

Bartosz Atroszko

Uniwersytet Gdański

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8265-1103>

Zewnętrzne bariery zmian w edukacji: analiza wypowiedzi nauczycieli szkół ponadpodstawowych¹

ABSTRAKT: Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badania empirycznego, w ramach którego przeprowadzono wywiady z nauczycielami szkół ponadpodstawowych na temat barier zmian w edukacji niezależnych od nauczyciela. Na podstawie wypowiedzi uczestników wyłonione zostały cztery główne kategorie zewnętrznych barier zmian. Są nimi: (1) uwarunkowania prawno-biurokratyczne w ramach których szkoła musi działać, (2) sposób wprowadzania zmian w oświacie, (3) problemy z przywództwem w szkole oraz (4) presja wywierana na nauczycieli oraz ograniczanie ich autonomii.

SŁOWA KLUCZOWE: bariery zmiany, zmiana edukacyjna, nauczyciele.

¹ Artykuł został sporządzony na podstawie niepublikowanej rozprawy doktorskiej Autora przygotowanej pod kierunkiem prof. D. Klus-Stańskiej (Promotor) i dr G. Szyling (Promotor Pomocniczy) pt. *Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia*. Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Gdańsk 2022. Recenzentami dysertacji byli prof. DSW dr hab. B. D. Gołębiak i prof. H. Mizerek.

Kontakt:	Bartosz Atroszko baratr@wp.pl
Jak cytować:	Atroszko, B. (2023). Zewnętrzne bariery zmian w edukacji: analiza wypowiedzi nauczycieli szkół ponadpodstawowych. <i>Forum Oświatowe</i> , 36(2), 27–51. https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.2
How to cite:	Atroszko, B. (2023). Zewnętrzne bariery zmian w edukacji: analiza wypowiedzi nauczycieli szkół ponadpodstawowych. <i>Forum Oświatowe</i> , 36(2), 27–51. https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.2

WPROWADZENIE

We współczesnej literaturze naukowej podkreśla się, że nauczyciel jest kluczową osobą w procesie zmiany edukacyjnej (Van der Heijden et al., 2015). Z jednej strony może być agentem zmiany (Fullan, 1993; Lukacs, 2015), a więc osobą, która posiada umiejętności i moc sprawczą stymulowania, ułatwiania i koordynowania wysiłków na rzecz zmiany (Lunenburg, 2010). Z drugiej strony może być osobą blokującą zmianę, stawiającą opór, sabotującą wysiłki reformatorów i konserwującą istniejący *status quo* (Dylak, 1994; Kędzierska, 2002, s. 132–133; Śliwerski, 2008, s. 20). Ze względu na tę szczególną pozycję nauczyciela w problematyce zmiany edukacyjnej, wszystkie bariery zmian można podzielić na dwie zasadnicze kategorie: bariery wewnętrzne (zależne od nauczyciela) oraz bariery zewnętrzne (a więc takie, na które nie ma wpływu).

Do tej pierwszej kategorii można zaliczyć przede wszystkim negatywne postawy i opór nauczycieli wobec zmian (Berkovich, 2011; Starr, 2011), czy ogólnie rozumianą mentalność nauczycieli (Klus-Stańska i Nowicka, 2005, s. 226). Jak zauważyły Bożena Muchacka oraz Iwona Czaja-Chudyba (2018, s. 17), refleksyjny rozwój nauczycieli jest czymś jedynie postulowanym, hasłem, zaś tym z czym faktycznie mamy do czynienia w szkole, jest uporczywe trwanie nauczycieli na „bezpiecznych pozycjach bezrefleksyjnego, instrumentalno-technicznego sposobu doświadczania rzeczywistości”. Problem poznawczych barier rozwoju konstruktywnego krytycyzmu doskonalących się nauczycieli opisała Czaja-Chudyba (2013). Tymczasem, na co wskazuje już od lat Bogusława Dorota Gołębnik (2005, 2020), konstruktywizm rozumiany jako obiecująca, mająca szczególnie potencjał perspektywa poznawcza i dydaktyczna, musi stanowić fundament zmiany w kierunku uczynienia szkolnego uczenia się bardziej znaczącym. Problemem są też modele mentalne dyrektorów polskich szkół (Mazurkiewicz, 2012). Z kolei o braku umiejętności prowadzenia autentycznego dialogu jako potencjalnej barierze zmiany szkoły pisał Henryk Mizerek (2018).

Z kolei do kategorii barier zewnętrznych należą przykładowo bariery związane z prowadzoną polityką oświatową państwa (Śliwerski, 2013) i realizacją związanych z nią zadań samorządu terytorialnego (Jachimczak i Podgórska-Jachnik, 2023, s. 55–59), ograniczenia związane z przeprowadzaniem reform (Dudzikowa, 2013; Fullan, 2016; Muszyński, 1994; Terhart, 2013), sposób kształcenia i doskonalenia zawodowe-

go nauczycieli (Atroszko, 2023b, w druku; Cole, 2004; Dylak, 1994), czy brak zasobów (finansowych i pozafinansowych) do przeprowadzenia zmian (Nikolopoulou et al., 2023). Barrierami zewnętrznymi są nie tylko wyżej wymienione kwestie polityczne, organizacyjne, finansowe czy instytucjonalne. Są nimi również aspekty kulturowe, które determinują sposób myślenia jednostek, grup społecznych, a nawet społeczeństwa jako całości. Bariery jest więc szkolna kultura (Hinde, 2004), ukształtowane przez kulturę społeczne wyobrażenie Polaków o tym, czym jest szkoła i czemu ona służy (Kwaśnica, 2015), czy kultura dydaktyczna dominująca w polskich szkołach (Klus-Stańska, 2011). Bardziej szczegółowy przegląd literatury na temat obu kategorii barier (zależnych oraz niezależnych od nauczyciela) zaprezentował Atroszko (2019) omawiając poszczególne bariery zmian w podziale na poziom makro, mezo oraz mikrospołeczny. W tym podziale (zaczepniętym z pracy Rutkowiak, 2015) bariery zewnętrzne występują przede wszystkim na poziomie najwyższym, a więc makrospołecznym.

Warto podkreślić, że kwestii oporu wobec zmian (nie tylko zresztą edukacyjnych) nie powinno się upraszczać i oceniać z założenia negatywnie. W literaturze naukowej zwraca się uwagę przede wszystkim na to, że opór wobec zmian jest przede wszystkim czymś, co należy zrozumieć, a nie tylko dążyć do jego „przezwyciężenia” (Gitlin i Margonis, 1995). Jak zaznacza Michael Fullan (2011, s. xi), należy uszanować głos wszystkich osób, których zmiana dotyczy, również tych, które stawiają opór zmianom. Postrzeżenie oporu wobec zmian jako reakcji irracjonalnej i dysfunkcjonalnej jest wyrazem bardzo ograniczonej perspektywy, przypominającej wysłuchanie tylko jednej ze stron konfliktu (w tym przypadku agentów zmian), nie uwzględniając jednocześnie w ogóle racji drugiej strony (Ford et al., 2008). Poznanie i zrozumienie punktu widzenia osób stawiających opór zmianom nie jest postulatem etycznym, lecz przede wszystkim praktycznym: przeciwnicy zmian mogą dostrzegać negatywną stronę procesu, której reformatorzy w ogóle nie są świadomi. Często też nieudolne działania reformatorów zmiany są tym, co wywołuje opór (Ford et al., 2008). W związku z tym, w wielu wypadkach występowanie oporu wobec zmian może być wskaźnikiem braku skuteczności osób wprowadzających zmianę. Trwała i sensowna zmiana edukacyjna wymaga nie tylko zaangażowania samych nauczycieli, ale też wsparcia organizacyjnego ze strony zatrudniających ich instytucji (Cai i Tang, 2021), a więc jest efektem pracy zespołowej, a nie dziełem jednostki czy pojedynczych osób. Ważna w tym kontekście jest również mentalność liderów organizacji edukacyjnych (Wan et al., 2021).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badania, w ramach którego przeprowadzono wywiady z nauczycielami szkół ponadpodstawowych na temat barier zmian w edukacji. Uczestnicy wywiadów wypowiadali się zarówno o barierach wewnętrznych (zależnych od nauczyciela), jak i barierach zewnętrznych. Natomiast w niniejszym artykule przedstawione zostaną tylko te ostatnie. Dotychczas, zgodnie z wiedzą Autora, w polskiej literaturze pedagogicznej nie przedstawiono tego typu badań empirycznych, w ramach których zrekonstruowano znaczenia nadawane przez nauczycieli szkół ponadpodstawowych barierom zmian w edukacji.

Mając na uwadze to, jak istotną dziedziną życia społecznego jest sfera edukacji, pytanie o bariery utrudniające jej zmianę może być postrzegane w kontekście szerszego pytania o bariery zmiany organizacji (nie tylko instytucji szkolnej, ale też np. gospodarczej), a nawet bariery zmiany społecznej.

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

Głównym celem badania empirycznego zrealizowanego na potrzeby rozprawy doktorskiej (Atroszko, 2022) było dokonanie rekonstrukcji znaczeń nadawanych przez nauczycieli szkół ponadpodstawowych barierom zmiany dominującego modelu kształcenia. Główny problem badawczy został zaś sformułowany w formie pytania: *Jakie znaczenia nadają barierom zmiany dominującego modelu kształcenia nauczyciele szkół ponadpodstawowych?* Ze względu na ograniczenia związane z objętością artykułu, przedstawiona zostanie jedynie część wyników, a więc analiza tych wypowiedzi nauczycieli, które odnosiły się do barier zewnętrznych (niezależnych od nauczyciela). Pominięto natomiast fragmenty wypowiedzi dotyczące postrzegania systemu kształcenia nauczycieli jako bariery zmiany (temat ten został omówiony w innym artykule Atroszko, 2023b, w druku). Nie uwzględniono również różnic występujących w wypowiedziach nauczycieli-innowatorów i nie będących innowatorami (temat ten został omówiony szczegółowo w artykule Atroszko, 2023b).

