

EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM

REFLEKSJE

pod redakcją

Grzegorza

Mazurkiewicza

REFLEKSJE



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
JAGIELLOŃSKIEGO

**EWALUACJA
W NADZORZE PEDAGOGICZNYM
REFLEKSJE**

EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM

REFLEKSJE

**pod redakcją
Grzegorza Mazurkiewicza**

**WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
JAGIELLOŃSKIEGO**

Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego.

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

RECENZENT *dr hab. Kazimierz Frieske, prof. UW*

SEKRETARZ REDAKCJI *Hanna Cieślak*

PROJEKT OKŁADKI *Mateusz Kótek*

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji
Wydanie I, Kraków 2011
All rights reserved

Książka, ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowywana bez pisemnej zgody Wydawcy. W sprawie zezwoleń na przedruk należy zwracać się do Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ISBN 978-83-233-3086-8

Strona internetowa projektu: www.npseo.pl



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-631-18-81, 12-631-18-82, fax 12-631-18-83
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98
tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl
Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

SPIS TREŚCI

	WPROWADZENIE	7
Grzegorz Mazurkiewicz	REFORMA NADZORU PEDAGOGICZNEGO JAKO PROJEKT CYWILIZACYJNY	15
Leszek Korporowicz	EWALUACJA JAKO ANIMACJA. W KIERUNKU EWALUACJI PIĄTEJ GENERACJI	35
Tomasz Kasprzak, Henryk Mizerek	PRZYGLĄDAJĄC SIĘ SOBIE SAMYM. PIERWSZE WNIOSKI Z AUTOEWALUACJI PROJEKTU	55
Ewa Bogacz-Wojtanow- ska, Roman Dorczak	PROCES PRZYGOTOWANIA WIZYTATORÓW DO SPRAW EWALUACJI W OPINII DYREKTORÓW SZKÓŁ	69
Joanna Kołodziejczyk	RECEPCJA PROCESU EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ W SZKOŁACH I PLACÓWKACH EDUKACYJNYCH	89
Marcin Jewdokimow	„UCZNIOWIE SĄ AKTYWNI”? ANALIZA WYMAGANIA	123
Marcin Jewdokimow, Bartłomiej Walczak	CZY W SZKOLE RESPEKTOWANE SĄ NORMY SPOŁECZNE? ANALIZA WYNIKÓW EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ WYMAGANIA	139
Anna Kostrubała-Brak	FORMY KOOPERACJI MIĘDZY NAUCZYCIELAMI A UCZNIAMI W DOSKONALENIU PROCESÓW EDUKACYJNYCH. ANALIZA SPEŁNIENIA KRYTERIUM.....	165
Jakub Kołodziejczyk	PARTYCYPACJA UCZNIÓW, RODZICÓW I NAUCZYCIELI W ZARZĄDZANIU SZKOŁĄ	179

Marcin Jewdokimow, Tomasz Kasprzak	„RÓWNANIE Z WIELOMA NIEWIADOMYMI”. ANALIZA SPEŁNIENIA WYMAGANIA DOTYCZĄCEGO WYRÓWNYWANIA SZANS EDUKACYJNYCH (W SZKOŁACH)	201
Joanna Kołodziejczyk, Hanna Cieślak	ANALIZA WYNIKÓW EWALUACJI ZEWNĘTRZNYCH W ODNIESIENIU DO WYMAGANIA „RODZICE SĄ PARTNERAMI SZKOŁY”	219
Bartłomiej Walczak	„MIĘDZY NAMI DOBRZE JEST”. O PARTNERSTWIE POMIĘDZY RODZICAMI A SZKOŁĄ	241
Roman Dorczak	REFORMA SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO A KULTURA ORGANIZACYJNA SZKÓŁ	255
	O AUTORACH	277

WPROWADZENIE¹

W ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki na lata 2007–2013 zaplanowano działanie *Modernizacja Systemu Nadzoru Pedagogicznego*. Projekt pod nazwą **Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II** prowadzony był przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim (od 1 września 2010 roku partnerem wiodącym stał się Ośrodek Rozwoju Edukacji). Celem projektu było (i wciąż jest) stworzenie systemu nadzoru, który w autentyczny sposób wesprze szkoły (i inne placówki oświatowe) w rozwoju, a dzięki dostarczaniu informacji o całym systemie oświatowym ułatwi prowadzenie polityki edukacyjnej w Polsce.

WYMAGANIA I EWALUACJA

Nowy model nadzoru pedagogicznego wprowadzono rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z października 2009 roku. Punktem wyjścia do wprowadzenia ewaluacji jako zasadniczego działania w nowym modelu nadzoru pedagogicznego było określenie wymagań państwa wobec szkół i placówek. Wymagania są sformułowane w czterech obszarach pracy szkoły: w zakresie efektów, procesów zachodzących w szkołach i placówkach, relacji ze środowiskiem oraz w zakresie zarządzania. Zdecydowano, że państwo sformułuje wymagania, które wyznaczą pożądany stan w systemie oświaty, pokazując jego, uznane za kluczowe, cele i zadania. Pracownicy szkół i placówek będą natomiast dobierać metody i sposoby działania tak, aby umożliwiały one osiągnięcie stanu opisywanego przez wymagania i jednocześnie odzwierciedlały specyfikę szkoły lub placówki.

Wymagania stanowią informację pokazującą, w jaki sposób myśli się o zarządzaniu w sferze publicznej. Zwracają uwagę na znaczenie takich

¹ Dziękuję Leszkowi Korporowiczowi i Bartłomiejowi Walczakowi za możliwość skorzystania z ich tekstów przy pisaniu wprowadzenia.

współczesnych koncepcji i metod zarządzania, jak partycypacja w zarządzaniu, praca zespołowa, doskonalenie organizacji, utrzymywanie relacji z otoczeniem czy uczenie się organizacji. Pokazują więc, jakich kompetencji i jakiego stylu zarządzania oczekuje się od dyrektora szkoły.

W celu ustalenia poziomu spełniania wymagań państwa prowadzona jest ewaluacja w dwóch formach: jako ewaluacja zewnętrzna, przeprowadzana przez odpowiednio przygotowanych wizytatorów, której wyniki mają służyć zarówno szkole/placówce, jak i organom nadzoru pedagogicznego, oraz jako ewaluacja wewnętrzna, przeprowadzana przez pracowników danej szkoły/placówki, według jej potrzeb i na jej użytek. Obie formy ewaluacji są podstawowymi elementami **systemu ewaluacji oświaty** (SEO).

METODY EWALUACJI

Podstawowym założeniem przy projektowaniu ewaluacji zewnętrznej było oparcie tego badania na różnorodnych źródłach i metodach. Wizytator do spraw ewaluacji zasięga opinii dyrektora i nauczycieli, porównuje wyniki z danymi zebranymi wśród uczniów, ich rodziców, przedstawicieli samorządu i różnych instytucji współpracujących ze szkołą lub placówką. Po raz pierwszy na tak szeroką skalę sięgnięto do opinii pracowników niepedagogicznych. Całość uzupełniają obserwacja prowadzona w trakcie zajęć i poza nimi oraz analiza dokumentacji. Podczas badania wykorzystuje się różne metody pochodzące z warsztatu badawczego współczesnych nauk społecznych. Są to zarówno metody ilościowe (różne techniki badań ankietowych), jak i jakościowe (wywiady indywidualne, zogniskowane wywiady grupowe, obserwacja, analiza treści). Do minimum ograniczono sięganie po dokumentację – służy ona w zasadzie wyłącznie jako ilustracja dla danych zebranych w wywiadach. Wszystkie narzędzia i procedury są dostosowane do specyfiki badanej placówki – inaczej wygląda ewaluacja w szkole średniej, inaczej w przedszkolu.

ELEKTRONICZNA PLATFORMA

Widoczną innowacją technologiczną jest wirtualny asystent ewaluacji. Jest to rozbudowany system informatyczny, dostępny za pośrednictwem sieci WWW. Z punktu widzenia wizytatora jest to kluczowy mechanizm wsparcia

na wszystkich etapach badania. Z jego pomocą przygotowuje się narzędzia, dobiera zestawy kryteriów (na przykład wybierając poszczególne obszary do ewaluacji). Dzięki wykorzystaniu baz danych Głównego Urzędu Statystycznego (BDR) i Ministerstwa Edukacji Narodowej (SIO) jeszcze przed rozpoczęciem badania w systemie można uzyskać podstawowe informacje na temat badanej placówki i miejscowości, w której się ona znajduje. W dalszym etapie umożliwia to ewaluatorowi porównanie badanej placówki z innymi, o podobnej wielkości czy charakterystyce, położonymi w miejscowościach spełniających określone kryteria (na przykład gminy wiejskie na ścianie wschodniej). System umożliwia ponadto przeprowadzenie wszystkich badań sondażowych w wersji elektronicznej z wykorzystaniem na przykład szkolnej pracowni informatycznej. Dzięki temu wyniki ankiet wypełnionych przez kilkuset uczniów są dostępne bezpośrednio, z pominięciem kosztownego i czasochłonnego kodowania, a badacz może je uwzględnić podczas wywiadów.

W trakcie ewaluacji badacz-wizytator do spraw ewaluacji wprowadza zgromadzone informacje bezpośrednio do bazy danych, ułatwiając sobie kolejny etap pracy – tworzenie raportu. Wirtualny asystent ewaluacji wspomaga zespół podczas pisania raportu. Umożliwia mu pracę na odległość, co ma duże znaczenie przy zespołach złożonych z osób pracujących w różnych miejscach.

Dyrektor szkoły lub placówki wykorzystuje platformę internetową do wprowadzenia wniosków z ewaluacji wewnętrznej, które są brane pod uwagę przy ustalaniu poziomu spełniania wymagań określonych przez państwo. Asystent ewaluacji umożliwia dyrektorowi podgląd narzędzi, pozwala na dostęp do elektronicznej wersji raportu zawierającej więcej szczegółowych informacji niż wersja drukowana. Również niektóre z gromadzonych danych ilościowych (z zachowaniem reguły anonimowości i przy odpowiednio licznych próbach) są udostępniane, tak aby na przykład opinie uczniów lub rodziców mogły być wykorzystane przy planowaniu i w pracach rady pedagogicznej.

Wszystkie dane zgromadzone przez ewaluatorów są zapisywane w bazie danych, która docelowo będzie stanowić jeden z największych w Polsce zbiorów informacji o oświacie. Dane te mogą być agregowane i analizowane na różnych poziomach: od danych surowych począwszy, na opracowaniach wizytatorów skończywszy. Przykładowo, badając poczucie bezpieczeństwa w szkołach, można – dowolnie definiując zakres terytorialny i czasowy – zobaczyć rozkłady odpowiedzi na pytania w ankiecie skierowanej do uczniów, jak również szczegółowe podsumowania dla tego konkretnego kryterium operacyjnego. Można też kilkoma kliknięciami zestawić podsumowania na wyższym poziomie uogólnienia, na przykład dla całego wymagania.

Do 30 października 2010 roku przeprowadzono 270 ewaluacji, podczas których w różny sposób opinie o swojej szkole wyrażały 92 143 osoby (w tym między innymi: 11 744 nauczycieli, 24 198 rodziców, 12 446 uczniów szkół podstawowych i 35 010 uczniów szkół ponadpodstawowych). Na platformie działa aktywnie 700 użytkowników. Miesięcznie strona internetowa www.nadzorpedagogiczny.edu.pl odnotowuje 25 000 odsłon.

WIZYTATORZY DO SPRAW EWALUACJI I PROCES SZKOLENIOWY

Osoby prowadzące ewaluację, zgodnie z nowym modelem nadzoru, rekrutują się spośród pracowników kuratoriów oświaty. Każda osoba uczestniczy w szkoleniach przygotowujących do pełnienia roli wizytatora do spraw ewaluacji. Podczas szkolenia, oprócz uczestnictwa w zajęciach teoretycznych, uczestnicy mają możliwość doświadczenia zbierania danych (pod opieką prowadzących), analizy danych oraz przygotowania pierwszego raportu z ewaluacji (monitorowanego przez prowadzących). W projekcie umożliwia się im uczestniczenie w wyjazdach studyjnych, korzystanie z wewnętrznych publikacji i szkoleń doskonalących, wyposaża w odpowiednią literaturę fachową. Do grudnia 2010 roku przeszkolono 270 wizytatorów do spraw ewaluacji.

Wizytatorzy mają stanowić grupę specjalistów charakteryzujących się profesjonalnym podejściem do zadań. Pomimo ukończenia kursu oczekuje się od nich ciągłego doskonalenia, uczestniczenia w pracach sieci krytycznych przyjaciół, prowadzenia analiz raportów. Warto uwzględnić systemowo konieczność odnawiania ich uprawnień, w czym pomogą wyniki ewaluacji ich pracy dokonanej przez dyrektorów i nauczycieli, obserwacja ich działania prowadzona przez mentorów oraz recenzje raportów.

SZANSA NA ROZWÓJ I PARTNERSTWO

Kierowanie szkołą, dbanie o jej jakość służącą rozwojowi uczniów jest procesem bardzo złożonym, w którym kluczową rolę odgrywa podejmowanie decyzji na podstawie posiadanych danych. Pozyskane informacje umożliwiają skuteczne planowanie działań, dają podstawy do wytyczenia kierunków rozwoju, pozwalają na doskonalenie organizacji, a także umożliwiają innym

osobom, a zwłaszcza rodzicom, zajrzenie „do wewnątrz” szkoły, w której uczą się ich dzieci.

Ewaluacja zewnętrzna jest w najnowszej historii polskiej edukacji pierwszym systemowym rozwiązaniem dającym rodzicom możliwość wypowiedzenia się w sprawach szkoły. Opinie rodziców są traktowane jako jedno z kluczowych źródeł informacji o szkole i wpływają na ostateczny kształt raportu. Wyniki ewaluacji zewnętrznej zawarte w raportach dają również szansę rodzicom poszukującym szkoły dla swoich dzieci, na podejmowanie decyzji nie na podstawie pojedynczych opinii i rankingów, ale rzetelnie zebranych danych dotyczących różnych aspektów funkcjonowania szkoły. Każdy rodzic zainteresowany obecną lub przyszłą szkołą swoich dzieci może (będzie mógł) znaleźć informacje o niej w Internecie, na stronie programu. Ponadto umieszczenie wśród wymagań sformułowania „Rodzice są partnerami szkoły” wskazuje na postulowany rodzaj relacji między rodzicami a szkołą. Może to się przyczynić do podejmowania przez obie strony aktywnych działań służących rzeczywistej współpracy, nieograniczającej się do dzielenia się opiniami przez rodziców, ale i do współdecydowania o sprawach szkoły.

PERSPEKTYWY

Wprowadzana zmiana w sprawowaniu nadzoru pedagogicznego i wykorzystanie ewaluacji ma służyć rozwojowi pojedynczych szkół i placówek oraz rozwojowi systemu – planuje się, iż analiza zbieranych danych umożliwi tworzenie rekomendacji dla prowadzenia polityki oświatowej. Warto zdawać sobie również sprawę ze specyfiki opisywanej inicjatywy i z rezultatów prowadzonych właśnie działań.

Innowacyjność przedsięwzięcia wyraża się w podejściu holistycznym, traktującym modernizację nadzoru jako projekt prowadzący do rozwoju cywilizacyjnego, a nie usprawnienie jakiegoś segmentu życia społecznego. Mamy nadzieję, że jest tu widoczna filozofia zmiany społecznej dzięki zmianie systemu edukacyjnego z reproduktywnego na poszukujący, z apriorycznego na poparty diagnozą, ze schematycznego wzoru na świadome działanie. Próbowaliśmy odpowiednio wyważyć proporcję wprowadzania zmiany i kontynuacji reformatorskich pomysłów oraz dokonań poprzednich ekip, dążąc do zmiany sposobu funkcjonowania nadzoru pedagogicznego z represyjnej kontroli na element wsparcia. Wymagało to wypracowania własnego modelu zastosowania badań

i myślenia ewaluacyjnego oraz nastawienia na stałe badanie jakości systemu edukacji i na kształtowanie kultury ewaluacyjnej jako komponentu kultury organizacyjnej systemu oświaty.

Próbujemy też włączyć środowiska akademickie w tworzenie nowych standardów zarządzania rozwojem społecznym na przykładzie systemu oświatowego oraz reanimować, zagubiony w ciągu ostatnich lat, potencjał zmian systemowych zakorzenionych w potencjale społecznym kadry edukacyjnej, jaki udało się uruchomić w połowie lat dziewięćdziesiątych, a który wygasł w zawirowaniach i chaosie transformacji społecznych i gospodarczych.

EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM: REFLEKSJE

Niniejszy tom zawiera teksty będące rezultatem refleksji nad dwunastoma miesiącami intensywnej pracy w projekcie skoncentrowanym na modernizacji nadzoru. Wszystkie zostały napisane w wyniku uważnego przysłuchiwania się, wewnętrznym i zewnętrznym wobec projektu, głosom różnych grup oraz przyglądania się „produktom” projektu. Głęboko wierzę, że wszystkie pokazują szczerą chęć poprawy tego, co do tej pory powstało, i dostarczają wartościowych wskazówek co do tego, jak to robić. Część tekstów to wynik analiz ewaluacji działań podejmowanych w projekcie, a część to analizy raportów pokazujące stan badanych szkół i placówek w wybranych obszarach.

Rozdział pierwszy umożliwi przypomnienie sobie głównych założeń projektu, jego celów oraz zamierzeń co do funkcji ewaluacji, w procesie tworzenia polityki edukacyjnej. W rozdziale drugim Leszek Korporowicz prowadzi dyskusję na temat teorii i filozofii ewaluacji, podkreślając jej funkcje rozwojowe – animacyjne.

Kolejne trzy rozdziały to analizy danych zebranych w procesie ewaluacji projektu. Henryk Mizerek i Tomasz Kasprzak syntetycznie przedstawiają wyniki ewaluacji prowadzonej wśród uczestników szkoleń, przygotowujących się do pełnienia funkcji wizytatorów do spraw ewaluacji oraz autoewaluacji prowadzonej przez członków zespołu projektu. Roman Dorczak i Ewa Bogacz-Wojtanowska dzielą się refleksjami dyrektorów biorących udział w szkoleniach wizytatorów, którzy zgodzili się, aby ich szkoły były wykorzystywane jako miejsce nauki i ćwiczeń przez szkolących się wizytatorów. Joanna Kołodziejczyk przedstawia analizy opinii dyrektorów i nauczycieli na temat przebiegu i efektów ewaluacji, która odbyła się w ich szkołach.

Kolejne rozdziały to analizy wybranych wymagań. Marcin Jewdokimow zastanawia się, czy w badanych szkołach uczniowie są aktywni. Bartłomiej Walczak wspólnie z Marcinem Jewdokimowem analizują dane dotyczące spełniania wymagania wskazującego na konieczność przestrzegania norm społecznych. Anna Kostrubała-Brak omawia współpracę nauczycieli z uczniami, a Jakub Kołodziejczyk – partycypację uczniów w procesie podejmowania decyzji. Oba teksty dotyczą wymagania wskazującego na konieczność odpowiedniego organizowania procesu kształcenia. Tomasz Kasprzak i Marcin Jewdokimow analizują dane związane z wymaganiem „prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans”. Następne dwa teksty, Joanny Kołodziejczyk i Hanny Cieślak oraz Bartłomieja Walczaka, pokazują stan rzeczy w obszarze partnerstwa szkoły z rodzicami.

Ostatni rozdział to rozważania Romana Dorczaka nad kulturą organizacyjną szkół, w których przeprowadzono ewaluację, i podatnością różnych kultur na zasadnicze reformy i zmiany.

Zapraszam do lektury

Grzegorz Mazurkiewicz
Koordynator programu

GRZEGORZ MAZURKIEWICZ

REFORMA NADZORU PEDAGOGICZNEGO JAKO PROJEKT CYWILIZACYJNY

Wyzwania współczesności fascynują i frustrują jednocześnie. Stwarzają współczesnym społeczeństwom arcytrudne warunki życia, ale również inspirowują i pokazują kierunki rozwoju. Globalizacja, zagrożenia ekologiczne, problemy ze źródłami energii, przyrost ludności, niesamowite rozwiązania techniczne, choroby, ale i możliwości medycyny, nieznane dotąd dylematy moralne związane z rozwojem nauki, rewolucje technologiczne, kryzysy ekonomiczne czy konieczność przeformułowania rozumienia wzrostu gospodarczego tworzą bardzo konkretne zadania, ale też kreują możliwości ich realizacji.

Szkoła (a właściwie system edukacji) często ignoruje pojawiające się szanse i zagrożenia, ale mimo wszystko widzimy wokół niezmienną, wręcz niezachwianą, wiarę w jej możliwości jako instytucji służącej sukcesowi jednostek i społeczeństw, jako mechanizmu rozwojowego, a nawet jako antidotum na wszelkie bolączki (od kryzysów finansowych do braku szacunku wobec osób starszych). Najwyższy czas zacząć myśleć o tym, w jaki sposób szkoły powinny funkcjonować za 10, 20 lub 30 lat zamiast utrzymywać *status quo* i starać się przetrwać w ciężkich czasach (rozumiejąc przetrwanie jako ratowanie miejsc pracy lub pojedynczych placówek).

Chociaż osobiście podzielam (często bezpodstawne) przekonania o możliwościach i wartości szkoły, to warto głośno powiedzieć, iż wyczerpała się pewna formuła jej funkcjonowania. Formuła, która polega na oferowaniu dużym grupom, w takich samych warunkach, pewnego „wystandaryzowanego” pakietu informacji i umiejętności. Szkoła dzisiaj musi zaspokajać potrzeby bardzo zróżnicowane i realizować cele odmienne, w zależności od kontekstu, próbując dopasować swoją ofertę (ale i sposób pracy) do możliwości i zapotrzebowania wielobarwnych społeczności oraz społeczeństwa wiedzy. Nierozsądne jest utrzymywanie klasowo-lekcyjnego systemu organizacyjnego, który raczej utrudnia niż wspiera uczenie się. Przeszarżała wydaje się koncepcja

podręcznika szkolnego, który w czasach Internetu, wielości źródeł i powszechnie znanej kserokopiarki jest raczej drogim symbolem statusu (ucznia lub studenta) niż źródłem wiedzy czy narzędziem pomocnym w procesie uczenia się. Po prostu: szkoła potrzebuje zmian.

Niestety jak dotąd wielkie zmiany można zauważyć jedynie w zakresie oczekiwań wobec szkoły. Jeszcze nigdy nie musiała ona pełnić tylu funkcji, wobec tak licznej populacji i jednocześnie świadczyć usług tak wysokiej jakości. Wysokiej jakości edukacja była dobrem występującym rzadko, do którego dostęp mieli nieliczni. Dobra edukacja, a przez to uprzywilejowana pozycja w strukturze dystrybucji korzyści i zysków ekonomicznych i społecznych, ograniczała się do niektórych warstw lub wybitnych jednostek. Edukacja dla wszystkich to naprawdę ambitny i rozwojowy cel, który zwiększa poziom trudności pracy nauczycieli do wymiarów im (ani nikomu innemu) dotąd nieznanych. Szkoły mają dzisiaj również, oprócz prowadzenia tradycyjnie rozumianego kształcenia (ze znacznie rozszerzonym programem nauczania) i wychowania, realizować zadania centrum technologicznego, ośrodka kultury, placówki opieki społecznej, kształcenia dorosłych, doskonalenia nauczycieli, ośrodka badań statystycznych i nad edukacją czy miejsca integracji lokalnej społeczności. Wielość funkcji, które mają pełnić szkoły i nauczyciele, oszałamia¹.

Wśród różnych możliwych form wsparcia, jakie mogą się okazać pomocne szkole w procesie transformacji, aby mogła realizować te coraz trudniejsze zadania, można wymienić sensowną i przydatną ewaluację (zarówno zewnętrzną, jak i wewnętrzną). Umiejętność przyglądania się własnemu działaniu w celu jego poprawy cechuje profesjonalistów, ludzi sukcesu i organizacje uczące się. Nieustanny namysł nad tym, „jak nam idzie”, wskazuje sensowność kontynuowania działań efektywnych, ale też zachęca do innowacji. Kształtowanie nawyku ewaluacji to budowanie poczucia odpowiedzialności za własne działanie i tworzenie narzędzi, które umożliwiają branie odpowiedzialności w sposób sensowny (dzięki możliwości podejmowania decyzji na podstawie danych i sprawdzanie rezultatów tych decyzji). Chociaż dla niektórych może to brzmieć niewiarygodnie, to wykorzystanie ewaluacji w nadzorze pedagogicznym ma na celu wsparcie profesjonalnej kultury organizacyjnej, która przejawia się między innymi przez zwyczaj analizy informacji i podejmowanie decyzji na podstawie tych analiz.

¹ G. Mazurkiewicz, *Po co szkołom ewaluacja?*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

W projekcie Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II odwołujemy się do modelu ewaluacji rozwojowej, uspołecznionej i interakcyjnej, która elastycznie reaguje na potrzeby, odchodzi od linearnego postrzegania zależności, wspiera procesy uczenia się, jest wrażliwa na lokalną tożsamość i kontekst, wreszcie uwzględnia dynamikę wewnętrznych przeobrażeń ewaluowanych instytucji i programów². Chcemy za Helen Simons budować model, w którym ewaluacja jest procesem poszukiwania, gromadzenia i komunikowania w sposób jawny informacji mających pomóc w podejmowaniu decyzji (na różnych poziomach i w różnych ośrodkach). Te informacje nie dotyczą jedynie rezultatów działania, ale znacznie częściej – jego przebiegu (procesu). Ewaluator rezygnuje z roli eksperta, stając się badaczem zjawisk społecznych, a nawet „edukatorem, którego sukces należy szacować według tego, czego nauczą się inni”, a nie „arbitrem sportowym, który został wynajęty po to, aby zadecydować, kto ma rację, a kto jej nie ma”³.

Wprowadzenie ewaluacji w polskim nadzorze pedagogicznym to w sumie „drobny” zabieg, który ma przynieść zasadnicze zmiany w procesie zapewniania jakości polskiej edukacji i zaowocować stworzeniem szans dla rozwoju ewaluowanych szkół i placówek, rozwoju całego systemu oświatowego oraz rozwoju cywilizacyjnego Polski (dzięki zachęcaniu do refleksji i stworzeniu nowoczesnej edukacji), a także przysłużyć się procesowi demokratyzacji szkół i innych placówek i wspomnianej już profesjonalizacji „środowiska oświatowego”.

ZAŁOŻENIA I CELE PROPONOWANYCH ZMIAN

Świadomość konieczności zmian w nadzorze pedagogicznym nie jest zjawiskiem typowym tylko dla naszego kraju. Próby wprowadzenia zmian w celu podniesienia efektywności „inspekcji” można zauważyć globalnie i to już od co najmniej dekady⁴. Wraz z próbami reformowania modelu i procedur monitorowania pracy szkół pojawia się coraz istotniejsze pytanie o relacje między

² L. Korporowicz, *Interakcyjna misja ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

³ H. Mizerek, *Dyskretny urok ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

⁴ *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, EDU/WKP(21009)21 (EDU Working Paper No. 42).

inspekcją a poprawą jakości. W wielu dokumentach decydujących o rzeczywistości i działaniach w tym obszarze wyraźnie widać mocne przekonanie o pozytywnym wpływie inspekcji szkolnej na jakość pracy szkoły. Przykłady takiego myślenia można znaleźć w holenderskiej Ustawie o Inspekcji (Dutch Supervision Act of 2002), w której mowa, że rolą inspekcji jest zagwarantowanie, iż szkoły będą w stanie realizować swoje zadania, lub w misji brytyjskiego OFSTED (The British Office for Standards in Education), która zakłada aktywną rolę inspektorów w poprawianiu pracy szkół. Chociaż nie ma zbyt wielu badań na temat wpływu inspekcji, te, które istnieją, dowodzą jednak przydatności zewnętrznej ewaluacji szkół w procesie poprawiania jakości pracy (pomimo bardzo odmiennych praktyk stosowanych przez inspektoraty w różnych krajach). Odpowiednie mechanizmy nadzoru pedagogicznego mogą, jak pokazują holenderskie doświadczenia, korzystnie wpłynąć na poprawę jakości pracy szkoły. W Holandii badania dowiodły, że wskazanie słabości szkoły i podkreślenie niesatysfakcjonujących elementów w jej pracy oraz gotowość rady pedagogicznej do wprowadzania odpowiednich działań naprawczych mają znaczący wpływ na poprawę jakości. Co ciekawe, takiego (pozytywnego) wpływu nie mają wyniki liczbowe podawane w raportach, wielkość informacji zwrotnej udzielanej przez ewaluatorów czy nawet liczba uzgodnień poczynionych przez szkołę i ewaluatorów w sprawie koniecznych inicjatyw⁵.

W Polsce nadzorowi zarzucano: nieprzydatność dla rozwoju szkół i systemu, brak możliwości porównań ze względu na nadmierną decentralizację, brak wyraźnie określonych wymagań państwa w stosunku do szkoły, niejasny podział kompetencji pomiędzy organami, niejednoznaczną rolę wizytatora i przewagę czynności wizytatora polegających na badaniu zgodności działania szkoły z przepisami prawa, a nie jakości i efektów kształcenia oraz prawie całkowity brak zasad sprawowania wewnętrznego nadzoru pedagogicznego (przez dyrektora szkoły)⁶.

Od października 2009 roku rzeczywistość nadzoru pedagogicznego została zmieniona przez rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej będące inicjatywą modernizującą prowadzony do tej pory nadzór. W rozporządzeniu

⁵ M.C.M. Ehren, A.J. Visscher, *The Relationships Between School Inspections, School Characteristics and School Improvement*, „British Journal of Educational Studies”, ISSN 0007-1005 DOI number: 10.1111/j.1467-8527.2008.00400.x Vol.56, No.2, June 2008, s. 205-227, SES, published by Blackwell Publishing Ltd, Oxford, Malden.

⁶ J. Lackowski, *Raport końcowy z badań funkcjonowania kuratoriów oświaty, 2009; Raport NIK z roku 2008; Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013 z roku 2005; Raport Instytutu Spraw Publicznych z roku 2003.*

zaproponowano nowy model nadzoru, zakładając rozdzielenie funkcji kontroli, wspomagania i ewaluacji jakości pracy szkół i placówek oraz wprowadzając ewaluację jako mechanizm i narzędzie poprawy jakości pracy szkół, wspierające proces podejmowania decyzji i zarządzania. Planowano, że w ten sposób szkoła otrzyma konieczne wsparcie w zapewnianiu wysokiej jakości działania dzięki sprawnemu systemowi zbierania informacji i inspiracji do wspólnego działania.

Nadzór pedagogiczny ma się stać mechanizmem umożliwiającym szkołom (a więc pracującym w nich dyrektorom i nauczycielom) sensowny rozwój organizacyjny, a systemowi oświatowemu (a więc politykom i wszystkim osobom podejmującym strategiczne decyzje) wspieranie rozwoju cywilizacyjnego naszego społeczeństwa. To ambitne zadanie i atrakcyjna wizja, które mają szansę na sukces, jeżeli uda się zmienić popularny model mentalny odwołujący się do tradycyjnej kontroli, hierarchicznych relacji i, powiedzmy sobie szczerze, do lęku. Nowy model nadzoru opiera się na założeniu, że szkoła może zmieniać społeczeństwo, a odpowiednie działania państwa mogą motywować szkoły (i inne placówki oświatowe) do podejmowania wartościowych inicjatyw edukacyjnych. Aby stało się to realne, konieczne jest zinternalizowanie wymagań państwa wobec szkół zarówno przez tak zwane środowisko oświatowe, jak i społeczeństwo⁷.

Trzeba być świadomym, że informacje uzyskane w procesie ewaluacji i wnioski wypływające z niej to nie jedyny jej rezultat. Sytuacja w szkole zmienia się częściej dlatego, że ludzie dzięki udziałowi w procesie ewaluacji uczą się i w konsekwencji zmieniają własne działanie i organizację, niż z powodu aplikacji konkretnego wniosku z badania. Dobrze przeprowadzana ewaluacja demokratyzuje szkolną rzeczywistość, zachęca i umożliwia dialog, pokazuje wiodoraki perspektywy, ułatwia zdobywanie autonomii i wspiera rozwój uczącej się społeczności. Nie jest działaniem ograniczonym przez zasady i regulacje, ale procesem uwalniającym kreatywność, wyobraźnię i odwagę. Daje ludziom szansę na pokonywanie własnych ograniczeń i zewnętrznych przeszkód. Nie stanie się wprawdzie panaceum na wszystkie bolączki, ale pomoże w poprawianiu procesów zachodzących w szkole i da szansę na poczucie satysfakcji z własnej pracy, którego tak często brakuje⁸.

