M. Kotarba-Kańczugowska, 2009, s. 14). Dla autorki „*innowacja to próbowanie nowości, robienie czegoś inaczej niż dotychczas*” (Ibidem, s. 13).

B. Suchodolski pisząc o innowacjach pedagogicznych miał na myśli nie wszystkie, lecz jedynie te zmiany, które można uznać za wartościowe (B. Suchodolski, 1968 oraz 1974; za: B. Przyborowska, 2013, s. 22).

B. Przyborowska zaznacza, iż w edukacji bardzo wiele elementów zmienia się: wiedza, koncepcje pedagogiczne, struktury. Podkreśla jednak, iż nie każda zmiana stanowi godną uwagi innowację. Aby można było nazwać dokonujące się przeobrażenie innowacją konieczne jest posiadanie przez nią pewnego rozmiaru, a także określonej jakości. Dochodząc do tego wniosku ukazuje się trudny i jednocześnie ważny problem jakim są wartości (B. Przyborowska, 2013, s. 22-23).

Według Jean’a Thomasa innowacją pedagogiczną staje się „*każda próba zmierzająca świadomie i w sposób przemyślany do wprowadzenia pewnej zmiany w systemie nauczania w celu ulepszenia systemu*” (J. Thomas, 1980, s. 169).

Józef Półturzycki pod pojęciem „*innowacji pedagogicznej*” rozumie „*wszelkie zmiany zachodzące w dziedzinie wychowania, kształcenia, organizacji i uwarunkowań szkolnictwa, a także innych form oświaty*” (J. Półturzycki, 2003, s. 332).

„*Innowacja pedagogiczna*” jest istotną zmianą jakiegoś systemu lub też instytucji oświatowej, której celem jest jej ulepszenie. Może dokonać się ona np. poprzez zmodernizowanie dotychczasowych planów czy też programów nauczania, stosowanych metod, form organizacyjnych czy też środków dydaktyczno-wychowawczych pracy. Czesław Kupisiewicz oraz Małgorzata Kupisiewicz wyróżniają w innowacjach pedagogicznych zabiegi mające charakter wycinkowy lub całościowy. W ujęciu wycinkowym odnoszą się jedynie do jednego składnika, np. unowocześnienia środków nauczania do tej pory stosowanych. Z kolei w ujęciu całościowym dotyczą one jednocześnie zarówno czynników zewnętrznych, (jak np. struktur systemu szkolnego) jak i wewnętrznych (skupiających się np. na przebudowie programów nauki w ujęciu tej pracy na etapie edukacji przedszkolnej) (za: Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, 2009, s. 67).

W. Okoń pod pojęciem „*innowacji pedagogicznych*” określa zmiany struktury systemu szkolnego, (a więc wychowawczego, dydaktycznego) jako całości lub też jedynie struktury ważnych jednego składników w celu wprowadzenia ulepszeń o wymiernym charakterze. W jego ujęciu „*zmiana*” to ulepszenie systemu, a więc zarówno pracy nauczyciela, (poprzez zastosowanie środków i metod) jak i uczniów, czy

też treści programowych albo warunków społeczno-materialnych danej placówki. „Zmiana struktury” odnosi się więc nie tylko do zmian w obrębie poszczególnych składników systemu, ale przede wszystkim do zmian wzajemnych związków zachodzących między jego składnikami. W zależności od zakresu oraz charakteru zmiany wyróżnia się „*twórczość pedagogiczną*” oraz „*nowatorstwo pedagogiczne*”, które zostaną ujęte w jednym z kolejnych podrozdziałów odnoszących się do nauczyciela (za: W. Okoń, 2007, s. 147).

W kontekście rozważań dotyczących niniejszej pracy przychylnie się do definicji innowacji przedstawionej przez E. M. Rogers’a. Wprowadzane zmiany w placówkach przedszkolnych niekoniecznie muszą być nowościami w skali światowej, których jeszcze nikt nigdy wcześniej nie zastosował. Zgodnie z ujęciem B. Przyborowskiej mogą być nimi (proponowanymi rozwiązaniami, przy. aut.) pomysły, które są jedynie nowe dla danej placówki przedszkolnej. „*Kluczowym pojęciem jest tutaj postrzeganie wdrożonego rozwiązania jako nowości, nawet jeśli w innych obszarach instytucji istnieje ono od dawna. Jeśli rozwiązanie jest czymś nowym dla jednostki, jest identyfikowane jako innowacja*” (J. Przeperski, 2020, s. 87; więcej na ten temat: E. M. Rogers, 2003). Dla autora niniejszej pracy ważnym jest, by pracownicy placówek przedszkolnych dokonywali rzetelnych obserwacji oraz diagnoz zastanej rzeczywistości, uwidacznianej w postaci potrzeb dzieci, ich rodziców oraz środowiska lokalnego czy wymagań związanych z polityką oświatową oraz szukali odpowiednich rozwiązań. Niezwykle aktualne po dziś dzień jest stanowisko prezentowane przez B. Suchodolskiego. Z pewnością nie każde działanie można uznać za innowacyjne. Nieustannie należy dokonywać rozeznania dotyczącego wprowadzanych zmian w kontekście ich wartościowości. Tylko bowiem takie (wartościowe działania, przy. aut.) stają się rzeczywistymi innowacjami.

3.1.2. Rodzaje innowacji pedagogicznych

Szczegółowa analiza literatury przedmiotu ukazała, iż na gruncie edukacji przedstawione są różne klasyfikacje innowacji. Istnieje również wiele kryteriów, które stanowią podstawę ich podziału. Celem niniejszego podrozdziału jest ukazanie różnych możliwości kategoryzowania działań innowacyjnych.

Innowacje pedagogiczne przeważnie dzieli się na:

- innowacje dydaktyczne (zwane również kształceniowymi), usprawniające proces nauczania-uczenia się. Mogą one dotyczyć każdego z elementów procesu

kształcenia, a więc zarówno celów, jak i treści kształcenia, zasad czy metod pracy oraz wykorzystywanych środków, czy też form organizacyjnych nauczanie;

- innowacje wychowawcze, tworzone w celu rozwiązywania problemów wychowawczych. Autor innowacji tworzy sytuacje, dzięki którym uczeń w sposób aktywny rozwija wszystkie sfery własnej osobowości oraz budowany jest klimat sprzyjający uczeniu się. Innowacje wychowawcze, podobnie jak powyżej opisane innowacje dydaktyczne dotyczyć mogą wszystkich elementów procesu kształcenia, a więc celów, treści zasad, metod oraz środków czy też form oddziaływań pedagogicznych (M. Kotarba-Kańczugowska, 2009, s. 19).

B. Przyborowska dodaje jeszcze do dwóch wyżej wymienionych rodzajów innowacji trzeci, a mianowicie: innowacje opiekuńcze. Podaje także przykłady dla każdego z nich: metodę nauczania dydaktycznego (innowacje dydaktyczne); udział rodziców w lekcjach wychowawczych (innowacje wychowawcze) oraz akcję szklanka dla każdego dziecka (innowacje opiekuńcze) (B. Przyborowska, 2013, s. 53).

W piśmiennictwie pedagogicznym wyróżnione zostały również innowacje opiekuńcze i terapeutyczno-zdrowotne (por. M. Taraszkiewicz, nr 2/1997).

Innym kryterium podziału innowacji mogą być obszary zastosowań. Ze względu na to kryterium wyróżnia się następujące rodzaje innowacji:

- dydaktyczne;
- wychowawcze;
- dotyczące zarządzania oświatą;
- dotyczące infrastruktury szkolnej (T. Karwat, 1987, s. 11-18).

Kolejnym z możliwych podziałów innowacji stanowić może ich rozumienie: jako czynnościowe lub rzeczowe. Innowacje czynnościowe traktowane są jako *„działalność innowacyjna, jako proces planowania i realizacji zmiany; to całościowy cykl projektowania i/lub zastosowania nowości (np. wprowadzenie do praktyki szkolnej nowych przedmiotów nauczania, opracowanie nowych treści programowych, wdrażanie nowych form kształcenia)”* (B. Przyborowska, 2013, s. 53). Innowacje rzeczowe to *„program zmiany, wytwór aktywności twórczej jako treść zmiany, jako nowy element pedagogicznego doświadczenia (np. nowa skala ocen, nowy typ ustrojowy szkoły, nowy program edukacyjny, nowa ustawa oświatowa, nowe narzędzia pracy, zachowania)”* (Ibidem).

Następne kryterium podziału stanowić może „treść” innowacji pedagogicznych. Ze względu na nie (to kryterium, przyp. aut.) wyróżnia się następujące rodzaje innowacji:

- *programowe* – które dotyczą zmian treści lub też struktury/układu/programów kształcenia. W zależności od koncepcji autora mogą obejmować zarówno cały ustrój szkolny, poziom, czy też kierunek kształcenia, jak również tylko jeden przedmiot w skali regionalnej, lokalnej, bądź krajowej;

- *metodyczne* - dotyczące doskonalenia metod nauczania - uczenia się oraz wychowania czy też technologii nauczania. Bezpośrednio związane są z nauczycielem i jego warsztatem pracy. Istnieje szeroki zakres zastosowania tych innowacji, który dotyczyć może wszystkich przedmiotów (poprzez wprowadzenie np. pracy grupowej czy też nauczania problemowego), jak również poszczególnych przedmiotów czy działów (np. kształtowanie wyobraźni oraz intelektu w nauczaniu matematyki). Innowacje metodyczne obejmować mogą poszczególne zajęcia dydaktyczno-wychowawczych (np. zajęcia pozalekcyjne czy też lekcje wychowawcze), jak również poszczególne tematy w ramach jednego przedmiotu. Ze względu na posiadany charakter (eksperymentalny), wymagają sprawdzenia przed ich upowszechnieniem. Z reguły bywają systematycznie doskonalone;

- *organizacyjne* – odnoszą się do organizacji życia szkoły, jak również współpracy ze środowiskiem. Mogą dotyczyć także organizacji zarządzania oświatą. Często łączone są z innowacjami metodycznymi;

- *ustrojowe* – odnoszą się do całości modelu ustrojowego systemu oświatowo-dydaktycznego, bądź też jedynie do jego części czy instytucji (jak np. powstanie szkół niepublicznych czy też wprowadzenie szkoły podstawowej 6-letniej);

- *systemowe* – odnoszą się do całości systemu edukacyjnego: a więc zarówno form ustrojowych, programu, metod, jak też organizacji kształcenia. Najczęściej wprowadzane są przez władze centralne (jak np. reforma ustrojowa szkoły polskiej). Wymagają uprzednio gruntownego przygotowania teoretycznego, a także weryfikacji eksperymentalnej oraz warunków realizacji, w tym przygotowania opinii społecznej oraz zapobiegania ujemnym skutkom (W. Okoń, 1979, s. 330-336).

Dokonując analizy literatury kierunkowej można spotkać się z podziałem innowacji pedagogicznych ze względu na źródło (a więc potrzeby samej placówki czy potrzeby całego systemu oświaty). Ze względu na to kryterium wyróżnić można innowacje:

- *zewnętrzne (makrosystemowe)*, tworzone centralnie dla całego systemu oświatowego. Sposób ich inicjowania jest najczęściej odgórny. Dokonuje się przez władze oświatowe i jest niejako odpowiedzią na zauważalny kryzys w oświacie. Innowacje zewnętrzne nastawione są najczęściej na skuteczność działania czy też korzyść dla całego systemu oświatowego. Wspomagają one standaryzację pracy szkół różnego szczebla. Zdecydowana większość propozycji przeobrażania współczesnej szkoły, które zawarte są w międzynarodowych raportach edukacyjnych przyjmuje charakter innowacji makrosystemowych;

- *wewnętrzne (mikrosystemowe)*, inicjowane przez nauczycieli wewnątrz szkoły. Służą one rozwiązywaniu konkretnych, lokalnych problemów. Innowacje mikrosystemowe tworzą oryginalne, indywidualne systemy wychowawcze. Odpowiadają one lokalnym potrzebom i możliwościom (M. Kotarba-Kańczugowska, 2009, s. 19-20).

Dopełnieniem tej klasyfikacji stają się *innowacje rutynowe*, wymuszone. Są one zazwyczaj efektem sytuacji, okazji (B. Dudel, M. Kowalczyk-Wałędziak, K. M. Łogwiniuk, K. Szorc, U. Wróblewska, 2014, s. 57).

Innowacje pedagogiczne można podzielić ze względu na powtarzalność (dyfuzyjność) innowacyjnych rozwiązań. W ramach tego podziału wyróżnić możemy:

- *innowacje powtarzalne (dyfuzyjne)*, które przenikają do różnych dziedzin życia szkolnego lub też wychodzą poza obręb jednej placówki ze względu na łatwość zastosowania oraz użyteczność;

- *innowacje częściowo powtarzalne (częściowo dyfuzyjne)*, w których dzięki wystąpieniu korzystnej konfiguracji określonych czynników (takich jak: łatwość zastosowania innowacji, jej właściwości oraz właściwości okręgu szkolnego lub też samej szkoły, a także czynniki zewnętrzne – pozaedukacyjne) możliwym staje się jej upowszechnianie;

- *innowacje niepowtarzalne (niedyfuzyjne)*, które przeważnie cechuje wysoki stopień twórczości, będący niemożliwym do skopiowania. Są one odpowiedzią na bieżące sytuacje pedagogiczne (M. Kotarba-Kańczugowska, 2009, s. 21).

W ujęciu J. Pólturzyckiego wyróżnia się następujące rodzaje zmian innowacyjnych:

- planowane i systematyczne;
- okazjonalne;
- ukierunkowane;

- pozbawione kierunku;
- implikujące postęp;
- przyczyniające się do regresu w praktyce edukacyjnej (J. Półturzycki, 2003, s. 332).

W niniejszej pracy, zgodnie z definicją działalności innowacyjnej przedstawioną w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz. U. 2002 nr 56 poz. 506) poddane analizie w dalszej części empirycznej zostaną innowacje pedagogiczne z uwzględnieniem ich nowatorskich rozwiązań programowych, metodycznych bądź organizacyjnych.

W myśl powyższego Rozporządzenia MEN władze oświatowe oczekiwały od placówek oświatowych zgłaszających w kuratorium oświaty działalność innowacyjną przyporządkowania zgłaszanej innowacji do określonych kategorii. W tym miejscu zasadnym jest ich przywołanie.

W innowacjach programowych zmiany dotyczą programów zajęć edukacyjnych. Wśród nich wyróżnia się innowacje będące poszerzeniem programów o nowe treści. Swoim zasięgiem obejmować mogą cały ustrój szkolny, poziom czy też kierunek kształcenia, jak również jeden poziom w skali regionalnej, lokalnej, czy krajowej (B. Przyborowska, 2013, s. 52).

Innowacje organizacyjne dotyczą organizacji kształcenia, opieki lub wychowania. W ramach ich prowadzenia zmianie może ulec organizacja życia szkoły np. poprzez dokonanie zmiany liczby uczniów w klasie czy też wprowadzenie zmian czasu trwania lekcji. Ten rodzaj innowacji obejmuje także współpracę ze środowiskiem oraz organizacją zarządzania oświatą.

Na mocy rozporządzenia innowacje metodyczne to te, w których zmiany dotyczą metod pracy dydaktycznej, opiekuńczej czy też wychowawczej. Jednym z przykładów tego rodzaju innowacji może być np. stosowanie nowych metod nauczania-uczenia się czy też nowego sposobu prezentacji materiału lub nowych form pracy w dziedzinie wprowadzania bądź też utrwalania albo sprawdzania wiadomości i umiejętności. B. Przyborowska podkreśla, iż tego rodzaju innowacje mają charakter eksperymentalny, w związku z czym przed ich upowszechnieniem konieczna staje się ich weryfikacja. Na ogół bywają systematycznie doskonalone (Ibidem).

Zdarza się, iż powstałe innowacje nie ograniczają się jedynie do jednego z powyższych obszarów (a więc nie są jedynie programowe, organizacyjne czy

metodyczne), lecz są ich połączeniem. Wyróżnia się więc m.in.: *innowacje organizacyjno-programowe*, *innowacje metodyczno-programowe*, *innowacje metodyczno-organizacyjne* czy też *innowacje organizacyjno-metodyczno-programowe*.

Każdy rodzaj przedstawionych innowacji pedagogicznych charakteryzuje się przede wszystkim:

- wymiernymi, konkretnymi oraz zdecydowanie wyższymi w porównaniu z dotychczasowymi wynikami pracy dydaktyczno-wychowawczej;
- subiektywną lub też obiektywną nowością, a także oryginalnością rozwiązań zgodnych z rodzajem prowadzonej działalności innowacyjnej;
- możliwie ściśle określoną strukturą działania, która odpowiada w ogólnym zarysie strukturze rozwiązywanych problemów;
- precyzyjnie określonymi celami oraz zadaniami edukacyjnymi, odmiennymi od tych, które sformułowane zostały w obecnych programach wychowania i nauczania;
- wykorzystaniem wartościowej oraz oryginalnej dydaktycznej koncepcji teoretycznej, na której oparta jest działalność innowacyjna. Jest ona wyraźnie uargumentowana oraz szczegółowo sprecyzowana;
- eksperymentalną, uprzednio zweryfikowaną w praktyce przedszkolnej;
- uwzględniającą ewaluację osiągnięć zarówno uczniów, jak i nauczyciela;
- możliwością upowszechnienia wyników danej innowacji (J. P. Sawiński, 1994, s. 24).

Zamykając niniejszy podrozdział warto raz jeszcze wyartykułować charakterystyczną dla innowacji pedagogicznych nowość względną. Działanie, które dla jednej placówki przedszkolnej będzie miało znaczenie innowacyjne, dla innej może być czymś znanym czy niechcianym. Również zasięg czy ranga innowacji będzie miała różny wymiar. Innowacje pedagogiczne mogą obejmować różne obszary edukacji (lecz nie tylko jej). W swoim zasięgu zaś mogą mieć znaczenie jedynie dla środowiska lokalnego lub też nawet być istotne w skali krajowej.

3.1.3. Twórczość pedagogiczna nauczycieli

Pochodnym połączeniem do innowacji pedagogicznych jest twórczość. Z racji tego, iż w niniejszej pracy innowacje analizowane są z perspektywy tworzących je podmiotów twórczość pedagogiczna rozpatrywana będzie w odniesieniu do nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach. Analiza twórczości z różnych perspektyw ukazuje, iż każdorazowo trudno jest o jednolitą definicję, która w sposób klarowny

odzwierciedliłaby szerokość pojęcia. W zależności od przyjętej dyscypliny naukowej definicje terminu „*twórczość*” są nieco odmienne. Inaczej przedstawiane są w literaturze socjologicznej, psychologicznej czy też pedagogicznej. „*Twórczość pedagogiczna*” może występować jako efekt ludzkiego działania przejawiający się powstaniem oryginalnych oraz nowych wzorców (określanych także mianem paradygmatów) zarówno w teorii, jak i praktyce pedagogicznej. Wśród twórców wyróżnia się przedstawiciele nauk o wychowaniu, wśród których nie sposób pominąć J. Dewey’a, J. W. Dawida, Johanna F. Herbart’a czy też B. R. Nawroczyńskiego, jak również nauczycieli-wychowawców, a wśród nich: Celestyna Freinet’a, J. Korczaka czy Michała Sjudaka (W. Okoń, 2007, s. 434).

Zgodnie z ujęciem leksykalnym „*twórczość*” definiowana jest jako „*aktywność człowieka związana z tworzeniem, wynikająca z obecności zespołu zdolności oraz zespołu stymulatorów społecznych. Powinna być ukierunkowana na cel. Nie zawsze wiąże się z praktycznym zastosowaniem. Dynamika twórczości zakłada wytworzenie nowych wartości moralnych bądź niematerialnych (autokreacja) o wymiarze indywidualnym i społecznym. Produktem aktywności twórczej są wartości poznawcze, estetyczne, pragmatyczne i etyczne (...)*” (J. Płońska, 2014, s. 262).

Problematyka twórczości nie jest w pedagogice priorytetowa. W Polsce zainteresowanie tym zagadnieniem zapoczątkowali Z. Pietrasziński oraz Andrzej Strzałcki w latach sześćdziesiątych dwudziestego wieku (K. J. Schmidt, 2007, s. 9). Dziedzina twórczości, która może występować pod nazwą: pedagogika twórczości, dydaktyka twórczości, edukacja twórcza czy też psychopedagogika twórczości zaczęła się rozwijać intensywniej w ostatnich piętnastu latach (M. Magda-Adamowicz, 2012, s. 102).

Iwona Czaja-Chudyba określa twórczość jako warunek innowacyjności (I. Czaja-Chudyba, 2013). Na podstawie dokonanej analizy literatury przedmiotu stwierdza ona, iż podstawą innowacyjności staje się ścisły związek zachodzący pomiędzy myśleniem krytycznym, a myśleniem twórczym. Dla objęcia zakresem całej istoty procesu twórczego, a więc: obmyślenia idei (która wyraża się oryginalnością, płynnością oraz giętkością), a także jej wartościowania (które zakłada ewaluację, badanie wartości oraz społecznej adekwatności i wreszcie samo zastosowanie) autorka proponuje posługiwanie się terminem „*kompetencji krytyczno-kreatywnych*” (Ibidem, s. 138). Cechami dojrzałych zachowań innowacyjnych winny stać się: otwartość,

krytycyzm oraz alternatywność, wyrażane w stawianiu pytań oraz poszukiwaniu na nie odpowiedzi, a także wątplenie (Ibidem, s. 135).

M. Magda-Adamowicz (2015) uważa, że istotne są cztery teorie dla twórczości pedagogicznej nauczycieli. „(...) *W poziomie twórczości powszechnej* (J. Koziński, 1987) i *subiektywnej* (S. L. Popek, 2010) *mieści się twórczość pedagogiczna – synonim pracy pedagogicznej i nowoczesnej* (R. Schulz, 1994), *twórczość płynna i skryzalizowana* (E. Nęcka, 2001) oraz *subiektywna węższego i szerszego zakresu* (...). *W poziom twórczości obiektywnej (historycznej) wpisuje się z kolei twórczość pedagogiczna synonimem działalności kulturotwórczej w zakresie wychowania i samorealizacji zawodowej* (R. Schulz, 1994), *twórczość dojrzała i wybitna* (E. Nęcka, 2001) oraz *obiektywna węższego i szerszego zakresu*”. Te cztery teorie dały podstawę autorskiej koncepcji, jak również realizowanemu przedmiotowi „*pedagogika twórczości*” (M. Magda-Adamowicz, 2015, s. 150).

Twórczy rozwój nauczyciela związany jest ściśle z próbami określenia „*twórczej aktywności*”, u której podstaw leży koncepcja M. Rokeacha: „*umysłu otwartego i zamkniętego*” (A. Klim-Klimaszewska, 2007, s. 833). Zgodnie z ujęciem prezentowanym przez W. Okonia aktywność polega na umiejętności przystosowania się do istniejącej rzeczywistości. Może również przyjmować za cel przekształcenie tej rzeczywistości lub podjęcie próby tworzenia nowej rzeczywistości (W. Okoń, 1975, s. 14).

Najbardziej pożądanym staje się ostatni wariant „*twórczości*”, charakteryzujący proces działania ludzkiego, który w efekcie daje nowe oraz oryginalne rezultaty widoczne w postaci różnego rodzaju wytworów. Są one wartościowe, kiedy rozpatrzy się je poprzez pryzmat społeczeństwa żyjącego w konkretnym czasie i miejscu. Przejawy twórczości mogą być widoczne w każdej dziedzinie ludzkiej działalności, a więc może to być np. działalność: naukowa, artystyczna, produkcyjna, techniczna czy też wychowawcza.

Każdorazowo tworzenie wiąże się z dokonywaniem zmian, które następują w określonym czasie. W związku z tym określa się je często procesem twórczym. Pośród podejmowanych prób zdefiniowania twórczości jako procesu wyróżnia się dwa stanowiska:

- 1) łączy proces twórczy wraz z jego efektem finalnym (który również można określać jako produkt) w postaci nowego wytworu materialnego lub ideologicznego;

2) łączy ze sobą zjawisko twórczości wraz z poszukiwaniem nowych rozwiązań, dokonywaniem zmian oraz tworzeniem innowacji (M. Mnich, 1996, s. 158).

W ujęciu B. Chiselin „*twórczość*” to „*proces zmiany i rozwoju w życiu psychicznym jednostki prowadzący do innowacji*” (R. Schulz, 1990, s. 48). Rozwinięciem tej definicji staje się wypowiedź G. Steiner, który dodaje, iż „*polega on na przygotowaniu, projektowaniu i wprowadzaniu w życie nowych i lepszych rozwiązań*” (Ibidem). Zgodnie ze stanowiskiem Z. Pietrasińskiego „*istota procesu twórczego polega głównie na reorganizacji poprzedniego doświadczenia i stwarzania w oparciu o jego elementy nowych kombinacji i nowych zestawień*” (Z. Pietrasiński, 1961, s. 105). Rozumiana w ten sposób twórczość staje się celowym oraz planowanym organizowaniem zmian, które przyjmują innowacyjny charakter.

Wśród naukowców zajmujących się twórczością zauważa się obiektywne bądź subiektywne podejście do aktywności twórczej. W ujęciu obiektywnym rozumiana jest (aktywność twórcza, przy. aut.) jako tworzenie czegoś nowego, oryginalnego oraz jednocześnie użytecznego i społecznie wartościowego. W ujęciu subiektywnym aktywność twórcza to wytwarzanie czegoś nowego, a jednocześnie wartościowego dla samego siebie. Aktywnością twórczą mogą być nowe wiadomości, przekonania lub też umiejętności (D. Czelakowska, 1996, s. 8).

W ujęciu R. Schulza aktywność twórcza nauczycieli „*polega na wypracowaniu oraz wdrażaniu do własnej praktyki określonych innowacji, będących nowymi rozwiązaniami dla problemów edukacyjnych i stanowiących zarazem punkt wyjścia dla kształtowania się nowych wzorów zachowań w zinstytucjonalizowanej praktyce pedagogicznej danego systemu oświatowego*” (R. Schulz, 1990, s. 163).

Względem nauczyciela nieustannie od lat istnieją pewne niezmiennie wymagania. Jednym z nich powinien być niepokój twórczy. Józef Pieter określał go jako „*(...) szczególną kombinację niezadowolenia, radości, odwagi i buntu. I głównie w tej kombinacji jest siłą pędną w działalności twórczej*” (J. Pieter, 1967, s. 30). Podobne stanowisko prezentował R. Więckowski, który oczekiwał by był on źródłem „*twórczego niepokoju pedagogicznego i ciągle szukał nowych sposobów dotarcia do umysłu i duszy dziecka*” (R. Więckowski, 1987, s. 3).

Obecnie badacze podejmują próby ukazania załączków twórczości wśród wszystkich ludzi – nie tylko tych, którzy uważani są za wybitnie zdolne jednostki (M. Mnich, 1996, s. 158). Samodzielne tworzenie innowacji przez nauczycieli należy jednak do rzadkości. Znacznie częściej uczestniczą w twórczym adoptowaniu do

własnych potrzeb praktyki edukacyjnej nowej wiedzy oraz oryginalnych rozwiązań, której źródłem stają się pozaszkolne instytucje. Przeważnie są nimi ośrodki naukowe wyższych uczelni (Ibidem, s. 159). Przyjmuje się, iż aktywność własna jednostki może mieć charakter twórczy lub też odtwórczy.

Przeprowadzane przez nauczycieli prace wdrożeniowe są niejednokrotnie skomplikowane i wymagają względem innowatora wniesienia znacznego wkładu kreatywnego. W takim wypadku, zgodnie z socjologicznym punktem widzenia mianem innowatora należy określać również te osoby, które inicjują proces wdrażania nowości. Wprowadzają one bowiem nowe rozwiązania do zastanej rzeczywistości. Wśród innowatorów wyróżnia się więc nie tylko samych autorów nowych koncepcji, idei, programów czy założeń, lecz także nauczycieli, którzy podejmują adekwatne działania wprowadzając potrzebne zmiany. Każdorazowo bowiem nauczyciel decydujący się z własnej inicjatywy na trud niewątpliwie związany z wprowadzaniem do praktyki edukacyjnej nowych metod, zasad, środków dydaktycznych czy też nowego materiału przyczynia się do własnego, twórczego rozwoju zawodowego. Poprzez realizację w codziennej praktyce nowych elementów wzbogaca własne doświadczenie zawodowe. Nauczyciel przekształcający zastaną rzeczywistość osiąga samorealizację, zaś jego osobowość ma możliwość stałego rozwijania się oraz zmieniania (Ibidem, s. 158-159). Jak podkreśla Barbara Żechowska, niezwykle istotnym jest, by dzięki prowadzonym działaniom innowacyjnym nauczyciel podejmujący aktywność twórczą dążył do własnej samooceny oraz samopoznania bez zewnętrznej kontroli oraz nacisków, zaś podejmowane przez niego działania wynikały z własnej inicjatywy (B. Żechowska, 1995, s. 9). Bogusław Śliwerski wśród motywów prowadzonej działalności innowacyjnej podaje również przykład zachowań, w których próba podjęcia przez nauczycieli aktywności twórczej związana była z „(...) wzorem przyzwyczajęń z okresu PRL (...) poleceniem dyrekcji szkoły do ... utworzenia „klasy autorskiej” (W. Śliwerska, B. Śliwerski, 1996, s. 15). Brak wewnętrznego przekonania co do podejmowanych przez siebie działań jest wysoko wątpliwy w swoich skutkach. „Nauczyciel, który nie przeżył, nie przeanalizował i nie poddał własnej, głębokiej refleksji tego, co ma się stać motywem jego kilkuletniej pracy nie tylko, że stanie się niewolnikiem cudzej idei, ale i samego siebie. Trudniej też mu będzie walczyć z zewnętrznymi przeciwnościami losu, w tym z oporem na innowację ze strony innych nauczycieli czy nawet rodziców” (Ibidem, s. 16).

Podsumowując ukazane wyżej konteksty należy stwierdzić, iż w zależności od orientacji teoretycznej oraz metodologicznej akcentowane są przez badaczy różne aspekty zjawiska twórczości. Analizując literaturę przedmiotu, począwszy od Mela Rhodes'a (1961), R. L. Mooney'a (1963) oraz Douglasa N. Jacksona i Samuela Messicka (1967) na ogół uwzględnione są 4 aspekty (także określane jako wymiary). Wyróżnia się:

- twórczość jako wytwór (aspekt atrybutywny);
- twórczość rozumiana jako proces (aspekt procesualny);
- osobę twórcy (aspekt personologiczny);
- stymulatory oraz inhibitory warunkujące proces tworzenia (aspekt czynników, które warunkują proces tworzenia) (K. J. Szmidt, 2007, s. 62-67).

W literaturze przedmiotu wymiary te określane są jako 4.-aspektowy paradygmat interpretacji twórczości (Ibidem).

Autorzy Raportu Komisji Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej z 1989 roku wystosowali względem nauczyciela wymagania, która aktualne są po dzień dzisiejszy. Zauważyli oni potrzebę twórczego rozwoju nauczyciela. Nacisk na ten aspekt powinien wg nich być uwzględniony zarówno w kształceniu, jak i doskonaleniu oraz doksztalcaniu nauczycieli.

W niniejszej pracy przychylnono się do stanowiska R. Schulza, który w swoich pracach zwrócił uwagę na rozwój twórczości w nowoczesnych społeczeństwach. Wielokrotnie podkreślał on, iż progresywnemu rozwojowi działalności twórczej sprzyjają obiektywne warunki (do których zalicza się postęp technologii oraz nauki, rozwój kultury symbolicznej, przemiany struktury społecznej oraz wykształcenia) oraz system wartości w społeczeństwie, który to inspiruje, a także ukierunkowuje działania ludzkie (uwidaczniające się w postaci ludzkich potrzeb). Jak podkreślał „*o ile warunki zmuszają niejako ludzi do manifestowania zachowań twórczych, o tyle system wartości sprawia, że ludzie chcą być twórczy, udział w aktywności twórczej staje się przedmiotem pragnień*” (R. Schulz, 1990, s. 337; więcej na ten temat: B. Przyborowska, 2013, s. 24).

Przyjęto za Wayne K. Hoy (1990, s. 156), że istotę każdej organizacji (a więc również placówek przedszkolnych) stanowią (oprócz wspólnoty jej celów, a także dążeń, panujących w niej zasad, jak również świadomości misji wraz ze strategiami jej urzeczywistnienia) przede wszystkim wartości, które w decydującym stopniu tworzą tożsamość danej placówki, decydując tym samym o jej swoistości. To właśnie wartości

pozwalają poszczególnym jednostkom obcującym w ramach tej samej placówki „(z)budować poczucie przynależności do tej organizacji i realizować podzielane cele” (A. Tłuściak-Deliowska, U. Dernowska, 2016, s. 151). Dodatkowo „podstawowe wartości określają charakter organizacji, nadają jej tożsamość i profilują misję (...)” (W. K. Hoy, 1990, s. 158). Thomas J. Sergiovanni wskazuje, iż zdefiniowanie wartości, które przyświecają konkretnej placówce może odbyć się na dwa sposoby: poprzez pytanie wprost o to co dana placówka ceni oraz dzięki analizie programu pracy szkoły, widocznemu w posiadanej przez każdą placówkę dokumentacji – m.in. analizie założeń misji (T. J. Sergiovanni, 1991, s. 220-222).

Zachowania poszczególnych członków placówek profilowane są przez wartości, które nie tylko nadają im określony kierunek, ale również manifestują się w prezentowanych przez nich zachowaniach. Zgodnie ze stanowiskiem prezentowanym przez Urszulę Gralewską, Norberta Karaszewskiego, Laurę Piotrowską oraz Katarzynę Salamon-Bobińską (2012, s. 161) wybór przez poszczególną placówkę norm oraz wartości, na których bazując pragnie ona działać „(...) jest działaniem priorytetowym również w stosunku do sposobu, w jaki nauczyciele prowadzą zajęcia. Wartości i normy stają się tłem dla działań edukacyjnych”.

3.1.4. Nowatorstwo pedagogiczne

Termin „nowator” pochodzi od łacińskiego słowa „novator” – czyli odnowiciel. Wywodzi się ono od słowa „novus” oznaczającego nowy, świeży. Mianem „nowatora” określany jest człowiek, który wprowadza coś nowego do danej dyscypliny. Ów czynnikiem wprowadzanym mogą być nowe pojęcia, idee, normy, zwyczaje. Nowatorstwo może przejawiać się także w jakiejś konkretnej dziedzinie nauczania (E. I. Lesiak-Laska, 1998, s. 54).

Ujęcie nowatorstwa zaprezentowane zostało we wspomnianym już Dz. Urz. MEN. 1989 nr 7 poz. 64. W myśl zawartych w nim treści nowatorstwem pedagogicznym mógł zostać objęty jeden oddział klasy autorskiej lub też jeden ciąg klas w ramach cyklu kształcenia. By móc mówić o nowatorstwie konieczne stawało się wykorzystywanie w nich (w klasach autorskich, przy. aut.) indywidualnych koncepcji nowatorstwa pedagogicznego. Obszar wprowadzanego nowatorstwa obejmować mógł problematykę wychowawczą, dydaktyczną lub też opiekuńczą oraz ograniczać się tylko do jednego, do kilku lub też do wszystkich prowadzonych przedmiotów (Iidem). Nowatorstwo polegało na „wprowadzaniu do praktyki edukacyjnej nowych celów

i treści oraz sposobów działania pedagogicznego i form organizacyjnych poprawiających jego skuteczność” (W. Śliwerska, B. Śliwerski, 1996, s. 8). Warunkiem koniecznym do uzyskania możliwości wprowadzania zmian w szkole stawało się uzyskanie zgody Rady Pedagogicznej (dokładnie tak samo jak współcześnie). Jeżeli natomiast wprowadzane zmiany tyczyły się zmian strukturalnych lub programowych koniecznym stawało się uzyskanie zgody Ministra Edukacji Narodowej. Powołany został również Pełnomocnik Ministra, który w zakresie pełnionych przez siebie obowiązków zajmował się sprawami bezpośrednich kontaktów ze szkołami, które interesowały się możliwościami zorganizowania na przykład klas autorskich (Ibidem).

W ujęciu M. Kotarby-Kańczugowskiej nowatorstwo *„polega na samodzielnym opracowaniu projektu zmian, który często wyrasta na gruncie specyficznych potrzeb dydaktyczno-wychowawczych konkretnej placówki. Proponowane zmiany są oryginalne, twórcze, dominują w nich elementy nowe i nie są wykorzystywane (...) dotychczasowe rozwiązania”* (M. Kotarba-Kańczugowska, 2009, s. 23).

D. Rusakowska nowatorstwem pedagogicznym określa wdrożone oraz upowszechnione innowacje, które realizowane są w warunkach konkretnych szkół. Dotyczyć mogą one zarówno treści, jak i metod pracy pedagogicznej czy też form organizacyjnych oraz wielu innych sfer działalności. W tym ujęciu nowatorstwem można określić najbardziej złożony rodzaj prowadzonej działalności innowacyjnej, która przede wszystkim oparta jest na inicjatywie nauczyciela. To właśnie nauczyciel samodzielnie opracowuje projekt zmian, które następnie realizuje w ramach opracowanego projektu (D. Rusakowska, 1986, s. 12).

Pojęcie *„nowatorstwo”* często utożsamiane jest z *„twórczością”*. W ujęciu B. Suchodolskiego *„myślenie twórcze jest w samej naturze myśleniem nowatorskim i odkrywczym”* (B. Suchodolski, 1976, s. 79; za: E. I. Lesiak-Laska, 1998, s. 54). Podobne stanowisko prezentuje W. Okoń. W jego ujęciu nowatorstwo jest *„swoistym przedpolem twórczości pedagogicznej”* (W. Okoń, 1996, s. 434). *„Nowatorstwo pedagogiczne jest to działalność twórcza nauczycieli i wychowawców, której celem jest ulepszenie systemu kształcenia i wychowania w szkole i innych placówkach edukacyjnych. Nowatorstwo pedagogiczne polega na wprowadzeniu do praktyki nowych celów i treści oraz nowych sposobów działania pedagogicznego i nowych form organizacyjnych. Wyrazem zbiorowo podejmowanych wysiłków nowatorskich (...) jest działalność placówek (szkół) eksperymentalnych i pilotujących”* (W. Okoń, 1984, s. 205). Poprzez nie (nowatorstwo pedagogiczne, przyp. aut.)

rozumieć należy działalność twórczą nauczyciela, która prowadzi do zmiany odzwierciedlającej się w nowych oraz lepszych jakościowo rezultatach pracy zarówno dydaktyczno-wychowawczej, jak i opiekuńczej.

Nowatorstwo pedagogiczne można rozpatrywać jako czynnik pedagogicznego postępu. Każdorazowo przybiera on trzy zasadnicze formy:

„1) *samodzielnego rozpoznawania i rozwiązywania przez nauczycieli problemów praktycznych (takich, jak np. projektowanie oraz wprowadzanie w życie innowacji pedagogicznych)*;

2) *zastosowania w praktyce edukacyjnej osiągnięć nauk pedagogicznych (np. nowych teorii, narzędzi, metod bądź programów)*;

3) *pionierskich form przyswajania innowacji pedagogicznych*” (B. Milerski, B. Śliwerski, 2000, s. 134).

W ujęciu M. Kwaśniewskiej „nowatorstwo pedagogiczne” stanowi działalność pedagogów, polegającą na ich dążeniu do poprawy jakości funkcjonowania danej placówki oświatowo-wychowawczej, w której poszczególne jednostki są zatrudnione, a także pracy własnej jako pedagog (w odniesieniu do podejmowanych działań zarówno wychowawczych, jak i dydaktycznych) z wychowankami. Przeważnie wynikają one z własnej inwencji twórczej nauczycieli lub dyrekcji. Punktem wyjścia do wprowadzania nowatorstwa pedagogicznego na ogół staje się niezadowolenie osobiste nauczyciela z aktualnego stanu faktycznego. Powoduje to wewnętrzną potrzebę możliwości poprawy, wymiany oraz modernizacji. W tym wymiarze aktywność zawodowa nauczycieli polega na dostrzeżeniu aktualnych problemów, następnie podjęciu próby ich zdefiniowania oraz opracowaniu autorskich sposobów do ich rozwiązania. Całość odbywa się dzięki analizie literatury kierunkowej, a następnie wypracowaniu nowych rozwiązań, by ostatecznie móc je wprowadzić w życie, dokonać ich ewaluacji, a także upowszechnienia poprzez prowadzoną działalność innowacyjną, której efektem staje się opracowana innowacja pedagogiczna. Celem podejmowania przez nauczycieli działań nowatorskich każdorazowo jest również uatrakcyjnienie procesu edukacyjnego, podniesienie efektywności pracy własnej, a także wspomaganie procesu rozwojowego wychowanków. Nowatorstwo pedagogiczne nie zawsze musi mieć charakter twórczy. Może przybierać również postać odtwórczą, polegającą na naśladowaniu i powielaniu cudzych rozwiązań czy osiągnięć, które wcześniej nie były znane w danej placówce. Zdarza się także, iż nowatorstwo jest twórcze, zaś wprowadzane rozwiązania są autorskimi pomysłami,

które nigdy wcześniej nie były wykorzystywane. Efektami aktywności nowatorskiej w kontekście indywidualnej kadry pedagogicznej, a więc dyrektorów oraz nauczycieli każdorazowo jest samosatysfakcja pedagogów, a także zadowolenie własne. W odniesieniu do wychowanków działania nowatorskie wiążą się z poprawą jakościowych rezultatów pracy dydaktyczno-wychowawczej. Indywidualną jednostką, która podejmuje działania nowatorskie określa się mianem nowatora lub innowatora (M. Kwaśniewska, 2014, s. 185).

W kontekście rozważań niniejszej pracy przychylnono się do powyżej ujętego nowatorstwa pedagogicznego autorstwa M. Kwaśniewskiej.

3.1.5. Szkoły autorskie

Dokonujące się zmiany polityczne, gospodarcze oraz społeczne doprowadziły do powstania pomysłu powoływania do istnienia niepublicznych placówek edukacyjnych oraz szkół autorskich w Polsce. Publiczna dyskusja nad sensem oraz dopuszczalnością w polskim systemie oświaty szkolnictwa prywatnego oraz społecznego rozpoczęła się w drugiej połowie lat osiemdziesiątych. Osoby pozytywnie odnoszące się do proponowanych zmian widziały w nich szansę na demokratyzację edukacji oraz źródło oddolnych i spontanicznych innowacji, które znacznie łatwiej można przeprowadzić w częściowo autonomicznej szkole niż w placówce, która całkowicie nadzorowana jest przez urzędy. Z kolei przeciwnicy upatrywali w tego typu rozwiązaniach antydemokratycznego aktu, argumentując ograniczony dostęp do szkół opłacanych ze środków rodziców jedynie dzieci z dobrze sytuowanych rodzin. Fakt ten stwarzał realne ryzyko elitarności opierającej się nie na statusie intelektualnym, co na majątkowym (T. Lewowicki, J. Radziejewicz, 1993, s. 803).

Sam termin „*szkoły autorskie*” już od samego początku kształtowania się koncepcji badawczej przysparzał wielu trudności i ostatecznie nie został jednoznacznie rozstrzygnięty nawet przez Monikę Figiel, autorkę publikacji „*Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*”. Autorka podkreśla, iż w żadnej encyklopedii pedagogicznej czy też pracy naukowej nie spotkała się z precyzyjną definicją tego pojęcia. Dotychczas bowiem „*szkoły autorskie*” rozpatrywane były zamiennie z takimi terminami jak: „*szkoła eksperymentalna*”; „*szkoła innowacyjna*” czy też „*szkoła alternatywna*” (M. Figiel, 2001, s. 45).

Wydawać by się mogło, iż podczas podejmowania próby zdefiniowania pojęcia „*szkoła eksperymentalna*” nie powinno napotkać się na problemy, gdyż samo

Ministerstwo Edukacji Narodowej w odniesieniu do placówek, które odbiegają od standardowych rozwiązań edukacyjnych jakie proponują władze oświatowe posługuje się właśnie takim terminem. Tymczasem pojęcie „eksperyment” w odniesieniu do dziedziny nauki jaką jest pedagogika napawa pewnymi wątpliwościami. W. Okoń (2004) podkreśla, iż eksperyment to metoda typowa dla nauk indukcyjnych, gdyż wymaga sztucznej izolacji danego zjawiska czy też procesu tak y wyeliminowane zostały uboczne wpływy oraz można było przeprowadzić dokładny pomiar zmiennych, które poddawane są badaniu. Przedstawiony w ten sposób eksperyment laboratoryjny z powodzeniem mógłby zostać zastosowany m.in. w psychologii. W odniesieniu do pedagogiki zasadność przeprowadzania go staje się znacznie mniejsza (M. Figiel, 2001, s. 45).

Zgodnie z definicją zaprezentowaną przez W. Okonia (2004, s. 101) łacińskie pochodzenie terminu „szkoła innowacyjna” odnosi się do ulepszania, odnawiania, a także dokonanie zmiany całej struktury systemu szkolnego (a więc zarówno w odniesieniu do jej funkcji dydaktycznych, jak i wychowawczych). Pomimo, iż faktycznie placówki szkolne realizują innowacje i można uznać je za twórcze czy nowatorskie to jednak pozostaje po dzień dzisiejszy również w odczuciach autora niniejszej pracy pewna wątpliwość czy faktycznie badane w ramach niniejszej rozprawy doktorskiej przedszkola można nazwać przedszkolami innowacyjnymi? M. Figiel w odniesieniu do badanych przez siebie szkół ostatecznie rozstrzygnęła, że jednak nie (M. Figiel, 2001, s. 45-46).

Najbardziej bogatą bibliografię spośród zaprezentowanych tu pojęć zamiennych odnoszących się do terminu szkół autorskich posiadają „szkoły alternatywne”. Odnosi się ona m.in. bezpośrednio do twórców, którzy z powodu prowadzonych działań opozycyjnych w odniesieniu do standardowych działań edukacyjnych państwa oraz sformalizowanego systemu szkolnego podejmowali alternatywne rozwiązania (Ibidem, s. 46). Przykładem mogą tu być szkoły autorskie, które często noszą nazwę swoich twórców, jak np. szkoły M. Montessorii, Rudolfa Steiner’a (szkoła Waldorfska) (K. Pukowska, Internet); C. Freinet’a (Internet 7), czy też szkoła pracy J. Dewey’a (Internet 8). Popularne również w Polsce w ostatnim czasie stają się również szkoły demokratyczne, szkoły leśne czy edukacja domowa (K. Pukowska, Internet).

Rozważania na temat szkół autorskich w ramach pracy doktorskiej pt. „Wizje człowieka i społeczeństwa w koncepcjach edukacyjnych wybranych twórców szkół

autorskich w Polsce” prowadziła M. Figiel. Przedstawiła ona funkcjonujące w Polsce szkoły autorskie:

- 1) Autorską Szkołę Samorozwoju ASSA we Wrocławiu (oficjalnie powstała w 1990 r., jednak której początki sięgają już 1977 r., *charakteryzującą się samorozwojem i wolnością*);
- 2) Wrocławską Szkołę Przyszłości (której pomysł powstania narodził się w 1971 roku, podczas spotkania roboczego członków Komitetu Ekspertów, przygotowujących Raport o Stanie Oświaty, realizowany pod kierunkiem Bogdana Suchodolskiego >>który następnie został szefem Komitetu Badań i Prognoz „Polska 2000”<< oraz Jana Szczepańskiego. Założyciel tejże szkoły - Ryszard Łukaszewicz, uczestnicząc w spotkaniu relacjonuje zajmowane wówczas przez siebie stanowisko: „*Chłonałem wszystko i choć się nie odzywałem, w moich myślach wracało ciągle jedno pytanie: >>Jeśli to wszystko jest takie ważne dla młodych, to dlaczego nie zrobić, najchętniej od zaraz, tej lepszej szkoły polskiej?<<. To >>najchętniej od zaraz<< zmieniło się w upór i pasję, zmieniło się w projekt specjalny - >>Wrocławską Szkołę Przyszłości>>”;* (K. Leksicka, 1997, s. 5). Kaliska Pracownia Wrocławskiej Szkoły Przyszłości powstała w 1990 roku – należy jednak pamiętać, iż jej finalne powołanie poprzedzał okres licznych warsztatów, szkoleń, projektów, opracowanie koncepcji oraz wdrożenie opracowanego programu na różnych szczeblach kształcenia. Kaliska Pracownia Wrocławskiej Szkoły Przyszłości istniała 3 lata, zaś od września 1992 roku powołano drugą Wrocławską Szkołę Przyszłości. Wyraźnie akcentowała ona wyobraźnię oraz ekologię);
- 3) I Społeczne Liceum Ogólnokształcące „*Bednarska*” działające w Warszawie (którego idea powstania była współdziałaniem nie tylko nauczycieli, ale również rodziców związanych z Uniwersytetem Warszawskim oraz z „*Solidarnością*” i miała miejsce w 1981 r., natomiast powstanie szkoły możliwe było w 1989 r. Wśród idei szkoły ważne miejsce zajmowała demokracja oraz elitarność);
- 4) Szkołę Stowarzyszenia Kultury i Edukacji mieszczącą się w Warszawie (obejmującą jednocześnie Szkołę Podstawową nr 86 oraz Liceum Ogólnokształcące nr 50, a także Centrum Kultury „*Okopowa*” oraz „*Ośrodek psychologiczno-terapeutyczny*”. Szkoła Stowarzyszenia Kultury

i Edukacji była najmłodszą z badanych placówek, która powstała w 1993 roku. Podstawowe idee kładły w niej główny nacisk na podmiotowość oraz kulturę);

- 5) Ogólnokształcące Liceum Programów Indywidualnych w Gdańsku (utworzone w 1992 roku. Główny nacisk w szkole położony został na indywidualne potrzeby zarówno rozwojowe, jak i edukacyjne uczniów);
- 6) I Społeczną Szkołę Podstawową STO na Polankach w Gdańsku (powstała we wrześniu 1989 roku. Była jedną z szesnastu niepublicznych szkół, które jako pierwsze rozpoczęły działalność w tymże (1989, przy. aut.) roku. Główny nacisk, zapisany w idei szkoły położony był na podmiotowość, samorealizację oraz rozwój),
- 7) Społeczne Liceum Ogólnokształcące POLTECH w Toruniu (powstało również 1 września 1989 roku, jako jedna z pierwszych placówek tego typu w Polsce. Rok później, w 1990 roku jako pierwsza tego typu placówka otrzymała nadane przez Ministra Edukacji Narodowej uprawnienia szkoły państwowej. Szkoła otrzymywała wsparcie od właścicieli Fabryki Mebli POLTECH. Charakteryzowała się konserwatyzmem oraz surowością) (za: M. Figiel, 2001, s. 51-92).

Szkoły zostały ukazane w kolejności zgodnej z przyjętą przez autorkę w powyższej pracy).

Na przełomie blisko 20 lat od kiedy ukazała się publikacja M. Figiel w Polsce pojawiły się kolejne szkoły autorskie, spośród których wyróżniono m.in.:

- a) Przedszkola i Szkoły Podstawowe:
 - 1) Creo Autorska Szkoła Podstawowa i Przedszkole we Wrocławiu;
 - 2) Centrum Edukacyjne i Autorska Szkoła Podstawowa w Obornikach Śląskich (wraz z „Leśnym Przedszkolem”);
 - 3) Szkoła Autorska D-Method (przedszkola prowadzą działalność w Krakowie, Nowym Sączu, Tarnowie, Nowym Targu, Wrocławiu, Bochni oraz Krzeszowicach);
 - 4) Autorska Szkoła Podstawowa i Przedszkole Creo we Wrocławiu (przedszkole prowadzone zgodnie z założeniami pedagogiki Reggio Emilia).
- b) Szkoły Podstawowe:
 - 1) Galileo – Autorska Szkoła Podstawowa we Wrocławiu;

- 2) Autorska Szkoła Podstawowa Jaskółka we Wrocławiu – powstała 1.09.2016;
 - 3) Turkusowa Wieża Autorska Szkoła Podstawowa;
 - 4) Navigo – 2018 – szkoła w stylu fińskim;
 - 5) Autorska Szkoła Podstawowa Fino;
 - 6) Aktywna Mała Szkoła Kraków;
 - 7) Mozaika – Autorska Szkoła Podstawowa w Częstochowie
 - 8) Niepubliczna Szkoła Podstawowa ALTRA w Jelczu-Laskowicach
- c) Licea Ogólnokształcące:
- 1) Autorskie Liceum Ogólnokształcące nr 42 w Warszawie;
 - 2) Autorska Szkoła Klanzy – Liceum Ogólnokształcące w Białymstoku
- d) Szkoły Artystyczne:
- 1) Allegretto Wrocław – Autorska Szkoła Muzyki;
 - 2) Autorska Szkoła Musicalowa Macieja Pawłowskiego;
 - 3) Autorska Szkoła Pianistyczna Ludmiły Bas;
 - 4) szkoły ALA - Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie we Wrocławiu;
 - 5) Autorska Szkoła Muzyki Rozrywkowej i Jazzu II st.;

3.1.6. Klasy autorskie

Poprzez klasy autorskie najogólniej rozumieć należy „*oddziały wytypowane w określonych placówkach szkolno-wychowawczych do realizowania programów nauczania przez nowatorskie koncepcje pedagogiczne, za pomocą odpowiednio sprecyzowanych celów oraz metod pracy i z użyciem stosownych form i środków*” (K. Janus, 2011, s. 28).

Klasy autorskie mogą występować w różnych typach i szczeblach szkół. Zatrudniony w nich nauczyciel realizuje zwykle w sposób niekonwencjonalny wybrany program nauczania, wykorzystując do tego również niekonwencjonalne środki i metody, takie jak m. in. metody projektów czy też podręczników programowych (Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, 2009, s. 15).

Klasą autorską może stać się jeden oddział lub też ciąg klas w danym cyklu kształcenia, w ramach którego realizowana jest indywidualna koncepcja pedagogiczna. Może ona odnosić się tylko do jednego, do kilku lub też do wszystkich nauczanych przedmiotów (B. Milerski, B. Śliwerski, 2000, s. 22-23).

Opracowanie dla klasy autorskiej programu edukacyjnego jest procesem twórczym, posiadającym takie etapy, jak: planowanie, konstruowanie (przygotowanie) oraz ewaluacja. Celem każdorazowo staje się kreowanie nowego rozumienia edukacji, która nastawiona jest na dialog pomiędzy uczniem, a nauczycielem, jak również radość czy wolność zdobywania wiedzy. Klasy autorskie cechuje:

- wspólne planowanie oraz organizowanie zarówno zajęć lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych nie tylko przez nauczyciela, ale także przez uczniów i rodziców;
- redukcja stresogennych czynników występujących w procesie edukacyjnym;
- optymalizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego;
- odrzucanie postaw roszczeniowych;
- szacunek wzajemny oraz przestrzeganie granic własnej wolności;
- wyzwalanie w sytuacjach konfliktowych mechanizmów samoregulacji społecznej (P. Mazur, 2014, s. 36).

W klasach autorskich dopuszczalne są odstępstwa od obowiązujących powszechnie rozstrzygnięć metodyczno-organizacyjnych w oświacie przy czym jednak konieczne staje się uwzględnienie podczas doboru treści kształcenia aktualnie obowiązującej *Podstawy programowej MEN*. Dzięki temu zostaje zachowana drożność edukacyjna (B. Milerski, B. Śliwerski, 2000, s. 22-23).

Podstawą prawną, która umożliwiła zakładanie klas autorskich w Polsce stało się *Zarządzenie nr 62 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 listopada 1989 r. w sprawie zasad prowadzenia pedagogicznej działalności innowacyjnej w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych* (Dz. Urz. MEN.1989.7.64), w którym zachęcano pedagogów do reformowania oświaty w sposób oddolny. Początkowo elementem niezbędnym do założenia tego rodzaju klas w szkołach publicznych stawało się uzyskanie zgody wydanej przez macierzystą radę pedagogiczną, a także pozytywna opinia kuratora oświaty i odpowiedniego pełnomocnika MEN. Począwszy od 1999 roku nauczyciele zatrudnieni w szkołach publicznych mogą samodzielnie opracowywać projekty klas autorskich, zaś ich wdrożenie uzależnione jest jedynie od zgody wydanej przez dyrektora placówki (Ibidem).

Wśród pełnionych przez klasy autorskie funkcji wyróżnia się: kształcącą, prowokacyjną oraz emancypacyjną (P. Mazur, 2014, s. 36).

Przykładem działalności innowacyjnej są również klasy autorskie. Istota oraz funkcja klas autorskich została określona już we wspomnianym powyżej Zarządzeniu

nr 62 MEN (Dz. Urz. MEN.1989.7.64) (W. Śliwerska, B. Śliwerski, 1996, s. 8). Swoj autorski model jednej ze szkół autorskich – Wrocławskiej Szkoły Przyszłości przedstawił w autorskiej książce jej twórca – Ryszard Łukaszewicz (R. M. Łukaszewicz, 1994).

Wiesława i Bogusław Śliwerscy prowadzili klasę autorską w Szkole Podstawowej nr 37 w Łodzi. W „*Krótkim bilansie dokonań w klasie autorskiej*”, prowadzonej we wspomnianej szkole w roku szkolnym 1990/1991 opisali podejmowane działania oraz osiągnięte sukcesy (W. Śliwerska, B. Śliwerski, 1996, s. 71-77).

Klasy freinetowskie, działające na podstawie programów autorskich inspirowanych pedagogiką C. Freineta funkcjonują w Sierakowicach (Internet 9).

3.1.7. Programy autorskie

Zgodnie z definicją leksykalną *program nauczania* to dokument, który określa cele oraz sposoby ich realizowania. Opracowany jest dla danego przedmiotu lub w odniesieniu do kształcenia małych dzieci dla konkretnego, co najmniej jednego etapu edukacyjnego (np. dla edukacji przedszkolnej czy kształcenia zintegrowanego). Zgodnie ze wskazaniem opracowanymi przez Ministerstwo Edukacji Narodowej program nauczania zawiera dokładny opis sposobów w jakie realizowane są założone cele kształcenia i zadania edukacyjne zawarte w zapisach podstawy programowej. Jest to podstawowy dokument, który określa pracę dydaktyczną w placówce. Składa się z: celów szczegółowych kształcenia oraz wychowania, procedur służących osiągnięciu założonych celów, osiągnięć jakimi powinny wykazać się dzieci po zakończonym etapie kształcenia, a także sposobów kontroli i oceny wymiernych osiągnięć jakie dzieci faktycznie posiadają. Nauczyciel ma możliwość wyboru jednego spośród całego wachlarza programów nauczania dla danego etapu kształcenia, które dopuszczone zostały do użytku przez Ministra Edukacji Narodowej. Dodatkowo istnieje możliwość, by nauczyciel realizował własny program autorski, stworzony samodzielnie lub we współpracy z innym czy też innymi nauczycielami. Istnieje również możliwość wprowadzenia modyfikacji do programów, które zostały opracowane przez innych autorów (por. B. Komorowska, 2014, s. 214). W ujęciu Cz. Kupisiewicza „*program nauczania ustala, jakie wiadomości, umiejętności i nawyki o trwałych walorach poznawczych i wychowawczych oraz w jakiej kolejności uczniowie mają sobie przyswoić. Program zawiera uwagi wstępne (z określonymi celami nauczania danego*

przedmiotu); materiał nauczania (podstawowe informacje, pojęcia, prawa, teorie [...] zasady, metody, techniki pracy z zakresu dyscypliny naukowej odpowiadającej danemu przedmiotowi; uwagi o realizacji programu oraz wskazówki na temat metod, form organizacyjnych i środków umożliwiający skuteczną realizację materiału nauczania, objętego programem” (Cz. Kupisiewicz, 2000, s. 93). Stanisław Dylak podaje następującą definicję pojęcia: „Program nauczania to zapis zamierzonych zdarzeń edukacyjnych obejmujących zakładane wyniki uczenia się, czynności uczniów odnoszące się do określonego materiału nauczania oraz niezbędne warunki skutecznego i sprawnego uczenia się” (S. Dylak, 2005, s. 961).

Program autorski to samodzielnie stworzony dokument przez nauczyciela lub kilku nauczycieli, będący ich podstawowym narzędziem edukacyjnym, regulującym ich pracę. Jego autorska konstrukcja to trudny i złożony proces, który podlega określonym procedurom oraz regulacjom prawnym. Szczegółowe wymagania w tym zakresie reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. 2017 poz.703) (Internet). Mając na uwadze wysoki stopień trudności spoczywający na nauczycielu lub grupie nauczycieli pragnących stworzyć autorski program nauczania zespół ekspertów zrealizował projekt „Tworzenie programów nauczania oraz scenariuszy lekcji i zajęć wchodzących w skład zestawów narzędzi edukacyjnych wspierających proces kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji kluczowych uczniów, niezbędnych do poruszania się na rynku pracy”, w ramach którego powstał dokument „Wytyczne do tworzenia programów nauczania i scenariuszy zajęć/lekcji” (J. Borgensztajn, A. Karczewska-Gzik, M. Milewska, E. Witkowska, M. Malinowski, Internet). Na 50 stronach szczegółowo opisano wytyczne ściśle odnoszące się do tworzenia autorskich programów, które z założenia powinny sprzyjać kształceniu kluczowych umiejętności w obszarach, które z punktu widzenia polityki oświatowej służą dzieciom i młodzieży w przystosowaniu do funkcjonowania na rynku pracy. W dokumencie znajduje się również odniesienie do edukacji przedszkolnej (A. Karczewska-Gzik, Internet, s. 21-23). Wśród elementów strukturalnych programu autorskiego znajdują się: wstęp (zawierający uzasadnienie powstania konkretnego programu autorskiego, a więc zarówno czynniki motywujące nauczyciela/-i, jak również podstawy teoretyczne koncepcji wraz z charakterystyką grupy dla której jest adresowany), jego cele, treści (materiał) jaki będzie realizowany w odniesieniu do konkretnych odbiorców, wymagania programowe, oczekiwania i efekty, obudowę dydaktyczną, warunki

wdrożenia, a także określone sposoby ewaluacji. Przede wszystkim powstały program autorski powinien uwzględniać zapisy zawarte w podstawie programowej. O dopuszczeniu programu autorskiego do realizacji decyduje dyrektor placówki. Przed finalnym zatwierdzeniem zasięga opinii Rady Pedagogicznej. W razie jakichkolwiek wątpliwości niezbędna jest konsultacja z doradcą metodycznym.

3.2. Regulacje prawne związane z wprowadzaniem innowacji

„Człowiek jako istota żyjąca żyje w dwóch światach, ale pod tyranią świata społecznego.

Gdyby mu się udało wyzwolić z tej tyranii i stworzyć świat zgodny z zasadami indywidualności, mógłby stworzyć świat ze znacznie mniejszymi przejawami zła”
Jan Szczepański

Wszelkiego rodzaju działalność prowadzona w placówkach oświatowych, a więc także w przedszkolach publicznych regulowana jest odpowiednimi przepisami prawnymi. Polityka oświatowa państwa w sposób szczególny warunkuje prowadzenie w nich działalności innowacyjnej. W podrozdziale tym nastąpi przyjrzenie się podejmowanym w tym zakresie działaniom w odniesieniu do obowiązujących w momencie prowadzenia badań empirycznych oraz aktualnie obowiązujących przepisów prawnych.

3.2.1 Działalność innowacyjna

W latach 60.-tych XX wieku ukształtowała się innowatyka (*innovatics*) – dziedzina nauki mająca charakter interdyscyplinarny, która zajmuje się innowacjami. Osoby, które się nią zajmują poszukują prawidłowości związanych z powstawaniem działalności innowacyjnej. Innowacje ukazywane są tu jako produkty myślenia, które nie są schematyczne ani stereotypowe. Opracowywane są również metody stymulacji aktywności, które skutkują innowacjami oraz sposoby testowania innowacji czy warunki ich wdrażania i dyfuzji (K. Najder-Stefaniak, 2010, s. 5). Zgodnie z ujęciem Z. Pietrasińskiego celem innowatyki jest *„badanie działalności innowacyjnej i przyczynianie się do jej optymalizacji”* (Z. Pietrasiński, 1970a, s. 78).

Zgodnie z definicją leksykalną *„działalność”* definiowana jest jako *„zespół czynności, działań, podejmowanych w jakimś celu, zakresie, czynny udział w czymś; działanie, praca”* (Nowy Słownik Języka Polskiego PWN, 2002, s. 170). Zgodnie z tym

ujęciem działalnością innowacyjną będzie zespół podejmowanych czynności oraz działań przez indywidualne jednostki zatrudnione w przedszkolu (a więc zarówno nauczycieli, jak i dyrektorów), których celem jest zmiana zastanej rzeczywistości w celu wprowadzenia adekwatnych zmian w konkretnym obszarze. Każdorazowe prowadzenie działalności innowacyjnej ściśle związane jest z konkretną pracą oraz działaniem, związanym z zaobserwowaniem sfer, które wymagają zmian, przemyśleniem strategii działania, sporządzeniem odpowiedniej dokumentacji, zgłoszeniem faktu prowadzenia działań innowacyjnych i wreszcie wdrożeniem rozwiązań do praktyki edukacyjnej. Niekoniecznie jednak do tych wszystkich czynności zaangażowani muszą zostać wszyscy nauczyciele i nie każda jednostka zatrudniona w placówce innowacyjnej musi brać czynny udział w jej tworzeniu oraz prowadzeniu działalności innowacyjnej.

W ujęciu W. Okonia, „działanie” czy też „działalność” to *układ intencjonalnych czynności, których celem jest przystosowanie się do otoczenia lub zmiana tego otoczenia* (W. Okoń, 2007, s. 91). W każdym działaniu można wyodrębnić:

- określony cel;
- wyznaczenie warunków realnych dla jego wykonania;
- wybór środków odpowiednich do realizacji celu oraz warunków zastanej rzeczywistości (por. Ibidem).

Termin ten znacznie szerzej rozważany jest przez Cz. i M. Kupisiewicz. W ich ujęciu „działanie” to *„ogół określonych czynności, które człowiek wykonuje przez dłuższy czas w celu zaspokojenia swoich zainteresowań i potrzeb materialnych, społecznych, kulturowych i poznawczych*. Autorzy uzupełniają wcześniejszą definicję W. Okonia poprzez określenie, iż wyznaczenie celu działania ma miejsce jedynie wtedy, kiedy jednostka podejmuje je w sposób świadomy. Jeżeli natomiast podejmując działanie jednostka nie ma określonego celu – wówczas jest to działanie instynktowne. W odniesieniu do nauczycieli i podejmowanych przez nich działań dydaktyczno-wychowawczych każdorazowo są one czynnościami świadomymi oraz celowymi, ponieważ zawsze zmierzają do wywołania zamierzonych *a priori* emocjonalnych, poznawczych oraz wolicjonalnych zmian u uczniów. Gwarancją sukcesu podejmowanej działalności jest wyraźnie i jasno określony cel, a także zabezpieczenie niezbędnych do jego realizacji warunków oraz wybranie i zastosowanie adekwatnych do określonego celu środków oraz metod (pod. Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, 2009, s. 38). W tym ujęciu działalność innowacyjna również każdorazowo jest zmianą celową, szczegółowo

zaplanowaną i w pełni świadomą. Ma ona na celu rozwiązanie napotkanego problemu w sposób inny niż przyjęto dotychczas.

Z kolei innowacyjność jednostki rozumiana jest jako zestaw nabytych oraz wewnętrznych predyspozycji jednostki odnoszących się do wdrażania oraz kreowania zmian, które prowadzą do podniesienia efektywności jej działalności. Wśród takich predyspozycji znajdują się nie tylko umiejętności związane z uczeniem się, lecz również zdolności do wprowadzania zmian oraz do tworzenia, adaptacji i implementowania innowacji (wraz z łatwością dokonywania adaptacji zmian, które przychodzą z otoczenia) oraz podatność na czynniki zewnętrzne, warunkujące takie zachowania (R. Drozdowski, A. Zakrzewska, K. Puchalska, M. Morchat, D. Mroczkowska, 2010, s. 21).

Teorią zajmującą się działaniem jest prakseologia. W Polsce tę problematykę wprowadził, a następnie rozwinął Tadeusz Kotarbiński. Własną *konceptję ogólną teorii czynu* autor przedstawił w pracy „*Zasady teorii czynu*”, która ukazała się w 1923 roku. Kilka lat później, w 1934 roku T. Kotarbiński przedstawił wstępny wykład prakseologii w pozycji „*Czyn*”; zaś w 1938 roku, w książce „*O istocie i zadaniach metodologii ogólnej*” utożsamiał prakseologię z metodologią ogólną. Jego koncepcję określano również mianem teorii sprawnego działania (S. Żak, 2005, s. 842).

W tym ujęciu działalność innowacyjna również każdorazowo jest zmianą celową, szczegółowo zaplanowaną i w pełni świadomą. Ma ona na celu rozwiązanie napotkanego problemu w sposób inny niż przyjęto dotychczas.

Jak podaje J. Półturzycki „*W Polsce ruch innowacyjny nie jest zbyt żywo rozwinięty, a nieliczne przykłady autorskich rozwiązań, przedstawione są w publikacjach Moniki Figiel i Beaty Przyborowskiej*” (J. Półturzycki, 2003, s. 333). Tymczasem, jak podaje Wanda Dzierzbicka i Stanisław Dobrowolski, w latach 1900-1939 prowadzono w Polsce eksperymenty pedagogiczne, które miały służyć wprowadzaniu nowatorskich praktyk pedagogicznych w celu lepszej realizacji zadań wyznaczanych przez reformę. Wprowadzano je w celu zmierzania do jeszcze skutecznego nauczania oraz wychowywania, próbując sprostać zarówno potrzebom społecznym, jak i potrzebom jednostek. Dążono do tego, by praca była twórcza, zaś postawa ucznia podczas zajęć aktywna. Ideą przyświecającą podejmowanym działaniom była wizja placówek oświatowych jako ośrodków twórczych, które wszechstronnie rozwijałyby dzieci oraz młodzież (W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, 1963, s. 8). Powstała praca dotyczące szkolnictwa alternatywnego (m.in. W. Okoń, red.,

1978; B. Śliwerski, red., 1992; B. Śliwerski, red., 1995; B. Śliwerski, red. 1996a i 1996b; W. Okoń, 1997; B. Śliwerski, red., 1998; B. Śliwerski, J. Piekarski, red., 2000; B. Śliwerski, 2009; B. Śliwerski, 2010; B. Śliwerski, Z. Melosik, red., 2010; B. Śliwerski, A. Rozmus, red., 2018; B. Śliwerski, M. Paluch, red., 2021) dowodzą, iż istnieje ono na całym świecie od ponad wieku (D. Klus-Stańska, 2008, s. 8).

Problem reformowania systemu oświatowego w Polsce oraz uzyskane efekty w zakresie tworzonych możliwości przeobrażeń polskiego systemu oświatowego znalazły swoje odzwierciedlenie w licznych raportach, m.in. w:

- *Raporcie o stanie oświaty w PRL*, wydany w 1973 roku;
- *Ekspertyzie dotyczącej sytuacji i rozwoju oświaty w PRL*, pochodzącej z 1979 roku;
- *Raporcie Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*, ukazany w 1989 roku;
- *Reformie systemu edukacji*. Projekt z 1998 roku;
- *Strategii rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020*, pochodzącej z 2000 roku;
- *Strategii Państwa dla Młodzieży na lata 2003-2012*;
- *Strategii Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010*;
- *Strategii Rozwoju Szkolnictwa Wyższego w Polsce do roku 2010*;
- *Narodowym Planie 2007-2013*;
- *Strategii rozwoju edukacji na lata 2007-2013*, ukazanej w 2005 roku;
- *Raporcie Innowacyjności*, ukazany w 2010 roku.

Idee strategii rozwoju edukacji znalazły się także w opracowaniu *Polska 2025. Długookresowa Strategia Rozwoju Rządowego Centrum Studiów Strategicznych* oraz w strategii *Droga Polski do 2025 roku. Założenia długofalowej strategii w świetle studiów Komitetu Prognoz PAN*.

Działalność innowacyjna realizowana jest tam, gdzie stworzone są odpowiednie do jej prowadzenia warunki. Jak podają Paweł Poszytek i Jan Fazłagić inwestycja w oświatę jest najlepszą ze wszystkich możliwych inwestycji w innowacyjność (P. Poszytek, J. Fazłagić, 2009, s. 6).

3.2.2. Działalność innowacyjna w świetle prawa oświatowego – wymogi formalne

W ujęciu M. Kotarby-Kańczugowskiej regulacje prawne związane z funkcjonowaniem systemu oświatowego mogą sprzyjać lub też hamować działalność innowacyjną nauczycieli (M. Kotarba-Kańczugowska, 2009, s. 118).

Pewnym jest, iż w Polsce zaszły dalekie zmiany w zakresie innowacji. Przed 1989 rokiem w naszym kraju centralnie narzucony był jeden program nauczania, który musieli realizować wszyscy (Ibidem, s. 7). Przełom nastąpił w 1989 roku, kiedy to na mocy Zarządzenia nr 62 z 1989 roku w sprawie zasad prowadzenia pedagogicznej działalności innowacyjnej w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych nadano w polskiej oświacie podstawy prawne pod rozwój działalności innowacyjnej. Następnie przygotowywano prodemokratyczną nowelizację Ustawy o systemie oświaty (która przyjęta została w dniu 7 września 1991 r.). Na jej mocy otrzymano podstawę dla legalistycznie pojmowanej autonomii edukacji zarówno szkolnej, jak i przedszkolnej (B. Dudel, M. Kowalczyk-Walędziak, K. M. Łogwiniuk, K. Szorc, U. Wróblewska, 2014, s. 49). Otrzymane na mocy decyzji władz prawo dla nauczycieli do wprowadzania innowacji w strukturach oświaty państwowej umożliwiała prowadzenie klas oraz szkół autorskich, tym samym zachęcając do „*typowych dla systemów zdecentralizowanych przemian edukacyjnych, jakimi są innowacje oryginalne lub naśladowcze, których inicjatorem i realizatorem jest na własną odpowiedzialność jedna i ta sama osoba. Tak określana innowacyjność stała się inicjowanym oddolnie przez samych nauczycieli, autorskim ruchem przemian oświatowych w mikrospołeczności, dzięki m. in. odgórnym zmianom legislacyjnym w aparacie państwowym*” (B. Śliwerski, Internet). W pierwszych pięciu latach, a więc od 1989 do 1994 roku powstało ponad 4000 programów oraz klas autorskich. Jakość wprowadzanych zmian była różna – obejmowała zarówno rozwiązania przełomowe, jak i pozornie alternatywne czy też quasi innowatorskie.

Wprowadzona w 1998 roku reforma dała możliwość rozwijania działalności innowacyjnej placówek dzięki lepszym warunkom prawnym (autonomii szkoły związanej z wyborem programów, wprowadzenie nowej podstawy programowej, a także nowych systemów związanych z doskonaleniem nauczycieli). Nadzór pedagogiczny ukierunkowany został na jakościowy rozwój placówek oraz szkół. Promowano także europejską współpracę. Niemniej jednak szczegółowe regulacje prawne, które w sposób ścisły związane były z działalnością nowatorską nie były zadowalające. W swoich zapisach nie motywowały one nauczycieli (dotyczy to również aspektu finansowego) do prowadzenia działalności innowacyjnej (Ibidem).

Organem odpowiedzialnym za prowadzenie bezpośredniego nadzoru innowacji pedagogicznych było kuratorium oświaty (dla województwa podkarpackiego było to Kuratorium Oświaty w Rzeszowie). W nim zatrudniona była osoba, która monitorowała

tę rodzaju działalność na poszczególnych etapach kształcenia. Na stronach Kuratorium Oświaty w Rzeszowie, przez ostatnie lata, aż do roku szkolnego 2016/2017 w zakładce „*Szkoła i organ prowadzący*” – „*Innowacje i eksperymenty*” znaleźć można było szczegółowe wytyczne dotyczące wprowadzania innowacji do praktyki edukacyjnej oraz zobaczyć mapę placówek, które prowadzą tego rodzaju działalność (*Mapa innowacji*, Internet).

Szczegółowe wytyczne w sprawie wprowadzania innowacji pedagogicznych do praktyki edukacyjnej wraz ze wzorami pism niezbędnych do ich zarejestrowania dostępne były na stronach kuratorium oświaty w zakładce odnoszącej się do tego rodzaju działalności. W poszczególnych placówkach oświatowych osobą odpowiedzialną za przygotowanie stosownej dokumentacji do zarejestrowania innowacji był nauczyciel – innowator (czy też nauczyciele - innowatorzy) oraz dyrektor placówki. Warunkiem poprzedzającym finalne zarejestrowanie w kuratorium oświaty było uzyskanie zgody działającej w konkretnej placówce rady pedagogicznej. Jeżeli prowadzenie działalności innowacyjnej wymagało pozyskania dodatkowych środków budżetowych wymagane było także pozyskanie zgody od organu prowadzącego. Rok szkolny 2016/2017, w którym realizowane były badania empiryczne do niniejszej pracy był jednocześnie ostatnim, kiedy miały moc prawną obowiązujące przez ostatnie lata wytyczne dotyczące działalności innowacyjnej.

Wymogi formalne bezpośrednio związane z prowadzeniem działalności innowacyjnej szczegółowo omówione zostały w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły oraz placówki* (Dz. U. 2002 nr 56 poz. 506). Dokument ten został następnie zmieniony na mocy *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2011 r., w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej oraz eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki* (Dz. U. 2011 nr 176 poz. 1051). W §1 ust. 1 tegoż dokumentu wyjaśnione zostało pojęcie innowacji pedagogicznej, poprzez którą rozumie się nowatorskie rozwiązania metodyczne, programowe lub też organizacyjne, których podjęcie ma na celu poprawę jakości pracy placówki oświatowej (w przypadku niniejszej pracy placówką tą będą przedszkola i w odniesieniu do nich w następnej części podrozdziału nastąpi interpretacja przepisów). Zgodnie z §4 tegoż rozporządzenia, rada pedagogiczna placówki przedszkolnej zobowiązana była do podjęcia uchwały dotyczącej wprowadzania innowacji. Poprzedzić ją każdorazowo

musiała pisemna zgoda nauczyciela lub też nauczycieli (w zależności od tego ile osób włączonych było w prowadzenie procesu tworzenia, a następnie prowadzenia innowacji) – zgody dotyczyła zarówno praw autorskich i pozwolenia (jeżeli zachodziła taka konieczność) innym nauczycielom na jej realizowanie, jak również wyrażenia chęci prowadzenia tego typu działalności. Dodatkowo, zgodnie z wspomnianym § 4, ust. 2 pkt 2 konieczna była także opinia wydana przez radę szkoły (w przypadku niniejszej pracy radę przedszkola), natomiast jeśli w danej placówce takowa nie funkcjonowała, jej kompetencje przejmowane były przez radę pedagogiczną (zgodnie z Art. 52 Ust. 2 Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.).

W świetle obowiązujących przepisów z dnia 24 sierpnia 2011 r. (Dz. U. 2011 nr 176 poz. 1051), w zakresie prowadzenia działalności innowacyjnej w placówce przedszkolnej (aktualnych na dzień prowadzenia badań do niniejszej rozprawy doktorskiej) na nauczycielu opracowującym program innowacyjny spoczywało wiele zadań. Był on zobowiązany do:

- wskazania celu podejmowanych działań, a więc uzasadnienia potrzeby dokonywania zmian we wskazanym zakresie;
- uwzględnienia w podejmowanych oddziaływaniach ich wpływu na poprawę jakości pracy placówki przedszkolnej, w której miały obowiązywać;
- sformułowania tytułu prowadzonej innowacji, który jednocześnie odzwierciedlał poruszaną tematykę;
- określenia rodzaju innowacji, (spośród dostępnych wariantów, w ramach których wyróżnia się trzy rodzaje innowacji: *programową*, *metodyczną*, *organizacyjną* lub też ich połączenia: *programowo-metodyczną*, *metodyczno-organizacyjną*, jak również składającą się ze wszystkich możliwych, a więc: *programowo-metodyczno-organizacyjną*);
- wyznaczenia osób, które prowadzić miały innowację pedagogiczną: mógł ją prowadzić jedynie autor innowacji (jeżeli tak założył i nie wyraził zgody na prowadzenie autorskich zapisów przez inne osoby), albo też zespół autorski (którego stworzenie spoczywało na autorze innowacji – niezbędne było również poświadczenie pisemnej zgody, na podstawie której umożliwił on wykorzystywanie założeń autorskich innym osobom).
- ustalenia odbiorców działalności innowacyjnej, (a więc w kontekście rozważań niniejszej pracy mógł uwzględnić w planowanych działaniach jedną grupę, kilka grup lub też całe przedszkole) jak również zakresu podejmowanych działań (a więc

dookreślał, czy będą to jedynie pojedyncze oddziaływania w poszczególnych grupach, czy też będą to działania całościowe – a więc odbywające się nie tylko na zajęciach dydaktycznych, ale w swoim zakresie obejmą także niepedagogiczną kadrę zatrudnioną w placówce przedszkolnej i tym samym przełożą się na dokonanie w niej diametralnych zmian);

- uwzględnienia sposobu naboru do planowanych działań (który mógł występować na zasadzie dobrowolności oraz powszechności);

- ustalenia form oraz metod prowadzonych zmian (mogły to być w kontekście do prowadzonych jedynie zajęć edukacyjnych, np. metoda projektu, realizowana w oddzielnym czasie – poza obowiązującym na podstawie zapisów podstawy programowej);

- przygotowania szczegółowego opisu planowanych działań innowacyjnych, który zawierał w sobie określone cele, spodziewane efekty, a także planowany sposób ewaluacji podjętych działań. Dodatkowo – jeśli w ramach podjętej działalności innowacyjnej tworzony był program edukacyjny – wówczas jego zapisy musiały być zgodne z obowiązującymi w tym zakresie regulacjami prawnymi, a więc *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r., w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników* (Dz. U. 2012 poz. 752).

Uściślając, kuratorium oświaty do formalnego zarejestrowania prowadzenia działalności innowacyjnej wymagało przedłożenia następujących dokumentów:

- podjętej uchwały rady pedagogicznej dotyczącej wprowadzenia w placówce innowacji pedagogicznej;

- opinii rady szkoły (czy w kontekście niniejszej pracy rady przedszkola, jednak takowe w tych placówkach nie istnieją) lub rady pedagogicznej, dotyczącej planowanej innowacji. Jej wydanie następowało po uprzednim zaprezentowaniu członkom głównych założeń, zaplanowanego przebiegu oraz przewidzianej formy ewaluacji;

- pisemnej zgody autora (lub też autorów – w zależności od tego, ile osób przygotowywało plan innowacji), umożliwiającej jej realizację w placówce przedszkolnej;

- pisemnej zgody nauczyciela (lub też zespołu nauczycieli – w zależności od tego, ile osób było włączonych w realizację innowacji pedagogicznej), deklarującą chęć realizacji założeń innowacyjnych w placówce przedszkolnej;

- pisemnej zgody uzyskanej od organu prowadzącego na finansowanie z dodatkowych środków budżetowych zaplanowanych działań (podpunkt ten był wymagany jeżeli zachodziła taka konieczność. Zdecydowana większość podejmowanych innowacji pedagogicznych nie zwracała się do organu prowadzącego z prośbą o przekazanie na ten cel dodatkowych środków finansowych);

- oświadczenia sporządzonego przez dyrektora placówki przedszkolnej, zapewniającego o zapewnieniu odpowiednich warunków organizacyjnych, a także kadrowych do przeprowadzenia planowanych działań.

- wypełnionej karty innowacyjnej wdrażania działalności innowacyjnej.

Uzyskanie wzorów powyższych dokumentów było możliwe za pośrednictwem stron internetowych poszczególnych kuratoriów oświaty. Posiadając wszystkie opisane wyżej dokumenty oraz pismo przewodnie adresowane do właściwego kuratorium oświaty, (sprawującego bezpośredni nadzór nad występującą z wnioskiem placówką przedszkolną) dyrektor przekazywał je (wymagane dokumenty, przyp. aut.) do dwóch organów: kuratorium oraz organu prowadzącego przedszkole. Wówczas następowało formalne zatwierdzenie zgłoszonej innowacji. W odniesieniu do województwa podkarpackiego placówka, która przedstawiła poprawnie wypełniony komplet dokumentów nanoszona zostawała na dostępną na stronie internetowej Kuratorium Oświaty w Rzeszowie mapę placówek innowacyjnych oraz wprowadzana do bazy. Od tej chwili mogła rozpocząć realizację zaplanowanych działań.

Jak czytamy w §2 ust. 1 powoływanego wyżej rozporządzenia zasięg innowacji mógł obejmować w kontekście rozważań niniejszej pracy jedną grupę przedszkolną, kilka grup czy też całą placówkę. Działalność innowacyjna mogła więc objąć wybrane zajęcia lub też wszystkie realizowane w konkretnym przedszkolu. Najważniejszy jednak zapis informował, iż podejmowana działalność nie mogła kolidować z osiągnięciem umiejętności oraz wiadomości niezbędnych do ukończenia edukacji przedszkolnej (które szczegółowo wykazane są w podstawie programowej dotyczącej tego etapu kształcenia), a także kolidować z powszechnie obowiązującym prawem do bezpłatnej nauki, opieki oraz wychowania. Planowane działania mogły trwać – w zależności od możliwości, potrzeb czy wieku adresatów działań innowacyjnych przez pół roku, rok, dwa lub też trzy lata. Następnie działalność innowacyjna mogła być w dalszej części zgłaszana jako kontynuacja, kontynuowana w zmienionej formie lub też wygaszana.

Wraz z rozpoczęciem roku szkolnego 2017/2018 powyższe wymogi dotyczące prowadzenia działalności innowacyjnej przestawały mieć moc prawną. Zmieniała je przeprowadzana reforma edukacji. Zgodnie z aktualnie obowiązującymi zapisami ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawa Oświatowego (Dz. U. 2017 poz. 59) prowadzenie innowacji na poszczególnych etapach kształcenia jest nie tyle możliwością, co obowiązkiem. Uczniowie, w tym również przedszkolaki powinni bowiem mieć możliwość aktywnego uczestnictwa w podejmowanych działaniach, które w swoim założeniu mają sprzyjać kreatywności oraz umożliwiać dokonywanie się procesu kształcenia poprzez wykorzystanie innowacyjnych rozwiązań organizacyjnych, metodycznych czy też programowych (zgodnie z art. 1, pkt 18).

Wprowadzanie nowych przepisów prawnych i wszelkiego rodzaju zmian każdorazowo wymaga okresu przejściowego. W czasie jego trwania poszczególne jednostki mają możliwość szczegółowego zapoznania się z poszczególnymi zmianami oraz podjęcia prób dostosowania się do nich. Analogiczna sytuacja miała miejsce wraz z pojawieniem się zmian dotyczących zgłaszania działalności innowacyjnej placówek przedszkolnych. Fakt obowiązywania nowych regulacji prawnych, (*„wchodzących w życie”* z dniem 1 września 2017 roku) spowodował, iż do 31 sierpnia 2017 roku, (a więc do ostatniego dnia obowiązywania dotychczasowych wytycznych) spora część dyrektorów zgłosiła planowane innowacje pedagogiczne na nowy rok szkolny 2017/2018 na dotychczas obowiązujących (czyli starych) zasadach. Zaistniała sytuacja mogła wynikać z tego, iż dotychczasowa procedura doskonale znana była dyrektorom. Jej modyfikacja natomiast spotkała się z niepewnością dotyczącą poprawnego interpretowania zawartych w dokumencie treści oraz adekwatnego ustosunkowywania się do nich.

3.2.3. Nauczyciel a działalność innowacyjna

Zgodnie z definicją leksykalną **nauczyciel** to *„osoba odpowiednio przygotowana do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej”* (Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, 2009, s. 113). T. W. Nowacki nieco rozszerza tą definicję dodając, iż nauczyciel to *„osoba posiadająca przygotowanie merytoryczne i kwalifikacje pedagogiczne, w jakiejś dyscyplinie, uprawniona do działalności nauczycielskiej w szkole”* (T. W. Nowacki, 2004, s. 144). Wymagania kwalifikacyjne oraz rozwój zawodowy nauczyciela ujęty jest w *Prawie Oświatowym*. W odniesieniu do osób pracujących w przedszkolach zlokalizowanych na terenie Polski nauczyciel zatrudniany

jest na podstawie *Karty Nauczyciela*. Zgodnie z jej wytycznymi stanowisko nauczyciela może zajmować osoba posiadająca wyższe wykształcenie oraz odpowiednie przygotowanie pedagogiczne lub też osoba, która ukończyła zakład kształcenia nauczycieli, a podejmowana praca będzie na stanowisku, do którego powyższe kwalifikacje okażą się być odpowiednie. W odniesieniu do nauczyciela, poza odpowiednim wykształceniem skierowane są również dodatkowe wymagania. Osoba ta nie może być karana, powinna przestrzegać podstawowych zasad moralnych, a także spełniać niezbędne do wykonywania zawodu warunki zdrowotne. Osoba zatrudniona na stanowisku nauczyciela zobowiązana jest do realizowania podstawowych funkcji placówki oświatowej (w ujęciu niniejszej pracy funkcji placówki przedszkolnej): dydaktyczną, wychowawczą oraz opiekuńczą „*kształcąc młodzież w szacunku do własnego kraju i obowiązujących z nim zasad konstytucyjnych, w duchu humanizmu, demokracji, wolności sumienia, sprawiedliwości społecznej, tolerancji i akceptacji ludzi o odmiennej przynależności narodowej i światopoglądowej*” (B. Milerski, B. Śliwerski, 2000, s. 131).

W polskiej literaturze z XIX wieku znaleźć można prace poruszające w swej tematyce profesjonalizm nauczyciela (B. D. Gołębnik, 1998, s. 114-118; I. Kawecki, 2004, s. 14-23; H. Kwiatkowska, 2008, s. 168; D. Pankowska, 2010, s. 14). Bardzo szeroko o profesjonalnej wiedzy pedagogicznej w odniesieniu do nauczyciela pisze Zuzanna Zbróg dokonując przeglądu najnowszej, anglojęzycznej literatury (m.in. raport OECD z 2017 roku), w wielu przypadkach opierając się na pierwotnych źródłach analizy (Z. Zbróg, 2019, s. 122). Autorka podkreśla jednak, iż zdefiniowanie profesjonalnej wiedzy nauczycieli, w tym również nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, które uwzględniałoby jej wszystkie składniki i determinanty jest zadaniem niezwykle trudnym (Ibidem, s. 122-123). Przedstawiając konceptualizację wiedzy pedagogicznej począwszy od lat 40. (Ibidem, s. 123-137) stwierdza ostatecznie, iż rozwija się ona (wiedza pedagogiczna nauczycieli, przyp. aut.) przede wszystkim podczas codziennych doświadczeń w miejscu pracy. Niezwykle istotny staje się więc tutaj kontekst społeczny, a więc umiejscowienie nauczyciela w konkretnym miejscu, czasie oraz przestrzeni (Ibidem, s. 138).

W ujęciu leksykalnym „*profesja*” to „*praca zawodowa, stałe zatrudnienie; fach, zawód*” (E. Sobol, red., 2002, s. 752). Ewa Dereń oraz Edward Polański jako przykład profesji podają profesję nauczycielską (E. Dereń, E. Polański, 2012, s. 664). Z kolei „*profesjonalny*” odnosi się do trzech znaczeń. Jest nim 1) „*uprawiający coś jako swój*

zawód, będący specjalistą w jakiejś dziedzinie"; 2) *„traktowany, uprawiany jako zawód*"; 3) *„będący na wysokim poziomie w danej dziedzinie; fachowy*” (Ibidem).

Danuta Urbaniak-Zajac zdefiniowała *profesjonalizm pedagogiczny* jako konieczność podejmowania działania w sytuacji napięcia między z jednej strony zobowiązaniami przyjętymi względem wychowanków, z drugiej zaś koniecznością działania w niedookreślonej i niepewnej sytuacji (D. Urbaniak-Zajac, 2016, s. 33).

W ujęciu D. Klus-Stańskiej *„profesjonalizm nie wyraża się zatem w opanowaniu wiedzy naukowej (lub nie tylko), ale w umiejętności konstruowania własnych działań zawodowych i ich śledzenia, refleksji nad nimi, lokowania trudnych do antycypacji reakcjach intelektualnych uczniów itd.*” (D. Klus-Stańska, 2010, s 70).

W przeciwieństwie do niektórych zawodów, w których praca polega na powielaniu oraz wielokrotnym odtwarzaniu znanych czynności zawód nauczyciela jest zupełnie inny. Stykając się z różnymi dziećmi, (szczególnie na przestrzeni minionych lat i daleko idących zmian w funkcjonowaniu poszczególnych pokoleń) nauczyciele każdorazowo działają w niepowtarzalnych oraz nowych sytuacjach, zaś zauważalne elementy stałe świadczą tylko pozornie o jakiegokolwiek stabilności (J. Kozielecki, 1996, s. 192).). Jak podkreśla Robert Kwaśnica nauczyciele działają w niepowtarzalnych i otwartych sytuacjach, dlatego też niezależnie od doświadczenia czy stażu pracy w kontakcie z dzieckiem okazać się może, iż posiadane kompetencje są niewystarczające (R. Kwaśnica, 2010, s. 291-297). Podczas spotkania się z nową, niespotykaną dotąd sytuacją od nauczyciela oczekuje się podjęcia adekwatnej do sytuacji reakcji (wielokrotnie nowej, z jaką wcześniej nie miał styczności). Podjęcie adekwatnego do zaistniałej sytuacji działania jest zadaniem niezwykle trudnym, jednoznacznie ukazującym, iż nauczyciel – profesjonalista nigdy nie dojdzie do momentu, kiedy uzna, że wie już wszystko, lecz tak naprawdę nie przestaje się uczyć przez całe życie. Temat uczenia się nauczycieli w miejscu pracy podejmowali m.in.: Knud Illeris (2006); H. Kwiatkowska (2008); Joanna Michalak (2010); Bogusława D. Gołębiak, (2014) (Internet); B. D. Gołębiak, Beata Zamorska (2014).

Indywidualny profesjonalizm polega na samodzielnym badaniu własnej praktyki – niezwykle wyjątkowej, ale przede wszystkim różnej w odniesieniu do różnych nauczycieli. Każdy nauczyciel bowiem już w okresie studiów posiadał różną wiedzę, na którą składały się jego osobiste doświadczenia: samodzielne poszerzanie wiedzy, udział w formach doszkalających (warsztatach, kursach, sympozjach, konferencjach), wreszcie praktyka zawodowa (zarówno podczas studiów, jak i pracy zawodowej). Kształcenie

praktyczne odgrywa ogromną rolę w drodze zdobywania kompetencji nauczycielskich, co podkreślono w licznych rozważaniach naukowych (m.in. J. Bonar, A. Buła, 2014, s. 11-24; E. Misiorna, M. Kazimierczak, A. Kucul, 2014, s. 25-37; W. Leżańska, 2014). Donald A. Schön dowodził, iż istnieje nierozzerwalny związek pomiędzy teorią, a praktyką, tworząc tym samym „jedną” wiedzę. Nakreślał on względem nauczycieli akademickich bezwzględną konieczność umożliwiania studentom praktycznego uczenia się poprzez rozumienie idei, nawiązywanie do teorii, a następnie przedstawianie możliwości wykorzystania ich podczas codziennej pracy (D. Schön, 1991).

W ujęciu H. Kwiatkowskiej do najważniejszych wyznaczników istoty profesjonalizmu nauczyciela zalicza się: konieczność łączenia dwóch rodzajów biegłości: technicznej, instrumentalnej oraz mającej charakter kumulatywny; nieustanne uwzględnianie indywidualności ucznia oraz jego aktualnych potrzeb rozwojowych; elastyczność w podejmowanych działaniach; uwzględnienie indywidualnych doświadczeń ucznia zdobytych w środowisku rodzinnym; uświadomienie każdemu uczniowi w klasie, że jest tak samo ważny dla nauczyciela, a jego działania nie tylko wpływają na osiągnięty przez niego sukces, ale także na sukces nauczyciela; włączenie uczniów w podejmowane działania i umożliwienie mu aktywności; nieustanne dbanie o skuteczne porozumiewanie się w relacjach uczeń-nauczyciel; nauczyciel powinien nieustannie zgłębiać posiadaną wiedzę, aktualizować ją oraz nieustannie szukać nowych rozwiązań, możliwości. Posiadana przez nauczyciela wiedza teoretyczna musi być znacznie szersza niż jej odzwierciedlenie w postaci podejmowanych działań. Tylko bowiem w takiej sytuacji możliwe jest bezpieczne realizowanie działań, uwzględniające jednocześnie wypracowanie nowych sposobów reagowania (H. Kwiatkowska, 2008, s. 169-170).

Kinga Kuszak porusza odrębny temat profesjonalizacji zawodu nauczyciela przedszkola, a mianowicie jego misyjność o której pisze w sposób następujący: *„W powszechnej opinii misyjność tego zawodu polega na otwartości drugiego człowieka i gotowości służenia mu. Wymaga wysokiego poziomu gotowości, by odpowiadać na potrzeby innych i dużej motywacji. Misyjność tej profesji można dostrzec od samego początku istnienia zawodu: najpierw ochroniarki, następnie wychowawczynie, w końcu nauczycielki/nauczyciela przedszkola”* (K. Kuszak, 2020, s. 57).

W ujęciu Zygmunta Wiatrowskiego rozwój zawodowy to *„proces rośnięcia i uczenia się, któremu podporządkowane są wszelkie przejawy zachowania*

zawodowego, stopniowy wzrost i zmiany zdolności jednostki do określonych rodzajów zachowania zawodowego” (Z. Wiatrowski, 2005, s. 509-510). M. Grochowalska nieco poszerza powyższą definicję określając rozwój zawodowo jako „ciągły proces uczenia się, który jest połączony ze zmianą osobowościową oraz zmianą postrzegania procesu nauczania i innych działań praktycznych wiązanych z podjętą rolą zawodową” (M. Grochowalska, 2014, s. 28).

Zmieniająca się rzeczywistość przekłada się na zmianę zadań stawianych przed nauczycielem. Współcześnie oczekuje się od niego posiadania wiedzy psychologicznej, ścisłej współpracy ze środowiskiem rodzinnym dziecka umiejętność pracy w zespole nauczycielskim oraz przeprowadzania diagnozy pedagogicznej, a także uwzględnienia w planowanych działaniach indywidualnych zainteresowań oraz potrzeb każdego z uczniów (A. Kamińska, 2014, s. 54). „Zmiana jako kategoria dynamiczna, jest w życiu neutralna i nieuchronna” (I. Nowakowska-Buryło, 2019, s. 98). Zmiany są stałymi częściami funkcjonowania nauczyciela przedszkola we wszystkich sferach i wymagają od niego stałego przystosowywania się w sferze osobistej i zawodowej. Zdaniem Marioli Wolan-Nowakowskiej „istota zmiany polega ma przejściu ze stanu dotychczasowego do stanu innego, jednocześnie odmiennego” (2002, s. 157). Należy także podkreślić, że stan wcześniejszy codzienności i późniejszej rzeczywistości mogą się różnić pod różnymi względami.

W koncepcji potrzeb poznawczych człowieka przedstawionej przez Kazimierza Obuchowskiego to nastawienie staje się czynnikiem, który decyduje o nadawaniu sensu działaniom jednostki. Indywidualne wykształcenie jednostki czy też posiadana przez nią dojrzałość to jedynie czynniki, które temu (nadawaniu sensu działaniom, przyp. aut.) sprzyjają (K. Obuchowski, 2000, s. 35). W odniesieniu do nauczyciela powyższa koncepcja oznacza, iż niezależnie od tego jaki jest staż jego pracy, zdobyte doświadczenie zawodowe czy stopień awansu zawodowego, każdy nauczyciel może rozwinąć w sobie tak silną potrzebę poznawczą, która nieustannie będzie go motywować do podejmowania trudu poznania, zaangażowania się, starania się zrozumieć siebie oraz innych. Aby jednak tak się stało spełniony musi zostać trudny dla poszczególnych jednostek warunek: zmiana własnych przekonań oraz odejście od stereotypów. Elementy samowiedzy stają się najbardziej odporne na zmiany. Są one związane z istotnymi dla jednostki obszarami, w których funkcjonuje, zaś pełnienie roli nauczyciela z pewnością do niej należy. Przekonanie o słuszności podejmowanych działań przez poszczególne jednostki nauczycieli sprawia, że wspierane zostają

posiadane przez nie indywidualne schematy, a tym samym następuje ugruntowanie stałości przekonań (A. Kamińska, 2014, s. 29-30).

W ujęciu M. Grochowalskiej kształtowanie roli zawodowej nauczyciela wiąże się z czynnikami, które dotyczą poziomów: makro (uwzględniających aktualną politykę oświatową oraz społeczną państwa); mezo (dotyczących środowiska lokalnego oraz miejsca, jakie zajmuje w nim dana placówka oświatowa) oraz mikro (który związany jest ze zmianą osobowości samego nauczyciela) (M. Grochowalska, 2014, s. 31-32).

Zmiany dokonujące się we współczesnym świecie (odnoszące się nie tylko do warunków w jakim obecnie żyjemy, ale również form aktywności zawodowych oraz życiowych) przekładają się również na konieczność wprowadzania zmian przede wszystkim w zawodzie nauczycielskim – odpowiedzialnym za przygotowanie młodego pokolenia do funkcjonowania w nowych warunkach, adekwatnych do współczesnego świata (H. Kwiatkowska, 2008, s. 41). H. Kwiatkowska przedstawia zmiany, jakie zaszły w podejściu do zawodu nauczyciela:

- a) *„od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej;*
- b) *od sterowania do inspirowania rozwoju;*
- c) *od prostego przekazu do wprowadzania uczniów w świat wartości;*
- d) *od funkcjonowania przekazu wiedzy do czynienia ładu w informacjach;*
- e) *od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji szkolnej;*
- f) *od alternatywy do dialogu”* (Ibidem, s. 41-45).

We współczesnej pedeutologii zauważalne jest podejście racjonalno-techniczne do zawodu nauczyciela. Oczekiwania oraz wymagania czynione względem nauczycieli widoczne są w zestawach kompetencji, których posiadania gwarantować ma skuteczną oraz efektywną realizację obowiązków wynikających z ich roli zawodowej (M. Gałaś, 1993, s. 45-50).