Badanie zostało zrealizowane w paradygmacie interpretatywnym, zastosowano jakościowe podejście badawcze, zaś przyjętą orientacją metodologiczną był konstruktywizm społeczny. Metodą badań był wywiad jakościowy nieustrukturyzowany z elementami narracji. W analizowaniu danych wykorzystano technikę analizy wywiadów zorientowaną na znaczenie (Silverman, 2008, s. 170–191), gdyż – w przekonaniu Autora – najlepiej odpowiada ona przyjętemu celowi badania, jakim jest rekonstrukcja znaczeń nadawanych przez nauczycieli barierom zmiany, a także użycie elementów strategii analitycznej charakterystycznej dla fenomenografii. Założono, że perspektywą oglądu rzeczywistości będzie – odwołując się do koncepcji Alfreda Schütza (1984, s. 140–141) – perspektywa drugiego rzędu (drugiego stopnia, a więc „konstrukty konstruktów”), a nie pierwszego rzędu. Ference Marton (1981, s. 177), będący twórcą fenomenografii, ujął to w ten sposób, że perspektywa pierwszego rzędu pozwala na opisywanie zróżnicowanych aspektów świata (są to konstrukty tworzone na podstawie danych zmysłowych myślącego podmiotu, potocznie mówi się, że jest to „rzeczywistość”), natomiast perspektywa drugiego rzędu pozwala na opisywanie doświadczeń jednostek odnoszących się do zróżnicowanych aspektów świata (są to konstrukty tworzone na podstawie konstruktów, a więc interpretacje owej „rzeczywistości”).

Proces pracy z transkrypcjami, przedstawiając to w największym możliwym skrócie, polegał na zakodowaniu fragmentu wywiadu, kondensacji znaczeń zawartych w danym fragmencie i następnie na tej podstawie wyznaczeniu pola tematycznego. W ramach pojedynczego pola tematycznego wyróżniono kilka domen i na tym fundamencie zbudowano poszczególne kategorie. Proces pracy z transkrypcjami zo-

stanie zobrazowany na przykładzie tego, jak wyróżniono pięć sposobów rozumienia kształcenia przez nauczycieli: od instrumentalnego przygotowania do egzaminu, poprzez przekazywanie wiedzy, naukę zarządzania informacją, poszukiwanie dróg rozwiązywania problemu aż po naukę bycia z innymi ludźmi.

POLE WYNIKOWE:	KONDENSAT:	KATEGORIA:
<p>NN4: (...) głównie u nas ten model opiera się na tym, że dzieciaki uczą się po to, żeby zdać, zaliczyć sprawdzian. Model opiera się na tym, że efektem końcowym jest egzamin i że wszystko trzeba robić pod ten egzamin, czy to jest egzamin gimnazjalny, czy to jest egzamin maturalny, i też są trochę takie narzucania ze strony dyrekcji, żeby te dzieciaki jak najlepiej wypadły na testach, osiągnęły jak najlepsze wyniki, bo dzięki temu idzie, no nie wiem, taki pijar na szkołę, że szkoła jest dobra. (...) u nas jest taki duży nacisk na to położony, że uczenie pod testy, więc uważam, że to jest wada tego systemu (...) trzeba wszystko zrobić do testów, więc to jest taka ta nagonka i myślę, że ja bym to zmieniła. Zmieniłabym...</p>	<p>Opis testocentryzmu szkoły</p>	<p>Przygotowanie do egzaminu</p>
<p>NI15: To wadą było to, że liceum trwa przez 3 lata. I to zmieniło stosunek o tyle, że to był przyspieszony przygotowawczy kurs do matury, niż takie typowe kształcenie, które zostało przerzucone na gimnazjum.</p>	<p>Liceum jako przyspieszony kurs do matury</p>	<p>Przygotowanie do egzaminu</p>
<p>NI13: Oczywiście, gdybyśmy wyobrazili sobie taką sytuację, gdzie mamy uczniów zainteresowanych, mamy ich przygotować do jakiegoś konkursu, to oczywiście tak, to będzie dobre, bo oni będą czekali na największą wiedzę, jaką będę w stanie im przekazać (...).</p>	<p>Chęć nauki uczniów, oczekiwanie nowej wiedzy</p>	<p>Przekazywanie wiedzy</p>
<p>NI15: Uczenie się, jeśli uczeń uczy innego ucznia, to jest najwyższy stopień możliwości jego uczenia się, to znaczy, że on poznał materiał i jest w stanie komuś innemu przekazać.</p>	<p>Uczniowie uczą się od siebie wzajemnie</p>	<p>Przekazywanie wiedzy</p>
<p>NI15: Nie wiem, ilu nauczycieli ma świadomość, moi już mają, że rola nauczyciela się zmieniła. To nie jest wtłaczanie różnej wiedzy, ale to jest przede wszystkim umiejętność zarządzania informacją, selekcjonowania informacji, bo zalew informacji, jaki mają uczniowie jest niewspółmierny do tego, jak oni nauczyciele byli kształceni. On mieli dostęp tylko do książki, biblioteki. Ilu uczniów chodzi do biblioteki? Chodzą, ale to jest niewielka ilość, bo oni doskonale wiedzą, że pozostałe książki mogą znaleźć online i oni je znajdują. Tylko muszą wiedzieć, że one są, bo są fejki, niewłaściwe informacje. I to jest ta duża rola, zmiana z perspektywy uczenia, nauczyciela. Wiedza jedno, ale to zarządzanie informacją to drugie.</p>	<p>Zmiana roli zawodowej nauczyciela w kierunku nauki zarządzania informacją</p>	<p>Zarządzanie informacją</p>

POLE WYNIKOWE:	KONDENSAT:	KATEGORIA:
NN8: A jeśli chodzi o wiedzę to nie naciskam na fakty, żeby znali, ale na umiejętności . Bo wychodzę z założenia, że ja to zapamiętałam ze szkoły i mi się to przydało no to ok. A jeśli chodzi o wiedzę to żeby oni zawsze potrafili znaleźć te informacje. Stolicy zawsze mogą znaleźć. Gdzieś tam orientacyjnie mapa, ok, fajnie żeby wiedzieli, ale ważne żeby otworzyli atlas i potrafili znaleźć, gdzie to może być. Nie żebym ich budziła o 3 w nocy i pytała, co jest stolicą Hondurasu. Nie o to chodzi.	Rozwój umiejętności znajdowania informacji	Poszukiwanie dróg rozwiązania problemu
NI7: (...) okazuje się, że taka metoda projektu może dać ludziom dużo więcej. Oni będą się uczyć od siebie nawzajem, oni będą poszukiwać sami dróg rozwiązania , to na pewno jest nieoceniona wartość i myślę, że tego nam brakuje.	Metoda projektu jako poszukiwanie dróg rozwiązania problemu	Poszukiwanie dróg rozwiązania problemu
NN8: Poza tym właśnie te kompetencje społeczne, dla mnie szkoła nie jest po to, żeby zdobywać wiedzę, ale żeby uczyć się współżyć z innymi ludźmi .	Wyobrażenie kształcenia jako nauki bycia z innymi ludźmi	Nauka bycia z innymi ludźmi

Źródło: badanie własne. NN – Nauczyciele nie będący innowatorami, NI – Nauczyciele innowatorzy.

Dobór uczestników do badania był celowy, ale też częściowo odbył się za pomocą metody kuli śnieżnej. Dążono, aby w miarę możliwości równomiernie (pod względem liczebności obu grup) uwzględnić nauczycieli-innowatorów (w transkrypcji oznaczeni skrótem „NI”) oraz nauczycieli nie będących innowatorami (skrót „NN”). Cel ten udało się osiągnąć, gdyż spośród 15 uczestników badania siedmiu było zaangażowanych w projekty czy działania o charakterze innowacyjnym. Z drugiej zaś strony osoby uczestniczące w wywiadach były proszone o to, aby umożliwić kontakt z innymi nauczycielami, kolejnymi potencjalnymi uczestnikami badania. Wywiady przeprowadzono z nauczycielami szkół ponadpodstawowych z Trójmiasta oraz z okolicznych miejscowości, w okresie od grudnia 2015 r. do lipca 2017 r.

WYNIKI BADANIA

Wypowiedzi badanych wskazują na to, że dostrzegają oni liczne bariery zewnętrzne (a więc niezależne od nauczyciela) zmiany dominującego modelu kształcenia. Na ich podstawie zostały utworzone cztery kategorie: (1) uwarunkowania prawno-biurokratyczne, w ramach których szkoła musi funkcjonować, (2) sposób wprowadzania zmian w oświacie, (3) problemy z przywództwem w szkole oraz (4) presja wywierana na nauczycieli oraz ograniczanie ich autonomii.

**„Z PUNKTU WIDZENIA NAUCZYCIELA JEST TERAZ WIĘCEJ PAPIEROLOGII” –
BARIERY PRAWNO-BIUROKRATYCZNE**

W czasie wywiadów nauczyciele często wspominali o barierach zmiany edukacyjnej związanych z tym, że szkoła jest instytucją biurokratyczną, działającą według drobiazgowych regulacji prawnych. Na podstawie wypowiedzi nauczycieli wyróżniono następujące kategorie barier zmian związanych z tym aspektem funkcjonowania szkoły: (1) bariery prawne, (2) *papierologia*, (3) złożoność systemu edukacji, (4) zaniechania organu prowadzącego, (5) zbyt liczne klasy, oraz (6) brak systemu motywacyjnego.