⁷ G. Mazurkiewicz, J. Berdzik, *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

⁸ G. Mazurkiewicz, *op.cit.*

Ważne jest, aby zrozumieć, że wymagania państwa wobec placówki pełnią podwójną rolę: tworzą ramę logiczną, pewien zestaw priorytetów dla prowadzenia polityki oświatowej, a równocześnie pokazują kierunki działania dla pojedynczych szkół. Tylko wtedy, gdy działania z zewnątrz i od wewnątrz szkoły będą spójnie dążyć do wykorzystania koncepcji nakreślonych przez wymagania i prowadzić do realizacji podobnych celów, dane zdobyte w procesie ewaluacji mogą się okazać przydatne dla poprawiania tychże działań. Ewaluacja wesprze społeczeństwo w realizacji zadań wynikających z wyzwań współczesności i system oświatowy w odpowiednim przygotowywaniu społeczeństwa wyłącznie wtedy, gdy nastąpi jakościowa zmiana świadomościowa. Konieczna jest debata na temat przyszłości edukacji w Polsce, ale też rozmowa ujawniająca dominujące teorie edukacyjne. Dobrze by się stało, gdyby wprowadzanie zmian związanych z reformowaniem nadzoru pedagogicznego (i kilku innych inicjatyw modernizujących szkolnictwo⁹) zapoczątkowało bardzo świadome przyglądanie się i analizowanie podejść prezentowanych przez polskich nauczycieli, administratorów i innych osób zaangażowanych w proces decyzyjny. Perspektywy teoretyczne mogą pomagać tworzyć spójne systemy wpierające działania praktyczne, ale również mogą stanowić zestaw przekonań i teorii zupełnie nieprzystających do siebie i zadań, co zdecydowanie utrudnia codzienną pracę. Bardzo ważne, aby osoby pracujące w tym samym sektorze nie posługiwały się sprzecznymi zasadami, dlatego warto je ujawniać i zastanawiać się zarówno nad ich źródłami, jak i praktycznymi implikacjami. Wiedza na temat popularnych wśród praktyków teorii daje możliwość zrozumienia ich motywacji i doświadczeń, uzasadnia dane rozwiązania praktyczne, pomaga dokonywać ewaluacji i oceniać, daje szansę na zmianę koncepcji, służy terminologią do prowadzenia dyskursu i wreszcie jest swego rodzaju ochroną przed pomysłami szkodliwymi czy niesprawdzonymi.

Obecnie rzeczywistość w tym obszarze nie nastroja optymistycznie, gdyż wydaje się, że nawoływanie do myślenia o zmianach w nadzorze z perspektywy rozwoju cywilizacyjnego i zachęcanie do wprowadzania ewaluacji rozwojowej, dialogicznej i demokratycznej w szkołach nie trafia na podatny „grunt mentalny”. Ewaluacja wciąż jest postrzegana jak tradycyjna kontrola, w której relacje wizytator–dyrektor są raczej autorytarne niż partnerskie. Innym wskaźnikiem pokazującym mało innowacyjne podejście do edukacji są wyniki

⁹ Mowa tutaj na przykład o projekcie reformy systemu wspomagania nauczycieli i szkół czy też o projekcie związanym z zarządzaniem szkołami, realizowanym dzięki funduszom EFS.

ankiety poewaluacyjnej wypełnianej przez dyrektorów i nauczycieli w szkołach, w których odbyła się już ewaluacja. Pytano w niej o podstawowe cele edukacji i funkcje szkoły¹⁰.



Wykres 1. Cele edukacji szkolnej w opiniach nauczycieli

Źródło: opracowanie własne

Głównym celem edukacji w opinii prawie połowy (49,6%) nauczycieli biorących udział w badaniu ($n = 643$) jest przekazywanie wiedzy i umiejętności. To bardzo tradycyjne, wręcz konserwatywne podejście do edukacji szkolnej, zwłaszcza w kontekście rewolucji technologicznej i kulturowej diametralnie zmieniającej dynamikę i środki ciężkości w procesie zdobywania informacji. Szkoła nie ma właściwie dziś szans, aby spełniać tak zdefiniowane zadanie lepiej niż inne, konkurencyjne ośrodki zajmujące się dostarczaniem informacji (w tym oczywiście przede wszystkim Internet). Nastawiając się na przekazywanie wiedzy, skazujemy się na drugoplanową rolę w tej dziedzinie. Co innego kształtowanie umiejętności, ale czy w parze wiedza–umiejętności ten drugi element rzeczywiście jest traktowany z uwagą?

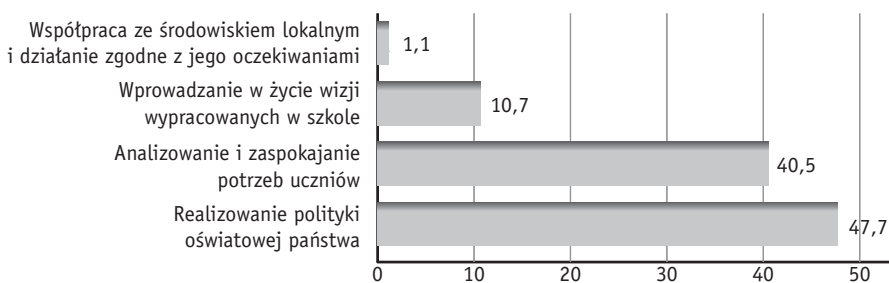
Kolejny, bardzo często (32,5%) wskazywany przez nauczycieli, podstawowy cel edukacji szkolnej to wspieranie w rozwoju indywidualnym uczniów. Stosunkowo rzadko (13,5%) wskazywano socjalizację i przygotowywanie

¹⁰ W każdej szkole (lub placówce) poddawanej ewaluacji jej pracownicy mają prawo do wyrażenia opinii o przebiegu ewaluacji i wizytatorach w ankiecie on-line. Wśród pytań znajdują się również pytania o rolę szkoły.

wartościowych członków społeczeństwa. Najrzadziej natomiast (4,4%) wybierano czwartą opcję, czyli wspieranie i umożliwianie zmiany społecznej i rozwoju społecznego. Ta właśnie wartość nastraja pesymistycznie i skłania do wniosku o nieprzygotowanych dostatecznie odbiorcach ewaluacji, której główne cele to rozwój placówek oraz systemu oświatowego i prowadzenia polityki oświatowej. Musimy budować system edukacji, w którym toczy się wartościowa refleksja nad celami szkoły, sposobem jej funkcjonowania, oraz wziąć odpowiedzialność za przyszłość, projektując ją na poziomie szkoły – odpowiednio planując jej zadania, działania i rozwój.

Trochę podobnie wygląda sytuacja w odpowiedziach na pytanie o konkretne zadania nauczycieli i szkoły. W odpowiedziach nauczycieli na to pytanie trudno dostrzec myślenie o przyszłości w kontekście wyzwań współczesności (wprowadzanie w życie wizji wypracowanych w szkole – 10,7%) i również niezbyt popularne wydaje się widzenie szkoły w lokalnym kontekście (współpraca ze środowiskiem lokalnym i działanie zgodne z jego oczekiwaniami – 1,1%). Dominują natomiast dwa stanowiska. Nauczyciele uważają, że ich główne zadanie to realizowanie polityki oświatowej państwa (47,8%), ale również analizowanie i zaspokajanie potrzeb uczniów (40,5%), co nie wydaje się zaskakujące, gdy uświadomimy sobie, że jedna trzecia uznaje wspieranie w rozwoju indywidualnym za główny cel edukacji.

Co jest głównym zadaniem szkoły i nauczycieli? (%)



	Współpraca ze środowiskiem lokalnym i działanie zgodne z jego oczekiwaniami	Wprowadzanie w życie wizji wypracowanych w szkole	Analizowanie i zaspokajanie potrzeb uczniów	Realizowanie polityki oświatowej państwa
	1,1	10,7	40,5	47,7

Wykres 2. Zadania szkoły i nauczycieli w opiniach nauczycieli

Źródło: opracowanie własne

Przedstawione tendencje nie pokazują szczególnie niepokojących zjawisk, powinny natomiast stanowić swego rodzaju ostrzeżenie, że nadmierne przywiązanie do konkretnych stanowisk może się stać utrudnieniem, gdy zachodzi potrzeba zróżnicowania podejść i otwarcia się na nowe rozwiązania. Aktualnie dominujące postawy pokazują gotowość do działania na zlecenie władz i raczej niski poziom aktywności własnej.

Projekt modernizacji nadzoru pedagogicznego to nie wyłącznie próba zmiany struktury systemu czy stosowanych procedur, ale przy okazji zmiany tychże to próba znacznie głębszej przemiany – transformacji kultury profesjonalnej w systemie edukacyjnym, polegającej na stworzeniu rzeczywistości, w której będzie się brało pod uwagę wyzwania przyszłości, a nie wyłącznie reagowało na zadania „na już”, „na dziś” oraz w której będzie się w sposób autonomiczny i kreatywny tworzyło rozwiązania i podejmowało decyzje na podstawie danych po uprzednim otwartym dialogu i refleksji. To próba zmiany kultury relacji i działania w obszarze edukacji oraz podjęcie wysiłku w celu przyspieszenia rozwoju cywilizacyjnego przez wizjonerską i jednocześnie głęboko osadzoną w kontekście politykę edukacyjną.

POLITYKA EDUKACYJNA NARZĘDZIEM ROZWOJU

Istnieją trzy argumenty na rzecz posługiwania się danymi i prowadzenia różnego rodzaju analiz wyników badań edukacyjnych: po pierwsze, systemy edukacyjne to twory bardzo kosztowne i przynoszące efekty poniżej społecznych oczekiwań, po drugie, chociaż nie ma problemu z dostępnością do danych, borykamy się z powszechnym ich wykorzystywaniem, po trzecie, wspomniane już szybkie zmiany w otaczającym nas świecie tworzą rzeczywistość, w której wymagany jest wzmoczony wysiłek na rzecz przeorganizowania systemów edukacyjnych po to, aby umożliwić im spełnianie zadań, dla których zostały stworzone.

Jakakolwiek polityka prowadzona w demokratycznych państwach to zwykle wynik negocjacji. Polityka to nie deklaracje składane przez polityków, ale implementowane rozwiązania i ustalenia. Duże dysproporcje między praktyką a deklaracjami oznaczają zwykle, iż głos jakiejś grupy został w procesie negocjacji i projektowania działań zignorowany¹¹. Autentyczne wprowadzenie

¹¹ F. Reimers, N. McGinn, *Informed Dialogue. Using Research to Shape Education Policy Around the World*, Praeger, Westport, Connecticut, London 1997, s. 26.

w życie ewaluacji wzmacnia proces demokratycznych negocjacji, upewnia co do stanowisk, a jednocześnie zwiększa szansę na rzeczywiste wprowadzanie ustalonych rozwiązań. Wyniki ewaluacji powinny odświeżać spojrzenie na znane nam problemy, pokazywać je z innej perspektywy i ułatwiać prowadzenie dialogu przez wszystkich zainteresowanych. Polityka oświatowa nie może być prowadzona w oderwaniu od ludzi i instytucji, których dotyczy, a raczej powinna być ciągłym procesem transakcji (negocjacji), prowadzonym dzięki inspiracji ze strony ewaluacji. Demokracja to nie proces przekazywania prawdy, ale jej wspólne trudne budowanie – i temu właśnie powinna służyć również ewaluacja.

W tradycyjnym podejściu do polityki oświatowej traktuje się ją jako działalność „z góry na dół”, przyjmując funkcjonalistyczną metaforę maszyny jako reprezentującą system edukacyjny. Pewne osoby tworzą politykę, a następnie, wykorzystując administracyjne i biurokratyczne mechanizmy, nakazuje się odgórnie wprowadzanie założeń tejże polityki, które ostatecznie owocują zmianami możliwymi do zaobserwowania w klasach¹². To chyba wciąż dominujący styl prowadzenia polityki edukacyjnej, w której głęboka wiara w możliwości i zdolności ekspertów do wprowadzania świetnych pomysłów w życie przeważa nad przekonaniem o konieczności angażowania wszystkich tych, których polityka dotyczy. Możliwość podejmowania decyzji dotyczących alokacji środków finansowych na konkretne zadania, prowadzenia diagnoz i analiz, podejmowanie decyzji systemowych – to wszystko bardzo często zależy od instytucji centralnej, ale koncentrowanie się tylko na zasobach urzędów oraz ignorowanie skomplikowanego kontekstu i zasobów lokalnych to poważny błąd. Właśnie dlatego w projekcie modernizacji nadzoru pedagogicznego tak ważna jest transparentność procesu i wyników ewaluacji. Zapraszając wszystkich do korzystania z danych i statystyk, otwieramy przestrzeń do negocjacji i dyskursu, zapraszamy wszystkich do głębokiej refleksji nad stanem szkół i kierunkami przyszłego działania. Być może uda się wprowadzić do procesu politycznego „aktorów” z poziomu lokalnego, być może uda się dać lokalnym władzom i społecznościom narzędzie do uprawiania lokalnej polityki oświatowej (a nie do jednolitego osądzania szkół i placówek). W ten sposób wszyscy uczestnicy procesu staną się uczestnikami procesu budowania wiedzy o polskim systemie oświatowym, wiedzy pojawiającej się w wyniku refleksji, tworzenia wspólnych znaczeń i różnorodnych pomysłów na rozwiązanie zdefiniowanych problemów.

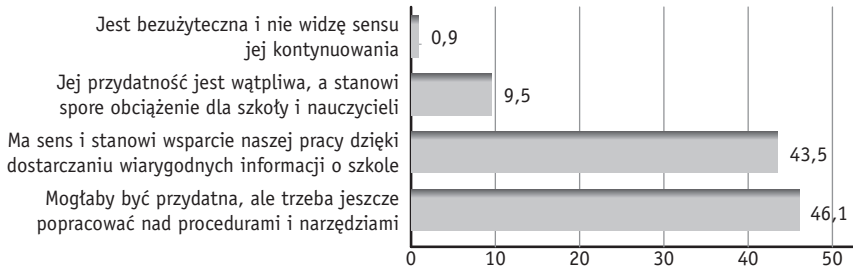
¹² *Ibidem*, s. 36.

Jeżeli uda się zainicjować takie działania w gminach czy powiatach, będzie to wielkim sukcesem projektu.

Jednym z warunków pojawienia się procesu negocjacji i dialogu na różnych poziomach systemu oraz zjawiska konstruowania wiedzy jest zaufanie między funkcjonującymi w nim (systemie) grupami. Nie zagwarantują tego żadne procedury czy narzędzia, co więcej: bezmyślne ich stosowanie może doprowadzić do zagubienia idei leżących u podstaw tej reformy i zrytualizowania ewaluacji, czyli stworzenia nic nie dającego zwyczaju odwiedzin w szkołach. Musimy budować zaufanie do rozwiązań systemowych, ludzi pracujących na rzecz ewaluacji i do siebie nawzajem. Jednym z czynników wpływających na obopólne zaufanie jest możliwość dokonania ewaluacji drugiej strony. W opisywanej reformie nadzoru wzięto to pod uwagę i zaprojektowano proces w ten sposób, aby w różnych miejscach jego uczestnicy mieli możliwość wyrażenia swojej opinii. Uczestnicy szkoleń wypowiadają się na temat ich jakości, dyrektorzy i nauczyciele odpowiadają na pytania ankiety dotyczące przebiegu ewaluacji, wizytatorów i wymagań, osoby zaangażowane w prace zespołów projektowych biorą udział w autoewaluacji, raporty z ewaluacji są analizowane pod względem zasad ich pisania i jakości oraz pod względem informacji, jakie zawierają. Wierzymy, że udostępnianie wyników tych ewaluacji i analiz umożliwi sensowne działanie, ale również zwiększy zaufanie do nowego modelu nadzoru pedagogicznego. Pozostaje mieć nadzieję, że ta praktyka będzie kontynuowana, a uzyskiwane wnioski wykorzystywane w próbach poprawiania całego modelu.

Na razie można zauważyć pozytywne reakcje dyrektorów i nauczycieli wobec ewaluacji zewnętrznej w szkołach, w których już ją przeprowadzono. Może to być oczywiście rezultat pojawienia się poczucia ulgi po wyjściu wizytatorów ze szkoły. Należy też pamiętać, iż w roku szkolnym 2009/2010 prowadzono je wyłącznie w szkołach, które zgłosiły się do badania, ale można być zadowolonym z reakcji środowiska. Proszeni o dokończenie zdania: „Ewaluacja zewnętrzna (w formie, jaką właśnie poznałem/łam)...” najczęściej wybierali zakończenie – „...mogłaby by być przydatna, ale trzeba jeszcze popracować nad procedurami i narzędziami” (46,1%) oraz „...ma sens i stanowi wsparcie naszej pracy dzięki dostarczaniu wiarygodnych informacji o szkole/placówce” (43,5%). 9,5% nauczycieli wybrało zakończenie brzmiące „...jej przydatność jest wątpliwa, a stanowi spore obciążenie dla szkoły i nauczycieli”, a tylko 0,9% „...jest bezużyteczna i nie widzę sensu w jej kontynuowaniu”.

**Ewaluacja zewnętrzna (w formie, jaką właśnie
poznałem/poznałam) jest... (%) n = 635**



	Jest beużyteczna i nie widzę sensu jej kontynuowania	Jej przydatność jest wątpliwa, a stanowi spore obciążenie dla szkoły i nauczycieli	Ma sens i stanowi wsparcie naszej pracy dzięki dostarczaniu wiarygodnych informacji o szkole	Mogłaby być przydatna, ale trzeba jeszcze popracować nad procedurami i narzędziami
	0,9	9,5	43,5	46,1

Wykres 3. Opinie nauczycieli na temat ewaluacji zewnętrznej

Źródło: opracowanie własne

Tego rodzaju pytania pokazują intencje ciągłego rozliczania (*accountable*) nie tylko szkół, ale również wizytatorów czy twórców modelu ewaluacji. Zapraszanie do ewaluacji programu jest wynikiem głębokiego przekonania o wartości partycypacyjnego modelu ewaluacji, procesu podejmowania decyzji i budowania polityki. Przeróżne reformy edukacyjne są wdrażane wyłącznie wtedy, gdy duże grupy ludzi w szkołach zaczynają w sposób zorganizowany i systematyczny zastanawiać się nad tym, w jaki sposób ta reforma wpływa na ich nauczanie i uczenie się. Wtedy, jeśli w szkole nie ma wysokiego poziomu lęku, pojawiają się szanse na refleksję, dialog oraz na wprowadzenie przyjętych rozwiązań, a następnie poddanie ich ewaluacji – szkoła może powoli stawać się organizacją uczącą się. W dalszej części niniejszej publikacji chcemy pokazać taki proces refleksji i dialogu. Przedstawiamy opinie pracowników o projekcie, uczestników (wizytatorów) o szkoleniach, omawiamy wywiady grupowe przeprowadzone z dyrektorami szkół, w których prowadzono badania pilotażowe, prezentujemy wyniki ankiet poewaluacyjnych przeprowadzonych w szkołach, które przeszły proces ewaluacji, analizujemy kulturę szkoły, przedstawiamy swój pogląd na to, czym może się stać ewaluacja, oraz pokazujemy przykłady analiz dotyczących wyników ewaluacji, ale z perspektywy „globalnej” – biorącej pod uwagę wyniki wszystkich szkół w obrębie jednego wymagania.

DANE DLA PROWADZENIA POLITYKI OŚWIATOWEJ

Aby ten dialog i negocjacje w celu konstruowania wiedzy o szkole mogły się w ogóle rozpocząć, konieczne są dane. Pomysł wprowadzenia ewaluacji szkół i innych placówek do praktyki nadzoru pedagogicznego był związany właśnie z założeniem, iż rozwój szkoły zależy od tego, co wie się o szkole i w jaki sposób się taką wiedzę wykorzystuje, czyli wymagał zaproponowania sposobu zbierania i analizowania informacji. O samym procesie zbierania danych poprzez ewaluację zewnętrzną i wewnętrzną wiadomo już sporo – powstały teksty opisujące ten proces, odbywają się szkolenia i konferencje. Ważne jest teraz, aby przybliżyć proces analizy zebranych danych i zachęcić do wykorzystywania go przy podejmowaniu decyzji. W tym tekście pominię poziom pojedynczej szkoły, ale krótko przedstawię wnioski z analiz realizacji wybranych¹³ wymagań na podstawie raportów powstałych dla grupy badanych szkół (o wiele szerzej przedstawiono je w kolejnych rozdziałach tejże publikacji, których fragmenty wykorzystuję poniżej). Takie działania, czyli dostarczanie informacji, zachęcanie do refleksji nad nimi oraz wskazywanie kierunków dalszych prac, mogą być prowadzone już na poziomie władz lokalnych (stanowiących przecież bardzo ważny segment i ośrodek decyzyjny w polityce edukacyjnej). Co więc wiemy i co warto wziąć pod uwagę w negocjacjach prowadzonych w celu ustalenia polityki edukacyjnej w obszarach związanych z niektórymi wymaganiami?

W wypadku wymagania „**uczniowie są aktywni**” wiadomo, że wszystkie szkoły je spełniły, ale badania wykazały istnienie znaczącej grupy uczniów (ponad 40%) szkół ponadpodstawowych charakteryzujących się niskim zaangażowaniem w zajęcia lekcyjne. Poziom zaangażowania uczniów jest oceniany zdecydowanie wyżej przez nauczycieli i rodziców niż samych uczniów. Niepokojące są obie informacje: zarówno olbrzymia liczba uczniów mało aktywnych, jak i rozmiękanie się dorosłych i młodzieży w ocenie poziomu tej aktywności. Widać, że we wszystkich szkołach ponadpodstawowych należy zająć się problemem aktywności uczniów, która przecież decyduje o jakości i efektywności procesu kształcenia. Bez aktywnego udziału uczących się niemożliwe jest autentyczne uczenie się.

¹³ Na tym etapie projektu dopiero zaczynamy prowadzić analizę zebranych danych, dlatego istnieją analizy tylko części wymagań. Działania te są jednak prowadzone systematycznie i w taki sam sposób będą upubliczniane ich rezultaty.

Dodatkowo z danych zebranych w tym wymaganiu można wywnioskować, że uczniowie i nauczyciele tak samo rozumieją wpływ uczniów na własny rozwój i rozwój szkoły – konkursy, olimpiady, działania charytatywne, organizacja świąt czy tematyzacja kół. Pokazuje to, że uczniowie internalizują cele szkoły, a wykazują niewielką aktywność w generowaniu własnych. Pytani o wpływ na to, co się dzieje w szkole, uczniowie twierdzą, że mają taki wpływ (wpływ zgeneralizowany), gdy jednak zapytać ich o wpływ w konkretnym dniu, częściej padają odpowiedzi przeczące niż potwierdzające ten fakt. Rozbieżność tę można interpretować tak, że uczniowie znają normę mówiącą o aktywności i wpływie uczniów, jednak jej faktyczna realizacja jest już dyskusyjna. Można powiedzieć, że to problem natury lingwistycznej – często odmiennie rozumiemy te same pojęcia.

Zastanawiając się nad tym, czy w szkole „**respektowane są normy społeczne**”, czego dotyczy inne wymaganie, ponownie można powiedzieć, że ogólne wyniki nastrajają optymistycznie: w badanych szkołach uczniowie czują się bezpiecznie. Niestety w zależności od sprofilowania pytania i grupy wiekowej respondentów możemy wyróżnić co najmniej kilkusetosobową grupę, która uzewnętrznia poczucie zagrożenia. To ważna wskazówka, aby bardziej precyzyjnie prowadzić diagnozę w szkołach i specjalną opieką otoczyć uczniów zagrożonych.

Co niepokojące, uczniowie w wielu wypowiedziach reprodukują język zakazów – wskazuje to na odtwarzanie ukrytego programu socjalizacji szkolnej opartej na zakazie. Konieczne jest zwiększenie poczucia upodmiotowienia uczniów. Ponadto normy, których przestrzeganie oczekuje się od uczniów, nie zawsze są internalizowane przez nauczycieli – zdaniem uczniów, niemal trzech na dziesięciu nauczycieli ich nie przestrzega. To ważny wniosek w kraju, w którym panuje wszechstronna frustracja związana z małym szacunkiem dla prawa i innych przejawów społecznych kontraktów. Przykłady dorosłych lekceważących ustalone zasady mogą być bardzo silnym bodźcem kształtującym modele zachowań. Być może warto przygotować program naprawczo-edukacyjny koncentrujący się na nauczycielach i ich relacjach z uczniami, zwłaszcza w kontekście przestrzegania ustalonych szkolnych norm.

Wymaganie „**procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany**” charakteryzuje się natomiast najniższym stopniem spełnienia (na tle pozostałych wymagań). Analizując tylko pewne aspekty tego wymagania, a zwłaszcza różnorodne formy kooperacji między nauczycielami a uczniami w obszarze doskonalenia procesów edukacyjnych można dostrzec spore rozbieżności

w opiniach różnych grup. Widać na przykład, że zdecydowana większość nauczycieli (83%) uważa, iż bierze pod uwagę opinię uczniów na temat tego, jak powinien przebiegać proces nauczania (wskazując jednocześnie jako główny obszar ich współpracy ustalanie sposobu prowadzenia zajęć oraz aktywności pozalekcyjnych). Z odpowiedzi uczniów wynika natomiast, że sytuacje, w której nauczyciel uwzględniałby zdanie swoich podopiecznych, raczej się nie zdarzają (twierdzi tak 61,32% pytaných uczniów). Bardzo rzadko padają odpowiedzi, które mogłyby świadczyć o tym, że nauczyciele prowadzą ze swoimi podopiecznymi wielokierunkowy dialog, oparty na równości w wyrażaniu swoich myśli. Z obserwacji lekcji wynika z kolei, że w relacjach na linii nauczyciel–uczeń większość pedagogów zajmuje pozycję dominującą. Szanse na kształtowanie kultury dialogu w murach szkoły maleją, a formy prowadzenia lekcji sprzyjają kulturze charakteryzującej się dużym dystansem władzy i modelowi współpracy określanej przez Paulo Freirego jako *banking education*. Istotne wydaje się podjęcie ogólnopolskiej dyskusji na temat roli ucznia w procesie kształcenia – pomimo popularności na świecie koncepcji o konieczności włączania uczniów w proces decyzyjny na temat ich uczenia się, nie wydaje się, aby została ona rozpowszechniona w polskich szkołach.

Inne analizowane z krajowej perspektywy wymaganie to „**prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych**”. Z raportów ewaluacji przeprowadzonych w 48 placówkach (szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach ponadgimnazjalnych) wynika, że badane szkoły dobrze spełniają to wymaganie. Chociaż to rodzice są dużo bardziej zadowoleni ze szkoły, do której chodzą ich dzieci, niż same dzieci, to wizytatorzy uznali, iż we wszystkich badanych szkołach uczniowie osiągają sukcesy edukacyjne na miarę swoich możliwości. W szkołach buduje się postawy sprzyjające nauce – w szkołach podstawowych kładzie się nacisk na tworzenie otoczenia edukacyjnego umożliwiającego budzenie i rozwój indywidualnych zainteresowań ucznia.

Co ciekawe, inaczej wspiera się uczniów na wsiach i w małych miastach niż w dużych miastach. Na wsi i w małych miastach dodatkowe wysiłki są kierowane na poprawę sytuacji materialnej rodzin. W gimnazjach fundamentalne znaczenie ma organizowanie wsparcia materialnego dla dzieci oraz kwestia diagnozy, profilaktyki i terapii pedagogicznej. W dużych miastach, szczególnie w gimnazjach i szkołach średnich (zawodowych), nacisk kładzie się na budzenie aspiracji edukacyjnych oraz pomoc w znalezieniu się absolwentów na rynku pracy. Licea wspierają uczniów w budowaniu u nich silnej motywacji osiągnięć. Ważnym więc wnioskiem może być stwierdzenie konieczności

różnicowania wsparcia szkół w zależności od ich położenia (ambicje edukacyjne w miastach i wsparcie materialne na wsiach i w małych miejscowościach).

Chociaż ten bardzo optymistyczny obraz może budzić pewne wątpliwości, to warto przypomnieć, iż analizujemy tu dane wyłącznie ze szkół, które same zgłosiły się do ewaluacji, co może w jakiś sposób wpływać na ogólne wyniki tego badania, a jednocześnie uniemożliwia wyciąganie wniosków na temat szkół w całej Polsce. Ponadto wydaje się, że należy podkreślić opinie uczniów na temat stosunku nauczycieli do możliwości edukacyjnych uczniów. Aż 42,1% uczniów szkół ponadpodstawowych stwierdziło, że uważa, iż nauczyciele „raczej nie” i „zdecydowanie nie” wierzą w możliwości uczniów! Odpowiedzi na to pytanie wypadły lepiej w wypadku uczniów szkół podstawowych. Ponadto w szkołach ponadpodstawowych 34% uczniów stwierdziło, że „raczej nie”, a 17,5%, że „zdecydowanie nie” może liczyć na wystarczające wsparcie nauczycieli w razie problemów w nauce. Ponad połowa uczniów jest przeświadczona, że nauczyciele nie mogą lub nie chcą im pomóc w razie problemów w nauce. Wyraźnie więc widać, gdy przyjrzeć się odpowiedziom na konkretne pytania, że pomimo optymistycznych wyników ewaluacji pojawiają się obszary, w których konieczna jest poprawa.

Analizując dane na temat spełniania wymagania „**rodzice są partnerami szkoły**”, ponownie zauważymy wysokie poziomy jego spełniania (aż 32 szkoły z 48 otrzymały poziom spełniania B). Proporcjonalnie zbliżony układ znajdujemy także w przedszkolach. Jednocześnie nie uzyskano wypowiedzi 38% rodziców z badanego rocznika (na dziesięć rodzin prawie cztery nie chciały rozmawiać o szkole).

Chociaż ponad 95% nauczycieli widzi wpływ rodziców na decyzje dotyczące życia szkoły, to zgadza się z nimi jedynie 27,5% badanych rodziców. Między ich głosem a głosem nauczycieli zabrzmiał wyraźny dysonans. Większość przykładów partycypacji rodziców w życiu szkoły dotyczy działań podejmowanych za pośrednictwem organu przedstawicielskiego. Niepokoi mały odsetek wskazań na wpływ na organizację pracy szkoły (na przykład plan lekcyjny lub dyżury nauczycieli) i tylko jedno wskazanie na opiniowanie jakości pracy szkoły. Dominuje poczucie braku sprawczości wśród rodziców i fasadowa aktywność związana z uroczystościami i wycieczkami.

Rodzice raczej nie widzą siebie jako partnerów szkoły. To ważny wniosek dla planowania i prowadzenia polityki edukacyjnej. Pojawia się podstawowe pytanie: w jaki sposób prowadzić proces polityczny, aby uwzględnić głosy wszystkich zainteresowanych i/lub zachęcić do udziału pasywnych i dotychczas niereprezentowanych?

CO WIDAĆ W ODDALI?

Chociaż dane przytoczone powyżej nie dają pełnego i przejrzystego obrazu polskiego systemu oświatowego, to jednak dostarczają bardzo ważnych informacji na temat jego funkcjonowania. Fragmentaryzacja i różny rytm prowadzenia analiz, choć utrudniają zrobienie jednej fotografii całego systemu, to jednak dostęp do nich umożliwił rozpoczęcie procesów refleksji i podejmowania decyzji co do dalszych działań, ułatwia definiowanie ważnych tendencji. Po uważnym zapoznaniu się z analizami znajdującymi się na kolejnych stronach można zaobserwować, jak buduje się wiedza na temat polskich szkół. Wiedza ta jest spójna z innymi dokumentami na temat systemów edukacyjnych w Polsce, Europie i na świecie (a jednocześnie daje możliwość uzupełnienia informacji i opinii w nich prezentowanych). Jednym z podstawowych dokumentów, o których tu mowa, jest Raport Polska 2030¹⁴, w którym wskazywano konieczność nowego zdefiniowania determinantów i instrumentów polityki rozwoju dla uniknięcia zagrożenia dryfem rozwojowym oraz sformułowano postulat stworzenia w Polsce nowego projektu cywilizacyjnego. Autorzy raportu podkreślali konieczność podjęcia wielu inicjatyw, z których spora część może być zauważona właśnie w wymaganiach stawianych szkołom. Aby system edukacyjny mógł wspomóc procesy rozwojowe, wszystkie próby prowadzenia polityki edukacyjnej muszą uwzględniać wyniki analiz przedstawiane w tym tomie (i oczywiście kolejnych, które będą systematycznie przygotowywane). Informacje te powinny być wykorzystywane w kształtowaniu procesów służących budowaniu kapitału intelektualnego i społecznego, wzrostowi poziomu zaufania społecznego i zaufania do instytucji, zapobieganiu wykluczeniu społecznemu, kształtowaniu zdolności do współpracy (ludzi, ale i różnych sektorów życia społecznego i gospodarczego), propagowaniu uczenia się przez całe życie czy indywidualizacji nauczania (ostatnie badania PISA 2009 pokazały, że choć robimy systematyczne postępy, to jednak wciąż nie umiemy wspierać uczniów wybitnych) oraz wielu innych, o których dane są zbierane przez system ewaluacji oświaty. Być może uda się wtedy, zgodnie ze słowami Jacques'a Delorsa, zrozumieć, że „do podjęcia wyzwań nadchodzącego stulecia niezbędne jest wyznaczenie nowych celów edukacji”¹⁵.

