

Aleksandra Chmielińska
Monika Modrzejewska-Świgulska
Uniwersytet Łódzki

Bariery w pracy nauczycieli oraz innowatorów edukacyjnych w perspektywie badań pedagogicznych

Obstacles at the Work of Teachers
and Innovators Based
on the Results of Educational Research

SŁOWA KLUCZOWE

bariery w edukacji,
bariery innowacji,
nauczyciele, inno-
watorzy, wywiady
swobodne, wywiady
grupowe

ABSTRAKT

Proponowany artykuł ma charakter badawczy. Przybliżono w nim wyniki badań przeprowadzonych wśród zespołów nauczycielskich (rad pedagogicznych) oraz innowatorów edukacyjnych. Ich podstawowym celem było zebranie opinii na temat codziennej pracy nauczycieli, a przede wszystkim doświadczanych przez nich trudności i barier, rozpoznawanych zasobów psychospołecznych, potrzeb oraz obaw związanych z wykonywaną pracą. Na 42 radach pedagogicznych zastosowano swobodne wywiady grupowe oraz narzędzia coachingowe w celu moderowania dyskusji prowadzonych w dużych zespołach nauczycielskich. Innym typem badań były swobodne wywiady z innowatorami rozpoznawalnymi w polskim środowisku edukacyjnym. Poproszono ich o opowiedzenie o swojej drodze zawodowej, a istotnymi wątkami narracji były te związane ze środowiskiem pracy (trudności, obawy, zasoby psychospołeczne). W części badawczej artykułu przytoczono wyniki badań, które dotyczą doświadczanych przez nauczycieli barier i trudności w pracy. Postawiono hipotezę, że

przywoływane przez nauczycieli trudności *de facto* utrudniają wprowadzanie i realizowanie działań twórczych i innowacyjnych nie tylko na poziomie klasy, ale i całego systemu szkolnego. W artykule dokonano klasyfikacji barier doświadczanych przez rozmówców, szukano też punktów wspólnych oraz różnic.

KEYWORDS ABSTRACT

barriers in education, barriers of innovations, teachers, innovators, semi-structured interviews, group interviews

The article is of a research report, presenting the results of studies carried out in teaching teams/school councils and educational innovators. The basic aim of the studies was to collect teachers' opinions on their everyday work and, more precisely, on the barriers/difficulties they experience, the recognized psycho-social resources, the needs and fears related to their work. In the studies carried out among 42 teaching councils, group unstructured interviews were applied and some coaching tools to moderate the discussions in bigger groups. The second example of research presents the results of unstructured interviews carried out among innovators recognized in the Polish educational circles. The innovators were asked to talk about their career path and there were certain significant narration elements related to their working environment (difficulties, fears, psycho-social resources).

In the empirical part of the article, the results of studies are quoted which concern the barriers/difficulties experienced by the teachers. The authors put forward the hypothesis that the barriers mentioned by the teachers are in fact obstacles in introducing and realizing creative and innovative activities, not only at the level of the class, but also within the whole school system.

The researchers present a classification of those barriers experienced by their interlocutors and look for some common elements, as well as differences.

Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badań prowadzonych zarówno w zespołach nauczycielskich, jak i wśród innowatorów edukacyjnych, których podstawowym celem było zebranie opinii nauczycieli na temat warunków pracy oraz atmosfery panującej w zespołach pedagogicznych. Starano się w nim odpowiedzieć na nurtujące pytania: Jakie zasoby psychospołeczne identyfikują nauczyciele? Gdzie dostrzegają bariery i trudności w pracy? Czego obawiają się najbardziej? Podjęto w nim

również próbę nakreślenia obrazu relacji i klimatu panującego w polskich szkołach, który wyłania się z bezpośrednich wypowiedzi nauczycieli. W tym celu wytypowano dwie grupy badawcze: nauczycieli – reprezentantów rad pedagogicznych szkół państwowych, oraz innowatorów – charyzmatycznych twórców nowych rozwiązań edukacyjnych.

Z analizy pozyskanego materiału badawczego wynika, że nauczyciele uważają polską szkołę za „pozornie innowacyjną”. Pojęcie „działania pozorne” definiujemy za Janem Lutyńskim i Marią Dudzikową, według których działania takie charakteryzuje fikcyjność ich przebiegu lub celu, niespójność między tym, co się zakłada i głosi, a tym, co rzeczywiście się realizuje, a także pewien nacisk lub przymus dotyczący celu działań. M. Dudzikowa zastanawia się nad tym, „czy i które praktyki związane z szeroko pojętą edukacją (...) mają znamiona działań pozornych”¹. Wydaje się, że takim obszarem „demaskowania działań pozornych” mogą być wszelkie deklarowane innowacje i działania podejmowane na rzecz wspierania kreatywności uczniów.

W czasie prowadzonych badań okazało się, że problemy i trudności doświadczane przez nauczycieli i innowatorów, które zgłaszano w trakcie spotkań, stanowią typowe bariery w działaniach twórczych i innowacyjnych utrudniające systemowe realizowanie założeń pedagogiki twórczości w szkołach. Dotyczy to sytuacji, kiedy w programie wychowania i nauczania szkoły rozwijanie postawy twórczej określono jako równorzędny z innym cel oddziaływań². Poniżej zrekonstruowano te wątki z wypowiedzi nauczycieli, które dotyczą doświadczania przez nich barier i trudności w pracy.

