

Ewa Kochanowska
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Poczucie partycypacji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zmianach edukacyjnych. Raport z badań

A Sense of the Participation
of Teachers of Early Childhood
Education in Educational Transformations.
A Report on Research

SŁOWA KLUCZOWE ABSTRAKT

edukacja wczesno-
szkolna, zmiana
edukacyjna, nauczy-
ciel, partycypacja,
reformacja

Przedmiotem przeprowadzonych badań było odczuwane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej poczucie partycypacji w zmianach edukacyjnych. Celem badań było ustalenie sposobu rozumienia przez nauczycieli pojęcia „zmiana edukacyjna”, zbadanie ich stosunku do zmian w edukacji oraz odczuwanego poziomu partycypacji we wprowadzanych zmianach. Badania sondażowe z zastosowaniem techniki badań ankietowych zostały przeprowadzone w roku szkolnym 2015/2016 wśród 96 nauczycieli na terenie województwa śląskiego i małopolskiego. W wypowiedziach nauczycieli zaznaczyła się tendencja do adaptacyjnego postrzegania swojego funkcjonowania wobec zmian w edukacji. Zarówno w wymiarze formalno-organizacyjnym, kompetencyjnym, jak i przedmiotowym nauczyciele dostrzegają bariery w swojej partycypacji w zmianach edukacyjnych. Choć nauczyciele uważają, iż zmiany w edukacji są niezwykle ważne i powinny się dokonywać, jednakże autorstwo zmian nie jest obiektem zabiegów dla wielu z badanych. Uzyskane wyniki badań stanowią wyzwanie dla

instytucji kształcących, doksztalających i doskonalących nauczycieli w zakresie podejmowania działań mających na celu zmianę w sposobie myślenia nauczycieli o sobie jako animatorach zmian w dzisiejszej dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej.

KEYWORDS **ABSTRACT**

early childhood education, educational transformation, teacher, participation, reform

The object of the conducted research was to gauge a sense of the participation of teachers of early childhood education in educational transformations. The aim of the study was to determine the teachers' understanding of the notion of educational transformation, examine their attitude to changes occurring in education and the perceived level of participation in the introduced changes. The survey research using opinion poll techniques was conducted in the school year 2015/2016 among 96 teachers in the Silesia and Małopolska Provinces. In their statements, the interviewed teachers indicated a tendency to an adaptive perception of their functioning within the changes in education. Furthermore, the teachers perceive barriers in their participation in the educational changes both in formal-organizational and competence dimensions. Although they believe that changes in education are extremely important and should be made, the authorship of changes is not an object of action of many of the respondents. The results obtained within the study are a challenge for educational institutions in terms of training and improving teachers in taking action aimed at changing the way teachers think of themselves as animators of transformations in today's rapidly changing educational reality.

Wprowadzenie

Jednym z najważniejszych zadań współczesnej pedeutologii jest badanie funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmian edukacyjnych¹. Zmiana w edukacji, związana z realizacją polityki oświatowej, jest złożonym zjawiskiem, które powoduje ciąg zdarzeń czasowych, prowadzących od kontekstu lokalnego i interpretacji założeń polityki do działań na poziomie klasy, by ostatecznie mieć wpływ na indywidualne osiągnięcia uczniów². Źródła zmian w edukacji związane są nie tylko z krytyczną oceną dotych-

¹ D. Ekiert-Oldroyd, *Zmiany edukacyjne w oświacie: od paradygmatu zmiany do zmiany paradygmatu*, „Chowanna” (2006)1, s. 10.

² Zob. D. Hopkins, M. Ainscow, M. West, *Sens zmian edukacyjnych*, [w:] *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, red. D. Ekiert-Grabowska, Radom 1997.

czasowych zjawisk i procesów dokonywania zmian w uczniach pod wpływem procesu nauczania i wychowania, ale są także odpowiedzią na wyzwania współczesnej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Zmiany w sferze edukacji mają swe źródła w szerszych zmianach społecznych oraz zmieniających się sposobach postrzegania jednostki i jej związków ze społeczeństwem³. Współczesny człowiek żyje w świecie cechującym się szybkimi przemianami obejmującymi sferę polityczną, społeczno-kulturową, ekonomiczną i cywilizacyjną. Determinują one konieczność dostosowywania się do coraz to nowych wymagań i wyzwań, odnoszących się do niemal wszystkich dziedzin życia. O współczesnym świecie, określanym jako ponowoczesny, twierdzi się, że „(...) jest próbą życia z wielością, złożonością, migotliwością i różnorodnością. Dotychczasowe ideały, oświeceniowy kult rozumu, logik argumentacji, kult technicznego działania i sukcesu tracą swój monopol na ważność. Obok nich pojawiają się natomiast: napięcie oraz dwuznaczność, dwuwartościowość, wzajemna przeciwstawność przedmiotów, rzeczy, sytuacji, osób, poglądów, ideologii wartości, norm”⁴.

