

## System kształcenia nauczycieli jako bariera zmian w edukacji: analiza wypowiedzi nauczycieli

Bartosz Atroszko<sup>1</sup> 



### Abstrakt

Celem artykułu jest przedstawienie wyników badania dotyczącego znaczeń nadawanych przez nauczycieli barierom zmiany w edukacji. Uczestnikami wywiadów jakościowych było 15 nauczycieli szkół ponadpodstawowych. W artykule skupiono się wyłącznie na barierach zmiany związanych z systemem kształcenia nauczycieli. W przekonaniu rozmówców na problem ten składają się: (1) brak odpowiedniej selekcji do zawodu, (2) kształcenie zbyt teoretyczne i oderwane od praktyki życia szkolnego, w konsekwencji czego (3) nauczyciele mają braki w kompetencjach i są nieprzygotowani do pracy w zawodzie, (4) nie potrafią współpracować z innymi nauczycielami i są samotni w szkole, zaś (5) w społeczeństwie brakuje zaufania do wykonywanej przez nich pracy.

### Słowa kluczowe

bariery zmiany, zmiana edukacyjna, edukacja nauczycieli, kształcenie nauczycieli

## Teacher Education System as a Barrier to Changes in Education: Analysis of Teachers' Statements

### Abstract

The aim of the article is to present the results of a study on the meanings given by teachers to barriers to change in education. The participants of the qualitative

---

<sup>1</sup> Uniwersytet Gdański, Instytut Pedagogiki, bartosz.atroszko@ug.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0001-8265-1103>

interviews were 15 secondary school teachers. The article focuses on the barriers to change related to the teacher education system. As research participants believe, this problem consists of (1) lack of appropriate selection for the profession, (2) excessively theoretical education detached from school practice, as a consequence of which (3) teachers lack competencies and are unprepared for work in the profession, (4) they cannot cooperate with other teachers and are lonely at school, and (5) society lacks confidence in their work.

### Key words

barriers to change, educational change, teacher education, teacher training

## Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badań własnych, w ramach których dokonana została rekonstrukcja znaczeń nadawanych barierom zmiany edukacyjnej przez nauczycieli szkół ponadpodstawowych<sup>1</sup>. Założono, że poznanie nauczycielskich koncepcji zmiany oraz barier utrudniających (czy wręcz uniemożliwiających) ich wprowadzenie może być cennym wkładem w rozwój wiedzy pedagogicznej, ale też dotyczącej ogólnie rozumianych przeobrażeń społecznych. W niniejszym artykule przedstawione zostaną tylko te bariery wymieniane przez uczestników wywiadów, które mają bezpośredni lub pośredni związek z systemem kształcenia nauczycieli.

W ramach przedstawionego w artykule badania empirycznego przyjęto założenie, zgodne z którym sens rzeczywistości szkolnej (a więc również to, co uznaje się za bariery zmiany) nie jest czymś obiektywnie istniejącym, niezależnym od tego, co o niej myślą tworzące ją podmioty (nauczyciele, uczniowie, dyrektorzy itd.). Przykładowo, dla niektórych nauczycieli konieczność realizacji podstawy programowej jest barierą zmiany (gdyż nie mogą realizować tego, co by chcieli, lecz to, co muszą), natomiast dla innych nie jest to barierą zmiany (gdyż uznają, że podstawa jest na tyle ogólna,

---

<sup>1</sup> W artykule przedstawiony zostanie fragment niepublikowanej rozprawy doktorskiej Autora przygotowanej pod kierunkiem prof. D. Klus-Stańskiej (Promotor) oraz dr G. Szyling (Promotor Pomocniczy) pt. *Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia*. Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Gdańsk 2022. Autorami recenzji byli prof. DSW dr hab. B.D. Gołębiak oraz prof. H. Mizerek.

że mają ogromny zakres autonomii na lekcji i to, co chcą zrealizować i tak zrealizują). Można więc stwierdzić (przyjmując konstruktywistyczny punkt widzenia), że obowiązek realizacji podstawy programowej sam w sobie nie jest barierą zmiany, lecz staje się nią wtedy, gdy takie znaczenia są mu nadawane przez niektórych nauczycieli (więcej na ten temat w: Atroszko, 2023). To, że w tych samych uwarunkowaniach systemowych różni ludzie nadają odmienne znaczenia rzeczywistości wynika z ich osobowości i kontekstu biograficzno-społecznego, w ramach którego byli socjalizowani.

Nauczyciel jest kluczowym elementem zmiany edukacyjnej oraz potencjalnych barier zmian. Jest to zgodne z ustaleniami współczesnych badaczy, takich jak np. Michael Fullan (2016), którzy wskazują, że badanie zmiany edukacyjnej i barier zmian musi uwzględniać subiektywną rzeczywistość jednostek, których owe zmiany dotyczą.

Postawy i zachowania nauczycieli, chociaż są kluczowe dla omawianej problematyki, to nie wyczerpują całości zagadnienia barier zmiany edukacyjnej. Wiele problemów, z którymi zmagają się szkolnictwo i które utrudniają zmianę, ma charakter systemowy. Dla większej przejrzystości wywodu bariery zmiany edukacyjnej wymieniane w literaturze naukowej zostaną przedstawione w podziale na trzy poziomy analizowania edukacji: makrospołecznym (dotyczącym wielkich struktur lub całego społeczeństwa), mezospołecznym (odnoszącym się do średniej wielkości społeczności) i mikrospołecznym (dotyczącym małych grup społecznych). Tego typu rozwiązanie zostało już zastosowane w artykule Bartosza Atroszko (2019), zaś jeszcze wcześniej (w odniesieniu do zmiany edukacyjnej, a nie jej barier) w artykule Joanny Rutkowiak (2015). Podział na trzy poziomy analizowania rzeczywistości edukacyjnej (makro, mezo i mikro) jest też dosyć powszechnie stosowany w literaturze anglojęzycznej. Warto przy tym zauważyć, że z im niższym poziomem analizowania edukacji mamy do czynienia, tym większy możemy dostrzec wpływ nauczycieli na zmianę i/lub bariery zmian, gdyż codzienne życie ludzi przebiega na poziomie mikrospołecznym i na nim może realizować się sprawczość jednostek. Generalnie wszystkie bariery zmiany edukacyjnej można podzielić na te zależne od nauczyciela oraz bariery zewnętrzne (na które nauczyciel nie ma wpływu). Na najwyższym, makrospołecznym poziomie barierą zmiany edukacyjnej będzie polityka oświatowa państwa, w tym nadmierna centralizacja i biurokratyzacja szkolnictwa (Śliwerski, 2013), a zwłaszcza problemy związane z wprowadzaniem reform. Owe problemy polegają na tym, że reformy okazują się być w niewielkim stopniu sterowalne (Terhart, 2013),

przeprowadzane są w pośpiechu (Husén, 1988) i realizowane w oparciu o błędne założenia (Fullan, 2016), zaś w polskich warunkach są jeszcze uwikłane w działania pozorne podejmowane przez reformatorów (Dudzikowa, 2013) i nie uwzględniają subiektywnej rzeczywistości osób (ich punktu widzenia, przekonań, wiedzy osobistej), których dotyczą (Potulicka, 2001). Nie powinno zatem dziwić, że – jak zauważają Michael Fullan i Andy Hargreaves (1991) – większość reform edukacyjnych kończy się porażką. Problem nieudanych reform stał się przedmiotem wielu badań naukowych (Gaziel, 2010; Psacharopoulos, 1989; Zajda, 2003). Co ważne, zmianę utrudnia również dominujący w edukacji paradygmat, który można scharakteryzować jako ilościowy, podawczy czy transmisyjny (Irez i Han, 2011; Klus-Stańska, 2011). Problem polega na tym, że będący epistemologiczną podstawą owego paradygmatu obiektywistyczny model poznania wydaje się – jak przekonuje Andrzej Zybertowicz (1995, s. 82) – zgodny ze zdrowym rozsądkiem oraz całkowicie przekonujący dla osób z kręgu nowożytnej kultury Zachodu. Jego zaletą jest prostota, a także to, że jest zgodny z intuicją. Na modelu tym wyrosła nowożytna nauka europejska oraz kultura intelektualna świata zachodniego, w tym także myśl pedagogiczna i powszechne szkolnictwo. Nie powinno zatem dziwić, że paradygmat obiektywistyczny jest bardzo głęboko zakorzeniony w polskim szkolnictwie i jest uznawany przez Dorotę Klus-Stańską (2011) jako bariera zmiany edukacyjnej. Autorka zwróciła uwagę na język, w którym zapisany jest program nauczania w polskiej szkole, wykorzystywane w nim związki frazeologiczne. Używane sformułowania typu *przekazywanie wiedzy*, *przyswajanie wiedzy*, *zapoznajwanie ucznia czy wdrażanie ucznia* jednoznacznie wskazują na to, że edukacja jest postrzegana z perspektywy obiektywistycznej. Rolą nauczyciela jest *przekazywanie* zobiektywizowanej wiedzy, zaś rolą uczniów jest jej *przyswojenie* (Klus-Stańska, 2010, s. 39). W tego typu uwarunkowaniach trudno rozwijać edukację czerpiącą inspiracje z konstruktywizmu.