¹⁴ *Raport Polska 2030*, M. Boni (red.), Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009.

¹⁵ Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

Kontynuowanie tej pracy na kilku poziomach (zbieranie danych, analiza na poziomie szkoły, analiza na poziomie typu placówki, regionu, kraju, proponowanie wniosków i działań, dyskusja o nich) jest konieczne, ale jest też obietnicą zbudowania kultury profesjonalnej wykorzystującej nawyk przyglądania się własnemu działaniu, wspólnej refleksji i rozpatrywania różnych punktów widzenia. Aby praca ta przynosiła coraz lepsze rezultaty, należy uznać za ważne kilka spraw.

Po pierwsze, należy sobie poradzić ze sprzecznością wynikającą z podejmowania wysiłków standaryzacji pracy nauczycieli i jednoczesnym nawoływaniem do ich autonomii i samodzielności. To wprawdzie niezwykle trudne zadanie i ważne nie tylko dla polskiego systemu oświatowego, ale warto podjąć wysiłek uświadomienia wszystkim, iż wahania w podejściu do zakresu wolności w pracy nauczycieli to coś obecnego w większości krajów w powojennej Europie, a dzisiejszy swego rodzaju chaos w opiniach co do pozycji nauczyciela (urzędnik czy profesjonalista) to rezultat gwałtownych poszukiwań kompromisu między standaryzacją a totalną wolnością, którą Andy Hargreaves nazywa czwartą drogą¹⁶.

Po drugie, konieczne jest ciągle doskonalenie samego procesu ewaluacji, jego poszczególnych elementów i efektów. Z pewnością dopracowania wymaga sposób pisania raportu, tak aby zwiększyć jego czytelność, wartość i przydatność w szkole. Ponadto konieczne jest wsparcie rad pedagogicznych w umiejętności prowadzenia analizy i refleksji nad raportem. Dzisiaj wciąż widoczne są postawy obronne lub postawy bliskie obojętności, gdy raport przynosi pozytywne informacje.

Po trzecie, niezbędne jest inspirowanie dyskusji, refleksji i prac nad wymaganiami. Wciąż można mówić o małej „popularności” czy „rozpoznawalności” wymagań. W każdej szkole należy rozmawiać o priorytetach tej szkoły „ukrywających się” w wymaganiach. Tylko wtedy, gdy nauczyciele będą chcieli spełniać wymagania i będą uznawać, że praca w kierunku ich spełniania jest czymś wartościowym dla ich uczniów, dla nich samych i dla szkoły, ewaluacja będzie wydarzeniem istotnym i przydatnym. Wymagania pokazują szerokie spektrum problemów ważnych dla nowoczesnej szkoły i dobrze by było, żeby to sobie uświadamiać (co oczywiście nie wyklucza ciągłej pracy nad doskonaleniem wymagań i kryteriów).

¹⁶ A. Hargreaves, D. Shirley, *The Fourth Way. The Inspiring Future for Educational Change*, Corwin A SAGE Company, Thousand Oaks 2009.

Po czwarte, niezbędne jest budowanie sojuszy i partnerstw między różnymi instytucjami i „aktorami” w systemie edukacyjnym. Warto jak najszybciej prowadzić negocjacje i konsultacje dla udoskonalania, szukać wsparcia przy tworzeniu narzędzi dla badania placówek „specyficznych”, umożliwiać uczestnictwo w analizie raportów i wymagań w celu uwzględniania różnych perspektyw i otwierania przestrzeni dla różnorodnych rozwiązań i propozycji działań oraz wspólnego uczenia się dla wzmocnienia profesjonalizmu. Konieczne jest budowanie dobrych relacji, odpowiedzialności i zaufania na poziomie całego społeczeństwa. Nie da się tego osiągnąć bez zasadniczych inwestycji w kapitał społeczny.

Po piąte, należy wyjść poza ograniczone i utrwalone nawyki koncentrowania się na procedurach i narzędziach i rozpocząć głęboki namysł i dyskusję nad wizją systemu edukacyjnego uwzględniającą perspektywę globalną i rozwojową (zajmującą się ambitnymi wyzwaniami przyszłości), która nie będzie wykluczać nikogo z potencjalnych odbiorców. Musimy też wskazać spójne z tą wizją priorytety edukacyjne dające szansę na zasadnicze zmiany w szkolnictwie – ewaluacja powinna dać impuls rozwojowy.

BIBLIOGRAFIA

- Ehren M.C.M., Visscher A.J., *The Relationships Between School Inspections, School Characteristics and School Improvement*, „British Journal of Educational Studies”, ISSN 0007-1005 DOI number: 10.1111/j.1467-8527.2008.00400.x Vol.56, No. 2, June 2008, s. 205-227, SES, published by Blackwell Publishing Ltd, Oxford, Malden.
- Hargreaves A., Shirley D., *The Fourth Way. The Inspiring Future for Educational Change*, Corwin A SAGE Company, Thousand Oaks 2009.
- Korporowicz L., *Interakcyjna misja ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Lackowski J., *Raport końcowy z badań funkcjonowania kuratoriów oświaty*, 2009.
- Mazurkiewicz G., *Po co szkołom ewaluacja?*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

- Mazurkiewicz G., Berdzik J., *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Mizerek H., *Dyskretny urok ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Raport Instytutu Spraw Publicznych z roku 2003.*
- Raport NIK z roku 2008.*
- Raport Polska 2030*, M. Boni (red.), Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009
- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa Edukacja: jest w niej ukryty skarb, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.*
- Reimers F., McGinn N., *Informed Dialogue. Using Research to Shape Education Policy Around the World*, Praeger, Westport, Connecticut, London 1997.
- School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, EDU/WKP(21009)21 (EDU Working Paper No. 42).
- Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013 z roku 2005.*

LESZEK KORPOROWICZ

EWALUACJA JAKO ANIMACJA. W KIERUNKU EWALUACJI PIĄTEJ GENERACJI

W świecie kultury anglosaskiej już od lat siedemdziesiątych cztery generacje historycznie powstałych badań ewaluacyjnych mają swoje rozpoznawalne i dobrze opisane cechy. W kulturze współczesnych polskich badań ewaluacyjnych wszystkie znane formy ich uprawiania spotykają się razem. Wynika to z konieczności przyśpieszonego rozwoju ich zastosowań. To przyśpieszenie okresu dojrzewania nie odbywa się jednak bez sporych kosztów. Żadna z generacji nie rozwinęła się w pełni, a te, które historycznie i teoretycznie wypracowano jako zaawansowane, nie mają w polskich realiach solidnych fundamentów. Powoduje to brak należytego zintegrowania i rozpoznania właściwej roli zarówno generacji wcześniejszych, a więc pomiarowych, jak i późniejszych, a więc opisowych, menedżerskich, a szczególnie dialogicznych, które najbardziej realizują funkcje wspierające, inspirują do rozwoju, wyznaczają nowe horyzonty myślenia, pytają o strategie działania, analizują systemy podstawowych wartości, weryfikują potencjały. Te ostatnie stanowią właśnie najbardziej dojrzałe formy ewaluacji, ale z racji wymogu dużej wiedzy, kompetencji, a i wyobraźni, innowacyjności i twórczego patrzenia na pracę zintegrowanych systemów działania instytucji, wypierane są przez prostsze, bardziej namacalne rodzaje badań i zastosowań ewaluacyjnych. Z tych to powodów ewaluacja jest często postrzegana jako „narzędzie” pomiaru efektywności programów, nierzadko wręcz kontroli, a czasami zostaje sprowadzona do monitoringu funkcjonowania organizacji.

Przełamanie tych upraszczających wizji ewaluacji staje się bardzo ważnym zadaniem strategii ewaluacyjnych polskiego systemu oświaty, które jest przedsięwzięciem o tyle trudnym, o ile trudno pozbyć się przekonania, iż nadzór pedagogiczny musi być formą, czasami represyjnej, kontroli. Droga, przez którą ewaluacja wchodzi w ten system, jest więc najtrudniejszą z możliwych, tym bardziej iż ewaluacja dokonać się ma niemal masowo, objąć

szerokie spektrum środowisk edukacyjnych, szkolnych i zintegrować z ich społecznym środowiskiem. Jest to przedsięwzięcie, które wymaga nie tylko przekazania dużej i posiadającej swoje liczne warianty wiedzy, ale i doświadczeń, ważnych dla świata edukacji wartości, umiejętności i postaw. Zrealizowany do tej pory program był więc i pozostaje zadaniem dokonania eksperymentu zarówno ewaluacyjnego, jak i szkolnego, społecznego i mentalnego o bardzo dużej skali, który sam w sobie wymaga wielorakiego wsparcia. Wymaga także czegoś, do czego zawsze zmierza ewaluacja nastawiona społecznie, dialogicznie i stymulująco, **ewaluacja zorientowana na rozwój**, czyli do ożywienia wielorakich zasobów społecznych, kapitału kulturowego społeczności szkolnej, ale i całego systemu oświaty. Wymaga poszukiwania nie tylko nowej wiedzy, ale i jej wykorzystania w zmieniających się warunkach społeczeństwa ciągłych transformacji oraz nowych możliwości, jakie daje społeczeństwo informacyjne wraz ze współczesnym społeczeństwem wiedzy. Niniejszy artykuł jest próbą wskazania na rodzące się w tych warunkach dylematy, jakie stoją przed zaangażowaną w system oświaty ewaluacją w celu dokonania świadomych wyborów, wzmocnienia wielu praktyk i dostrzeżenia ich prorozwojowych możliwości.

Wspierające funkcje zawierają się w niedostrzeganych na ogół możliwościach **animacyjnych** ewaluacji. Zawierają się one w każdej fazie długiego i posiadającego swoją własną logikę **procesu ewaluacyjnego**, który ma charakter wysoce interakcyjny poprzez angażowanie wielu podmiotów, negocjowanie celów i form ewaluacji, mozolne zbieranie danych i wielokrotne omawianie wyników w ewaluowanej społeczności. Zadanie przeprowadzenia ewaluacji generuje wiele pytań, wymusza określone formy dokumentowania działań. Nie jest to pozbawione wpływu na świadomość jakości ich przebiegu, świadomość ich celu, dającego się uchwycić rezultatu, porządku planowania oraz refleksji nad sposobem ich wykonania. Animacyjny charakter procesu ewaluacyjnego zawiera się jednak nie tyle w stymulowaniu sprawozdawczości, bo to może powodować nadmierną biurokratyzację, ile w odkrywaniu nowych pól wiedzy i niewiedzy, pytań o dostępne lub tracone możliwości, o miejsce w szeregu innych działań podejmowanych zarówno przez własną, jak i inne organizacje, a nade wszystko w stymulowaniu do nowych form działania. Ewaluacja rozpoznaje bowiem potencjały rozwojowe i pośrednio, przez wynikające z nich rekomendacje, wskazuje kierunki i drogi do ich realizacji. Skłania to menedżerów do podejmowania konkretnych przedsięwzięć, decyzji, prognozowania, czasami do przewartościowywania wielu obiegowych sądów, wypracowywania

nowych standardów. Oprócz diagnostycznego, analitycznego, opisowego i prognostycznego charakteru badań ewaluacyjnych zainicjowany przez nie **proces** ożywia więc i wprawia w ruch elementy składowe systemu, potrafi motywować ludzi, pobudzać do refleksji i kreślić wizje korekcyjne, czasami rozwojowe. Być może właśnie dlatego rozwojowe walory ewaluacji są motywem jej podejmowania, tak jak dzieje się to w przypadku wdrażanego, polskiego systemu ewaluacji oświaty. Aby to ujrzeć w szerszej perspektywie transformacji społecznych, kulturowych i technologicznych, należy się odnieść do kluczowych dla rozumienia wyzwań ewaluacji cech współczesnej **cywilizacji wiedzy**. Cechy te określają bowiem wiele parametrów zarówno myślenia, projektowania, jak i sposobu realizacji ewaluacji, a tym samym obszary, w jakich może ona spełniać swoje funkcje animacyjne.

KIERUNKI INWAZYJNEGO ROZWOJU CYWILIZACJI WIEDZY

Niemal wszystkie dziedziny życia społecznego, gospodarczego czy kulturowego ostatnich dwóch wieków, a szczególnie ostatnich dziesięcioleci, są zdominowane gwałtownym procesem bardzo utylitarnych aplikacji wiedzy, szczególnie wiedzy technicznej i technologicznej. Ma to oczywiście daleko idące konsekwencje nie tylko w sferze produkcji, urbanizacji, organizacji pracy instytucji publicznych, ale także w obszarze edukacji, stylu życia, komunikacji interpersonalnej, sferze wartości i postaw. Ewaluacja także wyrosła nie z pragnienia spekulatywnego doskonalenia ludzkiej mądrości, ale z pragmatycznej potrzeby zastosowania wiedzy naukowej do doskonalenia sztuki zarządzania, gdy powstawały pierwsze podstawy nauk o zarządzaniu, w opanowaniu niskiej efektywności amerykańskich programów nauczania w pierwszej połowie lat trzydziestych i w reformie amerykańskiego systemu edukacji publicznej tego samego okresu szalejącej różnorodności wewnętrznej. Cywilizacja wiedzy była inspirowana – ciągle sytuacja ta nie uległa zmianie – kilkoma cechami jej współczesnego rodowodu:

- głębokim uwikłaniem w genezę i funkcje społeczeństwa przemysłowego;
- silnym komponentem technicznym i technologicznym;
- tendencją do instrumentalizacji i komercjalizacji wiedzy;
- traktowaniem wiedzy jako narzędzia optymalizacji, podnoszenia efektywności i skuteczności działań;

- powszechnym charakterem zastosowań do absolutnie każdej sfery życia społecznego i indywidualnego;
- transkulturowym charakterem globalnych systemów wiedzy.

Opisany wyżej kontekst dotyczy także ewaluacji jako właściwego sobie rodzaju wiedzy. Staje się ona fragmentem działań optymalizujących, których zasadniczą wartością jest wykorzystanie, gospodarowanie i pomnażanie zasobów, w tym także ludzkich. Rozwój społeczeństwa przemysłowego, nawet współcześnie, gdy operuje się terminem społeczeństw postprzemysłowych, posługuje się takim właśnie językiem: „kapitał społeczny”, „zasoby ludzkie”, „zarządzanie poprzez cele” i tak dalej. Język ten wszedł także do zarządzania oświatą, inwazyjnie opanował frazeologię „mierzenia jakości” i wszedł w biurokratyczne modele planowania i myślenia o ewaluacji, stymulowany biurokratyczną terminologią projektów europejskich podobnych do dokumentacji technicznej inwestycji przemysłowych.

To „uprzemysłowienie” wiedzy poddanej standaryzacji wytwarzania, zuniifikowanym technologiom gromadzenia, przekazywania i weryfikacji nie jest jednak pozbawione wielu sprzeczności, które wynikają z rdzennego systemu wartości kulturowych skumulowanych w kulturze symbolicznej społeczeństw, w mentalności wielu grup uczestniczących w mniej przemysłowych sektorach życia społecznego i mających w dalszym ciągu istotne znaczenie kulturotwórcze. Takimi środowiskami są właśnie ludzie, ale i instytucje edukacji, środowiska akademickie, religijne, artystyczne, część polityków, organizacje pozarządowe i tak dalej. Te właśnie problemy opisał już w latach siedemdziesiątych w znakomity sposób wybitny socjolog Daniel Bell w opublikowanej po polsku zbiorowej pracy jego dzieł, zatytułowanej znacząco *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*¹. Opisane tam sprzeczności dotyczą nie tylko cywilizacji wiedzy, ale wszystkiego, co ona generuje, z czym spotyka się w poszczególnych systemach społecznych, w myśleniu o edukacji i rozwoju człowieka. Sprzeczności te bardzo silnie odbijają się także na koncepcji, ale i sposobach aplikacji badań ewaluacyjnych oraz bezpośrednio na tym, czym ma być współczesny polski system ewaluacji oświaty. Dlatego myślenie o nim, jak również próba wskazania zarówno jego pierwszych dokonań, jak i wyzwania, zadań i nadziei nie może od tych sprzeczności abstrahować, a wprost przeciwnie, musi je głęboko przeanalizować. Sprzeczności te dotyczą następujących dylematów:

¹ D. Bell, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.

– Wiedza jako narzędzie i wiedza jako wartość, mądrość i emancypacja

To dziedzictwo oświecenia pozostawiło przekonanie, iż rzeczywistość nie jest czymś raz na zawsze danym, niezmiennym i gotowym brzemieniem losu, ale modyfikowalnym, zmiennym i nadającym się do rekompozycji projektem. Rzeczywistość oczekuje wręcz od nas odkrywania i modelowania jej kształtu poprzez dociekania intelektualne, ujawnienie zasad jej budowy i sposobu przebudowy, że jest podzielna na części konstrukcją, którą, podobnie jak zrobił to Kartezjusz, można opisać w jej fragmentach, odnaleźć reguły ich ruchu, powiązania i zależności. Wiedza jest więc drogą do zdobycia i opanowania tych reguł zarówno teoretycznie, jak i w zakresie sposobów ich użycia. To właśnie taka umiejętność pozwala człowiekowi tworzyć i rozwijać jego cywilizację, organizować życie społeczne, planować budowę jego instytucji, przemieniać według swoich potrzeb środowisko, a w końcu i siebie samego.

Tak pojmowana wiedza w odniesieniu do ewaluacji, nakazująca traktowanie jej w sposób równie instrumentalny, ma zaspokoić pragmatyczne cele procesu zarządzania. Ewaluacja staje się narzędziem pomiaru, weryfikacji stopnia realizacji wyznaczonych standardów, ich adekwatności, skuteczności bez pytania o źródła ich legalizacji, społecznej akceptacji oraz funkcji wybiegających poza konkretnie określone zamówienie. Czy ewaluacja systemu oświaty ma realizować taki model ewaluacji? Do pewnego stopnia tak, ale warto pytać, do jakiego stopnia i jakie są wszystkie konsekwencje takiego jej użycia.

Alternatywne rozumienie wiedzy traktuje ją jako przejaw zaawansowania walorów umysłu i ducha ludzkiego. Wiedza ma być przymiotem ludzi i działań realizujących cele o wielorakich, często odległych i całościowo pomyślanych wartościach. Czasami wybiega poza funkcje o wymiernych korzyściach lub też korzyściach podporządkowanych doraźnym ośrodkom władzy, kalkulacji niszczących wartości o charakterze moralnym, wspólnotowym; wartości cenionych ze względu na sposób ich przeżywania i osadzenia w tożsamości jednostek lub grup.

Ewaluacja wychodząca w kierunku takiego pojmowania wiedzy odnosi się do pytań o społeczną, kulturową, a nawet mentalną podstawę stwierdzenia wartości badanych działań. Musi więc często abstrahować od partykularnych wymogów analizowanego systemu, jego konieczności i sposobu podejmowania decyzji. W systemie ewaluacji oświaty tak pojęta ewaluacja poszukuje wartości uwzględniających szersze środowisko edukacji, weryfikuje zasadność, ale i sposób definiowania bezpośrednich i pośrednich celów działania, jakie

określa system oświaty, szkoły, kierownictwo, zespoły zaangażowanych w te działania ludzi, a więc sposób ich społecznej wiarygodności.

– Formalna instytucjonalizacja a personalizacja systemów wiedzy

Kolejne napięcie istniejące we współczesnej cywilizacji wiedzy wynika z ogromnej formalizacji, instytucjonalizacji i parametryzacji wiedzy. Poddana jest ona biurokratycznym zasadom zarządzania, finansowania i sprawozdawczości. Logika instytucjonalizacji daje jej niezbędne zasoby do funkcjonowania i rozwoju uwikłanego coraz bardziej w zaawansowane technologie, sprzęt i drogie materiały laboratoryjne. Instytucjonalizacja wiedzy i uzależnienie od materiałowego zabezpieczenia procesów badawczych niemal całkowicie uzależniły warunki powstawania, rozwoju i przekazywania wiedzy od zasobów finansowych instytucji, uzależniając warunki generowania wiedzy od wpływów politycznych, komercyjnych, a często od woli wąskiego grona decydentów.

Tak sprofilowana ewaluacja staje się niestety nader często elementem interesów instytucji zamawiających, sponsorujących lub kontrolujących, i to one uzyskują zasadniczy wpływ na sposoby jej przeprowadzania, eksplorowane cele, a nawet preferowane metodologie. Nacisk instytucji centralnych powoduje wąskie uprofilowanie fazy planowania, projektowania, a następnie analizy i sposobu upublicznienia badań ewaluacyjnych. Takie uwikłania dotyczą wielu projektów ewaluacyjnych realizowanych na zamówienie programów finansowanych z europejskich funduszy strukturalnych, w których planowanie pytań badawczych, kryteriów i metod analizy jest zamknięte, kontrolowane i standaryzowane. Ewaluacja systemu oświaty jest narażona na tego typu standaryzacje, ale w znacznej mierze ograniczenie negatywnych aspektów standaryzacji procedur i kryteriów będzie uzależnione od poziomu uspołecznienia procedur w środowisku szkolnym, od poziomu partycypacji podmiotów tych procedur i sposobu prezentacji oraz uwewnętrznienia i uspołecznienia rezultatów badań.

Tak sformalizowana wiedza stoi w sprzeczności z procesem jej personalizacji, a więc wkomponowania w zindywidualizowane i wkomponowane w procesy rozwoju osobowości dynamizmy poszerzania, dojrzewania oraz wzrostu symbolicznego i kulturowego świata człowieka. Możliwości takie istnieją równoległe do opisanych powyżej tendencji do instytucjonalnej formalizacji wiedzy. Różnorodne programy indywidualizacji kształcenia, szerokie możliwości korzystania z wirtualnej przestrzeni informacyjnej i edukacyjnej, rozwój kompetencji informacyjno-komunikacyjnych pozwalających na korzystanie

z oddalonych zasobów bibliotecznych, baz danych i portali internetowych, wysoka mobilność informacji – wszystko to umożliwia konstruowanie własnych dróg zdobywania i aplikowania wiedzy, jej nowych form uspołeczniania w równie mobilnych i często zdetyorializowanych grupach.

Ewaluacja korzystająca z takich możliwości może się stać umiejętnością równie zindywidualizowaną we wszystkich fazach jej planowania i realizacji. Szczególne możliwości pojawiają się przed autoewaluacją, która polega na samodzielnym zaplanowaniu jej celów, zindywidualizowanym doborze kluczowych pytań, korzystaniu z wielu istniejących już metod autoanalizy oraz na równie zindywidualizowanym wkomponowaniu jej rezultatów, ich przemyśleniu w kontekście zaplanowanych celów i obszarów wartościowania. Takie formy ewaluacji w formie mniej zindywidualizowanej pozwalają na rozwój jej refleksyjnych funkcji w małych grupach zadaniowych, w których istnieją szczególne możliwości jej elastycznego przeprofilowania w czasie całego procesu realizacji w zależności od zmienności ewaluowanej rzeczywistości małych programów w małych grupach. Ewaluacja systemu oświaty może dokonywać takiej jej personalizacji w formie ewaluacji wewnętrznej, która uwzględni specyfikę i potrzeby konkretnych grup zadaniowych, a nawet konkretnych osób. Ewaluacja może stać się wówczas animatorem wielu dyskusji programowych, działaniem wspierającym interaktywne formy współpracy, wymianę doświadczeń, integrację zespołów przedmiotowych, ale także współpracę w grupach rodzicielskich, uczniowskich, a nawet środowiskowych o bardzo partykularnie zaplanowanych celach.

– **Kontrolowana dystrybucja i zdecentralizowana sieć dostępu**

Wiedza stała się w cywilizacji przemysłowej rodzajem produktu, który zaczyna podlegać wszystkim prawom produkcji, sprzedaży i konsumpcji. Wiele procesów jej upowszechniania jest regulowanych w związku z tym przez prawo handlowe, które stoi na straży nie tyle praw autorskich, ile praw do zysku, własności oraz gwarantujących go praw kontrolowanej dystrybucji. Dostęp do wiedzy tak wyprodukowanej i opakowanej staje się wartością rynkową o skalkulowanej wartości komercyjnej, która czyni z wiedzy towar wymagający marketingu, reklamy, czasami przeceny, profesjonalnego sprzedawcy, jak również samej technologii sprzedaży.

Podlegająca tym prawom ewaluacja staje się upodobnionym do takiego typu wiedzy produktem, usługą wraz z jej rezultatem, który w równym stopniu jest

regulowany zasadami ścisłej dystrybucji. Usługi ewaluacyjne stały się na dynamicznie rozwijającym się rynku ewaluacyjnym podobne do usług firm badających rynek, a więc firm marketingowych, reklamowych czy nawet badawczych. Tak funkcjonujący rynek stwarza nawet procedurom ewaluacyjnym, jak również jakości stosowanych przez nią metod, niekiedy bardzo wysokie wymagania i wymusza prawdziwy profesjonalizm, niekiedy jednak kieruje się rytuałem koniecznego odbycia według reguł dalekich od poprawności merytorycznej, poszukujących taniej usługi dla „załatania” administracyjnych dziur w zarządzaniu projektami. Rynekowa weryfikacja jakości ewaluacji nie jest tu regułą potwierdzającą jej jakość, społeczny sens, animujący i wspierający charakter. Tak pojęta ewaluacja nie ma żadnego związku z nastawieniem na rozwój, a jeśli tak jest, to w wyniku zupełnie innych okoliczności, takich jak ambicje strony zamawiającej czy badaczy. Obecnie funkcjonuje w Polsce wiele firm podających się za ewaluacyjne, które przejmują z rynku nowy rodzaj usługi, zwanej często „produktem”, które nie respektują ani zasad poprawności metodologicznej, ani wartości, do których ewaluacja może animować, ani jej tożsamości powstałej w jej niemal stuletniej historii. Obligatoryjny charakter badań ewaluacyjnych w programach finansowanych przez unijne fundusze strukturalne powoduje gwałtowne zapotrzebowanie na ewaluację, stąd też powszechność tej potrzeby przy jednoczesnym braku możliwości jej profesjonalnego zaspokojenia w wymiarze, jakiego obecnie doświadczamy. Ewaluacja systemu oświaty w znaczącej mierze jest narażona na tego typu zagrożenia, przełamywane świadomością ich istnienia, intensywnym programem szkoleń i rozwoju systematycznych studiów ewaluacyjnych, które w przyszłości stworzą przygotowaną kadrę ewaluacyjną.

Wiedza wkomponowana we współczesne systemy informacyjne podlega jednak procesom, które stwarzają skuteczne kontrdynamizmy. Społeczeństwo informacyjne, nazwane przez wielu socjologów „społeczeństwem sieci”, stworzyło niespotykane do tej pory możliwości zdecentralizowanego dostępu do wielu zasobów wiedzy. Staje się ona obiektem dystrybucji poziomej, a nie pionowej, w której kominy cenowe bądź inne hierarchie społeczne mogą ograniczać jej dystrybucję w sposób determinujący i całkowity. Wiedza staje się w takiej sytuacji elementem przepływów, synergii, przenika granice państwowe i kulturowe, staje się także niezwykle mobilna, tworzy zupełnie nową przestrzeń interakcji i uczestnictwa.

Ewaluacja wintegrowana w zdecentralizowaną sieć cywilizacji wiedzy staje się znacząco bardziej projektem, wykonstrowanym działaniem, które obejmuje poszerzoną przestrzeń ewaluacji, zarówno programowo, kadrowo, jak

i geograficznie. Staje się dostępna w fazie realizacji, jak również upowszechnienia wyników istotnie powiększonemu gronu zainteresowanych, a więc dobrem publicznym podlegającym ocenie opinii publicznej, dobrem dostępnym na wiele sposobów różnym gremiom zawodowym, planistycznym i środowiskowym. W takiej sytuacji w znaczący sposób może się znaleźć ewaluacja systemu oświaty, która dysponuje własną platformą, która agreguje dużą bazę danych przekazywalnych w obrębie sieci i dostępnych szerokiemu gronu uczestników. Są to nowe perspektywy rozwoju ewaluacji dużych systemów, które niosą w sobie wiele wyzwań, ale i innowacji, które cechują się dużym stopniem poszukiwań i mają spory zasób działań animacyjnych.

– Dekulturalizacja i inkulturalizacja wiedzy

Upowszechnienie mechanizmów „produkcji” wiedzy w zestandaryzowanej cywilizacji wiedzy upodobniło do siebie procedury korzystania z jej zasobów, szczególnie w dziedzinie wiedzy technicznej i technologicznej. Spowodowało to swoistą jej dekulturację, a więc wypreparowanie z treści kulturowych środowiska jej powstania. Wiedza, stając się powszechnym „narzędziem” organizacji produkcji i życia społecznego, stała się komponentem cywilizacyjnych technologii, przekraczając granice kultur i stając się transkulturowym medium o podobnych funkcjach i sposobach zastosowania. Te dekulturacyjne cechy wiedzy są obecne nie tylko w dziedzinie nauk technicznych, ale także nauk przyrodniczych, w naukach o zarządzaniu, a nawet naukach o człowieku. W wielu przypadkach spowodowało to utratę rozumiejącej analizy działań ludzkich głęboko zakorzenionych w rdzennych wartościach swoich kultur.

Ewaluacja podejmująca się wartościowania projektów i działań o charakterze międzynarodowym w znaczącej mierze usiłowała w sposób podobny do nauk technicznych zestandaryzować swoje działania oraz skalę uwzględnianych wartości sprowadzających się do pomiaru skuteczności i efektywności badanych programów. Takie zdekulturalizowane modele ewaluacji odpowiadają badaniom na dużych, międzynarodowych próbach, w których zmienne kulturowe brane są jakby w nawias i świadomie zredukowane. Owocuje to behawioralnymi koncepcjami ewaluacji, skoncentrowanymi na pomiarze zachowań i wytworów, abstrahując od ich kulturowego i lokalnego znaczenia, uwikłania w sferę kultury symbolicznej. Sprowadza to ewaluację nader często do innych form diagnozy społecznej, jak audyt, akredytacja czy metodologie pomiaru instrumentalnych aspektów ludzkich działań.

Przeciwstawną tendencją obserwowalną już co najmniej od lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku jest odkrycie znaczącej roli kulturowych kontekstów tworzenia, uprawiania i zastosowania wiedzy, szczególnie społecznej, co określono terminem inkulturacji wiedzy. Tendencje te zauważono nie tylko w naukach społecznych, ale także ekonomicznych, naukach o zarządzaniu, a nawet niektórych konceptualnych aspektach nauk technicznych i przyrodniczych. Tak pojmowane funkcje wiedzy okazały się istotne na gruncie edukacji, zarządzania publicznego. Powstała nawet nowa subdyscyplina zarządzania określona jako zarządzanie międzykulturowe. Antropologowie wiedzy odkryli, iż wiedza pozostaje w dalszym ciągu rodzajem doświadczenia kulturowego i jest głęboko uwarunkowana tożsamością środowisk akademickich, historią ich roli w różnych regionach, a nawet społecznościach lokalnych.

Ewaluacja, która podjęła problem różnorodności świata wartości, porzuciła złudzenie o ich zestandaryzowanym charakterze niezależnie od miejsca, kontekstu, historii i tożsamości kulturowej grup realizujących ewaluowane programy. W ten sposób powstaje konieczność mówienia o ewaluacji międzykulturowej, która respektuje prosty fakt zróżnicowania wartości, a więc relatywnego charakteru ocen będących wynikiem procesu wartościowania. Tak pojęta ewaluacja wzbrania się przed stosowaniem narzędzi i technik wypracowanych w konkretnym środowisku i przenoszonych na badania innych, jak również przed analogiczną interpretacją danych zgromadzonych w obrębie innych działań, dokonywanych w innych warunkach i przez zespoły o odmiennej kulturze organizacyjnej, innych przyzwyczajeniach, wyzwaniach i sposobie wartościowania. Ewaluacja systemu oświaty musi uwzględnić odmienności różnych środowisk oświatowych, a nawet konkretnych szkół w próbie porównawczego zestawiania danych, a szczególnie w interpretacji znaczenia działań realizowanych w konkretnej szkole. Jakościowe podejście do ewaluacji zderza się w tym miejscu z ilościowym. Jest to rzeczywisty problem, który staje przed metodologią podjętej ewaluacji, interpretacją jej wyników i skłania do większego zainteresowania ewaluacją wewnętrzną, która jest otwarta na procesy inkulturalizacji w całej swojej misji i możliwości rozwoju.