Ponowoczesny świat wymaga zatem edukacji nowego typu, u podstaw której leżą odmienne od dotychczasowych paradygmaty edukacyjne. Jak podkreśla Z. Kwieciński, „w opozycji do pedagogii operującej kategoriami wpływu, przekazu i przystosowania ukształtowały się warianty paradygmatów, które jako swoje centralne kategorie stanowią: wzrost, rozwój, postęp, zmiana, wymiana”⁵. Pojawiła się potrzeba odejścia wyłącznie od doktryny edukacji adaptacyjnej, przystosowującej nowe pokolenia do zastanej rzeczywistości, na rzecz doktryny edukacji krytyczno-kreatywnej, pobudzającej do innowacji, twórczości, nabywania kompetencji do zmiany otaczającego świata. Konsekwencją jest inne ujmowanie celów kształcenia, orientacja na podmiotowość uczestników procesu edukacyjnego, postrzeganie nauczania jako procesu twórczego, itp.⁶ Zmiany edukacyjne usankcjonowane prawnie w odniesieniu do istniejącego ustroju szkolnego przyjmują postać reform oświatowych. Dokonywanym już przemianom reformatorskim w polskiej oświacie J. Hellwig przypisuje następujące cechy:

- wynikały na ogół z sytuacji politycznej, a nie zawsze pedagogicznej;
- najczęściej nie były odpowiednio przygotowane, w szczególności pod względem finansowym;
- angażowały społeczeństwo, ale w ostatecznym ich kształcie jego udział był minimalny, gdyż nie realizowano jego postulatów;

³ M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 63.

⁴ Zob. A. Nowak-Łojewska, *Nowoczesne i ponowoczesne konteksty odczytywania wiedzy w szkole – zderzenie relacji*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Warszawa 2011, s. 113.

⁵ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 165.

⁶ Zob. F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2004, s. 472-482.

- współpraca z pedagogami była na ogół częściowa, stąd też w miarę postępu prac gasła ich aktywność; ich głosów najczęściej nie słuchano;
- reformy najczęściej nie rozwiązywały wszystkich problemów oświaty;
- ciężar realizacji reform edukacyjnych spadał najczęściej na barki mniej lub bardziej przygotowanych do ich spełniania, ale i słabo wynagradzanych, zawsze ofiarnych nauczycieli;
- organizatorzy kolejnych reform, krytykując swych poprzedników przy przygotowaniu i realizacji nowych reform, zupełnie nie brali pod uwagę ich negatywnych doświadczeń i popełniali dokładnie te same błędy;
- w okresie powrotu idei samorządności narosły nowe problemy, w szczególności wokół pytania o metodę przygotowania i przeprowadzenia reformy edukacyjnej w warunkach decentralizacji i demokracji⁷.

W kontekście wymienionych wyżej cech reform oświatowych nasuwa się spostrzeżenie, że z jednej strony nakładają one na nauczyciela jako jednego z głównych uczestników edukacji określone zadania, z drugiej zaś strony, to od jego świadomości i zaangażowania zależy powodzenie reform. Nauczyciel musi pracować nad swymi wyborami, aby nie mieściły się one tylko i wyłącznie w dwóch wymiarach: „od dyspersyjnej postawy aksjologicznej do radykalizmu aksjologicznego, od postawy obojętności do postawy zaangażowania społecznego”⁸. Stając wobec zmieniających się warunków społeczno-politycznych oraz zmieniających się wymogów prawa oświatowego, musi swoją pracą odpowiedzieć na zaistniałą zmianę; podjąć refleksję nad sobą samym i odpowiedzieć na pytanie: co odrzucić, a co zachować? Odpowiedź ta staje się warunkiem adaptacji nauczyciela do nowej sytuacji, uwzględniającej nowe zjawiska funkcjonowania szkolnictwa i wymogi jego pracy⁹. Ważnym czynnikiem decydującym o modernizacji i doskonaleniu systemu edukacji jest odczuwane przez nauczycieli poczucie partycypacji w zmianach edukacyjnych.