Nawet na niższym poziomie analizy społecznej (mezo) nauczyciel ma mocno ograniczony wpływ na występujące bariery. Przykładowo, sytuacja szkolnictwa na poziomie lokalnym może zależeć od polityki oświatowej samorządów (o problemach z finansowaniem i brakiem spójnej wizji rozwoju lokalnego szkolnictwa pisał Przyszczypkowski, 2010), czy od dostępnych zasobów (Ali i in., 2017, s. 156; Hew i Brush, 2007). Można się zastanawiać, jaki wpływ ma nauczyciel na takie bariery zmiany jak np. szkolna kultura (Hew i Brush, 2007; Klus-Stańska, 2002; Lee i Louis, 2019; Woodcock i Woolfson, 2019) czy problemy organizacyjne i związane z przywództwem (Hunter i Larsen, 2016; Woodcock i Woolfson, 2019). To, na co

nauczyciel ma wpływ, to bariery na poziomie mikrospołecznym. Wymienia się w tym kontekście opór nauczycieli wobec zmian (Dylak, 1994; Kędzierska, 2002; Le Fevre, 2014), trudną sytuację nauczycieli-innowatorów w środowisku szkolnym (Śliwerski, 2008) oraz – jak ujęły to Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka (2005) – *ubezwłasnowolnienie mentalne nauczycieli*.

Przekonanie, że system kształcenia nauczycieli może być potencjalnym źródłem barier zmian w edukacji nie jest ideą nową. Z polskich autorów na ten temat pisał Stanisław Dylak (1994), zaś w literaturze anglojęzycznej Peter Cole (2004) i Anne Burns (2017). W literaturze naukowej zwraca się uwagę na liczne problemy związane zarówno z selekcją do zawodu nauczyciela, z edukacją nauczycieli i z posiadanyymi przez nich kompetencjami. O braku odpowiedniej selekcji do zawodu nauczyciela pisali Robert Pawlak (2005, s. 12), Teresa Chmiel (2014, s. 20), czy Andrzej de Tchorzewski (2016, s. 39). Bogusława Dorota Gołębiak (1998, s. 27) twierdzi wręcz, że mamy do czynienia z negatywną selekcją do tego zawodu. Z kolei o problemach z akademickim kształceniem nauczycieli pisali Bogusława Dorota Gołębiak i Sławomir Krzychała (2015), podkreślając przede wszystkim brak spójności w edukacji nauczycielskiej, charakteryzujący się brakiem powiązania wiedzy teoretycznej z wiedzą praktyczną, a więc myślenia z działaniem. Obowiązek scalenia ich w jedną, spójną całość został przerzucony na samych studentów (Gołębiak i Krzychała, 2015, s. 110-111). Nie powinno zatem dziwić, że – jak wynika z badań ankietowych – ponad połowa badanych studentów pedagogiki (61,3%) postrzega wiedzę zdobywaną na studiach jako zbyt teoretyczną, abstrakcyjną i oderwaną od praktyki (Atroszko, 2020). Problem ten ma najprawdopodobniej przełożenie na sposób wykonywania pracy. Wiele wskazuje na to, że polscy nauczyciele częściej niż wiedzą akademicką czy teorią edukacyjną kierują się w swojej codziennej pracy zawodowej stereotypowymi schematami i sprawdzonymi sposobami postępowania (Polak, 1999), wiedzą osobistą (Dylak, 2000), czy własnymi przekonaniem (Lemańska-Lewandowska, 2013). Na problem braku odpowiedniego przygotowania zawodowego nauczycieli zwróciły uwagę Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2008) oraz Klus-Stańska (2017, s. 79).

Niemniej, dotychczas – zgodnie z wiedzą Autora – nie było w polskiej literaturze naukowej badania przedstawiającego punkt widzenia samych nauczycieli na temat barier zmian w edukacji. Tymczasem to właśnie przedstawiciele tego zawodu są tutaj kluczowymi aktorami: z jednej strony są odbiorcami usług oferowanych przez system kształcenia nauczycieli, z drugiej zaś strony osobami odpowiedzialnymi za jakość kształcenia na niższych poziomach, w szkołach średnich i podstawowych.

Edukacja nauczycieli zajmuje szczególne miejsce w problematyce zmiany edukacyjnej, gdyż to z niej pochodzą kadry tworzące system edukacji (Livingston, 2016). Sposób kształcenia nauczycieli może wpływać na późniejszy sposób ich pracy, wykonywanie obowiązków zawodowych i – w konsekwencji – na to, jakiego rodzaju oddziaływaniom wychowawczym oraz dydaktycznym będą podlegali ich przyszli wychowankowie. W związku z tym, jak sugerują niektórzy autorzy (np. Cochran-Smith i Stringer Keefe, 2022), zmiana edukacji nauczycieli może być potencjalnie początkiem szerszej zmiany społecznej. Ogromną, chociaż być może nie do końca dostrzeganą społecznie rolę, odgrywają w tym procesie osoby kształcące nauczycieli, ich postawy i zachowania (Chang-Bacon, 2022).

Wiele zależy od tego, jakie znaczenia nauczyciele nadają rzeczywistości społecznej, w której żyją i pracują. Przykładowo porównując wypowiedzi nauczycieli-innowatorów i niebędących innowatorami można dostrzec różnice w sposobie rozumienia zmiany edukacyjnej i jej barier (Atroszko, 2023). W związku z tym zrozumienie i eksplorowanie tej problematyki wymaga przyjęcia konstruktywistycznego założenia dotyczącego poznawanej rzeczywistości, zaś ilościowe podejście badawcze, wyrosłe z obiektywistycznego paradygmatu, okazuje się mniej użyteczne.

### **Założenia metodologiczne badań własnych**

Głównym celem badania była rekonstrukcja znaczeń nadawanych przez nauczycieli szkół ponadpodstawowych barierom zmiany dominującego modelu kształcenia. Z kolei główny problem badawczy został sformułowany w formie pytania: *Jakie znaczenia nadają barierom zmiany dominującego modelu kształcenia nauczyciele szkół ponadpodstawowych?*

Ze względu na przyjęty cel badania i specyfikę przedmiotu badań zaprojektowane badanie osadzone zostało w paradygmacie interpretatywnym. Jego podstawową kategorię stanowi pojęcie *rozumienia*, które – jak zauważyła Henryka Kwiatkowska (1997, s. 66) – jest też bardzo ważną kategorią epistemologiczną pracy nauczyciela. Zdaniem autorki, jest ono tak istotne z dwóch powodów. Po pierwsze, rozumienie jest podstawą oraz źródłem podejmowania przez nauczyciela świadomych decyzji, dlatego nadaje sens jego działaniu. Po drugie, rozumienie ułatwia komunikację nauczyciela z uczniem (Kwiatkowska, 1997, s. 66). Owa kategoria epistemologiczna odgrywa kluczową rolę również w projekcie badawczym przedstawionym w niniejszym artykule, stanowiąc zarazem środek do realizacji wyznaczonego celu, jak i jego ostateczny cel.

W ramach badania przyjęte zostało jakościowe podejście badawcze, ponieważ zakłada ono subiektywny charakter wiedzy oraz poznania badacza (Pilch i Bauman, 2010, s. 268) i w związku z tym jest ono odpowiednie do przyjętego celu badawczego. Kolejnym z argumentów stojących za taką decyzją jest fakt, że badacze jakościowi próbują nadać sens, bądź też interpretować zjawiska używając terminów, którymi posługują się uczestnicy badań (Denzin i Lincoln, 2009). Nie narzucają też osobom badanym języka odpowiedzi. Dzięki temu mogą poznać dodatkowe aspekty interesującego ich problemu, których wcześniej nawet nie przewidywali. W ten sposób badacz może pogłębić rozumienie określonego zjawiska, ale też poszerzyć swoją perspektywę jego postrzegania, ujrzeć problem w szerszym zakresie (Pilch i Bauman, 2010, s. 268). Przyjętą orientacją metodologiczną jest konstruktywizm społeczny.