EWALUACJA JAKO ANIMACJA „REFLEKSYJNOŚCI INSTYTUCJONALNEJ”

Termin wprowadzony przez Anthony'ego Giddensa, „refleksyjność instytucjonalna”, odnosi się do każdej organizacji jako zdolnej przez kompetencje i postawy swojej kadry do uczenia się, stawiania pytań o swoją misję działania, sposoby i stopień jej realizacji, o społeczny sens jej istnienia w otaczającym środowisku, o zdolność do generowania i animowania potencjałów rozwojowych². Ewaluacja jest jedną z najbardziej predysponowanych do tego typu animacji analityczną refleksją nad działaniem konkretnej szkoły, ale także systemu, jego podstawowych funkcji i wyzwań. Warto wszak wyróżnić różne niuansy i typy refleksyjności obecnej również w procesie ewaluacyjnym. Są to:

- refleksyjność jako postawa krytyczna;
- refleksyjność jako zamysł nad celem, sposobem i kontekstem działań;
- refleksyjność jako potrzeba świadomego projektowania działań;
- analityczny zamysł nad rzeczywistością jako kompozycją wielości komponentów i uwarunkowań;
- refleksyjność jako korekta, widzenie potrzeby zmiany;
- refleksyjność jako przedsiębiorczość i poczucie potrzeby sprawczego działania;
- refleksyjność jako świadomość własnej tożsamości.

Wszystkie te typy refleksyjności stają się motywem ewaluacji zorientowanej na rozwój, a więc ewaluacji powziętej w zamiarze nie tylko diagnozy, ale i prognozy, wskazania potencjałów rozwojowych działania. To ma na celu wstępna debata wszystkich uczestników procesu nad celami, sposobami realizacji, ale nade wszystko wykorzystaniem wyników ewaluacji. Jest to proces uspołeczniania i demokratyzacji ewaluowanej instytucji w jej warstwie aksjologicznej i pragmatycznej zarazem. Kolejnym elementem animowania refleksyjności jest debata nad pytaniami kluczowymi i kryteriami ewaluacji. O ile uda się tę fazę uspołecznic, o tyle możemy liczyć na przyjęcie i wdrożenie konkluzji ewaluacyjnej. Sposób i adekwatność pytań ewaluacyjnych bezpośrednio

² A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002; *idem, The Consequences of Modernity*, Polity Press, Cambridge 1995.

określi poziom refleksyjności animowanej przez ewaluację, i to w różnych fazach jej realizacji. Warto podkreślić, iż refleksyjność instytucjonalna nigdy nie jest wycinkowym spojrzeniem na ewaluowany program, ale na jego całościowe funkcjonowanie w organizacji, dlatego jest szczególnie interesująca i przydatna w pracy takiej instytucji jak szkoła. Wymaga bowiem zintegrowanego spojrzenia zarówno na ewaluowane obszary działania, jak i na ich rolę, jakość wykonywania i miejsce w finalnym „produkcie” instytucji. Ewaluacja systemu ewaluacji, choć skoncentrowana na konkretnych obszarach, wartościuje i poddaje refleksji pracę całej szkoły. Dlatego warto patrzeć na nią w perspektywie zorientowania i, jak w niniejszym tekście zostało to określone, animowania rozwoju instytucjonalnego, programowego i środowiskowego placówki. Taka jest rola ewaluacji we współczesnym społeczeństwie wiedzy jako **typie organizacji społecznej, w której tworzenie i wykorzystanie wiedzy staje się strategicznym czynnikiem jego funkcjonowania i rozwoju, a sama wiedza kluczowym, dynamicznie rosnącym, zasobem określającym warunki życia, system wartości oraz sposoby uczestnictwa w kulturze symbolicznej i życiu społecznym.**

Sama wiedza, nawet największe jej nagromadzenie, nie wystarcza do osiągnięcia rzeczywistego rozwoju instytucji, musi ona się stać po pierwsze – elementem położonym na kompetencje jej kadry, a więc na umiejętności jej stosowania i po drugie – animatorem, stymulatorem i busołą sterującą uruchamiane za jej pomocą procesy, ukierunkowane dynamizmy i zaplanowane zmiany. Ewaluacja powinna być takim rodzajem wiedzy. Synergia zasobów, kompetencji i procesów to jedno z największych wyzwań współczesności na każdym poziomie organizacji, refleksji i działania. Ewaluacja zorientowana na rozwój przestaje więc być jedynie sposobem pozyskiwania i gromadzenia wiedzy, jest animacją złożonego procesu, ma misję interakcyjną, niemal energetyczną, która dzieje się przez planowe konstruowanie poziomu instytucjonalnej refleksyjności. Dotyczy to zarówno ewaluacji wewnętrznej, jak i zewnętrznej, a ewaluator staje się moderatorem zmiany.

Nie zawsze jednak tak postrzegana i planowana jest ewaluacja, nie zawsze takie jej funkcje są eksponowane. Współcześnie cywilizacja wiedzy niesie podobne jak opisane wcześniej jeszcze inne sprzeczności, które dotyczą w specjalny sposób ewaluacji i które koniecznie trzeba przywołać w kontekście rozwijanego systemu ewaluacji. Ze względu na innowacyjny i pionierski jego charakter świadomość tego typu sprzeczności jest szczególnie potrzebna w celu określenia rzeczywistego profilu systemu, który byłby w stanie komponować

jego cechy wymienione po prawej i po lewej stronie wyliczonych poniżej sprzeczności. Opisują je następujące cechy:

- biurokratyzacja vs uspołecznienie;
- centralizacja vs regionalizacja;
- instrumentalizacja vs upodmiotowienie;
- dekontekstualizacja vs rekontekstualizacja;
- profesjonalizacja vs społeczna partycypacja;
- specjalizacja vs całościowość;
- depersonalizacja vs repersonalizacja.

Istnieje duża różnica w profilu, jaki należy skonstruować dla ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej. Ta pierwsza we wszystkich przypadkach będzie się zbliżać ku stronie lewej, wewnętrzna – ku stronie prawej, ze względu na swój zindywidualizowany i odpowiadający wymogom konkretnej szkoły i konkretnej społeczności proces planowania i wykorzystania, ale też ze względu na odmienności tych podmiotów. Wymogi ewaluacji zewnętrznej skłaniają ją w kierunku badań porównawczych, posługując się zestandaryzowanymi pytaniami i kryteriami wartościowania, są nakierowane na kumulatywność wyników w obrębie całego systemu oświaty. Nawet jednak ewaluacja zewnętrzna ma duże możliwości adaptacyjne i animacyjne, jest bowiem realizowana w konkretnej sytuacji i zawsze nade wszystko ma służyć konkretnej szkole. Takie zakorzenienie procesu ewaluacyjnego stanowi o tożsamości ewaluacji, jeśli nie ma się ona przeistoczyć w zwykłe badania, a trzeba o tym pamiętać, ponieważ bardzo trudno byłoby je obronić, gdyby miały odpowiadać poprawności i rygorom badań naukowych właściwych badaniom socjologicznym czy pedagogicznym. Ewaluacja nie jest badaniem naukowym, choć posługuje się metodami naukowymi w takim stopniu, w jakim jest to tylko możliwe. Jest to jedno z najczęściej spotykanych nieporozumień, które odbiera ewaluacji jej własną tożsamość społeczną, zawsze nakierowaną na konkretny obiekt, a nie zmierzającą do odkrywania ogólnych prawidłowości, praw o zasięgu ponadindywidualnym. Taki jest także zakres animacyjny ewaluacji, skoncentrowanej na służebności w stosunku do zdefiniowanego przedmiotu w konkretnym miejscu i czasie. Dlatego im szerszy zakres przedmiotowy badania ewaluacyjnego, tym bardziej narażona jest ona na skłanianie się ku dekontekstualizacji, centralizacji i biurokratyzacji. Sprawą bardzo dojrzałego i świadomego zamysłu, ale i potrzeby dialogiczności jest równoważenie i konieczne uspołecznienie cech

ewaluacji systemu oświaty, aby nie stał się on rytualnym zabiegiem dla anonimowych potrzeb systemu. Jak już wspomniałem wcześniej, diagnoza taka staje się formą audytu i akredytacji, która też ma swoje ważne funkcje, ale traci to, co w ewaluacji może być najistotniejsze: odkrywanie i animowanie endogenych, a więc wewnętrznych potencjałów rozwoju.

Ku takiemu pojmowaniu ewaluacji skłoniła się ostatnia z konceptualnie opisanych, przemyślanych i praktykowanych generacji badań ewaluacyjnych w historii jej burzliwego rozwoju, serii porażek, poszukiwań, wewnętrznych przewrotów, polemik i nowych zastosowań. Z pewnością jesteśmy obecnie świadkami narodzin piątej generacji, którą tworzy współczesne społeczeństwo informacyjne i społeczeństwo wiedzy. Wyzwania są tak duże, a formy funkcjonowania i stosowanych metodologii, sposobów wykorzystania tak innowacyjne, iż należy już formułować nowe zasady jej planowania, projektowania i całego procesu ewaluacyjnego zapośredniczonego funkcjonowaniem społeczeństwa sieci w nowej przestrzeni informacyjnej, kulturowej i komunikacyjnej. Nie zmienia to jednak faktu, iż wartości odkryte i promowane przez czwartą generację ewaluacji pozostają wciąż aktualne i z pewnością przejmie je piąta generacja. Są to:

- uspołeczniiony projekt;
- dialogiczność/interakcyjność procesu ewaluacyjnego;
- kontekstualność;
- procesualność i nastawienie na gotowość zmiany;
- otwartość/moderatywność;
- animacyjność/heurystyczność/integralność³.

Wartości te zrodziły się z konkretnych doświadczeń studiów i zastosowań ewaluacji, które spotkały się z ograniczeniami pierwszej generacji, pomiarowej, zmierzającej do uchwycenia mierzalnego i końcowego rezultatu badanych działań, drugiej generacji, określanej jako opisowa, która poszerzyła metodologię i zakres branych pod uwagę zmiennych, ale nie zintegrowała ich w jednolity model ewaluacji, a końcu trzeciej generacji, która nadmiernie podporządkowała się potrzebom menedżerskim wraz z uległością grup decydenckich, zapominając o potrzebie demokratyzacji, transparentności i gubiąc

³ E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Sage, London 1989.

animacyjne walory procesu ewaluacyjnego. Wartości te są podstawą refleksyjności instytucjonalnej i koniecznie trzeba o nich pamiętać w projektowaniu i realizacji każdego procesu ewaluacyjnego, który jest elementem szerszej reformy sięgającej do zmian o charakterze ustrojowym, zmieniającej społeczną definicję wielu instytucji oraz ich funkcjonowania.

EWALUACJA PIĄTEJ GENERACJI

Ewaluacja, która staje się coraz częściej rzeczywistością zaawansowanych technologicznie organizacji, systemów o złożonych i bogatych zasobach informacji, rozrastających się wymogach sprawozdawczości, ale i łatwości w dostępie do bazy danych, dostępie do ludzi w ich przestrzennym rozproszeniu, ale sieciowym powiązaniu, ewaluacja, która korzysta, ale i respektuje wymogi społeczeństwa wiedzy, może być określona jako „**ewaluacja piątej generacji**”. Istnieje bardzo wiele, nie do końca jeszcze przewidywalnych, konsekwencji, jakie społeczeństwo sieci i zbudowane na nim społeczeństwo wiedzy powodować będzie w każdej z faz procesu ewaluacyjnego. Zapośredniczenie, ale i współzależność, przenikanie i synergia rzeczywistości realnej i tej metarealnej, a więc wirtualnej, stanowią podstawę zupełnie nowych możliwości, jak również problemów, wymaganych strategii i technik badawczych w dziedzinie ewaluacji. Nowe też będą formy animowania procesów rozwojowych powstających organizacji, realizowanych przez nie projektów, a także ich rezultatów.

Aby lepiej zrozumieć zadania, jakie stają przed ewaluacją w społeczeństwie wiedzy, koniecznie trzeba wskazać przynajmniej niektóre wyzwania, przed jakimi staje ten typ społeczeństwa. Są to:

- **Redefinicja zasobów społecznych** – kapitału ludzkiego, potencjału pracy, kompetencji kulturowych i komunikacyjnych

Redefinicja ta zmierza raczej w kierunku bardziej dynamicznego i procesualnego rozumienia kompetencji jako zdolności i gotowości, jako umiejętności bycia w interakcji, uczenia się i trafnego podejmowania nowych zadań niż reprodukcji zamkniętego zasobu wiedzy i skończonego zestawu umiejętności. Zmiana ta w pełni przenosi się na przedmiot pytań i zwyczajowych kryteriów ewaluacyjnych, ale także na kompetencje samych ewaluatorów.

– **Synergetyczny charakter wiedzy**

Jest to coś więcej niż interdyscyplinarność, nawet międzydyscyplinarność. Jest to rodzaj efektywnego połączenia, w wyniku przepływu wiedzy, różnych jej fragmentów w nową, zintegrowaną i zespoloną teoretycznie i operacyjnie wiedzę, korzystającą z ustawicznych kanałów przepływu, mobilności i nastawienia na rozwiązywanie realnych problemów, a nie ich interpretowanie zgodne z wymogami partykularnych przepływów.

– **Wzrost znaczenia poziomych struktur komunikowania i działania**

Spółeczeństwo sieci umożliwia przekazywanie informacji i wiedzy bezpośrednio pomiędzy zainteresowanymi podmiotami, bez selekcyjnego charakteru kierownictwa, bez opóźnienia spowodowanego administrowaniem przekazu w hierarchii poszczególnych szczebli podejmowania decyzji. Struktury takie są zorientowane raczej zadaniowo i problemowo niż na zakres obszaru kompetencyjnego badaczy i użytkowników wiedzy.

– **Refleksyjność instytucjonalna**

Ta cecha została opisana powyżej, z tym, że implikuje nastawienie procesu zdobywania wiedzy na ustawiczną weryfikację danych wejściowych, tworzonych z nich informacji, a z informacji tworzonej wiedzy. Refleksyjność instytucjonalna oznacza tu ustawiczną otwartość, a nawet planowanie systemów rozpoznawania nieadekwatności wiedzy, a w ślad za tym redefiniowanie jej adekwatności, przydatności i społecznej użyteczności.

– **Wysoki poziom medializacji wiedzy**

Ewaluacja piątej generacji staje przed tym wyzwaniem jak żadna inna. Nigdy bowiem wiedza nie była pozyskiwana, przetwarzana i aplikowana z takim dużym udziałem środków elektronicznych, przekazników, urzędzeń przetwarzania, systemów wizualizacji, a w końcu wirtualizacji, która zawiera w sobie ogromny komponent manipulowania nią.

Aby dokonać pewnej systematyzacji i łatwiej przedstawić ewaluacyjne implikacje ewaluacji w społeczeństwie wiedzy, warto przedstawić je w postaci tabeli (tabela 1).

Tabela 1. Zestawienie cech społeczeństwa wiedzy i ewaluacji piątej generacji

Wyłaniające się cechy społeczeństwa wiedzy	Odpowiadające im cechy strategii i taktyki ewaluacji w kolejnych jej fazach, a więc ewaluacji piątej generacji
A. Cechy technologiczne	
Wysoki poziom użycia zaawansowanych technologii informacyjno-komunikacyjnych, w których pozyskane informacje niemal natychmiast stają się elementem komunikacyjnych przekazów	Użycie elektronicznych technologii informacyjno-komunikacyjnych staje się jednym z podstawowych instrumentów przygotowania procesu ewaluacyjnego, wchodzenia w świat ewaluowanej rzeczywistości, cech kompetencji ewaluatora i jednocześnie regułą wykluczenia tych, którzy umiejętności tej nie posiadają, przede wszystkim jednak środki te wyznaczają sposoby operacjonalizacji medialnej procesu badawczego
Szeroki dostęp i ustawiczne aktualizowanie zasobów informacyjnych w wyniku rosnącej swobody sieciowego przepływu informacji	Ustawiczne i szybkie poszerzanie zakresu pola dokonywanych wyborów, konstruowania weryfikacji pytań oraz kryteriów ewaluacji
Postępujące możliwości opanowania nadmiaru i chaosu informacji przez technologiczne warunki ich przetwarzania, selekcji i porządkowania	Wzrastająca rola uświadomionych reguł przetwarzania informacji i zasobów symbolicznych ewaluowanych instytucji w procesie ustawicznej triangulacji danych i operacjonalizacji procesu ewaluacyjnego
B. Cechy strukturalne	
Relacjonalne sposoby tworzenia wiedzy ogarniającej wiele perspektyw i zmiennych, ich konteksty, „wiązaną spraw”, „identyfikacja sprzężeń”	Narasta wielowymiarowy, złożony i wielofunkcyjny charakter procesu ewaluacyjnego na styku i pomiędzy różnymi systemami wiedzy i baz danych, nie bez istotnych konfliktów, ale też nie bez odkrywania „synergetycznych” pól wiedzy
Coraz szersze stosowanie wiedzy w procesach podejmowania decyzji poprzez modelowanie, prognozowanie, symulowanie i projektowanie rzeczywistości	Rosnąca rola procesów świadomego projektowania ewaluacji, przy użyciu nowoczesnych środków informacyjno-komunikacyjnych
Dynamizowanie oglądu rzeczywistości, problemów i rozwiązań ujmowanych prospektywnie, rozwojowo, nastawionych na racjonalizowanie zmian i projektowanie transformacji	Traktowanie procesu ewaluacyjnego jako integralnego elementu rozwoju organizacji i wspierania rozwoju osobowego człowieka
Poszukiwanie synergii procesów, łączenia zasobów, animowanie wartości dodanych	Traktowanie i doświadczanie interakcji pomiędzy podmiotami procesu ewaluacyjnego jako dialogu wewnętrznego, grupowego i środowiskowego, który zespała doświadczenia znaczące, kreujące, który wychodzi poza negatywne konsekwencje schematyzacji wiedzy i powiązanych z nią stygmatyzacji społecznych
C. Cechy interakcyjne	
Decentralizacja ośrodków tworzenia i upowszechniania wiedzy powiązana z procesem decentralizacji władzy i uczestniczenia w poziomych systemach komunikacji	Rosnąca rola interaktywnych form ewaluacji jako przewodnika i animatora demokratycznych wartości konkretnej „sieci” w zdecentralizowanych systemach ewaluacji
Medialne zapośredniczenie procesów przekazu i selekcji wiedzy	Rosnąca rola medialnych form komunikowania w każdej fazie procesu ewaluacyjnego
Międzykulturowa i transkulturowa perspektywa wartościowania procesu tworzenia, dzielenia się i stosowania wiedzy	Rosnące znaczenie komunikacji międzykulturowej w redefiniowaniu celów i wartości ewaluacji, wizerunku grup i animowaniu procesu uczenia się jako wartości

Ewaluacja piątej generacji w sposób szczególny prowadzi do definicji ewaluacji jako systematycznego „zaproszenia do rozwoju”.

- **Ewaluacja to refleksyjne rozpoznawanie wartości konkretnego działania lub obiektu na podstawie przyjętej metody i kryteriów, w wyniku uspołecznionego procesu, którego celem jest jego poznanie, zrozumienie i rozwój**

Ewaluacja w społeczeństwie wiedzy w sposób szczególny traktuje też nową przestrzeń ewaluacyjną, która staje się ważnym środowiskiem w zdeterytorializowanym społeczeństwie sieci. Przestrzeń ta:

- poszerza przestrzeń informacyjną ewaluacji w dynamice rozwojowej społeczeństwa otwartego;
- dokonuje transgresji partykularnych odniesień ewaluowanych działań (lokalnych, organizacyjnych, regionalnych);
- wykorzystuje wirtualne możliwości interakcji uczestników procesu ewaluacji.

Wszystko to stwarza nowe potrzeby, nowe możliwości, ale i nowe trudności w opanowaniu sztuki ewaluacji w warunkach współczesnej, medialnej cywilizacji wiedzy, która proces społeczny czyni osią swojego rozwoju i tożsamości.

PODSUMOWANIE

Ewaluacja systemu oświaty, która stała się wyzwaniem podjętym po długim okresie jego zmian i prób reformowania, jest przedsięwzięciem trudnym, pod wieloma względami eksperymentalnym z powodu zarówno jego skali, jak i trudności przygotowania odpowiednich kadr. Wymaga szybkiego wdrożenia procedur bazujących nie tylko na dużej wiedzy, ale i doświadczeniu osób podejmujących ewaluację. Najistotniejsze jest jednak ich zaangażowanie i rozumiejące spełnienie swojej funkcji. Spośród wielu zadań, jakie może spełnić realizowana ewaluacja, niezmiernie ważne jest, aby zachowała swą historycznie ukształtowaną tożsamość, programowo stroniącą od funkcji kontrolnych i nieograniczającą się do pomiaru wyizolowanych aspektów ewaluowanych działań. Z tych to powodów warto rozumieć i wspierać rozwojowe możliwości

ewaluacji, które tkwią w jej uspołecznionym procesie „refleksji instytucjonalnej” o charakterze tyle analitycznym, ile dialogicznym, tyle badawczym, ile animacyjnym, przez ujawnianie i stymulowanie potencjałów społecznych i osobowych konkretnych społeczności. Dziedzictwo tak pojętej ewaluacji, zwanej ewaluacją czwartej generacji, wchodzi w nowe możliwości społeczeństwa wiedzy, które stawia przed oświatą, ale i jej ewaluacją kolejne wyzwania, wprowadzając nas w świat piątej generacji badań ewaluacyjnych. Generacja ta odnajduje swoje animacyjne powołanie w warunkach społeczeństwa sieci, decentralizacji dostępu do informacji i wiedzy, ale i gromadzenia jej w sposób nigdy do tej pory nieistniejący, służący zarówno konkretnej szkole, jak i całemu systemowi. Takie wyzwanie może być twórczym laboratorium, z którego doświadczeń mogą skorzystać także inne dziedziny życia społecznego i gospodarczego, a jego uczestnicy – poczuć smak społecznych innowacji.

BIBLIOGRAFIA

- Bell D., *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002;
- Giddens A., *The Consequences of Modernity*, Polity Press, Cambridge 1995.
- Guba E.G., Lincoln Y.S., *Fourth Generation Evaluation*, Sage, London 1989.

TOMASZ KASPRZAK
HENRYK MIZEREK

PRZYGLĄDAJĄC SIĘ SOBIE SAMYM. PIERWSZE WNIOSKI Z AUTOEWALUACJI PROJEKTU

Jedną z wielu, często niedocenianych, możliwości, jakie tworzy ewaluacja, jest spisanie doświadczenia zgromadzonego w trakcie realizacji różnego rodzaju działań. Niniejszy tekst jest próbą analizy doświadczeń zgromadzonych w trakcie pierwszych tur szkoleń wizytatorów prowadzonych w ramach Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II. Wiele argumentów przemawiało za podjęciem trudu przeprowadzenia autoewaluacji tego programu – jego skala i ogólnopolski zasięg, unikatowość, złożoność, a przede wszystkim cel, którym jest dokonanie głębokiej reformy systemu sprawowania nadzoru pedagogicznego w Polsce. Dla powodzenia całości przedsięwzięcia konieczne stało się systematyczne gromadzenie informacji, których wykorzystanie umożliwi bieżące dokonywanie niezbędnych korekt w zakresie treści, form i metod realizacji procesu szkoleniowego przygotowującego wizytatorów do spraw ewaluacji.

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

Przedmiotem ewaluacji były dwie pierwsze tury szkoleń wizytatorów i dyrektorów placówek, prowadzonych w Krakowie od września 2009 do maja 2010 roku. Biorąc pod uwagę zadania i przedmiot ewaluacji, zdecydowano się na przeprowadzenie ewaluacji typu *case study*. W jej ramach zrealizowano ewaluację proaktywną (*ex-ante*) oraz klasyczną ewaluację formatywną. W ramach ewaluacji proaktywnej, przeprowadzanej przed rozpoczęciem każdego cyklu szkoleniowego, przedmiotem zainteresowania uczyniono potrzeby uczestniczących w kursach wizytatorów i dyrektorów w zakresie doskonalenia wiedzy i umiejętności ewaluacyjnych, ich motywację do uczestnictwa w projekcie

a także oczekiwania wobec organizacji oraz form i metod pracy stosowanych w trakcie szkoleń.

Realizacja przedstawionych wyżej zadań ewaluacji wymagała sformułowania listy pytań kluczowych, które uszczegółowiły pola poszukiwań. W wypadku ewaluacji proaktywnej były nimi następujące kwestie:

- 1) Jak wizytatorzy wytypowani do uczestnictwa w projekcie postrzegają swój własny poziom wiedzy i umiejętności niezbędnych do prowadzenia ewaluacji?
- 2) Jaki rodzaj i poziom motywacji charakteryzuje uczestników szkoleń?
- 3) Jakie oczekiwania wiążą oni z udziałem w projekcie?
- 4) Jakie są ich potrzeby w zakresie doskonalenia kompetencji w toku odbywanych szkoleń?

W trakcie prowadzenia ewaluacji formatywnej gromadzono dane umożliwiające udzielenie odpowiedzi na następujące pytania kluczowe:

1. Jakie są opinie uczestników szkoleń i ich trenerów na temat:
 - programu szkoleń?
 - organizacji i przebiegu poszczególnych sesji?
 - procedur stosowanych w trakcie pilotażu?
 - wypracowanych w projekcie technik i narzędzi zbierania danych oraz ich analizy?
 - funkcjonowania platformy internetowej?
 - sposobu podejmowania nowej roli przez wizytatorów?
 - zmian zachodzących w świadomości uczestników?
2. Jakie są opinie uczestników szkoleń na temat metod i form pracy trenerów i opiekunów?

W stosunku do każdego z pytań kluczowych opracowano listę kryteriów ewaluacji¹.

Przyjęta w ewaluacji strategia badawcza wymagała zastosowania całego spektrum metod i technik zbierania danych oraz ich analizy i interpretacji. W ewaluacji proaktywnej wykorzystano badanie ankietowe poziomu początkowych umiejętności oraz oczekiwań kandydatów do uczestnictwa w kursie.

¹ Lista kryteriów ewaluacji obejmowała następujące kwestie: adekwatność treści szkoleń do potrzeb i stanu wiedzy uczestników, przydatność praktyczna, jasność przekazu, zgodność treści zając z celami projektu, adekwatność metod do treści, trafność i rzetelność wypracowanych narzędzi, akceptacja stosowanych procedur przez zainteresowanych.

Wykorzystano tutaj kwestionariusz „Mój ewaluacyjny profil”. Badanie zostało zrealizowane w technice CAVI.

Źródłem danych wykorzystywanych w ewaluacji formatywnej były zogniskowane wywiady grupowe (FGI) przeprowadzone w każdej grupie na celowo dobranej próbie uczestników. Przeprowadzano je każdorazowo w trakcie ostatniej sesji kończącej oba cykle szkoleniowe. Dodatkowo, wartościowych danych dostarczyły pogłębione wywiady indywidualne (IDI), dyskusje grupowe wśród opiekunów/trenerów/ekspertów na temat przebiegu pierwszych ewaluacji w terenie oraz przebiegu poszczególnych sesji szkoleniowych. Wykorzystano także analizę dokumentacji (desk research). Materiałem badawczym były tutaj raporty z obserwacji ewaluacji prowadzonych w terenie sporządzone przez trenerów, opiekunów grup i ekspertów.

PROFIL KOMPETENCJI KANDYDATÓW NA WIZYTATORÓW DO SPRAW EWALUACJI

Wyniki przeprowadzonej ewaluacji proaktywnej² prowadzą do interesujących wniosków na temat wiedzy i kompetencji początkowych uczestników projektu. Badanie pozwoliło ustalić stan komponentów wchodzących w zakres kompetencji wizytatora – wiedzy na temat ewaluacji i jej roli w nowym systemie nadzoru pedagogicznego, umiejętności koniecznych dla jej prowadzenia oraz postaw tworzących zręby kultury badania ewaluacyjnego.

Wiedza o ewaluacji

Uczestnicy projektu na ogół wysoko oceniają swój własny stan wiedzy na temat ewaluacji. Co ciekawe, respondenci z drugiej tury szkoleń częściej niż ci z tury pierwszej są skłonni twierdzić, że bardzo dobrze i dobrze rozumieją istotę ewaluacji (82% wskazań wobec 68% z tury pierwszej). Średnio co drugi z wizytatorów twierdzi, że potrafi odróżnić ewaluację od audytu, diagnozy i oceniania (51% deklaracji w pierwszej turze i 59% w drugiej). Można odnieść wrażenie, że posiadana ogólna wiedza na temat ewaluacji jest, w przekonaniu badanych,

² Zadaniem kandydatów na ewaluatorów było wypełnienie kwestionariusza pt. „Mój ewaluacyjny profil”. Narzędzie to diagnozuje deklarowany poziom umiejętności potrzebnych do prowadzenia ewaluacji, zbiera opinie na temat wagi tych umiejętności oraz pozwala na określenie oczekiwań kandydatów wobec kursu.

dobrze przez nich opanowana. Znacznie gorzej jest w wypadku wiedzy specjalistycznej. Na pytanie o znajomość specyfiki ewaluacji edukacyjnej 54% uczestników pierwszej tury odpowiedziało, że jest wysoka, natomiast 36% uznało, iż stopień jej opanowania jest umiarkowany. W przypadku wizytatorów z drugiej tury – podobnie jak poprzednio – samoocena jest wyraźnie wyższa – 66% twierdzi, że ma dobrą wiedzę na ten temat, natomiast 27% uważa, że jest ona przeciętna. Relatywnie nisko respondenci ocenili swoje kompetencje w zakresie znajomości modeli i form ewaluacji, rozumienia istoty ewaluacji demokratycznej oraz rozumienia różnic między ewaluacją zewnętrzną i autoewaluacją.

Zastanawiający jest fakt, że wizytatorzy z obu tur szkoleń deklarują bardzo zróżnicowany poziom wiedzy na temat roli ewaluacji w nowym systemie nadzoru pedagogicznego. Wśród uczestników pierwszej tury 20% respondentów określiło swoją wiedzę na ten temat jako niską, 31% jako przeciętną i 35% jako wysoką. W drugiej turze rozkład wyników był bardziej „stromy” – 2% uczestników przez rozpoczęciem kursu określiło swoją wiedzę jako niską, 19% jako przeciętną, 64% jako wysoką i 14% jako bardzo wysoką. Podobny wynik uzyskano w odpowiedzi na pytanie o wiedzę na temat istoty nowej formuły sprawowania nadzoru pedagogicznego. W obu turach był on identyczny – 13% respondentów stwierdziło, że ma wiedzę niską na ten temat, 31% zadeklarowało wiedzę przeciętną, 46% uznało, że na ten temat wie dużo.

Reasumując: **Wiedza na temat ewaluacji przed rozpoczęciem kursu jest dość zróżnicowana i raczej powierzchowna. O ile respondenci deklarują dość dobre samopoczucie w kwestii ogólnej orientacji w problematyce badań ewaluacyjnych, o tyle w zakresie wiedzy specjalistycznej, nawiązującej do współczesnej teorii i praktyki badań ewaluacyjnych w edukacji, są jednak znacznie bardziej powściągliwi. Co ciekawe, badani nie negują znaczenia znajomości teorii dla powodzenia badania ewaluacyjnego. Projektując treści kolejnych tur szkoleń, warto mieć na uwadze konieczność otwierania się na możliwości samokształcenia w zakresie szczegółowych kwestii teorii ewaluacji edukacyjnej oraz fakt, że kolejne grupy kandydatów na ewaluatorów mogą być lepiej przygotowane i posiadać wyższy stopień świadomości natury czekającego ich zadania niż poprzednicy.**

Umiejętności warsztatowe

Ewaluacja jest przede wszystkim rodzajem badań społecznych. Jej prowadzenie wymaga opanowania wielu umiejętności oraz ukształtowania postaw charakteryzujących badacza. Ich lista jest długa. Jest to swoiste kontinuum

– od umiejętności projektowania ewaluacji (jej konceptualizacji), poprzez konstrukcję narzędzi, opanowanie sztuki prowadzenia badań terenowych z wykorzystaniem zróżnicowanych technik zbierania danych, opracowania ilościowego i jakościowego zebranego materiału empirycznego, po umiejętność komunikowania wyników w formie ustnej i pisemnej.

Szczegółowa analiza zgromadzonego materiału empirycznego pozwala na próbę zarysowania tych umiejętności, które w samoocenie wizytatorów są przez nich dość dobrze opanowane, oraz tych „deficytowych”.

Relatywnie najwyżej badani ocenili własne umiejętności w dziedzinie analizy dokumentów. Wśród uczestników pierwszej tury 62% respondentów umiejętności z tego zakresu ocenia jako wysokie, 24% jako bardzo wysokie. Podobny rozkład wyników zaobserwowano wśród uczestników drugiej tury – odpowiednio 69% i 24%. Wizytatorzy wysoko szacują również własny poziom umiejętności w zakresie stosowania technik obserwacyjnych. Co drugi badany (44% z pierwszej tury i 60% z drugiej) ocenia je jako wysokie. Znaczący odsetek deklaracji przypada również na wskazania sugerujące umiarkowany stopień opanowania sztuki prowadzenia obserwacji – 38% w turze pierwszej 28% w turze drugiej.