W ujęciu indywidualnym kompetencją staje się repertuar środków radzenia sobie z otoczeniem (ze światem), które dostępne są danemu człowiekowi lub też jako zdolność do realizacji konkretnych wzorów zachowań, w tym szczególnie zachowań innowacyjnych (J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głóskowska-Sołdatow, 2013, s. 14-15). Stanowią one więc zbiór dyspozycji oraz umiejętności zawodowych, które powinien (a nawet musi) posiadać nauczyciel, by móc skutecznie funkcjonować w wybranym przez siebie zawodzie. W ujęciu Anety Kamińskiej kompetencje związane

są nie tylko z przygotowaniem do zawodu (czyli zgłębianiem indywidualnej wiedzy jednostki w toku uczenia się), lecz również z potencjałem genetycznym, który porównuje do talentu sportowego oraz artystycznego. Tak rozumiany termin autorka uważa za ujęcie kompleksowe (A. Kamińska, 2014, s. 54). W ujęciu węższym kompetencje ujmowane są jako wynik kształcenia (uczenia się) w trakcie procesu przygotowującego do zawodu nauczyciela (J. Coolahan, Internet, 2014, s. 14; za: A. Kamińska, Ibidem).

Szkolnictwo w dobie XXI wieku potrzebuje daleko idących zmian. Powinny one w swym zakresie objąć wszystkie etapy kształcenia dzieci, a więc mieć swój początek już w edukacji przedszkolnej. Najbardziej adekwatną i idealnie dostosowaną do aktualnych potrzeb konkretnej placówki zmianą, jaką może wprowadzić jest działalność innowacyjna. Aby jednak nie była tylko zmianą pozorną, ograniczającą się do samej nazwy czy zapisów zawartych w posiadanej przez przedszkole dokumentacji niezbędne jest uwzględnienie na etapie jej konstruowania oraz następnie wdrażania kilku czynników, które pokrótce zaprezentowane zostaną poniżej.

Zdaniem Małgorzaty Kulete (2002) człowiek ma różny wpływ na rzeczywistość a w życiu liczy się nie tylko sztuka szybkiego reagowania na zmianę, ale umiejętność obserwacji działania instytucji i przewidywania kierunku zmiany. *„Indywidualny pedagog jest punktem krytycznym w zmianie, ponieważ stopień zmiany może być większy dzięki wysiłkom jednostek. Każdy pedagog ma pewną kontrolę nad tym co robi”* (E. Potulicka, 2001, s.17).

Podstawą do prowadzenia działalności innowacyjnej nauczycieli powinna być więc rzetelnie przeprowadzona diagnoza oraz baczna obserwacja dzieci i ich aktualnych potrzeb. Wysoko cenionym byłby partnerski udział w projektowanych działaniach również rodziców oraz dzieci. Bezpośrednie zapytanie ich o zdanie, (tym samym potwierdzające podmiotowe traktowanie tych dwóch grup przez pedagogiczny personel przedszkolny) z pewnością mogłoby doprowadzić do uzyskania ciekawych informacji, a tym samym stać się inspiracją do nowego, twórczego, kreatywnego, a przede wszystkim adekwatnego do potrzeb odbiorców działania, na które (w stopniu wysoce prawdopodobnym) nie wpadłby sam nauczyciel.

W ujęciu Zygmunta Baumana *„Postęp jest teraz nieustannym i niekończącym się nigdy wyzwaniem, koniecznością i istotą ludzkiej kondycji”* (Z. Bauman, 2006, s. 209). Przyjmuje on jednak nowy wymiar, gdyż uległszy sprywatyzowaniu stał się

obecnie przedsięwzięciem kreatywnym oraz indywidualnym (B. Przyborowska, 2013, s. 111).

Wprowadzenie innowacji w konkretnej placówce ściśle uzależnione jest od podmiotów w niej zatrudnionych. Niezwykle istotne stanowisko w tej kwestii zajmuje dyrektor jako osoba odpowiedzialna za pracę całego przedszkola. Również spory udział przypada nauczycielom. To właśnie od tych podmiotów zależy czy będzie prowadzona działalność innowacyjna (wszak nawet najlepsze pomysły nauczycieli mogą zostać zablokowane przez dyrektora lub nie uzyskać zgody na ich prowadzenie przez radę pedagogiczną), a jeśli tak to jakich obszarów będzie dotyczyć prowadzona innowacja, jaki będzie czas jej trwania (czy będą to działania codzienne, czy też realizowane np. raz w tygodniu, raz w miesiące etc. oraz przez jaki czas ma trwać konkretna innowacja: kilka miesięcy, rok, dwa lata, kilka lat?), a także jaki będzie jej zakres (a więc kto będzie nią objęty: jedna grupa, dwie grupy, cała placówka przedszkolna?). I właśnie rozważaniom dotyczącym dyrektorów oraz nauczycieli przedszkoli w odniesieniu do działalności innowacyjnej poświęcony będzie niniejszy rozdział pracy.

To właśnie jednostka ludzka staje się punktem wyjścia we wszystkich rodzajach podejmowanych działań innowacyjnych. (Ibidem). Podmiotowe podejście do innowacji opiera się na „założeniu, że istnieje taki układ warunków, w którym człowiek ma możliwość samookreślenia swoich ról (zawodowych i społecznych) oraz autokreacji i przyjmowania odpowiedzialności na siebie w powiązaniu z określonymi prawami, bez mnożenia przeciwności i przerzucania odpowiedzialności na innych” (T. Bal-Woźniak, 2012, s. 11). Z kolei Agata Cudowska wskazuje, iż „Postawa nauczyciela jest najistotniejszym czynnikiem zmiany oświatowej, oddolnego, dokonującego się w codziennej pracy szkoły doskonalenia edukacji. Szczególnie znaczący w tym procesie jest ustawiczny rozwój profesjonalny nauczycieli, zrozumienie przez nich i podzielenie wspólnej wizji tej zmiany, zinternalizowanie wartości ją konstruujących i gotowość do ich urzeczywistniania w codziennej pracy z uczniami i praca nad sobą” (A. Cudowska, 2017, s. 77).

Zmiany, które zachodzą w człowieku oraz jego otoczeniu powodują konieczność nieustannego podejmowania adekwatnych w stosunku do nich decyzji oraz przyjęcia przez jednostkę wobec nich postawy aktywnej. „Decyzje te dotyczą podjęcia działań w kierunku bądź twórczego partycypowania w nich, bądź usunięcia przykrych doznań w związku z konieczną adaptacją do otoczenia” (B. Przyborowska, 2013, s. 111). Nie tylko od stosunku wyrażanego w postawach wobec zmian oraz podejmowanych

w stosunku do nich przez człowieka aktywności zależą zmiany w otoczeniu. Składają się na nie (zmiany w otoczeniu, przyp. aut.) również zmiany biegu życia, zachodzące zmiany w samej jednostce (autokreacja), a więc dokonujące się przemiany wewnętrzne (Ibidem).

Istotą przeobrażającego się otoczenia i wszelkiego rodzaju zmian dokonywanych na szczeblach oświatowych staje się osobowość człowieka oraz jego umiejętność przystosowania się do nich. Już w 1982 roku pisał o tym Michael Fullan w kontekście edukacji. W jego ujęciu sedno dokonujących się zmian oświatowych jest w jednostkach ludzkich oraz ich umiejętnościach radzenia sobie z nowymi wymogami, realiami oraz obowiązkami (Ibidem, s. 112). W koncepcji M. Fullana ważnym elementem związanym ze zmianą edukacyjną jest „*problem sensu*” (E. Potulicka, 2001, s.12) czyli rozumienia przez ludzi na czym zmiana polega, po co jest wprowadzana i jaki ma przebieg. Efektywna zmiana jest zdolnością do przetwarzania różnych zmian zaplanowanych i nieoczekiwanych zapewniających wzrost i rozwój. Jednym z głównych zadań współczesnej edukacji staje się edukacja dla przyszłości. Dokonujące się bowiem przeobrażenia mają wymiar wewnętrzny i muszą dotyczyć wewnętrznego życia człowieka: jego przekonań, percepcji, uczuć, postrzegania rzeczywistości przez ludzi. Koniecznym staje się więc w kontekście współczesnych zadań jakim sprostać powinna edukacja ukształtowanie osobowości ludzkiej, która byłaby dobrze przystosowana do funkcjonowania zarówno w obecnym, jak i przyszłym świecie. Jednym z najważniejszych, ale i najtrudniejszych zadań jakie stawiane są przed naukami społecznymi jest określenie pożądanego modelu osobowości człowieka (B. Przyborowska, 2013, s. 112-113).

Osobowość człowieka ma niezwykle ważne znaczenie w kontekście wprowadzania działalności innowacyjnej. Wzmianki na ten temat poczynił już F. Znaniecki (1930). K. Obuchowski (1985) bardzo szeroko przedstawił właściwości osobowości czterech kategorii ludzi, którzy prezentują postawy zaangażowania w swoje czasy. Również R. Schulz (1996) opisywał model osobowościowy. W niniejszej pracy przyjęto, iż opis osobowości twórczej możliwy jest dzięki trzem grupom, które odpowiadają mechanizmom osobowościowym: otwartości, niezależności oraz wytrwałości. Aby mówić o prawidłowym funkcjonowaniu osoby kreatywnej niezwykle istotnym staje się posiadanie przez jednostkę wszystkich trzech powyżej wymienionych cech osobowości. Okazują się one jednak przydatne na innych etapach pracy twórczej.

- otwartość – okazuje się być niezbędną w pierwszym etapie tworzenia;

- niezależność – przyjmuje istotne znaczenie w fazie generowania pomysłów, sprzyja unikaniu wtórności oraz nadmiernej podatności na aktualne mody;
- wytrwałość – pomaga hamować pojawiające się przeszkody, nie zniechęcać się w ich obliczu. To dzięki wytrwałości zaplanowane działania trwają oraz są modyfikowane, gdyż innowator nie zniechęca się lecz wytrwale dąży do kontynuowania podjętych oddziaływań, a także wprowadzania nowych pomysłów (B. Przyborowska, 2013, s. 117).

Osobowość odgrywa istotną rolę również w rozważaniach prowadzonych nad kulturą organizacyjną szkoły. W dużej mierze osobowościowo determinowany jest typ przywództwa. Jest on więc względnie trwały (S. M. Kwiatkowski, 2014, s. 205-207).

Henryk Moroz warunkuje wprowadzanie innowacji i działań twórczych kilkoma czynnikami. Pragnie on zmiany sposobu przyjmowania kandydatów na studia nauczycielskie, a tym samym zmianę doktryny kształcenia nauczycieli z adaptacyjnej na krytyczno-kreatywną (H. Moroz, 1996a, s. 32) oraz wskazuje, iż studenci powinni w trakcie studiów mieć możliwość uczestniczenia w zajęciach prowadzonych przez twórczych wykładowców, którzy przed rozpoczęciem pracy na uczelni zdobyli przynajmniej kilkuletnią praktykę jako nauczyciele w szkołach (Ibidem, s. 33-34).

Konieczność daleko idących zmian zaznacza również B. Przyborowska, która wykazuje problem niedopasowania wynoszonych umiejętności z systemu edukacji względem potrzeb przedsiębiorców (B. Przyborowska, 2013, s. 16).

K. Denek już w latach 90. XX wieku był świadomy, iż *„aktywność zawodowa kształconego współcześnie nauczyciela przypadnie na pierwsze ćwierćwiecze XXI wieku. Ogólny kształt jego realiów politycznych, społeczno-ekonomicznych, ekologicznych, kulturalno-oświatowych trudny jest do przewidzenia. Można jednak przyjąć, że istota i warunki pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela oraz „jakość uczenia” będą wówczas inne niż u schyłku XX wieku”* (K. Denek, 1996, s. 36). Warto zauważyć, że K. Denek jako pierwsze z realiów odnoszących się do aktywności zawodowej nauczyciela wymienia realia polityczne. Podobne stanowisko przedstawia również B. Przyborowska, która argumentuje, iż *„polityka innowacyjna powinna wpływać na: aktywizację przedsiębiorczości przez odpowiednią politykę edukacyjną”* (...) oraz *„system edukacji zorientowany na innowacje i gwarantujący zdobycie kwalifikacji wymaganych do kreowania innowacji”* (pokręślenia za B. Przyborowska, 2013, s. 18).

Niewątpliwie wprowadzanie działań innowacyjnych uwarunkowane jest kompetencjami zawodowymi nauczyciela (D. Carr, 1993, s. 3). Nauczyciel kompetentny interpretacyjnie to taki, który nieustannie poddaje swoją wiedzę przedmiotową, ogólną oraz profesjonalną analizie, konstruktywnej krytyce oraz doskonaleniu. W podejmowanej przez siebie aktywności nauczycielskiej cechuje go nieustanna postawa racjonalizatorstwa, twórczości pedagogicznej oraz nowatorstwa. Podejmuje adekwatne oddziaływania w stosunku do sytuacji, zaś w prowadzonej przez niego działalności dydaktyczno-wychowawczej kieruje się własnym systemem wartości (K. Denek, 1996, s. 36). Zgodnie z ujęciem D. A. Schöna prezentuje refleksyjne doświadczenia w działaniu (D. A. Schön, 1983, 1987).

Nauczyciel posiada kompetencje autokreacyjne jeśli jest twórcą własnej wiedzy pedagogicznej oraz współdziałających z nią nauk i osadza je w systemach wartości (K. Denek, 1996, s. 36). Do ich wzrostu natomiast (kompetencji autokreacyjnych, przyp. aut.) przyczynia się prowadzenie przez niego badań naukowych, które wiążą się z doskonaleniem własnej aktywności edukacyjnej (S. Palka, 1989, s. 57).

Próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie „*kogo można uznać za nauczyciela-nowatora?*” podejmuje R. Schulz. Przedstawia on cztery kryteria oceny, które zróżnicowane są ze względu na obszerność układu odniesienia:

- obszar największy: innowator w stosunku do własnej praktyki nauczycielskiej, a więc do samego siebie;
- coraz szersze dwa obszary: wprowadzanie zmian niestosowanych wcześniej do praktyki konkretnej szkoły;
- nowości wprowadzane do praktyki oświatowej realizowanej na terenie całego kraju;
- największy obszar: realizowanie zaproponowanych przez innowatora zmian także poza granicami kraju, a więc na skalę światową (R. Schulz, 1985, s. 3-16; J. Szambelan, 1989, s. 26). Są to jednak tylko teoretyczne dywagacje, gdyż zarówno praktyka działania poznańskiej, jak i innych rad postępu pedagogicznego wskazuje, iż miano „*nowatora*” otrzymuje znacznie większa grupa nauczycieli. Dzieje się tak, gdyż przyjęto zasadę określającą każde działanie, które wzbogaca dotychczas stosowaną praktykę pedagogiczną za innowację (niezależnie od tego czy prowadzi ją jeden nauczyciel w całej placówce oświatowej czy też wszyscy lub jest ona realizowana na terenie całego kraju). Również jako innowacje uważane są nowości wprowadzane w jednej szkole, niezależnie od tego, iż na przykład inne szkoły te same działania

stosują od dłuższego czasu i są już one ich codzienną praktyką. Zatarła zostaje także granica między działalnością odtwórczą, a twórczą nauczycieli (J. Szambelan, 1989, s. 26).

Wśród prymarnych czynników decydujących o podejmowaniu przez nauczycieli działalności innowacyjnej zauważa się dwa: indywidualną potrzebę wewnętrzną nauczyciela (uwidaczniającą się w potrzebie realizacji własnych przemyśleń, planów oraz zamierzeń czy też oddziaływań względem uczniów) oraz obligatoryjność związaną z wymaganiami formalnymi określonymi przez prawo oświatowe (R. Stawinoga, 2017, s. 155). Podobne stanowisko wiele lat wcześniej zaprezentował R. Schulz, który również wyróżnił dwie kategorie czynników przyczyniających się do podejmowania aktywności innowacyjnej wśród nauczycieli: „(...) czynniki „zewnętrzne” (środowiskowe) oraz „wewnętrzne” (podmiotowe) (...)” (R. Schulz, 1989, s. 47).

M. Fullan (1991) wymienił cztery grupy czynników oraz dowiódł, iż faktycznie mają one wpływ na wdrażanie innowacji pedagogicznych. Są nimi: **właściwości innowacji** (które odzwierciedlają faktyczne zapotrzebowanie na innowację oraz jej adekwatność, jak również jasność, złożoność oraz użyteczność praktyczną); **właściwości okręgu szkolnego** (określające dzieje wcześniejszych prób innowacji, jak również proces przyjmowania innowacji, działania ze strony kuratorium: zaangażowanie oraz poparcie, a także doskonalenie personelu szkolnego: nauczycieli wraz z innymi pracownikami szkoły, harmonogram wraz z systemem przekazywania informacji oraz cechy, które charakteryzują społeczność lokalną wraz z radą szkoły); **właściwości szkoły** (bezpośrednio odnoszące się do *dyrektora*: w postaci cech osobowościowych, kierowniczych oraz zawodowych; *nauczyciela*: cechy nauczycieli oraz zachodzące pomiędzy nimi stosunki oraz *uczniów*: ich potrzeb oraz cech); a także **właściwości czynników zewnętrznych** (związanych z funduszami z zewnątrz oraz rolą rządowych agend) (M. Fullan, 1991; M. Kotarba-Kańczugowska, 2009, s. 30).

Jednym z czynników, które powodują, iż nauczyciele rozpoczynają prowadzenie innowacji pedagogicznej w ujęciu Elżbiety Jezierskiej-Wiejak staje się chęć pomocy uczniom w radzeniu sobie z odniesionymi przez nich porażkami, jak również pomniejszenie ich nasilenia w życiu dzieci. Dzięki wykorzystywaniu nowych środków oraz metod dydaktycznych następuje usprawnianie zdobywanej przez nich wiedzy (E. Jezierska-Wiejak, 1985, s. 27).

Nadzór nad placówką edukacyjną może stanowić zarówno czynnik motywujący do podejmowania działań innowacyjnych (poprzez chęć ukazania nauczycieli w jak

najlepszym świetle), jak również może przyczyniać się do wymuszania prowadzenia tego typu działań (poprzez konieczność wynikającą z ukazujących się zapisów i stosowania pewnego rodzaju przymusu, który nie ma nic wspólnego z twórczością) (C. Barański, 1986, s. 43).

Niezwykle istotne staje się także środowisko nauczycieli w danej placówce. Bezpośrednio od indywidualnych jednostek zależeć będzie motywacja do twórczości lub też brak chęci rozwoju oraz przejaw stagnacji (Ibidem, s. 39-41).

Samo opracowanie oraz przedstawienie propozycji zmiany nie gwarantuje jej urzeczywistnienia. B. Przyborowska określa trzy warunki jakie są niezbędne w procesie przyswajania innowacji (zgodnie z dokonaną przez E. M. Rogersa najbardziej znaną klasyfikacją cech innowacji, jakie wpływają na ten proces): **względna korzyść** (wynikająca ze stopnia, w jakim działania innowacyjne przejawiają swoją wyższość nad wypieranym przez siebie elementem); **współgranie** (przejawiające się zgodnością innowacji z uznawanymi przez jednostki wartościami, a także poprzednim doświadczeniem przyswajających); **złożoność** (przedkładającą się na trudności związane z trudnością do pojęcia oraz zastosowania innowacji) (B. Przyborowska, 2013, s. 59).

Na ostatnim miejscu warto zaznaczyć zależność, która zaistnieć może pomiędzy awansem zawodowym nauczyciela, a jego działalnością innowacyjną (R. Stawinoga, 2017). Prowadzone badania dowiodły, iż nauczyciele wprowadzają innowacje pedagogiczne do momentu uzyskania najwyższego stopnia awansu zawodowego – nauczyciela dyplomowanego (M. Magda-Adamowicz, 2015, s. 15; I. M. Łukasik, 2013). Ubiegając się o jego kolejny stopień nauczyciel zobowiązany jest do przedstawienia swoich osiągnięć. Szczegółowe wymagania związane z uzyskaniem poszczególnych stopni awansu zawodowego reguluje prawo oświatowe. W obowiązującym podczas prowadzenia badań do niniejszej pracy *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 roku odnoszącym się do zasad uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli* (Dz. U. 2013 poz. 393) czytamy (§8 ust. 2 pkt 4a), iż osoby posiadające mianowanie, a ubiegające się o stopień nauczyciela dyplomowanego zobowiązane są w okresie odbywania stażu spełnić szereg wymagań określonych przepisami, w tym zrealizować przynajmniej trzy z sześciu zadań, na które składają się: opracowanie oraz wdrażanie programu działań edukacyjnych, opiekuńczych, wychowawczych czy też innych, odpowiednio związanych z pomocą społeczną, oświatą czy też postępowaniem w sprawach

nioletnich. Prowadzona działalność innowacyjna może więc okazać się odpowiednią do spełnienia tych wymogów (Ibidem, s. 155-156). Czynnikiem motywującym do prowadzenia działalności innowacyjnej może więc być chęć uzyskania kolejnych stopni awansu zawodowego.

Z kolei efektywność podejmowanych działań innowacyjnych uzależniona jest od adresatów, do których została skierowana (R. Schulz, 1980, s. 66)

Działalność innowacyjna nauczycieli w zależności od przyjętej perspektywy może okazać się realizacją pasji lub formalności. „(...) *W rzeczywistości tylko połączenie tych przeciwstawnych biegunów może przynieść satysfakcjonujący efekt, będący realną korzyścią dla nauczyciela, ucznia, rodzica, szkoły*” (R. Stawinoga, 2017, s. 155). Niezależnie jednak od tego jakie pobudki kierują nauczycielami podczas rozpoczynania działalności innowacyjnej, ich pojawienie się każdorazowo jest pożądane. Nawet bowiem odtwórcza zmiana jest zdecydowanie lepsza od stagnacji i braku jakichkolwiek zmian w odniesieniu do obserwowanej rzeczywistości.

3.2.4. Dyrektor przedszkola kreatorem innowacji

Zgodnie z definicją leksykalną **dyrektor szkoły** to w dawnej Polsce „*tytuł nadawany przełożonym liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych, zaś od 1972 roku również tytuł służbowy kierowników szkół podstawowych oraz przedszkoli*” (W. Okoń, 2007, s. 89).

Instytucją oświatową czy też szkołą kieruje dyrektor (Dz. U. 2017 poz. 59 ze zm., Art. 62). Zazwyczaj stanowisko to piastuje nauczyciel dyplomowany lub mianowany (Ibidem), chociaż przyjmuje się również możliwość objęcia tej posady przez jednostkę niebędącą nauczycielem (zgodnie z Dz. U. 2017 poz. 59 ze zm., Art. 63 ust. 2). W państwowych przedszkolach kandydaci na stanowisko dyrektora wyłaniani są w drodze konkursu (Dz. U. 2017 poz. 59 ze zm., Art. 63 ust. 10). Komisję konkursową powołuje organ prowadzący (Dz. U. 2017 poz. 59, ze zm. ust. 14). Przewiduje się również w przypadku braku kandydatów do przeprowadzenia konkursu powołanie z urzędu osoby, która będzie piastowała stanowisko dyrektora.

Dyrektor przedszkola zajmuje specyficzne stanowisko, gdyż z reguły jest nie tylko menagerem, ale także wieloletnim nauczycielem praktykiem i pomimo tego, że kieruje pracą całego przedszkola nieustannie prowadzi również zajęcia z dziećmi. Jest więc jednocześnie nie tylko dyrektorem, ale też nauczycielem.

Z racji na zajmowane kierownicze stanowisko, dyrektor zarządza zarówno poznawczymi, jak i afektywnymi celami podczas kontaktów z gronem pedagogicznym oraz personelem zatrudnionym w przedszkolu (Ch. Day, 2008, s. 130). Jako dyrektor nie przestaje działać nigdy. Zmieniać się może jedynie sposób jego oddziaływania, tym samym będąc ogłaszanym wszem i wobec, tajnym lub dyskretnym (M. Maffesoli, 2008, s. 63).

W zależności od wybranego sposobu motywowania oraz rodzajów kompetencji dyrektora przedszkola wyróżnić można cztery typy władzy, opartych na: nagradzaniu zachowań pozytywnych; karaniu zachowań negatywnych; opierającą się na autorytecie; opierającą się na eksperckich kwalifikacjach (A. Bańka, 2002, s. 323; A. Gajdzica, 2013, s. 160). Styl opierający się na nagradzaniu zachowań pozytywnych, określany jako pozytywne przywództwo sprawdza się w przedszkolach, gdzie nauczyciele są dobrze wyedukowani oraz posiadają swobodę działań (A. Bańka, 2002, s. 337). Karanie zachowań negatywnych wymaga natomiast posiadanie przez dyrektora dużej wiedzy w zakresie zasad ich stosowania. W efekcie doprowadza zaś do niezadowolenia pracowników (W. Wosińska, 2004, s. 626-627).

Działania dokonujące się wewnątrz przedszkoli mogą zostać sklasyfikowane według pewnych modeli, które związane są ze specyfiką organizowania oraz kierowania pracą. Augustyn Bańka wyróżnia następujące rodzaje modeli:

- autokratyczny – jest oparty na władzy scentralizowanej oraz autorytecie formalnym. Zachodzące relacje pomiędzy pracownikami funkcjonującymi w tym modelu mają przedmiotowy charakter. Wszystkie działania nauczycieli podlegałyby ścisłej ocenie oraz kontroli dyrektora dlatego też nie sprawdza się w instytucjach gdzie ogólny poziom wykształcenia jest wysoki. Jest to najstarszy w tej grupie model, który cechuje niewielka satysfakcja pracowników z wykonywanej pracy oraz niska produktywność;

- opiekuńczy – ma na celu poprawę jakości życia w konkretnym środowisku, gdzie jest stosowany, zapewnia poczucie bezpieczeństwa pracownikom oraz przyczynia się do odczuwalnej przez nich satysfakcji z pracy;

- wspomagający – w przeciwieństwie do modeli opartych na motywacji ekonomicznej oraz władzy opiera się on na przywództwie. Pracownicy funkcjonujący w takim modelu są wspierani w swojej pracy. W instytucji panuje demokratyzacja, zaś zachodzące relacje pomiędzy przełożonym a pozostałymi pracownikami mogą być określone jako partnerskie, bez względu na status władzy.

- model kolegialny jest zaawansowaną odmianą opisanego powyżej modelu wspomagającego, w którym grupie pracowników przyświeca chęć zrealizowania określonego celu. Podejmują więc oni wspólne działania, tym samym ściśle ze sobą współpracując. Relacje zachodzące pomiędzy wszystkimi podmiotami w tym modelu mają partnerski charakter. Także dyrektor nie jest postrzegany jako typowy kierownik, lecz jako jeden z członków całego zespołu. Odpowiedzialny jest za budowanie tegoż zespołu oraz przyczynianie się do harmonijnego funkcjonowania, natomiast kontrola jakości czynności wykonywanych czy też inicjowanie poszczególnych działań, a także odpowiedzialność za nie rozkłada się na poszczególne osoby. Ten typ organizacji oparty jest na wzajemnej akceptacji wszystkich członków zespołu, ich zrozumieniu oraz samodyscyplinie (A. Bańka, 2002, s. 324-235; 334-339; Ch. Day, 2008, s. 132-136).

Niezależnie od tego jaki model panuje w danym przedszkolu zadania stawiane przed dyrektorem każdorazowo odnoszą się do stylu kierowania. Dotyczą one dwóch typów działań: relacji zachodzących pomiędzy pracownikami wewnątrz grupy oraz zadań, które dana grupa ma zrealizować (B. Wojciszke, 2002, s. 408-410).

W świetle obowiązujących przepisów podczas realizacji badań do niniejszej pracy (Dz. U. 2011 nr 176 poz. 1051) dyrektor przedszkola w którym prowadzona była działalność innowacyjna zobowiązany był do:

- dokonywania oceny oraz analizy efektów działalności innowacyjnych w odniesieniu do rozwoju placówki. Zapis ten nakładał na niego konieczność: gromadzenia dowodów, które miały świadczyć o efektach podejmowanych oddziaływań innowacyjnych; dokonywania oceny realizacji zadań, które założone były w przygotowanych programach innowacyjnych, przedsięwzięciach nowatorskich czy też projektach innowacyjnych z częstotliwością co najmniej jeden raz do roku; przekazywania w czerwcu sprawozdania z prowadzonej w przedszkolu działalności innowacyjnej; we wrześniu każdego roku szkolnego przekazywania do osoby bezpośrednio odpowiedzialnej za nadzorowanie działalności innowacyjnej z kuratorium oświaty ewentualnych zmian, które wprowadzono w planowanych w tym zakresie działaniach. Na osobie piastującej stanowisko dyrektora przedszkola spoczywał więc obowiązek dostarczania aktualnych informacji w zakresie faktycznego stanu rzeczy prowadzonej działalności innowacyjnej (por. R. Stawinoga, 2017, s. 157). Przez długi okres czasu to dyrektor przedszkola miał przydzielony login i hasło do dostępu internetowego, a więc to właśnie on zobowiązany był do wprowadzania innowacji do systemu, a następnie elektronicznego przesyłania zgłaszanych innowacji.

Innowacyjne kierowanie przedszkolem może dostarczyć dyrektorowi wiele problemów. R. Schulz uważa, iż bardzo ważnym czynnikiem, który decyduje o tym czy zostanie wprowadzona działalność innowacyjna jest status społeczny (R. Schulz, 1989, s. 123-124). Z kolei zadania dyrektora w odniesieniu do działalności innowacyjnej przybierają cztery role:

- organizatora oraz animatora działalności innowacyjnej nauczycieli;
- pośrednika na drodze wdrażania reform oświatowych lub też innych zmian, które inicjowane są przez szkolną administrację;
- samodzielnego twórcy innowacji;
- autonomicznego podmiotu polityki oświatowej, który kieruje procesem rozwoju szkoły (Ibidem, 1989, s. 131).

Zgodnie z tym, co zostało już powyżej zaznaczone dyrektor jest osobą najbardziej decyzyjną w każdej instytucji, w tym także w przedszkolu. To od niego zależy, które pomysły zostaną zaakceptowane i wdrożone do realizacji, a które odrzucone. Istotnym zadaniem stawianym przed dyrektorem jest konieczność uzasadniania oraz potwierdzania słuszności co do wprowadzania określonych zmian. Stworzenie odpowiednich warunków do prowadzenia działalności innowacyjnej wymaga od dyrektora, aby w pełni zrozumiał rangę zaistniałych problemów oraz dążył do ich rozwiązania, tym samym udzielając wsparcia nauczycielom. Dopóki do tego nie dojdzie, najprawdopodobniej będzie podejmował działania hamujące zaistnienie procesu innowacyjnego (A. Gajdzica, 2013, s. 164).

R. Schulz ironizując w żartobliwy sposób podpowiada osobom pełniącym stanowiska kierownicze, a więc także dyrektorom jak bronić się przed innowacjami. Wśród nich wymienia takie zachowania wobec innowatora, jak: ignorowanie; wykpienie; zachwalenie na śmierć; powątpiewanie co do praw autorskich; zanegowanie zgodności opracowanej koncepcji z polityką oświatową placówki; subtelne zaznaczenie lekkomyślności pomysłu; wyrażenie przypuszczenia, iż podobny pomysł realizowany był już przez inne osoby; wątpliwość w stosunku do postawy zawodowej oraz koleżeńskiej innowatora; nakłanianie do modyfikowania tak dużą ilość razy, aż innowator się podda; zasugerowanie opracowania lepszej koncepcji; tak przeprowadzić spotkanie (w odniesieniu do niniejszej pacy rady pedagogicznej), aby jej członkowie debatując nad zatwierdzeniem pomysłu innowatora doszli do wniosku, iż jest on zupełnie beznadziejny; odwlekać rozpatrzenie wniosku lub też umożliwiać wdrożenie jego założeń do działań praktycznych (R. Schulz, 1997, s. 13-14).

Niezwykle istotne w każdym przedszkolu są relacje między dyrektorem, a nauczycielami. Przedszkola zakorzenione w codzienności stają się instytucjami, w których funkcjonowanie wszystkich zebranych podmiotów (dyrektora, nauczycieli, uczniów oraz rodziców) opiera się na zasadach dobrej komunikacji. To właśnie dzięki niej możliwy jest rozwój całej społeczności przedszkolnej. Bezpośrednie doświadczanie życia społecznego: jego wymiarów czasowych i przestrzennych; codziennej rutyny oraz powtarzalności, a także sytuacji, które wyłamują się z automatyzmów dotychczasowych nawyków dokonuje się w każdej placówce na co dzień (E. Tarkowska, 2009, s. 95). Biorące w nim udział podmioty doświadczają życia codziennego, przeżywając je w sposób „*emocjonalny, nacechowany pod względem aksjologicznym*” (H. Gosk, 2003, s. 230).

Nauczycieli, będących przede wszystkim indywidualnymi jednostkami cechuje własny sposób postrzegania przedszkola, w którym pracują oraz dzieci, indywidualny system wartości jaki prezentują, a także rola jaką pełnią w swoim miejscu pracy. Grono pedagogiczne, złożone ze zbiorowość wszystkich zatrudnionych w przedszkolu nauczycieli wspólnie tworzy charakterystyczną tylko dla siebie (a więc tylko dla tego przedszkola) atmosferę i kulturę pracy, która dotyczy nie tylko sposobu wykonywania indywidualnych obowiązków każdego jej członka, ale również sposobu odnoszenia się do siebie. Niezwykle istotna w tej kwestii rola przypada dyrektorowi, ponieważ to właśnie on organizuje pracę przedszkola, ustalając zasady w nim panujące. Każdorazowo podejmując jakiegokolwiek działania powinien mieć on świadomość, iż dydaktyczny sukces przedszkola oparty jest na współdziałaniu wszystkich członków przedszkolnej społeczności. Współpraca całego grona pedagogicznego istotna jest nie tylko podczas rozwiązywania problemów lecz również podczas podejmowania działań, które zmierzają do poprawy jakości kształcenia czy wspomagają rozwój kompetencji nauczycieli (por. B. Jakimiuk, 2016, s. 123-124, Internet).

Głównym celem pracy każdego dyrektora powinno być zdaniem J. Richarda Hackmana stworzenie z grona pedagogicznego zatrudnionego w przedszkolu zespołu nauczycieli, którzy będą potrafili nie tylko ze sobą rozmawiać, lecz przede wszystkim współpracować. Posiadanie zgranego zespołu prowadzi do osiągnięcia wyższych wyników niż posiadanie w gronie pedagogicznym kilku nauczycieli, którzy są zdolni (E. Augustyniak, 2010, s. 147). Tymczasem, jak podkreśla Małgorzata Karwowska-Struczyk praca w zespole przejawiająca się współpracą pomiędzy nauczycielami stanowi w polskiej rzeczywistości edukacyjnej obszar bardzo zaniedbany. Z wieloma

zadaniami nauczyciel musi radzić sobie sam. „Wydaje się, że nauczycielom brakuje zarówno umiejętności współdziałania, komunikowania się w zespole bez wartościowania, oceniania jego kompetencji, jak i wiedzy, koncentracji na zadaniu, celów do zrealizowania bazujących na osobistych oczekiwaniach dotyczących ucznia, korespondujących z celami sformułowanymi przez podstawę programową. Nie mamy tradycji pracy zespołowej, partnerskich, równorzędnych relacji, przeważają rywalizacja i poczucie zagrożenia” ((M. Karwowska-Struczyk, 2012, s. 209-210).

Prowadzone przez Joannę Łukasik badania relacji zachodzących pomiędzy nauczycielami, a nauczycielami oraz nauczycielami, a dyrektorami instytucji oświatowych pozostawiają wiele do życzenia. Wśród tych ostatnich nauczyciele zarzucają dyrektorom:

- „nie docenianie sukcesów oraz osiągnięć nauczycieli;
 - rozłam w gronie nauczycielskim poprzez wykorzystanie swojej władzy wynikającej z zajmowanego stanowiska;
 - podejmowanie pochopnych decyzji, które czasem są wręcz absurdalne”
- (J. Łukasik, 2011, s. 56-57).

Z kolei badania prowadzone przez Rensisa Likerta, zamieszczone przez Ewę Masłyk-Musiał (1999, s. 82) ukazały zależność, jaka zachodzi pomiędzy satysfakcją podwładnych w pracy, a życzliwą postawą przełożonego (która przejawia się w wysłuchiwanie zażaleń oraz skarg, a także stworzeniem pola do podejmowania inicjatyw). Jednym z warunków jakie konieczne są do zaspokojenia potrzeb łączności ludzi staje się respektowanie otwartej, uczciwej oraz bezpiecznej komunikacji interpersonalnej. Przyczynia się ono również do zaspokajania potrzeb łączności nauczycieli, tym samym tworząc podstawę zespołu ludzi, którzy współpracują ze sobą przyjmując współodpowiedzialność za efekty działalności szkoły jednocześnie realizując swoje własne potrzeby podmiotowe, które wynikają z ich indywidualności (Z. Zbróg, P. Zbróg, 2010, s. 13). Zgodnie z ujęciem Wojciecha Danieckiego (W. Daniecki, 2004, s. 56), im więcej w organizacji zachodzi interakcji, tym większe staje się prawdopodobieństwo, iż powstaną więzi międzyludzkie, w których będą mogły realizować się zarówno podmiotowe lub uprzedmiotowiające relacje podczas zachodzących zmian organizacyjnych. Interpersonalny, społeczny klimat, który jest korzystny dla współpracy z nauczycielami zależy od „kompetencji interpersonalnych dyrektora szkoły i nie może on w pełni rozwinąć się, jeśli ludzie z którymi współpracuje, nie mogą cieszyć się zaufaniem kompetencyjnym i komunikacyjnym swojego

przełożonego” (Z. Zbróg, P. Zbróg, 2010, s. 13). „Aby w gronie nauczycieli mógł zaistnieć dobry interpersonalny klimat, każdy musi przede wszystkim wymagać od siebie, żyć zgodnie z zasadami dobra własnego i innych (równoważne dobro) i rozwijać własną osobowość oraz dbać o własną godność” (J. Łukasik, 2011, s. 57). Jeśli więc dyrektor nie posiada przynajmniej podstawowych kompetencji interpersonalnych, niemożliwe staje się integrowanie przez niego grona pedagogicznego czy też wykorzystywanie potencjału oraz ról przyjmowanych w grupie przez zatrudnionych (w kontekście niniejszej pracy w placówce przedszkolnej, przyp. aut.) nauczycieli (Ibidem.).

Zgodnie z ujęciem Petera M. Senge i in. (2002) oraz Michaela Fullana (2006) liderzy (dyrektorzy), którzy spotykają się z odmową współpracy wśród pracowników (nauczycieli), nauki i zaangażowania w dobro wspólne powinni zalecić osobom przejawiającym takie zachowania odejście z pracy. Jeśli bowiem dyrektor pragnie być szanowany przez podległych mu pracowników oraz osiągnąć na zajmowanym stanowisku sukces musi przyjąć taki styl kierowania (Z. Zbróg, P. Zbróg, 2010, s. 13).

3.2.5. Indywidualne preferencje wartości nauczycieli i dyrektorów, a działalność innowacyjna

Ogólne pojęcie „szkoła” (do którego zaliczyć możemy również przedszkole jako placówkę dedykowaną dzieciom, w której to podejmowane są względem nich działania dydaktyczne oraz wychowawcze, przygotowujące do rozpoczęcia edukacji szkolnej) w literaturze pedagogicznej rozpatrywane jest jako system społeczny, instytucja czy organizacja (A. Perkowska-Klejman, A. Górka-Strzałkowska, Internet). Szkoła jako organizacja przedstawiana jest przez wielu autorów (m.in. K. Hoy, 1990; A. Geniusz-Ciebeń, 2021, s. 21).

W niniejszej pracy placówki przedszkolne rozpatrywane będą jako organizacje skupiające dyrekcję, grono pedagogiczne, pracowników obsługi, dzieci oraz rodziców. Ze względów czasowych oraz objętościowych ostatecznie postanowiono skupić się jedynie na gronie pedagogicznym (a więc dyrektorach badanych placówek przedszkolnych oraz nauczycielach w nich zatrudnionych), a także dokumentacji wyznaczającej sposób pracy (statucie oraz programie pracy – analizując zapisany zawarte w misjach, wizjach i celach).

Każda z badanych placówek przedszkolnych opierała swoją działalność na szczegółowo określonej misji, wizji oraz celach, które jako cała społeczność

(nauczyciele i dyrektor) starała się urzeczywistnić. Jak podkreśla W. K. Hoy (1990, s. 156) czynnikiem decydującym o niepowtarzalności każdej organizacji, jej tożsamości oraz realizowaniu założonych przez nią celów stają się wartości. To właśnie wartości profilują zachowania poszczególnych jednostek skupionych w jednej placówce, nadając im określony kierunek oraz przejawiając się w ich konkretnych zachowaniach (A. Tłuściak-Deliowska, U. Dernowska, 2016, s. 151). Określenie przez placówkę norm i wartości na podstawie których będzie opierała swoją działalność jest zdaniem niektórych autorów (U. Gralewska, N. Karaszewski, L. Piotrowska, K. Salamon-Bobińska, 2012, s. 159-170) zadaniem priorytetowym, ważniejszym od samej realizacji programu nauczania. Sposób w jaki nauczyciele prowadzą zajęcia (a więc również to czy pracują w sposób szablonowy i standardowy, wypracowany własnym doświadczeniem minionych lat lub też w odniesieniu do rozpoczynających pracę nauczycieli zaobserwowany w czasie praktyk bądź ukazany przez wykładowców w trakcie studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela czy też nieustannie otwarci są na zmiany, nowości, chęć rozwoju i twórczość poprzez prowadzenie działalności innowacyjnej w placówce) uzależniony jest od przyjętych i prezentowanych przez nich wartości i norm, które stają się tłem względem podejmowanych działań edukacyjnych (Ibidem, s. 161).

T. J. Sergiovanni (1991) podkreśla, iż pragnąc ustalić jakie wartości cenione są w danej placówce można zapytać o nie wprost lub też dokonać analizy posiadanej dokumentacji (m.in. programu pracy czy też zapisów ukazanych w misji itp.). Rzetelne przyjrzenie się zapisom regulującym pracę pozwoli na ukazanie wartości opracowanych przez grono pedagogiczne, a więc dyrektora oraz nauczycieli. Wybrane wartości przejawiają się w celach placówki. Są także przekazywane nowo zatrudnionym osobom (A. Tłuściak-Deliowska, U. Dernowska, 2016, s. 152). Nie mając jasno określonych wartości lub też wybierając podczas własnych oddziaływań sprzeczne ze sobą wartości podejmowane działania z góry skazane są na brak efektywności. Każda placówka powinna posiadać spójny system, w którym wybrane wartości będą względem siebie koherentne (por. R. Masłowski, 2001, s. 30).

Już Tadeusz Pszczołowski (1978) podkreślał, iż nowoczesne organizacje mają możliwość przetrwania tylko wówczas, gdy będą prowadziły działalność innowacyjną. Zdaniem Ireny Pufal-Struzik (1991) praktyka innowacyjna jest przejawem twórczego niepokoju. Wśród uwarunkowań zewnętrznych sprzyjających podejmowaniu działań innowacyjnych Czesław Barański wymienia jawne: czynniki motywacyjne (awans,

wynagrodzenie, przywileje, wyróżnienie, kary) oraz ukryte (m.in. postawy przełożonych względem podwładnych, organizację instytucji, sposób stawiania zadań, system informacji, system zarządzania i inne) (Cz. Barański, 1986, s. 39-41). Z kolei wśród czynników wewnętrznych, które determinują prowadzenie aktywności innowacyjnej zalicza się cechy osobowości (A. Strzałecki, 1969; Z. Pietrasiński, 1971), czynniki intelektualne (które szczególnie są istotne w procesie twórczym) (J. P. Guilford, 1978), motywację, siłę charakteru, zaangażowanie, wiek, wiedzę i inne (I. Pufal-Struzik, 1991). Ważne miejsce zajmują tu także cele życiowe, które wynikają z indywidualnej hierarchii wartości poszczególnych jednostek (a więc zarówno dyrektorów jako osób kierujących daną placówką, jak i nauczycieli) (K. Drat-Ruszczak, 1981). Jak podkreśla Czesław Matuszewicz (1975) to właśnie naczelné wartości (wartości ostateczne) nakreślają koncepcję życia, rozwiązują podstawowe życiowe problemy, a także wyznaczają kierunek wraz z siłą podstawowych form aktywności człowieka.

Również współcześnie mówiąc o twórczości pedagogicznej nauczyciela brane są pod uwagę aspekty podmiotowe, wśród których znajdują się *„cechy osobowości, proces i dzieło tworu oraz wartość i styl życia”* (M. Magda-Adamowicz 2015, s. 13) oraz środowiskowe uwarunkowania (M. Magda-Adamowicz 2012; 2015, s. 13) (za: K. Grzemna, 3/2017).

Zmieniająca się rzeczywistość przekłada się na zmiany poszczególnych członków społeczeństwa. Współcześnie od nauczyciela wymaga się m.in. podejmowania adekwatnych działań w odniesieniu do zastanej rzeczywistości, która w bardzo szybkim tempie ulega przeobrażeniom.

Zdaniem Z. Kwiecińskiego szybko zmieniająca się rzeczywistość wymaga szybkiego przystosowania nie tylko od państwa, ale również od każdej osoby. W związku z tym *„(...) wymaga typu człowieka, który może sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom. Człowieka pełnomocnego – o ukształtowanych kompetencjach do formułowania i rozwiązywaniu nowych, trudnych zadań, mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umiejącego krytycznie wybierać i osądzać z wielorakich i migotliwych ofert kulturalnych wedle uniwersalnych wartości i zasad”* (Z. Kwieciński, 2000, s. 85).

Jak podaje B. Przyborowska *„człowiek jako podmiot zmian staje w centrum uwagi wówczas, gdy wymaga się od niego zachowań twórczych i oryginalnych (...)”* (B. Przyborowska, 2013, s. 131). Autorka uważa, iż działaniami innowacyjnymi sterują

pewne mechanizmy oraz psychologiczne prawidłowości. Wpływają one na funkcjonowanie człowieka zarówno w kulturze, jak i w grupie społecznej. „*Motywację innowacyjną definiuje się jako motywację do zachowań zgodnych z nowymi warunkami. Zależy ona od systemu wartości jednostki. Jeżeli istnieje zgodność systemu wartości, jakie uznaje jednostka z wartościami, jakie niesie innowacja, to sprzyja to jej szybszemu przyswojeniu, a niezgodność między nimi jest źródłem oporów*” (Ibidem).

Zgodnie z ujęciem prezentowanym przez Z. Ratajczak indywidualne postawy oraz zachowania stają się wskaźnikami podejmowania decyzji dotyczących tworzenia oraz przyswajania innowacji (R. Drozdowski, A. Zakrzewska, K. Puchalska, M. Morchat, D. Mroczkowska, 2010, s. 20). Z kolei w ujęciu przedstawianym przez K. Dąbrowskiego pojęcie wartości zostaje utożsamione ze zdolnością zarówno do indywidualnego, jak i społecznego rozwoju (który to dotyczy zarówno sfery intelektualnej czy uczuciowej, w tym uczuć wyższych, jak odpowiedzialność czy empatia; jak i popędowej) (K. Dąbrowski, 1974). Charakterystyczna dla tego stanu jest przewaga potrzeby rozwoju, który ma miejsce pod wpływem bodźców wewnętrznych (M. Korczyński, 2009, s. 41).

Badania obejmujące zarówno ujęcie wartości życiowych nauczycieli, jak i celów edukacyjnych czy działań innowacyjnych prowadzone w 1995 roku (E. Putkiewicz, A. Wiłkomirska, A. Zielińska, 1997). Autorki porównywały środowiska socjalizacyjne szkół warszawskich – społecznych oraz państwowych. Również M. Figiel (1999) dokonując przeglądu autorskich szkół w Polsce uwzględniała, zgodnie z ujęciem W. Kaczyńskiej (1992), trzy płaszczyzny dotyczące przedzałożenia w nauce: ontologiczny (ukazujący obraz własnej osoby oraz świata); aksjologiczny (a więc system oraz hierarchię wartości), a także epistemologiczny (będący sposobem poznawania świata, człowieka oraz wartości). Kolejne badania dowiodły, iż nauczyciele tworzą innowacje do momentu uzyskania stopnia dyplomowanego (M. Magda-Adamowicz 2015, s. 15; I. M. Łukasik 2013). Zauważalny został również związek stażu pracy oraz doświadczenia nauczyciela z prowadzoną przez niego działalnością innowacyjną. Osoby młode, z krótkim stażem pracy cechowały się większym zaangażowaniem twórczym, a także były pełne entuzjazmu co wg R. Schulza (1989) odebrać można jako chęć zaprezentowania się w jak najlepszym świetle. Z kolei osoby z długoletnim stażem pracy nie wykazywały chęci podejmowania działań innowacyjnych oraz odczuwały wypalenie zawodowe. Wskazano również na zachodzący związek pomiędzy satysfakcją z wykonywanej pracy, a działalnością

innowacyjną. Osoby, które cieszyły się z tego, że są nauczycielami chętniej prowadziły działalność innowacyjną, gdyż sprawiała im ona przyjemność i radość (R. Schulz, 1989, s. 179). Z kolei Krzysztof Polak prowadząc badania naukowe dowiódł, iż coraz więcej nauczycieli nie wykazuje zaangażowania w swoją pracę oraz nie podejmuje starań, tak by była na wysokim poziomie. Fakt ten widoczny był w braku organizacji własnej pracy zarówno na etapie planowania procesu dydaktycznego, jak również podczas prowadzenia zajęć z dziećmi. W efekcie doprowadza to do bardzo niskiego poziomu wszelkiej działalności twórczej (K. Polak, 1997, s. 45).

Wzorując się na opracowanych przez Lawrence'a Kohlberga stadiach rozwojowych R. Kwaśnica wyodrębnił linie rozwojowe spośród kompetencji, które tworzą zawód nauczyciela:

- studium przedkonwencjonalne (kiedy to nauczyciel dopiero wchodzi w rolę zawodową. Charakterystyczne dla osób znajdujących się na początku aktywności staje się powielanie typowych wzorców zachowań, które będą odbierane przez osoby znaczące jako pożądane oraz za które otrzymają zewnętrzną gratyfikację);
- studium konwencjonalne (wyrażające się w pełnej akceptacji własnej roli zawodowej. Nauczyciel na tym etapie posługuje się sprawnie wiedzą w sposób odwrotny. Jego innowacyjność przybiera wyraz kompetencji instrumentalnych, których celem jest doskonalenie celów, metod oraz obranych środków działania);
- studium postkonwencjonalne (w którym nauczyciel w sposób twórczy przekracza rolę zawodową);
- posługiwanie się wiedzą w sposób krytyczny, a także poszukiwanie uzasadnień własnych w odniesieniu do roli nauczyciela i jego miejsca w procesie edukacyjnym (poprzez dobór metod, środków i celów niezbędnych do jego odpowiedniego przebiegu). Nauczyciel stopniowo wychodzi poza wcześniej przyjmowane konwencje na rzecz tych, które opracowywane są przez niego samego jako odpowiedź na aktualnie zastaną rzeczywistość (przy jednoczesnym bazowaniu na indywidualnej koncepcji rozumienia świata). Aby nauczyciel mógł osiągnąć opisywany tu stan niezbędne jest podejmowanie przez niego działań innowacyjnych oraz twórczych, krytyczne ustosunkowanie się do stereotypów i zasad zewnętrznych oraz wychodzenie poza narzucaną rolę

w odniesieniu do własnej, autonomicznej twórczości. Odczuwanie świata jako integralnej całości (bez rozgraniczania powinności osobistych czy zawodowych), przez pryzmat własnej osoby, charakterystycznym staje się dla twórczego nauczyciela.

- stadium tożsamości autonomicznej (a więc osiągnięcie wysokiego poziomu samorozumienia) staje się możliwe dla nauczycieli, którzy identyfikują własną osobę z wartościami uniwersalnymi. Rozwój twórczy nauczyciela jest więc uwarunkowany w pierwszej kolejności właściwym rozumieniem, a następnie zaś urzeczywistnianiem wartości zarówno w pracy zawodowej, jak i w życiu osobistym. Jednocześnie należy wyraźnie wyartykułować, iż zarówno podstawy twórczej, ja i pojmowania świata w sposób krytyczny, czy wreszcie budowania własnej koncepcji życia bazując na uniwersalnych wartościach nie można się nauczyć. Jedynie poprzez podejmowanie trudu związanego z nieustanną pracą nad sobą, a także dzięki osobistemu wysiłkowi, który zostaje napędzany poprzez indywidualną, wewnętrzną motywację jednostki oraz dążeniem przez nią do osiągnięcia sukcesu (rozumianego jako własna niezależność od zewnętrznej presji otoczenia) możliwe staje się osiągnięcie tego poziomu rozwoju. Nauczyciel kreatywny to persona, która w sposób krytyczny potrafi dystansować się do narzucanych przez otoczenie wzorców, jednocześnie poszukując własnego sposobu postępowania, który będzie zgodny z preferowaną oraz urzeczywistnianą przez nią hierarchią wartości (R. Kwaśnica, 2005, s. 306-309).

Dążąc do rozwoju własnych kompetencji nauczyciel staje się coraz bardziej twórczy. Zgodnie z podziałem dokonany przez R. Kwaśnicę wyróżnia się następujące kompetencje pedagogiczne:

- praktyczno-moralne (moralne, interpretacyjne oraz komunikacyjne – zajmujące pozycję nadrzędną);
- techniczne (realizacyjne, metodyczne, postulacyjne)

Pierwszy z wymienionych tu rodzajów kompetencji (praktyczno-moralne) możliwe stają się do osiągnięcia jedynie dzięki własnemu wysiłkowi twórczemu jednostki, a więc dzięki intensywnej pracy nad sobą. Są one niepowtarzalne, indywidualne oraz bardzo osobiste. To właśnie dzięki kompetencjom praktyczno-moralnym nauczyciel:

- posiada zdolność odnoszenia się do ludzi, rzeczy oraz świata w sposób rozumiejący;
- staje się autorefleksyjny, wykazuje krytyczny stosunek do siebie samego, nieustannie stara się pogłębiać rozumienie własnej roli;
- jest w stanie ustosunkować się do zastanej rzeczywistości, a także potrafi zrozumieć zachodzące w niej nieustannie procesy zmian;
- w odniesieniu do zastanej rzeczywistości jest w stanie podjąć adekwatne działania (dokonać zmian), które przekładają się na zmiany we własnym postępowaniu - przy jednoczesnym pozostaniu wiernym indywidualnym przekonaniom moralnym, a także posiadanej hierarchii wartości oraz nie ograniczaniu innych ludzi w zakresie ich prawa do wewnętrznej wolności czy wyboru najlepszej według nich drogi;
- pozostaje nieustannie gotowy na rozumienie empatyczne, a także pełną akceptację drugiego człowieka;
- w obliczu zestawienia z poglądami innych ludzi, które odbierają od jego własnych stara się odnaleźć pozytywne przesłanki; potrafi zmierzyć się z konstruktywną krytyką;
- jest gotowy do negocjacji; w odniesieniu do innych ludzi cechuje się postawą niedyrektywną (a więc jedynie proponuje różne pomysły, lecz nigdy ich nikomu nie narzuca); jest otwarty na dialog, wspólne szukanie kompromisu oraz negocjacje;
- w sposób krytyczny analizuje zarówno własne, jak i innych osób doświadczenia prowadząc tym samym refleksję hermeneutyczną;
- cechuje go zdolność do ambiwalencji ocen (Ibidem, s. 298 – 305).

Wśród komponentów twórczej postawy nauczyciela R. Schultz wyróżnił pięć:

- wiedzę – przejawiającą się w twórczym podejściu do swojej pracy oraz otrzymywanych wyników (ten komponent staje się bardziej prawdopodobny w przypadku nauczycieli, którzy posiadają wewnętrznie uporządkowaną, heterogeniczną oraz operatywną wiedzę);
- cechy intelektualne: inteligencję i niezależność intelektualną, płynność i oryginalność myślenia, otwartość, uzdolnienia, elastyczność myślenia, zdolność dostrzegania ładu w otoczeniu;

- motywację – osoby, które posiadają autonomiczną, wysoką motywację poznawczą charakteryzują się wyższą aktywnością twórcą, są zdolne do rozwoju swoich zainteresowań czy zaciekawieni;
- cechy osobowościowe: aktywność, odwaga, elastyczność, witalizm, ekspresja, odpowiedzialność, niezależność, oryginalność, poczucie odrębności, bycie tolerancyjnym, krytycyzm, odporność, poczucie własnej kompetencji, wytrwałość;
- system wartości zorientowany na przyszłość (a więc realizację tego, co jest możliwe), innowacyjna orientacja (otwarta na zmiany), intelektualizm, aktywizm oraz indywidualizm (stosunek czynny do rozwiązywania problemów) (I. Oleksa, 2013, s. 103).

Jak podaje K. Ostrowska (1998), aksjologia staje się wartością instrumentalną oraz sensotwórczą, która podporządkowuje aktywność jednostki. Obejmuje ona następujące wartości: transcendentne, uniwersalne, poznawcze, estetyczne, społeczne, moralne, witalne, pragmatyczne, społeczne, hedonistyczne, prestiżowe (R. Jedliński, 1998; za: K. Wenta, 2015, s. 21).

B. Przyborowska (2013) podkreśla, iż szybkość procesu przyswajania innowacji uwarunkowana jest:

- względną korzyścią – a więc stopniem, w jakim wykazuje się wyższość innowacji nad elementem, dla którego wsparcia została stworzona;
- współgraniem – a więc stopniem, w jakim planowana działalność innowacyjna jest zgodna z uznawanymi wartościami oraz posiadanym doświadczeniem przez przyswajających;
- złożonością – a więc stopniem trudności, jakim obarczona jest innowacja na etapie wyrażenia zgody na jej podjęcie, a następnie prowadzenie.

Oktawii Gorzeńskiej i Ewie Radanowicz - inicjatorce ogólnopolskiego ruchu Wiosna Edukacji (który to objął ponad stu ambasadorów, a także kilkadziesiąt polskich szkół) oraz grupie nauczycieli i dyrektorów w nim zrzeszonych (którzy czerpali ze wspólnych doświadczeń uzyskiwanych na co dzień zarówno w przedszkolach, jak i w szkołach, w których byli zatrudnieni), wspólnie udało się wypracować model 5P. Wszyscy członkowie tegoż ruchu wprowadzali nie tylko w swoich placówkach oświatowych, ale również w środowisku ideę zmiany edukacyjnej, która opierała się na pięciu elementach modelu (5P: Poszukiwaniu, Pasji, Pewności, Przestrzeni oraz

Perspektywie). W każdej z nich wyodrębnione zostały odrębne działania: jedno dla dyrektora, drugie - dla nauczyciela. Szczegółowa analiza zapisów zawartych w poszczególnych punktach potwierdza związek jaki zachodzi między prowadzeniem szeroko rozumianej działalności innowacyjnej (dla auterek każda zmiana, która jeszcze nie była prowadzona w danej placówce może zostać uznana za innowację; por. O. Gorzeńska, E. Radanowicz, 2019, s. 13-14; pisząc zaś o szeroko pojętej działalności innowacyjnej autor niniejszej pracy ma na myśli, za wymienionymi autorkami: zmiany, innowacje i eksperymenty pedagogiczne), a wartościami. Dowodem na to są następujące zapisy:

- w zakresie 1P – Poszukiwanie przed dyrektorem stoją następujące działania:

„Rozpoznaje własne potrzeby i motywacje dotyczące zmiany w szkole; weryfikuje swoje stanowisko wobec celów i wartości współczesnej szkoły” (...);

- w zakresie 2P – Przestrzeń dyrektor placówki:

(...), „Dąży do wypracowania wspólnych wartości jako bazy spójnego działania oraz do zacieśniania współpracy w gronie pedagogicznym”; (...)

- w zakresie 3 P – Pewność dyrektor zobowiązany jest m.in. do projektowania

wizji końca: *„(...) dopracowuje, uzgadnia wartości i cele, przedstawia je w krótkiej i zrozumiałej dla wszystkich formie, upewnia się co do jednolitego ich rozumienia we wspólnocie szkolnej” (...);*

- w zakresie 4P – Pasja nauczyciel w odniesieniu do uczniów:

„ (...) Kultywuje wartości związane z samorozwojem”;

- w zakresie 5P – Perspektywy dyrektor placówki:

□ *„ (...) Wspiera kulturę konsekwentnej i ciągłej zmiany, realizującej przyjęte wartości (...);”* (Ibidem, s. 24-28).

Dodatkowo autorki zachęcają, by co roku postawić sobie pytania diagnostyczne, gdyż zauważyły, że często ludzie podejmują działań bez stawiania sobie właściwych pytań oraz pomijając stanięcie w prawdzie, a więc przyjrzenie się aktualnemu stanowi rzeczy i zweryfikowania jakim faktycznie jest. Pytania diagnostyczne również zawierają 5 elementów i określone zostały jako 5P (poszukiwanie, przestrzeń, pewność, pasja, perspektywa). Wśród nich w dwóch miejscach następuje pytanie o wartości wprost (w pierwszym i ostatnim z 5 obszarów):

- P jak Poszukiwanie: „ (...) *Czy społeczność szkolna ma uzgodnione wartości i priorytety rozwoju szkoły, ukierunkowane na lepsze radzenie sobie absolwentów w przyszłości? (...)*”;
- P jak Perspektywa: „ (...) *Czy macie zawsze w pamięci wasze wspólne cele, wartości i priorytety? (...)*”; (Ibidem, s. 28-31).

Również doniesienia z badań międzynarodowych potwierdzają, iż wartości nauczycieli są niezwykle ważne podczas ich pracy zawodowej. W procesie nauczania dzieci wartości i przekonania prezentowane przez nauczycieli stają się głównymi wyznacznikami ich zachowań (zachowań nauczycieli, przyp. aut.) podczas podejmowania przez nich decyzji (M. Yonemura, 1986; D. M. Kagan, 1992; M. F. Pajares, 1992; Z. Fang, 1996; W. C. M. Lau, 2008). Jak podkreśla Wing C. M. Lau (2008) sam proces nauczania w dużej mierze zdeterminowany jest przez przekonania oraz wartości poszczególnych nauczycieli.

Rafał Drozdowski, Anna Zakrzewska, Katarzyna Puchalska, Michał Morchat oraz Dorota Mroczkowska (2010) podkreślają, iż prowadzenie działalności innowacyjnej uzależnione jest zarówno od dyrektora, jak i od nauczycieli danej placówki oraz posiadanych przez nich cech: osobowościowych, kierowniczych i zawodowych. Niezwykle istotne staje się zachodząca pomiędzy tymi podmiotami relacja oraz potrzeby jakie zostaną przez nich zauważone w odniesieniu do wychowanków (a więc dzieci). O niepowodzeniu podjętej działalności innowacyjnej mogą zdecydować: wstydlivość oraz wrodzona nieśmiałość, brak autonomicznej motywacji poznawczej, brak otwartości na różnorodność otoczenia, lęk przed kreatywnymi działaniami oraz brak odwagi i przekonania w odniesieniu do wniosków uzyskanych z obserwacji aktualnych potrzeb dzieci. Jednocześnie zauważają oni, iż w odniesieniu do działalności innowacyjnej niepodważalnie największa rola spoczywa na dyrektorzce placówki. To właśnie dyrektor powinien wskazać nauczycielom, iż zależy mu na podążaniu za zmianami dokonującymi się w otaczającej wszystkich rzeczywistości. To również dyrektor może być zarówno osobą napędzającą placówkę do podejmowania działalności innowacyjnej, jak również przyczyniać się do hamowania wszelkiego rodzaju zmian związanych z postępowaniem i rezygnacją ze stosowania dotychczas wypracowanych rozwiązań. Niezwykle istotne stają się tu również relacje panujące pomiędzy gronem pedagogicznym: wzajemne zaufanie nauczycieli, chęć współpracy, dzielenia się doświadczeniem własnym, wreszcie

wsparcie zarówno nauczycieli wobec siebie, jak i obustronne między dyrektorem, a nauczycielami.

Ponieważ analizowany w ramach niniejszej rozprawy doktorskiej temat pracy jest interdyscyplinarny postanowiono nie tylko skupiać się na doniesieniach z badań stricte pedagogicznych, ale również z zakresu zarządzania (gdyż tak naprawdę każdy dyrektor placówki jest również jej menagerem – wymagane jest bowiem ukończenie przynajmniej studiów podyplomowych z zarządzania oświatą, których program bazuje również na kulturze organizacyjnej). Zachodzące zależności pomiędzy wartościami jakie cechuje konkretna organizacja (a więc również i szkoła), a innowacyjnym stylem przywództwa (który odnieść można także do dyrektora placówki przedszkolnej jako osoby decyzyjnej w zakresie wprowadzania działalności innowacyjnej) były przedmiotem wielu badań. Bernard M. Bass (1990) zauważył wpływ wyznawanych przez liderów wartości na podejmowane oraz następnie realizowane przez nich decyzje. Z kolei David J. Fritzsche i Effy Oz (2007) twierdzili, iż w procesie podejmowania przez liderów decyzji nie tylko wartości, ale również i postawy odgrywają kluczową rolę. Z kolei Bob Rue (2001) wysuwa wnioski, iż sposób postrzegania lidera oraz ostateczny kształt kultury organizacyjnej placówki uzależniony jest właśnie od osobistych wartości wyznawanych przez poszczególnych przywódców. To również wartości stają się czynnikiem, który decyduje zarówno o naturze przywództwa, jak i o sposobie jego manifestowania (a więc przekłada się na działania, zachowania oraz sposoby zarówno komunikacji, jak również podejmowania decyzji) (N. Kovanic, K. D. Johnson, 2004). Stwierdza się, iż style przywództwa (rozumiane jako zestaw atrybutów oraz cech) znajdują swoje odzwierciedlenie w konkretnych umiejętnościach oraz zachowaniach przywódców, które to bezpośrednio wynikają z ich osobistych wartości (J. M. Burns, 1978; więcej na ten temat: W. Głód, M. Wronka-Pośpiech, 2018, s. 59).

Jak wykazano w niniejszym rozdziale działalność innowacyjna zatrudnionych w poszczególnych przedszkolach nauczycieli oraz dyrektorów uzależniona jest od wielu czynników. Niewątpliwie jednym z nich są indywidualne preferencje wartości. Niezwykle istotne stają się również to, co ważne jest dla całego przedszkola i na co kładzie ono nacisk, a co ukazane zostaje w dokumentach regulujących jego pracę (przedszkola, przyp. aut.), a więc statucie oraz koncepcji pracy przedszkola.

Rozdział 4

Metodologiczne założenia badań własnych

W tym rozdziale zaprezentowana została metodologia badań własnych, dotyczących aksjologicznych podstaw działalności innowacyjnych placówek przedszkolnych zlokalizowanych na Podkarpaciu. Rozpocznie go określenie obszaru badawczego, a więc ukazaniu przedmiotu oraz celu przeprowadzonych badań. W kolejnej części ukazane zostaną problemy badawcze wraz ze zmiennymi oraz wskaźnikami. Następnym etapem będzie ukazanie zastosowanych do przeprowadzenia badań metod, technik oraz narzędzi badawczych. Wśród nich znajdują się: wybrane na podstawie dostępnej literatury wystandaryzowane narzędzie badawcze dotyczące wartości oraz narzędzia autorskie, zaprojektowane na potrzeby powstania niniejszej pracy. W końcowych podrozdziałach przedstawione zostaną badane populacje wraz z terenem badań, doбором próby oraz charakterystyką badanych osób. Rozdział zamknie ostatni podrozdział dotyczący organizacji oraz przebiegu prowadzonych badań.

4.1. Przedmiot i cel badań

Część empiryczna każdej pracy badawczej rozpoczyna się od określenia obszaru, a więc ukazania przedmiotu, a także celu zaplanowanych badań.

„Przedmiot badań” – razem z metodami i technikami badawczymi oraz z odpowiednią aparaturą pojęciową stanowi jeden z podstawowych wyznaczników danej dyscypliny naukowej, które informują łącznie o wartościach tworzonej wiedzy” (M. Guziuk, 2006, s. 1016). *„Znajomość tematu badań jest warunkiem uświadomienia sobie przez badacza przedmiotu badań, którym może być wszystko to, co mieści się w obrębie zainteresowań danej nauki”* (K. Żegnałek, 2008, s. 53).

Przedmiot badań udziela odpowiedzi na pytanie: „co?”, czyli jaki proces, zjawisko psychospołeczne czy problem związany z wybraną grupą stanie się obiektem badań (M. Guziuk, 2006, s. 1016-1017). Jest więc tym, co skupia na sobie uwagę; podstawową myślą, treścią, tematem, założeniem czegoś (L. Sołoma, 1997).

Przedmiotem badań pedagogicznych w ujęciu Alberta W. Maszke staje się *„(...) uczeń i jego wszechstronny rozwój, jak i wszelkie procesy i zjawiska objęte wspólnym mianem wychowania. Rozszerzając ten punkt widzenia można powiedzieć, iż*

przedmiotem badań pedagogicznych jest proces wychowania, na który składa się świadoma i celowa działalność wychowawcza, wszelkie zjawiska i procesy związane z kształtowaniem osobowości wychowanka oraz rezultat tego procesu jakim jest wychowanie” (A. W. Maszke, 2008, s. 92).

Zgodnie z wyżej określonymi założeniami w niniejszej pracy przedmiot badań stanowić będzie poznanie:

- innowacyjnej działalności przedszkoli na Podkarpaciu,
- wartości podstaw pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz wartości preferowane przez nauczycieli i dyrektorów przedszkoli podejmujących działalność innowacyjną i nie podejmujący takich działań.

Podjęcie tak rozległych rozważań charakteryzuje duży stopień złożoności. W związku z tym przedmiot dotyczył jedynie wybranych aspektów. Mirosław J. Szymański, dowodzi, iż *„system wartości wyznacza kierunki dążeń życiowych jednostki i grup społecznych, w tym także kierunki podejmowanych i realizowanych dążeń edukacyjnych”* (M. J. Szymański, 2006, s. 21). Podobnego zdania jest Z. Zbróg podejmująca badania nad reprezentacjami społecznymi studentów i ich podłożem aksjologicznym (Z. Zbróg, 2019, s. 299). Mariusz Korczyński podkreśla iż *„badacze opisując i wyjaśniając zachowania różnych osób lub grup społecznych, bardzo często odwołują się do wartości. Przyjmuje się, że to właśnie urzeczywistniane wartości nadają znaczenie i sens ludzkiej aktywności, ujawnianej w fizycznym, psychicznym i społecznym wymiarze. Dostrzegają w nim klucz do znalezienia odpowiedzi na pytania o motywację, cele i sens obserwowanych zachowań”* (M. Korczyński, 2009, s. 8).

W dobie XXI wieku, który charakteryzuje okres nieustannych zmian podkreślany zarówno przez ekspertów zajmujących się wczesną edukacją dzieci (m. in. D. Klus-Stańska, M. Zalewska-Bujak, E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek (2021); jak również twórców podstawy programowej wychowania przedszkolnego (E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska) niezbędnym oczekiwaniem względem nauczycieli, dyrektorów, jak i całego grona pracowników przedszkolnych (zarówno pedagogicznych, jak i niepedagogicznych) staje się nie tylko nadążenie za wprowadzanymi zmianami, ale przede wszystkim wykazanie się profesjonalizmem i rozpoczęcie wdrażania podczas pracy własnej modyfikacji. Jednymi z nich (modyfikacjami, przyp. aut.) stają się innowacje pedagogiczne. Każdorazowo są one odpowiedzią na baczną obserwację otoczenia, dzieci, rodziców czy też informacji od nich płynących. Jak podaje A. Gajdzica, *„udział nauczyciela w działaniach*

innowacyjnych powinien być świadomy, przede wszystkim związany z oczekiwaniem polepszenia efektów wykonywanej pracy” (A. Gajdzica, 2013, s. 185). Rangę i ważność działalności innowacyjnej w momencie opracowywania koncepcji niniejszej pracy doktorskiej podkreślał fakt konieczności formalnego zgłoszenia opracowanych w ramach planowanej innowacji działań Kuratorium Oświaty w Rzeszowie. Przygotowanie ściśle określonej dokumentacji, zatwierdzonej następnie przez radę pedagogiczną oraz przesłanej do odpowiedzialnego za innowacje wizytatora w celu oficjalnego zarejestrowania, a także ścisły monitoring na mapie województwa przedszkoli i szkół, które prowadziły działalność innowacyjną dowodził, iż jest to obszar ważny, nad którym warto się pochylić, tak by móc poznać go bliżej.

„Innowacje mogą być traktowane jako proces rozwiązywania problemów” (A. Gajdzica, 2013, s. 185). Innowacje pedagogiczne prezentowane są już podczas przygotowania wstępnego przyszłych nauczycieli, kiedy to studenci zaznajamiani są z nowoczesnymi metodami i środkami prowadzenia zajęć. Niezwykle istotne w momencie rozpoczęcia pracy zawodowej staje się miejsce pracy, a więc w odniesieniu do niniejszej pracy przedszkole do którego trafi początkujący nauczyciel. Może to być bowiem miejsce, które będzie odpowiadało aktualnym wymogom społecznym (a więc charakteryzujące się baczną obserwacją, refleksją, a następnie profesjonalnym działaniem, będącym odpowiedzią na wszelkie zaobserwowane obszary, które należy zmodyfikować i udoskonalić poprzez m.in. wprowadzanie działalności innowacyjnej), zaś zarządzający nim dyrektor przychylnie odniesie się do pomysłów młodego nauczyciela. Zdarzają się niestety i takie przedszkola, które pracują w sposób niezmienny od wielu już lat, zaś zatrudnione w nich osoby nie widzą pozytywnych aspektów wynikających z wprowadzania jakichkolwiek nowości czy zmian.

Przed przystąpieniem do badań konieczne jest określenie ich celu, a także udzielenie odpowiedzi na pytania: *„po co będziemy prowadzić te badania?”*, oraz *„do czego będą mogły być wykorzystane otrzymane w drodze analizy zebranych danych wyniki?”*.

W ujęciu Hanny Komorowskiej cel badań to *„rodzaj efektu, który zamierzamy uzyskać w wyniku badania”* (H. Komorowska, 1982, s. 77). Podobną definicję przedstawia Janusz Gnitecki, dla którego cel badań to *„(...) rodzaj zamierzonego efektu, do którego ma doprowadzić działalność badawcza”* (J. Gnitecki, 1993, s. 127). Bardziej szczegółowo cel badań ujęty został przez Waldemara Dutkiewicza, dla którego *„celem*

badań jest dążenie do wzbogacenia wiedzy o osobach, rzeczach lub zjawiskach będących przedmiotem badań” (W. Dutkiewicz, 2004, s. 24-27). W ujęciu A. W. Maszke „celem badań naukowych jest dostarczenie dającej się zweryfikować wiedzy umożliwiającej opisanie, zrozumienie i wyjaśnienie interesujących badacza zjawisk i procesów, jak i przewidywanie wynikających z nich następstw” (A. W. Maszke, 2008, s. 28).

J. Gnitecki wyróżnia trzy kategorie celów badań: poznawczy, teoretyczny oraz praktyczny (J. Gnitecki, 1993, s. 128-129).

Cel poznawczy związany jest przede wszystkim z opisem, ale także wyjaśnieniem oraz przewidywaniem zjawisk pedagogicznych.

Cel teoretyczny wiąże się z podejmowanymi zadaniami o charakterze teoretycznym, takimi jak np. opracowanie modelu teoretycznego zajęć dydaktyczno-wychowawczych.

Cel praktyczny związany jest z realizacją zadań praktycznych. Może sprowadzać się do opracowania dyrektyw pedagogicznych, a więc wskazówek praktycznych, które kierowane są do nauczycieli, uczniów oraz ich rodziców (J. Gnitecki, 2007, s. 317-318).

Celem poznawczym podjętego studium było poznanie aksjologicznych podstaw działalności innowacyjnych placówek przedszkolnych na Podkarpaciu. Szczegółowo ujmując dążono do poznania:

- działalności innowacyjnych przedszkoli zlokalizowanych na Podkarpaciu: ich zasięgu, przyczyn rozpoczęcia prowadzenia innowacji pedagogicznych przez nauczycieli oraz dyrektorów, rodzajów innowacji pedagogicznych, liczebności dzieci realizujących poszczególne innowacje pedagogiczne, charakterystyki poszczególnych innowacji pedagogicznych;
- rodzajów modyfikacji lub prowadzonej kontynuacji innowacji pedagogicznej;
- rodzajów nowych innowacji pedagogicznych oraz liczebności dzieci je realizujących, a także ukazanie szczegółowej charakterystyki, przedstawienie korzyści wynikających z realizacji innowacji pedagogicznej/-ych w opinii nauczycieli i dyrektorów badanych przedszkoli);
- wartości preferowanych przez dyrektorów i nauczycieli przedszkoli podejmujących działalność innowacyjną i pracujących tradycyjnie oraz wartości leżących u podstaw działalności dydaktyczno-wychowawczej przedszkoli prowadzących innowacje oraz

nie wprowadzających działań innowacyjnych zawartych w dokumentach: koncepcji (misji i wizji) i statucie (cele).

Celem praktycznym było opracowanie zebranych w drodze badań empirycznych wyników i opisanie działań odbywających się w innowacyjnych placówkach przedszkolnych, które uznać można za przykłady dobrych praktyk (godnych naśladowania przez dyrektorów i nauczycieli nieprowadzących dotąd działalności innowacyjnej).

Opracowanie ma charakter diagnostyczny. W pierwszym etapie skupiono się na poznaniu aktywności innowacyjnej przedszkoli na Podkarpaciu i aksjologicznego kontekstu prowadzonych działań dydaktyczno-organizacyjnych. Natomiast przyjmując założenie, że innowacyjność jest procesem, w kolejnych etapach badań podłużnych, śledzono zmiany w rodzajach, obszarach i tematyce prowadzonych innowacji. Zamysłem badań podłużnych było poznanie, na ile podjęta przez nauczycieli i dyrektorów innowacja była kontynuowana lub modyfikowana. Badanie podłużne były prowadzone za pomocą analizy dokumentacji przedszkolnej w tych samych przedszkolach (ale w różnych punktach czasowych), w których od początku była zgłoszona i prowadzona działalność innowacyjna.

4.2. Problemy badawcze

Kazimierz Żegnałek podkreśla, iż *„po uświadomieniu sobie co będziemy badać, czyli przedmiotu badań oraz jego celów następuje najważniejszy etap badania naukowego, to znaczy sformułowanie problemów badawczych”* (K. Żegnałek, 2008, s. 57). Jak zauważa M. Łobocki, warunkiem koniecznym do podjęcia badań naukowych jest *„uświadomienie sobie przez badacza problemów. (...) Bez sformułowania problemów (...) na próżno byłoby oczekiwać poważnych osiągnięć, zwłaszcza w ilościowych badaniach pedagogicznych. Ale również w badaniach jakościowych ogólnie sformułowany cel badawczy jest nieodzowny”* (M. Łobocki, 2009, s. 107).

S. Nowak stwierdza, że *„problem badawczy to tyle, co pewne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie”* (S. Nowak, 1970, s. 214). *„Twórcza praca uczonego polega na rozwiązywaniu problemów”*, a więc sformułowanie problemów staje się podstawowym oraz logicznie pierwszym zadaniem w pracy naukowej (J. Pieter, 1975, s. 30). Termin *„problem”* pochodzi z języka greckiego, w którym to *„problema”* oznacza *„trudność”* lub *„przeszkodę”* (Ibidem). K. Żegnałek przenosi tak ogólnie rozumiany problem na działalność naukową, jednocześnie

precyzując, iż „*problem naukowy (badawczy) to swoista przeszkoda lub trudność związana z poznawaniem otaczającej rzeczywistości. Jest ona odzwierciedleniem i uświadomieniem sobie stanu naszej niewiedzy w określonej dziedzinie*” (K. Żegnałek, 2008, s. 58). Za problem naukowy (badawczy) nie można uznać każdego pytania. Jak słusznie zauważa J. Pieter jest nim jedynie „*swoiste pytanie, określające jakość i rozmiar pewnej niewiedzy (pewnego braku dotychczasowej wiedzy) oraz cel i granicę pracy naukowej*” (J. Pieter, 1967, s. 67).

Do opisanego powyżej celu poznawczego pracy sformułowano następujące dwa problemy główne:

Problem główny:

- ***Jak przedstawia się działalność badanych innowacyjnych placówek przedszkolnych na Podkarpaciu?***
- ***Jakie są aksjologiczne podstawy działalności innowacyjnych placówek przedszkolnych?***

Problemy szczegółowe do pierwszego problemu: ***Jak przedstawia się działalność badanych innowacyjnych placówek przedszkolnych na Podkarpaciu?***

- *Jakie są przyczyny wprowadzenia innowacji pedagogicznych przez przedszkola?*
- *Jakie rodzaje innowacji są prowadzone w przedszkolach?*
- *Czy nastąpiła zmiana i czym się charakteryzowała działalności innowacyjna w kolejnych latach?*
- *Jakie są korzyści po realizacji innowacji pedagogicznych w opinii badanych dyrektorów oraz nauczycieli?*

Problemy szczegółowe do drugiego problemu badawczego: ***Jakie są aksjologiczne podstawy działalności innowacyjnych placówek przedszkolnych?***

- *Jakie wartości preferują badani dyrektorzy innowacyjnych i nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych?*
- *Jakie wartości preferują badani nauczyciele innowacyjnych i nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych?*
- *Czy, a jeśli tak, to jakie są różnice w preferowanych wartościach między badanymi dyrektorami pracującymi w innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych placówkach przedszkolnych?*

- Czy, a jeśli tak, to jakie są różnice w preferowanych wartościach między badanymi nauczycielami pracującymi w innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych placówkach przedszkolnych?
- Czy, a jeśli tak to jakie są różnice między wartościami preferowanymi przez dyrektorów i nauczycieli innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych?
- Jakie wartości zawarte w dokumentach dotyczących ich misji, wizji i zakładanych celów leżą u podstaw pracy dydaktyczno-wychowawczej innowacyjnych i nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych?

4.3. Zmienne i ich wskaźniki

Zmienna to zbiór wartości, jakie przyjmuje dany obiekt w populacji do której należy (K. Rubacha, 2008, s. 42).

Wskaźnik jest zjawiskiem obserwowalnym i służy identyfikowaniu zmiennych nieobserwowalnych (Ibidem, s. 54).

Badania miały charakter diagnostyczny dlatego jedną ze zmiennych diagnostycznych była działalność innowacyjna w szczególności jej: rodzaj, zasięg, obszary i organizacja innowacji, przyczyny wprowadzenia, korzyści dostrzegane przez nauczycieli i dyrektorów.

Wskaźniki:

- zadeklarowana pisemnie przez dyrektorów badanych przedszkoli prowadzona działalność innowacyjna lub jej brak oraz dane dotyczące przedszkoli innowacyjnych uzyskane z Kuratorium Oświaty w Rzeszowie od wizytatora odpowiedzialnego za rejestrację działalności innowacyjnej placówek przedszkolnych na terenie województwa podkarpackiego;
- przyczyny rozpoczęcia prowadzenia innowacji – opinie nauczycieli i dyrektorów - dane ukazane po analizie przeprowadzonych wywiadów z wykorzystaniem kwestionariuszy wywiadów w wersjach dla dyrektorów oraz nauczycieli innowacyjnych placówek przedszkolnych;
- rodzaje innowacji (programowa, metodyczno-programowa, organizacyjno-programowa, metodyczno-organizacyjna, organizacyjno-metodyczno-programowa); zasięg innowacji (liczebność dzieci, ilość grup w przedszkolu realizujących innowację pedagogiczną); dane wszystkich trzech wymienionych w punkcie

wskaźników zawarte w dokumentacji kuratorskiej i dokumentacji działalności innowacyjnej badanych placówek przedszkolnych (udostępniona autorowi niniejszej pracy w każdym przedszkolu szczegółowa dokumentacja odnosząca się do prowadzonej przez nauczyciela/-i innowacji pedagogicznej/-ych);

- obszary i organizacja działań innowacyjnych: cel dydaktyczno–wychowawczy, czas realizacji, uwzględnione założenia pedagogiczne, zaaranżowane sale i wykorzystane kąciki; pomoce dydaktyczne (zaznaczenie w poszczególnych innowacjach braku konieczności zakupu pomocy dydaktycznych lub też wymienienie pomocy dydaktycznych, które były wykorzystywane do prowadzenia innowacji, a znajdowały się na wyposażeniu przedszkola), przykładowy przebieg zajęć (sporządzony na podstawie czynnego udziału w nich autora pracy w ramach dwudniowej obserwacji uczestniczącej w każdym badanym przedszkolu innowacyjnym w I etapie badań) oraz wybrane rozwiązania metodyczne i treści dydaktyczne - dane zawarte w dokumentach kuratorskich i przedszkolnych o wprowadzanej działalności innowacyjnej oraz pozyskane z obserwacji uczestniczącej;
- korzyści wynikające z faktu realizacji innowacji pedagogicznej/-ych – opinie nauczycieli i dyrektorów, dane ukazane po analizie przeprowadzonych wywiadów z wykorzystaniem kwestionariuszy wywiadu w wersjach dla dyrektorów oraz nauczycieli innowacyjnych placówek przedszkolnych.

Druga zmienna diagnostyczna dotyczyła podstaw aksjologicznych wartości preferowanych przez dyrektorów i nauczycieli oraz wartości leżących u podstaw pracy dydaktycznej zawartych w dokumentach.

Wskaźniki:

- preferowane wartości dyrektorów i nauczycieli uzyskane na podstawie przeprowadzonego badania z wykorzystaniem wystandaryzowanego narzędzia badawczego: kwestionariusza PVQ-RR-f Shaloma H. Schwartza (polska adaptacja: Jan Ciecuch, 2013 r.);
- wartości odczytane z dokumentacji badanych placówek przedszkolnych (misji i wizji zawartych w koncepcjach pracy przedszkoli oraz celów ukazanych w statutach);

4.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Zanim badanie zostanie wykonane istotny jest wybór odpowiedniej metody, następnie zaś techniki oraz narzędzi badawczych. Należy więc określić przedmiot badań. Rozpatrując specyfikę celu, jaki starano się osiągnąć planując niniejsze badania klasyfikuje się je jako badania diagnostyczne. W niniejszej pracy wykorzystano zarówno narzędzia wystandaryzowane, jak również autorskie.

Uzyskanie odpowiedzi na postawione powyżej problemy badawcze było możliwe dzięki przeprowadzeniu badań ilościowych i jakościowych w strategii mieszanej. Powiązanie badań ilościowych i jakościowych miało na celu poznanie wielu perspektyw badanych zjawisk. Pedagogika, zdaniem S. Palki, jest zarówno nauką społeczną przyjmującą, empiryczno-analityczny wzorzec badań ilościowych i nauką humanistyczną, przyjmującą wzorzec badań jakościowych hermeneutyczno-interpretatywny. *„By poznać, wyjaśnić i zrozumieć fakty oraz zjawiska pedagogiczne, trzeba wiązać oba modele badawcze i wykorzystywać możliwości badań ilościowych i jakościowych”* (S. Palka, 2010, s. 134). Stosowano tendencję raczej podejścia ilościowego lub jakościowego w zależności od celu badania oraz złożań wybranej strategii ilościowej bądź jakościowej. W badaniach stosowano strategię mieszaną. Podczas pierwszego etapu badań w badaniach ilościowych poszukiwano odpowiedzi na temat preferowanych wartości przez badanych nauczycieli i dyrektorów, a także rodzaju, czasu i zasięgu, wykorzystanych pomocy dydaktycznych, głównych założeń prowadzonych innowacji pedagogicznych. W prowadzonych równolegle badaniach jakościowych starano się ustalić przyczyny rozpoczęcia prowadzenia przez nauczycieli i dyrektorów innowacji pedagogicznych, odczytywano wartości wybrzmiałe z analizowanych dokumentów przedszkolnych (koncepcji pracy przedszkola oraz statutów przedszkolnych), zapoznawano się z prowadzonymi działaniami innowacyjnymi przy wykorzystaniu obserwacji uczestniczącej, ustalano korzyści wynikające z faktu prowadzenia działalności innowacyjnej (które nauczycielki oraz dyrektorzy przedszkoli mogli zaobserwować kończąc realizację innowacji podczas I etapu badań). W drugim i trzecim etapie badań analizowano zmiany w kontynuowanych lub podejmowanych nowych działaniach innowacyjnych (badania ilościowe) oraz charakterystykę prowadzonych działań dydaktyczno-organizacyjnych (badania jakościowe) odczytane z dokumentów.

Wprawdzie w literaturze metodologicznej zdefiniowane są takie pojęcia jak metoda oraz techniki badań, jednak nie ujmują one w sposób precyzyjny zachodzących

różnic między nimi (K. Żegnałek, 2008, s. 98). Zauważalny problem w jednoznacznym ujęciu terminów pojawia się nawet wśród doświadczonych metodologów. To, co dla jednych jest metodą, dla innych staje się techniką, jak np. obserwacja. W ujęciu M. Łobockiego jest ona metodą badań pedagogicznych, zaś dla T. Pilcha staje się techniką badań pedagogicznych (T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 86). M. Łobocki stwierdza, iż „*jak dotąd nie ma jednoznacznego rozumienia metod i technik badawczych*” (M. Łobocki, 1999, s. 217). K. Żegnałek uzupełnia to stwierdzenie dopowiadając jego dalszy ciąg „*(...) i wszelkie próby uporządkowania tej terminologii na tym etapie rozwoju naukowego pedagogiki są raczej skazane na niepowodzenie. Nie oznacza to jednak, że należy w pełni podzielać ten sceptyczny pogląd i rzeczywiście nie podejmować żadnych prób bardziej precyzyjnego rozdzielenia tych pojęć*” (K. Żegnałek, 2008, s. 98). W poniższych podrozdziałach podjęta zostanie próba zdefiniowania tych pojęć.

W ujęciu S. Nowaka „*metody badawcze to typowe i powtarzalne sposoby zbierania, opracowywania, analizy i interpretacji danych empirycznych, służące do uzyskiwania maksymalnie uzasadnionych odpowiedzi na stawiane w nich pytania*” (S. Nowak, 1985, s. 22). Stanisław Kownacki oraz Zofia Rummel-Syska przedstawili uproszczoną wersję pojęcia metody badań. Staje się ona sposobem postępowania, który prowadzi do osiągnięcia założonego celu (S. Kownacki, Z. Rummel-Syska, 1982, s. 8). Współcześnie metody badawcze definiowane przez niemieckiego metodologa Heinza-Hermann Krügera obejmują „*(...) system zasad, który powinien zagwarantować intersubiektywnie sprawdzalny dostęp do społecznej rzeczywistości*” (H-H. Krüger, 2005, s. 140). Tymczasem metody badawcze podejmowane w naukach o wychowaniu definiowane są przez niego jako „*droga, sposób dochodzenia do wiedzy przez rzeczywistość wychowawczą*” (Ibidem). Zachodzące pomiędzy metodologią pedagogiczną a metodami badawczymi relacje ujmuje w sposób następujący: „*podczas gdy metody badawcze opisują celowe, zaplanowane naukowe sposoby zdobywania wiedzy, metodologia pedagogiczna zajmuje się badaniem związków pomiędzy określonym repertuarem metod a specyficznym podejściem teoretycznym*” (Ibidem). „*Tak więc metoda badawcza oznaczać będzie raz wężej, raz szerzej pojęte, raz koncentrujące się jedynie na najogólniejszych zarysach, a czasem określane co do drugorzędnych nawet szczegółów powtarzalne procedury i zespoły procedur służących do rozwiązywania problemów o różnym stopniu ogólności*” (Ibidem, s. 238).

Z powodu wspomnianych już w tym rozdziale trudności w klasyfikowaniu metod oraz technik badawczych „*choćby tylko ze względu na brak jednoznacznego rozumienia tych pojęć*” (K. Żegnałek, 2008, s. 108) trudno w literaturze obejmującej swym zakresem metodologię badań pedagogicznych odnaleźć opartą na konkretnych kryteriach klasyfikację metod oraz technik badawczych. Brak jej zarówno w opracowaniach Władysława P. Zaczyńskiego, T. Pilcha, jak również M. Łobockiego. Dokonują oni jedynie „*wyszczególnienia grupy metod i technik charakterystycznych dla badań pedagogicznych*” (Ibidem).

W ujęciu W. Zaczyńskiego do metod badań pedagogicznych zalicza się: metodę obserwacji, metodę eksperymentu pedagogicznego, metodę testów pedagogicznych, metodę socjometryczną, metodę wywiadu, metodę ankietową, metodę badania dokumentów, metodę opisu i analizy statystycznej danych ilościowych (każda z tych metod staje się tytułem odpowiednich rozdziałów w książce W. Zaczyńskiego, 1968).

Dla powyższych metod przyporządkowane zostały również określone techniki badawcze. Dla metody eksperymentu stają się nimi techniki: „*jednej grupy, grup równoległych, rotacji grup, szeregów czasowych (prostego i wielokrotnego)*” (W. Zaczyński, 1968, s. 96-110).

W ujęciu T. Pilcha brak podziału ze względu na jakieś kryterium metod oraz technik. Zostają one jedynie wymienione. Do metod pedagogicznych zalicza on: eksperyment pedagogiczny, monografię pedagogiczną, metodę indywidualnych przypadków, metodę sondażu diagnostycznego (T. Pilch, 1976, s. 117-127).

Wśród technik badawczych wymienia on: obserwację, wywiad, ankietę, badanie dokumentów, analizę treści, techniki projekcyjne, pomiar środowiska wychowawczego, techniki socjometryczne (Ibidem, s. 127-155).

Podobny sposób podziału do powyższego dokonany został przez M. Łobockiego. W swoich pracach z zakresu metodologii badań pedagogicznych przedstawia on wraz z metodami badań także techniki badawcze. Do metod badawczych zalicza: obserwację, testy osiągnięć szkolnych, metodę socjometryczną, metodę sondażu diagnostycznego, metodę analizy dokumentów, skalę ocen, studium indywidualnych przypadków, a także metodę monograficzną (M. Łobocki, 1999, s. 218-250). Następnie ukazuje sposoby realizacji powyższych metod za pomocą technik. I tak do technik za pomocą których można być realizowana metoda obserwacji zaliczył on: technikę obserwacji skategoryzowanej oraz technikę próbek czasowych (dla obserwacji zaprogramowanej); techniki: obserwacji fotograficznej oraz dzienników

obserwacyjnych (dla obserwacji swobodnej) oraz techniki „Zgadnij kto?”, techniki socjometryczne Jacob L. Moreno, a także techniki zwanej plebiscytem życzliwości i niechęci (Ibidem, s. 220-222).

Inspirujący podział metod zaprezentowany został przez Włodzimierza Goriszowskiego. W jego ujęciu wyróżnić można w literaturze metodologicznej wiele kryteriów podziału metod badawczych. Najczęściej stosowanymi są zaś kryteria: ścisłości pomiaru, charakteru zjawisk, przedmiotu badań, orientacji metodycznej, przydatności dla danej dyscypliny naukowej, naukowości (W. Goriszowski, 2006, s. 67). Odnosząc się do kryterium przydatności dla poszczególnych dyscyplin naukowych wyróżnia on metody specyficzne oraz niespecyficzne. Wśród metod specyficznych wyróżnia następujące metody: obserwację, wywiad społeczno-pedagogiczny, analizę wypracowań (jak *essay*'e czy testy), metody projekcyjne (takie jak np. ankieta sytuacyjno-problemowa), analizę wytworów prac, analizę piśmiennictwa oraz ustawodawstwa szkolnego, metodę dokumentacji szkolnej, naturalny eksperyment pedagogiczny.

Metodami niespecyficznymi w pedagogice będą wszystkie pozostałe, które nie zostały wymienione powyżej (Ibidem).

Stosując kryterium naukowości W. Goriszowski wyróżnia metody naukowe (do których zalicza: obserwację, testy i eksperyment pedagogiczny) oraz pozanaukowe (a wśród nich analizę dokumentacji, ankietę, sondaże i wywiady) (Ibidem, s. 67-68).

Biorąc pod uwagę kryterium ścisłości pomiaru dokonuje podziału metod na psychometryczne (do których zalicza: inwentarze osobowości, testy, skale ocen, kwestionariusze, metody statystyczno-matematyczne oraz analizy czynnikowe), a także nieparametryczne (wśród których znajdują się: analiza wytworów działań, obserwacja, wywiad środowiskowy, metoda historyczno-porównawcza, metoda fenomenologiczna, analiza materiałów archiwalnych, analiza dokumentacji szkolnej oraz metoda monograficzna) (Ibidem, 2006, s. 68).

Przyjmując za kryterium podziału etap badań wyróżnia trzy grupy metod:

- gromadzenia wiadomości:
 - opierające się na tekście drukowanym (analiza: literatury, materiałów archiwalnych, dokumentów);
 - opierające się na tekście mówionym (sondaże, wywiad);
 - obserwacja;
- analizy myślowej zbieranego materiału:

- uogólnianie;
- porównywanie;
- uszczegółowiania oraz sprawdzania wywiadów:
 - praktyczna weryfikacja;
 - eksperyment (Ibidem, s. 68-69).

Dodatkowo W. Goriszowski wymienia również zestaw metod zawartych w pracy Henryka Rowida:

- metodę empiryczną;
- metodę eksperymentalną;
- metodę fenomenologiczną;
- metodę funkcjonalną (Ibidem, s. 68-69).

Podkreśla konieczność uzupełnienia wszystkich wymienionych przez niego metod za pomocą metod statystycznych, w szczególności zaś:

- statystyką zmienności oraz korelacji;
- techniką tabel oraz wykresów graficznych (Ibidem s. 68-69).

W niniejszej pracy przychylnie się do stanowiska A. W. Maszke oraz T. Pilcha i przyjęto metodę sondażu diagnostycznego. *„Sondaż diagnostyczny jest sposobem gromadzenia wiedzy o interesujących badacza zjawiskach, zdarzeniach czy procesach zachodzących w środowisku społecznym, w oparciu o sondowanie opinii i poglądów osób dobranych z określonego punktu widzenia”* (A. W. Maszke, 2008, s. 172).

Wykorzystano metodę obserwacji uczestniczącej. *„Wzorem dla obserwacji uczestniczącej były badania etnograficzne”* (S. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 318). *„Określenie obserwacji jako uczestniczącej, w badaniu jakościowym oznacza, że obserwujący nie dzieli badanej rzeczywistości na siebie i świat zewnętrzny, nie ustawia się obok zjawiska, a świadomie sytuuje się wewnątrz niego, przyjmując za oczywisty fakt, iż ową obecnością wpływa na sytuację w jakiej się znalazł”* (S. Palka, 2010, s.320). Badacz podczas obserwacji posiada jedynie własne przemyślenia i pewien zestaw kategorii, które bardzo ogólnie ukierunkowują jego obserwacje.

Krzysztof Rubacha przytacza metodę przeszukiwania źródeł wtórnych do których można zaliczyć m.in. *„literaturę piękną, dzieła artystów malarzy, utwory muzyczne, filmy, podręczniki, pamiętniki, listy, maile, świadectwa szkolne, dzienniki lekcji, kartkówki, arkusze egzaminów maturalnych, wypracowania, obliczenia i zapisane działania matematyczne, zapis elektroniczny zajęć szkolnych, napisy na murach szkolnych, układ budynku szkoły, dane statystyczne, zawartość Internetu, (...),*

dokumenty prawne, historyczne, prasę (...)” (K. Rubacha, 2008, s. 157-158). Źródła wtórne, które są tekstami, ponieważ tak jak w tekstach jest w nich przekaz. Opisywanie źródeł wtórnych przez kategorie tekstu nawiązuje od razu do zagadnienia analizy. Dane, które wydobywamy ze źródeł wtórnych są tekstami, więc ich analiza jest analizą tekstu. *„Źródła wtórne są traktowane jako jednostki analizy, które badacz musi dobrać. Decyzję o sposobie doboru jednostek analizy badacz podejmuje na podstawie pytania badawczego”*. (Ibidem, s. 159). Przeszukiwanie źródeł wtórnych jest metodą pomiaru zmiennych jakościowych.

Zgodnie z definicją Aleksandra Kamińskiego *„techniki badawcze to przede wszystkim sposoby zbierania materiału oparte na starannie opracowanych dyrektywach (dokładnych, jasnych, ścisłych), weryfikowanych w badaniach różnych nauk społecznych i dzięki temu posiadających walor użyteczności międzydyscyplinarnej”* (A. Kamiński, 1974, s. 54).

W ujęciu Luby Sołomy techniki badań stanowią sposób zbierania danych (materiałów czy też informacji) (L. Sołoma, 2002, s. 103).

K. Żegnałek dokonuje porównania pomiędzy metodą, a techniką badań, stwierdzając, że ta ostatnia (technika badań, przyp. aut.):

- *„charakteryzuje się węższym zakresem znaczeniowym, nie dotyczy całego toku postępowania badawczego, lecz tylko czynności bezpośrednio związanych z wytwarzaniem i gromadzeniem materiału badawczego;*

- *składające się na nią czynności mają raczej mechaniczny niż teoretyczny charakter;*

- *na ogół jest podporządkowana określonym metodom, a nie odwrotnie (choć niektórzy metodolodzy uważają, że techniki badań mogą funkcjonować niezależnie od metody), co oznacza, że jedna metoda może być realizowana za pomocą różnych technik itd.”* (K. Żegnałek, 2008, s. 105-106).

Wykorzystanymi technikami w badaniach były:

- analiza dokumentów,
- ankieta,
- wywiad z dyrektorami i nauczycielami innowacyjnych placówek przedszkolnych (A. W. Maszke, 2008, s. 173 i s. 223)

Techniką badawczą zastosowaną podczas realizacji badań była analiza dokumentów. *„Analiza dokumentów polega na uporządkowaniu i interpretacji zawartych w nich treści pod kątem problemu (celu) badawczego lub także hipotezy*

robotycznej. Charakterystyczną jej cechą jest to, że dotyczy ona w dużej mierze nie tylko materiału otrzymanego w procesie zainicjowanych specjalnie badań, lecz także w wyniku działań związanych bezpośrednio z podejmowanym procesem badawczym. Zależy to od rodzaju dokumentu poddanego analizie” (M. Łobocki, 2003, s. 256).

Jak podaje A. W. Maszke „Analiza dokumentów i wytworów działania znajduje szczególne miejsce w badaniach pedagogicznych. Nauczyciele i wychowawcy ciągle mają do czynienia z różnymi dokumentami i wytworami pracy dzieci i młodzieży. (...) Dysponują oni także szeregiem dokumentów, stanowiących cenne źródło informacji o instytucjach w których pracują. Mogą nimi być m.in. plany pracy szkół, statuty, regulaminy, zarządzenia, sprawozdania, świadectwa, księgi, dokumenty osobowe, itp. Ich analiza polegająca na zinterpretowaniu zawartych w nich treści pod kątem określonych celów badawczych, dostarcza cennych informacji o ich funkcjonowaniu, rodzajach działalności opiekuńczej, wychowawczej, edukacyjnej, społecznej, kulturalnej czy innej. Zatem dokumentem nazywać będziemy każdą rzecz stanowiącą źródło informacji o przedmiotach, ludziach, faktach i zjawiskach” (A. W. Maszke, 2008, s. 251-252).

