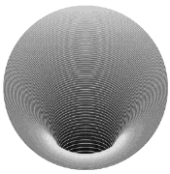
V Problemy pedagogiczne



W ROZDZIALE V:

Magdalena Palacz
Terapia pedagogiczna wobec wyzwań teraźniejszości..... 171

Natalia Nowak
Czynniki warunkujące realizację innowacji pedagogicznych

w przedszkolu 183

Magdalena Palacz
Szkoła Podstawowa nr 8 z Oddziałami Integracyjnymi im. Władysława Jagiełły w Nowym Sączu

Terapia pedagogiczna wobec wyzwań teraźniejszości

Wprowadzenie

Wczesna diagnoza zaburzeń rozwojowych i podjęcie działań wspierających uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, najlepiej na etapie przejawiania symptomów ryzyka dysleksji rozwojowej, decyduje o przebiegu kariery szkolnej dziecka i przyszłości zawodowej. Dostrzeżony problem i jego rozpoznanie jest podstawą do zakwalifikowania dziecka na zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Terapia pedagogiczna prowadzona przez terapeutę pedagogicznego to „całokształt oddziaływań pedagogicznych stosowanych wobec dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Oddziaływania te mają charakter zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, ukierunkowanych z jednej strony – na usprawnienie zaburzonych funkcji (korekcja), z drugiej zaś – na wspomaganie funkcji dobrze rozwijających się, tak aby mogły być wsparciem dla funkcji zaburzonych lub je zastąpić (kompensacja)" (Skorek, 2016, s. 9). Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz nauczanie zdalne stanowiły impuls do wzmocnie- nia roli mediów w procesie terapeutycznym. Terapeuci pedagogiczni poszukują nowych metod i form pracy oraz środków dydaktycznych, które uatrakcyjnią zajęcia, podniosą ich efektywność, a także wpłyną pozytywnie na motywację uczniów. Dostępność różno- rodnych rozwiązań dydaktycznych skłania do refleksji nad ich jakością oraz kryteriami doboru z uwzględnieniem nie tylko potrzeb i możliwości dziecka, ale także jego predys- pozycji i zainteresowań. Istota kompensacji zaburzeń nie powinna być bowiem pomija- na w procesie terapeutycznym, a zajęcia korekcyjno-kompensacyjne zorientowane nie tylko na eliminację niepowodzeń szkolnych, lecz optymalizację ograniczeń w obszarach, w których dziecko ma szansę osiągnąć sukces.

I. Szkoła wsparciem dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Z upływem lat poszerzana jest wiedza oraz zakres oddziaływań placówek edukacyjnych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Udziela się jej m.in. uczniom z trudnościami w uczeniu się, którego to terminu użyto po raz pierwszy w Chicago w 1963 roku, w Polsce zaś wzmianki o nich można znaleźć w artykułach powstałych w okresie międzywojennym. Jak donosi Bogdanowicz (1996; za: Dąbrowska-Jabłońska, 2012, s. 17), termin ten jest zdefiniowany w ujęciu szerszym jako „wszelkiego rodzaju trudności w uczeniu się, uwarunkowane różnorodnymi czynnikami, włącznie z upośle- dzeniem umysłowym, schorzeniami neurologicznymi, uszkodzeniami mózgu, uszko- dzeniem narządów zmysłu i ruchu, a także zaburzeniami emocjonalnymi". W węższym rozumieniu pojęcie to odnosi się do dzieci, które nie osiągają sukcesów w nauce „pomi-

mo prawidłowego poziomu inteligencji, dojrzałości w ogólnym rozwoju, przebywania we właściwym środowisku kulturowym i odpowiednich warunków dydaktycznych dla przyswojenia wiedzy i umiejętności szkolnych". Lewandowska-Kidoń i Skałbania (2019) wskazują różnorodną perspektywę problematyki z punktu widzenia nauk, takich jak medycyna, psychologia i pedagogika. Orientacja medyczna wiąże przyczynę trudności w uczeniu się z nieprawidłowościami budowy i funkcjonowania ośrodkowego układu nerwowego. Z perspektywy psychologicznej mają natomiast swoje podłoże w opóźnieniach lub niedojrzałości funkcjonalnej, co może być związane z zakłóceniami w obszarze socjalizacyjnym i adaptacyjnym, spowodowane zarówno czynnikami wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi. Ujęcie pedagogiczne według autorek ukazuje to zjawisko jako wszelkie trudności w uczeniu się niezależnie od etiologii, w węższym zaś znaczeniu definiuje je jako diagnozowane pod kątem dysleksji rozwojowej. Autorki podkreślają, że choć okre- ślenie trudności i specyficznych trudności w uczeniu się często bywają traktowane jedno- znacznie, to jednak mają zróżnicowany zakres semantyczny. Odnoszą się do objaśnienia Bogdanowicz, określającego je jako niespecyficzne, uwarunkowane niepełnosprawnością intelektualną, dysfunkcjami sensorycznymi czy zaburzeniami emocjonalnymi. Specyficz- ne trudności w uczeniu się definiowane są natomiast jako odnoszące się do czytania i pisania, poprawnej pisowni czy matematyki. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że nie dotyczą one dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, niewidomych i niesłyszących, a także uczniów zaniedbanych wychowawczo z powodu niewłaściwych warunków roz- woju i edukacji.

Lewandowska-Kidoń i Skałbania (2019) wymieniają grupę właściwości typowych dla uczniów z trudnościami w uczeniu się, bez względu na etiologię zjawiska: zaburzenia funkcji percepcyjnych, percepcyjno-motorycznych, zakłócenia koordynacji ruchowej, nadpobudliwość i deficyty uwagi, zaburzenia pamięci i myślenia, zakłócenia rozwoju języka, braki w obszarze umiejętności szkolnych, nieprawidłowości w rozwoju społecznym i emocjonalnym, w tym trudności adaptacyjne. Zdaniem Wejner-Jaworskiej (2020) ważnym aspektem w zakresie pomocy uczniom z dysleksją rozwojową jest kształtowanie postrzegania przez nich obrazu własnej osoby. Najczęściej dzieci te doświadczają rozbież- ności w ocenie poczucia sprawstwa i stawianych im wymagań. Powoduje to wewnętrzny stres, frustrację, co skutkuje poczuciem winy, buntem czy lękiem i może prowadzić do de- presji. Posiadanie sprzymierzeńców w zmaganiach z narastającymi trudnościami w ucze- niu się pozostaje niezwykle ważnym etapem ich pokonywania. Zmysłowska (2020) zwra- ca uwagę na fakt, że choć specyficzne trudności w uczeniu się dotyczą 10–15% spośród wszystkich uczniów, to jednak mają oni szansę mieć wybitne osiągnięcia, jeśli otrzymają odpowiednie wsparcie nauczycieli i rodziców.

Szkoła powinna być miejscem wspierającym uczniów z trudnościami w uczeniu się, gdzie są respektowane i zaspokajane ich potrzeby. Dzieci przejawiające je kieruje się na diagnozę do poradni psychologiczno-pedagogicznej, na podstawie której sporządza się opinię na temat ucznia, czyli dokument przedstawiający stanowisko poradni z uzasadnieniem. Zawiera on zalecenia dotyczące dostosowania wymagań edukacyjnych oraz warunków zdawania egzaminów zewnętrznych czy objęcia ucznia pomocą psychologiczno-
-pedagogiczną wraz z zaleceniami do pracy.

Zgodnie z treścią Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej regulującego udzielanie i organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach

i placówkach obowiązkiem dyrektora szkoły jest organizacja, a nauczycieli, wychowawców i specjalistów realizacja pomocy psychologicznej we współpracy z rodzicami, porad- nią psychologiczno-pedagogiczną, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi (Dz.U. 2017 r., poz. 1591). Wsparcie udzielane jest w trakcie bieżącej pracy z uczniem, a ponadto w formie klas terapeutycznych, zajęć dydaktyczno-wyrów- nawczych, rozwijających umiejętności uczenia się, służących wyborowi kierunku kształ- cenia, zindywidualizowanej ścieżki kształcenia oraz zajęć specjalistycznych rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne, socjoterapeutyczne, a także korekcyjno-kompen- sacyjne. Ostatnie z wymienionych w szczególności kieruje się do dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się i na ich organizacji koncentruje się treść niniejszego artykułu. Nadmienić należy, że na te zajęcia mogą zostać zakwalifikowani uczniowie nieposiadający opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, lecz potrzebujący wsparcia według rozpo- znania nauczycieli czy zespołu ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej funkcjonujące- go w placówce. Rozpoczęcie terapii pedagogicznej następuje po uzyskaniu pisemnej zgo- dy rodzica na udział dziecka w zajęciach. Prowadzi ją terapeuta pedagogiczny posiadający adekwatne kwalifikacje udokumentowane dyplomami ukończenia:

- „studiów w zakresie terapii pedagogicznej na poziomie wymaganym do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły lub placówki, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub
- studiów na poziomie wymaganym do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły lub rodzaju placówki i studia pierwszego stopnia, studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny, w zakresie terapii pedagogicznej, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne" (Dz.U. z 2017 r., poz. 1575, § 22, pkt 1 i 2).

Według Olechowskiej (2013) takie kwalifikacje 56% spośród ankietowanych w procesie ogólnopolskiego badania uzyskało w wyniku ukończenia studiów podyplomowych, 32% poprzez kurs kwalifikacyjny, 9% na studiach licencjackich, a tylko 3% na studiach magisterskich. Dzięki nabytej wiedzy terapeuci usprawniają zaburzone funkcje dziecka, wdrażając różnorodne metody oraz strategie, m.in. ćwiczenia pamięciowe ułatwiające uczenie się w formie mnemotechnik. Oddziałują także na sferę emocjonalną dziecka, łagodząc zaburzenia wynikające z niepowodzeń szkolnych i wspomagając motywację dziecka. Co więcej, rola terapeuty pedagogicznego jako sprzymierzeńca uczniów z trudnościami w uczeniu się nie powinna się ograniczać wyłącznie do pracy z uczniem, lecz dotyczyć także współpracy z innymi nauczycielami. Zmysłowska (2020) wymienia ich nieodpowiednie postawy wobec problemu dziecka, takie jak krytyka na forum klasy za niepowodzenia edukacyjne czy przygotowywanie sprawdzianów niedostosowanych do potrzeb dziecka (np. mała czcionka) czy duża liczba zadań wymagających bogatej wypowiedzi pisemnej, nie tylko na lekcjach języka polskiego. Autorka wskazuje również na to, że uczniowie sygnalizują także nierespektowanie ich prawa do wydłużania czasu pracy podczas kartkówek czy sprawdzianów. Niezrozumienie ich trudności powoduje, że każda lekcja staje się źródłem lęku i niechęci wobec edukacji. Nie można również zapo- mnieć o konieczności współpracy terapeuty pedagogicznego z rodzicami. Powinna być zorientowana na współdziałania dążące do niwelowania ograniczeń i ćwiczeniu strategii pozwalających na samorealizację dziecka oraz wspieranie jego poczucia własnej wartości. Nie może się ona ograniczać jedynie do próby ciągłego obniżania wymagań i zwalniania z konieczności systematycznej pracy dziecka nad przezwyciężaniem trudności.

Obowiązek wsparcia ucznia z trudnościami w uczeniu się w placówce wymaga więc wielotorowego oddziaływania i dotyczy nie tylko dziecka, lecz także jego rodziców, rówieśników i nauczycieli. Wiąże się nie tylko z osiągnięciami edukacyjnymi, ale również sferą emocjonalno-społeczną. Terapeuta pedagogiczny jako specjalista dysponujący wie- dzą i kompetencjami powinien być sprzymierzeńcem uczniów z dysleksją rozwojową na obszarze szkoły. Jego zadaniem jako koordynatora pomocy psychologiczno-peda- gogicznej wraz z pedagogiem szkolnym musi być egzekwowanie praw tychże uczniów, kształtowanie zrozumienia ich ograniczeń przez inne osoby, jednocześnie wystrzegając się pobłażliwości.

II. Technologie informacyjno-komunikacyjne w terapii pedagogicznej

Czas nauki zdalnej wymusił wprowadzenie zmian w oddziaływaniach edukacyjno--terapeutycznych, gdyż konieczne okazało się skorzystanie z technologii informacyjnych i kształcenia na odległość także w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wdrożenie tych metod cechowało wiele ograniczeń i słabych stron, lecz stało się również przyczyną zastosowania nowych możliwości. Warto przytoczyć stanowisko Nowickiej (2010), która podkreśla, że technologie informacyjne ułatwiają funkcjonowanie osobom z dysleksją. Z uwagi na to, że specyficzne trudności w nauce wskazują na ich indywidu- alny charakter, zadaniem nauczyciela jest pomoc dziecku w dostosowaniu metod i narzę- dzi, z których korzysta, do jego potrzeb i możliwości. Autorka eksponuje również kwestię organizacji atrakcyjnych zajęć terapeutycznych, których przebieg będzie odmienny od codziennych lekcji. Wykorzystanie technologii informacyjnych przez terapeutę pedago- gicznego może służyć osiągnięciu tych celów, które powinny przyświecać długoplanowej pracy, jak również być rozpatrywane pod kątem projektowania poszczególnych jednostek zajęć korekcyjno-kompensacyjnych.

Zdaniem Krasowicz-Kupis (2020) poza uatrakcyjnieniem zajęć programy edukacyjne mają wiele innych zalet. Pozwalają na indywidualizację poprzez dynamiczne i elastyczne dostosowanie metod uczenia do możliwości i przyzwyczajeń dziecka, sprzyjając także wydłużeniu jego czasu koncentracji. Autorka podkreśla także korzyści wielomodalnych oddziaływań na sferę poznawczą i emocjonalną ucznia, co zwiększa trwałość osiąganych rezultatów. Dodatkowo możliwość samodzielnego kontrolowania i monitorowania tem- pa oraz efektów działań wpływa motywująco na sam proces terapeutyczny, a także wdraża ucznia do samokontroli i samokształcenia. Ponadto stosowanie różnego rodzaju narzędzi podczas zajęć i możliwość kontynuacji nauki poprzez zabawę w domu zachęca do rozwi- jania i stosowania strategii kompensacyjnych. Dąbrowska-Jabłońska (2012) sygnalizuje potrzebę racjonalnego zastosowania mediów w terapii. Wykorzystanie narzędzi techno- logii informacyjno-komunikacyjnych niewątpliwie stanowi element uatrakcyjniający czy wspomagający inne formy i metody, lecz nie powinien dominować w terapii dziecka. Praca z komputerem powinna się również odbywać pod ciągłym nadzorem terapeuty, aby wyjaśniać trudne kwestie, zapewniać pomoc techniczną oraz czuwać nad tym, by dziecko, napotykając trudność, nie wskazywało odpowiedzi w sposób losowy ani nie po- mijało żadnych istotnych elementów oprogramowania. Jeśli terapeuta proponuję pracę

z grą w domu jako kontynuację działań terapeutycznych, w rozmowie z rodzicem należy podkreślić jego rolę w nadzorowaniu aktywności dziecka i pomoc w razie niejasności.

Możliwe jest wskazanie wyłącznie wartych uwagi gier, aplikacji czy stron edukacyjnych, nie sposób bowiem sformułować gotowe rozwiązania adekwatne do terapii pedagogicznej każdego dziecka. Najważniejsza pozostaje zdolność do krytycyzmu terapeuty pedagogicznego wobec stosowanych metod, form i środków dydaktycznych. Istotna jest także otwartość wobec nowości metodycznych, chęć ich wypróbowania oraz selekcja. Często pomocne mogą się okazać tylko poszczególne elementy danych propozycji, bywa również, że nowy pomysł okaże się całkowicie nietrafiony. Powstaje bowiem sporo nie- sprawdzonych i tym samym niskiej jakości gier oraz ćwiczeń, nie zawsze są one rów- nież adekwatne do potrzeb i możliwości naszych uczniów. Poświęcony na taką pozycję czas nie będzie jednak zmarnowany, gdyż zapoznanie się z innym rozwiązaniem może stanowić inspirację do przekształcenia go we własny pomysł, czyli pomoc dydaktyczną dopasowaną do preferencji konkretnego dziecka czy grupy. Służy to nie tylko osiąganiu założonych celów pracy terapeutycznej, satysfakcji i radości dzieci, ale również samoroz- wojowi nauczyciela.

Sadownik (2019) przywołuje klasyfikację gier stosowanych w terapii pedagogicznej z uwzględnieniem środków wykorzystywanych do ich realizacji oraz sposobu przeprowadzania. Wyróżnia gry terenowe, czyli harcerskie, z podziałem na role i ruchowe, edukacyjne, ukierunkowane na kształtowanie umiejętności, społeczne, planszowe, karciane, papierowe, kościane, komputerowe, sprawnościowe, logiczne, wiedzy, psychologiczne, strategiczne, negocjacyjne, motywacyjne, ekonomiczne i językowe. Autorka zwraca jednak uwagę na właściwy dobór aktywności do czasu zajęć oraz liczebności grupy. Choć wiele z nich jawi się jako takie, które można realizować wyłącznie stacjonarnie w tradycyjny sposób, to jednak obecnie każdą z nich daje się osadzić w wirtualnej rzeczywistości w całości podczas nauczania zdalnego bądź skonstruować w formie online tylko pojedyn- cze aktywności. Nie można zapomnieć, że wyłonienie zwycięzcy to ważny element gry, gdyż wtedy działalność dziecka jest celowa, a starania docenione przez możliwość przeży- cia sukcesu. Proponowana aktywność powinna być również dopasowana do etapu pracy, na jakim jest dziecko, gdyż może się okazać, że wymaga ono nadal indywidualnego po- dejścia i przejawia trudności podczas rozgrywek grupowych. Dotyczy to przede wszyst- kim uczniów z niską odpornością emocjonalną, odczuwających silne frustracje w obli- czu wyzwania, w szczególności w sytuacjach społecznych. Sadownik rozważa również stanowisko przeciwników stosowania gier w terapii pedagogicznej, którzy postrzegają rywalizację w grze jako sytuację trudną i niesprzyjającą uczniom i ich harmonijnemu roz- wojowi. Autorka jednakże wyraża opozycyjną opinię opartą na przekonaniu, że współ- zawodnictwo pozostaje naturalnym elementem życia każdego człowieka, w tym dziecka, więc właściwie zaaranżowane doświadczenia zdobyte w gabinecie kształtują kompetencje emocjonalno-społeczne dziecka przydatne w przyszłości.

Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych nie ogranicza się do roli narzędzi dydaktycznych, generujących nową specyfikę procesu nauczania dzięki heterogeniczności form oddziaływań i ewaluacji oraz nacisku na indywidualny rozwój ucznia. Cęcelek (2021) zwraca uwagę na to, że są również narzędziem komunikacyjnym oraz kompensacyjnym, gdyż stanowią techniczne wsparcie w interakcji z otoczeniem i realizację zadań, które utrudniają im ich ograniczenia. To ważny aspekt, rozpatrywany nawet

w przypadku dostosowania warunków egzaminacyjnych, gdyż uczniowie mają możliwość zapisywania odpowiedzi do zadań na komputerze w przypadku, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia prawidłową ocenę arkusza egzaminacyjnego. Są także uprawnieni do korzystania z pomocy nauczyciela w odczytywaniu tekstów w przypadku głębokiej dysleksji rozwojowej, co powinno być poprzedzone przygotowaniem do takiej współpracy. Zmysłowska (2020) proponuje wdrożenie codziennej pomocy w obszarze czytania i pisania w domu czy też w trakcie lekcji w postaci tzw. assisitive technology (AT), czyli technologii wspierającej w zakresie komunikacji i edukacji. Są to urządzenia i usługi, tzn. oprogramowanie stosowane przez nauczyciela w trakcie procesu kształcenia lub służące uczniowi podczas rozwiązywania zadań w czasie lekcji. Autorka zaleca wyko- rzystanie aplikacji (np. Speak it!, Natural Reader, Oratlas) lub rozszerzenia przeglądarki internetowej typu Chrome umożliwiającej zamianę tekstu na mowę, co służy śledzeniu tekstu i wzrostowi jego rozumienia. Ponadto rozszerzenie Chrome o nazwie Dyslexia Friendly pozwala na dostosowaniu czcionki do potrzeb dziecka poprzez zamianę na bar- dziej czytelną (Open Dyslexic i Comic Sans), wykorzystaniu linijki lub oznaczanie ko- lorem akapitów.

Istnieją także narzędzia o odwrotnych właściwościach, takie jak Voice Typing czy Speechnotes, które dokonują zamiany tekstu mówionego na pisany. Osobom z trudnościami w zakresie poprawnej pisowni pomoże funkcja autokorekty w programach do tworzenia tekstu. Co ważne, nie może to zastąpić systematycznej pracy ucznia z trudnościami w pisaniu i czytaniu, ale ma pełnić funkcję wspierającą w codziennym funkcjonowaniu, zwłaszcza gdy wysoka liczebność klasy ogranicza możliwości indywidualnej pracy nauczyciela z takimi uczniami podczas zajęć. Stanowi również szansę dziecka na lepsze wypełnianie obowiązków, takich jak przyswajanie nowych treści czy wykonywanie prac domowych ze wszystkich przedmiotów szkolnych. Dotyczy to zwłaszcza uczniów z głę- boką dysleksją rozwojową, którzy borykają się ze znacznymi trudnościami w pisaniu oraz rozumieniu tekstu, gdyż opanowali umiejętność czytania na poziomie elementar- nym lub liczba popełnianych błędów jest bardzo wysoka. Stosowanie tych rozwiązań jest jednak w polskich szkołach rzadkim zjawiskiem, być może ze względu na słabe wypo- sażenie szkół w odpowiedni sprzęt lub brak wiedzy nauczycieli na ten temat wynikający z niedostatecznej liczby informacji podczas szkoleń dotyczących specyficznych trudności w uczeniu się.

Technologie informacyjno-komunikacyjne otwierają przed terapeutą nowe możliwości, dzięki którym ich podopieczni mogą lepiej funkcjonować w codzienności szkolnej oraz w dłuższej perspektywie czasowej przezwyciężać swoje ograniczenia dzięki wzrosto- wi motywacji i polimodalnym oddziaływaniom optymalizującym posiadane dysfunkcje. Wymaga to jednak ciągłego samokształcenia nauczyciela, poszukiwania ciekawych roz- wiązań, krytycyzmu wobec gotowych propozycji oraz kreatywności w ich wykorzystaniu.

III. Metoda Ortograffiti, czyli nowatorstwo w terapii pedagogicznej

Praca z uczniem z trudnościami w uczeniu się wymaga zindywidualizowanego podejścia i innowacyjnych metod pracy. Wartą uwagi propozycję stanowi rekomendowana przez Polskie Towarzystwo Dysleksji Metoda Ortograffiti, której autorką jest autorytet

w dziedzinie dysleksji prof. Marta Bogdanowicz oraz specjalista w zakresie diagnozy i te- rapii pedagogicznej mgr Renata Czabaj. Według Glac (2020) zakłada ona systematyczną pracę z zastosowaniem szeregu usystematyzowanych działań, które dzięki powtarzalności pozwalają osiągnąć oczekiwane efekty. Zakwalifikować ją można do metod aktywizują- cych i polimodalnych, gdyż rozwija zainteresowania i umiejętność pracy w zespole, jak również pobudza do działania wszystkie zmysły, twórcze myślenie uczniów i wzbogaca zasób słownictwa. Jednocześnie stanowi atrakcyjną formę pracy podczas zajęć pozalek- cyjnych, dzięki czemu zachęca do czynnego udziału w nich, kształtuje samodzielność i ciekawość poznawczą (Czabaj, 2009). Terapeuta pedagogiczny w zależności od wieku swoich podopiecznych może skorzystać z zeszytów ćwiczeń dla klas 1–3 zatytułowanych „Ortograffiti z Bratkiem", jak również „Czytam, rozumiem, piszę", „Myślę, rozumiem, liczę" lub „Piszę coraz ładniej" skierowanych do uczniów klas 4–6 bądź propozycji dla 7- i 8-klasistów z zakresu języka polskiego i matematyki. Wymienione tytuły stosowane są nie tylko na terenie placówek, lecz również jako kontynuacja działań w czasie wolnym. Badania prowadzone przez Borkowską (2018) wykazały, że 46,2% spośród badanych dyslektyków korzysta z zeszytów Ortograffiti w ramach samodzielnej pracy nad poprawą umiejętności poprawnego zapisu w domu. Zostały one uznane jako bardzo skuteczne przez 8% ankietowanych, za raczej skuteczne przez 46,3%, 36,2% oceniło je przeciętnie, negatywną zaś opinię wyraziło 9,4% respondentów, wskazując, że są raczej lub zupełnie nieskuteczne.

W ramach pracy Metodą Ortograffiti w placówce Wydawnictwo Operon zachęca do zakładania w szkołach Klubów Ortograffiti. Nauczyciel, który podejmuje taką inicja- tywę, musi zostać certyfikowanym Animatorem Ortograffiti poprzez ukończenie kursu dostępnego w formie online. Nauczyciele rozwijają w ten sposób nie tylko wiedzę doty- czącą metody, ale również swoje umiejętności z zakresu technologii informacyjno-komu- nikacyjnych. To szczególnie ważne, biorąc pod uwagę, że owo rozwiązanie dydaktyczne pozwala na prowadzenie kreatywnych zajęć z wykorzystaniem wartościowych materia- łów, zarówno w formie zdalnej, jak i stacjonarnej, w gabinecie z zastosowaniem sprzętu komputerowego. Animator poza własnymi narzędziami ma dostęp do gotowych porad- ników, scenariuszy zajęć czy kart pracy, jak również materiałów multimedialnych za po- średnictwem Multiteki Ortograffiti. Po zarejestrowaniu Klubu uczniowie powinni zostać wyposażeni we własne zeszyty ćwiczeń, a ponadto otrzymują od wydawnictwa bezpłatne materiały klubowe. W trakcie każdego semestru w danym roku szkolnym Animator Or- tograffiti wraz z uczniami ma obowiązek zrealizować przynajmniej jeden dowolny projekt edukacyjny. W tym celu można skorzystać z udostępnionej przez Wydawnictwo Operon bazy pomysłów bądź zrealizować własną koncepcję. Relacja z ich wdrożenia w formie opisowej bądź zawierającej zdjęcia czy filmy powinna zostać przesłana na adres e-mail koordynatora lub opublikowana w grupie Ortograffiti w mediach społecznościowych. Jeśli założenia Klubu zostaną zrealizowane, wraz z końcem roku uczniowie otrzymają dyplomy, Animator – Certyfikat Innowatora Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, a szkoła – Certyfikat Polskiego Towarzystwa Dysleksji.

Na podstawie własnych doświadczeń mogę stwierdzić, że założenie Klubu sprzyja nie tylko pokonywaniu trudności w uczeniu się i uatrakcyjnianiu zajęć korekcyjno-kompen- sacyjnych, lecz sprawia, że nadawany jest im inny charakter. Dzieci przestają traktować spotkania jako te organizowane dla osób z deficytami, lecz stają się one ciekawymi zaję-

ciami pozalekcyjnymi, a przynależność do Klubu nabiera charakteru elitarnego. Założyciele Klubów powinni się postarać o to, żeby działania uczniów zostały zaprezentowane na forum szkoły (np. poprzez stronę internetową). Warto również zorganizować wręcze- nie dyplomów podczas uroczystej akademii czy godziny wychowawczej, by stworzyć oka- zję do tego, by uczniowie, którzy rzadko osiągają sukcesy edukacyjne, zostali docenieni za swoją pracę w obecności społeczności szkolnej.

Początkowo można mieć obawy, czy zarejestrowanie Klubu nie będzie obligowało do zdeterminowania zajęć zadaniami zawartymi w zeszytach ćwiczeń, które są bogate w sto- sunku do czasu trwania zajęć korekcyjno-kompensacyjnych w wymiarze 45 minut ty- godniowo. Okazuje się, że nic bardziej mylnego. Oto kilka pomysłów na realizację zajęć zastosowanych przeze mnie w ramach działalności Klubu Ortograffiti w Szkole Podsta- wowej nr 8 z Oddziałami Integracyjnymi im. Władysława Jagiełły w Nowym Sączu. Łą- czyłam pracę tą metodą z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Każdy członek Klubu posiada swój zeszyt ćwiczeń zawierający nie tylko ćwiczenia łą- czące usprawnianie funkcji percepcyjno-motorycznych z utrwalaniem poprawnej pisow- ni, lecz także rozwijające umiejętność czytania ze zrozumieniem. Zgodnie z założeniem, że zajęcia korekcyjno-kompensacyjne nie powinny się opierać jedynie na pracy z książ- ką, przygotowywałam wcześniej wybrane zadania z zeszytu ćwiczeń lub własne pomysły związane z tematem zajęć w formie gier interaktywnych. Znajdowało to zastosowanie zarówno podczas zajęć online w czasie nauki zdalnej, jak i spotkań stacjonarnych. Ćwi- czenia te można w prosty sposób zaprojektować na własny użytek, przestrzegając praw autorskich, za pomocą takich narzędzi, jak Quizziz, Kahoot, Learning Apps, Genially czy Wordwall. Warto również przejrzeć gotowe zasoby przygotowane przez innych nauczy- cieli. Jeśli chcemy przygotować zestaw różnorodnych zadań dostępnych na jednej stronie, np. puzzle, krzyżówkę, uzupełnianie luk w tekście, dopasowywanie wyrazów do kategorii czy zaznaczanie wyrazów w zdaniach, to mamy taką możliwość, korzystając z Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej. Jeśli dzieci rozwiązują zadania samodzielnie, w przypadku niektórych narzędzi (Wordwall, Quizziz, Kahoot) możemy ustawić zapisywanie odpowiedzi i porównać rezultaty. Dzięki wprowadzeniu elementu rywalizacji wzrasta atrakcyjność zajęć, a w konsekwencji motywacja uczniów do pracy. Ponadto warto wpleść w przebieg zajęć innowacyjne gry dostępne na stronie www.brainmax.pl, które zostały opracowane przy udziale specjalistów z zakresu pedagogiki, psychologii i neuropsycholo- gii. Doskonalą one funkcje poznawcze mózgu, a twórcy serwisu ułatwiają nauczycielowi zadanie związane z ich doborem poprzez ich podział na aktywności ćwiczące pamięć, koncentrację, percepcję, logikę, język oraz pomocne w terapii dysleksji. Gry te posiadają atrakcyjną szatę graficzną i różnorodną tematykę, toteż znakomicie łączą naukę z zabawą. Kreatywnym sposobem pracy jest wykorzystanie escape roomu w edukacji. Jak wy- jaśnia Wojciechowska (2020), to tematyczna gra polegająca na rozwiązywaniu zagadek, które prowadzą uczestników do wydostania się z pomieszczenia. Wymaga to zazwyczaj spostrzegawczości, kreatywności, logicznego myślenia, a przede wszystkim współpracy. Każdy uczestnik wnosi do zespołu inny potencjał i doświadczenie, co zazwyczaj zostaje docenione w swobodnych rozmowach dzieci po zakończeniu działań. Autorka nadmie- nia, iż escape room w edukacji sprzyja również oswojeniu się z przestrzenią szkoły czy gabinetu, w którym odnajdują listy, koperty i rekwizyty. Zastosowanie rywalizacji skłania

ponadto do podejmowania zadań, które nie wydają się atrakcyjne, gdyż zamieniają proces w zabawę. Dzięki temu można przemycić wiele cennych, choć żmudnych ćwiczeń.

Jeśli pracujemy zdalnie, pokój zagadek można zaprojektować za pomocą Genially, gdyż daje możliwość wykonywania interaktywnych ćwiczeń i przechodzenia do kolejnych poprzez podawanie odpowiednich rozwiązań, a także powracanie do poprzednich w celu zgromadzenia treści szyfru na podstawie wszystkich dotychczasowych ćwiczeń. Narzędzie to pozwala również na jednoczesne korzystanie z innych aplikacji poprzez umieszczenie hiperłącza z zaprojektowanym ćwiczeniem, nawet w formie graficznej.

Jeżeli jednak mamy możliwość przeprowadzenia go na żywo, entuzjazm będzie o wie- le większy. Członkowie Klubu Ortograffiti w przywołanej wcześniej szkole w ramach jednego z projektów zmierzyli się z tym wyzwaniem, pracując w grupach liczących do 4 osób. Dzięki temu, że w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych może brać udział nie więcej niż 5 osób, każdy uczeń ma możliwość czynnego udziału w rozwiązywaniu zaga- dek. Nauczyciel może zaplanować escape room w dowolny sposób z uwzględnieniem ćwiczeń odpowiadających celom, które chce osiągnąć. W przypadku terapii pedagogicz- nej są to cele długoterminowe, więc zadania zorientowane na usprawnianie poszczegól- nych funkcji, utrwalanie poprawnej pisowni bądź ewaluacji podejmowanych wcześniej działań terapeutycznych. Pokój zagadek może być nieliniowy, co oznacza, że kolejność odnajdywania i rozwiązywania łamigłówek jest dowolna. Jeśli zaś proponujemy uczniom pokój liniowy, jedna zagadka będzie powiązana z kolejną, o czym należy poinformować na początku, tak aby wszyscy członkowie grupy pracowali jednocześnie nad tym samym zadaniem. Pomysły na ćwiczenia można zaczerpnąć z zeszytów ćwiczeń Ortograffiti, a in- spiracje dotyczące realizacji escape roomu znaleźć w postach nauczycieli umieszczanych w grupach tematycznych, które są dostępne w mediach społecznościowych.

Przygotowując materiały, warto wykorzystać rożnego rodzaju kreatory obrazów, puzzli, rebusów, krzyżówek, chmur wyrazowych czy kodów QR, które można odczytać po- przez darmową aplikację zainstalowaną w telefonie. Moi uczniowie zmierzyli się z escape roomem o tematyce świątecznej, a ich zadaniem było odnalezienie prezentów, które skra- dziono Świętemu Mikołajowi. Do realizacji tego pokoju wykorzystano materiały Anny Albrecht z bloga www.szkolneinspiracje.pl i własne pomysły. Oprócz zaaranżowania sali do potrzeb tego projektu, dzięki życzliwości pielęgniarki szkolnej, to właśnie jej gabinet mieszczący się tuż obok klasy lekcyjnej stał się ostatnim punktem zajęć, a ona sama straż- niczką prezentów, które przekazała uczniom po podaniu przez nich właściwego kodu. Zajęcia w formie escape roomu powinny się rozpocząć zapoznaniem uczniów z fabułą historii i przekazaniem im pierwszej wskazówki. W przypadku moich uczniów była to karta ze zrzutem ekranu wykonanym podczas oglądania lokalnych wiadomości dotyczą- cych kradzieży. Następnie dzieci odszukiwały w sali gadżety świąteczne związane z kolej- nymi zadaniami. Były to:

- plansza z ukrytym hasłem możliwym do odczytania za pomocą współrzędnych;
- pocięta mapa, z której należało odczytać dane dotyczące najkrótszej drogi, a następnie dokonać obliczenia i zamalować właściwą cyfrę na kodzie QR;
- instrukcja w odbiciu lustrzanym dotycząca tekstu, w którym trzeba było odnaleźć błędy ortograficzne, policzyć je i dokonać właściwych działań, aby zamalować ko- lejną cyfrę;

- trimino z tabliczką mnożenia, które po ułożeniu tworzyło figurę stanowiącą kolejną podpowiedź;
- sylaby do ułożenia wyrazów związanych ze świętami i policzenia w nich wskazanych samogłosek, co było konieczne do zamalowania kolejnej cyfry.