Nauczyciel jako uczestnik zmian edukacyjnych – kontekst teoretyczny

O efektach wprowadzanych zmian edukacyjnych decyduje wiele czynników, do których M. Fullan¹⁰ zalicza następujące:

1. Zmiany nie można wprowadzać na siłę, ponieważ różnorodne czynniki wpływają na to, czy zmiana się powiedzie. Można zmienić strukturę systemu, program na-

⁷ J. Hellwig, *Reformy edukacyjne w Polsce. Tradycje i współczesność*, „Rocznik Pedagogiczny” (2000)23, s. 46-47.

⁸ A. Nalaskowski, *Edukacja, która nie chce przeminąć*, Kraków 1999, s. 19.

⁹ I. Nowosad, *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów*, Kraków 2001, s. 263.

¹⁰ Zob. M. Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, London 1991, [za:] D. Ekiert-Oldroyd, *Zmiany edukacyjne w oświacie*, dz. cyt., s. 22-23.

uczania, ale w ostatecznym efekcie powodzenie zmiany zależy od ludzi, których nie możemy zmusić do sposobów myślenia, jakie nam odpowiadają, czy wymusić motywację do pracy. Możemy jedynie tworzyć sprzyjające warunki do zmiany postaw ludzi wobec zmiany.

2. Zmiana jest procesem i nie przebiega według gotowych schematów, co oznacza, że nie wszystkie okoliczności można kontrolować.
3. W procesie wprowadzania zmian problemy są nieuniknione i wskazują na to, że zmiana rzeczywiście zachodzi.
4. Zbyt wczesne ustalenie wizji i strategiczne planowanie jest często zawodne.
5. Działania indywidualne i zespołowe mają jednakowe znaczenie w procesie wprowadzania zmiany, co oznacza, że indywidualne pomysły oraz idee są równie ważne jak grupowe.
6. Ani centralizacja, ani decentralizacja nie mogą funkcjonować oddzielnie, gdyż w edukacji tendencje do centralizacji występują na przemian z tendencjami do decentralizacji.
7. Zmiany powinny uwzględniać szersze środowisko, a nie jedynie kontekst wewnątrzszkolny, w przeciwnym mają małe szanse powodzenia.

Według L. Darlinga-Hammonda, w procesie tworzenia polityki oświatowej i wdrażania zmian mamy w dalszym ciągu do czynienia z tak zwanym starym paradygmatem, według którego to reformatorzy precyzują, jakie zmiany oraz w jaki sposób szkoły powinny je wdrażać i realizować. Często narzuca się wzajemnie sprzeczne wymogi czy wskazówki, jednak paradygmat ten jest niezwykle przydatny i wygodny, daje bowiem twórcom polityki edukacyjnej poczucie sprawowania kontroli i odpowiedzialności. Alternatywny, tzw. „nowy paradygmat”, miałby polegać na stwarzaniu nauczycielom warunków do uczenia się w procesie zmiany, do współpracy, do wspólnego rozwiązywania problemów i konfliktów pojawiających się w trakcie wprowadzania zmian. Nowy paradygmat miałby być drogą „od reformowania szkoły do odrodzenia szkoły”, przekształcenia szkoły w uczącą się organizację, zaangażowania nauczycieli w procesy zmian tak, by zamiast być adresatem zmian i ich wykonawcami, stali się agentami zmian¹¹. Zgodnie z nowym paradygmatem, szczególne znaczenie w procesie zmian odgrywa partycypacja nauczycieli, ponieważ pomaga lepiej i pełniej zrozumieć zmianę, jej charakter, przyczyny i przewidywane skutki. Obecnie zachodzące zmiany oświatowe stawiają liczne wymagania przed całym społeczeństwem. Nie można budować nowego systemu edukacyjnego bez udziału wszystkich grup społecznych, a w szczególności nauczycieli, którzy są bezpośrednimi wykonawcami reform. Nauczyciele to najważniejsze ogniwo w procesie przekształcania oświaty i bez

¹¹ L. Darling-Hammond, *Policy for Restructuring*, [w:] *The Work of Restructuring Schools*, ed. A. Lieberman, New York 1995.

ich zaangażowania reforma powieść się nie może¹². Warunkiem powodzenia zmian edukacyjnych związanych z wprowadzanymi reformami oświatowymi jest poczucie partycypacji, tj. uczestnictwa nauczycieli w ich planowaniu i realizacji oraz ich sposób myślenia, postrzegania istniejącego ładu społecznego i oświatowego. Partycypację nauczycieli w przemianach oświatowych można rozpatrywać w kilku wymiarach, tj.:

- w wymiarze formalno-organizacyjnym, który wskazuje na przyjęte lub narzucone uwarunkowania określające sposób, procedury uczestnictwa różnych grup w partycypacji;
- w wymiarze podmiotowym, określającym grupy, którym nadaje się uprawnienia w partycypacji;
- w wymiarze przedmiotowym, związanym z określonymi sferami czy dziedzinami funkcjonowania szkoły, w obrębie których określone osoby lub grupy uczestniczą w podejmowaniu decyzji;
- w wymiarze kompetencyjnym, określającym stopień, w jakim poszczególne jednostki lub grupy mogą uczestniczyć w podejmowaniu decyzji¹³.

Partycypacja nauczycieli w zmianach edukacyjnych może przyjmować zróżnicowane formy, począwszy od takich, którym towarzyszy najmniejszy poziom (lub brak) władzy i odpowiedzialności, po takie, które mają pełen ich zakres, np.: wysłuchiwanie, wspieranie w przedstawianiu punktu widzenia, branie pod uwagę punktu widzenia podczas podejmowania decyzji, włączanie w proces podejmowania decyzji, posiadanie władzy do podejmowania decyzji i ponoszenia odpowiedzialności¹⁴.

Procedura badawcza

W celu ustalenia stosunku nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej do zmian edukacyjnych, odczuwanego przez nich poziomu wpływu na kształt wprowadzanych zmian oraz poznania oczekiwań nauczycieli wobec swojej partycypacji we wprowadzanych zmianach, zostały przeprowadzone badania sondażowe na terenie województw śląskiego i małopolskiego, które objęły 96 losowo dobranych nauczycieli pracujących w środowisku wiejskim i miejskim. Badania zostały przeprowadzone w roku akademickim 2015/2016 za pośrednictwem słuchaczy studiów podyplomowych *Pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne*, odbywających praktyki pedagogiczne w szkołach, w których badaniami zostali objęci nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Prowadzenie analiz teoretycznych i badań empirycznych w zakresie edukacji wczesnoszkolnej, dotyczących w tym przypadku poczucia partycypacji

¹² Por. D. Iwanek, *Trudności związane z reformą systemu edukacji*, „Nowa Szkoła” (1999)9, s. 56.

¹³ J.R.P. French, J. Israel, D. Aas, *An Experiment in Participation in Norwegian Factory*, „Human Relations” (1960), [za:] T. Mendel, *Partycypacja w zarządzaniu współczesnymi organizacjami*, Poznań 2002.

¹⁴ Zob. J. Kołodziejczyk, *Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2011, s. 190-191.

nauczycieli w zmianach edukacyjnych, ma podstawowe znaczenie dla poznania i rozumienia oczekiwań omawianej grupy zawodowej wobec swojej roli i roli uczniów w procesie kształcenia w kontekście dynamiki zmian rzeczywistości społecznej, kulturowej itd. Jak pisał prof. K. Denek, o przemianach w systemie edukacji narodowej decydują światli i kompetentni nauczyciele¹⁵. Nauczyciele otwarci na zmiany, a jednocześnie samodzielnie kreujący i wdrażający zmiany w codziennej praktyce szkolnej już na najniższych szczeblach edukacji, rozumiejący dynamikę procesu kształcenia i jego różnorodnie uwarunkowania, wykazują aktywną postawę wobec wprowadzanych reform i są zdolni do podejmowania w szkołach innowacyjnych działań.

W toku badań poszukiwano odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

1. Jakie jest rozumienie przez nauczycieli pojęcia „zmiana edukacyjna”?
2. Jaki jest stosunek nauczycieli do wprowadzanych zmian edukacyjnych?
3. Jak nauczyciele oceniają poziom swojej partycypacji w planowanych i realizowanych zmianach oświatowych?
4. Jakie są oczekiwania nauczycieli wobec możliwości swojej partycypacji w zmianach edukacyjnych?

Badania przeprowadzone zostały z wykorzystaniem techniki badań ankietowych. Narzędziem badawczym był specjalnie skonstruowany kwestionariusz ankiety, zaś pytania w nim zawarte miały charakter otwarty i półotwarty. Chodziło bowiem o to, aby nie wpływać sugestystycznie na odpowiedzi badanych. Ze względu na wielość i różnorodność wątków zawartych w odpowiedziach formułowanych przez osoby badane, każda z wyłonionych kategorii odpowiedzi była traktowana rozłącznie. Materiał empiryczny zebrany podczas badań uczyniono przedmiotem analizy ilościowo-jakościowej w odniesieniu do postawionych wyżej problemów badawczych, co dało podstawy do dokonania pewnych uogólnień i wyprowadzenia wniosków dla teorii i praktyki edukacji wczesnoszkolnej.

Wśród badanych znalazły się wyłącznie kobiety. Staż pracy większości z nich, tj. 49 osób (tzn. 51%), zawierał się w przedziale między 11 a 20 lat, 28 nauczycieli (29,2%) przepracowało w szkole powyżej 20 lat, natomiast 19 nauczycieli (tj. 19,8%) pracowało w szkole nie więcej niż 10 lat.

Wyniki badań

Z analizy odpowiedzi nauczycielek na pytanie dotyczące sposobu rozumienia przez nie pojęcia „zmiana edukacyjna” wyłoniło się kilka znaczeń, które można skategoryzować ze względu na charakter i zakres zjawisk i procesów, w ocenie badanych objętych zmianą (tabela 1).

¹⁵ Zob. K. Denek, *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, Poznań 2012.

Tabela 1. Sposób rozumienia pojęcia „zmiana edukacyjna” przez ankietowanych

| Kategorie odpowiedzi | Liczba wskazań | % N=96 |
|--|----------------|-----------|
| reforma oświatowa, zmiana podstawy programowej | 96 | 100 |
| innowacja programowa, organizacyjna lub metodyczna w szkole | 68 | 70,8 |
| modyfikacja, ulepszanie warsztatu pracy nauczyciela w codziennej praktyce szkolnej | 28 | 29,2 |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie uzyskanych wyników badań

Wszystkie badane odniosły pojęcie zmiany edukacyjnej do reformy oświatowej, tj. zmiany ustroju, treści i organizacji systemu szkolnego (przede wszystkim zmiany podstawy programowej) i konieczności dostosowania do nich działalności szkół. Liczna grupa badanych (70,8%) łączy pojęcie zmiany edukacyjnej z działalnością innowacyjną, związaną z wprowadzaniem nowych rozwiązań programowych i metodyczno-organizacyjnych w ramach działalności lekcyjnej i pozalekcyjnej w szkole. W tym rozumieniu przejawem planowanych i realizowanych zmian w edukacji są wprowadzane przez nauczycieli programy autorskie, nowatorskie metody i formy pracy oraz warunki organizowania szkolnej aktywności i dzieci, których celem jest poprawa jakości kształcenia i wychowania. Najmniej liczna grupa respondentek (29,2%) wyraziła w swoich wypowiedziach przekonanie, że przedmiotem zmiany edukacyjnej może być codzienna praktyka szkolna konkretnego nauczyciela, który podejmuje działania ukierunkowane na optymalizację swoich oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych. Dwa ostatnie wyodrębnione sposoby rozumienia zmiany edukacyjnej zasługują na szczególne podkreślenie, ponieważ wskazują na świadomość nauczycieli, iż zmiany w edukacji mają nie tylko charakter sformalizowany, „narzucony z zewnątrz”, ale także swój indywidualny wymiar uzależniony od inwencji i motywacji nauczyciela.

Drugie pytanie skierowane do badanych odnosiło się do oceny potrzeby zmian w edukacji. Zdaniem wszystkich ankietowanych taka potrzeba istnieje i jest uwarunkowana przede wszystkim przemianami przestrzeni życia, sytuacji społecznej, politycznej, gospodarczej, rozwojem technologii informacyjnych, a także koniecznością dostosowania oświaty do potrzeb i oczekiwań indywidualnych uczniów. Niespełna jedna trzecia badanych (28 osób, tj. 29,2%) stwierdziła, że zmiany w edukacji o charakterze reformatorskim nie powinny być zbyt częste, ponieważ wszelkie zmiany są – według tych nauczycielek – powodem niepokoju, chaosu organizacyjnego i w rezultacie stanowią przeszkodę w prawidłowym funkcjonowaniu systemu. Wobec samej

idei reform respondentki wysunęły zarzut, że w większości nie rozwiązują one pilnych problemów edukacji, nie czynią one nawet istotnych postępów w ich rozwiązaniu.