Rzeczywistość społeczna, jak przekonują Peter Berger i Thomas Luckmann (2010), jest tworzona za pośrednictwem sprzężenia pomiędzy myślą i działaniem. Wychodząc z tego punktu widzenia można przyjąć, że sposób myślenia nauczycieli, a więc konstruowania przez nich i nadawania znaczeń rzeczywistości szkolnej, wyznacza określone praktyki działania, które z kolei tworzą realia życia społecznego instytucji edukacyjnej. Z drugiej zaś strony, rzeczywistość szkolna wywiera wpływ na znaczenia przypisywane jej przez nauczycieli, kształtując ich sposób myślenia. Pełne uchwycenie w sposób empiryczny tej relacji myślenia i działania nie jest do końca możliwe, niemniej samo dążenie do jej odczytania może pozwolić na bardziej pogłębione rozumienie kwestii zmiany edukacyjnej.

W ramach niniejszego badania przyjęto założenie, że myślenie nauczycieli o zmianie edukacyjnej i barierach utrudniających lub uniemożliwiających jej wprowadzenie nie jest czymś zewnętrznym wobec owej zmiany i jej barier, lecz stanowi element relacji pomiędzy myślą i działaniem. Założono, że bariery zmiany edukacyjnej, jak wszystkie elementy świata społecznego, podlegają negocjowaniu znaczeń i w związku z tym prawda o nich jest konstruowana, a nie odkrywana.

Dobór uczestników badania miał charakter częściowo celowy, gdyż celem było uwzględnienie w badaniu zarówno nauczycieli-innowatorów (w transkrypcji oznaczono ich skrótem „Ni”), jak i nauczycieli nie będących innowatorami (skróót „N”). Z drugiej zaś strony rekrutacja była przeprowadzana w pewnym stopniu za pomocą metody kuli śnieżnej, gdyż osoby uczestniczące w wywiadach były proszone o umożliwienie kontaktu z innymi nauczycielami, potencjalnie chętnymi do wzięcia udziału w badaniu. Łącznie w okresie od grudnia 2015 r. do lipca 2017 r. przeprowadzono 15 wywiadów z nauczycielami szkół ponadpodstawowych z Trójmiasta oraz z okolicznych miejscowości.

Spośród 15 osób uczestniczących w badaniu siedem było zaangażowanych w projekty czy działania o charakterze innowacyjnym. Nauczycieli tych można traktować jako innowatorów, natomiast trzeba podkreślić, że podział na *zwykłych nauczycieli* i *nauczycieli-innowatorów* zawsze będzie umowny i względny. Z jednej strony nauczyciele, którzy nie są oficjalnie zaangażowani w innowacyjne projekty edukacyjne, mogą na swoich lekcjach wprowadzać innowacje mikrosystemowe, twórcze metody kształcenia itd. Z drugiej zaś strony, osoby biorące udział w projektach mających w założeniu sprzyjać nowatorstwu pedagogicznemu mogą traktować to instrumentalnie, np. jako ewentualne wsparcie w drodze do awansu zawodowego, a na swoich lekcjach mogą stosować tradycyjne metody nauczania. Udział w projektach edukacyjnych mających na celu zmianę praktyk dydaktycznych stanowi nie tyle wyznacznik innowacyjności nauczycieli, lecz raczej jest to doświadczenie życiowe mogące mieć wpływ na sposób rozumienia przez uczestników badania pojęcia zmiany edukacyjnej i barier jej wprowadzenia.

W analizowaniu danych z badań własnych wykorzystano technikę analizy wywiadów zorientowaną na znaczenie (Silverman, 2008, s. 170-191), ponieważ najlepiej odpowiada ona przyjętemu celowi badania, jakim jest rekonstrukcja znaczeń nadawanych przez nauczycieli barierom zmiany. W procesie analizy danych zastosowano też elementy strategii analitycznej charakterystycznej dla fenomenografii. Przyjęto, że perspektywą oglądu rzeczywistości będzie – używając terminologii Alfreda Schütza (1984, s. 140-141) – perspektywa drugiego rzędu, a nie pierwszego. Autor ten stwierdził, że „wszelkie naukowe konstrukty są tworzone dla zastępowania konstruktywów potocznego myślenia” (Schütz, 1984, s. 140-141). Jak ujął to Ference Marton (1981, s. 177), perspektywa pierwszego stopnia pozwala opisywać zróżnicowane aspekty świata, zaś perspektywa drugiego stopnia pozwala opisywać doświadczenia ludzi dotyczące zróżnicowanych aspektów świata.

Zatem celem badań jest rekonstrukcja sposobu myślenia uczestników wywiadów o barierach zmiany edukacyjnej, a nie próba dotarcia do *obiektywnej* wiedzy na ten temat. Założono, podobnie jak czynią to fenomenografowie, że znaczenia nadawane określonym zjawiskom przez podmioty są konsekwencją ich osobistego doświadczenia związanego z owym zjawiskiem (Męczkowska, 2002, s. 18). To uzasadnia, dlaczego przyjęto procedurę analizy danych zbliżoną do tej wykorzystywanej w ramach podejścia fenomenograficznego.

Analiza wywiadów zorientowana na znaczenia składa się z trzech elementów: kodowania znaczenia, jego kondensacji oraz interpretacji (Kvale, 2010, s. 170-191).



Kodowanie znaczeń polega na przypisywaniu określonemu fragmentowi tekstu (transkrypcji wywiadu) jednego lub kilku słów podstawowych. Pozwala to na późniejszą szybką identyfikację danej wypowiedzi (Kvale, 2010, s. 172) oraz zestawienie jej z innymi wypowiedziami, które zostały tak samo zakodowane. W dalszej kolejności następuje kondensacja znaczeń, a więc wydobywanie i streszczanie głównego sensu danej wypowiedzi. Na koniec zaś dany fragment wywiadu jest interpretowany.

Na potrzeby badań własnych nie sformułowano żadnych hipotez badawczych, ponieważ badanie miało charakter eksploracyjny i jakościowy, zaś postawienie hipotez niesłoby ze sobą ryzyko ograniczenia horyzontu potencjalnych znaczeń (Urbanik-Zajac, 2009).

## Wyniki badania

W przekonaniu nauczycieli barierą zmiany dominującego modelu kształcenia w szkołach ponadpodstawowych jest system kształcenia nauczycieli i związane z tym późniejsze braki w ich kompetencjach. Jest to bariera na pograniczu barier zewnętrznych i barier zależnych od nauczyciela, gdyż z jednej strony nauczyciele mają bardzo ograniczony wpływ na proces kształcenia w ich zawodzie, ale z drugiej strony nie zwalnia ich to – w przekonaniu Autora – z odpowiedzialności za własne przygotowanie w zakresie kompetencji do pracy w szkole. Na problem postrzegania systemu kształcenia nauczycieli jako bariery zmiany edukacyjnej składają się następujące elementy wymienione przez uczestników wywiadów: (1) brak odpowiedniej selekcji do zawodu, (2) kształcenie zbyt teoretyczne i oderwane od praktyki, w konsekwencji czego (3) nauczyciele mają braki w kompetencjach i są nieprzygotowani do pracy w zawodzie, (4) nie potrafią współpracować z innymi nauczycielami i są samotni, zaś w społeczeństwie (5) brakuje zaufania do wykonywanej przez nich pracy.

**„W polskich szkołach, no niestety, lub »stety«, każdy ma prawo do pracy” – brak odpowiedniej selekcji do zawodu**

Nauczycieli niepokoi to, że z jednej strony ich praca jest bardzo odpowiedzialna, ponieważ pracują z dziećmi i młodzieżą, mają wpływ na ich rozwój, z drugiej zaś brakuje odpowiedniej selekcji do ich zawodu. W trakcie badania rozmówcy sugerowali, że do pracy w szkole dostają się osoby niemające odpowiedniego przygotowania, które nie potrafią poradzić sobie z młodymi ludźmi, niedouczone lub pozbawione podstawowych kompetencji oraz nieprzygotowane psychicznie do pracy z młodzieżą i dziećmi. Uczestnicy wywiadów nie doprecyzowali tego, jak miałyby

wyglądać przemysłana selekcja do ich zawodu, kto i na jakiej zasadzie podejmowałyby decyzje o tym, czy dany kandydat nadaje się do pracy w szkole pod względem posiadanych cech osobowości czy charakteru. Kwestia poruszona przez rozmówców jest problematyczna i z pewnością łatwiej jest krytykować istniejący stan rzeczy niż zaproponować lepsze, bardziej sensowne rozwiązania. Jest to tym bardziej trudne, biorąc pod uwagę, że zawód nauczyciela nie jest zawodem elitarnym. Jak podaje GUS (2023), w roku szkolnym 2022/2023 we wszystkich placówkach wychowania przedszkolnego oraz szkołach wszystkich typów zatrudnionych było (w przeliczeniu na pełne etaty) w sumie 512 tys. nauczycieli.