Powstały kod QR oraz dodatkowy, znaleziony na choince, należało odczytać poprzez czytnik dostępny jako aplikacja w telefonie, przygotowany do użycia przez nauczyciela. Uczniowie musieli ponadto znaleźć skrzynkę z zagadką, a jej rozwiązanie skierowało ich do gabinetu pielęgniarki wraz z hasłem odczytanym z kodu QR. Po podaniu cyfr otrzy- manych poprzez użycie czytnika dzieci odebrały skradzione prezenty i zostało wykonane pamiątkowe zdjęcie. W sytuacji gdy przynajmniej 2 grupy mierzą się z przejściem tego samego escape roomu, pojawia się element rywalizacji. Dzieci są ciekawe, jak szybko poprzednia grupa rozwiązała zagadki, porównują, którym zadaniom musiały poświęcić najwięcej czasu, oraz co było najciekawsze.

Interesującą inicjatywą jest również zaplanowanie pokoju zagadek wraz z uczestnikami poszczególnych grup dla siebie nawzajem. Przygotowanie ćwiczeń dla kolegów i koleżanek ma niewątpliwą wartość edukacyjną, gdyż w trakcie tego procesu ćwiczone są wszystkie funkcje percepcyjno-motoryczne, a ponadto aktywność ta rozwija twórcze myślenie uczniów. Jedynym ograniczeniem jest wyobraźnia, a także czas, gdyż samo wy- konanie materiałów pozostaje pracochłonne, a zaprojektowanie spójnych elementów również wymaga dłuższego namysłu. Przygotowanie uczniów do takiego zadania war- to więc rozpocząć od mniejszego przedsięwzięcia (np. zaprojektowania edukacyjnej gry planszowej).

Wdrożenie Klubu Ortograffiti jako formy zajęć korekcyjno-kompensacyjnych jest pozytywną inicjatywą nie tylko z edukacyjnego punktu widzenia, skupiającego się na rozwijaniu umiejętności czytania i pisania, kształtowaniu wrażliwości ortograficznej czy usprawnianiu funkcji percepcyjno-motorycznych. Dotyczy również sfery emocjonalno--społecznej dziecka, wspierania jego poczucia własnej wartości i wszechstronnego rozwo- ju, dzięki czemu ma szansę otworzyć się i osiągać sukcesy w innych dziedzinach, wyko- rzystując swoje mocne strony. Przynależność do Klubu sprzyja utożsamianiu się z grupą, budowaniu więzi, a prowadzenie zajęć w postaci escape roomu pozwala integrować się jego członkom, dostrzegać wzajemnie swoje zalety. Terapeuta pedagogiczny, będąc mo- deratorem gry i jej obserwatorem, ma jednocześnie szansę dostrzec potencjał ucznia, jego doświadczenia i zainteresowania, żeby następnie pomóc mu je rozwijać i wykorzystywać nie tylko do kompensacji zaburzeń, lecz także pod kątem przyszłości.

Podsumowanie

Terapia pedagogiczna jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej skierowanej do uczniów z trudnościami w uczeniu się jest wsparciem w eliminowaniu ich ograniczeń, lecz równocześnie szansą na wszechstronny rozwój. Dobór efektywnych metod i form pracy oraz środków dydaktycznych pozostaje kwestią równorzędną do wspierania motywacji dzieci, których poczucie własnej wartości jest obniżane wskutek niepowodzeń szkolnych. Technologie informacyjno-komunikacyjne nie tylko są więc rozwiązaniem stosowanym w czasie nauczania zdalnego, aby zapewnić ciągłość oddziaływań terapeutycznych, lecz także narzędziem wspomagającym codzienną pracę w gabinecie i jej prze-

dłużenie w ramach ćwiczeń w domu. Zastosowanie ich jako narzędzia dydaktycznego oraz komunikacyjnego i kompensacyjnego umożliwia nie tylko pracę nad ograniczeniami, lecz wspomaganie niezaburzonych obszarów i predyspozycji, w przypadku starszych uczniów nawet pod kątem przyszłego zawodu. Klub Ortograffiti jest rekomendowaną formą zajęć, która zamienia je w koło zainteresowań, a jednocześnie umożliwia wdroże- nie ciekawych rozwiązań dydaktycznych, takich jak escape room. Ćwiczenia wplatane w postaci zagadek tworzą atrakcyjną całość integrującą grupę, usprawniającą zaburzone funkcje oraz kompensującą trudności poprzez wykorzystanie mocnych stron każdego dziecka. Projektowanie łamigłówek i ich realizacja sprawia przyjemność zarówno tera- peucie, jak i dzieciom, a także rozwija kreatywność, czyli potencjał tkwiący w uczniach z dysleksją rozwojową, którego nie można zaprzepaścić.

Magdalena Palacz

Autorka jest terapeutą pedagogicznym w Szkole Podstawowej nr 8 z Oddziałami Integracyjnymi im. Władysława Jagiełły w Nowym Sączu. Absolwentką Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu (kierunku pedagogika o specjalności logopedia i terapia pedagogiczna, a także edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna), w latach 2017–2019 przewodniczącą Koła Naukowego „Zabawa i Edukacja" działającego w Instytucie Pedagogicznym PWSZ. Jej zainteresowania i publikacje naukowe koncentrują się na rozwijaniu kompetencji językowych i komunikacyjnych dziecka, jak również eliminowaniu niepowodzeń szkolnych oraz ich emocjonalnych i społecznych konsekwencji

Streszczenie

Liczba uczniów wymagających terapii pedagogicznej w szkołach wciąż wzrasta, na co wpływ miał m.in. długi okres nauczania zdalnego. Coraz większa rola mediów w życiu dzieci oddziałuje również na to, że organizacja zajęć korekcyjno-kompensacyjnych musi ulegać ciągłym ulepszeniom, tak aby oferta była dostosowana do potrzeb dzieci i zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznej, a jednocześnie atrakcyjna. Wdrożone w trakcie kształcenia na odległość metody i techniki z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunika- cyjnych znajdują również zastosowanie w salach szkolnych, wyposażonych w odpowied- ni sprzęt. Rekomendowane jest także wdrażanie nowatorskich rozwiązań dydaktycznych, które oprócz osiągnięcia celów terapeutycznych pozwolą rozwinąć twórcze myślenie dzieci i umiejętność pracy w grupie, a ponadto rozbudzą ich motywację i ciekawość poznawczą. W artykule poruszono kwestię ich doboru, jak również zaproponowano warte uwagi meto- dy i formy pracy oraz narzędzia na podstawie własnych doświadczeń.

Słowa kluczowe: terapia pedagogiczna, terapeuta pedagogiczny, technologie informacyj- no-komunikacyjne, Metoda Ortograffiti, escape room w edukacji

Pedagogical Therapy In The Face Of Modern Challenges

Abstract

The number of pupils requiring pedagogical therapy in schools is constantly increasing as a result of influence of e.g. prolonged period of remote education. Increasingly significant role of media in life of children also resulted in the need for constantly

improving the orga- nization of remedial classes in order to adapt the education offer to needs of children and recommendations of the psychological-pedagogical dispensaries and at the same time in

the need for making the education offer more attractive. The methods and techniques uti- lizing information and communication technologies implemented during the remote edu- cation period are also utilized in school classrooms furnished with appropriate hardware. Implementation of innovative educational solutions which apart from reaching education goals enable developing creative thinking and teamwork skills among children and which also spark children's motivation and cognitive curiosity is also recommended. The paper to- uches upon the issue of selecting such techniques and presents several proposals regarding noteworthy methods and forms of work as well as the tools developed on the basis of own experience.

Keywords: pedagogical therapy, pedagogical therapist, information and communication technologies, the Orthograffiti method, escape room in education

Bibliografia

Borkowska, A. (2018). *Wykorzystywanie instytucjonalnych i innych form terapii przez uczniów z dy- sortografią*. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, XXXVII (3), 11–31.

Cęcelek, G. (2021). *Wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych w edukacji, diagnozie i terapii pedagogicznej*. Kultura i wychowanie, 2(20), 43–55.

Czabaj, R. (2009). *Przegląd metod terapii pedagogicznej*. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji, 1(3), 13–16.

Dąbrowska-Jabłońska, I. (2012). *Terapia pedagogiczna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i praktycz- ne*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Glac, I. (2020). *Chodź, pokaż mi świat…! Wybrane metody stosowane w terapii pedagogicznej uczniów przewlekle chorych*. Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej, 13.

Krasowicz-Kupis, G. (2020). *Nowa psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.

Lewandowska-Kidoń, T., Skałbania, B. (2019). *Terapia pedagogiczna w teorii i działaniu. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Nowicka, E. (2010). *Media – dysleksja – terapia pedagogiczna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Olechowska, A. (2013). *Metody terapii pedagogicznej i przygotowanie specjalistów do ich stosowania*, [w:] J. Górnikiewicz, E. Jaszczyszyn (red.), *Środowiskowe i językowe konteksty edukacji dziecka w rodzinie, przedszkolu i szkole* (s. 165–190). Warszawa: Polski Komitet Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2017 r., poz. 1575).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591).

Sadownik, D. (2019). *Gry jako narzędzie w psychoterapii i terapii pedagogicznej dzieci przed- szkolnych i wczesnoszkolnych*. Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu, 47(1).

Skorek, E. (2016). *Terapia pedagogiczna. Zagadnienia praktyczne i propozycje zajęć*. Kraków: Ofi- cyna Wydawnicza Impuls.

Wejner-Jaworska, T. (2020). *Szkoła na miarę ucznia z dysleksją*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Wojciechowska, E. (2017). *Escape room w Twojej szkole*. Sygnał, 1(047).

Zmysłowska, M. (2020). *Aktualne możliwości pomocy psychopedagogicznej w terapii uczniów z dys- leksją*. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 4, s. 33–44.

Natalia Nowak
Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

Czynniki warunkujące realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu

Wprowadzenie

Dynamiczne zmiany, jakie następują wraz z gwałtownym rozwojem społecznym, gospodarczym i cywilizacyjnym, warunkują konieczność szybkiej adaptacji do nowych elementów w otaczającej nas rzeczywistości. Dostrzeganie tych przemian powinno mieć odzwierciedlenie w podejmowaniu działań będących na nie odpowiedzią przede wszyst- kim w obszarze edukacji. Dzieci, z którymi spotykamy się w codziennej pracy, oczekują od poszczególnych podmiotów edukacji przygotowania do życia w nowych, zmieniają- cych się realiach, a także ukształtowania w nich umiejętności adaptowania się do zmie- niających warunków i oczekiwań, jakie stawia przed nimi świat. Współczesna eduka- cja powinna zatem napędzać dokonujące się przemiany, a jednocześnie sprostać im i na nie odpowiedzieć. Mając na uwadze wartości i ideały, jakie powinny być pielęgnowane w społeczeństwie, konieczne jest poszukiwanie sposobów na przekazanie ich młodemu pokoleniu w sposób, który będzie dla nich inspirującą alternatywą.

Zainteresowana koncepcją pedagogiczną „Niepublicznego Przedszkola Galicyjskiego", zdecydowałam się pogłębić tematykę innowacji pedagogicznych. Misja, jaka od założenia przyświeca tej placówce – „Z tradycją w nowoczesność" – opiera się na łączeniu rozwijania kompetencji kluczowych u dzieci, dostępu do nowych technologii, aktywizu- jących metod pracy wychowawczo-dydaktycznej czy środków dydaktycznych z zajęciami dotyczącymi regionalizmu oraz chęcią przekazania dzieciom dorobku i bogactwa kul- turowego. Zagadnienie to jest aktualne w kontekście koncepcji współczesnej edukacji.

Poszukiwanie sposobów na zwiększenie efektywności i atrakcyjności edukacji przed- szkolnej ma odzwierciedlenie w nowatorskim spojrzeniu na to, co już zastane. Edukacja w ciągu lat stanowi nieustannie podstawę refleksji wielu badaczy na gruncie teorii i prak- tyki, a współcześnie charakteryzuje się wysoką dynamiką zmian związanych z intensyw- nymi oddziaływaniami postępu cywilizacyjnego i technologicznego. Bazując na tym, co niezmienne od zarania dziejów, kształtuje się swoista gotowość do podejmowania działań na polu tego, co najnowsze. Takie spojrzenie na edukację pozwala na działanie i po- stęp pedagogiczny, w którym podąża się w nowoczesność, szanując tradycję. U podstaw zmian znajdują się działania kreatywne i innowacyjne. Są one niezwykle pożądane we współczesnym świecie, a także kreowane oraz wyzwalane na szeroką skalę w poszczegól- nych podmiotach edukacji.

Podążając za swoimi zainteresowaniami, postanowiłam zająć się zagadnieniem zwią- zanym z realizacją innowacji pedagogicznych w przedszkolach. Jest to zagadnienie od- noszące się do aktualnych wyzwań, jakie pojawiają się przed placówkami oświatowymi. Innowacje pedagogiczne mogą stanowić punkt wyjścia do podejmowania zmian w edu- kacji. Konieczne jest poszukiwanie nowych alternatywnych rozwiązań, które stanowić

będą motywację do samodoskonalenia nauczycieli i zaspokojenia potrzeb dzieci. Celem przeprowadzonych badań własnych było poznanie, opisanie i wyjaśnienie, jak realizowa- ne są innowacje pedagogiczne w badanych przedszkolach.

I. Czynniki warunkujące realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu – w kontekście analizy literatury przedmiotu

W dobie szybkich i dynamicznych przemian otaczającego nas świata budowanie edukacji opartej na innowacyjności daje szanse i możliwości na wszechstronny rozwój dziec- ka. „Obecną fazę rozwoju kulturowego można nazwać epoką hiperinnowacyjną, w której innowacyjność stała się wartością samą w sobie, ale także realizowana jest w coraz liczniej- szych, coraz bardziej nowatorskich formach" (Bendyk, 2008, s. 17). Nieustający pęd ku innowacjom widoczny bywa na wielu płaszczyznach życia społecznego. Podejmowanie przez przedszkola działań innowacyjnych zależy od wielu czynników zarówno material- nych, jak i tych w postaci kapitału ludzkiego. Innowacje pedagogiczne wpisują się w pra- cę każdej placówki przedszkolnej, umożliwiając jej adaptację do ciągle zmieniającej się rzeczywistości i udoskonalając ich funkcjonowanie. Już w okresie powojennym na grunt polskiej pedagogiki przedszkolnej zostały przeniesione koncepcje uznane na całym świe- cie. Należą do nich założenia pedagogiki Marii Montessori i Celestyna Freineta. Programy nauczania skupione wówczas na realizacji celów opiekuńczych i wychowawczych ustąpiły miejsca kształtowaniu u dzieci ich kompetencji kluczowych. „Innowacje implikują zatem zmianę, rozwój i postęp" (Schulz, 1990, za: Przyborowska, 2013, s. 91). Warto opisać determinanty działań innowacyjnych w przedszkolach publicznych i niepublicznych.

Czynniki warunkujące wprowadzenie innowacji pedagogicznych zostały określone przez Martę Kotarbę-Kańczugowską. Autorka sklasyfikowała je w obrębie czterech grup (2009, s. 37). Grupa pierwsza dotyczy właściwości innowacji, a dokładnie ich użytecz- ności praktycznej. W kontekście przeobrażeń kultury, zmienności wzorców i dorobku społeczeństw powstanie danej innowacji zawsze pozostaje odpowiedzią na chęć zmiany dotychczasowego, niezadowalającego stanu rzeczy. Owo niezadowolenie może się wy- wodzić z różnych dziedzin przedszkolnej rzeczywistości: rezultatów własnej pracy, nie- dogodności wynikających z funkcjonowania placówki, chęci sprostania wzrastającym oczekiwaniom odbiorców usług edukacyjnych czy własnym aspiracjom zawodowym (Bender, 2016, s. 6). Nie wystarczy samo zapotrzebowanie na innowację, ważna jest rów- nież jej użyteczność praktyczna. Podkreśla się, że innowacje mają na celu usprawnienie organizacji pracy, a także zwiększenie skuteczności procesu kształcenia. Podejmowanie działań innowacyjnych powinno wychodzić naprzeciw konkretnym potrzebom przeja- wianym przez poszczególne podmioty biorące udział w edukacji przedszkolnej, tj. dzieci, rodziców, nauczycieli i dyrekcję. Powstanie innowacji w edukacji przedszkolnej okazuje się odpowiedzią na zmieniające się oczekiwania społeczeństwa dotyczące tego typu pla- cówek. Wprowadzenie innowacji pedagogicznych należy poprzedzić diagnozą potrzeb i możliwości pozwalających na ich realizację.

Dynamicznie zmieniający się świat wymusza ciągłą aktualizację podejścia do edukacji. Konieczne wydaje się kształcenie w taki sposób, by przyszłe pokolenia stawały się kreatywne, twórcze, zdolne do nauki przez całe życie i przekształcania otaczającej ich rzeczywistości. Określając w ten sposób cel edukacji przedszkolnej, należy podjąć no- watorskie i aktywizujące metody oraz formy kształcenia i je stosować. Uczęszczając do

takich placówek, dzieci mają możliwość uczyć się w sposób ciekawy i atrakcyjny. „Stosowna do czasów forma opieki instytucjonalnej zaspokaja rodzicielskie potrzeby dawania dzieciom tego, co dla nich najlepsze, gwarantujące równy start w przyszłości, a nawet wyzwalające zainteresowania, talenty i zdolności dziecięce, nieuświadamiane sobie przez rodziców" (Kaliszewska, 2016, s. 4). Dobro ucznia pojawia się tu jako cel nadrzędny, na tej podstawie podejmuje się działania zmierzające do inicjowania zmian w jego myśleniu, emocjach czy zachowaniu (Marzec, 2017, s. 131).

Kolejną grupę czynników stanowią właściwości okręgu szkolnego. Dotyczą one rezultatów wcześniejszych prób podejmowania działalności innowacyjnej w placówkach (proces przesyłania informacji naukowo-pedagogicznej, poparcie i zaangażowanie kuratorium, doskonalenie nauczycieli, cechy charakteryzujące dane środowisko, w jakim innowacja powstaje) (Kotarba-Kańczugowska, 2009, s. 38). Są to czynniki wspierające powstawanie inicjatyw innowacyjnych w przedszkolach. Udane innowacje pedagogiczne, które przyniosły oczekiwane efekty w danej grupie, stają się siłą napędową dalszych poszukiwań nowatorskich rozwiązań. Podobne rezultaty przynosi nagłaśnianie aktualnych osiągnięć polskich i zagranicznych pedagogów, które stają się inspiracją dla nauczycieli. Za przykład może tu posłużyć wydany w 2019 roku przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie poradnik dla dyrektorów i nauczycieli, zawierający inspiracje do poszukiwania innowacyjnych rozwiązań. Znajdują się w nim badania i raporty ukazujące sens zmian w polskiej szkole, jak również charakterystyki liderów tych zmian (w publikacji przytoczono konkretne przykłady zmian i działań innowacyjnych).