W niniejszej pracy dokumentami, które poddano analizie z wykorzystaniem techniki analizy dokumentów były:

- wykaz i opis innowacji na Podkarpaciu zawartych w dokumentach kuratorium lub placówki przedszkolnej;
- koncepcja pracy przedszkola (misje i wizje przedszkoli)
- statut przedszkola (cele działalności przedszkoli)

Opisy zarejestrowanych innowacji pedagogicznych - dokumentacja pochodząca z Kuratorium Oświaty w Rzeszowie oraz związana z prowadzoną działalnością innowacyjną indywidualna dokumentacja badanych placówek przedszkolnych.

Najpierw skontaktowano się z Kuratorium Oświaty w Rzeszowie. Uzyskano wykaz innowacji pedagogicznych realizowanych w podkarpackich przedszkolach od 2014-2017 roku, a więc w okresie obejmującym I etap badania (przypadającym na rok szkolny 2016/2017). W pierwszej kolejności autor niniejszej pracy wyłonił z otrzymanej dokumentacji zapisy odnoszące się do innowacji realizowanych w placówkach przedszkolnych, a następnie skontaktował się z tymi konkretnymi placówkami. Po uzyskaniu pisemnej zgody na prowadzenie badań do niniejszej pracy przekazano autorowi pełną dokumentację, z którą mógł się zapoznać. Oprócz samych kart zgłoszeniowych, przesyłanych do kuratorium oświaty były to również programy

działań innowacyjnych, zawierających szczegółowe opisy poszczególnych aktywności. Niektóre dokumenty były do wglądu jedynie w placówkach przedszkolnych. Autor pracy sporządzał na ich podstawie notatki. Baczne przyjrzenie się zapisom związanym z prowadzoną działalnością innowacyjną, (a więc zarówno kartom zgłoszenia, jak i szczegółowym opisom prowadzonych innowacji) pozwoliło ukazać ich rodzaje, liczbę autorów oraz ilość dzieci objętych działalnością innowacyjną. W II i III etapie badań autor analizował dokumentację związaną z innowacyjną działalnością bezpośrednio w placówkach. W II etapie badania (a więc roku szkolnym 2017/2018) oraz w III etapie badania (przypadającym na rok szkolny 2018/2019) autor niniejszej pracy kontaktował się z badanymi przedszkolami w celu ustalenia czy nadal prowadzą działalność innowacyjną, a jeśli tak, to które z prowadzonych innowacji są kontynuowane bez wprowadzania jakichkolwiek zmian, do których wprowadzono pewne modyfikacje, których zaniechano oraz jakie nowe działania innowacyjne prowadzone są w placówkach przedszkolnych.

Koncepcja pracy przedszkola – analizie poddano misje i wizje zawarte w koncepcjach innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych.

Szczegółowo, wielostronnie analizowano teksty/zapisy zawarte w koncepcjach pracy przedszkoli poprzez odniesienie się do każdego słowa zawartego w misjach i wizjach, a następnie przyporządkowaniu całemu zdaniu lub też fragmentowi zdania konkretnej wartości, kategorii analitycznych bazując na opracowanej, wzorcowej kafeterii wartości (zamieszczonej w aneksie niniejszej pracy). Weryfikacja odczytanych znaczeń nastąpiła przez triangulację badaczy poprzez powołanie *sędziów kompetentnych*. W trakcie analizy tekstów dodatkowo zauważono, iż analizowane dokumenty adresowane są do konkretnych obszarów. W drodze szczegółowej analizy odczytywanych treści, a następnie przyporządkowywaniu poszczególnym treściom wartości stwierdzono, iż adresatami analizowanej dokumentacji są: dzieci, nauczyciele, dyrektorzy, rodzice oraz placówki przedszkolne jako instytucje i organizacje. Postanowiono więc przedstawić koncepcje pracy badanych przedszkoli innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych w formie tabel odnoszących się do tych pięciu obszarów, które odczytano na podstawie analizowanych dokumentów:

- a) obszar dzieci;
- b) obszar nauczyciele;
- c) obszar dyrektorzy;

- d) obszar rodzice;
- e) obszar placówki jako instytucji i organizacji.

Statut – analizie poddano cele zawarte w statutach innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych placówkach przedszkolnych

Analogicznie do opisanej powyżej analizy koncepcji pracy przedszkola zapoznano się z zapisami zawartymi w statutach badanych placówek przedszkolnych. Z otrzymanego z każdego badanego przedszkola dokumentu wyłoniono cele, które następnie szczegółowo przeanalizowano. Wydobyte na podstawie analizowanych treści wartości zostały również przedstawione w rozdziale badawczym pracy. Podobnie jak w przypadku misji i wizji zawartych w koncepcjach pracy przedszkoli również w odniesieniu do celów ukazanych w statutach dla wartości najwyższej cenionych przytoczono cytaty będące zdaniem lub fragmentami zdań, które tyczyły się bezpośrednio nich. W drodze analizy posiadanych treści stwierdzono, iż odnoszą się one do dzieci, nauczycieli, dyrektorów, rodziców oraz placówek jako instytucji i organizacji. Zebrany materiał omówiono więc w odniesieniu do tych pięciu obszarów, których dotyczył: dzieci, nauczycieli, dyrektorów, rodziców oraz placówek jako instytucji i organizacji.

Wzorcowy kafeteria wartości – przewodnik stworzony na potrzeby odczytania z analizowanych tekstów zawartych w dokumentach (koncepcjach pracy przedszkoli: misji i wizji, oraz celów ujętych w statutach) wartości. Przewodnik - kafeteria wartości został opracowany na podstawie charakterystyk wartości przedstawionych przez S. H. Schwartza i J. Ciecucha (J. Ciecuch, 2013, s. 24) oraz definicji wartości zawartych w *Encyklopedii aksjologii pedagogicznej* – (pracy zbiorowej opracowanej przez wielu autorów pod red. K. Chałas i A. Maja (2016). Granice poszczególnych wartości zostały szczegółowo doprecyzowane.

Kolejną techniką, którą wykorzystano w niniejszej pracy badawczej była technika ankiety (M. Łobocki, 2011, s. 261).

Jak podaje M. Łobocki „*Badania ankietowe (...) polegają na zadawaniu respondentom pytań kwestionariuszowych z prośbą o pisemne odpowiedzi. Pytania zadawane są również zazwyczaj pisemnie, tj. za pośrednictwem drukowanego zestawu, zwanego kwestionariuszem. Przeprowadzone w ten sposób badania mają na ogół charakter anonimowy*” (Ibidem).

W niniejszej pracy wykorzystano kwestionariusz PVQ-RR-f S. H. Schwartz, w polskiej adaptacji J. Ciecucha (2013). Wybór tego narzędzia nie był przypadkowy. Jak już przedstawiono w 1. rozdziale pracy (w psychologicznym ujęciu wartości) S. H. Schwartz uważa się za kontynuatora myśli M. Rokeacha. Pisemną zgodę na posługiwanie się kwestionariuszem PVQ-RR-f S. H. Schwartz uzyskano od jego bezpośredniego współpracownika – J. Ciecucha. Również od niego uzyskano aktualny kwestionariusz narzędzia PVQ-RR-f (w wersji dla kobiet) oraz klucz do interpretacji wyników. Kwestionariusz ankiety był anonimowy, zaś dołączona metryczka zawierała jedynie wiek oraz staż pracy, który określali respondenci (a więc dyrektorzy oraz nauczyciele innowacyjnych i nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych).

Kwestionariusz PVQ-RR-f składa się z dwóch stron formatu A4. Respondent określa jedynie płeć i wiek, wpisując odpowiednią wartość w wykropkowane miejsce na górze kwestionariusza. Następnie zaznajamia się z krótką instrukcją: *„Poniżej pokrótce zostaną scharakteryzowani niektórzy ludzie. Przeczytaj każdy opis i zastanów się, na ile przedstawiony człowiek jest lub nie jest podobny do Ciebie. Następnie zaznacz „X” w okienku, które określa stopień podobieństwa między opisanym człowiekiem a Tobą”*.

Kwestionariusz składa się łącznie z 57 pytań. Respondent czyta każde zdanie z opisem osoby, po czym określa *„w jakim stopniu ten człowiek jest podobny do Ciebie?”*. Wybór zostaje dokonany pomiędzy wartości od 1 do 6, gdzie kolejne cyfry oznaczają:

- „1 – zupełnie niepodobny do mnie
- 2 – niepodobny do mnie
- 3 – trochę do mnie podobny
- 4 – średnio podobny do mnie
- 5 – podobny do mnie
- 6 – bardzo podobny do mnie” (J. Ciecuch, 2013)

W przeciwieństwie do kwestionariusza RVS – Skali Wartości M. Rokeacha, gdzie respondent sam wpisuje przy każdej wartości odpowiednią cyfrę, w kwestionariuszu PVQ-RR-f S. H. Schwartz pytania ułożone są w tabeli, zaś po każdym z nich znajdują się kratki porangowane od 1 do 6. Należy więc jedynie zakreślić odpowiednią kratkę, która odpowiada stopniu podobieństwa respondenta do opisanej osoby.

Kwestionariusz został wykorzystany w celu ukazania indywidualnych preferencji wartości dyrektorów oraz nauczycieli zatrudnionych w innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych placówkach przedszkolnych.

Wykorzystano także technikę wywiadu. W ujęciu K. Rubachy „wywiad to kierowana przez badacza rozmowa z osobą badaną lub osobami badanymi” (K. Rubacha, 2008, s. 133). Wyróżnia się dwa kryteria klasyfikacji wywiadów. „Pierwsze kryterium to stopień, w jakim badacz kieruje wywiadem. Drugi to liczba badanych uczestniczących w wywiadzie” (Ibidem).

W niniejszej pracy wykorzystano wywiad jawny, częściowo kierowany, indywidualny.

W wywiadzie jawnym badani informowani są o celu prowadzonych rozmów (M. Żelazo, Internet, s. 224). W ujęciu K. Rubachy wywiad częściowo kierowany to odbywająca się pomiędzy badającym, a badanym rozmowa podczas której badacz przerywa narrację badanego, tak by móc zadać mu pytania (K. Rubacha, 2008, s. 134). Wywiad indywidualny odbywa się pomiędzy dwoma osobami: badaczem oraz osobą badaną (respondentem) (K. Rubacha, 2008, s. 135). Podczas prowadzenia badań przeprowadzono indywidualne wywiady z respondentami. Przygotowano kwestionariusze wywiadów składające się z dwóch rozbudowanych pytań w dwóch wersjach: dla dyrektorów oraz nauczycieli innowacyjnych placówek przedszkolnych (Aneks). Celem przeprowadzenia indywidualnych wywiadów z dyrektorami oraz nauczycielami prowadzącymi działalność innowacyjną było poznanie ich opinii na temat przyczyn związanych z rozpoczęciem prowadzenia przez nich innowacji oraz wynikających z tego faktu korzyści w odniesieniu do obszarów biorących czynny udział w życiu przedszkola (dzieci, nauczycieli, dyrektorów, rodziców, a także placówek jako instytucji i organizacji).

Podjmując decyzję o przeprowadzeniu wywiadu indywidualnego z dyrektorami oraz nauczycielami placówek przedszkolnych badacz wiedział, iż będzie to czasowo znacznie dłuższa procedura. Założono jednak, iż podczas indywidualnej rozmowy poszczególne osoby znacznie bardziej się otworzą i udzielą szczerych odpowiedzi.

Kolejną techniką była obserwacja uczestnicząca. „Podczas prowadzenia obserwacji uczestniczącej przyjmuje się bardziej lub mniej ogólne założenia dotyczące badanego zjawiska, to znaczy, określa się pewne ramy obserwacji. Wypełnienie tych ram odbywa się w trakcie badania, gdy badacz wychwytuje z obserwowanego zjawiska pewne elementy, które wcześniej uznał za ważne (wynikające z przyjęcia przez niego

pewnych założeń), jak i takie, których wcześniej sobie nie uświadamiał” (S. Palka, 2010, s. 323).

Celem prowadzonej obserwacji uczestniczącej było przyjrzenie się prowadzonym działaniom innowacyjnym nauczycieli oraz dyrektorów w praktyce. Badacz oprócz wglądu do dokumentacji odnoszącej się do opracowanej przez każdego autora/-ów innowacji chciał również zebrać informacje dotyczące tego, jak realizowane są zadania bazujące na jej planie, jaki jest przebieg zajęć, w jaki sposób jest zaaranżowana i wykorzystana przestrzeń edukacyjna oraz jak są wykorzystywane pomoce i środki dydaktyczne.

Obserwacja uczestnicząca odbywała się w okresie od marca do czerwca 2017 roku. Była ona prowadzona w naturalnych warunkach we wszystkich 12. przedszkolach innowacyjnych wybranych do badań w ramach niniejszej pracy. Obejmowała dwa całonocne pobyty badacza w każdym z przedszkoli. Konieczność wejścia do przedszkola na 2 dni w ramach przeprowadzenia obserwacji była przedstawiana dyrektorom wszystkich przedszkoli już na etapie udzielanej przez nich zgody na przeprowadzenie badań. Badacz dostosowywał się do terminów wyznaczonych przez dyrektora oraz był bezpośrednio przez niego kierowany do poszczególnych grup na konkretne zajęcia. Podczas prowadzonych obserwacji badacz nie tylko był obecny na zajęciach dotyczących innowacji pedagogicznej, ale również spędzał w przedszkolu pozostałą część dnia będąc świadkiem posiłków, zabaw swobodnych dzieci, zajęć dodatkowych czy wyjść na plac zabaw. Całonocne pobyty w przedszkolu były doskonałą okazją do poznania nauczycieli pracujących w różnych grupach.

Obserwowane zajęcia prowadzone w ramach podjętej przez każde przedszkole działalności innowacyjnej pomimo odmiennej tematyki posiadały wspólne elementy. Każde z nich przed rozpoczęciem wymagało zaadoptowania do zajęć przestrzeni edukacyjnej np. kąciaków. W tym celu w zależności od wybranej formy zajęć nauczyciele ustawiali odpowiednio stoliki, ustawiali krzesła w kręgu czy też wyznaczali miejsce, gdzie dzieci będą siedziały na dywanie. Do każdego zajęcia przygotowane zostały również pomoce i środki dydaktyczne. We wszystkich badanych przedszkolach obserwowane były etapy/ przebieg zajęć.

Narzędzia badawcze to przedmioty, które służą realizacji wybranej techniki badań. W niniejszej pracy narzędziami badawczymi były kwestionariusz ankiety i kwestionariusz wywiadu. Wytworem prowadzonej obserwacji był zbiór szczegółowych opisów zdarzeń i tła/kontekstu w języku naturalnym. Narzędzia zostały

scharakteryzowane powyżej, bezpośrednio pod technikami badawczymi wykorzystanymi podczas powstawania niniejszej pracy. W toku badań wykorzystano również autorską kafeterię wartości.

4.5. Etapy badań

Badania dotyczące aksjologicznych podstaw działalności innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych prowadzone były w latach 2017/2019.

I etap badań zrealizowano w roku szkolnym 2016/2017. Wykorzystano ankietę kwestionariusz PVQ-RR-f S. H. Schwartza do dyrektorów i nauczycieli innowacyjnych i nieinnowacyjnych przedszkoli, analizę treści dokumentów (koncepcja i statut przedszkola) z przedszkoli innowacyjnych i nieinnowacyjnych, analiza dokumentacji z kuratorium i dokumentów z przedszkoli prowadzących działalność innowacyjną, wywiad z nauczycielami i dyrektorami innowacyjnych przedszkoli, obserwacja.

II etap badań przypadł na rok szkoły 2017/2018. Wykorzystano analizę dokumentacji w przedszkolach innowacyjnych.

III etap badań prowadzony był w roku szkolnym 2018/2019 Wykorzystano analizę dokumentacji w przedszkolach innowacyjnych.

Termin realizacji badań był w tym wypadku kluczowy. Do 1 września 2017 roku placówki przedszkolne były zobligowane do zgłaszania w kuratorium oświaty prowadzonej działalności innowacyjnej (co wiązało się z przygotowaniem wymaganej dokumentacji). Autor niniejszej pracy pragnął zbadać ile przedszkoli decyduje się na tego typu formalną działalność i podejmuje trud z tym związany. Od 1 września 2017 roku do chwili obecnej zgłaszanie działalności innowacyjnej nie jest już wymagane. Postanowiono jednak bacznie przyjrzeć się kontynuacji działalności innowacyjnej rozpoczętej w roku szkolnym 2016/2017 przez dwa kolejne lata, a więc do końca czerwca roku szkolnego 2018/2019, by móc ustalić, które z nich są kontynuowane bez wprowadzania jakichkolwiek zmian, w których wprowadzone zostały pewne modyfikacje, a jakie zostały zaniechane. Dodatkowo ustalono jakie nowe innowacje prowadzone są w badanych przedszkolach.

Dobór próby badawczej poprzedził kontakt z Kuratorium Oświaty w Rzeszowie, gdzie zwrócono się do Oddziału Wspomagania i Innowacji. Od Starszego Wizytatora uzyskano szczegółową listę wszystkich placówek, które w latach 2014-2016 zarejestrowały prowadzoną działalność innowacyjną. W drodze analizy otrzymanego dokumentu wyłoniono przedszkola, które kwalifikowały się do przeprowadzenia badań,

gdyż spełniały określone kryteria (aktualnie prowadziły innowację pedagogiczną, która uprzednio została formalnie zgłoszona zarejestrowana). Po sporządzeniu listy przedszkoli nawiązano kontakt z ich dyrektorami. Polegał on na przedstawieniu zakresu badań, wymaganych od placówek przedszkolnych dokumentów do których badacz musiał uzyskać dostęp, a także zapoznaniu z narzędziami badawczymi, które miały zostać wykorzystane do prowadzenia badań. Na tym etapie dyrektor miał możliwość wyrażenia zgody na przeprowadzenie badania w przedszkoli lub też odmowy. Ostatecznie w badaniach wzięło udział 12 placówek przedszkolnych zlokalizowanych na terenie województwa podkarpackiego, które spełniały wszystkie kryteria, zaś dyrektorzy pozytywnie ustosunkowali się do planowanych badań. Pisemnie potwierdzili oni prowadzenie działalności innowacyjnej oraz wyrazili zgodę na przeprowadzenie w zarządzanym przedszkolu badania.

W sposób analogiczny wyłonionych zostało 12 placówek przedszkolnych, które nie prowadziły działalności innowacyjnej. Przychylne nastawienie dyrektorów nieinnowacyjnych przedszkoli wiązało się z koniecznością podpisania zgody na udział przedszkola w badaniu oraz udzieleniem dostępu do wszystkich niezbędnych dokumentów.

Badania rozpoczęto od ankiety do dyrektorów i nauczycieli a potem analizy treści dokumentów. Z każdej placówki przedszkolnej otrzymano koncepcję pracy przedszkola oraz statut. W przypadku przedszkoli prowadzących działalność innowacyjną autor niniejszej pracy dodatkowo zapoznawał się z dokumentacją dotyczącą prowadzonej lub prowadzonych (w niektórych przypadkach równolegle odbywało się kilka innowacji) innowacji pedagogicznych. Następnie przeprowadzano wywiady z dyrektorami i nauczycielami innowacyjnych placówek przedszkolnych.

4.6. Sposób opracowywania wyników

T. Pilch oraz Teresa Bauman zalecają, aby przeprowadzone za pomocą kwestionariuszy badania poddane zostały następnie kodyfikacji, czyli ujednoczeniu (T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 228). W związku z tym materiał uzyskany w trakcie indywidualnych wywiadów z dyrektorami oraz nauczycielami innowacyjnych placówek przedszkolnych, który był niejednorodny stylistycznie oraz treściowo został uporządkowany zgodnie z opracowanymi kryteriami. Dokonanie wnikliwej analizy zawartych w nim treści pozwoliło na sklasyfikowanie odpowiedzi według przyjętych kategorii.

Dane uzyskane w trakcie przeprowadzania wywiadów z dyrektorami oraz nauczycielami innowacyjnych placówek przedszkolnych zostały poddane szczegółowej analizie. Dzięki uzyskaniu odpowiedzi na pytania związane z prowadzeniem działalności innowacyjnej możliwe stało się ukazanie przyczyn jakimi kierowali się zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy rozpoczynający prowadzenie działalności innowacyjnej. Uwzględniono również korzyści dla poszczególnych obszarów grup: dzieci, nauczycieli, dyrektorów, rodziców, placówki jako instytucji i organizacji związane z prowadzeniem w przedszkolach innowacji. Opracowany materiał empiryczny w postaci tabel oraz pogłębionych opisów z cytatami respondentów zamieszczony został w rozdziale 5 niniejszej pracy.

Dane uzyskane z obserwacji uczestniczącej poddano analizie ze względu na sposób organizacji działalności innowacyjnej w poszczególnych przedszkolach.

Fakty na temat działalności innowacyjnej uzyskane z dokumentacji z kuratorium oświaty i dokumentów przedszkoli przeanalizowano wg takich punktów odniesienia jak: miejsce realizacji działań, ich rodzaj, założenia innowacji uwzględniające cele, strategie postępowania dydaktycznego oraz wykorzystywane pomoce dydaktyczne.

Wartości zawarte w misjach oraz wizjach innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych zostały ukazane dzięki szczegółowej, drobiazgowej analizie treści dokumentów - koncepcji pracy przedszkoli. Podczas pogłębionej analizy treści dokumentów wykorzystano zarówno wzorcową kafeterię wartości (Aneks), jak również skorzystano z pracy sędziów kompetentnych. Analogicznie przygotowano materiał odnoszący się do celów - zawarty w statutach przedszkoli.

Dokonując analizy danych ilościowych pozyskanych z ankiety do nauczycieli i dyrektorów wykorzystano pakiet IBM SPSS Statistics 24. Po zweryfikowaniu poprawności wypełnionych ankiet utworzono dwie bazy danych: jedną dla placówek innowacyjnych, zaś drugą dla przedszkoli nieinnowacyjnych. Analizę rozpoczęto od przedstawienia podstawowych statystyk opisowych w odniesieniu do zmiennych demograficznych wraz z testem *U* Manna-Whitney'a dla dwóch grup: placówek innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych (zamieszczonych w niniejszym rozdziale). W celu analizy wartości zastosowano średnią arytmetyczną i odchylenie standardowe. Następnie przystąpiono do udzielenia odpowiedzi na pytania odnoszące się do różnic pomiędzy preferowanymi przez respondentów wartościami, uwzględniając jednocześnie ich stanowisko (dyrektorzy, nauczyciele), wiek oraz prowadzenie lub też zaniechanie

działalności innowacyjnej. Ponieważ zostały spełnione warunki możliwe było przeprowadzenie analiz z wykorzystaniem testu t-Studenta. Istotna wartość testu t (która występuje wówczas gdy istotność asymptotyczna p jest mniejsza od założonego poziomu ufności) oznacza występowanie istotnych statystycznie różnic w średnich wartościach pomiędzy dwoma grupami. W pracy przyjęto poziom istotności asymptotycznej $p < 0,05$, natomiast gdy wartość p mieściła się w przedziale $(0,05 - 0,1)$ pisano o różnicy na poziomie tendencji statystycznej. W celu dokładnego zobrazowania różnic postanowiono przedstawić również siłę efektu. W tym celu zmierzono wielkość efektu współczynnikiem d Cohena. Wszystkie otrzymane wyniki zostały umieszczone oraz szczegółowo opisane w rozdziale 6. niniejszej pracy.

4.7. Teren badań, dobór próby, charakterystyka badanych osób

Badania dotyczące aksjologicznych podstaw działalności innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych prowadzone były w latach 2017/2019. I etap badań zrealizowano w roku szkolnym 2016/2017. II etap badań przypadł na rok szkoły 2017/2018. III etap badań prowadzony był w roku szkolnym 2018/2019.

Dane dotyczące placówek innowacyjnych zlokalizowanych na terenie województwa podkarpackiego uzyskano z Kuratorium Oświaty w Rzeszowie, gdzie działalność innowacyjna została formalnie zgłoszona, a następnie zarejestrowana. Przyjęto, iż skoro pracownik kuratorium oświaty posiadający kompetencje do prowadzenia nadzoru nad placówkami przedszkolnymi i zajmujący się ich działalnością innowacyjną nie miał co do nich zastrzeżeń i przyjął je jako innowacje, niezasadnym jest dokonywanie samodzielnych ocen i podważania jego decyzji. Cała działalność formalnie zarejestrowana w Kuratorium Oświaty w Rzeszowie jako innowacyjna została przyjęta za właśnie taką (czyli innowacyjną) przez autora pracy.

W celu przedstawienia aksjologicznych podstaw działalności postanowiono wybrać odpowiednie przedszkola, które spełnią podstawowy warunek: będą prowadziły w roku szkolnym 2016/2017 zarejestrowaną w kuratorium oświaty działalność innowacyjną (nazwaną przedszkola innowacyjne) oraz nie prowadziły jej (działalności innowacyjnej) w latach 2017-2019 (nazwana przedszkola nieinnowacyjne).

Badania zostały przeprowadzone na terenie województwa podkarpackiego. Po uzyskaniu szczegółowych informacji z Kuratorium Oświaty w Rzeszowie odnośnie prowadzonych działań innowacyjnych przystąpiono do osobistego kontaktu z dyrektorami przedszkoli. Pomimo, iż założono, że badania obejmą w swym zakresie

20 przedszkoli innowacyjnych znajdujących się na terenie województwa podkarpackiego, nie było to możliwe. Część placówek zakończyła już bowiem prowadzenie innowacji w danym roku szkolnym. W innych nie uzyskano natomiast zgody na prowadzenie badań. Ostatecznie objętych nimi zostało 12 przedszkoli, z czego 10 znajdowało się na terenie miast: Rzeszowa (dwa przedszkola), Przemyśla (dwa przedszkola), Mielca, Łącuta, Kolbuszowej, Nowej Dęby, Jarosławia, Stalowej Woli, zaś 2 na terenie wsi: Dąbrowica oraz Wysoka Głogowska.

W grupie nazwanej przedszkola innowacyjne ostatecznie znalazło się również 12 przedszkoli, z czego 10 znajdowało się na terenie miast: Rzeszowa (jedno przedszkole), Przemyśla (trzy przedszkola), Mielca, Kolbuszowej, Jarosławia, Stalowej Woli, Pruchnika, Sędziszowa Małopolskiego, zaś 2 na terenie wsi: Nehrybka oraz Żurawica. Początkowo próbowano przebadać dwie placówki przedszkolne zlokalizowane w mieście Rzeszowie, lecz brak pełnej dokumentacji z badań wpłynął na wyeliminowanie przedszkola z procedury badawczej. Autor niniejszej pracy pragnął również przeprowadzić badania w tych samych miastach, które znalazły się wśród placówek innowacyjnych. Okazało się, że jest to niemożliwe w Łącutce (podczas kontaktu z dyrektorami wszystkich państwowych przedszkoli zlokalizowanych w tym mieście ustalono, że każde przedszkole prowadzi działalność innowacyjną) oraz w Nowej Dębie, dlatego też zastąpiono te dwa miasta przedszkolami w Sędziszowie Małopolskim oraz w Pruchniku.

Wybór województwa podkarpackiego związany był z miejscem pracy autorki, stosunkowo małą ilością prowadzonych badań w porównaniu do innych województw, a także zróżnicowaną sytuacją ekonomiczną przedszkoli położonych w tym województwie, gdzie w niektórych przedszkolach warunki pracy nauczycieli zdecydowanie odbiegają od ogólnopolskich standardów. Mieszkańców cechuje tradycyjne podejście do wartości i nieufne podejście do nowości. Rozważając przedstawione powyżej aspekty sądzono, że wyniki mogą być interesujące.

4.7.1. Charakterystyka badanych osób

Narzędziami szczegółowo opisanymi w powyższych podrozdziałach przebadano łącznie 170 osób. Po szczegółowej analizie zebranego materiału badawczego część ankiet nauczycieli zostało odrzuconych. W materiale, który nie został poddany analizie znalazły się kwestionariusze nauczycielskie, które nie zostały wcale wypełnione; były wypełnione częściowo (jedynie pierwsza strona) albo też wypełniono je w sposób

niepełny (z pominięciem niektórych pytań). Ostatecznie wśród respondentów znalazły się 124 osoby, w tym: 12. dyrektorów innowacyjnych placówek przedszkolnych oraz 50. nauczycieli innowacyjnych placówek przedszkolnych, a także 12. dyrektorów nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych oraz 50. nauczycieli nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych. Wszyscy respondenci wyrazili zgodę na przeprowadzenie badania. Dyrektorzy placówek innowacyjnych pisemnie potwierdzili, iż w przedszkolu prowadzona jest działalność innowacyjna, zaś dyrektorzy placówek nieinnowacyjnych również na piśmie poinformowali, iż przedszkole nie realizuje innowacji. W poniższych tabelach przedstawiono cechy demograficzne przedszkoli innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych.

Tabela 2. Cechy demograficzne przedszkoli innowacyjnych – statystyki opisowe

Wymiar	Grupa	Kobiety		Mężczyźni		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
Płeć	Nauczyciele	50	100,0	0	0,0	50	100,0
	w tym						
	31- 40 lat	18	100,0	0	0,0	18	100,0
	41- 60 lat	32	100,0	0	0,0	32	100,0
	Dyrektorzy	12	100,0	0	0,0	12	100,0

N – liczba, % – odsetek

W badaniu przedszkoli innowacyjnych wzięło udział 50. nauczycieli oraz 12. dyrektorów. Były to wyłącznie kobiety.

Tabela 3. Cechy demograficzne przedszkoli nieinnowacyjnych – statystyki opisowe

Wymiar	Grupa	Kobiety		Mężczyźni		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
Płeć	Nauczyciele	50	100,0	0	0,0	50	100,0
	w tym						
	31- 40 lat	18	100,0	0	0,0	18	100,0
	41- 60 lat	32	100,0	0	0,0	32	100,0
	Dyrektorzy	12	100,0	0	0,0	12	100,0

N – liczba, % – odsetek

W badaniu przedszkoli nieinnowacyjnych wzięło udział 50. nauczycieli oraz 12. dyrektorów. Były to wyłącznie kobiety.

Łącznie uzyskano materiał, który następnie został poddany analizie od 100 nauczycieli oraz 24. dyrektorów. Wszyscy badani respondenci posiadali wykształcenie wyższe.

Wiek oraz staż pracy badanych grup nauczycieli oraz dyrektorów przedszkoli innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedstawiony został w dwóch poniższych tabelach.

Tabela 4. Wiek i staż pracy nauczycieli i dyrektorów przedszkoli innowacyjnych - statystyki opisowe

Wymiar	Grupa	M	Me	SD	Min	Max
Wiek	Nauczyciele	45,0	47,0	7,8	31	57
	w tym					
	31- 40 lat	36,0	36,0	2,8	31	40
	41- 60 lat	50,0	50,5	4,4	41	57
	Dyrektorzy	52,4	53,5	3,8	47	59
	Ogółem	46,4	48,5	5,8	31	59
Staż pracy	Nauczyciele	20,8	22,5	10,7	2	35
	w tym					
	nauczyciele 31 - 40 lat	10,2	10,0	3,9	2	20
	nauczyciele 41- 60lat	26,8	30,0	8,4	4	35
	Dyrektorzy	30,8	30,0	4,1	22	38
	Ogółem	22,7	28,0	10,5	2	38

M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, Min – wartość najniższa, Max – wartość najwyższa

Analiza statystyk opisowych wykazuje, że średnia wieku wśród dyrektorów była o ponad 7 lat wyższa niż wśród nauczycieli. Połowa nauczycieli była w wieku 47 lat lub młodszym; natomiast w grupie dyrektorów, połowa miała mniej niż 53,5 lat w momencie badania. Wiek nauczycieli był bardziej zróżnicowany (SD = 7,8 w grupie nauczycieli i SD = 3,8 w grupie dyrektorów).

Średni staż pracy był również bardziej zróżnicowany w grupie nauczycieli niż dyrektorów (SD w grupie nauczycieli = 10,7; SD w grupie dyrektorów = 4,1) i wynosił średnio 20,8 lat; a wśród dyrektorów było to ponad 30 lat.

Tabela 5. Wiek i staż pracy nauczycieli i dyrektorów przedszkoli nieinnowacyjnych - statystyki opisowe

Wymiar	Grupa	M	Me	SD	Min	Max
Wiek	Nauczyciele	45,5	49,0	8,4	32	59
	w tym					
	31- 40 lat	36,0	35,5	2,9	32	40
	41- 60 lat	50,9	51,5	4,9	41	59
	Dyrektorzy	54,0	55,5	4,6	45	60
	Ogółem	47,1	50,0	8,4	32	60
Staż pracy	Nauczyciele	20,9	21,5	11,3	1	37
	w tym					
	nauczyciele 31 - 40 lat	8,7	9,5	4,9	1	15
	nauczyciele 41- 60lat	27,7	29,5	7,3	7	37
	Dyrektorzy	33,0	33,5	4,8	23	40
	Ogółem	23,2	27,5	11,4	1	40

M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, Min – wartość najniższa, Max – wartość najwyższa

Analiza statystyk opisowych wykazuje, że średnia wieku wśród dyrektorów była wyższa o 8,5 lat niż wśród nauczycieli. Połowa nauczycieli była w wieku 49 lat lub mniej, natomiast w grupie dyrektorów, połowa miała mniej niż 55,5 lat w momencie badania. Wiek nauczycieli był bardziej zróżnicowany (SD = 8,4 w grupie nauczycieli i SD = 4,6 w grupie dyrektorów).

Średni staż pracy był również bardziej zróżnicowany w grupie nauczycieli niż dyrektorów (SD w grupie nauczycieli = 11,3; SD w grupie dyrektorów = 4,8) i wynosił średnio 20,9 lat; a wśród dyrektorów 33 lata.

Rozdział 5

Działalność innowacyjna badanych przedszkoli

W niniejszym rozdziale zaprezentowanych zostało 12 przedszkoli, które w latach 2016-2019 prowadziły działalność innowacyjną. Warto przypomnieć, (co zostało wykazane w rozdziale 4.), iż w okresie rozpoczynającym prowadzenie badań, czyli w roku szkolnym 2016/2017 jej podejmowanie odbywało się na zasadzie dobrowolności. Fakt prowadzenia innowacji pedagogicznych uzależniony był więc od indywidualnych decyzji poszczególnych nauczycieli i dyrektorów zatrudnionych w przedszkolach. Należy w tym miejscu podkreślić także, iż szczegółowe opracowanie działań w tym zakresie, a następnie zdecydowanie o formalnym zarejestrowaniu prowadzenia niestandardowych oddziaływań w stosunku do dzieci wiązało się z przygotowaniem sporej ilości dokumentacji. Jednocześnie umieszczenie przedszkoli na mapie placówek innowacyjnych województwa podkarpackiego, która znajdowała się na stronie Kuratorium Oświaty w Rzeszowie powodowało, iż były one zauważalne w środowisku (co wbrew pozorom wiązało się nie tylko z pozytywnym aspektem). Na mocy ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 poz. 59 ze zm.) uznawało w okresie przeprowadzanych badań prowadzenie działalności innowacyjnej za integralny element funkcjonowania przedszkola. Wszelkie wymagania formalne, które dotychczas obowiązywały zostały zniesione z dniem 1. września 2017 roku – podobnie jak konieczność zgłaszania prowadzonej działalności innowacyjnej kuratorowi oświaty czy organowi prowadzącemu. Szczegółowe warunki oraz zasady realizacji innowacji pedagogicznych w danym przedszkolu nieprzerwanie po dzień dzisiejszy ustala jego dyrektor.

W niniejszym rozdziale postanowiono przyjrzeć się prowadzonym działaniom innowacyjnym. Było to możliwe dzięki szczegółowej analizie dokumentacji dotyczącej tego typu oddziaływań. Została ona uzyskana od autorów poszczególnych innowacji, a także szczegółowo umówiona podczas indywidualnych wywiadów, którymi zostali objęci wszyscy dyrektorzy oraz nauczyciele innowacyjnych przedszkoli. Jednym z warunków uzyskania przez autora niniejszej pracy zgody na prowadzenie badań było zagwarantowanie pełnej anonimowości, (zaś względem obecnych przepisów RODO nawet imię i nazwisko są danymi wrażliwymi) dlatego też nie przedstawiono personalnie autorów poszczególnych innowacji.

Opracowując materiał do niniejszego rozdziału w pierwszej kolejności zwracano uwagę na obszary, na które kładły nacisk przedszkola podczas projektowania działalności innowacyjnej. Analizę dokumentów innowacji pedagogicznych zbudowano wg takich punktów odniesienia jak: miejsce realizacji działań, ich rodzaj, założenia innowacji uwzględniające cele, strategie postępowania dydaktycznego i wykorzystywane pomoce dydaktyczne. Opatrzone zostały także komentarzem autora niniejszej pracy jako osoby, która mogła uczestniczyć w zajęciach odbywających się w ramach prowadzenia niemal każdej innowacji (niekiedy w przedszkolu realizowanych było bowiem wiele działań innowacyjnych, zaś autor pracy uczestniczył jedynie w tych, na które wyraził zgodę jej dyrektor oraz nauczyciele). Materiał nie byłby pełny, gdyby nie uzyskano szerokich odpowiedzi od autorów poszczególnych programów oraz dyrektorów przedszkoli (dzięki przeprowadzeniu indywidualnych wywiadów). Umożliwiły one szersze spojrzenie na prowadzoną działalność innowacyjną.

5.1. Przyczyny rozpoczęcia prowadzenia innowacji pedagogicznych

W prowadzonych wywiadach z nauczycielami oraz dyrektorami innowacyjnych przedszkoli starano się uzyskać jak najwięcej informacji dotyczących ich niestandardowych metod pracy.

Pierwszy problem szczegółowy do pierwszego problemu głównego dotyczył przyczyn rozpoczęcia prowadzenia innowacji pedagogicznych przez przedszkola. Pragnąc uzyskać na niego odpowiedź zwrócono się z pytaniem do nauczycieli o to, co spowodowało, iż rozpoczęli oni prowadzenie innowacji w swoim przedszkolu. Podczas indywidualnych rozmów z respondentami na bazie wywiadu z pierwszego etapu badań starano się ustalić pobudki, jakimi kierowali się oni podczas planowania wprowadzania działalności innowacyjnej. Wyniki, które udało się uzyskać na podstawie udzielanych odpowiedzi zostały zamieszczone w poniższej tabeli 6.

Tabela 6. Przyczyny rozpoczęcia prowadzenia innowacji pedagogicznych przez nauczycieli

Lp.	Odpowiedzi respondentów	Ranga	Liczba wskazań
1.	Diagnoza kontekstów edukacyjnych i próba modyfikowania rzeczywistości w odniesieniu do dzieci	1	12
2.	stymulowanie rozwoju dzieci	2	9
3.	chęć wprowadzania zmian	3	8
4.	chęć własnego rozwoju	3	8
5.	otwarcie na potrzeby rodziców	3	8
6.	otwarcie na potrzeby środowiska	3	8
7.	awans zawodowy	4	6
8.	otwarcie na nowości	4	6
9.	motywujący nauczyciel lub dyrektor pracujący w przedszkolu	4	6
10.	wyróżnienie wśród innych przedszkoli	5	4
11.	odgórne rozporządzenia	6	3
12.	świadomość własnych kompetencji	7	1
13.	osobiste doświadczenie	7	1
14.	atrakcyjny zapis do rekrutacji	7	1

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane podczas indywidualnych rozmów z nauczycielami innowacyjnych przedszkoli dane pozwoliły wyróżnić łącznie 14 motywów, które wpłynęły na rozpoczęcie prowadzenia działalności innowacyjnej w badanych przedszkolach. Najczęściej wskazywane w wypowiedziach nauczycieli motywy odnosiły się do diagnozy kontekstów edukacyjnych (dokonywanych poprzez obserwację) i próby modyfikowania rzeczywistości w odniesieniu do dzieci. Odzwierciedlały je m.in. następujące wypowiedzi:

„(...) Baczne śledzenie losów naszych absolwentów ukazało, iż coraz więcej dzieci w szkole ma trudności z edukacją matematyczną, stąd pomysł na taką innowację (...)”;

„(...) Przeraza liczba ludzi otyłych w społeczeństwie.(...) Coraz więcej rodzin nie dba o to, co jedzą ich dzieci i te niemal od urodzenia skazane są na spożywanie sztucznego, nienaturalnego jedzenia. Zrodził się więc pomysł innowacji, która będzie polegała na przekazaniu zdrowych nawyków żywieniowych nie tylko dzieciom, ale także ich rodzicom i rodzinom (...)”;

„ (...) Obserwacja dzieci podczas posiłków (...) Niechęć do surówek (...). Tymczasem podczas działań, kiedy to przedszkolaki przygotowywały posiłki okazywało się, że to co zrobią chętnie jedzą. Wówczas zrodził się pomysł, by stworzyć innowację kulinarną”;

„Młode pokolenie określiłyśmy mianem „pokolenia kciuka”, gdyż od pierwszych lat życia niemal nierozłączne z dzieckiem są smartfony, tablety (...). Chciałyśmy rozbudzić w przedszkolakach zainteresowania czytelnicze (...)”;

„Obserwacja środowisk rodzinnych dzieci pokazuje, iż coraz mniej czasu spędzają one z rodzicami. (...) Innowacja miała na celu włączenie rodziców w działania poprzez tworzenie dzienniczków lektur, a tym samym spędzanie z dziećmi w domu czasu na czytaniu książek (...)”;

„(...) Siedzący tryb życia czy też praca przy komputerze sprawiają, iż coraz więcej młodych osób zaczyna się garbić. (...) Pragnęliśmy, aby (...) już przedszkolaki dbały o właściwą postawę swojego ciała (...)”.

Podejmowanie działań innowacyjnych wpływało również z chęci ze strony nauczycielek do jak najlepszego stymulowania rozwoju dzieci uczęszczających do przedszkoli:

„(...) Głównie zależało nam na rozwoju dzieci i ich zdolności. Mam teraz grupę, która posiada predyspozycje plastyczne i twórcze więc chciałam je w tym kierunku rozwijać”;

„Chodziło o to, żeby zaspokojony został szeroki rozwój dzieci (...)”;

„(...) Przede wszystkim zależało nam na stymulowaniu wszechstronnego rozwoju dzieci”.

Wybrane odpowiedzi respondentów ukazały również, iż prowadzenie innowacji pedagogicznych stawało się do okazją ku temu, by wprowadzać zmiany i większą aktywność:

„Jesteśmy aktywne (...) – co roku mamy pomysły na nowe, twórcze działania, mimo iż pracujemy już wiele lat”;

„Innowacje to dla mnie możliwość modyfikacji własnej pracy (...), pomimo 35.-letniego stażu”;

„Lubimy coś zmieniać we własnej pracy (...)”;

„Innowacja pomaga nam uniknąć monotonii i powielania tych samych oddziaływań przez lata (...) Jest powiewem świeżości”.

Dla kilku nauczycielek prowadzenie innowacji pedagogicznej było okazją do nieustannego rozwoju zawodowego:

„Pomimo, iż pracuję w przedszkolu już ponad 20 lat nadal pragnę się rozwijać, stąd ta innowacja (...)”;

„Nauczyciel nie może stać w miejscu. Musi nieustannie podnosić sobie poprzeczkę i dążyć do własnego rozwoju. Wydaje mi się, że stąd ta innowacja (...)”;

„Czuję, że się rozwijam jako nauczyciel dzięki temu, że prowadzę innowację (...)”.

Innowacja była również okazją otwarcia się na potrzeby środowiska i rodziców:

„Potrzeby sygnalizowane od rodziców. (...) Zainteresowania dzieci w tym kierunku. Już wcześniej gotowaliśmy, ale nie była to innowacja”;

„Potrzeby środowiska oraz rodziców. (...) Uważaliśmy, że te wiadomości, które my proponujemy lub tylko program zakłada są w pewnym stopniu ograniczone”;

„Bacznie obserwujemy środowisko (...) – podejmowane działania są odpowiedzią na zauważone problemy (...)”;

„Akurat w najbliższym otoczeniu mamy Dom Seniora – postanowiłyśmy więc w ramach prowadzonej innowacji poszerzyć nasze działania i nawiązać współpracę (...). Wszyscy czerpiemy z tego korzyści (...)”;

„Innowacja jest odpowiedzią na potrzeby środowiska”;

„Rodzice zgłaszali trudności ze spożywaniem warzyw i owoców przez dzieci – powstała więc innowacja kulinarna”.

Dodatkowo wśród kategorii, które wyodrębniono znalazły się zarówno te osobiste, (takie jak: aktualnie odbywający się awans zawodowy nauczycielek, ich otwarcie na nowości, motywacja ze strony innego nauczyciela czy też dyrektora przedszkola, świadomość własnych kompetencji i osobiste doświadczenia), jak również marketingowe: wyróżnienie wśród innych przedszkoli, uatrakcyjnienie opisu przedszkola corocznie przedstawianego podczas trwania rekrutacji na kolejny rok szkolny oraz odgórne rozporządzenia.

Spośród wszystkich 14. wyodrębnionych kategorii pierwszych 11 otrzymało od kilkunastu do kilku wskazań, zaś ostatnie 3 stanowiły pojedyncze wypowiedzi respondentów.

Analogicznie do wywiadów prowadzonych z nauczycielami, również wywiady z dyrektorami zatrudnionymi w innowacyjnych przedszkolach miały na celu m.in. ustalenie przyczyn, które spowodowały rozpoczęcie prowadzenia przez nich działalności innowacyjnej. Zebrane w ten sposób informacje poddane zostały rzetelnej analizie, której wyniki przedstawiono w poniższej tabeli 7.

Tabela 7. Przyczyny rozpoczęcia prowadzenia innowacji pedagogicznych przez dyrektorów

Lp.	Odpowiedzi respondentów	Ranga	Liczba wskazań
1.	diagnoza rzeczywistości oraz badanie potrzeb dzieci	1	6
2.	stymulowanie rozwoju dzieci	2	5
3.	wyróżnienie się wśród innych przedszkoli	3	3
4.	wzbogacenie oferty przedszkola	4	2
5.	rozwój przedszkola	4	2
6.	rozwój nauczycieli	4	2
7.	rozwój dyrektora	5	1
8.	otwarcie na nowości	5	1
9.	adekwatne działania w stosunku do grupy dzieci	5	1
10.	twórcze podejście do dzieci	5	1
11.	własne przekonanie do innowacji	5	1
12.	awans zawodowy	5	1
13.	chęć posiadania gotowych wytycznych pracy	5	1
14.	poszukiwanie nowych rozwiązań	5	1
15.	wykształcenie w dziecku patriotyzmu lokalnego	5	1

Źródło: opracowanie własne.

Po analizie zebranego materiału empirycznego wyodrębniono łącznie 15 kategorii, które wpłynęły na rozpoczęcie prowadzenia działalności innowacyjnej w badanych przedszkolach. Dyrektorzy przede wszystkim wprowadzali działania innowacyjne jako odpowiedź na diagnozę, obserwację i badanie potrzeb dzieci:

„Każda z prowadzonych przez nas innowacji rozpoczyna się od szerokich obserwacji oraz badania aktualnych potrzeb przedszkolaków (dzieci, środowiska, ich rodzin)”;

„Obserwacja dzieci i ich potrzeb, jakie mieliśmy zgłoszone”;

„Obserwacja dzieci, uchwycenie aktualnych potrzeb oraz chęć wdrożenia adekwatnych rozwiązań”;

„Rozpoczęcie prowadzenia działalności innowacyjnej spowodowało przede wszystkim zderzenie z rzeczywistością dzieci (...) – to już nie są te same dzieci (...) na przestrzeni mijających lat widać diametralne różnice (...)”.

Pomysł rozpoczęcia prowadzenia działalności innowacyjnej wynikał również z troski o wszechstronny rozwój dziecka oraz chęci jego stymulowania:

„Innowacja (...) daje ogromne korzyści dla dzieci - jeżeli chodzi o ich rozwój, spostrzeganie nie tylko wartości użytecznych, ale też szerszych (...) takich jak choćby na przykład rozwój emocjonalno-społeczny”;

„Innowacja była świetną okazją do stymulowania rozwoju dzieci (...)”

„Dla mnie osobiście zadecydowała chęć wszechstronnego rozwoju dziecka (...)”.

Jednocześnie dyrektorzy zdawali sobie sprawę z tego, iż wprowadzenie działalności innowacyjnej spowoduje wzrost atrakcyjności przedszkola wśród innych (korzyść marketingowa):

„(...) Przychodzą do mnie rodzice i pytają <<Co im mogę zaoferować? Czym się wyróżnia nasze przedszkole na tle innych przedszkoli?>>(…)”;

„Chcemy się wyróżniać w środowisku, (...) robić coś więcej niż tradycyjnie”;

„W mieście jest wiele przedszkoli i miło mi jest słyszeć na spotkaniach dyrektorów, że to nasze się wyróżnia; że podpatrują to, co robimy, próbują naśladować”.

Wśród pozostałych kategorii, które wyodrębniono znalazły się zarówno marketingowe (wzbogacenie oferty przedszkola), jak i osobiste (rozwój dyrektora, otwarcie na nowości, twórcze podejście do dzieci, własne przekonanie do innowacji, awans zawodowy, chęć posiadania gotowych wytycznych pracy, poszukiwanie nowych rozwiązań). Dyrektorzy jako osoby zarządzające przedszkolem rozpoczynając prowadzenie innowacji pedagogicznych kierowali się obok chęci osobistego rozwoju, zamiarem doskonalenia nauczycieli i placówki. Dodatkowo wśród wyodrębnionych kategorii znalazły się także adekwatne działania w stosunku do grupy dzieci oraz chęć wykształcenia kształtowania patriotyzmu lokalnego u dzieci.

Podsumowanie

Zarówno wśród wypowiedzi uzyskanych od nauczycieli, jak i dyrektorów przedszkoli prowadzenie innowacji pedagogicznych wynikało w pierwszej kolejności z dwóch niemalże identycznych pobudek odnoszących się bezpośrednio do dzieci: analizowania i obserwowania aktualnej rzeczywistości w jakiej one wzrastają (a więc określenia obszarów, które wymagają modyfikacji i zmiany) oraz określania ich potrzeb, a także troski o stymulowanie wszechstronnego rozwoju dzieci. Na podstawie uzyskanych danych stwierdza się, iż dla badanych respondentów dziecko i jego potrzeby znajdowały się na pierwszym miejscu. Nauczyciele byli wnikliwymi obserwatorami, którzy przyglądali się nie tylko samym dzieciom, ale też ich rodzinom oraz całemu społeczeństwu, w którym szybko zachodzące zmiany przekładały się na styl życia poszczególnych jednostek. Zaobserwowane problemy w zakresie m.in.: złych nawyków żywieniowych, nadwagi, coraz częściej występujących wad postawy, ograniczonego kontaktu z rodzicami, zbyt dużej ilości czasu spędzanego przed ekranem tabletów, smartfonów, laptopów czy telewizorów to tylko niektóre obszary, którym

postanowiono zadedykować innowację pedagogiczną. Badani respondenci zwracali uwagę, że nie tylko interesują się dziećmi w wieku przedszkolnym, ale również bacznie śledzą losy swoich absolwentów. Zdecydowanie łatwiejsze było to do zrealizowania w badanych zespołach szkolno-przedszkolnych, gdzie bezpośrednio po ukończeniu edukacji przedszkolnej dzieci rozpoczynały naukę w szkole podstawowej. Zauważone trudności w zakresie edukacji matematycznej dzieci w okresie edukacji szkolnej stały się podstawą do stworzenia matematycznej innowacji pedagogicznej w przedszkolu. Dla badanych dyrektorów jako osób zarządzających przedszkolami istotne okazały się być również korzyści marketingowe, takie jak: podniesienie atrakcyjności czy wzbogacenie oferty przedszkola. Badani nauczyciele z kolei informowali, iż prowadzenie działalności innowacyjnej wynikało z chęci wprowadzania zmian. Zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy podczas planowania wprowadzenia innowacji pedagogicznej kierowali się również chęcią własnego rozwoju, przy czym dyrektorom oprócz rozwoju własnego zależało również na rozwoju nauczycieli oraz całego przedszkola. Rozpoczęcie prowadzenia działalności innowacyjnej było także zarówno dla nauczycieli, jak i dla dyrektorów otwarciem na nowości i przychylnym nastawieniem względem nich, własnym przekonaniem odnośnie słuszności wprowadzania niestandardowych metod pracy do własnej praktyki zawodowej, wyróżnieniem się na tle innych przedszkoli, wynikiem aktualnie realizowanego awansu zawodowego czy też uatrakcyjnieniem przedszkola. Istotną rolę w rozpoczęciu prowadzenia działalności innowacyjnej odgrywał także motywujący dyrektor lub nauczyciel pracujący w przedszkolu. Dla niektórych nauczycieli fakt rozpoczęcia prowadzenia działalności innowacyjnej wynikał z ogólnych rozporządzeń w tym zakresie.

5.2. Obszary i rodzaje innowacji pedagogicznych (I etap badań)

Planowane, zatwierdzone, a następnie realizowane innowacje pedagogiczne powstawały każdorazowo z innych pobudek, jakimi kierowali się dyrektorzy oraz nauczyciele. W niniejszym podrozdziale przedstawione zostaną obszary dotyczące innowacji pedagogicznych, ich rodzaj, liczba dzieci nimi objęta, założenia innowacji uwzględniające cele, strategię postępowania dydaktycznego oraz posumowanie działań z perspektywy autora niniejszej pracy. Z racji tego, że w roku szkolnym 2016/2017 działalność innowacyjna była dobrowolna i wiązała się z przygotowaniem ogromnej ilości dokumentów postanowiono oddzielnie ukazać innowacje, które zostały wówczas

oficjalnie zarejestrowane (rok szkolny 2016/2017 był I etapem prowadzonych badań). Następnie ukazano kontynuację, zmianę bądź też zaniechanie prowadzonych działań innowacyjnych, jak również wprowadzanie nowych innowacji w 12. badanych placówkach przedszkolnych, które znalazły się w grupie badanej w roku szkolnym 2017/2018 (II etap badań) oraz 2018/2019 (III etap badań).

W badanych placówkach przedszkolnych w roku szkolnym 2016/2017 (I etap badań) przedszkola zarejestrowały następujące innowacje pedagogiczne:

1. „*Aktywna matematyka – w oparciu o koncepcję F. Froebela*”.
2. „*Plecy prostuję i nie choruję*” – innowacja autorska
3. „*Wiem, czuję, rozumiem – wychowanie do wartości*” – innowacja zaczerpnięta z innej placówki
4. „*Zdrowy, sprawny i rozważny przedszkolak*”
5. „*Zabawy z literkami*”
6. „*Zaciekawić dzieci książką*” – program edukacji czytelniczej
7. „*Z komputerem za pan brat*”
8. „*Twórcza adaptacja systemu edukacyjnego Marii Montessori*”
9. „*Gotujemy smacznie, zdrowo i kolorowo*”
10. „*SZACH-MAT zajęcia szachowe dla dzieci 5-6 letnich w przedszkolu*”
11. „*Jem warzywa, piję sok, jestem silny tak jak smok*”
12. „*Tablica interaktywna w moim przedszkolu – wykorzystanie tablicy multimedialnej w procesie nauczania*”
13. „*Felusiowe przedszkolaki robią zdrowe przysmaki*”
14. „*Bajka dobra na wszystko*” – program profilaktyczno-terapeutyczny oparty na bajkach terapeutycznych
15. „*W krainie wyobraźni*”
16. „*Wesołe nutki*”
17. „*Dar Zabawy*”
18. „*Program adaptacyjny dla dzieci 3-letnich*”
19. „*Plastyka dla smyka – rozwijanie aktywności twórczej dziecka*”
20. „*Baje, bajki, bajeczki twórczej Jedyneczki*”
21. „*Łączy nas muzyka*”

Z powyższych innowacji 20 zostało opracowanych przez dyrektorów lub nauczycielki, czy też w ramach współpracy. Tylko jedna innowacja: „*Wiem, czuję,*

rozumieć – wychowanie do wartości” została zaczerpnięta z innej placówki i uzyskała zgodę autorów na jej wykorzystanie.

Innowacje pedagogiczne rozumiane zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz. U. 2002 nr 56 poz. 506) ukazywane są jako „nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły”. W badanych placówkach przedszkolnych realizowano kilka rodzajów innowacji pedagogicznych. Zostały one ujęte w tabeli 8.

Tabela 8. Rodzaje innowacji pedagogicznych (I etap badań)

Lp.	Nazwa innowacji	Rodzaj innowacji
1.	„Aktywna matematyka – w oparciu o koncepcję F. Froebela”	metodyczno-programowa
2.	„Plecy prostuję i nie choruję”	programowa
3.	”Wiem, czuję, rozumiem – wychowanie do wartości” – innowacja zaczerpnięta z innej placówki	programowa
4.	„Zdrowy, sprawny i rozważny przedszkolak”	programowa
5.	„Zabawy z literkami”	programowa
6.	„Zaciekać dzieci książką” – program edukacji czytelniczej	programowa
7.	„Z komputerem za pan brat”	organizacyjno-programowa
8.	„Twórcza adaptacja systemu Marii Montessori”	organizacyjno-metodyczno-programowa
9.	„Gotujemy smacznie, zdrowo i kolorowo”	metodyczno-programowa
10.	„SZACH-MAT zajęcia szachowe dla dzieci 5-6 letnich w przedszkolu”	programowa
11.	„Jem warzywa, piję sok – jestem silny tak jak smok”	metodyczno-organizacyjna
12.	„Tablica interaktywna w moim przedszkolu – wykorzystanie tablicy multimedialnej w procesie nauczania”	programowa
13.	„Felusiove przedszkolaki robią zdrowe przysmaki”	metodyczno-programowa
14.	”Bajka dobra na wszystko” - program profilaktyczno-terapeutyczny oparty na bajkach terapeutycznych	programowa
15.	„W krainie wyobraźni”	programowa
16.	„Wesołe nutki”	programowa
17.	„Dar Zabawy”	programowa
18.	„Program adaptacyjny dla dzieci 3-letnich”	programowa
19.	„Plastyka dla smyka – rozwijanie aktywności twórczej dziecka”	organizacyjno-metodyczna
20.	„Baje, bajki, bajeczki twórczej Jedyneczki”	organizacyjno-metodyczna
21.	„Łączy nas muzyka”	programowa

Zródło: opracowanie własne.

Najczęstszymi rodzajami innowacji jakie realizowano były innowacje programowe. W ramach zrealizowanych badań w placówkach innowacyjnych zarejestrowano ich aż 13, co stanowiło 61,9%. Przeprowadzono 3 (14,3%) innowacje metodyczno-programowe oraz 3 innowacje metodyczno-organizacyjne (14,3% badanych). Jedna innowacja (4,8%) była organizacyjno-programowa, a także jedna (4,8%) metodyczno-organizacyjno-programowa.

Innowacje tworzone były przez jednego nauczyciela lub grupę dwóch lub trzech nauczycieli. Tylko jedna z powyższych innowacji została stworzona przez wszystkie pracujące w przedszkolu osoby. Jej autorami był dyrektor przedszkola oraz

8 nauczycielek. Również tylko ta jedna innowacja, którą stworzył cały personel pedagogiczny zatrudniony w przedszkolu była innowacją systemową. Pozostałe innowacje obejmowały jedynie fragment zastanej rzeczywistości, zmieniając go w chwili trwania innowacji.

Działania przedszkoli w ramach prowadzonych innowacji pedagogicznych obejmowały kilkoro dzieci z kilku grup (dobór na zasadzie zainteresowań dzieci innowacją oraz zapisów na nią dokonanych przez rodziców), całą grupę, kilka grup lub też całe przedszkole. Tabela 9. przedstawia odbiorców działań podejmowanych w ramach poszczególnych innowacji.

Tabela 9. Liczebność dzieci realizujących poszczególne innowacje pedagogiczne (I etap badań)

Lp.	Nazwa innowacji	Liczebność dzieci objętych innowacją
1.	„Aktywna matematyka – w oparciu o koncepcję F. Froebela”	13 dzieci – grupa 5.-6.-latków
2.	„Plecy prostuję i nie choruję”	jedna grupa dzieci 6-letnich (26 dzieci)
3.	”Wiem, czuję, rozumiem – wychowanie do wartości” – innowacja zaczerpnięta z innej placówki	cała placówka przedszkolna: 3 grupy w wieku od 3 do 6 lat (76 dzieci)
4.	„Zdrowy, sprawny i rozważny przedszkolak”	całe przedszkole – 144 dzieci
5.	„Zabawy z literkami”	jedna grupa najmłodszych dzieci: 3-4 latki (25 osób)
6.	„ZaciekaWić dzieci książką” – program edukacji czytelniczej	jedna grupa najmłodszych dzieci: 3-4 latki (25 osób)
7.	„ Z komputerem za pan brat”	jedna grupa dzieci 5-6-letnich (26 dzieci)
8.	Twórcza adaptacja systemu edukacyjnego Marii Montessori	całe przedszkole – 125 dzieci
9.	„Gotujemy smacznie, zdrowo i kolorowo”	dwie grupy dzieci 5-6-letnich (50 dzieci)
10.	„SZACH-MAT zajęcia szachowe dla dzieci 5-6 letnich w przedszkolu”	20 dzieci z grup 5. i 6.-latków
11.	„Jem warzywa, piję sok – jestem silny tak jak smok”	całe przedszkole – dzieci w wieku od 2,5 do 6 lat – 125 dzieci
12.	„Tablica interaktywna w moim przedszkolu – wykorzystanie tablicy multimedialnej w procesie nauczania”	jedna grupa dzieci 6-letnich (grupa integracyjna) 21 dzieci
13.	„Felusiowe przedszkolaki robią zdrowe przysmaki”	jedna grupa dzieci 6-letnich (grupa integracyjna) 21 dzieci
14.	”Bajka dobra na wszystko” - program profilaktyczno-terapeutyczny oparty na bajkach terapeutycznych	jedna grupa dzieci 4.-letnich – 25 dzieci
15.	„W krainie wyobraźni”	cała grupa 4-5 latków – 25 dzieci
16.	„Wesołe nutki”	jedna grupa dzieci (25 osób) w wieku 4-5 lat
17.	„Dar Zabawy”	dwie grupy (49 dzieci) w wieku od 3 do 5 lat
18.	„Program adaptacyjny dla dzieci 3-letnich”	Wszystkie dzieci 3-letnie, które w danym roku szkolnym zostały przyjęte do przedszkola wraz z całą społecznością przedszkola (kadram pedagogiczną, pozostałymi dziećmi oraz rodzicami)
19.	„Plastyka dla smyka – rozwijanie aktywności twórczej dziecka”	dwie grupy w wieku 4 – 5 lat (50 dzieci)
20.	„Baje, bajki, bajeczki twórczej Jedyneczki”	całe przedszkole – 125 dzieci
21.	„Łączy nas muzyka”	całe przedszkole (146 dzieci)

Źródło: opracowanie własne.

Wśród prowadzonych innowacji 6 (stanowiących 28,7 %) obejmowało całe przedszkole. Z pozostałych, dla najstarszej wiekowo grupy dzieci, a więc 6-latków

zaprojektowano 4 innowacje (19,1%). Dla odbiorców w wieku 5 i 6 lat znalazły się 2 innowacje (9,5%). Dla dzieci z grupy wiekowej 3- 4-latków przeprowadzono 2 innowacje (9,5%), zaś dla 4-5- latków 3 innowacje (14,4%). W jednym przedszkolu dla nowo przyjętych 3-latków przeprowadzono innowację adaptacyjną (4,7%). Również w jednym przedszkolu prowadzona była innowacja dla dzieci 4-letnich (4,7%). Jedna innowacja (4,7%) przeznaczona była dla dzieci w wieku od 3 do 5 lat. W jednej innowacji (stanowiącej 4,7 % wśród wszystkich przeprowadzonych) uczestniczyło 20 dzieci z całego przedszkola w wieku 5 i 6 lat (zgodnie z ich indywidualnymi zainteresowaniami podejmowaną tematyką oraz wyrażeniem zgody na udział w działaniach innowacyjnych przez rodziców).

Charakteryzując poszczególne innowacje pedagogiczne (na podstawie dokumentacji i wywiadu) uwzględniono następujące kryteria:

- miejsce realizacji działań,
- ich rodzaj,
- założenia innowacji uwzględniające cele,
- strategię postępowania dydaktycznego,
- wykorzystywane pomoce dydaktyczne oraz przygotowanie przestrzeni edukacyjnej,
- rodzaje pracy z dziećmi,
- zaangażowanie uczestników prowadzonych zajęć i panującą w trakcie ich trwania atmosferę (dzięki uwagom wyniesionym z obserwacji uczestniczącej). Taki zabieg pozwolił na usystematyzowanie wiedzy i nadanie jej jednolitej struktury.

1. *„Aktywna matematyka – w oparciu o koncepcję F. Froebła”* - innowacja oparta na koncepcji F. Froebła

Innowacja realizowana była w Zespole Szkolno-Przedszkolnym: Publicznym Przedszkolu w Dąbrowicy przez dyrektora oraz jednego nauczyciela. Działania innowacyjne obejmowały jedną grupę przedszkolną dzieci 5-6-letnich. Indywidualne wywiady z dyrektorem przedszkola oraz nauczycielem ukazały, iż pomysł na tego typu działanie zrodził się podczas obserwacji dalszych losów absolwentów. Z racji tego, iż badane przedszkole znajduje się w niedalekiej odległości ze szkołą podstawową i wspólnie tworzą jeden zespół dyrektor oraz nauczyciele mieli możliwość dalszej

obserwacji dzieci, które ukończyły edukację przedszkolną. Matematyka sprawiała wielu uczniom problemy. W związku z tym dyrektor wraz z nauczycielem postanowili stworzyć innowację, która będzie koncentrowała się właśnie wokół tych zagadnień.

Celem innowacji było przygotowanie dzieci do edukacji matematycznej. Podejmowane działania koncentrowały się na rozwijaniu procesów poznawczych, takich jak: porównywanie, porządkowanie, uogólnianie, abstrahowanie, wyobrażenia przestrzenne. W ramach prowadzonych zajęć dzieci kształtowały pojęcia matematyczne: figury geometryczne, zbiory, liczby naturalne, długość, objętość, ciężar, czas. Rozwijały także myślenie operacyjne. Materiałem wykorzystywanym podczas zajęć dydaktycznych były Dary Froebela. Ponieważ zestaw ten jest bardzo drogi, przedszkole posiadało tylko jeden komplet. Było to zdecydowanie za mało do pracy z tak dużą grupą. Nauczycielki wykorzystywały więc dodatkowo dary przyrody (m.in. szyszki, liście, żołędzie, kasztany itp.), a także inne pomoce dydaktyczne (jak np. makarony czy materiał wycinany z papieru).

Podczas obserwacji uczestniczącej niniejszej działalności innowacyjnej badacz miał możliwość przyjrzenia się sposobom pracy nauczyciela oraz dyrektora przedszkola. Z racji mieszanej grupy wiekowej autorki innowacji zastosowały indywidualizację treści w zależności od wieku dzieci. I tak każdy pięcioletek otrzymał kopertę z zadaniem i pomocami odpowiednimi dla jego poziomu, zaś oddzielne treści znalazły się w kopertach, które adresowane były do sześciolatków. Dzieci pracowały zarówno indywidualnie, jak i grupowo. Nauczycielka czuwała nad pracą dzieci w wieku 5 lat, zaś dyrektor przedszkola - nad 6-latkami.

2. „*Plecy prostuję i nie choruję*” – innowacja autorska

Innowacja realizowana była w Publicznym Przedszkolu nr 2 w Kolbuszowej przez dyrektora oraz jednego nauczyciela. Działania innowacyjne obejmowały jedną grupę starszaków – dzieci 6-letnich. Grupa została dobrana bardzo świadomie, gdyż dzieci te były w fazie intensywnego wzrostu kośćca. Sześciolatki wyjątkowo podatne są na różnego rodzaju deformacje; co z kolei wiąże się z ryzykiem powstania fizjologicznych krzywizn nie tylko kręgosłupa, ale też nieprawidłowego kształtu nóg czy stóp. Warto nadmienić, iż innowacja pedagogiczna powstała we współpracy z fizjoterapeutą, który z powodu braku zatrudnienia w zawodzie pracował w przedszkolu jako pomoc w grupie. Działalność innowacyjna została więc opracowana przez profesjonalistę, który podczas studiów wyższych wyniósł gruntowną wiedzę na

temat budowy ludzkiego ciała, a także znał wiele interesujących metod i środków wykorzystywanych podczas wdrażania nowatorskich działań. Celem prowadzonej innowacji była szeroko pojęta edukacja zdrowotna ze szczególnym uwzględnieniem profilaktyki i korekcji prawidłowej postawy oraz wyrobienie umiejętności ruchowych. W ramach podejmowanych działań innowacyjnych: kształtowano świadomość konieczności systematycznych ćwiczeń korekcyjnych oraz wdrożenia do wzmożonej aktywności ruchowej; wyrabiano u dzieci nawyk prawidłowej postawy ciała we wszystkich sytuacjach i czynnościach dnia codziennego, a także podejmowano działania zmierzające do opanowania przez dziecko oraz jego środowisko opiekuńcze wiedzy i umiejętności dotyczących zdrowia z uwzględnieniem elementów korekcji i profilaktyki zaburzeń sylwetki ciała zagrażających dziecku. Prowadzone zajęcia nie wymagały zakupu dodatkowych pomocy dydaktycznych. Podczas ćwiczeń używano sprzętu, który znajdował się na wyposażeniu przedszkola, m.in.: piłek, piłeczek, skakanek, woreczków, obręczy.

W ramach obserwacji uczestniczącej badacz przyglądał się prowadzonym działaniom innowacyjnym w najstarszej grupie wiekowej uczęszczającej do ww. przedszkola. Nauczycielka oprócz ćwiczeń specjalistycznych, opracowanych we współpracy z fizjoterapeutą zwracała także uwagę na prawidłową postawę dzieci również przy wszelkiego rodzaju pracach stolikowych czy pracy na dywanie (kiedy realizowane były treści niezwiązane w sposób bezpośredni z innowacją pedagogiczną). Należy więc podkreślić, iż częstotliwość zajęć zdecydowanie przewyższała ich ilość określoną w posiadanej przez przedszkole dokumentacji. Wielokrotnie bowiem w ciągu dnia dzieci słyszały w różnych sytuacjach przypomnienia dotyczące dbania o prawidłową postawę. Nauczycielka starała się przy tym, by nie były to nic nie dające uwagi typu: „*Nie garb się*”, lecz sprytnie przemycane sugestie, np.: „*Unosimy do góry głowy jak marionetki na sznureczkach – pięknie prezentujemy swój strój, tak by każdy podziwiać go mógł*”.

3. **”Wiem, czuję, rozumiem – wychowanie do wartości”** – innowacja w całości zaczerpnięta z innej placówki, na podstawie uzyskanego certyfikatu oraz zgody zespołu autorskiego na przeprowadzenie innowacji. Koordynator innowacji: Oficyna LEX sp. Z o.o. ul. Bukowska 12, 60-810 Poznań.

Innowacja realizowana była w Publicznym Przedszkolu nr 2 w Kolbuszowej przez dyrektora oraz trzech nauczycieli. Jej odbiorcami były dzieci ze wszystkich grup

wiekowych. Celem prowadzonych działań innowacyjnych było: poznanie ważnych wartości niezbędnych do życia, a także formowanie podstaw:

- wyznających określone wartości;
- postaw otwartych - nastawionych na zrozumienie innych kultur;
- dostrzeganie zmian zachodzących w dziecku w związku z kształconymi wartościami;
- rozbudzenie zainteresowań i rozwijanie postaw związanych z własną tożsamością i zasadami funkcjonowania w grupie społecznej.

W opisie innowacji, który udostępniony został autorowi niniejszej pracy w przedszkolu w Kolbuszowej znajdowało się zdanie: „(...) *Świat wartości dziecka w wieku przedszkolnym oparty jest przede wszystkim na zakazach i nakazach oraz na stosowaniu różnych kar i nagród (...)*”. W ramach innowacji nacisk kładziono na: pokojowość; szacunek; uczciwość; sprawiedliwość; szczęście, optymizm, humor; piękno; mądrość; solidarność; odpowiedzialność; przyjaźń i miłość. Dzieci miały możliwość poznania sposobów kulturalnego komunikowania się z dorosłymi. Kształtowana była w nich empatia, a także troska o uczucia i dobro innego człowieka. Prowadzona działalność innowacyjna nie wymagała nakładów finansowych ze strony placówki przedszkolnej. Jediną pomocą dydaktyczną wykorzystywaną do zajęć była płyta CD, otrzymana od autorek niniejszej innowacji. Zawierała ona propozycje konkretnych oddziaływań względem grupy, które nauczycielki modyfikowały w zależności od wieku dzieci, z którymi pracowały.

Podczas dwudniowego pobytu badacza w niniejszym przedszkolu działalność innowacyjna związana z prowadzeniem niniejszej innowacji pedagogicznej nie była prowadzona. Autor niniejszej pracy mógł jednak zaobserwować, iż uwzględnienie poszczególnych wartości było widoczne podczas całodziennej pracy nauczycielek. Chłopcy bardzo lubili podejmować różne rodzaje zabawy związane ze strzelaniem i budowaniem broni: pistoletów czy karabinów. O ile nie było zakazu na tego typu zabawy w przedszkolu, to jednak nauczycielki dbały o to, by dzieci pamiętały, że można strzelać jedynie do celu – nigdy do siebie nawzajem. Wszelkiego rodzaju sprzeczki czy drobne nieporozumienia były na bieżąco rozwiązywane – tak by w grupie nie zaistniały nierozwiązane sytuacje, które doprowadzą do skłócenia osób w sposób bezpośredni w nie zaangażowanych. Atmosfera akceptacji, zrozumienia, szacunku i przyjaźni nauczycielek wobec siebie znajdowała odzwierciedlenie w dzieciach.

4. „Zdrowy, sprawny i rozważny przedszkolak” – innowacja autorska

Innowacja realizowana była w Przedszkolu Publicznym nr 12 w Rzeszowie przez 3 lata: od października 2016 roku do końca czerwca 2017 roku. Autorami innowacji były dwie nauczycielki zatrudnione w placówce. Programem innowacji objęte było całe przedszkole, a więc dzieci od 3 do 6 roku życia, wszyscy nauczyciele, pracownicy przedszkola, a także rodzice. Celem przeprowadzenia innowacji było wprowadzenie zmian w zakresie zachowań oraz postaw prozdrowotnych, bezpieczeństwa, ochrony środowiska, a także tolerancji i poszanowania osób starszych. Niepokojąca sytuacja zdrowotna w kraju, (w tym stan zdrowia polskich dzieci: rosnąca nadwaga oraz częste zapadanie w różnego rodzaju choroby), ograniczenie aktywności fizycznej czy też pozbawienie placówek przedszkolnych specjalistycznej opieki zdrowotnej sprawiły, iż autorki niniejszej innowacji zapragnęły wprowadzenia zmian. Opracowały więc szczegółowy i obszerny program działań profilaktyczno-edukacyjnych.

Nauczycielki wykorzystały posiadaną bazę przedszkolną, która usytuowana jest niedaleko Domu Spokojnej Starości. Dokładnie przemyślana inicjatywa i kreatywność spowodowały, że pomiędzy obydwoma instytucjami nawiązała się wspólna współpraca. Przynosiła ona wymierne korzyści nie tylko całej społeczności przedszkolnej, ale również pracownikom i mieszkańcom Domu. Z perspektywy dzieci była to doskonała okazja do bliższego poznania osób starszych. Jak podkreślała jedna z nauczycielek „ (...) nie każde dziecko uczęszczające do przedszkola ma ten przywilej posiadania własnej babci czy dziadka. Dodatkowo, nawet jeżeli takowych posiadają ich kontakty z reguły ograniczone są jedynie do kilku spotkań w roku (...)”. Zacieśniona współpraca pomiędzy przedszkolem, a Domem Spokojnej Starości umożliwiła dzieciom nabycie osobistego doświadczenia z nieznanymi im dotąd osobami – seniorami. Poznały ich potrzeby, a także miały możliwość wzajemnego ubogacania się podczas wydarzeń artystycznych (kiedy to przedszkolaki prezentowały przygotowane wcześniej inscenizacje); nawiązujących do tradycji (wspólne obchodzenie Dnia Babci i Dziadka czy Dnia Dziecka) oraz relaksacyjnych (kiedy przedszkolaki przynosiły gry planszowe i mogły miło spędzić czas z seniorami na świeżym powietrzu). Dodatkowo zwiększenie świadomości oraz wykształcenie nawyków higienicznych, żywieniowych, ruchowych, zdrowotnych na pewno przełoży się na ich harmonijny rozwój. Nowa wiedza, którą dzieci zdobyły dzięki udziałowi w działalności innowacyjnej z pewnością będzie wykorzystywana przez kolejne lata ich życia.

Prowadzona działalność innowacyjna nie wymagała zakupu dodatkowych pomocy dydaktycznych.

Obserwacja uczestnicząca przeprowadzona przez autora niniejszej pracy wykazała, iż poza zajęciami stricte prozdrowotnymi (m.in. tymi, w których mógł uczestniczyć – kiedy to dzieci zaznajamiały się z piramidą żywienia i produktami, które należy spożywać bardzo często, kilka razy w tygodniu czy też okazjonalnie) przekazywane treści znalazły odzwierciedlenie w życiu codziennym. Dzięki odbywającym się w przedszkolu szwedzkim śniadaniom dzieci miały możliwość zarówno samodzielnego przygotowania posiłku, jak również decydowania o tym, na co akurat mają ochotę i co będą jeść. Zwiększenie świadomości przedszkolaków w zakresie witamin zawartych w poszczególnych produktach przełożyła się m.in. na ilość zjadanych surówek. Podczas drugiego dania większość dzieci zjadała wszystkie, jakie zostały przygotowane; niektóre część.

5. „*Zabawy z literkami*” – innowacja wykorzystująca elementy Odimiennej Metody Nauki Czytania dr Ireny Majchrak

Innowacja realizowana była w Przedszkolu Miejskim nr 4 w Łańcucie od 1.10.2016 roku do 30.06.2017 roku. Adaptatorką do kontekstu edukacyjnego przedszkola była jedna nauczycielka, zaś działalnością innowacyjną objęta była jedna grupa najmłodszych dzieci 3 i 4-latków. Jej założeniem było rozpoczęcie nauki poznawania liter z każdym dzieckiem, które uczęszcza do przedszkola - niezależnie od tego w jakim jest wieku. Jak podkreślała autorka „(...) *Największą korzyść odnoszą bowiem dzieci najmłodsze, chociażby trzyletnie (...)*”. Głównym celem innowacji było stymulowanie aktywności dzieci dzięki zastosowaniu wielostronnych zabaw oraz ćwiczeń, które prowadziły do nabywania umiejętności czytelniczych oraz hartowanie dzieci poprzez odkrywanie własnych możliwości, nabywanie umiejętności radzenia sobie z trudnościami, a także przeżywania radości z sukcesów, które odnosiły. Proces uczenia się dzieci w wieku przedszkolnym związany jest z zabawą oraz poszerzaniem wiedzy w spontaniczny sposób – bez większego wysiłku. Z kolei nauka tych samych umiejętności w wieku szkolnym staje się już o wiele trudniejsza i często towarzyszy jej dodatkowy stres. Wykorzystana do prowadzonych zajęć metoda dr Ireny Majchrak pozwala na szybkie i łatwe opanowanie techniki czytania. Według autorki koncepcji rozumienie słowa powinno zostać poprzedzone umiejętnością jego odczytywania, gdyż nie czyta się liter, lecz ich sens. Zmysłami, które decydują o nabywaniu umiejętności

czytania są natomiast wzrok oraz umysł. Metoda niemal zupełnie pomija analizę oraz syntezę słuchową, zaś nauka rozpoczyna się od poznania zapisu imienia każdego dziecka. W ujęciu I. Majchrzak jest to słowo, które „otwiera świat pisma”.

Podczas obserwacji uczestniczącej zaobserwowano, iż wszystkie krzesła dzieci zostały zaopatrzone w imienne podpisy. Podobnie półki z przyborami. Dodatkowo wszelkie obserwowane zabawy podejmowane w ramach działalności innowacyjnej miały charakter zabawowy, podczas którego dzieci oswajały się ze znakami graficznymi. Każdorazowo towarzyszyła im także miła, bezstresowa atmosfera, o którą w sposób szczególny dbała nauczycielka. Należy podkreślić, iż realizowana innowacja była budzeniem gotowości do nauki czytania. Polegała na przeprowadzeniu różnego rodzaju działań koncentrujących się wokół spostrzegania słuchowego, wzrokowego oraz grafomotorycznego.

Wszystkie pomoce potrzebne do prowadzenia działalności innowacyjnej przygotowała adaptatorka innowacji. Nie wymagały one dodatkowego nakładu pieniężnego ze strony placówki przedszkolnej.

6. „Zaciekać dzieci książką” – autorski program edukacji czytelniczej

Innowacja realizowana była w Przedszkolu Miejskim nr 4 w Łańcucie. Jej autorem była jedna nauczycielka edukacji przedszkolnej, zaś odbiorcami najmłodsza grupa dzieci w wieku 3-4 lat (jedna grupa). Głównym założeniem autorki innowacji było rozbudzenie zainteresowań czytelniczych poprzez wprowadzenie dzieci w świat baśni i bajek.

Innowacja była próbą odpowiedzi na negatywne zjawiska dnia codziennego. Jak podkreślała jej autorka: *„Współczesne dzieci spędzają coraz więcej wolnego czasu przed ekranem: telewizora, tabletu, smartfona, laptopa. Często już przedszkolaki grają w gry ze zwinnie poruszającym się po ekranie wojownikiem. Niektórzy dorośli widzą w tej sytuacji korzyści związane z doskonaleniem sprawności manualnej, ćwiczeniem refleksu, wyobraźni, koordynacji wzrokowo-ruchowej itp. Tymczasem niewiele osób zwraca uwagę na fakt nieustannego obcowania z agresją, negatywną dla rozwoju dziecka pozycją siedzącą czy też ryzykiem uzależnienia od komputera. Ja zaliczam się do tej drugiej grupy osób, dlatego też chciałam stworzyć innowację, która przynajmniej w niewielkim stopniu przyczyni się do zmiany zastanej rzeczywistości (...)”*.

Głównym celem stało się rozbudzenie wśród przedszkolaków zainteresowania książką - źródłem cennych informacji, wiedzy oraz przyjemności. Prowadzona

innowacja była również okazją do zaspokajanie ciekawości i potrzeby poznawania świata dzięki możliwości obcowania z literaturą dziecięcą. Z kolei dzięki przekazywanym treściom i możliwości przyjrzenia się zachowaniom poszczególnych bohaterów następowało wprowadzenie dzieci w świat wartości, takich jak np.: dobro, prawda, miłość, piękno. Zajęcia odbywały się raz w miesiącu. W czasie ich trwania dzieci miały możliwość zapoznania się z treściami klasycznych bajek: w październiku była to bajka „*Jaś i Małgosia*”; w listopadzie „*Czerwony kapturek*”; w grudniu „*O królownie Śnieżce i 7 krasnoludkach*”; w styczniu „*Kopciuszek*”; w lutym „*Świąca Królowna*”; w marcu „*Kot w butach*”; w kwietniu „*Brzydkie kaczątko*”; w maju „*Calineczka*” zaś w czerwcu „*Wilk i koźlątko*”. Każdorazowo dzieci na początku zaznajamiane były z treścią bajki, zaś następnie wspólnie z nauczycielem następowało omówienie jej treści. Dzieci dokonywały ocen zachowań bohaterów, a także rozpoznawały je na podstawie opisów przytaczanych przez nauczycielkę. Dzięki temu miały możliwość wzbogacania słownictwa, a także uświadamiania sobie jakie zachowania są pożądane, a których należy się wystrzegać. Prowadzona działalność innowacyjna nie wymagała zakupu dodatkowych pomocy dydaktycznych. Omawiane bajki znajdowały się w przedszkolnej bibliotece. W szatni natomiast, na półkach z rzeczami dzieci wystawione zostały prace plastyczne przedszkolaków i ich rodziców. Zadanie polegało na wykonaniu kukiełek jako pomocy dydaktycznych do omawianych przez cały rok bajek w ramach realizowanej działalności innowacyjnej. Ilość zgłoszonych prac oraz ich jakość zdecydowanie przewyższyły oczekiwania nauczycielki, jak i dyrektora przedszkola. Rozstrzygnięcie konkursu w postaci przyznania kolejnych miejsc było wręcz niemożliwe, dlatego też zdecydowano o ich nie przyznawaniu, lecz jednakowym nagrodzeniu wszystkich osób, które zgłosiły się do konkursu. Przygotowane prace zostały w przedszkolu i będą ubogacały prowadzone zajęcia w kolejnych latach pracy dydaktyczno-wychowawczej.

7. „*Z komputerem za pan brat*” – autorska innowacja

Innowacja realizowana była w Przedszkolu Miejskim nr 4 w Łańcucie. Została wprowadzona od 1.04.2017 roku i była realizowana do końca roku szkolnego. Autorem innowacji była jedna nauczycielka.

Innowacja została opracowana jako odpowiedź na aktualne zdobycze techniki oraz chęć dostosowania działań do współczesnych wymogów środowiska. W dobie XXI wieku komputer stał się podstawowym narzędziem pracy oraz edukacji. To również

narzędzie, które sprzyja relaksacji. Autorka zauważyła, iż zabawa z komputerem przynosi wiele korzyści dzieciom: ćwiczy ich pamięć, spostrzegawczość, rozwija koordynację ręki i oka, a także analizę i syntezę wzrokowo-słuchową wyrazów. Dodatkowo wzbogaca zasób słownictwa dziecka, doskonali umiejętność konstruowania zdań czy dłuższych wypowiedzi.

Głównym celem innowacji było umożliwienie dzieciom nauki podstaw technologii informacyjnej, a także stworzenie warunków umożliwiających wszechstronny rozwój przedszkolaków. Założenia innowacji uwzględniały potrzeby intelektualne, emocjonalne, estetyczne oraz moralne dzieci wraz z ich indywidualnymi możliwościami.

Zajęcia odbywały się raz w tygodniu. Od momentu ich rozpoczęcia do końca roku szkolnego udało się zrealizować 9 kompleksowych tematów: *Mój komputer, Poznaję komputer stacjonarny; Do czego służy komputer? Zasady BHP podczas pracy z komputerem, Zabawy z myszką „Kolorowanki”;* *Utrwalenie poznanych liter, cyfr; Rozpoznawanie i nazywanie figur geometrycznych; Poznanie programów edukacyjnych dla dzieci; Internet –jako źródło informacji.* Dzieci zostały wprowadzone w takie zagadnienia, jak m.in.: zasady działania oraz obsługa komputera, poznanie programu graficznego PAINT, zapoznanie z klawiaturą oraz sposobami korzystania z niej. W trakcie zajęć przedszkolaki miały możliwość poznania różnego rodzaju programów edukacyjnych. Dzięki ich wykorzystaniu miały możliwość ćwiczenia umiejętności czytania oraz liczenia. W trakcie zajęć pracowano zarówno indywidualnie, jak i grupowo.

Do prowadzonej działalności innowacyjnej wykorzystywano kącik komputerowy.

Nauczycielka prowadząca zajęcia z grupą dzieci młodszych w ramach opisanej innowacji nr 6 była wyraźnie zaniepokojona zbyt długim okresem czasu, jaki dzieci spędzają obecnie przed komputerem. Pragnąc zmodyfikować rzeczywistość podejmowała działania mające na celu zwrócenie uwagi dzieci ku książce: bajkom i baśniom. Tymczasem punkt widzenia nauczycielki prowadzącej grupę dzieci starszych był zupełnie inny – w swoich działaniach chciała przychylić się do aktualnych wymagań XXI i konieczności wykorzystania komputera niemal we wszystkich dziedzinach życia człowieka. Obie nauczycielki otrzymały możliwość realizacji zaplanowanych działań i pracy zgodnie ze swoimi przekonaniem.

Bezpośrednio przez rozpoczęciem zajęć badacz miał możliwość zaobserwowania nastawienia dzieci do prowadzonej innowacji. Informacja płynąca od nauczyciela do grupy wywołała bowiem radość wśród dzieci i przełożyła się na szybkie uprzątnięcie zabawek. Podczas obserwowanych zajęć dzieci z dużym zaangażowaniem wykonywały prace plastyczne, posługując się programem PAINT. Pracowały zarówno indywidualnie, jak i w grupie. Dzieci zgłaszały się do odpowiedzi i dyskutowały. Nauczyciel dbał o to, aby angażować również osoby nieśmiałe, które same nie wyraziłyby chęci wypowiedzenia się.

8. **„*Twórcza adaptacja systemu edukacyjnego Marii Montessori*”** – program wykorzystujący metodę Marii Montessori.

Działalność innowacyjna realizowana była (i jak podkreślała dyrektor w indywidualnym wywiadzie „(...) *będzie trwała aż po kres istnienia przedszkola(...)*”) w Miejskim Przedszkolu nr 8 Montessori w Jarosławiu. Jego autorkami były wszystkie nauczycielki zatrudnione w placówce oraz dyrektor przedszkola. Podjęte w ramach prowadzonej innowacji działania skierowane były do wszystkich dzieci, a także całego personelu i rodziców.

Program „*Twórczej adaptacji systemu edukacji Marii Montessori*” został zgłoszony 1.09.2015 r., jednak praca tą metodą trwa w placówce od 1 września 1994 roku. Z pewnością nie powstała ona pod wpływem zmieniającej się polityki oświatowej państwa i wymagań formalnych z nią związanych. Wywiady z nauczycielkami ukazały, iż pomysł zrodził się z dotychczasowego niezadowolenia z wykonywanej pracy oraz poszukiwania innych alternatyw na zwiększenie własnej skuteczności oraz osiągnięcie własnej satysfakcji, a przy tym stworzenia warunków do harmonijnego oraz wielostronnego rozwoju dziecka. Wprowadzenie innowacji poprzedzały pierwsze w Polsce warsztaty prowadzone metodą M. Montessori, które odbywały się w wakacje 1994 roku i w których uczestniczył autor niniejszej pracy jako kilkuletnie dziecko towarzyszące mamie – nauczycielce przedszkola, która poznawała wraz z pozostałymi uczestnikami kursu „*materiał montessoriański*” oraz sposób pracy na nim.

Uzasadnieniem wprowadzenia, a właściwie kontynuacji innowacji stała się następująca argumentacja nauczycieli (ukazana w dokumentacji zgłaszanej do kuratorium oświaty „*Traktując pracę z dziećmi jako pasję, dbając o ciągły rozwój zarówno naszych wychowanków, jak i nas samych – wychowawców, stanowimy zespół nauczycieli wciąż poszukujących, doskonalących swój warsztat zawodowy, otwartych*

na świat. (...) Szanując założenia Marii Montessori, wprowadzając je w codzienne, przedszkolne życie – nie pozostajemy obojętne wobec nowości pojawiających się wraz z rozwojem pedagogiki przedszkolnej. Z proponowanych przez współczesną edukację treści wybieramy te, które służą doskonaleniu dzieci i nas. Zależy nam również na tym, aby w dobie nieograniczonego dostępu do informacji („zmysły dalekie”), umożliwić dziecku poznawanie świata przez działanie, doświadczanie, odkrywanie i przeżywanie, uruchamiając jego własne <<zmysły bliskie>>”.

Działalność innowacyjna prowadzona w placówce przedszkolnej w całości odzwierciedlała nowatorskie rozwiązania autorki – M. Montessori. W salach nie było rozpraszających uwagę dziecko dekoracji. Również dywaniki do pracy z materiałem były w jednolitym, jasnym kolorze. Ścisłe przestrzegano również zasad wynikających z opracowanej koncepcji: swobodnego doboru materiału, wyboru miejsca pracy oraz czasu pracy, porządku, ograniczenia, izolowania trudności, stopniowania trudności, własnego działania i powtarzania, a także samokontroli. Podczas zajęć z nauczycielem dzieci codziennie poznawały nowe treści: wykonywały eksperymenty, poznawały znacznie poszerzony niż w podstawie programowej materiał z zakresu edukacji językowej, matematycznej czy przyrodniczej. Miały możliwość także świętowania własnych urodzin, zgodnie z ideą M. Montessori. Dzięki stosowanej metodzie w porównaniu do rówieśników z innych placówek miały o wiele większą siłę sprawczą: mogły m.in. pełnić dyżury czy też samodzielnie decydować o tym, z jakim materiałem będą w danym dniu pracować. W ramach prowadzonych zajęć wykorzystywane były bardzo drogie pomoce dydaktyczne, jak np.: materiał sensoryczny, materiał geograficzny, materiał matematyczny, materiał językowy oraz materiał praktyczny.

Podczas dwudniowej obserwacji uczestniczącej autor niniejszej pracy zachwycony był różnorodnymi metodami pracy. Przede wszystkim na pierwszy plan wysuwała się niezwykle aktywność dzieci oraz ich umiejętności samoobsługowe (opanowane na wysokim poziomie). Wyznaczeni dyżurni sami wykonywali wszelkiego rodzaju czynności związane z przygotowaniem posiłków: pchali wózek z jedzeniem po sali, samodzielnie rozkładali zastawę stołową, zaś po skończonym posiłku – sprząтали. Dzieci przy stolikach nie były wyręczane przez dorosłych, lecz samodzielnie nakładały sobie posiłki. Konstrukcja grup mieszanych sprawiała, że dzieci młodsze były zaopiekowane przez starszych kolegów i koleżanki. Nawet uczęszczające do grupy dziecko niedowidzące nie było przez nikogo wyręczane, lecz tworzono mu taką przestrzeń edukacyjną, by jak najwięcej rzeczy mogło robić samo. Obchodzone podczas

trwającej obserwacji urodziny były okazją do przypomnienia sobie przez dzieci wszystkich etapów rozwojowych od chwili urodzenia do osiągnięcia wieku solenizantki wraz z nabywanymi przez dziecko umiejętnościami. Następnie kolejno każdy z przedszkolaków podchodził na środek i składał koleżance życzenia: jedni ograniczając się jedynie do „*wszystkiego najlepszego*” i uciekającego wzroku (świadczącego o nieśmiałości i występujących jeszcze trudnościach z publicznym wypowiedzeniem się); inni zaś budowali piękne wypowiedzi i uśmiechając się nieustannie utrzymywali kontakt wzrokowy z jubilatką. Pracując na materiale matematycznym liczyły ze zrozumieniem nie tylko w zakresie jednostek, dziesiątek czy setek, ale również tysięcy.

9. „*Gotujemy smacznie, zdrowo i kolorowo*” – innowacja autorska

Innowacja realizowana była w Przedszkolu nr 4 w Stalowej Woli. Jej autorami był dyrektor placówki oraz nauczycielka. Działalność innowacyjna została zarejestrowana (a tym samym rozpoczęta) 1.09.2016 roku i trwała aż do końca roku szkolnego. Adresowana była do dzieci 5-6-letnich uczęszczających do dwóch grup przedszkolnych: „*Mądre sowy*” oraz „*Motyłki*”.

Celem innowacji było uświadomienie dzieciom konieczności dbania o własne zdrowie. Poprzez naukę zasad zdrowego odżywiania przedszkolaki dowiadywały się co powinny jeść oraz czego unikać. Podjęcie innowacji pedagogicznej skupiającej się na zwiększeniu świadomości dzieci odnośnie zdrowego odżywiania oraz wpływu spożywanych produktów na ogólny stan zdrowia organizmu zasługuje na ogromne uznanie. Możliwość samodzielnego przygotowywania posiłków nie tylko wpływała na zwiększenie apetytu i konsumpcję wszystkich przygotowanych potraw, ale również ćwiczyła czynności samoobsługowe oraz uczyła pracy zespołowej. Realizacja niniejszej innowacji odbywała się z wykorzystaniem przedszkolnej kuchni oraz pomocy pań nauczycielek i pań kucharek. Program innowacji przewidywał zapraszanie gości z branży gastronomicznej, a także włączanie się do podejmowanych działań rodziców dzieci oraz ich dziadków. Wykorzystywane przepisy pochodziły z książek kucharskich, Internetu lub też były autorskimi pomysłami poszczególnych osób włączających się do działań innowacyjnych (dzieci, rodziców czy też zaproszonych gości). Nakład finansowy obejmował kupno fartuszków i nakryć głowy dla dzieci (czapek kucharskich). Artykuły spożywcze udostępniane były przez przedszkole lub też przynosiły je dzieci z domu.

Poza treściami stricte prozdrowotnymi na koniec roku szkolnego dzieci miały również możliwość spotkania się z kucharzem, który na co dzień pracuje w pizzerii. Wspólnie z nim zaplanowali przygotowanie pizzy.

10. **„SZACH-MAT zajęcia szachowe dla dzieci 5-6 letnich w przedszkolu”** –
innowacja autorska

Działalność innowacyjna prowadzona była w Przedszkolu nr 9 im. Czytelników Życia Przemyskiego w Przemyślu. Jest to wyjątkowe miejsce, w którym funkcjonuje jako jedyny w Polsce Oddział Mniejszości Narodowej Ukraińskiej. Pomysłodawcą innowacji był dyrektor (który samodzielnie przygotował całą dokumentację z nią związaną), zaś prowadziła ją nauczycielka przedszkola. Odbiorcami działań innowacyjnych były dzieci w wieku 5-6 lat, które wykazywały zainteresowanie szachami oraz zostały zapisane przez rodziców na tego rodzaju zajęcia. Inspiracją do innowacji stał się udział dyrektora placówki przedszkolnej w konferencji, podczas której przemyslanin, Maciej Karasiński – członek Komisji Wdrażania Szachów do Szkół przy Zarządzie Polskiego Związku Szachowego w Warszawie przedstawił program oraz zachęcał do prowadzenia zajęć szachowych. „(...) *Ponieważ akurat u mnie w domu te szachy były zawsze żywe, mój tata grał w szachy, mąż, ja – i ja te szachy bardzo lubiłam i widziałam ile dają dziecku – jakie przynoszą efekty (...). Tak sobie pomyślałam, że super by było gdyby dzieci w przedszkolu mogły uczyć się gry w szachy, by mogły być poprowadzone takie lekcje, bo w domach to nie zawsze jest taka możliwość (...)*”. Celem zajęć było zapoznanie dzieci z niezwykle interesującą grą jaką są szachy oraz rozbudzenie zainteresowań nią (grą w szachy, przyp. aut.) i zachęcania do kontynuowania partii nie tylko w przedszkolu, ale również w środowisku domowym. Wstępem do rozpoczęcia zajęć stawały się pogadanki nauczyciela o szachach. Przedszkolaki miały również możliwość poznania szachowych bajek. Uczestniczyły także w zabawach o tematyce szachowej. Następnie rozpoczynały zajęcia z szachownicą, gdzie po kolei wprowadzane były poszczególne figury. Było to szczególnie istotne, gdyż praca z tak małymi dziećmi wymaga dobrego przygotowania metodycznego i szczegółowego opracowania poszczególnych działań, tak by nie zrazić przedszkolaków zbyt zawiłymi regułami gry. Każdorazowo rozpoczynano od wprowadzenia jednej figury. Następnie dzieci przez całe zajęcia ćwiczyły i utrwały wszystkie możliwe sposoby poruszania nią na szachownicy. Dopiero kiedy dokładnie przyswoiły sobie wszystkie warianty analogicznie wprowadzona była kolejna figura.

Kiedy przedszkolaki poznały już je wszystkie rozpoczynały rozgrywki z przeciwnikami. Nauczycielka również do nich precyzyjnie dobierała dzieci – tak by koniecznie były na tym samym poziomie. Zbyt wczesne odniesienie porażki z wprawionym zawodnikiem skutkowało mogłoby zniechęceniem się do gry. Prowadzenie działalności innowacji wymagało od placówki przedszkolnej posiadania jedynie szachownicy oraz figur. Zajęcia odbywały się w grupach dwuosobowych (czasami podczas partii spotykało się trzech graczy. Do takich sytuacji dochodziło, kiedy jeden z graczy był już doświadczonym zawodnikiem, a drugi dopiero się uczył. Wówczas nauczycielka umożliwiała początkującemu dziecku grę razem z drugim zawodnikiem, który był na podobnym do jego poziomie). Jak podkreślała nauczycielka prowadząca innowację „(...) podczas gry w szachy niezwykle ważna jest strategia. Na szachownicy trzeba wiedzieć z wyprzedzeniem jakie 3 ruchy może zrobić gracz oraz jakie 2 ruchy robi przeciwnik (...)”. Dzieci uczyły się znosić porażkę, zaś na zakończenie każdej partii potrafiły zarówno cieszyć się z sukcesu jak i umieć pogodzić się z tym, że się nie udało wygrać.

Podczas obserwacji uczestniczącej badacz mógł zobaczyć jak nauczycielka każdorazowo dbała o to, aby dzieci podawały sobie ręce na zakończenie każdej rozgrywki, niezależnie od tego czy właśnie odniosły sukces w postaci wygranej partii czy też przegrały doznając tym samym porażki. Jak wspominała podczas wywiadu: „Na początku roku szkolnego jest to szalenie trudne, gdyż przegranie często powoduje smutek i łzy u młodego gracza. Z kolei wygrana wiąże się niekiedy z wywyższaniem się względem osoby przegranej. Skupiam się więc i na tym, by dzieci umiały poradzić sobie z porażką, jak i wiedziały jak zachować się taktownie kiedy odniosą sukces i wygrają”. Wprawieni gracze uczestniczyli w turniejach szachowych grając na czas – przy użyciu szachowych zegarów. Gra pod presją czasową powodowała zwiększony stres, co również stanowiło kolejny ważny dla młodego człowieka cel do wypracowania: umiejętność radzenia sobie ze stresem i emocjami podczas działania (co z pewnością przełoży się na lepsze funkcjonowanie dzieci podczas nauki w szkole). Nakład finansowy placówki związany z zakupem pomocy dydaktycznych ograniczał się jedynie do konieczności posiadania szachownicy oraz figur.

11. **„Jem warzywa, piję sok – jestem silny tak jak smok”** – autorska innowacja
Innowacja pedagogiczna prowadzona była w Przedszkolu nr 12 w Przemyślu. Została zarejestrowana od października 2015 roku do końca czerwca 2017 roku.

Pomysłodawcą prowadzenia działalności innowacyjnej była Pani Dyrektor, która poprosiła nauczycielki, by przez okres wakacyjny przygotowały tytuł innowacji oraz działania, które w ramach niej będą podjęte. Podczas sierpniowej rady pedagogicznej nauczycielki prezentowały swoje pomysły. Wybrany temat najbardziej przypadł paniom do gustu. Wspólnie opracowano działania innowacyjne. Programem innowacyjnym objęte zostały wszystkie dzieci uczęszczające do przedszkola. Realizowały go nie tylko nauczycielki i dyrektor, ale także panie kucharki.