N5: Drugą rzeczą są studia, tak naprawdę nie ma żadnej rekrutacji [chodziło zapewne o selekcję – przyp. Autor], są przyjmowani ludzie którzy piastują później stanowiska psychologów, pedagogów, którzy są nieprzygotowani do tego psychicznie, potem wpadamy w ręce psychologa, który może zrobić ogromną krzywdę.

Ni7: Dlatego myślę, że te narzędzia w szkołach powinny być bardziej restrykcyjne. Sito, kto zaczyna pracować z tymi młodymi ludźmi, bo nie ukrywajmy, często nauczyciel bardziej niż rodzic ma wpływ na tego młodego człowieka.

Ni7: Bo jeśli to będzie osoba dobrze przygotowana, nie przychodzi do szkoły, bo tak wyszło, po prostu. Ona chce w tej szkole pracować, a przy tym jest przygotowana, chociażby ten język angielski na poziomie komunikatywnym dla każdego nauczyciela...

Uczestniczka wywiadu (N5) opowiedziała o zdarzeniu, którego była świadkiem, kiedy praktykantka prowadząc lekcję w szkole podstawowej napisała na tablicy wyraz zawierający błąd ortograficzny. Przykład ten jest jednym z wielu podanych przez uczestników negatywnych konsekwencji braku odpowiedniej selekcji do zawodu nauczyciela. Uczestniczka (N5) stwierdziła, że owa nauczycielka miała, jak się później okazało, opinię od specjalisty dotyczącą jej problemów z ortografią, ale w jej przekonaniu to nie może stanowić usprawiedliwienia. Na zakończenie swojej wypowiedzi dodała: „Jeżeli wie, że ma takie dysfunkcje, to nie powinna uczyć w szkole podstawowej, w ogóle nie powinna uczyć”. Z drugiej strony można się zastanowić, jaka koncepcja nauczycielskich kompetencji leży u podstaw wspomnianej anegdoty. Wydaje się, że osoba uczestnicząca w badaniu nie do końca uświadamiała sobie, jakie kontrowersje mógłby wywołać pomysł ograniczania dostępu do zawodu nauczyciela osobom ze względu na ich ograniczenia związane bądź to ze stanem ich zdrowia, bądź potencjalnymi deficytami poznawczymi.

N5: Myślę, że coraz więcej nauczycieli przychodzi, szczególnie do tego wczesnoszkolnego, nieprzygotowani. Bo ucząc na przykład na studiach studentów, dostają się do pracy osoby z dysleksją, dyskalkulią, które potem uczą dzieci. Dlatego mówię o tej selekcji.

N1, który opisywał problemy ze starszymi nauczycielami w szkole, między innymi to, że osoby takie nie wprowadzają żadnych nowych metod nauczania, zauważył, że „każdy ma prawo do pracy” w polskich szkołach. Ten punkt widzenia zdają się potwierdzać również dwie inne osoby uczestniczące w badaniu (N2, N14), które odniosły się do własnych wspomnień z okresu, kiedy same były uczennicami. Zdając sobie sprawę z tego, że opisywały one przeszłość, a nie teraźniejszość edukacji, warto jednak moim zdaniem przedstawić te wspomnienia, aby zobrazować, co w praktyce może oznaczać sformułowanie, że w polskiej szkole „każdy ma prawo do pracy”. Osoby uczestniczące w wywiadach zwróciły uwagę na funkcjonowanie w zawodzie nauczyciela osób, które zupełnie sobie z tym nie radzą, np. osób w starszym wieku mających objawy demencji lub choroby Alzheimera (N2, N14), osób wulgarnych wobec uczniów (N14) czy osób w wieku przedemerytalnym, które dotychczas nigdy nie pracowały w szkole (N14).

N1: No i na pewno trzeba wspomnieć, że w polskich szkołach, no niestety, lub »stety«, każdy ma prawo do pracy.

Krytyczne, czasami niewybredne komentarze młodszych nauczycieli pod adresem starszych kolegów i koleżanek można by potencjalnie uznać nawet za przejawy dyskryminacji ze względu na wiek (tzw. ageizm), natomiast sprawę komplikuje to, że niektóre z tych argumentów pojawiają się również w literaturze naukowej. Przykładowo, o tym, że nauczyciele w starszym wieku są mniej chętni zmianom w edukacji i częściej stawiają im opór pisali Andy Hargreaves (2005) oraz Lucia Lomba-Portela i in. (2022).

Warto wyjaśnić, dlaczego brak odpowiedniej selekcji do zawodu nauczyciela może być postrzegany jako bariera zmiany edukacyjnej. W czasie wywiadu jedna z uczestniczek (Ni7), kiedy wspominała o tym, jakiej chciałaby edukacji, co chciałaby zmienić w szkole, stwierdziła, że nauczycielom należy dać „więcej swobody” (Ni7), że powinni mieć większy zakres autonomii w swojej pracy. Od razu doszła do wniosku, że ta autonomia mogłaby zostać niewłaściwie wykorzystana: „jeden człowiek dostanie swobodę i zrobi z tym coś pięknego, a inny dostanie swobodę i nic z tym nie zrobi” (Ni7). Dlatego potrzebna jest, według niej, odpowiednia selekcja do

zawodu nauczyciela, która powinna następować już w czasie studiów. Jednocześnie zaznaczyła, że zwiększenie trudności w zdobyciu omawianego zawodu musiałyby się wiązać z większym zarobkami jego przedstawicieli, aby kandydaci faktycznie mieli motywację, żeby podejmować ten trud. Osoba, która wybiera zawód nauczyciela, powinna mieć zapewnioną również satysfakcję finansową, a nie tylko czerpać zadowolenie z pracy z dziećmi (Ni7). Według uczestniczki wywiadu nie może być tak, że osoby przychodzą do pracy w szkole „z ostateczności”, czyli dlatego, że nie udało im się zdobyć żadnej innej pracy.

Przekonania uczestników wywiadów są zbliżone do punktu widzenia prezentowanego również w literaturze naukowej przez de Tchorzewskiego (2016, s. 33): „Dzisiaj nauczycielem może zostać każdy, kto posiada wyższe wykształcenie (choć nie jest to warunek konieczny) i okaże dokument potwierdzający odbycie kilkudziesięciogodzinnego kursu pedagogicznego uprawniającego do nauczania. W żadnym zawodzie zaufania publicznego nie uproszczono do tego stopnia procesu formacji profesjonalnej...”

**„Ja chcę tę wiedzę przełożyć na konkret mojego codziennego życia w klasie” – kształcenie zbyt teoretyczne i oderwane od praktyki**

Jedna z uczestniczek wywiadu (Ni6), która sama również prowadzi warsztaty dla czynnych pedagogów, podkreśliła, że wiedza, którą otrzymują na uniwersytecie przyszli nauczyciele, nie jest wiedzą, którą łatwo można przełożyć na język praktyki, że jest to wiedza bardziej teoretyczna niż praktyczna. Natomiast nauczyciele oczekują wiedzy praktycznej, którą mogliby wykorzystać w codziennej pracy w szkole. Jej zdaniem – oczekują oni *prostych recept*, rozwiązań konkretnych i łatwych do wdrożenia w szkolnej praktyce.

Ni6: Być może dlatego współpraca uniwersytetu z nauczycielami słabo się układa. Ale nauczyciele mówią: „Ja chcę tę wiedzę przełożyć na konkret mojego codziennego życia w klasie”. A to jest najtrudniejsze.