Za trzeci czynnik warunkujący realizację innowacji należy uznać zasoby, jakimi dysponuje szkoła, w której wprowadza się daną innowację. W ich zakresie mieści się zarówno postawa nauczyciela, jak i potrzeby dzieci w konkretnej placówce. Znaczącą rolę przypisuje się również dyrektorowi, który może być z jednej strony inicjatorem zmian, a z drugiej hamowania aktywności nauczycieli mu podlegających w tym obsza- rze. Konieczna wydaje się tu umiejętność współpracy w zespole nauczycielskim, wza- jemne zaufanie i chęć dzielenia się doświadczeniem (Kotarba-Kańczugowska, 2009, s. 38). Zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy odczuwają potrzebę innego spojrzenia na edukację chociażby ze względu na współczesną walkę rynkową na gruncie placó- wek wychowania przedszkolnego. Wielość i różnorodność tego typu instytucji przekła- da się na niepisaną konkurencję związaną ze zwróceniem uwagi rodziców na specjalną ofertę wybranych przedszkoli. Nauczyciele jako grupa zawodowa charakteryzująca się dużą potrzebą rozwoju osobistego zmierzają do podnoszenia kwalifikacji i wykształ- cenia. Zgrany zespół nauczycielski za zgodą dyrektora ma możliwość realizować róż- norodne innowacje pedagogiczne nawet na terenie jednej placówki. Wsparcie dyrekcji w formie motywacji słownej, zapewnienia niezbędnych warunków lokalowych i środków dydaktycznych wzmacnia oddolne inicjatywy nauczycieli. Właściwa współpraca pobudza postawy proinnowacyjne. Z kolei niedogodności pojawiające się w tych płaszczyznach mogą wydłużyć, a nawet wstrzymać realizację innowacji pedagogicznych. Jak pisze Anna Klim-
-Klimaszewska, do barier działalności innowacyjnej należą brak zachęty ze strony kolegów, dyrekcji i rodziców, narażenie się na krytykę środowiska, brak dopingu finansowego, ograniczony dostęp do literatury fachowej, ograniczone warunki lokalowe, biurokracja i trudności z uzyskaniem zgody na wprowadzenie innowacji, jak i konieczność udowadniania sensu wprowadzanych zmian (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 178). Kieron Kirkland i Dan Sutch podkreślają w raporcie, że istotną rolę odgrywa też zakorzenione zrozumienie tego,

co to znaczy być nauczycielem, oraz postrzeganie przez nauczycieli ich własnej roli jako innowatorów. Autorzy akcentują jednak silne powiązanie między postawami nauczycieli a narzędziami, do których mają dostęp. Pojawia się w nim kwestia dotycząca wspólnego spojrzenia na innowacje zarówno przez dyrektorów placówek, jak i nauczycieli. Odległe punkty widzenia w tym zakresie przekładają się na szanse powodzenia wprowadzenia da- nego rozwiązania (tłumaczenie własne, 2009, s. 17). Nauczyciel innowator to osoba twór- cza: a) skupiona na realizacji określonych celów; b) odznaczająca się bogatą wyobraźnią;
c) świadcząca swoją osobą o chęci nieustannego rozwoju nowych umiejętności, inspiracji i motywacji; d) budująca swój warsztat pracy na wiedzy opartej na gruncie teoretycz- nym; e) pozostawiająca przestrzeń na nieustanne wzbogacanie go; f) wykazująca się pro- fesjonalizmem i rozległą wiedzą w zakresie dydaktyki, teorii wychowania i psychologii rozwojowej; g) inspirująca współpracowników do wymiany doświadczeń, wzajemnej in- spiracji i współdziałania. Nauczanie staje się jego pasją, którą chce sukcesywnie rozwijać dla siebie oraz wychowanków. W pracy czerpie inspiracje z bieżącej obserwacji poczynań dzieci, a także ich nieustającej wyobraźni i kreatywności. Jest inicjatorem działań, jednak pozostawia podopiecznym dużą dozę indywidualności i kreatywności. Korzysta w pracy z zasobów technologii informacyjno-komunikacyjnej i wskazuje dzieciom możliwość ich efektywnego eksploatowania. Cechuje go otwartość na szeroko pojętą współpracę ze śro- dowiskiem lokalnym, co staje się źródłem jego inspiracji. Jako osoba ambitna odczuwa wewnętrzną potrzebę wprowadzania innowacji pedagogicznych, by przygotować dzieci do życia w świecie dynamicznych zmian. Będąc twórczym pracownikiem, prezentuje reflek- syjność ukierunkowaną na środowisko, w jakim pracuje, dąży do poprawy jego jakości, wykazując się elastycznością i adaptacyjnością do zmieniających się warunków pracy.

„Istotną grupę uwarunkowań stanowią czynniki zewnętrzne, a mianowicie rola agend rządowych oraz funduszy z zewnątrz" (Kotarba-Kańczugowska, 2009, s. 30). Państwo powinno wspierać instytucje oświatowe, tworząc warunki do rozwoju i zmian w systemie edukacji. Zapewnienie niezbędnych środków finansowych umożliwi dyrektorom przedszkoli zarówno motywowanie kadry, jak i dostarczenie im środków na realizację działań innowacyjnych w postaci wyposażenia placówki.

Złożoność innowacji przekłada się na wielość czynników bezpośrednio decydujących o tym, jak zostanie przyjęta. Cechy poszczególnych innowacji wpływają na szybkość ich wdrożenia, a także na to, czy będzie ona przedmiotem rozważań teoretycznych czy ba- dawczych. Jeden ze sposobów podziału właściwości innowacji pedagogicznych został za- prezentowany przez Romana Schulza. Wyróżnia on:

- naukowy stopień innowacji – innowacje posiadające status naukowy szybko się uprawomocniają;
- koszt – czynnik mogący hamować proces adaptacji innowacji;
- użyteczność – przydatność innowacji;
- złożoność – wielość elementów składających się na daną innowację, które mogą utrudniać jej przyswojenie;
- radykalność – innowacje wprowadzające znaczne zmiany przyjmują się wolniej;
- zgodność – korelacja między istniejącymi wartościami i przyszłymi oczekiwaniami odbiorców;
- podzielność – dotyczy tego, w jakim stopniu innowacja jest możliwa do wypróbowania na ograniczoną skalę;

- przekazywalność – w jaki sposób wyniki zastosowania innowacji mogą przenikać do członków społeczeństwa (Schulz, 1996 za: Przyborowska, 2013, s. 59–60).

II. Metodologia badań własnych

Przedmiotem badań stała się realizacja innowacji pedagogicznych w przedszkolu. Wykorzystałam w tym celu metodę sondażu diagnostycznego i opracowałam narzędzie autorskie *Kwestionariusz ankiety dla nauczyciela. Dyspozycje do wywiadu z dyrektorem*. Próbę badawczą stanowili nauczyciele wychowania przedszkolnego (100 osób) oraz dyrektorzy przedszkoli publicznych (10 osób) i niepublicznych.

Problem główny moich badań został zawarty w następującym pytaniu: Jak innowacje pedagogiczne są realizowane w przedszkolu?

Z problemu głównego wynikają następujące problemy szczegółowe:

1. Jaką wiedzę i umiejętności posiadają nauczyciele wychowania przedszkolnego na temat realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu?
2. Jakie czynniki warunkują realizowanie innowacji pedagogicznych w przedszkolu?
3. Jakie są opinie nauczycieli, dyrektorów i rodziców badanych przedszkoli na temat innowacji pedagogicznych?

Przyjęto następującą hipotezę ogólną, adekwatnie do problemu ogólnego:

H^0 Połowa badanych przedszkoli deklaruje realizację innowacji pedagogicznych, 80% nauczycieli ocenia swoją wiedzę i umiejętności jako wystarczające w tym zakresie, 70% wdrażanych innowacji dotyczy obszaru poznawczego, 90% badanych postrzega osobę nauczyciela jako czynnik warunkujący realizację innowacji pedagogicznych, najczęściej nauczyciele realizują innowacje metodyczne, wszyscy nauczyciele, dyrektorzy i rodzice badanych przedszkoli wyrażają pozytywną opinię na temat innowacji pedagogicznych.

Wyszczególniono także hipotezy szczegółowe:

H^1 Ponad połowa badanych nauczycieli ocenia swoją wiedzę i umiejętności jako niskie i niewystarczające do samodzielnej realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu, ponadto ponad połowa badanych nauczycieli nie podejmuje samodoskonalenia z tego zakresu, a źródłem pozyskiwania tej wiedzy są głównie fora internetowe.

H^2 Większość badanych deklaruje realizację innowacji pedagogicznych w przedszko- lu, ponad połowa badanych realizuje innowacje metodyczne przez cały rok pracy wycho- wawczo-dydaktycznej, a również ponad połowa badanych nauczycieli realizuje innowa- cje pedagogiczne z zakresu edukacji matematycznej i przyrodniczej, korzystając przy tym z metody samodzielnych doświadczeń.

H^3 Spośród badanych nauczycieli ponad połowa deklaruje, że głównymi czynnikami warunkującymi realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu są kompetencje nauczyciela, wsparcie kadry przedszkolnej i wyposażenie placówki.

H^4 Opinie nauczycieli, dyrektorów i rodziców są w ponad 80% zgodne co do korzyści wynikających z realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu.

Zmiennie niezależne dotyczą: wieku badanych nauczycieli, posiadanego przez nich stopnia awansu zawodowego, a także miejsca, w jakim pracują (placówka publiczna, niepubliczna).

Tabela 1 zawiera zestawienie zmiennych i wskaźników, jakie obrane zostały do zwery- fikowania hipotez przeze mnie przyjętych.

Tabela 1. Zmienne i wskaźniki

Problem badawczy	Zmienna zależna	Wskaźniki do zmiennej zależnej
1. Jaką wiedzę i umiejętności posiadają nauczyciele wychowania przedszkolnego na temat realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu?	• wiedza i umiejętności nauczycieli na temat realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu; • opinie dyrektorów przedszkoli na temat wiedzy i umiejętności posiadanych przez nauczycieli pracujących w prowadzonej przez nich placówce.	Dane uzyskane z kwestionariusza ankiety dla nauczycieli przedszkola oraz wywiadu z dyrektorem: • rozumienie terminu innowacji pedagogicznych; • rodzaje innowacji pedagogicznych; • procedura wprowadzania innowacji pedagogicznych w przedszkolu; • ocena wiedzy i umiejętności nauczycieli z zakresu innowacji pedagogicznych; • przygotowanie po ukończeniu studiów; • deklaracja podejmowania samokształcenia z zakresu innowacji pedagogicznych przez nauczycieli; • wskazane źródła wiedzy na temat innowacji pedagogicznych.
2. Jakie czynniki warunkują realizowanie innowacji pedagogicznych w przedszkolu?	• opinie nauczycieli i dyrektorów na temat czynników warunkujących realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu.	Dane uzyskane z kwestionariusza ankiety dla nauczycieli przedszkola oraz wywiadu z dyrektorem: • wskazane przez nauczycieli czynniki zachęcające i zniechęcające do realizacji innowacji pedago- gicznych w przedszkolu; • wskazanie podmiotów biorących udział w realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu; • ocena wyposażenia placówki w kontekście realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu; • wskazane przez nauczycieli czynniki warunkujące realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu; • ocena osoby nauczyciela w zakresie realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu przez nauczycieli i dyrektorów.
3. Jakie są opinie nauczycieli, dyrektorów i rodziców przedszkoli na temat innowacji pedagogicznych?	• opinie nauczycieli, dyrektorów i rodziców na temat innowacji pedagogicznych w przedszkolu.	Dane uzyskane z kwestionariusza ankiety dla nauczycieli przedszkoli i wywiadu z rodzicami: • wskazane plusy i minusy realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu dla placówki/nauczyciela/dzieci/rodziców; • opinie nauczycieli, dyrektorów i rodziców na temat innowacji pedagogicznych.

Źródło: opracowanie własne

W trakcie prowadzenia badań posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego. Za- stosowałam zatem technikę obserwacji, ankiety, wywiadu oraz badania dokumentów. W tym celu opracowałam autorskie narzędzia badawcze. Kwestionariusz ankiety dla na- uczyciela składający się z 30 pytań, w tym 6 otwartych, 16 półotwartych i 8 zamkniętych. Ankieta była anonimowa, co umożliwiło uzyskanie w miarę rzetelnych odpowiedzi. Do zadań ankietowanych należało zaznaczenie jednej lub więcej odpowiedzi w zależności od pytania bądź sformułowanie własnych przemyśleń w wyznaczonych do tego miejscach. Urzeczywistnieniu techniki badawczej, jaką jest wywiad, posłużyły opracowane przeze mnie dyspozycje do wywiadu z dyrektorem oraz dyspozycje do wywiadu z rodzicem. Pozwoliły one na poznanie opinii dyrektorów i rodziców dzieci na temat realizacji inno- wacji pedagogicznych w przedszkolu.

Badania prowadziłam na terenie Nowego Sącza w powiecie nowosądeckim, w nastę- pujących placówkach:

- Przedszkola publiczne i niepubliczne na terenie Gminy Gródek nad Dunajcem;
- Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II w Podolu-Górowej;
- Zespół Szkół w Gródku nad Dunajcem im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego;
- Szkoła Podstawowa w Lipiu;
- Niepubliczne Przedszkole Galicyjskie oddział Gorzków w Nowym Sączu;
- Niepubliczne Przedszkole Galicyjskie oddział Miasteczko Galicyjskie w Nowym Są- czu;
- Przedszkole „Lokomotywa" Nowy Sącz;
- Niepubliczne Przedszkole „Fun & Play" Nowy Sącz;
- Niepubliczne Przedszkole Integracyjne w Stróżach.

Podczas prowadzenia badań przygotowany przeze mnie kwestionariusz ankiety wy- pełniło 100 nauczycieli wychowania przedszkolnego. Na pytania opracowane na potrze- by przeprowadzonego wywiadu odpowiedzi udzieliło 10 dyrektorów przedszkoli oraz 40 rodziców dzieci w wieku przedszkolnym. W prowadzonych obserwacjach udział brało 50 przedszkolaków. Zgodnie z podjętą przeze mnie tematyką, jaką jest realizacja innowa- cji pedagogicznych w przedszkolu, łącznie próbę badawczą w moich badaniach stanowiło 200 osób.

III. Czynniki warunkujące realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu – analiza wyników badań własnych

Wprowadzenie i realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu determinują rozmaite czynniki wewnętrzne i zewnętrzne, np. podejmowanie zmian w rzeczywistości edukacyjnej ma różnorodne podłoże czy chęć zmiany niezadowalającego nas obszaru skłania do poszukiwania inspirujących nas innowacyjnych rozwiązań. Ta część tekstu za- wierać będzie wyniki badań własnych dotyczących czynników, które skłaniają badanych nauczycieli wychowania przedszkolnego i dyrektorów przedszkoli publicznych i niepu- blicznych do realizacji innowacji pedagogicznych.

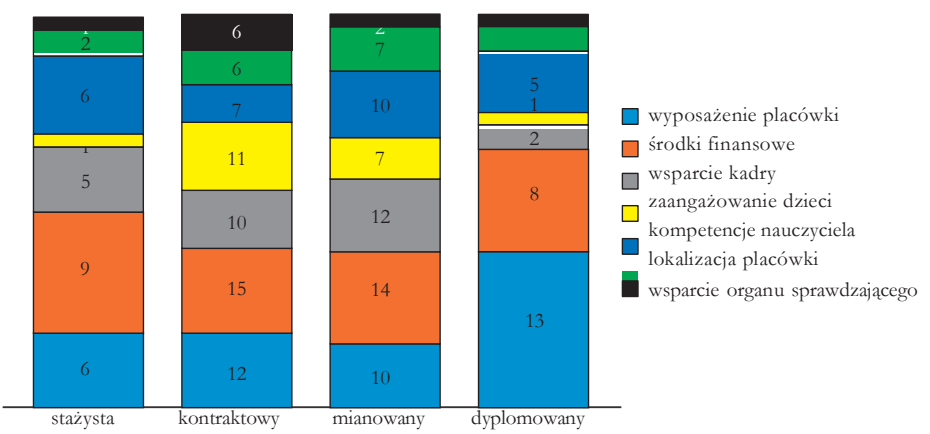
Jak wskazują poniższe dane ilościowe, nauczyciele znajdujący się w przedziale wie- kowym 20–30 lat najczęściej decydują się na realizację innowacji pedagogicznych, ma- jąc na uwadze wzbogacenie warsztatu pracy (20 odpowiedzi), a także dbanie o renomę przedszkola (17 osób). Niewiele mniej, gdyż 15 respondentów, robi to ze względu na troskę o wszechstronny rozwój dzieci. Badani w wieku 31–40 lat najczęściej kierują się

dbaniem o renomę przedszkola (15 odpowiedzi) i troską o wszechstronny rozwój dzieci (12 odpowiedzi). Najstarsi respondenci biorący udział w badaniach uwzględniają dba- łość o renomę przedszkola i zgrany zespół nauczycieli, który wzajemnie motywuje się do pracy (5 odpowiedzi). Wśród wszystkich kategorii wiekowych najmniej istotne dla badanych okazało się wsparcie dyrektora (7 odpowiedzi). Najistotniejsza z kolei była chęć dbania o renomę przedszkola (37 odpowiedzi), a dla 31 respondentów wzbogacenie warsztatu pracy. Niewiele mniej, 30 ankietowanych, wskazało troskę o wszechstronny rozwój dzieci.