Jedna z nauczycielek podczas indywidualnego wywiadu wyjaśniała: „(...) *W naszym przedszkolu dzieci niechętnie jadły np. surówki. Kiedy tylko wjeżdżały one na salę wraz z posiłkiem od razu ze stolików dochodziła do nas informacja, że dzieci surówki nie lubią i jej nie będą jeść. Chciałyśmy to zmienić. Zrodził się pomysł powstania innowacji dotyczącej zdrowego żywienia (...)*”. Celem innowacji było kształtowanie nawyków zdrowego odżywiania poprzez: zastąpienie u dzieci napojów gazowanych i słodzonych czystą wodą; ograniczenia ilości spożywanych słodczy oraz dbanie o wysoką wartościowość spożywanych produktów. Głównym założeniem autorów była zmiana nawyków żywieniowych, uświadomienie konieczności dbania o własne zdrowie, a także zwiększenie aktywności fizycznej oraz ruchowej. Wszystkim podejmowanym działaniom przyświecał wspólny cel: profilaktyka nadwagi występującej wśród dzieci we współczesnym świecie oraz inspirowanie rodziców do kreatywności oraz współpracy w ramach podejmowanych działań. Zajęcia odbywały się raz, czasami dwa razy w miesiącu. Tematami wybranych spotkań były m.in. „*Dzień pieczonego ziemniaka*”; „*Co tak pachnie – co tak smakuje?*”; „*W zdrowym ciele zdrowy duch*”; „*Kolorowe kanapki*” czy „*Jarmark zdrowej żywności*”. Jak wspominała jedna z nauczycielek „(...) *Prowadzona działalność innowacyjna dała dzieciom możliwość bezpośredniego kontaktu z warzywami: wąchały je, sprawdzały twardość, smakowały (...)*”. Oprócz zmiany nawyków żywieniowych dzieci miały możliwość zaspokojenia niezwykle ważnej potrzeby rozwojowej, jaką jest możliwość samodzielnego działania.

Podczas obserwacji uczestniczącej badacz samodzielnie mógł zaobserwować przygotowywanie przez dzieci sałatki owocowej. Przedszkolaki dostały fartuszki, czapki kucharskie, plastikowe noże i miały możliwość w pełni samodzielnego działania. Z dużym zaangażowaniem kroili poszczególne owoce i wrzucały do plastikowego pojemnika umieszczonego przez nauczyciela na środku każdego stołu. Dzieci z wielkim zaangażowaniem wykonywały powierzone im zadanie. Było widać, że są dumne, że

mogą same przygotować posiłek. Degustacja była ostatnim etapem obserwowanych zajęć. Dzieci ze smakiem zjadały samodzielnie przygotowaną sałatkę owocową, wydając pomruki zadowolenia oraz wypowiadając przychylne komentarze dotyczące jej walorów smakowych. Przegląd posiadanej przez przedszkole dokumentacji innowacyjnej ukazał, iż nie była to pierwsza tego typu działalność dzieci. Wcześniej były już one angażowane do samodzielnego wykonywania surówek, szaszłyków, soków czy sałatki jarzynowej. Nauczycielki podkreślały, iż dzięki zaangażowaniu dzieci do przygotowania posiłków nie tylko chętnie je kosztują, ale również w zdecydowanej większości zjadają do końca przygotowane dania.

Działalność innowacyjna włączała poza samymi dziećmi również rodziców. Dostarczali oni przepisy kulinarne. Zaangażowanie rodziców wiązało się również z kontynuowaniem prowadzonych działań w domu. Dzieci, w domu i przedszkolu, miały ograniczone do minimum, a niekiedy nawet całkowicie spożywanie zbyt dużej ilości cukrów w słodyczach oraz napojach gazowanych czy smakowych.

Prowadzona działalność nie wymagała dodatkowych nakładów finansowych. Oprócz udostępnienia kuchni i pomocy pań kucharek podczas przygotowywania wypieków (jak np. ciasto marchewkowe czy chleb) produkty spożywcze przynosili rodzice. Zdarzało się jednak tak, że nie były dostarczone na czas. Wówczas kupowały je z własnych środków nauczycielki.

12. **„Tablica interaktywna w moim przedszkolu – wykorzystanie tablicy multimedialnej w procesie nauczania”** – innowacja autorska

Innowacja pedagogiczna prowadzona była w Przedszkolu nr 20 im. Smoka Felusia w Mielcu. Jej autorkami były trzy nauczycielki, które pracowały w tej samej grupie (była to grupa integracyjna dlatego też pracowały w niej trzy nauczycielki).

Powstała innowacja spowodowana była chęcią optymalnego rozwoju dzieci 6.-letnich z grupy integracyjnej poprzez wykorzystanie osiągnięć technologii multimedialnych w edukacji. Głównym celem prowadzonej innowacji pedagogicznej było wykształcenie u dzieci: umiejętności rozumienia ze słuchu, a także komunikacji werbalnej; rozwijanie pamięci wzrokowo-ruchowej, wyobraźni i kreatywności oraz wykorzystanie nowoczesnej technologii w procesie nauczania. Zajęcia odbywały się raz w miesiącu i były realizowane przez około 30 minut. Przewidziano 14. tematów do zrealizowania, m.in. „*higiena osobista*”; „*figury geometryczne*”; „*środki transportu*”; „*bezpieczeństwo na drodze*”; „*nuty i instrumenty muzyczne*”; „*cykl życia w przyrodzie*”.

Zwierzęta” czy też „*nasz układ słoneczny*”. Autorki uznały tablicę interaktywną za pomoc dydaktyczną, która nie tylko wspomaga pracę nauczyciela, lecz również ukierunkowuje dziecko: zarówno na cele, jak i efektywne wykorzystywanie zdobytych, jakie dostarcza XXI wiek. Praca z tablicą interaktywną została uznana za odpowiedź na intensywny rozwój społeczeństwa informacyjnego. Dysponuje ona funkcjami, których nie mają żadne inne środki. Dzięki jej wykorzystaniu możliwe stało się poznanie przez dzieci tego, czego nie da się zobaczyć w rzeczywistości. W planowanych działaniach nauczycielki wykorzystywały rebusy, zagadki, puzzle, zaś przeprowadzone ćwiczenia rozwijały spostrzegawczość, słuch oraz pamięć muzyczną, a także umiejętności grafomotoryczne oraz fonetyczne. Wykorzystywane w ramach prowadzonej innowacji programy multimedialne dostarczały dzieciom bodźców wizualnych oraz dźwiękowych.

Pomocami dydaktycznymi wykorzystywanymi do prowadzonej działalności innowacyjnej były: tablica interaktywna, interaktywna konsola SenseBox, oprogramowanie oraz liczne akcesoria.

Dzieci miały możliwość udziału w niezwykle interesujących zajęciach z zakresu pierwszej pomocy. Należy przy tym podkreślić, iż tablice multimedialne to obecnie urządzenia powszechnie stosowane. W okresie przeprowadzenia badań, a więc w roku szkolnym 2016/2017 były jednak rzadkością, gdyż ich zakup wiązał się ze sporym nakładem finansowym, na który nie było stać wielu przedszkoli. Tymczasem nieprzerwanie na przestrzeni mijających lat wykorzystywanie ich do pracy z dziećmi daje szerokie spektrum możliwości.

13. „*Felusiowe przedszkolaki robią zdrowe przysmaki*” – innowacja autorska

Działalność innowacyjna realizowana była w Przedszkolu Miejskim nr 20 im. „Smoka Felusia” w Mielcu. Jej autorami były trzy nauczycielki.

Tworząc innowację pedagogiczną nauczycielki przede wszystkim uwzględniły okres rozwojowy dzieci. Jak podkreślały: „*Wiek przedszkolny jest bardzo ważnym etapem w kształtowaniu prozdrowotnych nawyków. Kształtowanie <<świadomości prozdrowotnej>> to nie tylko przekazywanie wiedzy, ale i odpowiedzialność za własne zdrowie. Dobre samopoczucie, odporność organizmu umożliwia systematyczne uczęszczanie do przedszkola, a także ułatwia zabawę i naukę (...)*”. Celem innowacji było zwrócenie uwagi na jakość oraz rolę jedzenia w kontekście zdrowia przedszkolaków oraz edukacji. Założeniem autorów było poszerzenie treści

programowych, które promowały zdrowe odżywianie zarówno w przedszkolu, jak i w domu. Proponowana tematyka miała na celu zapobieganie otyłości wśród dzieci, a także wyeliminowanie niewłaściwych nawyków żywieniowych. Działania innowacyjne kierowane były w pierwszej kolejności do dzieci, jednak zamysłem autorów było także włączanie do współpracy rodziców. Zajęcia odbywały się raz lub dwa razy w miesiącu. Treści programowe zawierały zarówno elementy teoretyczne, jak również praktyczne. Dzieci uczyły się m.in. jak w sposób kulturalny zachowywać się przy stole; poznały zasady zdrowego odżywiania oraz niezbędną ilość dziennego dostarczania organizmowi wody; doskonalili umiejętność samodzielnego przygotowywania posiłków (w tym zdrowych napojów smoothie, przygotowywanych z owoców lub warzyw); uprawiały na parapecie zioła w doniczkach, a także miały możliwość spotkania się z dietetykiem.

Produkty spożywcze do prowadzonej działalności innowacyjnej zapewniało zarówno przedszkole jak i rodzice przedszkolaków.

Podczas badań autor miał możliwość obserwacji jednych z prowadzonych zajęć. Dzieci z przygotowanych przez nauczyciela pomocy dydaktycznych komponowały pełnowartościowy posiłek starając się dobrać jedynie zdrowe produkty. Każda z grup wspólnie obmyślała co powinno znaleźć się na talerzu, a następnie wybrany przez nauczyciela przedstawiciel opowiadał dlaczego akurat taki, a nie inny produkt został na nim umieszczony. Zajęcia odbywały się pod koniec roku szkolnego i były też pewnego rodzaju podsumowaniem podejmowanych działań. W trakcie pracy w grupach dzieci były bardzo aktywne, zaś niewielka liczebność grupy (4 osoby w każdej) powodowała, że w końcu udawało im się dojść do porozumienia. Nauczyciel wykazywał się dużą cierpliwością podczas etapu burzy mózgow i wspólnego ustalania produktów. Nie pospieszał uczniów.

14. „Bajka dobra na wszystko”- program profilaktyczno-terapeutyczny oparty na bajkach terapeutycznych – innowacja autorska

Innowacja prowadzona była w Przedszkolu Miejskim nr 20 im. „Smoka Felusia” w Mielcu. Jej autorami były dwie nauczycielki. Adresowana była do jednej grupy dzieci w wieku 3-4 lat.

Wywiad prowadzony z nauczycielką, która była jedną z autorek niniejszej innowacji ukazał powody jej powstania: *„Inspiracją i momentem, który spowodował, że rozpoczęła się innowacja w placówce przedszkolnej była moja praca w grupie*

integracyjnej. Jednego roku uczęszczało do mojej grupy aż 7. dzieci z różnymi niepełnosprawnościami. Zależało mi wówczas na tym, aby dzieci pełnosprawne nauczyły się tolerancji. Powstał program „Blżej siebie”, który przyniósł zakładane efekty. Postanowiłam więc kontynuować dodatkową działalność, wykraczającą poza podstawę programową i tak właśnie powstał pomysł innowacji „Bajka dobra na wszystko”, która dopiero w tym roku jest oficjalnie zgłoszoną innowacją, ale w przedszkolu zaczęłam prowadzić ją razem z niepracującą już nauczycielką 7 lat temu (...).” Głównym celem prowadzonej działalności było wypracowanie przez każde dziecko indywidualnych umiejętności oraz sposobów radzenia sobie z emocjami, takimi jak: strach, złość, smutek czy zazdrość. Poprzez podejmowanie różnorodnych działań autorki chciały, aby dzieci wzmocniły poczucie własnej wartości, nauczyły się współpracy w grupie oraz skutecznej komunikacji. Miały również możliwość ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z różnego rodzaju emocjami. Tym samym uczyły się zachowań prospołecznych.

Działalność innowacyjna nie miała sztywno narzuconych ram czasowych. Nauczycielki realizowały ją bardzo elastycznie – w zależności od zauważonych problemów w grupie. Wykorzystywano zarówno bajki relaksacyjne, jak i skupiające się na konkretnych problemach, takich jak m.in.: brak tolerancji w grupie, rywalizacja pomiędzy rodzeństwem, lęk przed porzuceniem, napiętnowanie lenistwa i nieposłuszeństwa, odkrywanie własnych talentów oraz możliwości, wartość przyjaźni i wzajemnej pomocy czy też dotyczących bezinteresowności. Nauczycielki wykorzystywały także bajki psychoedukacyjne oraz psychoterapeutyczne. Prowadzona działalność nie wymagała dodatkowych środków związanych z zakupem pomocy dydaktycznych. Nauczycielki wykorzystywały zarówno zasoby przedszkolne, jak i udostępniały posiadane bajki.

Dwudniowy pobyt w przedszkolu autora niniejszej pracy stworzył możliwość osobistego udziału w prowadzonych zajęciach. Z racji tego, że jedna mama chłopca zgłosiła problem rywalizacji pomiędzy rodzeństwem tematyka wybranej bajki koncentrowała się wokół powyższego zagadnienia. Dzieci w pierwszej kolejności uważnie słuchały prezentowanego przez nauczycielkę utworu. Następnie zaś rozmawiały o postępowaniu bohaterów bajki. Nie tylko tematyka zajęć wynikała ze współpracy i niepokojących obserwacji dzieci dokonywanej zarówno przez nauczycielki, jak i rodziców, ale również w domu kontynuowane było zainicjowane w przedszkolu głośne czytanie dzieciom. Członkowie grupy opowiadali również

nauczycielkom o wizytach w księgarniach, jak np. empik i zakupie książek. W przedszkolu grupa biorąca udział w innowacji miała możliwość wymiany poszczególnymi tytułami między sobą.

15. „*W krainie wyobraźni*” – innowacja autorska

Innowacja realizowana była w Zespole Szkół w Wysokiej Głogowskiej: Publicznym Przedszkolu w Wysokiej Głogowskiej. Jej autorem była jedna nauczycielka. Innowacja adresowana była do jednej grupy dzieci w wieku 4-5 lat.

Głównym założeniem prowadzonej działalności innowacyjnej było rozwijanie zainteresowań artystycznych oraz uzdolnień przedszkolaków, a także odkrywanie ich wrodzonych możliwości twórczych poprzez prowadzenie różnorodnych działań plastycznych. Zajęcia odbywały się raz w miesiącu. Wstępem do prowadzonej działalności innowacyjnej było zaznajomienie przedszkolaków z dziełami artystów: architektów, malarzy oraz rzeźbiarzy poprzez możliwość oglądania efektów ich prac. Następnie dzieci poznawały słownictwo związane ze sztuką. Nauczycielka wprowadzała je w fachową terminologię dzięki przybliżeniu znaczenia pojęć: zabytek, obraz, rzeźba, portret, autoportret. Przedszkolaki poznawały barwy podstawowe oraz uczyły się tworzyć nowe kolory. Dopiero gdy opanowały tę wiedzę miały możliwość poznania technik plastycznych, takich jak: stemplowanie, kolaż, mokre na mokrym czy malowanie węglem. W czasie zajęć dzieci miały możliwość przeciwiczenia: malowania z wykorzystaniem nie tylko pędzli, ale również palców; wydzierania z różnego rodzaju materiałów; odrysowywania szablonów; tworzenia z masy solnej oraz papierowej; ugniatania; kolorowania itp.

Prowadzona działalność innowacyjna nie wymagała dodatkowego zakupu pomocy dydaktycznych. Nauczycielka korzystała z bazy posiadanej przez przedszkole. Dodatkowe przybory, których nie posiadała kupowała z pieniędzy grupowych.

Podczas obserwacji nauczycielka zaaranżowała przestrzeń edukacyjną do zajęć w ten sposób, że pod krzeselkiem każdego przedszkolaka przyklejona została kartka papieru, zaś dzieci tworzyły leżąc. Z racji zbliżających się wakacji temat pracy plastycznej brzmiał: „*Moje wymarzone wakacje*”. Przed przystąpieniem do wykonania zadania nauczycielka szczegółowo wyjaśniła dzieciom co będą robić. Po chwili namysłu dzieci zaczęły tworzyć przepiękne prace plastyczne posługując się kredkami, pisakami oraz pastelami. Kiedy praca była gotowa nauczycielka pomagała uczniom odzepić kartki z pod krzeselek. Dzieci, które skończyły zadanie mogły bawić się

zabawkami, zaś kto potrzebował więcej czasu pracował dalej. Gdy wszystkie prace były gotowe każde z dzieci prezentowało swoje wymarzone miejsce na świecie.

16. „*Wesołe nutki*” – innowacja autorska

Innowacja realizowana była w Zespole Szkół w Wysokiej Głogowskiej: Publicznym Przedszkolu w Wysokiej Głogowskiej. Jej autorem była jedna nauczycielka. Innowacja adresowana była do jednej grupy dzieci w wieku 4-5 lat. Zgłoszona została do Kuratorium Oświaty na cały rok szkolny – od 1 października 2016 r. do 30.06.2017 r.

Głównym celem prowadzonej innowacji pedagogicznej było rozwijanie wrażliwości artystycznej dzieci. Autorka założyła, iż w okresie edukacji przedszkolnej nauczyciel powinien stworzyć takie warunki edukacyjne oraz wychowawcze, które umożliwiałyby dzieciom poszerzanie wiedzy z zakresu edukacji muzycznej. Tym samym przyświecającym jej założeniem podczas planowania działalności innowacyjnej było przygotowanie przedszkolaków do roli nie tylko świadomego odbiorcy, ale też twórcy i wykonawcy muzyki.

Treści programu uwzględniały indywidualny poziom, zainteresowania, uzdolnienia oraz możliwości percepcyjne i rozwojowe dzieci 4- i 5-letnich. Podczas opracowywania programu uwzględnione zostało także kalendarium imprez przedszkolnych. W trakcie zajęć, które odbywały się raz lub dwa razy w miesiącu dzieci miały możliwość ćwiczenia emisji głosu, uczyły się piosenek, improwizowały na instrumentach perkusyjnych, a także słuchały muzyki. Działalność innowacyjna obejmowała także gimnastykę przy muzyce z wykorzystaniem metod M. i A. Kniessów czy R. Labana. Przedszkolaki miały również możliwość interpretacji plastycznej utworów muzycznych.

Prowadzona działalność innowacyjna nie wymagała zakupu dodatkowych pomocy dydaktycznych. Wykorzystywano instrumentarium Orffa, które było na wyposażeniu przedszkola. Również do prac plastycznych potrzebny materiał znajdował się na stanie grupy.

Na początku obserwowanych zajęć, nauczycielka przedstawiła dzieciom piosenkę, której miały się nauczyć puszczając ją z magnetofonu. Następnie odbyła się krótka rozmowa na temat słuchanego utworu w czasie której dzieci określały czy był to utwór smutny czy wesoły, o czym mówiły słowa piosenki oraz czy im się podobała i chciałyby się jej nauczyć. Kolejny etap zajęć był czasem, kiedy członkowie grupy

przyswajali sobie najpierw słowa, a potem razem ze słowami linię melodyczną i fragmentami uczyli się na pamięć całości. Kiedy dzieci opanowały już melodię i tekst oraz kilkakrotnie zaśpiewały cały utwór z nagraniem. Na koniec rozdano przedszkolakom instrumentarium Orffa na którym grały podczas refrenu rytm uprzednio wyklaskiwany przez nauczycielkę.

Zajęcia kształtowały poczucie rytmu, ruch przy muzyce, umiejętność gry na instrumentach muzycznych.

17. „*Dar Zabawy*” - innowacja w oparciu o koncepcję F. Froebła.

Innowacja realizowana była w Zespole Szkół w Wysokiej Głogowskiej: Publicznym Przedszkolu w Wysokiej Głogowskiej. Jej autorem były dwie nauczycielki.

Program uwzględniał cele wychowania oraz kształcenia, które zawarte były w podstawie programowej. Opierał się na założeniach pedagogiki froebrowskiej, zgodnie z którą dziecko definiowane jest jako niepodzielna indywidualna całość posiadająca uczucia, myśli, fizyczność oraz związki z innymi. Celem działalności innowacyjnej było poznawania przez przedszkolaków świata dzięki wykorzystaniu aktywności zabawowej dzieci.

W ramach prowadzonych działań prowadzono zajęcia zarówno w sali przedszkolnej, jak i poza nią. W czasie dziennego pobytu dziecka w przedszkolu miały miejsce zarówno zabawy swobodne (stanowiące większą część dnia); jak również zabawy zorganizowane (będące m.in. zajęciami dydaktycznymi przybierającymi postać zajęć w porannym kole lub też zabaw w kąciakach aktywności). Zajęcia w porannym kole realizowane były wraz z całą grupą. Ich celem było budowanie dziecięcej wiedzy o świecie oraz nabywanie kompetencji ściśle określonych w zapisach podstawy programowej. Podczas ich trwania inicjatywę przejmował nauczyciel, który przekazywał przedszkolakom określone wiadomości. Po zakończeniu ich trwania (zajęć w porannym kole, przyp. aut.) odbywały się zajęcia w kąciakach aktywności. Co tydzień dobierano dzieci w grupy, które wspólnie pracowały codziennie w innym kąciaku. Skład grupy na dany tydzień pozostawał bez zmian – przesuwano ją jedynie z dnia na dzień do kolejnych kąciaków. Przez cztery dni w tygodniu przedszkolaki pracowały w grupach. W piąty dzień nauczyciel mógł przeprowadzić dowolną aktywność: wyjście, wycieczkę, spacer czy też dzień zabawowy. Poprzez podejmowane przez siebie działania przedszkolaki dochodziły do wiedzy, tworzyły, badały oraz eksperymentowały.

Niezbędny materiał do prowadzenia zajęć przygotowywał nauczyciel. W sali przedszkolnej przygotowano kącki aktywności: *darów* (w którym wykorzystywano dary froebrowskie oraz dary natury), *twórczy* (z instrumentami muzycznymi, materiałem plastycznym, rekwizytami do zabawy w teatr itp.), *gospodarczy* (przybierający charakter wyposażonej kuchni z naczyniami, sztucami, przyprawami, narzędziami ogrodowymi, roślinami, ziołami itd. wraz z akcesoriami porządkowymi i ochronnymi: rękawiczkami, gąbkami, fartuszkami oraz szczoteczkami) oraz *badawczy* (zawierający materiał edukacyjny oraz gry dydaktyczne; przyrządy miernicze, pojemniki, mikroskop, lupę, globus czy kompas). Część pomocy dydaktycznych została zakupiona na potrzeby innowacji.

W czasie hospitacji zajęć badacz zanotował, iż w czasie zabawy swobodnej dzieci nauczycielka tak zaaranżowała salę, że w części gdzie znajdowały się stoliki przygotowano przestrzeń edukacyjną do pracy grupowej. Przed rozpoczęciem zajęć dzieci dobrane w dobrze już znane im grupy zajęły swoje miejsca. Nauczycielka przygotowała materiał przyrodniczy, który zgodnie z poleceniami dzieci badały wielozmysłowo: pod mikroskopem, lupą, w pojemnikach oraz przyglądając się ilustracjom w książce. Każdy członek grupy miał nieograniczony czas na przyjrzenie się zgromadzonemu materiałowi. Kiedy już każda osoba pracująca przy danym stoliku zakończyła pracę z materiałem nauczycielka prosiła dzieci o zmianę stolików (uprzednio upewniając się jeszcze czy wszyscy są gotowi na zmianę miejsc i pracę z nowym materiałem). I tak każda z grup miała możliwość przyjrzenia się wszystkim przygotowanym na zajęcia przedmiotom. Podsumowaniem zajęć była pogadanka z dziećmi na temat ich obserwacji.

18. „*Program adaptacyjny dla dzieci 3-letnich*” - innowacja autorska

Innowacja realizowana była w Zespole Szkół w Wysokiej Głogowskiej: Publicznym Przedszkolu w Wysokiej Głogowskiej. Jej autorem była jedna nauczycielka. Innowacja adresowana była do wszystkich dzieci 3-letnich, które zostały nowo przyjęte do przedszkola. Zakres innowacji nie ograniczał się jedynie do przedszkolaków, lecz obejmował także ich rodziców oraz kadrę przedszkolną.

Celem przyświecającym autorowi niniejszej innowacji było stworzenie warunków, które umożliwiały łatwą oraz szybką adaptację dzieci w nowym środowisku społecznym – przedszkolu.

W ramach prowadzonej działalności innowacyjnej nauczyciele zorganizowali zebrania z rodzicami nowo przyjętych dzieci, które miały charakter edukacyjno-informacyjny. Przedszkole zostało przygotowane do przyjęcia nowych dzieci poprzez przygotowanie sal oraz instruktażowe rozmowy z personelem przedszkolnym. Na tablicy zamieszczone zostały dla rodziców informacje dotyczące rozwoju dzieci w okresie 3. roku życia. Dzieci wraz z rodzicami miały możliwość uczestniczyć w zajęciach adaptacyjnych. Organizowano zajęcia otwarte dla rodziców, a także pasowanie na przedszkolaka, które mogli przeżyć wspólnie ze swoimi pociechami.

Prowadzenie działalności innowacyjnej nie wymagało od przedszkola zakupu dodatkowych pomocy dydaktycznych.

19. „**Plastyka dla smyka – rozwijanie aktywności twórczej dziecka**” - innowacja autorska

Innowacja realizowana była w Przedszkolu nr 1 w Nowej Dębie. Jej autorkami były dwie nauczycielki. Adresatami działań innowacyjnych były dwie grupy dzieci w wieku 4 i 5 lat. Celem innowacji było nauczenie dzieci odczuwania piękna. Główną ideą, która przyświecała autorkom podczas tworzenia programu stało się rozwijanie postawy kreatywnej i twórczej. Planowane działania miały na celu pobudzenie zmysłów przedszkolaków do poszukiwania oryginalnych rozwiązań oraz uwalniania własnej ekspresji twórczej. Autorki w następujący sposób argumentowały fakt powstania innowacji pedagogicznej: „(...)chciałyśmy zapewnić dzieciom wszechstronny rozwój. *Innowacja ta stwarza okazję do poznania zanikającej sztuki rękodzielniczej, pobudzenia twórczego potencjału dzieci w działaniach manualno-plastycznych, aktywnego uczestnictwa w zajęciach plastycznych, spotkań z pasjonatami i artystami ludowymi. Ważnym argumentem przemawiającym za sensem tej innowacji jest występowanie u dzieci naturalnej potrzeby tworzenia aktywnego działania, co zaobserwowałyśmy podczas długoletniej pracy z dziećmi (...)*”.

Autorki założyły, iż wrażliwość na piękno wykształci się wówczas, kiedy stworzy się okazję przedszkolakom do udziału w sztuce plastycznej. To dzięki niej odczuwanie przez dzieci piękna stało się bogatsze w przeżycia, a także przyczyniło się do tworzenia nowych wyobrażeń oraz pozwoliło na poznanie świata z bardziej magicznej strony. Zajęcia odbywały się dwa razy w miesiącu, w okresie od września 2016 r. do czerwca 2017 r. Podczas zajęć wykorzystywane były ciekawe materiały, np.: w ramach tematu „*Jesienne drzewa*” dzieci malowały farbami na cukrze, co stwarzało

okazję poznania nowej faktury materiału. Realizując temat „*Kamienne stworki*” przedszkolaki malowały farbami plakatowymi kamienie. Miały również możliwość wykonania prac plastycznych z wykorzystaniem: węgla drzewnego, pasty do zębów, kalki ołówkowej, stempli, folii aluminiowej, wełny, ostrużyn z drewnianych kredek, makaronu czy sznurka. Każdorazowe działanie poprzedzane było wprowadzeniem nauczyciela, a następnie wielozmysłowym poznaniem konkretnego materiału: poprzez dotyk (a następnie podjęcie próby opisu charakterystycznych dla danego przedmiotu cech); słuch, wzrok, węch. Nauczycielki przykładały wielką wagę do stworzenia odpowiedniej atmosfery podczas zajęć: bezpieczeństwa, życzliwości oraz podziwu dla podejmowanego trudu oraz pokonywania trudności.

Działalność innowacyjna nie wymagała zakupu pomocy dydaktycznych. Do prowadzonej innowacji chętnie włączyli się także rodzice. Dodatkowy materiał, który potrzebny był do zajęć przynosiły dzieci.

Obserwacja uczestnicząca umożliwiła autorce obserwację tworzenia prac z masy solnej. Nauczycielka dołożyła starań, by materiał do pracy prezentował się jak najatrakcyjniej. W tym celu dodano do składników podczas wyrabiania przyprawy, które zadziałały jak barwniki zmieniające kolor. Ponieważ czas badań przypadł w maju i zbliżało się święto mam zadaniem dzieci było wykonanie barwnych upominków dla mam. Powstawały różnorodne ozdoby: broszki, korale czy bransoletki. Prace po ich zakończeniu zostały zebrane i wysuszone. Nauczycielka informowała, że dzieci będą miały jeszcze możliwość wzbogacenia kolorów poprzez malowanie zastygłych przedmiotów farbami.

20. „*Baje, bajki, bajeczki twórczej Jedynecki*” - innowacja autorska

Innowacja realizowana była w Przedszkolu nr 1 w Nowej Dębie. Jej autorem była jedna nauczycielka. Adresatami działań innowacyjnych były wszystkie dzieci uczęszczające do placówki przedszkolnej. Innowacja została rozpisana na cały rok szkolny 2016/2017.

Nauczycielka w sposób następujący argumentowała chęć prowadzenia działalności innowacyjnej: „(...) *Uważam, że w dzisiejszych czasach, kiedy u dzieci w coraz młodszym wieku obserwuje się zachowania agresywne, należy uczyć przedszkolaki w jaki sposób bronić się przed agresją innych i co robić, żebyśmy sami się tak nie zachowywali. Pragnę dzięki odpowiedniemu doborowi bajek terapeutycznych*

budować u dzieci umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach, budowania u nich poczucia wartości, poczucia bezpieczeństwa czy też wyciszania (...)”.

Głównym celem innowacji był wzrost świadomości rodziców w zakresie wpływu głośnego czytania dziecku na wszechstronny rozwój dzieci oraz wzmocnienie własnej wartości, a także poczucia sprawstwa wśród dzieci dzięki podejmowaniu kreatywnych działań w stosunku do nich. Opracowane działania koncentrowały się na wykształceniu wśród przedszkolaków właściwych postaw społecznych, kształtowaniu wśród nich nawyku słuchania oraz opowiadania, a także wypracowania wśród dzieci sposobów oraz umiejętności radzenia sobie z napotykanymi emocjami, takimi jak: strach, smutek, złość czy zazdrość.

Zajęcia w ramach innowacji prowadzone były nie tylko przez nauczycieli, ale również przez rodziców. W zależności od realizowanego tematu wykorzystywano m.in.: pracę z książką (oglądanie obrazków); pracę z tekstem literackim (głośne czytanie wraz z inscenizowaniem przez nauczyciela tekstu); zabawy w teatr (małe formy teatralne z wykorzystaniem kukiełek, pacynek czy rekwizytów). Nie wszystkie zajęcia odbywały się w przedszkolu. Przedszkolaki miały również możliwość uczestniczenia w zajęciach, które odbywały się w Miejskiej Bibliotece Publicznej. Poznane utwory wykorzystywane były podczas imprez odbywających się w przedszkolu. Dzieci miały również możliwość zapoznania się z technikami relaksacyjnymi, m.in. poprzez słuchanie muzyki relaksacyjnej, zapoznanie z relaksacją wg. E. Jacobsona oraz słuchanie bajek relaksacyjnych. Do prowadzenia zajęć wykorzystywane również bajki psychoedukacyjne oraz psychoterapeutyczne.

Prowadzona działalność innowacyjna nie wymagała zakupu dodatkowych pomocy dydaktycznych. Nauczycielka wykorzystywała zasoby przedszkolne, Biblioteki Publicznej oraz własne.

Podczas obserwacji zaobserwowano zaangażowanie rodziców w realizację innowacji.

21. „*Łączy nas muzyka*” - innowacja autorska

Innowacja realizowana była w Publicznym Przedszkolu nr 28 w Rzeszowie. Autorem innowacji była jedna nauczycielka. Działalność innowacyjna realizowana była w całej placówce przedszkolnej.

Celem działań innowacyjnych było uwrażliwienie dzieci na bogactwo muzyki dźwięków natury, poprawa ich koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej, a także

rozwijanie kreatywności, stwarzanie okazji do twórczego myślenia, rozwoju pomysłowości oraz wykazywania własnej aktywności, umożliwienie rozładowania stresów wraz z towarzyszącymi im napięciami psychicznymi oraz podniesienie ogólnej samooceny, umiejętności komunikacji oraz integracji grup. Działaniami innowacyjnymi objęta została cała placówka przedszkolna, zaś korzyści po przeprowadzeniu zróżnicowano ze względu na wiek dzieci.

W ramach prowadzonych zajęć realizowanych było sześć treści programowych: *Dziecko jako znawca muzyki* (przedszkolaki poznawały wiedzę o muzyce: zarówno odnoszącą się do natężenia dźwięków, jak i uwzględniające podstawowe pojęcia muzyczne, nazwy instrumentów czy słynnych kompozytorów); *Dziecko jako słuchacz* (w ramach którego dzieci stawały się odbiorcami muzyki (zapoznawane były z dźwiękiem ludzkiej mowy, śpiewem, dźwiękami otoczenia, zwierząt i przyrody. Miały również możliwość słuchania oraz omawiania różnego rodzaju utworów); *Śpiew oraz doskonalenie mowy* (podczas którego przedszkolaki sami stawali się artystami i ćwiczyli swoje umiejętności wokalne); *Taniec oraz ekspresja ruchowa przy muzyce* (w ramach której dziecko ruchem ciała oddawało słyszany przekaz muzyczny); *Dziecko jako wykonawca muzyki – gran a instrumentach* (umożliwiająca przedszkolakom wydobywanie pierwszych dźwięków na instrumentach muzycznych); *Dziecko jako twórca muzyki – kreatywność muzyczna* (pozwalający na różnego rodzaju improwizacje). Podczas zajęć wykorzystywane były urozmaicone metody: wizualizacyjne, E. Gordona, Jacobsona, Ruchu Rozwijającego Weroniki Scherborne, Carla Orfa, aktywnego słuchania muzyki Bati Strauss, rytmika J. Dalcroze'a, bajkoterapia, muzykoterapia, trening autogenny Schultza, logorytmika, drama, pantomima czy też pedagogika zabawy.

Prowadzona działalność innowacyjna nie wymagała dodatkowego finansowania. Wykorzystywano pomoce dydaktyczne będące na stanie przedszkola lub też samodzielnie przygotowane przez nauczycielkę.

Podczas obserwacji dzieci wraz z pomocą nauczyciela prezentowały zawile kroki tańca „Krakowiak”. Układ choreograficzny miał być zaprezentowany podczas planowanej imprezy osiedlowej. Zaangażowanie nauczycielki wykraczało zdecydowanie poza powierzony jej zakres obowiązków, gdyż planowała przyjść na wydarzenie, które odbywało się poza ustawowymi godzinami pracy – w jej czasie wolnym.

Podsumowanie

Działalność innowacyjna badanych przedszkoli w roku szkolnym 2016/2017 była niezwykle bogata i interesująca. Z przeprowadzonych 21 innowacji 2 odnosiły się do edukacji matematycznej (opartej na koncepcji F. Froebła); 3 miały na celu zwrócenie uwagi dzieci na książki oraz zaciekawienie ich nimi; 4 poruszały tematykę dotyczącą zdrowego stylu odżywiania. Rozwijanie zdolności plastycznych znalazło odzwierciedlenie w 2 realizowanych innowacjach. Również 2 innowacje w całości zostały poświęcone rozwijaniu uzdolnień muzycznych dzieci. Tematyka pozostałych zrealizowanych innowacji odnosiła się do: troski o utrzymanie właściwej postawy ciała dzieci; wychowania do wartości; rozwijania umiejętności czytania oraz umiejętności związanych z obsługą komputera; nauki gry w szachy, wykorzystania tablicy interaktywnej; adaptacji do środowiska przedszkolnego dzieci 3-letnich. Jedna placówka realizowała całościowe zmiany organizacyjne, metodyczne i programowe, które wprowadzone zostały do wszystkich grup przedszkola w ramach zmiany standardowego systemu pracy na system M. Montessori. Szeroka tematyka działań podejmowana w ramach prowadzonych innowacji pedagogicznych świadczy o holistycznym spojrzeniu badanych nauczycieli oraz dyrekcji przedszkoli na dziecko i jego rozwój. W opinii autora niniejszej pracy wszystkie podjęte innowacje mogą stanowić cenną inspirację dla przedszkoli, które jeszcze nie odważyły się na przeprowadzenie chociażby jednej innowacji pedagogicznej.

Wśród prowadzonych w I etapie badań innowacji pedagogicznych najczęściej, bo 13 (61,9%) stanowiły innowacje programowe. Zarówno innowacje metodyczno-programowe, jak i metodyczno-organizacyjne odnotowano trzykrotnie (14,3%). Zarejestrowano po jednej innowacji (4,8%) organizacyjno-programowej oraz metodyczno-organizacyjno-programowej.

Najwięcej, bo 6 innowacji (28,7%) obejmowało swym zasięgiem wszystkie dzieci uczęszczające do przedszkola. W najstarszych grupach wiekowych – 6-latków zrealizowano 4 innowacje pedagogiczne (19,1%). Dla grup mieszanych: 3-4-latków oraz 5-i 6-ciolatków przygotowano 2 innowacje pedagogiczne (9,5%), zaś dla dzieci w grupach 4-5-latków 3 (14,4%). W jednym przedszkolu adresatami innowacji pedagogicznej były dzieci 3-letnie (4,7%) oraz dzieci w przedziale wiekowym od 3 do 5 lat. Również jedna innowacja obejmowała swym zasięgiem 20 dzieci z całego

przedszkola, które interesowały się podejmowaną w ramach jej prowadzenia tematyką i których rodzice pisemnie wyrazili zgodę na udział w tego typu zajęciach.

Ogólna liczba wszystkich innowacji pedagogicznych, wynosząca 21 świadczy o tym, iż wśród 12 badanych przedszkoli znalazły się takie, które prowadziły więcej niż jedną innowację.

5.3. Obszary i rodzaje innowacji pedagogicznych (II etap badań)

W kolejnym roku badań, a więc w roku szkolnym 2017/2018 prześledzono działania innowacyjne 12. wyłonionych do grupy podstawowej przedszkoli. W pierwszej kolejności ustalono czy rozpoczęte w roku szkolnym 2016/2017 innowacje pedagogiczne były kontynuowane czy też zrezygnowano z ich dalszego prowadzenia. Dodatkowo ustalono czy w badanych przedszkolach wprowadzano inne działania innowacyjne.

W roku szkolnym 2017/2018 niektóre z innowacji szczegółowo opisanych powyżej były kontynuowane bez wprowadzania jakichkolwiek zmian, inne uległy modyfikacji. Jedna innowacja nie doczekała się kontynuacji.

Wśród innowacji kontynuowanych bez wprowadzania jakichkolwiek zmian znalazły się:

- „*Aktywna matematyka – w oparciu o koncepcję F. Froebła*”;
- „*Plecy prostuję i nie choruję*”;
- „*Wiem, czuję, rozumiem – wychowanie do wartości*”;
- „*Zdrowy, sprawny i rozważny przedszkolak*”;
- „*Zabawy z literkami*”;
- „*Zaciekawic dzieci książką*” – program edukacji czytelniczej;
- *Twórcza adaptacja systemu edukacyjnego Marii Montessori*;
- „*Gotujemy smacznie, zdrowo i kolorowo*”;
- „*Jem warzywa, piję sok, jestem silny tak jak smok*”;
- „*W krainie wyobraźni*”;
- „*Wesołe nutki*”;
- „*Dar Zabawy*”;
- „*Program adaptacyjny dla dzieci 3-letnich*”;
- „*Łączy nas muzyka*”
- „*Plastyka dla smyka – rozwijanie aktywności twórczej dziecka*”

- „*Z komputerem za pan brat*” – innowacja była kontynuowana.

Wśród innowacji kontynuowanych z wprowadzaniem modyfikacji znalazły się następujące:

- „*SZACH-MAT zajęcia szachowe dla dzieci 5-6 letnich w przedszkolu*” – innowacja była kontynuowana z pewnymi modyfikacjami. Na zajęcia uczęszczały również dzieci w wieku 4. lat;
- „*Tablica interaktywna w moim przedszkolu – wykorzystanie tablicy multimedialnej w procesie nauczania*” – innowacja była kontynuowana, lecz rozszerzono ją do 3 grup – 75. dzieci oraz 4 nauczycielek.
- „*Bajka dobra na wszystko*” – działalność innowacyjna została rozszerzona na całe przedszkole i włączyły się do niego wszystkie nauczycielki. W przedszkolu realizowany był program czytelniczy „*Cała Polska Czyta Dzieciom*” – oprócz nauczycielek przychodzili czytać także rodzice, dziadkowie, babcie. W ramach tej ogólnopolskiej akcji do programu zostały włączone również bajki terapeutyczne.
- „*Baje, bajki, bajeczki twórczej Jedyneczki*” – innowacja była realizowana w nieco zmienionej formie. Przedszkole od lat włącza się do akcji „*Cała Polska czyta dzieciom*”. W ramach jej trwania w grupie III zorganizowany został tydzień czytania bajek przez babcie oraz dziadków. Oprócz babć i dziadków grupę odwiedziła także emerytowana nauczycielka. Wszyscy goście czytali przyniesione przez siebie książki.

Innowacją, która zakończyła się wraz z końcem roku szkolnego 2016/2017 była „*Felusiowe przedszkolaki robią zdrowe przysmaki*”.

Spośród 21 innowacji pedagogicznych, które realizowane były w I okresie prowadzonych badań do niniejszej pracy (a więc w roku szkolnym 2016/2017) bez zmian kontynuowanych przez kolejny rok szkolny było 16 (76,2%). Cztery innowacje (stanowiące 19% wszystkich) były kontynuowane, lecz z pewnymi modyfikacjami. Wraz z zakończeniem roku szkolnego zaniechano dalszego prowadzenia jednej innowacji (4,8%).

Prawo oświatowe zniósło konieczność formalnego zgłaszania działalności innowacyjnej począwszy od roku szkolnego 2017/2018. Od decyzji dyrektora zależał sposób ich zatwierdzania. W badanych przedszkolach podczas II etapu badań

dyrektorzy nadawali działaniom nauczycieli rangę innowacji podczas odbywających się rad pedagogicznych, na mocy przyjętej uchwały.

Począwszy od roku szkolnego 2017/2018 (II etap badań) w przedszkolach wprowadzone zostały następujące innowacje pedagogiczne:

Tabela 10. Rodzaje innowacji pedagogicznych (II etap badań)

Lp.	Nazwa innowacji	Rodzaj innowacji
1.	„ <i>W świecie bajek i baśni</i> ” – innowacja autorska	metodyczno-programowa
2.	„ <i>Placówka promująca zdrowie</i> ” – innowacja pedagogiczna zgodna z wymogami ogólnopolskiego programu pod tym samym tytułem	metodyczno-programowa
3.	„ <i>Wędrowki po regionie</i> ” - program edukacji regionalnej, innowacja autorska	programowa
4.	„ <i>Już czytamy</i> ” - program autorski na bazie metody Odimiennej nauki czytania wg. I. Majchrzak dla dzieci 4-6 letnich.	programowa
5.	„ <i>Bajkowy świat origami</i> ” - innowacja pedagogiczna wykorzystująca metodę Doroty Dziamskiej „ <i>Magiczne kółeczka czyli origami płaskie z koła</i> ”	metodyczna
6.	„ <i>Magiczne bajki na dziecięce smutki</i> ” – autorska innowacja pedagogiczna wykorzystująca bajki terapeutyczne	metodyczna
7.	„ <i>Literkowe zabawy przedszkolaków</i> ” – bazująca na „ <i>Odimiennej metodzie nauki czytania</i> ” dr I. Majchrzak innowacja pedagogiczna	metodyczno-programowa

Źródło: opracowanie własne.

Spośród wszystkich 7 innowacji pedagogicznych wprowadzonych w roku szkolnym 2017/2018 najczęściej podejmowano innowacje metodyczno-programowe. Łącznie opracowano 3 tego typu innowacje (metodyczno-programowe), co stanowi 42.8% wszystkich, jakie zrealizowano w omawianym roku szkolnym. Przeprowadzono także 2 innowacje programowe (28.6%) oraz 2 innowacje metodyczne (28.6%).

Innowacje tworzone były przez jednego nauczyciela lub grupę dwóch lub trzech nauczycieli. W roku szkolnym 2017/2018 wprowadzone zostały innowacje, których autorami wraz z nauczycielkami był również dyrektor przedszkola.

Działania przedszkoli w ramach prowadzonych innowacji pedagogicznych obejmowały pojedyncze grupy lub też całe przedszkole. Tabela 11. przedstawia odbiorców działań podejmowanych w ramach poszczególnych innowacji.

Tabela 11. Liczebność dzieci realizujących poszczególne innowacje pedagogiczne (II etap badań)

Lp.	Nazwa innowacji	Liczebność dzieci objętych innowacją
1.	„ <i>W świecie bajek i baśni</i> ” – innowacja autorska	całe przedszkole (44. dzieci)
2.	„ <i>Placówka promująca zdrowie</i> ” – innowacja pedagogiczna zgodna z wymogami ogólnopolskiego programu pod tym samym tytułem	całe przedszkole (44. dzieci)
3.	„ <i>Wędrówki po regionie</i> ” - program edukacji regionalnej, innowacja autorska	145 dzieci – całe przedszkole
4.	„ <i>Już czytamy</i> ” - program autorski na bazie metody Odiennej nauki czytania wg. I. Majchrzak dla dzieci 4-6 letnich.	25 dzieci (jedna grupa przedszkolna)
5.	„ <i>Bajkowy świat origami</i> ” - innowacja pedagogiczna wykorzystująca metodę Doroty Dziamskiej „ <i>Magiczne kółeczka czyli origami płaskie z koła</i> ”	25 dzieci (jedna grupa przedszkolna)
6.	„ <i>Magiczne bajki na dziecięce smutki</i> ” – autorska innowacja pedagogiczna wykorzystująca bajki terapeutyczne	25 dzieci (jedna grupa przedszkolna)
7.	„ <i>Literkowe zabawy przedszkolaków</i> ” – bazująca na „ <i>Odiennej metodzie nauki czytania</i> ” dr I. Majchrzak innowacja pedagogiczna	100 dzieci – całe przedszkole

Źródło: opracowanie własne.

Spośród wszystkich 7. nowych innowacji pedagogicznych, realizowanych w roku szkolnym 2017/2018 (II etap badań) 4 (57,1%) obejmowały wszystkie dzieci uczęszczające do przedszkola. Pozostałe 3 innowacje (42,9%) realizowane były przez pojedyncze grupy przedszkolne.

1. „*W świecie bajek i baśni*” – innowacja autorska

Innowacja prowadzona była w Zespole Szkolno-Przedszkolnym: Publicznym Przedszkolu w Dąbrowicy przez dyrektora oraz dwie nauczycielki. Działaniami innowacyjnymi objęta zostało całe przedszkole, a więc dzieci z grupy 3.-4.-latków (było ich 25), jak również 5.-6.-laktów (19 dzieci). Innowacja nie była nowością, gdyż prowadzona była w przedszkolu od 2014 roku, jednak ze względu na konieczność przygotowywania skomplikowanej dokumentacji nie została wówczas oficjalnie zarejestrowana w kuratorium oświaty. Dzięki dokonany zmianom formalnym nauczyciele postanowili przyjąć uchwałę w tej sprawie. Głównym założeniem przyświecającym autorom niniejszej innowacji było rozbudzenie w dzieciach zainteresowań czytelniczych oraz ukazania im niezwykłego świata bajek i baśni. Jak podkreślał dyrektor przedszkola: „*Prowadzenie innowacji poprzedziłyśmy badaniami rodziców. Na początku roku mieli oni problem z wpisaniem tytułów książek, które czytają dzieciom (...)*”. Prowadzona innowacja co roku była modyfikowana. W roku szkolnym 2017/2018, ze względu na przypadające uroczystości państwowe w naszym kraju (100. rocznicę odzyskania przez Polskę niepodległości) koncentrowała się na

zagadnieniach historycznych. Dzieci miały możliwość poznania legend i baśni m.in. o tym jak powstawało nasze państwo. Przyswajały sobie również fakty historyczne ujmowane w sposób adekwatny do ich etapu rozwojowego. Prowadzona działalność nie wymagała dodatkowego finansowania. Wykorzystywano zasoby biblioteki przedszkolnej oraz wiejskiej. Nauczycielki udostępniały również własną literaturę.

2. **„Placówka promująca zdrowie”** – działalność innowacyjna adekwatna do wymagań ogólnopolskiego programu

Działalność innowacyjna realizowana była w Zespole Szkolno-Przedszkolnym: Publicznym Przedszkolu w Dąbrowicy przez dyrektora oraz dwie nauczycielki. Działaniami innowacyjnymi objęte zostało całe przedszkole, a więc dzieci z grupy 3-4-latków (było ich 25), jak również 5-6-latków (19 dzieci). Innowacja nie była nowością, gdyż prowadzona była w przedszkolu od roku szkolnego 2013/2014, jednak nie była zgłoszona w kuratorium oświaty ze względu na wymogi formalne. Dopiero ich zniesienie spowodowało podjęcie uchwały dotyczącej innowacji. Kryteria przyznania placówce certyfikatu organizacji promującej zdrowie były bardzo złożone. Uzyskanie Rejonowego Certyfikatu Sieci Szkół Promujących Zdrowie poprzedzone było koniecznością spełnienia wymagań wstępnych, takich jak m.in.: aktywności na rzecz promocji zdrowia w przedszkolu widocznej w dokumentacji, czy też przekonanie przynajmniej większości grona pedagogicznego oraz dyrektora placówki, co do słuszności koncepcji przedszkola promującego zdrowie oraz wyrażenie gotowości wdrażania związanych z tym faktem założeń w praktyce (a więc tym samym otwartość na zmiany). W czasie trwającego 1 rok okresu przygotowawczego konieczne było: podjęcie uchwały rady pedagogicznej oraz utworzenie pisemnej deklaracji wyrażającej chęć przystąpienia do sieci placówek promujących zdrowie; nawiązane współpracy z regionalnym koordynatorem programu, a także odbycie szkolenia przez radę pedagogiczną z zakresu zasad tworzenia Szkoły Przyjaznej Zdrowiu. Powołano także koordynatora oraz przedszkolny zespół ds. promocji zdrowia. Po spełnieniu wszystkich warunków formalnych Publiczne Przedszkole w Dąbrowicy uzyskało Rejonowy Certyfikat Sieci Szkół Promujących Zdrowie. Następnie niezwłocznie podjęto działania zmierzające do uzyskania Wojewódzkiego Certyfikatu Szkół Promujących Zdrowie. Dzięki uczestnictwu w programie przez kolejne 3 lata, a także zrealizowanemu projektowi, (który opracowany został na podstawie przeprowadzonej diagnozy), na podstawie szczegółowego raportu (który uwzględnił wszystkie wymogi formalne)

w roku szkolnym 2017/2018 placówka uzyskała Wojewódzki Certyfikat Szkoły Promującej Zdrowie.

3. **„Wędrówki po regionie”** - program edukacji regionalnej, innowacja autorska

Innowacja prowadzona była w Przedszkolu nr 12 w Rzeszowie. Autorami innowacji były trzy nauczycielki. Podejmowana działalność innowacyjna obejmowała całe przedszkole – 145 dzieci.

Jak tłumaczyły autorki: *„Wychowanie patriotyczne i edukacja regionalna ma służyć kształtowaniu osobowości małego człowieka, stymulowaniu wrażliwości i postaw oraz umożliwiać poznanie istotnych wartości odnoszących się do rozwoju tożsamości dziecka. Najważniejszym zadaniem jest uświadomienie dzieciom, że wspólnoty takie jak: rodzina, środowisko lokalne i ojczyzna stanowią wielką wartość w życiu każdego człowieka, i że każdy ma wobec tych wspólnot określone obowiązki”* (Program edukacji regionalnej, s. 2).

Głównym celem programu było przygotowanie uczniów do aktywnego oraz twórczego udziału w życiu najbliższego otoczenia, a także wykształcenie u dzieci więzi z ich najbliższym środowiskiem – „Małą Ojczyzną”.

Podczas podejmowanych działań w ramach prowadzenia niniejszej innowacji dzieci zrealizowały następujące tematy: *Ja i moi koledzy, moja grupa; Moje przedszkole; Ja i moja rodzina; Mieszkam w Rzeszowie; Mój region – okolice Rzeszowa; Jestem Polakiem – znam historię Polski*. Nauczycielki zapoznały je z historią Polski oraz Rzeszowa oraz położeniem miasta na mapie, przekazały interesujące legendy, wprowadziły dzieci w tematykę symboli narodowych, uczyły śpiewać Hymn Narodowy (ze zwróceniem szczególnej uwagi na odpowiednią postawę w czasie jego trwania), zaznajomiły z kulturą ludową (w tym ze strojami i tańcami, które dzieci mogły przećwiczyć same oraz zaprezentować taniec rzeszowski podczas przedszkolnych uroczystości, a także z przyśpiewkami ludowymi). Przez cały okres trwania programu przedszkole współpracowało ze środowiskiem lokalnym. W placówce miały miejsce spotkania z policją oraz strażą miejską. Każda grupa wiekowa raz w miesiącu uczestniczyła w zajęciach tematycznych, które odbywały się w Filii nr 8 Miejskiej Biblioteki Publicznej w Rzeszowie. Nawiązano także współpracę z Uniwersytem Rzeszowskim, Szkołą Podstawową nr 8, Międzyszkolnym Ośrodkiem Sportowym, Przedszkolem Publicznym nr 22 oraz Przedszkolem Publicznym nr 18. Nadal

przedszkolaki miały możliwość odwiedzania mieszkańców Domu Pomocy Społecznej przedstawiając opracowany program artystyczny. Goszczono także lokalnych przedstawicieli różnych zawodów, m.in. pisarza Wojciecha Ulmana z Zaczernika czy bajkopisarkę Ninę Opic. W ramach prowadzonej innowacji pracownicy przedszkola wraz z dziećmi nawiązali współpracę z innymi placówkami w kraju, tym samym przyłączając się do ogólnopolskiego projektu edukacyjnego „Pocztówkowe Przedszkole”. Rozpoczęto wymianę między sobą pocztówek z całej Polski. Przedszkolaki miały możliwość uczestniczyć w obchodach Dnia Niepodległości, Święta Flagi i Konstytucji 3-go Maja. Włączano się w wiele imprez organizowanych z okazji 100.-lecia odzyskania przez Polskę niepodległości, m.in. śpiewaniu hymnu „Rekord dla Niepodległej”; pokazie mody patriotycznej; „100-lecie Odzyskania przez Polskę Niepodległości”; quizie wiedzy o Polsce, zajęciach gimnastycznych „Biało-czerwoni” a także występach patriotycznych dla Domu Pomocy Społecznej. Nawiązano także współpracę z przedszkolem w Wielkiej Brytanii, podczas której przedszkolaki wymieniały korespondencję oraz poznały obyczaje, tradycję, flagę i położenie na mapie tego kraju. W placówce przeprowadzono również konkurs plastyczny z udziałem rodziców nt. „Najpiękniejsze miejsca w regionie”. Zrealizowano także przegląd fotograficzny pt. „Niepodległość widziana oczami dziecka – moje miejsca – pomniki – uroczystości w Rzeszowie i regionie”.

Do prowadzenia innowacji wykorzystano pomoce dydaktyczne znajdujące się na stanie przedszkola. Wśród nich znalazły się m.in. kroniki przedszkolne oraz narzędzia multimedialne.

4. *Innowacja pedagogiczna „Już czytamy”* – program autorski na bazie metody Odimiennej nauki czytania wg. I. Majchrzak dla dzieci 4-6 letnich.

Działalność innowacyjna realizowana była w Przedszkolu nr 20 im. Smoka Felusia w Mielcu. Autorkami programu były dwie nauczycielki. Adresatami prowadzonych działań była 1 grupa - 26 dzieci w wieku 4 lat. Program oparty był na metodzie dr Ireny Majchrzak. Zajęcia realizowano w okresie od października 2017 roku do czerwca 2018 roku. Jej kontynuacja przewidziana została na kolejne dwa kolejne lata, dla tej samej grupy.

Autorki w sposób następujący argumentowały wprowadzenie działalności innowacyjnej: (...) *Chcąc spełnić dziecięce oczekiwania i wskazać ciekawszą formę nauki czytania, uwzględniającą indywidualne potrzeby i możliwości dzieci dokonaliśmy*

przełądu dotychczasowych koncepcji i wybrałyśmy naszym zdaniem najatrakcyjniejszą i najskuteczniejszą z nich. Jest to metoda Ireny Majchrzak „Nazywanie świata. Odimienna metoda nauki czytania”. Mamy nadzieję, że zabawa z czytaniem będzie wspieraniem rozwoju dzieci, a nie celem samym w sobie (...)” (Dokumentacja Programu Autorskiego, s. 4).

Celem prowadzenia działalności było stworzenie warunków umożliwiających wykorzystanie możliwości intelektualnych, tkwiących w każdym dziecku oraz stymulowanie rozwoju aktywności przedszkolaków dzięki stosowaniu różnorodnych zabaw i ćwiczeń, które prowadzić mają do nabywania przez nich umiejętności czytelniczych. Dodatkowo prowadzona działalność innowacyjna miała na celu wyzwalanie pozytywnych emocji, rozbudzenie wiary przedszkolaków we własne możliwości, a także całościowe rozpoznawanie wyrazów.

Wykorzystane w programie etapy nauki czytania bazowały na metodzie I. Majchrzak. Zgodnie z ujęciem autorki metoda była wprowadzana z uwzględnieniem poszczególnych etapów. Etap pierwszy, zwany inicjacją wprowadzał dziecko w świat symbolizacji. Każdy z przedszkolaków dowiadywał się, że może być wyrażany za pomocą liter – może zostać „napisany”, a następnie „przeczytany”. Nauczycielki opracowały dla każdego dziecka wizytówkę z jego imieniem. Dzieci uczyły się dostrzegać różnice między kształtem poszczególnych liter w zapisie własnego imienia. Po upływie około 2-3 tygodni wizytówki pisane zostały zamienione na drukowane. Dzieci ponownie zapoznawały się z kształtem liter. W kolejnych etapach składały własne imiona z liter znajdujących się na pojedynczych kartkach – na początku wg wzoru znajdującego się w kopercie, później z pamięci (każde dziecko układało tylko własne imię). W kolejnych etapach realizowano m.in. zabawę w „detektywów”, podczas której przedszkolaki miały za zadanie sprawdzić czy wszystkie litery z ich imienia umieszczone są na taśmie alfabetu. Kolejnym etapem innowacji było porównywanie imion własnych z imionami kolegów i szukanie wspólnych liter. Innowacja w roku szkolnym 2017/2018 zakończyła się na zrealizowaniu wszystkich zapisów etapu pierwszego oraz wprowadzeniu dzieci do etapu drugiego – ściany liter (pod koniec roku szkolnego).

Działalność innowacyjna nie wymagała nakładu finansowego – nauczycielki samodzielnie przygotowywały pomoce korzystając z posiadanego przez placówkę zaplecza (komputer, papier, drukarka).

5. **„Bajkowy świat origami”** – innowacja pedagogiczna wykorzystująca metodę Doroty Dziamskiej *„Magiczne kóleczka czyli origami płaskie z koła”*

Innowacja realizowana była w Przedszkolu Miejskim nr 4 w Łańcucie. Opracowana została przez jedną nauczycielkę. Odbiorcami innowacji była jedna grupa dzieci w wieku 4-5 lat uczęszczające do placówki. Innowacja realizowana była od 1.10.2017 roku do końca roku szkolnego 2017/2018. Zajęcia odbywały się dwa razy w miesiącu i trwały po 35 minut. Autorka zakładała kontynuację programu w kolejnych latach wraz z poszerzeniem go o origami: płaskie z kwadratu; trójkąta oraz kiri-origami.

Autorka innowacji argumentowała jej powstanie w sposób następujący: *„ (...)Stosowanie na zajęciach sztuki origami, a w szczególności origami płaskiego z koła, pomaga stworzyć atmosferę aktywności twórczej, dokładności i precyzji manualnej, rozwija inicjatywę dziecka, zapewnia osiągnięcie sukcesu, motywuje do dalszej pracy, a także uczy dyscypliny (...)”*.

Celem podjętej działalności innowacyjnej było rozwijanie zdolności poznawczych oraz manualnych dzieci. Prowadzone zajęcia miały wywołać u przedszkolaków zainteresowanie sztuką origami. Celem innowacji było również wspomaganie rozwoju dzieci.

Podczas pierwszych zajęć, które odbyły się w październiku dzieci zostały zapoznane z nową techniką, jaką jest origami. Nauczycielka omówiła potrzebne materiały oraz zapoznała dzieci ze sposobami zginania koła. Początkowa działalność dzieci obejmowała proste złożenia. Kontynuowanie prowadzonej działalności obejmowało stopniowanie trudności i przechodzenie z elementów prostych do coraz trudniejszych. W ramach prowadzonych zajęć przedszkolakom udało się złożyć: jesienne drzewo, domek dla leśnych skrzatów, misia, zającą, mikołaja, choinkę i spadający śnieg, pingwina, bałwana, smoka, portret pajacyka, kaczkę, tulipana, ślimaka, koszyczek wielkanocny, żabkę, biedronkę, motylka oraz rybki w morzu. Dzieci uczyły się wykonywać instrukcje zgodnie z poleceniem nauczyciela, pracować dokładnie i estetycznie. Rozwijały zdolności manualne, kształciły spostrzegawczość.

6. **„Magiczne bajki na dziecięce smutki”** – zastosowanie bajki terapeutycznej jako metody na wyciszenie, relaksację i odreagowanie napięcia – autorska innowacja pedagogiczna

Innowacja realizowana była w Przedszkolu Miejskim nr 4 w Łańcucie. Opracowana została przez jedną nauczycielkę. Odbiorcami innowacji była jedna grupa

dzieci w wieku 4-5 lat. Zajęcia realizowano w terminie od 1.10.2017 roku do 30.06.2018 roku.

Autorka argumentowała prowadzenie działalności innowacyjnej w sposób następujący: *„Bajki reagują niezwykle świat. Dzięki nim dziecko uczy się reguł, jakie rządzą w rzeczywistości i wzorów zachowania (...) Bajki terapeutyczne tym różnią się od innych edukacyjnych opowiadań, że koncentrują się wyłącznie na sytuacjach trudnych emocjonalnie. Pomagają dziecku zrozumieć swoje uczucia i uczą je wzorów działania w trudnych sytuacjach. Bohater bajkowy wyposażony jest w cechy upodabniające go do małego czytelnika (zbliżony wiek, znalezienie się w podobnej sytuacji lękotwórczej). (...) Oswojenie się z różnymi sytuacjami, które mogą się zdarzyć oraz fakt, że bohater zawsze znajduje rozwiązanie, czego efektem jest szczęśliwe zakończenie sprawiają, że bajki obniżają poziom lęku. Dziecko dowiaduje się, że problemy rozwiązują się nie za sprawą czarodziejskiej różdżki, ale dzięki działaniu bohatera i jego przyjaciół (...)*”.

Celem innowacji było wspomaganie rozwoju emocjonalnego oraz intelektualnego dziecka; kształtowanie nawyku uważnego słuchania oraz opowiadania; ukazanie przedszkolakom pozytywnych postaw oraz zachowań akceptowanych społecznie jak również wypracowanie indywidualnych umiejętności oraz sposobów radzenia sobie z takimi emocjami, jak: złość, strach, smutek i zazdrość.

Każdorazowo zajęcia rozpoczynało czytanie przez nauczycielkę bajek, baśni lub też tekstów terapeutycznych. Czasami jej pracę własną zastępował odtwarzacz CD i dzieci słuchały tekstów literackich, które zostały nagrane na płytę. Przedszkolaki miały możliwość samodzielnego opowiadania treści bajek czy też nadawania im tytułów. Czasami nauczycielka przerywała czytany tekst i pozwalała dzieciom samodzielnie wymyślić zakończenie. Zajęcia z bajkami połączone były także z muzyką. Dzieci miały możliwość dobrać odpowiedniego podkładu do treści oraz wykonać improwizację ruchową. Niekiedy włączane były do przekazu treści także pomoce dydaktyczne: pacynki. Muzyka czasami stanowiła tło dla czytanego przez nauczyciela tekstu. Dzieci dokonywały ocen zachowań bohaterów, wyrażały poprzez mimikę i ruch ciała stany emocjonalne bohaterów. Miały również możliwość przedstawienia swoich odczuć lub ulubionych fragmentów za pomocą środków plastycznych: kolorując bohaterów bajek, malując ilustrację do czytanych tekstów czy też rysując ilustracje do niedokończonych fragmentów utworu. Wykorzystywały do tego celu plastelinę, papier kolorowy (z którego robiły wydzieranki). Podczas prowadzonych zajęć nauczycielka

wykorzystywała m.in. „Bajki terapeutyczne dla dzieci” Marii Molickiej oraz „Moc jest w nas. Bajki terapeutyczne dla dzieci i ich rodziców” Kamili Zdanowicz-Kucharczyk.

7. „Literkowe zabawy przedszkolaków” – innowacja pedagogiczna bazująca na „Odimiennej metodzie nauki czytania” dr I. Majchrzak

Innowacja prowadzona była w Przedszkolu nr 4 w Stalowej Woli. Jej autorami były dwie nauczycielki. Objętych nią zastały wszystkie dzieci uczęszczające do 4 grup placówki przedszkolnej – 100 dzieci. Inspiracją do napisania innowacji stał się udział nauczycielek przedszkola w warsztacie prowadzonym przez Wandę Kostrzyńską – pierwszą osobę, która wprowadziła do pracy w przedszkolu autorską metodę Odimiennej nauki czytania, zgodnej z koncepcją dr Ireny Majchrzak.

Celem prowadzonych zajęć było zainteresowanie przedszkolaków słowem pisanym i wprowadzenie ich w świat liter w sposób spontaniczny – poprzez zabawę. Dzięki realizacji różnego rodzaju zabaw oraz ćwiczeń stymulowany był rozwój aktywności dzieci, prowadząc tym samym do nabycia umiejętności czytelnich.

W trakcie realizacji programu ściśle przestrzegano poszczególnych etapów opisanych przez I. Majchrzak. Dzieci z najmłodszej grupy podczas zajęć opanowywały materiał z etapu pierwszego. Wprowadzanie w świat liter rozpoczął się od zapoznawania z wizytówkami pisanymi przez nauczyciela, które następnie zamienione zostały na drukowane. Podczas zabawy „*Układanie imion*” uporządkowywały litery tak, aby powstało z nich ich imię. Dzieci z grupy 4-laktów zostały również zapoznane zarówno z wizytówkami pisanymi, jak i drukowanymi. W czasie trwania innowacji realizowały m.in. zabawy „*Gdzie jest moje imię?*”, (w czasie której z rozsypanych, drukowanych wizytówek odnajdywały własne) oraz „*Na czym krzeselku siedzę?*”. Były one również wprowadzane do etapu drugiego, m.in. poprzez zabawę „*Literkowy dywan*”, (w trakcie której zapoznawały się z dużym formatem piankowych liter - tym samym poznając kształt wielkich liter drukowanych). Podczas zabawy „*Literkowe czarowanie*” potrafiły rozpoznać własne imię jedynie po jego konturze. Realizowały również etap drugi – ściana pełna liter. Pięciolatki wprowadzone zostały zarówno w pierwszy, jak i drugi etap. Sześciolatki oprócz dwóch niższych etapów realizowały trzeci – nazywanie świata oraz czwarty – sesje czytania. Podczas zajęć wykonywały zaawansowane zabawy, m.in.: „*Nazywanie świata*” czy „*Literkowy labirynt*”.

Realizacja innowacji pedagogicznej nie wymagała zakupu dodatkowych pomocy dydaktycznych. Wykorzystywano materiał, którym dysponowała placówka. Większość pomocy przygotowywali nauczyciele.

Podsumowanie

Oprócz działań innowacyjnych kontynuowanych w roku szkolnym 2017/2018 bez jakichkolwiek zmian lub też z niewielkimi zmianami wprowadzonych zostało 7 nowych innowacji. Kontynuowane były działania mające na celu wyposażenie przedszkolaków w umiejętności dbania o styl życia sprzyjający zdrowiu (czego odzwierciedleniem stało się zarówno kontynuowanie podjętych uprzednio działań, jak również wprowadzenie nowych). Dwie innowacje miały na celu wyposażenie przedszkolaków w umiejętność czytania i opierały się na Odimiennej nauce czytania dr Ireny Majchrzak. Rozwój motoryki przyświecał autorce „Bajkowego świata origami”, która podczas planowania prowadzonych działań inspirowała się metodą Doroty Dziamskiej. Jedna z nowych innowacji pedagogicznych miała na celu nie tylko zainteresowanie dzieci książką, ale również wspomaganie rozwoju emocjonalnego dzieci.

Zniesienie konieczności przygotowania obszernej dokumentacji w celu oficjalnego zarejestrowania innowacji w kuratorium oświaty spowodowało, że realizowane dotychczas działania (niektóre trwające już nawet po kilka lat) wreszcie zostały pisemnie zatwierdzone. Z całą pewnością ograniczenie wymogu przygotowania dokumentów to kluczowy element, który przełoży się na autentyczny obraz związany z działalnością innowacyjną.

Aż 16 z 21 (76,2%) innowacji pedagogicznych, które realizowane były w roku szkolnym 2016/2017 (I etap badań) kontynuowano podczas II etapu badań (przypadającego na rok szkolny 2017/2018) bez wprowadzania jakichkolwiek zmian. Cztery innowacje (19%) również doczekały się kontynuacji, jednak z pewnymi modyfikacjami. Tylko jedna innowacja pedagogiczna (4,8%) została zakończona wraz z końcem roku szkolnego 2016/2017.

W roku szkolnym 2017/2018 w badanych przedszkolach rozpoczęto prowadzenie 7 nowych innowacji pedagogicznych. Najwięcej (3) opracowano innowacji metodyczno-programowych (42,8%). Realizowano również dwie innowacje programowe (28,6%) oraz dwie innowacje metodyczne (28,6%).

Wśród autorów innowacji znaleźli się: jeden nauczyciel, grupa dwóch lub trzech nauczycieli, a także dyrektor przedszkola.

Swoim zasięgiem działalność innowacyjna objęła wszystkie dzieci uczęszczające do przedszkola w przypadku 4 innowacji, stanowiących 57,1% wszystkich realizowanych w roku szkolnym 2017/2018). Trzy pozostałe innowacje (42,9%) adresowane były do pojedynczych grup przedszkolnych.

5.4. Obszary i rodzaje innowacji pedagogicznych (III etap badań)

W ostatnim roku badań, a więc w roku szkolnym 2018/2019 prześledzono działania innowacyjne 12 wyłonionych do grupy podstawowej przedszkoli. W pierwszej kolejności ustalono czy kontynuowane w roku szkolnym 2017/2018 innowacje pedagogiczne nadal były prowadzone czy też z nich zrezygnowano. Dodatkowo ustalono czy w badanych placówkach przedszkolnych wprowadzano inne działania innowacyjne.

W roku szkolnym 2018/2019 niektóre z innowacji szczegółowo opisanych powyżej były kontynuowane bez wprowadzania jakichkolwiek zmian, inne uległy modyfikacji. Trzy innowacje nie doczekały się kontynuacji (jednak spośród nich jedna zaplanowana została na kolejny rok szkolny - 2019/2020); zaś kolejne trzy zostały zastąpione innymi innowacjami.

Wśród innowacji kontynuowanych bez wprowadzania jakichkolwiek zmian znalazły się:

- *”Wiem, czuję, rozumiem – wychowanie do wartości”* – innowacja zaczerpnięta z innej placówki;
- *„Zdrowy, sprawny i rozważny przedszkolak”*;
- *„Zaciekać dzieci książką”* – program edukacji czytelniczej;
- *„Twórcza adaptacja systemu edukacyjnego Marii Montessori”*;
- *„Gotujemy smacznie, zdrowo i kolorowo”*;
- *„SZACH-MAT zajęcia szachowe dla dzieci 5-6 letnich w przedszkolu”* – rok szkolny 2018/2019 był wyjątkowy jeżeli chodzi o prowadzoną działalność innowacyjną, gdyż większość dzieci, która uczestniczyła w zajęciach kończyła edukację przedszkolną. W związku z tym nauczycielka zorganizowała turniej szachowy. Podczas jego trwania była część artystyczna, przygotowana przez przedszkolaki oraz rozgrywki.

Zaproszono również gościa honorowego – Zofię Bator – pracownika Podkarpackiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Przemyślu, która jest specjalistką z tej dziedziny (m.in. prowadzi szereg form doskonalących dla nauczycieli, które związane są z zagadnieniami dotyczącymi nauki gry w szachy dzieci) . Zwycięzcy otrzymali pamiątkowe dyplomy, puchary i nagrody. Od września 2019 roku innowacja będzie nadal kontynuowana tylko przez 2 dzieci – pozostali uczestnicy innowacji będą dopiero poznawali tajniki gry.

- „*Tablica interaktywna w moim przedszkolu*”;
- „*W krainie wyobraźni*” ;
- „*Wesołe nutki*”;
- „*Dar Zabawy*”;
- „*Program adaptacyjny dla dzieci 3-letnich*”;
- „*Łączy nas muzyka*”;
- „*Już czytamy*” – program autorski na bazie metody Odimiennej nauki czytania wg. I. Majchrzak dla dzieci 4-6 letnich. Nauczycielki wprowadziły etap drugi – ściana liter oraz zaczęły etap trzeci – nazywanie świata. Na rok szkolny 2019/2020 zaplanowano ukończenie etapu trzeciego oraz zrealizowanie z dziećmi (które będą już 6.-latkami etapu czwartego);
- „*W świecie bajek i baśni*” – innowacja autorska;
- „*Placówka promująca zdrowie*”
- „*Wędrowniki po regionie*”
- „*Literkowe zabawy przedszkolaków*”.

Wśród innowacji kontynuowanych z pewnymi modyfikacjami znalazły się następujące:

- „*Aktywna matematyka – w oparciu o koncepcję F. Froebela*” – innowacja była kontynuowana z pewnymi modyfikacjami. Objętych nią zostało 18 dzieci w wieku 5 oraz 6 lat. Dodatkowo od września rozszerzono odbiorców i włączono do prowadzonych działań także grupę 3-4-latków, liczącą 25 dzieci. Zajęcia innowacyjne prowadził nadal dyrektor przedszkola oraz (nie jedna jak dotychczas) dwie nauczycielki. Placówka przedszkolna do prowadzonych działań nadal wykorzystywała jeden

zestaw Darów Froebla. Od września 2019/2020 działalność innowacyjna będzie nadal kontynuowana. Przedszkole posiada już fundusze na zakup drugiego Daru Froebla.

- „*Bajka dobra na wszystko*”;
- „*Plastyka dla smyka – rozwijanie aktywności twórczej dziecka*” – innowacja uległa modyfikacji. W ramach jej trwania dzieci uczestniczyły w konkursie fotograficznym pt. „*Najpiękniejsze zakątki mojej gminy*” oraz konkursie technicznym „*Moja ulubiona zabawka*”, który adresowany był zarówno do przedszkolaków, jak i do ich rodziców.
- „*Baje, bajki, bajeczki twórczej Jedyneczki*” – działania innowacyjne zostały zmodyfikowane. Przedszkole włączyło się do międzynarodowego projektu „*Mały Miś w świecie wielkiej literatury*” oraz brało udział w Ogólnopolskim projekcie „*Mała książka – wielki człowiek*”.

Wśród innowacji, które nie były kontynuowane w roku szkolnym 2018/2019 znalazły się następujące:

- „*Plecy prostuję i nie choruję*” – innowacja autorska – uchwała dotycząca kontynuowania innowacji w danym roku szkolnym nie została podjęta.
- „*Zabawy z literkami*” – innowacja została zastąpiona nową „*A, B, C... Już literki znam. Program wczesnej nauki czytania z wykorzystaniem metody symultaniczno-sekwencyjnej prof. J. Cieszyńskiej*”, realizowaną w grupie 3-4-latków, autorstwa jednej z nauczycielek przedszkola.
- „*Z komputerem za pan brat*” – innowacja została zastąpiona programem „*Komputer w przedszkolu. Zdrowe i bezpieczne korzystanie*”, realizowanym w grupie dzieci 5- i 6-letnich. Zajęcia były nadobowiązkowe, realizowane z całą grupą co 2 tygodnie w wymiarze 25-30 minut. Program został napisany na dwa lata, a więc również na rok szkolny 2019/2020;
- „*Jem warzywa, piję sok, jestem silny tak jak smok*” – innowacja została zawieszona. Powodem zaniechania prowadzonych działań była zmiana lokalizacji placówki oraz wszystkie czynności z tym związane. Nauczyciele wraz z dyrektorem planowali przez okres wakacyjny przygotować pomysły, które będą podwalinami pod kolejną innowację pedagogiczną. Obrany kierunkiem oddziaływań miało być wychowanie

do wartości. W sierpniu, podczas rady pedagogicznej planowano prezentację pomysłów pań oraz stworzenie programu nowej innowacji, która rozpocznie się od roku szkolnego 2019/2020;

- „*Bajkowy świat origami*” – innowacja pod tą nazwą nie była kontynuowana, jednak nauczycielka wprowadziła zamiast koła kwadraty i z tą samą grupą dzieci realizowała innowację „*Magia papierowych kwadratów*” (opisaną poniżej);
- „*Magiczne bajki na dziecięce smutki*” – zastosowanie bajki terapeutycznej jako metody na wyciszenie, relaksację i odreagowanie napięcia – innowacja nie była kontynuowana.

Spośród 27. innowacji pedagogicznych, które prowadzone były w roku szkolnym 2017/2018 bez zmian kontynuowanych było przez kolejny rok szkolny (a więc w roku szkolnym 2018/2019 – III etap badań) 17 z nich, stanowiących 63% wszystkich badanych. Cztery innowacje (stanowiące 15% wszystkich) były kontynuowane, lecz z pewnymi modyfikacjami. Wraz z zakończeniem roku szkolnego zaniechano dalszego prowadzenia sześciu innowacji (stanowiących 22% wszystkich), przy czym trzy zostały zastąpione innym programem, jedna została zawieszona, zaś dwie zakończyły się.

Począwszy od roku szkolnego 2018/2019 w badanych przedszkolach wprowadzono następujące innowacje pedagogiczne:

Tabela 12. Rodzaje innowacji pedagogicznych (III etap badań)

Lp.	Nazwa innowacji	Rodzaj innowacji
1.	„ <i>Od radości bycia Kolbuszowianinem do dumy bycia Polakiem</i> ” – autorska innowacja pedagogiczna	programowa
2.	„ <i>Jestem przedszkolakiem – dumnym Polakiem</i> ” – innowacja stworzona w ramach obchodzonej w kraju 100.-letniej rocznicy odzyskania niepodległości (program autorski)	programowa
3.	„ <i>Innowacyjny program profilaktyki logopedycznej</i> ” – innowacja autorska	metodyczno-programowa
4.	„ <i>Kółeczkowe czary mary</i> ” – innowacja inspirowana metodą Doroty Dziamskiej	metodyczno-programowa
5.	„ <i>Jestem małym artystą</i> ” – autorska innowacja pedagogiczna	metodyczno-programowa
6.	„ <i>Magia papierowych kwadratów</i> ” – innowacja wykorzystująca metodę Doroty Dziamskiej i jej pozycję książkową: „ <i>Magiczne kwadraty czyli origami płaskie z kwadratu</i> ”.	metodyczna
7.	„ <i>Mali odkrywcy</i> ” – innowacja autorska	metodyczno-programowa

Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej realizowanymi innowacjami w roku szkolnym 2018/2019 były innowacje metodyczno-programowe. Łącznie przeprowadzono ich 4 (co stanowi

57,1%). Zrealizowano również 2 innowacje programowe (28,6%) oraz 1 innowację metodyczną (14,3%).

Innowacje opracowane były przez jednego nauczyciela lub grupę trzech nauczycieli. Tylko jedna z powyższych innowacji została przygotowana przez wszystkie pracujące w przedszkolu osoby: dyrektora oraz pięciu nauczycieli.

Działania przedszkoli w ramach prowadzonych innowacji pedagogicznych obejmowały kilkoro dzieci (dobór na zasadzie stwierdzonych wad wymowy), całą grupę lub też całe przedszkole. Dane zebrane w tabeli 56. przedstawiają liczbę dzieci, które uczestniczyły w prowadzonej innowacji pedagogicznej (lub też w prowadzonych innowacjach) w poszczególnych przedszkolach.

Tabela 13. Liczebność dzieci realizujących poszczególne innowacje pedagogiczne (III etap badań)

Lp.	Nazwa innowacji	Liczebność dzieci objętych innowacją
1.	„ <i>Od radości bycia Kolbuszowianinem do dumy bycia Polakiem</i> ” – autorska innowacja pedagogiczna	całe przedszkole – 100 dzieci
2.	„ <i>Jestem przedszkolakiem – dumnym Polakiem</i> ” – innowacja stworzona w ramach obchodzonej w kraju 100.-letniej rocznicy odzyskania niepodległości (program autorski)	całe przedszkole - 75 dzieci
3.	„ <i>Innowacyjny program profilaktyki logopedycznej</i> ” – innowacja autorska	5 dzieci
4.	„ <i>Kółeczkowe czary mary</i> ” – innowacja inspirowana metodą Doroty Dziamskiej	cała grupa – 25 dzieci
5.	„ <i>Jestem małym artystą</i> ” – autorska innowacja pedagogiczna	cała grupa – 25 dzieci
6.	„ <i>Magia papierowych kwadratów</i> ” – innowacja wykorzystująca metodę Doroty Dziamskiej i jej pozycję książkową: „ <i>Magiczne kwadraty czyli origami płaskie z kwadratu</i> ”.	cała grupa – 25 dzieci
7.	„ <i>Mali odkrywcy</i> ” – innowacja autorska	całe przedszkole – 100 dzieci

Źródło: opracowanie własne.

Spośród wszystkich nowych innowacji realizowanych w roku szkolnym 2018/2019 3 z nich (42,85%) obejmowały swym zasięgiem wszystkie dzieci uczęszczające do przedszkola. Również 3 innowacje (42,85%) realizowane były w poszczególnych grupach przedszkolnych (brały w nich udział wszystkie dzieci, które w omawianym roku szkolnym uczęszczały do danej grupy przedszkolnej). Tylko 1 innowacja pedagogiczna (14,3%) adresowana była do wybiórczej liczby odbiorców – dzieci z wadami wymowy. W ramach podejmowanych działań uczestniczyło w nich 5 dzieci.

Analogicznie do minionych lat, również w odniesieniu do innowacji pedagogicznych, które zostały wprowadzone jako nowe w roku szkolnym 2018/2019 (III etap badań) poniżej zamieszczono krótki ich opis:

1. „Od radości bycia Kolbuszowianinem do dumy bycia Polakiem” –

innowacja autorska

Innowacja realizowana była w Publicznym Przedszkolu nr 2 w Kolbuszowej przez całe przedszkole: dyrektora oraz pięciu nauczycieli. Jej odbiorcami były dzieci ze wszystkich grup wiekowych. Wprowadzona innowacja nawiązywała do 100. rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości. Celem prowadzonych działań innowacyjnych było rozwijanie wartości narodowo-patriotycznych – m.in. poczucia przynależności regionalnej oraz narodowej. Prowadzone zajęcia były zróżnicowane ze względu na wiek dzieci. U dzieci młodszych przekazywano mniej rozbudowane treści, bardziej ograniczające się do poznania własnego miasta – Kolbuszowej. W trakcie organizowanych wycieczek zaznajamiano przedszkolaki z nazwami ulic. Miały one również możliwość włączania się do imprez lokalnych, m.in. 23. Prezentacji Twórczości Ludowej Lasowiaków i Rzeszowiaków, która miała miejsce w skansenie w Kolbuszowej.

Dzieci starsze przez cały rok szkolny poznawały rozbudowane treści związane z naszym krajem. Uczyły się jakie miasta są w Polsce, jakie rzeki płyną przez kraj, z kim sąsiadujemy. Regularnie zapraszani byli do przedszkola goście – historycy, którzy przedstawiali liczne ciekawostki. Przedszkole brało udział w zorganizowanej przez MEN międzynarodowej akcji „Rekord dla Niepodległej”. Dzień 11 listopada był dla przedszkola szczególnie. Zorganizowana została biesiada podczas której cała społeczność przedszkolna, wraz z zaproszonymi gośćmi i rodzicami punktualnie o 11:11 odśpiewała Hymn Polski. Prowadzona działalność innowacyjna nie wymagała dodatkowego finansowania.

2. „Jestem przedszkolakiem – dumnym Polakiem” –

innowacja autorska w ramach obchodów 100.-letniej rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości.

Innowacja prowadzona była w Przedszkolu nr 20 im. Smoka Felusia w Mielcu. Autorkami były trzy nauczycielki. Działaniami objęte były dwie grupy (42 dzieci).

Celem innowacji było rozwijanie postaw patriotycznych, budzenie szacunku do tradycji, przynależność narodowa. Dzieci poznawały różne legendy związane z różnymi regionami Polski.

Zajęcia odbywały się dwa razy w miesiącu. Podczas ich trwania nauczycielki m.in. czytały legendy, a także podejmowały rozmowy na ich temat. Zapoznawały

również dzieci z poszczególnymi regionami Polski, ukazując charakterystyczne dla nich zabytki oraz ciekawe informacje. W ramach prowadzonej działalności innowacyjnej przedszkole włączyło się w obchody z okazji 100. rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości. Przygotowano akademię z okazji dnia 11. listopada, a także włączono się do ogólnopolskiej akcji śpiewania hymnu. Nauczycielki zorganizowały również zajęcia otwarte dla rodziców, wykorzystując tematykę prowadzonej innowacji. Prezentowane zagadnienia obejmowały ukazanie symboli narodowych, a także miejsc bliskich sercu każdego Polaka i dobrze mu znanych.

Prowadzona działalność innowacyjna nie wymagała dodatkowego nakładu finansowego w postaci zakupu pomocy dydaktycznych. Nie będzie ona kontynuowana. Była to jednorazowa inicjatywa z okazji obchodów narodowych.

3. ***„Innowacyjny program profilaktyki logopedycznej”*** – program autorski

Innowacja prowadzona była w Zespole Szkół w Wysokiej Głogowskiej: Publicznym Przedszkolu w Wysokiej Głogowskiej. Jej autorem była jedna nauczycielka, zaś adresatami innowacji pedagogicznej - dzieci u których stwierdzono wady wymowy z najstarszej grupy wiekowej – 5-6 latków. Podczas zajęć, które odbywały się raz w tygodniu przedszkolaki miały możliwość wykonywania różnego rodzaju ćwiczeń. Celem zajęć było m.in.: nauka sposobu oddychania, usprawnienie pracy mięśni aparatu artykulacyjnego, nauka kontroli natężenia głosu czy też usprawnianie wrażliwości słuchowej. Były to zajęcia grupowe, które rozpoczęły się w marcu i realizowane były do końca czerwca. Do prowadzonych zajęć nauczycielka wykorzystywała pomoce dydaktyczne znajdujące się na wyposażeniu przedszkola oraz samodzielnie przygotowane.

Zajęcia logopedyczne są wysoko cenione, szczególnie obecnie, gdy coraz więcej dzieci cechują zaburzenia mowy. W opinii autora niniejszej pracy dużo efektywniejsze były by zajęcia indywidualne, które w całości koncentrowałyby się na działaniach z poszczególnym dzieckiem, niemniej jednak również podczas zajęć grupowych dzieci mogły wiele skorzystać.

4. ***„Kółczkowe czary mary”*** – *program innowacyjny inspirowany metodą kształcenia i terapii „Edukacji przez ruch” autorstwa Doroty Dziamskiej*

Innowacja prowadzona była w Zespole Szkół w Wysokiej Głogowskiej: Publicznym Przedszkolu w Wysokiej Głogowskiej. Jej autorem była jedna

nauczycielka. Odbiorcami innowacji pedagogicznych była jedna grupa najmłodszych dzieci – 3-latków. Innowacja rozpoczęła się od II semestru – trwała więc od lutego do marca. Dzięki podejmowanym działaniom przedszkolaki miały możliwość kształtowania inwencji twórczej: słownej, ruchowej, plastycznej. Zajęcia angażowały wiele zmysłów, koordynację ruchową. Dzieci nauczyły się orientacji w stronach własnego ciała: prawa – lewa; a także ruchów naprzemiennych: prawa ręka-lewa ręka, prawa ręka – lewa noga etc. Zajęcia odbywały się raz w miesiącu – w ostatnie piątki. W czasie zajęć przedszkolaki pracowały również z kartami pracy. Wiodącą metodą w zajęciach była jednak metoda edukacyjna przez ruch. Działalność innowacyjna nie wymagała zakupu dodatkowych pomocy dydaktycznych. Wykorzystywano materiał znajdujący się na wyposażeniu grupy.

5. *„Jestem małym artystą”* – autorska innowacja pedagogiczna

Innowacja prowadzona była w Zespole Szkół w Wysokiej Głogowskiej: Publicznym Przedszkolu w Wysokiej Głogowskiej. Jej autorem była jedna nauczycielka. Adresowana była do starszaków, a więc dzieci w wieku 5-6 lat. Swoim zasięgiem objęła 1 grupę. Trwała cały rok – od września do czerwca. Celem podejmowanych w ramach innowacji działań było kształtowanie umiejętności twórczych i artystycznych (plastycznych) u dzieci. Podejmowane oddziaływania przyczyniły się do kształtowania ekspresji twórczej oraz grafomotoryki. Niwelowały również napięcia mięśniowe, a także rozwijały poczucie estetyki wśród przedszkolaków. Podczas zajęć dzieci miały możliwość łączenia różnych materiałów oraz technik. Brały również udział w różnych wystawach artystycznych: fotograficznych, malarskich, rzeźbiarskich. Przygotowały także wystawy samodzielnie wykonanych prac.

6. *„Magia papierowych kwadratów”* – innowacja wykorzystująca metodę Doroty Dziamskiej i jej pozycję książkową: „Magiczne kwadraty czyli origami płaskie z kwadratu”.

Innowacja realizowana była w Przedszkolu nr 4 w Łąncucie. Została opracowana przez jedną nauczycielkę. Odbiorcami działań innowacyjnych była grupa dzieci w wieku 5 i 6 lat. Innowację pedagogiczną realizowano w okresie od 1.10.2018 r. do 30.06.2019 r. Zajęcia odbywały się raz w miesiącu i trwały 30 minut.

Innowacja była kontynuacją techniki origami płaskie z koła, prowadzonej rok wcześniej. Dzieci w roku szkolnym 2018/2019 miały możliwość zapoznania się z techniką składania kwadratów czyli z origami płaskim z kwadratu.

Cele przyświecające autorce to: rozwijanie zdolności manualnych oraz poznawczych, prowadzących do rozbudzania zainteresowania sztuką origami. Wspomaganie rozwoju dziecka oraz budzenie w nim wrażliwości estetycznej, a także odkrywania piękna radości tworzenia.

W październiku dzieci zostały zapoznane z nową techniką. Analogicznie do prowadzonych działań w roku poprzednim autorka zaprezentowała dzieciom sposoby zginania kwadratów. Dzieci również tego roku rozpoczęły od prostych złożzeń, które w miarę zaawansowania stawały się coraz trudniejsze. W poszczególnych miesiącach przedszkolakom udało się wykonać: w październiku – domek; w listopadzie – kolorowy latawiec, w grudniu: Świętego Mikołaja, w styczniu: Króla Macjusia I, w lutym – pajacyka; w marcu – żółte kwiatki, w kwietniu: małego czarodzieja, w maju – kwiatek dla mamy, zaś w czerwcu żaglówkę.

Zakup dodatkowych pomocy dydaktycznych nie był potrzebny. Wykorzystywano materiał plastyczny, który znajdował się na wyposażeniu grupy.

7. „Mali odkrywcy” – innowacja autorska

Innowacja realizowana była w Przedszkolu nr 4 w Stalowej Woli od września 2018 roku. Jej autorkami były 3 nauczycielki. Działalność innowacyjna realizowana była w całym przedszkolu (w 4 grupach). Zajęcia odbywały się jeden raz w miesiącu.

Celem prowadzonej działalności innowacyjnej było odpowiednie zorganizowane sytuacji edukacyjnych do prowadzenia wielozmysłowego poznawania świata. Program miał również za zadanie aktywizowanie procesów poznawczych, a także rozbudzenie zainteresowania przedszkolaków otaczającym światem i poszerzeniem wiedzy na ten temat.

Podczas prowadzonych zajęć dzieci miały możliwość doświadczania oraz eksperymentowania. Realizowały obserwacje zarówno spontaniczne, jak i kierowane. Wykonywały szereg działań, jak m.in.: „Zabawy z powietrzem”; „Kolorowy deszcz”; sprawdziły „Jaki jest śnieg?”; wykonały doświadczenia: „Uciekająca woda”; „Wulkan”; „Co pływa, a co tonie? Co rozpuszcza się w wodzie?”; „Wirujące kolory”; „Kopciuszek – oddzielanie pieprzu od soli” oraz eksperymenty: „Przyjaźń kolorów”. Przedszkolaki obserwowały także „Jak powstaje tęcza?” oraz sprawdzały „Czy olej

może być na dnie szklanki?”. Ten sam program zajęć realizowany był we wszystkich grupach wiekowych. Dzięki możliwości samodzielnego wykonywania działań przedszkolaki miały możliwość poznania swoich mocnych stron, a także wzmocnienia pewności siebie.

Do prowadzenia działalności innowacyjnej wykorzystano następujące materiały dydaktyczne: balony, kawałki papieru, olej, wodę, pieprz, sól, wodę, farby, kolorowe barwniki etc. Wszystkie niezbędne materiały wykorzystywane do prowadzonej działalności innowacyjnej zapewniało przedszkole.

Podsumowanie

W roku szkolnym 2018/2019 (III etap badań) 17 (63%) spośród 27 innowacji pedagogicznych, realizowanych w roku szkolnym 2017/2018 kontynuowanych było bez wprowadzania jakichkolwiek zmian. Cztery innowacje (15%) kontynuowano, jednak z pewnymi modyfikacjami. Sześć innowacji pedagogicznych (22%) nie doczekało się kontynuacji w roku szkolnym 2018/2019 (przy czym trzy zastąpiono nowymi, dwie się zakończyły, a jedna została zawieszona).

W III etapie badań, przypadającym na rok szkolny 2018/2019 wprowadzono 7 nowych innowacji pedagogicznych. Zrealizowano 4 innowacje metodyczno-programowe (57,1%), 2. programowe (28,6%) oraz 1. metodyczną (14,3%).

Autorami innowacji pedagogicznych był jeden nauczyciel lub trzech nauczycielami. Jedną innowację stworzyli wszyscy pracownicy pedagogiczni przedszkola: nauczyciele oraz dyrektor.

Odbiorcami prowadzonych w III etapie badań nowych innowacji pedagogicznych były wszystkie dzieci uczęszczające do przedszkoli (w odniesieniu do 3 zrealizowanych innowacji, stanowiących 42,85% wszystkich nowych), cała grupa dzieci (realizujących 3 innowacje, 42,85%) lub też pojedyncze osoby (w odniesieniu do 1 innowacji pedagogicznej, 14,3%). W odniesieniu do tej ostatniej niewielka, bo licząca zaledwie 5 dzieci grupa wynikała z faktu, iż prowadzona działalność innowacyjna adresowana była jedynie do osób u których występowały wady wymowy.

Obchodzona w Polsce 100. rocznica odzyskania niepodległości znalazła również szerokie przełożenie na tematykę prowadzonych oddziaływań i była widoczna zarówno w tematyce wybieranych bajek i baśni w ramach innowacji czytelniczej, jak również w działaniach praktycznych odnoszących się do edukacji regionalnej.

Na przestrzeni trzech lat, tj. roku szkolnego 2016/2017; 2017/2018 oraz 2018/2019 przedszkola zarówno kontynuowały większość prowadzonych w I okresie badań innowacji, jak również wprowadzały nowe. Działania realizowane w roku szkolnym 2018/2019 w dużej mierze miały być kontynuowane przez następny rok szkolny (a być może – jak podkreślali respondenci – również i przez kolejne lata). Indywidualne rozmowy z nauczycielami i dyrektorami przedszkoli wskazywały, że mają oni wciąż kolejne pomysły na nowe działania. Obok innowacji realizowali oni również szereg projektów autorskich oraz ciekawych programów.

Każda z prowadzonych innowacji była wyjątkowa i niepowtarzalna. Podejmowane działania były zindywidualizowane do każdego przedszkola. Uwzględniały zarówno indywidualne możliwości dzieci, jak i potrzeby oraz niepokoje rodziców. Jednocześnie łamały stereotypy, jakoby tylko młodzi pedagodzy mieli siłę, energię i chęci do wprowadzania jakichkolwiek zmian. Udowadniały, że nauczyciele i dyrektorzy stale chcą doskonalić kompetencje zawodowe, zmieniać rzeczywistość, poszukiwać nowych metod pracy, podejmować współpracę zarówno z rodzicami, jak i ze środowiskiem lokalnym, wyróżniać się w środowisku (co nie zawsze ma tylko pozytywny oddźwięk). Czasami wystarczy mały impuls, kreatywna myśl, przeczytany opis jako podpowiedź możliwości wprowadzenia zmian i rozpoczęcia pracy w sposób niestandardowy.

Analiza treści prowadzonych indywidualnie rozmów z nauczycielami oraz dyrektorami poszczególnych przedszkoli ujawniła, iż w działalności innowacyjnej najważniejsza jest decyzja nauczyciela czy też nauczycieli, poparta następnie zgodą dyrektora. Opracowanie pierwszej innowacji (a tym samym otwarcie się na nowości i zmiany) powoduje szukanie coraz to nowych rozwiązań, udoskonalanie własnego warsztatu pracy, modyfikowanie lub też rozpoczynanie nowych działań innowacyjnych. Nauczyciel jest zmotywowany do dalszego rozwoju, nieustannego poszukiwania oraz uatrakcyjniania własnej pracy. Nie ma tu miejsca na stagnację, zaś niezależnie od stażu pracy i stopnia awansu zawodowego nieustannie pragnie się być jeszcze lepszym, adekwatniejszym i efektywniejszym dlatego też działalność innowacyjną uznaje się za wysoce pożądaną na każdym etapie kształcenia.

5.5. Korzyści z realizacji innowacji pedagogicznych w opiniach badanych

Podejmowana w przedszkolach działalność innowacyjna miała na celu (zgodnie z założeniem autorów) osiągnięcie wymiernych efektów. W niniejszym podrozdziale

podjęto próbę określenia korzyści, jakie płynęły z prowadzenia innowacji pedagogicznych w odniesieniu następujących obszarów: dzieci, nauczycieli, dyrektorów, rodziców oraz placówek jako instytucji i organizacji. Szczegółowa analiza odzwierciedlająca uzyskane wypowiedzi respondentów została przedstawiona w dwóch kolejnych podrozdziałach.

5.5.1. Korzyści z realizacji innowacji pedagogicznych w opiniach nauczycieli

Realizując indywidualne badania z nauczycielami innowacyjnych przedszkoli starano się ustalić, jakie widzą korzyści z realizacji innowacji. W kwestionariuszu wywiadu w wersji dla nauczycieli przedszkoli zamieszczone było pytanie (drugie) dotyczące odnoszonych korzyści dzięki prowadzonej działalności innowacyjnej przez wszystkie obszary biorące udział w życiu przedszkola: dzieci, nauczycieli (ich samych), dyrektorów, rodziców oraz przedszkola jako instytucje i organizacje. Uzyskane wypowiedzi zostały ujęte w poniższych tabelach.

Tabela 14. Korzyści dla dzieci z realizacji innowacji pedagogicznych w opinii nauczycieli

Lp.	Odpowiedzi respondentów	Ranga	Liczba wskazań
1.	wszechstronny rozwój dziecka	1	22
2.	nabywanie kompetencji moralnych	2	9
3.	ciekawe metody i formy pracy	3	8
4.	rozwój procesów poznawczych	4	6
5.	nabywanie dyspozycji intelektualnych	5	5
6.	uodpornienie na porażki	5	5
7.	świadomość zasad bezpieczeństwa	6	4
8.	kształtowanie zdrowego stylu życia	7	3
9.	nabywanie umiejętności współpracy	8	2
10.	rozbudzenie zainteresowań proponowanymi działaniami	8	2
11.	współdziałanie z rodzicami	8	2
12.	wyciszenie, uspokojenie	8	2
13.	chętny udział dzieci w zajęciach	8	2
14.	akceptowanie starości	8	2
15.	zwiększenie samodzielności dzieci	8	2
16.	zachowanie prawidłowej postawy ciała	9	1
17.	otwartość na środowisko	9	1
18.	współpraca z biblioteką osiedlową	9	1
19.	materiał wykraczający poza podstawę programową	9	1
20.	lepsze przygotowanie do szkoły	9	1
21.	nabywanie nowej wiedzy i umiejętności	9	1
22.	odpowiedź na aktualne potrzeby dzieci	9	1
23.	rozbudzenie zainteresowania otaczającym światem	9	1
24.	zainteresowanie słowem czytanim i pisanym	9	1
25.	wyrażanie własnych emocji	9	1
26.	rozwój plastyczny	9	1
27.	rozwój twórczy	9	1
28.	rozwój wrażliwości estetycznej	9	1

Źródło: opracowanie własne.

Indywidualne wypowiedzi nauczycieli podczas wywiadów pozwoliły wyłonić 28 korzyści z realizacji innowacji pedagogicznej/-ych w odniesieniu do dzieci. Respondenci najczęściej wskazywali na holistyczny, wszechstronny rozwój dziecka, który wybrzmiał m.in. z następujących wypowiedzi:

„Przede wszystkim dzieci rozwijają się wszechstronnie, rozszerzają swoje horyzonty”;

„Program muzyczny ma duży wpływ na rozwój dziecka. Rozwija się układ nerwowy, następuje rozwój emocjonalny. Muzyka uspokaja dzieci nadpobudliwe. Ma więc ogromny wpływ na rozwój dzieci”.

Znaczna liczba nauczycieli wskazywała jako korzyść nabywanie przez dzieci kompetencji moralnych, co odzwierciedlały m.in. poniższe wypowiedzi:

„Dzięki prowadzonej działalności innowacyjnej dzieci nabywały umiejętność odróżniania dobra od zła (...)”;

„Poprzez realizację innowacji dzieci nabywały umiejętność niesienia pomocy (...)”;

„Innowacja przyczyniła się do obserwowania pozytywnych wzorców zachowań wśród dzieci”.

