

BARTOSZ ATROSZKO

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

e-mail: bartosz.atroszko@gmail.com; ORCID: 0000-0001-8265-1103

## Bariery zmiany edukacyjnej – przegląd literatury

Artykuł przedstawia przegląd kluczowej polskiej i anglojęzycznej literatury dotyczącej barier zmiany edukacyjnej. Celem przeglądu była odpowiedź na pytanie: *jakie są główne kategorie barier zmiany edukacyjnej wymieniane w piśmiennictwie naukowym?* Na potrzeby przeglądu wyróżniono trzy poziomy występowania barier: poziom *makro*, *mezo* i *mikro*. Na poziomie *makro* najczęściej wskazywano na politykę oświatową państwa oraz dominujący w edukacji paradygmat. Na poziomie *mezo* wskazywano na politykę oświatową samorządu, kulturową oczywistość szkoły, szkolną kulturę, hiperinnowacyjność, kwestie organizacyjne i związane z przywództwem, edukację nauczycieli oraz zasoby potrzebne do przeprowadzenia zmiany. Na poziomie *mikro* wyróżniono opór nauczycieli wobec zmian, sytuację nauczycieli-innowatorów oraz ubezwłasnowolnienie mentalne nauczycieli.

**Słowa kluczowe:** *bariery zmiany, zmiana edukacyjna, zmiany w edukacji*

Sytuacja w polskim szkolnictwie może wydawać się niezrozumiała lub wręcz paradoksalna, gdyż z jednej strony od 1989 r. system ten podlega ciągłym zmianom, jest nieustannie reformowany, z drugiej zaś zdaniem wielu pedagogów i badaczy dominujący w edukacji model kształcenia zasadniczo nie zmienia się (Śliwerski 2013; Klus-Stańska 2005; Potulicka 2001). W związku z tym w debacie publicznej często można usłyszeć głosy domagające się zmiany w polskiej edukacji. Artykuł ten, w zamierzeniu autora, ma pomóc w zrozumieniu tej specyficznej sytuacji polskiego szkolnictwa poprzez przybliżenie Czytelnikom problematyki barier zmiany edukacyjnej. W niniejszej publikacji przedstawiony zostanie przegląd kluczowej polskiej i anglojęzycznej literatury dotyczącej barier zmiany edukacyjnej. Celem przeglądu była odpowiedź na

pytanie: *jakie są główne kategorie barier zmiany edukacyjnej wymieniane w piśmiennictwie naukowym?*<sup>1</sup>

W literaturze pedagogicznej bariery zmiany edukacyjnej nie są definiowane. W ramach niniejszego artykułu pod pojęciem bariery zmiany rozumieć należy wszystkie zjawiska, które są postrzegane jako czynniki spowalniające, utrudniające lub wręcz uniemożliwiające przeprowadzenie określonej zmiany w sferze edukacji. Definicja ta wynika z założenia, mającego swe źródło w konstruktywizmie, że samo postrzeganie określonego zjawiska jako bariery powoduje, że staje się ono barierą.

Bariery zmiany edukacyjnej wymieniane w polskiej i zagranicznej literaturze naukowej zostały przedstawione łącznie, natomiast należy zwrócić uwagę, że do pewnego stopnia dorobek polskich pedagogów jest w tej dziedzinie unikalny, uwzględnia on bowiem polskie uwarunkowania kulturowe i polskie tradycyjne naukowe. Polska literatura naukowa dotycząca barier zmiany edukacyjnej jest znacznie skromniejsza od literatury anglojęzycznej pod względem liczby publikacji. Można zauważyć, że w ogóle tematyka barier zmiany edukacyjnej rzadko stanowi w naszym kraju główny temat publikacji naukowych. Zazwyczaj pojawia się on na marginesie głównych rozważań poszczególnych autorów. Niemniej, niewątpliwym walorem polskiej literatury na ten temat jest rozbudowana refleksja teoretyczna. Przeglądu polskiej i anglojęzycznej literatury naukowej dokonano na podstawie trzech poziomów występowania barier zmian, tj. poziomów *makro*, *mezo* i *mikro*. Podział na te trzy poziomy edukacji zaczerpnięty został bezpośrednio z artykułu J. Rutkowiak (2015), w którym to autorka rozważała możliwość zmiany edukacyjnej na każdym z tych poziomów, natomiast sam podział – zgodnie z wiedzą autora – wywodzi się z literatury anglojęzycznej. Na każdym z tych poziomów wyróżniono najczęściej pojawiające się kategorie barier.

Dokonując przeglądu literatury, skupiono się przede wszystkim na publikacjach znaczących autorów, którzy są cytowani przez innych badaczy i w związku z tym mają realny wpływ na naukę. Przyjęcie takiego kryterium doboru literatury jest szczególnie ważne w przypadku piśmiennictwa anglojęzycznego, ponieważ w języku angielskim istnieje olbrzymia liczba prac naukowych na temat barier zmiany edukacyjnej, jednakże jakość sporej części tych prac pozostawia wiele do życzenia. Zwłaszcza literatura dotycząca barier zmieniania edukacji za pomocą nowych technologii (e-learning etc.) jest z jednej strony bardzo rozbudowana, z drugiej jednak powierzchowna, pozbawiona głębszej refleksji i krytycyzmu, a więc – ogólnie mówiąc – rozczarowująca.

---

<sup>1</sup> Przegląd literatury przedstawiony w niniejszym artykule został przeprowadzony na potrzeby przygotowywanej pod kierunkiem prof. D. Klus-Stańskiej i dr G. Szyling rozprawy doktorskiej pt. *Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia*.

## Bariery na poziomie makro

*Polityka oświatowa państwa.* Zarówno w polskiej, jak i zagranicznej literaturze często wyróżnia się kategorię barier związanych z makropolityką oświatową. Jest to złożony i wieloaspektowy problem. Po pierwsze, w literaturze pedagogicznej krytykuje się nie tylko konkretne reformy oświaty, ale również samą ideę reformy, a więc ogólnego wprowadzania zmian. Po drugie, barierą zmiany często jest to, że albo zmiany nie zostały wystarczająco dobrze przemyślane i przygotowane, albo nie dołożono wystarczająco wiele wysiłku i starań, aby te zmiany wdrożyć. Po trzecie, niezdolność do zmiany wynika z nadmiernej centralizacji i biurokratyzacji szkolnictwa. Po czwarte, w polskiej edukacji ważnym problemem są działania pozorne, które dotyczą również procesu reformowania oświaty.