Chociaż osoba uczestnicząca w badaniu nie dostrzega w tym podejściu nauczycieli problemu, to wydaje się, że tego typu oczekiwanie pedagogów może niepokoić. Świadczyć może bowiem o niezdolności czy niechęci do myślenia o swoim zawodzie w szerszym kontekście, o niezdolności do refleksji dotyczącej celu wykonywanej pracy, wreszcie o postrzeganiu kształcenia jako problemu wyłącznie „technicznego”, na który może być znaleziona „prosta recepta”. Tymczasem Henryk Mizerek (2017, s. 105), omawiając poglądy Johna Deweya oraz wprowadzone przez niego rozróżnienie działa-

nia refleksyjnego i rutynowego, zauważył: „Istotną cechą działania rutynowego jest niekwestionowalność jego celów. Praktyk kieruje swoją uwagę głównie na środki prowadzące do celu, który traktowany jest jako dany. W tej sytuacji działającego bardziej frapuje pytanie, jak coś zrobić, niż pytanie, dlaczego lub po co to zrobić”. Z tej perspektywy uczestniczący w szkoleniu nauczyciele nie rozwijają w sobie refleksyjności i nie poszerzają swojego rozumienia procesu kształcenia, lecz raczej uczą się, jak być bardziej sprawnym dydaktycznie adaptacyjnym technikiem (nawiązując do koncepcji Lewartowskiej-Zychowicz, 2004). W tym miejscu można pokusić się o krótkotrwałą zmianę perspektywy i przejść od identyfikacji barier dokonywanej przez uczestników wywiadów do identyfikacji dokonanej na ich podstawie przez Autora. Otóż, wydaje się, że właśnie tego typu instrumentalne podejście nauczycieli do nauczania (szukanie „prostych recept”) może potencjalnie stanowić barierę zmiany edukacyjnej.

Inna uczestniczka wywiadu (N3), która ukończyła studia filozoficzne i naucza w szkole etyki, zwróciła uwagę na to, że wiedza akademicka z perspektywy uczniów wydaje się czymś odległym, obcym i nieciekawym. Nauczanie w szkole etyki w sposób podobny do tego, jak wygląda kształcenie na studiach filozoficznych, w jej przeświadczeniu mijałoby się z celem. Uczniowie nie byłiby tym w ogóle zainteresowani. Osoba ta zdaje sobie sprawę, że zainteresowanie młodzieży filozofią wymaga wykreowania sytuacji, w której uczniowie dyskutują o problemach, które sami uznają za ważne, a więc problemach istotnych z perspektywy ich doświadczeń życiowych. Ważne jest, aby „móc pracować nad tym, o czym się samemu myśli”. Natomiast jej zadaniem, jako nauczycielki, jest podnieść daną kwestię na poziom filozoficzny. N3 przyznała, że nie potrafi tego zrobić.

N3: Żeby filozofia nie była tą wiedzą obcą, a tak najczęściej jest. „Słuchajcie, był taki Platon i teraz się nauczcie. Nigdy się nie zastanawialiście nad ideami wrodzonymi, a od teraz będziecie”.

Innym problemem jest to, jak zauważyła jedna z uczestniczek (Ni6), że dydaktyka na uczelniach wyższych stoi na niskim poziomie. Jej zdaniem przekłada się to na niedostateczne przygotowanie przyszłych kadr pedagogicznych do pracy w szkole.

**„Ja skończyłam studia (...). I ja czuję się kompletnie nieprzygotowana” – braki w kompetencjach i nieprzygotowanie nauczycieli do pracy w zawodzie**

Konsekwencją zbyt teoretycznego kształcenia na studiach jest nieprzygotowanie nauczycieli do pracy w zawodzie. Trzeba jednak podkreślić, że nauczyciele, którzy

sugerowali zmianę sposobu kształcenia w swoim zawodzie, zazwyczaj nie przyznawali się do tego, że czują się lub czuli się kiedykolwiek nieprzygotowani. Raczej wypowiadali się w sposób ogólny, abstrakcyjny, wskazując innych nauczycieli, których postrzegali jako niekompetentnych lub nieprzygotowanych do pracy. Zdawali się przerzucać ewentualną winę na innych, odsuwając ją możliwie daleko od siebie. Tylko jedna z nauczycielek (N3) przyznała szczerze, że pomimo wielu lat nauki na studiach i zdobytych dyplomów, czuje się „kompletnie nieprzygotowana” do pracy w szkole. W czasie wywiadu wykazała się zadziwiającym wręcz samokrytycyzmem i zarazem odwagą cywilną, mówiąc wprost o swoich problemach zawodowych w pierwszej osobie. Stwierdziła, że nie potrafi dyskutować, natomiast uczy filozofii i etyki, w związku z czym umiejętność dyskusji jest potrzebna w jej codziennej pracy. W przypadku tej uczestniczki być może mamy do czynienia z paradoksalną sytuacją, w której właśnie to, że jest świadoma swoich niedoskonałości, refleksyjna, samokrytyczna i zdolna do otwartego opowiadania o swoich słabościach (jednocześnie pracując nad ich pokonaniem) jest dowodem nie braku, ale właśnie posiadania odpowiednich kompetencji do nauczania i wychowywania młodzieży.

N3: Co bym zmieniła? Zmieniłabym system szkolenia nauczycieli. (...) Ja mogę powiedzieć tylko na swoim przykładzie. Ja skończyłam studia magisterskie z filozofii i skończyłam specjalizację nauczycielską. I ja czuję się kompletnie nieprzygotowana. Uczę w szkole od 2007 roku (...) od 2008 r. mam już stałą umowę o pracę, a ja mimo to cały czas czuję, że muszę sama siebie szkolić.

Ni7: (...) nic się nie zmienia wyżej, że nauczyciele, którzy przychodzą do pracy w szkole są tak samo przygotowani, jak nauczyciele, którzy 20 lat temu byli przygotowywani.

Ni9: (...) trzeba byłoby zmienić cały system kształcenia od studiów, żeby nauczyciel naprawdę był przygotowany do tego, co robi.

Cytowana uczestniczka wywiadu (N3) oceniła, że uzyskanie dyplomu wyższej uczelni niczego nie gwarantuje, że nawet osoba po studiach, robiąca doktorat, może być „najgorszym” nauczycielem.

Ni15 stwierdziła, że nauczyciele nie odchodzą od nauczania frontального, ponieważ „oni tak byli kształceni”, a więc powielają model nauczania, który znają z własnego doświadczenia. Uczestniczka wywiadu usprawiedliwia pedagogów, zwracając uwagę przede wszystkim na sposób, w jaki byli kształceni i to, że nie znają

innego modelu nauczania, nie mieli z nim związanego doświadczenia i dlatego nie mogą oni uczyć w sposób, który jest dla nich czymś zupełnie nieznanym. Według niej (Ni15) jest to problem osób uczących w szkole i bariera zmiany. Za jej słowami kryje się przeświadczenie, zgodnie z którym nauczyciele są osobami zasadniczo biernymi, zdolnymi tylko do powielania tych doświadczeń edukacyjnych, którym sami byli poddawani jako uczniowie lub studenci. Idąc konsekwentnie tym tokiem rozumowania trzeba by uznać, że zmiana edukacyjna być może w ogóle nie jest możliwa, skoro nauczyciele nie są zdolni ani do refleksyjności, ani do działań o charakterze transgresyjnym (nawiązując do koncepcji Kozielskiego, 1987).

Osoby uczestniczące w wywiadach silnie akcentowały przekonanie, zgodnie z którym barierą zmiany edukacyjnej są braki w kompetencjach kadr pedagogicznych. Ni7, pełniąc również funkcję dyrektorki szkoły, stwierdziła, że nie tylko starsi nauczyciele mają problemy ze znajomością języków obcych, ale nawet młodzi przedstawiciele tego zawodu, będący prosto po studiach. W wyniku tego nauczyciele – o ile nie uczą przykładowo języka angielskiego, hiszpańskiego czy niemieckiego (a więc nie są tzw. *językowcami*) – nie mogą wprowadzić żadnych elementów języka obcego na swoich lekcjach. Uczestniczka wywiadu zwróciła uwagę na to, że deficyty pedagogów w tej dziedzinie bardzo utrudniają realizację międzynarodowych projektów edukacyjnych. Stwierdziła również, że absolwenci kierunków nauczycielskich mają problemy z obsługą najprostszych programów komputerowych, że przychodząc po studiach są nieprzygotowani do pracy w zawodzie. Podobne zdanie wyraziła również inna osoba uczestnicząca w badaniu (Ni15), zauważając że nauczycielom brakuje kompetencji komputerowych, językowych, ale również kompetencji w zakresie współpracy z innymi ludźmi, czyli tzw. kompetencji miękkich. Jest to o tyle ciekawe, że w czasie realizacji badania starsi pedagodzy stali się przedmiotem niewybrednej krytyki ze strony młodszych kolegów i koleżanek właśnie z powodu rzekomego braku odpowiednich umiejętności i postaw.