Pojęcie „innowacja” ma szerokie znaczenie, często łączy się je ze zmianą we wszystkich dziedzinach życia oraz wprowadzaniem nowych i oryginalnych pomysłów do praktyki³. Innowacje więc nie tylko dotyczą wytwarzania nowych wytworów, towarów, usług, ale również rozwiązań społecznych, edukacyjnych, organizacyjno-administracyjnych, technologicznych, które powinny sprzyjać lepszej jakości życia i pracy. Roman Schulz proponuje trzy główne znaczenia tego pojęcia: atrybutywne, czynnościowe i rzeczowe. W znaczeniu atrybutywnym innowacja opisuje zachowania o charakterze refleksyjnym i nie rutynowym. Innowacje mogą być wytworem poszczególnych osób, grup społecznych, instytucji czy większych systemów społecznych. Innowacja czynnościowa wiąże się z określonym działaniem, w którym „wyróżnia się proces i program zmiany”. Z kolei innowacja rzeczowa to produkt, efekt działania⁴.

¹ M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy illub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków 2013, s. 24; Por. J. Lutyński, *Działania pozorne*, „Kultura i Społeczeństwo”, t. 21, nr 2, Warszawa 1977, s. 69–78.

² Por. K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Sopot 2013, s. 405–417; M. Galewska-Kustra, *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyki*, Toruń 2012.

³ Por. P.F. Drucker, *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, Warszawa 1992; K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt.,

⁴ Por. R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy*, Warszawa 1980, s. 112.

W literaturze podkreśla się procesualny charakter innowacji, czyli etap tworzenia pomysłu, komunikowania go gronu ekspertów, a następnie wdrażania i upowszechniania efektów⁵. Pojęcie innowacji na potrzeby niniejszego tekstu rozumie się jako wprowadzanie twórczych pomysłów do praktyki szkolnej (nowych i oryginalnych w danym kontekście). Warto podkreślić, że działania innowacyjne dokonują się zawsze w określonym kontekście, w pewnym układzie warunków, które wpływają na podejmowanie, treść, intensywność, przebieg i rezultaty działań oryginalnych. Uwarunkowania mające pozytywny wpływ, dynamizujące i usprawniające aktywność twórczą określa się mianem stymulatorów, natomiast uwarunkowania hamujące i utrudniające podejmowanie działań oryginalnych i nowych określa się jako inhibitory/bariery/przeszkody⁶. Problem ten jest szeroko rozpatrywany w literaturze przedmiotu, począwszy od przedstawienia warunków historycznych, społeczno-kulturowych, a skończywszy na czynnikach warunkujących twórczy rozwój dzieci i młodzieży w rodzinie czy klasie szkolnej. Szkolne bariery działań twórczych i innowacyjnych Krzysztof J. Szmidt dzieli na cztery rodzaje ze względu na źródła ich pochodzenia: przeszkody związane z celami i treściami wychowania oraz nauczania (program szkolny), przeszkody związane z postawą nauczyciela i metodami nauczania, przeszkody związane z postawami uczniów, a także te związane z bazą lokalową i wyposażeniem szkół⁷. Autorzy badający cechy sprzyjające innowacjom w instytucjach zgodni są w kwestii elementów szczególnie ograniczających wdrażanie nowych/nietypowych pomysłów. Zaliczają do nich między innymi: (1) strukturę instytucji (np. niewłaściwy system zachęt i premii, brak współpracy między zespołami/osobami); (2) ograniczenia merytoryczne (np. narzucanie tematów, brak poczucia kontroli nad realizowanymi tematami, zadaniami); (3) obojętność przełożonych na działania oryginalne, nietypowe (np. brak zainteresowania nowościami i innowacjami, brak wiary w sukces nowych pomysłów); (4) niewłaściwe zarządzanie (np. brak jasno wytyczonych celów działania, nadmierna kontrola); (5) ewaluacja pracy (nadmierny krytycyzm kadry zarządzającej, nierealistyczne oczekiwania, brak informacji zwrotnej); (6) niewystarczające zasoby (np. brak funduszy, wyposażenia, kompetentnych współpracowników); (7) presja czasu (brak czasu na myślenie o problemie, przedwczesne domykanie procesu twórczego); (8) zachowawczość (nacisk na zachowanie status quo, niechęć do podejmowania ryzyka); (9) rywalizacja (walki wewnątrz grup i między grupami, konieczność ciągłej samoobrony)⁸.

⁵ Tamże; Por. A. Pomykański, *Innowacje*, Łódź 2001; K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s. 84–90.

⁶ Por. K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s. 84–90.

⁷ Por. tamże, s. 320–373.