Pod pojęciem barier prawnych należy rozumieć przepisy prawa regulujące oświatę, które są postrzegane przez nauczycieli jako uniemożliwiające wprowadzenie zmian. Przykładowo, nauczycielka (NI6), będąca jednocześnie dyrektorem szkoły, odniosła się do regulacji związanych z *Kartą Nauczyciela*. Jej zdaniem dokument ten zakłóca normalny proces selekcji do zawodu nauczyciela. Powoduje, że w przypadku konieczności zwolnień z pracy odejdą nie ci, którzy słabo radzą sobie w zawodzie i nie mają sukcesów edukacyjnych, lecz nauczyciele najmłodszy stażem, bez względu na to, jakimi nauczycielami są, jakie mają kompetencje i kwalifikacje.

Dwie nauczycielki biorące udział w badaniu stwierdziły, że barierą zmiany edukacyjnej jest to, że jej wprowadzanie w polskim systemie edukacji wiąże się z koniecznością poświęcania przez nauczycieli większej ilości czasu na prowadzenie różnego rodzaju dokumentacji, co przez samych zainteresowanych jest nazywane *papierologią*. Owa nadmiernie rozwinięta sprawozdawczość jest obciążeniem nawet wtedy, gdy nauczyciel nie wprowadza żadnych zmian. Natomiast wprowadzanie zmian nasila jeszcze bardziej ten problem. Według jednej z uczestniczek (NN2) nawet te zmiany, które są uznawane przez nauczycieli za pożądane, wiąże się to ze zwiększeniem obowiązku dokumentowania zmiany. Jej zdaniem nauczyciele obawiają się zmian właśnie ze względu na potencjalne mnożenie dokumentacji, którą będą musieli wypełniać. W wyniku tego nauczyciel będzie jeszcze bardziej obciążony pracą. I to właśnie, jak podkreślała, powoduje, że zmiany, które początkowo wywoływały w nauczycielach entuzjazm, z czasem *przystają się podobać* (NN2).

Inna nauczycielka (NN8), która utożsamia zmiany w szkole z realizacją różnego rodzaju projektów, zaobserwowała, że proces dokumentowania zmian jest bardzo drobiazgowy. Nie wystarczą zapiski i obserwacje nauczyciela poczynione w czasie realizacji projektu. Dodatkowo jest on nie do końca racjonalny w tym sensie, że forma jest postrzegana jako ważniejsza od treści (NN8). Osoba ta postrzega *papierologię* jako dysfunkcyjny element rzeczywistości szkolnej, wynikający jednak z racjonalnej potrzeby dokumentowania zmiany. Zasugerowała, że udział w rozmowie ewaluacyjnej na zakończenie projektu byłby cenniejszy niż *uzupełnianie jakichś tabel* (NN8).

NN2: Fajnie, że są te zmiany i wszyscy przyklaskujemy tym zmianom, bo to jest fajne, potrzebne, a kiedy potem dostajemy plik rzeczy do wypełnienia, formularzy, kwestionariuszy i ja nawet kiedyś recenzje musiałam pisać ze zwykłych prac kontrolnych, no to te zmiany przestają się podobać.

NN8: *Z punktu widzenia nauczyciela jest teraz więcej papierologii teraz. Jak chcemy coś zmienić, idziemy w jakiś projekt i to musimy potem udokumentować. Nie wystarczą nasze zapiski, nasze obserwacje, które robimy. Tylko to trzeba w takim formularzu, takim formularzu, że bardziej patrzy się na formę tego, a nie na jakość.*

Uczestnicy wywiadów podkreślali, że konieczność wypełniania obszernej dokumentacji w szkole powoduje, że nauczycielom brakuje często czasu i energii, żeby wprowadzać jakiegokolwiek zmiany. Jedna z nauczycielek (NN4) zaakcentowała, że gdyby nie ta dodatkowa praca którą muszą wykonywać, nauczyciele podejmowaliby chętniej różnego rodzaju inicjatywy w szkole. Nauczyciele nie mają szacunku do tej dodatkowej pracy, nie lubią jej i postrzegają jako jałową, bezwartościową, pozbawioną sensu i celu. Ich stosunek znajduje odzwierciedlenie w używanych przez nich sformułowaniach. Nauczyciele mówią o *papierkowej robocie* (NN4), czy o *produkowaniu miliona papierków* (NN10). Jedna z nauczycielek (NN4) zasugerowała, że szkołę należy *odpapierzyć*, a więc usunąć konieczność wypełniania tak licznej dokumentacji przez nauczycieli. Inna nauczycielka (NN12) stwierdziła, że *papierologia* zabija w nauczycielach pasję, że zmniejsza motywację do pracy.

NN4: (...) *nauczyciele oprócz tego, że uczą, to są jeszcze zalani całą papierkową robotą. Więc gdyby może nastąpiła też taka zmiana, że byłoby tej biurokracji mniej, (...) wtedy byłoby więcej takich inicjatyw.*

NN12: *Sprawozdania, podsumowania, ewaluacje, statystyki, tego jest za dużo i my nie mamy czasu na uczenie, co zabija w nas pasję, bo doba ma 24 godziny.*

Tylko jedna uczestniczka wywiadu (NN3) wskazała na złożoność systemu edukacji jako na barierę zmiany w szkolnictwie. Kwestia ta wydaje się jednak na tyle ważna, że stała się osobną kategorią. System ten – zgodnie z oceną wyrażoną przez NN3 – jest *skostniały*, ponieważ jest wielki i jego zmiana pozostaje wyjątkowo skomplikowanym zadaniem, utrudnianym przez konieczność uzgadniania różnych jego elementów. Badana używa w tym kontekście pojęcia *kompatybilności*, a więc terminu z dziedziny informatyki, który – zgodnie z definicją internetowej Encyklopedii PWN (2023) – oznacza „zgodność urządzeń lub obiektów logicznych (programów)”. Świadczyć to może o tym, że nauczycielka myśli o systemie edukacji używając metafory maszyny.

NN3: *Po prostu szkoła działa jako taki duży system, w dużej mierze skostniały, jak wszystkie duże systemy, sparaliżowane swoją wielkością i potrzebą uzgadniania tych różnych wymiarów edukacji, które muszą być kompatybilne, w związku z tym przeprowadzenie zmiany jest hamowane na jakimś z tych etapów systemu.*

Bariera złożoności systemu edukacji, o której mówiła NN3, wiąże się poniekąd z kolejną barierą, która ma charakter prawno-biurokratyczny. Zdaniem nauczycielki (NN12) pracującej w szkole zawodowej barierą zmiany edukacyjnej są zaniechania organu prowadzącego, który nie analizuje przeobrażeń zachodzących na rynku i nie zgłasza propozycji korekty w zakresie zawodów, do jakich szkoła powinna przygotowywać swoich uczniów. W związku z tym placówka nie zmienia swojej oferty kształcenia, chociaż w gospodarce zachodzą istotne przemiany. Konsekwencją tego jest sytuacja, w której instytucja szkolna kształci młodych ludzi w zawodach, na które nie będzie popytu w przyszłości, w czasie kiedy absolwenci szkoły będą szukać zatrudnienia.

Ostatnią z kategorii barier prawno-biurokratycznych są zbyt liczne klasy. Badani są zdania, że czynnik ten utrudnia wprowadzenie indywidualizacji nauczania, a więc możliwość *dotarcia do każdego dziecka* (NI7). NI15 stwierdziła, że klasy nie powinny liczyć więcej niż 20 uczniów, jeżeli nauczyciel pragnie robić indywidualizację nauczania. Z kolei inna uczestniczka wywiadu (NI7) zaobserwowała, że w klasie trzydziestoosobowej *dotarcie do każdego dziecka praktycznie jest niemożliwe*. W związku z tym dzieci *gubią się*, a więc część uczniów nie nadąża za resztą klasy, natomiast prowadzący lekcję może nie zdawać sobie z tego sprawy, że realizuje nowe treści, chociaż poprzednie nie zostały jeszcze do końca poznane i zrozumiane. Konsekwencją tego stanu rzeczy może być – zdaniem NI7 – przekonanie uczniów, że nauczyciel nie jest osobą, która dba o ich indywidualny rozwój.

Badani często wskazywali na to, że w środowisku nauczycielskim wiele osób nie dostrzega potrzeby zmian. Według nich nauczyciele spoczywają na laurach, osiągając pewien status zawodowy, nie chcą się dalej rozwijać. Tymczasem – na co zwróciła uwagę jedna z uczestniczek wywiadu (NI7), pełniąc również funkcję dyrektora szkoły – nie ma w szkole mechanizmów, które zachęcałyby nauczyciela do rozwijania się, do podnoszenia swoich kompetencji. Dyrektor szkoły nie ma narzędzi, ani żeby pracownika wynagrodzić (*pomóc w dobrym znaczeniu*), ani żeby go ukarać (*pomóc w złym znaczeniu*), a więc brak jest skutecznego systemu motywacyjnego.

„BŁĘDEM JEST PRZEDĘ WSZYSTKIM TO, ŻE ZMIANY SĄ ROBIONE BEZ PRZYGOTOWANIA” – SPOSÓB WPROWADZANIA ZMIAN W EDUKACJI JAKO BARIERA

Z wypowiedzi badanych nauczycieli udzielonych w czasie wywiadów wynika, że ich zdaniem olbrzymią barierą zmiany jest sposób jej wprowadzania. Nauczyciele zwracają uwagę na następujące problemy: (1) odgórne wprowadzanie zmian, (2) brak odpowiedniego przygotowania, (3) brak konsultacji, (4) brak komunikacji, (5) zmiany wprowadzające chaos, (6) koszty reform, oraz (7) występujący w edukacji pozor.