Tabela 2. Motywy badanych nauczycieli do realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu, biorąc pod uwagę wiek badanych nauczycieli (N = 100)

Motywy skłaniające do realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu	**Wiek badanych nauczycieli**			**Liczba odpowiedz i razem**
	20–30 lat	**31–40 lat**	**41–50 lat**	
Wzbogacanie warsztatu pracy	20	7	4	31
Dbanie o renomę przedszkola	17	15	5	37
Troska o wszechstronny rozwój dzieci	15	12	3	30
Zgrany zespół nauczycieli	5	10	5	20
Wsparcie dyrektora	5	2	0	7

Źródło: badania własne



Rys. 1. Czynniki warunkujące realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu a stopień awansu zawodowego (N = 100).

* Liczby oznaczają liczbę odpowiedzi.

Źródło: badania własne

Projektując badania, postanowiłam również sprawdzić, jakie czynniki warunkujące wdrażanie innowacji pedagogicznych w przedszkolu są istotne dla badanych nauczycieli wychowania przedszkolnego. Analizy deklarowanych czynników dokonałam pod kątem posiadanego przez badanych stopnia awansu zawodowego.

Na podstawie przeprowadzonych działań można zauważyć, że dla badanych nauczy- cieli wychowania przedszkolnego na każdym stopniu awansu zawodowego najważniejsze są kompetencje nauczyciela (46 odpowiedzi), wyposażenie placówki (41 odpowiedzi), a także dla 29 ankietowanych środki finansowe. Najmniej istotne okazało się zaangażo- wanie dzieci (10 odpowiedzi) i wsparcie dyrektora (17 odpowiedzi).

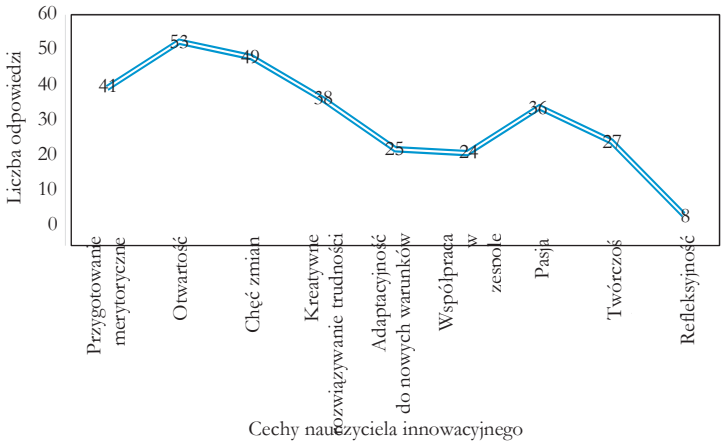
Co ciekawe, dyrektorzy przedszkoli (10 osób) biorący udział w badaniach dostrzegają rolę swojej osoby w realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu. Zauważają, że udział dyrektora w planowaniu, wdrażaniu, modyfikacji i ewaluacji innowacji pedagogicznych to przede wszystkim motywowanie nauczycieli do ich stosowania. Ich zdaniem dyrektor powinien mieć głos doradczy w czasie planowania i poszczególnych etapów wdrażania i modyfikacji innowacji pedagogicznych. Według nich dyrektor musi nadzorować, a na etapie ewaluacji pomagać nauczycielom wyciągać wnioski, oceniać stopień osiągania celów i planować przyszłe innowacje na podstawie wyciągniętych wniosków. W trakcie przeprowadzonego wywiadu poruszali oni kwestię stwarzanych przez nich warunków pracy nauczycieli wychowania przedszkolnego jako czynnika warunkującego ich chęć do podejmowania nowatorskich rozwiązań. *„Podstawową kwestią w realizacji innowacji pedagogicznych jest zapewnienie nauczycielom możliwości organizacyjnych, w tym atmosfery, kultury organizacyjnej, która umożliwia planowanie i wdrażanie innowacji pe- dagogicznych. Czynnikami tymi są także: stopień motywacji nauczycieli do poszukiwania nowatorskich rozwiązań i ciągłego podnoszenia kwalifikacji (w tym awansu zawodowego), przychylność i aktywność dyrektora (który przecież wprowadza, za dobrowolną zgodą na- uczyciela, innowację) i jego cechy inspirujące nauczycieli, realność zgłoszonej (planowanej) innowacji".*

Planując badania i chcąc pogłębić wiedzę na temat osoby nauczyciela, postanowiłam zapytać ankietowanych o ich zdanie dotyczące znaczenia osobowości nauczyciela wychowania przedszkolnego w zakresie realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu. Wszyscy badani (100 osób) zgodnie uznali, że nauczyciel i posiadane przez niego kom- petencje mają istotne znaczenie. Swoje odpowiedzi uzasadniali następująco: *„Nauczyciel zaangażowany, kreatywny może osiągnąć dużo lepsze efekty"; „Nauczyciel powinien poszu- kiwać nowych rozwiązań w swojej pracy zawodowej, to on jest inicjatorem takich działań";*
„Tak, jeśli ktoś jest chętny i zaangażowany oraz pomysłowy, to działa to na korzyść innowacji. Natomiast jeśli nauczyciel jest zamknięty na rozwój i nowości, niestety innowacje nie będą miały powodzenia"; „Ma bardzo duże, to nauczyciel określa cele i przyjmuje rozwiązania do ich realizacji"; „Tak, bardzo duże, jego poziom zaangażowania, pasja, twórczość"; „Nauczy- ciel i jego predyspozycje odgrywają istotną rolę".

Rysunek 2 prezentuje cechy osobowości nauczyciela innowatora, które najczęściej wskazywali badani nauczyciele.

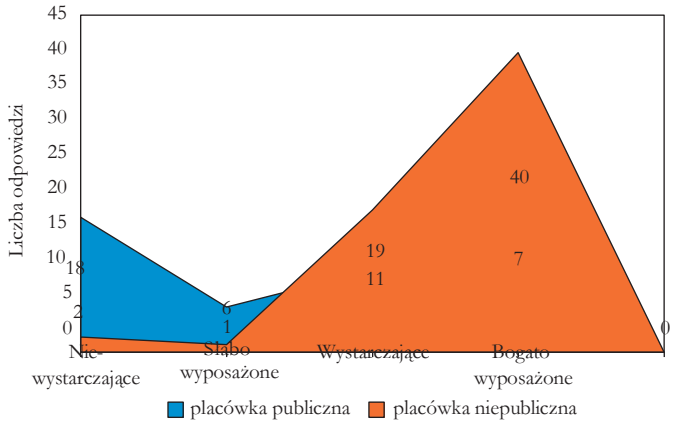
Jak pokazują dane, najistotniejszymi cechami nauczyciela innowacyjnego są: otwartość (53 odpowiedzi), chęć zmian (49 odpowiedzi), a także jego przygotowanie merytoryczne (41 odpowiedzi). Niewiele mniej, 38 ankietowanych, deklaruje kreatywne rozwiązywanie trudności, 36 osób pasje. Kolejno wymieniano: twórczość, adaptacyjność do nowych warunków i współpracę w zespole.

Informacje na temat znaczenia osoby nauczyciela w podejmowaniu działań innowacyjnych w placówce zestawiłam ze zdaniem dyrektorów placówek, w których pracowali ankietowani. Zdanie obu grup badawczych jest zgodne: wszyscy dyrektorzy również do- strzegają istotę osoby nauczyciela w realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu. Uzasadniali to, zwracając uwagę na to, że osobowość nauczyciela ma nieocenione znacze- nie w całej jego pracy wychowawczo-dydaktycznej, a w realizacji innowacji pedagogicz- nych w szczególności. *„Jest to zawód wymagający ciągłego uzupełniania wiedzy, poszukiwa- nia nowatorskich rozwiązań pojawiających się problemów, dużej energii i wysokiego stopnia motywacji, a także ambicji, kreatywności i poczucia satysfakcji z odnoszonych sukcesów, dla- tego te cechy będą sprzyjały nauczycielom chcącym wdrażać innowacje pedagogiczne”.*



Rys. 2. Cechy nauczyciela innowacyjnego (*N* = 100)

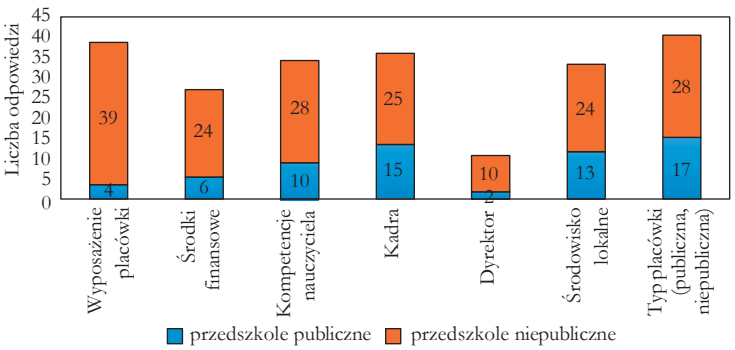
Źródło: badania własne



Rys. 3. Ocena wyposażenia placówki, uwzględniając placówki publiczne i niepubliczne (*N* = 100)

Źródło: badania własne

Z danych zgromadzonych w czasie prowadzenia badań własnych mających na uwadze poznanie opinii nauczycieli wychowania przedszkolnego odnośnie wyposażenia placów- ki, w jakiej pracują, w kontekście realizacji innowacji pedagogicznych można zauważyć pewne różnice, analizując zebrany materiał ze względu na placówki, publiczne i niepu- bliczne. Rysunek 3 prezentuje, jak nauczyciele oceniali poziom wyposażenia placówki.



Rys. 4. Czynniki zachęcające do realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu a rodzaj placówki (N = 100)

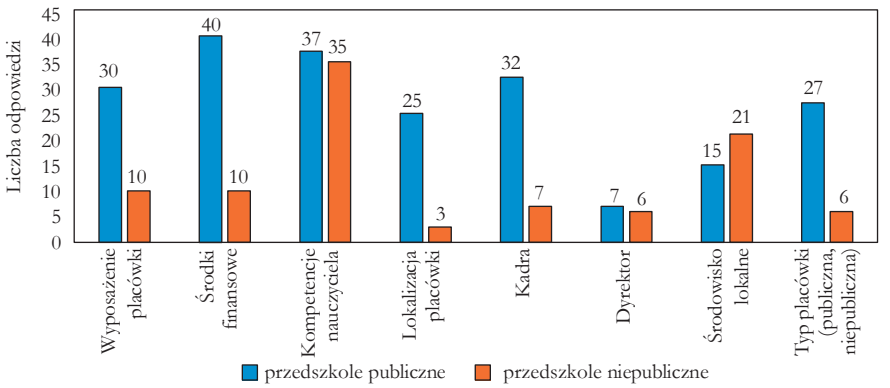
Źródło: badania własne

Na podstawie zgromadzonych danych daje się zauważyć, że nauczyciele pracujący w niepublicznych placówkach wychowania przedszkolnego oceniają je jako bogato wyposażone (40 odpowiedzi) lub wystarczające (19 odpowiedzi). Dwóch nauczycieli pracujących w placówce niepublicznej uważa, że wyposażenie pozostaje niewystarczające. Z kolei wyposażenie placówek niepublicznych uznawane jest przez badanych głównie za niewystarczające (18 odpowiedzi) lub słabo wyposażone (6 odpowiedzi). Nauczyciele często w uzasadnieniu swojej opinii zgłaszali konieczność korzystania z własnych mate- riałów, chcąc realizować innowacje pedagogiczne w ich miejscu pracy.

Ustaliłam też, które z czynników warunkujących wdrażanie innowacji pedagogicznych w przedszkolu zachęcają i zniechęcają nauczycieli do podejmowania tego typu roz- wiązań w pracy z dziećmi. Uzyskane wyniki opracowałam, mając na uwadze przedszkola publiczne i niepubliczne. Prezentują je rysunki 4 i 5.

Dla nauczycieli pracujących w placówkach niepublicznych czynnikami zachęcającymi do wdrażania innowacji pedagogicznych w przedszkolu są głównie wyposażenie placówki (39 odpowiedzi) i typ placówki, w której pracują (28 odpowiedzi). Motywują to tym, że większa konkurencja na rynku placówek niepublicznych skłania ich do poszukiwania alternatywnych rozwiązań pozwalających zwiększyć swoją atrakcyjność na rynku. Taka sama liczba odpowiedzi dotyczyła kompetencji nauczyciela, które badani chcą nieustan- nie rozwijać i wzbogacać w ten sposób swój warsztat pracy. 25 osób ma na uwadze kadrę wzajemnie motywującą się do poszukiwania nowych i twórczych rozwiązań. Niewiele mniej, 24 ankietowanych, wskazuje na środki finansowe i środowisko lokalne – pod względem zadowolenia dzieci i wymagań stawianych przez ich rodziców. Nauczyciele pracujący w placówkach publicznych najliczniej wskazują na typ placówki (17 odpowie-

dzi), kadrę, z jaką mają możliwość pracować (15 odpowiedzi), a także środowisko lokalne (13 odpowiedzi) i kompetencje nauczyciela (10 odpowiedzi).



Rys. 5. Czynniki zniechęcające do realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu a rodzaj placówki (*N* = 100)

Źródło: badania własne

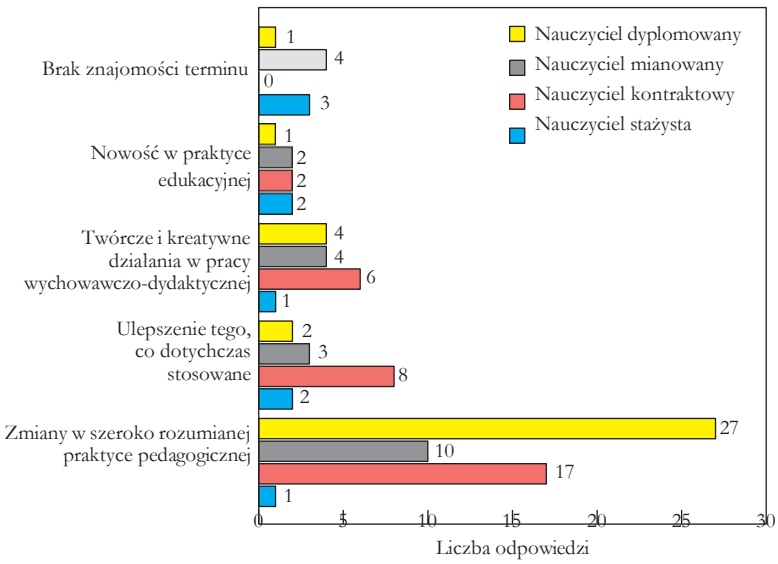
Czynniki zniechęcające nauczycieli placówek niepublicznych to przede wszystkim kompetencje nauczyciela (35 odpowiedzi), a także środowisko lokalne (21 odpowiedzi). Nauczyciele pracujący w przedszkolach publicznych wymieniają z kolei środki finansowe (40 odpowiedzi), kompetencje nauczyciela (37 odpowiedzi), wyposażenie placówki (30 odpowiedzi) oraz kadrę, która nie wspiera inicjatyw innowacyjnych (32 odpowiedzi). Warto zwrócić uwagę na to, że zdanie nauczycieli pracujących w obu typach placówek jest zgodne co do kompetencji nauczyciela. Posiadane przez nich kompetencje zniechęcają do podejmowania innowacji pedagogicznych.

W badaniu ankietowym uwzględniłam pytania dotyczące rozumienia przez nauczycieli terminu „innowacji pedagogicznych", znanych badanym rodzajów innowacji pedagogicznych oraz procedury wdrażania innowacji. Respondenci dokonali też oceny swojej wiedzy i umiejętności w 5-stopniowej skali.

Termin „innowacji pedagogicznych" jest znany większości badanych nauczycieli, 91% badanych definiuje trafnie to pojęcie, tylko 8% nie potrafiło udzielić odpowiedzi na to pytanie.

„Innowacje pedagogiczne" według nauczycieli to: *„Zmiany wprowadzane do rzeczywistości edukacyjnej"; „Nowości, wyszukane pomysły pedagogiczne"; „Innowacje pedagogiczne to wprowadzenie własnego pomysłu prowadzenia zajęć w wybranym zakresie tematycznym"; „Nowatorskie rozwiązanie metodyczne, programowe bądź organizacyjne, którego celem jest polepszenie funkcjonowania placówki"; „Nowość wprowadzana w edukacji"; „Jako nowe metody prowadzenia zajęć dydaktycznych oraz wspierania różnych sfer rozwoju dziecka"; „Zmiany w części lub całej pracy wychowawczo-dydaktycznej zgodnie z podstawą progra- mową"; „Nowatorskie działania edukacyjne"; „Modernizacja sposobu realizowania treści edukacyjnych".*

Analiza odpowiedzi, jakich udzielili nauczyciele, pozwoliła na ich skategoryzowanie i dostrzeżenie pewnych tendencji, które zostały przedstawione na poniższym rysunku.



Rys. 6. Rozumienie terminu innowacji pedagogicznych przez nauczycieli a stopień awansu zawodowego (*N* =100)

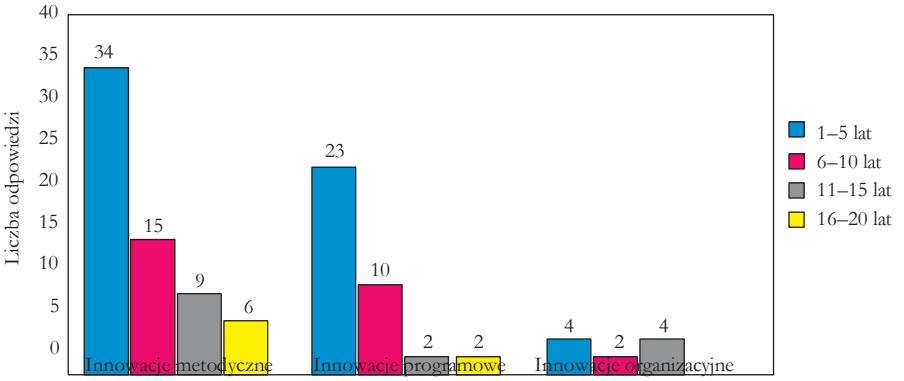
Źródło: badania własne

W ogólnym zarysie ankietowani utożsamiają termin „innowacji pedagogicznych" ze swoistą zmianą w praktyce wychowawczo-dydaktycznej, opartej na twórczym i kreatywnym działaniu. Z danych pokazanych na powyższym rysunku można zauważyć, że nauczyciele dyplomowani najczęściej (27 odpowiedzi) termin „innowacji pedagogicznych" wiążą ze zmianami w szeroko rozumianej praktyce pedagogicznej. Za to największą trud- ność ze zdefiniowaniem terminu „innowacji pedagogicznych" wykazali w badanej grupie nauczyciele mianowani (4 odpowiedzi).