O ograniczeniach reform pisali D.F. Walker i J.F. Soltis, a także E. Terhart. Ten ostatni zauważył, że reformy są w niewielkim stopniu sterowalne. Rozpoczętej reformy nie sposób zatrzymać, nawet jeśli oczywiste stają się jej negatywne skutki. W ten sposób reforma powoduje negatywne zmiany, które w konsekwencji wymuszają kolejną reformę (Terhart 2013, s. 498). Podobne zdanie wyrazili D.F. Walker i J.F. Soltis (2000, s. 89), pisząc: *Wciąż od nowa wynajdujemy koło. Jakieś grupy wciąż wychodzą z inicjatywą reformy. Aby przeciwczyć skutki poprzedniej reformy, rusza się z kontrreformą. Reforma płodzi reformę.*

D. Klus-Stańska (2002, s. 109–118) zwróciła uwagę, że wciąż niewiele jest teorii naukowych, które podejmowałyby próbę bardziej kompleksowego wyjaśnienia przyczyn niepowodzeń w reformowaniu szkolnictwa. Niewiele jest też prób teoretycznego opracowania zasad reformowania oświaty. Może to wydać się zastanawiające, biorąc pod uwagę, jak istotna społecznie jest to problematyka i jakie są koszty (finansowe i pozafinansowe) nieudanych reform w sferze edukacji. Jedną z najbardziej interesujących propozycji w tej dziedzinie przedstawił T. Husén. Autor ten sformułował pięć ogólnych zasad reformowania oświaty, które – jego zdaniem – jeżeli zostaną zastosowane, to powinny przynieść istotną zmianę w systemie edukacji:

1. *Reguła pierwsza:* Reformy oświaty muszą być postrzegane w szerszym kontekście reform społeczno-ekonomicznych, ale reform tych nie mogą zastępować.
2. *Reguła druga:* Reformy są zawsze długotrwałym procesem i należy pamiętać o tym, że nie sposób przeprowadzić ich z dnia na dzień.
3. *Reguła trzecia:* Do przeprowadzenia reform konieczne są odpowiednie zasoby materialne oraz kadrowe.
4. *Reguła czwarta:* Konieczne jest aktywne uczestnictwo w reformie (zarówno na etapie przygotowania, jak i wprowadzania jej w życie) osób, których ona dotyczy i których sytuacja zawodowa zmieni się po jej wprowadzeniu.

5. *Reguła piąta*: Reforma może odnieść korzyść z badań oświatowych przeprowadzanych na różnych etapach jej wprowadzania (Husén 1988, s. 114–120).

Oczywiście rozumowanie autora można odwrócić w ten sposób, że niespełnienie przez reformatorów każdego z powyższych pięciu warunków może skutkować niską skutecznością wprowadzanej reformy, a więc być barierą zmiany.

Warto doprecyzować, co konkretnie miał na myśli T. Husén, pisząc o tym, że reforma wymaga czasu. Jako przykład dobrze zaplanowanej i zaimplementowanej reformy podaje on reformę szkolnictwa w Szwecji, która trwała łącznie ponad 30 lat (*sic!*). Z kolei jako przykład reformy przeprowadzanej w pośpiechu podał on przykład rozłożonej na zaledwie 9 lat reformy szkolnictwa wyższego, która również miała miejsce w ojczyźnie tego autora (Husén 1988, s. 116). Aby dać czytelnikom wyobrażenie na temat tego, jak wolno zmieniają się szkolne praktyki związane z nauczaniem, autor podał przykład szwedzkich badań nad nauczaniem w niższych szkołach średnich. Badanie odbyło się w późnych latach 50. XX wieku. T. Husén wraz ze współpracownikami, po zapoznaniu się z wynikami badania, stwierdzili, że dopiero to badanie potwierdziło realizację wytycznych sformułowanych w programie nauczania z – uwaga! – 1919 roku (Husén 1988, s. 117).

Z kolei M. Fullan (2016, s. 82, 83) upatruje przyczyn porażek większości reform edukacyjnych w błędnych założeniach przyjmowanych przez osoby planujące zmianę oraz w tym, że rozwiązywanie poważnych problemów (a temu służą reformy oświaty) jest wyjątkowo skomplikowanym przedsięwzięciem. Zmiany mają swoistą, niepowtarzalną dynamikę. W związku z tym nie należy oczekiwać gotowych sposobów czy narzędzi gwarantujących sukces w dokonywaniu zmiany (Fullan 2014, s. 44). Plany dotyczące zmiany zawodzą, ponieważ nie uwzględniają lokalnego kontekstu i kultury, ale też – co może być zaskakujące – dlatego, że zbyt dużo uwagi poświęca się planowaniu, a zbyt mało działaniu (Fullan 2016, s. 83).

Na temat problemów z reformowaniem oświaty pisali również polscy pedagodzy. Przykładowo E. Potulicka (2001, s. 11–60) odwołując się do filozofii zmiany edukacyjnej M. Fullana, zauważyła, że osoby reformujące oświatę w Polsce nie uwzględniają subiektywnej rzeczywistości nauczycieli. Z kolei D. Rusakowska pisała o ateoretycznym podejściu do zmian edukacyjnych mających miejsce w Polsce. Zdaniem autorki: *Brak całościowej, spójnej koncepcji ma wpływ na jakość procesu zmian* (Rusakowska 1994, s. 113). Brak założeń wyjściowych, które określałyby sens wprowadzanej zmiany, sprzyja powstawaniu zmian o charakterze pozornym i przypadkowym. W konsekwencji *zmiany edukacyjne nie są wprowadzone świadomie i celowo (ze świadomością celu, potrzeby, kierunku itp.)* (tamże). Utrudniona jest również analiza procesu zmian, w szczególności rozbieżności pomiędzy założeniami i osiągniętymi rezultatami (tamże).