⁸ Za: T.A. Amabile, *Creativity in Context. Update to the Social Psychology of Creativity*, Boulder 1996; Por. S.G. Isaksen, K. Lauer, G. Ekvall, A. Britz, *Perceptions of the Best and Worst Climates for Creativity: Preliminary Validation Evidence for the Situational Outlook Questionnaire*, „Creativity Research Journal” (2001)2, s. 171–184; M.A. West, *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, Warszawa 2000; M.A. West,

Bariery działań twórczych i innowacyjnych zostały szeroko opisane w literaturze z zakresu psychologii i pedagogiki twórczości, dlatego ze względu na rozmiar niniejszego opracowania postanowiono nie przybliżać znanych klasyfikacji⁹.

Bariery innowacyjne w edukacji w opiniach zespołów nauczycielskich

Pozyskany materiał pochodzi z badań przeprowadzonych w 2014 r. w ramach projektu edukacyjnego *System wspierania szkół w powiecie kartuskim*, których celem było poznanie specyfiki rzeczywistości szkolnej powiatu kartuskiego i jej wieloaspektowa diagnoza. Gromadzenie danych prowadzono w oparciu o ideę myślenia sieciowego, to znaczy miało charakter wielopoziomowy (rozmowy z przedstawicielami różnych instytucji oświatowych i organów decyzyjnych, warsztaty z nauczycielami i wywiady z dyrektorami szkół).

Badaniami objęto 42 szkoły (24 podstawowe, 16 ponadpodstawowe i gimnazja, 2 przedszkola), w sumie około 39% szkół w powiecie kartuskim. Bezpośrednimi uczestnikami projektu było 766 nauczycieli, których poddano badaniom diagnostycznym prowadzonym podczas spotkań z zespołami pedagogicznymi, czyli radami pedagogicznymi. Grupowe rozmowy rozpoczynano od dyskusji, której temat brzmiał: *Nasza szkoła i my jako zespół nauczycielski*. Na prośbę prowadzących badania większość spotkań odbywała się bez obecności kadry zarządzającej. W ten sposób zapewniono uczestnikom badań swobodniejszą przestrzeń do dyskusji. Wywiady grupowe moderowano przy użyciu narzędzi coachingowych¹⁰ w celu dynamizowania oraz ukierunkowania dyskusji, szczególnie w dużych zespołach pedagogicznych. Następnie proszono o spisanie refleksji, zapisywanie cytatów, skojarzeń, w trakcie prowadzenia badań dodatkowo nagrywano rozmowy oraz robiono notatki¹¹.

T. Ricards, *Innovation*, [in:] *Encyclopedia of Creativity*, ed. M.A. Runco, S.R. Pritzker, San Diego 1999; B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Toruń 2013; M. Karwowski, *Klimat dla kreatywności. Konceptje, metody, badania*, Warszawa 2009.

⁹ Odsyłamy tu do takich opracowań, jak: A. Tokarz (red.), *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, Kraków 1991; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001; W. Dobrołowicz, *Antykreatywność – bariery psychiczne i psychospołeczne*, [w:] *Twórczość – wychowanie XXI wieku*, red. E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka, Kraków 2003; K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt.; J. Adams, *Conceptual Block Busting: A Guide to Better Ideas*, New York 1986; G.A. Davis, *Creativity is Forever*, Dubuque (Iowa) 2004.

¹⁰ Zastosowano narzędzie coachingowe (siatkę celu), które wykorzystywane jest do diagnozy sytuacji problemowej/trudnej. Pytano w nim o cztery obszary: psychospołeczne zasoby danej sytuacji, sprawy do wyeliminowania/trudności, motywatory/potrzeby oraz obawy związane z daną sytuacją.

¹¹ Rozszerzone wyniki badań diagnostycznych opublikowano w: A. Chmieleńska, M. Modrzejewska-Świągulska, *Limitations in the Work of Polish Teachers*, „Creativity. Theories – Research – Applications”, 1(2014)1, s. 107–118; A. Chmieleńska, M. Modrzejewska-Świągulska, *Diagnoza stanu, czyli nauczyciele*

Analiza i interpretacja materiału badawczego

Ze względu na ramy tego artykułu postanowiono nie odnosić się do całości materiału badawczego pozyskanego podczas spotkań diagnostycznych, a jedynie opisać te bariery/ograniczenia, które najczęściej pojawiały się w dyskusjach zespołów i budziły wiele emocji, a zdaniem badających mogą najbardziej utrudniać realizację innowacyjnych działań w szkołach. Analiza i interpretacja danych przebiegała w kilku etapach: odnalezienie w wypowiedziach powtarzających się fragmentów opisujących bariery związane z pracą nauczycieli, kondensowanie materiału, wyróżnienie barier dla działań innowacyjnych wraz z ich właściwościami/atributami szczegółowymi¹².

Najczęściej zgłaszane bariery pogrupowano w następujące cztery obszary tematyczne:

- 1) Nauczyciel w pracy – to obszar, który rozmówcy wiązali z poczuciem osobistej efektywności i spełnienia w pracy. Doprecyzowany został on poprzez następujące właściwości¹³:

- a. Psychologiczne trudności w pracy nauczyciela – dotyczą one wypalenia zawodowego, stresu w pracy. Nauczyciele podkreślali, że ich pracy towarzyszy: „stres związany z konfliktami rodzinnymi”¹⁴, „częste wypalenie zawodowe, zmęczenie psychiczne, brak chęci i energii do działania”; „poczucie bezradności – niewspółmierność wysiłku wkładanego w pracę dydaktyczną do efektów w postępach ucznia”.