Wśród nauczycieli można dostrzec bardzo wyraźną niechęć do odgórnego wprowadzania zmian, co znajduje wyraz między innymi w używanych przez nich sformułowaniach. Badane osoby mówią o *narzucaniu wymagań* (NN1), *narzucaniu treści* (NI10), *zabieraniu wolności* (NI10), o *sterowaniu z góry* (NN1), czy o *dykto-*

waniu (NN4). Uczestnicy wywiadów tłumaczyli, że zmiany wprowadzane odgórnie odbierane są przez nich jako negatywne zjawisko, związane z przymusem (NN4). Jak przyznała jedna z nauczycielek (NN4), tego typu sytuacja powoduje, że nauczyciel działający pod przymusem robi to możliwie *najmniejszym nakładem sił* (NN4).

NN4: Myślę, że taką barierą może być to, że tak jakby zmiana nie jest nam przedstawiana jako coś dobrego, gdzie my możemy na tym zyskać, tylko zmiana jest nam dyktowana, jako coś co musimy zrobić, coś musi być konieczne i nikt nas się nie pyta, czy my chcemy to zrobić i czy to rzeczywiście będzie dobre, tak jakby nikt z nami nie przepracowuje tego całego procesu zmian, tylko że jest nam po prostu narzucane, a wszystko co jest narzucane, jest odbierane jako coś na minus, a nie na plus, i myślę, że to jest to źródło tych barier.

Zdaniem uczestników wywiadów barierą zmiany jest także brak odpowiedniego przygotowania zmian. Z ich wypowiedzi wylania się obraz reform edukacyjnych przeprowadzanych w sposób chaotyczny, w pośpiechu i bez odpowiedniego zaplanowania. Jako przykład nieodpowiednio przygotowanej zmiany najczęściej wymieniano reformę oświaty wprowadzającą gimnazja. Jedna z uczestniczek wywiadu (NN5) stwierdziła, że kadry pedagogiczne nie były przygotowane do tej zmiany. W rezultacie uczniowie otrzymali kształcenie na niskim poziomie i rozpoczęli naukę w szkołach ponadgimnazjalnych z dużymi brakami wiedzy i umiejętności. Badani nauczyciele wyrazili przekonanie, że wprowadzenie gimnazjów w 1999 r. było próbą adaptacji wzorców zagranicznych w polskiej edukacji, ale wykonaną w sposób nieudolny. Z drugiej strony inna nauczycielka (NI15) zauważyła, że decyzję o likwidacji gimnazjów i powrocie do 8-letniej szkoły podstawowej podjęto w czasie, kiedy gimnazja – po kilku latach początkowych kłopotów – zaczęły wreszcie sprawnie funkcjonować. Dlatego również to działanie, przywracające uprzednią strukturę szkolną, ocenia negatywnie.

NI15: Natomiast ten system, który był, moim zdaniem po przepracowaniu x lat, on zaczął się sprawdzać. Każda zmiana wymaga jednak wdrożenia i pewnego ułożenia się i tak naprawdę, to co się wydarzyło miało ręce i nogi, czyli ta zmiana była w dobrym kierunku.

Cytowana nauczycielka (NI15) wyraziła pogląd, zgodnie z którym przeprowadzenie zmian w edukacji wymaga czasu, gdyż jest to proces, a nie jednorazowy akt, który można dokonać *z dnia na dzień*. Zasugerowała, że zmiany w polskiej edukacji robione są w zbyt szybkim tempie, w pośpiechu.

NI15: Wiadomo, że tego nie można zrobić z dnia na dzień, że to jest proces. I to jest znowu rzecz, której trzeba dać czas. Nie można robić tego na hura, wszystko naraz, tylko powoli, stopniowo i raczej, bardziej pożądanym jest ruch od dołu, czyli jest nauczyciel, który stosuje to, robi i pokazuje innym.

Jedna z nauczycielek (NN3) zauważyła, że czynnikiem, który przyczynia się do zniszczenia edukacyjnego potencjału wprowadzanej zmiany może być też dążenie do minimalizacji kosztów reformy.

NN3: Wydaje mi się że było wiele takich przypadków, kiedy przeprowadzano jakąś zmianę, ale nawet jak jakaś idea była słuszna, to z powodów prymatu minimalizacji kosztów była robiona byle jak, czyli skutki przyniosła gorsze. (...) Powstała karykatura, karykatura zmiany.

Jedna z uczestniczek wywiadów (NN4) stwierdziła, że nie spotkała się z żadnymi konsultacjami od czterech lat, że nikt jej nie pyta (choćby za pośrednictwem ankiety przesłanej do szkoły), jak się odnosi do planowanych reform. Inna nauczycielka (NN2) stwierdziła, że zmiany powinny być konsultowane z nauczycielami lub wręcz wypracowywane wspólnie z nimi, nie zaś opracowywane przez polityków lub teoretyków, którzy nie pracują na co dzień w szkole, którzy *nie siedzą w tym*, lecz przez osoby, których dotyczy to bezpośrednio. Przypomnijmy, że w teorii zarządzania, zaangażowanie pracowników w podejmowanie decyzji dotyczących organizacji, w której pracują, jest opisywane jako koncepcja *empowerment* (Kanjakanan et al., 2023). Termin ten można przetłumaczyć na język polski jako *upełnomocnienie* lub *umacnianie* (Kanafa-Chmielewska, 2012). Jest to daleko idące przekazanie władzy pracownikom (Moczydłowska, 2013, s. 16). W czasie wywiadów żadna z osób nie użyła tego pojęcia, chociaż jego sens wybrzmiał w niektórych wypowiedziach. Warto wspomnieć, że pojęcie upełnomocnienia występuje również w literaturze pedagogicznej, chociaż – jak się wydaje – w szerszym kontekście zwiększenia autonomii nauczyciela w miejscu pracy i ograniczenia krępujących go ograniczeń ze strony władz oświatowych. Do tej koncepcji odwołują się zwłaszcza badacze związani z pedagogiką krytyczną, tacy jak np. Zbigniew Kwieciński, czy Lech Witkowski. Należy podkreślić, że w literaturze naukowej często przyjmuje się założenie, zgodnie z którym upełnomocnienie powinno stać się nie tylko udziałem nauczycieli, ale również uczniów (Babicka-Wirkus, 2016).

NN2: (...) myślę, że zmiany powinny być konsultowane, bądź wypracowywane z nauczycielami. Nie przez polityków czy teoretyków, bo oni w tym nie siedzą i nie będą musieli poradzić sobie z tym, co im ktoś opracował.

Deficyt współpracy władz oświatowych z nauczycielami wiąże się z szerszym problemem braku komunikacji reformatorów z nauczycielami. Badani zaobserwowali, że politycy wprowadzający reformy oświaty nie potrafią komunikować nauczycielom ich celu i sensu. Ich zdaniem pomysłodawcy nie umieją przedstawić opinii publicznej spójnej narracji dotyczącej projektowanych zmian. Jedna z uczestniczek wywiadu (NN3) otwarcie stwierdziła, że nie rozumie zmian dokonujących się w edukacji: *Nie rozumiem do końca o co chodzi, co się dzieje*. Zwróciła uwagę na mnogość dyskursów dotyczących przeobrażeń w edukacji. Ich wspólnym mianownikiem jest

to, że – w jej przekonaniu – wszystkie one uderzają w nauczyciela. Również inna badana (NI9) stwierdziła, że nauczycielom nie jest komunikowany powód zmian. Zadeklarowała, że opowiada się generalnie za zmianami w edukacji (*uwazam, że każda reforma jest dobra* – NI9), natomiast nie podoba jej się sposób ich wprowadzania w polskim systemie szkolnictwa, a zwłaszcza brak komunikacji ze strony reformatorów. Według niej, nawet jeśli reforma jest dobra, ale jej idea nie jest właściwie komunikowana nauczycielom (i całemu społeczeństwu), to *ludzie nie pójdą za tą reformą* (NI9). Badana zaznaczyła, że zmiany są dokonywane pod wpływem presji osób, które z edukacją mają niewiele wspólnego.

NN3: *Nie rozumiem do końca o co chodzi, co się dzieje. Mam wrażenie, to znaczy jest kilka dyskursów dotyczących tych zmian i one wszystkie uderzają w nauczyciela. (...) tak naprawdę, jako nauczyciel nie widzę tych wszystkich elementów, co za tym stoi.*

NI9: (...) *Zmiany są potrzebne, bo my się zmieniamy. Tylko jeszcze sposób tej reformy. Tak? To jest takie myślenie krytyczne, my musimy się zastanowić nad prawdziwym powodem zmian. Jeśli nie ma prawdziwego powodu, to ludzie nie pójdą za tą reformą, nawet jeśli będzie dobra. A teraz czy został nam podany powód tych zmian? Słyszał Pan jaki jest powód tych zmian? (...) Nie jest powiedziane dlaczego te zmiany. Bardziej to jest presja społeczeństwa, rodziców, ludzi którzy z edukacją nie mają za dużo wspólnego i oni chcą zmieniać.*

Nauczyciele zwracali uwagę na to, że zbyt duża liczba zmian dokonywanych w systemie edukacji, a także brak spójności i konsekwencji w ich wprowadzaniu, przyczyniają się do powstawania chaosu. Jeden z badanych (NN1) stwierdził, że ciągle zmiany w polskiej edukacji przyczyniają się nie do jej rozwoju, ale do jej destrukcji. Argumentował, że niszczy to stabilizację i powoduje *niepotrzebną zawieruchę*. Inna uczestniczka wywiadu (NN12) z kolei stwierdziła, że nauczyciele są zmęczeni zmianami, które *nic nie wnoszą*. Dwie osoby (NN1, NN14) zaznaczyły, że edukacja jest zarządzana przez ścierających się polityków, którzy mają konkurencyjne wizje edukacji (*religię zostawić w szkole, wyprowadzić ze szkoły* – NN1; *Wprowadzimy mundurki i wycofamy mundurki* – NN14). Jedna z nauczycielek (NN14) zaakcentowała, że narzeczienne wprowadzanie zmian i wycofywanie się z nich działa demoralizująco na młodzież. Jej zdaniem młodzi ludzie uczą się w ten sposób, że dorośli są niekonsekwentni, że ich zachowania są niepoważne, nieprzemyślane. Chaotyczne działania w szkole niszczą autorytet osób, które wprowadzają zmiany i ogólnie autorytet osób dorosłych. Młodzi ludzie uczą się, że *Nieważne co te stare pierniki powiedzą, bo za chwilę i tak co innego powiedzą* (NN14).