Zdaniem B. Śliwerskiego wiele problemów polskiej oświaty, w tym również niezdolność do rzeczywistej zmiany edukacyjnej, wynika z nadmiernej centralizacji i biurokratyzacji szkolnictwa. Autor ten pisze wręcz o *patologicznej centralizacji oświaty*

(Śliwerski 2013, s. 119). Problem polega na tym, że *Szkoła wbrew podstawowym zasadom wychowania staje się funkcjonalna wobec władz, a nie swoich uczniów, nauczycieli i środowiska lokalnego* (tamże, s. 121). Z problemem tym wiąże się brak poszanowania przez władze Ministerstwa Edukacji Narodowej szeroko rozumianej samodzielności oświatowej (tamże, s. 118). Takie podejście – zdaniem B. Śliwerskiego – czyni każdą wprowadzaną odgórnie zmianę (nawet jeśli robi się to w dobrej wierze, mając dobre intencje) mało wiarygodną i pozbawiającą nauczycieli autonomii. Zdaniem tego autora szczególnie negatywnym zjawiskiem jest niszczenie w nauczycielach poczucia podmiotowości, samostanowienia (tamże, s. 118, 119). B. Śliwerski uznał, że problemem jest strategia reformowania oświaty *top-down*, a więc odgórnego i centralistycznego wprowadzania zmian bez przeprowadzania konsultacji na ten temat (tamże, s. 114). Autor zauważył, że po 1989 roku środowiska nauczycielskie były początkowo bardzo zaangażowane w oddolną transformację edukacji szkolnej i przed-szkolnej. Powstał niezwykle silny i rozwijający się oddolnie ruch nowatorstwa pedagogicznego, jednak został on zahamowany w resorcie edukacji: (...) *z którego płynęły najpierw sugestie, dyrektywy i pisma do kuratoriów oświaty, by wygaszać strategie basis-upward, sandwich i multiple-nucleus na rzecz włączenia regionalnych ośrodków doskonalenia nauczycieli (ośrodków metodycznych) w odgórne, rządowe reformy na zasadzie – jak to określa Kwieciński – epidemii sterowanej. Tym samym dano nauczycielom sygnał, że skończyły się czasy ich kreatywności, wolności i osobistego zaangażowania, a nadchodzą obowiązki wdrażania reform projektowanych i narzucanych oświacie przez ministerstwo* (tamże, s. 115, 116).

Zdaniem B. Śliwerskiego, dla rozwoju ruchu nowatorstwa pedagogicznego po 1989 roku duże znaczenie miało podejście poszczególnych ministrów odpowiedzialnych za resort edukacji. O ile minister H. Samsonowicz wręcz zachęcał dyrektorów i nauczycieli do autonomii i nowatorstwa, o tyle kolejne osoby na tym stanowisku postępowały zgoła odmiennie. Już w 1991 r. w ministerstwie zlikwidowano komórkę zajmującą się zbieraniem i wspieraniem pomysłów nauczycieli na naprawę szkolnej edukacji, zaś kreatywnych nauczycieli *pozostawiono samym sobie* (Śliwerski 2008, s. 19–20). Za pomoc tym nauczycielom stały się odpowiedzialne kuratoria oświaty, które – zdaniem B. Śliwerskiego (tamże, s. 20) – *nie były tym specjalnie ani zainteresowane, ani uszczęśliwione*. W związku z tymi zmianami w ministerstwie nauczyciele-innowatorzy musieli zmagać się z trudnościami i oporem środowiska samodzielnie, bez poparcia z centrali. Realizacja przez nauczyciela w szkole publicznej programu lub klasy autorskiej oznaczało często wejście w konflikt z systemem. W kontekście zahamowania oddolnego ruchu nowatorstwa pedagogicznego na początku lat 90. B. Śliwerski zwrócił uwagę na niski poziom wydatków państwa na oświatę. Pensje nauczycieli były niskie, w szkołach rezygnowano z prenumeraty czasopism pedagogicznych, zaś w 1991 r. MEN przedstawiło radykalnie oszczędnościowy program dostosowawczy. Problemy finansowe oświaty w owym czasie wynikały z problemów finansowych całego państwa (tamże, s. 20, 21).

Wielu autorów zwraca uwagę na pozorność zmian wprowadzanych w polskiej edukacji, będącą w istocie częścią szerszego zjawiska występowania działań pozornych na wszystkich szczeblach szkolnictwa w naszym kraju (Kwieciński 2010, s. 27, 32; Śliwerski 2013, s. 103–130; Dudzikowa 2013a, s. 27–82; Nowak-Dziemianowicz 2014). Najważniejszą publikacją na ten temat jest książka *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Jej autorzy starali się dociec, w jakim stopniu opisywane przez J. Lutyńskiego w okresie PRL-u przejawy i mechanizmy działań pozornych uległy osłabieniu po transformacji ustrojowej oraz które przetrwały (Dudzikowa 2013a, s. 16). Zgodnie z intencją autorów książka wpisuje się w nurt pedagogiki krytycznej (tamże, s. 23). Według definicji J. Lutyńskiego działania pozorne charakteryzują się tym, że ich rzeczywisty przebieg lub bezpośredni cel są inne, niż na to wyglądają, oraz są niezgodne z wyobrażeniami rozpowszechnionymi na ich temat w określonym społeczeństwie i kulturze (Lutyński 1990, s. 105).

Istnienie działań pozornych samo w sobie jest barierą zmiany edukacyjnej, marnotrawstwem społecznej energii i czasu, działa demoralizująco na osoby w nie zaangażowane i niszczy sferę publiczną. Niemniej jeszcze poważniejszym problemem (z perspektywy niniejszego artykułu) jest uwikłanie reform i reformatorów w działania pozorne. M. Dudzikowa pisze w tym kontekście o zasadzie di Lampedusy, zgodnie z którą należy zmieniać tak, aby wszystko było po staremu (Dudzikowa 2013b, s. 27, 28). Warto odnotować, że koncepcja J. Lutyńskiego nie jest jedynym źródłem inspiracji dla autorów piszących o pozorze w polskiej edukacji. Innym źródłem jest koncepcja pozoru i tzw. rzeczywistości założeniowej J. Staniszkis, przedstawiona w jej pracy *Ontologia socjalizmu* (2006). Na książkę tę, inspirowaną filozofią G. Hegla, powołują się między innymi T. Szkudlarek (2004, s. 83–104) oraz G. Szyling (2013, s. 255–272).

*Dominujący w edukacji paradygmat.* Jak przekonuje F.M. Duffy, barierą zmiany edukacyjnej jest dominujący w edukacji paradygmat, związane z nim modele mentalne oraz sposób myślenia. Ich zmiana jest bardzo trudna, gdyż – jak pisze autor – przypomina próbę nawrócenia całej wspólnoty religijnej na nową wiarę (Duffy 2009, s. 1, 2). Modele mentalne, zdaniem autora, są potężną siłą, ponieważ wpływają one na to, jak osoby zaangażowane w system edukacji postrzegają, rozumieją, interpretują poszczególne zdarzenia i jak się zachowują (Duffy 2003, s. 30–37).