Ni15: No tak to wygląda niestety, bardzo często nauczyciele nie posiadają kompetencji i nie można od nich wymagać, żeby kompetencje przedsiębiorczości czy nauki języków obcych przynosili na zajęciach w momencie, kiedy oni tych kompetencji nie posiadają, czy kompetencji komputerowych, tak? To są tego typu problemy.

Problem niedostatecznych kompetencji nauczycieli został dostrzeżony w zarówno w literaturze naukowej polskiej (Nowak-Dziemianowicz, 2008; Klus-Stańska, 2017), jak

i anglojęzycznej. Z większości badań dotyczących kompetencji cyfrowych nauczycieli, których przeglądu dokonał José María Fernández-Batanero ze współpracownikami (2022), można wysnuć wniosek, że nauczyciele mają ewidentne braki pod względem kompetencji w zakresie ICT (ang. *information and communications technology*).

Należy jednak wspomnieć, że istnieją badania, które zdają się przeczyć przedstawionym wyżej tezom. Przykładowo, wykazano, że zdecydowana większość nauczycieli (93%) w krajach uczestniczących w badaniu TALIS (ang. *Teaching and Learning International Survey*) jest zadowolona ze sposobu i jakości przygotowania do zawodu (Malinowska i in., 2015). Problem polega na tym, że nie do końca wiadomo, co ten wynik oznacza i jak go interpretować, co zresztą zauważyli sami autorzy polskiego raportu i uczciwie to zakomunikowali:

Jedynie nauczyciele z Finlandii, Japonii i Meksyku postrzegają swoje przygotowanie jako niewystarczające (25% wskazań). Systemy edukacyjne Finlandii i Japonii są uznawane za najlepsze, co sugerowałoby, że dysponują najlepiej wykwalifikowaną kadrą. Być może wysoki odsetek nauczycieli niezadowolonych z przygotowania do zawodu jest wynikiem ich większej świadomości potrzeby ciągłego doskonalenia się i podnoszenia kompetencji (Malinowska i in., 2015, s. 15).

### „Widać, że każdy nauczyciel jest samotny w swoim zawodzie”

#### – samotność nauczycieli i brak umiejętności współpracy

Oprócz tego, że nauczyciele nie potrafią ze sobą współpracować, jedna z uczestniczek wywiadu (Ni6) zaznaczyła, że pedagog w swojej pracy jest samotny. Może wydawać się to paradoksalne, ponieważ praca w tym zawodzie polega na ciągłych interakcjach z młodymi ludźmi. Jednakże samotność nauczyciela nie polega – zdaniem uczestników badania – na braku kontaktów z ludźmi, ale na braku zrozumienia dla problemów, z którymi muszą się oni mierzyć. Ni6 zauważyła, że nauczyciel nie ma komu się zwierzyć, zarazem jest osobą ciągle ocenianą. Wiąże się to ze wspomnianym wcześniej brakiem wsparcia pedagogów ze strony dyrektora. Z drugiej strony nauczyciele nie są też chętni do dzielenia się swoimi problemami z innymi, ponieważ postrzegają to jako obnażenie swoich słabości.

Ni6: Ta diagnoza, która zawsze się pojawia, czego potrzebuje nauczyciel, to zawsze daje mi dwie odpowiedzi. Jedna odpowiedź jest taka egzystencjonalna. Widać, że każdy nauczyciel jest samotny w swoim zawodzie. (...) Przy trudnościach narasta samotność.



O tym, że nauczyciele boją się mówić o swoich problemach i niepowodzeniach, wspomniała również inna osoba uczestnicząca w badaniu (Ni7). W swoich wypowiedziach podkreślała, że cechy obserwowane u kadr dydaktycznych występują wśród ogółu dorosłych Polaków, że nauczyciele nie są jakąś specyficzną grupą zawodową, ale mają cechy i problemy podobne jak reszta społeczeństwa („Chociaż jest coś takiego, w nas Polakach, że my wiemy najlepiej sami, jak to zrobić...” – Ni7). Zdaniem uczestniczki wywiadu nauczyciele powinni brać przykład ze swoich uczniów, którzy chętniej dzielą się wiedzą i pomagają sobie nawzajem (Ni7).

Ni7: Generalnie jest tak: „Nie mam problemów, ja sobie poradzę z tym, ja to dobrze zrobię”. „A słuchaj, może być to tak zrobił?”. „Nie, nie, nie, ja wiem najlepiej jak mam to zrobić”.

Ni7 zauważyła, że co prawda istnieją sieci współpracy kadr pedagogicznych, ale wyraziła sceptycyzm, co do tego, aby w ich ramach organizacyjnych nauczyciele faktycznie zwierziali się ze swoich problemów w szkole. Stwierdziła, że zgodnie z jej przekonaniem w czasie spotkań w ramach sieci współpracy nauczyciele mówią przede wszystkim o dobrych praktykach, o tym, co im się udało osiągnąć, a nie o tym, z czym mają problem. Pedagodzy wstydzą się pytać innych o poradę, brakuje im otwartości, jest to dla nich „duży problem”.

Problem samotności i izolacji w zawodzie nauczyciela został bardzo wyraźnie dostrzeżony w literaturze anglojęzycznej (Gaikwad i Brantley, 1992; Ostovar-Nameghi i Sheikahmadi, 2016; Useem i in., 1997). Fullan i Hargreaves (1991) wyjaśniają, że jest to zjawisko złożone i uwarunkowane historycznie, będące konsekwencją wielu czynników oddzielających nauczycieli od swoich kolegów i koleżanek z pracy. Tymczasem, jak zauważył Cole (2004, s. 2), szkoły są zmieniane przez zespoły pracowników, a nie pojedyncze jednostki. O tym, że współpraca nauczycieli jest potrzebna do wprowadzenia zmiany edukacyjnej można przeczytać w aktualnej literaturze naukowej (Meyer i in., 2022; Vangrieken i in., 2015).

**„Dlaczego jest tyle egzaminów? Myślę, że one weryfikują to, czy nauczyciele dobrze uczą” – brak zaufania do pracy nauczycieli**

Uczestnicy wywiadów wskazywali na brak zaufania do pracy nauczyciela jako barierę zmiany w edukacji. Za ową barierą kryje się dosyć złożony tok rozumowania, mający charakter poniekąd myślenia systemowego, w ramach którego dostrzega się i opisuje złożone relacje pomiędzy różnymi elementami systemu i na tej podstawie formułuje

wnioski co do funkcjonowania systemu jako całości. Rekonstruując ten sposób myślenia, należy zacząć od kluczowego stwierdzenia, że system edukacji nauczycieli nie spełnia należycie swojej funkcji. W konsekwencji do pracy w zawodzie nauczyciela dostają się osoby niekompetentne, nieprzygotowane odpowiednio do tego, mające różnego rodzaju deficyty (było to już omawiane wcześniej). Ponieważ takie osoby pracują w szkole, to społeczeństwo (w tym również władze oświatowe) nie mają do nich zaufania i tworzą całe systemy kontroli ich pracy. Temu między innymi służy papierologia, a więc konieczność dokumentowania wszystkiego, co nauczyciel robi i co dzieje się w szkole (Ni9), a także duża liczba egzaminów zewnętrznych, w których muszą brać udział uczniowie. Rozbudowana sprawozdawczość i system egzaminów stanowią niejako protezę, na której utrzymuje się szkolnictwo, w którym brakuje zaufania do kluczowego aktora, którym jest nauczyciel. Tymczasem papierologia jest problemem i barierą zmiany, ponieważ pochłania znaczną część czasu i energii, które mogłyby zostać wykorzystane w sposób bardziej konstruktywny. Z kolei konieczność przygotowywania uczniów do egzaminów przyczynia się do tego, że szkoła staje się testocentryczna, zaś sama nauka bardziej instrumentalnie traktowana. Uczniowie nie uczą się po to, aby coś wiedzieć, rozumieć, mieć określone umiejętności, lecz po to, aby zaliczyć egzamin. Tego typu sytuacja ogranicza możliwości działania nauczyciela, którego rola zawodowa do pewnego stopnia zaczyna sprowadzać się tylko do odpowiedniego przygotowania uczniów do egzaminu.

