

Joanna Madalińska-Michalak

Uniwersytet Warszawski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9980-6597>

Edukacja zdalna i zachowania innowacyjne nauczycieli

ABSTRAKT: W artykule przedstawiono wyniki badań sondażowych poświęconych problematyce edukacji zdalnej i innowacyjnych zachowań nauczycieli w pierwszych miesiącach pandemii COVID-19 (marzec–czerwiec 2020) w Polsce. Badania zostały przeprowadzone za pomocą autorskiej ankiety internetowej wśród nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych w ramach projektu *Teacher Innovative Work and Learning in Poland*. Badania pokazały, że nauczyciele ujawniają potrzebę działań innowacyjnych, deklarują możliwość zastosowania wypracowanych przez siebie pomysłów, oraz angażują się w innowacyjną pracę w swoich szkołach. Niemniej jednak nauczyciele rzadko angażują się w promocję innowacyjnych pomysłów w swoich szkołach i nie starają się pozyskać potrzebnego do realizacji swoich pomysłów wsparcia społecznego i organizacyjnego. Uzyskane wyniki badań skłaniają do wprowadzenia wniosków dotyczących innowacyjności, edukacji nauczycieli, wsparcia nauczycieli w ich pracy oraz sposobów badania nauczycieli.

SŁOWA KLUCZOWE: zachowania innowacyjne nauczycieli, edukacja zdalna, COVID-19, Polska

Kontakt:	Joanna Madalińska-Michalak j.madalinska@uw.edu.pl
Jak cytować:	Madalińska-Michalak, J. (2020). Edukacja zdalna i zachowania innowacyjne nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 53–71. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.2
How to cite:	Madalińska-Michalak, J. (2020). Edukacja zdalna i zachowania innowacyjne nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 53–71. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.2

WPROWADZENIE

W niniejszym artykule podejmowany jest problem edukacji zdalnej, a zwłaszcza przygotowania nauczycieli do tego rodzaju edukacji i wsparcia, jakie otrzymują nauczyciele na rzecz realizacji edukacji w tej formie, oraz innowacyjnych zachowań nauczycieli w pierwszych miesiącach pandemii COVID-19 (marzec–czerwiec 2020). Waga podejmowanego tematu jest ściśle powiązana z sytuacją, z jaką przyszło się nam zmierzyć w czasie pandemii COVID-19, i z zapotrzebowaniem na nowe rozwiązania w edukacji realizowanej z zasady poza murami szkół i uczelni za pomocą rozmaitych form organizacyjnych oraz nowatorskich metod i technicznych środków przekazu informacji.

Edukacja w szkołach na różnych poziomach edukacyjnych w tym czasie, a zwłaszcza w jego początkach, choć nie tylko, wyraźnie ujawniła wszystkie problemy szkoły, z jakimi się ona mierzy od lat i pokazała, z jak wieloma, często wręcz bezprecedensowymi wyzwaniami przyszło stawić czoła nauczycielom na całym świecie. Wyzwania te mają konsekwencje dla znaczących zmian w sposobie myślenia o pracy nauczycieli. The International Teachers Task Force (ITTF) szacuje, że zamknięcie szkół w 165 krajach dotknęło około 63 mln nauczycieli szkół podstawowych i średnich na całym świecie z powodu pandemii (UNESCO, 2020). W Polsce decyzja o zamknięciu przedszkoli, szkół i uczelni wyższych została podjęta 11 marca 2020 r. i następnie przedłużona do 24 maja 2020 r. Zamknięcie szkół dotknęło szacunkowo około 1 392,9 tys. dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym (GUS, 2019a, s. 31), oraz 4,9 mln dzieci, młodzieży i dorosłych we wszystkich typach szkół: podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych, co stanowiło 12,8% ludności kraju (GUS, 2019a, s. 28) i ponad 512,4 tys. nauczycieli (w przeliczeniu na pełne etaty) we wszystkich typach szkół i placówek wychowania przedszkolnego (GUS, 2019a, s. 64). Zamknięcie uczelni wyższych dotknęło około 1 230,3 tys. studentów oraz 93,138 tys. nauczycieli akademickich (GUS, 2019 b, s. 1–2).

Wybuch pandemii oraz zamknięcie szkół i uczelni postawiło nauczycieli w nadzwyczajnej sytuacji podjęcia działań na rzecz podtrzymania nauki dla 1,5 miliarda uczniów na całym świecie. Chcąc sprostać temu wyzwaniu, wielu nauczycieli musiało szybko przejść od zwykłego sposobu nauczania w klasach do nauczania na dystans. W sytuacjach, w których było to trudne lub niemożliwe, nauczyciele musieli znaleźć niekonwencjonalne sposoby dotarcia do uczniów na obszarach zaniedbanych spo-

łecznie, uczniów marginalizowanych, uczniów pochodzących z rodzin, w których nie przywiązuje się należytej wagi do edukacji ich dzieci. Tempo i zakres zmian, z którym mamy obecnie do czynienia w szkole i jej otoczeniu, pokazują, jak krytyczna jest kwestia zachowań innowacyjnych nauczycieli. Zapotrzebowanie na innowacje w edukacji dotyczy z założenia takich kwestii, jak chociażby:

- » nowe produkty, takie jak nowe oferty edukacyjne, nowe programy nauczania, podręczniki lub materiały edukacyjne, pomoce dydaktyczne;
- » nowe procesy dostarczania swoich usług, takie jak nauczanie zdalne, e-usługi szkoleniowe;
- » nowe sposoby organizacji swojej pracy czy swoich działań, takie jak komunikowanie się z uczniami i rodzicami za pomocą technologii cyfrowych;
- » nowe techniki marketingowe sprzyjające lepszej promocji oferty edukacyjnej (Madalińska-Michalak, 2019a, s. 15).

Innowacyjność jest główną siłą napędową postępu gospodarczego i społecznego. Jej brak skutkuje stagnacją zarówno w gospodarce, jak i w różnych sferach życia społecznego. Obecnie w czasie wciąż rozwijającej się pandemii COVID-19 (październik 2020) liczne kraje na całym świecie stoją w obliczu poważnego kryzysu ekonomicznego i gospodarczego, a potrzeba promowania innowacji wydaje się silniejsza niż kiedykolwiek. Ekonomiści podkreślają znaczenie zakrojonych na dużą skalę inwestycji w innowacyjne programy, w tym w edukację, które nie tylko pomogą ożywić gospodarkę w najbliższym czasie, ale i w dalszej perspektywie.

Prezentowane na potrzeby niniejszego artykułu wybrane, nieliczne, wyniki badań zostały uzyskane w ramach projektu *Teacher Innovative Work and Learning in Poland*, realizowanego w latach 2020–2021 przez badaczy z Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu na Malcie. W projekcie dąży się do wzbogacenia wiedzy pedagogicznej na temat innowacji w szkołach, innowacyjności i uczenia się nauczycieli, ze zwróceniem uwagi na przygotowanie nauczycieli do edukacji na odległość w czasach pandemii COVID-19 i potrzebach nauczycieli w tym zakresie. Jednym z celów tego badania była również identyfikacja i opisanie wyzwań w szeroko rozumianej edukacji nauczycieli (Madalińska-Michalak, 2019b).