- b. Postawa nauczyciela wobec pracy i organizacja pracy własnej – dotyczy to braku osobistego zaangażowania i dbałości o wysoką jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz niekonsekwencji w podejmowanych działaniach wychowawczych. Ilustrują to następujące przykłady wypowiedzi: „bierna postawa nauczycieli”; „rutyna zawodowa”; „bylejakość i chaotyczność w wykonywaniu zadań”.

- c. Etapy kariery i doskonalenie zawodowe – rozumiane bywa ono jako czynnik zakłócający pracę nauczyciela w postaci „syndromu przetrenowania”. Nauczyciele uczestniczą w dużej ilości szkoleń o różnorodnej tematyce, traktują je jednak jako wymóg formalny i nie wprowadzają wypracowanych efektów do pracy własnej. Ilustracją są następujące określenia: „przymus chodzenia na szkolenia”; „niepotrzebne szkolenia, zła tematyka, niedostosowana do poziomu”.

- 2) Zespół pedagogiczny/rady a jakość pracy – wątkiem tym objęto obszar budowania relacji interpersonalnych oraz umiejętności pracy w zespole i uwagę zwrócono na:

o sobie i swojej pracy. Krótki raport z badań, [w:] *System wspierania rozwoju szkół w powiecie kartuskim* (materiały projektowe), Kartuzy 2015, s. 40–49.

¹² Por. K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Warszawa 2009.

¹³ Por. A. Chmielińska, M. Modrzejewska-Świgulska, *Limitations in the Work of Polish Teachers*, dz. cyt.

¹⁴ Dosłowne wypowiedzi nauczycieli opatrzone cudzym słowem.

- a) Relacje między nauczycielami – w większości przypadków zanotowano zakłócenia na poziomie dojrzałości zespołu, komunikacji werbalnej, asertywnego budowania relacji, umiejętności rozdzielania ról zawodowych i koleżeńskich w pracy oraz etycznych aspektów pracy w zespole. Ilustracją problemów wymienianych przez nauczycieli są następujące cytaty: „brak solidarności i jednomyślności grupy”; „nieszczerłość i powierzchowność kontaktów”; „brak śmiałości i odwagi w mówieniu o sprawach trudnych w zespole”; „brak wsparcia kolegów na forum podczas poruszania spraw trudnych”.
 - b) Nieodpowiednią współpracę koleżeńską – badani nauczyciele skojarzyli ją przede wszystkim z nieumiejętnością planowania pracy zespołu, ustalania i realizowania celów oraz przejmowania odpowiedzialności za powierzone zadania. Wymieniane przez nauczycieli przykłady braku kompetencji dotyczą dojrzałości funkcjonalnej zespołu, którą charakteryzowano jako: „ignorowanie przydzielonych zadań – psychologia”; „niekonsekwencja w działaniu odnośnie do realizacji postanowień rady pedagogicznej”; „mała umiejętność wypracowania konkretnych rozwiązań problemów podczas spotkań zespołu”.
- 3) Przywództwo w szkole – kategoria ta pojawiła się w narracjach pedagogów w odniesieniu do budowania relacji pomiędzy nauczycielem a dyrektorem szkoły. W przeważającej części treści tego obszaru dotyczą jednak zarządzania szkołą, w tym:
- a) Relacji lider – nauczyciel; przedmiotowe traktowanie nauczyciela przejawia się w następujących działaniach dyrektorów szkół: „narzucanie działań bez uprzednich konsultacji z nauczycielem”; „uczestnictwo w zadaniach i szkoleniach bez wcześniejszego poinformowania o nich zespołu nauczycielskiego”.
 - b) Problemu zarządzania szkołą – najczęściej był on definiowany w kategoriach braku zaufania i szacunku między dyrekcją a zespołem; braku odpowiedniego przepływu informacji od dyrekcji do nauczycieli; małego lub żadnego wsparcia ze strony dyrekcji; dyrektywnego stylu zarządzania i braku kluczowych kompetencji pracy z zespołem, jak delegowanie zadań czy udzielanie informacji zwrotnej. Trudności te nauczyciele nazywają następująco: „brak płynności w przepływie informacji dyrekcja – nauczyciel”; „duża zmienność dyrekcji odnośnie do ustaleń i zaplanowanych wcześniej działań”; „nierówne i niesprawiedliwe traktowanie nauczycieli”; „brak poczucia docenienia przez dyrekcję, liczy się tylko efekt, a nie wkład pracy nauczyciela”.
- 4) Prawno-ekonomiczny kontekst pracy nauczyciela – dotyczy on komentarzy nauczycieli odnoszących się do:
- a) Negatywnych skutków reform oświatowych (wymagania stawiane nauczycielom, zmiany w programach nauczania, stosowane podręczniki, zakres lektur obowiązkowych). Nauczyciele w dyskusjach podkreślali zwłaszcza: „zmiany

programów”; „zwiększenie liczby godzin na etacie”; „brak stabilizacji prawnej, wieczne zmiany prawne, na przykład wiek emerytalny, coroczne zmiany listy lektur i podręczników”.