W Polsce na temat dominującego paradygmatu w kontekście bariery zmiany edukacji pisała D. Klus-Stańska. Jej zdaniem transmisyjna kultura dydaktyczna dominująca w polskich szkołach nie jest w stanie zaabsorbować współczesnych koncepcji dotyczących uczenia się, gdyż godzą one w jej podstawowe założenia (Klus-Stańska 2011, s. 47). Wprowadzenie tego typu nowych koncepcji wymagałoby zmiany całego paradygmatu, na którym opiera się proces nauczania w polskich szkołach. Z kolei S. Dylak (1994, s. 93) pisał na temat negatywnych aspektów dominującej w Polsce ilościowej koncepcji kształcenia.

## Bariery na poziomie mezo

*Polityka oświatowa samorządów.* Na poziomie samorządu zdecydowanie najrzadziej lokuje się źródło barier zmiany edukacyjnej. Wynika to z faktu, że z jednej strony podstawowe reguły funkcjonowania oświaty są opracowywane na szczeblu centralnym, a więc w Ministerstwie Edukacji Narodowej, w rządzie i w Sejmie. Natomiast sam proces edukacji odbywa się w szkole, gdzie absolutnie kluczową rolę odgrywają nauczyciele. Niemniej nie należy bagatelizować roli samorządów w zmienianiu edukacji. Jak zauważył K. Przyszczykowski (2010, s. 44), samorządy dysponują instrumentami prawnymi oraz finansowymi i mogą wywierać wpływ na jakość kształcenia oraz materialny status szkół. Przykładowo, władze samorządowe mogą przyznać finansowanie określonego projektowi edukacyjnemu (tak jak Urząd Miasta Gdańska finansuje projekt *Kreatywna Pedagogika*; <https://kreatywnapedagogika.wordpress.com/about/>) albo mogą odmówić finansowania, tłumacząc się pilniejszymi wydatkami. Wiele zależy od zamożności samorządu, ale też od przyjętej polityki oświatowej władz samorządowych.

K. Przyszczykowski, po analizie dokumentów programowych określających politykę oświatową kilku wybranych samorządów, zauważył znaczące braki w jej założeniach. Po pierwsze, brakuje spójnej wizji oświaty, która byłaby podzielana przez różne podmioty o niej decydujące. Po drugie, brakuje myślenia strategicznego w rozwoju oświaty. Określając zadania dla oświaty, pomija się takie kategorie, jak kompleksowość, dostępność, ustawiczność czy lokalna specyfika. Oświata jest postrzegana przez polityków samorządowych jako statyczna, a nie dynamiczna dziedzina życia społecznego (tamże, s. 58, 59). Innym problemem jest też to, że utrzymanie szkół stanowi bardzo duże obciążenie finansowe dla samorządów. W związku z tym politycy samorządowi próbują oszczędzać na edukacji, co w skrajnych sytuacjach może nawet skończyć się likwidacją szkoły. Z drugiej zaś strony finansowanie szkół ma wpływ na poziom kształcenia i może być postrzegane jako inwestycja w edukację. Jak zauważył K. Przyszczykowski: *zamożność gmin, ich kondycja finansowa, a w konsekwencji potencjał rozwojowy w znaczący sposób wpływają na poziom oświaty* (tamże, s. 55).

*Kulturowa oczywistość szkoły.* R. Kwaśnica pisał o kulturowej oczywistości szkoły, którą definiował jako zbiorowe myślenie i wyobrażenie Polaków o szkole, o tym, czemu ta instytucja służy, jak jest zorganizowana, jak działa i jakie relacje społeczne podtrzymuje. Kulturowa oczywistość nakazuje, aby uznać za konieczne i racjonalne pewne założenia dotyczące tej instytucji, które *de facto* nie muszą być ani konieczne, ani racjonalne (Kwaśnica 2015, s. 7). Autor zwrócił uwagę, że mimo wielu narzekań na szkołę i prób jej zmiany, wiele osób w ogóle nie wyobraża sobie, że mogłaby ona zostać radykalnie zmieniona. R. Kwaśnica wskazał na pułapkę czekającą na osoby, które chciałyby zmiany edukacyjnej, a polegającą na przywiązaniu do idei szkoły zdefiniowanej przez kulturową oczywistość. *Jeżeli jej nie ominiemy, (...) dołączymy do*

*opowiadających niekończącą się historię o tym, że dzisiejsza szkoła nie jest na nasze czasy, że trzeba ją koniecznie zmienić, ale w taki sposób, żeby – co oczywiste – pozostała jednak w swych zasadach tą szkołą, którą znamy* (tamże, s. 35).

Na temat kategorii oczywistości w pedagogice pisał również A. Nalaskowski, który zauważył, że niemal wszystko, co dotyczy edukacji, wydaje się oczywistością. Tymczasem bardziej dogłębny namysł uświadamia, że to, co wydaje się oczywiste, wcale takie nie jest. Oczywistość okazuje się złudzeniem (Nalaskowski 2009, s. 67).

*Szkolna kultura.* Kategoria barier związanych z kulturą szkoły jest bardzo szeroka i niejednoznaczna. Mianem bariery zmiany określane są nieformalne struktury i normy występujące w szkole (Willower 1963, s. 258, 259), zamknięty klimat organizacyjny (tamże, s. 262, 263), ogólnie rozumiana kultura szkoły (Boyd 1992, s. 34), tradycyjne normy, zwyczaje i wierzenia (Jerald 2005, s. 2), a także bariery kulturowe w relacjach personelu szkoły (nauczycieli i dyrektorów) z zewnętrznymi konsultantami, będące konsekwencją zawodowej etnocentryczności jednych i drugich (Thornberg 2014, s. 183). K.F. Hew i T. Brush na podstawie przeglądu literatury stwierdzili, że barierą zmiany polegającej na wprowadzeniu ICT do edukacji jest kultura przedmiotu szkolnego (*subject culture*), która często cechuje się niezmiennością. Istniejąca w edukacji presja na to, aby wyniki nauczania (rozumiane jako oceny uczniów na egzaminach) były jak najwyższe, może być siłą napędową zmian, ale bywa też barierą wprowadzania do edukacji nowych metod, które nie przynoszą spektakularnych efektów w krótkim czasie. K.F. Hew i T. Brush opisali, w jaki sposób presja, aby uczniowie mieli na testach jak najlepsze wyniki, zniechęca nauczycieli do wykorzystywania ICT na lekcji. Nauczyciele często wychodzą z założenia, że najlepiej przygotowują swoich uczniów do egzaminów, prowadząc lekcje w tradycyjny, frontalny sposób. W związku z tym autorzy uznają tradycyjny sposób oceniania za jedną z głównych barier wykorzystywania ICT w klasie szkolnej (Hew, Brush 2007, s. 230).