INNOWACJE, INNOWACYJNOŚĆ I ZACHOWANIA INNOWACYJNE W PRACY

Innowacje (łac. *innovatio* – odnowienie) mówią o zmianach zachodzących w różnych obszarach życia społeczno-gospodarczego i politycznego. Zmiany związane z innowacjami mogą być okazjonalne oraz planowe i systematyczne. Mogą mieć ściśle określony kierunek i implikować postęp w jakiejś dziedzinie. Bywa, że zmiany są pozbawione kierunku, wtedy powodują regres. Innowacje w edukacji są nierozłącznie związane z wprowadzaniem zmian w instytucjach edukacyjnych. Zachodzą przez wdrożenie nowego lub znacznie ulepszanego produktu (towaru lub usługi edukacyjnej), procesu, metody pracy czy nowej metody (formy) organizacyjnej w praktykach edukacyjnych w miejscu pracy albo w stosunkach instytucji edukacyjnych z ich oto-

zeniem. Innowacje tego rodzaju mogą dotyczyć całego systemu edukacji lub jego części składowych (Vincent-Lancrin et al., 2019, s. 17)¹.

Rozważania nad innowacjami w edukacji implikują ocenę stopnia ich występowania. Wyniki badań Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (por. OECD 2014, Vincent-Lancrin et al., 2017) na ten temat pokazują, że – wbrew powszechnemu przekonaniu – mamy do czynienia z dość szerokim występowaniem innowacji w sektorze edukacji. Dotyczy to zwłaszcza szkolnictwa wyższego w Europie, w którym najszybciej się adaptuje i przyjmuje innowacje w zestawieniu ze średnim tempem takich działań w szkolnictwie podstawowym i średnim czy w gospodarce.

Z pojęciem innowacji bezpośrednio wiąże się pojęcie innowacyjności, które może oznaczać „zdolność do tworzenia nowych pomysłów w celu rozwiązania problemów (Przyborowska, 2013, s. 54), czy zdolność do pobudzania innowacji, wykorzystywania i dystrybuowania osiągnięć wiedzy, oraz zachowań innowacyjnych (Janssen, 2000, s. 288). Warto zauważyć, że za jedną z głównych determinant innowacyjności uznaje się zasoby pracy, zwłaszcza wysoko wykwalifikowane kadry. Osoby z wyższym wykształceniem, które dysponują odpowiednim zasobem wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, są potencjałem dla wzrostu innowacyjności w organizacji.

Zachowania innowacyjne pracowników w miejscu pracy są powszechnie uważane za kluczowe dla efektywnego funkcjonowania wszelkich organizacji. Już ponad pięć dekad temu Daniel Katz (1964, s. 132), amerykański psycholog, ekspert w dziedzinie społecznej psychologii organizacji, zauważył, że „organizacja, która opiera się wyłącznie na swoich planach w zakresie przypisanych do danej roli, czy stanowiska zadań i zachowań jest bardzo kruchym systemem społecznym”. Podstawą wszystkich innowacyjnych zachowań w organizacjach są płynące ze strony pracowników pomysły dotyczące pożądaných zmian w organizacjach (Scott & Bruce, 1994). I to właśnie, jak pokazują dynamicznie rozwijające się od lat 80. XX wieku badania nad innowacyjnymi zachowaniami w organizacjach, poszczególni pracownicy przedstawiają pomysły, rozwijają i podtrzymują je (Van de Ven, 1986, s. 592). Istotną rolę w rozwijaniu zachowań innowacyjnych, w motywowaniu pracowników do tych zachowań odgrywa przywództwo kadry kierowniczej organizacji (OECD, 2013, s. 18), które w odniesieniu do szkoły przejawia się w zasadniczej mierze w przywództwie dyrek-

1 Zaproponowana przez Stephana Vincenta-Lancrina i jego współpracowników definicja innowacji w edukacji, u której podłoża tkwią kwestie ekonomiczne, prowokuje do zadania pytania o to, co sprawia, że coś, co można określić mianem innowacji w edukacji, co jest nowym pomysłem, który różni się znacząco od wcześniejszych pomysłów i jest wprowadzane do praktyk edukacyjnych, może być nazwane innowacją, gdy mamy do czynienia z nadzwyczajnym czasem, czasem kryzysu, jaki obserwujemy obecnie w trakcie pandemii COVID-19. Wydaje się, że definicja Vincenta-Lancrina i jego współpracowników skonstruowana na potrzeby badań OECD jest jednak zbyt wąska. Nie odnosi się ona do nowych pomysłów i twórczych rozwiązań, które w warunkach normalnych byłyby traktowane jako innowacyjne, natomiast w czasach nadzwyczajnych z konieczności wyrosły one z potrzeby adaptacji do zastanych warunków. Czy zatem tak rozumiana adaptacja i związane z nią rozwiązania może być uznana za innowację? Poszukiwanie odpowiedzi na tak postawione pytanie może być ciekawym punktem wyjścia do ponownego namysłu nad kwestią rozumienia innowacji w edukacji w czasach kryzysu.

tora (Madalińska-Michalak, 2015, 2017), czy przywództwie nauczycieli (York-Barr & Duke, 2004; Schleicher, 2015; Madalińska-Michalak, 2017).

David Bunce i Michael West (1994) dowiedli, że pracownicy są bardziej skłonni do zachowań innowacyjnych i uznają je za efektywny sposób postępowania, gdy zmagają się z wieloma stresorami w pracy. Innymi słowy, pracownicy przejawiają tendencje do zachowań innowacyjnych, aby sprostać wymogom intensywnej realizacji zadań. Wyższe obciążenia pracą w sytuacjach tego wymagających są powiązane z poszukiwaniem nowatorskich odpowiedzi na pojawiające się trudności czy problemy. W związku z czym innowacyjne zachowania mogą być rozumiane jako szczególna forma radzenia sobie z problemami w środowisku pracy. Tego rodzaju zachowania mogą pomóc jednostce w poprawie jej odpowiedzi na większe wymagania pracy poprzez generowanie, promowanie i realizację pomysłów dotyczących realizacji przypisanych do danego stanowiska zadań w miejscu pracy.