- b) Niestabilnej sytuacji na rynku pracy; jako sprawa do wyeliminowania wybrzmiała w dyskusji tylko w jednym zespole.
- c) Biurokracji (brak elastycznego systemu przepisów oświatowych): w grupach żywo dyskutowano na temat konieczności generowania niezrozumiałych, niepotrzebnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej treści dokumentów (m.in. rozkładów zajęć, sprawozdań). Z wypowiedzi wynika, że nadmierna biurokracja zajmuje miejsce realnej pracy, to znaczy „nadmiar papierologii” uniemożliwia wykonywanie podstawowych zadań wychowawczo-dydaktycznych. Nauczyciele podkreślali niedopasowanie wymagań i decyzji urzędników do realnych warunków szkoły i pracy pedagogicznej; brak dobrych uregulowań w sytuacjach nietypowych, odbiegających od tych przewidzianych w ustawach i rozporządzeniach.

Dostrzeganie trudności w codziennej pracy nauczyciela mogą utrudniać realizowaniu działań innowacyjnych ze względu na braki związane z kompetencjami jednostkowymi nauczycieli i kadry zarządzającej szkołami, szczególnie w zakresie umiejętności prawidłowej komunikacji oraz sprawnego i twórczego przywództwa. Innowacje w instytucjach wiążą się bowiem ze sprawnym zarządzaniem zespołami ludzkimi, klarowną i bezpośrednią komunikacją oraz budowaniem atmosfery zaufania, która sprzyja podejmowaniu ryzykownych działań¹⁵.

Bariery innowacji w edukacji w opiniach innowatorów

Przedstawiony w niniejszej części materiał badawczy pozyskano na drodze wywiadów swobodnych, które przeprowadzono wśród innowatorów przekraczających twórczo granice w obrębie edukacji. Badaniu poddano 12 osób, a wśród nich byli: założyciele autorskich szkół eksperymentalnych, ośrodków innowacji edukacyjnych oraz twórcy innowacyjnych programów edukacyjnych, animatorzy społeczności lokalnych, a także autorzy podręczników i alternatywnych metod nauczania. Osoby te posiadają udokumentowane dokonania w zakresie innowacji edukacyjnych i są rozpoznawane w środowisku pedagogicznym. Rozmówcy, opowiadając o swojej drodze zawodowej, poruszyli też problem barier związanych z systemem edukacji i funkcjonowaniem szkół, jak również odnieśli się do szerszego kontekstu społeczno-kulturowego.

¹⁵ Por. G.J. Puccio, M. Mance, M.C. Murdock, *Creative Leadership. Skills That Drive Changes*, United States of America 2011; Por. M. Wiśniewska, *Kultury organizacyjne w szkole. Teoria. Badania. Rekomendacje*, Bydgoszcz 2015.

Analiza i interpretacja materiału badawczego

W pierwszym etapie analizy pozyskanego materiału dokonano transkrypcji wywiadów z przekazów ustnych na tekst pisany (surowe dane – w przypadku prezentowanych badań są to wywiady utrwalone na dyktafonie – przepisano)¹⁶. Interpretacja transkrypcji przebiegała w trzech etapach: całościowe czytanie tekstu, wyróżnienie wątków/segmentów tematycznych związanych z barierami doświadczanymi przez rozmówców w podejmowanych przez nich działaniach innowacyjnych w celu wyróżnienia barier nadrzędnych oraz ich właściwości, pisanie końcowej noty badawczej.

Barieri, których doświadczają innowatorzy na gruncie edukacji szkolnej, można zaklasyfikować do trzech grup: osobowe, relacyjne oraz społeczno-kulturowe:

- 1) Bariery osobowe badani kojarzą z przekonaniem, wiedzą, umiejętnościami oraz postawą nauczyciela, dyrektora szkoły, rodzica, ucznia. Narratorzy wskazują tu przede wszystkim lękową postawę dyrektorów szkół i ich niechęć do wyjścia poza jakikolwiek przepis ustalony odgórnie. W czasie współpracy z dyrektorami badani obserwują duży konserwyzm i tradycjonalizm międzypokoleniowy. Przejawia się on w robieniu czegoś zgodnie ze schematem obowiązującym w polskich szkołach od dawna, według zastanych zasad, a często niemających podstaw w przepisach prawnych. Wielu dyrektorów zarządza szkołą nie według własnego pomysłu, ale tak jak powszechnie zostało to przyjęte. Bariery osobowe nauczyciela to szereg ograniczających przekonań i iluzji na temat funkcjonowania szkoły oraz procesu nauczania. Należą do nich:
 - a) Przekonanie, że podręcznik szkolny to program nauczania – nauczyciele realizują podręcznik w miejsce programu, w dostarczaniu wiedzy nie wychodzą poza umieszczone w nim treści. Nie posiadają umiejętności lub/i chęci korzystania z zasobów szkoły i jej otoczenia naturalnego.
 - b) Przekonanie, że uczeń nie uczy się poza klasą, a edukacja to proces toczący się w ławce szkolnej – nauczyciele nie realizują procesu nauczania w sposób całościowy, pomijają etapy doświadczenia oraz aktywnego eksperymentowania ucznia, które stanowią naturalne elementy przyswajania wiedzy:
 - c) Nieumiejętność korzystania z zasobów indywidualnych ucznia w procesie nauczania – dzieci uczą się tego, czego oczekuje od nich nauczyciel, a pytania stawiane przez nauczyciela ograniczają się do tych zamieszczonych w podręczniku. Świat przeżyć ucznia ograniczony jest do treści podręcznika. Nauczyciel podchodzący w ten sposób do procesu nauczania nie wykorzystuje wiedzy i osobistych doświadczeń dziecka. Zakłada, że uczeń nic nie wie, a wszystko,