W literaturze anglojęzycznej w kontekście barier zmiany edukacyjnej poruszana jest także kwestia poczucia samotności i izolacji nauczycieli w szkole. Twierdzenie, że nauczyciel w szkole może czuć się samotny, wydaje się zaskakujące, ponieważ praca nauczyciela polega na ciągłych, intensywnych kontaktach z innymi ludźmi. Problem polega na tym, że nauczyciel wchodzi w interakcje niemal wyłącznie z uczniami, mając niewiele okazji, by porozmawiać i wymienić się doświadczeniami (również problemami osobistymi lub zawodowymi) z innymi nauczycielami. E.L. Useem, J.B. Christman, E. Gold oraz E. Simon (1997, s. 55) w publikacji pod wymownym tytułem *Reforming Alone*, zauważają, że samotność nauczyciela w pracy jest tworzona przez określone polityki i praktyki szkolne, które niszczą sieci współpracy, normy i klimat zaufania w szkole. Owa samotność nauczycieli hamuje tworzenie kultury refleksji i odnowy w szkole.

Kwestie związane z kulturą szkoły w kontekście barier zmiany edukacyjnej poruszane były również w polskiej literaturze pedagogicznej. Zdaniem D. Klus-Stańskiej (2002, s. 109–118) kultura dydaktyczna szkoły jest odpowiedzialna za to, że teorie



naukowe nie są przekładane na praktykę nauczycielską z powodu kulturowej filtracji znaczeń. Z kolei na temat barier zmieniania szkolnej edukacji za pomocą TIK pisał S. Dylak. Autor ten zauważył, że technologie informacyjno-komunikacyjne wykorzystywane są w polskiej edukacji w sposób bardzo ograniczony, wąski. Pełnią one przede wszystkim funkcję mediów komunikacyjnych. Tymczasem, zdaniem S. Dylaka (2015, s. 175), technologie te mają olbrzymi potencjał i mogą być wykorzystywane również jako obiekty uczniowskich działań (np. do projektowania), a także jako środki intencjonalnego kształtowania tożsamości uczniów.

*Hiperinnowacyjność.* M. Fullan zwraca uwagę na to, że ilość podejmowanych inicjatyw innowacyjnych niekoniecznie przekłada się na zmianę edukacyjną. Autor ten pisze o tzw. *szkolach choinkach* (ang. *christmas tree school*), a więc organizacjach edukacyjnych, które realizują wiele innowacji i które – patrząc z dystansu – sprawiają pozytywne wrażenie. Problem polega na tym, że ich działania innowacyjne podejmowane w szkole przy bliższym poznaniu okazują się powierzchowne, pozbawione spójności i głębi (Fullan 2014, s. 35, 36).

Problem ten został dostrzeżony również w polskiej literaturze pedagogicznej. W kontekście poszukiwania nowych pomysłów na edukację i na poprawę działania szkół A. Nalaskowski pisał już wiele lat temu o tzw. *syndromie „poszukiwania sztuczek”*. Sprowadzają się one do szukania potencjalnych *dróg na skróty*, dzięki którym można by poprawić sposób funkcjonowania szkół bez zwiększenia nakładów pracy, poświęcenia czy zaangażowania ze strony nauczycieli i uczniów (Nalaskowski 1995, s. 34). Oczywiście, zdaniem autora nie na tym powinno polegać dążenie do zmiany w edukacji. Paradoksalnie więc jako barierę trwałej zmiany polskiej edukacji wymienia się nadmiar wprowadzanych zmian, a zwłaszcza to, że zmiany te mają niewielką rzeczywistą wartość. B. Przyborowska (2013, s. 24) pisze w tym kontekście o inflacji innowacji, czyli o zjawisku, kiedy nadmiar innowacji (zwłaszcza tych o niskiej wartości) raczej blokuje realną zmianę polskiej edukacji, niż ją umożliwia. Autorka nazywa współczesne czasy epoką hiperinnowacyjną, w której *innowacyjność stała się wartością samą w sobie* (Przyborowska 2013, s. 13).

*Kwestie organizacyjne i związane z przywództwem.* Na poziomie szkoły występują bariery organizacyjne oraz związane z kierowaniem placówką edukacyjną. Na temat barier organizacyjnych pisali D.J. Willower, a także K.F. Hew i T. Brush. Pierwszy z wymienionych autorów przywołał słowa H. Simona, który zauważył, że w organizacjach rutyna wypiera kreatywne myślenie na podobnej zasadzie, jak w ekonomicznym prawie Kopernika-Greshama: gorsza moneta wypiera z obiegu lepszą (Willower 1963, s. 263). Bariery organizacyjne występują między innymi przy wprowadzeniu ICT do szkół. Wymienia się w tym kontekście mało elastyczny plan lekcji i strukturę czasu pracy w szkole utrudniające realizację zajęć odbiegających od ustalonej rutyny oraz braki w zakresie planowania zajęć w szkole (Hew, Brush 2007, s. 228, 229).