Na potrzeby prezentowanych w niniejszym artykule wyników badań, bazując na pracach Michaela A. Westa i Jamesa L. Farrego (1989, 1990) oraz Onne Janssena (2000) dotyczących innowacji w pracy i innowacyjności postrzeganej przez pryzmat zachowań innowacyjnych w organizacjach, za innowacyjność nauczycieli przyjęto zachowania nauczycieli, które cechuje celowe tworzenie/generowanie pomysłów oraz promowanie tych pomysłów wśród potencjalnych sojuszników w celu znalezienia poparcia dla ich realizacji, a także wdrażanie ich w życie w celu ułatwienia realizacji zadań stojących przed nauczycielami i szkołami. Ten sposób rozumienia innowacyjności nauczyciela kieruje naszą uwagę na jego celowe działania na rzecz zapewnienia nowatorskich rozwiązań w szkole oraz wskazuje na trzy główne wymiary tej innowacyjności, jakimi są: generowanie pomysłów, ich promowanie i realizacja. Innowacyjność nauczyciela jest zatem pojmowana jako konstrukcja wielowymiarowa. Może ona obok wskazanych wymiarów zachowań innowacyjnych nauczyciela obejmować także postawy nauczycieli wobec konkretnych innowacji, wartości nauczycieli związane ze zmianą, stosunek nauczycieli do przyjęcia innowacji, internalizację przyjętych innowacji oraz udział nauczycieli w działaniach zawodowych związanych ze zmianą, na co wskazywał V. McGeown już w roku 1980.

Zgodnie z tak przyjętym sposobem rozumienia zachowań innowacyjnych pracowników w organizacjach – w naszym przypadku nauczycieli w szkołach – dokonując oceny tych zachowań, należy wziąć pod uwagę dziewięć następujących ich komponentów, które są ściśle powiązane ze wskazanymi trzema wymiarami owych zachowań. I tak, przy ocenie innowacyjności /zachowań innowacyjnych nauczycieli warto zwrócić uwagę na:

1. Tworzenie nowych pomysłów w odpowiedzi na pojawiające się trudności (tworzenie pomysłów).
2. Poszukiwanie nowych metod i technik pracy oraz potrzebnych pomocy dydaktycznych/narzędzi pracy (tworzenie pomysłów).
3. Generowanie oryginalnych rozwiązań problemów (tworzenie pomysłów).
4. Mobilizowanie wsparcia dla innowacyjnych rozwiązań (promocja pomysłów).

5. Uzyskanie akceptacji dla innowacyjnych rozwiązań pomysłów (promocja pomysłów).
6. Sprawianie, aby inni przyjmowali entuzjastycznie innowacyjne rozwiązania (promocja pomysłów).
7. Przyczynianie się do wdrażania innowacyjnych rozwiązań (realizacja pomysłów).
8. Systematyczne wprowadzanie innowacyjnych rozwiązań do codziennej pracy (realizacja pomysłu)
9. Wkładanie wysiłku w rozwój nowych inicjatyw Ocena przydatności innowacyjnego pomysłu (realizacja pomysłu).

Ponieważ procesy innowacyjne często charakteryzują się nieciągłością, to można oczekiwać, że nauczyciele będą w różnym stopniu przejawiać zachowania innowacyjne w zakresie wyróżnionych trzech wymiarów: generowanie pomysłów, ich promowanie i realizacja, a wraz z tym w różnym stopniu można mówić o ich innowacyjności, czy ich zaangażowaniu w innowacje w szkole.

METODA I ORGANIZACJA BADAŃ

Badania prowadzone w ramach projektu *Teacher Innovative Work and Learning in Poland* miały charakter badań sondażowych i były to badania przekrojowe (Cohen et al., 2007, s. 206). W pierwszej fazie badania zostały przeprowadzone za pomocą autorskiej ankiety internetowej wśród nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych w Polsce. Ankieta składała się zarówno z pytań zamkniętych, jak i otwartych, które dotyczyły wprowadzania zmian w szkołach, wdrażania nowych usług edukacyjnych, procesów, metod pracy, nowych form organizacyjnych w szkołach i zachowań nauczycieli w tym zakresie oraz warunków ich pracy, możliwości wdrażania rozwiązań innowacyjnych i możliwości uczenia się i rozwoju, zwłaszcza w pierwszych miesiącach pandemii COVID-19. W drugiej fazie badań zaproszono nauczycieli, którzy wyrazili zgodę na kontynuowanie badań, do jakościowych wywiadów badawczych (Kvale, 2004) pozwalających nauczycielom na bardziej dogłębny wgląd we własną praktykę i odejście od badań, w których podstawą są głównie deklaracje nauczycieli.

Ankieta internetowa była dobrowolna, anonimowa, a jej wypełnienie miało zająć uczestnikom badań około 15–20 minut. W badaniu uwzględniono nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania w szkołach podstawowych i średnich w Polsce. Badanie zostało przeprowadzone w maju i czerwcu 2020 r., a zatem w czasie, gdy szkoły musiały reagować na kryzys COVID-19 i organizować edukację w formie kształcenia na odległość. Zebrane dane zostały poddane analizie ilościowej i jakościowej. W jakościowej analizie danych zastosowano podejście analizy tematycznej w celu zidentyfikowania, przeanalizowania i przedstawienia wyłaniających się w jej toku w sposób „oddolny”, indukcyjny wątków tematycznych (Creswell, 2007, s. 183).

Badanie zostało przeprowadzone we współpracy z Instytutem Badań w Oświacie, który t rozesłał e-maile do dyrektorów szkół podstawowych i ponadpodstawowych

z zaproszeniem do wzięcia udziału w badaniach. Zaproszenie to zawierało informacje o autorach badań, pełne informacje o celu badania, opis treści kwestionariusza. W zaproszeniu podkreślono dobrowolny charakter badania oraz skierowano prośbę o wyrażenie świadomej zgody na udział w badaniu. Spośród 765 zaproszonych uczestników 126 przyjęło zaproszenie do udziału w badaniach, wypełniając ankietę. Ogólny wskaźnik zwrotu ankiet wynosił zatem 17%.

Plan projektu badawczego został zweryfikowany pod kątem zgodności z wytycznymi etycznymi i zatwierdzony przez Komisję Etyki ds. Badań Naukowych Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

CHARAKTERYSTYKA OSÓB BADANYCH

W grupie badanych osób znalazło się 111 kobiet (88%) i 15 mężczyzn (12%), co odzwierciedla strukturę nauczycieli w Polsce, biorąc pod uwagę ich płeć. Jeśli chodzi o wiek badanych nauczycieli, to większość z nich miała od 45 do 54 lat (40%) oraz od 35 do 44 lat (29%). Najmniejszy odsetek uczestników badań był poniżej 34. roku życia (10%), a pozostałe 20% było starsze niż 55 lat.

Jeśli chodzi o typ szkoły, to większość badanych pracowała w szkołach podstawowych (72%), a około jedna czwarta (23%) była zatrudniona w różnych typach szkół średnich, w tym w liceach ogólnokształcących lub średnich szkołach zawodowych. W badaniu dominującą grupę stanowili nauczyciele z wykształceniem magisterskim – 97% (dane krajowe: 90,8%²), dalej nauczyciele z wykształceniem na poziomie licencjatu – 2% (kraj: 3,2%), nie odnotowano znaczącej liczby nauczycieli z doktoratem (kraj: 1,4%).

Przebadana próba respondentów niewiele zatem różni się od przeciętnego rozkładu wykształcenia nauczycieli w Polsce. Można więc przyjąć, że reprezentatywność grupy badanych była poprawna.