¹⁶ S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok 2004; M.B. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000.

co wie, pochodzi od nauczyciela i z podręcznika. W konsekwencji uczeń nie stanowi aktywnego podmiotu w zdobywaniu wiedzy, a przedmiot nauczania to informacje, które zdobywa dzięki „profesjonalnym” oddziaływaniom nauczyciela. Nauczycielom brakuje zdolności do improwizacji, nie reagują na to, co dzieje się w klasie szkolnej na lekcji, ale wymuszają przygotowane przez siebie scenariusze zachowań. Instytucja szkoły zdaniem badanych nie znosi improwizacji. Rozmówcy podkreślają: „(...) nie czerpiemy z potencjału uczniów, że wiedzą, że potrafią, że są wrażliwi, że mają piękne dusze, zainteresowania. Jeśli my na lekcji pytamy tylko o to, co jest w podręczniku, albo to, co jest w materiale nauczania, to nigdy nie dowiemy się tak naprawdę, co moglibyśmy zrobić, co mogłoby się wydarzyć na naszych zajęciach. I to też mnie ogranicza, bo ja zakładam, że ten człowiek nic nie wie, i wszystko, co będzie wiedział, wynika z mojej lekcji; przez to bardzo dużo tracimy”.

- d) „Bycie w miejscu myślni” – to takie podejście nauczycieli do nauczania, które polega na negatywnym przewidywaniu znanej sytuacji, bez otwartości na to, co nowego i dobrego może się wydarzyć podczas lekcji. Wynikiem opisanej bariery psychologicznej, charakteryzującej sposób myślenia nauczyciela, jest brak entuzjazmu pedagogicznego oraz radości wynikającej ze spotkania z drugim człowiekiem.
 - e) „Zamykanie tego, z czym sobie nie radzę” – bariera ta stanowi przedwczesne domknięcie poznawcze, którego konsekwencją jest omijanie trudności, barier, granic i nieangażowanie się w dalszy proces rozwiązywania problemu. Badani określają to jako „brak refleksji nad możliwością”. Jeżeli jakieś zadanie leży poza wyobrażeniem danej osoby, staje się ono jednocześnie niemożliwe do pomyślenia i wykonania. Świadomość granicy i niepewność własnych możliwości staje się tu głównym kryterium nieprzekraczania barier.
- 2) Bariery relacyjne rozmówcy łączyli z więzią budowaną przez nauczyciela z wychowankiem. Często charakteryzuje ją brak szacunku dla ucznia i niezwracanie uwagi na jego cechy indywidualne, co przejawia się między innymi w oczekiwaniu takiego samego reagowania wszystkich uczniów na zadania dydaktyczne i wychowawcze („oczekiwanie jednego typu człowieka po drugiej stronie w procesie nauczania”). Dodatkową cechą relacji pedagogicznych często staje się władczość i autorytarne traktowanie wychowanków: „Kolejną barierą jest to, że nie uczymy się budować relacji z drugą osobą, nie uczymy się szanować drugiej osoby. Chcemy, żeby jednakowo reagowali na nasze zachowania i siłujemy się z tym, żeby był jeden mózg i jeden typ człowieka. I to jest trudne w tym zawodzie, że ja, nauczyciel, uważam, że jeżeli uczeń się rusza albo gada, to dzieje się to przeciwko mnie, bo ja jestem szefem grupy, guru, i wszystkie oczy powinny być wpatrzone we mnie, i ktoś robi mi na złość. Nie uczymy się rozumienia różnic, akceptacji dzieci i sytuacji, tego, że bardzo się różnimy”.