Oceniając poziom własnej partycypacji w zmianach edukacyjnych (tabela 2), wszystkie badane podkreśliły, że są realizatorkami zmian wprowadzanych przez reformy oświatowe i nie mają wpływu na ich założenia.

Tabela 2. Poczucie partycypacji nauczycieli w zmianach edukacyjnych

| Forma uczestnictwa w zmianach edukacyjnych | Liczba wskazań | % N=96 |
|--|----------------|-----------|
| nauczyciele „dyspozycyjni” wobec zmian wprowadzanych reformą oświaty | 79 | 82,3 |
| nauczyciele „zagubieni” w obliczu wprowadzanych zmian reformą oświaty | 15 | 15,6 |
| nauczyciele „autonomiczni” wobec zmian w edukacji na poziomie szkoły i klasy | 54 | 56,2 |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie uzyskanych wyników badań

Zdecydowana większość respondentek (82,3%) określiła swój poziom partycypacji w zmianach edukacyjnych jako podporządkowanie, „zgodne z przepisem roli”, wobec zewnętrznie narzuconych wymagań wynikających z wprowadzanych reform oświatowych lub zmian wprowadzanych na poziomie szkoły na przykład w związku z wdrażaniem innowacji. Jest to najprawdopodobniej reakcja na rodzaj oczekiwań społecznych w postaci nauczyciela dyspozycyjnego¹⁶. Część nauczycielek (15,6%) wyraziła przekonanie o efektywności swoich dotychczasowych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych i mimo zalecanych oraz wprowadzanych odgórnie zmian nie poddaje się im na wymaganym poziomie. Czując się czasami „zagubionymi”, wykonują swoją pracę w dotychczasowy sposób, starając się jednak formalnie wywiązywać z powierzonych zadań. Mimo to, liczna grupa respondentek (56,2%) podkreśliła w swoich wypowiedziach, iż podejmuje próby wprowadzania zmian w edukacji dzieci na poziomie szkoły i klasy. Starają się funkcjonować w sposób autonomiczny. Czują się sprawcami zmian i mają poczucie wpływu na sytuacje edukacyjne w rzeczywistości szkolnej. Są autorkami innowacji i/lub wprowadzają na co dzień zmiany w swoim warsztacie pracy. Nauczycielki omawianej grupy wyraziły ponadto swoją gotowość do podnoszenia kwalifikacji, doksztalcania i doskonalenia zawodowego w związku z reformami

¹⁶ Cechę tę, obok naiwności i autonomiczności, przypisuje H. Kwiatkowska sposobom funkcjonowania nauczycieli w roli zawodowej w kontekście pełnionych funkcji i powierzonych zadań. Zob.: H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty - kategorie - praktyki*, Warszawa 1997.

edukacji. Część nauczycieli omawianej grupy (39 osób, tj. 40,6%) wskazała na przeszkody, które napotyka w przypadku podejmowania samodzielnych prób zmian edukacyjnych na poziomie szkoły w postaci: braku wsparcia ze strony zwierzchników (np. brak zrozumienia dla potrzeby innowacji, brak motywowania), braku wsparcia informacyjnego na przykład na temat wdrażania innowacji, a także biurokracji, braku środków finansowych i ograniczeń czasowych.

Adekwatnie do sposobu rozumienia kategorii „zmiana edukacyjna”, respondentki wyraziły swoje oczekiwania związane z możliwością partycypacji w zmianach edukacyjnych w odniesieniu do wprowadzanych reform oraz zmian na poziomie szkoły i klasy (tabela 3). Z jednej strony, odpowiedzi nauczycielki odnosiły się do oczekiwań związanych z możliwością swojej partycypacji w reformach oświatowych. W tym kontekście zdecydowana większość badanych (76%) warunkuje swoje uczestnictwo w zmianach edukacyjnych posiadaniem rzetelnych informacji na temat wprowadzanych innowacji. Oczekują dokładnych instrukcji na temat założeń i warunków realizacji reform. Informacje chciałyby uzyskać poprzez bezpłatne szkolenia, warsztaty itd. Postrzegają tym samym siebie wyłącznie jako wykonawców zmian, a ich postawa skłania się ku postawie przedmiotowej, adaptacyjnej.