NN1: *Co chwilę, jak jest jakaś zmiana społeczna, to każdy ma inną wizję na edukację, na szkolnictwo i to powoduje po prostu, taką niepotrzebną zawieruchę, która nie przyczynia się do rozwoju tylko do jakiś, mam wrażenie, destrukcji. I to są zmiany w zatrudnianiu nauczycieli, to też się przekłada, w treś-*

ciach nauczania, co chwilę, religię zostawić w szkole, wyprowadzić ze szkoły. (...) Brak stabilizacji i to powoduje, jakąś taką wiesz...

NN12: *Bariery są w nas. Jesteśmy przyzwyczajeni do tego co mamy, z jednej strony, a z drugiej strony zmęczeni zmianami, które nic nie wnoszą.*

NN14: *(...) a u nas jest zarządzanie przez kolejnych ścierających się polityków. Wprowadzimy mundurki i wycofamy mundurki, to była sprawa marginalna, przyczyniła się może też do takiego łagodzenia obyczajów. Może nie docenialiśmy tej decyzji, nawet sam fakt, że wycofano się po roku, to jest demoralizujące, bo dzieci uczy się – „Nieważne co te stare pierniki powiedzą, bo za chwilę i tak co innego powiedzą”. (...) Brak konsekwencji jest niemożliwy.*

Nauczyciele często wspominali o finansowych oraz pozafinansowych kosztach reform oświatowych. Podkreślali, że reformy edukacji są drogie (*miliony złotych* – NN2; *kwestia ogromnych pieniędzy* – NN10), co może (ale nie musi) być barierą zmiany. Uczestniczka wywiadu (NN2) wyraziła przekonanie, że oprócz wymiernych nakładów pieniężnych zmiany w strukturze szkolnictwa odbywają się kosztem młodzieży, która – według nauczycielki – może sobie nie poradzić, a także nauczycieli, którzy potencjalnie mogą stracić pracę. Inna badana (NN14) wyjaśniała, że w wyniku zmian w strukturze szkolnictwa (likwidacja gimnazjów) środki finansowe, które mogłyby zostać przeznaczone na wyposażenie szkół, zostaną zużyte na zmiany administracyjne.

Z wypowiedzi badanych wyłoniona została kategoria występującego w edukacji pozoru jako bariery zmiany edukacyjnej. Istnienie działań pozornych sprawia, że nawet wprowadzenie konkretnych rozwiązań czy pomysłów w edukacji nie przyczynia się do tego, że faktycznie zmieniają one trwale edukację. Prawa nauczycieli istnieją tylko *na papierze*, ścieżki przedmiotowe funkcjonują *tylko w nazwie*, wartości występują w szkole tylko jako *puste slogany*, zaś zmiany dokonywane w polskiej edukacji to tylko *fajne hasła*, podobne do tych z *okresu PRLu*. Jedna z nauczycielek (NN12), omawiając kwestię praw i obowiązków nauczyciela, wyraziła przekonanie, że mimo tego, że oficjalnie (*na papierze*) nauczyciele mają zagwarantowane pewne prawa, to jednak nie są one respektowane w praktyce, nauczyciele nie znają swoich praw i nie egzekwują ich przestrzegania. Nauczycielka zaznacza, że problemem nie jest łamanie praw pracowniczych nauczyciela przez dyrekcję czy zła wola przełożonych (*brak woli dyrekcji* – NN12), ale raczej kontekst funkcjonowania całej instytucji czy kultura organizacyjna w niej panująca (*to tak się układa* – NN12). Pozorem jest również – jak sugeruje nauczycielka (NN12) – twierdzenie, że w polskiej szkole panuje demokracja, że jest to instytucja, w której decyzje są podejmowane w sposób demokratyczny. Według badanej można mówić raczej o demokratycznej fasadzie niż o autentycznym współzarządzaniu szkołą przez nauczycieli.

NN12: *(...) mimo mówienia, że demokracja jest w szkole, tak naprawdę jest to mało demokratyczna instytucja. Jest ten dyrektor, który jest uważany za alfę*

i omegę, są wicedyrektorzy, są szeregowi nauczyciele, gdzie nie będą dyskutowali z jakimiś tam prawami i mimo że na papierze mamy jakieś prawa, one w życiu nie funkcjonują. I nie jest to pewnie brak woli dyrektora, tylko to tak się układa.

NN12: Jest szkoła, jest porządek, jest pan, a jednocześnie naszym dyrektorom brakuje nowoczesnej, demokratycznej formy zarządzania. (...) Nie na zasadzie, że dyrektor podejmuje decyzję a wy teraz głosujecie. I najlepiej żeby wszyscy byli za.

Warto zaznaczyć, że nauczyciele wspominali o pozorach występujących w edukacji, ale nie poświęcali im zbyt wiele miejsca. Temat ten nie został pogłębiony przez żadnego z badanych. Nie uogólniali swoich spostrzeżeń, zaś element pozorów pojawiał się mimochodem w czasie omawiania różnych tematów. Należy podkreślić, że nauczyciele właściwie nie używali pojęcia pozorów, więc nie do końca potrafili nazwać dostrzeżonych przez siebie zjawisk. Tymczasem literatura pedagogiczna od wielu lat opisuje działania pozorowe w polskiej edukacji.

**„DYREKTOR ZAMYKA SIĘ W GABINECIE, TWORZY KOLEJNE STERTY
PAPIERÓW, A NIE DBA O NAWIĄZYWANIE RELACJI Z NAUCZYCIELAMI” –
PROBLEMY Z PRZYWÓDZTWEM W SZKOLE**

Wypowiedzi uczestników wywiadów dosyć często koncentrowały się na problemach z przywództwem w szkołach. Aby uniknąć nieporozumień dotyczących tego, o czym mówili nauczyciele, warto zacząć od definicji. Joseph Hunter oraz Donald Larsen (2016, s. 30–35) zwrócili uwagę na istotną różnicę pomiędzy zarządzaniem (ang. *management*) a przywództwem (ang. *leadership*), powołując się przy tym na teoretyka zarządzania Petera Druckera, który określił zarządzanie jako „robienie rzeczy dobrze” (ang. *doing things right*), natomiast przywództwo jako „robienie tego, co jest dobre” (ang. *doing the right things*). Podejmowanie przywództwa wiąże się z jakościową zmianą charakteru pracy osób na kierowniczych stanowiskach. Jest to wyjście poza rutynowe wykonywanie zadań służbowych i wiąże się *de facto* z podejmowaniem działań o charakterze transgresyjnym (używam pojęcia „transgresji” w znaczeniu nadanym przez Józefa Koziółskiego, 1987). Przywództwo wiąże się więc poniekąd z wizjonerstwem, z patrzeniem w przyszłość i planowaniem tej przyszłości, ze zdolnością dostrzeżenia szerszej perspektywy i czasami zakwestionowania istniejących wzorców zachowania i istniejącego *status quo* w organizacji. Jest ono wytyczaniem kierunku rozwoju organizacji oraz wspieraniem indywidualnego rozwoju jej pracowników. Wyróżniono kilka kategorii barier związanych z problemami z przywództwem w szkole: (1) nieudolne przywództwo dyrektora, (2) nieumiejętność komunikacji dyrektora z nauczycielami oraz (3) brak wsparcia nauczycieli.

Jedna z nauczycielek (NN5) silnie zaakcentowała negatywne konsekwencje nieudolnego przywództwa (*rzędów*) ze strony dyrektora szkoły. Według niej, dyrektor może mieć negatywny lub pozytywny wpływ na nauczycieli, natomiast tego typu oddziaływanie przełożonego na podwładnych jest zawsze znaczące i kształtuje ono

szkolną rzeczywistość. Nieudolny dyrektor, jej zdaniem, to osoba, która *zamyka się w gabinecie, tworzy kolejne sterty papierów, a nie dba o nawiązywanie relacji z nauczycielami* (NN5), a więc jest typem biurokraty, a nie lidera, który potrafi zmotywować nauczycieli. Konsekwencją takiego przywództwa jest negatywna opinia o szkole, o tym, że *szkoła nic nie robi* (NN5) oraz związane z tym zniechęcenie nauczycieli. W przekonaniu badanej (NN5) wielu dyrektorów polskich szkół to właśnie typowi biurokraci. Wypowiedź uczestniczki wywiadu interpretuję mając w pamięci poczynione przez Petera Druckera rozróżnienie zarządzania i przywództwa. W związku z tym, jak sądzę, nie oznacza to, że dyrektorzy-biurokraci zdaniem badanej nauczycielki wykonują swoją pracę niepoprawnie z perspektywy władz oświatowych czy przepisów prawa. Problem polega na tym, że bycie sprawnym administratorem nie jest tym samym, co bycie sprawnym przywódcą. Dyrektor-biurokrata może sprawnie zarządzać powierzoną mu placówką, może wykonywać swoje obowiązki służbowe perfekcyjnie, ale jednocześnie być krótkowzrocznym i nieudolnym przywódcą swojej organizacji.