Wiedza nauczycieli w zakresie innowacji pedagogicznych wyraża się też w rodzajach innowacji, jakie są im znane. Respondenci w pytaniu wielokrotnego wyboru mogli wskazać z kafeterii półotwartej znane im rodzaje innowacji pedagogicznych (rysunek 7).

Analizując zebrany materiał empiryczny, można zauważyć, że najczęściej wskazywanym przez nauczycieli rodzajem innowacji pedagogicznych są innowacje metodyczne (64 odpowiedzi), a także innowacje programowe (46 odpowiedzi), 6 ankietowanych nie znało rodzajów innowacji pedagogicznych wymienionych w kafeterii półotwartej. Jeśli chodzi o uwzględnienie stażu pracy badanych nauczycieli, to zgromadzone dane wskazały, że wśród respondentów z najmniejszym stażem pracy, tj. 1–5 lat, najbardziej znane są innowacje metodyczne (34 odpowiedzi) i programowe (23 odpowiedzi). Sytuacja wygląda podobnie, kiedy weźmie się pod uwagę odpowiedzi udzielone przez 10 ankietowanych pracujących od 6–10 lat. Innowacje metodyczne wskazało 15 osób, a programowe 10. Z kolei w grupie 15 badanych z najdłuższym stażem pracy wynoszącym 16–20 lat najliczniej wskazywano innowacje organizacyjne (10 odpowiedzi), 4 ankietowanych nie

wskazało żadnego rodzaju. Zebrany materiał faktograficzny pokazuje, że nauczyciele wy- kazujący najdłuższy staż (21 i więcej lat) przejawiali największą trudność ze wskazaniem znanych im rodzajów innowacji pedagogicznych.



Rys. 7. Arkusz analizy dokumentów – programu przedszkola, realizacja innowacji pedagogicznych w przedszkolu a ich staż pracy (N = 100)

Źródło: badania własne

Tabela 3. Znajomość procedury wdrażania innowacji według nauczycieli wychowania przedszkolnego a ich stopień awansu zawodowego (N = 100)

Odpowiedź	Stopień awansu zawodowego				Razem
	Stażysta	Kontraktowy	Mianowany	Dyplomowany	
Opisanie poprawnej procedury wdrażania	6	17	6	7	38
Nieznajomość procedury	1	12	9	18	25
Brak odpowiedzi	2	4	8	15	29

Źródło: badania własne

Znajomość procedury wdrażania innowacji pedagogicznych przez wszystkich badanych nauczycieli pozwala sprawdzić posiadaną przez nich wiedzę i umiejętności w zakre- sie realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu. Tabela 3 pokazuje odpowiedzi, jakich udzielili badani.

Analizując zebrany materiał z uwzględnieniem stopnia awansu zawodowego badanych nauczycieli, można zauważyć, że ponad połowa badanych wykazała się nieznajomością procedury wdrażania innowacji pedagogicznych w swojej placówce. Wśród respondentów 38 osób opisało pokrótce schemat wdrażania innowacji pedagogicznych w ich miejscu pracy. Znacząca większość odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli dy- plomowanych (35 osób) wskazywała na brak znajomości procedury wdrażania innowacji pedagogicznych w przedszkolu – 15 osób z tej grupy badanych nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie, a 18 zadeklarowało brak wiedzy na ten temat. Powyższe dane pokazują, że nauczyciele kontraktowi (33 osoby) stanowili grupę, która najliczniej wykazała się znajo-

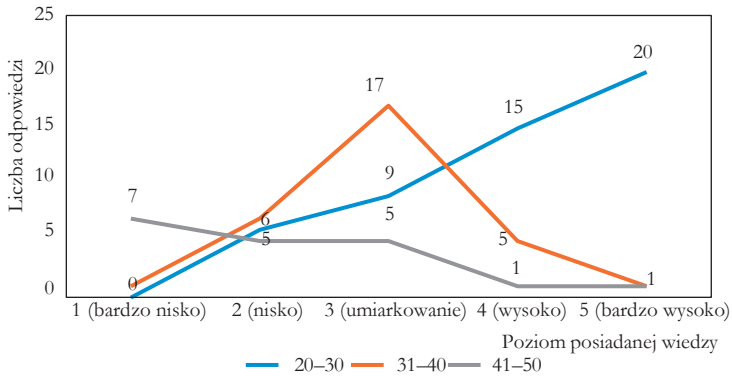
mością procedury wdrażania innowacji pedagogicznych, 17 respondentów wykazało się wiedzą w tym zakresie. Odpowiedzi, jakich udzielali ankietowani, były jednak ogólnikowe i nie dotyczyły istotnych elementów. Oto przykładowe odpowiedzi: *„Nauczyciel lub zespół nauczycieli musi zgłosić dyrektorowi szkoły, że chce wdrożenia innowacji pedagogicz- nej, przedstawia ją w formie pisemnej oraz wypełnioną kartę innowacji"; „Dyrektor szkoły, gdy otrzyma od nauczyciela lub zespołu nauczycieli karty zgłoszenia innowacji, a także za- łączniki, pokazuje ją na zebraniu rady pedagogicznej"; „Innowacja jest dopiero wtedy reali- zowana, gdy zostanie przyjęta w formie uchwały przez radę pedagogiczną"; „Sporządzanie innowacji, uzyskanie zgody na wprowadzenie innowacji, przeprowadzenie zaplanowanych działań i podsumowanie ich"; „Przygotowanie innowacji, zgłoszenie jej dyrektorowi i jeśli on wyrazi zgodę, przystąpienie do realizacji"; „Po przygotowaniu innowacji, którą chce wdra- żać, przedstawienie jej wraz z deklaracją gotowości do jej podjęcia dyrekcji, wprowadzenie jej i przeprowadzenie ewaluacji"; „Podczas spotkania poprzedzającego rok szkolny na zebraniu informuje się dyrektora o pomyśle realizacji innowacji. Krótko opisuje pomysł, następnie pi- semnie przedstawia się rodzaj innowacji, jej cele, okres trwania, a także przebieg"; „Przy- gotowanie dokumentu z zapisem innowacji zgodnie z dokumentacją przyjętą w placówce, przedstawienie pomysłu dyrekcji, przystąpienie do realizacji innowacji"*.

Badając wiedzę i umiejętności nauczycieli wychowania przedszkolnego dotyczących realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu, respondenci w 5-stopniowej skali samodzielnie oceniali swoją wiedzę i umiejętności przy założeniu, że 1 to niska ocena, a 5 bardzo wysoka.

Rysunek 8 i9 ilustrują, jak nauczyciele oceniają posiadaną wiedzę i umiejętności, które umożliwiają im realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolach. Nauczyciele w wieku 20–30 lat (50 osób) w większości deklarują wysoki (15 odpowiedzi) lub bardzo wysoki (20 odpowiedzi) poziom wiedzy. Podobnie wyglądają dane dotyczące umiejętności, jakimi wykazują się badani nauczyciele w tym obszarze: 15 ankietowanych deklaruje wysoką ocenę umiejętności, a 20 bardzo wysoką. Respondenci w przedziale wiekowym 31–40 lat (31 badanych) oceniają swoją wiedzę nisko (6 osób) lub umiarkowanie (17 osób), analogicznie prezentują się dane dotyczące posiadanych przez nauczycieli wycho- wania przedszkolnego umiejętności dotyczących realizacji innowacji pedagogicznych. Warto podkreślić, że 57 nauczycieli ocenia swoją wiedzę i umiejętności jako bardzo ni- skie, niskie lub umiarkowane, co może się znacząco przekładać na podejmowanie i ini- cjowanie przez nich ewentualnych rozwiązań innowacyjnych w pracy zawodowej.

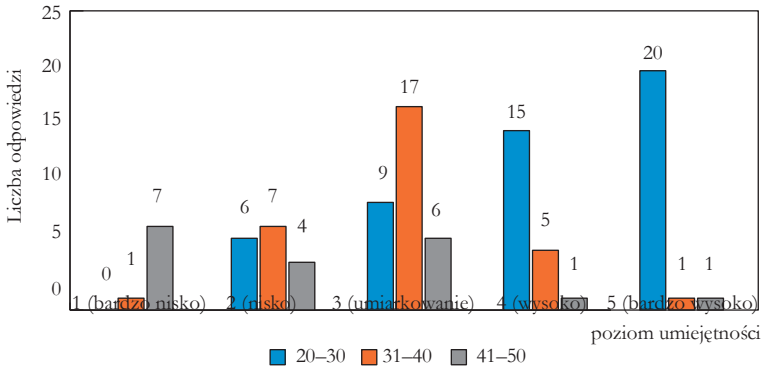
Powyższe dane zestawiłam z wypowiedziami dyrektorów placówek wychowania przedszkolnego na temat tego, jak oceniają wiedzę i umiejętności nauczycieli pracujących w prowadzonych przez nich placówkach. Na pytania zawarte w wywiadzie odpowiedzi udzieliło 5 dyrektorów placówek publicznych i 5 placówek niepublicznych. Co ciekawe, bez względu na typ przedszkola oceniali oni wiedzę i umiejętności zatrudnianych przez siebie nauczycieli bardzo wysoko, chętnie uzasadniali swoją ocenę: *„Mam szczęście posiadać wśród kadry osoby z prawdziwą pasją do nauczania najmłodszych. Są to energiczne, świadome i ambitne jednostki. Nauczyciele w naszym przedszkolu wiedzą, czym są innowacje pedagogiczne, dostrzegają zalety ich wdrażania, potrafią zrezygnować z błędnie wdrażanych rozwiązań lub modyfikować je w miarę potrzeb. Są kreatywni, chętnie się uczą, dostrzegają potrzebę rozwoju zawodowego i sens w swojej pracy. Dlatego nie tylko realizują innowacje pedagogiczne, ale także planują ich więcej w przyszłości"; „Nauczyciele, z którymi mam możliwość współpracować, chętnie sięgają po nowe rozwiązania, skutecznie dostosowując je*

do potrzeb dzieci i placówki", „Wielokrotnie w ciągu roku nauczyciele inicjują nowatorskie rozwiązania oraz potrafią opisać wdrażaną innowację i merytorycznie ją uzasadnić".



Rys. 8. Ocena poziomu wiedzy nauczycieli dotyczącej realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu a wiek badanych (*N* = 100)

Źródło: badania własne

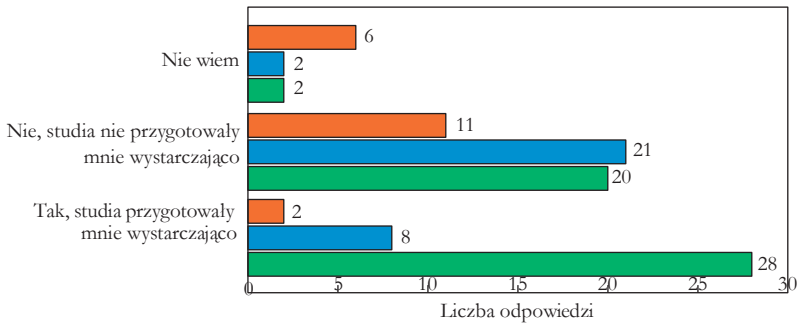


Rys. 9. Ocena poziomu umiejętności nauczycieli dotyczącej realizacji innowacji pedagogicznych a wiek badanych (*N* = 100)

Źródło: badania własne

Ukończenie studiów kierunkowych daje fundament do budowania własnego wizerunku nauczyciela, jego warsztatu pracy i wyznaczenia kierunku oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, rozpoczynając pracę zawodową. W kontekście rozważań moich badań postanowiłam ustalić, jak nauczyciele oceniają swoje przygotowanie do realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu, mając na uwadze ukończone przez nich studia. Zebrane wyniki wskazują, że ponad połowa badanych (52 osoby) uważa, iż ukoń- czone przez nich studia nie dały im wystarczającej wiedzy w tym zakresie. Nauczyciele, uzasadniając udzieloną odpowiedź, zwracali uwagę na pominięcie lub zbyt ogólnikowe

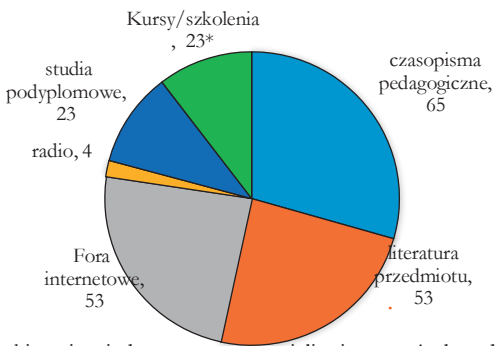
przedstawienie zagadnienia w programie studiów. Wielu z nich uważa, że dopiero praca zawodowa umożliwiła im poszerzenie wiedzy o innowacjach pedagogicznych. Analizując zebrane dane, zauważa się również, że wśród 38 nauczycieli deklarujących wystarczające przygotowanie w zakresie realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu po ukoń- czonych studiach większość to nauczyciele w przedziale wiekowym 20–30 lat (28 odpo- wiedzi), co może świadczyć o pozytywnych zmianach w procesie kształcenia przyszłych pedagogów.



Rys. 10. Przygotowanie do realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu po ukończonych studiach a wiek badanych (*N* = 100)

Źródło: badania własne

Posiadanie niewystarczającej wiedzy z zakresu innowacji pedagogicznych skłania do poszukiwania alternatywnych źródeł w celu jej uzupełnienia. Brak podejmowania samokształcenia w tym zakresie deklaruje 25 nauczycieli. Pozostali – 75 osób – poszukuje sposobów na uzupełnienie braków w tym zakresie. Rysunek 11 prezentuje odpowiedzi ankietowanych na ten temat, mogli oni wybrać więcej niż jedną odpowiedź z kafeterii półotwartej.



Rys. 11. Źródła pozyskiwania wiedzy przez nauczycieli o innowacjach pedagogicznych (*N* = 100)

* Liczba wskazuje liczbę odpowiedzi

Źródło: badania własne

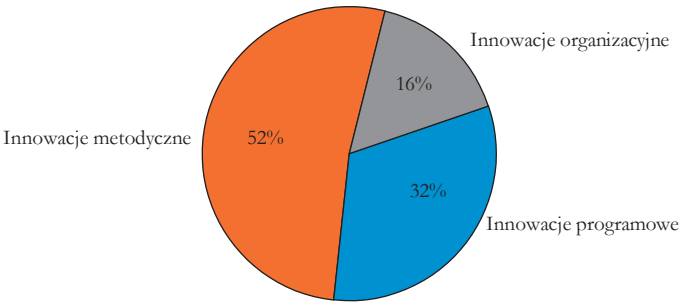
Przytoczone dane informują, że największa część nauczycieli poszukuje wiedzy, korzystając z czasopism pedagogicznych – 65 respondentów, nieco mniej, bo 53 osoby, sięga do literatury przedmiotu i forów internetowych. Studia podyplomowe oraz kursy i szkolenia wskazało 23 nauczycieli, najrzadziej – 4 odpowiedzi – dotyczyły radia.

IV. Praktyczna realizacja innowacji pedagogicznych w przedszkolu

Wiedza i umiejętności nauczycieli wychowania przedszkolnego przekładają się na praktyczną realizację innowacji pedagogicznych. Stosowane przez nich metody pracy wychowawczo-dydaktycznej zależą od ich indywidualnych predyspozycji i warunków środowiskowych, w których przyszło im pracować. Prowadząc badania, zebrałam materiał badawczy pozwalający przedstawić, jak nauczyciele w praktyce realizują innowacje pedagogiczne. W artykule opisałam wyniki badań uzyskane przy pomocy kwestionariusza ankiety, arkusza obserwacji oraz arkusza analizy dokumentów.

Spośród badanych nauczycieli prawie połowa, 49 ankietowanych, nie podejmuje się realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu. Uzasadniając to, wskazują na krótki staż pracy, brak czasu, niewystarczające wyposażenie placówki, niesatysfakcjonujące efek- ty po przeprowadzeniu poprzednich innowacji, zbyt dużą liczbę dokumentacji, niewy- starczającą motywację i brak wsparcia uzyskiwanego od dyrekcji.

Większość nauczycieli (51 odpowiedzi) deklaruje realizację innowacji pedagogicznych, spośród nich zdecydowana większość pracuje w przedszkolach niepublicznych (35 osób). Rysunek 12 prezentuje rodzaje innowacji pedagogicznych realizowanych przez badanych nauczycieli w przedszkolach.



Rys. 12. Najczęściej realizowane innowacje pedagogiczne w badanych przedszkolach (N = 100)

* Liczba wskazuje procent odpowiedzi

Źródło: badania własne

Na podstawie zgromadzonych danych można powiedzieć, że nauczyciele najczęściej realizują innowacje metodyczne (52%), a także innowacje programowe (16%). Najrza- dziej sięgają po innowacje organizacyjne (16%).

Nauczyciele wypowiedzieli się też co do czasu trwania podejmowanych przez nich innowacji pedagogicznych. Najliczniej wskazywali na realizację innowacji w ciągu całego roku pracy wychowawczo-dydaktycznej (34 odpowiedzi) lub w czasie 2–3 miesięcy

(16 odpowiedzi). Najrzadziej deklarują podejmowanie tego typu działań w całym cyklu wychowawczym (4 osoby) lub w 2–3 jednostkach zajęć (6 osób).

Innowacje pedagogiczne mogą się odnosić do wszystkich treści z podstawy programowej. W każdym aspekcie pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi można znaleźć elementy, w które wprowadzić można element nowatorstwa. Ankietowani najczęściej wskazywali realizację zagadnień matematycznych (25 odpowiedzi) oraz językowych (15 odpowiedzi). Niewiele mniej, 10 respondentów, wskazywało na realizację treści społeczno-emocjonalnych i artystycznych. Tabela 4 przedstawia obszary tematyczne, które zostały wskazane przez nauczycieli, wraz z przykładową tematyką omawianą w trakcie realizowania innowacji pedagogicznych w ich przedszkolu.