3) Bariery społeczno-kulturowe narratorzy umiejscowili w świadomości społecznej, w utrwalonych zadaniach szkoły i edukacji, które wynikają z wieloletniej tradycji oraz przyzwyczajenia do istniejącego systemu kształcenia. Rozmówcy nie przypisują ich żadnym konkretnym osobom, umieszczają je niejako w „eterze” polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Ograniczenia te wynikają z tradycyjnego myślenia o szkole jako jedynym prawomocnym źródle wiedzy i informacji przyswajanych podczas lekcji. Tymczasem jedna z badanych osób twierdzi, że „(...) szkoła jest najślabszym źródłem informacji i wiedzy. [Tymczasem t]o jedyne miejsce, gdzie można odkrywać wielkie porządki świata czy różnych nauk. W szkole [jednak] to nie idzie. Dalej stara się [ona] nauczać i przez to nauczyciele stoją w miejscu. Dla nich ważne są egzaminy, testy, matura, bo w ten sposób można sprawdzić to, czego dzieci się nauczyły. [Problemem jest] wiara w to, że jedyną wiedzą, jaką mają ludzie, jest ta przerobiona, przetworzona w jakiś sposób w szkole”.

Innowatorzy identyfikują stereotypy funkcjonujące w środowisku nauczycielskim, podkreślają, że „edukacja pełna jest mitów”. Pomimo wielu badań kwestionujących ich słuszność, funkcjonują one w sposób absolutny i niepodważalny, i co więcej mają wpływ na projektowanie wydarzeń edukacyjnych, które są dalekie od realnej i dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Zakorzone mity i przekonania na temat edukacji stanowią poważne ograniczenia w innowacyjności nie tylko nauczyciela, ale przede wszystkim szkoły jako systemu twórczego: „Nam się wpaja, jak powinna wyglądać lekcja, jak powinien się zachowywać nauczyciel. I kiedy stajemy się nauczycielami, sami się tak zachowujemy”.

Charakterystyczną cechą barier w edukacji, dostrzeganych i wymienianych przez innowatorów, jest ich psychologiczne pochodzenie i „wewnętrzne” umiejscowienie w osobie, a nie w systemie szkolnym. Bariery badani widzą raczej w mentalności, przekonaniach, a nie w strukturze organizacyjnej szkoły, która nie jest źródłem problemów. Bardziej wynikają one z pewnego sposobu myślenia o szkole. Badani innowatorzy, pytani o przeszkody nie do pokonania, twierdzą, że realnie one nie istnieją. Jedynym źródłem ich powstawania jest ludzka mentalność i tradycja, która zamyka człowieka na odmiennosc. Ich zdaniem obecna formuła nauczania nie daje efektów, nawet przy dużym nakładzie pracy nauczyciela.

Uwagi końcowe

W wypowiedziach nauczycieli i innowatorów dostrzeżono dość spójny obraz barier zawodowych, które w przekonaniu autorów stanowią istotne ograniczenia w procesie wdrażania innowacji edukacyjnych. Wiążą się one szczególnie ze sztywną strukturą organizacyjną szkół, barierami komunikacyjnymi zakłócającymi współpracę wewnątrz

zespołów nauczycielskich oraz stylami zarządzania szkołami. W wypowiedziach zespołów nauczycielskich i innowatorów inaczej rozkładają się akcenty dotyczące źródeł istniejących barier. Grupy nauczycielskie w swoich refleksjach koncentrują się na ograniczeniach systemowych, zewnętrznych, z kolei innowatorzy znaczące bariery upatrują w mentalności nauczycieli oraz kadry zarządzającej. Dla grup nauczycieli zmienność i niepewność jest doświadczana jako bariera, z kolei dla innowatorów stanowi to wyzwanie do działania, wymyślania nowych zadań i ich realizowania.

Najważniejsze wnioski z badań ujęto w kilku punktach. Dotyczą one nie tylko proponowanych działań naprawczych na poziomie kompetencji indywidualnych, ale i ogólnej refleksji związanej z funkcjonowaniem systemu społeczno-kulturowego szkoły¹⁷.

- Z wypowiedzi uczestników badań wynika, że istotną barierą w ich pracy zawodowej są ograniczenia związane z biurokracją, które utrudniają realizowanie zadań wychowawczo-dydaktycznych. Warto się więc zastanowić, na ile możliwe staje się wdrażanie innowacji (zadań nietypowych, twórczych) wymagających reorganizacji istniejącego systemu społeczno-kulturowego szkoły, bowiem wiadomo, że to właśnie ograniczenia związane z biurokracją blokują sprawne działania, które nie zostały ujęte przepisami. Rzeczywiste innowacje wdrażane w szkołach wydają się dotyczyć przede wszystkim wyizolowanych działań metodycznych i wychowawczych, a nie całości systemu szkolnego. Problematyka innowacji szkolnych wymaga zdaniem autorów głębszego namysłu i wspólnych dyskusji akademików z praktykami oraz przedstawicielami władz oświatowych.
- Istotnym czynnikiem zmian i efektywnej współpracy w grupie jest osobowość lidera, jego umiejętności budowania zespołu oraz partnerskich relacji. W szkole potrzebny jest bardziej twórczy lider (twórcze przywództwo) niż nadzorujący dyrektor. Jednym z głównych ograniczeń w pracy nauczycieli, zgłaszanym podczas spotkań, jest sposób zarządzania zespołem nauczycielskim. Także w literaturze podkreśla się, że brak liderów sprawnie i elastycznie zarządzających instytucjami stanowi istotną barierę w działaniach innowacyjnych¹⁸. Przeprowadzone badania ujawniły konieczność wspierania kompetencji przywódczych dyrektorów szkół, a szczególnie umiejętności komunikowania się z zespołem, budowania zespołu, inspirowania i motywowania słowem oraz przykładem, wyzwalania twórczej energii zespołu, znajomości metod i technik twórczego rozwiązywania problemów, doceniania wysiłków i sprawiedliwego nagradzania podejmowanych działań¹⁹.