NN5: A taki, który zamyka się w gabinecie, tworzy kolejne sterty papierów, a nie dba o nawiązywanie relacji z nauczycielami, a dużo takich dyrektorów jest niestety, to tak naprawdę dzieje się tak, jak się dzieje, że te szkoły się zamykają, że mamy to, co mamy, że idzie pantoflową reklamą, że szkoła nic nie robi. Sami nauczyciele pod wpływem takich rządów, im się po prostu nie chce.

Inną kwestią składającą się na problemy z przywództwem w szkole jest nieumiejętność komunikacji dyrektora z nauczycielami i niechęć do wysłuchania nauczycieli. Jedna z nauczycielek (NN12) stwierdziła, że dyrektor powinien słuchać swoich podwładnych, czyli nauczycieli. Według niej – niestety – jest to raczej rzadkością, dyrektorzy zazwyczaj narzucają zmiany nauczycielom, nie słuchają ich i nie wypracowują z nimi zmian. O potrzebie dobrej komunikacji dyrektora z nauczycielami wspomina również inny nauczyciel (NI13).

Nieumiejętność komunikacji dyrektora z nauczycielami wiąże się z tym, że wszystkie zmiany muszą wyjść od dyrekcji (NN12). Dyrektorzy nie słuchają swoich podwładnych, nie liczą się ze zdaniem nauczycieli. Tymczasem ci chcieliby się *poczuć gronem, które faktycznie ma na coś wpływ* (NN12). Badana nauczycielka sugeruje, że barierą zmiany jest sposób zarządzania szkołą, niedemokratyczny i mocno hierarchiczny. Nowe pomysły często kończą się już na etapie pomysłu, nie są wdrażane czy choćby planowane i dyskutowane. Dyrekcja często tłumaczy blokowanie zmian brakiem potrzeby zmian (*nie, bo po co? Albo nie, bo dobrze jest* – NN12).

Jedna z nauczycielek (NN5) zaobserwowała, że brak wsparcia nauczycieli przez dyrektora może przyczyniać się do ich zniechęcenia do pracy. Wyraziła przekonanie, że niektórzy dyrektorzy nie tylko nie wspierają podległych im nauczycieli, ale wręcz stosują wobec nich mobbing. Pedagodzy bywają zastraszeni przez dyrektora szkoły (*nie będziesz się starał, to na twoje miejsce jest dziesięciu* – NN5). O tym, że dyrektor

szkoły często nie ma szacunku do podwładnych, wspomina również inny badany (NN1).

NN5: *Myszę, że oni [nauczyciele – przyp. Autor] nie mają takiego wsparcia psychologicznego. (...) Ja nie generalizuję, nie mówię, że tak jest wszędzie, ale myślę, że są takie szkoły, gdzie tego wsparcia nie ma, a wręcz przeciwnie, jest jeszcze mobbing stosowany. Czy tam zastraszanie pracownika, że jeśli nie będziesz się starał, to na twoje miejsce jest dziesięciu. Co też jest prawdą. Czyli taka samoświadomość.*

NN1: *Często to się przekłada, przykład idzie z góry, często nauczyciele wzajemnie do siebie nie mają szacunku, dyrektor szkoły nie ma szacunku do nauczycieli, chociaż zaznaczam, że nie jest tak zawsze (...).*

„JA MUSZĘ ROBIĆ TO, CO JEST W KSIĄŻCE” – PRESJA WYWIERANA NA NAUCZYCIELI I OGRANICZANIE ICH AUTONOMII

Z wypowiedzi uczestników wynika, że na nauczycieli wywierana jest presja z różnych stron, ograniczająca ich autonomię i możliwość twórczego działania. Zgromadzone dane pozwoliły wyróżnić kilka źródeł tego typu presji: (1) realizacja podstawy programowej i przygotowanie uczniów do egzaminu, (2) ukryty program, (3) rodzice uczniów oraz (4) uczniowie.

Według nauczycieli barierą zmiany dominującego modelu kształcenia jest presja na realizację podstawy programowej i towarzyszący temu nacisk na przygotowanie uczniów do egzaminu. Ten punkt widzenia wyrażały zwłaszcza osoby, które nie były innowatorami. Szczegółowe różnice w odpowiedziach udzielanych przez nauczycieli-innowatorów i nie będących innowatorami zostały przedstawione przez Autora w innym artykule (Atroszko, 2023b). Badani używali sformułowań świadczących o tym, że czują się przymuszani i ograniczani (*ja muszę robić to* – NN4; *Z wszystkiego jesteś rozliczany* – NN5; *musisz zrealizować materiał* – NN5). Jedna z nauczycielek (NN4) stwierdziła, że jeśli chciałaby omawiać na lekcji jakieś dodatkowe tematy, to zabraknie jej czasu na realizację podstawy programowej. Żywi przekonanie, że nie może robić tego, co chce, lecz musi robić *to, co jest w książce*. Inna nauczycielka (NN5) ujęła to w ten sposób, że nauczyciel musi zrealizować zaplanowany materiał wynikający z podstawy programowej i jest z tego rozliczany. Jej zdaniem jednak nie zyskują na tym ani uczniowie, ani nauczyciel.

NN4: *Tak jest zrobiona ta podstawa i taki jest ten model, że ja muszę robić to, co jest w książce, bo jeśli ja będę robiła to, co chciała, coś dodatkowego, to w tym układzie ja nie wyrabiam się z czasem, z podstawą (...).*

NN5: *Z wszystkiego jesteś rozliczany w podstawie programowej. Musisz wszystko nadrabiać, to wszystko musi być wpisane w dzienniki. Tak naprawdę masz tyle tygodni i musisz zrealizować materiał. Jak nie zrealizujesz, to musisz się*

z tego usprawiedliwić. Nie wiem, czy to można zmienić, na pewno, uważam, że uczniowie na tym nie zyskują i tak samo nauczyciele (...)

NI7: *Myszę, że taką przeszkodą, to jest to, że mamy tą podstawę programową, którą trzeba właśnie zrealizować. Bo nie ma możliwości, żebyśmy czegoś nie zrealizowali, bo to musi być. Jest ten strach, że jeśli czegoś nie zrobimy, to gdzieś to wyjdzie. To dziecko będzie miało braki. Na egzaminach wyjdzie.*

Nauczyciele podkreślali, że duża ilość wiedzy, z którą muszą zapoznać uczniów, powoduje, że nie zawsze można stosować kreatywne metody nauczania, ponieważ nie ma na to czasu. Podstawa programowa jest postrzegana jako element krępujący autonomię nauczyciela i ograniczający wolność na lekcji. Nauczyciel nie może realizować treści, które uważa za ważne, za ciekawe lub za takie, które mogą zainteresować uczniów, lecz realizuje to, co zakłada wspomniany dokument. Jedna z badanych (NN4) stwierdziła, że w konsekwencji tego uczenie staje się *bardzo schematyczne*. Objawia się to między innymi tym, że lekcje są prowadzone w taki sposób, że uczniowie postrzegają szkołę jako nudne miejsce, do którego nie lubią przychodzić. Osoby badane twierdzą, że realizują wymagania programu nie dlatego, że uważają, by uczniowie potrzebowali tej wiedzy, że ta wiedza jest ważna, lecz dlatego, że chcą ich przygotować do testów. Chcą mieć *czyste sumienie*, że zrobili, co mogli, aby ich uczniowie poradzi sobie na egzaminie. Obawiają się, że jeśli nie zrealizują obowiązkowych na danym etapie szkoły treści nauczania, to spotkają ich przykre konsekwencje, np. uczniowie będą mieli do nich pretensje, że nie zostali przygotowani do testu. Z wypowiedzi badanych wyłania się negatywny stosunek do narzuconego programu kształcenia jako elementu przymusu, czegoś, co *de facto* utrudnia naukę w szkole, zmusza nauczycieli do robienia pewnych rzeczy wbrew sobie.

NN12: *Trudno jest polegać, przy tej ilości materiału, na tych kreatywnych metodach kształcenia, na projektach.*

NI7: *Tak samo wszyscy wiemy, wszyscy mówimy o pracy metodą projektów. (...) My na poziomie gimnazjum wprowadzamy projekty edukacyjne, ale generalnie jest bardzo mało tej pracy projektowej, a wynika to głównie z tego, że nauczyciel mówi: „Ale ja nie zdążę, bo tam jest tyle i tyle z podstawy programowej, co muszę zrobić do egzaminu, żeby mieć czyste sumienie, że oni zostali przygotowani” (...).*

Warto zauważyć, że nauczyciele, którzy czują się ograniczani przez podstawę, eksponują wątek treści *do omówienia przez nauczyciela*. Znaczy to, że najprawdopodobniej konceptualizują oni nauczanie jako oparte na werbalnym przekazie nauczyciela i biernym przyswajaniu przez uczniów.

Jedna z nauczycielek (NN3) stwierdziła, że zmiany w edukacji są blokowane przez ideologie będące podwaliną systemu oświaty, zgodnie z którymi szkoły mają kształcić obywateli odpowiednio sformatowanych, przewidywalnych, dostosowa-

nych do rynku pracy. W tym celu w ramach systemu szkolnego wolność zarówno nauczyciela, jak i ucznia, jest mocno ograniczana. W literaturze pedagogicznej tego typu zjawiska opisywane są zazwyczaj pod pojęciem „ukrytego programu szkoły”, jednak badana nie użyła ani razu tego terminu. Podkreśliła, że nie blokuje to wszystkich zmian w edukacji, lecz te, które są pożądane. Zaliczyła do nich zwiększenie autonomii nauczycieli i położenie nacisku na samodzielność uczenia się ucznia, a nie tylko zwracanie uwagi na efekt końcowy procesu nauki.