Tabela 1. Nauczyciele według wykształcenia

Wykształcenie	Liczba odpowiedzi	Procent
Wykształcenie średnie	0	0%
Wykształcenie wyższe – tytuł licencjata	3	2%
Wykształcenie wyższe – tytuł magistra	122	97%
Stopień doktora	0	0%
Inne, jakie?	1	1%
Łącznie	126	100%

Źródło: Opracowanie własne.

² Na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej MEN na dzień 30 września 2019 roku.

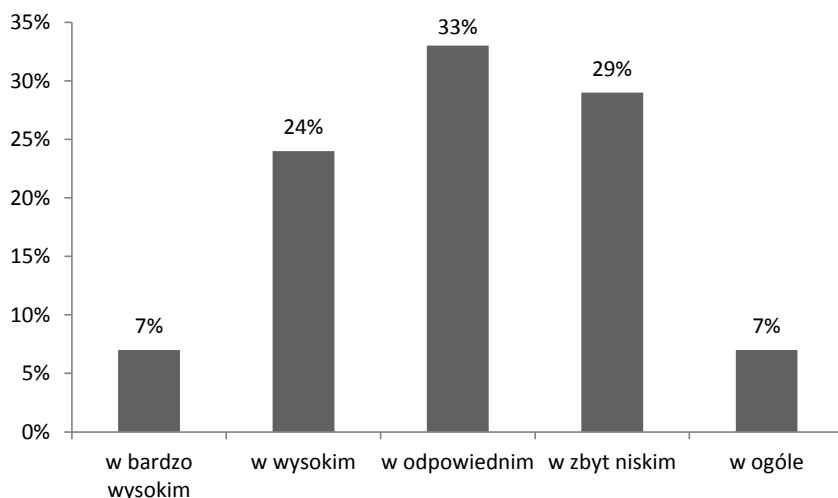
Jeśli chodzi o stosunek uczestników badań do pracy, zdecydowana większość z nich wskazała, że są bardzo zadowoleni (54%) lub nieco zadowoleni (33%) ze swojej pracy. Niewielka liczba (6%), znacznie mniejsza niż w innych branżach lub zawodach, wskazała, że są niezadowoleni lub bardzo niezadowoleni ze swojej pracy. Natomiast, prawdopodobnie ze względu na obecną sytuację pandemiczną, mniej więcej co szósty uczestnik (17%) wskazał, że obawia się utraty pracy w ciągu następnego roku.

WYNIKI BADAŃ

Rozwiązywanie problemów, sytuacji trudnych w obszarze pracy i własnej edukacji w czasie kryzysu spowodowanego pandemią COVID-19, zmaganie się z napięciem, obawami, stresem, czy krytycznymi wydarzeniami życiowymi rodzi często nie tylko potrzebę innowacyjności u nauczycieli, ale także oczekiwanie zewnętrznego wsparcia. Prezentując wyniki badań, zanim udzielimy odpowiedzi na pytanie o zachowania innowacyjne nauczycieli, zwróćmy uwagę na opinie nauczycieli dotyczące ich przygotowania do nauczania zdalnego oraz wsparcia, jakie realnie uzyskali w ich pracy zdalnej w pierwszych miesiącach pandemii COVID-19.

Edukacja zdalna – przygotowanie nauczycieli i wsparcie

Biorąc pod uwagę podejmowaną tutaj tematykę, warto wspomnieć, że na pytanie: „W jakim stopniu była Pani przygotowana/był Pan przygotowany do pracy w zakresie edukacji zdalnej?”, aż 33% badanych odpowiedziało, że w odpowiednim. Drugie tyle (31%) odpowiedziało, że w wysokim (24%) i bardzo wysokim (7%). Aby zrozumieć te 2/3 optymistycznych wypowiedzi nauczycieli chyba trzeba przyjąć, że nauczyciele w wielu obszarach przeszli na model samokształcenia i zapewne spora ich część tą metodą wypełniła swoje edukacyjne luki. Tylko 28% badanych przyznało, że przygotowani byli w stopniu za niskim, a 7%, że w ogóle. Tak więc więcej niż 1/3 nauczycieli wchodziła w proces nauczania zdalnego uczniów, mając pełną świadomość, że nie są do tego przygotowani (wykres 1).



Wykres 1. Przygotowanie nauczycieli do edukacji zdalnej – rozkład odpowiedzi

Źródło: Opracowanie własne.

Edukacja zdalna i wdrażanie nowych pomysłów – wsparcie

Praca nauczyciela jest bardzo złożona i aby móc jej odpowiednio podołać, wymaga ona odpowiedniego wsparcia, co uwidoczniło się szczególnie w czasie panującej pandemii COVID-19. Wyniki badań pokazują, że większość nauczycieli, bo około dwóch trzecich (67%), wskazała, że uzyskuje często lub bardzo często wsparcie we wprowadzaniu nowych, innowacyjnych pomysłów w nauczaniu. Niemniej jednak pozostała grupa nauczycieli (43%) uzyskiwała to wsparcie czasami, dość rzadko lub w ogóle go nie uzyskiwała.

Na pytanie: „Na ile uzyskuje Pani/ Pan wsparcie ze strony dyrektora szkoły w realizacji nauczania on-line?” mniej więcej co czwarty nauczyciel powiedział, że doświadczył tego wsparcia w stopniu bardzo wysokim (27%), w stopniu wysokim (27%) oraz w stopniu odpowiednim (26%). Aż co piąty nauczyciel (19% badanych) nie był zadowolony z wywiązywania się w tym zakresie z obowiązków przez dyrektora. Ta smutna laurka winna stać się powodem rzetelnych przemyśleń nie tylko przez samych dyrektorów, ale i przez ośrodki doskonalenia tychże. Jest to o tyle istotne, iż rola dyrektora szkoły w tym zakresie staje się kluczowym czynnikiem w rozwijaniu zachowań innowacyjnych nauczycieli i wprowadzaniu innowacji w edukacji (Vincent-Lancrin et al., 2017; Schleicher, 2015).

Tabela 2. Edukacja zdalna – wsparcie nauczyciela ze strony dyrektora szkoły

	Liczba odpowiedzi
w bardzo wysokim	34
w wysokim	34
w odpowiednim	33
w zbyt niskim	16
w ogóle	9
Łącznie	126

Źródło: Opracowanie własne

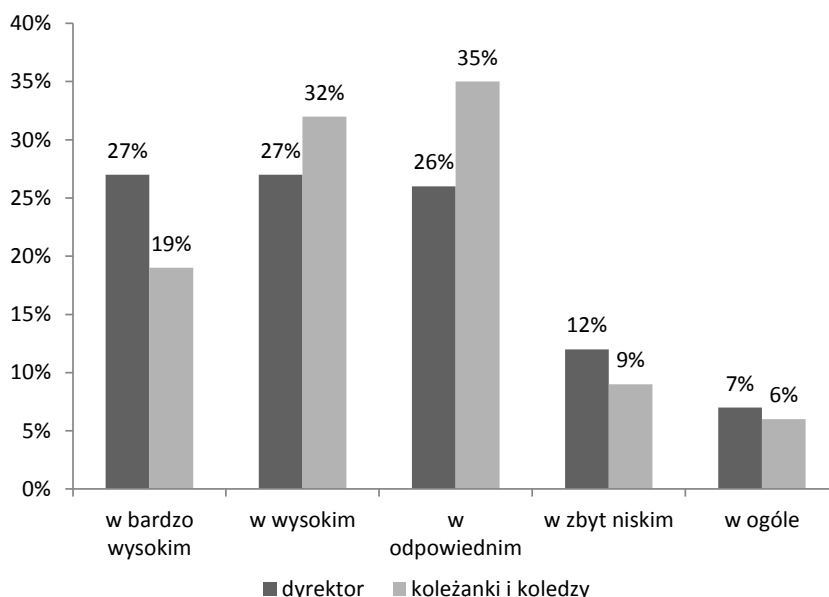
Zdecydowanie lepiej było oceniane wsparcie w ramach samopomocy koleżeń-
skiej. Na pytanie: „Na ile uzyskuje Pani/ Pan wsparcie ze strony swoich koleżanek
i kolegów z pracy w realizacji nauczania on-line?” odpowiedzi zadowolających było
aż 85% (w bardzo wysokim – 19%, w wysokim – 32% i w odpowiednim – 35%). Tylko
9% stwierdziło, że wsparcie koleżeńskie było/jest w stopniu za niskim, a 6%, że nie
było go w ogóle, choć te 15% też winno niepokoić, bo znów, posługując się przywoła-
ną wyżej ekstrapolacją, należy stwierdzić, że uczniowie co siódmego nauczyciela nie
mogli oczekiwać, że w sytuacjach trudnych mogli oni liczyć na wsparcie środowiska,
czyli umownego pokoju nauczycielskiego (tabela 3).

Tabela 3. Edukacja zdalna – wsparcie ze strony koleżanek i kolegów z pracy

	Liczba odpowiedzi
w bardzo wysokim	23
w wysokim	40
w odpowiednim	43
w zbyt niskim	12
w ogóle	8
Łącznie	126

Źródło: Opracowanie własne

Zestawienie odpowiedzi na pytanie o wsparcie ze strony dyrektora szkoły oraz
koleżanek i kolegów z pokoju nauczycielskiego daje możliwość ich porównania,
co wyraziście ilustruje wykres 2. Wskazania w odpowiedziach o wsparcie dyrektora
były diametralnie skrajne: od oceny entuzjastycznej, że w stopniu bardzo wysokim,
po spojrzenie pesymistyczne, że w stopniu zbyt niskim lub że w ogóle! Natomiast
oceny koleżanek i kolegów były pozytywne, acz powściągliwe: że w stopniu wysokim
lub odpowiednim.



Wykres 2. Edukacja zdalna – wsparcie nauczyciela ze strony dyrektora szkoły oraz koleżanek i kolegów – rozkład odpowiedzi

Źródło: opracowanie własne

Wprowadzanie zmian – współdecydowanie nauczycieli

Uzyskane dane dotyczące tego, jak dyrektorzy dbają o partycypację nauczycieli w kierowaniu szkołą i we wprowadzaniu zmian w szkole (zob. tabela 4), a zwłaszcza wyniki dotyczące dopuszczenia nauczycieli do współdecydowania o sposobach realizacji określonych zadań, konsultowania się dyrektorów z nauczycielami w sprawach ważnych zmian w szkole i wprowadzania tych zmian, udziału nauczycieli w decyzjach dotyczących długoterminowych planów i kierunków, czy pozwalania nauczycielom na wyznaczanie własnych celów oraz wspierania ich we wprowadzaniu innowacyjnych pomysłów, pokazują, że ponad 56% nauczycieli uznało, że ich dyrektorzy dość często konsultują się z nimi przed wdrożeniem innowacji, a ponad połowa (57%) wskazała, że mają swobodę w ustalaniu planów swojej pracy, a także znaczne możliwości samodzielnej pracy i swobody. Badani stwierdzili również, że ich przełożeni:

- » 41% – często pytają ich i ich opinię w jakiejś sprawie,
- » 38% – często proszą ich o zasugerowanie sposobu wykonania określonych zadań,
- » 37% – często konsultują z nimi kwestie dotyczące ważnych zmian,
- » 37% – czasem pozwalają im wpływać na decyzje dotyczące długoterminowych planów i kierunków,

- » 42% – często pozwalają im wyznaczać swoje cele,
- » 41% – często dają im szerokie obszary niezależności i wolności,
- » 42% – często wspierają wprowadzanie innowacyjnych pomysłów,
- » 42% – często konsultują z nimi wprowadzenie pewnych zmian w szkole.

W porównaniu z odpowiedziami „często” odpowiedzi „bardzo często” było prawie trzykrotnie mniej, a prawie tyle, co „rzadko” i „bardzo rzadko” łącznie. Czy jest to poprawny wynik w badanym obszarze? Trudno o jednoznaczną odpowiedź, gdyż dopuszczenie nauczycieli do współdecydowania o sposobach realizacji określonych zadań zależy od wielu czynników, ale zaprezentowany obraz jest raczej pozytywny i optymistyczny. Warto zauważyć, że kultura szkoły, wyzwająca i wspierająca odważne inicjatywy nauczycielskie, kultura sprzyjająca urzeczywistnianiu się i rozwojowi nowatorskich rozwiązań płynących ze strony nauczycieli w dużej mierze zależy od postaw dyrektorów szkół (Madalińska-Michalak, 2013, s. 24 i nn.). Bez warunków umożliwiających nauczycielowi bycie innowacyjnym w szkole zaangażowanie nauczycieli w rozwój szkoły, w jej zmienianie może osłabnąć.

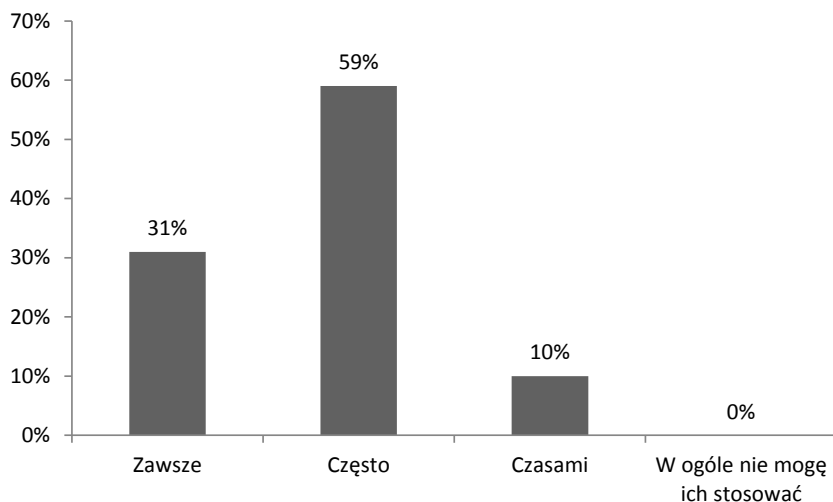
Tabela 4. Współdecydowanie w sprawach dotyczących szkoły

Jak często Twój przełożeni [lub szkolny zespół kierowniczy] ...	Bardzo często	Często	Czasami	Rzadko	Bardzo rzadko
... pytają Cię o twoją opinię	14%	41%	32%	8%	6%
... proszą Cię o zasugerowanie sposobu wykonania zadań	8%	38%	37%	9%	8%
... konsultują się z Tobą w sprawach ważnych zmian	14%	37%	29%	11%	9%
... pozwalają Ci wpływać na decyzje dotyczące długoterminowych planów i kierunków	11%	29%	37%	12%	11%
... pozwalają Ci wyznaczać własne cele	15%	42%	28%	11%	4%
... dają Ci szerokie obszary niezależności i wolności	15%	41%	28%	8%	7%
... wspierają wprowadzanie innowacyjnych pomysłów nauczycieli.	25%	42%	19%	11%	3%
... konsultują z nauczycielami wprowadzenie pewnych zmian w szkole	16%	42%	24%	10%	8%

Źródło: Opracowanie własne

Zaprezentowane wyżej opinie silnie korelują z odpowiedziami na pytanie dotyczące możliwości zastosowywania wypracowanych przez nauczycieli pomysłów w ich pracy. Zebrany materiał pokazuje, że 59% respondentów odpowiedziało, że „często”, 31%, że „zawsze”, zaś 10%, że „czasami” mógł/mogła zastosowywać wypracowane przez siebie pomysły w swojej pracy. To bardzo optymistyczna ilustracja autonomii polskiego nauczyciela, tym bardziej że żaden respondent nie wybrał odpowiedzi „w ogóle nie mogę ich stosować”. Pytanie tylko, czy obraz ten wyłania się

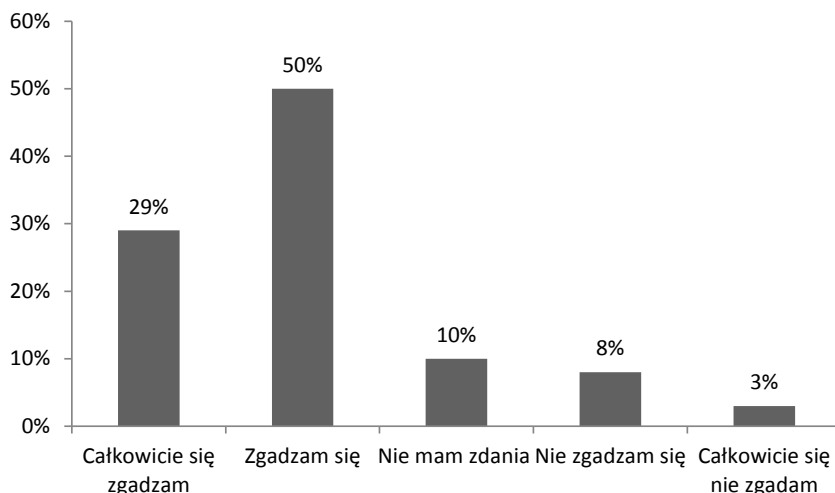
w związku z pandemią COVID-19, czy też może być jakimś trwalszym odniesieniem do rzeczywistości pokoju nauczycielskiego.



Wykres 3. Możliwości zastosowania wypracowanych przez nauczycieli pomysłów – rozkład odpowiedzi

Źródło: opracowanie własne

Deklaracja „Moja szkoła zachęca mnie do tego, bym rozwijała/rozwijał kreatywne pomysły (np. poprzez sugestie koleżanek, kolegów z pracy, wymianę informacji, rozwiązywania problemów w zespołach lub funkcjonowanie samokierujących sobą zespołów)” spotkała się z umiarkowaną aprobatą. Połowa respondentów odpowiedziała „zgadzam się”, zaś prawie jedna trzecia (29%) „całkowicie zgadzam się”. Pomijając niezdecydowanych (10%), powodem do zastanowienia są może nieliczne, ale symptomatyczne wybory: „nie zgadzam się” (8%) i „całkowicie się nie zgadam” (3%). Jeśli prawie co dziesiąty nauczyciel zgłaszał *votum separatum* wobec prezentowanej deklaracji, to można odnieść wrażenie, że w polskich szkołach pojawiały się jednak problemy ze wspieraniem zachowań innowacyjnych nauczycieli. Podchodząc do tych wypowiedzi od strony ucznia, należy ostrożnie zauważyć, że co dziesiąty polski uczeń stykał się z nauczycielem, który nie miał kreatywnych pomysłów i rozwiązań, być może bał się ich, gdyż nie czuł w tym obszarze wsparcia ze strony szkoły.



Wykres 4. Moja szkoła zachęca mnie do tego, bym rozwijała/rozwijał kreatywne pomysły – rozkład odpowiedzi

Źródło: Opracowanie własne

Zachowania innowacyjne nauczycieli

Jeśli chodzi o innowacyjne zachowania nauczycieli (tabela 5), znaczna większość nauczycieli (82%) stwierdziła, że często zastanawiała się nad tym, jak można poprawić sytuację w ich pracy, a podobny odsetek (80%) często myślał o nowych metodach i technikach pracy. Ponadto ponad dwie trzecie nauczycieli (68%) dokładało starań, aby rozwijać nowe pomysły w swojej pracy, a także (68%) zwracało uwagę na kwestie, które nie były bezpośrednio związane z ich codziennymi obowiązkami, w celu poprawy praktyki pracy w swoich szkołach. Nieco mniejszy odsetek starał się znaleźć nowe podejścia do swojej codziennej pracy i wypracować oryginalne rozwiązania problemów, z którymi się borykał (58%). Nieco mniejszy odsetek (54%) starał się systematycznie wprowadzać innowacyjne pomysły do swojej pracy i starać się przyczynić do rozwoju nowych pomysłów (48%).

Tabela 5. Zachowania innowacyjne nauczycieli

Jak często uczestniczysz w następujących aktywnościach/działaniach w swojej szkole...?	Bardzo rzadko	Rzadko	Czasami	Często	Bardzo często
zastanawiasz się, jak można poprawić pewne sprawy	0%	2%	15%	50%	32%
szukasz nowych metod pracy, technik lub technologii	2%	2%	16%	41%	39%

generujesz oryginalne rozwiązania problemów	1%	7%	38%	40%	14%
znajdujesz nowe podejścia podczas wykonywania zadań	2%	2%	38%	49%	9%
sprawiasz, że ważni członkowie organizacji przyjmują entuzjastycznie innowacyjne pomysły	6%	16%	50%	26%	3%
próbujesz przekonać ludzi, aby poparli innowacyjny pomysł	6%	11%	39%	38%	6%
systematycznie wprowadzasz innowacyjne pomysły do codziennej pracy	4%	11%	34%	42%	9%
przyczyniasz się do wdrażania nowych pomysłów	2%	7%	43%	36%	12%
wkładasz wysiłek w rozwój nowych inicjatyw	2%	4%	26%	48%	20%

Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki badań pokazują ponadto, że znacznie mniejsza liczba nauczycieli angażowała się w promocję nowych pomysłów w swoich instytucjach, starając się często lub bardzo często przekonać inne osoby, swoich kolegów do poparcia ich pomysłów (44%). Znacznie mniejsza liczba nauczycieli często (26%) lub bardzo często (3%) starała się jednak zainteresować niektórych ważnych członków szkoły jako organizacji przyjęciem innowacyjnych pomysłów

Ogólnie rzecz biorąc, wyniki tego badania wskazują, że większość nauczycieli angażowała się w innowacyjną pracę. Znacznie mniejsza liczba nauczycieli starała się jednak uzyskać wsparcie społeczne i organizacyjne, które jest niezbędne do wdrożenia innowacyjnej praktyki pracy na szerszym poziomie organizacyjnym. Działania nauczycieli związane z promocją pomysłów przejawiające się w mobilizowaniu wsparcia dla innowacyjnych rozwiązań w szkole, uzyskaniu akceptacji dla tych rozwiązań pomysłów oraz sprawianiu, aby inni przyjmowali entuzjastycznie innowacyjne rozwiązania, wymagają zatem bacznej uwagi. Ponieważ brak promocji nowych pomysłów i promowanie ich wśród kolegów jest istotne dla realizacji nowych pomysłów, należy rozważyć włączenie tego tematu do kształcenia nauczycieli i ich doskonalenia zawodowego.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

W niniejszym artykule przedstawiono jedynie wybrane, wstępne wyniki badań, których podstawą były deklaracje nauczycieli. Z pewnością uzyskane wyniki mogły być powiązane z przyjętą retoryką z obszaru innowacyjności, co pozwalało nauczycielom uruchomić wyobrażenie o własnej innowacyjnej pracy. Prezentowane w tym artykule badania pokazały, iż ponad 40% nauczycieli odczuwało brak wsparcia ze strony dyrektora szkoły we wprowadzaniu innowacyjnych pomysłów do nauczania, czy brak konsultacji z nimi samej potrzeby wdrożenia innowacji do szkoły. Czterech na dziesięciu nauczycieli uważało, że nie zawsze mieli swobodę w planowaniu swojej pracy i dostrzegali brak możliwości samodzielnej praktyki zawodowej. Ponad-

to mniej niż połowa nauczycieli miała możliwość uczestniczenia w podejmowaniu decyzji dotyczących planów długoterminowych i planów pracy w swoich szkołach.

Z przedstawionych badań wynika również, że nauczyciele ujawniają potrzebę działań innowacyjnych, deklarują możliwość zastosowania wypracowanych przez siebie pomysłów, większość nauczycieli angażowała się w innowacyjną pracę w swoich szkołach. Na przykład nauczyciele często zastanawiali się nad sposobami doskonalenia swojej praktyki, nad nowymi metodami i technikami związanymi z ich pracą, starali się opracowywać nowe materiały do pracy i zwracali uwagę na kwestie, które mogą poprawić praktykę pracy w ich instytucjach. Prawie połowa nauczycieli, którzy wzięli udział w tym badaniu, starała się znaleźć nowe podejścia do swojej pracy, generować nowe rozwiązania problemów w swojej pracy, wprowadzać innowacyjne pomysły i przyczynić się do rozwoju nowych pomysłów związanych z nauczaniem. Niemniej jednak nauczyciele rzadko angażowali się w promocję innowacyjnych pomysłów w swoich szkołach i nie starali się przekonać kolegów do wspierania tych nowych pomysłów. Niewielka liczba nauczycieli starała się pozyskać wsparcie społeczne i organizacyjne, które jest niezbędne do realizacji prac innowacyjnych, zatem jest mało prawdopodobne, że takie pomysły zostaną wdrożone.

W działaniach innowacyjnych promocja nowych pomysłów jest niezbędna do wdrożenia każdej innowacji. Wobec tego należy rozważyć włączenie takiego tematu do kształcenia i ciągłego doskonalenia zawodowego nauczycieli. Jest to szczególnie ważne, gdyż nauczyciele wykazują zainteresowanie uczeniem się i podkreślają potrzebę wsparcia ich w pracy w nowej sytuacji, gdy stoją przed nowymi wyzwaniami i rosnącymi wymaganiami. Jednocześnie w nowej sytuacji spowodowanej pandemią COVID-19 nauczyciele zaspokajają swoje potrzeby edukacyjne głównie poprzez nieformalne lub samodzielne uczenie się w celu zdobycia nowej wiedzy i rozwijania umiejętności niezbędnych w pracy (zob. Madalińska-Michalak & Raykov, 2020).

Przedstawione wyżej wyniki badań skłaniają do wyprowadzenia wniosków dotyczących innowacyjności, edukacji nauczycieli, wsparcia nauczycieli w ich pracy oraz sposobów badania nauczycieli. Bezsprzecznie kryzys spowodowany pandemią COVID-19 ujawnił po raz kolejny potrzebę innowacji i innowacyjności w edukacji i innych obszarach życia społecznego. Wyjście naprzeciw realizacji tej potrzeby wymaga dobrze przemyślanych zmian w kształceniu nauczycieli i ich doskonaleniu zawodowym. W przygotowaniu nauczycieli do pracy należy odejść od wąsko pojmowanej efektywności dydaktycznej (zob. Atroszko, 2020) na rzecz między innymi rozwijania postaw nauczycieli w zakresie wprowadzania zmian w edukacji i ich zachowań innowacyjnych. Toczący się od wielu już lat spór w naszym kraju na temat przygotowania do zawodu nauczyciela, jego rozwoju i pracy, to równocześnie podstawowe pytania dotyczące jakości całej edukacji, stąd też należy wyraźnie podkreślić, że tak sformułowany wniosek dotyczący edukacji nauczycieli nie jest wszakże niczym nowym, niemniej jednak sytuacja, w jakiej znajduje się oświata, wymaga krytycznego namysłu nad sformułowanymi już przed laty rekomendacjami w zakresie edukacji nauczycieli.

Inne problemy rodzi sytuacja braku wsparcia, na co wskazywali nauczyciele biorący udział w prezentowanych badaniach, co w powiązaniu z faktem, że aż co drugi

nauczyciel nie czuje się w pełni usatysfakcjonowany ze swojej pracy, a mniej więcej co szósty nauczyciel wskazał, że obawia się utraty pracy w przyszłym roku, zmusza do postawienia w centrum uwagi problematykę wsparcia nauczyciela w jego pracy i pokonywania przez niego trudności. Trzeba jednak zaznaczyć, że wprowadzenie poważnych reform w celu podniesienia jakości kształcenia nauczycieli jest zawsze wyzwaniem. W związku z tym istnieje pilna potrzeba przeprowadzenia szeroko zakrojonych debat na temat nowych wymagań i najlepszych sposobów reagowania na wyzwania w obszarze edukacji nauczycieli. Zmieniający się charakter warunków pracy nauczycieli oraz zmiany środowiska i form pracy, które są widoczne podczas tej pandemii, ujawniają potrzebę przygotowania nauczycieli do zaangażowania się w innowacyjną pracę w trakcie pandemii i w okresie po niej.