Tok rozumowania nauczycieli wydaje się spójny i sensowny, chociaż można i należy krytycznie spojrzeć na poszczególne twierdzenia będące jego częściami składowymi. Bodajże najbardziej kontrowersyjne jest przekonanie o tym, że nauczyciele nie są przygotowani do pracy w swoim zawodzie. Być może owe przekonanie bierze się stąd, że zawód nauczyciela obejmuje tak ogromny i zróżnicowany zakres potrzebnej wiedzy i umiejętności (z dziedziny dydaktyki, wychowania, zaburzeń rozwojowych, specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, prawa oświatowego, edukacji zdalnej, programów komputerowych wspomagających naukę itd.), że bez względu na posiadane kompetencje osoby wykonujące ten zawód zawsze będą miały poczucie jakichś deficytów w tym zakresie. W tym sensie nauczycielem człowiek się staje (czasami przez całe życie), a nie jest. Myślenie o „byciu” nauczycielem raczej powinno być zastąpione myśleniem o „stawianiu się” nauczycielem, gdyż budowanie nauczycielskiego profesjonalizmu jest procesem ciągłym, permanentnym i nigdy nie kończącym się (Ostrach i Skałbania, 2018, s. 108). W związku z tym można się zastanawiać, czy nauczyciele nie są wręcz nadmiernie krytyczni wobec siebie

i innych przedstawicieli swojego zawodu. Szczególnie zwraca uwagę wypowiedź Ni9, która formułuje oczekiwanie, żeby nauczyciel „nie popełniał błędów”. Z kontekstu jej wypowiedzi można wywnioskować, że nauczyciele nie są godni zaufania, ponieważ popełniają w swojej pracy błędy, natomiast zaufanie społeczne należy się tylko i wyłącznie ludziom, którzy nigdy nie popełniają błędów. Trudno uznać tego typu oczekiwania za realistyczne, możliwe do osiągnięcia. Zastanawiający jest brak ze strony uczestniczki wywiadu problematyzacji pojęcia błędów popełnianych przez nauczycieli i naiwna wręcz wiara w prosty związek pomiędzy popełnianiem błędów a zaufaniem społecznym, czy przekonanie o tym, że można prowadzić działalność zawodową i w ogóle nie popełniać błędów. Tymczasem w literaturze naukowej wskazuje się na to, że działalność innowacyjna zawsze obciążona jest ryzykiem (Merton, 2013) i innowacje podejmowane w zakresie edukacji nie stanowią tutaj wyjątku (Howard i in., 2018). Innowatorzy muszą się liczyć z tym, że nie wszystkie ich inicjatywy zakończą się pomyślnie i właściwie nonsensem byłoby wysuwać tego typu oczekiwania. Jak sugerują Michael Fullan i Maria Langworthy (2014, s. 54), nauczyciele powinni być zachęceni do otwartego mówienia o swoich błędach oraz wspólnego uczenia się na błędach.

Ni9: Co zmieniłabym? Dałabym większą swobodę dla nauczycieli i zmieniłabym papierologię, która, no właśnie, ale trzeba byłoby zmienić cały system kształcenia od studiów, żeby nauczyciel naprawdę był przygotowany do tego, co robi. Żeby nie popełniał błędów. Jeśli nie będzie popełniał błędów, to będzie społeczne zaufanie do tego, co robi, robi dobrze.

N5: Dlaczego jest tyle egzaminów? Myślę, że one weryfikują to, czy nauczyciele dobrze uczą. Myślę, że coraz więcej nauczycieli przychodzi, szczególnie do tego wczesnoszkolnego, nieprzygotowani.

## Podsumowanie i dyskusja

System kształcenia nauczycieli jest postrzegany przez uczestników badania jako źródło barier zmian w edukacji. Przekonania poszczególnych rozmówców na ten temat są zasadniczo spójne i to niezależnie od tego, czy wypowiadali się nauczyciele-innowatorzy czy niebędący innowatorami<sup>2</sup>. Zgodnie z tymi przekonaniami,

---

<sup>2</sup> Różnice w wypowiedziach pomiędzy nauczycielami-innowatorami i pozostałymi nauczycielami przedstawione zostały w artykule B. Atroszko (2023) pt. 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>

z powodu braku odpowiedniej selekcji oraz specyfiki kształcenia nauczycieli (które jest zbyt teoretyczne i oderwane od praktyki) do zawodu dostają się osoby niekompetentne, nieprzygotowane do pracy, niepewne swojej pozycji, które są później nisko opłacane. W szkole przede wszystkim starają się przetrwać, a nie zmieniać edukację. Osoby te nie potrafią współpracować z innymi nauczycielami, nie potrafią tworzyć wspierającego środowiska szkolnego, zaś w społeczeństwie brakuje zaufania do wykonywanej przez nich pracy, co skutkuje koniecznością ciągłego ich kontrolowania. Z oczywistych względów stały nadzór i drobiazgową kontrola biurokratyczna ze strony zwierzchników nie sprzyja tworzeniu obrazu nauczyciela jako autonomicznego profesjonalisty, eksperta od kształcenia, czy podmiotu zdolnego do działalności innowacyjnej.

Osoby uczestniczące w badaniu często wspominały o niskich zarobkach w zawodzie nauczyciela. Kwestię tę można potraktować – w zależności od interpretacji – bądź jako prostą wymówkę, usprawiedliwienie pewnych zachowań i postaw nauczycieli, które są nieakceptowane społecznie (np. schematyzm nauczania, brak zaangażowania w wykonywaną pracę itd.), bądź też jako kluczowe zagadnienie, potencjalnie przyczyniające się do powstawania problemów o charakterze systemowym, takich jak np. negatywna selekcja do zawodu. Na nieadekwatność wynagrodzeń nauczycielskich do wykonywanej pracy zwrócono uwagę również w literaturze naukowej. Z badania Anny Michniuk (2020) wynika, że jest to jedna z głównych przyczyn odchodzenia nauczycieli z pracy w szkołach publicznych. Z drugiej strony, pomimo niskich zarobków do pracy w szkole dostają się również osoby kompetentne i z pasją, odnoszące pedagogiczne sukcesy. W związku z tym kwestia ta z pewnością wymaga dalszych, bardziej pogłębionych badań.

Badanie przedstawione w artykule zostało wykonane zgodnie ze strategią badań jakościowych, na grupie zaledwie 15 uczestników. W związku z tym jego wyników nie można generalizować na ogół nauczycieli w Polsce, gdyż z oczywistych względów nie może być zastosowane wnioskowanie statystyczne. Niemniej, wyniki badania można potraktować jako cenną poszlakę, trop który może stać się w przyszłości dla innych badaczy punktem wyjścia, przesłanką do stawiania śmiałych hipotez dotyczących związku pomiędzy systemem kształcenia nauczycieli i potencjałem nauczycieli do wprowadzania zmian. Przedstawione w artykule badanie nie rozstrzyga żadnej z omawianych kwestii definitywnie, ma ono raczej charakter eksploracji problematyki pedagogicznej, która jest ważna, a która nie była dotychczas eksplorowana w taki sposób. Wnioski płynące z wypowiedzi uczestników badania są zasadniczo

zgodne z tym, co można przeczytać w literaturze pedeutologicznej. Niemniej problem przedstawiony w artykule wymaga bardziej pogłębionych badań, w ramach których nauczyciele mogliby podczas wywiadów wyjaśnić, w jaki sposób definiują odpowiednie przygotowanie do wykonywania swojego zawodu. Kwestia ta wymaga problematyzacji, zaś samych deklaracji nauczycieli odnoszących się do tego, czy czują się należycie przygotowani do pracy w zawodzie, nie można uznać za wystarczającą dowód w sprawie. Kształcenie akademickie zakończone uzyskaniem dyplomu stanowi raczej początek procesu rozwoju zawodowego profesjonalistów (lekarzy, prawników, architektów itd.), a nie jego zwieńczenie. Tymczasem, w przypadku nauczycieli czasami formułowane jest społeczne oczekiwanie, że wraz z uzyskaniem dyplomu staną się w pełni ukształtowanymi profesjonalistami. Co gorsza, w możliwość spełnienia tego typu nierealistycznego oczekiwania zdają się wierzyć również niektórzy nauczyciele.