NN3: (...) obywatel którego kształcimy musi być w jakimś sensie przewidywalny, spełniać pewne kryteria właśnie dyktowane przez ideologie czy na przykład przez rynek pracy, czy jakkolwiek byśmy to nazwali. On musi być w pewien sposób sformatowany, w związku z tym ta wolność w procesie kształcenia jest mocno ograniczana, i dla ucznia, i dla nauczyciela. Mamy produkować pewnego typu jednostki. To nie blokuje wszystkich zmian, to blokuje zmiany, które ja uważam za pożądane. Wolność w doborze treści, większą swobodę, nacisk na większą samodzielność uczenia się ucznia, a nie tylko na efekty.

NI13 wyraził przekonanie, że jedną z barier zmian w szkole są postawy i zachowania rodziców, którzy próbują ingerować w pracę nauczycieli posługujących niestandardowymi metodami. Jak stwierdził, są to rodzice, którzy nie rozumieją zmian i negatywnie reagują na kreatywne metody nauczania w szkole, uznając je za niepotrzebną *zabawę*, która odciąga uczniów od nauki do egzaminów. Tymczasem, jak argumentował, nauczyciele, rodzice i uczniowie muszą ze sobą współpracować i wszystkie strony muszą rozumieć sens wprowadzanych zmian. Według tego nauczyciela (NI13) rodzicom uczniów bardzo trudno jest wyjaśnić, dlaczego ich dzieci są nauczone na lekcjach kreatywnymi metodami. Z jego wypowiedzi wynika, że rodzice uczniów wymuszają, aby ich dzieci były uczone w sposób tradycyjny, *pod maturę*, aby była im przekazywana *czysta wiedza*. Rodzice nie widzą sensu w tym, aby ich dzieci pracowały metodą projektów lub używały telefonów komórkowych na lekcji, aby wyszukać potrzebne informacje. Badany nie powiedział, skąd – jego zdaniem – rodzice uczniów mają wiedzieć, jaki jest sens i cel nowych metod kształcenia, czy też jakie korzystne efekty wychowawcze i dydaktyczne one mogą dawać.

NI13: Myślę, że pozostałe bariery jakie mogą być, to czasami, tak jak mówię, rodzice. (...) Nie rozumieją. Nie są przygotowani na to, że lekcja polega na tym, że robi się jakiś projekt albo że uczniowie używają komórek na zajęciach, bo to coś niemożliwego, telefonu nie powinno być na zajęciach (...).

Przeszkodą we wprowadzaniu zmian bywają też uczniowie. Z różnych względów stosowanie kreatywnych metody nauczania na lekcji może im się nie podobać. Jeden z nauczycieli-innowatorów (NI13) zaobserwował, że czasami uczniowie są niechętni zmianom w metodach nauczania na lekcji, jeśli pozostają oni pod silnym wpływem swoich rodziców, którzy nie rozumieją np. metod aktywizujących. Scep-

tycyzm rodziców zostaje przeniesiony na ich dzieci. NI13 zaznaczył jednakże, że są to *jednostkowe rzeczy*. Również jedna z nauczycielek-innowatorek (NI10) wyraziła przeświadczenie, że uczniowie nie zawsze są zachwyceni kreatywnymi metodami nauczania. Niestandardowy sposób nauczania często wymaga od uczniów więcej wysiłku, w związku z tym czasami wywołuje to niechęć uczniów. Jej zdaniem uczniowie chcieliby się *przespać* (NI10) na lekcji, a nie angażować się w działanie i wkładać dodatkowy wysiłek.

Jedna z nauczycielek (NN2) podkreśliła, że uczniowie często wykonują pracę po linii najmniejszego oporu, a więc w możliwie najmniej czasochłonny i pracochłonny sposób. Przekonywała, że współcześni uczniowie mają problem z pisaniem dłuższych prac, ponieważ nie czytają lektur, tylko opracowania, streszczenia i gotowce. Nie wiedzą, jak pracować ze źródłami i *boją się źródeł*. Uczą się pod egzamin, pod klucz, a nie po to, by się czegokolwiek nauczyć. Uczniowie, którzy mają napisać pracę zaliczeniową, często robią to – jej zdaniem (NN2) – metodą *kopiuj-wklej*, a więc kopiują treści pochodzące z Internetu i układają z nich wypracowanie. Rozwija tę myśl, mówiąc, że młodzi ludzie nie potrafią być twórczy, ale też nie potrafią dokonać analizy krytycznej. Te postawy i zachowania uczniów mogą być barierą zmiany, ponieważ nawet jeśli pracują metodą projektów, to w taki sposób, który nie przyczynia się do ich rozwoju. Według badanej nauczycielki, uczniowie wykonują projekty na zakończenie gimnazjum *małym nakładem czasu i wysiłku*, robią to *do odklepania*. Tego typu nastawienie uczniów jest barierą zmiany, ponieważ nawet metody aktywizujące *de facto* nie zaktywizują tych uczniów.

NN2: (...) *uczniowie mogliby połączyć wiedzę, nie wiem, z trzech przedmiotów, jakieś takie szkolne projekty, ale nie takie projekty, jakie teraz gimnazja realizują, do odklepania. Ja widziałam, jak gimnazjaliści swoje projekty robą, to jest mały wkład czasu i wysiłku, i zrobienie prezentacji, i właśnie możliwość stworzenia takich projektów jakiś interdyscyplinarnych.*

Interesujące jest to, że – jak się wydaje – nauczyciele w ogóle nie zadają sobie pytań o przyczyny bierności uczniów. Młodzież jest według nich pasywna, zobojętniała i apatyczna, co jest oczywistym zaprzeczeniem stereotypowemu utożsamianiu młodości (np. w literaturze pięknej) z energią, dynamizmem, brawurą, zapałem, idealizmem, bezkompromisowością, wrażliwością, świeżym spojrzeniem i skłonnością do buntu. Pedagodzy zdają się nie dostrzegać tego paradoksu. Tymczasem wiele wskazuje na to, że owe negatywne cechy przypisywane uczniom mogą być efektem doświadczeń edukacyjnych, przyjęciem i zaakceptowaniem przypisanej sobie roli w procesie kształcenia. Przykładowo, Iga Kazimierczyk (2021) stwierdziła wręcz, że szkoła przyucza uczniów do doświadczania nudy.

PODSUMOWANIE

Analiza wypowiedzi nauczycieli szkół ponadpodstawowych uczestniczących w wywiadach wskazuje na to, że dostrzegają oni liczne bariery zmiany dominującego modelu kształcenia niezależne od nauczyciela. Są nimi uwarunkowania prawno-biurokratyczne w ramach których szkoła musi działać, sposób wprowadzania zmian w oświacie, problemy z przywództwem w szkole, różnego rodzaju presja wywierana na nauczycieli oraz ograniczanie ich autonomii. Podstawowe kategorie barier zewnętrznych, które powstały na podstawie analizy wywiadów z nauczycielami, są zasadniczo zgodne z tymi wymienianymi w literaturze naukowej.

O tym, że nadmierna centralizacja i biurokratyzacja szkolnictwa może być barierą zmiany edukacyjnej pisał Bogusław Śliwerski (2013). O tym, że praca w zbiurokratyzowanej instytucji może działać paraliżująco na nauczycieli pisały Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka (2005). O tym, że instytucja szkoły musi ewoluować, od organizacji biurokratycznej w kierunku organizacji twórczej, pisał już niemal czterdzieści lat temu Roman Schulz (1984). Co ciekawe, sytuacja polskich nauczycieli, którzy często skarżą się na rozrośniętą biurokrację szkolną, wcale nie jest niczym szczególnym. Podobne skargi wygłaszają również nauczyciele w innych państwach (Humes, 2022, s. 235). Przykładowo, z badań wynika, że w ocenie portugalskich nauczycieli przerost szkolnej biurokracji jest główną przeszkodą w rozwoju lepszej jakości edukacji oraz zdrowszego środowiska pracy dla nauczycieli (Alonso et al., 2022, s. 342). Jednakże, jak słusznie zauważył Walter Humes (2022, s. 235), absolutnie nie powinno to stanowić usprawiedliwienia dla osób administrujących oświatą. Argument, że masowe, państwowe systemy edukacyjne nie mogą funkcjonować bez skomplikowanych struktur administracyjnych, nie powinien być używany do ukrywania faktu, że mają one niezamierzone konsekwencje, z których część ma tendencję do podważania wyznaczonych celów, którym ten system służy (Humes, 2022, s. 235).

O tym, że barierą zmiany w edukacji może być sposób wprowadzania zmian, opisał szczegółowo Fullan (2014b, 2016, s. 82–83). Z kolei Eugenia Potulicka (2001), odwołując się do filozofii zmiany edukacyjnej owego autora, zauważyła, że kolejni reformatorzy oświaty nie uwzględniają subiektywnej rzeczywistości polskich nauczycieli, nie uwzględniają ich punktu widzenia i nie traktują ich podmiotowo. O innym problemie, którym jest ateoretyczne podejście do zmian edukacyjnych, pisała Daniela Rusakowska (1994). Autorka zauważyła, że brak całościowej oraz spójnej koncepcji reformy ma negatywny wpływ na jakość wprowadzanej zmiany (Rusakowska, 1994, s. 113). Problemem jest brak założeń wyjściowych określających sens wprowadzanej zmiany, czego konsekwencją jest powstawanie zmian mających charakter pozorny i przypadkowy (Rusakowska, 1994, s. 113). Z kolei o tym, że nadmiar powierzchownych i nie do końca przemyślanych zmian zamiast prowadzić do rozwoju może prowadzić do chaosu i *de facto* być barierą trwałej zmiany edukacyjnej, pisał Fullan (2014a), zaś w polskiej pedagogice Aleksander Nalaskowski (1995) i Beata Przyborowska (2013). W nowszej literaturze naukowej podkreśla się, że zmiana jest procesem o charakterze iteracyjnym (te same czynności są powtarzane tak długo,

aż do osiągnięcia określonego celu), a nie jednorazowym wydarzeniem (Palumbo i Manna, 2019). Z tego punktu widzenia, sam sposób myślenia reformatorów oświaty na temat wprowadzania zmian wymaga zmiany.