Część nauczycieli akcentowało, że innowacje pedagogiczne wiązały się ze stosowaniem ciekawych, niesztampowych metod i form pracy z dzieckiem:

„Dzieci miały możliwość poznania materiału Froebela (...)”.

„Dzięki prowadzonej innowacji dzieci pracują na materiale montessoriańskim (...). Mają również możliwość samodzielnego działania, gdyż to od nich zależy na czym w danym dniu będą pracować (...)”;

„Nowe, ciekawe formy i metody pracy z dziećmi – dzięki temu chętniej uczestniczą w zajęciach. W interesujący sposób przekazywana jest im wiedza”.

Wśród podawanych przez nauczycieli korzyści odnotowano również: rozwój procesów poznawczych (wyższy poziom intelektualny dzieci, nabywanie umiejętności wyciągania wniosków, radość dzieci z zajęć, rozwijanie koncentracji uwagi); nabwanie dyspozycji intelektualnych (rozwój wyobraźni); uodpornienie na porażki (widoczne w umiejętności pogratulowania zwycięzcy gry). Dodatkowo realizowane innowacje przyczyniły się do zwiększonej świadomości dzieci w zakresie zasad bezpieczeństwa; kształtowania zdrowego stylu życia; nabywania umiejętności współpracy; rozbudzania zainteresowań proponowanymi działaniami; wyciszania, uspokajania; chętnego udziału w zajęciach, zwiększenia samodzielności. Nauczycielki wskazywały również na

korzyści odnoszące się do dzieci, jednak odbywający się dzięki współdziałaniu z osobami z zewnątrz przedszkola: rodzicami (dzięki zaangażowaniu w ich w innowację) oraz seniorami (co zaowocowało akceptowaniem przez dzieci starości). Pojedynczy respondenci wskazali również jako korzyść zachowanie prawidłowej postawy ciała, realizację materiału wykraczającego poza podstawę programową; lepsze przygotowanie do szkoły; nabywanie nowej wiedzy i umiejętności. Podejmując aktywność poza przedszkolem dzieci stały się otwarte na środowisko oraz nawiązały współpracę z osiedlową biblioteką. Dzięki przeprowadzonej diagnozie przed rozpoczęciem realizacji innowacji pedagogicznej możliwe stało się dostosowanie działań do aktualnych potrzeb dzieci. Nauczycielka wskazała również na rozbudzenie zainteresowania dzieci otaczającym światem. Kolejna podkreśliła, iż dzięki innowacji dzieci zaczęły interesować się słowem czytanim oraz pisaniem. Dla poszczególnych nauczycielek realizacji innowacji pedagogicznej wiązała się również z rozwojem wybranych obszarów, takich jak: rozwój plastyczny, twórczy czy wrażliwości estetycznej.

Tabela 15. Korzyści dla nauczycielek (ich samych) z realizacji innowacji pedagogicznych

Lp.	Odpowiedzi respondentów	Ranga	Liczba wskazań
1.	Rozwój i wzbogacenie własnego warsztatu pracy	1	16
2.	Możliwość współpracy i wymiany doświadczeń pomiędzy nauczycielami	2	10
3.	Możliwości pracy w niestandardowy sposób, możliwość wprowadzenia nowości	3	8
4.	Radość z możliwości współpracy z rodzicami	4	6
5.	Satysfakcja z dobrze wykonanej pracy	5	5
6.	Prezentowanie dzieciom właściwych zachowań	6	4
7.	Lepsze poznanie dziecka	7	3
8.	Zadowolenie i brak znudzenia dzieci podczas zajęć	8	2
9.	Pomoc w zdobywaniu kolejnych stopni awansu zawodowego	8	2
10.	Nauka od dzieci	8	2
11.	Uśmiech na twarzy dzieci	9	1
12.	Korzyści podczas innych zajęć	9	1
13.	Możliwość przekazania swojej pasji innym nauczycielkom	9	1
14.	Możliwość uzyskania nowego doświadczenia	9	1

Źródło: opracowanie własne.

Wśród korzyści wynikających z prowadzenia działalności innowacyjnej dla nauczycieli (a więc siebie samych) respondentki widziały przede wszystkim możliwość własnego rozwoju oraz wzbogacania własnego warsztatu pracy. Odzwierciedlały to m.in. następujące wypowiedzi: *„My też przez pisanie innowacji rozwijamy swój warsztat pracy (...)”*; / *„Dzięki innowacji poszerzam własne horyzonty”*, / *„Dla mnie*

innowacja była czymś nowym. (...) Niewątpliwie wpłynęła na mój rozwój (...); / „Miałam możliwość rozwijania własnego warsztatu pracy. (...) Na pewno wpłynęło to na mój rozwój”.

Prowadzenie innowacji stało się dla nauczycieli możliwością współpracy i wymiany doświadczeń: „ (...) . Dzielilam się doświadczeniem z koleżankami w grupie, które dotychczas nie pracowały z grupą integracyjną (...) Wspólnie opracowałyśmy innowację (...); / „Najpierw wspólnie opracowałyśmy innowację i ją prowadziłyśmy, a dopiero potem postanowiłyśmy ją zgłosić”; / „W innowację włączone jest całe przedszkole – pomagamy sobie nawzajem; inspirujemy się; uczymy od siebie”; / „Zawsze jak przygotowuję zajęcia to robię więcej pomocy i dzielę się z pozostałymi grupami”; / „Ważna jest dla mnie współpraca koleżeńska, która dzięki innowacji odbywa się w jeszcze szerszym zakresie”, / „Sama nie jestem w stanie wszystkiego uchwycić kiedy pracuję z grupą dzieci. Na szczęście mam koleżankę, zmienniczkę, z którą się kontaktujemy. Wieczorami dzwoniemy do siebie i wymieniamy własne spostrzeżenia (...); / „(...) Organizujemy zajęcia koleżeńskie i to nas mobilizuje do kreatywności i stworzenia czegoś nowego (...); / „Wspaniałe jest to, że możemy się wymieniać doświadczeniem. Mogę być w każdej grupie na zasadzie zajęć koleżeńskich. Możemy się konsultować: <<O to mi fajnie poszło>> – możemy podpowiadać sobie nawzajem co się nam podoba, a co nie (...)”.

Nauczycielki bardzo doceniły możliwość pracy w niestandardowy sposób oraz możliwość wprowadzenia nowości: „(...) Wykorzystujemy nowe metody i sposoby pracy. Jesteśmy zadowolone z tego, że możemy zapewnić dzieciom jeszcze więcej wiedzy i przekazać ją w ciekawy, interesujący sposób (...); / „(...) Taka praca nie tylko z przewodnikiem, ale jak coś innego się robi dodatkowo(...)”, / „Mam satysfakcję z tego, że coś nowego wprowadzam (...)", / „ (...) Szukałam czegoś nowego (...) - teraz jestem pewna, że moje oddziaływania są znacznie efektywniejsze (...); / „Cieszę się, że mogę wprowadzać do mojej pracy nowe metody, dzięki czemu unikam monotonii”.

Pośród dodatkowych korzyści jakie zauważyli badani nauczyciele znalazły się zarówno te, które odnosiły się do nich samych (satysfakcja z dobrze wykonanej pracy, prezentowanie dzieciom właściwych zachowań, pomoc w zdobywaniu kolejnych stopni awansu zawodowego, nauka od dzieci, możliwość przekazania swojej pasji innym nauczycielkom oraz możliwość uzyskania nowego doświadczenia), jak również ukazujące mocno wyartykułowane odniesienie do dzieci (uśmiech na twarzy dzieci,

korzyści podczas innych zajęć, lepsze poznanie dziecka, zadowolenie i brak znudzenia dzieci podczas zajęć) oraz nacisk na dobre relacje z rodzicami (radość z możliwości współpracy z rodzicami).

Tabela 16. Korzyści dla dyrektorów z realizacji innowacji pedagogicznych w opinii nauczycieli

Lp.	Odpowiedzi respondentów	Ranga	Liczba wskazań
1.	Dobra opinia o przedszkolu od rodziców	1	12
2.	Reklama/promocja przedszkola i wyróżnienie go na tle innych przedszkoli	1	12
3.	Radość rodziców i dzieci z prowadzonej innowacji	2	10
4.	Współpraca ze środowiskiem lokalnym	3	8
5.	Podwyższenie poziomu kształcenia i jakości przedszkola	4	7
6.	Pomoc w pozyskiwaniu nowych dzieci w przedszkolu	5	6
7.	Dobry wzrór i motywacja innych przedszkoli do działania	6	4
8.	Dobra opinia o przedszkolu w środowisku lokalnym	7	3
9.	Nadążanie za aktualnymi potrzebami dzieci i rodziców	8	2
10.	Możliwość dołączenia do ogólnopolskiej akcji	9	1
11.	Pozytywne nastawienie do innowacji dyrektora przedszkola	9	1
12.	Świadomość realizacji innowacji przez rodziców i dzieci	9	1
13.	Dowartościowanie ze strony rodziców	9	1
14.	Radość dyrektora z prowadzenia innowacji	9	1

Źródło: opracowanie własne.

Pośród zauważonych przez nauczycieli korzyści dla dyrektorów znalazły się dwie, które wskazywane były najczęściej - dobra opinia o przedszkolu od rodziców (ukazana m.in. następujących wypowiedziach: *„Mieliśmy też taką ewaluację zewnętrzną. To był dla nas duży stres. Przeprowadzało ją kuratorium oświaty. Dla nas największym sukcesem to była opinia rodziców. Wypadliśmy bardzo wysoko. Jeżeli chodzi o ocenę od strony rodziców osiągnęliśmy największy pułap (...)*”; */, „Rodzice pozytywnie postrzegają wprowadzane przez nas nowości”*, */, „Myślę, że to daje też dobry obraz rodzicom – prowadzenie wszelkich nowych programów i elementów. Rodzice widzą, że się rozwijamy; że to nie jest tylko realizacja czystej podstawy programowej; że coś się robi; że aktywizuje się dzieci przy tym”*) oraz reklama/promocja przedszkola i wyróżnienie go na tle innych przedszkoli (widoczna m.in. podczas następujących wypowiedzi nauczycielek: *„W placówce często są nowe osoby. Jest to jakby reklama (...)*”; */, „(...)Będziemy mieć ogród ze ciężką zdrowia – to nas wyróżni na tle innych przedszkoli”*, */ „(...) Możemy się tak zaprezentować – wiadomo, że nie wszystkim dogodzimy, ale jednak jako placówka jesteśmy postrzegane bardzo pozytywnie. Mimo, że przedszkole nie jest położona w atrakcyjnej części miasta i jest duża konkurencja mamy 6 prężnie działających grup. Dzieci są dowożone też z różnych dzielnic”*).

Respondenci zwracali także uwagę na radość rodziców i dzieci z prowadzonej innowacji, co potwierdziły m.in. następujące fragmenty wywiadów: „*Rodzice i dzieci są zadowoleni i to z pewnością jest najbardziej budujące dla dyrektora (...)*”, / „*(...) Zarówno dzieci, jak i rodzice są zadowoleni z tego jak pracujemy i to myślę jest największa korzyść z perspektywy dyrektora przedszkola (...)*”; „*Najbardziej cieszy Panią Dyrektorkę to, że nasze działania podobają się rodzicom oraz dzieciom (...)*”.

Innowacja stała się również okazją do podjęcia współpracy ze środowiskiem lokalnym: „*(...)Mamy możliwość występów dla społeczności lokalnej (...)*”; / „*(...) współpracujemy z Domem Seniora (...)*” ; „*(...) nawiązaliśmy współpracę z pobliską biblioteką (...)*”; / „*(...) Współpracujemy z gminą (...)*”; / „*Organizujemy konkursy, w które włącza się nie tylko środowisko lokalne (...)*”; / „*Współpracujemy z instytucjami kulturalnymi (...)*”; „*(...) Włączamy się w akcje lokalne (...)*”.

Pośród korzyści, jakie zaobserwowali nauczyciele w odniesieniu do dyrektorów przedszkoli znalazły się zarówno te, które dotyczyły ich w sposób bezpośredni (jak pozytywne nastawienie do innowacji dyrektora przedszkola, radość dyrektora z prowadzonej innowacji); jak również odnoszące się do całego przedszkola (podwyższenie poziomu kształcenia i jakości przedszkola, dobry wzór i motywacja innych przedszkoli do działania, dobra opinia o przedszkolu w środowisku lokalnym, możliwość dołączenia do ogólnopolskich akcji), czy też odnoszące się do dzieci (nadażanie za ich aktualnymi potrzebami) oraz ich rodziców (nadażanie za ich aktualnymi potrzebami, świadomość realizacji innowacji, dowartościowanie ze strony rodziców).

Tabela 17. Korzyści dla rodziców z realizacji innowacji pedagogicznych w opinii nauczycieli

Lp.	Odpowiedzi respondentów	Ranga	Liczba wskazań
1.	wszechstronny rozwój dzieci	1	15
2.	możliwość współdziałania rodziców w podejmowanych działaniach	2	12
3.	widoczne efekty podejmowanych działań w odniesieniu do dzieci	3	9
4.	radość z prowadzonych działań	4	7
5.	możliwość kontynuowania działań przedszkolnych w domu	5	4
6.	świadomość odpowiednich oddziaływań	6	2
7.	mogą liczyć na nauczycieli	6	2
8.	świadomość prowadzonej pracy wychowawczej	6	2
9.	większe zainteresowanie pracą przedszkola	6	2
10.	przekaz informacji od dzieci	7	1
11.	operują terminologią związaną z innowacją	7	1
12.	zadowolenie z umiejętności dzieci	7	1
13.	brak zainteresowania rodziców	7	1
14.	możliwość współpracy ze specjalistami	7	1
15.	rozwiązywanie problemów ich dzieci	7	1
16.	szczęśliwe dziecko	7	1
17.	inny rodzaj pracy z dziećmi	7	1
18.	niepowtarzalne działania	7	1
19.	ciekawy sposób prowadzenia zajęć	7	1
Lp.	Odpowiedzi respondentów	Ranga	Liczba wskazań
20.	mają wpływ na zmiany	7	1
21.	mają ciekawsze dzieci	7	1
22.	dowartościowanie dzieci w przedszkolu	7	1

źródło: opracowanie własne.

W opinii największej liczby nauczycieli innowacyjnych przedszkoli, korzyści, jakie niosą innowacje dla rodziców to wszechstronny rozwój dzieci: „*Myślę, że największą korzyścią dla rodziców jest wszechstronny rozwój ich dziecka*”; / „*Rodzice widzą jak rozwija się ich dziecko na wielu płaszczyznach (...)*”; / „*(...) Prowadzona innowacja pedagogiczna z szachów przekłada się na coraz lepszą umiejętność gry dzieci, a także nabycie umiejętności, które w standardowych warunkach pracy są znacznie trudniejsze do wypracowania. Myślę, że z perspektywy rodziców ten wszechstronny rozwój dziecka to największa korzyść (...)*”.

Kolejną korzyścią akcentowaną przez respondentów była możliwość współdziałania rodziców w podejmowanych przez przedszkole działaniach: „*Rodzic zosaje zaangażowany w prowadzone przez nas działania (...)*”; / „*(...) Rodzice włączają się do pracy placówki przedszkolnej. Wspomagają przedszkole, bo przynoszą potrzebny sprzęt: sokowirówki, warzywa i owoce*”; / „*Rodzice pięknie włączyli się do prowadzonej innowacji. Chętnie przychodzili, poświęcając swój wolny czas i czytali dzieciom bajki (...)*”; / „*Widzę, że tak przyzwyczailiśmy rodziców, że oni wiedzą, że u nas zawsze coś się dzieje i bardzo chętnie się włączają (...)*”.

Badani nauczyciele podkreślali ponadto, że realizacja innowacji i podejmowane w związku z nią działania powodują zadowolenie rodziców:

„Rodzice widzą efekty podejmowanych przez nas działań u swoich dzieci (...);/ „Największa korzyść w moim odczuciu to wymierne efekty, a więc to, że rodzic sam widzi po swoim dziecku jak wiele się nauczyło dzięki temu, że prowadzimy innowację (...); / „Bez wątplenia w odniesieniu do rodziców największą korzyścią jest to, że sami mogą zaobserwować czego uczymy, co potrafią ich dzieci (...).”

Podsumowanie uzyskanych od respondentów odpowiedzi pozwala wskazać następujące kategorie korzyści wynikające z realizacji innowacji:

- pedagogizacja rodziców (widoczna w zapisach: świadomość rodziców prowadzonej przez nauczycieli innowacji pedagogicznej; przekaz informacji dotyczący tego co się dzieje w przedszkolu i jak pracują z nauczycielami płynący od dzieci; zaznajomienie rodziców z terminologią związaną z prowadzoną innowacją, którą z powodzeniem operują; zadowolenie z nabywanych umiejętności przez dzieci);
- podwyższenie jakości pracy (ukazane w zapisach: możliwość współpracy z różnymi specjalistami; rozwiązywanie problemów z którymi zmierzają się ich dzieci; szczęście dzieci; inne metody pracy z dziećmi niż standardowe – stosowane w przedszkolach nieinnowacyjnych; niepowtarzalne działania; ciekawy sposób prowadzenia zajęć; zaciekawienie dzieci podejmowanymi działaniami oraz dowartościowywanie dzieci w przedszkolu);
- budowanie współpracy i partnerstwa rodziny z przedszkolem (obejmująca możliwość współdziałania rodziców w prowadzonej innowacji pedagogicznej; widocznych efektów z prowadzonych w przedszkolu działań; radości z tego, że w przedszkolu cały czas coś się dzieje; możliwości kontynuowania zainicjowanych przez nauczycielki działań również w domu; świadomości tego, iż zakres prowadzonej innowacji pedagogicznej jest odpowiedni dla ich dzieci; wreszcie uwzględnianie ich oczekiwań i pomysłów podczas planowania, a następnie prowadzenia innowacji pedagogicznej);
- marketing przedszkola (większe zainteresowanie pracą przedszkola). Dodatkowo korzyścią dla rodziców w odpowiedziach uzyskanych przez dwie nauczycielki był także fakt, iż mogą oni (rodzice) liczyć na nauczycieli.

Jedna nauczycielka stwierdziła, że rodzice zupełnie nie wykazują zainteresowania pracą przedszkola więc szczerze wątpi czy jakkolwiek korzyść

z prowadzenia innowacji pedagogicznych w odniesieniu do nich będzie miała miejsce.

Tabela 18. Korzyści dla przedszkola jako instytucji i organizacji z realizacji innowacji pedagogicznych w opinii nauczycieli

Lp.	Odpowiedzi respondentów	Ranga	Liczba wskazań
1.	duże zainteresowanie przedszkolem	1	15
2.	promocja przedszkola	2	9
3.	dobra opinia rodziców o przedszkolu	3	8
4.	wyróżnienie w środowisku dzięki innowacji	4	5
5.	zapisy do przedszkola na podstawie jakości pracy	5	4
6.	inspirowanie innych przedszkoli do innowacji	6	3
7.	zadowolenie dzieci i rodziców	6	3
8.	rozwój przedszkola	6	3
9.	świadomość rodziców o prowadzonej działalności	6	3
10.	dowóz dzieci z dalszych odległości do przedszkola	7	2
11.	aktywizacja dzieci do działań	7	2
12.	integracja ze środowiskiem lokalnym	7	2
13.	możliwie najlepsze warunki dla dzieci	8	1
14.	dzieci nie chcą wracać do domu	8	1
15.	bardzo dobre relacje z rodzicami	8	1
16.	szeroka wiedza dzieci	8	1
Lp.	Odpowiedzi respondentów	Ranga	Liczba wskazań
17.	pierwsza taka innowacja w mieście	8	1
18.	wpływ rodziców na innowację	8	1
19.	wychodzenie naprzeciw środowisku rodzinnemu	8	1
20.	twórcze przedszkole	8	1
21.	kontynuowanie działań w domu przez dzieci	8	1
22.	relaks dzieci	8	1
23.	podnosi jakość pracy	8	1
24.	placówka jest atrakcyjniejsza	8	1
25.	rozwój aktywności twórczej dzieci	8	1
26.	nauka dzieci nowymi, ciekawymi metodami	8	1

Źródło: opracowanie własne.

Wśród korzyści zauważanych przez nauczycieli w odniesieniu do przedszkola jako instytucji i organizacji najczęściej wybrzmiewało duże zainteresowanie przedszkolem. Przykładowe wypowiedzi, które na to wskazywały były następujące: „Dzięki prowadzeniu innowacji pedagogicznej jest duże zainteresowanie naszym przedszkolem (...)”; „Interesują się nami, tym jak pracujemy i co robimy – to z pewnością spora korzyść dla całego przedszkola”.

Nauczyciele wskazali także na promocję przedszkola, którą odzwierciedlały m.in. następujące zapisy: „Wykonywana przez nas praca staje się naszą reklamą (...)”; „Tym co robimy promujemy nasze przedszkole (...)”; „Uważam, że największą korzyścią dla przedszkola z powodu prowadzenia innowacji jest jakby nie było jego promocja (...)”.

Wśród kolejnych zalet wynikających z faktu prowadzenia działalności innowacyjnej znalazła się dobra opinia rodziców o przedszkolu, ukazana m.in. w takich wypowiedziach, jak: „Rodzice widzą jak się staramy, ile dodatkowych rzeczy robimy –

to wszystko procentuje tym, że w ich oczach możemy cieszyć się dobrą opinią (...)";
„Jako przedszkole stawiamy na dobry odbiór ze strony rodziców i uważam, że dzięki temu, że pracujemy niestandardowo, nieustannie poszukujemy obszarów zmian nam się to udaje”.

Nauczyciele ustosunkowując się do omawianego obszaru wymieniali korzyści, które odnosiły się bezpośrednio do:

- przedszkola jako instytucji i organizacji (ukazane w takich wskazaniach, jak: wyróżnienie w środowisku dzięki innowacji; zapisy do przedszkola na podstawie jakości pracy, inspirowanie innych przedszkoli do innowacji, rozwój przedszkola, integracja ze środowiskiem lokalnym, twórcze przedszkole, podnosi jakość pracy, placówka jest atrakcyjniejsza);
- dzieci (zadowolenie dzieci, dowóz dzieci z dalszych odległości do przedszkola, aktywizacja dzieci do działań, możliwie najlepsze warunki dla dzieci, dzieci nie chcą wracać do domu, szeroka wiedza dzieci, kontynuowanie działań w domu przez dzieci, relaks dzieci, rozwój aktywności twórczej dzieci, nauka dzieci nowymi, ciekawymi metodami);
- rodziców (zadowolenie rodziców, świadomość rodziców o prowadzonej działalności innowacyjnej, bardzo dobre relacje z rodzicami, wpływ rodziców na innowację, wychodzenie naprzeciw środowisku rodzinnemu).

Warto zauważyć, że najwięcej korzyści z prowadzenia działalności innowacyjnej w badanych przedszkolach nauczycielki wymieniły w odniesieniu do obszaru dziecko. Dostrzega się więc, podobnie jak w wyniku poprzednich analiz, iż każdorazowo na pierwszym miejscu stawiane jest dziecko.

5.5.2. Korzyści z realizacji innowacji pedagogicznych w opinii dyrektorów

W trakcie indywidualnych wywiadów z dyrektorami postanowiono ustalić jakie są ich zdaniem korzyści po przeprowadzeniu innowacji pedagogicznych. Uzyskane wyniki zostały przedstawione w poniższych tabelach.

Tabela 19. Korzyści dla dzieci z realizacji innowacji pedagogicznych w opinii dyrektorów

Lp.	Odpowiedzi respondentów	Ranga	Liczba wskazań
1.	wszechstronny rozwój dziecka	1	5
2.	umiejętność współpracy w grupie	2	4
3.	kształtowanie zdrowego stylu życia	3	3
4.	otwartość dzieci	4	2
5.	znajomość zasad bezpieczeństwa	5	2
6.	kreatywność dzieci	5	1
7.	rozwój kompetencji matematycznych	5	1
8.	ciekawość świata	5	1
9.	nauka tolerancji	5	1
10.	szacunek do osób starszych	5	1
11.	nabywanie nowych umiejętności	5	1
12.	indywidualizacja zajęć	5	1
13.	podążanie za dzieckiem przez nauczyciela	5	1
14.	wzajemne uczenie się dzieci od siebie	5	1
15.	nauka opiekuńczości	5	1
16.	nauka cierpliwości	5	1
17.	zwiększony zasób słownictwa	5	1
18.	poznawanie liter	5	1

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane w trakcie indywidualnych wywiadów z dyrektorami informacje pozwoliły wyodrębnić 18 kategorii odzwierciedlających korzyści płynące z prowadzonej innowacji pedagogicznej dla obszaru: dzieci. Najwięcej wskazań dotyczyło rozwoju dziecka:

„Przed wszystkim dzieci rozwijają się. Wiadomo, że innowacje dotyczą konkretnie jakiejś sfery, natomiast odnoszą się one do całokształtu rozwoju dziecka”; „ (...) Z całą pewnością wszechstronny rozwój dziecka to główna korzyść jaką zauważam po przeprowadzeniu innowacji pedagogicznej (...)”; „(...) Rozwój dzieci w każdym zakresie. Podstawowy to zakres słownictwa, literki, praca zespołowa (...)”.

Wskazano również na umiejętność współpracy w grupie. Wybrzmiała ona m.in. z następujących wypowiedzi:

„ (...) W podejmowanych działaniach innowacyjnych dzieci tworzą zespoły – zachodzą pomiędzy nimi więc interakcje społeczne, które są bardzo cenione w społeczeństwie (...)”; „Staramy się, by dzieci nauczyły się pracować ze sobą i powiem szczerze, że to się udaje (...)”.

Odnotowano ponadto wypowiedzi, w których respondenci wyjaśniali, iż dzięki innowacji kształtuje się zdrowy styl życia. Autor niniejszej pracy na podstawie wypowiedzi nadał im kategorię kształtowania stylu życia sprzyjającego zdrowiu, która widoczna była m.in. w następującej wypowiedzi:

„(...) Dzięki naszej innowacji uczą się one (dzieci, przyp. aut.) jak właściwie się odżywiać, by być nie tylko szczupłym, ale przede wszystkim zdrowym (...)”.

Spośród wypowiedzi uzyskanych podczas indywidualnych wywiadów z dyrektorami innowacyjnych przedszkoli wybrzmiały również następujące korzyści wynikające z faktu prowadzenia działalności innowacyjnej w odniesieniu do dzieci: otwartość, znajomość zasad bezpieczeństwa, kreatywność, rozwój kompetencji matematycznych, rozbudzenie ciekawości światem, nauka tolerancji, szacunek do osób starszych, nabywanie nowych umiejętności, indywidualizacja zajęć, wzajemna nauka dzieci od siebie, nauka opiekuńczości, nauka cierpliwości, zwiększony zasób słownictwa oraz poznawanie liter. Jedną z korzyści wymienionych przez dyrektora obejmowała nie tylko samo dziecko, ale również nauczyciela: „*nauczyciel podąża za dzieckiem*”.

Tabela 20. Korzyści dla nauczycieli z realizacji innowacji pedagogicznych w opinii dyrektorów

Lp.	Odpowiedzi respondentów	Ranga	Liczba wskazań
1.	rozwój nauczycieli	1	5
2.	satysfakcja z własnej pracy	2	3
3.	ubogacanie warsztatu pracy	2	3
4.	zadowolenie i uznanie ze strony rodziców	3	2
5.	współpraca nauczycieli	3	2
6.	wzmocnienie poczucia własnej wartości	3	2
7.	sukces nauczyciela	3	2
8.	wyciszenie nauczyciela	4	1
9.	pokora nauczyciela	4	1
10.	wpływ na rozwój dzieci	4	1
11.	kreatywność	4	1

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane w trakcie indywidualnych wywiadów z dyrektorami informacje pozwoliły wyodrębnić 11 kategorii odzwierciedlających korzyści wynikające z prowadzonej innowacji pedagogicznej dla nauczycieli. Najczęściej respondenci wskazywali rozwój nauczycieli, widoczny m.in. w następujących wypowiedziach:

„Najważniejszą korzyścią dla nauczycielek jest ciągły rozwój zarówno kompetencji zawodowych, jak i osobistych (...); „Rozwój nauczycieli to wg mnie największa korzyść wynikająca z tego, że prowadzimy innowacje (...).”

Jako kolejną korzyść wskazana została satysfakcja z własnej pracy:

„Satysfakcja z tego, że może prowadzić zajęcia niestandardowe, jakie nie odbywają się w innych placówkach przedszkolnych (...).”

Dodatkowo dyrektorzy wskazali na korzyści odnoszące się bezpośrednio do samych nauczycieli, takie jak: ubogacenie warsztatu pracy (dzięki możliwości pracy metodami aktywnymi; poszukiwaniu nowych rozwiązań); możliwość wzajemnej współpracy nauczycieli (co w konsekwencji przełożyło się na wzajemne motywowanie się do pracy), a także wzmocnienie poczucia własnej wartości, sukces (m.in. widoczny

w nominowaniu do nagród, uzyskaniu zwiększonego dodatku motywacyjnego), pokora, wyciszenie, kreatywność. Pojedyncze wypowiedzi wskazywały również na korzyści płynące w odniesieniu do dzieci (jak podmiotowe traktowanie dzieci, wpływ na rozwój dzieci), a także rodziców (zadowolenie i uznanie ze strony rodziców).

Tabela 21. Korzyści dla dyrektorów (siebie samych) z realizacji innowacji pedagogicznych

Lp.	Odpowiedzi respondentów	Ranga	Liczba wskazań
1.	nowe rozwiązania metodyczne, programowe, organizacyjne	1	5
2.	zadowolenie, dumą z nauczycielek	2	4
3.	wyróżnienie w środowisku	3	3
4.	zadowolenie z prowadzonej innowacji	4	2
5.	własny rozwój jako menagera przedszkola	4	2
6.	poznanie nowych metod pracy	4	2
7.	rozwój kompetencji kadry pedagogicznej	4	2
8.	rozwijana wizja przedszkola	5	1
9.	współpraca z innymi instytucjami, przedszkolami	5	1
10.	możliwość wymiany doświadczeń	5	1
11.	zadowolenie z rozwoju placówki	5	1
12.	inspirowanie nauczycieli przez dyrektora	5	1
13.	dostrzeżenie przez kuratorium oświaty	5	1

Źródło: opracowanie własne.

Spośród korzyści jakie zauważyli dyrektorzy po przeprowadzeniu innowacji pedagogicznej w odniesieniu do siebie samych najczęściej respondentów podkreśliło nieustanne poszukiwanie nowych rozwiązań metodycznych, programowych oraz organizacyjnych:

„ (...)To jest też powód do poszukiwania nowych rozwiązań metodycznych i programowych”;

„Staram się cały czas, aby w placówce coś się działo (...) poszukuję m.in. nowych rozwiązań organizacyjnych”;

Dyrektorzy przedszkoli wskazywali, iż są zadowoleni oraz dumni ze swoich nauczycielek:

„Jestem zadowolona z moich pań i dumna, że coś się jednak dzieje (...);”

„(...)Jestem dumna z mojego personelu (...).”

Prowadzenie innowacji pedagogicznych sprawiło, że przedszkole wyróżniało się w środowisku:

„(...) wyróżniamy się w środowisku (...);”

„Dla osoby, która jest dyrektorem jest miło, że zauważają nas w otoczeniu (...).”

Dodatkowo wśród korzyści dyrektorzy wskazali te, które odnosiły się bezpośrednio do nich samych (zadowolenie z prowadzonej innowacji; rozwój własny

jako menagera przedszkola; poznanie nowych metod pracy; inspirowanie nauczycieli przez dyrektora); jak również do przedszkola (rozwijanie wizji przedszkola; współpraca z innymi instytucjami, przedszkolami; możliwość wymiany doświadczeń; zadowolenie z rozwoju placówki; dostrzeżenie przedszkola przez kuratorium oświaty).

Tabela 22. Korzyści dla rodziców z realizacji innowacji pedagogicznych w opinii dyrektorów

Lp.	Odpowiedzi respondentów	Ranga	Liczba wskazań
1.	zadowolenie z wyboru przedszkola	1	2
2.	kształtowanie zdrowego stylu życia	1	2
3.	wszechstronny rozwój ich dziecka	1	2
4.	możliwość współpracy z przedszkolem i nauczycielami	1	2
5.	kreatywny sposób podejścia do dziecka	2	1
6.	pedagogizacja rodziców	2	1
7.	możliwość samodzielnego działania dzieci	2	1
8.	przenoszenie wiedzy do domu	2	1
9.	zmiana postawy rodziców	2	1
10.	spokój o własne dziecko	2	1
11.	odnoszone sukcesy przez dziecko	2	1
12.	świetne przygotowanie do nauki w szkole	2	1
13.	dotatkowa atrakcja dla rodziców	2	1
14.	zaciekawienie innowacją	2	1

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane przez respondentów odpowiedzi pozwoliły na wyodrębnienie 14. korzyści z realizacji innowacji pedagogicznych dla obszaru rodzice. Po dwa wskazania otrzymały cztery kategorie. Pierwszą z nich było zadowolenie z wyboru przedszkola, widoczne w następującej wypowiedziach:

„(...) Rodzice są zadowoleni z tego, że w przedszkolu ciągle coś się nowego dzieje (...)”.

Kształtowanie zdrowego stylu życia znalazło odzwierciedlenie w następującej wypowiedzi:

„(...) niepodważalny jest aspekt zdrowotny. (...) Żyjemy w świecie, gdzie wszystko dzieje się bardzo szybko. Sięgamy też po „szybkie jedzenie” typu fast food (...). Prowadzona działalność innowacyjna przekłada się na zmianę nawyków żywieniowych rodzin naszych przedszkolaków”.

Cenną korzyścią dla rodziców dzieci w opinii dyrektorów okazał być się także wszechstronny rozwój dziecka, widoczny m.in. w następującej wypowiedzi:

„Największą dla nich zaletą powinien być wszechstronny rozwój ich dzieci (...)”.

Dyrektorzy podali również jako korzyść możliwość współpracy rodziców z przedszkolem i nauczycielami, ukazaną m.in. w następującej wypowiedzi: *„W moim*

odczuciu zaproszenie rodziców do współpracy w ramach prowadzonej przez nas innowacji to naprawdę wysoko ceniona korzyść. (...) I ci rodzice chętnie się włączają (...) To cieszy najbardziej”.

Spośród innych korzyści odnoszących się bezpośrednio do rodziców znalazły się: pedagogizacja rodziców, zmiana postawy rodziców, spokój o własne dziecko, dodatkowa atrakcja dla rodziców oraz zaciekawienie innowacją. Dyrektorzy wskazali również na korzyści, które odnosiły się do dzieci, takie jak: kreatywny sposób podejścia do dziecka, możliwość samodzielnego działania dzieci, przenoszenie wiedzy do domu, odnoszone sukcesy przez dziecko, świetne przygotowanie do nauki w szkole.

Tabela 23. Korzyści z realizacji innowacji pedagogicznych dla przedszkola jako instytucji i organizacji w opinii dyrektorów

Lp.	Odpowiedzi respondentów	Ranga	Liczba wskazań
1.	wszechstronny rozwój dziecka	1	2
2.	dostrzeganie przedszkola	1	2
3.	atrakcyjność oferty edukacyjnej	2	1
4.	atrakcyjność dla środowiska	2	1
5.	realizacja ciekawych zajęć	2	1
6.	możliwość współpracy ze środowiskiem lokalnym	2	1
7.	pozytywne informacje od rodziców	2	1
8.	chętna współpraca rodziców	2	1
9.	brak nudy wśród dzieci	2	1
10.	szczęśliwe dzieci	2	1
Lp.	Odpowiedzi respondentów	Ranga	Liczba wskazań
11.	dobra opinia dzieci w szkole	2	1
12.	dobra opinia w środowisku	2	1
13.	bogatsza oferta dla rodziców	2	1
14.	szersza oferta dla dzieci	2	1
15.	pomoc w rekrutacji	2	1

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane w trakcie indywidualnych wywiadów z dyrektorami informacje pozwoliły wyodrębnić 15 korzyści wynikających z faktu prowadzonej innowacji pedagogicznej w odniesieniu do przedszkola jako instytucji i organizacji.

Najczęściej wskazywane były dwie korzyści: wszechstronny rozwój dziecka (widoczny w następujących fragmentach wypowiedzi: „*Priorytetową korzyścią dla całej placówki przedszkolnej staje się wszechstronny rozwój dziecka (...)*” ; „*Przed wszystkim przedszkolaki mają możliwość wszechstronnego rozwoju (...)*”) oraz dostrzeganie przedszkola (ukazane w takich wypowiedziach, jak: „*Prowadzenie innowacji pedagogicznej sprawia, że jesteśmy dostrzegani jako przedszkole (...)*”; „*Podczas spotkania z dyrektorami słyszę, że podglądają co się u nas dzieje na stronie internetowej (...)*”).

Dodatkowo dyrektorzy spośród zauważanych korzyści wynikających z faktu prowadzenia działalności innowacyjnej dla obszaru przedszkola jako instytucji i organizacji wymienili: atrakcyjność oferty edukacyjnej, atrakcyjność dla środowiska, możliwość współpracy ze środowiskiem lokalnym, dobrą opinię w środowisku oraz pomoc w rekrutacji (aspekt marketingowy). W swoich wypowiedziach ukazali również korzyści odnoszące się do dzieci uczęszczających do badanych przedszkoli (realizacja ciekawych zajęć, brak nudy wśród dzieci, szczęśliwe dzieci, dobra opinia dzieci w szkole, szersza oferta dla dzieci), a także dla ich rodziców (pozytywne informacje od rodziców, chętna współpraca rodziców, bogatsza oferta dla rodziców).

Podsumowanie

Przeprowadzone wywiady z nauczycielami oraz dyrektorami badanych przedszkoli ukazały, iż działalność innowacyjna w ich opinii niesie ze sobą wiele korzyści w odniesieniu do pięciu badanych obszarów: dzieci, nauczycieli, dyrektorów, rodziców oraz przedszkoli jako instytucji i organizacji. Szczegółową analizę danych przedstawioną w poszczególnych tabelach cechowała różnorodność i duży przekrój pozytywnych aspektów związanych z tego typu działalnością. Potwierdziła również, iż niezależnie od omawianego obszaru każdorazowo wysoko artykułowane (jeśli nie najwyżej) jest dziecko. Troska o jego wszechstronny rozwój, podmiotowe traktowanie, radość i szczęście, możliwość pracy na nowym materiale, ciekawe zajęcia to tylko niektóre korzyści, jakie wybrzmiały nie tylko podczas udzielania odpowiedzi na pytanie odnoszące się do obszaru: dziecko, ale również z takich obszarów jak: rodzice czy przedszkole jako instytucja i organizacja. Pomimo zadawania konkretnych pytań respondentom odnoszących się osobno do każdego omawianego obszaru nauczyciele oraz dyrektorzy również w obszarach, które autorowi niniejszej pracy nie do końca pokrywają się z dzieckiem umieszczali je. Świadczy to o tym, że podczas podejmowanych działań respondenci zawsze mają na względzie dzieci uczęszczające do przedszkoli i to właśnie w trosce o nie tworzą, a następnie realizują innowacyjne działania. Również często pojawia się w wypowiedziach respondentów obszar rodzice. Zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy zauważają konieczność współpracy z rodziną dzieci, pedagogizację rodziców oraz włączanie do proponowanych działań z życia przedszkola. Dodatkowo to właśnie rodzice byli również osobami, które współdecydowały o innowacji i wносиły pomysły co do obszaru na jakim będzie się

koncentrowała. Zebrany materiał ukazał, iż znikoma liczba respondentów w porównaniu do ogólnej liczby badanych podejmuje działalność innowacyjną ze względu na korzyści wynikające z wyższego stopnia awansu zawodowego czy zwiększonego świadczenia motywacyjnego. Niewątpliwie dużą korzyścią (wybrzmiałą z wywiadów) jest również możliwość współpracy z innymi nauczycielami, instytucjami czy ośrodkami. Tworzenie innowacji przez większą grupę osób (najlepiej całe przedszkole) powoduje, że nie ma między nauczycielami niezdrowej rywalizacji, zaś widoczna jest współpraca i wzajemna pomoc. Zważywszy na różnorodne korzyści ukazane w powyższym podrozdziale prowadzenie działalności innowacyjnej w przedszkolach jest jak najbardziej wskazane i zalecane.

Rozdział 6

Aksjologiczne uwarunkowania innowacji pedagogicznych w świetle badań własnych

Wartości przekazywane są podczas każdego spotkania wychowanka (czyli dziecka) z wychowawcą. Teoria systemów ekologicznych Urie Bronfenbrennera opisuje środowiska społeczne, które wpływają na dziecko. W ujęciu U. Bronfenbrennera (1987) środowisko rozwoju ekologicznego dziecka złożone jest z pięciu systemów, uporządkowanych w sposób hierarchiczny. Są nimi:

- **Mikrosystem** (a więc rodzina dziecka);
- **Makrosystem** (a więc zwyczaje kulturowe kraju, wartości, zwyczaje, zasoby);
- **Mezsystem** (do której zalicza się przedszkole, szkołę, podwórko oraz kwartał zamieszkania);
- **Egzosystem** (składający się z dorosłych organizacji społecznych);
- **Chronosystem**

Pokrywają się one w pewnych zakresach oraz wchodzą z ludźmi (jednostkami) w różnego rodzaju interakcje. Obejmują zarówno najbliższe otoczenie człowieka, jak również znajdujące się w dalszej odległości od niego składniki środowiska, wzajemnie dopełniające oraz uzupełniające się, a także wpływające (w sposób pośredni lub bezpośredni) na rozwój oraz zachowanie jednostek. W psychologii teoria ekologiczna stanowi „dopełnienie” oraz „uzupełnienie” ogólnych poglądów psychologicznych, które odnoszą się do rozwoju, życia oraz działania człowieka (K. M. Czarnecki, 2000, s. 27).

Rozdział rozpocznie przedstawione wyników badań ilościowych przeprowadzonych w grupie dyrektorów i nauczycieli innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli. Następnie ukazane zostaną wartości zawarte w dokumentach regulujących pracę przedszkola (statusie oraz koncepcji pracy przedszkola). Całość zamknie opis wyników badań jakościowych prowadzony równoległe z opisanymi powyżej badaniami ilościowymi.

6.1. Wartości preferowane przez dyrektorów i nauczycieli innowacyjnych i nieinnowacyjnych przedszkoli

W celu odpowiedzenia na postawiony w rozdziale 4. niniejszej pracy drugi problem główny, a następnie sformułowane do niego problemy szczegółowe dotyczące preferowanych wartości przez dyrektorów oraz nauczycieli innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli, a także zachodzących pomiędzy nimi ewentualnych różnic wykorzystano wystandaryzowane narzędzie badawcze S. H. Schwartza – kwestionariusz PVQ-RR-f w polskiej adaptacji J. Ciecuch, (2013). Otrzymany podczas badań empirycznych materiał został zweryfikowany pod kątem poprawności i kompletności udzielonych wypowiedzi, a następnie wprowadzony do dwóch baz danych (jednej dla przedszkoli innowacyjnych, drugiej dla nieinnowacyjnych).

Kolejnym krokiem było przeprowadzenie analizy statystycznej przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 24. Za jego pomocą wyliczono statystyki opisowe oraz obliczono testy *U* Manna-Whitneya. Za poziom istotności w niniejszym podrozdziale przyjęto klasyczne $p \leq 0,05$, które w wynikach oznaczone zostało jedną gwiazdką (zgodnie z legendą pod tabelami z otrzymanymi wynikami: * $p < 0,05$). Wyróżniono także $p \leq 0,01$ oraz zaznaczono tę istotność za pomocą dwóch gwiazdek (widniejących w legendzie pod każdą tabelą z danymi statystycznymi jako: ** $<0,1$).

Analizę preferencji wartości nauczycieli i dyrektorów przedszkoli innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przeprowadzono w oparciu o zmodyfikowany model Shaloma Schwartza. Ze względu na liczebność grup nie przedstawiano ich osobno, lecz rozpoczęto od przedstawienia preferencji wartości wszystkich badanych dyrektorów i nauczycieli zatrudnionych w innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkolach. Otrzymane wyniki zaprezentowane zostały w kolejnych podrozdziałach.

6.1.1. Wartości preferowane przez dyrektorów innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli

Pierwszą analizą odnoszącą się bezpośrednio do wartości jaką opracowano po zebraniu materiału ilościowego było grupowe zestawienie otrzymanych wyników od wszystkich dyrektorów zatrudnionych zarówno w innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkolach. Nie rozdzielano respondentów ze względu na to czy w danym przedszkolu prowadzona jest (czy też nie jest) działalność innowacyjna

lecz postanowiono przyjrzeć się im całościowo. Otrzymane wyniki przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 24. Preferencje wartości wszystkich badanych dyrektorów innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli (zmodyfikowany model S.H. Schwartz)

Wartości dyrektorów w przedszkolach innowacyjnych (N1) oraz nieinnowacyjnych (N2)	N1		N2		<i>t</i>	<i>Istotność asymp- tyczna p</i>	<i>d</i>
	N=12		N=12				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Osiągnięcia	3,53	1,09	3,92	0,84	0,97	0,341	0,40
Hedonizm	3,72	0,79	3,78	0,95	0,16	0,872	0,07
Stymulacja	3,56	1,08	3,53	1,10	-0,07	0,942	0,03
Kierowanie sobą w działaniu	5,14	0,66	5,25	0,65	-0,41	0,685	0,17
Kierowanie sobą w myśleniu	3,64	0,75	4,92	0,62	-4,54	0,000**	1,85
Uniwersalizm-tolerancja	5,06	0,75	4,81	0,83	-0,79	0,440	0,32
Uniwersalizm ekologiczny	4,97	0,64	4,86	0,80	-0,37	0,715	0,15
Uniwersalizm społeczny	5,08	0,83	5,25	0,57	-0,58	0,564	0,24
Życzliwość-troskliwość	5,39	0,53	5,53	0,56	-0,62	0,541	0,25
Życzliwość-niezawodność	5,50	0,50	5,31	0,66	0,81	0,424	0,33
Pokora	4,08	1,03	4,08	1,10	-0,01	0,994	0,00
Przystosowanie do ludzi	4,67	0,96	4,22	1,24	-0,99	0,333	0,40
Przystosowanie do reguł	4,89	0,83	4,86	0,73	-0,09	0,928	0,04
Tradycja	4,92	0,83	4,72	0,94	-0,55	0,590	0,22
Bezpieczeństwo społeczne	5,47	0,70	5,25	0,67	-0,79	0,439	0,32
Bezpieczeństwo osobiste	5,25	0,70	5,06	0,62	0,72	0,477	0,29
Prestiż	4,92	1,01	5,11	0,86	-0,50	0,622	0,20
Władza nad zasobami	2,47	1,12	2,44	1,44	0,05	0,961	0,02
Władza nad ludźmi	1,58	0,55	2,53	0,67	3,78	0,001**	1,54

Wyróżniono wartości, które zajmują inne miejsce w preferencji wartości każdej z grup
M – średnia, *SD* – odchylenie standardowe, *t* – statystyka testu *t* Studenta, *d* – wielkość efektu mierzona współczynnikiem *d* Cohena

* $p < 0,05$, ** $< 0,1$

Z uzyskanych danych wynika, że badani dyrektorzy z przedszkoli innowacyjnych najczęściej wskazywali wartości: życzliwość-niezawodność, bezpieczeństwo społeczne oraz bezpieczeństwo osobiste, natomiast dyrektorzy z przedszkoli nie wprowadzających innowacji podawali wartości: życzliwość-troskliwość, życzliwość-niezawodność oraz kierowanie sobą w działaniu, uniwersalizm społeczny i bezpieczeństwo społeczne.

Najmniej istotne wartości dla dyrektorów innowacyjnych przedszkoli to: władza nad ludźmi władza nad zasobami, osiągnięcia. Dyrektorzy placówek nieinnowacyjnych

placówek przedszkolnych najmniej cenili: władzę nad zasobami, władzę nad ludźmi i stymulację. Dyrektorzy placówek nieinnovacyjnych nisko cenili sobie stymulację, która odpowiada za dokonywanie zmian, wprowadzanie nowości; natomiast dyrektorzy innowacyjnych mało uwagi przeważali do osiągnięć rozumianych jako sukces osobisty uznawany w danej społeczności jako standard społeczny.

W zestawieniu opinii wszystkich dyrektorów innowacyjnych oraz nieinnovacyjnych placówek przedszkolnych, z dwóch równolicznych grup (z których każda liczyła po 12. respondentów) zatrudnionych w innowacyjnych oraz nieinnovacyjnych placówkach przedszkolnych ujawniły się różnice w ocenie wartości:

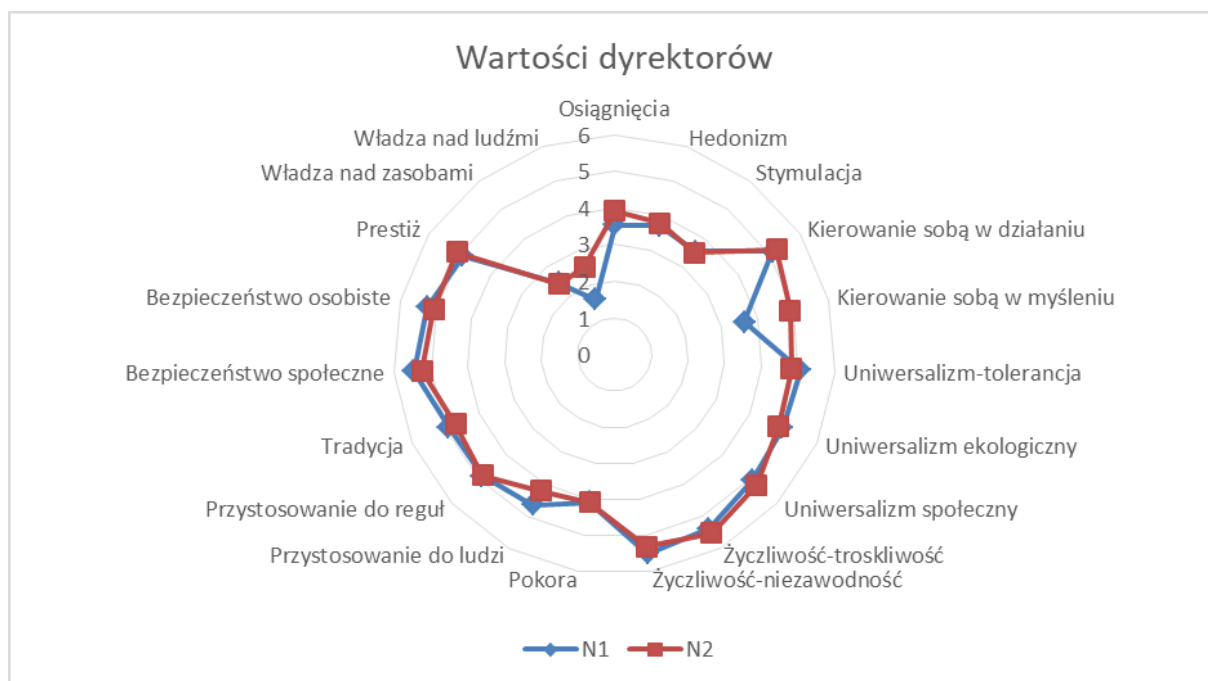
- kierowanie sobą w myśleniu;
- władza nad ludźmi.

Zostały one wyżej ocenione przez dyrektorów nieinnovacyjnych (N2). Siła zjawiska zróżnicowania ocen jest bardzo duża, o czym świadczy wartość współczynnika d Cohena wynosząca 1,54 dla wartości władza nad ludźmi oraz 1,85 dla wartości kierowanie sobą w myśleniu. W zakresie tych dwóch wartości badane grupy różnią się istotnie statystycznie między sobą.

Wprawdzie otrzymane wyniki nie ukazują istotnych statystycznie różnic dla pozostałych wartości, jednak szczegółowe zaznajomienie się z przedstawionymi w powyższej tabeli danymi ukazuje, iż takowe jednak istnieją. I tak dane M i SD uzyskane od dyrektorów innowacyjnych oraz nieinnovacyjnych przedszkoli są niemal identyczne dla takich wartości, jak: pokora, stymulacja i przystosowanie do reguł. Z kolei większa rozbieżność została ukazana dla następujących wartości: osiągnięcia (wyżej ceniony wśród dyrektorów innowacyjnych w porównaniu do dyrektorów nie prowadzących innowacji pedagogicznych), uniwersalizm społeczny, przystosowanie do ludzi, prestiż (wszystkie trzy częściej wybierane wśród dyrektorów nie prowadzących działalności innowacyjnych) czy bezpieczeństwo osobiste (częściej wskazywane wśród dyrektorów innowacyjnych przedszkoli w porównaniu z tymi, w których przedszkolach innowacje nie były prowadzone).

Uzyskane w tabeli dane obrazowo przedstawia poniższy wykres 1. w poniższej tabeli.

Wykres 1. Preferencje wartości dyrektorów innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli



Źródło: opracowanie własne.

6.1.2. Preferencje wartości nauczycieli innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli

Podobnie jak w przypadku analizy materiału ilościowego odnoszącego się do wartości preferowanych przez wszystkich badanych dyrektorów również w odniesieniu do nauczycieli rozpoczęto od przedstawienia grupowych wyników zebranych od wszystkich respondentów (a więc nauczycieli zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkoli). Poniższa tabela 25. zawiera ogólne zestawienie preferencji wartości ukazanych na podstawie analizy zmodyfikowanego modelu S. H. Schwartza w grupach wszystkich nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniu.

Tabela 25. Preferencje wartości badanych nauczycieli innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli (zmodyfikowany model S.H. Schwartza)

Wartości nauczycieli w przedszkolach innowacyjnych (N1) oraz nieinnowacyjnych (N2)	N1		N2		<i>t</i>	<i>Istotność</i>	
	N=50		N=50			<i>asympto- tyczna p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Osiągnięcia	3,91	0,91	4,21	1,21	1,38	0,169	0,28
Hedonizm	3,66	0,98	4,23	1,02	2,87	0,005**	0,57
Stymulacja	3,05	1,15	3,40	1,01	-1,61	0,111	0,32
Kierowanie sobą w działaniu	4,88	0,80	5,07	0,70	-1,24	0,218	0,25
Kierowanie sobą w myśleniu	3,54	0,63	4,82	0,75	-9,21	0,000**	1,84
Uniwersalizm-tolerancja	4,78	0,72	4,99	0,72	-1,48	0,141	0,30
Uniwersalizm ekologiczny	4,51	0,92	4,90	0,73	-2,35	0,020*	0,47
Uniwersalizm społeczny	5,08	0,77	5,25	0,71	-1,13	0,261	0,23
Życzliwość-troskliwość	5,41	0,58	5,51	0,50	-0,95	0,342	0,19
Życzliwość-niezawodność	5,34	0,60	5,48	0,51	1,26	0,211	0,25
Pokora	4,06	0,84	4,44	0,87	-2,22	0,029*	0,44
Przystosowanie do ludzi	4,29	1,08	4,66	0,86	-1,89	0,061	0,38
Przystosowanie do reguł	4,58	0,75	5,09	0,77	3,33	0,012*	0,67
Tradycja	5,05	1,54	5,15	0,88	-0,41	0,681	0,08
Bezpieczeństwo społeczne	5,41	2,49	5,23	0,92	-0,47	0,638	0,09
Bezpieczeństwo osobiste	5,21	0,68	5,31	0,82	0,64	0,523	0,13
Prestiż	4,86	0,85	5,04	0,95	-1,00	0,319	0,20
Władza nad zasobami	2,39	0,85	2,60	1,27	0,97	0,332	0,19
Władza nad ludźmi	1,89	0,92	2,02	1,06	0,66	0,513	0,13

Wyróżniono wartości, które zajmują inne miejsce w preferencji wartości każdej z grup
M – średnia, *SD* – odchylenie standardowe, *t* – statystyka testu *t* Studenta, *d* – wielkość efektu mierzona współczynnikiem *d* Cohena
 * $p < 0,05$, ** $< 0,1$

Z uzyskanych danych wynika, że badani nauczyciele innowacyjnych przedszkoli najczęściej wskazywali wartości: życzliwość-troskliwość i bezpieczeństwo społeczne, życzliwość-niezawodność oraz bezpieczeństwo osobiste. Nauczyciele z przedszkoli nieinnowacyjnych podawali wartości: życzliwość-troskliwość, życzliwość-niezawodność oraz bezpieczeństwo osobiste.

Najmniej istotnymi wartościami dla nauczycieli innowacyjnych przedszkoli były: władza nad ludźmi, władza nad zasobami i stymulacja; podczas gdy nauczyciele nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych najmniej cenili: władzę nad ludźmi, władzę nad zasobami oraz stymulację.

W zestawieniu opinii nauczycieli innowacyjnych i nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych dwóch równolicznych grup ujawniły się różnice w ocenie wartości

- hedonizm,
- kierowanie sobą w myśleniu,
- uniwersalizm ekologiczny,
- pokora,
- przystosowanie do reguł.

Siła zjawiska zróżnicowania ocen wartości pokora (definiowanej jako uznanie małej istotności własnego miejsca w świecie oraz historii, a także uniwersalizm ekologiczny) jest mała (o czym świadczy wartość współczynnika d Cohena wynosząca kolejno 0,44 oraz 0,47). Przeciętne różnice pomiędzy innowacyjnymi i nieinnowacyjnymi nauczycielami występują w ocenie wartości hedonizm (odnoszącej się do zaspokajania zmysłowego, przyjemności) oraz wartości przystosowanie do reguł (podporządkowaniu się prawu i regułom oraz w odniesieniu do osób sprawujących władzę również formalnym wymaganiom) (dla których d Cohena wynosi kolejno 0,57 i 0,67). Bardzo duże różnice odnotowano w ocenie wartości kierowania sobą w myśleniu (rozumianej jako wolność w poszukiwaniu, a także wyborze własnych idei i rozwijaniu własnych umiejętności; niezależność myślenia; kształtowania własnego poglądu na świat), dla której d Cohena przyjmuje wartość 1,84.

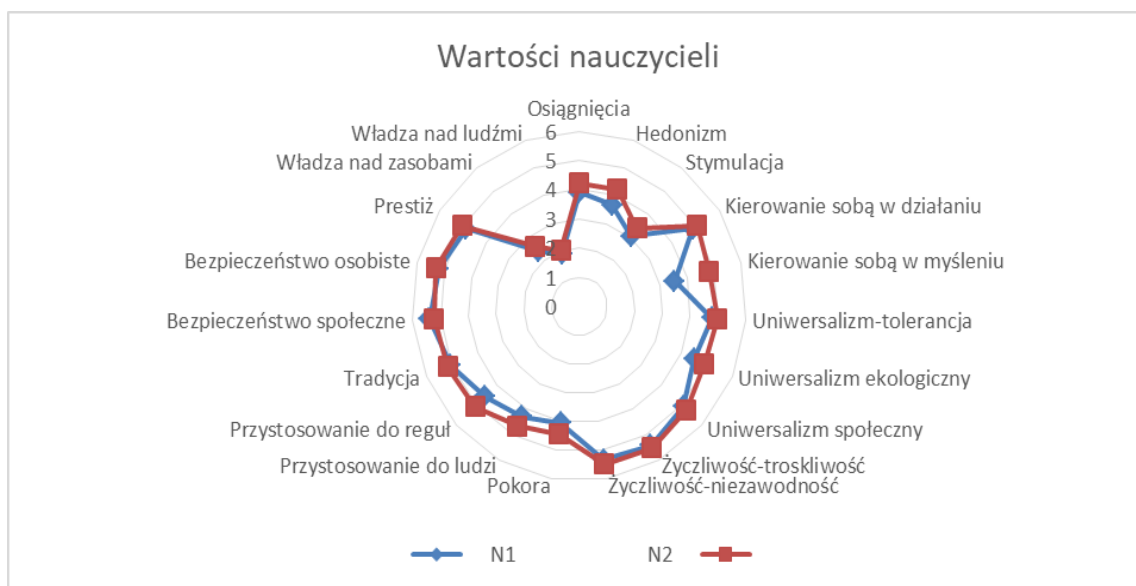
Nauczyciele nie wprowadzający innowacji w placówkach jawią się w stosunku do nauczycieli wprowadzających innowacje jako osoby: zaspokajające swoje potrzeby, ceniące wolność w głoszeniu swoich poglądów, ceniące przyrodę i wartości powiązane z ekologią, z pokorą odnoszący się do zdarzeń i podporządkowujący się do osób sprawujących władzę.

Analogicznie do zinterpretowanych w tabeli 25. wyników, również i tym razem poza omówieniem jedynie istotnych statystycznie różnic dokładnie przyjrano się danym. Szczegółowa analiza M i SD ukazała, iż dla nauczycieli innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli bardzo zbliżoną wśród preferowanych wartości była życzliwość-troskliwość (a więc troska o dobra pozostałych członków grupy; mniej ceniona wśród nauczycieli prowadzących innowację pedagogiczną w stosunku do nauczycieli, którzy nie prowadzili tego typu działalności). Nieco większe różnice pomiędzy grupami ukazały się dla wartości przystosowanie do ludzi (odnoszącej się do unikania denerwowania oraz krzywdzenia innych osób; wyżej cenionej przez

nauczycieli nie prowadzących innowacji pedagogicznych w stosunku do tych, którzy ją prowadzili). Zauważa się bardzo dużą zbieżność pomiędzy wynikami otrzymanymi w obydwu grupach. Należy także podkreślić, iż uzyskane wyniki wykazują na większe podobieństwo pomiędzy nauczycielami innowacyjnymi i nieinnowacyjnymi przedszkoli niż zebrane dane wśród dyrektorów reprezentujących te dwie grupy.

Uzyskane w tabeli dane obrazowo przedstawia poniższy wykres 2.

Wykres 2. Preferencje wartości wszystkich badanych nauczycieli innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli



Źródło: opracowanie własne.

6.1.3. Preferowane wartości dyrektorów i nauczycieli w innowacyjnych przedszkolach

Ostatnim punktem dokonywanych porównań było całościowe przedstawienie wartości preferowanych przez nauczycieli oraz dyrektorów innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli w zmodyfikowanym modelu S. H. Schwartza. W poniższej tabeli zaprezentowane zostały wartości, które preferowane są przez kadrę pedagogiczną przedszkoli innowacyjnych.

Tabela 26. Preferencje wartości dyrektorów oraz nauczycieli innowacyjnych przedszkoli (zmodyfikowany model S. H. Schwartz)

Porównanie preferencji wartości dyrektorów i nauczycieli	Stanowisko				<i>t</i>	<i>Istotność asymptotyczna p</i>	<i>d</i>
	Dyrektorzy		Nauczyciele				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Osiągnięcia	3,53	1,09	3,91	0,91	1,25	0,215	0,40
Hedonizm	3,72	0,79	3,66	0,98	-0,20	0,837	0,07
Stymulacja	3,56	1,08	3,05	1,15	-1,37	0,175	0,44
Kierowanie sobą w działaniu	5,14	0,66	4,88	0,80	-1,03	0,304	0,33
Kierowanie sobą w myśleniu	3,64	0,75	3,54	0,63	-0,47	0,638	0,15
Uniwersalizm-tolerancja	5,06	0,75	4,78	0,72	-1,18	0,242	0,38
Uniwersalizm ekologiczny	4,97	0,64	4,51	0,92	-2,01	0,055*	0,51
Uniwersalizm społeczny	5,08	0,83	5,08	0,77	-0,01	0,991	0,00
Życzliwość-troskliwość	5,39	0,53	5,41	0,58	0,09	0,926	0,03
Życzliwość-niezawodność	5,50	0,50	5,34	0,60	-0,84	0,399	0,27
Pokora	4,08	1,03	4,06	0,84	-0,08	0,933	0,03
Przystosowanie do ludzi	4,67	0,96	4,29	1,08	-1,09	0,278	0,35
Przystosowanie do reguł	4,89	0,83	4,58	0,75	-1,26	0,211	0,40
Tradycja	4,92	0,83	5,05	1,54	0,28	0,780	0,09
Bezpieczeństwo społeczne	5,47	0,70	5,41	2,49	-0,08	0,930	0,03
Bezpieczeństwo osobiste	5,25	0,70	5,21	0,68	-0,17	0,865	0,06
Prestiż	4,92	1,01	4,86	0,85	-0,20	0,840	0,07
Władza nad zasobami	2,47	1,12	2,39	0,85	-0,29	0,767	0,10
Władza nad ludźmi	1,58	0,55	1,89	0,92	1,09	0,279	0,35

Wyróżniono wartości, które zajmują inne miejsce w preferencji wartości każdej z grup
M – średnia, *SD* – odchylenie standardowe, *t* – statystyka testu *t* Studenta, *d* – wielkość efektu mierzona współczynnikiem *d* Cohena

* $p < 0,05$, ** $< 0,1$

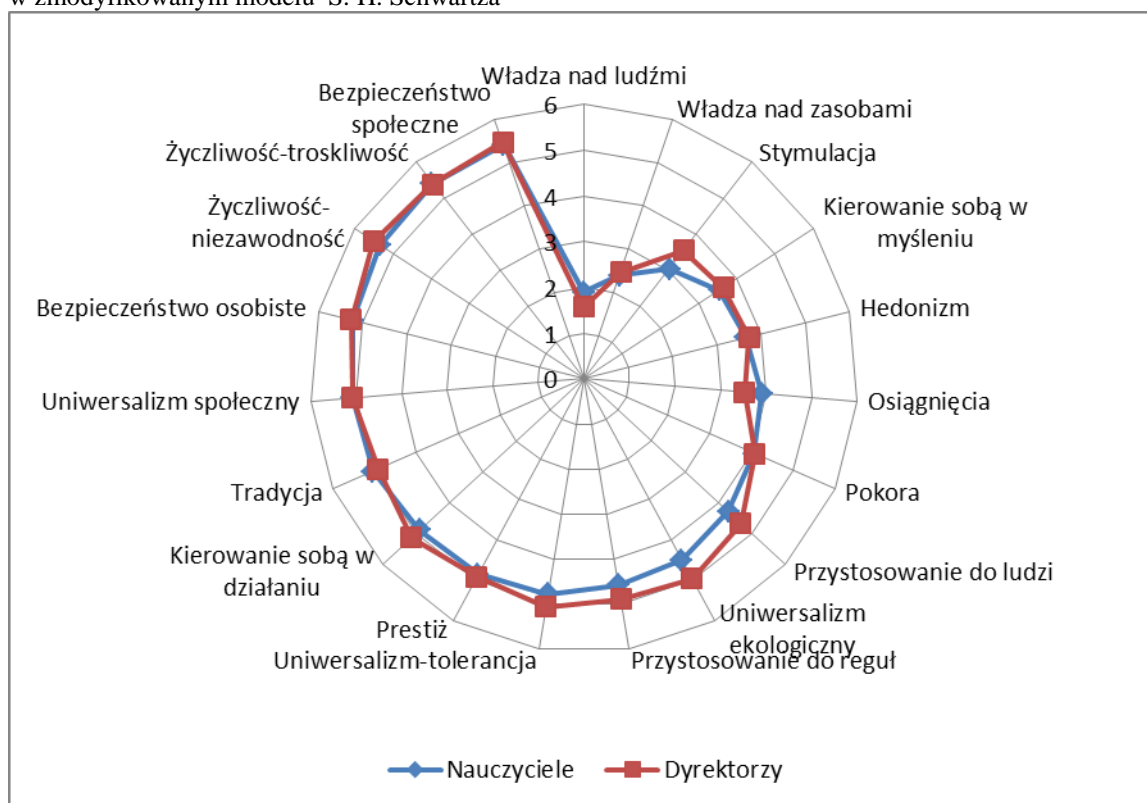
Z uzyskanych danych wynika, że badani dyrektorzy innowacyjnych przedszkoli najczęściej preferowali następujące wartości: życzliwość-niezawodność; bezpieczeństwo społeczne oraz życzliwość-troskliwość; natomiast nauczyciele z przedszkoli innowacyjnych najwyżej cenili sobie takie wartości, jak: życzliwość-troskliwość i bezpieczeństwo społeczne, życzliwość-niezawodność oraz bezpieczeństwo osobiste.

Najmniej istotnymi wartościami dla dyrektorów innowacyjnych przedszkoli były: władza nad ludźmi, władza nad zasobami oraz osiągnięcia zaś dla nauczycieli innowacyjnych placówek przedszkolnych najmniej cenione okazały być się: władza nad ludźmi, władza nad zasobami oraz stymulacja.

Porównanie opinii dyrektorów z ocenami nauczycieli zatrudnionymi w innowacyjnych przedszkolach pokazuje, że ich preferencje wartości są nieistotne statystycznie, z wyjątkiem oceny uniwersalizmu ekologicznego, cenionego bardziej przez dyrektorów (najprawdopodobniej w związku z tworzonym wizerunkiem przedszkoli jako instytucji proekologicznych). Wielkość efektu zróżnicowania jest przeciętna (d Cohena wynosi 0,51). Graficzną preferencję wartości dyrektorów i nauczycieli innowacyjnych przedszkoli w zmodyfikowanym modelu S. H. Schwartza przedstawiono na wykresie 7. Szczegółowe zaznajomienie się z danymi otrzymanymi w powyższej tabeli ukazuje, iż wyniki M i SD są niemal identyczne dla wartości uniwersalizm społeczny, życzliwość-troskliwość oraz bezpieczeństwo osobiste. Pozostałe wyniki w preferencji poszczególnych wartości dla każdej z grup okazały być się bardzo podobne. Fakt ten dowodzi, iż zarówno dla dyrektorów, jak i nauczycieli innowacyjnych przedszkoli ważne są te same wartości. Jawią się więc oni (nauczyciele i dyrektorzy, pomimo z pewnością występujących indywidualnych różnic) jako bardzo zbliżona grupa, która myśli i działa podobnie. Być może właśnie preferowanie podobnych wartości przez poszczególne osoby, a więc zwracanie uwagi na sprawy, które są dla wszystkich ważne przełożyło się na opracowanie, a następnie wdrożenie do pracy zawodowej innowacji pedagogicznych. Można stwierdzić, iż tak wysokie wyniki w preferowaniu tych samych wartości pomiędzy badanymi grupami przekładają się na współtworzenie przez nie przedszkola jako instytucji i organizacji, którego kadra pedagogiczna stanowi jeden organizm myślący i działający tak samo, dlatego też badani respondenci tak dobrze się rozumieją i efektywnie działają.

Zebrane w trakcie analizy dane przedstawione zostały na poniższym wykresie.

Wykres 3. Preferencje wartości dyrektorów oraz nauczycieli innowacyjnych placówek przedszkolnych w zmodyfikowanym modelu S. H. Schwartza



Źródło: opracowanie własne.

6.1.4. Preferowane wartości dyrektorów i nauczycieli w nieinnowacyjnych placówkach przedszkolnych

W celu ustalenia preferowanych wartości przez dyrektorów oraz nauczycieli nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych rozpoczęto przeprowadzanie analiz zebranego materiału empirycznego z badań ilościowych w sposób analogiczny do zaprezentowanego powyżej.

Pierwszą analizą odnoszącą się bezpośrednio do preferowanych w tej grupie respondentów wartości jaką opracowano było grupowe zestawienie otrzymanych wyników od wszystkich dyrektorów i nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach nieinnowacyjnych. Otrzymane wyniki badań zostały zaprezentowane w zamieszczonej poniżej tabeli nr 27.

Tabela 27. Preferencje wartości dyrektorów oraz nauczycieli nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych (zmodyfikowany model S. H. Schwartz)

Porównanie wartości dyrektorów i nauczycieli	preferencji		Stanowisko		<i>t</i>	<i>Istotność</i>			
	dyrektorów	i	Dyrektorzy	Nauczyciele		<i>asympto- tyczna p</i>	<i>d</i>		
			<i>M</i>	<i>SD</i>				<i>M</i>	<i>SD</i>
Osiągnięcia			3,92	0,84	4,21	1,21	0,98	0,332	0,25
Hedonizm			3,78	0,95	4,23	1,02	-1,45	0,151	0,45
Stymulacja			3,53	1,10	3,40	1,01	-0,37	0,710	0,13
Kierowanie sobą w działaniu			5,25	0,65	5,07	0,70	-0,85	0,399	0,26
Kierowanie sobą w myśleniu			4,92	0,62	4,82	0,75	-0,48	0,632	0,14
Uniwersalizm-tolerancja			4,81	0,83	4,99	0,72	-0,69	0,492	0,24
Uniwersalizm ekologiczny			4,86	0,80	4,90	0,73	-0,16	0,874	0,05
Uniwersalizm społeczny			5,25	0,57	5,25	0,71	-0,00	1,000	0,00
Życzliwość-troskliwość			5,53	0,56	5,51	0,50	0,11	0,910	0,04
Życzliwość-niezawodność			5,31	0,66	5,48	0,51	-0,83	0,407	0,31
Pokora			4,10	1,10	4,40	0,87	-0,88	0,381	0,33
Przystosowanie do ludzi			4,22	1,24	4,66	0,86	-1,16	0,249	0,47
Przystosowanie do reguł			4,86	0,73	5,09	0,77	-0,97	0,336	0,30
Tradycja			4,72	0,94	5,15	0,88	1,44	0,155	0,48
Bezpieczeństwo społeczne			5,25	0,67	5,23	0,92	-0,09	0,931	0,02
Bezpieczeństwo osobiste			5,06	0,62	5,31	0,82	1,17	0,245	0,32
Prestiż			5,11	0,86	5,04	0,95	-0,25	0,805	0,07
Władza nad zasobami			2,44	1,44	2,60	1,27	-0,35	0,725	0,12
Władza nad ludźmi			2,53	0,67	2,02	1,06	2,08	0,041	0,51

Wyróżniono wartości, które zajmują inne miejsce w preferencji wartości każdej z grup
M – średnia, *SD* – odchylenie standardowe, *t* – statystyka testu *t* Studenta, *d* – wielkość efektu mierzona współczynnikiem *d* Cohena

* $p < 0,05$, ** $< 0,1$

Analiza uzyskanych danych ukazuje, że badani dyrektorzy nieinnowacyjnych przedszkoli najczęściej preferowali następujące wartości: życzliwość-troskliwość, życzliwość-niezawodność oraz kierowanie sobą w działaniu i uniwersalizm społeczny, a także bezpieczeństwo społeczne; natomiast nauczyciele z przedszkoli nieinnowacyjnych najwyżej cenili sobie takie wartości, jak: życzliwość-troskliwość, życzliwość-niezawodność oraz bezpieczeństwo osobiste.

Najniżej cenionymi wartościami dla dyrektorów nieinnowacyjnych przedszkoli były: władza nad ludźmi, władza nad zasobami oraz stymulacja; zaś dla nauczycieli nieinnowacyjnych przedszkoli najmniej istotnymi okazały być się takie wartości, jak: władza nad ludźmi, władza nad zasobami i stymulacja. Należy w tym miejscu

podkreślić, iż te same trzy wartości były najniżej cenione zarówno wśród dyrektorów, jak i nauczycieli nieinnowacyjnych przedszkoli.

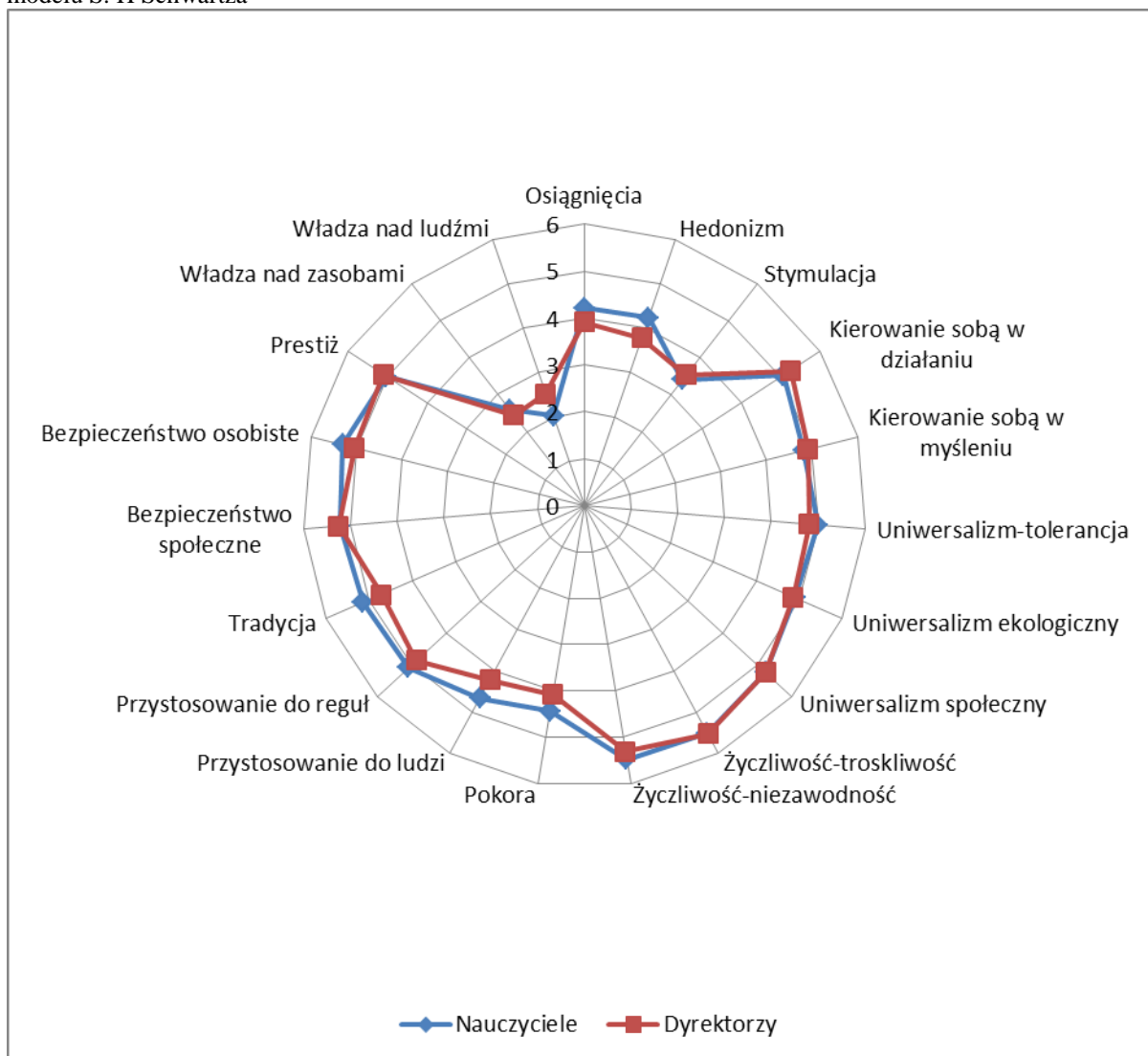
Wartość stymulacja zgodnie z definicją S. H. Schwartza i J. Ciecucha przekłada się na zmienność, nowość, podniecenie. Niska jej lokata świadczy o tym, iż zarówno nauczyciele, ja i dyrektorzy nieinnowacyjnych przedszkoli nie preferują zmian. Nie dziwi więc fakt, iż nie prowadzą nowości w postaci działalności innowacyjnej, która to zmienia dotychczasowy sposób pracy.

Porównanie preferencji dyrektorów i nauczycieli nieinnowacyjnych przedszkoli pokazuje, że są bardzo zbliżone pod względem istotności statystycznej, z wyjątkiem wartości władzy nad ludźmi, wyżej cenionej przez dyrektorów (co prawdopodobnie wynika z pełnionej przez nich funkcji). Wielkość efektu zróżnicowania jest przeciętna (d Cohena wynosi 0,51).

Dodatkowo szczegółowe przyjrzenie się wynikom zaprezentowanym w omawianej tabeli ukazuje, iż M i SD dla wartości uniwersalizm społeczny (a więc dążenia do sprawiedliwości; równości, dobra wszystkim ludzi), życzliwość-troskliwość (czyli wartości odnoszącej się do troski o dobra dla pozostałych członków grupy), kierowanie sobą w myśleniu (która dotyczy wolności w poszukiwaniu, a także wyborze własnych idei oraz rozwijaniu własnych umiejętności; niezależności myślenia; kształtowania własnego poglądu na świat) oraz uniwersalizm-tolerancja (zrozumienie i akceptacja innych osób, różniących się od danej jednostki) są bardzo podobne. Z kolei większe różnice odnotowane zostały dla wartości osiągnięcia (dotyczącej sukcesu osobistego, który został osiągnięty zgodnie z obowiązującymi standardami społecznymi) oraz przystosowanie do ludzi (odnoszącej się do unikania denerwowania czy też wyrządzania krzywdy względem innych ludzi).

Graficzną preferencję wartości dyrektorów i nauczycieli nieinnowacyjnych przedszkoli w zmodyfikowanym modelu Shaloma Schwartza przedstawiono na wykresie 4.

Wykres 4. Preferencje wartości dyrektorów oraz nauczycieli nieinnowacyjnych w zmodyfikowanym modelu S. H Schwartz



Źródło: opracowanie własne.

PODSUMOWANIE

Przeprowadzone badania ilościowe wśród dyrektorów oraz nauczycieli innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli miały na celu udzielenie odpowiedzi na drugi problem główny, który brzmiał następująco: **Jakie są aksjologiczne podstawy działalności innowacyjnych placówek przedszkolnych?** Do powyższego problemu sformułowano następujące problemy szczegółowe:

Jakie wartości preferują badani dyrektorzy innowacyjnych i nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych?

Jakie wartości preferują badani nauczyciele innowacyjnych i nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych?

Czy, a jeśli tak, to jakie są różnice w preferowanych wartościach między badanymi dyrektorami pracującymi w innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych placówkach przedszkolnych?

Czy, a jeśli tak, to jakie są różnice w preferowanych wartościach między badanymi nauczycielami pracującymi w innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych placówkach przedszkolnych?

Czy, a jeśli tak to jakie są różnice między wartościami preferowanymi przez dyrektorów i nauczycieli innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych?

Jakie wartości zawarte w dokumentach dotyczących ich misji, wizji i zakładanych celów leżą u podstaw pracy dydaktyczno-wychowawczej innowacyjnych i nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych?

Analiza danych uzyskanych na podstawie wystandaryzowanego narzędzia badawczego S. H. Schwartza – kwestionariusz PVQ-RR-f (w polskiej adaptacji J. Ciecuch, 2013) pozwoliła na ukazanie wartości preferowanych przez nauczycieli oraz dyrektorów innowacyjnych i nieinnowacyjnych przedszkoli w różnych zestawieniach.

Otrzymane wyniki z badań ilościowych, obejmujących wszystkich dyrektorów dwóch równolicznych grup: innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli wykazały, iż różnią się istotnie statystycznie w preferencji dwóch wartości: kierowanie sobą w myśleniu (wyżej cenionym przez dyrektorów nieinnowacyjnych w stosunku do tych przez których zarządzane przedszkola prowadziły działalność innowacyjną) oraz władza nad ludźmi (która z kolei okazała być się ważniejsza dla dyrektorów przedszkoli innowacyjnych w stosunku do dyrektorów placówek nieinnowacyjnych); zaś występujące pomiędzy nimi różnice w zakresie tych dwóch wartości są bardzo duże.

Wartość kierowanie sobą w myśleniu zgodnie z definicją S. H. Schwartza i J. Ciecucha przekłada się na m.in. na wolność w poszukiwaniu oraz wyborze własnych idei. Otrzymane wyniki mogą więc świadczyć o tym, iż prawdopodobnie dla dyrektorów nieinnowacyjnych przedszkoli działalność innowacyjna nie była tym, czego aktualnie poszukiwali, a ponieważ wysoko cenili sobie niezależność myślenia oraz kształtowanie własnego poglądu na świat, kierowane zachęty ze strony kuratorium oświaty nie okazały być się wystarczające do rozpoczęcia prowadzenia działalności innowacyjnej. Z kolei władza nad ludźmi odnosi się do sprawowania kontroli nad ludźmi oraz władzy nad nimi (nad ludźmi, przyp. aut.). Była ona wyżej ceniona przez

dyrektorów innowacyjnych przedszkoli, co może świadczyć o tym, iż prowadzona działalność innowacyjna była przez nich wysoko pożądana.

Analiza otrzymanych wyników ukazała, iż istnieją niemal identyczne preferencje wartości dla przedstawicieli obydwu grup w odniesieniu do: uznania swojej małej istotności w świecie oraz historii (pokora); zmienności, nowości, podniecenia (stymulacja); podporządkowania się prawom, a także regułom oraz wymaganiom formalnym (przystosowania do reguł) oraz sprawowaniem kontroli nad społecznymi i materialnymi zasobami (władza nad zasobami). Nieco zaskakuje, iż wartość stymulacja odnosząca się do zmienności i nowości (a więc w kontekście rozważań niniejszej pracy działalności innowacyjnej) została wyżej ceniona w grupie dyrektorów nieinnowacyjnych, u których to w zarządzanych przedszkolach działalność innowacyjna nie była prowadzona.

Uzyskane wartości M i SD wykazały jednak nieco większe rozbieżności w następującym zakresie: sukcesu osobistego, który miałby zostać osiągnięty zgodnie z obowiązującymi standardami społecznymi (wartość osiągnięcia, wyżej ceniona wśród dyrektorów innowacyjnych w porównaniu do dyrektorów nie prowadzących innowacji pedagogicznych), dążenie do sprawiedliwości; równości, dobra wszystkim ludzi (uniwersalizm społeczny); unikanie denerwowania oraz wyrządzania krzywdy względem innych ludzi (przystosowanie do ludzi), a także unikanie upokorzenia; status społeczny; ochrona i podtrzymanie własnego wizerunku (prestiz) (te wszystkie trzy wartości: uniwersalizm społeczny, przystosowanie do ludzi oraz prestiż częściej wybierane były wśród dyrektorów nie prowadzących działalności innowacyjnych. Być może to właśnie one przekładają się na zaniechanie prowadzenia działalności innowacyjnej); czy też bezpieczeństwo zarówno własne, jak i najbliższych osób: rodziny, przyjaciół (wartość: bezpieczeństwo osobiste -częściej wskazywane wśród dyrektorów innowacyjnych przedszkoli w porównaniu z tymi, w których przedszkolach innowacje nie były prowadzone).

Po dokonaniu analizy wyników otrzymanych od nauczycieli zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkoli z dwóch równolicznych grup stwierdzono, iż różnią się istotnie statystycznie w zakresie pięciu wartości: zaspokojenia zmysłowego, przyjemności (hedonizm), wolności w poszukiwaniu, a także wyborze własnych idei i rozwijaniu własnych umiejętności; niezależności myślenia; kształtowania własnego poglądu na świat (kierowanie sobą w myśleniu), ochrony przyrody; ochrony środowiska naturalnego (uniwersalizm ekologiczny), uznania małej

istotności własnego miejsca w świecie oraz historii (pokora), podporządkowania się prawu i regułom oraz w odniesieniu do osób sprawujących władzę formalnym wymaganiom (przystosowanie do reguł).

Nauczyciele, którzy nie prowadzili działalności innowacyjnej w przedszkolach ukazani zostali na podstawie przeprowadzonych badań jako osoby, które m. in. zaspokajają swoje potrzeby, cenią wolność w głoszeniu swoich poglądów, z pokorą odnoszą się do zdarzeń i podporządkowują się osobom sprawującym władzę. Te wyniki przekładają się na wyciągnięcie wniosku, iż zaniechanie prowadzenia działalności innowacyjnej może wynikać z braku potrzeby nauczycieli do wprowadzania jakichkolwiek zmian w swojej pracy, zrażenia się podczas wyrażenia chęci wprowadzenia innowacji lub też oporu dyrektora przedszkola względem niej (działalności innowacyjnej).

Zestawiając otrzymane wyniki badań zauważa się większe różnice pomiędzy dyrektorami innowacyjnych i nieinnowacyjnych przedszkoli niż pomiędzy nauczycielami reprezentującymi te dwie grupy. Troska o dobra pozostałych członków grupy okazała (życzliwość-troskliwość) być się bardzo zbliżona zarówno dla nauczycieli innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkoli (nieco mniej ceniona przez nauczycieli prowadzących innowację). Być może właśnie nauczyciele, którzy pracowali w przedszkolach nieinnowacyjnych, gdzie od lat stosowane były standardowe metody pracy nie chcieli się wyróżniać poprzez opracowanie, a następnie wdrażanie niestandardowych metod pracy i dlatego też nie wprowadzali jakichkolwiek zmian. Dodatkowo również nauczyciele nieinnowacyjni wyżej cenili unikanie denerwowania innych ludzi (przystosowanie do ludzi).

Dokonując porównania wyników badań otrzymanych od dyrektorów oraz nauczycieli innowacyjnych przedszkoli zauważone zostały bardzo duże podobieństwa. I tak wśród najczęściej preferowanych wartości zarówno przez dyrektorów, jak i nauczycieli okazało być się bezpieczeństwo narodu; pokój w kraju; porządek oraz harmonia społeczna (bezpieczeństwo społeczne); a także troska o dobra pozostałych członków grupy (życzliwość-troskliwość) i bycie godnym zaufania, niezawodnym członkiem grupy (życzliwość-niezawodność). Dodatkowo nauczyciele preferowali również bezpieczeństwo własne, a także najbliższych osób: rodziny, przyjaciół (bezpieczeństwo osobiste). Wszystkie wartości preferowane przez dyrektorów były jednocześnie preferowane przez nauczycieli, którzy dodatkowo wskazali jeszcze (poza tymi samymi co dyrektorzy) bezpieczeństwo osobiste. Warto podkreślić, iż wyniki

M i SD dyrektorów i nauczycieli nieinnovacyjnych są niemal identyczne dla wartości życzliwość-troskliwość, bezpieczeństwo osobiste oraz (nieomawianej powyżej) uniwersalizm społeczny. Również w zakresie wartości zamykających listę preferowanych zarówno wśród dyrektorów, jak i nauczycieli znalazły się takie same, jak: sprawowanie kontroli nad ludźmi (władza nad ludźmi) oraz sprawowanie kontroli nad społecznymi i materialnymi zasobami (władza nad zasobami). Dodatkowo wśród najmniej istotnych wartości dla dyrektorów znalazł się sukces osobisty, który został osiągnięty zgodnie z obowiązującymi standardami społecznymi (osiągnięcia), zaś w grupie nauczycieli zmienność, nowość, podniecenie (stymulacja). Zaskakuje tu ta ostatnia (stymulacja), gdyż wydawać by się mogło iż właśnie ona będzie jedną z wysoko preferowanych, gdyż innowacja pedagogiczna to nic innego jak zmienność i nowość w pracy zawodowej. Być może jednak nauczyciele odpowiadając na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety przedstawili preferencję wartości w życiu codziennym i choć te sfery przenikają się (życie prywatne z zawodowym) to jednak nauczyciele preferują zmienność i nowość jedynie w pracy zawodowej, zaś w życiu osobistym cenią sobie spokój i brak jakichkolwiek zmian. Duże podobieństwo pomiędzy dyrektorami oraz nauczycielami innovacyjnych przedszkoli potwierdziła analiza statystyczna, gdyż tylko w zakresie jednej z dziewiętnastu wartości wyniki były bardzo rozbieżne od siebie (istotnie statystycznie). Dyrektorzy bardziej preferowali ochronę przyrody wraz z ochroną środowiska naturalnego (uniwersalizm ekologiczny) niż nauczyciele innovacyjnych przedszkoli. Również w zakresie pozostałych preferencji poszczególnych wartości wyniki uzyskane na podstawie badania dyrektorów i nauczycieli okazały być się bardzo podobne. Zgodność odnośnie preferencji może świadczyć o tym, że pomimo z pewnością występujących indywidualnych różnic są bardzo do siebie podobni, a dzięki temu mogą tworzyć bardzo zgrane zespoły nastawione na realizację wspólnych, uprzednio zaplanowanych celów. Jednym z nich była realizacja działalności innowacyjnej.

Wśród wartości preferowanych zarówno przez dyrektorów, jak i nauczycieli nieinnovacyjnych znalazły się dwie: troska o dobra pozostałych członków grupy (życzliwość-troskliwość) oraz bycie godnym zaufania, niezawodnym członkiem grupy (życzliwość-niezawodność). Wysokie ułożenie tych wartości może być czynnikiem, który blokuje poszczególne jednostki przed wprowadzaniem innowacji, gdyż mogłyby okazać się one niesprzyjające dla pozostałych nauczycieli. Prowadzenie innowacji pedagogicznej wyróżnia bowiem jej autora spośród innych osób piastujących to samo

stanowisko. Troska o dobra pozostałych członków grupy może być rozumiana jako troska o to, by każdy w pracy czuł się tak samo ważny; zaś bycie niezawodnym członkiem grupy (a więc w przypadku prowadzonych badań bycie członkiem grona pedagogicznego przedszkola) przekładać się może na wpasowanie się w przyjęte w przedszkolu standardy (a więc dostosowanie się zamiast okazania chęci „wpychania się przed szereg” z działalnością innowacyjną). Dodatkowo dla dyrektorów wysoko cenionymi wartościami okazały być się wolność w wyborze działań; niezależność jednostki w podejmowanych przez nią działaniach, a także realizacji wybranych przez siebie celów (kierowanie sobą w działaniu) dążenie do sprawiedliwości; równości, dobra wszystkich ludzi (uniwersalizm społeczny, który potwierdza tezę o jednolitym działaniu wszystkich pracowników przedszkola, blokującą prowadzenie działalności innowacyjnej). Z kolei dla nauczycieli nieinnowacyjnych wysoko ceniłoby bezpieczeństwo własne, a także najbliższych osób: rodziny, przyjaciół (bezpieczeństwo osobiste). Choć zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele preferowali bezpieczeństwo, to jednak dla dyrektorów ważniejsze okazało być się bezpieczeństwo społeczne, zaś dla nauczycieli osobiste. Wysoko prawdopodobne, iż ta różnica wynika z zajmowanego stanowiska. Zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele najniżej cenili trzy te same wartości: sprawowanie kontroli nad ludźmi (władza nad ludźmi), sprawowanie kontroli nad społecznymi i materialnymi zasobami (władza nad zasobami) oraz zmienność, nowość, podniecenie (stymulacja). Niskie ułożenie wartości stymulacja dowodzi, iż zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy nieinnowacyjnych przedszkoli nie preferują zmian oraz nie są przychylnie nastawieni do nowości. Nie dziwi więc fakt, iż nie prowadzą działalności innowacyjnej, która to zmienia dotychczasowy sposób pracy.

Pod względem istotności statystycznej zauważalne zostały różnice jedynie dla wartości sprawowanie kontroli nad ludźmi (władza nad ludźmi), która była bardziej ceniona przez dyrektorów (co prawdopodobnie wynikało z pełnionej przez nich funkcji). Bardzo podobne wyniki M i SD odnotowano dla wartości dążenie do sprawiedliwości; równości, dobra wszystkich ludzi (uniwersalizm społeczny), troska o dobra pozostałych członków grupy (życzliwość-troskliwość), wolność w poszukiwaniu, a także wyborze własnych idei i rozwijaniu własnych umiejętności; niezależność myślenia; kształtowanie własnego poglądu na świat (kierowanie sobą w myśleniu), zrozumienie i akceptacja innych osób, różniących się od danej jednostki (uniwersalizm-tolerancja). Z kolei większe różnice odnotowane zostały dla wartości sukces osobisty, który został osiągnięty zgodnie z obowiązującymi standardami

społecznymi (osiągnięcia) oraz unikanie denerwowania oraz krzywdzenia innych ludzi (przystosowanie do ludzi).

6. 2. Wartości zawarte w dokumentacji regulującej pracę przedszkoli

Ukazanie misji, wizji oraz celów przedszkoli możliwe było dzięki przeanalizowaniu ich koncepcji pracy oraz statutów. W każdym z tych dokumentów zapisane zostały wartości, na które nacisk kładą poszczególne placówki.

Analiza zapisów zawartych w misji, wizji oraz celach zarówno przedszkoli innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych była niezwykle trudna, żmudna i czasochłonna. Szczegółowo weryfikowano każde słowo zawarte w zapisie, które rada pedagogiczna poszczególnych placówek umieściła w opracowanym dokumencie. Następnie odczytywanym tekstom przyporządkowywano wartość, posługując się specjalnie opracowaną ku temu wzorcową kafeterią wartości.

Koncepcja wychowania przedszkolnego zawiera określone założenia pedagogiczne i organizacyjne instytucji, które wychowują dzieci w wieku przedszkolnym. Założeniem współczesnych koncepcji wychowania przedszkolnego jest kształtowanie praktyki pedagogicznej na poziomie, który odzwierciedla aktualny stan wiedzy o dziecku oraz równocześnie wychodzi naprzeciw istotnym potrzebom społecznym, których zaspokajanie staje się konieczne. Głównym celem współczesnych koncepcji wychowania przedszkolnego staje się więc wszechstronny rozwój osobowości dziecka, który przejawia się w sferze emocjonalnej, intelektualnej oraz wolicjonalnej, a także w aktywności społecznej, ruchowej i poznawczej, wrażliwości estetycznej oraz w twórczości artystycznej (A. Klim-Klimaszewska, 2012, s. 22-23). Koniecznym staje się więc dokonanie istotnych zmian zarówno w programach wychowania przedszkolnego, jak i w obrębie zakładanych celów edukacyjnych. Współcześnie niezwykle istotnym staje się ukształtowanie człowieka, który będzie potrafił sprostać wymaganiom XXI wieku. Niezbędnym do tego jest wykształcenie takich cech, jak: elastyczność, oryginalność myślenia, nowatorstwo, zdolność do ekspresji twórczej, a także bogata wyobraźnia (por. Ibidem).

Analizowane koncepcje pracy przedszkoli opracowywane były na okres 5 lat (lata 2015-2020). Ponieważ jednym z dokumentów, na podstawie którego są tworzone jest podstawa programowa wychowania przedszkolnego każdorazowa zmiana podstawy powodowała nanoszenie przez radę pedagogiczną przedszkoli aktualizacji widocznej w otrzymanych przez przedszkola zapisach.

6.2.1. Wartości zawarte w misjach badanych placówek przedszkolnych

Jak podają Antoni Józef Jeżowski i Joanna Madalińska-Michalak, „(...) *misja szkoły powinna być odbiciem roli, sensu istnienia szkoły, jej dążeń i celów. Mówi ona o tożsamości szkoły (...)*” (A. J. Jeżowski, J. Madalińska-Michalak, 2015, s. 71). W ujęciu Ireny Dzierzgowskiej i Stefana Wlazło misja „*jest odpowiedzią na pytanie, po co nasza szkoła istnieje, jaka jest jej unikalność, co ją wyróżnia spośród innych podobnego typu*” (I. Dzierzgowska, S. Wlazło, 1996, s. 38).

Wyróżnia się dwa zasadnicze wymiary misji: pierwszy ogranicza się do niej samej i wszystkiego co jest wewnątrz niej; drugi zaś wychodzi poza nią i odnosi się do jej otoczenia (A. J. Jeżowski, J. Madalińska-Michalak, 2015, s.72).

Biorąc pod uwagę doniosłość zapisów zawartych z misji uznano, iż powinna zostać ona poddana szczegółowej analizie w ramach niniejszej pracy.

Analizowane misje innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli były przeważnie krótkimi zapisami, niekiedy ograniczającymi się do kilku zdań. Znajdowały się one w koncepcjach pracy przedszkoli. Dokładna analiza zawartych w nich treści pozwoliła na wyodrębnienie wartości oraz odniesienie ich do poszczególnych podmiotów biorących czynny udział w życiu placówki. Efektami przeprowadzonej analizy stało się ukazanie wartości na jakie kładą nacisk przedszkola innowacyjne oraz nieinnowacyjne w pięciu obszarach odnoszących się do: dzieci, nauczycieli, dyrektorów, rodziców oraz placówek jako instytucji i organizacji. Po analizie materiału empirycznego zauważono, iż wartości zawarte w dokumentach odnoszą się do 5 obszarów/kategorii:

- obszar dzieci;
- obszar nauczyciele;
- obszar dyrektorzy;
- obszar rodzice;
- obszar placówki jako instytucje i organizacje.

Podobnego spostrzeżenia dokonała A. Klim-Klimaszewska, która zalecała rozpatrywanie innowacji pedagogicznych w odniesieniu do pięciu aspektów: przedszkoli, nauczycieli, dzieci, rodziców oraz administracji przedszkolnej (A. Klim-Klimaszewska, 2012, s. 176), dlatego też zdecydowano w ten sposób rozdzielić treści wynikające z zapisów zawartych w misjach, wizjach i celach badanych przedszkoli

i przedstawić je w formie tabel wraz z krótkimi opisami, które przedstawiono w dalszej części rozdziału.

Analizując zapisy misji przyjęto strukturę przedstawiania każdego z wyżej wymienionych obszarów z dwóch perspektyw – przedszkoli innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych, które następnie zostały porównane. Kolejne tabele: 28. oraz 29. zawierają dane w odniesieniu do pierwszego, a zarazem najistotniejszego obszaru jakim jest dziecko.

Tabela 28. Wartości ukazane w misjach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dzieci

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	rozwój	1	25
2.	bezpieczeństwo osobiste	2	17
3.	uniwersalizm – tolerancja	3	16
4.	kierowanie sobą w myśleniu	4	15
5.	kierowanie sobą w działaniu	4	15
6.	miłość wychowawcza	5	12
7.	tradycja	6	10
8.	osiągnięcia	7	7
9.	uniwersalizm ekologiczny	7	7
10.	uniwersalizm społeczny	8	5
11.	wychowanie	8	5
12.	wychowanie moralne	9	4
13.	przystosowanie do ludzi	9	4
14.	bezpieczeństwo społeczne	9	4
15.	wychowanie ku wartościom	10	3
16.	styl życia sprzyjający zdrowiu	10	3
17.	wartości narodowo-patriotyczne	10	3
19.	szczęście	11	1
20.	szacunek	11	1
21.	akceptacja	11	1
22.	zdrowie	11	1

Źródło: opracowanie własne.