Często w kontekście barier zmiany edukacyjnej anglojęzyczni autorzy poruszają kwestię problemów z przywództwem w organizacji edukacyjnej (Hunter, Larsen

2016, s. 48; Smith 2004, s. 36). Kwestia ta wymaga pewnego wyjaśnienia. J. Hunter i D. Larsen zwrócili uwagę na różnice znaczeniowe pomiędzy pojęciami *zarządzanie* (*management*) i *przywództwo* (*leadership*), odwołując się do klasyka zarządzania P. Druckera, który określił zarządzanie jako *robienie rzeczy dobrze* (*doing things right*), zaś przywództwo jako *robienie tego, co jest dobre* (*doing the right things*). Zgodnie z tym ujęciem przywództwo jest czymś znacznie więcej niż tylko poprawnym wykonywaniem zadań służbowych. Jest ono wytyczaniem kierunku, w którym organizacja ma się rozwijać, oraz wspieraniem rozwoju jej pracowników. Przywództwo wiąże się więc poniekąd z wizjonerstwem (Hunter, Larsen 2016, s. 48). M. Fullan scharakteryzował przywództwo w ten sposób, że jest ono potrzebne wtedy, gdy mierzymy się z problemami, które nie mają prostych rozwiązań i jednoznacznych odpowiedzi. Przywódcą jest osobą, która zmagą się z problemami skomplikowanymi, wieloznacznymi i która działa w warunkach niepewności (Fullan 2014, s. 2). Przywództwo jest kluczową kategorią w filozofii zmiany edukacyjnej M. Fullana. Autor ten, będący światowej sławy autorytetem w dziedzinie zmiany edukacyjnej, opublikował trylogię na temat przywództwa: *Leading in a Culture of Change*, *The Six Secrets of Change* oraz *Change Leader*<sup>2</sup>. Warto odnotować, że autor ten pisał nie tylko o zmianie edukacyjnej, ale też swoje wieloletnie doświadczenia i przemyślenia uogólniał, starając się uchwycić pewne uniwersalne aspekty zmiany organizacyjnej i instytucjonalnej. Z perspektywy polskiej pedagogiki niektórych mogą razić jego częste odwoływanie się do przykładów ze świata biznesu i teorii zarządzania. Jest to zwłaszcza widoczne w książce *The Six Secret of Change* (Fullan 2008).

*Edukacja nauczycieli.* O tym, że doskonalenie zawodowe nauczycieli zamiast być siłą napędową zmian, faktycznie może być sposobem na ich uniknięcie, pisał w literaturze anglojęzycznej P. Cole (2004). W polskiej literaturze o sposobie kształcenia nauczycieli jako barierze zmiany pisał S. Dylak (1994, s. 93). Autor ten zwrócił uwagę na negatywne aspekty edukacji przyszłych nauczycieli, pisząc między innymi o schizofrenii informacyjnej występującej w instytucjach kształcących nauczycieli. Polega ona na tym, że w placówkach tych:

*Mówi się, a nawet prowadzi badania, na temat podmiotowości uczniów, tłumiąc jednocześnie podmiotowość studentów, przede wszystkim poprzez traktowanie ich jako „zbiorowego studenta” (taki sam program, frontalne, czyli szkolne*

---

<sup>2</sup> Na filozofię zmiany edukacyjnej M. Fullana – jeśli tak możemy ująć przemyślenia i doświadczenia autora wyrażone w jego licznych książkach – składają się przede wszystkim: silne akcentowanie aspektów moralnych dokonywania zmian i pełnienia roli przywódczej; podkreślanie z jednej strony roli przywódcy w dokonywaniu zmian, ale z drugiej strony szanowania głosu wszystkich osób, których zmiana dotyczy, również osób stawiających opór wobec zmian; podnoszenie kwestii budowania silnych i pozytywnych relacji w organizacji; akcentowanie znaczenia tworzenia i dzielenia się wiedzą; podkreślanie tego, że zmiana musi być spójna, sensowna; podnoszenie kwestii swoistości zmiany, jej niepowtarzalności (Fullan 2011, s. xi).

*nauczanie), całkowicie podlegającego instytucji jeżeli chodzi o program, czas i metodę studiowania* (tamże, s. 98).

Przejawem schizofrenii informacyjnej jest również syndrom uczonego jako drogowskazu. S. Dylak pisze w związku z tym o ugruntowywaniu się ideologii nauczyciela jako praktyka postulatywnego, a więc osoby, która *wie jak należy, ale czyni coś innego, bo...* (i tutaj pojawia się miejsce na odpowiednie usprawiedliwienie) (tamże, s. 98, 99).

*Zasoby potrzebne do przeprowadzenia zmian.* Aby przeprowadzić jakąkolwiek zmianę, potrzebne są określone zasoby, toteż nie powinno dziwić, że bardzo często jako barierę zmiany edukacyjnej wymienia się brak zasobów potrzebnych do przeprowadzenia zmiany: brak czasu, brak środków finansowych, brak środków technicznych i odpowiedniej infrastruktury szkoły, brak wiedzy i informacji, a także brak wsparcia osób wprowadzających zmianę w edukacji (Boyd 1992, s. 20; Useem, Christman, Gold, Simon 1997, s. 55; Jerald 2005, s. 2; Ali, Uppal, Gulliver 2017, s. 156; Hew, Brush 2007).

## Bariery na poziomie mikro

*Opór nauczycieli wobec zmian.* Opór nauczycieli wobec zmian jest jedną z najważniejszych kategorii barier zmiany edukacyjnej. O tym, że poczucie zagrożenia nauczycieli związane ze zmianą może być barierą zmiany, pisał już w 1963 r. D.J. Willower. Temat ten jest badany również współcześnie, o czym świadczą chociażby ustalenia D.M. Le Fevre'a (2014, s. 56) dotyczące nauczycielskiej percepcji ryzyka w kontekście barier implementacji zmiany pedagogicznej.

W Polsce na temat oporu nauczycieli wobec zmiany pisał między innymi S. Dylak. Zdaniem tego autora przyczyn oporu kadr pedagogicznych wobec zmian w edukacji należy szukać w trzech obszarach: 1) w osobistych teoriach (ideologiach) edukacyjnych nauczycieli, 2) w dominacji ilościowej koncepcji edukacji, 3) w rozdźwięku pomiędzy teorią i praktyką edukacyjną zarówno występującą u nauczycieli, jak i w kształceniu nauczycieli (Dylak 1994, s. 93).