SZKOLENIA KRAKOWSKIE, CZYLI POCIĄGI POD SPECJALNYM NADZOREM – PERSPEKTYWA WIZYTATORÓW I REALIZATORÓW

Planując badania, sformułowano kilka kryteriów ewaluacyjnych. Przyjrzyjmy się teraz, jak w świetle zgromadzonych materiałów realizowane działania odnoszą się do nich.

Adekwatność treści szkoleń do potrzeb i istniejącego stanu wiedzy uczestników

Ankiety zgłoszeniowe dowodzą, że przyszli ewaluatorzy mają stosunkowo dobre mniemanie o własnej wiedzy na temat ewaluacji w ogóle, natomiast mniejszą deklarowaną wiedzę specjalistyczną. Wskazywałoby to na większe zapotrzebowanie na zajęcia specjalistyczne (między innymi metodologiczne). Wywiady grupowe świadczą o wysokiej ocenie właściwie wszystkich zajęć (także tych niepoświęconych problematyce ewaluacyjnej). Nie tylko pokazuje

to poziom satysfakcji uczestników z zajęć, ale też wskazuje na duże zapotrzebowanie na wszelkie (i właściwie na każdym poziomie) formy doskonalenia z zakresu ewaluacji. Jak to ujmuje jedna z wizytatorek:

Niemożliwe jest przyswojenie sobie w krótkim czasie całej przekazywanej wiedzy o ewaluacji w szkołach, ale dla mnie było dobre to, że chociaż poczuliśmy, zobaczyliśmy, jaki to ogrom materiału i że trzeba do tego systematycznie podchodzić; ja mam trochę doświadczenia w zakresie mierzenia jakości, wiele lat byłam dyrektorką i wydaje mi się, że trochę o szkole i analizie wiem, ale na pewno nie nudziłam się na zajęciach, a sporo moich koleżanek i kolegów na sto procent pierwszy raz różne rzeczy słyszało [FGI5-IIp]³.

Pojawiła się tylko jedna wypowiedź dyrektora, który na temat zajęć (poświęconych refleksji i wizji ewaluatora) powiedział: „tak szczerze, to trochę za dużo tych michałków, czyli takiego paplania o niczym”. Ogólnie wizytatorzy uznają zajęcia za potrzebne i rozwijające.

Z perspektywy autorów i realizatorów, zajęcia, choć intensywne i traktowane jako punkt wyjścia do dalszego rozwoju ewaluatorów w przyszłości na poziomie podstawowym, przygotowują ich natomiast najpierw do pilotażowej ewaluacji, a następnie samodzielnej pracy po zakończeniu szkolenia.

Przydatność praktyczna

Testem na przydatność praktyczną zdobytych informacji był pilotaż w szkole/placówce oraz pisanie raportu przez każdy zespół ewaluacyjny. Na podstawowym poziomie kryterium osiągnięto w pełni – wszystkie zespoły przeprowadziły badania i napisały raporty. Temu procesowi towarzyszyło jednak wiele wyzwań, wymagał on elastyczności, dużego nakładu pracy, przekraczania ograniczeń technicznych, często też mentalnych. Szczególnie uczestnikom I cyklu szkolenia brakowało precyzyjnych informacji o strukturze i zawartości raportu. Jak to ujmuje jeden z wizytatorów:

Nie ukrywam, że stresu, nerwów było sporo jak weszliśmy do szkoły i miałem problem z zalogowaniem komputerów, a dwie klasy już czekają za drzwiami. Telefon do Pawła na szczęście pomógł i dalej nie było trudno. Znaczy, tak nam się wydawało, bo przy pisaniu raportu okazało się, że mało mamy informacji z wywiadów i część ankiet się nie wczytała. Chociaż nam pomagali trenerzy, to tak trochę po omacku pisaliśmy te komentarze w raporcie. Teraz tak sobie myślę, że mogło to być inaczej, znaczy przed badaniem, jakbym wiedział jak ma wyglądać raport, to trochę inaczej poprowadziłbym wywiady albo na coś innego zwróciłbym uwagę [FGI2-Ip].

³ Skróty przy wywiadach odnoszą się do numeru wywiadu i cyklu szkolenia – FGI5-IIp oznacza: 5. wywiad zrealizowany podczas II cyklu szkoleniowego.

W tej wypowiedzi pojawiła się ważna kwestia – ramy, zakres i struktura raportu kształtowały się w trakcie pisania pierwszych 33 raportów pilotażowych. Obok frustracji i trudności owocowało to też wzrostem poczucia odpowiedzialności, przynajmniej u niektórych wizytatorów:

Pewnie że podpis pod raportem to jest odpowiedzialność za to, co napisaliśmy, ale przede wszystkim to, jak teraz zaplanujemy te raporty i potem będziemy je pisać, będzie jakoś wpływać na szkoły, i to jest ważne [FGI1-Ip].

Wizytatorzy podczas wywiadów fokusowych formułowali własne oczekiwania w odniesieniu do procesu szkolenia – zasadniczym jest większa liczba godzin zajęć poświęconych analizie danych i przygotowaniu raportu. Wizytatorzy zwracali również uwagę na potrzebę konsultacji raportu, szczególnie przed rozpoczęciem prezentacji w szkołach.

Jasność przekazu

Przyglądając się ponad 100 godzinom zajęć realizowanych podczas jednego cyklu szkoleniowego z perspektywy analizy programu, wypowiedziom wizytatorów i trenerów, można stwierdzić, że przekaz szkoleniowy jest traktowany jako jasny i zrozumiały. Ważną funkcję pełni tu obecność dwóch opiekunów w każdej grupie szkoleniowej.

To, że opiekunowie z nami byli podczas wszystkich zajęć, że można było ze wszystkim podczas badań zadzwonić, napisać, to jest nie do przecenienia. Jak na przykład były jakieś zajęcia z ekspertami i coś było niezrozumiałe, to potem można było przegadać. Oni, gdy czegoś nie wiedzieli, to biegali do innych i ustalali. Nie byłam nigdy na takim szkoleniu [FGI7-IIp].

Można powiedzieć, że z perspektywy wizytatorów trenerzy i eksperci mówili do nich jednym głosem. Kontrowersje, niejasności pojawiały się raczej w odniesieniu do informacji o projekcie słyszanych i formułowanych poza szkoleniem:

Nie powiem, trochę szumu informacyjnego było. Wizytatorzy z pierwszego pociągu trochę inaczej przedstawiali kwestię tego, jak na przykład wybierać uczniów do wywiadu, niż mówił na zajęciach Bartek czy Agnieszka, albo w kuratorium powiedziano nam, że będziemy robić więcej ewaluacji niż te, o których tu się mówi [FGI2-IIp].

Ta wypowiedź pokazuje ważną kwestię – pojawiającą się rozbieżność między projektowaną podczas szkoleń rzeczywistością ewaluacji a jej implementacjami w realnym świecie, jakim jest kuratorium, które ma własną kulturę pracy, hierarchię i plany.

Zgodność treści zajęć z celami projektu

Cel, którym jest modernizacja nadzoru pedagogicznego przez kształtowanie postaw i kompetencji nowej kategorii pracowników oświaty, jakimi są wizytatorzy do spraw ewaluacji, znajduje odzwierciedlenie w programie i przebiegu szkoleń. Jak to ujmuje koordynator projektu:

Ciągle powtarzam, kształcimy tu elitarną grupę profesjonalistów, których zadaniem jest wsparcie szkół poprzez dostarczenie im rzetelnej wiedzy z ewaluacji. Oni muszą to robić dobrze, w dobrej atmosferze opartej na szacunku dla dyrektora, bez nawyków rewizora, ale też bez poufalania się. Jak to nie wyjdzie, to będzie klęska tego projektu [IDI1].

Szkolenie nakierowane na wypracowanie warsztatu badawczego, przy jednoczesnym kształtowaniu postaw mających służyć budowaniu kultury ewaluacyjnej, jest postrzegane jako spójne i przemyślane. Choć wizytatorzy sygnalizowali potrzebę większej ilości zajęć praktycznych, poświęconych warsztatowi badawczemu, to ostatecznie dostrzegli wartość zajęć poświęconych czy to profilowi wizytatora i dyrektora, czy po prostu refleksji. Podczas wielu wywiadów grupowych, zarówno na zakończenie pierwszego jak i drugiego cyklu szkolenia, pojawiały się głosy, że można by skrócić część teoretyczną i refleksyjną na rzecz narzędziowej, po czym stwierdzano, że jednak jest potrzebna w takim wymiarze, w jakim była obecna. Dobrze to podsumowuje jedna wypowiedź:

Nikt tu pewnie z nas nie jest przypadkowo, każdy ma wieloletnie doświadczenie w pracy w oświacie, przeżyliśmy też i mierzenie jakości, i inne pomysły na badanie szkół. Wydawało mi się, że wszystko mam przemyślane, że podoba mi się ten pomysł nowego nadzoru i przyznam, że na pierwszym zjedzie byłam trochę rozczarowana, że zaraz wchodzimy do szkół z badaniem, a tu rysujemy sobie profil dobrej szkoły. Teraz widzę, że to miało sens, głęboki sens, zwłaszcza że na sali byli dyrektorzy i ich perspektywa dużo mi pokazała [FGI3-I p].

Adekwatność metod do treści

Podczas wykładu podsumowującego drugi cykl szkolenia na slajdzie pojawił się cytat: „Nie można nauczyć się pływać bez wchodzenia do wody”. Ta metafora uczenia się w sytuacji gwałtownej zmiany dobrze oddaje podejście do sposobu szkolenia w projekcie. W sytuacji, w której ewaluacja weszła do polskich szkół dzięki Rozporządzeniu z 7 października 2009 roku, przygotowanie ewaluatorów jest równoległe z prowadzeniem ewaluacji i chociaż ewaluacje realizowane podczas szkolenia są pilotażowe, to ich wyniki są publikowane. Ta sytuacja zwiększa

poczucie realności i odpowiedzialności za badanie i jego wyniki (jak to ujął jeden dyrektor: „ta ewaluacja niby ćwiczebna, ale jest naprawdę, moja szkoła dostanie literki i tak zostanie”). Zrozumiałe obawy dyrektorów (bardzo mocno wyrażane też na szkoleniach dla dyrektorów w Otwocku) maleją (przynajmniej na etapie pilotażu) dzięki monitoringowi i wsparciu pracy zespołów przez trenerów:

To bardzo czasochłonna i niewdzięczna praca – czytanie wszystkich tych ich komentarzy, trochę jak uczniowie się przy tym zachowują i wymagają od nas uwagi i zaopiekowania, ale jest to potrzebne i procesowo, i z punktu widzenia jakości raportów – nie możemy sobie pozwolić na wypuszczanie gniotów [IDI5].

Ta wypowiedź trenerki, oprócz wskazania na poziom zaangażowania w powstawanie raportów, podkreśla rodzaj relacji trenerskiej – idea towarzyszenia wizytatorom w ich stawaniu się ewaluatorami.

Przyglądając się programowi można stwierdzić, że – z wyjątkiem dwóch sesji poświęconych debacie oksfordzkiej – całość zajęć jest poświęcona roli wymagań, prowadzeniu ewaluacji i dyskusjom o wartościach oraz celach za nimi stojących. Na poziomie zawartości merytorycznej szkolenie spełnia więc kryterium adekwatności, jeżeli natomiast chodzi o metody, to jak to ujmuje jedna z wizytatorek:

Na początku to miałam kompletny mętlik – stołów nie ma, więc za bardzo człowiek nie może się przywiązać do miejsca, nie ma gdzie torebki postawić, trenerzy ciągle mieszały grupy, wykłady w czasie tych czterech zjazdów były może cztery, a tak to same warsztaty, praca non stop, wszyscy na zajęciach od rana do wieczora, szkolem były też zajęcia po kolacji. Ale bez tego byśmy tych badań za nic nie zrobili i tego raportu nigdy nie napisali [FGI3-IIp].

Trafność i rzetelność wypracowanych narzędzi

Pogłębioną wiedzę na temat spełniania tego kryterium przyniesie dopiero ewaluacja całego projektu, czyli odroczone w czasie analiza wykorzystania narzędzi w ramach ewaluacji. W tym momencie można się odnieść jedynie do zrealizowanych prawie 70. ewaluacji pilotażowych, uwag do narzędzi sformułowanych przez wizytatorów, którzy realizują ewaluacje problemowe (cennym źródłem informacji są pytania zadawane na forum, na stronie internetowej programu), oraz uwag płynących z tak zwanego świata (dziennikarze, badacze przyglądający się rezultatom ewaluacji)⁴. Trzeba podkreślić, że to właśnie

⁴ Tak zwany świat odnosi się raczej do wyników, czyli upublicznionych raportów, a nie narzędzi.

narzędzia stosowane w SEO wzbudzają najwięcej dyskusji, często kontrowersji. Zaczniemy od perspektywy „narzędziowców”, czyli pięcioosobowego zespołu odpowiedzialnego za tworzenie i wprowadzanie narzędzi na platformę:

Pamiętam, trochę już jak zamierzchłą, przeszłość, kiedy rok temu siadałem do tych ciągnących się setkami stron arkuszy w Excelu z narzędziami i na przykład planowaliśmy, że jedna osoba zrobi przez kilka dni wszystkie narzędzia do całego obszaru dla kilku typów placówek. Horror i marzenia ściętej głowy. Do pierwszego pociągu mieliśmy to jednak plus minus zrobione. Nie były to wszystko perły, ale system postawiliśmy i nawet teraz nie jest tak, że mamy się czego wstydzić, choć błędów sporo w tym było, nawet takich technicznych, związanych z transportem bazy z Excela na platformę. To trzeba ciągle poprawiać i recenzować, bez dwóch zdań. Szkoda tylko, że nawet jak ktoś z wizytatorów formułuje uwagi, to są one bardziej techniczne – brak dużej litery, kolejność pytań – niż merytoryczne. I zaburzają się jak jest na przykład placówka zamiast biblioteka, a to sensu merytorycznego nie ma, a wymaga, bagatela, zmiany w jakimś tysiącu pytań, i to wszystko trzeba zrobić ręcznie [IDI7].

Z perspektywy wizytatorów ważne jest natomiast, żeby narzędzia były jak najbardziej precyzyjne, dookreślone, co okazuje się niewykonalne w wypadku narzędzi jakościowych, jak na przykład wywiad grupowy czy obserwacja, gdzie mamy do czynienia z dyspozycjami, a nie zamkniętymi pytaniami:

Chylę czoła przez tym, jak i ile tych narzędzi przygotowaliście na platformie, cieszę się, że jest możliwość ich poprawiania i widzę zmiany, ale gdy idziemy do szkoły, to czasami trudno jest wszystko pamiętać, jakie pytanie i w jaki sposób je zadawać, bo człowiek się stresuje, więc takie bardziej rozbudowane pytania, wskazówki byłyby dobre, przynajmniej na początku [FGI5-IIp].

PODSUMOWANIE – AUTOEWALUACJA, CZYLI NARRACJA O NAS SAMYCH

Walorem ewaluacji *case study* jest możliwość rekonstrukcji procesu, jakim jest tworzenie SEO, z perspektywy osób w różny sposób zaangażowanych w jego realizację. Siłą rzeczy głosy odbiorców (wizytatorów i dyrektorów) są mniej zindywidualizowane niż głosy trenerów, ekspertów, koordynatorów (merytorycznych, administracyjnych), informatyków. Możliwe, że wzmocnienie głosu samych wizytatorów (i ich samych) powinno się stać jednym z celów kolejnych kroków samej autoewaluacji (już jest elementem Programu, począwszy od wrześniowych konferencji regionalnych).

Ewaluacja to przede wszystkim uspołeczniony proces autorefleksji. W praktyce procesowi wdrażania SEO oraz poszczególnych jego elementów (szczególnie szkoleniom krakowskim) towarzyszy pogłębiona refleksja na temat celów, wartości, jakie wiążą się z nowym nadzorem. Niemniej warto ciągle pytać, do jakiego stopnia refleksyjność jako kluczowa kompetencja rozwija się u przeszkolonych już ewaluatorów.

W założeniach reformy nadzoru pedagogicznego tkwi mocne przekonanie o konieczności zmiany funkcjonowania nadzoru w dotychczasowej postaci⁵ oraz o rekomendowanej między innymi w raporcie UNESCO z 2004 roku poprawie zaufania między aktorami działającymi na scenie edukacyjnej. Trudno jest mówić o trwałości zmiany po roku implementacji projektu. Możliwe jest natomiast naszkicowanie obrazu doświadczenia projektu w świetle uogólnionych wniosków wynikających z analizowanego materiału empirycznego⁶.

Po pierwsze, jak dowodzą zgromadzone dane, cechą wyróżniającą program jest **wysoki stopień akceptacji** jego celów oraz form realizacji. Materiały do szkoleń prowadzonych w Krakowie, ich przebieg oraz sposób prowadzenia są bardzo wysoko oceniane przez odbiorców (wizytatorów i dyrektorów) – nie pojawiła się żadna negatywna uwaga, ocena w wypowiedziach w trakcie wywiadów grupowych. Ten stan ma kluczowe znaczenie dla powodzenia całości przedsięwzięcia – buduje bowiem pozytywną motywację uczestniczących w nim osób niezależnie od pozycji i roli pełnionej w projekcie. Ważna jest również akceptacja wymagań. Wymagania, poza 4.3 („Szkoła lub placówka ma odpowiednie warunki lokalowe i wyposażenie”), nie wzbudzają kontrowersji i są akceptowane. Ich treści, zdaniem badanych, obejmują wizję dobrej szkoły, są zgodne z wyobrażeniami o szkole/placówce, jaką wyrażają wizytatorzy, dyrektorzy i realizatorzy projektu. Można mieć nadzieję, że zarejestrowana tutaj akceptacja nie zmniejszy ich gotowości do krytycznej refleksji nad edukacją reagującą na dynamiczne zmiany zachodzące w jej otoczeniu.

⁵ Patrz. G. Mazurkiewicz, J. Berdzik, *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 9–15.

⁶ Z powodu ograniczonego zakresu publikacji niektóre wnioski wykraczają poza przedstawiony wyżej fragmentaryczny materiał; ze względu jednak na ich potencjalne znaczenie i przydatność dla dalszych etapów SEO postanowiliśmy je tu zamieścić.

Niewątpliwym wyróżnikiem projektu jest **charakter więzi interpersonalnych** ukształtowanych w trakcie realizacji projektu. Więzy te obejmują bardzo wiele płaszczyzn. Między innymi:

- relacje między koordynatorem a poszczególnymi grupami osób zaangażowanymi w realizację projektu (między innymi trenerami, grupą ekspertów, personelem administracyjnym, uczestniczącymi w projekcie wizytatorami i dyrektorami szkół i placówek);
- relacje zachodzące między wyróżnionymi grupami;
- relacje wewnątrz tych grup;
- relacje między „personalem” projektu a „światem zewnętrznym” (politykami, innymi instytucjami, opinią publiczną).

Trudno na tym etapie o precyzyjny opis tych relacji. Wymagałoby to dodatkowych, pogłębionych analiz. Niemniej można powiedzieć o specyficznym, tworzącym się **kolorycie klimatu relacji społecznych** projektu.

Zarówno dla prowadzących zajęcia szkoleniowe, jak i dla uczestników tych zajęć bycie w SEO oznacza bycie w grupie, z którą się pozytywnie identyfikują. Oparcie na intensywnych kontaktach, pozytywnej autoidentyfikacji jest z – całą pewnością – atutem programu. Powstaje jednak pytanie o przyszłość wspomnianych relacji w sytuacji rozszerzania się grupy ewaluatorów, szkoleniowców, ograniczonego kontaktu z uczestnikami szkolenia z innymi kuratorami i „krzepnięcia systemu”. Jest to swoiste wyzwanie.

Intensywność szkoleń i realizacji badań wymusza na uczestnikach **ogólnie wysoki, aczkolwiek zróżnicowany poziom zaangażowania**. Co więcej, jest on pozytywnie przez nich postrzegany. Wspomniana intensywność nie przekłada się (póki co) na relacje z wizytatorami, którzy ukończyli już szkolenie (organizatorzy kontaktują się z wizytatorami przez łączników). Najbardziej intensywny kontakt z działającymi już w systemie, certyfikowanymi wizytatorami ma informatyk.

Projekt zdaje się krzepnąć jako **organizacja ucząca się**. Wszyscy (uczestnicy i trenerzy) traktują udział w pracach projektu jako sytuację sprzyjającą uczeniu się. Uczestnicy szczególnie podkreślają sferę kompetencji badawczych i interpersonalnych, natomiast trenerzy – sferę wartości.

System rozrasta się – zwiększa się grupa ewaluatorów, szkoleniowców, administratorów, informatyków. Na poziomie realizatorów tworzą się podsystemy, które przestają się widzieć nawzajem w obszarze kompetencji i pracy merytorycznej – pozostają rytuały, wysoki poziom identyfikacji i zaangażowania.

Szkolenia krakowskie są efektywne (ewaluatorzy realizują badania i, lepiej czy gorzej, piszą raporty) i, jak wspomniano wyżej, są bardzo dobrze postrzegane. Kolejne cykle szkoleniowe zapewne nie będą ulegały rewolucyjnym zmianom (sugestie zmian albo w ogóle nie są formułowane, albo dotyczą kwestii technicznych). Wyzwaniem jest raczej profesjonalizacja samych ewaluatorów. Trzeba zadać sobie szereg pytań o jakość ich funkcjonowania w praktyce, poza sytuacją szkoleniową. Warto się zastanowić, jakie działania umożliwią podniesienie wartości merytorycznej raportów. Co zrobić, żeby prowadzone analizy wykraczały poza realia badanej placówki? Jakiego rodzaju kompetencje ewaluatorów są niezbędne do promowania w placówkach takiej formuły autoewaluacji, która nie sprowadza się jedynie do kopiowania procedur ewaluacji zewnętrznej? Jak wspomóc dyrektorów w kształtowaniu w szkołach i placówkach kultury ewaluacji? Jak zapobiegać niebezpieczeństwu upowszechniania się w praktyce modelu ewaluacji biurokratycznej? Jakiego rodzaju postawy ewaluatorów mogą redukować niechęć wielu nauczycieli do radykalnej zmiany formuły nadzoru pedagogicznego?

W ramach szkoleń krakowskich za wartość i sukces tych spotkań uznaje się spotkanie dyrektorów i wizytatorów na szkoleniu – to spotkanie perspektyw i konieczność uwspólniania ich w toku pracy.

Elementem stosunkowo mało dostrzeganym, ale istotnym i wpływającym na realizację SEO, jest sfera administracji projektu (szczególnie w ramach struktur Uniwersytetu Jagiellońskiego) – kwestia obiegu dokumentów, wewnętrznej struktury kadry administracyjnej UJ, która traktuje SEO jako zewnętrzny (więc nie własny) projekt stanowi wyzwanie. Kolejny element dotyczy przedłużania umów (relacje Ministerstwa Edukacji Narodowej z Ministerstwem Rozwoju Regionalnego).

Jeśli chodzi o realizatorów, elementem, który wymaga szczególnego wzmocnienia, jest kwestia informacyjno-promocyjna SEO, aktywizacja i rozszerzenie „rady mędrców” (pozyskiwanie nowych ekspertów), uefektywnienie (jeżeli to możliwe) relacji z dotychczasowymi partnerami merytorycznymi (Centum Edukacji Obywatelskiej – CEO, Instytutem Badań Edukacyjnych – IBE) i pozyskiwanie nowych.

Konieczne jest silniejsze powiązanie szkoleń, form wsparcia dla ewaluatorów z działaniem dla dyrektorów (od marca 2010 roku odbywają się szkolenia w Otwocku). Szkolenia są pierwszym elementem promowania ewaluacji wewnętrznej – te działania należy intensyfikować (w planie już jest moduł nauczyciela-badacza – rodzaj coachingu edukacyjnego).

Podsumowując, można stwierdzić, że stosunkowo optymistyczne wyniki wstępnej autoewaluacji powinny cieszyć – pokazują uwspólnioną perspektywę autorów, szkoleniowców i samych wizytatorów, dla których wartościowym i uczącym się doświadczeniem jest tworzenie rozbudowanego systemu wsparcia merytorycznego i uczestnictwo w nim (szkolenia, materiały, spotkania zespołu). Wyzwanie dla tego systemu (i jednocześnie kolejne pytanie ewaluacyjne) stanowić będzie zetknięcie z rzeczywistością setek tysięcy polskich szkół i placówek, które będą na sobie testowały wdrażanie ewaluacji i na których będzie się je testować. Jak to określił recenzent tej publikacji prof. Kazimierz W. Frieske, często „rzeczywistość skrzeczy”. Naszym zadaniem będzie określenie warunków tej sytuacji. Tak jak ewaluacja zewnętrzna i wewnętrzna ma służyć rozwojowi szkół, tak nasze działania autoewaluacyjne muszą się przekładać na modyfikowanie systemu ewaluacji. Inaczej nie będą miały sensu.

BIBLIOGRAFIA

Mazurkiewicz G., Berdzik J., *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

EWA BOGACZ-WOJTANOWSKA,
ROMAN DORCZAK

PROCES PRZYGOTOWANIA WIZYTATORÓW DO SPRAW EWALUACJI W OPINII DYREKTORÓW SZKÓŁ

WPROWADZENIE

Wraz z rozpoczęciem roku szkolnego 2009/2010 w ramach **Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II** rozpoczął się proces szkoleniowy osób, które w nowym systemie będą pełnić funkcję ewaluatorów. W grupie tej znalazły się osoby będące do tej pory wizytatorami we wszystkich 16 kuratoriach oświaty działających na terenie kraju.

Przygotowanie do nowej roli składa się z cyklu pięciu kilkudniowych szkoleń wprowadzających uczestników w zasady nowego systemu nadzoru oraz pozwalających na nabycie umiejętności pracy w nowej, innej niż dotychczasowa praca wizytatora, roli ewaluatora. Bardzo ważnym elementem przygotowania jest przeprowadzenie ewaluacji placówki szkolnej, zakończone sporządzeniem raportu i zaprezentowaniem go właściwej radzie pedagogicznej.

W pierwszej fazie projektu, w okresie od września 2009 do lipca 2010 roku, przeprowadzono dwa cykle przygotowania ewaluatorów odbywające się według opisanego wyżej schematu. W każdym z nich wzięło udział 120 wizytatorów z terenu całego kraju.

Od początku realizacji projektu przyjęto założenie, że przygotowanie ewaluatorów będzie się odbywać w grupach, w których mają być obecni dyrektorzy placówek, na terenie których będą prowadzone pilotażowe ewaluacje. Takie założenie, niewątpliwie ułatwiające realizację planów projektu na poziomie działań praktycznych, wynikało przede wszystkim z przekonania, że najistotniejszym celem nowego systemu i sposobu nadzoru pracy szkoły musi być aktywizacja szkół, w tym osób odpowiedzialnych za zarządzanie na poziomie placówek, czyli dyrektorów szkół.

W grupie dyrektorów szkół, którzy stali się uczestnikami projektu w toku przygotowania dwóch pierwszych grup ewaluatorów, znalazły się osoby, a co za tym idzie szkoły, które dobrowolnie wyraziły gotowość włączenia się w prace projektu na tym etapie. Wiązało się to z przyjęciem trudnej roli pionierów nowego sposobu ewaluacji szkoły. W każdej z dwóch grup znalazło się 32 dyrektorów, którzy wraz z wizytatorami z kuratoriów oświaty przeszli pełny cykl szkolenia do roli ewaluatora w nowym systemie. W ich szkołach przeprowadzono przewidziane programem przygotowania ewaluatorów ewaluacje, zakończone sporządzeniem raportu i jego prezentacją w szkole, która była poddana ewaluacji.

Na zakończenie całego cyklu przygotowania ewaluatorów, który zamknął się prezentacją raportu w ostatniej z 32 placówek, przeprowadzono warsztat podsumowujący, w toku którego dokonano oceny przebiegu procesu przygotowania do ewaluacji i jej przeprowadzenia i zebrano wnioski oraz rekomendacje mające na celu doskonalenie poszczególnych elementów procesu szkolenia ewaluatorów, jak też samego systemu nadzoru w nowej formule. Warsztaty takie odbyły się dwa razy, dla pierwszej grupy w styczniu, a dla drugiej – w lipcu 2010 roku.

Częścią każdego z nich był wywiad grupowy, przeprowadzony w gronie samych tylko dyrektorów będących częścią szerszej grupy biorącej udział w szkoleniu. Wywiady, które trwały około 90 minut, prowadzono za każdym razem według tego samego schematu w trzech mniejszych grupach złożonych z 10–11 dyrektorów. Pytania wywiadu koncentrowały się wokół kilku kwestii. Wyniki tych wywiadów zebrano razem, a tekst ten jest próbą pokazania ich najważniejszych rezultatów, z zachowaniem porządku, w jakim przeprowadzano wywiad.

Zanim przejdziemy do prezentacji wyników, należy jeszcze wskazać na bardzo istotną kwestię. Ważnym celem tego badania i powstałego na jego podstawie tekstu jest refleksja nad działaniami prowadzonymi w ramach projektu. Są one postrzegane jako proces, w toku którego dokonuje się nieustającej analizy i rekonstrukcji różnych elementów. Takie dynamiczne i refleksyjne podejście do procesu realizacji zadań w różnych obszarach projektu jest istotnym elementem charakteryzującym go.

OCENA FORMUŁY UCZESTNICTWA W PROGRAMIE I SZKOLENIA, W KTÓRYM BRALI UDZIAŁ DYREKTORZY

Ocena uczestnictwa w projekcie i ocena roli dyrektorów

Dyrektorzy, którzy byli uczestnikami szkoleń prowadzonych w ramach projektu, prawie jednogłośnie podkreślali pozytywne aspekty swojego w nim uczestnictwa. W szczególny sposób wskazywali na następujące elementy:

- **partycypacja dyrektorów** w tworzeniu nowego systemu nadzoru pedagogicznego, poczucie współdecydowania prowadzące do tworzenia się atmosfery czy inaczej: kultury **partnerstwa** – nie tylko między dyrektorami szkół i reprezentantami kuratorium (przygotowującymi się do roli wizytatorów do spraw ewaluacji), ale także między dyrektorami a ekspertami i trenerami szkolącymi. Początkowe obawy co do udziału i roli rozwiały się, gdy uczestnicy zrozumieli, że mogą brać aktywny udział w procesie oraz wpływać na kształt nowego systemu nadzoru pedagogicznego w Polsce;
- **wiedza i możliwość uczenia się** i w konsekwencji szansa przekazania jej nauczycielom – „komfort pracy bez stresu” – ze wskazaniem, że był/jest to równie cenny proces dla wizytatorów (ewaluatorów); wskazywano też na możliwość uczenia się w szerszym sensie, rozwój własnej wiedzy na temat ewaluacji, edukacji, pracy dyrektora z zespołem oraz innych ważnych dla pracy w roli dyrektora obszarów;
- **zmierzenie się z nowością i wyzwaniem** – jednocześnie z poczuciem, że jest czas na refleksje, empatię, inspirację, co daje komfort przechodzenia przez proces radzenia sobie z nowością bez pośpiechu i wynikającego z tego stresu;
- **poczucie współtwórstwa i zapewnienia części praktycznej programu** – część uczestników Fokus Group Interview mogła porównać fazę przygotowawczą programu z jej realizacją, co zapewniało poczucie wpływu na kształt projektu, a jednocześnie poczucie pewnego wyróżnienia dla szkół i samych dyrektorów przez fakt bycia obiektem pierwszych w nowym systemie ewaluacji. Ważne z punktu widzenia dyrektorów były też: wpływ na tworzenie narzędzi całego projektu oraz wiedza o procesie ewaluacji „od kuchni”;

- **promocja szkoły; wyróżnienie dla szkoły i grona** – prestiż w środowisku lokalnym, możliwość bycia pionierem nowej ewaluacji w gronie szkół i dyrektorów w swoim środowisku;
- **waga udziału w projekcie służącym rozwojowi zespołu i całej szkoły** – otwarcie furtki pozwalającej spojrzeć inaczej na szkołę; ważne doświadczenie, że można i trzeba spoglądać na szkołę z różnych punktów widzenia (potrzeba triangulacji w procesie zbierania informacji w różnych obszarach);
- **dyrektorzy jako „wypełniacze”** – nie zostali wykorzystani właściwie, ale też część zajęć nie była przeznaczona dla nich, byli oni biernymi uczestnikami i niezbyt dobrze korzystali z tego, co się działo w trakcie szkolenia;
- **podnoszenie przez projekt poziomu odpowiedzialności za szkołę** w środowisku lokalnym, co zdaniem części uczestników jest jego największym osiągnięciem;
- **zmiana postawy wobec zmiany** – szkolenie przekonało wielu z uczestników do tego, że zmiana sposobu nadzoru jest możliwa. Analiza zapowiedzi i samych aktów prawnych pojawiających się wraz z proponowaną zmianą rodziła wiele obaw;
- **dobrze odbierana ideologia projektu** – rozumiana jako sposób myślenia o szkole i sensie jej ewaluacji lub nadzoru. Uczestnicy zwracają uwagę, że poznana w trakcie szkolenia filozofia zmiany napawa optymizmem, ponieważ zgadza się z ich myśleniem o sensie edukacji;
- **możliwość nowych kontaktów** – zaletą jest rozbudowanie sieci znajomości, co jest szczególnie istotne nie tylko z punktu widzenia interpersonalnego, ale także korzyści profesjonalnych płynących z możliwości dostępu do doświadczeń i wiedzy mnóstwa ludzi zajmujących się edukacją;
- **aktywizacja zespołu szkolnego** – znaczenie uczestnictwa w szkoleniu i projekcie dla aktywizacji szkół i nauczycieli, których dyrektorami są uczestnicy. Zauważają oni bardzo istotne zmiany w aktywności różnych zespołów na terenie szkoły, wzrost poziomu motywacji do pracy oraz zaangażowania osób i grup, które dotychczas nie były aktywne.