Analiza szczegółowych zapisów zawartych w misjach innowacyjnych przedszkoli pozwoliła na ukazanie 22. wartości w odniesieniu do pierwszego obszaru - dziecka. Kadra pedagogiczna zatrudniona w innowacyjnych przedszkolach kładła największy nacisk na rozwój dziecka, który z analizowanych dokumentów odczytany został aż 25 razy. Zapisy, które przyporządkowano tej wartości brzmiały m.in. następująco: „(...) jego wszechstronny rozwój osobowości (...)”; „(...) przyczyniamy się do wspomagania oraz ukierunkowania rozwoju dzieci (...)”. Biorąc pod uwagę fakt, iż działalność innowacyjna analizowana była w ramach niniejszej pracy jedynie w 12. przedszkolach, tak duża liczba wskazań świadczy o tym, iż wśród zapisów zawartych w misjach poszczególnych z nich wartość rozwój pojawiała się więcej niż jeden raz. Jako kolejna uplasowała się wartość bezpieczeństwo osobiste, które w analizowanej

dokumentacji wskazane zostało 17 razy. Zapisy odnoszące się do tej wartości odczytano m.in. z następujących zapisów: „(...) troska o (...) bezpieczeństwo zarówno fizyczne jak i psychiczne dzieci (...)”; „(...) Bezpieczne warunki dla prawidłowego rozwoju oraz zabawy (...)”; czy też „(...) Zapewniamy dzieciom poczucie bezpieczeństwa (...)”. Wśród zadań, które stawia się względem nauczyciela priorytetowym staje się zapewnienie bezpieczeństwa pozostającym pod jego opieką dzieciom. Analiza dokumentacji potwierdza, iż dla kadry pedagogicznej zatrudnionej w innowacyjnych przedszkolach bezpieczeństwo jest jedną z głównych wartości, na którą kładą nacisk podczas swojej codziennej pracy. Następną w kolejności była wartość uniwersalizm – tolerancja, którą odczytano z analizowanych dokumentów 16 razy. Wśród zapisów, które na podstawie wzorcowej kafeterii powiązano z tą wartością znalazły się następujące: „(...) Przeciwdziałanie nietolerancji wśród dzieci (...)”; „(...) przeciwdziałanie izolacji społecznej przedszkolaków (...)”; „(...) poszanowania przez wychowanków odmienności każdego człowieka (...)”.

Uniwersalizm-tolerancja to wartość szczególnie akcentowana w dobie XXI wieku, kiedy to ze względu na przynależność Polski do krajów członkowskich Unii Europejskiej otwarte zostały granice, zaś coraz więcej ludzi migruje zarobkowo. Wśród dzieci uczęszczających do przedszkoli można spotkać reprezentantów różnych narodowości (m.in. obywateli Ukrainy, Azjatów czy Afroamerykanów). Dodatkowo coraz częściej w grupach przedszkolnych znajdują się dzieci z deficytami rozwojowymi, zaburzeniami, niepełnosprawnością. Bycie tolerancyjnym to umiejętność przyjęcia każdego z nich – niezależnie od jego pochodzenia, wyglądu czy wykazywanych w pewnych sferach braków, zaakceptowania, a także umożliwienia funkcjonowania w tej samej grupie (nie dając nikomu odczuć, że jest gorszy). Pracownicy innowacyjnych przedszkoli również wysoko cenili wartość uniwersalizm-tolerancję, czego dowodem były zapisy zawarte w misjach badanych przedszkoli.

Dyrektorzy oraz nauczyciele innowacyjnych przedszkoli kładli również nacisk na kształtowanie takich wartości, jak: kierowanie sobą w myśleniu, kierowanie sobą w działaniu, miłość wychowawcza, tradycja, osiągnięcia, uniwersalizm ekologiczny, uniwersalizm społeczny, wychowanie, wychowanie moralne, przystosowanie do ludzi, bezpieczeństwo społeczne, wychowanie ku wartościom, styl życia sprzyjający zdrowiu, wartości narodo-patriotyczne, szczęście, szacunek, akceptacja oraz zdrowie.

Tabela 29. Wartości ukazane w misjach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dzieci

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	uniwersalizm-tolerancja	1	24
2.	rozwój	2	19
3.	bezpieczeństwo osobiste	3	15
4.	miłość wychowawcza	4	13
5.	kierowanie sobą w myśleniu	5	11
6.	kierowanie sobą w działaniu	5	11
7.	osiągnięcia	6	7
8.	styl życia sprzyjający zdrowiu	7	5
9.	wychowanie	7	5
10.	przystosowanie do ludzi	7	5
11.	wartości narodowo-patriotyczne	7	5
12.	bezpieczeństwo społeczne	8	4
13.	uniwersalizm społeczny	8	4
14.	wychowanie ku wartościom	9	3
15.	otwartość	9	3
16.	piękno	9	3
17.	szacunek	10	2
18.	tradycja	10	2
19.	przyjaźń	10	2
20.	wrażliwość	10	2
21.	zdrowie	10	2
22.	miłość	11	1
23.	dobro	11	1
24.	szczęście	11	1
25.	uniwersalizm ekologiczny	11	1
26.	wychowanie moralne	11	1

Zródło: opracowanie własne.

Analiza szczegółowych zapisów misji nieinnowacyjnych przedszkoli pozwoliła na powiązanie zawartych w nich treści aż do 26 wartości. Wszystkie z nich odnosiły się do najważniejszego obszaru: dziecka. Wartością najczęściej odczytywaną był uniwersalizm-tolerancja. Wśród przykładów odnoszących się do niej znalazły się m.in. następujące: „(...) *dzieci uczą się być tolerancyjne (...)*”; „(...) *Dzieci opuszczające nasze przedszkole (...) szanują odrębność innych (...)*”, „(...) *uczymy tolerancji (...)*”. Kolejną wartością był rozwój. Analiza poszczególnych misji przedszkoli pozwoliła na wyodrębnienie m.in. następujących zapisów odnoszących się do tej wartości: „(...) *wspomagamy rozwój dziecka (...)*”; „(...) *wspomagamy dzieci w rozwijaniu uzdolnień (...)*”. Następnie uplasowała się wartość bezpieczeństwo osobiste. Wśród zapisów zawartych w misjach, którym przyporządkowano tą wartość znalazły się następujące: „*Zapewniamy dzieciom (...) bezpieczeństwo (...)*”; „*Zapewniamy dzieciom (...) bezpieczeństwo psychiczne i fizyczne (...)*”; „(...) *bezpieczne (...) warunki (...)*”.

Grono pedagogiczne nieinnowacyjnych przedszkoli tworzące misje kładło również nacisk na kształtowanie takich wartości, jak: miłość wychowawcza, kierowanie

sobą w myśleniu, kierowanie sobą w działaniu, osiągnięcia, styl życia sprzyjający zdrowiu, wychowanie, przystosowanie do ludzi, wartości narodowo-patriotyczne, bezpieczeństwo społeczne, uniwersalizm społeczny, wychowanie ku wartościom, otwartość, piękno, szacunek, tradycja, przyjaźń, wrażliwość, zdrowie, miłość, dobro, szczęście, uniwersalizm ekologiczny oraz wychowanie moralne.

Porównując wartości ukazane w innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkolach zawarte w misjach zauważa się, iż w odniesieniu do tych pierwszych te same wartości powielają się w różnych dokumentach, tworząc ostatecznie listę 21 wartości, spośród których tylko trzy ostatnie: szczęście, szacunek i akceptacja zostały wskazane jeden raz. Pozostałe 18. wartości zostało wskazane minimum 3, a maksimum aż 25 razy. Z kolei w przedszkolach nieinnowacyjnych analiza wartości zawartych w misjach poszczególnych z nich pozwoliła na ukazanie aż 25. wartości, z czego pięć z nich: miłość, dobro, piękno, szczęście, uniwersalizm ekologiczny, wychowanie moralne zostało wskazanych tylko jeden raz, zaś cztery otrzymały po dwa wskazania: szacunek, tradycja, przyjaźń oraz wrażliwość. Pozostałe 16 wartości otrzymało wskazania od minimum 3 do maksymalnie 24. razy.

Analiza zapisów odczytanych z misji badanych przedszkoli innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych zlokalizowanych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dzieci pozwoliła wyłonić z dokumentacji aż sześć wartości, które występowały w obu grupach badanych placówek (zajmując jednak odmienne lokaty). Wśród nich znalazły się: rozwój, bezpieczeństwo osobiste, uniwersalizm-tolerancja, kierowanie sobą w myśleniu, kierowanie sobą w działaniu i miłość wychowawcza.

Przedszkola innowacyjne w pierwszej kolejności stawiały na rozwój dzieci, ich bezpieczeństwo osobiste, a także uniwersalizm-tolerancję podczas gdy w przedszkolach nieinnowacyjnych najwyżej cennie wartości w odniesieniu do dzieci to uniwersalizm-tolerancja, rozwój oraz bezpieczeństwo osobiste. Wartość bezpieczeństwo osobiste została wydobyta z analizowanych dokumentów zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkoli podobną liczbę razy (17 w placówkach innowacyjnych, 15 w nieinnowacyjnych). Wśród kolejnych wartości odczytanych z misji innowacyjnych przedszkoli w odniesieniu do obszaru dzieci znalazły się: kierowanie sobą w myśleniu, kierowanie sobą w działaniu oraz miłość wychowawcza. Również w przypadku tych wartości bardzo podobna okazała się być ich ilość występowania (miłość wychowawcza w przedszkolach innowacyjnych została wyróżniona 12, zaś w nieinnowacyjnych 13 razy; z kolei obie wartości: kierowanie sobą w myśleniu

i kierowanie sobą w działaniu w obu typach badanych przedszkoli uzyskały tą samą liczbę analiz: w przedszkolach innowacyjnych 15, zaś nieinnowacyjnych 11 razy).

Chociaż w przedszkolach innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych poszczególne wartości zajmowały odmienne lokaty, to jednak ilość zapisów na podstawie, których zostały wyodrębnione z tekstu w niektórych przypadkach była identyczna, jak np. dla wartości osiągnięcia (wyeksponowanej w obydwu grupach po 7 razy); wychowanie ku wartościom (wybrzmiało zarówno w dokumentacji przedszkoli innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych 3 razy) oraz szczęście (które twórcy misji w każdej z badanych grup wyróżnili tylko 1 raz). Dodatkowo zauważone zostały pomiędzy grupami zbliżone ilości występowania takich wartości, jak: przystosowanie do ludzi (odczytanej z dokumentacji nieinnowacyjnych przedszkoli 5, zaś z innowacyjnych 4 razy) oraz uniwersalizm społeczny (wyeksponowany w misjach innowacyjnych przedszkoli 5, zaś w nieinnowacyjnych 4 razy).

Drugim obszarem, który uwzględniono podczas tworzenia misji zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkoli był nauczyciel. Szczegółowa analiza koncepcji pracy przedszkoli pozwoliła na odczytanie wartości, które odnosiły się bezpośrednio do niego. Zostały one ujęte w dwóch poniższych tabelach: 30. oraz 31.

Tabela 30. Wartości ukazane w misjach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do nauczycieli

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	współdziałanie	1	6
2.	indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia	2	5
3.	rozwój	3	4
4.	dziecko jako wartość	4	3
5.	kierowanie sobą w działaniu	5	2
6.	kierowanie sobą w myśleniu	5	2
7.	przystosowanie do ludzi	5	2
8.	partnerstwo	5	2
9.	odpowiedzialność	5	2
10.	wychowanie	5	2
11.	uniwersalizm społeczny	6	1

Źródło: opracowanie własne.

Analiza szczegółowych zapisów treści zawartych w misjach innowacyjnych przedszkoli pozwoliła przyporządkować je do 11. wartości, które odnosiły się do nauczycieli. Najczęściej odczytywaną wartością była współpraca, współdziałanie - wskazana w misjach innowacyjnych przedszkoli 6 razy. Wśród zapisów odnoszących się do tej wartości przytoczyć można następujące przykłady: „(...) *nauczyciele współpracują ze sobą (...)*”; „(...) *nauczyciele (przyp. aut.) ściśle współpracują ze*

środowiskiem rodzinnym dziecka (...)"; „(...) *nauczyciele (przyp. aut.) współpracują ze specjalistami: psychologiem, logopedą, rehabilitantem oraz innymi placówkami (...)*". Szczegółowe zapisy w zakresie tej wartości ukazywały, iż nauczyciele innowacyjnych przedszkoli pracują nie tylko ze sobą (jako jeden zespół przedszkolny), ale również nawiązują współpracę z: środowiskiem rodzinnym dzieci, innymi przedszkolami czy też specjalistami: psychologiem, logopedą, rehabilitantem. Na podstawie analizowanej dokumentacji należy stwierdzić, iż pojęcia współpraca oraz współdziałanie traktowane były zamiennie, jako synonimy. Szczegółowa analiza definicji pojęć ukazuje, iż współdziałanie jest pojęciem szerszym, zdecydowanie bardziej adekwatnym jako określenie działań charakterystycznych dla poszczególnych przedszkoli, dlatego też w odczuciu autorki niniejszej pracy zasadnym byłoby użycie w tym miejscu terminu współdziałanie. Dodatkowo w samej definicji terminu *współdziałanie* zawartej w słowniku języka polskiego PWN czytamy, iż pod pojęciem współdziałanie w odniesieniu do osób rozumieć należy zarówno kooperację, jak i współpracę. W kolejnych analizach również w samej dokumentacji przedszkolnej tworzącej ją rady pedagogiczne posługują się terminem współdziałanie. Kolejną znalazła się wartość indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia, odczytana z treści analizowanych misji 5 razy. Przykłady zapisów odnoszących się do niej brzmiały następująco: „(...) *Rozpoznawanie oraz zaspokajanie indywidualnych potrzeb i możliwości dzieci (...)*"; „(...) *rozwijanie indywidualnych możliwości dzieci (...)*"; „(...) *uwzględnianie indywidualnych potrzeb dzieci (...)*". Ukazane treści pozwalają na wyciągnięcie wniosku, iż dla rad pedagogicznych tworzących dokumenty niezwykle istotna jest indywidualizacja podczas procesu kształcenia, która uwidacznia się nie tylko w rozpoznawaniu indywidualnych możliwości oraz potrzeb dzieci, ale również następnie w ich zaspokajaniu (co z kolei przekłada się na każdorazowe uwzględnianie ich indywidualnych możliwości podczas planowania zajęć dydaktycznych z grupą). Następną wartością był rozwój, którą przyporządkowano do obszaru nauczycieli na podstawie m.in. następujących treści: „(...) *Rozwój własny nauczycieli poprzez podnoszenie własnych kwalifikacji (...)*"; „(...) *rozwój wiedzy oraz umiejętności nauczycieli (...)*"; „(...) *Zapewnienie najlepszej kadry pedagogicznej: (...) nieustannie podnoszącej swoje kwalifikacje poprzez udział w warsztatach (...)*". Pomimo, iż badani nauczyciele to osoby przodujące na tle województwa pod względem niestandardowych sposobów pracy (widocznych w postaci zarejestrowanych innowacji pedagogicznych); to jednak zapisy nadające prym pracy przedszkoli ukazują, iż niezwykle ważny

w odniesieniu do nich jest nieustanny rozwój własny. Względem zatrudnionych osób oczekuje się, aby nie poprzestawały w podnoszeniu swoich kwalifikacji poprzez udział w różnego rodzaju formach doszkalających (jak szkolenia, kursy, warsztaty czy konferencje naukowe); dążąc tym samym do bycia najlepszymi w swoim zawodzie. Dodatkowo uwzględnione zostały takie wartości, jak: dziecko jako wartość; kierowanie sobą w działaniu; kierowanie sobą w myśleniu; przystosowanie do ludzi; partnerstwo; odpowiedzialność; wychowanie, uniwersalizm społeczny.

W tym miejscu warto wskazać, iż działania innowacyjne w swym założeniu zachęcają nauczycieli do współdziałania zarówno podczas planowania zmiany, jak i opracowywania metodycznych rozwiązań czy wreszcie wcielania wspólnie opracowanych inicjatyw. Współdziałanie z innymi osobami staje się umiejętnością społeczną, która przejawia się w skutecznej pracy w grupie, a także: otwartości na innych, komunikacji interpersonalnej, umiejętności rozwiązywania problemów oraz umiejętności prowadzeniu negocjacji” (A. Maj, 2016, s.1386). Działania innowacyjne są więc w sposób ścisły powiązane z indywidualnymi potrzebami poszczególnych podmiotów i zawsze powinny im służyć, a także tworzyć dobro wspólne.

Tabela 31. Wartości ukazane w misjach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do nauczycieli

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	rozwój	1	6
2.	uniwersalizm-tolerancja	2	5
3.	indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia	3	4
4.	kierowanie sobą w myśleniu	4	3
5.	kierowanie sobą w działaniu	4	3
6.	przystosowanie do ludzi	5	2
7.	miłość wychowawcza	5	2
8.	zaufanie	6	1
9.	odpowiedzialność	6	1
10.	prestż	6	1
11.	bezpieczeństwo osobiste	6	1
12.	piękno	6	1
13.	wychowanie	6	1

Źródło: opracowanie własne.

W odniesieniu do obszaru nauczyciele wyodrębniono 13 wartości. Najczęściej odczytywaną z nich był rozwój. Ta wartość odczytana została 6 razy, zaś zapisy odnoszące się do niej brzmiały następująco: „(...) nauczyciele doskonałą kwalifikacje zawodowe i metody oddziaływania wychowawczego (...)”; „(...) wspiera w rozwoju zawodowym nauczycieli (...)”. Jako następna uplasowała się wartość uniwersalizm-tolerancja. Wśród przykładowych zapisów odnoszących się do niej znalazły się

następujące: „(...) *nauczyciele* (przyp. aut.) *kształtują postawy tolerancji (...) poprzez własny przykład i odmienności (...)*”; „(...) *nauczyciele uczą się tolerancji (...)*”. Po niej wydobyta została wartość indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia, odczytana m.in. z następujących zapisów: „(...) *nauczyciele* (przyp. aut.) *tworzą warunki do indywidualnego rozwoju dziecka zgodnie z jego możliwościami (...)*”. Dodatkowo w odniesieniu do nauczycieli nieinnowacyjnych przedszkoli wyodrębnione zostały następujące wartości, jak: kierowanie sobą w myśleniu; kierowanie sobą w działaniu; przystosowanie do ludzi; miłość wychowawcza; zaufanie; odpowiedzialność; prestiż; bezpieczeństwo osobiste; piękno, wychowanie.

W misjach innowacyjnych przedszkoli odnotowano 11 wartości, które odnosiły się do obszaru pracy i postaw nauczycieli, zaś w przedszkolach nieinnowacyjnych było ich 13, przy czym (podobnie jak w odniesieniu tabel 15. i 16. omawiających zapisy misji w kontekście dziecka) w zdecydowanej większości powtarzalność zapisów widoczna była w przedszkolach innowacyjnych. Na 11 wyodrębnionych wartości tylko ostatnia pojawiła się jeden raz. Pozostałe uzyskały od 2. do 6. wskazań. Z kolei dla placówek nieinnowacyjnych, wśród 13. wyodrębnionych wartości aż 6 uzyskało tylko jedno wskazanie, zaś pozostałe od 2. do 6. Wartości zawarte w zapisach przedszkoli innowacyjnych ukazały, że dla nauczycieli najważniejsze były takie wartości, jak: współdziałanie, indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia oraz rozwój. Wysoką lokatę uzyskały również takie wartości, jak: dziecko – troska o jego rozwój oraz kierowanie sobą w myśleniu i działaniu. Z kolei zapisy zawarte w dokumentacji przedszkoli nieinnowacyjnych wykazały, iż dla zatrudnionych w nich nauczycieli najważniejsze były: rozwój, uniwersalizm-tolerancja i tradycja, przy czym rozwój własny bardziej odnosił się do posiadania jedynie niezbędnych kwalifikacji do piastowania zajmowanego stanowiska niż do szerszego rozwoju. Nie wybrzmiał tu tak wyraźnie jak w przedszkolach innowacyjnych rozwój własny widoczny w nieprzerwanym doskonaleniu zawodowym. Nie zostały wyartykułowane formy doskonalenia zawodowego (które to wyraźnie wskazane zostały w zapisach zawartych w przedszkolach innowacyjnych). Na kolejnych miejscach uplasowały się takie wartości, jak: indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia; kierowanie sobą w myśleniu i w działaniu oraz przystosowanie do ludzi. Warto zauważyć, że wśród zapisów zawartych w dokumentacji misji adresowanych do nauczycieli innowacyjnych przedszkoli nie występują takie wartości jak tradycja czy

prestż (pojawiające się już w zapisach misji nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych).

Trzecim obszarem, który uwzględniono podczas analizy misji zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkoli był dyrektor. Szczegółowa analiza koncepcji pracy przedszkola pozwoliła wydobyć wartości, które odnosiły się bezpośrednio do niego. Zostały one przedstawione w dwóch poniższych tabelach:

Tabela 32. Wartości ukazane w misjach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dyrektora

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	władza nad ludźmi	1	1
2.	władza nad zasobami	1	1

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 33. Wartości ukazane w misjach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dyrektora

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	władza nad ludźmi	1	1
2.	władza nad zasobami	1	1

Źródło: opracowanie własne.

Zapisy odnoszące się do dyrektora innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli ukazane podczas szczegółowej analizy treści zamieszczonych w misji nie wykazały żadnych różnic. We wszystkich przedszkolach dwukrotnie odczytano w odniesieniu do dyrektora tę samą wartość: władza nad ludźmi. W każdej z placówek ukazana była ona pod jednym i tak samo brzmiącym zapisem: „(...) *organizując sprawne funkcjonowanie organów przedszkolai zarządzanie placówką (...)*”.

W odniesieniu do dyrektorów innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli zapisy zawarte w misji były identyczne i brzmiały dokładnie tak samo.

Czwartym obszarem, który wyodrębniono podczas analizy misji zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkoli byli rodzice. Szczegółowa analiza koncepcji pracy przedszkola pozwoliła ukazać wartości, które odnosiły się bezpośrednio do nich. Zostały one przedstawione w dwóch poniższych tabelach: 34. i 35.

Tabela 34. Wartości ukazane w misjach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do rodziców

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	współdziałanie	1	6
2.	partnerstwo	1	6
3.	przystosowanie do ludzi	2	1
4.	miłość wychowawcza	2	1
5.	rodzina	2	1
6.	prestż	2	1

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zapisów zawartych w misjach innowacyjnych przedszkoli w odniesieniu do obszaru rodzice pozwoliła na przyporządkowanie im 6. wartości. Najwięcej wskazań otrzymały dwie wartości: współdziałanie (które z analizowanej dokumentacji odczytane zostało 6 razy, zaś przykłady zapisów odnoszących się do tej wartości brzmiały następująco: „(...) placówka nastawiona jest na współpracę z rodzicami (...)”; „(...) Wspiera podejmowane przez rodziców działania wychowawcze (...)”; „(...) współpracę z rodzicami (...), którzy uczestniczą w życiu placówki przedszkolnej (...)”) oraz partnerstwo, ukazane m.in. w następujących zapisach: „(...)Rodzic (...) partnerem w działaniach podejmowanych przez placówkę przedszkolną (...)”; „(...) Rodzice partnerami włączającymi się w życie placówki przedszkolnej (...)”. Powyższe zapisy bardzo wyraźnie artykułują przychylne nastawienie przedszkoli do rodziców dzieci. W swoim działaniu przedszkola innowacyjne nastawione są na współpracę z rodzicami, która wyraża się we wspólnym podejmowaniu tych samych oddziaływań wychowawczych, a także włącza do prowadzonych działań w przedszkolach rodziców. Na podstawie zapisów zawartych w misjach przedszkoli rodzice jawią się jako partnerzy, którzy włączani są do inicjatyw organizowanych w przedszkolach nie tylko jako uczestnicy, ale wielokrotnie jako ich współorganizatorzy. Dodatkowo w odniesieniu do rodziców dzieci uczęszczających do innowacyjnych przedszkoli znalazły się takie wartości, jak: przystosowanie do ludzi; miłość wychowawcza; rodzina; prestiż.

Tabela 35. Wartości ukazane w misjach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do rodziców

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	współdziałanie	1	9
2.	partnerstwo	2	1
3.	przystosowanie do ludzi	2	1
4.	zaufanie	2	1
5.	bezpieczeństwo osobiste	2	1

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zapisów ukazanych w misjach nieinnowacyjnych przedszkoli w odniesieniu do obszaru rodzice pozwoliła na ukazanie 5. wartości. Najczęściej odczytywaną z nich była wartość współdziałanie, widoczna w następujących zapisach: „(...) Współdziałamy z rodziną (...)”; „(...) Aktywnie współpracujemy z rodzicami (...)”; „(...) Prowadzimy efektywną współpracę z rodzicami (...)”.

Dyrektorzy oraz nauczyciele nieinnowacyjnych przedszkoli uwzględnili również następujące wartości w odniesieniu do obszaru jakim są rodzice: partnerstwo, przystosowanie do ludzi, zaufanie, bezpieczeństwo osobiste.

Chociaż w obu typach badanych przedszkoli zapisy zawarte w misjach w odniesieniu do rodziców nastawione były na współdziałanie, to jednak tylko w przedszkolach innowacyjnych rodzice znacznie częściej opisywani byli jako partnerzy w dialogu edukacyjnym.

Piątym obszarem, który uwzględniono podczas tworzenia misji zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkoli było przedszkole jako instytucja i organizacja. Szczegółowa analiza koncepcji pracy przedszkoli pozwoliła przyporządkować dla tego obszaru wartości, które odnosiły się do nich. Zostały one przedstawione w dwóch poniższych tabelach: 36. i 37.

Tabela 36. Wartości ukazane w misjach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do przedszkola jako instytucji i organizacji

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	przystosowanie do reguł	1	6
2.	uniwersalizm - tolerancja	2	5
3.	bezpieczeństwo osobiste	3	4
4.	miłość wychowawcza	4	3
5.	uniwersalizm społeczny	4	3
6.	osiągnięcia	4	3
7.	tradycja	4	3
8.	uniwersalizm ekologiczny	5	2
9.	styl życia sprzyjający zdrowiu	5	2
10.	piękno	5	2
11.	wartości narodowo-patriotyczne	5	2
12.	indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia	5	2
13.	życzliwość - troskliwość	6	1
14.	przystosowanie do ludzi	6	1
15.	rozwój	6	1
16.	kierowanie sobą w działaniu	6	1
17.	współdziałanie	6	1

Źródło: opracowanie własne.

Wśród zapisów innowacyjnych przedszkoli zawartych w misjach znalazło się 17 wartości, które odnosiły się do przedszkola jako instytucji i organizacji. Najwięcej razy odczytana została wartość przystosowanie do reguł. Wśród przykładowych zapisów odnoszących się do niej znalazły się następujące: „(...) Podstawa programowa jako podstawa (...) pracy placówki przedszkolnej (...)”; „(...) Respektowanie zasad wynikających z Konwencji o Prawach Dziecka”; „(...) Prowadzona przez placówkę przedszkolną działalność (...) zgodna jest z prawem oświaty”. Przedszkola prowadziły działalność opartą na przepisach prawa oświatowego, zaś dokumentem obligatoryjnie przestrzegany i realizowany podczas pracy dydaktyczno-wychowawczej każdorazowo stawały się zapisy podstawy programowej. Dodatkowo względem dzieci opracowana została Konwencja o Prawach Dziecka, która również w badanych

przedszkolach innowacyjnych została uwzględniona. Jako kolejna odczytana została wartość uniwersalizm – tolerancja, która w analizowanej dokumentacji wyeksponowana została 5 razy. Przykłady zapisów odnoszących się do tej wartości brzmiały następująco: „(...) *W placówce przedszkolnej podejmowane są działania mające na celu uniknięcie przez jakąkolwiek jednostkę nietolerancji społecznej (...)*”; „(...) *Placówka przedszkolna przeciwdziała nietolerancji (...)*”. Następnie wybrzmiała wartość bezpieczeństwo osobiste, odczytana z analizowanych dokumentów 4 razy. Wśród przykładowych zapisów odnoszących się do tej wartości znalazły się następujące: „(...) *Przedszkole jest miejscem bezpiecznym (...)*”; „(...) *cała placówka zapewnia dzieciom bezpieczne warunki (...)*”; „(...) *Jako placówka (...) jesteśmy miejscem bezpiecznym (...)*”.

Dodatkowo wśród wskazanych wartości odnoszących się do przedszkola jako instytucji i organizacji znalazły się następujące: miłość wychowawcza, uniwersalizm społeczny, osiągnięcia, tradycja, uniwersalizm ekologiczny, styl życia sprzyjający zdrowiu, piękno, wartości narodowo-patriotyczne, indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia, życzliwość-troskliwość, przystosowanie do ludzi, rozwój, kierowanie sobą w działaniu oraz współdziałanie.

Tabela 37. Wartości ukazane w misjach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do przedszkola jako instytucji i organizacji

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	przystosowanie do reguł	1	6
2.	bezpieczeństwo osobiste	2	4
3.	miłość wychowawcza	3	3
4.	moralność	3	3
5.	rozwój	3	3
6.	przystosowanie do ludzi	3	3
7.	współdziałanie	3	3
8.	partnerstwo	3	3
9.	uniwersalizm-tolerancja	4	2
10.	uniwersalizm społeczny	4	2
11.	kierowanie sobą w działaniu	4	2
12.	przyjaźń	5	1
13.	szacunek	5	1
14.	tradycja	5	1
15.	wychowanie ku wartościom	5	1
16.	styl życia sprzyjający zdrowiu	5	1
17.	uniwersalizm ekologiczny	5	1
18.	otwartość	5	1
19.	zaufanie	5	1
20.	prestż	5	1

Źródło: opracowanie własne.

Wśród zapisów zawartych w misjach nieinnowacyjnych przedszkoli najczęściej odnosiło się do wartości przystosowanie do reguł, która wydobyta została 6 razy.

Wybrane przykłady zapisów zawierającej w sobie tę wartość brzmiały w sposób następujący: „*Nasze przedszkole (...) przestrzega zasad wynikających z Konwencji Praw Dziecka (...)*”; „*(...) Placówka (przyp. aut.) kieruje się zasadami wynikającymi z Konwencji Praw Dziecka (...)*”; „*(...) Placówka przedszkolna (...) kieruje się zasadami wynikającymi z Konwencji Praw Dziecka oraz powszechnie przyjętymi normami społecznymi i moralnymi (...)*”. Po niej często odczytywano wartość bezpieczeństwo osobiste, która została wskazana cztery razy np. z następujących zapisów: „*Nasze przedszkole zapewnia (...) bezpieczeństwo (...)*”; „*(...) Placówka przedszkolna (...) zapewnia bezpieczne warunki (...)*”; „*(...) budowanie atmosfery bezpieczeństwa (...)*”.

Wśród pozostałych wartości odnoszących się do przedszkola jako instytucji i organizacji znalazły się: miłość wychowawcza, moralność, rozwój, przystosowanie do ludzi, współdziałanie, partnerstwo, uniwersalizm-tolerancja, uniwersalizm społeczny, kierowanie sobą w działaniu, przyjaźń, szacunek, tradycja, wychowanie ku wartościom, styl życia sprzyjający zdrowiu, uniwersalizm ekologiczny, otwartość, zaufanie oraz prestiż.

Dokonując porównania zapisów ukazanych w misjach innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli zauważalna jest różnica w ogólnej liczbie wyeksponowanych wartości, wynoszącej dla pierwszej grupy 17, zaś dla drugiej 20. Pomimo ostatecznej różnicy w liczbie wskazań poszczególnych wartości na 1. miejscu w obu grupach odczytana została ta sama wartość: przystosowanie do reguł.

6.2.2. Wartości zawarte w wizjach badanych placówek przedszkolnych

Wizja przedszkoli powinna być zarówno jasna, jak i inspirująca. Zawarty w jej treści obraz przyszłości przedszkola powinien wyznaczać cele oraz kierunki działania. Tylko bowiem dobrze sformułowana wizja wywoła pozytywne emocje i będzie motywowała do pracy nauczycieli, stanowiąc dla nich „*wskazówki co do lokalizacji zasobów i wysiłku*” (J. Penc, 2008, s. 1050).

Niezwykle istotnym jest, aby podczas procesu budowania wizji przedszkoli dyrektorzy ustalali ważne kierunki działań wspólnie z nauczycielami, razem uzgadniając cele oraz omawiając zadania prowadzące do realizacji założonych celów. Powyższą konieczność potwierdziły prowadzone przez J. Madalińską-Michalak w 2012 roku badania (A. J. Jeżowski, J. Madalińska-Michalak, 2015, s. 73).

Wśród wielu zadań jakie stoją przed dyrektorem znajduje się również pozyskiwanie i przekonywanie nauczycieli do wprowadzania zmian. Szczególnie trudne staje się ono do wykonania, gdy zmianom tym towarzyszy poczucie niepewności czy nawet strach. Jednym z podstawowych kroków zmierzających do procesu wprowadzania zmian jest podjęcie wspólnych prac nad zapisami zawartymi w wizji przedszkola. Badani przez J. Madalińską-Michalak dyrektorzy podkreślali, iż sporym wyzwaniem była dla nich praca nad przekonaniem nauczycieli, jak również wartościami, które uznawali za ważne (Ibidem).

W badanych przedszkolach misje oraz wizje zawarte były w ich koncepcji pracy. Wyłonienie zapisów oraz ich rozgraniczenie nie było trudne, gdyż opatrzone były nagłówkami wyraźnie zaznaczającymi ich początek oraz koniec. Szczegółowa analiza zapisów zawartych w wizjach innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli (analogicznie do opisanych wyżej wraz z uzasadnieniem misji) została przedstawiona w odniesieniu do pięciu obszarów, których dotyczyła: dzieci, nauczycieli, dyrektorów, rodziców oraz przedszkola jako instytucji i organizacji.

Pierwszym obszarem, który uwzględniono podczas tworzenia wizji zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkoli były dzieci. Szczegółowa analiza koncepcji pracy przedszkoli pozwoliła ukazać wartości, które odnosiły się bezpośrednio do nich. Zostały one przedstawione w dwóch poniższych tabelach:

Tabela 38. Wartości ukazane w wizjach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dzieci

Lp.	Wartości	Ranga	Liczba wskazań
1.	kierowanie sobą w działaniu	1	36
2.	uniwersalizm - tolerancja	2	25
3.	kierowanie sobą w myśleniu	3	22
4.	osiągnięcia	4	21
5.	tradycja	5	18
6.	uniwersalizm społeczny	5	18
7.	uniwersalizm ekologiczny	6	17
8.	miłość wychowawcza	7	15
9.	rozwój	8	14
10.	wychowanie ku wartościom	9	13
11.	odpowiedzialność	10	12
12.	przystosowanie do ludzi	11	10
13.	bezpieczeństwo osobiste	12	8
14.	wartości moralne	12	8
15.	współdziałanie	13	6
16.	przystosowanie do reguł	13	6
17.	szczęście	13	6
18.	piękno	14	5
19.	zdrowie	14	5
20.	życzliwość-troskliwość	15	4
21.	rodzina	15	4
Lp.	Wartości	Ranga	Liczba wskazań
22.	styl życia sprzyjający zdrowiu	16	2
23.	prawda	16	2
24.	miłość	16	2
25.	przyjaźń	16	2
26.	szacunek	16	2
27.	wartości narodowo-patriotyczne	16	2
28.	dobro	16	2
29.	odwaga	16	2
30.	uczciwość	16	2
31.	radość	17	1
32.	indywidualizm	17	1
33.	otwartość	17	1
34.	współdziałanie	17	1
35.	dziecko jako wartość	17	1

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zapisów zawartych w wizjach innowacyjnych przedszkoli pozwoliła na wydobycie 35. wartości odnoszących się do obszaru dzieci. Najczęściej odczytywaną wartością było kierowanie sobą w działaniu, które pojawiło się aż 36 razy. Wśród przykładowych zapisów odnoszących się właśnie do niej znalazły się następujące: „(...) rozwijanie samodzielności dzieci (...)”; „(...) Dzieci wdrażane są do samodzielności (...)”. Następnie odczytana została wartość uniwersalizm-tolerancja w procesie kształcenia, wyeksponowana w analizowanych dokumentach 25 razy. Wśród zapisów odczytanych jako odnoszące się do niej znalazły się następujące: „(...) Kochamy nasze dzieci takimi, jakimi są (...)”; „(...) Ukierunkowanie (...) na dziecko, z jednoczesnym

uwzględnieniem jego potrzeb (...); „(...) Zapewniamy dzieciom (...) równość szans”. Kolejną wartością, która często wybrzmiewała z analizowanej dokumentacji było kierowanie sobą w myśleniu - odczytana została z wizji innowacyjnych przedszkoli 22 razy. Przykładowe zapisy, które powiązano właśnie z tą wartością brzmiały następująco: „(...) Kształtowanie w dzieciach (...) wiary we własne możliwości (...)”; „(...) Kształtowanie w dzieciach poczucia własnej wartości (...)”. Dodatkowo wśród ukazanych w wizjach wartości odnoszących się do dzieci znalazły się następujące: osiągnięcia, tradycja, uniwersalizm społeczny, uniwersalizm ekologiczny, miłość wychowawcza, rozwój, wychowanie ku wartościom, odpowiedzialność, przystosowanie do ludzi, bezpieczeństwo osobiste, wartości moralne, współdziałanie, przystosowanie do reguł, szczęście, piękno, zdrowie, życzliwość – troskliwość, rodzina, styl życia sprzyjający zdrowiu, prawda, miłość, przyjaźń, szacunek, wartości narodowo-patriotyczne, dobro, odwaga, uczciwość, radość, indywidualizm, otwartość, współdziałanie oraz dziecko jako wartość.

Tabela 39. Wartości ukazane w wizjach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dzieci

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	kierowanie sobą w działaniu	1	25
2.	kierowanie sobą w myśleniu	2	12
3.	wychowanie ku wartościom	3	7
4.	rozwój	4	6
5.	uniwersalizm-tolerancja	4	6
6.	osiągnięcia	4	6
7.	styl życia sprzyjający zdrowiu	5	3
8.	życzliwość-troskliwość	6	2
9.	przystosowanie do ludzi	6	2
10.	bezpieczeństwo osobiste	6	2
11.	otwartość	6	2
12.	zdrowie	6	2
13.	uczciwość	7	1
14.	prawda	7	1
15.	odpowiedzialność	7	1
16.	wychowanie moralne	7	1
17.	kultura	7	1
18.	ufność	7	1
19.	radość	7	1
20.	tradycja	7	1
21.	szczęście	7	1
22.	uniwersalizm społeczny	7	1
23.	współdziałanie	7	1
24.	odwaga	7	1
25.	miłość wychowawcza	7	1

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zapisów odczytanych z wizji nieinnowacyjnych przedszkoli pozwoliła na wydobycie 25. wartości odnoszących się do obszaru dzieci. Najczęściej wskazywana

była w analizowanej dokumentacji wartość kierowanie sobą w działaniu, która wyeksponowana została 25 razy. Wśród przykładowych zapisów odnoszących się do tej wartości znalazły się następujące: „(...) pomagamy mu (dziecku, przyp. aut.) poznać siebie, stać się samodzielnym (...)”; „(...) Absolwenci naszego przedszkola to dzieci otwarte, twórcze, komunikatywne (...)”; „(...) potrafią odnaleźć się w nowej sytuacji (...)”. Następnie znalazła się wartość kierowanie sobą w myśleniu, która wybrzmiała 12 razy m.in. w następujących zapisach: „(...) przedszkolaki (przy. aut.) znają siebie i swoje możliwości (...)”. Kolejna uplasowała się wartość wychowanie ku wartościom, wyeksponowana 7 razy m.in. z następujących zapisów: „(...) dzieci uczą się odróżniać dobro od zła. Katalog wartości obejmuje także: piękno, prawdę, miłość, przyjaźń, współdziałanie, odpowiedzialność, szacunek, tolerancję, zdrowie, przyrodę, ojczyznę (...)”; „(...) zależy nam na wykształceniu u dzieci pozytywnego systemu wartości (...)”; „(...) dzieci w naszym przedszkolu są (...) uczciwe i prawdomówne, odpowiedzialne i obowiązkowe, kulturalne i tolerancyjne (...)”. Dodatkowo placówki kładły nacisk na takie wartości, jak: rozwój, uniwersalizm-tolerancja, osiągnięcia, styl życia sprzyjający zdrowiu, życzliwość-troskliwość, przystosowanie do ludzi, bezpieczeństwo osobiste, otwartość, zdrowie, uczciwość, prawda, odpowiedzialność, wartości moralne, kultura, ufność, radość, tradycja, szczęście, uniwersalizm społeczny, współdziałanie, odwaga oraz miłość wychowawcza.

Dokonując porównania dwóch grup badanych przedszkoli stwierdza się, iż wizje innowacyjnych przedszkoli odnoszące się do obszaru dzieci były opisane bardziej szczegółowo w porównaniu do przedszkoli nieinnowacyjnych. Wyraźne wyartykułowanie w rozbudowanym tekście wartości, które odnosiły się do tego obszaru spowodowało, iż w całościowym zestawieniu w przedszkolach innowacyjnych uzyskano ich 35, podczas gdy w przedszkolach nieinnowacyjnych o 10 mniej – 25. W obu typach przedszkoli tabelę rozpoczynała ta sama wartość: kierowanie sobą w działaniu. Dodatkowo warto zwrócić uwagę, iż przedszkola innowacyjne (podobnie jak można to było zauważyć podczas analizowania ich misji) kładą nacisk na podobne wartości, gdyż na 35 aż 30 uzyskały przynajmniej 2 wskazania, podczas gdy z przedszkola nieinnowacyjne na 25 tylko 12 uzyskało przynajmniej 2 wskazania, zaś aż 13 wartości wymienionych zostało tylko jeden raz. Wśród wartości, których nie uwzględniono w przedszkolach nieinnowacyjnych, a przedstawione zostały w innowacyjnych znalazły się: przystosowanie do reguł, rodzina, piękno, miłość, przyjaźń, szacunek, dobro, sprawność oraz indywidualizm. Dokładna analiza pozwoliła

na ukazanie wartości, która była wskazana po 1 raz w obu badanych grupach: współdziałanie. Zbliżone w zestawieniu całościowym okazały się być również następujące wartości: styl życia sprzyjający zdrowiu (wskazany w przedszkolach nieinnowacyjnych 3, zaś innowacyjnych 2 razy); otwartość (wskazana w przedszkolach nieinnowacyjnych 2, zaś w innowacyjnych 1 raz); odwaga i uczciwość (wskazana w przedszkolach innowacyjnych 2, zaś w nieinnowacyjnych 1 raz).

Drugim obszarem, który uwzględniony został podczas tworzenia wizji zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkoli byli nauczyciele. Szczegółowa analiza ich koncepcji pracy pozwoliła ukazać wartości, które odnosiły się bezpośrednio do nich. Zostały one przedstawione w dwóch poniższych tabelach: 40. i 41.

Tabela 40. Wartości ukazane w wizjach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do nauczycieli

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	rozwój	1	6
2.	indywidualizacja jako zasad i wartość w procesie kształcenia	2	5
3.	kierowanie sobą w działaniu	3	4
4.	kierowanie sobą w myśleniu	4	3
5.	osiągnięcia	4	3
Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
6.	dziecko jako wartość	4	3
7.	przystosowanie do ludzi	5	2
8.	współdziałanie	5	2
9.	tradycja	6	1
10.	przystosowanie do reguł	6	1
11.	uniwersalizm - tolerancja	6	1
12.	wrażliwość	6	1

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zapisów zawartych w wizjach innowacyjnych przedszkoli pozwoliła na odczytanie 12. wartości odnoszących się do obszaru nauczyciele. Najczęściej występowała wartość rozwój, wydobyta 6 razy m.in. z następujących zapisów: „(...) *Wszyscy nauczyciele poszerzają swoją wiedzę i umiejętności (...)*”; „(...) *kadre systematycznie doskonalącą i wzbogacającą swój warsztat pracy (...)*”; „(...) *Kadra pedagogiczna (...) świadomie i systematycznie pracuje nad doskonaleniem swoich umiejętności (...)*”. Następnie odczytano wartość indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia, wyeksponowaną w treści analizowanych wizji 5 razy. Przykłady zapisów odnoszących się do tej wartości brzmiały następująco: „(...) *Znajomość przez nauczycieli potrzeb oraz zainteresowań dzieci (...)*”; „(...) *Diagnozowanie i rozwijanie inteligencji wielorakich dzieci (...)*”. Jako kolejna odczytana została wartość kierowanie sobą w działaniu, widoczna w takich zapisach, jak: „(...)”

nauczyciele posiadają umiejętność atrakcyjnego prowadzenia zajęć (...)"; „(...) *nauczyciele stosują aktywne metody pracy, programy i nowatorskie rozwiązania (...)*”.

Pośród pozostałych zapisów odczytanych z wizji innowacyjnych przedszkoli, które odnosiły się do nauczycieli znalazły się następujące wartości: kierowanie sobą w myśleniu, osiągnięcia, dziecko jako wartość, przystosowanie do ludzi, współdziałanie, tradycja, przystosowanie do reguł, uniwersalizm-tolerancja, wrażliwość.

Tabela 41. Wartości ukazane w wizjach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do nauczycieli

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	rozwój	1	6
2.	kierowanie sobą w działaniu	2	5
3.	kierowanie sobą w myśleniu	3	4
4.	dziecko jako wartość	4	2
5.	przystosowanie do ludzi	4	2
6.	odpowiedzialność	4	2
7.	współdziałanie	5	1
8.	przystosowanie do reguł	5	1

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zapisów zawartych w wizjach nieinnowacyjnych przedszkoli pozwoliła na wyeksponowanie 8. wartości odnoszących się do nauczyciela. Najczęściej pojawiała się wartość rozwój, odczytana 6 razy m.in. z następujących fragmentów zdań: „(...) *Nasza kadra nauczycieli ustawicznie podnosi swoje kwalifikacje poprzez udział w szkoleniach, warsztatach, kursach (...)*”; „(...) *kadra pedagogiczna bierze udział w różnego rodzaju formach doszkalających (...)*”. Zbliżoną liczbę razy akcentowana była wartość kierowanie sobą w działaniu, widoczna m.in. w zapisie „(...) *umiejętność przeprowadzenia zajęć w atrakcyjny sposób (...)*”. Na trzecim miejscu uplasowała się wartość kierowanie sobą w myśleniu, wydobyta m.in. z następującego zapisu: „(...) *Stosowane aktywne metody pracy, programy i nowatorskie rozwiązania (...)*”.

Spośród pozostałych wartości ukazanych w wizjach nieinnowacyjnych przedszkoli w odniesieniu do nauczycieli znalazły się: dziecko jako wartość, przystosowanie do ludzi, odpowiedzialność, współdziałanie, przystosowanie do reguł.

Porównując zapisy zawarte w wizjach innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli odnoszące się do obszaru nauczyciele należy stwierdzić, iż nieznacznie większa liczba wymienionych wartości znalazła się w tej pierwszej grupie. Ostatecznie udało się w niej wyróżnić 12, zaś w przedszkolach nieinnowacyjnych 8 wartości. Spośród wszystkich wydobytych wartości w przedszkolach innowacyjnych 8 pierwszych odczytanych zostało przynajmniej dwukrotnie, zaś wśród

nieinnowacyjnych - 6. Dalsze wartości wyeksponowane zostały jedynie w dokumentacji pojedynczych przedszkoli. Identyczną liczbę wskazań odnotowano dla wartości: rozwój oraz przystosowanie do reguł. Zbliżonymi wartościami były: kierowanie sobą w myśleniu (wskazane w przedszkolach nieinnowacyjnych 4, zaś w innowacyjnych 3 razy); dziecko jako wartość (odczytana z dokumentacji innowacyjnych przedszkoli 3, zaś nieinnowacyjnych 2 razy); odpowiedzialność (wskazana w przedszkolach nieinnowacyjnych 2, zaś w innowacyjnych 1 raz) oraz współdziałanie (wyeksponowane z treści analizowanych dokumentów innowacyjnych przedszkoli 2, zaś nieinnowacyjnych 1 raz).

Dodatkowo podkreślić należy, iż zapisy zawarte w wizjach badanych przedszkoli innowacyjnych i nieinnowacyjnych znacznie rzadziej odnosiły się do nauczycieli niż do dzieci. W obu grupach badanych placówek rady pedagogiczne tworzące dokumenty misji przedszkoli silnie wyartykułowały różnego rodzaju działania, którymi zamierzały objąć dzieci. To pokazuje, że wychowankowie są w każdym z badanych przedszkoli na pierwszym miejscu i to na nich koncentrują się wszystkie planowane oraz realizowane działania. Dokonując ogólnego zestawienia wśród przedszkoli innowacyjnych wyodrębniono w odniesieniu do dzieci 34 wartości, z czego najwyższej ceniona: kierowanie sobą w działaniu otrzymała 36 wskazań; zaś w przedszkolach nieinnowacyjnych wyodrębniono również tę samą wartość jako najwyższej cenioną spośród wszystkich 24 (otrzymała ona 25 wskazań). W odniesieniu do nauczycieli w przedszkolach innowacyjnych wyłoniono łącznie 12 wartości, zaś najwyższej ceniona – rozwój uzyskała 6 wskazań. Okazała być ona również najwyższej cenioną wartością dla placówek nieinnowacyjnych, uzyskując tę samą liczbę wskazań spośród wszystkich 8.

Trzecim obszarem, który uwzględniony został podczas tworzenia wizji zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkoli byli dyrektorzy. Szczegółowa analiza posiadanych przez nich koncepcji pracy pozwoliła ukazać wartości, które odnosiły się bezpośrednio do nich. Zostały one przedstawione w dwóch poniższych tabelach: 42. i 43.

Tabela 42. Wartości ukazane w wizjach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dyrektorów

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	przystosowanie do reguł	1	3
2.	władza nad zasobami	1	1
3.	władza nad ludźmi	1	1

Źródło: opracowanie własne.

Pośród zapisów zawartych w wizjach innowacyjnych przedszkoli odnoszących się do dyrektorów odczytano 3 wartości. Najczęściej odczytywana była wartość przystosowanie do reguł, którą odzwierciedlał następujący zapis „(...) Zarządzanie przedszkolem zapewnia jego sprawne funkcjonowanie i jest zgodne z obowiązującymi przepisami prawa, polityką oświatową państwa i przyjętą koncepcją rozwoju (...)”. Dodatkowo wyodrębniono tu takie wartości, jak: władza nad zasobami i władza nad ludźmi.

Tabela 43. Wartości ukazane w wizjach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dyrektorów

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	władza nad zasobami	1	1
2.	władza nad ludźmi	1	1

Źródło: opracowanie własne.

Spośród zapisów zawartych w wizjach nieinnowacyjnych przedszkoli, odnoszących się do dyrektorów odnotowano 2. wartości: władza nad zasobami oraz władza nad ludźmi, które zawierały się w następującym napisie: „(...) Przedszkole jest zarządzane w sposób sprawny i nowoczesny (...)”.

W odniesieniu do dyrektorów odnotowano tylko jeden zapis zarówno w innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkolach. Był on nieco bardziej rozbudowany i uwzględniał dodatkową wartość przystosowanie do reguł w przedszkolu innowacyjnym.

Czwartym obszarem, który uwzględniony został podczas tworzenia wizji zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych byli rodzice. Szczegółowa analiza koncepcji ich pracy pozwoliła odczytać wartości, które odnosiły się bezpośrednio do nich. Zostały one przedstawione w dwóch poniższych tabelach: 44. i 45.

Tabela 44. Wartości ukazane w wizjach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do rodziców

Lp.	Wartości	Ranga	Liczba wskazań
1.	współdziałanie	1	4
2.	partnerstwo	2	3
3.	miłość wychowawcza	3	1
4.	przystosowanie do reguł	3	1

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zapisów zawartych w wizjach innowacyjnych przedszkoli pozwoliła na wyekspozowanie 4. wartości odnoszących się do obszaru rodzice. Najczęściej występowała wartość współdziałanie, odczytana 4 razy m.in. z następujących zapisów:

„(...) Współdziałamy z rodzicami i pomagamy im rozwiązywać problemy wychowawcze (...); „(...) Efektywnie współpracujemy z rodzicami naszych wychowanków (...)”. Jako kolejna znalazła się wartość partnerstwo ukazana m.in. w następujących zapisach: „(...) rodzice są naszymi partnerami (...); „(...) nauczyciele odnoszą się do rodziców w sposób partnerski (...)”. Dodatkowo w odniesieniu do rodziców widoczne były jeszcze dwie wartości: miłość wychowawcza oraz przystosowanie do reguł.

Tabela 45. Wartości ukazane w wizjach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do rodziców

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	współdziałanie	1	5
2.	partnerstwo	2	4
3.	odpowiedzialność	3	1

Zródło: opracowanie własne.

Analiza zapisów zawartych w wizjach nieinnowacyjnych przedszkoli pozwoliła na odczytanie 3. wartości odnoszących się do obszaru rodzice. Najczęściej występująca była wartość współdziałanie, widoczna np. w następujących zapisach: „(...) rodzice są (...) współautorami życia przedszkola (...); „(...) poprzez właściwą postawę dorosłych i ich współpracę (nauczycieli, pracowników przedszkola, rodziców) (...)”. Jako kolejna uplasowała się wartość partnerstwo wyeksponowana np. w takich zapisach, jak: „(...) Rodzice są partnerami (...); czy też „(...) rodzice czują się partnerami i współautorami życia przedszkola (...)”. Dodatkowo została wyróżniona także wartość odpowiedzialność.

Porównując zapisy odnoszące się do rodziców zauważalna jest zbliżona liczba wskazań. Zarówno w przedszkolach innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych na pierwszym miejscu znalazła się wartość współdziałanie (wskazane w pierwszej z omawianych grup 4, zaś w drugiej 5 razy). Również wartość zajmująca drugą lokatę – partnerstwo – była wspólną dla obu grup (wskazaną w przedszkolach nieinnowacyjnych 4, zaś w innowacyjnych 3 razy). Dodatkowo w przedszkolach innowacyjnych uwzględnione zostały: miłość wychowawcza i przystosowanie do reguł. Wartości tych zabrakło we wskazaniach przedszkoli nieinnowacyjnych, natomiast pojawiła się w ich zapisach nowa – odpowiedzialność, której nie było w przeciwnej grupie.

Piątym obszarem, który uwzględniony został podczas tworzenia wizji zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkoli były przedszkola jako instytucje i organizacje. Szczegółowa analiza koncepcji ich pracy pozwoliła ukazać wartości,

które odnosiły się bezpośrednio do nich. Zostały one przedstawione w dwóch poniższych tabelach: 46. i 47.

Tabela 46. Wartości ukazane w wizjach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do przedszkola jako instytucji i organizacji

Lp.	Wartości	Ranga	Liczba wskazań
1.	miłość wychowawcza	1	29
2.	współdziałanie	2	11
3.	uniwersalizm – tolerancja	3	10
4.	wychowanie ku wartościom	4	9
5.	kierowanie sobą w działaniu	4	9
6.	rozwój	5	8
7.	osiągnięcia	5	8
8.	tradycja	6	7
9.	przystosowanie do reguł	6	7
10.	kierowanie sobą w myśleniu	7	6
11.	uniwersalizm społeczny	7	6
12.	przystosowanie do ludzi	8	4
13.	uniwersalizm ekologiczny	8	4
14.	prestż	8	4
15.	dziecko jako wartość	8	4
16.	bezpieczeństwo społeczne	9	3
17.	bezpieczeństwo osobiste	9	3
18.	styl życia sprzyjający zdrowiu	9	3
19.	życzliwość – troskliwość	9	3
20.	partnerstwo	10	2
21.	indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia	10	2
22.	kultura	11	1

Źródło: opracowanie własne.

Spośród zapisów zawartych w wizjach innowacyjnych przedszkoli odnoszących się do przedszkola jako instytucji i organizacji odnotowano 22 wartości. Najliczniej występowała wartość miłość wychowawcza, która odczytana została z analizowanych treści 29 razy. Przykłady odnoszące się do niej brzmiały w sposób następujący: „(...) w placówce panuje radosna, pełna akceptacji atmosfera (...)”; „Pragniemy stworzyć miejsce (...) które będzie rozbrzmiewało dziecięcym śmiechem (...)”. Następnie znalazła się wartość współdziałanie, wyeksponowana 11 razy. Wyróżniono m. in. następujące zapisy odnoszące się do niej: „(...) kładziemy w placówce nacisk na (...) współdziałanie (...)”; „(...) Naszą przedszkolną rodzinę stanowią dzieci, rodzice i wszyscy pracownicy (...)”. Kolejną wartością to uniwersalizm-tolerancja, wydobyty z analizowanych dokumentów w odniesieniu do przedszkoli jako instytucji i organizacji 10 razy. Wśród przykładowych zapisów odnoszących się do tej wartości znalazły się następujące: „(...) podejmujemy działania mające na celu wykształcenie wśród wychowanków tolerancyjnej postawy (...)”; „(...) Przedszkole przeciwdziała (...) nietolerancji (...)”. Pozostałymi wartościami, które uwzględniono

były: wychowanie ku wartościom, kierowanie sobą w działaniu, rozwój, osiągnięcia, tradycja, przystosowanie do reguł, kierowanie sobą w myśleniu, uniwersalizm społeczny, przystosowanie do ludzi, uniwersalizm ekologiczny, prestiż, dziecko jako wartość, bezpieczeństwo społeczne, bezpieczeństwo osobiste, styl życia sprzyjający zdrowiu, życzliwość-troskliwość, partnerstwo, indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia oraz kultura.

Tabela 47. Wartości ukazane w wizjach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do przedszkola jako instytucji i organizacji

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	miłość wychowawcza	1	31
2.	dziecko jako wartość	2	12
3.	uniwersalizm-tolerancja	3	10
4.	kierowanie sobą w działaniu	4	9
5.	osiągnięcia	5	7
6.	przystosowanie do ludzi	6	6
7.	bezpieczeństwo społeczne	7	4
8.	uniwersalizm społeczny	7	4
9.	styl życia sprzyjający zdrowiu	7	4
10.	piękno	7	4
11.	rozwój dziecka	7	4
12.	otwartość	8	3
13.	prestiż	8	3
14.	tradycja	8	3
15.	przystosowanie do reguł	9	2
16.	uniwersalizm ekologiczny	9	2
17.	wychowanie ku wartościom	9	2
18.	współdziałanie	10	1
19.	bezpieczeństwo osobiste	10	1

Źródło: opracowanie własne.

Spośród zapisów zawartych w wizjach nieinnowacyjnych przedszkoli odnoszących się do placówek jako instytucji i organizacji wyeksponowano 19 wartości. Największy nacisk położony został na wartość miłość wychowawcza, która odczytana została z analizowanych treści 31 razy. Przykłady odnoszące się do niej brzmiały w sposób następujący: „(...) *W naszym przedszkolu dzieci traktowane są (...) z miłością*” (...). Kolejno odczytana została wartość dziecko jako wartość, wydobyta m.in. z zapisów: „*Najważniejszą dla nas wartością jest dziecko (...)*”; „*Każdego dziecko jest dla nas ważne! (...)*”. Następnie wystąpiła wartość uniwersalizm-tolerancja, odczytana m.in. z następujących zapisów: „(...) *Przedszkole przeciwdziała nietolerancji (...)*”; (...) *przedszkole przeciwdziała izolacji społecznej i nietolerancji (...)*”. Dodatkowo wśród wyłonionych na podstawie analizowanych treści wartości znalazły się: kierowanie sobą w działaniu, osiągnięcia, przystosowanie do ludzi, bezpieczeństwo

społeczne, uniwersalizm społeczny, styl życia sprzyjający zdrowiu, piękno, rozwój dziecka, otwartość, prestiż, tradycja, przystosowanie do reguł, uniwersalizm ekologiczny, wychowanie ku wartościom, współdziałanie oraz bezpieczeństwo osobiste.

Dokonując porównania wartości ukazanych w wizjach innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli odnoszących się do obszaru przedszkoli jako instytucji i organizacji należy stwierdzić, iż liczba wskazań poszczególnych z nich (wartości, przyp. aut.) jest podobna. W przedszkolach innowacyjnych wydobyte zostały na podstawie zapisów zawartych w analizowanych dokumentach 22. wartości, zaś w nieinnowacyjnych 19 wartości. W obu grupach na pierwszym miejscu uplasowała się wartość miłość wychowawcza, która wybrzmiała w innowacyjnych przedszkolach 29, zaś w nieinnowacyjnych 31 razy. Na trzeciej pozycji również widoczna jest ta sama wartość, uniwersalizm – tolerancja (która poza tą samą pozycją wyeksponowana została tą samą liczbę razy - w obu badanych grupach po 10 razy). Kolejną wartością, którą w obu typach badanych przedszkoli odczytano z analizowanych wizji tyle samo razy było kierowanie sobą w działaniu (w obu grupach ta wartość pojawiła się 9 razy). Wśród wartości, które wydobyte zostały zbliżoną ilość razy znalazły się: osiągnięcia (odczytane z dokumentacji innowacyjnych przedszkoli 8, zaś z nieinnowacyjnych 7 razy); prestiż (wyeksponowany w przedszkolach innowacyjnych 4, zaś w nieinnowacyjnych 3 razy) oraz styl życia sprzyjający zdrowiu (wydobyty z wizji innowacyjnych przedszkoli 4, zaś w nieinnowacyjnych 3 razy). Również w zakresie pojedynczego pojawiania się wartości w obu grupach zauważalne jest duże podobieństwo.

6.2.3. Wartości zawarte w celach badanych placówek przedszkolnych

Cele nie tylko odnoszą się do ideału wychowania (uwzględniając aspekt społeczno-moralny wychowania), lecz również kształtują zarówno osobowość, jak i sylwetkę dziecka. Są więc wytycznymi kierunkowymi. Mogą one przyjmować (cele, przyp. aut.) różne formy: korekcyjną, optymalizującą, kreatywną, minimalizującą. W odniesieniu do edukacji przedszkolnej przedstawiane są one w formie zamierzeń, zadań czy też działań; zaś realizowane w trakcie zabaw, spacerów, zajęć czy wycieczek. Celem nadrzędnym dla edukacji przedszkolnej staje się odpowiednie stymulowanie rozwoju dzieci, tak by zostały one przygotowane do rozpoczęcia realizacji obowiązku szkolnego (J. Karbowniczek, 2012, s. 227).

Przedszkola zobligowane są do realizacji własnych zadań statutowych w obszarze oświaty, tym samym przyczyniając się do osiągnięcia celów, które są przed nią stawiane. Szczegółowa analiza dokumentów uzyskanych z poszczególnych przedszkoli ukazała, iż poza własnymi celami (odnoszącymi się bezpośrednio do nich samych – a więc do przedszkola jako instytucji i organizacji), realizowane są również cele indywidualnych jednostek: dzieci, nauczycieli, dyrektorów, rodziców (którzy zarówno tworzą, jak i funkcjonują na co dzień w tego typu instytucjach). Pragnąc odpowiedzieć na przedstawione w rozdziale 4. niniejszej pracy problemy szczegółowe postanowiono więc na podstawie danych uzyskanych z analiz dokumentów ukazać wartości, które adresowane są do tych pięciu obszarów, które ukazały się po zapoznaniu z otrzymanymi dokumentami: dzieci, nauczycieli, dyrektorów, rodziców oraz przedszkola jako instytucji i organizacji (w sposób identyczny jak miało to miejsce w przypadku misji oraz wizji ukazanych powyżej). Odczytane z nich wartości zostały zaprezentowane oraz omówione w poniższych tabelach.

Pierwszym obszarem, który uwzględniono podczas tworzenia celów zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkoli były dzieci. Szczegółowa analiza statutów pozwoliła ukazać wartości, które odnosiły się bezpośrednio do nich. Zostały one ujęte w dwóch poniższych tabelach: 48. oraz 49.

Tabela 48. Wartości ukazane w celach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dzieci

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	uniwersalizm - tolerancja	1	28
2.	kierowanie sobą w działaniu	2	24
3.	uniwersalizm społeczny	3	23
4.	wychowanie ku wartościom	4	22
5.	kierowanie sobą w myśleniu	5	21
6.	rozwój	5	21
7.	osiągnięcia	5	21
8.	przystosowanie do ludzi	6	20
9.	styl życia sprzyjający zdrowiu	6	19
10.	tradycja	7	19
11.	piękno	8	19
12.	indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia	8	18
13.	miłość wychowawcza	9	11
14.	bezpieczeństwo osobiste	10	9
15.	uniwersalizm ekologiczny	11	8
16.	przystosowanie do reguł	12	7
17.	zdrowie	13	5
18.	odwaga	14	4
19.	indywidualizm	15	1
20.	współdziałanie	15	1
21.	odpowiedzialność	15	1
22.	prawda	15	1
23.	dobro	15	1

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zapisów zawartych w celach innowacyjnych przedszkoli pozwoliła na wykazanie 23 wartości odnoszących się do obszaru dzieci. Najczęściej występowała wartość uniwersalizm-tolerancja: *zachowanie w odniesieniu do dziecka (...) odmienności i inności (...)*. Jako kolejna znalazła się wartość kierowanie sobą w działaniu, wydobyta z treści analizowanych dokumentów 24 razy: *„(...) stwarzanie okazji do samodzielnej aktywności własnej dzieci (...)*”; *„(...) rozwijanie samodzielności dzieci (...)*”. Wartość uniwersalizm społeczny odczytana została z takich zapisów, jak: *„(...) Rozwijanie u dzieci umiejętności społecznych (...)*”; *„(...) Budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym (...)*”; *„(...) Kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej (...)*”. Wyróżniono również następujące wartości: wychowanie ku wartościom, kierowanie sobą w myśleniu, rozwój, osiągnięcia, przystosowanie do ludzi, styl życia sprzyjający zdrowiu, tradycja, piękno, indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia, miłość wychowawcza, bezpieczeństwo osobiste, uniwersalizm ekologiczny, przystosowanie do reguł, zdrowie, odwaga, indywidualizm, współdziałanie, odpowiedzialność, prawda, dobro.

Tabela 49. Wartości ukazane w celach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dzieci

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	kierowanie sobą w działaniu	1	29
2.	rozwój	2	22
3.	uniwersalizm-tolerancja	3	19
4.	kierowanie sobą w myśleniu	4	18
5.	tradycja	5	17
6.	osiągnięcia	6	16
7.	indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia	6	16
8.	piękno	7	13
9.	wychowanie ku wartościom	7	13
10.	styl życia sprzyjający zdrowiu	7	10
11.	bezpieczeństwo osobiste	8	10
12.	uniwersalizm społeczny	8	10
13.	wartości narodowo-patriotyczne	9	8
14.	odpowiedzialność	10	5
15.	miłość wychowawcza	11	4
16.	uniwersalizm ekologiczny	11	4
17.	zdrowie	12	3
18.	przystosowanie do ludzi	12	3
19.	wychowanie moralne	12	3
20.	współdziałanie	13	2
21.	indywidualizm	13	2
22.	wrażliwość	13	2
23.	dobro	14	1
24.	życzliwość-troskliwość	14	1
25.	otwartość	14	1
26.	zaradność	14	1
27.	partnerstwo	14	1
28.	prawda	14	1
29.	uczciwość	14	1
30.	wytrwałość	14	1

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zapisów zawartych w celach nieinnowacyjnych przedszkoli pozwoliła na wydobycie 30. wartości odnoszących się do dziecka. Najczęściej występowała wartość kierowanie sobą w działaniu, odczytana 29 razy m.in. z następujących fragmentów zdań: *(...) umożliwianie samodzielnej dziecięcej eksploracji świata (...)*; *„(...) tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających rozwijaniu aktywności własnej dzieci (...)*”; *„(...) rozwijanie umiejętności przeżywania sukcesów, a także radzenia sobie z porażkami (...)*”. Jako kolejna znalazła się wartość rozwój, wyeksponowana 22 razy, np. na podstawie analizy następujących treści: *„Priorytetem naszych działań jest wspomaganie rozwoju dzieci (...)*”; *„(...) wsparcie całościowego rozwoju dziecka (...)*”; *„(...) umożliwiamy dzieciom rozwój w zakresie zainteresowań i uzdolnień (...)*”. Często wskazywana była także wartość uniwersalizm-tolerancja wydobyta m.in. z poniższych zapisów: *„(...) organizowanie opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi (...)*”; *„(...) umożliwianie dzieciom podtrzymania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej (...)*”. Dodatkowo odczytanymi wartościami zawartymi w celach, a odnoszącymi się do dzieci były: kierowanie sobą w myśleniu, tradycja, osiągnięcia, indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia, piękno, wychowanie do wartości, styl życia sprzyjający zdrowiu, bezpieczeństwo osobiste, uniwersalizm społeczny, wartości narodowo-patriotyczne, odpowiedzialność, miłość wychowawcza, uniwersalizm ekologiczny, zdrowie, przystosowanie do ludzi, wychowanie moralne, współdziałanie, indywidualizm, wrażliwość, dobro, życzliwość-troskliwość, otwartość, zaradność, partnerstwo, prawda, uczciwość i wytrwałość.

Porównując wartości ukazane w celach innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli, które odnosiły się do dzieci widoczna jest przewaga w ich liczebności w drugiej grupie. W przedszkolach innowacyjnych ogólna liczba odczytanych wartości wynosiła 23, zaś w nieinnowacyjnych 30. Wśród trzech pierwszych wartości dla każdej z tabel znalazły się dwie wspólne: uniwersalizm-tolerancja (wydobyta 28 razy z dokumentacji innowacyjnych oraz 19 z nieinnowacyjnych przedszkoli) oraz kierowanie sobą w działaniu (silniej akcentowana w przedszkolach nieinnowacyjnych – 29 razy, zaś wśród wartości odczytanych z dokumentacji innowacyjnych przedszkoli wartość ta wydobyta została 24 razy). W obu grupach jeden raz zostały wskazane takie wartości, jak dobro oraz prawda. Zbliżoną liczbę wskazań odnotowano dla wartości współdziałanie.

Drugim obszarem, który uwzględniono podczas tworzenia celów zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkoli byli nauczyciele. Szczegółowa

analiza statutów pozwoliła wyeksponować wartości, które odnosiły się bezpośrednio do nich. Zostały one ujęte w dwóch poniższych tabelach: 50. oraz 51.

Tabela 50. Wartości ukazane w celach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do nauczycieli

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	współdziałanie	1	9
2.	rozwój dziecka	2	2
3.	autorytet	2	2
4.	miłość wychowawcza	3	1
5.	kierowanie sobą w działaniu	3	1
6.	indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia	3	1
7.	zaufanie	3	1
8.	otwartość	3	1
9.	kultura	3	1
10.	życzliwość-troskliwość	3	1

Źródło: opracowanie własne.

W analizowanych zapisach, wśród celów innowacyjnych przedszkoli znalazło się 10 wartości odnoszących się do nauczyciela. Tabelę otwiera wartość współdziałanie odczytane z analizowanych dokumentów 9 razy, m.in. z następujących zapisów: „(...) *Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych (...)*”; „(...) *nauczyciele współpracują z psychologiem i innymi specjalistami na terenie przedszkola oraz instytucjami działającymi na rzecz dzieci (...)*”; „(...) *we współpracy z rodzicami dzieci, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, innymi przedszkolami, szkołami i placówkami, organizacjami pozarządowymi działającymi na rzecz rodziny i dzieci (...)*”. Jako kolejne wystąpiły ex aequo dwie wartości: rozwój dziecka (widoczny w zapisie: „*Nauczyciele (...) wspomagają i ukierunkowują rozwój dziecka (...)*” oraz autorytet dla dziecka (który odzwierciedla zapis: „(...) *Wychowawca musi być przykładem dla dziecka, autorytetem, a jego zachowanie ma odzwierciedlać to, czego oczekuje się od dzieci (...)*”. Dodatkowo wśród wymienionych wartości znalazły się: miłość wychowawcza, kierowanie sobą w działaniu, indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia, zaufanie, otwartość, kultura, życzliwość-troskliwość.

Tabela 51. Wartości ukazane w celach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do nauczycieli

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	współdziałanie	1	5
2.	rozwój własny	2	3
3.	indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia	3	2
4.	miłość wychowawcza	4	1
5.	przystosowanie do ludzi	4	1
6.	bezpieczeństwo osobiste	4	1
7.	kierowanie sobą w działaniu	4	1

Źródło: opracowanie własne.

W analizowanych zapisach, wśród celów nieinnowacyjnych przedszkoli znalazło się 7 wartości odnoszących się do obszaru nauczyciele. Tabelę otwierała wartość współdziałanie, odczytana 5 razy m.in. z następujących fragmentów zdań: „(...) ścisłe współdziałanie z rodziną (...)”; „(...) współpraca nauczycieli z rodzicami (...)”; „(...) współpraca nauczyciela ze specjalistami (...)”. Następnie odnotowana została wartość rozwój, która została wyeksponowana 3 razy. Przykładami odnoszącymi się do tej wartości były następujące zapisy: „(...) doskonalenie zawodowe nauczycieli (...)”; „(...) rozwój zawodowy nauczycieli (...)”. Dodatkowo wśród wskazanych wartości znalazły się: indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia, miłość wychowawcza, przystosowanie do ludzi, bezpieczeństwo osobiste, kierowanie sobą w działaniu.

Porównując liczbę wartości ukazaną w celach, które odnosiły się do nauczycieli innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli zauważa się nieco bardziej rozbudowane treści w odniesieniu do pierwszej z badanych grup. Dzięki konkretnemu wyartykułowaniu poszczególnych wartości odczytano ich łącznie w odniesieniu do obszaru nauczyciele 10, zaś w przedszkolach nieinnowacyjnych 7. Na pierwszym miejscu w obu grupach uplasowała się ta sama wartość: współdziałanie (wyeksponowana z analizowanych dokumentów w przedszkolach innowacyjnych 9, zaś w nieinnowacyjnych 5 razy). Drugie miejsce zajęła wartość rozwój, która jednak nieco inaczej wyartykułowana została w obu typach badanych placówek. Wśród przedszkoli innowacyjnych w odniesieniu do nauczycieli oczekiwano stworzenia odpowiednich warunków, które umożliwiłyby rozwój dzieci – wychowanków. Z kolei wśród przedszkoli nieinnowacyjnych jednym ze stawianych celów okazał się być rozwój zawodowy nauczycieli. Dwie wartości uzyskały tę samą liczbę wskazań: miłość wychowawcza oraz kierowanie sobą w działaniu (obie odczytane z analizowanej dokumentacji obu typów badanych przedszkoli jeden raz). Podobną liczbę wskazań

uzyskała wartość indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia (wymieniona w przedszkolach nieinnowacyjnych 2, zaś w innowacyjnych 1 raz).

Trzecim obszarem, który uwzględniono podczas tworzenia celów zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkoli byli dyrektorzy. Szczegółowa analiza statutów pozwoliła ukazać wartości, które odnosiły się bezpośrednio do nich. Zostały one ujęte w dwóch poniższych tabelach: 52. oraz 53.

Tabela 52. Wartości ukazana w celach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dyrektorów

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	władza nad zasobami	1	1
2.	władza nad ludźmi	1	1

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zapisów zawartych w celach innowacyjnych przedszkoli pozwoliła na ukazanie 2. wartości odnoszących się do dyrektorów: władza nad zasobami oraz władza nad ludźmi.

Tabela 53. Wartości ukazane w celach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dyrektorów

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	władza nad zasobami	1	1
2.	władza nad ludźmi	1	1

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zapisów zawartych w celach nieinnowacyjnych przedszkoli pozwoliła na odczytanie 2. wartości odnoszących się do dyrektorów: władza nad zasobami oraz władza nad ludźmi.

Porównując zapisy zawarte w analizowanej dokumentacji innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli w odniesieniu do dyrektora stwierdza się, iż uwzględniają dwie takie same wartości.

Czwartym obszarem, który uwzględniono podczas tworzenia celów zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkoli byli rodzice. Szczegółowa analiza statutów pozwoliła ukazać wartości, które odnosiły się bezpośrednio do nich. Zostały one ujęte w dwóch poniższych tabelach: 54. oraz 55.

Tabela 54. Wartości ukazane w celach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do rodziców

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	współdziałanie	1	5
2.	partnerstwo	1	5

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zapisów zawartych w celach innowacyjnych przedszkoli pozwoliła na ukazanie 2. wartości odnoszących się do obszaru rodzice: współdziałanie oraz

partnerstwo. Obie te wartości wyeksponowane zostały pięć razy. Wśród powtarzających się w niektórych przedszkolach zapisów, te odnoszące się do rodziców brzmiały w sposób następujący: „(...) *Rodzice są partnerami przedszkola (...)*” (wartość partnerstwo); „(...) *Zapewnienie rodzicom pomocy w wychowaniu dzieci na miarę ich oczekiwań i potrzeb (...)*” (wartość współdziałanie).

Tabela 55. Wartości ukazane w celach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do rodziców

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	współdziałanie	1	13
2.	partnerstwo	2	12
3.	przystosowanie do ludzi	3	2
4.	zaufanie	4	2
5.	bezpieczeństwo osobiste	5	1

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zapisów zawartych w celach nieinnowacyjnych przedszkoli pozwoliła na odczytanie 5. wartości odnoszących się do obszaru rodzice. Najczęściej odczytywana została wartość współdziałanie, wyeksponowana 13 razy np. w następujących zapisach: „(...) *Współpraca z rodzicami płaszczyzną jednolitych oddziaływań (...)*”; „(...) *wychowanie w ścisłej współpracy z rodzicami (...)*”; „(...) *angażowanie rodziców do realizacji zadań przedszkola (...)*”. Pod względem ilości powtarzalności jako kolejna wyartykułowana została wartość partnerstwo, widoczna w następujących zapisach: „(...) *rodzice partnerami przedszkola (...)*”; „(...) *partnerskie relacje między gronem pedagogicznym, a rodzicami (...)*”. Dodatkowo wymienione zostały takie wartości, jak: przystosowanie do ludzi, zaufanie i bezpieczeństwo.

Piątym obszarem, który uwzględniono podczas tworzenia celów zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkoli były przedszkola jako instytucje i organizacje. Szczegółowa analiza statutów pozwoliła odczytać wartości, które odnosiły się bezpośrednio do nich. Zostały one ujęte w dwóch poniższych tabelach: 56. oraz 57.

Tabela 56. Wartości ukazana w celach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do przedszkola jako instytucji i organizacji

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	przystosowanie do reguł	1	16
2.	zdrowie	2	8
3.	bezpieczeństwo osobiste	3	7
4.	miłość wychowawcza	4	6
5.	przystosowanie do ludzi	4	6
6.	tradycja	5	5
7.	współdziałanie	6	4
8.	uniwersalizm - tolerancja	6	4
9.	rozwój	6	4
10.	wychowanie ku wartościom	7	3
11.	uniwersalizm społeczny	8	2
12.	prestż	8	2
13.	uniwersalizm ekologiczny	9	1
14.	kierowanie sobą w działaniu	9	1
15.	osiągnięcia	9	1
16.	styl życia sprzyjający zdrowiu	9	1

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zapisów zawartych w celach innowacyjnych przedszkoli pozwoliła na ukazanie 15. wartości odnoszących się do przedszkoli jako instytucji i organizacji. Najczęściej występowała w dokumentacji wartość przystosowanie do reguł, odczytana 16 razy np. w następujących zapisach: „(...) *Przedszkole realizuje cele i zadania określone w ustawie o systemie oświaty oraz w aktach wykonawczych do ustawy (...)*”; „*cele zgodne są z wymaganiami zawartymi w załączniku do rozporządzenia w sprawie nadzoru (...)*”; „(...) *Przedszkole w planowaniu pracy uwzględnia wnioski z analizy badań zewnętrznych i wewnętrznych (...)*”. Kolejno wystąpiła wartość zdrowie, która wybrzmiała z 9. zapisów, które m.in. brzmiały w sposób następujący: „(...) *Przedszkole kieruje się (...)* troską o zdrowie (...)”; „(...) *Przedszkole promuje zdrowie (...)*”. Następna była wartość bezpieczeństwo osobiste, odczytana m.in. z następujących zapisów: „(...) *Przedszkole zapewnia w szczególności (...)* atmosferę bezpieczeństwa, z uwzględnieniem obowiązujących przepisów bezpieczeństwa (...)”; „(...) *organizuje bezpieczne (...)* warunki wychowania (...)”. Dodatkowo pośród wskazanych w celach wartości odnoszących się do przedszkoli jako instytucji i organizacji znalazły się: miłość wychowawcza, przystosowanie do ludzi, tradycja, współdziałanie, uniwersalizm-tolerancja, rozwój, wychowanie ku wartościom, uniwersalizm społeczny, prestiż, uniwersalizm ekologiczny, kierowanie sobą w działaniu, osiągnięcia i styl życia sprzyjający zdrowiu.

Należy podkreślić, iż spośród 12. przedszkoli tylko jedno wymieniło realizowany przez siebie program innowacyjny w statusie. Zapis brzmiał następująco: „

(...) *Realizowanie podstawy programowej w oparciu o program innowacyjny „Twórcza adaptacja systemu edukacyjnego Marii Montessori (...)”*. W pozostałych 11. przedszkolach fakt ten nie został w żaden sposób wyartykułowany w posiadanej dokumentacji (pomimo, iż niektóre placówki prowadziły więcej niż jedną innowację pedagogiczną).

Tabela 57. Wartości ukazane w celach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do przedszkola jako instytucji i organizacji

Lp.	Wartość	Ranga	Liczba wskazań
1.	przystosowanie do reguł	1	12
2.	rozwój	2	10
3.	rozwój dziecka	3	6
4.	przystosowanie do ludzi	4	5
5.	miłość wychowawcza	4	5
6.	bezpieczeństwo osobiste	5	4
7.	współdziałanie	5	4
8.	uniwersalizm społeczny	5	4
9.	uniwersalizm-tolerancja	5	4
10.	styl życia sprzyjający zdrowiu	5	3
11.	kierowanie sobą w działaniu	6	3
12.	prestż	6	3
13.	zaufanie	7	2
14.	partnerstwo	7	2
15.	zdrowie	8	1

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zapisów zawartych w celach nieinnowacyjnych przedszkoli pozwoliła na ukazanie 15. wartości odnoszących się do przedszkoli jako instytucji i organizacji. Na pierwszym miejscu znalazła się wartość przystosowanie do reguł, odczytana 12 razy, m.in. z następujących zapisów: „(...) *Przedszkole realizuje cele określone w ustawie - Prawo oświatowe oraz przepisach wydanych na jej podstawie, a w szczególności podstawie programowej wychowania przedszkolnego (...)*”; „*Wynikające z przepisów prawa (...)*”; „(...) *Przedszkole realizuje cele i zadania wynikające z ustawy o systemie oświaty oraz z aktów wykonawczych do ustawy, w tym w szczególności z podstawy programowej wychowania przedszkolnego (...)*”. Na drugim miejscu uplasowała się wartość rozwój, widoczna m.in. w następującym zapisie: „(...) *rozwój placówki i podnoszenie jakości pracy przedszkola (...)*”. Na trzecim miejscu znalazła się wartość rozwój dziecka, widoczna np. w zapisach: „(...) *Celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka (...)*”; „(...) *wspieramy wszechstronny rozwój osobowości każdego dziecka (...)*”; „*Priorytetem naszych działań jest wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci (...)*”. Dodatkowo wśród odczytanych wartości znalazły się: przystosowanie do ludzi, miłość wychowawcza, bezpieczeństwo osobiste, współdziałanie, uniwersalizm społeczny, uniwersalizm-

tolerancja, styl życia sprzyjający zdrowiu, kierowanie sobą w działaniu, prestiż, zaufanie, partnerstwo i zdrowie.

Dokonując porównania celów odnoszących się do obszaru przedszkoli jako instytucji i organizacji w zapisach innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli zauważono zbliżoną liczbę odczytanych wartości. W obu grupach ta sama wartość – przystosowanie do reguł - zajęła pierwszą lokatę. Wartościami, które otrzymały tą samą liczbę wskazań w obu badanych grupach były: współdziałanie oraz uniwersalizm-tolerancja. Zbliżonymi wartościami były: przystosowanie do ludzi, miłość wychowawcza.

Warto podkreślić również fakt, iż w przedszkolach, które prowadziły działalność innowacyjną nie było wzmianek o nowatorskich metodach pracy z dzieckiem. Uwzględnione one zostały natomiast w przedszkolach nieinnowacyjnych.

Podsumowanie

Prowadzona analiza dokumentacji placówek przedszkolnych miała na celu udzielenie odpowiedzi na drugi problem badawczy: *Jakie są aksjologiczne podstawy działalności innowacyjnych placówek przedszkolnych?*, a dokładniej ukazanie odpowiedzi na ostatni problem szczegółowy sformułowany do powyższego, drugiego pytania głównego, który brzmiał: *jakie wartości leżą u podstaw pracy dydaktyczno-wychowawczej innowacyjnych i nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych zawarte w dokumentach dotyczących ich misji, wizji i zakładanych celów?*

Analiza wszystkich danych uzyskanych z trzech dokumentów: misji, wizji oraz celów innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych (szczegółowych przedstawionych w powyższych tabelach) w odniesieniu do wyodrębnionych pięciu obszarów:

- dzieci,
- nauczycieli,
- dyrektorów
- rodziców
- placówek jako instytucji i organizacji,

dowodła, iż w obu typach badanych grup największy nacisk położony został na dzieci oraz nauczycieli (te dwa podmioty uzyskały bowiem największą ilość wskazań

w poszczególnych analizach), zaś najmniej wyartykułowana została osoba dyrektorów placówek. W odniesieniu do nich (dyrektorów) w analizowanej dokumentacji zaobserwowane zostały jedynie kilkuwyrazowe wypowiedzi. Stwierdza się, iż może wynikać to z faktu, że dyrektorzy przedszkoli (poza pojedynczymi przypadkami) nie tylko przyjmują funkcję osób kierujących placówkami przedszkolnymi (dyrektorów przedszkoli), ale również są zatrudnionymi w badanych przedszkolach nauczycielami, w związku z czym ich również tyczą się zapisy adresowane do nauczycieli przedszkola.

W celu porównania wszystkich odczytanych z analizowanej dokumentacji wartości przygotowano tabele zbiorcze dla każdego omawianego obszaru.

Tabela 58. Ukazanie wartości odczytanych z dokumentacji dla obszaru dzieci

Wartość	Misje	Wizje	Cele	Misje	Wizje	Cele
	Innowacyjne			Nieinnowacyjne		
rozwój	+	+	+	+	+	+
bezpieczeństwo osobiste	+	+	+	+	+	+
uniwersalizm – tolerancja	+	+	+	+	+	+
kierowanie sobą w myśleniu	+	+	+	+	+	+
kierowanie sobą w działaniu	+	+	+	+	+	+
miłość wychowawcza	+	+	+	+	+	+
tradycja	+	+	+	+	+	+
osiągnięcia	+	+	+	+	+	+
uniwersalizm ekologiczny	+	+	+	+	-	+
uniwersalizm społeczny	+	+	+	+	+	+
wychowanie	+	-	-	+	-	-
wychowanie moralne	+	+	-	+	+	+
zdrowie	+	+	+	+	+	+
przystosowanie do ludzi	+	+	+	+	+	+
bezpieczeństwo społeczne	+	-	-	+	-	-
wychowanie ku wartościom	+	+	+	+	+	+
styl życia sprzyjający zdrowiu	+	+	+	+	+	+
wartości narodowo-patriotyczne	+	+	-	+	-	+
szczęście	+	+	-	+	+	-
szacunek	+	+	-	+	-	-
akceptacja	+	-	-	-	-	-
odpowiedzialność	-	+	+	-	+	+
zdrowie	-	-	-	-	-	-
współdziałanie	-	+	+	-	+	+
przystosowanie do reguł	-	+	+	-	-	-
życzliwość-troskliwość	-	+	-	-	+	+
rodzina	-	+	-	-	-	-
optymizm	-	-	-	-	-	-
prawda	-	+	+	-	+	+
piękno	-	+	+	+	-	-
miłość	-	+	-	+	-	-
przyjaźń	-	+	-	+	-	-
wrażliwość	-	-	-	+	-	+
dobro	-	+	+	+	-	+
odwaga	-	+	+	-	+	-
uczciwość	-	+	-	-	+	+
radość	-	+	-	-	+	-
Wartość	Misje	Wizje	Cele	Misje	Wizje	Cele
indywidualizm	-	+	+	-	-	+
otwartość	-	+	-	+	+	+
dziecko jako wartość	-	+	-	-	-	-
partnerstwo	-	-	-	-	-	+
wytrwałość	-	-	-	-	-	+
zaradność	-	-	-	-	-	+
indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia	-	-	+	-	-	+
ufność	-	-	-	-	+	-
kultura	-	-	-	-	+	-

Źródło: opracowanie własne.

Dla obszaru dzieci wartościami, które odczytane zostały ze wszystkich analizowanych dokumentów (misji, wizji oraz celów) zarówno innowacyjnych, jak

i nieinnovacyjnych placówek przedszkolnych były: rozwój, bezpieczeństwo osobiste, uniwersalizm-tolerancja, kierowanie sobą w myśleniu, kierowanie sobą w działaniu, miłość wychowawcza, tradycja, osiągnięcia, uniwersalizm społeczny, zdrowie, przystosowanie do ludzi, wychowanie ku wartościom, styl życia sprzyjający zdrowiu.

Wśród placówek innowacyjnych, wartością ukazaną we wszystkich analizowanych dokumentach (misjach, wizjach, celach) był uniwersalizm ekologiczny. Z kolei wartościami, które pojawiły się we wszystkich analizowanych dokumentach przedszkoli nieinnovacyjnych były: wychowanie moralne, otwartość.

Dodatkowo wartościami, które wyeksponowane zostały w dwóch z trzech analizowanych dokumentów zarówno innowacyjnych, jak i nieinnovacyjnych placówek przedszkolnych były: wartości narodowo-patriotyczne, szczęście, odpowiedzialność, współdziałanie, prawda i dobro. Wśród przedszkoli innowacyjnych wartościami, które wydobyte zostały w dwóch z trzech analizowanych dokumentów były: wychowanie moralne, szacunek, przystosowanie do reguł, piękno, odwaga i indywidualizm. Z kolei dla placówek nieinnovacyjnych, wartościami które ukazano w dwóch z trzech analizowanych dokumentów były: uniwersalizm ekologiczny, życzliwość-troskliwość, wrażliwość, uczciwość.

Wśród wartości, które wyodrębnione zostały tylko w jednym z trzech analizowanych dokumentów placówek innowacyjnych znalazły się: wychowanie, bezpieczeństwo społeczne, akceptacja, życzliwość-troskliwość, rodzina, miłość, przyjaźń, uczciwość, radość, otwartość, dziecko jako wartość, indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia. W placówkach nieinnovacyjnych zaś wartościami, które wyeksponowane zostały tylko w jednym z trzech analizowanych dokumentów były: wychowanie, bezpieczeństwo społeczne, szacunek, piękno, miłość, przyjaźń, odwaga, radość, indywidualizm, partnerstwo, wytrwałość, zaradność, indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia, ufność oraz kultura.

Tabela 59. Porównanie wartości odczytanych z dokumentacji dla obszaru nauczyciele

Wartość	Misje	Wizje	Cele	Misje	Wizje	Cele
	Innowacyjne			Nieinnowacyjne		
współdziałanie	+	+	-	-	+	+
indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia	+	+	+	+	-	+
rozwój	+	+	-	+	+	+
dziecko jako wartość	+	+	-	-	+	-
kierowanie sobą w działaniu	+	+	+	+	+	+
kierowanie sobą w myśleniu	+	+	-	+	+	-
przystosowanie do ludzi	+	+	-	+	+	+
partnerstwo	+	-	-	-	-	-
odpowiedzialność	+	-	-	+	+	-
wychowanie	+	-	-	-	-	-
uniwersalizm społeczny	+	-	-	-	-	-
uniwersalizm-tolerancja	-	+	-	+	-	+
miłość wychowawcza	-	-	+	+	-	-
zaufanie	-	-	+	+	-	-
prestż	-	-	-	+	-	-
bezpieczeństwo osobiste	-	-	-	+	-	+
piękno	-	-	-	+	-	-
wychowanie	-	-	-	+	-	-
osiągnięcia	-	+	-	-	-	-
tradycja	-	+	-	-	-	-
przystosowanie do reguł	-	+	-	+	-	-
wrażliwość	-	+	-	-	-	-
rozwój dziecka	-	-	+	-	-	-
autorytet dla dziecka	-	-	+	-	-	-
otwartość	-	-	+	-	-	-
kultura	-	-	+	-	-	-
życzliwość-troskliwość	-	-	+	-	-	-

Źródło: opracowanie własne.

Dla obszaru nauczyciele wartością, która pojawiła się we wszystkich analizowanych dokumentach (misjach, wizjach i celach) zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych było kierowanie sobą w działaniu. Dodatkowo w dokumentacji placówek innowacyjnych wartościami ukazanyimi we wszystkich analizowanych dokumentach były indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia oraz współdziałanie, zaś wśród przedszkoli nieinnowacyjnych przystosowanie do ludzi. Wśród wartości, które pojawiły się w dwóch z trzech analizowanych dokumentów zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych znalazła się miłość wychowawcza. Dodatkowo w placówkach innowacyjnych wartością wskazaną w dwóch z trzech analizowanych dokumentów było: przystosowanie do ludzi, zaś wśród placówek nieinnowacyjnych: indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia, kierowanie sobą w myśleniu, współdziałanie oraz odpowiedzialność. Tylko w jednym z trzech

analizowanych dokumentów zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych znalazły się takie wartości, jak: dziecko jako wartość, przystosowanie do reguł, zaangażowanie, uniwersalizm-tolerancja oraz zaufanie. Wartościami uwzględnionymi tylko w jednym z trzech analizowanych dokumentów wśród placówek innowacyjnych były: kierowanie sobą w myśleniu, osiągnięcia, tradycja, odpowiedzialność, profesjonalizm, wrażliwość, życzliwość-troskliwość; zaś wśród przedszkoli nieinnowacyjnych była to wartość satysfakcja z pracy.

Tabela 60. Porównanie wartości odczytanych z dokumentacji dla obszaru dyrektorzy

Wartość	Misje	Wizje	Cele	Misje	Wizje	Cele
Innowacyjne			Nieinnowacyjne			
władza nad ludźmi	+	+	+	+	+	+
władza nad zasobami	+	+	+	+	+	+
przystosowanie do reguł	-	+	-	-	-	-

Źródło: opracowanie własne.

Ostatnim obszarem, który ukazał się na podstawie analizowanej dokumentacji był dyrektor. W odniesieniu do niego zarówno w przedszkolach innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych odnotowano dwie wartości, które zawarte były we wszystkich trzech analizowanych dokumentach (misjach, wizjach oraz celach): władza nad zasobami oraz władza nad ludźmi. Dodatkowo w dokumentacji placówek innowacyjnych pojawiła się wartość przystosowanie do ludzi wskazana w jednym z trzech analizowanych dokumentów, która nie wystąpiła w ogóle w dokumentacji przedszkoli nieinnowacyjnych.

Tabela 61. Porównanie wartości odczytanych z dokumentacji dla obszaru rodzice

Wartość	Misje	Wizje	Cele	Misje	Wizje	Cele
Innowacyjne			Nieinnowacyjne			
współdziałanie	+	+	+	+	+	+
partnerstwo	+	+	+	+	+	+
przystosowanie do ludzi	+	-	-	+	-	+
miłość wychowawcza	+	+	-	-	-	-
rodzina	+	-	-	-	-	-
prestż	+	-	-	-	-	-
zaufanie	-	-	-	+	-	+
bezpieczeństwo osobiste	-	-	-	+	-	+
przystosowanie do reguł	-	+	-	-	-	-
odpowiedzialność	-	-	-	+	-	-

Źródło: opracowanie własne.

Dla obszaru rodzice wartościami zawartymi we wszystkich analizowanych dokumentach zarówno wśród przedszkoli innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych były współdziałanie oraz partnerstwo. Wartością ukazaną w dwóch z trzech analizowanych dokumentów zarówno w innowacyjnych, jak i w nieinnowacyjnych placówkach

przedszkolnych było przystosowanie do ludzi. Wśród placówek innowacyjnych dodatkowo w dwóch, z trzech analizowanych dokumentów znalazła się wartość miłość wychowawcza, zaś wśród przedszkoli nieinnowacyjnych wskazane w dwóch z trzech analizowanych dokumentów były dwie wartości: zaufanie oraz bezpieczeństwo osobiste. Ukazane tylko w jednym z trzech analizowanych dokumentów zostały w placówkach innowacyjnych takie wartości, jak: wsparcie, rodzina, prestiż, przystosowanie do reguł, kompetencje. Wśród przedszkoli nieinnowacyjnych tylko jedna wartość została wymieniona w jednym z trzech analizowanych dokumentów – odpowiedzialność.

Tabela 62. Porównanie wartości odczytanych z dokumentacji dla obszaru przedszkole jako instytucja i organizacja

Wartość	Misje	Wizje	Cele	Misje	Wizje	Cele
	Innowacyjne			Nieinnowacyjne		
przystosowanie do reguł	+	+	+	+	+	+
uniwersalizm – tolerancja	+	+	+	+	+	+
bezpieczeństwo osobiste	+	+	+	+	+	+
miłość wychowawcza	+	+	+	+	+	+
uniwersalizm społeczny	+	+	+	+	+	+
osiągnięcia	+	+	+	-	+	-
tradycja	+	+	+	+	+	-
uniwersalizm ekologiczny	+	+	+	+	+	-
styl życia sprzyjający zdrowiu	+	+	+	+	+	+
piękno	+	-	-	-	+	-
wartości narodowo-patriotyczne	+	-	-	-	-	-
indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia	+	+	-	-	-	-
życzliwość – troskliwość	+	+	-	-	-	-
przystosowanie do ludzi	+	+	-	+	-	-
rozwój	+	-	-	-	-	-
kierowanie sobą w działaniu	+	+	+	+	+	+
współdziałanie	+	+	+	+	+	+
moralność	-	-	-	+	-	-
rozwój	-	+	+	+	-	+
przystosowanie do ludzi	-	-	+	-	+	+
partnerstwo	-	+	-	+	-	+
przyjaźń	-	-	-	+	-	-
szacunek	-	-	-	+	-	-
wychowanie ku wartościom	-	+	+	+	+	-
otwartość	-	-	-	+	+	-
zaufanie	-	-	-	+	-	+
prestiż	-	-	+	+	-	+
kierowanie sobą w myśleniu	-	+	-	-	-	-
prestiż	-	+	-	-	+	-
dziecko jako wartość	-	+	-	-	+	-
bezpieczeństwo społeczne	-	+	-	-	+	-
kultura	-	+	-	-	-	-
rozwój dziecka	-	-	-	-	+	+
zdrowie	-	-	+	-	-	+

Źródło: opracowanie własne.

Dla obszaru przedszkole jako instytucja i organizacja wartościami zawartymi we wszystkich analizowanych dokumentach (misjach, wizjach oraz celach) zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych były: miłość wychowawcza, współdziałanie, uniwersalizm-tolerancja, kierowanie sobą w działaniu, rozwój, przystosowanie do reguł, uniwersalizm społeczny, przystosowanie do ludzi oraz styl życia sprzyjający zdrowiu. Dodatkowo wśród przedszkoli innowacyjnych wartościami ukazanymi we wszystkich analizowanych dokumentach były: osiągnięcia, tradycja oraz uniwersalizm ekologiczny. Z kolei wśród przedszkoli nieinnowacyjnych wartościami, które zawarte zostały we wszystkich trzech analizowanych dokumentach znalazły się: prestiż i współdziałanie. Wartością ukazaną w dwóch z trzech analizowanych dokumentów zarówno w innowacyjnych, jak i w nieinnowacyjnych przedszkolach było wychowanie ku wartościom. Dodatkowo wśród przedszkoli innowacyjnych wartościami ukazanymi w dwóch z trzech analizowanych dokumentów były: życzliwość-troskliwość, indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia oraz współdziałanie; zaś wśród placówek nieinnowacyjnych: tradycja, uniwersalizm ekologiczny, dziecko jako wartość, partnerstwo, zaufanie i otwartość. Wartością, która wskazana by była tylko w jednym z trzech analizowanych dokumentów wartości zarówno w innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkoli było zdrowie. Dodatkowo wartościami uwzględnionymi tylko w jednym z trzech analizowanych dokumentów w przedszkolach innowacyjnych były: kierowanie sobą w myśleniu, prestiż, dziecko jako wartość, partnerstwo i kultura; zaś wśród przedszkoli nieinnowacyjnych: osiągnięcia i przyjaźń.

Zakończenie

*"Nauczyciel to ktoś bardzo wyjątkowy,
kto potrafi wykorzystać swoją pomysłowość,
dobroć i dociekliwy umysł
do wypracowania rzadkiej umiejętności
zachęcania innych do myślenia,
marzenia, poznawania, próbowania, działania!"*
Beverly Conklin

Tematyka wartości zajmuje ważne miejsce w rozważaniach zarówno filozoficznych, jak i psychologicznych czy też pedagogicznych (J. Sala-Suszyńska, I. Kozak, 2020, s. 5). W ujęciu filozoficznym wartością staje się wszystko to, do czego warto dążyć. Psychologia pod pojęciem „wartość” rozumie zainteresowanie oraz szacunek, jaki okazywany jest względem kogoś lub czegoś. Z kolei dla pedagogów „wartość” definiowana jest jako „*dobro w czystej postaci, czyli coś, czego pragniemy, do czego dążymy, co jest warte poświęcenia, nadaje sens życiu. Na nim opiera się fundament życia osobistego, jak i życia we wspólnocie i w społeczeństwie*” (Ibidem, s. 6). Wartości ściśle wiążą się z tym, co jest pożądane, w silny sposób związane są z osobowością, a także tworzą system trwały hierarchicznie (J. Ciecuch, 2013, s. 28). W niniejszej pracy postanowiono zbadać preferencje wartości nauczycieli oraz dyrektorów zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkoli, tak by ustalić jakie wartości są przez nich cenione.

Innowacje rozumiane jako rzeczy nowo wprowadzane, a więc nowości (A. Budniak, M. Mnich, 2019, s. 317) wykorzystywane są obecnie nie tylko w gospodarce (Ibidem), czy też marketingu (M. Psychalska-Wojtkiewicz, 2018, s. 155), ale również ściśle w ostatnich latach wpisały się w działalność pedagogiczną polskich instytucji edukacyjnych. Począwszy od roku szkolnego 2017/2018 zaczęto traktować je poniekąd jako jedną ze standardowych metod pracy zawodowej nauczycieli, gdyż z „*nadobowiązkowych aktywności*” do których to realizacji nauczyciel nie był zobligowany aktualnie stały się integralnym elementem działalności przedszkoli (W. Leżańska, E. Płociennik, 2021, s. 456). Zdając sobie sprawę ze zmian jakie mają nastąpić w oświacie autor niniejszej pracy uznał, iż interesującym empirycznie będzie ukazanie działalności innowacyjnej w momencie, kiedy nie była jeszcze obowiązkowa oraz obserwowanie jej dalszego przebiegu przez dwa kolejne lata (w czasie kiedy na

mocy zmieniających się zapisów będzie wpisana na stałe jako jedna z metod pracy każdego nauczyciela).