## Bibliografia

- Ali, S., Uppal, M.A., Gulliver, S.R. (2017). A conceptual framework highlighting e-learning implementation barriers. *Information Technology and People*, 31(1). <https://doi.org/10.1108/ITP-10-2016-0246>
- 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>
- Atroszko, B. (2020). Co zniechęca studentów pedagogiki do zaangażowania w naukę na studiach?. W: *Reviewed Proceedings of the Interdisciplinary Scientific International Conference for PhD students and assistants QUAERE 2020* (s. 1047-1056). Magnanimitas. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/18717>
- Atroszko, B. (2022). *Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia* [Niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych].
- Atroszko, B. (2023). 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>
- Berger, P.L., Luckmann, T. (2010). *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Burns, A. (2017). Innovating teacher development: Transformative teacher education through classroom inquiry. W: T. Gregersen, P. MacIntyre (red.), *Innovative Practices in Language Teacher Education*. *Educational Linguistics* (s. 187-203). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-51789-6\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-51789-6_9)
- Chang-Bacon, C.K. (2022). “We sort of dance around the race thing”: Race-evasiveness in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 73(1), 8-22. <https://doi.org/10.1177/002248712111023042>
- Chmiel, T. (2014). *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*. Dolnośląska Szkoła Wyższa.

- Cochran-Smith, M., Keefe, E.S. (2022). Strong equity: Repositioning teacher education for social change. *Teachers College Record*, 124(3), 9-41. <https://doi.org/10.1177/01614681221087304>
- Cole, P. (2004). *Professional Development. A great way to avoid change*. IARTV. <https://www.saspa.com.au/wp-content/uploads/2016/02/Rpt-Joint-PD-Framework-Attachment-X.pdf>
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2009). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. 19-75). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dudzikowa, M. (2013). Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko). W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (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.
- Dylak, S. (2000). Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli. W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* (s. 176-190). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Fernández-Batanero, J.M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., García-Martínez, I. (2022). Digital competences for teacher professional development. Systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 513-531. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED342128.pdf>
- Fullan, M., Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson. [https://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich\\_Seam\\_web.pdf](https://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf)
- Gaikwad, S., Brantley, P. (1992). Teacher isolation: Loneliness in the classroom. *Journal of Adventist Education*, 54(4), 14-15. <https://circle.adventistlearningcommunity.com/files/CD2008/CD1/jae/en/jae199254041404.pdf>
- Gaziel, H.H. (2010). Why Educational Reforms Fail: The Emergence and Failure of an Educational Reform: A Case Study from Israel. W: J. Zajda (red.) *Globalisation, Ideology and Education Reforms* (s. 49-62). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-3524-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-90-481-3524-0_4)
- Gołębniak, B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza, biegłość, refleksyjność*. Wydawnictwo Edytor.
- Gołębniak, B.D., Krzychała, S. (2015). Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce - raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 38, 97-112. <https://journals.pan.pl/publication/123978/edition/108167/rocznik-pedagogiczny-2015-tom-38-akademickie-kształcenie-nauczycieli-w-polsce-raport-z-badan-golebniak-boguslawa-dorota-krzychala-slawomir>
- Główny Urząd Statystyczny. (2023, 31 października). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2022/2023*. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/>
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>

- Hew, K.F., Brush, T., (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning. Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55, 223-252. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5>
- Howard, P., Becker, C., Wiebe, S., Carter, M., Gouzouasis, P., McLarnon, M., Richardson, P., Ricketts, K. Schuman, L. (2018). Creativity and pedagogical innovation: Exploring teachers' experiences of risk-taking. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 850-864. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1479451>
- 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.
- Husén, T. (1988). Strategy rules for educational reforms - An international perspective on the Spanish situation. *Interchange*, 19(3-4), 114-120.
- Irez, S., Han, C. (2011). Educational Reforms as Paradigm Shifts: Utilizing Kuhnian Lenses for a Better Understanding of the Meaning of, and Resistance to, Educational Change. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(3), 251-266.
- 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. (2002). Kultura dydaktyczna szkoły i bariery jej zmiany. *Szkice Humanistyczne*, 2(3-4), 109-118.
- Klus-Stańska, D. (2010). Program w rękach nauczyciela czy nauczyciel w rękach programu. W: A. Dereń, J. Tersa, T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Nauczycielskie zmagania z podstawą programową. Ku nowym odczytaniom dokumentów i praktyk szkolnych* (s. 31-41). Centrum Inicjatyw Edukacyjnych w Kartuzach.
- 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. (2017). Walka o testomaniakalne przetrwanie, czyli po co i czego uczą się przyszli polscy nauczyciele. *Rocznik Pedagogiczny*, 40, 71-87. <https://bibliotekaukai.pl/articles/16538879>
- 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.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty - kategorie - praktyki*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lee, M., Louis, K.S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81, 84-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.001>
- Le Favre, D.M. (2014). Barriers to implementing pedagogical change. The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and Teacher Education*, 38, 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.007>

- Lemańska-Lewandowska, E. (2013). *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej: przekonania, strategie, kierunki zmian*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2004). Współczesne modele bycia nauczycielem. *Ars Educandi*, 4, 201-215.
- Livingston, K. (2016). Teacher education's role in educational change. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1135531>
- Lomba-Portela, L., Dominguez-Lloria, S., Pino-Juste, M.R. (2022). Resistances to educational change: Teachers' perceptions. *Education Sciences*, 12(5), 359. <https://doi.org/10.3390/educsci12050359>
- Malinowska, K., Piwowarski, R., Przewłocka, J., Smak, M., Wichrowski, A. (2015). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Merton, R.C. (2013). Innovation risk. How to Make Smarter Decisions. *Harvard Business Review*, 91(4), 48-56.
- Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Michniuk, A. (2020). Dlaczego współcześni nauczyciele rezygnują z pracy w szkołach państwowych? Raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 43(1), 153-165. <https://doi.org/10.2478/rp-2020-0009>
- Mizerek, H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacja*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Meyer, A., Hartung-Beck, V., Gronostaj, A., Krüger, S., Richter, D. (2023). How can principal leadership practices promote teacher collaboration and organizational change? A longitudinal multiple case study of three school improvement initiatives. *Journal of Educational Change*, 24, 425-455. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09451-9>
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2008). „Wielki Przegrany Współczesności”. Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli* (s. 129-162). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. <https://core.ac.uk/download/pdf/51278927.pdf>
- Ostovar-Nameghi, S.A., Sheikahmadi, M. (2016). From teacher isolation to teacher collaboration: Theoretical perspectives and empirical findings. *English Language Teaching*, 9(5), 197-205. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n5p197>
- Ostrach, Z., Skałbani, B. (2018). Proces stawania się nauczycielem w koncepcji kształcenia ustawicznego. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, (4), 108-113. [https://edukacjaustawicznadoroslych.eu/images/2018/4/12\\_4\\_2018.pdf](https://edukacjaustawicznadoroslych.eu/images/2018/4/12_4_2018.pdf)
- Pawlak, R. (2005). Dylematy polityki edukacyjnej wobec nauczycieli. *Polityka Społeczna*, (10), 9-14.
- Pilch, T., Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.



- Polak, K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli: geneza, badanie, kształtowanie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Potulicka, E. (2001). Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana. W: E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej* (s. 11-60.). Wydawnictwo Eruditus.
- Przyszczykowski, K. (2010). Polityka oświatowa samorządów. *Studia BAS*, (2), 41-64. <https://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171235491>
- Psacharopoulos, G. (1989). Why educational reforms fail: a comparative analysis. *International Review of Education*, 35, 179-195. <https://doi.org/10.1007/BF00598437>
- 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>
- Schütz, A. (1984). Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. W: E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyścientystyczne 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.
- Śliwerski, B. (2008). *Edukacja autorska*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2013). Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (s. 103-130). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tchorzewski de, A. (2016). O potrzebie zmian w formacji profesjonalnej nauczycieli. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(3), s. 33-50. <https://doi.org/10.17951/lrp.2016.35.3.33>
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform. Reflecting an inconvenient truth. *School Leadership and Management*, 33(5), 486-500. [https://doi.org/10.1080/1363\\_2434.2013.793494](https://doi.org/10.1080/1363_2434.2013.793494)
- Urbaniak-Zajac, D. (2009). O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych. *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja*, (1(45)), 7-27.
- Useem, E.L., Christman, J.B., Gold, E., Simon, E. (1997). Reforming alone. Barriers to organizational learning in urban school change initiatives. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 2(1), 55-78. [https://doi.org/10.1207/s15327671espr0201\\_5](https://doi.org/10.1207/s15327671espr0201_5)
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Woodcock, S., Woolfson, L.M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>
- Zajda, J. (2003). Educational reform and transformation in Russia: Why education reforms fail. *European Education*, 35(1), 58-88. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934350158>
- Zybertowicz, A. (1995). *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika.