

Streszczenie w języku polskim

Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia

W pracy przedstawiam wyniki badania empirycznego, którego celem było zrekonstruowanie znaczeń nadawanych przez nauczycieli szkół ponadpodstawowych barierom zmiany edukacyjnej. Przyjęte w niej podejście wyrasta z konstruktywistycznego założenia, zgodnie z którym sens rzeczywistości szkolnej nie jest czymś obiektywnie danym, ale jest konstruowany przez podmioty tworzące te znaczenia w kontekście biograficzno-społecznym. W związku z tym zakładam, że nauczyciel jest kluczowym elementem zmiany edukacyjnej i potencjalnych barier na drodze jej wdrażania.

W rozdziale I przedstawiłem oczekiwania wobec szkolnictwa formułowane na gruncie trzech paradygmatów pedagogiki: obiektywistycznego, interpretatywnego oraz krytyczno-emancypacyjnego. Wykazałem, że w ramach każdego z nich istnieją niespełnione oczekiwania, które stają się przesłankami do wprowadzania zmiany edukacyjnej. Dotychczasowe strategie wdrażania zmian w polskiej edukacji zaprezentowałem w rozdziale II. W nim też omówiłem główne kierunki tych zmian po 1989 r., dokonując ich podziału na zmiany w skali makro-, mezo- i mikrospołecznej, oraz zamieściłem przegląd polskiej i anglojęzycznej literatury dotyczącej barier zmian w edukacji.

Założeniom metodologicznym badań własnych poświęciłem rozdział III. Badanie osadziłem w paradygmacie interpretatywnym, przyjąłem jakościowe podejście badawcze, zaś moją orientacją metodologiczną uczyniłem konstruktywizm społeczny. Dane zgromadziłem za pomocą wywiadu jakościowego nieustrukturyzowanego z elementami narracji. W ich analizowaniu wykorzystałem technikę analizy zorientowaną na znaczenie, a także zastosowałem elementy strategii analitycznej charakterystycznej dla fenomenografii.

Dobór uczestników do badania został przeprowadzony do pewnego stopnia w sposób celowy, ponieważ badałem zarówno nauczycieli-innowatorów, jak i nauczycieli, którzy innowatorami nie byli. Osoby do wywiadów pozyskiwałem za pomocą metody kuli śnieżnej, czyli prosiłem uczestników o umożliwienie mi kontaktu z innymi potencjalnymi badanymi. Łącznie przeprowadziłem 15 wywiadów z nauczycielami szkół ponadpodstawowych z

Trójmiasta oraz z okolicznych miejscowości. Badanie zostało wykonane w okresie od grudnia 2015 r. do lipca 2017 r.

Wyniki badań zaprezentowałem w rozdziale IV. Zrekonstruowałem w nim dokonaną przez badanych ocenę dominującego modelu kształcenia, wskazywaną przez nich potrzebę zmiany, sposób jej rozumienia, jej źródła oraz bariery utrudniające jej wprowadzenie.

Z wypowiedzi badanych wyłania się obraz szkoły jako instytucji zdehumanizowanej i biurokratycznej, w której dominują relacje oparte na hierarchii, silna kontrola oraz rozbudowana sprawozdawczość. Nauczanie w szkole jest testocentryczne, co współgra z dominującą w niej logiką wąsko pojmowanej efektywności, na którą składają się: kwantyfikacja celów edukacyjnych, koncentracja na efekcie końcowym, a nie na drodze prowadzącej do niego, oraz skupianie się na ilości, a nie jakości osiągniętych rezultatów. Podejście takie prowadzi do przeciążenia uczniów i nauczycieli ilością materiału do „przerobienia” i opanowania oraz innymi obowiązkami szkolnymi. To z kolei owocuje zmęczeniem, zniechęceniem i wypaleniem zawodowym nauczycieli, a także wykonywaniem przez nich (ale również przez uczniów) obowiązków po linii najmniejszego oporu. Kwestia wychowania uczniów jest w szkole zaniedbywana, gdyż nauczyciele koncentrują się przede wszystkim na nauczaniu.

Nauczyciele krytycznie oceniają podawczy lub frontalny model kształcenia dominujący w polskich szkołach, który lokuje aktywność po stronie nauczyciela, a od ucznia wymaga podążania za nauczycielem. Do jego zalet zaliczają prostotę i wygodę, a zwłaszcza niską czasową i pracochłonność. Z drugiej strony wymaga on od prowadzącego ciągłego dyscyplinowania uczniów oraz ich nieustannego kontrolowania.

Zidentyfikowane w wyniku analizy wywiadów bariery podzieliłem na zewnętrzne wobec nauczyciela i zależne od niego. Do tej pierwszej kategorii należą bariery prawno-biurokratyczne, sposób wprowadzania zmian, problemy z przywództwem w szkole oraz presją wywieraną na nauczycieli i ograniczaniem ich autonomii. Do tej drugiej zaliczają się: zachowawczość i konformizm nauczycieli, brak czasu i chęci do stosowania alternatywnych metod nauczania, kształcenie nauczycieli i braki w ich kompetencjach oraz stres i negatywne emocje. Zdaniem badanych bariery te łączą się i oddziałują wzajemnie na siebie.

Badani chcieliby, aby edukacja była zmieniana oddolnie, a nie odgórnie. Do tych ostatnich odnosili się z dystansem, a czasami nawet z niechęcią. Twierdzili, że reformy państwowe nie były konsultowane z nauczycielami lub efekty takich rozmów nie spełniały ich oczekiwań. Ponadto zmiany te były w ich mniemaniu wprowadzane w sposób chaotyczny, niekonsekwentny, co powodowało niepotrzebne utrudnienia w edukacji, a przy tym było

kosztowne. O jałowości takich ogólnych działań decyduje to, jak twierdzą badani, że nie przyczyniają się one do przekształcenia tego, co należałoby zmienić w pierwszej kolejności, czyli modelu kształcenia dominującego w szkole.

Z wywiadów wynika, że nauczyciele oczekują (przynajmniej deklaracyjnie) odbiurokratyzowania szkoły i humanizacji edukacji, a więc odejścia od logiki wąsko pojmowanej efektywności ku demokratyzacji szkoły, upodmiotowieniu uczniów i odnowieniu koncepcji roli zawodowej nauczyciela (w tym również jego upodmiotowienia). Z drugiej strony wielu badanych z trudem wyobraża sobie inną edukację niż ta, w której funkcjonują. Dla niektórych z nich oczywiste jest na przykład, że o kształcie edukacji i doskonaleniu zawodowym nauczycieli powinni decydować urzędnicy, a nie sami zainteresowani. Z kolei pod pojęciem demokratyzacji szkoły rozumieją zaangażowanie nauczycieli w proces zarządzania szkołą, ale pomijają potencjalny udział uczniów w tym przedsięwzięciu. Chcieliby też więcej autonomii dla nauczyciela, ale równocześnie dążą do wyznaczenia jej jasnych ram. Oczekują zmian, ale zarazem podkreślają, że nie chcą w szkole *rewolucji*, zaś każdą swoją propozycję starają się przedstawić w sposób możliwie najbardziej umiarkowany, w efekcie czego ich projekty stają się powierzchowne. W takim ujęciu rozmach oczekiwanych zmian zderza się z niezdolnością do wyobrażenia ich sobie w praktyce, a nawet z ich deformacją.

W rozdziale V sformułowałem wnioski z badania. Za jeden z kluczowych uznaję ujawnienie, że innowatorzy i nauczyciele-tradycjoniści inaczej postrzegają szkolną rzeczywistość, nadają jej odmienne znaczenia.

Streszczenie w języku angielskim

Meanings assigned by teachers to barriers to changes in the dominant model of education

The aim of my dissertation is to present the results of an empirical study in which I tried to reconstruct the meanings assigned by secondary school teachers to the barriers to educational change. I made a constructivist assumption, according to which the sense of school reality is not something objectively given but is constructed in the perspective of understanding the entities creating these meanings in the biographical and social context. Therefore, I assume that the teacher is a key element of both educational change and potential barriers to change.

In Chapter 1, I presented the expectations towards education formulated based on three pedagogical paradigms: objectivist, interpretive, and critical-emancipatory. As part of each of them, as I tried to demonstrate, there are expectations that remain unfulfilled, and they become the premises for introducing an educational change. The current strategies for implementing the change in Polish education are presented in Chapter 2. In this chapter, I also discussed the main directions of these changes after 1989, dividing them into changes on the macro-, meso- and micro-level, and included an overview of the Polish and English-language literature on barriers to changes in education (also broken down into the three above-mentioned levels of analysis).

The methodological assumptions of my empirical research are the subject of Chapter 3. I embedded my research in an interpretative paradigm, adopted a qualitative research approach, and made social constructivism my methodological orientation. I collected the data using an unstructured qualitative interview with narrative elements. In analyzing them, I used the meaning-oriented interview analysis technique, and also used elements of the analytical strategy characteristic of phenomenography.

The selection of participants for the study used, to some extent, purposive sampling, as I studied both teachers-innovators and teachers who were not innovators. On the other hand, I recruited interviewees using snowball sampling because I asked participants to help me contact other potential respondents. I conducted 15 interviews with secondary school teachers from the Tri-City and nearby towns. The study was performed in the period from December 2015 to July 2017.

The research results are presented in Chapter 4. In this chapter, I reconstructed the assessment of the dominant model of education made by the respondents, the need for change

indicated by them, as well as teachers' concepts of changing this model of education and their source. The conducted analyzes also allowed me to reveal the external barriers to change and those dependent on the teacher, as well as to notice the main differences between teachers-innovators and teachers working with standard methods.

The respondents' statements reveal the school's image as a dehumanized, bureaucratic institution dominated by relations based on hierarchy, strong control, and extensive reporting. Teaching in school is test-centric. An important element of dehumanization of the school is the dominant logic of narrowly understood effectiveness, which consists of i) quantification of educational goals, ii) focusing only on the end result, not on the way leading to it, and iii) focusing on the quantity, not the quality, of the results achieved. The consequence of this logic governing education is the idea that *more is better*, which leads to overloading students and teachers with study material and school duties. This, in turn, results in teachers' fatigue, discouragement, and burnout, as well as the performance of their (but also students) duties along the line of least resistance. The issue of upbringing students is neglected at school, as teachers focus primarily on teaching.

Teachers critically evaluate the model of education prevailing in Polish schools. They call it the "reporting" or "frontal model", meaning that teaching is carried out in such a way that the teacher fully controls the activity and leadership of the lesson, while the student must adopt a passive attitude and follow the teacher. The advantages of this model are its simplicity and convenience because it is the least demanding for the teacher and the least time and labor-consuming. Maintaining a leadership role in the classroom, however, requires the instructor to constantly discipline and control students to maintain the silence necessary for teaching to occur. This purpose is served, among others, by the school space, clearly separating students from the teacher.

I divided all the barriers mentioned by the interview participants into those external to the teacher and those dependent on him. The first category includes legal and bureaucratic barriers, the way changes are introduced, problems with school leadership, pressure on teachers, and limiting their autonomy. The latter category includes teachers' conservatism and conformism, lack of time and willingness to use alternative teaching methods, teacher education and competence deficiencies, as well as stress and negative emotions. It is worth emphasizing that, according to the respondents, the barriers to change are interconnected and interact with each other.

Teachers would like education to be changed from the bottom up, not from the top down. The respondents approached the top-down changes skeptically and sometimes even with

reluctance. They argued that the state reforms were not consulted with teachers or that the results of such talks did not meet their expectations. They also emphasized that these changes were often introduced in a chaotic and inconsistent manner, which caused unnecessary difficulties in education. The respondents often talked about the sterility of this type of reform, which on the one hand, are costly, and on the other hand, do not contribute to the transformation of what should be changed in the first place, i.e., the model of education dominating at school.

Teachers expect (at least declaratively) to reduce the bureaucracy of school and humanization of education, i.e., a departure from the logic of narrowly understood efficiency, the democratization of schools, empowerment of students, and renewal of the concept of the professional role of the teacher (including his empowerment). On the other hand, from many statements of the respondents, it can be concluded that it is difficult for them even to imagine a different education than the one in which they function. For at least some of them, it is obvious, for example, that the shape of education and professional development of teachers should be decided by officials, not by the interested parties themselves. On the other hand, under the concept of school democratization, the respondents understand the involvement of teachers in the school management process but do not mention the potential participation of students in this undertaking. They would also like more autonomy for the teacher, but at the same time define immediately what the teacher is to do under this "autonomy." They expect changes, but then they emphasize that they do not want a "revolution" in school and that they try to present each of their proposals in the most moderate, subdued way possible, devoid of any element of potential "radicalism," as a result of which their projects become superficial. In this approach, the scale of the expected changes collides with the inability to imagine them in practice and even with their deformation.

In Chapter 5, I formulated the conclusions from the study. I used conceptual maps for greater clarity of the relationship between the different ideas and the meanings given. I consider the disclosure that innovators and teachers-traditionalists perceive school reality differently and give it different meanings as one of the key results.