¹⁷ Por. A. Chmielińska, M. Modrzejewska-Świgulska, *Limitations in the Work of Polish Teachers*, dz. cyt., s. 107–118; A. Chmielińska, M. Modrzejewska-Świgulska, *Diagnoza stanu, czyli nauczyciele o sobie i swojej pracy. Krótki raport z badań*, dz. cyt., s. 40–49.

¹⁸ Por. B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności*, dz. cyt., s. 210 - 242

¹⁹ J. Adair (with Peter Reed), *Od bossa do lidera. Prowadzić innych do sukcesu*, Kraków 2008.

- Rozmowy z nauczycielami potwierdziły wcześniejsze przekonania autorów o potrzebie zmian na poziomie kompetencji jednostkowych, zwłaszcza dotyczących umiejętności prawidłowej komunikacji. Prawidłowa i wspierająca komunikacja jest podstawowym warunkiem efektywnej współpracy i kooperacji, a tym bardziej działań innowacyjnych na wszystkich poziomach systemu szkolnego: nauczyciel – nauczyciel, nauczyciel – uczeń, nauczyciel – kadra zarządzająca, szkoła – lokalne instytucje oświatowo-kulturalne, szkoła – organy nadzorujące.

W ramach podsumowania warto się zastanowić, czy innowacje w polskich szkołach mają charakter systemowy, czy jedynie dydaktyczno-wychowawczy. Na podstawie obserwacji i badań można wnioskować, że nie powinny one być traktowane jedynie jako działania o charakterze podmiotowym, ale również posiadać wymiar organizacyjny, systemowy, bowiem innowacyjność nie jest sprawą indywidualnego nauczyciela, ale całej społeczności szkolnej. Tak pojmowana i realizowana innowacja edukacyjna może zapoczątkować zmiany w najbliższym otoczeniu szkoły, w społeczności lokalnej, a nie być jedynie „pozorem działań innowacyjnych”.

Bibliografia

- Adair J. (with Peter Reed), *Od bossa do lidera. Prowadzić innych do sukcesu*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków 2008.
- Adams J., *Conceptual Block Busting: A Guide to Better Ideas*, Perseus Book, New York 1986.
- Amabile T.A., *Creativity in Context. Update to the Social Psychology of Creativity*, Westview Press, Boulder 1996.
- Charmaz K., *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Chmielińska A., Modrzejewska-Świgulska M., *Diagnoza stanu, czyli nauczyciele o sobie i swojej pracy. Krótki raport z badań*, [w:] *System wspierania rozwoju szkół w powiecie kartuskim* (materiały projektowe), Centrum Inicjatyw Edukacyjnych, Kartuzy 2015.
- Chmielińska A., Modrzejewska-Świgulska M., *Limitations in the Work of Polish Teachers*, „Creativity. Theories – Research – Applications” 1(2014)1.
- Davis G.A., *Creativity is Forever*, Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque (Iowa) 2004.
- Dobrołowicz W., *Antykreacyjność – bariery psychiczne i psychospołeczne*, [w:] *Twórczość – wychowanie XXI wieku*, red. E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2003.
- Drucker P.F., *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, PWN, Warszawa 1992.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbińska K. (red.), *Sprawcy illub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Galewska-Kustra M., *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Isaksen S.G., Lauer K., Ekvall G., Britz A., *Perceptions of the Best and Worst Climates for Creativity: Preliminary Validation Evidence for the Situational Outlook Questionnaire*, “Creativity- Research -Journal” (2001)2.

- Karwowski M., *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009.
- Kvale S., *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok 2004.
- Lutyński J., *Działania pozorne*, „Kultura i Społeczeństwo”, t. 21, nr 2, Warszawa 1977.
- Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana, Białystok 2000.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Pomykański A., *Innowacje*, Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej, Łódź 2001.
- Przyborowska B., *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
- Puccio G.J., Mance M., Murdock M.C., *Creative Leadership. Skills that Drive Changes*, SAGE Publications, Inc, Printed in United States of America 2011.
- Schulz R., *Procesy zmian i odnowy*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1980.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013.
- Tokarz A., (red.), *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1991.
- West M.A., Ricards T., *Innovation*, [in:] *Encyclopedia of Creativity*, ed. M.A. Runco, S.R. Pritzker, Academic Press, San Diego 1999.
- West M.A., *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2000.
- Wiśniewska M., *Kultury organizacyjne w szkole. Teoria. Badania. Rekomendacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2015.

ADRES DO KORESPONDENCJI

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Aleksandra Chmielińska
Uniwersytet Łódzki
e-mail: chmielinska@op.pl

Monika Modrzejewska-Świgulska
Uniwersytet Łódzki
e-mail: momodrzejewska@gmail.com