Tabela 4. Obszary tematyczne realizowanych przez nauczycieli innowacji pedagogicznych w przedszkolu (N = 100)

Obszary tematyczne	**Przykładowa tematyka**
Edukacja matematyczna	• Kodowanie; • Programowanie „Ozoboty"; • Doskonalenie pojęć matematycznych: orientacja przestrzenna, rytm i rytmiczna organizacja czasu, dodawanie i odejmowanie, klasyfikacja, waga, miary pojemności, intuicja matematyczna; • Dodawanie, odejmowanie na konkretach, sekwencje, rytmy, odzwierciedlanie wzorów, klasyfikowanie, praktyczne rozwiązywanie problemów matematycznych. Reklama, gospodarowanie czasem wolnym, organizacja czasu pracy.
Edukacja przyrodnicza	• Kształtowanie świadomości ekologicznej, pozytywne nawyki dbania zero waste, świadomy i odpowiedzialny konsument, współpraca ze środowi- skiem lokalnym.
Edukacja społeczno-emocjonalna	• Patriotyzm; • Wolontariat; • Podejmowanie akcji charytatywnych w środowisku lokalnym; • Radzenie sobie z emocjami; • Nawiązywanie współpracy w grupie; • Preorientacja zawodowa, poznawanie zawodów rodziców.
Edukacja językowa	• Wiedza o poszczególnych regionach Polski, mapa Polski, stroje regionalne, kultura i tradycja poszczególnych regionów, historia Polski, ukształtowanie terenu, miasta i województwa Polski; • Treści dotyczące Nowego Sącza; • Nauka czytania z wykorzystaniem metody krakowskiej J. Cieszyńskiej, M. Bogdanowicz; • Zwroty, słownictwo w języku angielskim.
Edukacja fizyczna	• Fitness terapeutyczny wg A. Chartanowicz; • Prawidłowa postawa ciała; • Taniec; • Grafomotoryka.
Edukacja artystyczna	• Warsztaty florystyczne; • Warsztaty kreatywne związane z tematyką świąt; • Techniki malarskie.

Źródło: badania własne

Tabela 5. Metody pracy wychowawczo-dydaktycznej przyjęte w analizowanych innowacjach pedagogicznych

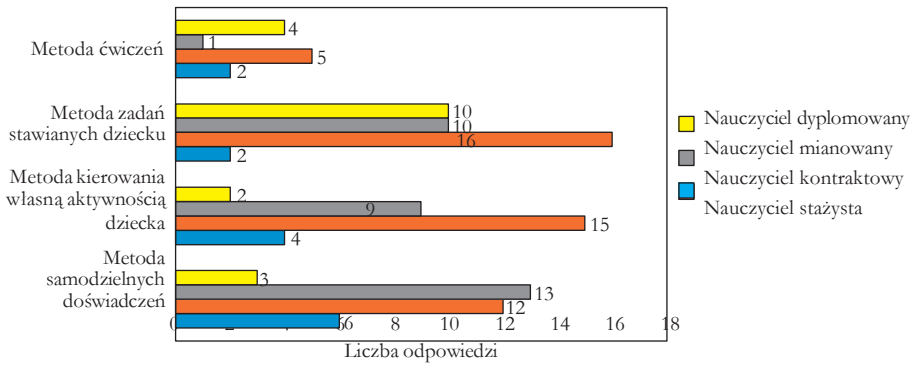
Nazwa i rodzaj innowacji pedagogicznej	Metody pracy wychowawczo-dydaktycznej
Innowacja metodyczna „Kodowanie na dywanie”	• Metody czynne: zadań stawianych do wykonania, metoda ćwiczeń; • Metody oglądowe: obserwacji i pokazu; • Metody słowne: objaśnienia i instrukcje.
Innowacja metodyczna „Magiczny dywan”	• Metody czynne: zadań stawianych do wykonania, ćwiczeń praktycznych; • Metody oglądowe: obserwacji i pokazu; • Metody słowne: objaśnienia i instrukcje.
Innowacja programowa „Przedsiębiorczość”	• Metody czynne: kierowania własną aktywnością, zadań stawianych do wykonania, metoda ćwiczeń; • Metody oglądowe: obserwacji i pokazu, przykładu osobistego nauczyciela, udostępniania sztuki; • Metody słowne: rozmowy, zagadki, opowiadania, instrukcje, sposoby społecznego porozumiewania się; • Drama; • Klasyczna metoda problemowa; • Metody aktywizujące: burza mózgów, słoneczko, mapa mentalna, metoda 6 myślowych kapeluszy E. de Bono.
Innowacja programowa „Kreatywność ma moc”	• Metody czynne: kierowania własną aktywnością, zadań stawianych do wykonania, metoda ćwiczeń; • Metody oglądowe: obserwacji i pokazu, przykładu osobistego nauczyciela, udostępniania sztuki; • Metody słowne: rozmowy, zagadki, opowiadania, instrukcje, sposoby społecznego porozumiewania się; • Drama; • Klasyczna metoda problemowa; • Metody aktywizujące: burza mózgów, słoneczko, mapa mentalna, metoda 6 myślowych kapeluszy E. de Bono.
Innowacja programowa „Regionalizm w Niepublicznym Przedszkolu Galicyjskim”	• Metody czynne: kierowania własną aktywnością, zadań stawianych do wykonania, metoda ćwiczeń; • Metody oglądowe: obserwacji i pokazu, przykładu osobistego nauczyciela, udostępniania sztuki; • Metody słowne: rozmowy, zagadki, opowiadania, instrukcje, sposoby społecznego porozumiewania się; • Metody aktywizujące: burza mózgów, mapa mentalna, oś czasu.

Źródło: badania własne

Planując określoną innowację pedagogiczną, należy uwzględnić metody[1] towarzyszące procedurze osiągania zamierzonych celów dydaktyczno-wychowawczych. Tabela 5 przedstawia dane uzyskane w trakcie analizy zapisu poszczególnych innowacji pedago- gicznych.

[1] Klasyfikacja metod pracy wychowawczo-dydaktycznej za: M. Kwiatowską (1985).

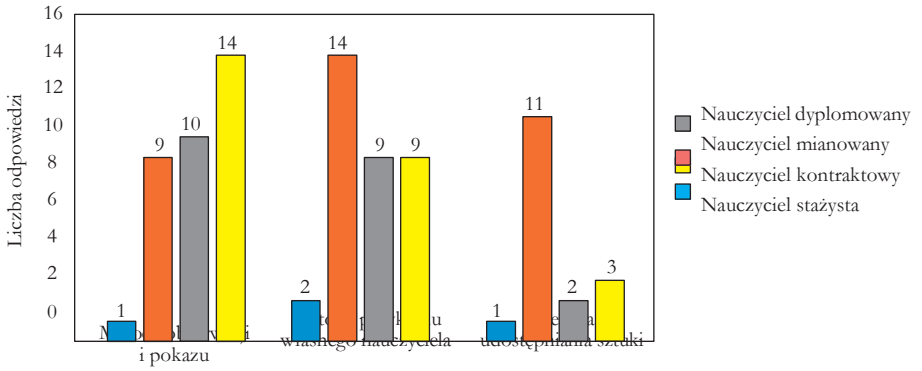
Materiał badawczy dotyczący metod organizacji zajęć wykorzystywanych przez bada- nych nauczycieli w realizacji innowacji pedagogicznych przedszkolu zebrany przy pomo- cy kwestionariusza ankiety pokazany został na rysunkach 13–15.



Rys. 13. Metody czynne stosowane przez nauczycieli w celu realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu a posiadany przez nich stopień awansu zawodowego (N = 100)

Źródło: badania własne

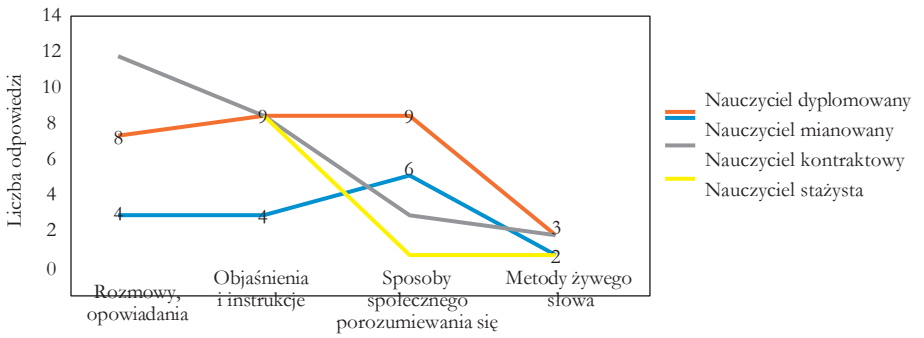
Badani nauczyciele najczęściej sięgają po metodę samodzielnych doświadczeń w czasie realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolach (34 odpowiedzi). Niewiele mniej, gdyż 30 ankietowanych, wskazuje metody kierowania własną aktywnością dziecka. Naj- rzadziej nauczyciele deklarują prace metoda ćwiczeń (12 odpowiedzi). Rozpatrując dane ze względu na posiadany przez nauczycieli stopień awansu zawodowego, można zauwa- żyć, że najczęściej wskazywaną metodą wśród nauczycieli kontraktowych jest metoda za- dań stawianych do wykonania oraz kierowania własną aktywnością dziecka. Nauczyciele mianowani najliczniej wskazywali metodę samodzielnych doświadczeń, a także zadań stawianych dziecku do wykonania.



Rys. 14. Metody oglądowe, stosowane przez nauczycieli w celu realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu a stopień awansu zawodowego badanych (N = 100)

Źródło: badania własne

Najpopularniejszą metodą oglądową wśród nauczycieli na podstawie przeprowadzo- nych badań jest metoda obserwacji i pokazu, a także przykładu własnego nauczyciela – odpowiedziało tak 34 ankietowanych. Metodę udostępniania sztuki w realizacji innowa- cji pedagogicznych w przedszkolach wybrało 17 nauczycieli. Nauczyciele dyplomowani najczęściej sięgają po metodę obserwacji i pokazu. Metoda udostępniania sztuki wysuwa się na pierwszy plan wśród respondentów, którzy posiadają stopnień nauczyciela kon- traktowego. Odpowiedzi grupy badanych posiadających najwyższy stopień awansu wska- zywały na metodę obserwacji i pokazu, a także metodę przykładu własnego nauczyciela.



Rys. 15. Metody słowne stosowane przez nauczycieli w celu realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu a stopień awansu zawodowego badanych (N = 100)

Źródło: badania własne

Co do metod słownych, to najliczniej wskazywano stosowanie rozmów i opowiadań, 31 nauczycieli wybrało objaśnienia i instrukcje. Metodę żywego słowa zadeklarowało 10 respondentów. Rozmowy i opowiadania to najpopularniejsza metoda słowna stoso- wana przez nauczycieli mianowanych. Z badań wynika, że nauczyciele kontraktowi i dy- plomowani najczęściej sięgają po objaśnienia i instrukcje. Metodą dominującą pośród nauczycieli stażystów są sposoby społecznego porozumiewania się.

Warto zauważyć, że trzy z pięciu przeanalizowanych innowacji pedagogicznych odno- szą się w swoich założeniach i planowanych działaniach do wszystkich metod zawartych w klasyfikacji przyjętej na potrzeby mojej pracy dyplomowej, co za tym idzie – zakładają one zróżnicowane aktywności dzieci. Ponadto analizowane innowacje programowe za- kładają wzbogacenie podstawowych metod pracy o takie metody, jak: drama, klasyczna metoda problemowa, a także metody aktywizujące. W kontekście innowacji metodycz- nych zakres metod ogranicza się do stosowania metod ograniczających swobodną eks- presję dzieci, tj. metoda zadań stawianych do wykonania, czy objaśnienia i instrukcje. Obserwując zajęcia, podczas których realizowano analizowane innowacje pedagogiczne, zauważyłam, że nauczyciele stosują metody zaplanowane w czasie realizacji poszczegól- nych aktywności, płynnie łącząc je w trakcie prowadzenia zajęć dla dzieci.

Nauczyciele oceniali także aktywność dzieci w trakcie realizacji innowacji pedago- gicznych w przedszkolu. Większość z nich deklaruje, że dzieci były bardzo aktywne (36 odpowiedzi) i aktywne (16 odpowiedzi). Tylko 9 nauczycieli nie ma zdania na ten temat. Wyniki uzyskane za pomocą sondażu diagnostycznego postanowiłam uzupełnić

o obserwacje dzieci w trakcie zajęć, podczas których realizowane były innowacje pedago- giczne. Dokonałam 5 obserwacji, trwających po 30 minut, łącznie 150 minut. Działania te prowadziłam w dwóch grupach przedszkolnych: 5-, 6-latków oraz grupie mieszanej. Obie grupy liczyły po 25 dzieci. Prowadząc obserwacje zajęć, w czasie których nauczycie- le realizowali innowacje pedagogiczne, zauważyłam wysoką aktywność i zaangażowania dzieci. Wielokrotnie zgłaszały one chęć udzielenia odpowiedzi na pytanie zadane przez nauczyciela lub samodzielnie konstruowały pytania związane z omawianym tematem. Wykazywały się przy tym wnikliwością i kreatywnością, śmiało prezentowały swoje zda- nie na forum grupy. Przytoczę przykładowe pytania dzieci usłyszane w czasie obserwacji zajęć dotyczących reklamy w ramach realizacji innowacji „Przedsiębiorczość w Niepu- blicznym Przedszkolu Galicyjskim": „Jak powstaje reklama?", „Dlaczego ludzie wierzą reklamie?", „Ciociu, czy reklamy są dobre?", „Co się dzieje ze starymi reklamami?". W czasie obserwacji dzieci wykonały reklamę przedszkolnej zabawki i zaprezentowały ją młodszym kolegom, podały sposoby na nieuleganie bezmyślnie reklamie, odnalazły elementy fikcji i rzeczywistości w otaczających ich reklamach. Potrafiły podać przykłady różnych reklam, a także uzasadnić swoje zdanie. Kiedy obserwowałam innowację pro- gramową „Regionalizm w Niepublicznym Przedszkolu Galicyjskim", dało się zauważyć zainteresowanie dzieci swoim najbliższym środowiskiem, usystematyzowały one wiedzę, tworząc mapę myśli o Nowym Sączu.

Działania nauczycieli w czasie każdej obserwacji oscylowały wokół dostarczenia konkretnych materiałów i zadań do realizacji. Pozostawiali jednak miejsce na swobodną ekspresję dzieci, ich własne przemyślenia i propozycje dotyczące zaplanowanych przez nich aktywności.

Plany dotyczące analizy dokumentów zastanych, tj. innowacji pedagogicznych, musiały zostać przeze mnie zweryfikowane co do do liczby innowacji, jakie zamierzałam przeanalizować. Nowatorskie działania podejmowane przez nauczycieli zazwyczaj nie są ujęte w formie ujednoliconego zapisu innowacji przyjętego w placówce.

Następnym czynnikiem, który utrudnił prowadzenie innowacji, jest objęcie ich prawem autorskim. Realizacja ciekawej innowacji stanowi istotny element w podnoszeniu renomy placówki. Posiadanie kreatywnego pomysłu, odpowiednio przygotowanego merytorycznie i uzasadnionego potrzebami dzieci i placówki, stanowi kartę przetargową na arenie placówek wychowania przedszkolnego, których liczebność na rynku zwiększa się z biegiem lat. Placówki starają się chronić podejmowane przez nich działania, by zapobiec ewentualnym nieetycznym próbom ich rozprzestrzeniania.

Udało mi się przeanalizować zapis pięciu innowacji pedagogicznych o zróżnicowanej tematyce. Oprócz omówionych dotychczas elementów, takich jak: metody pracy wycho- wawczo-dydaktycznej, aktywności dzieci czy rodzaju wprowadzanej innowacji, skupiłam się na elementach, które choć mniej oczywiste, powinny się pojawić w zapisie innowacji pedagogicznej.

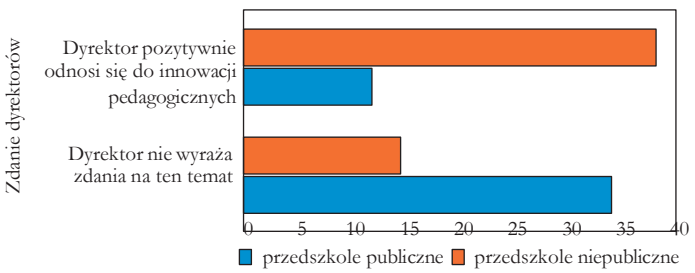
Wszystkie analizowane innowacje miały w zapisie temat, rodzaj, czas przeznaczony na realizację, adresatów i harmonogram działań wprowadzanej innowacji. Cel główny i cele szczegółowe są zgodne z planowanym w nich harmonogramem poszczególnych działań. Każda z innowacji zawierała opis wdrażanych rozwiązań, uwzględniając metody i formy pracy. Źródła finansowania nie zostały podane w poszczególnych zapisach innowacji. Tylko dwie innowacje określały przewidywane efekty i podawały konkretne propozycje ich ewaluacji.

V. Opinie nauczycieli, dyrektorów i rodziców badanych przedszkoli na temat realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu

Zmieniający się dynamicznie świat wymusza na wszystkich podmiotach edukacji dostosowanie się do nowej rzeczywistości. Zagadnienie innowacji pedagogicznych jest zatem uzasadnione i aktualne. Wdrażanie zmian zależy od tego, jak się z nimi utożsamiamy, jakie jest podejście do podjęcia działań mających na celu odświeżenie tego, co dotychczas uznane i praktykowane. W tej części opiszę wyniki badań dotyczące opinii nauczycieli, dyrektorów i rodziców placówek wychowania przedszkolnego co do realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu.