W wypowiedziach dyrektorów, oprócz wymienionych pozytywnych uwag, pojawiły się też, nieliczne w porównaniu z nimi, uwagi krytyczne oraz różnego rodzaju rekomendacje, wśród których najistotniejsze były następujące:

- **w proces pisania raportu w czasie szkolenia** nie włączano dyrektorów, często byli wykluczani z grupy pracującej lub przynajmniej tak się czuli, gdyż niczego od nich nie oczekiwano, a niektóre elementy i ćwiczenia były wprost adresowane do wizytatorów;
- **brak jasności co do roli dyrektorów w projekcie i szkoleniu** – uczestnicy postulują, by lepszy i bardziej precyzyjny był komunikat dotyczący tego, jaka jest rola dyrektorów w procesie szkolenia; powinien on jednoznacznie określać, jakie są oczekiwania wobec nich, jakie elementy są skierowane szczególnie dla nich, jakie dla nich widzi się miejsce w poszczególnych działaniach szkoleniowych.

Opinia o programie szkoleń dla ewaluatorów, w których udział dyrektorzy

Ogólnie badani dyrektorzy szkół pozytywnie wypowiadali się o całym programie szkoleń, choć można wskazać dwa typy opinii wyrażanych przez różne grupy uczestników badania.

Pierwszą z nich stanowią dyrektorzy, którzy pozytywnie reagują na szeroki wachlarz tematyczny szkoleń, pokazanie filozofii zmiany, szerokiego horyzontu, który pozwalał lepiej uchwycić sens proponowanej zmiany i jej znaczenie dla funkcjonowania szkoły. Pozytywnie oceniali oni fakt, że przedmiotem szkolenia była zarówno teoria, jak i praktyka. W opinii większości zmiana zachodząca w nadzorze pedagogicznym jest kolosalna, zwłaszcza sama procedura ewaluacji, dlatego wielu badanych dyrektorów zwracało uwagę na to, że ta ogólna filozoficzna otoczka była potrzebna, gdyż miała pomóc w zmianie sposobów myślenia o wizytatorach i ewaluacji w szkole. Duża grupa badanych zwróciła uwagę na własne początkowe przeświadczenie o nadmiarze teorii, zaś po całym szkoleniu stwierdziła, że takie ułożenie programu było dobrze przemyślane.

Druga grupa uczestników to dyrektorzy mający pewne zastrzeżenia do niektórych elementów programu szkoleń. Według oceny tej grupy niektóre z zajęć niewiele wносиły lub niekoniecznie były potrzebne (na przykład elementy innych systemów ewaluacji; oświata brytyjska). Zdaniem tej grupy badanych było za dużo elementów ogólnych szkolenia, a zabrakło czasu na szczegółowe zajęcia związane z ewaluacją i narzędziami. Niektórzy, zwracając uwagę na cenny czas, woleliby większej koncentracji na samym narzędziu i szkoleniach z jego wykorzystaniem (zwłaszcza że zdaniem badanych było

ono niedoskonałe). Dla tej grupy zbyt dużo było zajęć poświęconych refleksji, pojawiły się wręcz opinie, że za dużo czasu poświęcano temu, „co uczestnicy myślą i czują”. Niektórzy wskazywali także, że brakowało zajęć dotyczących interpretacji wyników ankiet i wykorzystania tych wyników w pracy dyrektora szkoły. Pojawiły się też opinie o charakterze technicznym, podkreślające, że na koniec procesu szkoleniowego zjazdy były zbyt skumulowane.

Oprócz tej swego rodzaju dwoistości opinii w badanej grupie pojawiło się wiele szczegółowych uwag i rekomendacji co do zmian w programie szkoleń. Najważniejsze z nich są następujące:

- należy zaplanować części poświęcone tylko dyrektorom – prowadzone w grupie samych dyrektorów;
- należy zwiększyć liczbę elementów szkolenia dotyczących tak zwanych zaawansowanych aspektów komunikowania (na przykład umiejętność komunikowania krytycznych uwag, reagowania na agresję, radzenia sobie z presją w dyskusji), potrzebnych ich zdaniem w toku rozmów i negocjacji będących istotnym elementem procesu ewaluacji;
- postulat zwiększenia liczby warsztatów. Zdaniem niektórych prowadzono zbyt wiele wykładów, natomiast warsztaty wymagały prawie zawsze większej ilości czasu, a często były przerywane i nie było potem w toku szkolenia czasu na kontynuację pewnych zagadnień;
- zwrócenie uwagi na brak specyficznych (placówki nietypowe) aspektów szkolenia, skierowanych do osób zainteresowanych szczególnym typem placówek oświatowych;
- wielu uczestników badania zwracało uwagę, że w programie mało było zajęć dotyczących posługiwania się platformą i sposobów wykorzystywania raportu i wyników w procesie rozwoju szkoły;
- postulowano też, aby zajęć z ekspertem było więcej niż narzędzi informatycznych używanych w projekcie, aby w szczegółach zająć się zrozumieniem narzędzi i radzeniem sobie z nimi w praktyce;
- dla pewnej grupy uczestników zmianie powinny ulec te elementy szkolenia, które określali jako wykłady profesorskie. Rozważań na pograniczu filozofii, psychologii i pedagogiki jest, zdaniem członków tej grupy, zbyt wiele, szczególnie w kontekście braku czasu na ćwiczenia praktyczne z użyciem narzędzi elektronicznych wchodzących w skład platformy;
- ważnym postulatem wydaje się, wyrażona przez wielu uczestników badania, potrzeba zorganizowania warsztatu poświęconego temu, jak prowadzić wywiady grupowe z różnymi grupami w trakcie ewaluacji.

Dwie ostatnie uwagi, które zostały sformułowane w kontekście oceny programu szkolenia, miały bardziej ogólny charakter i nie dotyczyły postulowanych zmian w treści i formule szkolenia.

Pierwsza z tych uwag dotyczyła poczucia niewykorzystania potencjału dyrektorów w procesie szkolenia. Autorzy tej uwagi uważają, i jest to dosyć powszechne odczucie wśród badanych dyrektorów, że poziom ich wiedzy na temat szkoły i zachodzących w niej procesów pozwoliłby im brać udział w części szkolenia i w przyszłych szkoleniach w roli ekspertów i prowadzących. Badani zwracają uwagę, że ich wiedza i doświadczenie w funkcji dyrektora mogą być ważnymi elementami przygotowującymi ewaluatorów do ich nowej roli.

Druga istotna uwaga o charakterze ogólnym to odczuwany przez niektórych problem niespójności informacji docierającej do uczestników ze strony opiekunów, prowadzących zajęcia i ekspertów. Badani w większości zgadzają się z taką oceną i postulują, by zespół zaangażowany w proces szkolenia więcej czasu poświęcił na uzgodnienie podstawowych znaczeń, sposobów rozumienia różnych elementów ważnych dla projektu w ogóle i dla samego szkolenia.

W związku z tym problemem pojawiły się dwa pomysły na jego praktyczne rozwiązanie. Jednym z nich jest idea stworzenia swego rodzaju słownika projektu, który zaangażowanym grupom wyjaśniałby wszystkie ważne pojęcia. Drugi z pomysłów dotyczy stworzenia systemu dyżurów ekspertów projektu, szczególnie tych odpowiedzialnych za różne elementy narzędzia stworzonego do ewaluacji. Dyżury te powinny się odbywać w toku szkoleń, co pozwalałoby w każdej chwili odwołać się do ich wiedzy i uzyskać odpowiedzi na trudne pytania. Pozwoliłoby to także uniknąć większości nieporozumień i zmniejszyłoby poczucie niespójności przekazu, a czasem wręcz zlikwidowałoby błędy w przekazie informacji skierowanym do szkolącej się grupy.

METODY I FORMY PRACY OSÓB REALIZUJĄCYCH POSZCZEGÓLNE CZĘŚCI SZKOLENIA

Ocena form pracy używanych w toku szkolenia

Dyrektorzy za najbardziej przydatne uznali warsztaty z możliwością dyskusji, choć wskazywali także na zalety różnorodności innych form prowadzonych zajęć. Zgodnie jednak podkreślali, że użycie aktywnych metod warsztatowych, dających im możliwości dyskusji i wchodzenia w interakcje z innymi w grupie, było głównym elementem decydującym o wysokiej wartości szkolenia dla

jego uczestników. Oprócz tych bardzo pozytywnych ocen różnorodności metod i form oraz znaczenia aktywnych form warsztatowych, wskazali także na kilka trudności i słabości, jakich doświadczyli w toku szkolenia w związku ze stosowanymi formami pracy:

- kilka głosów wskazywało na brak pierwszego formalnego spotkania, które dałoby możliwość integracji dyrektorom uczestniczącym w szkoleniu („ale i tak byliśmy przebiegli i zrobiliśmy listę”);
- w czasie różnych sesji, w tym w części warsztatowej, która była bardzo pozytywnie oceniana, zabrakło pracy na konkretnych przykładach pochodzących ze szkół, w których dokonywano ewaluacji. Wielu badanych podkreślało niedosyt pracy nad szczegółowymi danymi, zwłaszcza że te same dane miały czasem różne interpretacje w toku pracy na przykładach używanych przez trenerów i ekspertów szkolących. Kilka głosów podkreślało w związku z tym konieczność większej liczby zajęć z analizy konkretnych danych pozyskanych w badaniu ewaluacyjnym, tak by wyrobić umiejętność ich głębszej interpretacji, którą uznają za kluczową dla powodzenia nowego systemu ewaluacji umiejętność ewaluatorów oraz dyrektorów szkół i nauczycieli;
- według wielu badanych pomocne byłoby zwiększenie ilości czasu poświęconego na pracę w sieci z wykorzystaniem laptopów i mniejsze rozdrobnienie tej pracy, tak by możliwe było spokojniejsze i głębsze wniknięcie w niektóre zagadnienia;
- większość z dyrektorów stwierdziła, że w toku szkolenia odczuwała przesyt czasu poświęcanego refleksji, rundkom zwrotnym i tym podobnym elementom. Ich zdaniem można zmniejszyć ich liczbę, a czas wykorzystać na warsztatowe, treningowe części, podczas których można by dyskutować o „rzeczywistych problemach”;
- wielu badanych wskazywało też, że zmiany osób prowadzących prace w grupie wiązały się z kolejnym przedstawianiem, co dla grupy było w pewnym momencie stratą czasu;
- kilka osób wysunęło pomysł, by wstępne sesje zawierające elementy filozofii projektu rozłożyć na kolejne zjazdy – skumulowanie ich w pierwszej sesji powoduje natłok informacji, które nie mogły być przez to dobrze przyswojone;
- wielu osobom wydawało się, że za mało jest ćwiczeń na przykład związanych z analizą danych, gdzie można byłoby się uczyć różnych metod analizy i problemów, które pojawiają się w toku interpretacji danych.

Oprócz tych uwag, co do których badani byli w dużym stopniu zgodni, pojawiały się kwestie różnie oceniane przez badanych dyrektorów.

Podzielone były zdania co do form pracy w grupach i ich częstych zmian – niektórym to odpowiadało, bo dawało dużą różnorodność doświadczeń, nie pozwalało na nudę i umożliwiało większą wymianę myśli, niektórzy zaś twierdzili, że ciągłe zmiany grup (odliczanie) burzyły zawiązywane interakcje i niepotrzebnie utrudniały zachodzenie pewnych procesów w grupie.

Wielu badanych dyrektorów zwracało uwagę na sprawy techniczne. Ich zdaniem włączanie laptopów, logowanie czy wyszukiwanie sieci zajmowało dużo czasu – uważali, iż powinno być to lepiej przygotowane, zwłaszcza że praca z użyciem laptopów trwała często dość krótko. Częstym stwierdzeniem w badanej grupie była uwaga, że nie powinno się w związku z tym szatkować zajęć, czego najlepszym wyrazem stał się postulat, by siadać do laptopów na więcej niż jedną sesję naraz, co pozwoliłoby na mniejsze straty czasu poświęconego na czynności techniczne. Byli jednak też i tacy, którzy nie podzielali tego zdania i uważali, że formy pracy z użyciem komputera są stosowane we właściwy sposób i właściwej proporcji.

Relacje z trenerami (opiekunami grup)

Bardzo pozytywne były zarówno opinie dotyczące samej idei przypisania grupom szkolącym się pary opiekunów, co ich zdaniem pozwoliło na lepsze organizowanie procesu uczenia się w grupie, jak i opinie na temat trenerów (opiekunów grup) i ich sposobu pracy z grupami. W wypowiedziach tych podkreślano następujące kwestie:

- dobre przygotowanie do pracy, profesjonalizm i kompetencję w różnych aspektach i na różnych etapach pracy grupy;
- relacje partnerskie (określane jako wyjątkowo autentyczne) i dużą bezpośredniość relacji;
- odpowiedni dobór par trenerów i znakomite uzupełnianie się trenerów i opiekunów;
- wysoki poziom zdolności interpersonalnych, co pozwalało nawet w trudnych sytuacjach na utrzymywanie spójności i poczucia bezpieczeństwa grupy;
- sympatia, życzliwość, wysoka kultura osobista, a jednocześnie stanowczość, kiedy było to konieczne, i umiejętność trzymania dyscypliny pracy w grupie;

- różnorodność stylu prowadzenia prezentowana przez ekspertów oraz fakt, że różne osoby były cenione za różne umiejętności, co jest bardzo istotną wartością;
- możliwość stałego kontaktu z opiekunami nawet w okresie pomiędzy sesjami szkoleniowymi, co umożliwiała dyrektorom radzenie sobie z wieloma problemami, jakie pojawiały się w ich szkołach w toku różnych spotkań i działań związanych z procesem ewaluacji w szkole;
- brak w niektórych momentach dla części uczestników bardziej stanowczego zajęcia stanowiska wobec kontrowersji pojawiających się w grupie.

Dyrektorzy widzieli jednocześnie różnicę w sposobie pracy między opiekunami – niektórzy bardziej angażowali się w projekt, gdyż byli w wielu momentach lepiej poinformowani i mogli trafniej odpowiadać na trudne i kontrowersyjne pytania uczestników. Tym z opiekunów, którzy nie byli w grupie tworzącej bardziej aktywnie działania projektu, zdarzały się bowiem sprzeczne komunikaty, nie do końca pełne informacje. Zwracano również uwagę, że niektórzy opiekunowie świetnie radzili sobie w trudnych sytuacjach, gdy trzeba było rozwiązać problem szybko. Niemniej w powszechnej opinii, nawet jeśli zdarzały się błędy i nieporozumienia, były one szybko wyjaśniane.

Podkreślano także trudność roli przyjętej przez opiekunów – trudne pytania i uwagi były kierowane zawsze do nich i musieli na nie reagować, często pełniąc rolę „pierwszego frontu”. W całej grupie badanych dyrektorów pojawiły się dwie opinie negatywne o pracy trenerów (opiekunów grup), lecz nie udało się odkryć ich przyczyn („brak komentarza”).

Ocena ekspertów (prowadzących niektóre zajęcia specjalistów)

Badani dyrektorzy zwracali uwagę, że każdy ze słuchaczy ma inne zapamiętanie i gusty, niektórym wykłady mogły się bardziej podobać, innym mniej, dużo także zależy od nastawienia słuchaczy i osobowości wykładowców. Niektórzy prowadzili zajęcia w taki sposób, że budzili pozytywne emocje i dzięki temu uczestnicy mieli poczucie, że dobrze się z prowadzącym rozumieją. Trafnie obrazuje taką opinię zdanie jednego z badanych, który powiedział: „ja to czuję tak jak on, w tym samym momencie... to samo nas boli”. Kilka osób zostało powszechnie wskazanych jako bardzo kompetentne, kontaktowe i prowadzące zajęcia w sposób budzący zaufanie i zainteresowanie.

Niektórzy z prowadzących byli oceniani jako kompetentni, ale jednak chaotyczni i rozpraszający uwagę („skaczący z jednej planszy do drugiej”),

niemniej byli też oceniani jako sympatyczni i „pozytywni”. Szczególnie dobrze oceniano eksperta prowadzącego zajęcia dotyczące praktycznych aspektów ewaluacji, bo „udostępniał materiały i narzędzia na noc” i zawsze wtedy, gdy uczestnik o coś poprosił.

Jeśli chodzi o ocenę wykładów – kilku dyrektorów było z nich lekko niezadowolonych, wskazując na nadmierną dygresyjność, prowadzenie typowego wykładu akademickiego, co zdaniem badanych było stratą czasu.

Były też osoby wskazujące na sytuację, gdy prowadzący zajęcia eksperci i wykładowcy niechętnie słuchali głosu dyrektorów i ich opinii. Ogólnie jednak u większości badanych dominowało przekonanie, że wszyscy spośród prowadzących spełniali oczekiwania i dobrze odegrali swoją rolę w procesie szkoleniowym.

Część dyrektorów stwierdziła, że trudno odnieść się do tego pytania po długiej przerwie w konkretnych zajęciach, zwłaszcza że po każdym z nich przeprowadzano ankiety ewaluacyjne, w których można było szczegółowo wyrazić swoją opinię na każdy ważny temat, co bardzo sobie cenili i z czego zawsze korzystali.

PROCEDURY W PILOTAŻU

W ramach tej części badania pojawiło się wiele różnorodnych opinii. Przede wszystkim dość powszechne było przekonanie, że ewaluację trudno będzie wdrożyć, gdyż doświadczenie szkół sprzed kilku lat z mierzaniem jakości wyrządziło wiele szkód i negatywnie nastawiło wielu nauczycieli oraz dyrektorów. W nowym systemie ewaluacji sformułowano rozporządzenie ogólnie wprowadzające ewaluację i często można usłyszeć opinię nauczycieli, szczególnie tych, którzy nie mają dobrej informacji o nowym systemie ewaluacji, że te dwie procedury niczym się nie różnią.

Samo szkolenie i program wywoływały u wielu dyrektorów dużo emocji, zwłaszcza na początku, gdy czuli się pełni obaw związanych z opisanym wyżej skojarzeniem z mierzaniem jakości. Obawy te stopniowo, w trakcie wspólnej pracy, się ulatniały. Wiązało się to z różnym nastawieniem dyrektorów „wchodzących” do programu. Kilku z nich wprost stwierdziło, że pomimo iż zgłosili się do projektu dobrowolnie, mieli do niego negatywny stosunek, który zmienił się dopiero w trakcie wspólnej pracy w toku szkoleń.

Badanie w szkole wywoływało różne emocje. Dla jednych nie było nowością i nie budziło większych emocji, dla innych zaś niosło z sobą poczucie

niepewności i niepokoju. Źródła tych lęków i niepewności były bardzo różne. Wyrażają je dobrze cytowane wypowiedzi: „u mnie miała być pierwsza ewaluacja w Polsce”, „poczułam niepokój, gdy słowo ciałem się stało”, „po raz pierwszy sięgałam tak głęboko po opinie rodziców”, „była to taka ewaluacja «do korzeni»”, „bałam się tak w głębi duszy, co powiedzą moi nauczyciele”.

Badani dyrektorzy dość zgodnie jednak stwierdzali, że to zaangażowanie w badanie w szkole różnych podmiotów, w to, czego nigdy wcześniej nikt nie robił, badanie obsługi administracyjnej i technicznej pozwoliło na ujawnienie, jak wielu osobom zależy na szkole i przyczyniło się do integracji środowiska szkolnego na do tej pory niespotykaną skalę. Często pojawiało się w relacjach dyrektorów wskazanie na bardzo pozytywne reakcje różnych grup ludzi biorących udział w ewaluacji, które najlepiej wyrażają dwa cytaty z wypowiedzi osób związanych ze szkołą: „Pani dyrektor, jak wypadło?”; „...a ja myślałam, że tylko mnie zależy na szkole”.

To, że dyrektorzy z dwóch pierwszych grup poddawanych ewaluacji mieli poczucie dość dużego wpływu na procedury i narzędzia, spowodowało zapewne, że u wielu z nich pojawiły się następujące refleksje:

- mieli silne poczucie misji, wyraźnie widać, że odczuwają ciężar zmian, jakich są nośnikami, często nazywają siebie „agentami zmiany”;
- czuli się jednocześnie zarówno wyróżnieni, jak traktowani jak króliki doświadczalne;
- poczucie sprawstwa przyjdzie z czasem – pojawiły się dość liczne i zdecydowane głosy, które wskazywały na to, że mają nadzieję, iż coś się w oświacie zmieni (nowe narzędzia, zmiana stosunków pomiędzy dyrektorem i szkołą a wizytatorem), a jest to o tyle istotne, jak podkreślał jeden z dyrektorów, że w sferze oświaty było wiele zmian i programów i wielokrotnie proszono o opinie dyrektorów, ale nikt ich potem nie uwzględnił, dlatego też mają nadzieję, że te zmiany wypracowane tutaj będą trwałe.

Wśród uwag krytycznych wobec procedury w fazie pilotażu dominowały te, które odnosiły się do niedoskonałości narzędzi ewaluacji i samego systemu elektronicznego w postaci platformy:

- niektórzy mieli wątpliwości co do stopnia skomplikowania narzędzi badawczych i dostosowania ich do różnych grup respondentów. Podkreślali, że dobrze, iż narzędzia były przeformułowane i przedyskutowane

z nimi, bo we wstępnej wersji wielu biorących udział w badaniu nie potrafiloby na nie odpowiedzieć;

- wielu z badanych wskazywało też na małą ilość czasu przeznaczoną na przeprowadzenie badania, co powoduje trudności organizacyjne w szkołach, ale też ma wpływ na pojawienie się pewnych skrótów myślowych i powierzchownych wypowiedzi u wielu z tych, którzy biorą udział w badaniach na terenie szkoły.

REALIZACJA BADANIA W SZKOŁACH

Liczne wątpliwości badanych były związane z narzędziami badawczymi, których używano w trakcie ewaluacji w szkołach. Przede wszystkim wskazywano na następujące kwestie:

- trudne pytania dla partnerów zewnętrznych i osób niezwiązanych ze szkołą (trochę poprawione wskutek dyskusji), jak i pracowników administracyjnych oraz technicznych w szkołach, zbyt dużo czasu na badanie dla partnerów szkół – może to powodować problemy w relacjach z partnerami, spotkania muszą być bowiem dobrze zorganizowane, by dać partnerom poczucie, że są poważnie traktowani;
- duża liczba pytań w ankiecie dla nauczycieli i wywiadzie z dyrektorem, ale także w ankiecie dla klas V. Czasem powodowało to problemy, których ilustracją są następujące wypowiedzi: „nauczyciele czuli się jak na przesłuchaniu”, „rzetelnie zajmowało to ponad 1,5 godziny”, „wielu szybko się męczyło i odpowiadali od niechcenia”;
- poczucie powtarzalności pytań, co było denerwujące – „miałam poczucie, że pięć pytań wcześniej odpowiadałam na podobne pytanie”;
- częsta była uwaga techniczna: „pojawiały się błędne określenia”;
- język pytań powinien być dopasowany do odbiorców;
- poprawność językowa narzędzi powinna być sprawdzana;
- pytania w różnych obszarach ewidentnie były ułożone przez różne osoby, co było niestety widoczne w badaniu i powodowało czasem powtórki lub „dzielenie włosa na czworo”;
- za trudna i niezrozumiała dla uczniów ankieta, za trudna i zbyt skomplikowana dla rodziców, którym często brak wiedzy, by mogli dobrze odpowiedzieć na pytania;

- kilka wypowiedzi dotyczyło faktu, że część pytań jest źle skonstruowana metodologicznie i dają one w związku z tym zły (zafałszowany) obraz szkoły;
- z tą uwagą wiązał się postulat uważnej interpretacji danych na etapie pisania raportu oraz konieczności ich interpretacji w szerszym kontekście;
- postulat, by dołączyć narzędzia dotyczące faktów, a nie odczuć (bo ankieta bada tylko opinie); brakuje narzędzi, które opinie będą czynić faktem;
- z jednej strony trudność dyrektora ze zorganizowaniem grup rodziców i partnerów do badania; z drugiej strony duże zaangażowanie i wysoka frekwencja badanych;
- problem techniczny on-line; platforma zadziałała nieprawidłowo i trzeba było powtarzać badanie dla uczniów.

Co do przebiegu samego badania w szkole dyrektorzy z badanej grupy zgłaszali następujące uwagi:

- duża odpowiedzialność spoczęła na dyrektorze. Zdaniem dyrektorów ewaluacja to poważne przedsięwzięcie logistyczne, bo trzeba między innymi zorganizować spotkania, zapewnić zajęcia dzieciom i młodzieży, zapewnić dostęp do platformy;
- w większości szkół, zwłaszcza tych wyposażonych w dużą liczbę sal komputerowych, badania postępowały dość szybko dzięki platformie informatycznej, zaś w tych szkołach, które są duże, ale mają mało sal informatycznych, niestety pojawiały się problemy;
- procedura badawcza była uznawana za sztywną i mało elastyczną, powinna być natomiast maksymalnie elastyczna, by pozwalała na właściwą organizację nie tylko procesu ewaluacji, ale i innych prac ważnych w szkole.

Na zakończenie tej części wywiadu badani zgodnie podkreślali, że bardzo dobre recenzje zbierała w toku badania platforma. Została uznana przez nich samych, ale też i innych użytkowników w ich szkołach, za świetną, ułatwiającą pracę, pomocną, łatwą w użyciu i przejrzystą dla każdego użytkownika. Oczywiście uczestnicy badań fokusowych zdawali sobie sprawę, że jest ona jeszcze niedoskonała i czasem doświadczali denerwujących problemów (złe formaty plików, znikanie danych wprowadzonych, niemożność kopiowania pewnych

elementów), ale w większości wypadków całkowicie to rozumieli i akceptowali, twierdząc, że to zrozumiałe we wstępnej fazie działania projektu i na pewno w tym obszarze sytuacja będzie się poprawiać.

Ostatnią uwagą, która się pojawiała już we wcześniejszych punktach, było wskazanie, że w toku badania uczestnicy często podkreślali, iż czują się wyróżnieni, a udział w badaniu odbierają jako nobilitację i uznanie ich znaczenia dla szkoły i procesów w niej zachodzących.

UDZIAŁ DYREKTORA W ANALIZIE DANYCH

Ogólnie opinie badanych w tym obszarze były bardzo zróżnicowane. Duża część dyrektorów uważała, że nie wolno ukrywać przed nimi danych wynikających z badań, gdyż po pierwsze te dane mogą się przydać także do innych celów niż tylko ewaluacja, a po drugie ich ujawnianie powinno iść w parze z czasem na dyskusje i poszukiwaniem wspólnego zrozumienia przez szkołę i ewaluatora, co w rezultacie w przyszłości może ograniczyć odwołania od ocen wyrażanych w raporcie.

Zdecydowana większość w grupie badanych chciałaby otrzymać szczegółowe wyniki tych badań. Uzasadniali to tym, że są odpowiedzialni za pracę w szkole, za motywowanie nauczycieli i inne aspekty pracy, a bez dostępu do tych wyników będzie im trudno realizować pewne, niezbędne w świetle ewaluacji, działania. Pojawiały się także opinie, że twarde dane nie są im potrzebne, że wystarczają dane zbiorcze, już przetworzone, a nie surowe. Niektórzy dyrektorzy mają wręcz takie poczucie, że nie chcieliby być uczestnikami dyskusji o surowych wynikach dotyczących własnej szkoły.

Bardzo często badani podkreślali, że podczas gdy oni zgłosili się do programu i „odkryli swoje karty”, nie było zbyt *fair* niewłączenie ich całkowicie i bez ograniczeń w proces ewaluacji, a ograniczenie dostępu do pewnych danych z ewaluacji tak właśnie odbierali. W tym aspekcie czuli się trochę wykluczeni, rozumiejąc jednak zarazem, że jest to proces skomplikowany i delikatny pod względem etycznym. Większość dyrektorów wyrażających opisane wyżej opinie wycofała się z nich pod wpływem wyjaśnień innych członków swej grupy stwierdzających, że ograniczenia dostępu do informacji były związane z ochroną danych osobowych i potrzebą anonimowości udzielających odpowiedzi na pytania uczniów, nauczycieli, rodziców i przedstawicieli środowiska lokalnego szkoły.

Pewnym rozwiązaniem tego problemu jest, stawiany przez kilku badanych, postulat umożliwienia dostępu do danych surowych innej, anonimowej placówki i uczestniczenie w analizie tych danych w taki sposób, by poznać szczegóły postępowania. Udział w analizie jest, zdaniem wszystkich, rozwijający, dostarczający wiedzy na temat procesów zachodzących w szkole, ale też umiejętności interpretowania badań i wyciągania wniosków oraz umiejętności korzystania z danych w konkretnych działaniach szkoły. Jest to pomocne w różnych obszarach pracy dyrektora szkoły oraz poszczególnych nauczycieli i zespołów nauczycielskich.

Częścią problemu było też, zdaniem kilku badanych, to, że różne osoby miały różne wyobrażenie o tym, które dane i w jakiej postaci są dostępne dla szkoły i dyrektora. Stąd brały się pojawiające się czasem frustracje i poczucie zawodu lub wręcz pretensje do pary ewaluatorów, że ukrywają coś przed szkołą i dyrektorem. Precyzyjnie sformułowana informacja na temat rodzaju wiedzy dostępnej dla szkoły i formy dostępu do niej byłaby według badanych pomocna w rozwiązaniu tego problemu.

DIALOGICZNOŚĆ

Wyraźnie zaznaczyła się wśród badanych opinia, że nie wszyscy wizytatorzy (ewaluatorzy) dostatecznie wcielili się w nową rolę i realizowali partnerstwo do końca. Panowało przekonanie, że tylko część (zdaniem większości badanych – mniejsza) nie do końca sprostała zadaniu i weszła w stare role, pojawiły się „buty kontrolerów” i „stare tory”, czego ilustracją były zachowania ewaluatorów przypominające najgorsze wzory zachowań wizytatorów starego systemu. Tak przynajmniej odbierano w szkołach takie kreowane przez wizytatorów sytuacje, jak: odmowa udostępnienia haseł dostępu, niemożność partycypacji w końcowej fazie przygotowania raportu z ewaluacji, ukrywanie i w konsekwencji „nieznajomość literek”, czyli ocen szkoły w różnych aspektach ewaluacji (a na przykład rada pedagogiczna chciała to wiedzieć, była przygotowana na większą otwartość ewaluatorów).

Podkreślano, że pomimo dobrze skonstruowanych szkoleń, których zawartość dyrektorzy znali, ewaluatorzy z zespołu często nie byli dobrze przygotowani do swej roli i wykonywali swe zadania według starego schematu kontroli, znanego im z pracy w charakterze wizytatorów. Nastąpił rozdźwięk między

„starym” podejściem a „nowymi” oczekiwaniami zespołów w szkołach i samych dyrektorów, którym po doświadczeniach ze szkoleń wydawało się, że mentalna zmiana w ewaluatorach jest faktem. Takie podejście „zepsuło” efekt ewaluacji zarówno w sensie pogorszenia relacji międzyludzkich i nastroju zespołu, jak i niewłaściwie zebranych wyników.

Dyrektorzy czuli się znów w niezdrowy sposób kontrolowani i sprawdzani, co ich zdaniem wynikało bardziej z postawy i zachowania ewaluatorów niż z kształtu ewaluacji w nowej formie. Zwracali na przykład uwagę, że w toku ewaluacji pytano czasem o kwestie dodatkowe, ewidentnie mające na celu sprawdzenie szkoły i dyrektora, z pewną nieufnością do szkoły, i zakładano z góry, że jej przedstawiciele nie będą chcieli szczerze odpowiadać na pytania.