Działalność innowacyjnych placówek przedszkolnych na Podkarpaciu. Pierwszy etap prowadzonych do niniejszej pracy badań przypadła na rok szkolny, kiedy to działalność innowacyjna nie była obowiązkową. Wyłonione do części badawczej przedszkola wyróżniały się więc na tle województwa prowadzoną działalnością innowacyjną. Wprowadzały nowości, poszerzały jednakowe dla wszystkich przedszkoli wymogi zawarte w aktualnie obowiązujących zapisach podstawy programowej. Wpisywały się w wymogi *Raportu Polska 2030*, który ukazywał, iż jednym z głównych kierunków reform oświaty powinna stać się indywidualizacja procesu nauczania przy jednoczesnym zachowaniu wysokich standardów w zakresie oczekiwanych efektów nauczania. *Jeden model szkoły, jeden sposób nauczania dla wszystkich powoduje, że szkoła nie jest dobra dla nikogo* (Boni, 2009). Z całą pewnością dobiega końca czas, kiedy <<masowo>> kształcone są dzieci opierając się na jednym programie. Polska szkoła potrzebuje wdrażania idei edukacji spersonalizowanej, która będzie polegała na dostosowywaniu się do zróżnicowanych predyspozycji i możliwości uczniów, nie zaś na skupianiu się na dostosowywaniu do oferowanego modelu nauczania wszystkich uczniów (A. Karpińska, 2016, s. 431). Doskonała do realizacji powyższych postulatów okazać się mogła dobrze przemyślana innowacja pedagogiczna.

Przygotowując się do przeprowadzenia badań autor niniejszej pracy chciał przede wszystkim ustalić dlaczego dyrektorzy oraz nauczyciele przedszkoli rozpoczęli prowadzenie działalności innowacyjnej. W tym celu zaplanowano przeprowadzenie wywiadów z gronem pedagogicznym. Indywidualne rozmowy potwierdziły, iż to właśnie analiza oraz obserwacja aktualnej rzeczywistości w jakiej rozwijają się dzieci, określenie potrzeb wychowanków, a także troska związana z chęcią grona pedagogicznego do stymulowania wszechstronnego rozwoju dzieci przyczyniła się do rozpoczęcia prowadzenia działalności innowacyjnej. Troska o dziecko oraz jego potrzeby rozwojowe każdorazowo stanowiła priorytet dla badanej grupy respondentów. Świadczy to o tym, iż nauczyciele doskonale zdawali sobie sprawę z faktu, iż podejmowana w przedszkolu działalność innowacyjna każdorazowo powinna być ściśle związana z aktualnymi potrzebami uczęszczających do niego dzieci. Sensowność oraz celowość prowadzenia działalności innowacyjnej w jednym przedszkolu nie jest gwarantem słuszności zastosowania jej (a więc tej samej innowacji, bez wprowadzania jakichkolwiek modyfikacji) w innym przedszkolu, nawet dla odbiorców będących w tej

samej grupie wiekowej. Czynnikiem sprzyjającym pogłębionym obserwacjom dzieci z pewnością była specyfika pracy nauczycieli edukacji przedszkolnej, umożliwiająca całościowe przyjrzenie się sylwetkom dzieci (a więc nie tylko podczas zajęć stricte edukacyjnych, ale również podczas zabaw swobodnych, czynności porządkowo-organizacyjnych czy też posiłków). Nikt bowiem po nauczycielach edukacji przedszkolnej nie spędza już tak wiele czasu z dziećmi na kolejnych etapach kształcenia.

Wnikliwa analiza udostępnionej w badanych przedszkolach innowacyjnych dokumentacji pozwoliła na zaznajomienie się z prowadzonymi w nich działaniami. Wśród realizowanej działalności innowacyjnej znalazły się innowacje programowe, metodyczno-programowe, metodyczno-organizacyjne czy metodyczno-organizacyjno-programowa. Swoim zakresem prowadzone działania obejmowały wybrane dzieci z poszczególnych grup, całe grupy, kilka grup lub też całe przedszkole. Podejmowana w ramach innowacji tematyka była bardzo zróżnicowana: od zdrowego stylu życia począwszy, poprzez zaciekawienie dzieci literaturą, edukację matematyczną, rozwijanie zdolności plastycznych czy muzycznych, utrzymanie prawidłowej postawy ciała, wychowanie do wartości, naukę gry w szachy, rozwijanie umiejętności nauki czytania, obsługi komputera, zajęć wykorzystujących tablicę interaktywną czy też adresowanej do nowych przedszkolaków innowacji adaptacyjnej. Holistyczne zmiany organizacyjno-metodyczno-programowe w ramach prowadzonej działalności innowacyjnej zaobserwowane zostały w jednym z nielicznych w skali kraju przedszkolu państwowym, prowadzonym w duchu pedagogiki Marii Montessori.

Podejmowana tematyka prowadzonej działalności innowacyjnej nawiązuje do międzynarodowych innowacji pedagogicznych realizowanych w edukacji przedszkolnej, m.in. w Berlinie (Internet, 2022); Malezji (Internet, 2022); Kolumbii (Internet, 2022). Chociaż w jednym z badanych przedszkoli dzieci miały kontakt z żywymi zwierzętami, to jednak brakuje autorowi niniejszej pracy jeszcze działalności innowacyjnej, która polegałaby na hodowli zwierząt. Podobne spostrzeżenia odnośnie małej ilości owadów hodowanych na różnych etapach kształcenia przez nauczycieli w swoich klasach, (zaczynając od przedszkoli, przez szkoły podstawowe, gimnazja, a kończąc na liceach) uzyskano po przebadaniu nauczycieli wymienionych powyżej szczebli kształcenia prowadząc badania w 44 stanach Ameryki (Akito Y. Kawahara, Megan Ennes, 2020, Internet). Tymczasem na podstawie przeprowadzonych badań naukowych w Japonii, Chinach, USA oraz Norwegii (Ibidem) dowiedziono, iż to dzięki

licznym doświadczeniom dzieci ze zwierzętami i naturą wykształca się u nich pozytywny stosunek do środowiska. Wysoko wskazanym byłoby więc, by kontakt dzieci ze zwierzętami w edukacji przedszkolnej uległ zwiększeniu. Doskonałym przykładem świetnych rozwiązań, które warto by było powielić również na gruncie polskim są przedszkola w Finlandii, Szwecji czy Norwegii. Uczęszczające do nich dzieci mają umożliwiającą m.in. znacznie większą ilość czasu na świeżym powietrzu. Należy żywić nadzieję, iż powstałe w Lublinie pierwsze leśne przedszkole (poniekąd na wzór powyższych) doczeka się kolejnych w innych miejscach naszego kraju. W Stanach Zjednoczonych w przedszkolach hodowane są np. kury, koń, owce, węż (Internet, 2022). Można również ograniczyć się do zajęć ze zwierzętami, jak np. dogoterapia czy hipoterapia. Warto byłoby w przyszłości urozmaicić działalność polskich przedszkoli o tego typu innowacje. Również wysoko pożądanym byłoby nawiązanie przez przedszkola współpracy z uniwersytetami, idąc przykładem chociażby Johnna van den Berga, profesora North-West University (Republika Południowej Afryki), który jako entomolog i pasjonat owadów mocno zaangażowany jest w nauczanie dzieci w okresie edukacji przedszkolnej o znaczeniu owadów (Internet, 2022).

W zdecydowanej większości prowadzone innowacje pedagogiczne odnosiły się jedynie do zaproponowania zmian w jednym, dość wąskim zakresie. Wysoko wskazane byłoby natomiast opracowanie innowacji całościowej, na wzór wspomnianej wyżej innowacji montessoriańskiej. Odpowiednia aranżacja przestrzeni edukacyjnej dziecka, wprowadzenie nowatorskich pomocy dydaktycznych (niekoniecznie wymagających dużych nakładów finansowych, może wykonanych we współpracy z rodzicami, jak np. tablice manipulacyjne), zaangażowanie całej kadry pedagogicznej (a więc nie tylko grona pedagogicznego, ale również pracowników obsługi) do podejmowanych działań, adaptacja terenu wokół przedszkola, uściślenie współpracy z rodzicami – to wszystko dałoby znacznie większe korzyści niż tylko pojedyncze, okazjonalne działania. Warto w tym zakresie zainspirować się np. przedszkolami duńskimi, daltońskimi, Reggio Emilia (prowadzonymi w dużych miastach w Polsce, jak Warszawa, Gdańsk, Kraków, Poznań, Olsztyn, Słomianki), które już zaczynają pojawiać się w Polsce (Internet, 2021). Aktualnie funkcjonują jedynie prywatne przedszkola tego typu, w których wysoki koszt miesięcznej opłaty powoduje, iż dostępne są tylko dla dzieci pochodzących z zamożnych rodzin. Autor niniejszej pracy na podstawie prowadzonych obserwacji jest pewny, że przedszkola państwowe są również w stanie z powodzeniem

rozpocząć tego typu działalność, z której mogłyby korzystać zdecydowanie większa liczba dzieci. W tym miejscu warto wyartykułować, iż objęte w ramach badań, prowadzone na podkarpaciu (w mieście Jarosław) przedszkole w duchu pedagogiki Marii Montessorii jest jednym z nielicznych w Polsce przedszkolem publicznym. Dowodzi to, iż powyższe postulaty są realne do wykonania.

W kolejnych latach, na które przypadł II oraz III etap badań, zarówno kontynuowane były prowadzone innowacje pedagogiczne bez wprowadzania jakichkolwiek zmian, jak również dokonano ich drobnych modyfikacji. Kilka innowacji zostało całkowicie zakończonych. Rozpoczęto również prowadzenie nowych innowacji pedagogicznych. Ich autorami byli pojedynczy nauczyciele, grupy dwóch lub trzech nauczycieli, jak również dyrektorzy przedszkoli (w II etapie badań) oraz jeden lub trzech nauczycieli (III etap badań). Nieprzerwanie przez cały okres badania (wszystkie III przedstawione etapy) w jednym przedszkolu prowadzona była innowacja, której autorami było całe grono pedagogiczne zatrudnione w przedszkolu.

Autor niniejszej pracy zaobserwował, iż szybko zmieniająca się rzeczywistość i konieczność nieustannego modyfikowania swojej pracy spowodowała, iż w jednym przedszkolu dyrektor miał silną potrzebę zmieniania innowacji. Powodowało to, iż koniecznie chciał zakończyć prowadzenie jednej, a rozpocząć kolejną, pomimo tego, iż aktualnie prowadzona przynosiła duże korzyści nie tylko dla włączonych w nią dzieci, ale również dla ich rodziców. Przed takim stanem rzeczy przestrzega M. Fullan, pisząc o „*christams tree school*” („*szkołach-choinkach*”), czyli placówkach edukacyjnych, które (gdy przyjrzymy się im z dystansu) – sprawiają wrażenie bardzo pozytywne: cały czas coś nowego się w nich dzieje, realizują bardzo dużo nowych innowacji. Tymczasem głębsza analiza podejmowanych przez nie działań ukazuje, iż prowadzone działania innowacyjne są pozbawione głębi i spójności, a więc płytkie i powierzchowne. Ta „*hiperinnovacyjność*” (B. Artoszek, 2019, s. 33) dowodzi, iż ilość realizowanych innowacji nie zawsze przekłada się na rzeczywistą zmianę edukacyjną (M. Fullan 2014, s. 35-36). Ważnym staje się więc uświadomienie nauczycielom (najlepiej już na etapie kształcenia uniwersyteckiego w ramach przygotowywania się do zawodu), że przede wszystkim powinni dobrze przeprowadzać ewaluacje swoich działań, zaś na etapie planowania podjąć rzetelną analizę słuszności własnych poczynań. Eugenia Potulicka odwołując się do filozofii zmiany edukacji M. Fullana, akcentuje fakt, że przed wprowadzeniem zmiany należy zastanowić się nad jej adekwatnością w danej placówce (czy odpowiada potrzebom i warta jest wysiłku), przygotowaniem zespołu ludzi do

wprowadzania zmiany i zapleczem w postaci różnych zasobów (E. Potulicka, 2001, s. 21).

Interesujące empirycznie byłyby badania działalności innowacyjnej, które na terenie poszczególnych miast i wsi, województw czy też całego kraju określałyby rodzaje prowadzonych innowacji, liczbę osób w nie zaangażowanych, a także podejmowaną w ramach ich prowadzenia tematykę.

Korzyści związane z faktem prowadzenia innowacji pedagogicznej analizowane były w odniesieniu do takich obszarów, jak: dzieci, nauczyciele, dyrektorzy, rodzice, przedszkola jako instytucje i organizacje. Analiza zebranego materiału empirycznego ukazała, iż najważniejszym czynnikiem, który przyświecał gronu pedagogicznemu czy też grupie lub indywidualnym nauczycielom podczas planowania i realizowania innowacji pedagogicznej była chęć wszechstronnego rozwoju dzieci, a także rozwoju własnego. Również dla dyrektorów badanych przedszkoli najważniejszą korzyścią z prowadzonych innowacji pedagogicznych okazał się być wszechstronny rozwój dzieci. Otrzymane wyniki są tożsame z inspiracjami płynącymi w ostatnich latach z dydaktyki humanistycznej oraz personalizmu (J. Andrzejewska, E. Lewandowska, 2021, s. 89), a także refleksjami przedstawionymi przez M. Grochowalską (2012). Zarówno otrzymane wyniki, jak również sam fakt prowadzenia działalności innowacyjnej w okresie, kiedy nie była jeszcze wymagana ukazuje, iż badane grona pedagogiczne adekwatnie odpowiadają na oczekiwania stawiane względem nich. W odniesieniu do samego nauczyciela widoczne są znacznie większe wymagania niż jeszcze kilka lat wstecz. Żąda się od niego przede wszystkim odejścia od scenariuszy zawartych w przewodnikach metodycznych czy też bazowania na gotowych programach na rzecz autorskich koncepcji pedagogicznych oraz nowatorskich rozwiązań metodycznych, które wspierać powinny wszechstronny rozwój dziecka (W. Leżańska, E. Płóciennik, 2021, s. 441). To właśnie wszechstronny rozwój dziecka najwyraźniej został wyartykułowany na podstawie analizowanego materiału empirycznego w opinii nauczycieli i dyrektorów.

Aksjologiczne podstawy działalności placówek przedszkolnych. Wielopłaszczyznowo analizowane preferencje wartości nauczycieli oraz dyrektorów zarówno innowacyjnych przedszkoli, jak i nieinnowacyjnych zaowocowały interesującymi wnioskami. I chociaż otrzymane wyniki często były zbliżone (co szczególnie widoczne jest na opracowanych wykresach graficznych), to jednak dokładne przeanalizowanie materiału empirycznego ukazało, iż w zakresie

poszczególnych wartości widoczne są pomiędzy grupami różnice. Niemałym zaskoczeniem był fakt, iż odnosząca się do nowości oraz zmienności wartość stymulacja była wyżej ceniona w grupie dyrektorów przedszkoli, które nie prowadziły działalności innowacyjnej.

Interesujące okazały się również indywidualne wyniki w zakresie preferencji wartości. Wśród dyrektorów innowacyjnych przedszkoli preferowanymi wartościami okazały się być: życzliwość-niezawodność, bezpieczeństwo społeczne i bezpieczeństwo osobiste, natomiast dla dyrektorów nieinnowacyjnych przedszkoli były to: życzliwość-troskliwość, życzliwość-niezawodność oraz kierowanie sobą w działaniu, uniwersalizm społeczny oraz bezpieczeństwo społeczne. Z kolei wśród najmniej istotnych wartości dla dyrektorów przedszkoli innowacyjnych znalazły się: władza nad ludźmi, władza nad zasobami, osiągnięcia, zaś dla grupy kontrolnej były to: władza nad zasobami, władza nad ludźmi i stymulacja. Dyrektorzy przedszkoli nieinnowacyjnych nisko cenili sobie odpowiedzialną za wprowadzenia zmian i nowości wartość stymulacja, z kolei dyrektorzy przedszkoli innowacyjnych przywiązywali małą wagę do osiągnięć definiowanych jako osobisty sukces.

Pośród wartości preferowanych przez nauczycieli innowacyjnych przedszkoli znalazły się: życzliwość-troskliwość oraz bezpieczeństwo społeczne, życzliwość-niezawodność i bezpieczeństwo osobiste. Nauczyciele z przedszkoli nieinnowacyjnych wskazali natomiast takie wartości, jak: życzliwość-troskliwość, życzliwość-niezawodność i bezpieczeństwo osobiste. Najmniej istotnymi wartościami wśród nauczycieli innowacyjnych były: władza nad ludźmi, władza nad zasobami oraz stymulacja; zaś dla nauczycieli nieinnowacyjnych: władza nad ludźmi, władza nad zasobami oraz stymulacja.

Zestawienie wartości wszystkich dyrektorów innowacyjnych przedszkoli wykazało, iż najczęściej preferowali oni takie wartości, jak: życzliwość-niezawodność; bezpieczeństwo społeczne oraz życzliwość-troskliwość; natomiast wśród wszystkich nauczycieli innowacyjnych najwyżej cenione okazały się być: życzliwość-troskliwość oraz bezpieczeństwo społeczne, życzliwość-niezawodność i bezpieczeństwo osobiste. Z kolei w opinii dyrektorów najmniej istotnymi wartościami były: władza nad ludźmi, władza nad zasobami i osiągnięcia, zaś dla nauczycieli: władza nad ludźmi, władza nad zasobami i stymulacja.

Porównanie wyników otrzymanych od dyrektorów wszystkich nieinnowacyjnych przedszkoli, które wzięły udział w badaniu ukazało, iż najwyżej

cenili oni takie wartości, jak: życzliwość-troskliwość, życzliwość-niezawodność, a także kierowanie sobą w działaniu oraz uniwersalizm społeczny i bezpieczeństwo społeczne. Dość podobny inwentarz wartości ukazały zestawione wyniki otrzymane od nauczyciel nieinnowacyjnych. Najwyżej cenili oni takie wartości, jak: życzliwość-troskliwość, życzliwość-niezawodność i bezpieczeństwo osobiste. Najmniej cenionymi wartościami nieinnowacyjnych dyrektorów przedszkoli okazały się być: władza nad ludźmi, władza nad zasobami i stymulacja; a dla nieinnowacyjnych nauczycieli były to: władza nad ludźmi, władza nad zasobami oraz stymulacja. Warto zauważyć, że trzy te same wartości okazały się być najniżej cenione wśród dyrektorów oraz nauczycieli badanych przedszkoli nieinnowacyjnych.

Interesujące empirycznie były zapisy zawarte w dokumentacji regulującej pracę przedszkoli: misji, wizji (odcztanym z koncepcji pracy) oraz celów (zawartych w statutach). Wartości odnotowane na podstawie analizowanej dokumentacji regulującej pracę innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli ukazały, iż dla obu typów badanych grup każdorazowo najważniejsze są dzieci i ich wszechstronny rozwój, zaś najmniej wyeksponowana została osoba dyrektorów przedszkoli. W odniesieniu do dzieci nauczyciele obu typów badanych przedszkoli cenili 14 wartości, które wybrzmiały z treści wszystkich analizowanych zapisów (misji, wizji, celów): rozwój, bezpieczeństwo osobiste, uniwersalizm-tolerancja, kierowanie sobą w myśleniu, kierowanie sobą w działaniu, miłość wychowawcza, tradycja oraz osiągnięcia, uniwersalizm społeczny, przystosowanie do ludzi, wychowanie ku wartościom, styl życia sprzyjający zdrowiu, zdrowie. Wartością odczytaną ze wszystkich dokumentów przedszkoli innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych w odniesieniu do obszaru nauczyciel była wartość kierowanie sobą w działaniu. Dodatkowo we wszystkich dokumentach w odniesieniu do powyższego obszaru w przedszkolach innowacyjnych pojawiła się wartość indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia. Z kolei w dokumentacji nieinnowacyjnych przedszkoli wybrzmiała wartością w odniesieniu do obszaru nauczyciel okazała się być wartość przystosowanie do ludzi. Dla obszaru dyrektor wartościami, które wybrzmiały z zapisów całej analizowanej dokumentacji obu typów badanych przedszkoli były władza nad ludźmi oraz władza nad zasobami. Również wszystkie misje, wizje oraz cele zarówno innowacyjnych, jak i nieinnowacyjnych przedszkoli w odniesieniu do obszaru rodzice posiadały zapisy związane z wartościami współdziałanie i partnerstwo. Dowodzi to, iż dla badanych przedszkoli niezwykle istotna staje się dobra współpraca z rodzicami oraz

traktowanie ich jako partnerów. Duże podobieństwo pomiędzy grupami widoczne zostało również w obszarze przedszkole jako instytucja i organizacja. Wybrzmiało ze wszystkich analizowanych zapisów (misji, wizji, celów) obu typów badanych przedszkoli wartości okazały być się wspólne dla: przystosowania do reguł, uniwersalizm-tolerancja, bezpieczeństwo osobiste, miłość wychowawcza, uniwersalizm społeczny, styl życia sprzyjający zdrowiu, kierowanie sobą w działaniu oraz współdziałanie.

Podobna hierarchia wartości nauczycieli przedszkola widoczna była również w innych badaniach tej grupy nauczycieli (J. Sala-Suszyńska, I. Kozak, 2020, s. 14), (E. Ir, M. Janiszewska, 2015, s. 80). Różnice zauważone zostały w badaniach prowadzonych przez Karolinę A. Zoszak-Łoskot (2018), jednak należy uznać, iż wynikały one z faktu odmiennego sposobu pracy nauczycieli zatrudnionych w tradycyjnych przedszkolach, a pracującymi zupełnie odmienną metodą pedagogiki Marii Montessori.

Interesujące empirycznie byłoby przyjrzenie się kulturze organizacyjnej przedszkoli, stylowi zarządzania przedszkolem przez dyrektora, a także rozszerzenie populacji uczestniczącej w badaniach również o pracowników niepedagogicznych i rodziców dzieci w odniesieniu do prowadzonych aktywności dodatkowych (niekoniecznie tylko innowacyjnych).

Jak podkreśla Wojciech Welskop, względem wychowawcy oczekuje się, iż będzie on autorytetem moralnym oraz nauczycielem ważnych wartości życia społecznego, zaś jego postawa będzie spójna z treściami, które przekazuje (W. Welskop, 2013, s. 261-264). Warto byłoby opracować badania, które nie tylko będą diagnozowały preferencje wartości nauczycieli, ale również dzięki obserwacji uczestniczącej badacza skupią się na analizie rzeczywistych postaw i zachowań nauczycieli w zestawieniu z wartościami przez nich deklarowanymi. To z pewnością trudne i skomplikowane badania, w których przeprowadzenie powinni zostać zaangażowani nie tylko pedagodzy, ale również psychologowie.

„O tym, jaką wartość wybierze jednostka, decyduje styl wychowania, doświadczenie i wiedza o otaczającej rzeczywistości” (M. Z. Pulinowa, 2003, s. 104). Zarówno osobisty przykład dyrektorów i nauczycieli zatrudnionych w innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkolach w zakresie preferowanych wartości, jak również cenne dodatkowe doświadczenia dzieci zdobywane dzięki czynnemu udziałowi w różnego rodzaju innowacjach pedagogicznych prowadzonych w przedszkolach

napawają optymizmem na przyszłość. O ile przez kolejne lata kształcenia dzieci będą wzrastały wśród tak pozytywnych wzorców osobowych jaki posiadała kadra pedagogiczna zatrudniona w badanych przedszkolach oraz umożliwione im (dzieciom) zostanie wielozmysłowe doświadczanie świata (podobne do działań innowacyjnych, których byli uczestnikami) można żywić głęboką nadzieję, iż obserwowane będziemy pozytywne zmiany w zachowaniu i charakterze młodych-dorosłych.

Jednym z wniosków końcowych po przeprowadzeniu niniejszych badań jest refleksja, iż aby nauczyciel edukacji przedszkolnej mógł jeszcze lepiej przygotować się do pracy zawodowej powinien na swej drodze spotkać podczas trwania studiów wykładowcę-praktyka z pasją, który własnym przykładem i pomysłami zachęci kandydata przygotowującego się do roli nauczyciela do odejścia od rutyny i standardowych form pracy na rzecz innowacji, twórczości oraz nieustannego poszukiwania nowych rozwiązań. Warto więc, by nauczyciele akademicy starały się uwzględniać tego typu działania. Wysoko ceniona byłaby także współpraca uczelni z przedszkolami, które wyróżniają się innowacyjnością oraz otwarte są na inspirowanie młodych osób poprzez umożliwienie im realizacji praktyki zawodowej. Taka współpraca z pewnością byłaby inspirująca do twórczego i kreatywnego działania. Jeżeli jednak dana osoba nie będzie miała na tyle szczęścia autor niniejszej pracy liczy, że przynajmniej w małym stopniu zaprezentowane na poszczególnych stronach sylwetki kardy pedagogicznej zatrudnionej w innowacyjnych przedszkolach oraz opisy prowadzonych przez nią działań przyczynią się do tego, by wyjść poza utarte schematy i podejmować kroki w kierunku dostosowania sposobów pracy do aktualnych potrzeb grupy, uwzględniając tym samym wszystkich jej członków. Ciekawym pod względem empirycznym byłoby zbadanie, czym kierują się studenci podczas wybierania przedszkola do realizacji praktyki zawodowej oraz jak kształtuje się współpraca uczelni wyższych z przedszkolami. Podczas planowania praktyki zawodowej warto na szczeblu uczelnianym dokładnie przemyśleć jej przebieg. Ciekawe rozwiązanie w tym zakresie opracował Uniwersytet Śląski w Katowicach, na którym studenci specjalności pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w trakcie studiów mają możliwość odbycia praktyki pedagogicznej zarówno podczas wakacyjnych wyjazdów na kolonie lub obozy (po drugim semestrze studiów, w ramach praktyki wychowawczej); obozu naukowego w środowisku małomiasteczkowym lub wiejskim (po czwartym semestrze, w ramach trzytygodniowej praktyki wakacyjnej) czy też już w konkretnej placówce, która stricte związana jest z obroną specjalizacją (po siódmym semestrze studiów, w ramach

czterotygodniowej praktyki ciągłej) (A. Budniak, M. Mnich, 2019, s. 81). Warty powielenia w innych ośrodkach akademickich w kraju staje się wprowadzone przez Państwową Wyższą Szkołę Techniczno-Ekonomiczną im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu rozwiązanie polegające na otwarciu w murach uczelni przedszkola. Bliska lokalizacja powoduje, iż studenci w ramach zajęć mają możliwość częstszego niż sama praktyka zawodowa kontaktu z dziećmi; zaś w początkowym okresie powstawania najlepsi absolwenci mieli również możliwość otrzymania zatrudnienia po zakończeniu studiów (jako formy docenienia włożonego trudu w doskonałe przygotowanie się do obrango zawodu).

O tym jaka będzie edukacja przedszkolna, na jakie treści będzie kładziony największy nacisk w sposób bezpośredni decydują zapisy zawarte w podstawie programowej wychowania przedszkolnego. Do jej realizacji zobowiązani są bowiem wszyscy dyrektorzy oraz nauczyciele pracujący w polskich przedszkolach. I chociaż Małgorzata Zalewska-Bujak słusznie zauważa ciążącą na kadrze pedagogicznej konieczność sporządzania na przestrzeni minionych lat coraz to większej ilości dokumentacji (M. Zalewska-Bujak, 2022, s. 32) to jednak z całą pewnością należy zauważyć i podkreślić, iż w zakresie prowadzenia innowacji pedagogicznych widoczne są pozytywne zmiany. Przed rozpoczęciem badań do niniejszej pracy prowadzenie innowacji w przedszkolach wiązało się ze sporządzeniem sporej ilości dokumentacji, dotrzymaniem konkretnych terminów przed jej zgłoszeniem, podjęciem uchwał rady pedagogicznej. To wszystko powodowało, iż wielu nauczycieli zniechęcało się wizją tak dużej biurokracji i rezygnowało ze zgłaszania prowadzonych, niestandardowych metod pracy do jednostki nadzorującej, jaką dla województwa podkarpackiego jest Kuratorium Oświaty w Rzeszowie. Przedszkola, które jednak decydowały się na przygotowanie dokumentów musiały liczyć się z tym, że będą się wyróżniać, co nie tylko związane było z pozytywnymi aspektami. Jak wykazały zrealizowane badania, prowadzona działalność innowacyjna powodowała, iż przedszkole umieszczane było na mapie ośrodków nowatorskich województwa, co wiązało się np. ze zwiększonymi kontrolami ze strony organów nadzorujących pracę instytucji oświatowych. Dokonane zmiany spowodowały, iż aktualnie działalność innowacyjna wpisana jest w standardy metod pracy nauczyciela. Zapisy Prawa oświatowego określają działalność innowacyjną jako integralny element działalności przedszkola (a więc kadry pedagogicznej: dyrektorów i nauczycieli, którzy poprzez nią realizują swoje zadania) (W. Leżańska, E. Płóciennik, 2021, s. 456). W związku z tym ograniczona została biurokracja

w zakresie rejestrowania w kuratorium faktu prowadzenia działalności innowacyjnej (gdyż stała się jakoby obowiązkiem spoczywającym na każdym nauczycielu, nie zaś czymś wyróżniającym przedszkole na tle innych). Warto byłoby natomiast stworzyć ogólnopolską bazę działalności innowacyjnej, w której nauczyciele edukacji przedszkolnej mogliby umieszczać podejmowane przez siebie aktywności. Byłby to doskonały wzór dobrych praktyk dla szerokiej grupy odbiorców. Tymczasem zarówno prowadzone badania (A. Szkolak-Stępień, 2020), jak również obserwacja własna podczas prowadzonych badań autora niniejszej pracy ukazały, iż nauczyciele wczesnych szczebli edukacji nie dzielą się publicznie realizowanymi przez siebie zadaniami (np. prowadzonymi innowacjami pedagogicznymi, projektami, programami). Wysoko wskazanym byłoby umieszczanie na stronach internetowych przedszkoli przynajmniej krótkich wzmianek o podejmowanych przez siebie działaniach. Spowodowało by to lepszy obraz rzeczywistej działalności ich dyrektorów oraz nauczycieli.

W refleksjach końcowych nie sposób pominąć aktualnej zmiany, jaka dokonała się w przedszkolach. Z uwagi na nieustannie panującą wojnę na Ukrainie i napływającą do Polski ludność (przeważnie kobiety i dzieci) modyfikacji uległa liczba dzieci jakie mogą uczęszczać do jednej grupy przedszkolnej. Nowelizacja rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. poz. 502) zakłada możliwość przyjęcia do oddziału przedszkolnego dodatkowo maksymalnie 3 dzieci będących obywatelami Ukrainy, tym samym zwiększając liczbę dzieci z 25 do 28. Warto byłoby przyjrzeć się zapleczu lokalowemu polskich przedszkoli i zastanowić czy w długoterminowej perspektywie nie należałoby pomyśleć o powołaniu do powstawania nowych form wychowania przedszkolnego. Godnym refleksji byłoby również podjęcie próby utrzymania przez młode pokolenie migrantów z Ukrainy własnej tradycji i kultury. Ciekawym pomysłem wydaje się przemyślenie rozwiązań na wzór podjętych w Australii dla dzieci Aborygenów (E. Pearson, S. Degotardi, 2016, s. 19-26). Również w Polsce można by było pomyśleć o zorganizowaniu w przedszkolach np. wspólnych spotkań mieszkańców Ukrainy, podczas których dzieci miałyby możliwość uczenia się nowych wiadomości i umiejętności od rodzinnych mieszkańców tego kraju (jak np. rozwijanie umiejętności językowych, obchodzenie świąt, wspólne przygotowanie dań regionalnych).

Aktualnie jednym z najnowszych dokumentów wyznaczającym zmianę modelu edukacji staje się raport *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce* (2020). Jak podkreśla J. Bałachowicz „Bardzo trudno jednak jest sformułować długookresowy, strategiczny program rozwijania kompetencji potrzebnych na wiele lat” (J. Bałachowicz, 2022, s. 107). Doskonałym tego przykładem jest chociażby nagle rozprzestrzeniony na całym świecie wirus SARS-CoV-2 czy aktualnie trwająca już od ponad roku wojna na Ukrainie. Pozostaje żywić nadzieję, iż opracowywane rozwiązania odpowiadające aktualnym sytuacjom okażą się być rzeczywiście adekwatne i służyć będą nieustannemu polepszaniu funkcjonowania pierwszego szczebla edukacji w Polsce.

Bibliografia

1. Adrjan B., *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
2. Aftanas M., *Zabawa w teatr*, [w:] „Wychowanie w Przedszkolu”, 1996, nr 9 (544), s. 537-538.
3. Akimjaková B., A. Famuła-Jurczak A., P. Mazur P., O. Račková (red.), *Nauczyciel kreatorem zmiany*, Wyd. VERBUM, Ružomberok 2013.
4. Akimjaková B., *Zabawa dydaktyczna, nauczająca*, [w:] J. Karbowniczek (red.), *Mały Leksykon Pedagoga Wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014, s. 285-286.
5. *Aksjologia*, [w:] T. Kotarbiński, J. Groszkowski, S. Żółkiewski i in. (red.), *Wielka Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, t. 1 – A-Ble, Warszawa 1968, s. 102.
6. Allport G. W., *Osobowość i religia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1968.
7. Andrzejewska J., *Elastyczna przestrzeń uczenia się dziecka*, [w:] „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2018, t. XXXVII, z. 1, s. 41-54.
8. Andrzejewska J., Lewandowska E., *Polska pedagogika przedszkolna w XXI wieku. Poszukiwania badawcze i implikacje do praktyki*, [w:] „Studia z Teorii Wychowania”, 2021, nr XII/1 (34), s. 85-126.
9. Andrzejewska J., Lewandowska E., *Responsible adults in a child's space*, OMEP, Warszawa 2013a.
10. Andrzejewska J., *Nauczyciel – organizator środowiska edukacyjnego do uczenia się dziecka w interakcjach z rówieśnikiem*, [w:] S. Guz, M. Centner-Guz, I. Zwierzchowska (red.), *W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015a, s. 181-194.
11. Andrzejewska J., *Oferta edukacyjna przedszkola a kompetencje społeczne dzieci*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2015b.
12. Andrzejewska J., *Partnerstwo przedszkola, rodziny i społeczności lokalnej w metodzie projektów*, [w:] „Scientific Bulletin of Chełm - Section of Pedagogy”, 2016a, nr 2, s. 143-149.
13. Andrzejewska J., *Przestrzeń przedszkola przyjazna kształtowaniu gotowości dziecka do nauki czytania i pisania*, [w:] „Roczniki Pedagogiczne”, 2015c, t. 7(43), nr 2, s. 89-105.
14. Andrzejewska J., *Zróźnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013b.
15. Andrzejewska J., *Metoda projektów szansą intensyfikacji uczenia się uczniów klas I-III*, [w:] K. Chałas, B. Komorowska, M. Buk-Cegiełka (red.), *Pedagogika szkolna, wczesnoszkolna i przedszkolna. Teoria i praktyka*, red., Tom 2, Wokół aktualnych problemów rozwoju szkoły, Wyd. KUL, Lublin 2016b, s.229-255.
16. Antoszek B., (2019). Bariery zmiany edukacyjnej - przegląd literatury, [w:] „Teraźniejszość - Człowiek – Edukacja”, 2019, t. 22, nr 2(86), s. 27- 40.
17. Apanowicz J., *Metodologia nauk*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, Toruń 2003.

18. Augustyniak E., Szkoła – ucząca się organizacja, [w:] K. Czerwiński, J. Kubiczek, B. Kutrowska (red.), *Wielowymiarowość zarządzania i komunikacji społecznej w szkole*, red., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
19. Awgulowa J., *Dziecko widzem i aktorem. Inscenizacje dla klas przedszkolnych, świetlic, domów dziecka*, WSiP, Warszawa 1979.
20. Awgulowa J., Świętek W., *Małe formy sceniczne w pracy przedszkola*, WSiP, Warszawa 1982.
21. B. Chiselin, *Creativity* [in:] *Encyclopedia of Educational Research*, The Macmillan Company, London 1969.
22. B. Milerski, B. Sliwerskim, *Autorskie klasy*, [w:] B. Milerski, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 22-23.
23. Babicka-Wirkus, A., *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzenie*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2019.
24. Bajkowska L., *Teatr Marzeń. Inscenizacje dla dzieci*, Wyd. Prószyński i S-ka, Warszawa 1988.
25. Baley S., *Psychiczne właściwości nauczyciela-wychowawcy*, [w:] W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, PZWS, Warszawa 1959.
26. Bal-Woźniak T., *Innowacyjność w ujęciu podmiotowym. Uwarunkowania instytucjonalne*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2012.
27. Bałachowicz J., *Podmiotowość ucznia i szanse jej rozwoju w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] „Roczniki Pedagogiczne”, 2014, t. 6 (42), nr 2, str. 9-32.
28. Bałachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2009.
29. Banach Cz., *Cechy osobowościowe nauczycieli*, [w:] „Nowa Szkoła”, 1995, nr 3.
30. Banach Cz., *Edukacja, wartość, szansa*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001.
31. Bandura A., *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, [in:] „Psychological Review”, 1977, Vol. 84, pp. 191-215.
32. Bańka A., *Psychologia organizacji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 3: Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
33. Baranowicz K., *Przygotowanie dziecka siedmioletniego do rozumienia środowiska przyrodniczego*, [w:] S. Guz (red.), *Wychowanie przedszkolne. Warunki funkcjonowania oraz efekty kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1991.
34. Barański Cz., *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1986.
35. Barczyk P. P., Czerny J., *Zagrożenia społeczno-wychowawcze we współczesnej szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
36. Barnett H. G., *Innovation. The Basic of Cultural Change*, Mc Graw-Hill Book Company, New York, 1953.
37. Bass B.M., *From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision*, [in:] „Organizational Dynamics”, 1990, Vol. 18, No. 3, pp. 19–31.
38. Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
39. Bauman Z., *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.

40. Bayer K., A. Waclawski A., *Zabawa z klasyką – muzyka i ćwiczenia dla dzieci*, cz.5, Wyd. Akord – Śpiewające Brzdące, Poznań 2008.
41. Bayer K., Waclawski A., *Taniec – muzyka i ćwiczenia dla dzieci*, Wyd. Akord, Poznań 2006.
42. Bednarkiewicz M., Łubczyk K., Ługowska E., Witecka J. (red.), *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1982.
43. Bereźnicka M., *Wartości kształcenia we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.
44. Bereźnicki F., *Podstawy kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
45. Berg H. K., *Maria Montessori – poszukiwanie życia razem z dziećmi. Odpowiedzi na aktualne pytania pedagogiczne*, Wyd. Jedność, Kielce 2007.
46. Bieganowska A., Jasina Ł., *Medialny a rzeczywisty obraz nauczyciela*, [w:] Z. Bartkowicza, M. Kowalczyk, M. Samujło (red.) *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
47. Biela A., *Wytrwałość*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 1457-1459.
48. Biela A., *Zaradność*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s.1470-1474.
49. Biela A., *Zaufanie*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 1495-1498.
50. Bielańska A., *Teatr, który leczy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
51. Bieleń B., *Rozwój myślenia dzieci 6-7-letnich*, WSiP, Warszawa 1983.
52. Bielski J., *Nauczyciel doskonały. Kształtowanie się nauczycielskiego zawodu, warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
53. Bilewicz-Kuźnia B., Centner-Guz M., *Natura, architektura i zabawa jako źródła przeżyć estetycznych i odkryć geometrycznych dzieci – badania w działaniu*, [w:] „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2015, t. 11, nr 4(31), s. 101-121.
54. Bilewicz-Kuźnia B., *Dar zabawy. Metodyka i propozycje zajęć z dziećmi wg założeń pedagogicznych Froebela*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014a.
55. Bilewicz-Kuźnia B., *Edukacja geometryczna dzieci*, Wyd. UMCS, Lublin 2014b, s.260.
56. Bilewicz-Kuźnia B., *Historyczny i współczesny obraz edukacji przedszkolnej według koncepcji Friedricha Wilhelma Fröbela*, [w:] T. Parczewska, B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie. Wybrane zagadnienia*, Wyd. UMCS, Lublin 2013.
57. Bilewicz-Kuźnia B., *Rozwijanie umiejętności matematycznych dzieci w wieku przedszkolnym*, Wyd. UMCS, Lublin 2018.
58. Bilewicz-Kuźnia B., *Wczesna edukacja matematyczna w kontekstach narracyjnych i środowisku lokalnym*, [w:] „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2020, nr 2, s. 54–63.

59. Bilewicz-Kuźnia B., *Zabawa i nauczanie przez zabawę w podstawie programowej i wybranych programach wychowania przedszkolnego*, [w:] „Edukacja elementarna”, 2015, nr 4(38), s. 13-20.
60. Bilewicz-Kuźnia, B., *Odkrywanie własnych możliwości twórczych i nowych (prze)znaczeń przedmiotów w zabawie*, [w:] B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017.
61. Błasiak A., *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania. Wybrane zagadnienia*, Wyd. WAM, Kraków 2009.
62. Bobrowska-Nowak W., *Historia wychowania przedszkolnego*, WSIP, Warszawa 1978.
63. Bobrowska-Nowak W., *Psychologia polska. Historia polskiej psychologii do 1939 r.*, [w:] W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Wydawnictwo „Fundacja Innowacja”, Warszawa 1998.
64. Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu*, [w:] G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2006, s.7-35.
65. Bonar J., Buła A., *Praktyczne kształcenie nauczyciela wczesnej edukacji*, [w:] J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (red.), *Poznać- Zrozumieć-Doświadczyć. Nowatorski program praktyk dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w aspekcie naukowym i organizacyjnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 11-24.
66. Bonar J., Maj A., *Przedszkola Reggio Emilia we Włoszech miejsce rozkwitu dziecięcego potencjału*, [w:] „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2015, nr 4, s. 42-57.
67. Borowska B., Gruszczyk-Kolczyńska E., *Edukacja przedszkolna w Polsce. Krótko o kamieniach milowych w dziejach przedszkoli, szerzej o działaniach sprzyjających wychowaniu przedszkolaków na mądrych obywateli współczesnego świata*, [w:] „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2021, t. XXXX, z. 3, s. 119-138.
68. Borowski H., *Wartości jako przeżycie*, Wyd. UMCS, Lublin 1992.
69. Bosko J., *Il sistema preventivo nell' educazione della gioventù (System zapobiegawczy w wychowaniu młodzieży)*, 1877.
70. Branden N., *Sześć filarów poczucia własnej wartości*, Wydawnictwo Ravi, Łódź 1998.
71. Braun-Gałkowska M., *Media a odbiorca*, [w:] „Wychowawca” 2001, nr 11, s. 6-8.
72. Braun-Gałkowska M., *Wpływ telewizyjnych obrazów przemocy na psychikę dzieci*, [w:] „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 6, s. 10–22.
73. Bromberek B., *Role społeczne nauczyciela*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1973.
74. Bronfenbrenner U., *La ecologia del desarrollo Humano*, Barcelona Paidós, 1987.
75. Bruner J., *Kultura edukacji*, Wyd. Universitas, Kraków 2006.
76. Brzezińska, A. I., *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego UKW, Bydgoszcz 2008, s. 35-50.
77. Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1980.
78. Brzozowski P., *Skala wartości – polska wersja testu Milтона Rokeacha*, [w:] R. Ł. Drwał (red.), *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce pedagogicznej. Wybrane zagadnienia*, Lublin 1989.
79. Brzozowski P., *Wzorcowa hierarchia wartości: polska, europejska czy uniwersalna?*, Wyd. UMCS, Lublin 2007.

80. Brzuszkiewicz K. A., *Współdziałanie*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 1360-1365.
81. Budniak A., Mnich M., *Kształcenie nauczycieli przedszkola i klas początkowych na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach – ewolucja treści, programów, zakresu kompetencji Doskonalenie nauczycieli*, [w:] „Chowanna” 2019, tom jubileuszowy, s. 77-97.
82. Bühler Ch., *Dzieciństwo i młodość. Geneza świadomości*, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1933.
83. Bulera M., Żuchelkowska K., *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2006.
84. Burns J.M., *Leadership*, Harper & Row, New York 1978.
85. Cabot S., *Zdrowe jelita to zdrowe ciało*, Wyd. Mada, 2015.
86. Carr D., *Questions of Competence*, “British Journal of Educational Studies”, 1993, nr 3.
87. Centner-Guz M., *Aktywność w pedagogice Marii Montessori*, [w:] I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska (red.), *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, Wydawnictwo UP, Kraków 2010, s. 172-173.
88. Centner-Guz M., *U progu czytelnictwa. Zainteresowania książką i przygotowanie czytelnicze dzieci sześcioletnich w ujęciu temporalnym*, Wyd. UMCS, Lublin 2017.
89. Chałas K., *Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom podstawą budowania szkoły jako wspólnoty życia, pracy i służby*, [w:] „Prima Educatione”, 2018, Vol. 2, s. 11-22.
90. Chałas K., *Funkcje wartości w wychowaniu*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 373-374.
91. Chałas K., *Funkcje wartości w wychowaniu*, [w:] Z. Struzik (red.), *Mały słownik aksjologiczny*, Warszawa 2013.
92. Chałas K., Łobacz M., *Przymioty osoby ludzkiej - edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, Wyd. KUL, Lublin 2020.
93. Chałas K., Maj A. (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016.
94. Chałas K., Maj A., *Teorie wartości obiektywistyczne i subiektywistyczne*, [w:] K. Chałas i A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 1167-1172.
95. Chałas K., *Metoda projektów*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 191-194.
96. Chałas K., *Tożsamość postkonwencjonalna nauczyciela – między potrzebą, szansą, ucieczką, zagrożeniem*, [w:] K. Chałas (red.), *Kreowanie tożsamości szkoły. Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań*, t. I, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
97. Chałas K., *Wartości narodowo-patriotyczne*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016, s. 1258-1263.
98. Chałas K., *Wartości w programie wychowawczym szkoły służące integralnemu rozwojowi i wychowaniu ucznia*, [w:] Materiały pokonferencyjne, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.

99. Chałas K., Winiarczyk E., *Introcepcja wartości moralnych jako zadanie i wyzwanie dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2018, t. XXXVII, z. 1, s. 143-157.
100. Chałas K., *Wprowadzenie. Człowiek-wartości-wychowanie-aksjologia pedagogiczna*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 11-15.
101. Chałas K., *Wychowanie ku wartościom*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 1417-1420.
102. Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1, Wydawnictwo „Jedność”, Lublin-Kielce 2006.
103. Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1, Wydawnictwo „Jedność”, Lublin-Kielce 2003.
104. Chałas K., *Moc wychowawcza przypadkowych zdarzeń w świetle introcepcji wartości*, Wydawnictwo Jedność, Kielce–Lublin 2011.
105. Chłodna-Błach I., *Odpowiedzialność*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 670-672.
106. Chojak M., *Diagnoza neuropedagogiczna – próba nakreślenia założeń teoretycznych* [w:] B. Niemierko, M. K. Szmigel (red.), *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2016, s. 152-158.
107. Chojak M., *Mózg „dzieci sieci” w świetle neurobiologii i neuropedagogiki*, [w:] „Edukacja – Technika - Informatyka”, 2018, nr 1(23), s. 121-128.
108. Chojak M., *Neurodydaktyka – sposób na niepowodzenia współczesnej szkoły?* [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Systemowe aspekty organizacji szkolnictwa w Polsce*, Wyd. Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2014, s. 183-196.
109. Chojak, M., *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka - fakty i mity*, Wyd. Difin, Warszawa 2019.
110. Chymuk M., *System wartości w ocenie nauczycieli i wychowawców*, [w:] „Wychowawca”, 1999, nr 3(75), s. 40-41.
111. Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996.
112. Cicimirska N., *Moja ochronka. Podręcznik metodyczny. Zbiór pogadanek i pieśni*, Wyd. Księgarnia Gubrynowicza, Lwów 1928.
113. Ciecuch J., *Big Five and Big Ten – between Aristotelian and Galileian physics of personality*, „Theory and Psychology”, 2012, Vol. 22 (5), pp. 689-696.
114. Ciecuch J., *Exploring the Complicated Relationship Between Values and Behaviour*, [in:] S. Roccas, L. Sagiv (eds.), *Values and Behavior. Taking a cross-cultural perspective*, Springer International Publishing AG, Cham 2017, pp. 237-247.
115. Ciecuch J., *Kształtowanie się system wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Wyd. Liberi Libri, 2013.
116. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Bezpieczeństwo osobiste*, [w:] H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2018, s. 314.
117. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Bezpieczeństwo społeczne*, [w:] H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2018, s. 314.

118. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Hedoniz*, [w:] H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2018, s. 313.
119. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Kierowanie sobą w działaniu*, [w:] H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2018, s. 313.
120. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Kierowanie sobą w myśleniu*, [w:] H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2018, s. 313.
121. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Osiągnięcia*, [w:] H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2018, s. 313.
122. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Pokora*, [w:] H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2018, s. 314.
123. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Pomiar wartości w kołowym modelu Schwartz*, [w:] H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2018.
124. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Pomiar wartości w kołowym modelu Schwartz*, [w:] H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2018, s. 307-334.
125. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Prestiż*, [w:] H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2018, s. 314.
126. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Przystosowanie do ludzi*, [w:] H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2018, s. 313.
127. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Przystosowanie do reguł*, [w:] H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2018, s. 314.
128. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Stymulacja*, [w:] H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2018, s. 313.
129. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Tradycja*, [w:] H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2018, s. 314.
130. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Uniwersalizm ekologiczny*, [w:] H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2018, s. 314.
131. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Uniwersalizm społeczny*, [w:] H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2018, s. 314.
132. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Uniwersalizm-tolerancja*, [w:] H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2018, s. 314.
133. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Values and human being*, [in:] Martijin van Zomeren, John F. Dovidio (eds.), *The Oxford handbook of human essence*, Oxford University Press, Oxford 2017, pp. 219-231.
134. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Władza nad ludźmi*, [w:] H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2018, s. 313.
135. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Władza nad zasobami*, [w:] H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2018, s. 313.
136. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Życzliwość-niezawodność*, [w:] H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2018, s. 314.
137. Ciecuch J., Schwartz S. H., *Życzliwość-troskliwość*, [w:] H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2018, s. 314.
138. Claxton G., *Building Learning Power*, TLO Limited, Bristol 2002.
139. Coolahan J., 2014, s. 14.
140. Copleston F., *Historia filozofii, t. VI: Od Wolffa do Kanta*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1996.
141. Cudowska A. *Kultura szkoły stymulująca kształtowanie uczącej się wspólnoty*, [w:] „Kultura i Edukacja”, 2018, nr 3(121), s. 129-141.

142. Cudowska A., *Rola nauczyciela w zmianie oświatowej*, [w:] J. Madalińska – Michalak, N. G. Piłkuła, K. Białożył (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość- zmiana- konteksty*, Wydawnictwo „Scriptum”, Kraków 2017, s. 75-89.
143. Cudowska, A. *Aksjologiczne podstawy dobrostanu w wymiarze indywidualnym i społecznym*, [w:] M. Czerepaniak – Walczak, J. Madalińska – Michalak, B. Śliwerski (red.), t. 1, *Ku życiu wartościowemu. Idee- Koncepcje- Praktyki*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2018, s. 253-267.
144. Cwynar M., *Hierarchia wartości a aspiracje edukacyjne uczniów szkół średnich*, [w:] B. Szluz i Z. Frączek (red.), *W trosce o współczesnego człowieka*, Krośnińska Oficyna Wydawnicza, Rzeszów 2006.
145. Cybulska J., Dudzińska J., Lipina S., Lipska E., *„Inscenizacje zabaw na podstawie literatury dziecięcej”*, WSiP, Warszawa 1991 r.
146. Cyrański Cz., *„Moje przedszkole”: program wychowania przedszkolnego*, Wyd. MAC Edukacja, Kielce 2003.
147. Cyrański K., Kwaśniewska M., *Program wychowania przedszkolnego „Moje przedszkole”*, MAC Edukacja S.A., Kielce 2003.
148. Cywińska M., *Edukacyjne przestrzenie sytuacji trudnych*, Wydawnictwo UMA, Poznań 2019.
149. Czaja-Chudyba I., *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.
150. Czaja-Chudyba I., *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2006.
151. Czajka S., Sztumski J., *Zarys socjologii przemysłu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987.
152. Czarnecki K., *Rozwój twórczy człowieka. Warunki. Proces. Wyniki*, [w:] S. Juszczyk (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
153. Czarniawski H., *Współdziałanie potrzebą czasu*, Wyd. Norbertinum, Lublin 2002.
154. Czelakowska D., *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
155. Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna*, Wyd. GWP, Gdańsk 2006.
156. Czerepaniak-Walczak M., *Proces emancypacji kultury szkoły*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2018.
157. Czerniawska M., *Inteligencja a system wartości. Studium psychologiczne*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1995.
158. Czerny J., *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Wyd. „Śląsk”, Katowice 1998.
159. Ćwiek L., *Wartości w wychowaniu*, [w:] „Wychowawca”, 2007, nr 12, s. 6.
160. Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wydawnictwo Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2013.
161. Daniecki W., *Strategie zmian. Refleksje nad praktyką*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2004.
162. Dawid J. W., *O duszy nauczycielstwa*, [w:] W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, PZWS, Warszawa 1959, s. 33-56.

163. Day Ch., *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
164. Dąbrowska T. E., *Nauczycielu, jaki jesteś?* Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 1999.
165. Dąbrowski K., *Zdrowie psychiczne a wartości ludzkie*, Wyd. PTHP, Warszawa 1974.
166. Delors J., *Edukacja – jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
167. Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
168. Denek K., *Kształcenie i doskonalenie nauczyciela w kontekście rozwoju jego twórczości*, [w:] S. Juszczyk (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
169. Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wyd. Akapit, Toruń 1998.
170. Denek K., *Procesy innowacji szkolnych*, [w:] „Ruch Pedagogiczny” 1983, nr 6, s. 4.
171. Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań-Toruń 1994.
172. Dereń E., Polański E., *Profesja*, [w:] E. Dereń, E. Polański, *Wielki słownik języka polskiego*, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2012, s. 664.
173. Dereń E., Polański E., *Profesja*, [w:] E. Sobol (red.), *Nowy słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 752.
174. Dereń E., Polański E., *Profesjonalny*, [w:] E. Dereń, E. Polański, *Wielki słownik języka polskiego*, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2012, s. 664.
175. Dereń E., Polański E., *Samopoczucie*, [w:] E. Dereń, E. Polański, *Wielki słownik języka polskiego*, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2012, s. 740.
176. Dereń E., Polański E., *Wielki słownik języka polskiego*, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2012.
177. Dernowska U., Tłuściak-Deliowska A., *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
178. Doktor A., Walaszczyk K., *Skuteczność zapamiętywania w kontekście zabawy i nauki pamięciowej wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] K. Pujer (red.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Wybrane problemy*, Wyd. Exante, Wrocław 2016.
179. Domeracki P., *Kontrowersje wokół dobra wspólnego*, [w:] D. Probucka (red.), *Dobro wspólne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2010.
180. Dorman J., *Zabawy dzieci w teatr*, Wyd. COMUK, Warszawa 1981.
181. Drat-Ruszczak K., *Osobowościowe wyznaczniki efektywności w twórczości naukowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1981.
182. Drozdowski R., Zakrzewska A., Puchalska K., Morchat M., Mroczkowska D. (red.), *Wspieranie postaw proinnowacyjnych przez wzmacnianie kreatywności jednostki*, Wyd. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2010.
183. Drucker P. F., *Innovation and Entrepreneurship. Practice and Principles*, Publ. Harper&Row, New Yourk 1985.
184. Drucker P. F., *Praktyka zarządzania*, Czytelnik-Nowoczesność-Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Warszawa 1994.

185. Dudel B., Kowalczyk-Wałędziak M., Łogwiniuk K. M., Szorc K., Wróblewska U., *Innowacje w teorii i praktyce edukacyjnej na przykładzie województwa podlaskiego*, Wyd. Fundacja Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych, Białystok 2014.
186. Dudziak U., *Wychowanie moralne*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 1431-1436.
187. Dudzińska I. (red.), *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu: poradnik metodyczny*, WSiP, Warszawa 1983.
188. Duma T., *Prawda*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 868-873.
189. Dutkiewicz W., *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2004.
190. Dybiec J., *Maria Montessori w Polsce*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1983 (XXX).
191. Dybiec, *Recepcja metody Marii Montessori w Polsce 1912-2008*, [w:] B. Surma (red.), *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, Wydawnictwo Pallatum, Łódź, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiczno-Filozoficznej IIGNATIANUM, Kraków 2009.
192. Dyczewski L., *Kultura*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 518-525.
193. Dylak S., *Program nauczania*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. IV*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 961-972.
194. Dynyer W. J., *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1983.
195. Dyrda T., *Wartości, człowiek, wychowanie: zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, W. Cichoń, Kraków 1996: [recenzja], [w:] „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 1999, t. 12, s. 257-260.
196. Dziaczkowska L., *Podmiotowość*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 781-785.
197. *Działalność*, [w:] *Nowy Słownik Języka Polskiego*, Wyd. PWN, Warszawa 2002, s. 170.
198. Dziamski S., *Aksjologia, estetyka, etyka*, Wyd. PWN, Warszawa-Poznań 1981.
199. Dzierzbicka W., Dobrowolski S., *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1963.
200. Dzierzgowska I., Wlazło S., *Mierzenie jakości pracy szkoły*, Program TERM, Wyd. CODN, Warszawa 1996.
201. Eco U., *Nowe Średniowiecze*, [w:] U. Eco, *Semiologia życia codziennego*, Wyd. Czytelnik, Warszawa 1998 s. 74-101.
202. *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*, Wyd. PWN, Warszawa-Kraków, 1989.
203. Eger L., *Application of the Corporate Culture in the Field of School Management*, [in:] „*Ekonomika a Management*”, 2010, No. 3, pp. 26-32.

204. Ekiert-Oldroyd D., *Zmiany edukacyjne w oświacie: od paradygmatu zmiany do zmiany paradygmatu*, [w:] „Chowanna”, 2006, r., r. XLIX (LXII), t. 1 (26), s. 9-25.
205. Falkenberg G., *Owiń sobie słonia wokół palca, zabawy manualne dla małych dzieci*, Wydawnictwo J& BF, Warszawa 1996.
206. Falkiewicz-Szult M., *Nauczyciel edukacji elementarnej w świecie chaosu edukacyjnego*, [w:] „Ruch Pedagogiczny”, 2010, nr 1-2 rok LXXXI, s. 45-59.
207. Falkiewicz-Szult M., *Przedszkole*, [w:] J. Karbowniczek (red.), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014, s. 217.
208. Fang, Z., *A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices*, [in:] „Educational Research”, 1996, Vol. 38, pp. 47-65.
209. Fastyn B., *Teatr w pracy z dziećmi*, Wydawnictwo Akademickie "Żak", Warszawa 2010.
210. Fiedor B., *Teoria innowacji*, Wyd. PWN, Warszawa 1979.
211. Figiel M., *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacja edukacyjnych utopii*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2001.
212. Figiel M., *Wizje człowieka i społeczeństwa w koncepcjach edukacyjnych wybranych twórców szkół autorskich w Polsce*, rozprawa doktorska, Warszawa 1999.
213. Fiutowska T., *Przedstawienia na dzień dobry i na do widzenia*, Wyd. Didasko, Warszawa 1997.
214. Fritzsche D.J., Oz E., *Personal values' influence on the ethical dimension of decision making*, [in:] „Journal of Business Ethics”, 2007, No. 75, pp. 334–343.
215. Fullan M., *Leading in a culture of change*, Publ. Jossey-Bass, San Francisco 2014.
216. Fullan M., *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, Naukowe PWN, Warszawa 2006.
217. Fullan M., *The New Meaning of Educational Change*, Cassell, London 1995.
218. Fullan M., *The new meaning of educational change*, Teachers College, Columbia University, New York and London, 2007.
219. Fullan M., *The New Meaning of Educational Change*, Teachers College Press Toronto 1991.
220. Furmanek W., *Aksjologia. Aksjologia pedagogiczna. Próba określenia zależności*, [w:] W. Furmanek, A. Długosz (red.), *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współlistnienie różnych wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014.
221. Furmanek W., *Człowiek, społeczeństwo, wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 1995.
222. Furmanek W., *Deficyt miłości*, Wydawnictwo Oświatowe „FOSZE”, Rzeszów 2012.
223. Furmanek W., *Rozwój rozumienia miłości*, Wydawnictwo Oświatowe „FOSZE”, Rzeszów 2011.
224. Gadacz T., *Aksjologia*, [w:] J. Wojnowski (red.), *Wielka Encyklopedia PWN*, tom 1, Wyd. PWN, Warszawa 2001.
225. Gajda J., *Honor, godność, człowieczeństwo*, Wyd. UMCS, Lublin 2000.
226. Gajda J., *Wartości w życiu człowieka: prawda, miłość, samotność*. Wyd. UMCS, Lublin 1997.
227. Gajdzica A., *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyń-Toruń 2013.

228. Gałaś M., *Podstawowe orientacje badawcze nad rolą nauczyciela i ucznia. Stan aktualny i perspektywy zmian*, [w:] „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika”, 1993, t. XIX, s. 41-60.
229. Gawlicz K., Zwiernik J., *W drodze ku innej edukacji w instytucjach dla małych dzieci*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.
230. Gašior H., *Udział nauczycieli w innowacjach pedagogicznych stale aktualny*, [w:] „Ruch Pedagogiczny”, 1981, nr 4.
231. Gellner D., *Deszczowy król – teatryki dziecięce*, Wyd. WSiP, Warszawa 1997.
232. Giza T., *Innowacyjność jako kategoria ogólnopedagogiczna i dydaktyczna*, [w:] M. Myszkowska-Litwa (red.), *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*, Wyd. UJ, Kraków 2011.
233. Giza T., *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1998.
234. Glińska, A., *Problemy etyki w twórczości W. I. Lenina*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1982.
235. Głód W., Wronka-Pośpiech M., *Zależności pomiędzy wartościami organizacyjnymi a innowacyjnym stylem przywództwa. Perspektywa firm rodzinnych*, [w:] „Przegląd Organizacji”, 2018, Nr 3 (938), s. 58-64.
236. Gnitecki J., *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Tom 2. Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.
237. Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993.
238. Goliński Z., *Prymat wartości moralnych*, Wyd. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1947.
239. Gołaszewska M., *Istota i istnienie wartości*, Wyd. PWN, Warszawa 1990.
240. Gołaszewska M., *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*, Wyd. PWN, Warszawa 1990.
241. Gołaszewska M., *Na temat ens per se*, [w:] *Autokreacja człowieka – między wolnością a zniewoleniem*, Materiały VI Jagiellońskiego Sympozjum Etycznego, Kraków 5-6 czerwca 1995.
242. Gołębiak B. D., Zamorska B., *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.
243. Gołębiak B. D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wieszka-biegłość-refleksyjność*, Wyd. Edytor, Toruń-Poznań 1998.
244. Goriszowski W., *Podstawy metodologiczne badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2006.
245. Gorzeńska O., Radanowicz E., *Zmiany, innowacje, eksperymenty. Poszukiwaniu inspiracji. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Wyd. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019.
246. Gosk H., *Opowieść o codzienności w prozie polskiej przełomu XX i XXI wieku*, [w:] R. Sulima (red.), *Życie codzienne Polaków na przełomie XX i XXI w.*, Oficyna Wydawnicza Stopka, Łomża 2003.
247. Gould J., Kolb W. L., *A Dictionary of the Social Sciences*, The Free Press, New York 1964.
248. Górski J., *Wartość ekonomiczna*, [w:] *Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 12 – Usa-Ż, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969.
249. Grabowski H., *Teoria fizycznej edukacji*, WSiP, Warszawa 1997.

250. Gralewska U., Karaszewski N., Piotrowska L., Salamon-Bobińska K., *Wartości i normy jako podstawa funkcjonowania szkolnych społeczności*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 159-170.
251. Grochowalska M., *Dylematy nowicjusza : konteksty stawania się nauczycielem edukacji przedszkolnej*, [w:] „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce : kwartalnik dla nauczycieli”, 2014, nr 1, s. 27-40.
252. Grochowalska M., *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.
253. Grochowska M., Sajdera J., *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego jako wyraz oczekiwań MEN wobec dzieci i nauczycieli. Głos w sprawie oświaty w Polsce*, [w:] „Edukacja elementarna. Teoria i Praktyka”, 2017, Vol. 12, No 1, s. 13-26.
254. Gronowska P., M. Kuźnicka, J. Starczewska, *Podejście projektowe w edukacji dzieci*, [w:] A. I. Brzezińska, K. Appelt, S. Jabłoński, J. Wojciechowska, B. Ziółkowska (red.), *6-latki w szkole: edukacja i pomoc*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2014.
255. Gruszczyk-Kolczyńska E., Kozieł J., *Zastosowanie darów Froebela w Dziecięcej matematyce*, Froebel.pl Sp. z o.o., Lublin 2017.
256. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1997.
257. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków: książka dla rodziców, terapeutów i nauczycieli przedszkola*, WSiP, Warszawa 2004.
258. Gryń A., Dębicka K., *Spotkanie ze sztuką*, [w:] „Wychowanie w Przedszkolu”, 2000, nr 9.
259. Grzegorzczak A., *Próba treściowego opisu świata wartości i jej etyczne konsekwencje*, Wyd. Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, Łódź, 1983.
260. Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela. Cykl 1*, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1947.
261. Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela. Cykl 2*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958.
262. Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela. Cykl 3*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961.
263. Grzelak E., Czajkowska D., *W poszukiwaniu systemu wartości szkoły podstawowej*, [w:] „Dyrektor Szkoły”. Miesięcznik Kierowniczej Kadry Oświatowej, 2002, nr 5, s. 5-7.
264. Grzemna K., *(Nie)codziennosc innowacyjnej działalności nauczycieli*, [w:] „Relacje. Studia z nauk społecznych”, 2017, nr 3, s. 31-42.
265. Grzeszkiewicz B. (red.), *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2010.
266. Gudaniec A., *Miłość*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 592-599.
267. Gudaniec A., *Przyjaźń*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 911-916.
268. Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, Wyd. PWN, Warszawa 1978.

269. Gurycka A., *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, [w:] A. Gurycka (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, t. 1, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1989.
270. Guz S., *Edukacja przedszkolna na przełomie tysiącleci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1996.
271. Guz S., *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*, Wyd. WSP TWP, Warszawa 1996.
272. Guz S., *Edukacja w systemie Montessori. Podręcznik dla nauczycieli i studentów*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998.
273. Guz S., *Kształcenie geometryczne w systemie pedagogicznym Marii Montessori. Materiały rozwojowe i propozycje rozwiązań metodycznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020.
274. Guz S., *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006.
275. Guz S., *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006.
276. Guz S., *Rozumienie zjawisk przyrody nieożywionej przez dzieci sześciolatnie*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1993, nr 6, s. 329.
277. Guz S., *Wychowanie przedszkolne. Warunki funkcjonowania oraz efekty kształcenia*, Wyd. UMCS, Lublin 1991.
278. Guziuk M., *Przedmiot badań*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 1016-1017.
279. Guziuk-Tkacz M., Siegień-Matyjewicz A. J., *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2012.
280. Heiland H., *Friedrich Fröbel (1782-1852)*, [w:] „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2000, nr 1/2.
281. Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
282. Hellwig J., *Reformy edukacyjne w Polsce. Tradycja i współczesność*, [w:] „Ruch Pedagogiczny”, 2000, nr 23.
283. Herman T., Meissner K., Plak J., *Tutoring nauczycielski*, [w:] A. I. Brzezińska, K. Appelt, S. Jabłoński, J. Wojciechowska, B. Ziółkowska (red.), *6-latki w szkole. Edukacja i pomoc*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2014.
284. Hermans H. J. M., Oleś P. K., *Value crisis: Affective organization of personal meanings*, [in:] „Journal of Research in Personality”, 1996, No 30, pp. 457-482.
285. Hoy, W. K., *Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace*, [in:] „Journal of Educational and Psychological Consultation”, 1990, No 1 (2), pp. 149-168.
286. Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Wyd. „Czytelnik”, Warszawa 1967.
287. Huizinga J., *Homo Ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Wyd. „Czytelnik”, Warszawa 1985, s. 48-49.
288. Hurlock E. B., *Rozwój dziecka*, Wyd. PWN, Warszawa 1985.
289. Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2006.

290. Iłowski S., *Teatr kukiełek. Podręcznik praktyczny*, Instytut Wydawniczy Sztuka, Warszawa 1949.
291. Ingarden R. W., *Czego nie wiemy o wartościach*, [w:] Ingarden R. W., *Studia z estetyki*, t. 3, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1970, s. 220-257.
292. Ingarden R. W., *Przeżycie, dzieło, wartość*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1966.
293. Ir E., Janiszewska M., *Hierarchia wartości nauczycieli przedszkoli miasta Krakowa*, [w:] „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 2015, Vol. 3, No 2(6), s. 73-80.
294. Izdebska J., *Dziecko jako wartość*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 322-329.
295. Izdebska J., *Rodzina*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 957-965.
296. Jakobson R., *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*, t. 1–2, Warszawa 1989.
297. Jakubiak K., *Od idei poznania dziecka do pedologii jako nauki o dziecku*, [w:] „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2015, nr 2 (29).
298. *Jan Paweł II w Polsce, 31 maja 1997 – 10 czerwca 1997, Przemówienia. Homilie*. Wyd. Znak, Kraków 1997.
299. Jankowska M., Krasoń J., *Hierarchie wartości i sposoby ich realizacji. Młodzi bydgoszczanie wobec wartości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
300. Jantsch E., *Technological Planning and Social Futures*, Wiley, London 1972.
301. Janus K., *Autorskie klasy*, [w:] K. Janus, *Słownik pedagogiki i psychologii: zagadnienia, pojęcia, terminy*, Wyd. Buchmann, Warszawa 2011, s. 28.
302. Janus K., *Słownik pedagogiki i psychologii: zagadnienia, pojęcia, terminy*, Wyd. Buchmann, Warszawa 2011.
303. Jaszczolt K. (red.), *Realizacja zadań oświatowych pod kątem wyznaczonych celów. Analiza systemu zarządzania lokalną oświatą – przegląd zadań, narzędzi i dobrych praktyk*, Wyd. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.
304. Jaszczyszyn E. (red.), *Ekologiczna edukacja w przedszkolu*, Wyd. Stowarzyszenie na rzecz Ekorozwoju „Agro-Group”, Białystok 2003.
305. Jaszczyszyn E., Korniluk M. P., *Założenia programowe ekologicznej edukacji przedszkolnej*, [w:] E. Jaszczyszyn (red.), *Ekologiczna edukacja przedszkolna*, Stowarzyszenie na rzecz Ekorozwoju „Agro-Group”, Białystok 2003a, s. 6-13.
306. Jaszczyszyn E., *Metoda projektowania okazji edukacyjnych i jej elementy*, [w:] E. Jaszczyszyn (red.), *Ekologiczna edukacja w przedszkolu*, Wyd. Stowarzyszenie na rzecz Ekorozwoju „Agro-Group”, Białystok 2003b, s. 22-23.
307. Jaszczyszyn E., *Miejsce nauk ścisłych w edukacji przedszkolnej*, [w:] A. Klim-Klimaszewska, I. Scholtzová (red.), *Współczesne idee w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich im. Franciszka Karpińskiego. Stowarzyszenie, Siedlce 2020.
308. Jaszczyszyn E., *O czym warto pamiętać przy pracy nad kształtowaniem pojęć u dzieci w wieku przedszkolnym?*, [w:] E. Jaszczyszyn (red.), *Ekologiczna edukacja w przedszkolu*, Wyd. Stowarzyszenie na rzecz Ekorozwoju „Agro-Group”, Białystok 2003c, s. 14-18.

309. Jaszczyszyn E., *Praca z dziećmi nad kształtowaniem ich postaw proekologicznych – jej istota*, [w:] E. Jaszczyszyn (red.), *Ekologiczna edukacja w przedszkolu*, Wyd. Stowarzyszenie na rzecz Ekorozwoju „Agro-Group”, Białystok 2003d, s. 19-20.
310. Jaszczyszyn E., *Rodzaje aktywności dziecka i ich miejsce w okazjach edukacyjnych*, [w:] E. Jaszczyszyn (red.), *Ekologiczna edukacja w przedszkolu*, Wyd. Stowarzyszenie na rzecz Ekorozwoju „Agro-Group”, Białystok 2003e, s. 21.
311. Jaszczyszyn E., *Zabawa tematyczna*, [w:] J. Karbowniczek (red.), *Mały Leksykon Pedagoga Wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014, s. 287.
312. Jaworowska A., Matczak A., Bitner J., *Skala Wartości Rokeacha RVS, Polska normalizacja*, podręcznik, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2011.
313. Jedliński R., *Świat wartości uczniów kończących edukację podstawową*, [w:] Z. Uryga (red.), *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998.
314. Jerzykowska K., *Teatralki czyli teatralne kawałki na różne szkolne okazje*, Wyd. Literatura, Łódź 2004.
315. Jesper J., *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, Wydawnictwo MIND, 2014.
316. Jezierska-Wiejak E., *Innowacje i zmiany w systemie oświaty*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Innowacje i zmiany w nauczaniu początkowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1985, s. 21-31.
317. Jeżowski A. J., Madalińska-Michalak J., *Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania. Między teorią i praktyką*, Wyd. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
318. Jones D., *Genealogia nauczyciela miejskiego*, [w:] S. J. Ball, *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992.
319. Jurkowski H., Ryl H., Stanowska A., *Teatr lalek. Zagadnienia metodyczne*, COK, Warszawa 1980.
320. Juśko D., *Bawimy się w teatr*, [w:] „Wychowanie w Przedszkolu” nr 6/1997, s. 378.
321. Kaczyńska W., *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, Wyd. IPSiR UW, Warszawa 1992.
322. Kagan D. M., *Implications of research on teacher belief*, [in:] „Educational Psychologist” 1992; Vol. 27, pp. 65-90.
323. Kalinowski T. B., *Innowacyjność przedsiębiorstw a systemy zarządzania jakością*, Oficyna Wolters Kluwer Polska, Kraków 2010.
324. Kamińska A., *Nabywanie kompetencji kluczowych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zmieniającym się świecie edukacyjnym i społecznym*, [w:] „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli”, 2014, nr 1, s. 53-67.
325. Kamińska K., *Uwarunkowania prawne dotyczące wspomagania rozwoju małego dziecka*, [w:] M. Zahorska-Bugaj, M. Żytko (red.), *Małe dziecko w systemie opieki społecznej i edukacji*, Wyd. Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004, s. 39-53.
326. Kamiński A., *Metody, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch, *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wyd. Ossolineum, Warszawa 1974, s. 667.

327. Karbowniczek J. (red.), *Mały Leksykon Pedagoga Wczesnoszkolnego*, Wyd. Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014.
328. Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
329. Karbowniczek J., *Z historii wychowania przedszkolnego*, [w:] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 9-80.
330. Karbowniczek J., *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, [w:] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 215-291.
331. Karczewska J., *Placówki wychowania przedszkolnego, ich organizacja i funkcjonowanie*, [w:] E. Zyzik (red.), *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, Wyd. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego, Kielce 2009.
332. Karkowska M., *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
333. Karpńska A., 2013, *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2013.
334. Karpńska A., *Indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 428-432.
335. Karwat T., *Podstawy innowatyki w oświacie*, CDN, Kalisz 1987, s. 11-18.
336. Karwatowska M., *Uczeń w świecie wartości*, Wyd. UMCS, Lublin 2010.
337. Karwowska-Struczyk M., *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
338. Kataryńczuk-Mania L., Magda-Adamowicz M., Olszak A. (red.), *Pedagogika przedszkolna szansą na świadome budowanie potencjału dziecka*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.
339. Kawecki I., *Wiedza praktyczna nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
340. Kawka Z., *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.
341. Kielar-Turska M., *Zabawy i zabawki w ujęciu ontogenetycznym*, [w:] „Wychowanie w Przedszkolu”, 2001, nr 10, s. 579-582.
342. Kilpatrick W. H., The project method, [in:] „Teacher’s Collage Record”, Vol. IX/1918.
343. Kleszcz M., *Postawa twórcza a hierarchia wartości młodego pokolenia*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011.
344. Klim-Klimaszewska A., *Klasa autorska jako przykład innowacji pedagogicznej w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] „Edukacja elementarna w teorii i praktyce” 2011, nr 4, s. 36-53.
345. Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005.
346. Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2012.
347. Klim-Klimaszewska A., *Twórcza aktywność*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6 Su-U, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 833-841.

348. Klimkowska K., *Solution-focused approach as a means of enhancing teacher professionalism*, [w:] „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2021, t. XXXX, z. 4, s. 111-127.
349. Kluckhohn C., *Values and Value - orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification*, [in:] T. Parsons, E. A. Shils (eds.), *Toward a General Theory of Action*, MA: Harvard University Press, Cambridge 1962.
350. Klus-Stańska D., *Bariery zmiany szkolnej kultury dydaktycznej*, [w:] A. Sajdak (red.), *Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
351. Klus-Stańska D., *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
352. Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
353. Klus-Stańska D., Kruk J., *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
354. Klus-Stańska D., *Kultura dydaktyczna szkoły i bariery jej zmiany*, [w:] „Szkice Humanistyczne” 2002, t. II, nr 3.
355. Klus-Stańska D., *Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podjęcie wyzwania czy ucieczka?*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Spoleczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, WSP ZNP, Warszawa 2003.
356. Klus-Stańska D., *Rzecz o ryzyku kulturowej nieadekwatności edukacji szkolnej*, „Forum Oświatowe”, 2005, nr 1 (32).
357. Kochanowska E., *Poczucie partycypacji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zmianach edukacyjnych. Raport z badań*, [w:] „Edukacja elementarna w teorii i praktyce”, 2017, nr 12, s. 99-111.
358. Kocowski T., *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, H. Sękowska, A. Tokasz (red.), SAW, Poznań 1991.
359. Koczniewska-Zagórska L., Nowacki T. W., Wiatrowski Z. (red.), *Słownik pedagogiki pracy*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław-Warszawa-Gdańsk-Łódź 1986.
360. Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Wyd. IBE, Warszawa –Edytor, Toruń, 1993.
361. Kojs W., *Niektóre źródła i aspekty twórczej działalności nauczyciela*, [w:] S. Juszyk (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
362. Kołodziejka D., *Telewizja wpływa na rozwój dziecka*, [w:] „Edukacja i Dialog”, 2002, nr 3.
363. Komińska-Bayer K., Waclawski A., *Dziecięce teatrzyki*, Wyd. Akord, Poznań 2005.
364. Komorowska B., *Hierarchia wartości*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 400-404.

365. Komorowska B., *Program nauczania*, [w:] J. Karbowniczek (red.), *Mały Leksykon Pedagoga Wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014, s. 214.
366. Komorowska B., *Urzeczywistnianie wartości*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 1222-1224.
367. Komorowska H., *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
368. Konarzewski K., *Nauczycielskie ideologie oświatowe*, [w:] „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1990, nr 3, s. 45-58.
369. Konarzewski K., *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Wyd. Akademos, Poznań 1991.
370. Kopaliński W., *Podręczny słownik wyrazów obcych*, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa 2006.
371. Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Wyd. Świat Książki, Warszawa 2000.
372. Koralewicz-Zębik J., *System wartości a struktura społeczna*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1974.
373. Korczak J., *Jak kochać dziecko: cz. I Dziecko z rodzinie, cz. II Internat. Kolonie letnie, cz. III Dom Sierot (1918-1920)*, Wyd. Estymator, Warszawa 2020.
374. Korczak J., *Kiedy znów będę mały*, Wydawnictwo J. Mortkowicza, Warszawa-Kraków 1925.
375. Korczyński M., *Wartości w przystosowaniu osób niepełnosprawnych*, Drukarnia i Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej w Lublinie, Lublin 2009, s. 39-63.
376. Korczyński S., *Obraz nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2002.
377. Kordziński J., *Autorytet nauczyciela czyli jak być skutecznym i zmotywowanym wychowawcą*, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2020.
378. Korniszewski F., *Postęp pedagogiczny, jego zróżnicowanie, aktualny stan, perspektywy*, [w:] „Ruch Pedagogiczny” 1972, nr 4, s. 486-491.
379. Korpanty J., *Tutor*, [w:] J. Korpanty, *Mały słownik łacińsko-polski*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2022, s. 626.
380. Kosiński S., *Socjologia ogólna: zagadnienia podstawowe*, Wyd. UMCS, Warszawa 1989.
381. Kostera M., Kownacki S., Szumski A., *Zachowania organizacyjne: motywacja, przywództwo, kultura organizacyjna*, [w:] A. Z. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
382. Kostkiewicz J., (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej: wybór tekstów*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1999.
383. Kostkiewicz J., *Partnerstwo (wartość pedagogiczna)*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 724-729.
384. Kostkiewicz J., *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1999.
385. Kostrubiec-Wojtachnio B., *Samoocena*, [w:] J. Karbowniczek (red.), *Mały leksykon pedagoga szkolnego*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2014.
386. Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*, Agencja Wydawnicza CB, Warszawa 1997.

387. Kościelniak M., *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
388. Kotarba-Kańczugowska M., *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2009.
389. Kotarba-Kańczugowska M., *Kilka uwag o wychowaniu przedszkolnym w Polsce na europejskim tle porównawczym*, [w:] „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”, 2011, nr 2 (54), s. 73-83.
390. Kotarbiński T., *Zadania praktyczne a zadania teoretyczne*, [w:] „Prakseologia”, 1967, s. 667.
391. Kotsiewicz A. A., *Nowe kategorie edukacyjne*, [w:] G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych (wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki)*, Wyd. Trans Humana, Białystok 1995, s. 40-48.
392. Kovanic N., Johnson K.D., *Lies and Truths: Leadership Ethics in the 21st Century*, Publ. Rule of Thumb, Terre Haute 2004.
393. Kowalczyk S., *Filozoficzne koncepcje wartości*, [w:] „Collectanea Theologica” 1986, t. I (56), s. 37-51.
394. Kownacki S., Rummel-Syska Z., *Metody socjopsychologiczne*, Wyd. PWE, Warszawa 1982.
395. Koziński J., *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, [w:] J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1996.
396. Koziński J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.
397. Koziński J., *Psychologiczna teoria decyzji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
398. Koźmińska I., Olszewska E., *Wychowanie przez czytanie*, Wyd. Świat Książki, Warszawa 2002.
399. Koźmińska I., Olszewska E., *Z dzieckiem w świat wartości*, Wyd. Świat Książki, Warszawa 2007.
400. Koźmiński A.K., *Organizacja*, [w:] A. K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
401. Kożuchowska M., *Dziecięca literatura a najważniejsze wartości*, [w:] „Remedium”, 2020, nr 11, s. 12-13.
402. Krajewski S., *Proces innowacji w przemyśle*, Wyd. PWN, Warszawa 1985.
403. Krawczuk K., Kieczyński J., *Co cenią nauczyciele?* [w:] „Edukacja i Dialog”, 2008, nr 8 (131), s. 25-27.
404. Krawczyński M., Czarnecka A., Wysocka-Gryczka K., Krzyżaniak A., Walkowiak J., *Otyłość u dzieci i młodzieży z miasta Poznania – aspekty etiopatogenetyczne, epidemiologiczne i społeczne*, [w:] „Nowiny Lekarskie” 2001(70), s. 1110-1119.
405. Krapiec A. M., *Odzyskać świat realny*, TN KUL, Lublin 1993.
406. Kreutz M., *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*, [w:] W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, PZWS, Warszawa 1959.
407. Królicza M., *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
408. Królicza M., *Teatr we wczesnej edukacji dziecka*, [w:] „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce- kwartalnik dla nauczycieli”, 2008, nr 4, s. 31-44.
409. Królicza M., *Wychowanie przez pracę i do pracy w przedszkolu – odkrywanie wartości pracy przez najmłodszych*, [w:] „Edukacja elementarna w teorii i praktyce”, 2010, nr 3-4, s. 29-43.

410. Krüger H-H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Profesjonalne, Gdańsk 2005.
411. Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, cz. 1, Wyd. „AU-Omega”, Suwałki 1998.
412. Kuc B. R., *Zarządzanie doskonale*, Wyd. „Oskar-Master of Biznes”, Warszawa 1999.
413. Kulete M. *Człowiek jako kreator zmian w swoim życiu*, [w:] D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany rozważania psychologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 21-38.
414. Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1996.
415. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Cel kształcenia*, [w:] Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 22.
416. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Cel nauczania*, [w:] Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 22.
417. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Cel wychowania*, [w:] Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 22.
418. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Działanie*, [w:] Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 38.
419. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Edukacja*, [w:] Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 40.
420. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Eksperyment*, [w:] Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 44.
421. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Kompetencja*, [w:] Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 82.
422. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Kształcenie wczesnoszkolne*, [w:] Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 90.
423. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Nauczyciel*, [w:] Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 113.
424. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.
425. Kupisiewicz Cz., *Program nauczania*, [w:] Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Graf Punkt Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2000, s. 93.
426. Kuszak K., *Paradoks: nauczyciel(ka) przedszkola- profesja społecznie ważna o niskim poziomie prestiżu*, [w:] „Czas Kultury – kwartalnik społeczno-kulturalny”, 2020, nr 1, s. 57-66.
427. Kuźma J., *Postęp, nowatorstwo i innowacje w procesie edukacyjnym*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 749-755.

428. Kwaśnica R., *Być nauczycielem - wprowadzenie do myślenia*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t.2, Wyd. PWN, Warszawa 2010, s. 293-320.
429. Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 291–326.
430. Kwaśniewska M., *Aktualny stan wychowania przedszkolnego w Polsce*, [w:] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 81-146.
431. Kwaśniewska M., *Nowatorstwo pedagogiczne*, [w:] J. Karbowniczek (red.), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014, s. 185.
432. Kwaśniewska, M., *Innowacja pedagogiczna*, [w:] J. Karbowniczek (red.), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014, s. 116-117.
433. Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
434. Kwiatkowski S. M., Michalak J. M. (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Wyd. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.
435. Kwiatkowski S., *Przedsiębiorczość intelektualna*, Wyd. PWN, Warszawa 2000.
436. Kwiatkowski S., *Spółeczeństwo innowacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.
437. Kwiatkowski S.M., *Zadania zawodowe dyrektora szkoły w kontekście przywództwa edukacyjnego*, [w:] S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
438. Kwiatowska M. (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1985.
439. Kwiatowska M. (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1988.
440. Kwiatowska M., *Pedagogika przedszkolna jako wiedza o kierowaniu rozwojem dzieci w instytucjach przedszkolnych*, [w:] M. Kwiatowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985, s. 40-68.
441. Kwiatowska M., Topińska Z. (red.), *Pedagogika przedszkolna*, WSiP, Warszawa 1978 r.
442. Kwieciński Z., *Decahedron of education, concerning the need to ask "new generation" questions about education*, [in:] „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania”, 1987, Tom 7 (187), s. 27-36.
443. Kwieciński Z., *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
444. Kwieciński Z., *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 37-38.
445. Kwieciński Z., *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] Z. Kwieciński, *Tropy-ślady-próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Wyd. Edytor, Poznań-Olsztyn 2000.

446. Kwieciński Z., *Edukacja wobec wyzwań demokracji. Wystąpienie na otwarciu II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, [w:] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Wyd. Edytor, Toruń 1996, s. 13-14.
447. Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Wyd. MWN, Olecko 1995.
448. Kwieciński Z., *Zmiany w edukacji: próba bilansu dwóch dekad*, [w:] K. Frysztacki, P. Sztompka (red.), *Polska początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, PAN Warszawska Drukarnia Naukowa, Warszawa 2012, s. 283-287.
449. Labuda G., *Rozważania nad teorią i historią kultury i cywilizacji*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2008.
450. Large M., *Zdrowe dzieciństwo bez telewizji i komputera*, Wyd. „Świat Książki”, Warszawa 2006.
451. Laska E. I. (red.), *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.
452. Leksicka K., *Próba spełniania marzeń*, wstęp autorstwa R. M. Łukaszewicza, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjny, Wrocław 1997.
453. Lenda J., *Otwartość*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 703-704.
454. Lesiak-Laska E. I., *Uwarunkowania i efekty innowacji pedagogicznych nauczycieli klas początkowych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1998.
455. Lesiak-Laska E. I., *Z teorii i praktyki wczesnoszkolnej*, WSP, Rzeszów 1993.
456. Leszcz-Krysiak A., *Znaczenie innowacyjności w podnoszeniu jakości kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 2017, Vol. 5, No 1 (9), pp. 65-75.
457. Levy J., *Play Behavior*, Publ. John Wiley & Sons, New York 1978.
458. Lewandowska E., *Pedagogika planu daltońskiego*, [w:] „Wychowanie w Przedszkolu”, 2011, nr 5, s. 62-63.
459. Lewowicki T., Radziejewicz J., *Szkoła niepaństwowa, szkoła społeczna, prywatna, komunalna*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 802-804.
460. Leżańska W., *Działania polskich pedologów jako dobre tradycje badań nad dzieckiem*, [w:] J. Bonar, M. Wiśniewska-Kin, A. Buła (red.), *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Kreowanie środowiska uczenia się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.
461. Leżańska W., Płóciennik E., *Pedagogika przedszkolna z metodyką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2021.
462. Leżańska W., *Rozwój zawodowy, a poczucie podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji* [w:] J. Bonar, M. Wiśniewska-Kin, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 45.
463. Leżańska W., *Teoria czy praktyka? Kontrowersje na temat kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] „Journal of Modern Science” 2016, nr 4 (31), s. 11-26.
464. Linca-Ćwikła A., *Styl życia sprzyjający zdrowiu*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 1099-1102.

465. Lipiec J., *Świat wartości. Wprowadzenie do aksjologii*, Wydawnictwo AWA, Kraków 2001.
466. Litwinow M., *Wartości doświadczane przez dzieci w toku edukacji innowacyjnej w przedszkolu*, niepublikowana rozprawa doktorska, 2019.
467. Lubomirska K., *Metoda projektów a zachowania dzieci biernych*, [w:] „Wychowanie w Przedszkolu”, 2010, nr 11, s. 5.
468. Lubomirska K., *Przedszkole. Rzeczywistość i szansa*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.
469. Lubowiecka J., *Funkcje i zadania współczesnego przedszkola*, [w:] „Wychowanie w Przedszkolu”, 2006, nr 1/LIX, s. 7-8.
470. Łada-Grodzicka A., Bełczewska E., Herde M., Kwiatkowska E., Wasilewska J., „ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku”, WSiP, Warszawa 2000.
471. Łatacz E., *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1996.
472. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
473. Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
474. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
475. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
476. Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania. Wychowanie*, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
477. Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
478. Łopatkowa M., *Dziecko a polityka czyli walka o miłość*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskie, Warszawa 2001.
479. Łopatkowa M., *Dziecko i miłość: jak powstała pedagogika serca*, cz. 1, Wyd. Fundacja „Dziecko”, Warszawa-Kraków 2005.
480. Łopatkowa M., *Dziecko i miłość: jak powstała pedagogika serca*, cz. 2, Wyd. Fundacja „Dziecko”, Warszawa-Kraków 2005.
481. Łopatkowa M., *Pedagogika serca*, Wyd. WSiP, Warszawa 1992.
482. Łoskot M., *Czy współczesny nauczyciel może być autorytetem?*, [w:] „Biologia w Szkole”, 2020, nr 2, s. 33-36.
483. Łuczyński A., *Odpowiedzialność wychowawcza*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 672-678.
484. Łuczyński A., *Optyzmizm pedagogiczny wychowawcy*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 684-691.
485. Łukaniuk-Quintanilla A., *Szkoła Marii Montessori – historia i współczesność*, Oficyna Wydawnicza Espero, Kraków 1998.
486. Łukasik I. M., *Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą. Eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej*, Wyd. UMCS, Lublin 2013.
487. Łukaszewicz R. M., *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994.

488. Machnik-Słomka J., *Istota współczesnych innowacji – nowe spojrzenie*, [w:] J. Wyrwa (red.), *Innowacje społeczne w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2014.
489. Maffesoli M., *Czas plemion*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
490. Magda-Adamowicz M., *Obraz twórczości pedagogicznej nauczycieli klas początkowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
491. Magda-Adamowicz M., Olczak A. (red.), *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
492. Magda-Adamowicz M., *Przemiany edukacji przedszkolnej w Polsce i Czechach okresu transformacji ustrojowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017.
493. Magda-Adamowicz M., *Twórcze wychowanie w ujęciu systemowym*, [w:] „Studia z Teorii Wychowania”, półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, 2012, nr 3/1(4), s. 99-112.
494. Magda-Adamowicz M., *Twórczość pedagogiczna nauczycieli w kontekście systemowym, źródła, koncepcje i identyfikacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
495. Maj A., *Wartości normatywne*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 1263-1266.
496. Maj A., *Aksjologia pedagogiczna*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 87-91.
497. Maj A., *Aksjologia*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 82-87.
498. Maj A., *Integralne wychowanie w szkole katolickiej: koncepcja i jej rola we współczesnych tendencjach pedagogicznych*, Wydawnictwo Polihymnia, Lublin 2010.
499. Maj A., *Wychowanie do innowacyjności i przedsiębiorczość*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 1383-1389.
500. Maj A., *Wychowanie*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 1368-1380.
501. Majchrzak M., *Przedszkolaki na scenie, czyli rozbawione przedszkole*, Zakład Wydawnictw i Reklamy „Iwanowski”, Płock 1995 r.
502. Majewski M., *Aksjologia w wychowaniu*, [w:] F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułowski (red.), *Encyklopedia katolicka. t.1*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1985, s. 260-261.
503. Majewski P., *Obraz samego siebie a zachowania młodzieży niepełnosprawnej ruchowo*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
504. Makarczyk W., *Przyswajanie innowacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1971.
505. Maksymowicz L., Gliniecki M., *Spotkanie z dramą. Zabawy, ćwiczenia, gry dramatyczne*, Wyd. ODN, Słupsk 1998.
506. Małysek-Musiał E., *Spółczesność i organizacje*, Wyd. UMCS, Lublin 1999.
507. Marciniak S., *Innowacyjność i konkurencyjność gospodarki*, Wydawnictwo C. H. Beck, Warszawa 2010.

508. Marcinkowski M., *Kultura fizyczna jako sfera komunikowania wartości we współczesnej szkole*, [w:] W. J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje. Szkolna Przestrzeń interakcji i działań komunikacyjnych*, t. II, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, 2007, s. 84-94.
509. Marczuk S., *Pojęcie „wartości” w socjologii polskiej*, [w:] J. Lipiec (red.), *Człowiek i Świat wartości*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Kraków 1982.
510. Mariański J., *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*, RW KUL, Lublin 1995.
511. Mariański J., *Moralność*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 622-627.
512. Marody M., *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, Wyd. PWN, Warszawa 1976.
513. Maslow A., *Motywacja i osobowość*, Wyd. PWN, Warszawa 2013.
514. Maslow A., *Religions, values and peak experiences*, Viking Publ., New York 1971.
515. Maslow A., *The psychology of science*, Publ. Gateway Edition, New York 1969.
516. Maslowski R., *School culture and school performance*, Ph.D. thesis, University of Twente, 2001.
517. Masłyk-Musiał E., *Spółeczeństwo i organizacje*, Wyd. UMCS, Lublin 1999.
518. Maszke A. W., *Metodologiczne podstawy badań*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2003.
519. Maszke A. W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
520. Matuszewicz Cz., *Psychologia wartości*, Wyd. PWN, Warszawa-Poznań 1975.
521. Mazur P., *Autorskie klasy*, [w:] J. Karbowiczek (red.) *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014, s. 36.
522. McMullin E., *Wartości w nauce*, [w:] „Zagadnienia Filozoficzne w Nauce”, 1999a, nr 24, s. 7-25.
523. McMullin E., *Wartości w nauce*, cz. 2, [w:] „Zagadnienia Filozoficzne w Nauce”, 1999 b, nr 25, s. 30-46.
524. Meighan R., *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.
525. Mendel M. red., *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.
526. Meyer M., *Hierarchie wartości jako wyznaczniki zachowań sprzecznych z prawem*, Wyd. Impuls, Kraków 2003.
527. Michalak J., *Przestrzeń uczenia się nauczycieli – idea społecznej teorii uczenia się we wspólnocie praktyków Etienne Wengera*, [w:] J. Surżykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 115-127.
528. Michałowski S., *Pedagogia wartości*, Wyd. Debit, Bielsko-Biała 1993.
529. Miksza M., *Język oknem na świat – edukacja językowa w pedagogice Marii Montessori*, Wyd. Palatum, Łódź 2015.
530. Milerski B., Śliwerski B., *Eksperyment pedagogiczny*, [w:] B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 58-59.
531. Milerski B., Śliwerski B., *Nauczyciel*, [w:] B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 131.

532. Milerski B., Śliwerski B., *Nowatorstwo pedagogiczne*, [w:] B. Milerski, B. Śliwerski, *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 134.
533. Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
534. Miluska J., *Wprowadzenie*, [w:] J. Miluska, *Wartości w świecie polityki*, Wyd. Poznańskie, Poznań 2012.
535. Misiorna E., Kazmierczak M., Kucul A., *Kształcenie nauczycieli przez praktykę do praktyki*, [w:] J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (red.), *Poznać-Zrozumieć-Doświadczyć. Nowatorski program praktyk dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w aspekcie naukowym i organizacyjnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 25-37.
536. Misiurska A., *Zróbmy teatrzyk lalkowy*, WSiP, Warszawa 1991.
537. Misztal M., *Pojęcie wartości w socjologii*, [w:] „Studia Socjologiczne”, 1975, nr 4.
538. Misztal M., *Problematyka wartości w socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
539. Mnich M., *Twórczy rozwój nauczyciela klas początkowych. Przygotowanie nauczyciela klas początkowych do twórczej oceny i interpretacji podręcznika szkolnego z języka polskiego*, [w:] S. Juszczuk (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
540. Molesztak A., *Hierarchia wartości nauczycieli w perspektywie relacji rodzina-szkola*, [w:] maszynopis, materiał przesłany przez autorkę pracy.
541. Molesztak A., Tchorzewski A., Wołoszyn W., *W kręgu wartości moralnych nauczyciela*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Warszawa 1996.
542. Mooney R. L., *A Conceptual Model for Integrating Four Approaches to the Identification of Creative Talent*, [in:] *Scientific Creativity: Its Recognition and Development*, C. W. Taylor&F. Barron eds., John Wiley&Sons, New York, 1963.
543. Moroz H., *Rozwijanie twórczości w procesie kształcenia nauczycieli*, [w:] S. Juszczuk (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996a.
544. Moroz H., *Twórcze funkcjonowanie nauczyciela w zawodzie*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996, s. 49-51.
545. Moss R., *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*, Working Paper No. 53. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung, Germany 2009.
546. Możdżeń S. I., *Zarys historii wychowania. Część I do roku 1795*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1999.
547. Mroczkowska M., Wieczorek K., *Nowe technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) w edukacji dzieci* [w:] A. I. Brzezińska, K. Appelt, S. Jabłoński, J. Wojciechowska, B. Ziółkowska (red.), *6-latki w szkole: edukacja i pomoc*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2014.
548. Muchacka B., Czaja-Chudyba I., Smółka L., *Edukacyjne i wychowawcze wyzwania nauczyciela w przedszkolu i szkole podstawowej*, Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych, Kielce 2012.
549. Muchacka B., *Strategia wspierania strukturyzacji wiedzy dzieci w sytuacjach edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

550. Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, wyd. 2, poszerz., Wyd. Naukowe AP, Kraków 2000.
551. Muchacka B., Suchanek J., *Zabawy tropiące w edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwa Edukacyjne, Kraków 2000.
552. Muchacka B., *Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka*, [w:] „Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna”, 2014, Vol. 2, No 1 (3), s. 7-18.
553. Muchacka B., *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 1999.
554. Musschenga A. W., *The Many Faces of Individualism*, [in:] A. van Harskamp, A. W. Musschenga (eds.), *The Many Faces of Individualis*, Peeters Publ., Leuven 2001.
555. Najder-Stefaniak K., „Αλετηρια” i „ement” piękna, [w:] K. Najder-Stefaniak, *Piękno jako moment twórczości w ujęciu myślenia ekologicznego*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2007.
556. Najder-Stefaniak K., *Piękno*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 767-772.
557. Najder-Stefaniak K., *Twórczość*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 1183-1188.
558. Najder-Stefaniak K., *Wstęp do innowatyki*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2010.
559. Nakoneczna D., *Klasy autorskie w Szkołach Twórczych*, Wyd. Ostoja, Warszawa 1993.
560. Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
561. Niemczyk M., *Akceptacja*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 78-82.
562. Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005.
563. Nowacki T. W., *Nauczyciel*, [w:] T. W. Nowicki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Wydaw. i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 2004, s. 144.
564. Nowacki T. W., *Nauczyciel*, [w:] T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2004, s. 144.
565. Nowacki T., *Indywidualność*, [w:] T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2004, s. 82.
566. Nowacki T., *Praca i wychowanie*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1980.
567. Nowak J., *Dziecko jako aktywny uczestnik edukacyjnego dialogu*, [w:] D. Waloszek (red.), *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, Wyd. Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011, s.173-177.
568. Nowak J., *O nauczycielu przedszkola w świetle teorii i praktyki pedagogicznej*, [w:] B. Kasaáčová, M. Cabanová (red.), *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*, Wyd. PF UMB, Banská Bystrica 2009a, s. 156-176.
569. Nowak J., *Tutoring rówieśniczy jako wsparcie rozwoju poznawczego dziecka*, [w:] B. Surma (red.), *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii*

- Montessori – teoria i praktyka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej IGNATIANUM, Wydawnictwo Palatum, Łódź –Kraków: 2009b, s.117-124.
570. Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Redakcja Wydawnicza KUL, Lublin 1999.
571. Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2001.
572. Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
573. Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.
574. Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
575. Nowakowska-Buryło I., *Gotowość do zmiany a nabywanie kompetencji międzykulturowych przez nauczycieli wczesnej edukacji – o potrzebie eksploracji zagadnienia*, [w:] „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, 2019, nr 2(32), s. 95-108.
576. Nowakowska-Buryło I., *Gotowość do zmiany a nabywanie kompetencji międzykulturowych przez nauczycieli wczesnej edukacji – o potrzebie eksploracji zagadnienia*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, 2019, nr 2(32), s. 95-108.
577. Nowosad I., *O potrzebie integralnego podejścia do zmiany w edukacji szkolnej od zmian w szkole do zmiany szkoły*, [w:] „Studia Pedagogiczne”, 2011, t. L XIV, s. 27- 42.
578. Nowosad, I., *Komplementarność ciągłości i zmiany w poszukiwaniu rzeczywistości oświatowej nauczyciela*, [w:] J. Madalińska-Michalak, N. G. Pikuła, K. Białożyty (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość - zmiana – konteksty*, Wydawnictwo „Scriptum”, Kraków 2017, s. 57-74.
579. Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Wyd. „Książka i Wiedza”, Warszawa 1985.
580. Obuchowski K., *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2000.
581. Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U., Oelszlaeger-Kosturek B. (red.), *Pedagogika zmiany w edukacji dziecka. Edukacja małego dziecka. Tom 15*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021.
582. Okoń W., *Cel wychowania*, [w:] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 58.
583. Okoń W., *Dyrektor szkoły*, [w:] W. Okoń, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 89
584. Okoń W., *Działanie*, [w:] W. Okoń, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 91.
585. Okoń W., *Dziesięć szkół alternatywnych*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
586. Okoń W., *Eksperyment*, [w:] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 96.
587. Okoń W., *Innowacja pedagogiczna*, [w:] Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2007, s. 147.
588. Okoń W., *Innowacja pedagogiczna*, [w:] W. Okoń, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 147.
589. Okoń W., *Metoda projektów*, [w:] W. Okoń, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 246.