Przedstawione tutaj wybrane wyniki badań związane były, jak zostało to już zaznaczone, z deklaracjami nauczycieli. W celu krytycznego spojrzenia na problem innowacji w edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19 warto przyjrzeć się temu, jak faktycznie kształtuje się zdolność nauczycieli do wglądu we własną praktykę. I tej problematyce poświęcone będą kolejne publikacje, w których na podstawie analizy danych pochodzących z jakościowego wywiadu badawczego z 14 nauczycielami podjęty zostanie namysł nad innowacjami w szkole – w szkole jako instytucji edukacyjnej, która – słusznie lub niesłusznie – zyskała reputację instytucji odpornej na rzeczywiste, potrzebne kreatywne zmiany i nowe jakości. W badaniach tych zanalizuję między innymi odpowiedzi na pytania o to, jak nauczyciele stawiali czoła wyzwaniom związanym z nauczaniem zdalnym w czasie pandemii COVID-19, oraz czy i dlaczego wprowadzone przez nich zmiany można uznać za innowacje.

BIBLIOGRAFIA

- Atroszko, B. (2020). Miejsce innowacyjności w standardach kształcenia nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 32(1(63)), 113–126. DOI: <https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.1>.
- Bunce, D., & West, M. (1994). Changing work environments: Innovating coping responses to occupation stress. *Work and Stress*, 8(4), 319–331. DOI: <https://doi.org/10.1080/02678379408256539>.
- Cohen L., Manion L., & Morrison K. (2007). *Research methods in education*. London & New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Wydanie 3, Thousand Oaks, CA: Sage Publication Inc.
- GUS. (2019a). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*. Warszawa–Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny i Urząd Statystyczny w Gdańsku. Pobrano z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20182019,1,14.html>.
- GUS. (2019b). *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2018/2019*. Warszawa: GUS. Pobrano z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20182019-wyniki-wstepne,8,6.html>.

- Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort–reward fairness and innovative work behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 287–302. DOI: <https://doi.org/10.1348/096317900167038>.
- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9(2), 131–146. DOI: <https://doi.org/10.1002/bs.3830090206>.
- Kvale, S. (2004). *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok: Trans Humana.
- Madalińska-Michalak, J. (2013). Przywództwo edukacyjne: rola dyrektora w kreowaniu kultury organizacyjnej szkoły. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji* (s. 23–45). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Madalińska-Michalak, J. (2015). *Dyrektor szkoły liderem. Inspiracje i perspektywy*. Warszawa: ABC a Wolters Kluwer business.
- Madalińska-Michalak, J. (2017a). Przywództwo edukacyjne – wyzwania teorii i praktyki. W: J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo nauczycieli* (s. 16–40). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Pobrano z: http://czytelnia.frse.org.pl/media/Przywodztwo_nauczycieli-calosci_sWohF9y.pdf.
- Madalińska-Michalak, J. (2017b). School Principal Leadership and Learning through Practitioner Research: Towards Innovations in Education. *Labor et Educatio*, 5, 137–154.
- Madalińska-Michalak, J. (2019a). Innowacje społeczne w obszarze edukacji. W: FRSE (red.), *Projekty z POWERem. Innowacje społeczne i mobilności ponadnarodowe. Podsumowanie projektów PO WER* (s. 15–16). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Pobrano z: http://czytelnia.frse.org.pl/media/PO_WER_online.pdf.
- Madalińska-Michalak J. (2019b). School-based professional development programs for beginning teachers. W: J. Lampert (Ed.), *The Oxford encyclopedia of global perspectives on teacher education*. Oxford: Oxford University Press, oxfordre.com/education, DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.575> [dostęp: 15.08.2020].
- Madalińska-Michalak, J., & Raykov, M. (2020). The changing nature of the employment and the need for teacher preparation for involvement in innovative work during and in post-pandemic period. *Labor et Educatio*, (8) [w druku].
- McGeown, V. (1980). Dimensions of teacher innovativeness. *British Educational Research Journal*, 6(2), 147–163. DOI: <https://doi.org/10.1080/0141192800060204>.
- OECD. (2013). *Leadership for 21st century learning: Educational research and innovation*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014). *Measuring innovation in education: A new perspective*. Paris: OECD Publishing.
- Przyborowska, B. (2013). *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-century learners: Strong leaders, confident teachers, innovative approaches*. (International Summit on the Teaching Profession).

- Paris: OECD Publishing. Pobrano z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/schools-for-21st-century-learners_9789264231191-en.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580–607. DOI: <https://doi.org/10.5465/256701>.
- UNESCO. International Task Force on Teachers for Education 2030. (2020). *Response to the COVID-19 outbreak: Call for action on teachers*. Paris: UNESCO, <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/response-covid-19-outbreak-call-action-teachers-o> [dostęp: 15.08.2020]
- Van de Ven, A. (1986). Central problems in the management of innovation. *Management Science*, 32(5), 590–607. DOI: <https://doi.org/10.1287/mnsc.32.5.590>.
- Vincent-Lancrin, S., Jacotin, G., Urgel, J., Kar S., & González-Sancho, C. (2017). *Measuring innovation in education: A journey to the future*. Paris: OECD Publishing. Pobrano z: [oecd.org/education/ceri/Measuring_Innovation_16x23_ebook.pdf](https://www.oecd.org/education/ceri/Measuring_Innovation_16x23_ebook.pdf).
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., Jacotin, G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom? Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing. Pobrano z: <https://www.oecd.org/publications/measuring-innovation-in-education-2019-9789264311671-en.htm>.
- West, M. A., & Farr, J. L. (1989). Innovation at work: Psychological perspectives. *Social Behavior*, 4(1), 15–30.
- West, M. A., & Farr, J. L. (1990). Innovation at work. W: M. A. West & J. L. Farr (Eds.), *Innovation and creativity at work* (s. 3–13). Chichester: Wiley.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. DOI: <https://doi.org/10.3102%2F00346543074003255>.

ONLINE EDUCATION AND TEACHER INNOVATIVE WORK BEHAVIOURS

ABSTRACT: This paper presents the results of survey research devoted to the issue of online education and innovative teachers' behaviors in the first months of the COVID-19 pandemic (March-June 2020) in Poland. The research was conducted by means of the author's online survey among primary and secondary school teachers as part of the Teacher Innovative Work and Learning in Poland project. The research has shown that teachers reveal the need for innovative activities, declare the possibility to apply the ideas they have developed, and engage in innovative work in their schools. However, teachers are rarely involved in the promotion of innovative ideas in their schools, and they do not try to get the necessary social and organisational support to implement their ideas. The results of the study lead to conclusions about innovation, teacher education, support for teachers in their work and ways of examining teachers.

KEYWORDS: teachers' innovative work behaviours, distance education, COVID-19, Poland