Generalnie wyniki i wnioski przedstawione na podstawie niniejszego badania są zasadniczo zgodne z tymi sformułowanymi przez Aleksandrę Chmielińską oraz Monikę Modrzejewską-Świgulską (2018). Autorki zauważyły przede wszystkim bariery związane ze szkolną biurokracją, podkreśliły kluczową rolę szkolnego lidera oraz sposobu zarządzania placówką, a także umiejętności nauczycieli w zakresie komunikacji interpersonalnej (Chmielińska i Modrzejewska-Świgulska, 2018, s. 24–25). Można uznać, że kolejne, bardziej pogłębione badania dotyczące barier zmiany edukacyjnej powinny koncentrować się właśnie na tych wyżej wymienionych aspektach rzeczywistości szkolnej.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso, R., Romão, P., Delgado, P. (2022). Teacher bureaucracy in Portugal: Knowing to act. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(2), 341–365. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21268>
- Atroszko, B. (2019). Bariery zmiany edukacyjnej – przegląd literatury. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, 22(2(86)), 25–40. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce-article/view/90/82>
- Atroszko, B. (2023a). Educational changes and barriers to change in the statements of teachers-innovators and non-innovators. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(56), 109–121. <https://doi.org/10.26881/pwe.2023.56.07>
- Atroszko, B. (2023b). System kształcenia nauczycieli jako bariera zmian w edukacji: analiza wypowiedzi nauczycieli. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, w druku.
- Atroszko, B. (2022). *Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia* [Niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych].
- Babicka-Wirkus, A. (2016). (Nie)normatywność rytuałów oporu w szkole. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, 19(1(73)), 73–86. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/233>
- Berkovich, I. (2011). No we won't! Teachers' resistance to educational reform. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 563–578. <https://doi.org/10.1108/09578231111159548>
- Cai, Y., Tang, R. (2021). School support for teacher innovation: Mediating effects of teacher self-efficacy and moderating effects of trust. *Thinking Skills and Creativity*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100854>
- Chmielińska, A., Modrzejewska-Świgulska, M. (2018). Bariery w pracy nauczycieli oraz innowatorów edukacyjnych w perspektywie badań pedagogicznych. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 13(2), 13–26. <https://doi.org/10.14632/eetp.2018.13.48.13>
- Cole, P. (2004). *Professional Development. A great way to avoid change*. IARTV.

- Czaja-Chudyba, I. (2013). Poznawcze bariery konstruktywnego krytycyzmu doskonalących się nauczycieli wczesnej edukacji. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 66, 105–115. <https://bibliotekanauki.pl/articles/707275>
- Dudzikowa, M. (2013). Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko). W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (s. 27–82). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dylak, S. (1994). Skąd opór kadr pedagogicznych wobec zmian?. *Forum Oświatowe*, 2(11), 93–103.
- Encyklopedia PWN. (2023). *Kompatybilność*. Pobrano 21 września z: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kompatybilnosc;3924591.html>
- Ford, J.D., Ford, L.W., D’Amelio, A. (2008). Resistance to change: The rest of the story. *Academy of Management Review*, 33(2), 362–377. <https://doi.org/10.5465/amr.2008.31193235>
- Fullan, M. (2011). *Change leader. Learning to do what matters most*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2014a). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2014b). *Wybór złych sterowników w całościowej reformie systemu edukacji*. Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M.G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 1–13. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396031680.pdf>
- Gitlin, A., Margonis, F. (1995). The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *American Journal of Education*, 103(4), 377–405. <https://doi.org/10.1086/444108>
- Gołębniak, B.D. (2020). Konstruktywistyczna edukacja do konstruktywistycznego nauczania. Redefinicja relacji teorii i praktyki w akademickim kształceniu nauczycieli. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 16, 51(4), 32–46. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.03>
- Gołębniak, B.D. (2005). Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(1), 13–20.
- Hinde, E.R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*, 12(3), 1–12. <https://openriver.winona.edu/eie/vol12/iss1/5>
- Humes, W. (2022). The ‘iron cage’ of educational bureaucracy. *British Journal of Educational Studies*, 70(2), 235–253. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1899129>
- Hunter, J., Larsen, D. (2016). Challenges and barriers in the change process: Developing an innovative educational administrative preparation program. *The National Social Science Journal*, 47(1), 30–35.
- Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D. (2023). *Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego. Ośrodek Rozwoju Edukacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/8331-246-0>

- Kanafa-Chmielewska, D. (2012). Umacnianie (Empowerment) – pojęcie i istota. *Współczesne Zarządzanie*, (1), 130–140. <https://core.ac.uk/download/pdf/229257776.pdf>
- Kanjanakan, P., Wang, P.Q., Kim, P.B. (2023). The empowering, the empowered, and the empowerment disparity: A multilevel analysis of the integrated model of employee empowerment. *Tourism Management*, 94. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2022.104635>
- Kazimierczyk, I. (2021). Czy nuda w szkole może stanowić barierę w edukacji?. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 53(2), 106–119. <https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.08>
- Kędzierska, H. (2002). Źródła oporu nauczycieli wobec reform oświatowych. W: M. Nowicka (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia* (s. 131–139). Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2011). Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia. *Studia Pedagogiczne*, 64, 43–50. <https://journals.pan.pl/Content/98082/mainfile.pdf>
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kwaśnica, R. (2015). O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 18(3(71)), 7–37. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/149>
- Lukacs, K. (2015). 'For me, change is not a choice': The lived experience of a teacher change agent. *American Secondary Education*, 44(1), 38–49. <http://www.jstor.org/stable/43694225>
- Lunenburg, F.C. (2010). Managing change: The role of the change agent. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 13(1), 1–6.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Mazurkiewicz, G. (2012). *Edukacja i przywództwo: modele mentalne jako bariery rozwoju*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mizerek, H. (2018). O wymierającej sztuce dialogu. *Zarządzanie Publiczne*, (1), 1–10. <https://doi.org/10.4467/20843968ZP.18.001.8230>
- Moczydłowska, J.M. (2013). Empowerment – upodmiotowienie we wspólnocie. *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, (11), 15–23. <https://moczydłowska.pl/files/Empowerment-upodmiotowienie-we-wspolnocie--1-.pdf>
- Muchacka, B., Czaja-Chudyba, I. (2018). Bariery i ograniczenia w refleksyjnym rozwoju nauczycieli wczesniej edukacji. *Forum Pedagogiczne*, 8(2), 17–32. <https://doi.org/10.21697/fp.2018.2.02>
- Muszyński, H. (1994). Niektóre bariery na drodze reformowania szkoły w aspekcie teorii szkoły i koncepcji jej celowej zmiany: przyczynek do kwestii reformowalności oświaty. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania*, 12(285), 131–147. <https://bazhum.muzhp.pl/czasopismo/151/?idvol=1940>

- Nalaskowski, A. (1995). *Niepokój o szkołę*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikolopoulou, K., Gialamas, V., Lavidas, K. (2023). Mobile learning-technology barriers in school education: Teachers' views. *Technology, Pedagogy and Education*, 32(1), 29–44. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2022.2121314>
- Palumbo, R., Manna, R. (2019). Making educational organizations able to change: A literature review. *International Journal of Educational Management*, 33(4), 734–752. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2018-0051>
- Potulicka, E. (2001). Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana. W: E. Potulicka (red.), *Szkie z teorii i praktyki zmiany oświatowej* (s. 11–60). Wydawnictwo Eruditus.
- Przyborowska, B. (2013). *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Rusakowska, D. (1994). Praktyczne implikacje ateoretycznego podejścia do zmian edukacyjnych w Polsce (na przykładzie szkół społecznych). *Forum Oświatowe*, 2(11), 105–114.
- Rutkowiak, J. (2015). Działania na poziomie mezo jako projekt odśrodkowej zmiany edukacyjnej. Między ekonomią a edukacją. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 18(4(72)), 97–116. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/201>
- Schulz, R. (1984). Od biurokracji do organizacji twórczej (O systemowy i długofalowy program odnowy szkoły). *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania*, 5(145), 59–72. <https://bazhum.muzhp.pl/autor/Schulz/Roman/>
- Schütz, A. (1984). Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. W: E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyścjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej* (s. 137–192). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Silverman, D. (2008). *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Starr, K. (2011). Principals and the politics of resistance to change. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), 646–660. <https://doi.org/10.1177/1741143211416390>
- Śliwerski, B. (2008). *Edukacja autorska*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2013). Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (s. 103–130). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Van der Heijden, H.R.M.A., Geldens, J.J., Beijjaard, D., Popeijus, H.L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681–699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>
- Wan, W., Liu, L., Long, J., Fan, Q., Wu, Y.J. (2021). The bottom-line mentality of leaders in education and training institutions: where to go for innovation?. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.689840>

**EXTERNAL BARRIERS TO CHANGE IN EDUCATION:
ANALYSIS OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS' STATEMENTS**

ABSTRACT: The aim of this article is to present the results of an empirical study in which interviews were conducted with secondary school teachers about barriers to changes in education beyond the teacher's control. Based on the participants' statements, four main categories of external barriers to change were identified. These are: (1) legal and bureaucratic conditions within which the school must operate, (2) the method of introducing changes in education, (3) problems with school leadership and (4) pressure exerted on teachers and limiting their autonomy.

KEYWORDS: barriers to change, educational change, teachers.