590. Okoń W., *Nowatorstwo pedagogiczne*, [w:] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 281.
591. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
592. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
593. Okoń W., *O postępie pedagogicznym*, Wyd. „Książka i Wiedza”, Warszawa 1970.
594. Okoń W., *Problem osobowości nauczyciela*, [w:] W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, PZWS, Warszawa 1959, s. 5-28.
595. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
596. Okoń W., *Szkoła współczesna: przemiany i tendencje rozwojowe*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1979.
597. Okoń W., *Szkoły eksperymentalne na świecie, 1900-1975*, WSiP, Warszawa 1978.
598. Okoń W., *Twórczość pedagogiczna*, [w:] W. Okoń, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 434-435.
599. Okoń W., *Wychowanie*, [w:] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 466-467.
600. Okoń W., *Zabawa*, [w:] W. Okoń, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 478-479.
601. Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
602. Olbrycht K., *Wychowanie do wartości - w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, [w:] „Paedagogia Christiana”, 2012, t. 1, s. 89-104.
603. Olechowska A., *Metody terapii pedagogicznej i przygotowanie specjalistów do ich stosowania*, [w:] E. Jaszczyszyn, J. Górnikiewicz (red.), *Środowiskowe i językowe konteksty edukacji dziecka w rodzinie, przedszkolu i szkole*, OMEP Warszawa 2013, s. 166-190.
604. Oleksa I., *Twórczość w pracy nauczyciela*, [w:] B. Akimjaková, A. Famuła-Jurczak, P. Mazur, O. Račková (red.), *Nauczyciel kreatorem zmian*, Wydawnictwo KU VERBUM, Ružomberok 2013, s. 97-119.
605. Oleszko T., *Zainteresowania muzyczne dzieci sześcioletnich*, [w:] „Wychowanie w Przedszkolu”, 1995, nr 5.
606. Oleś P. K., *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
607. Oleś P., *System klaryfikacji wartości: założenia, zastosowanie, przegląd niektórych technik*, [w:] „Roczniki Filozoficzne”, 1983, t. XXXI, z. 4, s. 87.
608. Oleś P., *Wartościowanie a osobowość: Psychologiczne badania empiryczne*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1989.
609. Oleś P., *Z badań nad wartościami i wartościowaniem: niektóre kwestie metodologiczne*, [w:] „Roczniki Psychologiczne”, 2002, t. 5, s. 53-75.
610. Oleś P., *Zjawisko kryzysu psychologicznego*, [w:] A. Januszewski, P. Oleś, T. Witkowski (red.), *Wykłady z psychologii w KUL, t. 6*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1992.
611. Olszewski L., *Interakcje nauczyciela i ucznia a obraz nauczyciela w oczach ucznia*, [w:] M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pilecki (red.), *Edukacja w perspektywie integracji Europy*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2000.

612. Olubiański A., *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia (w świetle analizy opinii społecznych)*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
613. Opozda D., *Autorytet*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 132-134.
614. Opozda D., *Indywidualizm*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 432-434.
615. Orczyk A., *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
616. Ossowski S., *Dzieła*, t. III, *Z zagadnień psychologii społecznej*, Wyd. PWN, Warszawa 1967.
617. Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994.
618. Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1998.
619. Ostrowska U., *Afirmacja wartości* [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 75-78.
620. Ostrowska U., *Aksjologia pedagogiczna – subdyscyplina naukowa pedagogiki (in statu nascendi)*, [w:] „Roczniki Pedagogiczne”, 2017, t. 9 (45), nr 2, s. 11-30.
621. Ostrowska U., *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, tom 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
622. Ostrowska U., *Stan i perspektywy szkoły wyższej w aspekcie triady: sanktuarium nauki i wiedzy – pejzaż mądrości – rynek usług edukacyjnych*, [w:] „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 2001, nr 18.
623. Ostrowska U., *Wartość*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 1304- 1308.
624. Ostrowska U., *Wrażliwość aksjologiczna*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 1342-1344.
625. Ożóg K., *Radość*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 926-928.
626. Pajares, M.F., *Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*, [in:] „Review of Educational Research”, 1992, Vol. 62, pp. 307-332.
627. Palka S., *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1998.
628. Palka S., *Podstawy metodologii badań pedagogicznych*, Wyd. GWP, Gdańsk 2010.
629. Palka S., *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Wyd. WSiP, Warszawa 1989.
630. Pamuła M., *Metoda projektu*, [w:] J. Karbowniczek (red.), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014, s. 167.
631. Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.

632. Pankowska D., *Pedagogika dla nauczycieli w praktyce. Materiały dydaktyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
633. Pankowska K., *Drama-zabawa i myślenie*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Metodyki Upowszechniania Kultury Stan, Warszawa 1991.
634. Pankowska K., *Edukacja przez dramę*, WSiP, Warszawa 1997.
635. Paprotna G., *Niepowodzenia i trudności zawodowe w rozwoju nauczyciela (w świetle badań nauczycieli wychowania przedszkolnego)*, [w:] S. Juszczyk (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
636. Paprotna G., *Wartości w wychowaniu przedszkolnym*, [w:] „Nauczyciel i szkoła”, 2009, nr 3-4 (44-45), s. 15-20.
637. Parczewska T., *Doświadczenia koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.
638. Parczewska T., *Edukacja ekologiczna w przedszkolu*, Wyd. UMCS, Lublin 2009.
639. Parnicka U., *Niebezpieczeństwo szklanego ekranu*, [w:] „Wychowawca”, 2001, nr 11.
640. Pasterniak W., *Piękno i sacrum. U podstaw pedagogiki teonomicznej*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 1998.
641. Pasterniak W., *Wprowadzenie do dydaktyki wartości. Edukacja literacka w szkole podstawowej*, Wyd. BIOS, Goleniów 1991.
642. Pasterniak-Kobyłecka E., *Edukacja aksjologiczna dziecka w środowiskach wychowawczych: współczesne problemy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020.
643. Paszkiewicz A., *Zabawa*, [w:] J. Karbowniczek (red.), *Mały Leksykon Pedagoga Wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014, s. 285.
644. Paszkowska T., *Pokora*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 794-796.
645. Penc J., *Encyklopedia zarządzania: podstawowe kategorie i terminy*, Wyższa Szkoła Studiów Międzynarodowych w Łodzi, Łódź 2008.
646. Perlaki I., *Innowacje w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1983.
647. Pernal K., *Badanie i odkrywanie w zabawie heurystycznej*, [w:] „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2019, nr 3, s. 32-47.
648. Pieter J., *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Wyd. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa 1967.
649. Pieter J., *Zarys metodologii pracy naukowej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
650. Pietrański Z., *Mądrość czyli świetne wyposażenie umysłu*, Wyd. Scholar, Warszawa 2001.
651. Pietrański Z., *Myślenie twórcze*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.
652. Pietrański Z., *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Wyd. PWN, Warszawa 1970a.
653. Pietrański Z., *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Wyd. PWN, Warszawa 1971.
654. Pietrański Z., *Psychologia sprawnego myślenia*, Wyd. „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1961.
655. Pietrański Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1970b.

656. Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
657. Pilch T., (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement A-Ż*, Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
658. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
659. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976.
660. Piotrowski W., *Organizacje i zarządzanie – kierunki, koncepcje, punkty widzenia*, [w:] A. K. Koźmiński, W. Piotrowski, *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
661. Piramowicz G., *Powinności nauczyciela*, Reprint wydania I z 1787 r., Wyd. PZWS, Warszawa 1958.
662. Piwowarski W., *Wartości podstawowe*, [w:] W. Piwowarski (red.), *Słownik katolickiej nauki społecznej*, Instytut Wydawniczy „Pax”, Warszawa 1993.
663. Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Spółdzielnia Wydawnicza „Wiedza”, Warszawa 1948.
664. Płońska J., *Twórczość*, [w:] J. Karbowniczek (red.), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2014, s. 262.
665. Podbilska A., *Motywująca rola nauczyciela, a uzdolnienia artystyczne uczniów w Prywatnej Szkole Muzycznej I stopnia w Trzebowniku*, niepublikowana praca licencjacka obroniona na Uniwersytecie Rzeszowskim, Rzeszów 2010, s. 6.
666. Podbilska A., *Nowe spojrzenie na rozwój dziecka w świetle znowelizowanej podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, [w:] J. Bałachowicz, Z. Zbróg (red.), *Edukacja (dla) dziecka – od trzylatka do sześciolatka*, Wyd. Libron, Kraków 2011, s. 11-17.
667. Podbilska-Kłosowska A., *Edukacja przedszkolna XXI wieku w Polsce – zagrożenia dla dziecka oraz nauczyciela*, [w:] W. Kędziółka (red.), *Dylematy i wyzwania XXI wieku. Ujęcie interdyscyplinarne*, Wyd. KUL, Stalowa Wola 2014, s. 53-67.
668. Podolska B., *Muzyka w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
669. Podolska B., *Z muzyką w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1979.
670. Podrez E., *Czym są wartości*, [w:] „Ateneum Kapłańskie”, 1997, nr 1(530), s. 6-17.
671. Polak K., *Nauczyciel. Twórczość. Promocja. Wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty*, Wyd. UJ, Kraków 1997.
672. Polchowska B., *Zabawy w teatr – poradnik klubowy*, Wojewódzki Ośrodek Kultury w Ostrołęce 1988 r.
673. Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
674. Pomykało W., *Wychowanie (z punktu widzenia świeckiego)*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 917-926.
675. Popek S. L., *Psychologia twórczości plastycznej*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2010.
676. *Postęp, nowatorstwo i innowacje w procesie edukacyjnym*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 749-755.

677. Poszytek P., Fazlagić J., *Wstęp*, [w:] J. Fazlagić, M. Schmidt (red.), *Innowacyjne zarządzanie w polskiej oświacie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.
678. Potulicka, E. *Paradygmaty zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*, [w:] E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświaty*, Wydawnictwo ERUDITUS, Poznań 2001, s. 11-60.
679. Półturzycki J., *Innowacja pedagogiczna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa 2003, s. 332-333.
680. *Problemy kształcenia nauczycieli*, [w:] „Ruch Pedagogiczny”, 1937, nr 27(38).
681. Przeclawski K., *Wychowanie (z punktu widzenia religii)*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 913-917.
682. Przeperski J., *Wdrażanie innowacji w kontekście deklarowanej i faktycznej gotowości do zmiany pracowników pomocy społecznej*, [w:] „Problemy Polityki Społecznej” 2020, nr 49 (2), s. 85-100.
683. Przyborowska B., *Pedagogika innowacyjności. Między teorią, a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
684. Przyborowska B., *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria-Praktyka-Rozwój*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.
685. Pszczołkowski T. (red.) *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978.
686. Pszczołowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wyd. „Ossolineum”, Wrocław 1978.
687. Pufal-Struzik I., *Samoocena aktywności innowacyjnej nauczycieli a preferencje wartości moralnych*, [w:] „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 1991, nr 5, s. 49-62.
688. Pulinowa M. Z., *Ziemia jako wartość w edukacji dziecka*, [w:] B. Dymara, M. Łopatkowa, M. Z. Pulinowa, A. Murzyn, *Dziecko w świecie wartości: Poszukiwanie ładu umysłu i serca*, t. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
689. Puślecki W., *Nauczyciel pełnomocny*, [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe „Impuls”, Kraków 2005, s. 174 – 180.
690. Putkiewicz E., Wilkomirska A., Zielińska A., *Szkoły państwowe a szkoły społeczne. Dwa światy socjalizacji*, Wyd. STO, Warszawa 1997.
691. Puzynina J., *Język wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
692. Puzynina J., *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*, Wyd. PAU, Kraków 2013.
693. Pytka L., *Aksjologia pedagogiczna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa 2003, s. 67-69.
694. Raczkowscy J. i B., *Praca w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1990.
695. Radziejewicz-Winnicki A., *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
696. Ratajczak Z., *Człowiek w sytuacji innowacyjnej*, Wyd. PWN, Warszawa 1980.
697. Ratajek Z., *Profesjonalna autokreacja nauczycieli wczesnej edukacji najważniejszą powinnością w warunkach współczesnych*, [w:] J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.), *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2012.

698. Remiszewska Z., *Pułapki w badaniach obszaru aksjologicznego: metoda klaryfikacji wartości*, [w:] „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2020, nr 6, s. 3-11.
699. Rhodes M., *An analysis of creativity*, [in:] „Phi Delta Kappan”, No 42, pp. 305-310.
700. Rogers C. R., *On becoming a person: A Therapist's View of Psychotherapy*, Houghton Mifflin Publ., Boston 1961.
701. Rogers E. M., *Diffusion of Innovations*, 4 ed., Free Press Publ., New York 1962.
702. Rogers E. M., *Diffusion of Innovations*, 5th edition, Free Press Publ., New York 2003.
703. Rogers E.M., Schoemaker F., *Communication of innovations: a cross-cultural approach*, Free Press Publ., New York 1971.
704. Rokeach M., *The Nature of Human Values*, Free Press, New York 1973.
705. Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
706. Rubacha K., *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesniej dorosłości*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000.
707. Rue B., *Values-based Leadership*, „Program Manager”, 2001, No. 30(4), pp. 12–16.
708. Rusakowska D., *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne*, Wyd. IWZZ, Warszawa 1986.
709. Rusiecki J., *Nauczyciele okresu transformacji – próba diagnozy zawodu*, Wydawnictwo WSP, Olsztyn 1999.
710. Rybczyńska D., *Jakość życia młodzieży z rodzin ubogich*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1998.
711. Sajdera J., *Uczenie się w kontekście społecznym – tutoring rówieśniczy jako sposób wspierania zdolności społeczno-poznawczych dzieci w sytuacjach interakcyjnych*, [w:] „Wychowanie Przedszkolne i Wczesnoszkolne”, 2016, Vol. 4, nr 2 (8), s. 81-91.
712. Sala-Suszyńska K., Kozak I., *Hierarchia wartości wychowawców przedszkoli z województwa lubelskiego*, [w:] „Edukacja” 2020, nr 4 (155), s. 5-15.
713. Samujło M., Ordon R., *Obraz nauczyciela w percepcji uczniów klasy V i VI szkoły podstawowej*, [w:] Z. Bartkowicz, M. Kowalczyk, M. Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
714. Sawiński J. P., *Innowacje i pseudoinnowacje*, [w:] „Edukacja i Dialog”, 1994, nr 9.
715. Schieder B., *Z bajkami przez cały rok*, Wyd. „Jedność”, Kielce 2005.
716. Schmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
717. Schoen L. T., Teddlie Ch., *A new model of school culture: a responde to a call for conseptual clarity*, [in:] „School Effectiveness and School Improvement”, 2008, Vol. 19, No. 2, pp. 129-153.
718. Schön D. A., *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass Publ., San Francisco 1987.
719. Schön D. A., *The Reflective Practitioner*, Basic Books Publ., New York 1983.
720. Schön D. A., *The Reflective Turn: Case Studies in Reflective Practise*, Teachers College Press Publ., New York 1991.
721. Schulz R., *Jak bronić się przed innowacjami?* [w:] *Otwarte teczki innowacji pedagogicznych, zeszyt 2*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1997

722. Schulz R., *Nauczyciel jako innowator*, WSiP, Warszawa 1989.
723. Schulz R., *O istocie pedagogicznego nowatorstwa*, [w:] „Ruch Pedagogiczny”, 1985, nr 4, s. 3-16.
724. Schulz R., *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, Wyd. PWN, Warszawa 1980.
725. Schulz R., *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Wyd. Uniwersytetu M. Kopernika w Toruniu, Toruń 1996.
726. Schulz R., *Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej*, Wyd. PWN, Warszawa 1990.
727. Schulz R., *Twórczość pedagogiczna*, Wyd. IBE, Warszawa 1994.
728. Schumpeter J. A., *Teoria rozwoju gospodarczego*, PWN, Warszawa 1960.
729. Schwartz S. H., Bilsky W., *Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications*, [in:] „Journal of Personality and Social Psychology”, 1990, Vol. 58, pp. 878-891.
730. Schwartz S. H., *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries*, [in:] M. P. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 25, Academic Press, New York 1992, pp. 1-65.
731. Schwartz, S. H., Bilsky, W., *Toward a universal psychological structure of human values*, [in:] „Journal of Personality and Social Psychology”, 1987, Vol. 53 (3), pp. 550-562.
732. Senge P. M., Arthur W. B., Day J., Jaworski J., Jung M., Nonaka I, Scharmer C. O., *Illuminating the Blind Spot*, [in:] “*Leader to Leader*”, Spring 2002, pp. 11-14.
733. Sergiovanni, T. J., *The Principalsip: A Reflective Practice Perspective*, Allyn and Bacpon Publ., Boston 1991.
734. Siek S., *Wybrane metody badania osobowości*, Wydawnictwa Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1983.
735. Skawroń J., *Ufność*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 1203-1205.
736. Skowrońska A., *Formy ekspresyjne jako przejaw aktywności twórczej dziecka*, [w:] „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli”, 2008, nr 4, str. 5-18.
737. Skrzydlewski P., *Dobro*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 256-260.
738. Skrzydlewski P., *Szacunek*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 1116-1118.
739. Skrzydlewski P., *Szczęście*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 1121-1125.
740. Słysz S., *Domowe zabawy teatralne*, WSiP, Warszawa 1977.
741. Sobieszczyk M., Wojciechowska K., *Wybrane możliwości współpracy środowiska rodzinnego i przedszkolnego*, [w:] A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarc (red.), *Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmat zmian*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 257-271.
742. Sobol E., (red.), *Mały słownik języka polskiego*, Wyd. PWN, Warszawa 1989.
743. Sobol E., (red.), *Mały słownik języka polskiego*, Wyd. PWN, Warszawa 1993.
744. Sobol E., *Postęp*, [w:] E. Sobol (red.), *Nowy słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

745. Sobol E., red., *Nowy słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
746. Solarz J. K., *Innowacje w organizacjach gospodarczych*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1981.
747. Sołoma L., *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1997.
748. Sołoma L., *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
749. Sroczyński W., *Rozwój (aspekt antropologiczny, społeczny, pedagogiczny)*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 971-981.
750. Stachyra K., *Metoda Wizualizacji Kierowanej z Muzyką w kontekście terapeutycznym i edukacyjnym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017.
751. Stankiewicz B., *Zabawy twórcze i widowiska lalkowe w wychowaniu przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1979.
752. Stark O., Atkins E., O. H. Wolff, J. W. Douglas, *Longitudinal study of obesity in the National Survey of Health and Development*, [in:] „Br. Med. J.”, 1981, no. 13 (283), pp. 13-17.
753. Stawinoga R., *Innowacja pedagogiczna – realizacja pasji czy formalności?* [w:] „Prima Educatione”, 2017, vol. I, s. 155-171.
754. Steiner G. A. (red.), *The Creative Organization*, The University of Chicago Press, Chicago 1965, pp. 4.
755. Stepulak M., *Uczenie się*, [w:] J. Karbowniczek (red.), *Mały Leksykon Pedagoga Wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014, s. 263.
756. Strembska-Kozieł M., *O potrzebie wychowania do wartości*, [w:] „Wychowawca”, 2015, nr 12 (273).
757. Strójkowa E., *Przedszkolne teatryki*, [w:] „Wychowanie w Przedszkolu” 1998, nr 9.
758. Stróżewski W., *Istnienie i wartość*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1981.
759. Strzalecki A., *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*, Wyd. PWN, Warszawa 1969.
760. Strzemska J., Weryho M., *Wychowanie przedszkolne. Podręcznik dla wychowawców*, Wyd. Księgarnia Teodora Paprockiego i S-ki, Warszawa 1895.
761. Studzińska M., *Dzieci przedszkolne poznają przyrodę ożywioną*, WSiP, Warszawa 1989.
762. Studzińska M., *Klasyfikowanie obiektów przyrodniczych przez dzieci 6-letnie*, [w:] „Wychowanie w Przedszkolu”, 1985, nr 6.
763. Styczeń T., *Aksjologia*, [w:] F. Grylewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułkowski (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. I, TN KUL, Lublin 1985.
764. Suchodolski B., *Oświata i człowiek przyszłości*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1974.
765. Suchodolski B., *Perspektywy upowszechnienia działalności twórczej*, [w:] „Nowe Drogi”, 1976, nr 2.
766. Suchodolski B., *Wychowanie do przyszłości*, Wyd. PWN, Warszawa 1968.
767. Surma B., *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofi i Cavalletti. Genez, założenia teoretyczne i recepcja*, Wydawnictwo Ignatianum, Kraków 2017.
768. Surma B., *Organizacja przestrzeni w przedszkolu*, [w:] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011a, s. 194-203.

769. Surma B., *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, Wyd. Palatum-Ignatianum, Łódź – Kraków, 2009.
770. Surma B., *Placówki wychowania przedszkolnego w Polsce*, [w:] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011b, s. 189-193.
771. Surma B., *Udział rodziców w edukacji małych dzieci*, [w:] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011c, s. 177-181.
772. Surma B., *Zabawa konstrukcyjna*, [w:] J. Karbowniczek (red.), *Mały Leksykon Pedagoga Wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014a, s. 286-287.
773. Surma B., *Zabawa ruchowa*, [w:] J. Karbowniczek (red.), *Mały Leksykon Pedagoga Wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014b, s. 287.
774. Suświłło M., *Zdolności specjalne dzieci w szkole – „zakopywanie” czy „mnożenie” talentów*, [w:] J. Górniewicz (red.), *Dylematy współczesnej edukacji*, Toruń 2007, s. 121-137.
775. Swadkowski I., *O kształceniu w dzieciach zamiłowania do pracy*, WSiP, Warszawa 1957.
776. Szczepańska M., Gawęł-Luty E., *Przyjaźń jako wartość w relacjach społecznych dzieci i młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
777. Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1970.
778. Szczepański J., *Korzeniami wrosłem w ziemię*, Wyd. „Śląsk”, Ustroń 2009.
779. Szczepański J., *O indywidualności*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988.
780. Szczepański J., *Wizje naszego życia*, Wyd. Prywatnej Wyższej Szkoły Businessu i Administracji, Warszawa 1995.
781. Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
782. Szewczuk W. (red.), *Słownik psychologiczny*, Wyd. „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1985.
783. Szkolak-Stępień A., *Przedsiębiorczy nauczyciel wczesnej edukacji – raport z badań*, [w:] „Przedsiębiorczość-Edukacja”, 2020, nr 16(2), s. 38-47.
784. Sztumski J., *Spółczesność i wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1992.
785. Szuman S., *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, WSiP, Warszawa 1985.
786. Szuman S., *Talent pedagogiczny*, [w:] W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959.
787. Szymańska M. F., *Miłość wychowawcza*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 599-604.
788. Szymański M. J., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2006.
789. Szymański M. J., Walasek- Jarosz B., Zbróg Z., 2016, *Zrozumieć szkołę dla (jej) zmiany*, [w:] M. J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*, Wyd. APS, Warszawa 2016.
790. Szymański M. J., *Wartości młodzieży, jej nauczycieli i rodziców*, [w:] „Edukacja”, 2002, nr 1, s. 45-56.

791. Śliwerska W., Śliwerski B., *Edukacja w wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls
792. Śliwerski B. (red.), *Edukacja alternatywna Dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992.
793. Śliwerski B. (red.), *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996a.
794. Śliwerski B. (red.), *Edukacja w wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992.
795. Śliwerski B. (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
796. Śliwerski B. (red.), *Pedagogika, subdyscyplina wiedzy pedagogicznej*, t. III, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
797. Śliwerski B. (red.), *Pedagogika, subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. IV, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010.
798. Śliwerski B. (red.), *Pedagogika, t. 1, Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań własnych*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
799. Śliwerski B. (red.), *Pedagogika, t. 2, Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
800. Śliwerski B. (red.), *Pedagogika, t. 3, Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
801. Śliwerski B. (red.), *Pedagogika, t. 4*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010.
802. Śliwerski B., *Edukacja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 905-906.
803. Śliwerski B., M. Paluch, *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021.
804. Śliwerski B., Melosik Z. (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
805. Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
806. Śliwerski B., Piekarski J., *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
807. Śliwerski B., Rozmus A. (red.), *Alternatywy w edukacji*, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków-Rzeszów, 2018.
808. Śliwerski B., *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
809. Śliwerski B., *Wstęp*, [w:] M. Kolankiewicz (red.), *Pedagogika alternatywna - dylematy teorii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995.
810. Śpiewak A., *Wybrane problemy teorii wartości*, [w:] J. Lipiec (red.), *Człowiek i świat wartości*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Kraków 1982.
811. Świada H. (red.), *Młodzież, a wartości*, WSiP, Warszawa 1979.
812. Świeca M., *Drama w edukacji*, Wyd. Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 1996.
813. Światała I. M., *Wychowanie do wartości w zmieniającym się świecie*, [w:] „Studia Edukacyjne”, 2019, nr 52, s. 159-172.
814. Tarkowska E., *Źródła i konteksty socjologii życia codziennego*, [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2009.

815. Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1988.
816. Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1988.
817. Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1988.
818. Tatarkiewicz W., *Parerga*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976.
819. Tchorzewski A. M. de, *Wychowanie - jego właściwości*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 318-324.
820. Thomas J., *Edukacyjne problemy współczesnego świata*, Wyd. PWN, Warszawa 1980.
821. Thomas W. I., Znaniecki F., *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. 1, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976.
822. Tischner J., *Etyka wartości i nadziei*, [w:] D. von Hildebrand, J. A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, *Wobec wartości*, Wyd. „W drodze”, Poznań 1982.
823. Tischner J., *Etyka wartości i nadziei*, [w:] D. von Hildebrand, J. A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, *Wobec wartości*, Wyd. „W drodze”, Poznań 2001.
824. Tischner J., *Myślenie według wartości*, Wyd. Znak, Kraków 1982.
825. Tłuściak-Deliowska A., Dernowska U., *Wartości w organizacji szkolnej z perspektywy nauczycieli szkół gimnazjalnych*, [w:] „Przegląd Psychologiczny” 2016, nr 2, s. 151-161.
826. Tomczyk A., *Między sceną a kulisami. Sytuacje społeczne w perspektywie nauczycieli przedszkoli niepublicznych w ujęciu teorii Ervinga Goffmana*, [w:] „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia”, 2022, nr 35 (2), s. 139–154.
827. Topińska Z., *Kierowanie zabawą dziecka w przedszkolu a warunki jego aktywności*, Wyd. PZWS, Warszawa 1961.
828. Topińska Z., *Organizacyjne formy procesu kierowania rozwojem dzieci*, [w:] M. Kwiatowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1985, s. 167-204.
829. Tyszkowa M., *Zabawa dziecka, symbolizacja, poznanie, autokomunikacja*, [w:] „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 3/4.
830. Urbaniak-Zajac D., *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
831. Uszyńska-Jamroc J., Dudel B., Głowska-Sołdatow M. (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
832. Uszyńska-Jamroc J., Nadchewicz K. (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2015.
833. Uszyńska-Jarmoc J., *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007.
834. Uszyńska-Jarmoc J., Cichoński A., *Edukacja elementarna w teorii i praktyce*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2012.
835. Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głowska-Sołdatow M., *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków-Białystok, 2013.

836. Uszyńska-Jarmoc J., *Kreatywność nauczycieli i ich przekonania i intencje dotyczące interakcji wychowawczych z dziećmi*, Trans Humana, Białystok 2003.
837. Wadsworth B. J., *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, WSiP, Warszawa 1998.
838. Waloszek D., *Być nauczycielem dziecka - wymiary odpowiedzialności*, [w:] W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji: na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011a, s. 29-48.
839. Waloszek D., *Czynnik dostępu dzieci do edukacji jako warunek szansy życiowej*, [w:] D. Waloszek (red.), *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011, s. 221-232.
840. Waloszek D., *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym. Założenia, treści i organizacja*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1994.
841. Waloszek D., *Edukacja przedszkolna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2003, s. 952-962.
842. Waloszek D., *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 1998.
843. Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
844. Waloszek D., *Zabawa w dzieciństwie* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Warszawa 2008, s. 643-655.
845. *Wartość, filoz.*, [w:] *Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, t. 12 – Usa-Ż, Warszawa 1969, s. 136.
846. Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1995 r.
847. Webber R. A., *Zasady zarządzania organizacjami*, PWE, Warszawa 1984.
848. *Webster's Third New International Dictionary*, Philip Babcock Gove (ed.), Publ. Konemann, Cologne 1993.
849. Welskop W., *Relatywizm wartości nauczyciela a kształtowanie tożsamości uczniów*, [w:] J. Bartkowski, J. Swędrak, E. Struzik (red.), *Wychowanie: czy może „obejść się” bez duchowości?*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Sieradzu, Kraków-Sieradz 2013, s. 255–267.
850. Wenc A., *Odwaga*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 678-680.
851. Wenta K., *Metodologiczne uwarunkowania strategii jakościowych badań ewaluacyjnych w toku praktyki pedagogicznej – dyskusja między teoriami pedagogicznymi a praktycznymi doświadczeniami nauczycieli*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Jakość innowacji i ewaluacji w toku praktyki pedagogicznej studentów*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Konin 2015.
852. Weresa M. A., *Polityka innowacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
853. Węgrzecki A., *Scheler*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.
854. Whitfield P. R., *Innowacje w przemyśle*, Wyd. PWE, Warszawa 1983.
855. Wiatrowski Z., *Rozwój zawodowy*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 509-515.
856. *Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 1 – A-Ble, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.

857. *Wielka Encyklopedia Powszechna PWN, t. 12 – Usa-Ż*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969.
858. Więckowski R., *Elementy systemu nauczania początkowego*, WSiP, Warszawa 1976.
859. Więckowski R., *Rozwój pedagogiki wczesnoszkolnej jako nauki*, [w:] „Życie Szkoły”, 1998, nr 3.
860. Wilk J., *Nad pytaniem o istotę systemu przewencyjnego ks. Bosko*, [w:] W. Korzeniowska (red.), *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
861. Wiśniewska-Kin M., *Kompetencje kluczowe uczniów w społeczeństwie wiedzy – konieczność mentalnych przewartościowań*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015.
862. Wojnar I., *Rozmowa z profesorem Bogdanem Suchodolskim*, [w:] „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1991, nr 3.
863. Wolan-Nowakowska M., *Wybrane wymiary osobowości a postawa wobec zmian pracowników firm prywatnych i państwowych*, [w:] D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany rozważania psychologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 157-168.
864. Wolan-Nowakowska, M., *Wybrane wymiary osobowości a postawa wobec zmian pracowników firm prywatnych i państwowych*, [w:] D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany rozważania psychologiczne*, (s. 157- 168), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego Kraków 2002, s. 157-168.
865. Wollman L., *Rozwijanie Potencjału Uczenia się w społecznej przestrzeni edukacyjnej*, Wyd. Stowarzyszenie Nauczycieli Edukacji Początkowej, Katowice 2013.
866. Wołosiuk B., *Wychowanie do wartości w edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. KUL, Lublin 2010.
867. Wołoszyn S., *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
868. Wosik-Kowala D., *Nauczyciel kompetentny – postulat czy rzeczywistość?*, [w:] Z. Bartkowicz, M. Kowalczyk, M. Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny. Terażniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
869. Wosińska W., *Psychologia życia społecznego*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
870. Wójcicka E., *Przestrzeń literacka jako nośnik wartości w perspektywie edukacyjnej na przykładzie powieści J.R.R. Tolkiena Hobbit, czyli tam i z powrotem*, [w:] „Studia Edukacyjne”, 2020, nr 59, s. 285-310.
871. Wójcik Z., *„Zabawa dla dzieci. Wybór scenariuszy dla dzieci”*, Wyd. Didasko, Warszawa 1996 r.
872. Wójcik Z., *Zabawa w teatr, cz. 1*, Wyd. Didasko, Warszawa 2002a.
873. Wójcik Z., *Zabawa w teatr, cz. 2*, Wyd. Didasko, Warszawa 2002b.
874. Wygotski, L. S., *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, [w:] A. I. Brzezińska, T. Czubała, G. Lutomki, B. Smykowski, *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2000.
875. Yonemura M., *A teacher at work. Professional development and the early childhood educator*, Teachers College Press, New York, 1986.
876. Zaborowski Z., *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1986.

877. Zaborowski Z., *Psychospołeczne problemy wychowania*, Wyd. „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1977.
878. Zaczyński W. P., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1968.
879. Zalewska-Bujak M., *W poszukiwaniu nauczycielskiego oporu – na podstawie narracji nauczycieli*, [w:] „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2022, t. XLI, z. 1, s. 23-40.
880. Zaltman G., Duncan R., Holbeck J., *Innovation and Organization*, J. Wiley, New York, 1973.
881. Zaorska Z., *Pedagogika zabawy*, [w:] „Edukacja i Dialog” 1993, nr 1, s. 14-18.
882. Zaron Z., *Wybrane pojęcia etyczne w analizie semantycznej. (Kochaj bliźniego swego)*, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, Łódź, 1985.
883. Zbróg Z., *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2019.
884. Zbróg Z., Zbróg P., *Kompetencje interpersonalne dyrektora w kontekście zarządzania szkołą*, [w:] K. Czerwiński, J. Mika, R. Uździecki, *Zarządzanie i komunikacja społeczna w edukacji. Kontekst, struktura, środowisko*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010.
885. Zielińska E., *Jak radzić sobie z niepożądanymi zachowaniami u małych dzieci, szkolenie dla rady pedagogicznej*, Przemysł 2016.
886. Zielińska E., *Kształtowanie czynności samoobsługowych*, [w:] „Bliżej przedszkola”, 2011, nr 118, s. 5-9.
887. Zielińska E., *Listy do Ewy Z. Poradnik nauczycieli przedszkola*, Wyd. Bliżej Przedszkola, Kraków 2019.
888. Zielińska E., *O trudach w realizacji nowej podstawy programowej*, niepublikowana prelekcja podczas autorskiego seminarium prof. zw. dr hab. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej i Ewy Zielińskiej „Działalność pedagogiczna przedszkola, a podstawa programowa – niepokoje i realia”, Bliżej Przedszkola, Kraków 2011.
889. Ziółkowski J., *Kryzys wartości*, [w:] „Communio”, 1993, nr 18, s. 26.
890. Znaniński F., *Nauki o kulturze*, Wyd. PWN, Warszawa 1971.
891. Znaniński F., *Socjologia wychowania, t.2, Urabianie osoby wychowanka*, 1930.
892. Zoszak-Łoskot K. A., *Wartości w pracy nauczyciela montessoriańskiego i tradycyjnego. Badania porównawcze*, [w:] „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2018, t. XXXVII, z. 4, s. 143-154.
893. Zwiernik J., *Dziecięca codzienność w przestrzeniach podwórka*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepkowska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
894. Zwierzchowska I., *(Nie) świadoma decyzja, czyli o motywach wyboru przedszkola Montessori*, [w:] „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2018, nr 1, s. 75-94.
895. Zwierzchowska I., Centner-Guz M., *Stres zawodowy nauczycieli pracujących w oddziałach Montessori*, [w:] B. Surma (red.), *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori – teoria i praktyka*, Łódź – Kraków 2009, s. 149-164.
896. Zwierzchowska I., Parczewska T., *Swoistość postrzegania kreatywności*, [w:] J. Bałachowicz, I. Adamek (red.), *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji*

- przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*, Wydawnictwo APS, Warszawa, 2017, s. 18-40.
897. Żak S., *Prakseologia*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 841-842.
898. Żardecki W., *Edukacja teatralna*, [w:] „Edukacja i Dialog”, 1997, nr 10.
899. Żechowska B., *O poznaniu nauczyciela*, Wyd. WSP, Katowice 1995.
900. Żechowska B., *O twórczym rozwoju nauczyciela refleksji kilka*, [w:] S. Juszczak (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
901. Żegnałek K., *Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych*, Wyd. „Comandor”, Warszawa 2008.
902. Żmijewska E., *Europejski nauczyciel – fikcja czy rzeczywistość?*, [w:] E. Gawęł-Luty, J. Kojkoł (red.), *Tożsamość – reminiscencje*, Wydawnictwo „Harmonia”, Gdańsk 2008, s. 451-457.
903. Żuchelkowska K., Gładyszewska M., *Media a świat wartości nauczycielek przedszkoli*, [w:] „Wychowanie na co dzień”, 2008, nr 12(183), s. 11-15.
904. Żuchelkowska K., *Świat wartości dzieci kończących edukację przedszkolną*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.
905. Żuchelkowska K., *Świat wartości dzieci kończących edukację przedszkolną*, [w:] „Wychowanie na co dzień”, 2005, nr 6(141), s. 20-22.
906. Żuchelkowska K., *Wykorzystanie małych form scenicznych w przygotowaniu dziecka 6-letniego do nauki czytania*, [w:] „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, 1994, z. 29.
907. Żuchelkowska K., *Zdrowie*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 1537-1542.
908. Żuk G., *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Wyd. UMCS, Lublin 2016.
909. Żukowska-Gardzińska D., *Uczciwość*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, Radom 2016, s. 1194-1196.
910. Żywczok A., *Ku afirmacji życia: pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011.

Akty prawne

1. Ustawa z dnia 12 maja 2022 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2022, poz. 1116, Art. 125 a); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220001116/T/D20221116L.pdf>
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017 poz. 356); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356>

3. Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. nr 95 poz. 425); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19910950425>
4. Ustawa z dnia 2 listopada 2022 r. – Prawo Oświatowe (Dz. U. 2022 poz. 2230); <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4186>
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 marca 2022 roku w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. 2022 poz. 566) (minimalnie zmieniające wytyczne obowiązujące na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 września 2019 roku (Dz. U. 2019 poz. 502) o rozszerzenie § 21 o § 21a, w którym to dodane zostały wytyczne odnoszące się do migrującej do Polski ludności Ukraińskiej i wytycznymi związanymi z liczebnością dzieci narodowości Ukraińskiej w oddziałach przedszkolnych); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220000566/O/D20220566.pdf>
6. Karta Nauczyciela – ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku (Dz. U. 1982 nr 3 poz. 190); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19820030019>
7. Karta Nauczyciela – jednolity tekst ustawy wprowadzony Obwieszczeniem Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 maja 2006 roku (Dz. U. 2006 nr 97 poz. 674); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20060970674>
8. Karta nauczyciela – dokument aktualny, 29 września 2021 r. (Dz. U. 2021 poz. 1762 oraz 2022 poz. 935, 1116, 1700 i 1730); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001762>
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 grudnia 1999 roku, załącznik nr 3, „Ramowy statut przedszkola publicznego”, (Dz. U. 2000 Nr 2 poz. 20); <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/zm-rozporzadzenie-w-sprawie-ramowego-statutu-publicznej-szescioletniej-16861584>
10. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. 2001 nr 61 poz. 624); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20010610624>
11. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2002 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. 2002 nr 10 poz. 96); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20020100096>
12. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 sierpnia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. 2003 nr 146 poz. 1416); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20031461416>
13. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 marca 2004 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. 2004 nr 66 poz. 606); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20040660606>
14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 stycznia 2005 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. 2005 nr 10 poz. 75) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20050100075>
15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lutego 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych statutów publicznego

- przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. 2007 nr 35 poz. 222) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20070350222>
16. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. 2017 poz. 649) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000649>
 17. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. 2017 poz. 59) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/T/D20170059L.pdf>
 18. Ustawa z dnia 12 maja 2022 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2022 poz. 1116) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001116>
 19. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017 poz. 356) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356>
 20. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniające rozporządzenie 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 przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2018 r., poz. 1679) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001679>
 21. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie 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 przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2022 poz. 609) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220000609>
 22. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 sierpnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie 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 przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2022 poz. 1717) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001717>
 23. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 roku, w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. 2012, poz. 752) <https://eli.gov.pl/eli/DU/2012/752/ogl/pol>

24. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2017 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. 2017 poz. 481) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000481>
25. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 października 2019 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. 2019 poz. 2013) <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-dnia-3-pazdziernika-2019-r-w-sprawie-dopuszczania-do-uzytku-szkolnego-podrecznikow-dzu-2019-poz-2013>
26. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 18 maja 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy - Prawo oświatowe (Dz. U. 2021 poz. 1082) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001082>
27. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 14 września 2022 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty (Dz. U. 2022 poz. 2230) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU2020002230/T/D20222230L.pdf>
28. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. 2019 poz. 502) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000502>
29. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 21 maja 2019 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo oświatowe (Dz. U. 2019 poz. 1148) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001148/T/D20191148L.pdf>
30. Ustawa z dnia 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych (Dz. U. 2020 poz. 374) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200000374>
31. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz. U. 2020 poz. 1385) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200001385>
32. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 9 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. 2022 poz. 566) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220000566>
33. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 2022 poz. 2230) <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=1>
34. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 16 września 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty (Dz. U. 2021 poz. 1915) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001915>
35. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lipca 2022 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2022 poz. 1594) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001594>
36. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania

- publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. 2017 poz. 1647)
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001647>
37. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 września 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. 2019 poz. 1778); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001788>
 38. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2021 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. 2021 poz. 1571) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001571>
 39. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. 2022 poz. 644)
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220000644>
 40. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 14 września 2022 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o finansowaniu zadań oświatowych (Dz. U. 2022 poz. 2082) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220002082>
 41. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2021 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. 2021 poz.1571); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001571>
 42. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 listopada 2021 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. 2021 poz. 2294); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210002294>
 43. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2020 poz. 1309); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200001309>
 44. Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 sierpnia 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. 2020 poz. 1551) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200001551>
 45. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 września 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. 2021 poz. 1618); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001618>
 46. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz. U. z 2017 r., poz.1635); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001635>
 47. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela z dnia 29 września 2021 r., (Dz. U. 2021 poz. 1762; Dz. U. 2022 poz. 935, 1116, 1700 i 1730); <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2>

48. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 18 maja 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo oświatowe (Dz. U. 2021 r., poz. 1082, Art. 84) kompetencje rady rodziców <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001082>
49. Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2020 poz. 1280); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200001280>
50. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach (Dz. U. 2022 poz. 1593); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001593>
51. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2014 r., poz. 803); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20140000803/O/D20140803.pdf>
52. Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz. U. 2002, nr 56, poz. 506) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20020560506>
53. Zarządzenie nr 62 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 listopada 1989 r. w sprawie zasad prowadzenia pedagogicznej działalności innowacyjnej w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych (Dz.Urz.MEN.1989.7.64) <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-resortowe/zasady-prowadzenia-pedagogicznej-dzialalnosci-innowacyjnej-w-szkolach-33631387> data dostępu: 15.05.2019 r.
54. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U. 2017, poz.703) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000703>
55. Art. 83 o radach rodziców ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. prawo oświatowe (j.t.Dz.U.2018.996) <http://www.dziennikustaw.gov.pl/du/2018/996/1>
56. Nadzór pedagogiczny z komentarzem do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, artykuł dostępny na stronie: <https://www.nadzor-pedagogiczny.pl/rozp-men-z-dnia-17-marca-2017-r-w-sprawie-szczegolowej-organizacji-publicznych-szkol-i-publi/szczegoly-akt/682>
57. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2015 poz. 1113 z późn. zm) <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2015/1113/1>
58. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. 2017 poz.1658) <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/1658/1>
59. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2012, poz. 977 z późn. zm. <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2012/977/1>

60. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. z 2017 poz. 1743) <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/1743/1>
61. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. 2017 poz. 1616) <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/1616/1>
62. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno – pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2017 poz. 1591) <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/1591/1>
63. Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych (Dz. U. 2017 poz. 2203) <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/2203/1>
64. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. 2018 poz. 967 z późn. zm.) <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/967/1>
65. Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty (Dz. U. 2018 poz. 1457 z późn. zm.) <http://www.dziennikustaw.gov.pl/du/2018/1457/1>
66. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. prawo oświatowe (Dz. U. 2018 poz. 996 z późn. zm.) <http://www.dziennikustaw.gov.pl/du/2018/996/1>

Netografia

1. Bach M.M., Budowanie świata wartości. Od innowacji do programu wychowania przedszkolnego, praca doktorska opublikowana na stronie internetowej: <https://ignatianum.edu.pl/storage/files/May2022/Mariola%20Maria%20Bach.Budowanie%20%20C5%9Bwiata%20warto%20C5%9Bci.12.05.2022.pdf> data dostępu: 26.10.2022 r.
2. Banach Cz., *O strategii i kierunkach rozwoju edukacji*, 2009, artykuł dostępny na stronie: <http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1622/10--O-strategii-i-kierunkach-rozwoju-edukacji--Banach.pdf?sequence=1> data dostępu: 25.01.2019 r.
3. Borgensztajn J., Karczewska-Gzik A., Milewska M., Witkowska E. Malinowski M., *Wytyczne do tworzenia programów nauczania i scenariuszy zajęć/lekcji*, dostępne na stronie internetowej: https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/wytyczne_do_tworzenia_programow_nauczania.pdf data dostępu: 15.06.2018 r.
4. Boszczyk M., Knajder-Sowa A., *Współpraca przedszkola z rodzicami z uwzględnieniem środowiska wiejskiego - zestawienie bibliograficzne w wyborze*, artykuł dostępny na stronie: http://www.pbw.kielce.pl/userfiles/file/nowe_zestawienia/dokument790.pdf data dostępu: 14.12.2022 r.
5. Cackowski Z., *Wartości chrześcijańskie nie są uniwersalne*, artykuł dostępny na stronie internetowej: https://pf.uw.edu.pl/images/NUMERY_PDF/005/PF_1993-R2_116_ankieta_Cackowski.pdf data dostępu: 6.12.2022 r.
6. Chałas K., *Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom podstawą budowania szkoły jako wspólnoty życia, pracy i służby Ojczyźnie*, artykuł

- dostępny na stronie internetowej: https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/userfiles/_public/k9/agenda/seminaria/2017/171212/02_-_prof._krystyna_chalas.pdf
data dostępu: 23.06.2019 r.
7. Christ M., Szmigiel M., *Od gier terenowych po larpy, czyli pedagogika przygody w procesie edukacji i socjalizacji odbiorców w różnych grupach wiekowych*. [w:] „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 2016, nr 11(42), s. 81-98, artykuł dostępny na stronie internetowej: https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/986/4/Christ_Od_gier_terenowych_po_larpy.pdf
data dostępu: 19.02.2020 r.
 8. Christ M., *Związek leśnych przedszkoli z metodą Marii Montessori*, artykuł dostępny na stronie internetowej: <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/eetp/article/view/972>
data dostępu: 15.02.2023 r.
 9. Coolahan J., *Rada Europy*, artykuł dostępny na stronie internetowej: <http://www.eurydice.org>
data dostępu: 19.09.2018
 10. European Commission, Eurydice Oficjalna Strona internetowa Unii Europejskiej, *Polska, organizacja edukacji i opieki na poziomie przedszkoli*, artykuł dostępny na stronie: https://eacea.ec.europa.eu/national_policies/eurydice/content/organisation-programmes-children-over-2-3-years-26_pl
data dostępu: 8.01.2021 r.
 11. Europe 2020 flagship initiative Innovation Union, publikacja do pobrania ze strony: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/440f4722-e9ad-43b2-892a-aba42909c54a/language-en>
data dostępu: 8.01.2021 r.
 12. Farnow E., „*Bajeczka*” – program własny z zakresu edukacji teatralnej w przedszkolu; materiał dostępny na stronie internetowej: <https://blizejprzedszkola.pl/wpis-10049,quotbajeczkaquot-program-wlasny-z-zakresu-edukacji-teatralnej-w-przedszkolu#>
data dostępu: 21.04.2022 r.
 13. *Fundusze UE na innowacje i tworzenie nowych nisz rynkowych w 2022 roku*, artykuł dostępny na stronie: https://ksiegowosc.infor.pl/obrot_gospodarczy/finanse-i-inwestycje/5418203,Fundusze-UE-na-innowacje-i-tworzenie-nowych-nisz-rynkowych-w-2022-roku.html
data dostępu: 23.05.2022 r.
 14. Gołębiak B. D., *O „upedagogicznianiu” szkoły poprzez akademicki dyskurs edukacyjny: ku autoetnografii*, [w:] „Forum Oświatowe” 2(52) 2014, s. 147-169; artykuł dostępny na stronie: <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/279>
data dostępu: 16.01.2021
 15. Glod W., Wronka-Pośpiech M., *Zależności pomiędzy wartościami organizacyjnymi a innowacyjnym stylem przywództwa. Perspektywa firm rodzinnych*, artykuł dostępny na stronie internetowej: https://www.researchgate.net/publication/338242024_ZALEZNOSCI_POMIEDZY_WARTOSCIAMI_ORGANIZACYJNYMI_A_INNOWACYJNYM_STYLEM_PRZYWODZTWA_PERSPEKTYWA_FIRM_RODZINNYCH
data dostępu: 14.02.2022

16. *Guide to Social Innovation*, European Commission, February 2013, materiał dostępny na stronie: http://s3platform.jrc.ec.europa.eu/documents/20182/84453/Guide_to_Social_Innovation.pdf
data dostępu: 2.01.2019 r.
17. Herczyński J., Sobotka A., *Dyskusja o pozycji zawodowej dyrektora szkoły*, [w:] *Decentralizacja oświaty*, praca zbiorowa pod red. M. Herbsta, Wydawnictwo ICM, Warszawa 2012, s. 241-270. Publikacja dostępna na stronie internetowej: https://www.euroreg.uw.edu.pl/dane/web_euroreg_publications_files/2175/herbst_2012_decentralizacja_oswiaty.pdf
data dostępu: 30.06.2022 r.
18. Internet 1, materiał dostępny na stronie: <https://www.kuratorium.lublin.pl/?akc=akt&op=szcz&id=7809>
data dostępu: 17.07.2019 r.
19. Internet 2, *Przedszkola w Polsce*, materiał dostępny na stronie: <https://przedszkola.edubaza.pl/>
data dostępu: 27.10.2022 r.
20. Internet 3, Program FENG (Fundusze Europejskie dla Nowoczesnej Gospodarki), szczegółowe informacje dostępne na stronie: <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/fundusze-2021-2027/aktualnosci/program-fundusze-europejskie-dla-nowoczesnej-gospodarki-2021-2027-feng-zatwierdzony-przez-ke/>
data dostępu: 11.11.2022 r.
21. Internet 4, Konkurs dla nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych „Kierunek – innowacja”, szczegółowe informacje dostępne na stronie: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/konkurs-dla-nauczycieli-szkol-podstawowych-i-ponadpodstawowych-kierunek--innowacja>
data dostępu: 14.12.2022 r.
22. Internet 5, Konkurs dla nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych „Kierunek – Innowacja 2022”, szczegółowe informacje dostępne na stronie: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/konkurs-dla-nauczycieli-szkol-podstawowych-i-ponadpodstawowych-kierunek--innowacja-2022>
data dostępu: 15.06.2021 r.
23. Internet 6, Ogłoszenie konkursu na najlepszego nauczyciela zawodu, szczegółowe informacje dostępne na stronie: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/nowy-rok-szkolny-20222023>
data dostępu: 4.03.2023 r.
24. Internet 7, *Szkoła Podstawowa im. C. Freineta w Zespole Szkół Ogólnokształcących w Mazowieckim*; link do strony szkoły: <https://szkola-podstawowa.com.pl/otwock/wladyslawa-stanislaw-reymonta-8391>
data dostępu: 15.12.2022 r.
25. Internet 8, *Niepubliczna Polsko-Angielska Szkoła Podstawowa im. Johna Deweya w Obornikach*, link do strony szkoły: <https://jds.edu.pl/nauczanie-zdalne>
data dostępu: 15.12.2022 r.
26. Internet 9, *Klasy freinetowskie działające na podstawie autorskich programów inspirowanych pedagogiką C. Freineta*, więcej informacji na stronie szkoły: <https://sp2.sierakowice.pl/klasy-freinetowskie/>
data dostępu: 15.12.2022 r.
27. Jakimiuk B., *Praca nauczyciela jako obszar budowania relacji interpersonalnych*, artykuł dostępny na stronie: <https://repozytorium.ukw.edu.pl/>

- bitstream/handle/item/3733/Beata%20Jakimiuk%20Praca%20nauczyciela%20jako%20obszar%20budowania%20relacji%20interpersonalnych.pdf?sequence=1 &isAllowed=y
data dostępu: 23.01.2019 r.
28. Bralczyk J., *Język jako nośnik wartości. Wykłady prof. Jerzego Bralczyka*, artykuł dostępny na stronie: <https://nno.pl/jezyk-jako-nosnik-wartosci-wyklady-prof-jerzego-bralczyka/>
29. data dostępu: 10.03.2023 r.
30. Jucewicz A., *Jesper Juul: Obecny system edukacji wymyślono, żeby tworzyć uległych obywateli. Czas na strajk*, artykuł dostępny na stronie: <http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,163229,24679932,jesper-juul-obecny-system-edukacji-wymyslono-zeby-tworzyc.html?disableRedirects=true>
data dostępu: 21.01.2019 r.
31. Kędra K., *W Rzeszowie przedszkolaki i licealiści za darmo uczą się chińskiego*, artykuł dostępny na stronie: <http://rzeszow.wyborcza.pl/rzeszow/7,34962,24035133,w-rzeszowie-przedszkolaki-i-licealisci-za-darmo-ucza-sie-chinskiego.html>
data dostępu: 14.05.2019 r.
32. Kamer E., *Zabawa w teatr*, artykuł dostępny na stronie: <https://www.przedszkola.edu.pl/zabawa-w-teatr.html>
data dostępu: 16.05.2021 r.
33. Karczewska-Gzik A., *Wytyczne do tworzenia autorskich programów nauczania i wychowania przedszkolnego z poszczególnych obszarów - wychowanie przedszkolne*, [w:] J. Borgensztajn, A. Karczewska-Gzik, M. Milewska, E. Witkowska, M. Malinowski, *Wytyczne do tworzenia programów nauczania i scenariuszy zajęć/lekcji*, 2018, s. 21-23; dokument opublikowany na stronie: https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/wytyczne_do_tworzenia_programow_nauczania.pdf
data dostępu: 18.01.2021 r.
34. Krzepicka A., Tarapata J., *Innowacje jako czynnik budowania wzrostu wartości przedsiębiorstwa*, artykuł dostępny na stronie: <http://bazekon.icm.edu.pl/bazekon/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171357081>
data dostępu: 19.02.2023 r.
35. Lau, W. C. M. (2008, November), *Beliefs and values of a kindergarten teacher in enhancing young children's musical creativity*, Paper presented at the Asia-Pacific Educational Research Association (APERA) Conference 2008: Educational Research for Innovation & Quality in Education: Policy & Pedagogical Engagements Across Contexts, National Institute of Education, Singapore; artykuł dostępny na stronie: <https://repository.eduhk.hk/en/publications/beliefs-and-values-of-a-kindergarten-teacher-in-enhancing-young-c-3>
data dostępu: 9.03.2023 r.
36. Janczak-Cwil E., *Cechy dobrej nauczycielki wychowania przedszkolnego*, artykuł dostępny na stronie internetowej: <https://mamotoja.pl/przedszkolak/edukacja/jaki-powinien-byc-nauczyciel-w-przedszkolu-26999-r1/>
data dostępu: 10.11.2022 r.
37. „Kierunek – innowacja” – konkurs dla nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych, organizowany przez Ministerstwo Edukacji i Nauki, szczegółowa informacja dostępna na stronie internetowej:

- <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/konkurs-dla-nauczycieli-szkol-podstawowych-i-ponadpodstawowych-kierunek--innowacja>
data dostępu: 30.03.2021 r.
38. Leśny A., *Outdoor education – nauka w terenie*, artykuł dostępny na stronie internetowej: <https://naukaprzygoda.edu.pl/outdoor-education-nauka-w-terenie/>
data dostępu: 6.01.2021 r.
39. Leżańska W., *Geneza i rozwój pedagogiki przedszkolnej w Polsce do roku 1939*, artykuł dostępny na stronie internetowej: https://pho.test.znp.edu.pl/files/2012/05/PHO-nr-1-2_2020_lezanska_041-060.pdf
data dostępu: 15.06.2022 r.
40. Łukasik J., *Komunikacja a relacje w gronie nauczycieli. O rzeczywistości wykorzenionej z ideału*, 2011; artykuł dostępny na stronie: <http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1662/09--Komunikacja-a-relacje-w-gronie-nauczycieli--Lukasik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
data dostępu: 14.01.2019 r.
41. Magda-Adamowicz M., *Znaczenie pedagogiki twórczości w kształceniu pedagogicznym*, artykuł dostępny na stronie: file:///C:/Users/compaq/Downloads/RL_T41_2_Magda-Adamowicz.pdf
data dostępu: 23.05.2019 r.
42. Majewska M., *Innowacyjność w pedagogice. Co to znaczy?*, artykuł dostępny na stronie: <https://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/innowacje-w-edukacji/3772-innowacyjnosc-w-pedagogice-co-to-znaczy>
data dostępu: 15.11.2022 r.
43. Mak J., *Innowacja pedagogiczna w szkole*, artykuł dostępny na stronie: <https://www.nowaera.pl/angielski/blog/innowacja-pedagogiczna-w-szkole>
data dostępu: 20.11.2022 r.
44. *Mapa innowacji* dostępna na stronie internetowej: www.ko.rzeszow.pl;
data dostępu: 17.06.2017 r.
45. Masłowski A., *Osobowościowe korelaty kryzysu w wartościowaniu*; artykuł dostępny na stronie: http://sociedad.student.kul.lublin.pl/files/208/4_t-14-7-art.pdf
data dostępu: 19.02.2022 r.
46. Mazur A., Rogozińska E., Mróz K., Ragan M., Mazur D., Małecka-Tendera E., *Występowanie nadwagi i otyłości u dzieci przedszkolnych z regionu rzeszowskiego*, artykuł dostępny na stronie: <https://journals.viamedica.pl/eoizpm/article/view/26032> data dostępu: 13.06.2019 r.
47. Nowak M., *Wychowanie i kształcenie akademickie w kontekście procesów socjalizacji i inkulturacji*, artykuł dostępny na stronie: http://rozprawypoleczne.edu.pl/pdf/111263_41441?filename=ACADEMIC%20FORMATION%20AND.pdf data dostępu: 13.04.2019 r.
48. Oleś P., *Z badań nad wartościami i wartościowaniem: niektóre kwestie metodologiczne*, artykuł dostępny na stronie: https://www.kul.pl/files/1024/Roczniki_Psychologiczne/2002/RPsych_2002_vol05_053-075_Oles.pdf
data dostępu: 13.04.2019 r.
49. Ostrowska K., Model hierarchii wartości przedstawiony w artykule *Wychowanie do wartości*, artykuł dostępny na stronie: https://www.profesor.pl/mat/pd7/pd7_e_wietecka_20070525_1.pdf
data dostępu: 25.01.2020 r.

50. Ożóg K., *Kilka uwag o wartości języka*, [w:] „Kwartalnik Edukacyjny”, artykuł dostępny na stronie internetowej: <https://ke.pcen.pl/rocznik-2015/kwartalnik-edukacyjny-nr-81/item/223-kazimierz-ozog-kilka-uwag-o-wartosci-jezyka.html>, data dostępu: 15.03.2022 r.
51. Perdek-Chabinowska A., *Innowacje pedagogiczne – jak poprawić jakość swojej pracy*; szkolenie online. Oferta dostępna na stronie internetowej: <https://cos.edu.pl/innowacje-2021-pedagogiczne-2022/?cn-reloaded=1&cn-reloaded=1>
data dostępu: 12.01.2023 r.
52. Pukowska K., *Jeśli nie szkoła publiczna, to co? Wybór szkół alternatywnych w Polsce*, artykuł dostępny na stronie internetowej: <https://dziecisawazne.pl/jesli-szkola-publiczna-wybor-szkol-alternatywnych-polsce/>
data dostępu: 15.12.2022 r.
53. Urbaniak-Zajac D., *O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Terazniejszość - Człowiek - Edukacja* : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 1 (45), 2009, artykuł dostępny na stronie: [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej_r2009_t_n1_\(45\)/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej_r2009_t_n1_\(45\)_s7_27/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej_r2009-t-n1_\(45\)-s7-27.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej_r2009_t_n1_(45)/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej_r2009_t_n1_(45)_s7_27/Terazniejszosc_Czlowiek_Edukacja_kwartalnik_mysli_spoleczno_pedagogicznej_r2009-t-n1_(45)-s7-27.pdf)
data dostępu: 21.02.2019 r.
54. Perkowska-Klejman A., Górka-Strzałkowska A., *Szkoła jako instytucja, system społeczny i organizacja*, artykuł do pobrania na stronie internetowej: https://www.researchgate.net/publication/315759731_Szkola_jako_instytucja_system_spoleczny_i_organizacja
data dostępu: 19.12.2021 r.
55. Pernal K., *Zabawa heurystyczna sposobem wspierania dziecięcego badania i odkrywania*, artykuł dostępny na stronie internetowej: <https://www.wychowaniewprzedszkolu.com.pl/artykul/zabawa-heurystyczna-sposobem-wspierania-dzieciecego-badania-i-odkrywania>
data dostępu: 27.10.2020 r.
56. *Pierwszy krok do innowacji – STEP*, artykuł dostępny na stronie internetowej: <https://www.poir.gov.pl/strony/o-programie/pierwszy-krok-do-twojej-innowacji/>
data dostępu: 20.10.2022 r.
57. *Polskie innowacje: krok w przyszłość, projekt „Rozkwitać jak Malwa”* – szczegółowy opis dostępny na stronie internetowej: <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/299011>
data dostępu: 21.06.2022 r.
58. Sendecka Z., *Style uczenia się a koncepcja outdoor education w kształceniu przedszkolnym*, artykuł dostępny na stronie internetowej: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/1070/PRZYR_10_1.pdf
data dostępu: 6.01.2021 r.
59. Sulmicka M., *Cele edukacyjne Strategii Europa 2020 a Polska*, artykuł dostępny na stronie: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-45cc9de1-1a4a-4e48-863f-b81619530500>
data dostępu: 01.04.2023 r.

60. *Szkoły alternatywne, a tradycyjne – jakie są między nimi różnice?*, artykuł dostępny na stronie: <https://policjalna.gowork.pl/blog/szkoły-alternatywne-a-tradycyjne-jakie-sa-miedzy-nimi-roznice/>
data dostępu: 25.06.2022 r.
61. Śliwerski B., *Innowacje w teorii i praktyce*, artykuł dostępny na stronie: <https://noe.uwb.edu.pl/files/file/PDF/PUBLIKACJE/Innowacje.pdf>
data dostępu: 4.11.2022 r.
62. Tłuściak-Deliowska A., Dernowska U., *Wartości w organizacji szkolnej z perspektywy nauczycieli szkół gimnazjalnych*, [w:] *Przegląd Psychologiczny*, 2016, artykuł dostępny na stronie: <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/156/wartosci-w-organizacji-szkolnej-z-perspektywy-nauczycieli-szkol-gimnazjalnych/article.pdf>
data dostępu: 19.12.2022 r.
63. <https://przedszkoleselfiki.pl/o-nas/>, strona internetowa Niepublicznego Przedszkola Specjalne SELFIKI w Rzeszowie;
data dostępu: 29.12.2020 r.
64. Walczak D., *Początkujący nauczyciel. Raport z badania jakościowego, 2012*, artykuł dostępny na stronie: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/163-raport-z-badania/poczatkujacy-nauczyciele-raport-z-badania-jakosciowego.html>
data dostępu: 25.01.2019 r.
65. Winczewska B., *Jakie zmiany wprowadzić do statutu przedszkola od września 2022*, artykuł dostępny na stronie: <https://www.portaloswiatowy.pl/organizacja-pracy/jakie-zmiany-wprowadzic-do-statutu-przedszkola-od-wrzesnia-2022-22128.html>
data dostępu: 28.02.2023 r.
66. Wykaz aktualnych dotacji dotyczących innowacji dostępny na stronie internetowej: <https://www.sekwencja.eu/dotacje/innowacje>
data dostępu: 8.04.2022 r.
67. Wysocka M., *Innowacja pedagogiczna – czym jest i jak ją napisać*, artykuł dostępny na stronie internetowej: <https://epedagogika.pl/top-tematy/innowacja-pedagogiczna-czym-jest-i-jak-ja-napisac-5735.html>
data dostępu: 21.04.2022 r.
68. Żelazo M., *Kwestionariusze wywiadu jako narzędzie badawcze*, artykuł dostępny na stronie internetowej: [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Obronncosc_Zeszyty_Naukowe_Wydzialu_Zarzadzania_i_Dowodzenia_Akademii_Obrony_Narodowej/Obronncosc_Zeszyty_Naukowe_Wydzialu_Zarzadzania_i_Dowodzenia_Akademii_Obrony_Narodowej_r2013_t_n2\(6\)/Obronncosc_Zeszyty_Naukowe_Wydzialu_Zarzadzania_i_Dowodzenia_Akademii_Obrony_Narodowej-r2013-t-n2\(6\)_s222_238/Obronncosc_Zeszyty_Naukowe_Wydzialu_Zarzadzania_i_Dowodzenia_Akademii_Obrony_Narodowej-r2013-t-n2\(6\)-s222-238.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Obronncosc_Zeszyty_Naukowe_Wydzialu_Zarzadzania_i_Dowodzenia_Akademii_Obrony_Narodowej/Obronncosc_Zeszyty_Naukowe_Wydzialu_Zarzadzania_i_Dowodzenia_Akademii_Obrony_Narodowej_r2013_t_n2(6)/Obronncosc_Zeszyty_Naukowe_Wydzialu_Zarzadzania_i_Dowodzenia_Akademii_Obrony_Narodowej-r2013-t-n2(6)_s222_238/Obronncosc_Zeszyty_Naukowe_Wydzialu_Zarzadzania_i_Dowodzenia_Akademii_Obrony_Narodowej-r2013-t-n2(6)-s222-238.pdf)
data dostępu: 23.06.2019 r.
69. Żytko M., *Jak przedszkole może przygotować dziecko do życia we współczesnym świecie?*, artykuł opublikowany na stronie: http://mowimyjak.se.pl/zdrowie/dziecko/jak-przedszkole-moze-przygotowac-dziecko-do-zycia-we-wspoczesnym-swiecie,16_38343.html
data dostępu: 28.02.2021 r.

Spis tabel

Tabela 1. Poziomy analizy wartości oraz rodzaje hierarchii wartości.....	43
Tabela 2. Cechy demograficzne przedszkoli innowacyjnych – statystyki opisowe	209
Tabela 3. Cechy demograficzne przedszkoli nieinnowacyjnych – statystyki opisowe	209
Tabela 4. Wiek i staż pracy nauczycieli i dyrektorów przedszkoli innowacyjnych - statystyki opisowe.....	210
Tabela 5. Wiek i staż pracy nauczycieli i dyrektorów przedszkoli nieinnowacyjnych - statystyki opisowe.....	210
Tabela 6. Przyczyny rozpoczęcia prowadzenia innowacji pedagogicznych przez nauczycieli	214
Tabela 7. Przyczyny rozpoczęcia prowadzenia innowacji pedagogicznych przez dyrektorów	217
Tabela 8. Rodzaje innowacji pedagogicznych (I etap badań)	221
Tabela 9. Liczebność dzieci realizujących poszczególne innowacje pedagogiczne (I etap badań).....	222
Tabela 10. Rodzaje innowacji pedagogicznych (II etap badań)	253
Tabela 11. Liczebność dzieci realizujących poszczególne innowacje pedagogiczne (II etap badań).....	254
Tabela 12. Rodzaje innowacji pedagogicznych (III etap badań).....	266
Tabela 13. Liczebność dzieci realizujących poszczególne innowacje pedagogiczne (III etap badań).....	267
Tabela 14. Korzyści dla dzieci z realizacji innowacji pedagogicznych w opinii nauczycieli	274
Tabela 15. Korzyści dla nauczycielek (ich samych) z realizacji innowacji pedagogicznych	276
Tabela 16. Korzyści dla dyrektorów z realizacji innowacji pedagogicznych w opinii nauczycieli	278
Tabela 17. Korzyści dla rodziców z realizacji innowacji pedagogicznych w opinii nauczycieli	280
Tabela 18. Korzyści dla przedszkola jako instytucji i organizacji z realizacji innowacji pedagogicznych w opinii nauczycieli	282
Tabela 19. Korzyści dla dzieci z realizacji innowacji pedagogicznych w opinii dyrektorów	284

Tabela 20. Korzyści dla nauczycieli z realizacji innowacji pedagogicznych w opinii dyrektorów	285
Tabela 21. Korzyści dla dyrektorów (siebie samych) z realizacji innowacji pedagogicznych.....	286
Tabela 22. Korzyści dla rodziców z realizacji innowacji pedagogicznych w opinii dyrektorów	287
Tabela 23. Korzyści z realizacji innowacji pedagogicznych dla przedszkola jako instytucji i organizacji w opinii dyrektorów	288
Tabela 24. Preferencje wartości wszystkich badanych dyrektorów innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli (zmodyfikowany model S.H. Schwartz).....	293
Tabela 25. Preferencje wartości badanych nauczycieli innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli (zmodyfikowany model S.H. Schwartz).....	296
Tabela 26. Preferencje wartości dyrektorów oraz nauczycieli innowacyjnych przedszkoli (zmodyfikowany model S. H. Schwartz)	299
Tabela 27. Preferencje wartości dyrektorów oraz nauczycieli nieinnowacyjnych placówek przedszkolnych (zmodyfikowany model S. H. Schwartz).....	302
Tabela 28. Wartości ukazane w misjach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dzieci	312
Tabela 29. Wartości ukazane w misjach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dzieci	314
Tabela 30. Wartości ukazane w misjach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do nauczycieli.....	316
Tabela 31. Wartości ukazane w misjach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do nauczycieli.....	318
Tabela 32. Wartości ukazane w misjach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dyrektora	320
Tabela 33. Wartości ukazane w misjach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dyrektora.....	320
Tabela 34. Wartości ukazane w misjach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do rodziców	320
Tabela 35. Wartości ukazane w misjach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do rodziców	321

Tabela 36. Wartości ukazane w misjach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do przedszkola jako instytucji i organizacji.....	322
Tabela 37. Wartości ukazane w misjach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do przedszkola jako instytucji i organizacji.....	323
Tabela 38. Wartości ukazane w wizjach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dzieci.....	326
Tabela 39. Wartości ukazane w wizjach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dzieci.....	327
Tabela 40. Wartości ukazane w wizjach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do nauczycieli	329
Tabela 41. Wartości ukazane w wizjach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do nauczycieli	330
Tabela 42. Wartości ukazane w wizjach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dyrektorów	331
Tabela 43. Wartości ukazane w wizjach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dyrektorów	332
Tabela 44. Wartości ukazane w wizjach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do rodziców	332
Tabela 45. Wartości ukazane w wizjach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do rodziców.....	333
Tabela 46. Wartości ukazane w wizjach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do przedszkola jako instytucji i organizacji.....	334
Tabela 47. Wartości ukazane w wizjach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do przedszkola jako instytucji i organizacji.....	335
Tabela 48. Wartości ukazane w celach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dzieci.....	337
Tabela 49. Wartości ukazane w celach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dzieci.....	338
Tabela 50. Wartości ukazane w celach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do nauczycieli	340

Tabela 51. Wartości ukazane w celach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do nauczycieli.....	341
Tabela 52. Wartości ukazana w celach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dyrektorów	342
Tabela 53. Wartości ukazane w celach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do dyrektorów	342
Tabela 54. Wartości ukazane w celach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do rodziców	342
Tabela 55. Wartości ukazane w celach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do rodziców	343
Tabela 56. Wartości ukazana w celach badanych przedszkoli innowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do przedszkola jako instytucji i organizacji	344
Tabela 57. Wartości ukazane w celach badanych przedszkoli nieinnowacyjnych na terenie województwa podkarpackiego w odniesieniu do przedszkola jako instytucji i organizacji	345
Tabela 58. Ukazanie wartości odczytanych z dokumentacji dla obszaru dzieci.....	348
Tabela 59. Porównanie wartości odczytanych z dokumentacji dla obszaru nauczyciele	350
Tabela 60. Porównanie wartości odczytanych z dokumentacji dla obszaru dyrektorzy	351
Tabela 61. Porównanie wartości odczytanych z dokumentacji dla obszaru rodzice	351
Tabela 62. Porównanie wartości odczytanych z dokumentacji dla obszaru przedszkole jako instytucja i organizacja.....	352

Spis wykresów

Wykres 1. Preferencje wartości dyrektorów innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli	295
Wykres 2. Preferencje wartości wszystkich badanych nauczycieli innowacyjnych oraz nieinnowacyjnych przedszkoli.....	298
Wykres 3. Preferencje wartości dyrektorów oraz nauczycieli innowacyjnych placówek przedszkolnych w zmodyfikowanym modelu S. H. Schwartza.....	301
Wykres 4. Preferencje wartości dyrektorów oraz nauczycieli nieinnowacyjnych w zmodyfikowanym modelu S. H. Schwartza.....	304

Spis rysunków

Rysunek 1. Hierarchia wartości.....	41
Rysunek 2. Hierarchiczny proces stopniowego nabywania kompetencji aksjologicznych	42
Rysunek 3. Hierarchia wartości M. Schelera.....	43
Rysunek 4. Hierarchia wartości J. Tischnera.....	44
Rysunek 5. Hierarchia wartości A. Masłowa	45
Rysunek 6. Koło wartości S. H. Schwartza w modelu zmodyfikowanym	50

Aneks

KWESTIONARIUSZ WYWIADU – WERSJA DLA DYREKTORÓW INNOWACYJNYCH PLACÓWEK PRZEDSZKOLNYCH

1. Co spowodowało, że rozpoczęliście Państwo prowadzenie działalności innowacyjnej?
2. Jakie widzi Pani jako dyrektor placówki przedszkolnej korzyści po zrealizowaniu innowacji:
 - dla dzieci?
 - dla nauczycieli?
 - dla dyrektora (siebie samej)?
 - dla rodziców dzieci?
 - dla placówki jako instytucji i organizacji?

KWESTIONARIUSZ WYWIADU – WERSJA DLA NAUCZYCIELI INNOWACYJNYCH PLACÓWEK PRZEDSZKOLNYCH

1. Co spowodowało, że rozpoczęliście Państwo prowadzenie działalności innowacyjnej?
2. Jakie widzi Pani jako nauczyciel korzyści po zrealizowaniu innowacji:
 - dla dzieci?
 - dla nauczycieli?
 - dla dyrektora?
 - dla rodziców dzieci?
 - dla placówki jako instytucji i organizacji?

WZORCOWA KAFETERIA WARTOŚCI

1. **Akceptacja** - postawa życzliwego oraz pozytywnego odniesienia jednostki do drugiego człowieka; życzliwy stosunek zrozumienia do drugiego człowieka wraz ze zgodą na obecny stan rzeczywistości, jednakże bez zaangażowania emocjonalnego (zarówno negatywnego, jak i pozytywnego). W zależności od podmiotu wyróżnia się: akceptację społeczną (definiowaną jako aprobata); akceptację własnej osoby (określanej samoakceptacją); akceptację innych ludzi, a także akceptację zasad i norm (która jednocześnie równoznaczna jest ze zgodą na ich realizację) (więcej na ten temat: M. Niemczyk, 2016, s. 78-82).
2. **Autorytet** —zjawisko społeczne (występujące m. in. w nauce, edukacji, sztuce, kulturze, życiu społecznym, polityce), zbiór atrybutów osobowych oraz cech (kluczowych dla bycia autorytetem), a także dwupodmiotowa relacja interpersonalna. Ze względu na źródła autorytetu wyróżnić można autorytet formalny, moralny oraz merytoryczny (a więc intelektualny oraz moralny). Autorytet merytoryczny odnosi się do umiejętności, uzdolnień, kompetencji oraz wiedzy (autorytet intelektualny). Często przedstawione tu źródła łączą się ze sobą, tym samym uzyskując wysoką ocenę społeczną. Osoby uznawane za autorytet postrzegane są jako eksperci w konkretnych dziedzinach naukowych. Osoba, które ceniona jest ze względu na autorytet moralny postępuje zgodnie z uniwersalnymi wartościami, ogólnie cenionymi. Posiada doświadczenie oraz mądrość życiową. Formalny autorytet w sposób bezpośredni łączy się z pełnioną rolą, władzą oraz powierzoną funkcją; jak również prestiżem społecznym czy wreszcie rangą przypisywaną danej roli albo danej funkcji. W refleksji pedagogicznej autorytet przedstawia szczególną wartość w odniesieniu do roli jaką pełni w procesach edukacyjnych (przeważnie w odniesieniu do wpływu wychowawczego). W kontekście wartości odczytywanych z otrzymanych dokumentów autorytet w niniejszej pracy odnosi się do nauczyciela (wychowawcy), który staje się w procesie kształcenia oraz wychowania autorytetem. Autorytet rozpatrywany w kategorii interpersonalnej relacji cechuje dwustronność: nauczyciel (wychowawca) staje się autorytetem, który uznawany jest przez dziecko (wychowanek) – jest przez niego ceniony, szanowany, bacznie obserwowany oraz naśladowany. Dziecko wobec nauczyciela staje się

nie tylko posłuszne, ale przede wszystkim ufne oraz obdarza nauczyciela zaufaniem (więcej na ten temat: D. Opozda, 2016, s. 132-134).

3. **Bezpieczeństwo osobiste** – bezpieczeństwo własne, a także najbliższych osób: rodziny, przyjaciół (J. Ciecuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 314).
4. **Bezpieczeństwo społeczne** – bezpieczeństwo narodu; pokój w kraju; porządek oraz harmonia społeczna (J. Ciecuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 314).
5. **Dobro** – działanie moralne człowieka, ma fundamentalne znaczenie dla całej kultury ludzkiej, przede wszystkim zaś dla procesu wychowania jednostki ludzkiej. W dziedzinie moralnej rozumiane jest jako pewna doskonałość uczynku człowieka oraz samego człowieka. Już od czasów Pitagorasa stojąca obok piękna i prawdy wartość ściśle związana zarówno z całą kulturą, jak i z całą działalnością pedagogiczną w ramach której wychowuje się oraz kształci człowiek. W całej kulturze, w tym również dziedzinie życia moralnego oraz pedagogice dobro rozumiane jest jako efekt dostosowania zarówno samego człowieka, jak i jego postępowania do obowiązku oraz norm prawnych (więcej na ten temat: P. Skrzydlewski, 2016, s. 256-260).
6. **Dziecko jako wartość** – w kontekście rozważań niniejszej pracy termin „dziecko” odnosić się będzie do dziecka w wieku przedszkolnym (a więc znajdującego się w przedziale wiekowym od 3. do 6. roku życia, choć praktyka pokazuje, że w grupach przedszkolnych można spotkać już dzieci w wieku 2,5 do 7 lat), będącego nieocenioną wartością samą w sobie już od momentu poczęcia. Również od momentu poczęcia przysługuje dziecku podmiotowość, a więc pełne uznanie go jako samodzielnego bytu, który myśli, czuje, pragnie, boi się (S. Ruciński). Podlega także procesowi wartościowania, które może być rozpatrywane w różnych perspektywach (w zależności od uwarunkowań kulturowych, społecznych, historycznych czy też społeczno-politycznych) oraz w różnych aspektach (kulturowym, psychologicznym, ekonomicznym, religijnym czy społecznym). Wartość psychologiczna dziecka związana jest ze stanami emocjonalnymi jakie wywołuje wśród nauczycieli czy rodziców (por. J. Izdebska, 2016, s. 327). Wartość społeczna dziecka odnosi się do zachodzących z nim i społeczeństwem relacji społecznych – uzależniona jest więc zarówno od miejsca, jak i zajmowanej pozycji w określonej strukturze społecznej. Ekonomiczna wartość dziecka związana jest z kosztami wynikającymi z opieki nad dzieckiem (a więc zarówno sprawowaną

w odniesieniu do niego opieką, jak i edukacją oraz wychowaniem), a także z korzyściami materialnymi (jak np. w odniesieniu do rodziców zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa w okresie starości). Kulturowa wartość dziecka określa jego miejsce w kulturze, stosunek dziecka do kultury, wzajemne relacje, a także uczestnictwo w kulturze czy też tworzenie treści kultury. Pedagogika personalistyczna zwraca z kolei uwagę na wartość religijną dziecka, które jest istotą religijną oraz przejawia naturalne tendencje transcendentne. W odniesieniu do programów edukacyjnych realizowanych na różnych szczeblach systemu edukacyjnego w Polsce nastąpiła reorientacja procesu dydaktyczno-wychowawczego z restrykcyjnego, autorytarnego, instrumentalnego, adaptacyjnego na kształcenie podmiotowe, humanistyczne, wyzwalające zarówno potencjał uczniów, jak i nauczycieli. K. Chałas (2003) wskazuje potrzebę umacniania wartości dziecka jako osoby nie tylko podczas pracy dydaktyczno-wychowawczej w przedszkolach czy szkołach, ale również w środowisku domowym czy też w instytucjach pozaszkolnych (więcej na ten temat: J. Izdebska, 2016, s. 322-329).

7. **Hedonizm** – zaspokojenie zmysłowe, przyjemność (J. Ciecuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 313).
8. **Indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia** – diagnoza, a następnie elastyczne postępowanie poprzez odpowiedni dobór treści, metod oraz środków kształcenia do indywidualnych możliwości i predyspozycji intelektualnych oraz osobowościowych dzieci. Zadaniem indywidualizacji jest stworzenie takiej oferty edukacyjnej, która będzie odpowiednia dla różnych grup uczniów, a więc różnicowanie wymagań oraz indywidualizowanie pracy (A. Karpińska, 2013, s. 35-36). Indywidualizacja jako wartość w procesie kształcenia staje się kategorią pojęciową, która wchodzi w skład idei indywidualizmu. Podczas procesu indywidualizacji pojawiają się oraz zyskują na znaczeniu takie wartości indywidualności, jak: samorozwój, godność jednostki, odpowiedzialność indywidualna, prywatność, niepowtarzalność-unikalność (zob. Musschenga, 2001). Na wszystkich szczeblach kształcenia indywidualizacja powinna być miejscem edukacyjnej szansy (więcej na ten temat: A. Karpińska, 2016, s. 428-432).
9. **Indywidualizm** – rozumiany jako zajmowanie przez jednostkę pierwszego miejsca, jej prawo do własnych inicjatyw, wyborów, poglądów. Wysokie

poczucie odrębności i samostanowienia. Indywidualizm rozpatrywany w kontekście z innymi osobami to międzyludzkie relacje, które opierają się na zasadzie współpracy oraz wymiany, a także rywalizacji (więcej na ten temat: D. Opozda, 2016, s. 432-434).

10. **Kierowanie sobą w działaniu** – wolność w wyborze działań; niezależność jednostki w podejmowanych przez nią działaniach, a także realizacji wybranych przez siebie celów (J. Cieciuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 313).
11. **Kierowanie sobą w myśleniu** – wolność w poszukiwaniu, a także wyborze własnych idei i rozwijaniu własnych umiejętności; niezależność myślenia; kształtowanie własnego poglądu na świat (J. Cieciuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 313).
12. **Kultura** – zespół wartości, wzorów zachowań, norm, ogół ludzkich wytworów (przyjmujących wyraz zarówno materialny, jak i niematerialny) (więcej na ten temat: L. Dyczewski, 2016, s. 518-525).
13. **Miłość** – podstawowy akt woli, który nakierowany jest na dobro jako cel oraz motyw działania człowieka; w potocznym rozumieniu odnosi się do więzi międzyosobowej o podłożu uczuciowym (więcej na ten temat: A. Gudaniec, 2016, s. 592-599).
14. **Miłość wychowawcza** – wartość pedagogiczna, przyjmująca postać zasady moralnej odnoszącej się do postępowania nauczyciela (wychowawcy) wobec ucznia (wychowanka). Przejawia się ona w afirmacji ucznia (wychowanka) oraz animacji go do urzeczywistniania pożądaných wartości. Miłość wychowawcza przejawia się w okazywaniu przyjaźni pomiędzy tymi dwoma podmiotami (nauczycielem i uczniem), wzajemnym zaufaniu, serdeczności oraz solidarności, a także trosce o integralny rozwój dziecka. Widoczna jest również w budowaniu przyjaznej atmosfery wychowawczej (więcej na ten temat: M. F. Szymańska, 2016, s. 599-604).
15. **Moralność** – zjawisko społeczne, które w ujęciu całościowym obejmuje normy, wartości oraz inne nakazy powinnościowe, a także wzory zachowań odnoszące się do dobra i zła, które to w całym społeczeństwie lub tylko w grupie społecznej uważane są za obowiązujące. Może również przybierać postać samego zachowania (więcej na ten temat: J. Mariański, 2016, s. 622-627).
16. **Odpowiedzialność** – w ujęciu filozoficznym odpowiedzialność moralna wiąże się z działaniem ludzkim, przez co również z wartościami moralnymi.

W kontekście wartości odczytanych z analizowanych dokumentów odpowiedzialność rozpatrywana będzie jako nieodłączny element związany z samowychowaniem człowieka, jak również wychowaniem jego intelektu, uczuć, woli, a więc zarówno charakteru, jak i sumienia. To również dbanie o powierzone nam osoby czy rzeczy, sprawowanie opieki, świadczenie bezinteresownej pomocy. Odpowiedzialność rozumiana jest także jako „przejmowanie na siebie” konsekwencji działań osób, które zostały nam powierzone (I. Chłodna-Błach, 2016, s. 670-672).

17. **Odpowiedzialność wychowawcza** – odpowiedzialne postępowanie wychowawcze (w kontekście rozważań niniejszej pracy: nauczycieli, dyrektorów i rodziców) względem powierzonej osoby (ucznia-wychowanka, a więc dzieci), która ma na celu ukształtowanie jej/ich (dziecka/wychowanków). W odniesieniu do nauczycieli odpowiedzialność wychowawcza wyraża się odpowiedzialnością za wyniki własnej pracy wychowawczej, posiadaną odpowiedzialnością przez nauczyciela-wychowawcę będącej wyrazem pozytywnej cechy osobowości, a także kształtowaniem u uczniów postawy odpowiedzialności w czasie procesu wychowania moralnego (A. Łuczyński, 2016, s. 672-678).
18. **Odwaga** – gotowość do działania pomimo zauważalnych czy też doświadczanych przez jednostkę trudności lub zagrożeń mających na celu osiągnięcie dobrych, ważnych czy też szlachetnych rezultatów (które odnoszą się mogą bezpośrednio do jednostki lub też do innych ludzi). Odwaga dotyczy form działania specyficznie ludzkich (więcej na ten temat: A. Wenc, 2016, s. 678-680).
19. **Osiągnięcia** – sukces osobisty, który został osiągnięty zgodnie z obowiązującymi standardami społecznymi (J. Ciecuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 313).
20. **Otwartość** – gotowość do przyjęcia nowych idei czy propozycji; prostolinijność, szczerłość, bezpośredniość, jawność w ujawnianiu własnych myśli (więcej na ten temat: J. Lenda, 2016, s. 703-704).
21. **Partnerstwo** – rodzaj zachodzących między jednostkami lub też grupami interakcji, relacji, którym towarzyszą wspólne cele; podejmowanie działania (zmierające do realizacji celów) oparte są na zasadzie równości, wzajemnej odpowiedzialności, lojalności oraz pomocy. Każda z grup ma tu siłę sprawczą

i może zaproponować wprowadzenie jakiś rozwiązań (więcej na ten temat: J. Kostkiewicz, 2016, s. 724-729).

22. **Piękno** – wartość, która powinna stać się celem aktywności każdego systemu bytu, gdyż ów system ożywia (N. Najder-Stefaniak, 2007). W ujęciu pedagogicznym wartość piękno pojawia się wraz z towarzyszącymi jej wartościami: prawdą oraz dobrem (K. Olbrycht, 2000). Podczas gry dobro rozumiane jest jako wartość, którą jednostka stara się realizować w nastawieniu praktycznym i moralnym; piękno staje się motywatorem do podejmowania aktywności, który wprowadza ład w przestrzeń jednostki oraz aktywność ożywiająca tę przestrzeń (więcej na ten temat: K. Najder-Stefaniak, 2016, s. 767-772).
23. **Podmiotowość** – podmiotowość w wychowaniu rozumiana jest dwojako: po pierwsze uwidacznia się w „podmiotowym charakterze” wychowania (widocznym w uczestnictwie w procesie wychowania autentycznych podmiotów) (A. Gurycka, 1989); po drugie widoczna jest podczas stanowiącia celów wychowania, które podczas realizacji wymagają przestrzegania reguł, a te z kolei uznać można za zasadę podmiotowości. Wynika z umożliwienia aktywności pochodzącej z własnego wyboru, która staje się wyrazem poczucia sprawstwa oraz kontroli nad otoczeniem (Ibiem, s. 16). Staje się podstawą do formułowania zarówno zadań wychowawczych, jak i samowychowawczych (więcej na ten temat: L. Dziaczkowska, 2016, s. 781-785).
24. **Pokora** – uznanie małej istotności własnego miejsca w świecie oraz historii (J. Ciecuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 314). W ujęciu T. Paszkowskiej pokora to cnota, która wyraża się poprzez uniżenie wobec Boga i braku wywyższania wobec innych ludzi (T. Paszkowska, 2016, s. 794-796).
25. **Prawda** – odnosi się do uniwersalnych właściwości bytu, a także kwalifikacji, które wyrażają wartość poznania, norm postępowania oraz wypowiedzi, warunkuje rozumienie zarówno samej jednostki, jak i podejmowanego przez nią działania (więcej na ten temat: T. Duma, 2016, s. 868-873).
26. **Prestiż** – unikanie upokorzenia; status społeczny; ochrona i podtrzymanie własnego wizerunku (J. Ciecuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 314).
27. **Przyjaźń** – relacja międzypersonalna, która opiera się na wzajemnej życzliwości oraz miłości; zakłada pewną formę dzielenia życia (więcej na ten temat: A. Gudaniec, 2016, s. 911-916).

28. **Przystosowanie do ludzi** – unikanie denerwowania oraz krzywdzenia innych ludzi (J. Ciecuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 313).
29. **Przystosowanie do reguł** – podporządkowanie się prawu i regułom oraz w odniesieniu do osób sprawujących władzę formalnym wymaganiom (J. Ciecuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 314).
30. **Radość** – stan mentalny, uczuciowy i wolicjonalny zarówno wspólnoty, jak i człowieka, który wywołany jest przez jakieś dobro, postawa, odpowiedź grupy czy też indywidualnej jednostki na jakąś doświadczaną bądź przeżywaną wartość, stanowi ważną wartość w życiu człowieka. J. Puzynina przyporządkowuje radość do wartości odczuciowych (J. Puzynina, 2013). W polskim systemie aksjologicznym radość rozpatrywana jest zarówno w odniesieniu do pojedynczej jednostki, która ją przeżywa, jak również do stanu grypy (wspólnoty). Jest cennym kapitałem w pracy szkoły (w kontekście niniejszej pracy – przedszkola) gdy naturalną radość uczniów wzmacnia radosnym działaniem nauczyciel. Pracujący z pasją nauczyciel przekazuje z radością treści nauczania porywając radośnie swoich wychowanków, wywołując u nich radość z twórczości, uczenia się, bycia z innymi, kreacji siebie, radość z młodzieńczego rozwoju (więcej na ten temat: K. Ożóg, 2016, s. 926-928).
31. **Rodzina** – mała, lecz najważniejsza grupa społeczna, połączona stosunkiem małżeństwa oraz pokrewieństwa (lub też adopcją). Jej członkowie posiadają wspólne cele, a także ustalone normy społeczno-moralne. Jest również środowiskiem wychowawczym oraz kulturowym, które wpływa na dziecko poprzez zarówno zamierzone jak i samorzutne oddziaływanie, bliskość emocjonalną i dobrowolność relacji osób bez względu na to czy łączy je pokrewieństwo biologiczne czy też nie. To właśnie w rodzinie dziecko przyswaja określone normy moralne, system wartości, a także poznaje sposoby rozwoju oraz zaspokajania własnych zdolności, potrzeb czy zainteresowań. Uczy się także procesu dwustronnej komunikacji pomiędzy rodzicem, a nim (dzieckiem) oraz rodzeństwem. Rodzina to wspólnota osób, które połączone są ze sobą w naturalny sposób z uwagi na wspólne cele, wzajemną relację, silną więź emocjonalną, wspólne dążenia, a także odczuwalną pomiędzy jej członkami miłość (więcej na ten temat: J. Izdebska, 2016, s. 957-965).

32. **Rozwój** – zmiany zachodzące w psychice, organizmie człowieka albo w strukturach oraz zachowaniach społecznych, które polegają na przechodzeniu od form czy też stanów prostych do coraz bardziej złożonych (tym samym różniąc się od zmiany). Rozwój rozumiany jest jako postęp (co odróżnia go od zmiany). Na osobniczy rozwój składają się przemiany, które prowadzą do jakościowo wyższych etapów. W każdej fazie życia człowieka ma miejsce postęp w rozwoju osobowym dzięki osiągnięciu coraz to wyższych kompetencji jakościowych. Na gruncie pedagogiki temat rozwoju odnosi się do jednostki (rzadziej do całego społeczeństwa). Rozpatrywany jest zarówno w odniesieniu do wrodzonego potencjału biologicznego, jak również do podejmowanych oddziaływań czynników środowiskowych (a więc zewnętrznych) do których to zalicza się zaplanowane, celowe oddziaływanie zarówno wychowawców, jak i nauczycieli (więcej na ten temat: W. Sroczyński, 2016, s. 971-981).
33. **Stymulacja** – zmienność, nowość, podniecenie (J. Ciecuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 313).
34. **Styl życia sprzyjający zdrowiu** – zespół codziennych zachowań zarówno poszczególnych jednostek, jak i pozostałych osób znajdujących się w ich otoczeniu które mają na celu wzmocnienie oraz utrzymanie zdrowia nie tylko w wymiarze biologicznym, ale również społecznym, psychicznym i duchowym (więcej na ten temat: A. Linca-Ćwikła, 2016, s. 1099-1102).
35. **Szacunek** – Szacunek jest cnotą, która aktywizuje człowieka oraz jednoczy społeczność ludzką, zaś w procesie wychowawczym dąży się do ugruntowania w człowieku szacunku. Poprzez wychowanie do szacunku człowiek staje się moralnie dobrym, w relacjach społecznych bardziej pożyteczny, ściśle związany z działaniem dla wspólnego dobra. Brak szacunku odbierany jest jako źródło oraz jeden z przejawów niedostosowania społecznego, który przyczynia się nie tylko do upadku życia społecznego, ale i osobowego człowieka (więcej na ten temat: P. Skrzydlewski, 2016, s. 1116 -1118).
36. **Szczęście** – współcześnie (pod wpływem relatywistycznych oraz subiektywistycznych koncepcji) szczęście łączy się ze stanem zadowolenia zarówno emocjonalnego, jak i psychicznego. Szczęście jest rozumiane jako zjednoczenie człowieka z Bogiem. Pedagogika personalistyczna zmierza do uszczęśliwienia człowieka, określając kategorię życia ludzkiego jako stanu nieutralnej i pełnej aktualizacji potencjalności człowieka, który osiągnany jest

dzięki bezpośredniemu złączeniu człowieka z Bogiem. Dla pedagogiki (szczególnie pedagogiki personalistycznej), jak również praktyki wychowawczej istotne znaczenie odgrywa szczęście rozumiane w kontekście poznania teologicznego oraz filozoficznego (więcej na ten temat: P. Skrzydlewski, 2016, s. 1121-1125).

37. **Tradycja** – w ujęciu S. Schwartz’a akceptacja oraz podtrzymywanie tradycji, zwyczajów oraz idei własnej kultury, rodziny lub religii, a także respekt w odniesieniu do tradycji (J. Ciecuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 314).
38. **Twórczość** – zarówno teoretyczna, jak i praktyczna działalność, której celem staje się twórczy człowiek ze swoimi umiejętnościami oraz zdolnościami; umożliwia zarówno twórcze życie, jak i wyraża się w sprawności przekształcania czy wytwarzania czegoś oryginalnego, nowego (więcej na ten temat: K. Najder-Stefaniak, 2016, s. 1183-1188).
39. **Uczciwość** – w znaczeniu podstawowym oznacza rzetelny, prawy, niezdolny do oszustwa, sumienny w postępowaniu; w działaniu odnosi się do wewnętrznego nakazu podjęcia działania adekwatnego do zaistniałej sytuacji bez względu na skutki zarówno dla siebie, jak i dla innych (więcej na ten temat: D. Żukowska-Gardzińska, 2016, s. 1194-1196).
40. **Ufność** – jest to przekonanie, iż można zdać się zarówno na samego siebie, jak i na innych czy też na Boga, wyraża ludzką potrzebę szczęścia, zaufania, akceptacji rzeczywistości oraz uczestnictwa, dzięki czemu zabezpiecza przed zagubieniem i chaosem (więcej na ten temat: J. Skawroń, 2016, s. 1203-1205).
41. **Uniwersalizm – tolerancja** – zrozumienie i akceptacja innych osób, różniących się od danej jednostki (J. Ciecuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 314).
42. **Uniwersalizm ekologiczny** – ochrona przyrody; ochrona środowiska naturalnego (J. Ciecuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 314).
43. **Uniwersalizm społeczny** – dążenie do sprawiedliwości; równości, dobra wszystkich ludzi (J. Ciecuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 314).
44. **Wartości narodowo-patriotyczne** – zespół wartości, których urzeczywistnianie przyczynia się do budowania wspólnoty narodowej: jej tożsamości, wspólnoty międzynarodowej, poczucia odpowiedzialności jednostki za przyszłość Polski i Europy (więcej na ten temat: K. Chałas, 2016, s. 1258-1263).
45. **Władza nad ludźmi** – sprawowanie kontroli nad ludźmi, władza nad ludźmi (J. Ciecuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 313).

46. **Władza nad zasobami** – sprawowanie kontroli nad społecznymi i materialnymi zasobami; władza nad zasobami (J. Ciecuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 313).
47. **Wrażliwość aksjologiczna** – zdolność człowieka do wartościowania wrażeń, które pochodzą zarówno z wewnętrznego jak i zewnętrznego świata, odnoszących się do systemu wartości oraz ich hierarchii; (więcej na ten temat: U. Ostrowska, 2016, s. 1342-1344).
48. **Współdziałanie** – regularne (systematyczne) działanie podmiotów, które pozostają we wzajemnych relacjach. Współdziałanie ma za zadanie pełne zrealizowanie określonego uprzednio celu, który następnie musi zostać przyjęty przez wszystkich współdziałających ze sobą członków grupy. W ujęciu H. Czarniawskiego *„każda współpraca jest współdziałaniem, lecz nie każde współdziałanie jest współpracą”* (H. Czarniawski, 2002, s. 30). Wartość współdziałania łączy ze sobą takie wartości, jak współzawodnictwo oraz współpraca. Współdziałanie charakteryzujące się obraniem wspólnego celu przez wszystkie współpracujące ze sobą osoby (z którym każdy się identyfikuje) powoduje, iż staje się wartością aksjologiczną. Zarówno cel, jak i współdziałanie muszą być wartością, by możliwe było jej zaakceptowanie oraz następnie uwewnętrznienie (więcej na ten temat: K. A. Brzuszkiewicz, 2016, s. 1360-1365).
49. **Wychowanie** – całokształt oddziaływań nauczyciela na osobowość dziecka (zmienianie go oraz formowanie) oraz procesów zachodzących w relacjach nauczyciela i dziecka. Ma na celu wspieranie rozwoju człowieczeństwa dziecka, a także efekty tych procesów i oddziaływań. W pedagogice rozgranicza się ujęcie szersze znaczenia wychowania (uwzględniające rolę zarówno zamierzonych, jak i niezamierzonych czynników, które oddziałują na formułowanie się osobowości człowieka, wśród których wyróżnić można wpływ rodziny, środowiska rówieśniczego, środowiska wiary, szkoły, mediów) oraz znaczenie wąskie (obejmujące celowe i świadome oddziaływania, uprzednio zamierzone w odniesieniu do konkretnej sytuacji wychowawczej). Wychowanie rozumiane w największym sensie to oddziaływanie zamierzone na emocjonalno-wolitywną sferę wychowanka, które dąży do wypracowania konkretnej postawy, umiejętności, cnoty czy też aspektu osobowości (więcej na ten temat A. Maj, 2016, s. 1368-1380).

50. **Wychowanie ku wartościom** – zespół wykonywanych przez nauczyciela czynności, które wspomagają dzieci w procesie urzeczywistniania, a także tworzenia wartości (więcej na ten temat: K. Chałas, 2016, s. 1417-1420).
51. **Wychowanie moralne** – stanowi element integralnego wychowania młodego pokolenia, wspomaga rozwój osobowości dzieci, bazując na przyjętej, a następnie uwewnętrznionej oraz urzeczywistnionej hierarchii wartości moralnych, a także związanymi bezpośrednio z nimi normami postępowania (więcej na ten temat: U. Dudziak, 2016, s.1431-1436).
52. **Wytrwałość** – wartość moralna, u jednostki cecha osobowościowo-charakterologiczna, która wyraża się w stałym i usilnym dążeniu do osiągnięcia zamierzonego celu (więcej na ten temat: A. Biela, 2016, s. 1457-1459).
53. **Zdrowie** – stanowi jedną z najważniejszych wartości człowieka, ponieważ bezpośrednio od niego zależy poczucie szczęścia, radość życia, realizacja zamierzonych celów, możliwość uczenia się czy też wykonywania pracy zawodowej, a także czynności dnia codziennego i konkretnych obowiązków jednostki. Jest więc nie tylko brakiem niepełnosprawności czy choroby, ale również harmonią wewnątrzustrojową, prawidłowym funkcjonowaniem, a także sprawnością wszystkich narządów wewnętrznych oraz układów. Zdrowie to również dobre samopoczucie pod względem psychicznym, fizycznym, społecznym oraz duchowym (więcej na ten temat: K. Żuchelkowska, 2016, s. 1537-1542).
54. **Zaradność** – wartość prakseologiczna i pragmatyczna, a także cecha osobowości; pozwala na pełnienie ról zawodowych czy społecznych, a także rozwiązywaniu zadań również w sytuacjach, gdzie nie został określony system pracy (więcej na ten temat: A. Biela, 2016, s. 1470-1474).
55. **Zaufanie** – międzyosobowa relacja o dwuczłonowym charakterze, wyraża się w postawie, że inni (np. instytucje, grypy czy osoby) będą realizowali oczekiwania ufającego podmiotu, szczególnie gdy zaistnieje sytuacja ryzyka czy też braku pewności (więcej na ten temat: A. Biela, 2016, s. 1495-1498).
56. **Życzliwość-niezawodność** - bycie godnym zaufania, niezawodnym członkiem grupy (J. Ciecuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 314).
57. **Życzliwość – troskliwość** – troska o dobra pozostałych członków grupy (J. Ciecuch, S. H. Schwartz, 2018, s. 314).