Bardzo ciekawą opinię zaprezentował jeden z dyrektorów, który zwrócił uwagę na to, że ze względów etycznych rozumie brak ostatecznego „partnerstwa” przy konstruowaniu raportu dyrektora i jego szkoły, ale proces ten mógł zostać pokazany dyrektorom na przykładzie innej szkoły. Uniknięto by konfliktów etycznych (związanych z tym, że dyrektor ma wgląd w ocenę, może coś sugerować i tak dalej), a jednocześnie pokazano by sam proces. Taki sposób pracy, jego zdaniem, spowodowałby być może inny odbiór działań ewaluatorów, a w konsekwencji nastrojów dyrekcji po ewaluacji.

W tych różnych relacjach szkoły i dyrektora z wizytatorami, zdaniem dyrektorów, kluczowy jest czynnik ludzki w sensie osobowości i nastawienia konkretnych wizytatorów. Byli wizytatorzy, którzy wyraźnie stawiali na partnerstwo (aż do znudzenia – „dialogiczność ostateczna” – na każdym etapie zbierania danych), ale także i tacy, którzy byli skłonni do negocjacji tylko do pewnych granic stanowczo przez siebie wyznaczonych, często w „starym” stylu. W wypowiedziach wyraźnie pojawiało się też stwierdzenie, że problemy w relacjach wizytatorów i dyrektorów są nieuniknione, ponieważ odmienne są ich cele.

Opinie co do wyżej opisanych postaw wizytatorów były podzielone:

- część dyrektorów uważała, że taka dialogiczność ostateczna nie była potrzebna – każda z tych grup miała odrębne cele i zadania („wizytator ma swoją rolę, a dyrektor swoją”);
- część z kolei, jak już wyżej wspomniano, uważała, że powinni całkowicie uczestniczyć w procesie ewaluacji, nawet na etapie pisania raportu, a postawa otwartości i pełnego partnerstwa jest w procesie ewaluacji niezbędna.

Część dyrektorów miała poczucie, że ewaluatorzy nie do końca dobrze potrafili się wywiązać ze swojej nowej roli, być może dlatego, że niezbyt wyraźnie określono tę rolę i przygotowano ich do jej pełnienia.

Podkreślano, że w rolę kontrolera „wtłaczają” ewaluatora często narzędzia ewaluacyjne. Duża część pytań z różnych narzędzi jest sformułowana tak, że zmusza do odpowiedzi jednoznacznych, upraszczających i dających badanym i szkole poczucie kontrolowania.

Podkreślano znaczenie „osobistych” relacji dyrektora i innych ludzi ze szkoły z ewaluatorem, zwracając uwagę, że ten ludzki stosunek jest inspirujący i motywujący dla obu stron. Wskazywano także na plusy i minusy tego, że ewaluatorem jest ktoś mający doświadczenie jako wizytator lub ktoś całkiem nowy. Widać, że osoby dopiero rozpoczynające pracę w kuratorium inaczej zachowują się w tej roli niż osoby długo pracujące, mające doświadczenia w pełnieniu funkcji wizytatorów. Różnica polega z jednej strony na ogólnie większej otwartości na partnerstwo tych „nowych”, z drugiej zaś na większej wnikliwości i znajomości procesów w szkole tych „starych”.

Ogólnie jednak większość badanych uznawała, że dostrzega bardzo znaczącą zmianę („beton został w kuratorium oświaty”) i konstatowała, że w nowym systemie ewaluacji wyjątkowo pozytywne jest to, że nie „do końca życia” można będzie być ewaluatorem. Wspólna praca była postrzegana jako idąca w kierunku dialogu i demokracji. Podsumowując, badani zwracali uwagę na konieczność ciągłej pracy nad procesem dialogiczności między dyrektorami i ewaluatorami, jak też nauczycielami i ewaluatorami.

WNIOSKI I REKOMENDACJE

Na zakończenie należy wskazać kilka kluczowych wniosków wynikających z badań tej grupy uczestników projektu.

Po pierwsze, w opinii prawie wszystkich uczestników, szkolenia i cały program były pozytywne i niewiele można im zarzucić, dlatego też poziom zadowolenia uczestników był bardzo wysoki (sporadyczne oceny krytyczne).

Po drugie, bardzo wysoko oceniono zasady uczestnictwa w szkoleniu, z udziałem w heterogenicznych grupach, złożonych z dyrektorów i ewaluatorów.

Po trzecie, uczestnicy wysoko ocenili swój poziom zaangażowania i odczuwane przez siebie rezultaty szkoleń w postaci zmiany postaw i nabycia nowych kompetencji.

Uczestnicy fokusów sformułowali także kilka kluczowych rekomendacji istotnych dla programu w dalszych jego fazach:

1. Dyrektorzy, którzy uczestniczyli w pierwszej fazie programu, mają ogromny potencjał wiedzy i nie do końca został on wykorzystany. Uznali, że należy ich bardziej słuchać, by pewne sprawy przyspieszyć i uprościć oraz wzbogacić program szkoleń i projekt reformy systemu ewaluacji w ogóle.
2. Funkcjonuje pomysł na weryfikację i doszkalanie ewaluatorów – nie ma pomysłu na to, co stanie się po programie z dyrektorami, powoduje to pewne poczucie niepewności, brak poczucia spełnienia oraz jest odbierane jako marnowanie wypracowanego potencjału.
3. Należy uwzględnić uwagi dyrektorów dotyczące narzędzi ewaluacyjnych i zwiększyć wpływ dyrektorów na ostateczny kształt narzędzia, dlatego że „badacze znają się na prowadzeniu badań, ale nie znają dobrze specyfiki szkół”.
4. Trzeba wprowadzić bardziej przejrzyste zasady obiegu informacji w projekcie – czasem to szwankuje i jest źródłem niespójności i nieporozumień, co utrudnia pokonywanie trudności, a czasem wręcz je tworzy.
5. Konstrukcja platformy jest zdaniem części dyrektorów mało przejrzysta i jeśli będą się nią posługiwać inni dyrektorzy, którzy nie mieli szansy tak jak grupa się przygotować, może to mieć negatywny wpływ na przebieg i rezultat ewaluacji, szczególnie w części, w której konieczna jest aktywna rola dyrektora. Postulowali oni dwa możliwe rozwiązania: uproszczenie obsługi platformy lub zadbanie o to, by dyrektorzy przed ewaluacją dobrze nauczyli się obsługi tego narzędzia.

Powinno się wykorzystać dyrektorów przeszkolonych w procesie ewaluacji na przykład do prowadzenia ewaluacji kolejnych szkół lub przygotowania dyrektorów innych szkół do prowadzenia ewaluacji na terenie ich placówek.

JOANNA KOŁODZIEJCZYK

RECEPCJA PROCESU EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ W SZKOŁACH I PLACÓWKACH EDUKACYJNYCH

PROCES EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ

Ewaluacja zewnętrzna prowadzona w szkołach i placówkach edukacyjnych na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku jest badaniem, które z jednej strony ma wspomóc rozwój jednostkowy tych instytucji, a z drugiej – współpowodować systemową zmianę w zakresie doskonalenia działań edukacyjnych. Badania te mają więc posłużyć do doskonalenia działań prowadzonych przez szkoły i placówki edukacyjne oraz, ogólnie, do skutecznego prowadzenia polityki oświatowej przez państwo. Ewaluacja zewnętrzna jest również elementem zmodernizowanego nadzoru pedagogicznego, który ma umożliwić polskim szkołom i placówkom oświatowym wspieranie rozwoju cywilizacyjnego społeczeństwa,¹ adaptację do zmian cywilizacyjnych w świecie, ale także, jeżeli w założeniach przyjmujemy strategię kreatywną² – wpływ na tworzenie tych zmian.

Helen Simons określa ewaluację jako „proces poszukiwania, gromadzenia i komunikowania w sposób jawny informacji mających pomóc w podejmowaniu decyzji”³. W kontekście tej definicji ewaluację zewnętrzną można postrzegać jako element systemu informacji, który szkoła/placówka jako jeden z wielu wykorzystuje do inicjowania i prowadzenia procesu zmian.

¹ G. Mazurkiewicz, J. Berdzik, *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: Ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 11.

² Na temat kultur działania strategicznego zob.: L. Jakubów, *Společne uwarunkowania rozwoju przedsiębiorstw*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wrocław 2000, s. 159.

³ H. Simons, *Samoevaluacja szkoły*, [w:] *Ewaluacja w szkole, wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997, s. 59.

Przyjmując i przetwarzając informacje, może płynące z nich wnioski absorbować w procesie samodoskonalenia, włączać je w budowanie strategii rozwoju szkoły/placówki.

Zaznaczmy, że informacje te, w postaci raportu, który otrzymuje szkoła w wyniku przeprowadzonych badań, to, w pewnym sensie, odzwierciedlenie komunikatów, które podmioty szkoły, będące respondentami, przekazały w procesie badawczym. Żeby raport nie okazał się komunikatem w krzywym zwierciadle, *simulacrum* pozbawionym referencji względem rzeczywistości, w procesie badawczym istotne jest, poza oczywistymi kwestiami związanymi między innymi z poprawną metodologią, narzędziami badawczymi i kompetencjami ewaluatorów, budowanie tego procesu na dialogu między badanymi a badaczami. Uprawdopodobni to pozyskanie informacji wiarygodnej oraz bogatej jakościowo i ilościowo, przydatnej.

Dehumanizacja niektórych dotychczasowych sposobów badania rzeczywistości szkolnej, wyrażająca się choćby w nomenklaturze „mierzenia”, zawierzenie „szkiełku i oku” bez refleksji humanistycznej, nie spowodowała jakościowej, głębokiej zmiany w polskiej oświacie. Ewaluacja, która chce być w założeniu „dialogiczną”⁴, taką szansę stwarza. W założeniach proces ewaluacji jest bowiem demokratyczny, transparentny, obiektywny, oparty na partnerstwie, zaufaniu i współpracy. Wskazane wartości i cechy są niezbędne w prowadzonym procesie ewaluacji z uwagi choćby na wspomniany już rezultat badania – pozyskanie wiarygodnej informacji. Dlatego zakłada się, że są obecne w całym procesie badawczym i przejawiają się na przykład we współpracy wizytatorów prowadzących badanie, angażowaniu różnych podmiotów w proces badawczy, dostępności narzędzi badawczych, prezentacji raportu na spotkaniu z radą pedagogiczną i wspólnej dyskusji na temat wyników i wniosków płynących z przeprowadzonego badania. Poza tą kwestią ważne jest zbudowanie w środowisku polskiej oświaty pozytywnego nastawienia do prowadzonego procesu ewaluacji szkół/placówek, zaufania do jakości prowadzonych badań i rzeczywistego przekonania o ich potrzebie i możliwości wykorzystania do rozwoju edukacji. Bez wymienionych wyżej warunków ewaluacja stanie się nieużyteczna. Zmiana dotycząca nadzoru pedagogicznego musi więc, między innymi, równocześnie wiązać się ze zmianą postaw i działań ludzi; zmianą myślenia dotyczącą tego, czym dzisiaj jest rozwój organizacji, i wiedzą, jak

⁴ H. Mizerek, *Dyskretny urok ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 44.

tworzyć organizację uczącą się, system samodoskonalący się, jak wprowadzać koncepcję zarządzania opartego na wiedzy. Proponowany model ewaluacji daje szansę na kreowanie również tych zmian.

Dla oceny wartości ewaluacji, istotnej z wyżej wymienionych powodów, znaczenie może mieć postrzeganie procesu badawczego przez respondentów, poza takimi oczywiście elementami, jak na przykład wiedza badanych o ewaluacji i jej celach, przekonanie o przydatności badania, gotowość do przeprowadzenia rzeczywistych zmian w organizacji. W procesie badawczym mogą zwrócić uwagę na takie jego elementy, jak: jakość narzędzi badawczych, współpraca wizytatorów w trakcie badania, ich relacje z osobami badanymi, kompetencje wizytatorów, treść raportu.

Dla powodzenia realizacji koncepcji nowego nadzoru istotny będzie więc między innymi odbiór nowej koncepcji nadzoru pedagogicznego i procesu ewaluacji przez podmioty związane z edukacją: dyrektorów szkół i placówek, nauczycieli, pracowników szkół, rodziców, samorządy i innych, rozumienie przez nich tego procesu i jego akceptowanie lub prowadzenie konstruktywnej krytyki, powodującej uczenie się systemu i wprowadzanie zmian.

BADANIE (CEL BADANIA, OSOBY BADANE, NARZĘDZIE BADAWCZE, PROCEDURA BADANIA)

Głównym problemem badawczym podjętym w niniejszym artykule jest recepcja procesu ewaluacji zewnętrznej w szkołach/placówkach oświatowych, w których badanie się odbyło. Przeprowadzane do tej pory ewaluacje miały charakter ewaluacji całościowych i problemowych. W wypadku ewaluacji całościowych badano funkcjonowanie szkół/placówek w czterech obszarach:

- efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności szkoły lub placówki;
- procesów zachodzących w szkole lub w placówce;
- funkcjonowania szkoły lub placówki w środowisku lokalnym, w szczególności w zakresie współpracy z rodzicami uczniów;
- zarządzania szkołą lub placówką⁵.

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, §7, p. 1.

Ewaluacje problemowe dotyczyły badania funkcjonowania szkół/placówek w obszarze „efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności szkoły lub placówki”⁶. Wszystkie dotychczas ewaluowane szkoły/placówki same wyraziły chęć uczestniczenia w badaniach. W wypadku ewaluacji całościowych dyrektorzy szkół/placówek, w których je przeprowadzono, brali udział razem z wizytatorami w szkoleniach realizowanych w ramach projektu „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły”.

Celem niniejszego badania będzie ocena odbioru przez dyrektorów szkół/placówek oraz nauczycieli tych instytucji procesu ewaluacji zewnętrznej. Badanie przeprowadzono na podstawie ankiet skierowanych drogą internetową do szkół i placówek biorących udział we wszystkich ewaluacjach zewnętrznych, które do tej pory zrealizowano w Polsce na mocy rozporządzenia z 7 października 2009 roku. W badaniu wzięło udział 660 respondentów – nauczycieli i dyrektorów szkół/placówek edukacyjnych.

W badaniu wykorzystano część pytań z „Ankiety badającej opinie na temat procesu ewaluacji w szkole/placówce”. W artykule będą się odnosić do trzech grup danych:

- wyników uzyskanych po badaniu dotyczącym odbioru pierwszych ewaluacji całościowych (n = 294)⁷;
- wyników dotyczących odbioru kolejnych ewaluacji; głównie były to ewaluacje problemowe; 38 ankiet dotyczy przeprowadzonych ewaluacji całościowych (n = 366)⁸;
- wszystkich wyników (n = 660).

Analizie poddano 4 pytania otwarte oraz 22 pytania zamknięte, jednokrotne i wielokrotnego wyboru, w tym jedno pytanie oparte na dyferencjale semantycznym.

⁶ W dalszej części artykułu będę posługiwać się skrótowymi nazwami obszarów wskazanych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego: efekty, procesy, środowisko i zarządzanie.

⁷ Badanie recepcji ewaluacji całościowych przeprowadziłam w kontekście kultury organizacji w czerwcu 2010 roku. Rezultatem badania był referat „Znaczenie ewaluacji zewnętrznej dla ewolucji kultury szkoły” wygłoszony na konferencji „Istota kultury szkoły jako miejsca nauczania i oddziaływań wychowawczych. Kultura szkoły rozwijającej się”, Kraków 11–12 czerwca 2010 roku.

⁸ W lipcu 2010 roku szkoły otrzymały raporty z kolejnej ewaluacji całościowej; ze względu na wakacje liczba przesłanych ankiet poewaluacyjnych, które dotyczyły odbioru tych ewaluacji i które można było wykorzystać w niniejszym badaniu, jest relatywnie niewielka – 38.

Pytania otwarte wykorzystane w badaniu brzmią następująco:

1. Co według Pana/Pani należy zmienić w ewaluacji szkoły/placówki?
2. Co według Pana/Pani należałoby zmienić, aby usprawnić proces badawczy w szkole/placówce?
3. Czy dostrzega Pan/Pani zmianę roli wizytatora w nowym nadzorze pedagogicznym? Proszę opisać.
4. Czy dostrzega Pan/Pani jakieś korzyści z przeprowadzenia ewaluacji? Proszę opisać.

Pytania zamknięte dotyczyły następujących kwestii:

- ocena sposobu przedstawienia celów, zasad, procedury i przebiegu,
- przydatność ewaluacji,
- kompetencja i rola wizytatorów,
- ocena spotkania wizytatorów z radą pedagogiczną poświęconego prezentacji raportu,
- ocena przydatności raportu,
- ocena metod i narzędzi badawczych.

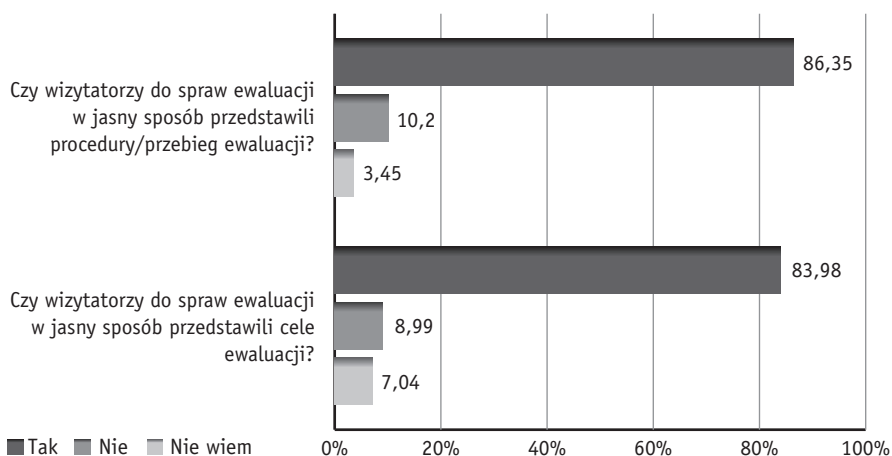
Wyniki badań poddano analizie ilościowej i jakościowej (analizie treści). W analizie jakościowej dokonano kategoryzacji odpowiedzi respondentów, a następnie przedstawiono frekwencję tych odpowiedzi.

Dodatkowo w badaniu skorzystano z raportu wewnętrznego „Analiza wyników monitorowania procesu ewaluacji i prezentacji wyników” Jakuba Kołodziejczyka, przygotowanego dla potrzeb realizowanego projektu szkoleniowego w ramach „Programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły”. W raporcie znajdują się wyniki analizy 58 arkuszy monitorowania procesu ewaluacji całościowych (29 obserwacji badania prowadzonego w szkole i 29 obserwacji prezentacji wstępnej wersji raportu na spotkaniu z radą pedagogiczną). Obserwacje były dokonywane w czasie pierwszego i drugiego cyklu szkoleniowego przez opiekunów grup szkoleniowych i ekspertów pracujących w projekcie.

WYNIKI BADANIA – ANALIZA ILOŚCIOWA

Przedstawione poniżej wyniki badania będą dotyczyć odpowiedzi na pytania zamknięte jednokrotnego i wielokrotnego wyboru. W nawiasie kwadratowym podano, tam gdzie dysponowano takim wynikiem, dane pochodzące odpowiednio z pierwszych ankiet poewaluacyjnych dotyczących ewaluacji całościowych i w drugiej kolejności – z ankiet pozostałych. Na wykresach przedstawiono wyniki wszystkich ankiet dotyczących odbioru procesu ewaluacji.

Podstawowa kwestia, do której odnieśli się badani, dotyczyła celów i zasad ewaluacji oraz procedury jej przeprowadzenia (wykres 1). Według zdecydowanej większości respondentów – 83,98% [65,5% po pierwszych ewaluacjach i 98,49% po kolejnych] ewaluatorzy jasno przedstawili cele ewaluacji, a zdaniem 86,35% [70,6%; 98,68%] badanych – procedurę/przebieg ewaluacji.

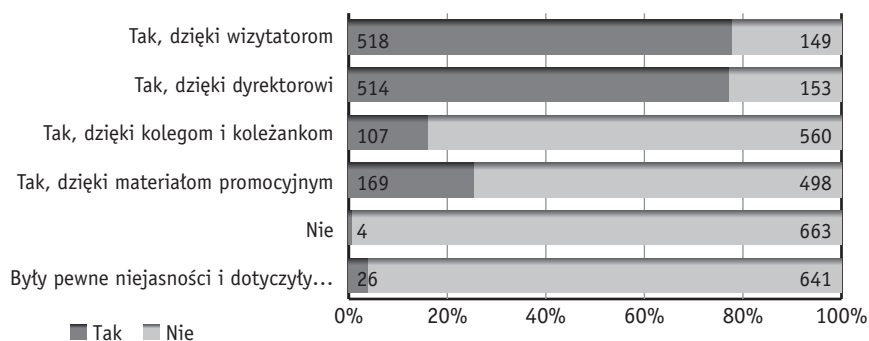


Wykres 1. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytania: Czy wizytatorzy do spraw ewaluacji w jasny sposób przedstawili procedury/przebieg ewaluacji?, Czy wizytatorzy do spraw ewaluacji w jasny sposób przedstawili cele ewaluacji?

Źródło: opracowanie własne

Nauczyciele i dyrektorzy (n = 667) ocenili, że zasady przeprowadzenia badań były jasne i zrozumiałe – głównie dzięki wizytatorom (518 wskazań) i dyrektorowi (514 wskazań). 169 osób uważało, że zasady te są jasne i zrozumiałe dzięki materiałom informacyjnym, a 107 odpowiedziało, że dzięki kolegom i koleżankom. Według 4 badanych zasady przeprowadzenia badania nie były jasne i zrozumiałe, a 26 uznało, że pojawiły się pewne niejasności (wykres 2).

Czy zasady przeprowadzenia ewaluacji w Waszej szkole były dla Pani/Pana jasne i zrozumiałe?

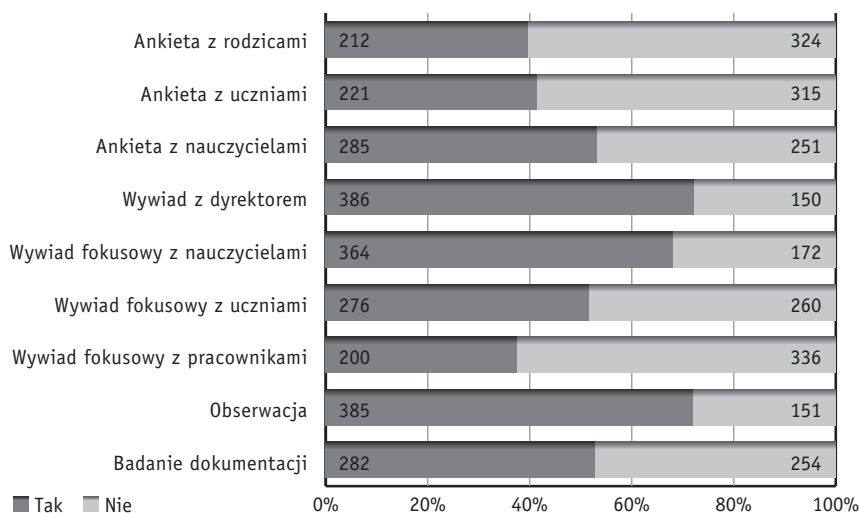


Wykres 2. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Czy zasady przeprowadzenia ewaluacji w Waszej szkole były dla Pana/Pani jasne i zrozumiałe?

Źródło: opracowanie własne

Kolejne zagadnienia dotyczyły oceny przez badanych metod i narzędzi badawczych wykorzystanych w ewaluacji (wykres 3).

Które z zastosowanych w czasie ewaluacji metod wydają się Panu/Pani najbardziej adekwatne dla badania rzeczywistości szkolnej?



Wykres 3. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Które z zastosowanych w czasie ewaluacji metod wydają się Panu/Pani najbardziej adekwatne dla badania rzeczywistości szkolnej?

Źródło: opracowanie własne

Wypowiadając się na temat metod, nauczyciele i dyrektorzy (n = 635) uznali za najbardziej adekwatne dla badania rzeczywistości szkolnej:

- wywiad z dyrektorem (386 wskazań),
- obserwację (385 wskazań),
- wywiad grupowy z nauczycielami (364 wskazań).

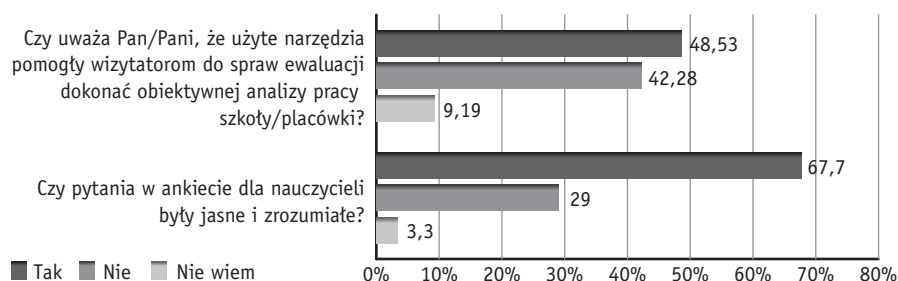
Za najmniej adekwatne uznali:

- wywiad grupowy z pracownikami niepedagogicznymi (336 wskazań),
- ankietę dla rodziców (324 wskazania),
- ankietę dla uczniów (315 wskazań).

Niemal równo rozłożyły się opinie respondentów co do przydatności:

- wywiadu grupowego z uczniami: 276 badanych uznało tę metodę za przydatną, 260 za nieprzydatną,
- dokumentacji: 282 badanych uznało badanie dokumentacji za przydatne, 254 za nieprzydatne,
- ankiety dla nauczycieli: jako przydatną metodę oceniło ją 285 badanych, 251 było przeciwnego zdania.

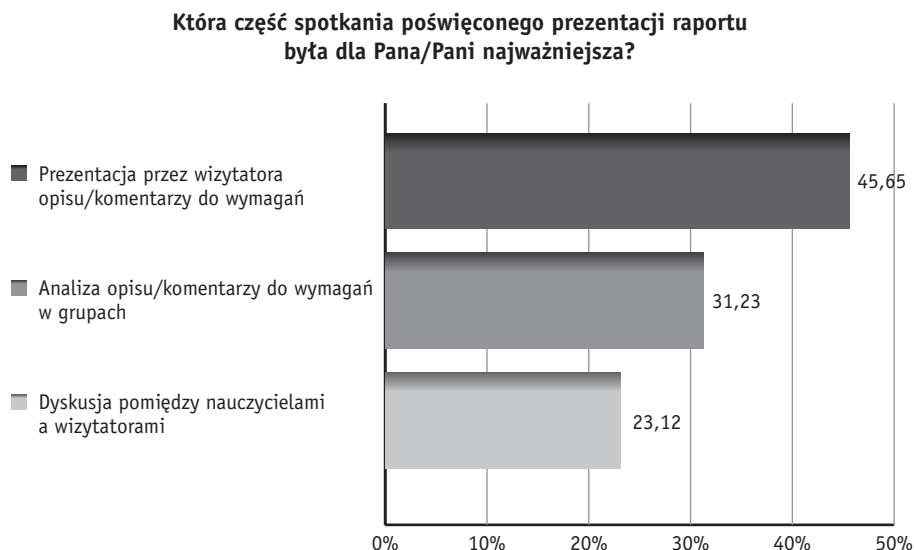
Odnosząc się do pytań dotyczących użytych w badaniu narzędzi – 48,53% [13,6%; 89,6%] ankietowanych oceniło, że narzędzia badawcze pomogły wizytatorom do spraw ewaluacji dokonać obiektywnej analizy pracy szkoły/placówki, a według 67,7% badanych [38,74%, 91,65%] pytania w ankiecie dla nauczycieli były jasne i zrozumiałe (wykres 4).



Wykres 4. Rozkład odpowiedzi na pytania: Czy uważa Pan/Pani, że użyte narzędzia pomogły wizytatorom do spraw ewaluacji dokonać obiektywnej analizy pracy szkoły/placówki?, Czy pytania w ankiecie dla nauczycieli były jasne i zrozumiałe?

Źródło: opracowanie własne

Kolejne pytania w ankiecie poewaluacyjnej poświęcono ocenie raportu i spotkania wizytatorów z radą pedagogiczną, w trakcie którego prezentowali oni wstępną wersję raportu oraz inicjowali dyskusję na temat wyników i wniosków płynących z przeprowadzonego badania (wykres 5).

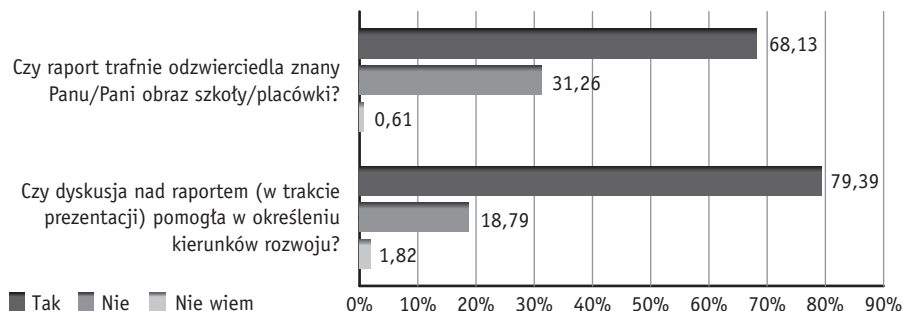


Wykres 5. Rozkład odpowiedzi na pytania: Która część spotkania poświęconego prezentacji raportu była dla Pana/Pani najważniejsza?

Źródło: opracowanie własne

Rozkład odpowiedzi na pytanie o to, która część spotkania poświęconego prezentacji raportu była według respondentów najważniejsza, pokazuje, że wszystkie wymienione części spotkania są przez nich traktowane jako istotne, przy czym prezentacja wyników ewaluacji została uznana za jej najważniejszy element – 45,65% [53,9%; 39,08%] odpowiedzi, dyskusję pomiędzy nauczycielami a wizytatorem wskazało – 23,12% [12,9%; 31,27%] badanych i analizę wyników ewaluacji w grupach – 31,23% [33,2%; 29,65%].

68,13% [37,5%; 91,15%] nauczycieli i dyrektorów uważa, że raport trafnie odzwierciedla znany im obraz szkoły/placówki. Zdaniem większości badanych – 79,39% [66,7%; 89,7%] dyskusja, która odbyła się na tym spotkaniu, dotycząca wyników i wniosków z ewaluacji, pomogła w określeniu kierunków rozwoju szkoły/placówki (wykres 6).

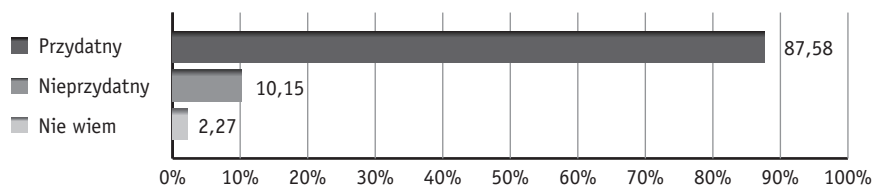


Wykres 6. Rozkład odpowiedzi na pytania: Czy raport trafnie odzwierciedla znany Panu/Pani obraz szkoły/placówki?, Czy dyskusja nad raportem (w trakcie prezentacji) pomogła w określeniu kierunków rozwoju?

Źródło: opracowanie własne

87,58% ogółu badanych [85% po pierwszych ewaluacjach] ocenia, że raport jest bardzo przydatny (36,97%) lub raczej przydatny (50,61%) w pracy szkoły/placówki (wykres 7).

Jak oceniasz przydatność raportu w pracy szkoły/placówki?

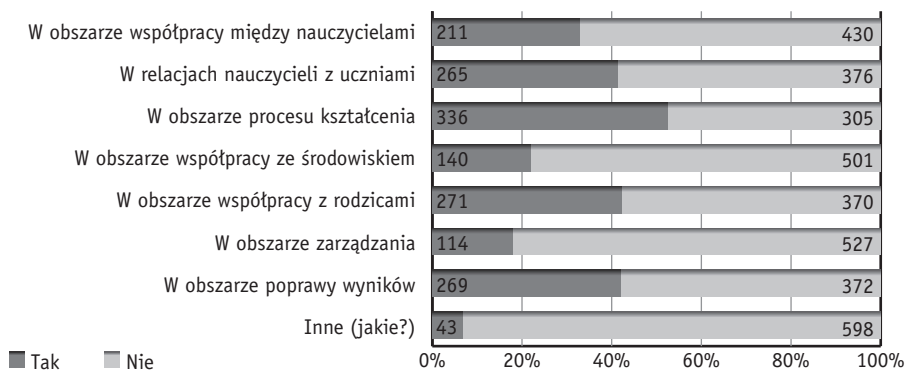


Wykres 7. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Jak oceniasz przydatność raportu w pracy szkoły/placówki?