Tabela 3. Oczekiwania nauczycieli związane z partycypacją w zmianach edukacyjnych

| Kategoria odpowiedzi | Liczba wskazań | % N=96 |
|---|----------------|--------|
| udział nauczycieli-praktyków w debatach nad założeniami i warunkami realizacji reform oświatowych | 14 | 14,6 |
| dokładne informacje, instrukcje temat wdrażanych reform | 73 | 76 |
| wsparcie informacyjne na temat innowacji | 35 | 36,5 |
| odpowiedni klimat szkoły, warunki psychospołeczne sprzyjające wdrażaniu zmian | 42 | 43,7 |
| wsparcie materialne zmian edukacyjnych na poziomie szkoły i klasy | 27 | 28,1 |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie uzyskanych wyników badań

Tylko nieliczne badane (14,6%) widzą swój udział w projektowaniu reform oświatowych i określaniu warunków ich realizacji. W ich ocenie, na kształt reform oświatowych w większym stopniu niż dotychczas powinni mieć wpływ nauczyciele-praktycy. Swoją partycypację w zmianach edukacyjnych na poziomie szkoły i klasy wszystkie respondentki uzależniają od odpowiednich warunków w szkole sprzyjających

podejmowaniu inicjatyw i ich realizacji. Kluczową rolę odgrywa odpowiednia atmosfera, życzliwe podejście dyrekcji i grona pedagogicznego (zdaniem 43,7% nauczycieli). Ponadto nauczycielki (36,5%) oczekują wsparcia informacyjnego i materialnego (28,1%) w trakcie wprowadzania zmian w edukacji. Same deklarują chęć wprowadzania zmian pod warunkiem spełnienia wymienionych warunków zewnętrznych.

Konkluzje

Kategoria zmiany wpisuje się w sposób nieunikniony w przestrzeń edukacyjną. Warunkiem koniecznym powodzenia wprowadzanych zmian edukacyjnych, w tym reform – jak pisze Z. Kwieciński – jest wykształcenie nauczycieli o nowych, innych niż dotychczas kompetencjach w sensie treści, bardziej łącznych niż wąskospecjalistycznych, otwartych niż zamkniętych, twórczych niż odtwórczych, a w sensie charakteru roli zawodowej – odchodzących od roli funkcji przekaziciela i egzekutora wiedzy do roli przewodnika i tłumacza¹⁷. Czynnikiem przyczyniającym się do poszerzenia i zwiększenia autonomii i poczucia sprawstwa nauczycieli jest ich poczucie partycypacji we wprowadzanych zmianach edukacyjnych. W wyniku przeprowadzonej analizy wyników badań sondażowych nad odczuwanym przez nauczycieli poczuciem uczestnictwa w zmianach edukacyjnych zarysowały się następujące tendencje:

- wszystkie badane odniosły pojęcie zmiany edukacyjnej do reformy oświatowej, tj. zmiany ustroju, treści i organizacji systemu szkolnego, natomiast mniej liczna grupa nauczycieli łączy zmianę edukacyjną ze sformalizowaną działalnością innowacyjną. Najmniej badanych postrzega zmianę edukacyjną jako działania podejmowane w codziennej praktyce szkolnej, ukierunkowane na podnoszenie efektywności procesu kształcenia i wychowania;
- mimo iż respondentki widzą potrzebę wprowadzania zmian w edukacji, równocześnie wiele z nich dostrzega w takich zmianach (zwłaszcza reformach oświatowych) źródło chaosu i niepokoju nauczycieli, rodziców itd., co więcej, przy braku rzeczywistych wymiernych efektów wprowadzanych zmian;
- większość nauczycielek postrzega swoją partycypację w zmianach edukacyjnych jako dyspozycyjność, gotowość „na nowe” oraz postrzega siebie jako wykonawców założeń zmian w edukacji;
- analogicznie, ich oczekiwania związane z partycypacją w zmianach edukacyjnych odnoszą się przede wszystkim do wyposażenia ich w wiedzę na temat projektowanych i wprowadzanych zmian oświatowych i w odpowiednie instrukcje na temat sposobów ich realizacji.

¹⁷ Z. Kwieciński, *Reforma systemu edukacji i warunki konieczne do jej realizacji*, [w:] *Uwagi i propozycje do projektu reformy systemu edukacji*, red. E. Putkiewicz, M. Zachorska, Warszawa 1998, s. 18.

Na podstawie przedstawionych wyników badań można stwierdzić, że w wypowiedziach nauczycielek zaznaczyła się tendencja do adaptacyjnego postrzegania swojego funkcjonowania wobec zmian w edukacji. Zarówno w wymiarze formalno-organizacyjnym, kompetencyjnym, jak i przedmiotowym nauczycielki dostrzegają bariery w swojej partycypacji w zmianach edukacyjnych. Choć uważają, iż zmiany w edukacji są niezwykle ważne i powinny się dokonywać, jednakże autorstwo przemian nie jest obiektem ich zabiegów, dystansują się do nich¹⁸. Zdecydowanie lepiej czują się w sytuacjach ściśle określonych przydziałów obowiązków, czyli zewnętrznego zarządzania ich pracą¹⁹. Przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać w tym, iż wyznacznikiem skuteczności prowadzonych działań edukacyjnych nauczyciela nadal jest nader często ich zgodność z założeniami programowymi oraz nadmierna biurokratyzacja mechanizmów społeczno - organizacyjnych i zasobów szkół. Uczestnictwu w kreowaniu zmian nie sprzyja wykształcona i ugruntowana wśród wielu nauczycieli postawa podporządkowania, stosowanie „bezpiecznego”, konserwatywnego stylu nauczania, a także brak zachęty nauczycieli do podejmowania zmian ze strony dyrektorów, którzy często pełnią głównie rolę administratorów zamiast liderów zmian na poziomie szkoły. Stąd rodzi się potrzeba zmiany sposobu myślenia nauczycieli o możliwościach swojej partycypacji w zmianach edukacyjnych. Zachodzi potrzeba podejmowania działań przez instytucje kształcące, doszkalające i doskonalące nauczycieli ukierunkowanych na zmianę sposobu myślenia nauczycieli o sobie jako animatorach zmian w dzisiejszej dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Nauczyciel, który rozumie i docenia wartość zmian w edukacji, ma szansę poczuć potrzebę bycia ich autorem, a nie tylko realizatorem. Do tego potrzebna jest jednak pogłębiona refleksja i autorefleksja nauczycieli nad rzeczywistością szkolną.

Przedstawione w opracowaniu wyniki analiz materiału empirycznego mogą stanowić przyczynek do podjęcia pogłębionych badań zmierzających do poszukiwania i ustalenia czynników determinujących wyrażane przez nauczycieli opinie na temat poczucia partycypacji w zmianach edukacyjnych.

Bibliografia

- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Impuls, Kraków 2004.
Darling-Hammond L., *Policy for Restructuring*, [in:] *The Work of Restructuring Schools*, ed. A. Lieberman, New York 1995.
Denek K., *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, Wyd. Naukowe WSPiA, Poznań 2012.

¹⁸ Por. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.

¹⁹ Zob. M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Toruń 2001.

- Ekiert-Oldroyd D., *Zmiany edukacyjne w oświacie: od paradygmatu zmiany do zmiany paradygmatu*, „Chowanna” (2006)1.
- French J.R. P., Israel J., Aas A., *An Experiment in Participation in Norwegian Factory*, „Human Relations” (1960)13.
- Fullan M., *The New Meaning of Educational Change*, London 1991.
- Hellwig J., *Reformy edukacyjne w Polsce. Tradycje i współczesność*, „Rocznik Pedagogiczny”, (2000)23.
- Hopkins D., Ainscow M., West M., *Sens zmian edukacyjnych*, [w:] *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, red. D. Ekiert-Grabowska, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997.
- Iwanek D., *Trudności związane z reformą systemu edukacji*. „Nowa Szkoła” (1999)9.
- Kołodziejczyk J., *Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą*, [w:] *Ewaluacja w Nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wyd. UJ, Kraków 2011.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty - kategorie - praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005.
- Kwiciński Z., *Reforma systemu edukacji i warunki konieczne do jej realizacji*, [w:] *Uwagi i propozycje do projektu reformy systemu edukacji*, red. E. Putkiewicz, M. Zachorska, ISP, Warszawa 1998.
- Kwiciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1995.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Mendel T., *Partycypacja w zarządzaniu współczesnymi organizacjami*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2002.
- Nalaskowski A., *Edukacja, która nie chce przeminąć*, Impuls, Kraków 1999.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Nowak-Łojewska A., *Nowoczesne i ponowoczesne konteksty odczytywania wiedzy w szkole – zderzenie relacji*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Wyd. Żak, Warszawa 2011.
- Nowosad I., *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów*, Impuls, Kraków 2001.

ADRES DO KORESPONDENCJI

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Dr Ewa Kochanowska
Akademia Techniczno-Humanistyczna Bielsku-Białej
Wydział Humanistyczno-Społeczny
Katedra Pedagogiki
e-mail: ekochanowska@ath.bielsko.pl