S. Dylak pisał o oporze wobec zmian jako o negatywnym zjawisku, które uniemożliwia wprowadzenie pożądaných innowacji. Tymczasem w literaturze anglojęzycznej można zauważyć bardziej ambiwalentny stosunek do tej kwestii. Przykładowo M. Fullan proponuje redefinicję pojęcia oporu wobec zmian. Opór nie jest czymś z gruntu negatywnym. Osoby, które stawiają opór, powinny być szanowane przez przełożonego i wysłuchane. Jest to bardzo ważne z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, osoby takie mogą zwrócić uwagę przełożonych na to, co zostało przeoczone w procesie planowania lub wprowadzania zmian. Od osób niechętnych zmianom można się wiele nauczyć. Czę-

sto są to osoby, które mają coś istotnego do powiedzenia na temat zmiany, ale które nie zostały wysłuchane. Po drugie, jest to również ważne z perspektywy implementacji zmiany. Pracownicy w każdej organizacji, również w szkole, jeśli mają taką wolę, to mogą łatwo sabotować nowe kierunki działania w czasie implementacji (Fullan 2014, s. 41–43). M. Fullan w całej swojej filozofii zmiany kładzie szczególny nacisk na problematykę subiektywnej rzeczywistości osób, których zmiana dotyczy (Fullan 2016, s. 21). Z perspektywy reformatorów zachowanie osób opornych wobec zmian może wydawać się nieracjonalne i szkodliwe, ale przyjęcie perspektywy tych osób, zrozumienie ich subiektywnej rzeczywistości, może pozwolić na zrozumienie przyczyn oporu.

Również polscy autorzy podkreślają, że kwestii oporu wobec zmian nie można upraszczać i oceniać z założenia negatywnie. Już ponad 20 lat temu R. Schulz zwrócił uwagę na ugruntowane przez popularną publicystykę naukową przekonanie, że procesy mające na celu inicjowanie zmian należy oceniać w sposób jednoznacznie pozytywny, bez względu na wartość samej zmiany. Natomiast sprzeciw wobec zmiany przyjęło się utożsamiać jednoznacznie negatywnie z przeciwstawianiem się postępowi, z konformizmem i konserwatyzmem (Schulz 1996, s. 73). Tymczasem, jak pisze B. Przyborowska, ustalenia badaczy wskazują na to, że pęd ku innowacjom niesie nie tylko korzyści, ale również zagrożenia. Innowacje bywają szkodliwe, mogą się z nimi wiązać negatywne konsekwencje społeczne (Przyborowska 2013, s. 22–23).

*Sytuacja nauczycieli-innowatorów.* Na temat trudności, z jakimi spotykają się nauczyciele-innowatorzy, pisał szczegółowo B. Śliwerski. Autor ten wiąże klimat społeczny wokół twórczych nauczycieli z decyzjami podejmowanymi na szczeblu ministerstwa, o czym już wspominałem w kontekście barier na poziomie makro (Śliwerski 2008, s. 19–20). Zdaniem B. Śliwerskiego zachowania poszczególnych osób wobec innowacji pedagogicznych lokują się na skali od akceptacji, poprzez obojętność i bierny opór, aż po czynny opór. Autor dużo uwagi poświęca kwestii niechęci części środowiska nauczycielskiego do nauczycieli-innowatorów. Osoby te są postrzegane jako ci, którzy ściągają na swoje środowisko pracy różne kłopoty: zwiększoną liczbę kontroli, poczucie zagrożenia, utratę pozycji społecznej i spadek zadowolenia z pracy w związku ze wzrostem zainteresowania innowatorem itp. (tamże, s. 20–21). W związku z tym nauczyciele twórczy, wybitni, pragnący zmienić szkołę spotykają się z zawiścią innych nauczycieli. B. Śliwerski (2008, s. 143) pisze wręcz o „niszczeniu” wybitnych pedagogów przez środowisko nauczycielskie.

Sytuacja nauczycieli pracujących twórczo jest trudna również z tego względu, że muszą oni więcej czasu przeznaczać na przygotowanie się do lekcji, czytanie literatury przedmiotu i doskonalenie własnego warsztatu metodycznego. W związku z tym u nauczycieli tych obserwuje się wyższy poziom zmęczenia, stresu i zachorowalności (tamże, s. 20). Rozwój, jak się okazuje, ma swoje koszty.

*Ubezpiecowienie mentalne nauczycieli.* D. Klus-Stańska i M. Nowicka opisują zewnętrzne bariery zmiany wczesnej edukacji i ich skutki dla pracy nauczycieli, którymi są między innymi rutynizacja działań oraz inercja metodyczna. Nauczyciele

boją się działać nieszablonowo i wykazywać jakiekolwiek przejawy twórczości. Autorki piszą w tym kontekście wręcz o ubezwłasnowolnieniu mentalnym nauczycieli (Klus-Stańska, Nowicka 2005, s. 226). Powołując się na ustalenia między innymi S. Dylaka, autorki stwierdzają, że niezmiennosc edukacji szkolnej wynika po części z tego, że nauczyciele wykazują tendencję do powielania tych samych modeli oddziaływania, jakim sami byli poddawani jako uczniowie (tamże). S. Dylak wyjaśnia, że w pracy zawodowej nauczyciele częściej korzystają z wiedzy potocznej i osobistej niż z tej zdobytej w ramach kształcenia akademickiego. Autor ten zauważa, że już dzieci w szkole podstawowej, w wyniku codziennych obserwacji, posiadają wiedzę na temat pracy nauczyciela. Ta wiedza może być bardzo trwała i może przetrwać kształcenie akademickie (Dylak 2000, s. 176–190).

## Podsumowanie

Na podstawie przeglądu kluczowej polskiej i anglojęzycznej literatury naukowej wyróżnione zostały najważniejsze kategorie barier zmiany edukacyjnej, które przedstawiono w podziale na poziom makro, mezo i mikro. Na poziomie makro najczęściej wskazywano na politykę oświatową państwa oraz dominujący w edukacji paradygmat. Na poziomie mezo wskazywano na politykę oświatową samorządu, kulturową oczywistość szkoły, szkolną kulturę, hiperinnowacyjność, kwestie organizacyjne i związane z przywództwem, edukację nauczycieli oraz zasoby potrzebne do przeprowadzenia zmiany. Na poziomie mikro wyróżniono opór nauczycieli wobec zmian, sytuację nauczycieli-innowatorów oraz ubezwłasnowolnienie mentalne nauczycieli.

Warto zaznaczyć, że poszczególne bariery zmiany nie są od siebie niezależne. Na współzależność różnych barier zmian oraz ich wzajemne interakcje zwrócili uwagę K. Hew i T. Brush (2007, s. 231–232) oraz C. Jerald (2005, s. 2). Świadczy to o tym, że tematyka barier zmiany jest wielowymiarowa, podobnie jak wielowymiarowa i skomplikowana jest cała tematyka zmiany edukacyjnej. Najbardziej ogólną, wspólną płaszczyzną wyróżnionych kategorii barier zarówno z poziomu makro, mezo, jak i mikro, jest sposób myślenia o tym, czym jest edukacja i czemu ona służy.