Z przeprowadzonych badań wynika, że 21 nauczycieli nie wyraziło zdania na temat realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu. Ale 79 spośród 100 badanych nauczycieli odnosi się pozytywnie do realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolach. Wskazują na to ich wypowiedzi: *„Chętnie sięgam po nowe rozwiązania, planując prace na nowy rok"; „Zmiany są konieczne w edukacji"; „Moim zdaniem to bardzo ciekawe przed- sięwzięcie. Ponieważ można zaangażować w to zarówno uczniów, jak i nauczycieli oraz dyrekcję. Im bardziej nietypowa innowacja, tym ciekawiej"; „Pomimo wieloletniego stażu pracy wciąż poszukuję innowacyjnych rozwiązań"; „Jest to ciekawe rozwiązanie. Realizu- jąc poszczególne stopnie awansu, poszukiwałam różnych innowacji do wdrożenia w mojej placówce"; „Dobra innowacja może wnieść wiele korzyści"; „Przemyślana innowacja może wnieść wiele korzyści dla placówki".*

Rysunek 16 przedstawia zdanie, jakie według nauczycieli posiadają dyrektorzy przedszkoli na temat realizacji innowacji pedagogicznych w placówkach publicznych i niepublicznych.



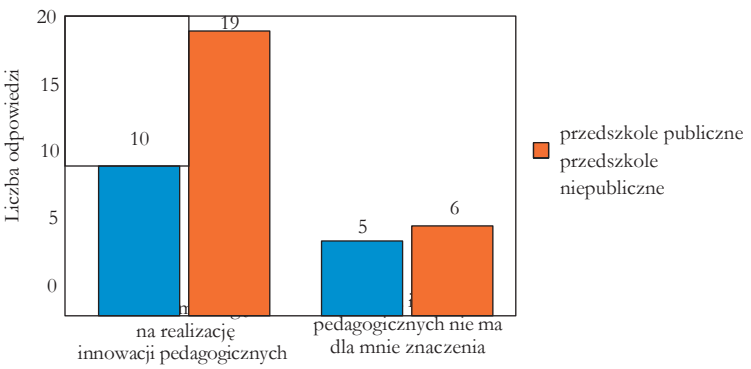
Rys. 16. Opinia nauczycieli na temat zdania dyrektorów placówek, w jakich pracują, o innowacjach pedagogicznych w przedszkolach publicznych i niepublicznych (N = 100)

Źródło: badania własne

Analizując odpowiedzi nauczycieli, można zauważyć, że zdecydowana większość ba- danych dyrektorów przedszkoli niepublicznych daje odczuć zatrudnianym przez siebie nauczycielom swój pozytywny stosunek do realizacji innowacji pedagogicznych (39 od- powiedzi). Świadczą o tym wypowiedzi nauczycieli odczuwających motywację i czynne wsparcie dyrektora do podejmowania działań innowacyjnych. Respondenci pracujący w przedszkolach publicznych częściej deklarują brak wyrażania zdania przez ich dyrektora

w zakresie realizacji innowacji pedagogicznych w placówce (35 osób). Warto w tym miejscu przytoczyć odpowiedzi dyrektorów placówek, którzy udzielili odpowiedzi na to samo pytanie, jakie zadałam nauczycielom. Wszyscy dyrektorzy deklarują pozytywne nasta- wienie do innowacji pedagogicznych. W ich opinii realizacja innowacji pedagogicznych w obecnych realiach systemu oświaty to nie tylko obowiązek jednostek, ale także przywi- lej: „*Innowacje pozwalają bowiem na rozwiązania programowe, organizacyjne czy metodycz- ne wyzwalające kreatywność, pozwalające na rozwiązywanie istniejących problemów, skutkujące wzrostem efektywności nauczania, a także w realiach wolnorynkowej konkurencyjności jednostek niepublicznych – na odróżnienie (in plus) oferty od innych podmiotów*".

Opinie rodziców na temat realizacji innowacji pedagogicznych są również w większości pozytywne (32 odpowiedzi). Uważają oni, że innowacje przekładają się na atrakcyjność zajęć prowadzonych dla ich dzieci, a także ich wszechstronny rozwój. Jedynie 8 rodziców nie ma zdania na ten temat. Odnosząc się do opinii rodziców w zakresie zwra- cania uwagi na realizację innowacji pedagogicznych w ofercie placówki, daje się zauważyć pewną tendencję w trakcie analizowania danych ze względu na rodziców decydujących się na podjęcie nauki przez ich dzieci w przedszkolach publicznych lub niepublicznych. Zależność tę ilustruje rysunek 17.



Rys. 17. Zwracanie przez rodziców uwagi na realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolach publicznych i niepublicznych (N = 40)

Źródło: badania własne

Na rysunku 17 można zauważyć, że zarówno w przedszkolach publicznych, jak i niepublicznych większość rodziców zwraca uwagę na realizację innowacji pedagogicz- nych w placówce ich dziecka (23 osoby). Większe zainteresowanie tą kwestią wykazują rodzice posyłający dzieci do placówek niepublicznych (19 odpowiedzi). Tylko w nielicz- nych przypadkach byli oni jednak w stanie udzielić informacji na temat tego, jakie kon- kretnie innowacje pedagogiczne realizuje wybrana przez nich dla dziecka placówka. Poja- wiały się informacje dotyczące zajęć z zakresu robotyki i konstruowania (6 odpowiedzi). Zestawione opinie poszczególnych podmiotów biorących udział w realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu pokazują, że dyrektorzy, nauczyciele i rodzice dostrze- gają liczne korzyści z podejmowania działań nowatorskich w przedszkolach publicznych, jak i niepublicznych. Podkreślają oni zwiększenie poziomu i efektywności nauczania,

Tabela 6. Zestawienie plusów dostrzeganych przez nauczycieli (*N* = 100), dyrektorów (*N* = 10) i rodziców (*N* = 40) w realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu

Plusy dostrzegane przez poszczególne podmioty dla				
	placówki	**dziecka**	**nauczyciela**	**rodziców**
Nauczyciele	• atrakcyjniejsza oferta; • renoma placówki; • zwiększenie jako- ści nauczania; • unowocześnienie placówki; • prestiż placówki.	• zwiększenie aktywności dzieci na zajęciach; • indywidualizacja pracy z dziećmi.	• rozwój osobisty nauczyciela; • ciekawy sposób prowadzenia zajęć; • wzbogacenie warsztatu pracy.	• zwiększenie jakości nauczania dzieci.
Rodzice	• rozwój placówki; • zwiększenie reno- my na rynku.	• poszerzanie hory- zontów dziecka; • większa motywa- cja, by uczestni- czyć w zajęciach; • radość i zadowole- nie z zajęć.	• ciekawsze zajęcia; • szacunek i podziw dzieci i rodziców; • rozwój osobisty.	• zadowolenie z placówki.
Dyrektorzy	• renoma placówki; • atrakcyjniejsza oferta; • zwiększenie jakości nauczania; • unowocześnienie placówki; • prestiż placówki.	• wszechstronny rozwój dzieci; • nauka poprzez zabawę.	• rozwój osobisty nauczyciela; • ciekawy sposób prowadzenia zajęć; • wzbogacenie warsztatu pracy.	• zadowolenie z poziomu edukacji, z jakiego korzysta dziecko.

Źródło: badania własne

Tabela 7. Zestawienie minusów dostrzeganych przez nauczycieli (*N* = 100), dyrektorów (*N* = 10) i rodziców (*N* = 40) w realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu

Minusy dostrzegane przez poszczególne podmioty dla				
	placówki	**dziecka**	**nauczyciela**	**rodziców**
Nauczyciele	• zwiększone koszty; • zbyt dużo „papierologii".	• zaniedbanie treści wynikają- cych z podstawy.	• większa liczba obowiązków nauczyciela; • większy nakład pracy; • duży wkład wła- sny nauczyciela.	
Rodzice				
Dyrektorzy			• większa liczba obowiązków nauczyciela.	

Źródło: badania własne

zadowolenie i rozwój dzieci, nauczyciela oraz placówki. Jeśli chodzi o zauważane możli- we negatywne skutki realizacji innowacji, podkreśla się zwiększenie liczby obowiązków nauczyciela i ponadprogramowe formalności.

Poszczególne podmioty mają świadomość pozytywów (tabela 6), jakie niosą ze sobą nowatorskie inicjatywy. Zauważane przez badanych możliwe negatywne skutki to przede wszystkim zwiększona liczba obowiązków dla nauczyciela

Podsumowanie i wnioski

Innowacje pedagogiczne mogą stanowić punkt wyjścia do podejmowania zmian w edukacji. Konieczne jest poszukiwanie nowych, alternatywnych rozwiązań, które stanowić będą motywację do samodoskonalenia nauczycieli i zaspokojenia potrzeb dzieci.

Przeprowadzone badania własne dotyczą wiedzy i umiejętności posiadanych przez nauczycieli. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza się, że opinie nauczycieli i dyrektorów, dotyczące wiedzy i umiejętności posiadanych przez nauczycieli wychowania przedszkolnego w zakresie realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu, różnią się. Dyrektorzy oceniają je wysoko, nauczyciele zauważają jednak braki w ich zakresie po ukończeniu studiów kierunkowych. Trafnie definiują oni pojęcie „innowacji pedagogicz- nych" oraz wskazują znane im rodzaje innowacji. Pojawia się trudność w precyzyjnym określeniu procedury ich wdrażania w placówce. Nauczyciele zauważają konieczność po- dejmowania samokształcenia w zakresie praktycznej realizacji innowacji pedagogicznych, odnosząc się do stosowanych metod pracy wychowawczo-dydaktycznej, form organizacji zajęć czy stosowanych środków dydaktycznych.

Zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele dostrzegają związek między podejmowaniem innowacji pedagogicznych a kompetencjami nauczyciela i wyposażeniem placówki. Dyrektorzy i nauczyciele mają świadomość swojej roli w inicjowaniu poszukiwania alternatywnych rozwiązań w swoich placówkach. W wyniku badań czynnikiem bardziej znaczącym od wsparcia kadry okazały się dla nauczycieli środki finansowe.

Wszystkie podmioty biorące udział w badaniu wykazały pozytywny stosunek do innowacji pedagogicznych. Badając udzielone odpowiedzi, można zauważyć liczne korzyści płynące z podejmowania nowatorskich rozwiązań, dostrzegane przez dyrektorów, nauczycieli i rodziców.

Nauczyciele realizują innowacje pedagogiczne w przedszkolach, bazując na posiadanej wiedzy i umiejętnościach, które nie zawsze określane są przez nich jako wystarczające do efektywnej pracy. Dostrzegają znaczenie swojej osoby jako czynnika warunkującego realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolach. Najczęściej sięga się po innowacje metodyczne i programowe. Opinia dyrektorów, nauczycieli i rodziców jest zgodna i w całości odnosi się do pozytywnego postrzegania działań innowacyjnych w placówkach.

Przeprowadzone przeze mnie badania nad realizacją innowacji pedagogicznych w przedszkolu nie pozwalają na ich uogólnianie. Niemniej jednak z zebranego w toku badań materiału i dokonanych analiz można wysunąć kilka wniosków i zaleceń odnoszących się do praktyki wychowania przedszkolnego. W zakresie realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu są one następujące:

- Ukończenie studiów kierunkowych nie wyposaża nauczycieli w wystarczającą wiedzę i umiejętności dotyczące innowacji pedagogicznych. Badani nauczyciele zauważają

konieczność uzupełnienia samodoskonalenia w tym zakresie, by rozpocząć realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolach.

- Placówki niepubliczne ze względu na dużą konkurencję na rynku częściej realizują innowacje pedagogiczne, mając na uwadze wszechstronny rozwój dzieci i renomę placówki.
- Pozytywne opinie na temat realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolach, jakie deklarują badani dyrektorzy i nauczyciele, dają podstawy do zwiększenia tego typu działań w placówkach wychowania przedszkolnego. Warto zwiększyć świadomość rodziców na temat korzyści i treści, jakie realizowane są w ramach innowacji pedagogicznych w placówkach, do jakich uczęszczają ich dzieci, by zmieniać obraz edukacji przedszkolnej w ich oczach.
- Nauczyciele dostrzegają swoją rolę jako podmiotu, którego zadaniem jest inicjowanie działań innowatorskich w placówce.
- Wsparcie dyrektora w opinii nauczycieli nie jest czynnikiem znacząco warunkującym realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu, niemniej jednak wskazują oni brak środków jako czynnik zniechęcający do stosowania takich rozwiązań. Pozyskiwanie środków pozostaje jednym z zadań dyrektora, warto zwiększyć częstotliwość podejmowania rozmów dotyczących innowacji pedagogicznych w placówkach.
- Zauważane braki w wiedzy i umiejętności nauczycieli niezbędnych do realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu przekładają się na niezgodności w zakresie prawidłowego zapisu innowacji pedagogicznej.
- Praktyczna realizacja innowacji pedagogicznych powinna częściej się opierać na metodach aktywizujących i poszukiwaniu nowatorskich środków dydaktycznych, by zwiększyć efektywność nauczania.
- Zgodność poszczególnych podmiotów badań co do tematyki moich badań przekłada się na możliwość zwiększenia działań zmierzających do ujednolicenia oddziaływań wychowawczych w zakresie innowacji pedagogicznych.

Na podstawie dotychczas zaprezentowanego materiału można powiedzieć, że przepro- wadzone badania pozwoliły na zgłębienie realizacji innowacji pedagogicznych w przed- szkolu.

Natalia Nowak

Autorka jest nauczycielem wychowania przedszkolnego posiadającym stopień nauczyciela kontraktowego. Pracuje w Niepublicznym Przedszkolu Galicyjskim w Nowym Sączu

Streszczenie

Innowacje pedagogiczne mogą stanowić punkt wyjścia do podejmowania zmian w edu- kacji. Konieczne jest poszukiwanie nowych alternatywnych rozwiązań, które stanowić będą motywację do samodoskonalenia nauczycieli i zaspokojenia potrzeb dzieci. Znajomość czynników warunkujących realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolach zwiększa szansę na przeanalizowanie ich w kontekście działań placówki, w której podejmuje się pró- by wdrażania nowatorskich rozwiązań. Przedmiotem rozważań w tym artykule są czynniki warunkujące realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolach w ujęciu teoretycznym i wyników badań własnych.

Słowa kluczowe: innowacje pedagogiczne, czynniki warunkujące realizację innowacji pe- dagogicznych, przedszkole, nauczyciel wychowania przedszkolnego

The Factors Conditioning Implementation of Pedagogical Innovations in a Pre-School Institution

Abstract

The pedagogical innovations may constitute a starting point for effecting changes in the education system. Search for the new, alternative solutions which will become a motivation for self-development of teachers and which will satisfy needs of children is necessary. The knowledge regarding the factors conditioning implementation of pedagogical innovations in pre-school institutions increases the chances of analyzing these factors in the context of operations of the institution where attempts are being made at implementing innovati- ve solutions. The subject of the deliberations presented in this paper consist of the factors conditioning implementation of pedagogical innovations in pre-school institutions in the theoretical approach and in consideration of the results of own studies.

Keywords: pedagogical innovations, factors conditioning implementation of pedagogical innovation, pre-school institution, pre-school education teacher.

Bibliografia

Bender, D. (2016). *Innowacje pedagogiczne – ważny element w rozwoju edukacji*. Kraków: „Hejnał Oświatowy" 4, 5–8.

Ekiert-Grabowska, D. (1989). *Nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli*, [w:] E. Półtorak, D. Galan (2019). *Innowacyjny nauczyciel, czyli kto? Próba definicji pojęcia*. „Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego" 51, 43–58.

Filipowicz, R. (2015). *Pozaformalna edukacja obywatelska. Wolontariat – przykład rozwiązań innowacyjnych w praktyce edukacyjnej*, [w:] Z. Zacłona (red.). (2015) *Innowacyjność we współczesnej edukacji*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.

Giza, T., *Innowacyjność jako kategoria ogólnopedagogiczna i dydaktyczna*, [w:] M. Myszkowska-Li- twa (red.). (2011). *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2015). *Dziecięca matematyka – 20 lat później*. Warszawa: Centrum Edukacji Bliżej Przedszkola.

Jobs, S. (2011). *Sekrety innowacji. Zupełnie inaczej – reguły przełomowego sukcesu*. Kraków: Spo- łeczny Instytut Wydawniczy Znak.

Kaliszewska, M. (2016). *Innowacje w przedszkolu. Przegląd problematyki*. Kraków: „Hejnał Oświatowy" 4, 3–5.

Kamiński, A. (1974). *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] T. Pilch, T. Bauman (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Karbowniczek, J. (red.). (2014). *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.

Klim-Klimaszewska, A. (2010). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.

Kotarba-Kańczugowska, M. (2009). *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach eduka- cyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Kwaśniewska, M. (2011). *Planowanie pracy pedagogicznej w przedszkolu*, [w:] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, (red.). *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką* (s. 293–320). Kraków: Wydawnictwo WAM.

Marzec, B. (2017). *Praca dydaktyczna przedszkola w kontekście programowym i realizacyjnym*. Dą- browa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Wyższa Szkoła Biznesu.

Maszke, A.M. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych.* Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Pietrasiński, Z. (1971). *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, [w:] Marzec, B. (2017). *Praca dydaktyczna przedszkola w kontekście programowym i realizacyjnym*: Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Wyższa Szkoła Biznesu.

Półtorak, E., Gałan, D. (2019). *Innowacyjny nauczyciel, czyli kto? Próba definicji pojęcia.* „Czasopi- smo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego" 51, 43–58.

Przyborowska, B. (2014). *Pedagogika innowacyjności: Między teorią a praktyką.* Toruń: Wydawnic- two Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki (Dz.U. 2002 r., nr 56, poz. 506 z późn. zm).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i sportu z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59).

Schulz, R. (1980). *Procesy zmian i odnowy w oświacie: wstęp do teorii innowacji*, [w:] Z. Zacło- na (red.). (2015). *Innowacyjność we współczesnej edukacji.* Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.

Smak, E. (2014). *Innowatyka w edukacji.* Opole: Wydawnictwo Nowik.

Zacłona, Z. (red.). (2015). *Innowacyjność we współczesnej edukacji.* Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.