## Bibliografia

- ALI S., UPPAL M. A., GULLIVER S. R., 2017, *A conceptual framework highlighting e-learning implementation barriers*, Information Technology and People, No. 31(1).
- BOYD V., 1992, *School context. Bridge or barrier to change?*, Southwest Educational Development Laboratory, Austin.

- COLE P., 2004, *Professional Development. A great way to avoid change*, Centre for Strategic Education, Paper No. 140.
- DUDZIKOWA M., 2013a, *Działania pozorne w edukacji jako palący problem. Wprowadzenie do książki*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- DUDZIKOWA M., 2013b, *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*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- DUFFY F.M., 2003, *I think, therefore I am resistant to change*, Journal of Staff Development, No. 24(1).
- DUFFY F.M., 2009, *Paradigms, mental models, and mindsets. Triple barriers to transformational change in school systems*, International Journal of Educational Leadership Preparation, No. 4(3).
- DYLAŁ S., 1994, *Skąd opór kadr pedagogicznych wobec zmian?*, Forum Oświatowe, nr 2(11).
- DYLAŁ S., 2000, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- DYLAŁ S., 2015, *Zaniechany potencjał technologii. Esej o wędrówkach TIK po obrzeżach edukacji*, Studia Pedagogiczne, t. LXVIII.
- FULLAN M., 2008, *The six secrets of change. What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*, Jossey-Bass, San Francisco.
- FULLAN M., 2011, *Change leader. Learning to do what matters most*, Jossey-Bass, San Francisco.
- FULLAN M., 2014, *Leading in a culture of change*, Jossey-Bass, San Francisco.
- FULLAN M., 2016, *The new meaning of educational change*, Teachers College Press, New York.
- 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, No. 55(3).
- HUNTER J., LARSEN D., 2016, *Challenges and barriers in the change process: Developing an innovative educational administrative preparation program*, The National Social Science Journal, No. 47(1).
- HUSÉN T., 1988, *Strategy rules for educational reforms — An international perspective on the Spanish situation*, Interchange, No. 19(3–4).
- JERALD C., 2005, *The implementation trap. Helping schools overcome barriers to change*, Center for Comprehensive School Reform and Improvement, Washington, DC.
- KLUS-STĄŃSKA D., 2002, *Kultura dydaktyczna szkoły i bariery jej zmiany*, Szkice Humanistyczne, t. II, nr 3–4 (vol. 3).
- KLUS-STĄŃSKA D., 2005, *Przerwanie szkolnego monologu znaczeń – bariery i szanse*, [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- KLUS-STĄŃSKA D., 2011, *Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia*, Studia Pedagogiczne, nr 14.
- KLUS-STĄŃSKA D., NOWICKA M., 2005, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa.
- KWAŚNICA R., 2015, *O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, t. 18, nr 3(71).
- KWIECIŃSKI Z., 2010, *Edukacja polska wobec przełomów i wyzwań. Reformy w świecie pozorów*, [w:] J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- LE FEVRE D.M., 2014, *Barriers to implementing pedagogical change. The role of teachers' perceptions of risk*, Teaching and Teacher Education, No. 38.
- LUTYŃSKI J., 1990, *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- NALASKOWSKI A., 1995, *Niepokój o szkołę*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- NALASKOWSKI A., 2009, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- NOWAK-DZIEMIANOWICZ M., 2014, *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.
- POTULICKA E., 2001, *Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*, [w:] E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, Wydawnictwo Eruditus, Poznań.
- PRZYBOROWSKA B., 2013, *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- PRZYSZCZYPKOWSKI K., 2010, *Polityka oświatowa samorządów*, Studia BAS, nr 2.
- RUSAKOWSKA D., 1994, *Praktyczne implikacje ateoretycznego podejścia do zmian edukacyjnych w Polsce (na przykładzie szkół społecznych)*, Forum Oświatowe, nr 2(11).
- Rutkowiak J., 2015, *Działania na poziomie mezo jako projekt odśrodkowej zmiany edukacyjnej. Między ekonomią a edukacją*, *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, t. 18, nr 4(72).
- SCHULZ R., 1996, *Studia z innowatyki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- SMITH D., 2004, *Staff-wide mentoring of pre-service teachers. Benefits and barriers*, *Brock Education Journal*, No. 14(1).
- STANISZKIS J., 2006, *Ontologia socjalizmu*, Ośrodek Myśli Politycznej, Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu, Wydawnictwo Dante, Kraków–Nowy Sącz.
- SZKUDLAREK T., 2004, *Pozór i zmiana. O epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później*, *Ars Educandi*, t. IV.
- SZYLING G., 2013, *Obiektywizm i sprawiedliwość – (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- ŚLIWERSKI B., 2008a, *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- ŚLIWERSKI B., 2008b, *Jak zmieniać szkołę. Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- 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*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- TERHART E., 2013, *Teacher resistance against school reform. Reflecting an inconvenient truth*, *School Leadership and Management*, No. 33(5).
- THORNBERG R., 2014, *Consultation barriers between teachers and external consultants. A grounded theory of change resistance in school consultation*, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, No. 24(3).
- 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*, No. 2(1).
- WALKER D.F., SOLTIS J.F., 2000, *Program i cele kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- WILLOVER D.J., 1963, *Barriers to Change in Educational Organizations*, *Theory Into Practice*, No. 2(5).

### Źródła internetowe

- Strona internetowa projektu *Kreatywna Pedagogika*, <https://kreatywnapedagogika.wordpress.com/about/> [dostęp: 5.03.2019].

## Barriers in educational changes – literature review

The article presents a review of a key Polish and English literature about barriers in educational change. The aim of the review was an answer to the following question: what are the main categories of

barriers in educational changes in academic papers? For the review purposes three levels of barrier appearance were distinguished: macro, mezzo and micro. At the macro level a state educational policy was most often indicated as well as the paradigm that dominates in education. At the mezzo level the educational policy of local self-government was mentioned as well as the school culture, hyper-innovativeness, organisational and leadership issues, teachers education and resources need for making a change. The micro level includes teachers' resistance against a change, the status of teachers – innovators and teachers' mental incapacitation.

**Keywords:** *change barriers, educational change, changes in education*