Źródło: opracowanie własne

Wskazywany przez respondentów ($n = 641$) obszar, w którym raport przyczyni się do rozwoju szkoły/placówki, to kształcenie (336 wskazań). W pozostałych możliwościach odpowiedzi przeważały wskazania negatywne: badani uznali, że raport nie przyczyni się do rozwoju szkoły: w obszarze zarządzania (527 wskazań), w obszarze współpracy ze środowiskiem (501 wskazań), w obszarze współpracy między nauczycielami (430 wskazań). W mniejszym stopniu nie przyczyni się zdaniem respondentów w obszarze relacji nauczycieli z uczniami (376 wskazań), poprawy wyników (372 wskazania), w obszarze współpracy z rodzicami (370 wskazań) (wykres 8).

W jakich obszarach raport najbardziej przyczyni się do rozwoju Państwa szkoły/placówki?

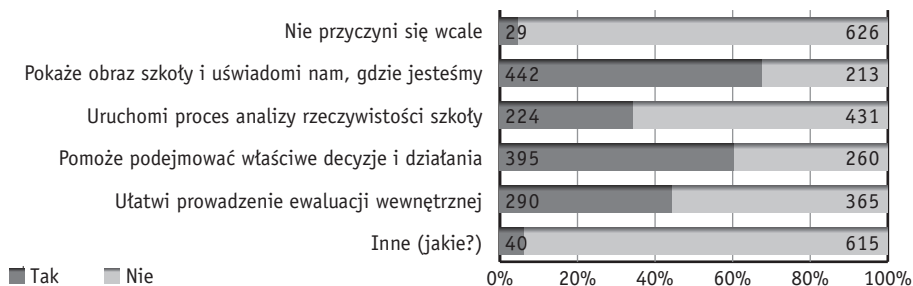


Wykres 8. Rozkład odpowiedzi na pytanie: W jakich obszarach raport najbardziej przyczyni się do rozwoju Państwa szkoły/placówki?

Źródło: opracowanie własne

Odpowiadając na pytanie wielokrotnego wyboru, w jaki sposób według badanych ($n = 655$) raport przyczyni się do rozwoju szkoły/placówki – respondenci wskazali odpowiedź „pokaże obraz szkoły i uświadomi nam, gdzie jesteśmy” (442 wskazania). 395 ankietowanych uznało, że raport pomoże podejmować właściwe decyzje i działania, 29 osób, że raport nie przyczyni się wcale do rozwoju szkoły, 431 badanych uznało, że raport nie uruchomi procesu analizy rzeczywistości szkoły, natomiast 290 osób, że raport ułatwi prowadzenie ewaluacji wewnętrznej (wykres 9).

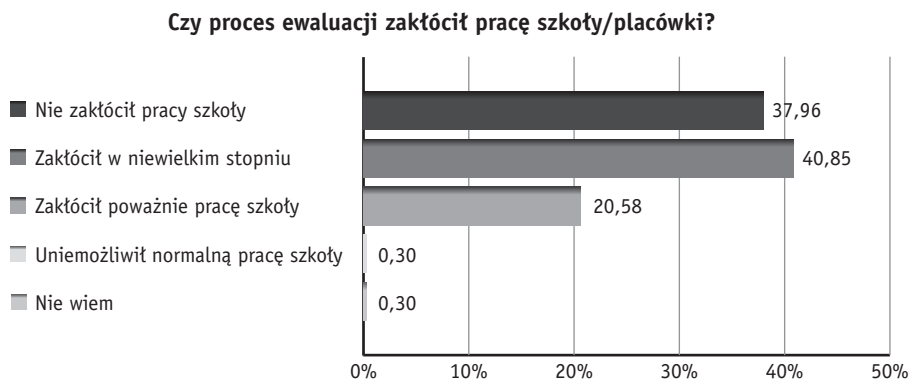
W jaki sposób Pana/Pani zdaniem raport przyczyni się do rozwoju szkoły/placówki?



Wykres 9. Rozkład odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób Pana/Pani zdaniem raport przyczyni się do rozwoju szkoły/placówki?

Źródło: opracowanie własne

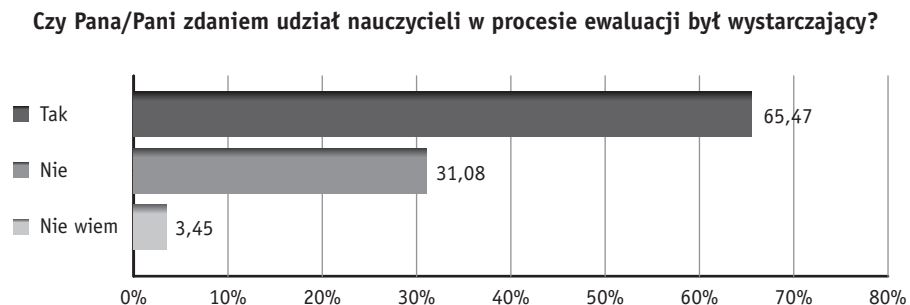
Badanych zapytano o to, czy proces ewaluacji zakłócił pracę szkoły/placówki (wykres 10). Według 37,96% [4,1%, 63,37%] ankietowanych raport nie zakłócił pracy szkoły/placówki. Według 40,85% [45,1%, 36,36%] – zakłócił w niewielkim, możliwym do zaakceptowania, stopniu. 20,58% [49,5%, 0,3%] badanych stwierdziło, że poważnie zakłócił pracę szkoły. Dwie osoby po pierwszych ewaluacjach uznały, że proces ewaluacji uniemożliwił normalną pracę szkoły. Żadna z ankietowanych osób po kolejnych ewaluacjach nie wyraziła takiej opinii.



Wykres 10. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Czy proces ewaluacji zakłócił pracę szkoły/placówki?

Źródło: opracowanie własne

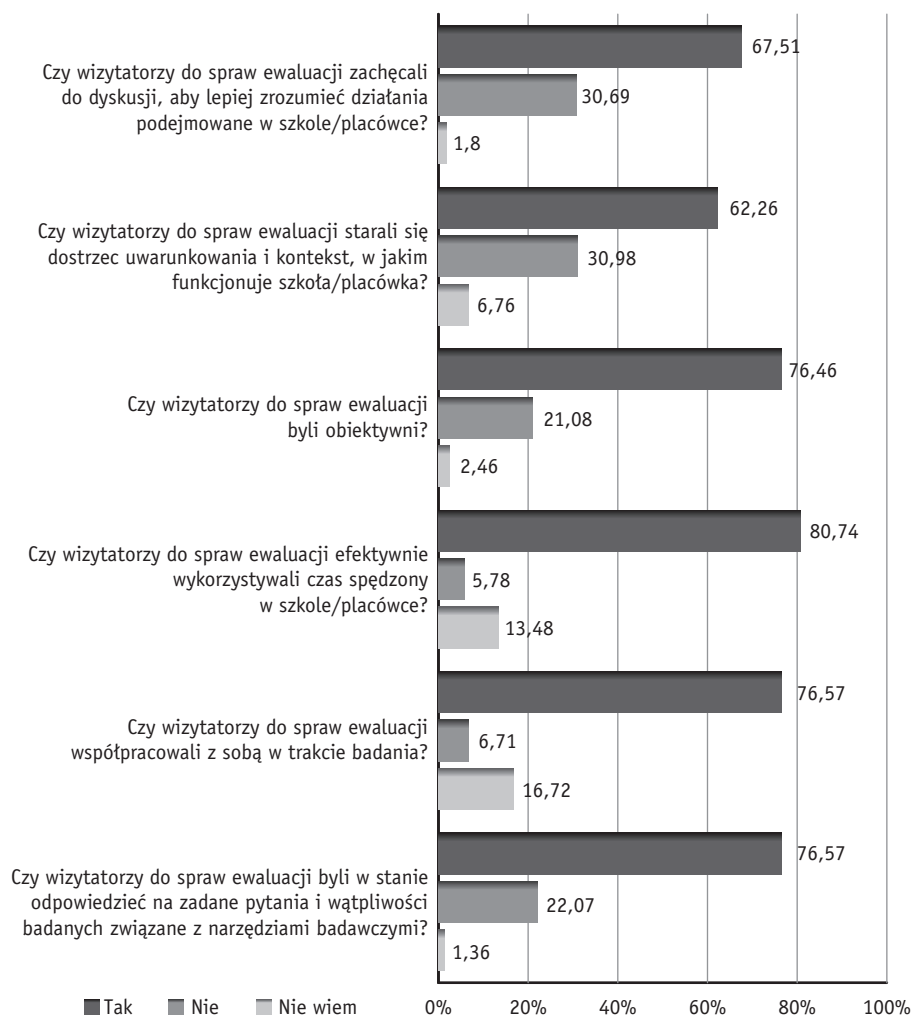
Badani uznali, że udział nauczycieli w procesie ewaluacji był wystarczający – takiego zdania było 65,47% [24,3%; 97,59%] osób (wykres 11).



Wykres 11. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Czy Pana/Pani zdaniem udział nauczycieli w procesie ewaluacji był wystarczający?

Źródło: opracowanie własne

Dyrektorzy i nauczyciele ocenili również kompetencje wizytatorów do spraw ewaluacji (wykres 12).



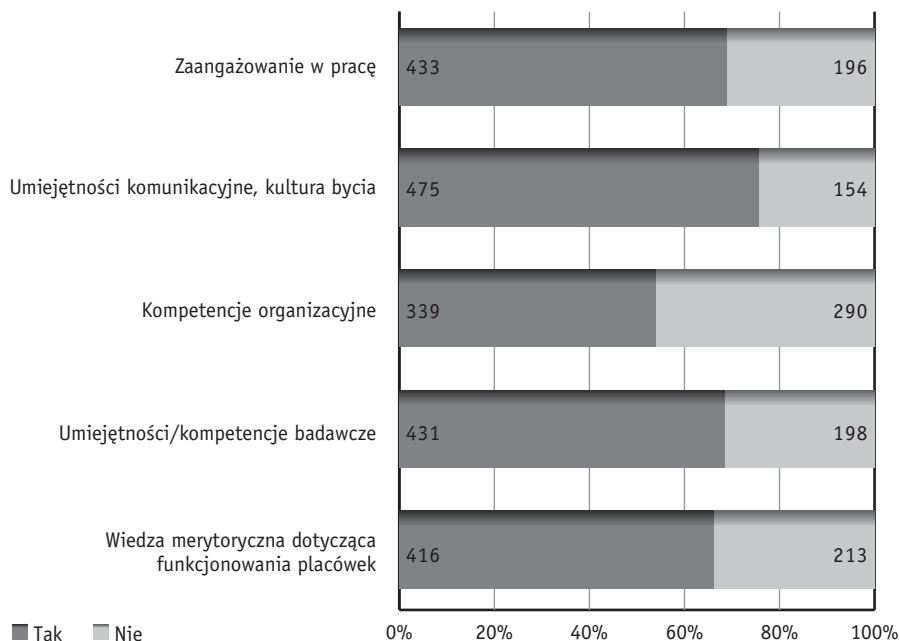
Wykres 12. Rozkład odpowiedzi na pytania: Czy wizytatorzy do spraw ewaluacji zachęcali do dyskusji, aby lepiej zrozumieć działania podejmowane w szkole/placówce?, Czy wizytatorzy do spraw ewaluacji starali się dostrzec uwarunkowania i kontekst, w jakim funkcjonuje szkoła/placówka?, Czy wizytatorzy do spraw ewaluacji byli obiektywni?, Czy wizytatorzy do spraw ewaluacji efektywnie wykorzystywali czas spędzony w szkole/placówce?, Czy wizytatorzy do spraw ewaluacji współpracowali z sobą w trakcie badania?, Czy wizytatorzy do spraw ewaluacji byli w stanie odpowiedzieć na zadane pytania i wątpliwości badanych związane z narzędziami badawczymi?

Źródło: opracowanie własne

Według 76,57% [51,2; 94,86%] z nich wizytatorzy do spraw ewaluacji byli w stanie odpowiedzieć na zadane pytania i wątpliwości badanych związane z narzędziami badawczymi. Zdaniem większości badanych – 76,57% [54,8%; 96,19%] ewaluatorzy współpracowali z sobą, potrafili zarządzać czasem – 80,74% [59,4%; 96,75%], zachęcać do dyskusji, by lepiej zrozumieć działania podejmowane w szkole/placówce – 67,51% [36,1%; 89,31%]. 76,46% [55,9%; 93,17%] ankietowanych uważa, że wizytatorzy do spraw ewaluacji byli obiektywni, a według 62,26% [23,8%; 92,72%] badanych wizytatorzy starali się dostrzec uwarunkowania i kontekst, w jakim funkcjonuje szkoła/placówka.

Oceniono również inne kompetencje wizytatorów (wykres 13). Badani ocenili pozytywnie: umiejętności komunikacyjne, kulturę bycia wizytatorów do spraw ewaluacji (475 na 629 odpowiedzi), zaangażowanie w pracę (433 wskazania), umiejętności/kompetencje badawcze (431 wskazań), wiedzę merytoryczną dotyczącą funkcjonowania placówek (416 wskazań), kompetencje organizacyjne (339 wskazań na 629 odpowiedzi).

Jak Pan/Pani ocenia wizytatorów do spraw ewaluacji?



Wykres 13. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Jak Pan/Pani ocenia wizytatorów do spraw ewaluacji?

Źródło: opracowanie własne

WYNIKI BADANIA (PYTANIA OTWARTE) – ANALIZA TREŚCI

Nauczyciele i dyrektorzy odnieśli się w pytaniach otwartych do kilku kwestii ważnych z punktu widzenia przebiegu procesu ewaluacji. Jednym z istotnych aspektów związanych z modernizacją nadzoru pedagogicznego jest koncepcja nowej roli wizytatorów. Część z nich obecnie zajmuje się prowadzeniem ewaluacji w szkołach/placówkach, co wymaga określonych kompetencji. Respondenci zostali poproszeni o wyrażenie swojej opinii na temat nowej roli wizytatorów w pytaniu: „Czy dostrzega Pan/Pani zmianę roli wizytatora w nowym nadzorze pedagogicznym? Proszę opisać”. Z wypowiedzi respondentów (n = 401) jednoznacznie wynika, że dostrzegają zmianę roli wizytatorów. Tylko 16,6% z nich nie dostrzega tej zmiany. Niemal 25% nauczycieli i dyrektorów określa wizytatorów jako badaczy, obserwatorów, diagnostów. Według badanych zmienia się nastawienie wizytatorów do szkoły – obecnie wspierają szkołę, są przyjaźni, życzliwi. W przeciwieństwie do „dawnego” wizytatora – nie oceniają, nie wskazują błędów, nie kontrolują, nie dają zaleceń. Są postrzegani jako partnerzy, współpracujący z nauczycielami. Badani obserwują zwiększenie kontaktu wizytatorów ze szkołą.

Tabela 1. Kategorie odpowiedzi na pytanie „Czy dostrzega Pan/Pani zmianę roli wizytatora w nowym nadzorze pedagogicznym? Proszę opisać” i frekwencja odpowiedzi na to pytanie

Czy dostrzega Pan/Pani zmianę roli wizytatora w nowym nadzorze pedagogicznym? Proszę opisać	Frekwencja odpowiedzi %
Wizytator to obiektywny badacz, obserwator, diagnosta	24,87
Rola wizytatora nie zmieniła się	16,58
Wizytator wspiera szkołę, pomaga, jest przyjazny, życzliwy	13,82
Wizytator nie ocenia, nie wskazuje błędów, nie kontroluje, nie daje zaleceń	13,31
Wizytator to partner, dla którego ważny jest dialog i współpraca	7,79
Wizytator jest „bliżej szkoły”	4,27
Wizytator jest doradcą	4,27
Różne odpowiedzi	8,29
Tak	3,27
Trudno ocenić	3,52

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. Kategorie odpowiedzi na pytanie „Czy dostrzega Pan/Pani zmianę roli wizytatora w nowym nadzorze pedagogicznym? Proszę opisać” z egzemplifikacją

Czy dostrzega Pan/Pani zmianę roli wizytatora w nowym nadzorze pedagogicznym? Proszę opisać	Przykłady odpowiedzi badanych
Wizytator to obiektywny badacz, obserwator, diagnosta	„Rola baczego obserwatora życia szkoły”, „Rola badacza zaznacza się zdecydowanie”, „Obecni wizytatorzy byli profesjonalni, wchodzili w rolę obserwatora”, „Tak – przestał być urzędnikiem kuratorskim, jest dobrze zorganizowanym badaczem”, „Dostrzegam zmianę z wizytatora – kontrolera na wizytatora diagnostę”, „Dzisiejszy wizytator podejmuje konkretne działania badawcze, posługuje się różnymi narzędziami i metodami”
Rola wizytatora nie zmieniła się	„Nie dostrzegam zmian”, „Rola wizytatora pozostaje raczej bez zmian, była tylko wizytacja, brak jakiegokolwiek ewaluacji”
Wizytator wspiera szkołę, pomaga, jest przyjazny, życzliwy	„Nie czułem, że jestem kontrolowany, ale ktoś chciał mi pomóc, i to dla mnie było najważniejsze”, „Pomaga, wspiera, tworzy przyjazną atmosferę”, „Bardziej przyjazna”, „Obecność wizytatora jest mniej stresująca dla nauczycieli”, „Tak, obecnie wizytator nie jest straszakiem, lecz osobą, która pomaga i wspiera nauczycieli i szkołę, by podnieść skuteczność nauczania”, „Stali się ludźmi, którzy chcą pomóc”
Wizytator nie ocenia, nie wskazuje błędów, nie kontroluje, nie daje zaleceń	„Nie ocenia i nie nakazuje”, „Nie wyszukuje błędów, lecz charakteryzuje szkołę w jej środowisku”, „Ewaluator nie dokonuje oceny placówki, lecz stwierdza stan faktyczny”, „Wizytator nie kontroluje pracy szkoły”, „Ewaluatorzy nie wykazywali postaw kontrolno-oceniających”, „Wizytator w nowym nadzorze pedagogicznym opracowuje raport, omawia go z nauczycielami i zamieszcza w nim opis stanu faktycznego, nie zamieszcza zaś zaleceń i terminu realizacji”, „Z całą pewnością zmianą istotną jest brak zaleceń”
Wizytator to partner, dla którego ważne są dialog i współpraca	„Dostrzegam zmianę roli wizytatora z kontrolera na partnera, gdzie wyraźna jest jawność, transparentność, współpraca, jednolitość narzędzi, jasne procedury, a także odejście wizytatora od roli kontrolującego dokumenty w kierunku osoby zbierającej autentyczne informacje o szkole, działaniach, ludziach”, „Tak, przede wszystkim widać dialog. Nauczyciel nie jest bierny, nie czeka na ocenę, ale ją współtworzy”, „Relacje są bardziej partnerskie”, „Wizytator staje się partnerem w dialogu, poznaje szkołę w działaniu”
Wizytator jest „bliżej szkoły”	„Wizytator ma obecnie bezpośredni kontakt z uczniami, nauczycielami oraz z rodzicami”, „Wizytator wchodzi do szkoły jako do środowiska, nie zamyka się w gabinecie dyrektora”, „Wizytator jest bliżej wszystkich pracowników szkoły, nauczycieli, rodziców, uczniów”, „Wizytator ma możliwość ściślejszej współpracy z uczniem i nauczycielem”
Wizytator jest doradcą	„Wizytator staje się bardziej doradcą niż kontrolerem stanu rzeczy”, „Wizytator stał się doradcą, jednocześnie porzucając rolę kontrolera”, „Pełni w tej chwili funkcję doradczą, a nie tylko kontrolno-oceniającą”
Różne	„Zmiana została opisana w rozporządzeniu MEN”, „Brak wizytatora rejonowego”, „[rola] staje się zdecydowanie rozbudowana, szczególnie w kontekście funkcjonującej jednocześnie kontroli”, „Wizytatorzy są lepiej przygotowani i posiadają lepsze narzędzia do oceny szkoły”
„Tak”	„Tak”
„Trudno ocenić”	„Trudno ocenić”

Źródło: opracowanie własne

Celem ewaluacji, jak pisano, jest doskonalenie działań przez szkoły i placówki. Dyrektorzy i nauczyciele szkół/placówek zapytani o to, czy dostrzegają korzyści z przeprowadzonej ewaluacji, w zdecydowanej większości odpowiedzieli pozytywnie i wskazali przykłady takich korzyści ($n = 523$). Według respondentów największe korzyści z ewaluacji dotyczą tego, że wzbudziła refleksję nauczycieli na temat ich pracy, sprowokowała do rozmów o rozwoju szkoły, dzięki dostarczonym informacjom zmotywowała do dalszej pracy. Zdaniem respondentów przeprowadzone w szkołach badanie umożliwiło samoocenę i diagnozę działań edukacyjnych – pokazało mocne i słabe strony funkcjonowania szkoły, dało jej obraz. Nauczyciele i dyrektorzy stwierdzili, że ewaluacja pozwoli na określenie kierunków rozwoju szkoły, ale też pomoże podejmować konkretne działania i decyzje, które przyczynią się do podnoszenia jakości pracy. Zauważyli ponadto, iż ewaluacja jest badaniem obiektywnym między innymi dlatego, że przeprowadzonym przez osoby z zewnątrz, że jest również rodzajem informacji zwrotnej od różnych podmiotów tworzących środowisko wewnętrzne i zewnętrzne szkoły/placówki. Inne jeszcze korzyści wymieniane przez respondentów dotyczą potwierdzenia, że działania podejmowane przez szkołę są właściwe, i uświadomienia sobie, jak wiele działań jest podejmowanych. Poza tym, zdaniem badanych, ewaluacja pozwoliła na określenie poziomu spełniania przez szkołę wymagań stawianych przez państwo. Pojawiły się także wypowiedzi, w których badani dostrzegają możliwość wykorzystania ewaluacji zewnętrznej do prowadzenia ewaluacji wewnętrznej. Zwracają uwagę, że dzięki badaniu w szkole zdobyli wiedzę na temat tego, czym jest ewaluacja. 6% badanych było zdania, że ewaluacja nie przyniosła korzyści szkole/placówce.

Tabela 3. Kategorie odpowiedzi na pytanie „Czy dostrzega Pan/Pani jakieś korzyści z przeprowadzenia ewaluacji? Proszę opisać” i frekwencja odpowiedzi na to pytanie

Czy dostrzega Pan/Pani jakieś korzyści z przeprowadzenia ewaluacji? Proszę opisać	Frekwencja odpowiedzi %
Ewaluacja skłoniła nauczycieli do dialogu i refleksji dotyczącej ich pracy, zmotywowała do dalszej pracy, dowartościowała	16,80
Ewaluacja umożliwiła samoocenę i diagnozę działań: pokazała mocne i słabe strony szkoły, miejsce, w którym znajduje się szkoła	15,99
Ewaluacja pozwoliła na wyznaczenie kierunków rozwoju, kierunków pracy	10,77
Ewaluacja pomoże w podejmowaniu decyzji i prowadzeniu działań, które podniosą jakość pracy szkoły, umożliwią doskonalenie pracy, rozwój	10,44

Ewaluacja dała obraz szkoły/placówki	9,79
Przeprowadzona ewaluacja nie przyniosła korzyści szkole	6,04
Obiektywne spojrzenie na prace szkoły z zewnątrz	6,04
Różne odpowiedzi	5,71
Ewaluacja dostarczyła informacji, w tym informacji zwrotnej od różnych grup	4,73
Ewaluacja potwierdziła, że działania podejmowane przez szkołę są właściwe	3,75
Ewaluacja pozwoliła określić poziom spełnienia przez szkołę wymagań stawianych przez państwo	2,45
Ewaluacja uświadomiła, ile działań podejmuje się w szkole	2,45
Ewaluacja zewnętrzna będzie przydatna w ewaluacji wewnętrznej	1,98
Ewaluacja uświadomiła, czym ona jest	1,36
Brak odpowiedzi	1,79

Źródło: opracowanie własne

Tabela 4. Kategorie odpowiedzi na pytanie „Czy dostrzega Pan/Pani jakieś korzyści z przeprowadzenia ewaluacji? Proszę opisać” z egzemplifikacją

Czy dostrzega Pan/Pani jakieś korzyści z przeprowadzenia ewaluacji? Proszę opisać	Przykłady odpowiedzi badanych
Ewaluacja skłoniła nauczycieli do dialogu i refleksji dotyczącej ich pracy, zmotywowała do dalszej pracy, dowartościowała	„Okazała do analizy refleksyjnej nad pracą szkoły”, „Jako nauczyciel czuję się dowartościowany i doceniony w mojej pracy (a uważam, że naprawdę się staram). Ewaluacja dała też inspirację i podpowiedź do dalszej pracy”, „Pozwoliła każdemu pracownikowi, uczniowi, rodzicowi odczuć zadowolenie, pozytywnie zmotywować do dalszej pracy”, „Więcej wiemy o nas i naszych uczniach, większa samoświadomość, wgląd w szkołę nie tylko pod kątem własnej pracy”, „Był to czas konstruktywnej refleksji nad tym, w jakim punkcie jesteśmy, w którym kierunku powinniśmy zmierzać”, „Obudziło mnie to, pobudziło i zmobilizowało zarazem – dziękuję”, „Dalsza motywacja do pracy”
Ewaluacja umożliwiła samoocenę i diagnozę działań: pokazała mocne i słabe strony szkoły, miejsce, w którym znajduje się szkoła	„Znam słabe i mocne strony pracy szkoły”, „Diagnoza stanu szkoły prowadzi do samooceny i analizy własnej pracy”, „Uświadomienie sobie mocnych i słabych stron”, „Dziś wiemy, co robimy dobrze, a co można jeszcze poprawić”, „Najważniejszą korzyścią jest w miarę obiektywne określenie miejsca, w jakim jesteśmy”, „Uświadamia, gdzie jesteśmy, nad czym trzeba jeszcze pracować”
Ewaluacja pozwoliła na wyznaczenie kierunków rozwoju, kierunków pracy	„Wskazała kierunki pracy w następnych latach”, „Ukierunkowuje pracę szkoły, wskazuje priorytety działań dydaktycznych”, „Na podstawie wniosków mamy jasno sprecyzowane cele na przyszłość”, „Wskazała kierunek przyszłych działań”, „Jasne kierunki rozwoju szkoły”

Ewaluacja pomoże w podejmowaniu decyzji i prowadzeniu działań, które podniosą jakość pracy szkoły, umożliwią doskonalenie pracy	„Pokazanie konieczności permanentnego doskonalenia”, „Przyczyni się do rozwoju szkoły na różnych płaszczyznach”, „Podniesienie jakości pracy szkoły”, „Pomoże podejmować właściwe decyzje i działania w przyszłości, uświadamia mocne strony szkoły i obszary wymagające doskonalenia”, „Analiza i wykorzystanie wniosków do podnoszenia jakości pracy szkoły”, „Tak, szkoła podejmuje działania wytyczone w raporcie, mające na celu poprawienie jakości pracy”
Ewaluacja dała obraz szkoły/placówki	„Jasny, czytelny obraz szkoły w badanych obszarach”, „Tak. Ewaluacja zewnętrzna daje obraz wszystkim: nauczycielom, uczniom, rodzicom, gdzie jesteśmy jako szkoła w oczach innych”, „Ewaluacja pozwoliła ukazać rzeczywisty obraz szkoły”, „Daje obiektywny obraz szkoły”, „Daje pełny i obiektywny obraz szkoły”, „Ewaluacja ukazała nam rzeczywisty obraz naszej szkoły”, „Mamy pełen obraz szkoły”
Przeprowadzona ewaluacja nie przyniosła korzyści szkole	„Jedyna korzyść to refleksja, jak nie należy prowadzić badania w szkole”, „Jeżeli ewaluacja jest przeprowadzona rzetelnie i obiektywnie, to będzie ona korzystna dla szkoły. Niestety podczas tej ewaluacji zabrakło tych cech”, „Na obecnym etapie i w obecnym kształcie nie widzę korzyści z przeprowadzonej ewaluacji”, „Brak korzyści z ewaluacji”
Obiektywne spojrzenie na prace szkoły z zewnątrz	„Ocena szkoły została dokonana przez osoby z zewnątrz, niebędące bezpośrednio związane ze szkołą”, „Opis rzeczywistości szkolnej widziany z zewnątrz, bez emocji, raport bardzo przydatny dla organizowania dalszej pracy szkoły”, „obiektywny obraz placówki opracowany przez osoby z zewnątrz”
Różne	„Podnosi prestiż szkoły (w naszym przypadku tak jest) oraz wzmacnia swoją pozycję w środowisku”, „Mamy także się czym pochwalić – to dobra reklama w środowisku lokalnym”, „Zwracam większą uwagę na dokumentowanie swoich działań”, „Pozwoli porównać naszą placówkę do pozostałych”
Ewaluacja dostarczyła informacji, w tym informacji zwrotnej, od różnych grup	„Wiemy, jak postrzega nas środowisko, uczniowie, rodzice”, „Uzmysławia nam pewne problemy, z których nie zdawaliśmy sobie sprawy, jak nas i szkołę widzi młodzież i rodzice”, „Możemy dowiedzieć się, jak postrzegają naszą pracę inni”, „Otrzymaliśmy informację zwrotną od wszystkich podmiotów szkolnych na temat naszej pracy i oferty”
Ewaluacja potwierdziła, że działania podejmowane przez szkołę są właściwe	„Potwierdzenie, że to, co robimy, jest słuszne”, „Przeprowadzona ewaluacja potwierdziła, że obrany kierunek pracy jest właściwy”, „Utwierdziło nas, że idziemy w dobrym kierunku, że nasze działania są dostrzegane i przynoszą pozytywne efekty”
Ewaluacja pozwoliła określić poziom spełnienia przez szkołę wymagań stawianych przez państwo	„Określenie stopnia spełnienia przez szkołę wymagań”, „Tak, ewaluacja zewnętrzna pozwala obiektywnie opisać poziom spełnienia przez szkołę wymagań stawianych przez państwo, wskazać obszary wymagające poprawy i wytyczyć kierunki rozwoju”, „Pokazała, czego oczekuje od nas państwo, a nie jak interpretują naszą pracę wizytatorzy w rejonie (początek XXI wieku)”
Ewaluacja uświadomiła, ile działań podejmuje się w szkole	„Ogromną korzyścią jest uświadomienie sobie samym, jak wiele działań podejmujemy”, „Dzięki przeprowadzonej ewaluacji zdałam sobie sprawę z tego, jak wiele ciekawych rzeczy dzieje się w naszej szkole”, „Uświadomienie wielości działań podejmowanych przez szkołę w celu poprawy wyników nauczania i wychowania”
Ewaluacja zewnętrzna będzie przydatna w ewaluacji wewnętrznej	„Ułatwi prowadzenie ewaluacji wewnętrznej”, „Wykorzystanie do nadzoru sprawowanego w szkole”, „Pomoże ukierunkować ewaluację wewnętrzną”, „Tak, ewaluacja ułatwi ewaluację wewnętrzną”
Uświadomiła, czym jest ewaluacja	„Pozwoliła na przybliżenie istoty ewaluacji”, „Wiem, na czym polega ewaluacja”, „Pojęcie «ewaluacja» jest wszystkim pracownikom znane i nie przeraża”
Brak odpowiedzi	

Nauczyciele i dyrektorzy wyrazili również swoją opinię na temat tego, co należy zmienić w ewaluacji szkoły/placówki (n = 500). Prawie 25% badanych było zdania, że nic nie należy zmieniać. Pozostałe wypowiedzi dotyczyły głównie konieczności doskonalenia narzędzi badawczych: zmiany treści i zakresu pytań, uwzględniania w narzędziach, w większym stopniu, specyfiki badanej placówki, zmniejszenia liczby pytań w ankietach dla nauczycieli i rodziców, uproszczenia języka i dostosowania pytań do możliwości odbiorców oraz większej precyzji w ich formułowaniu.

Tabela 5. Kategorie odpowiedzi na pytanie „Co według Pana/Pani należy zmienić w ewaluacji szkoły/placówki?” i frekwencja odpowiedzi na to pytanie

Co według Pana/Pani należy zmienić w ewaluacji szkoły/placówki?	Frekwencja odpowiedzi %
Nic nie należy zmieniać	24,84
Zmienić treść i zakres pytań w narzędziach; narzędzia powinny w zdecydowanie większym stopniu uwzględniać specyfikę placówki	24,82
Zmniejszyć liczbę pytań w ankietach dla nauczycieli i rodziców	12,76
Pytania w narzędziach (głównie w ankietach) sformułować w sposób jasny i zrozumiały, uprościć język i dostosować pytania do możliwości odbiorców	11,78
Zadbać o precyzję w formułowaniu pytań	10,83
Różne odpowiedzi	12,10
Nie wiem	2,87

Źródło: opracowanie własne

Tabela 6. Kategorie odpowiedzi na pytanie „Co według Pana/Pani należy zmienić w ewaluacji szkoły/placówki?” z egzemplifikacją

Co według Pana/Pani należy zmienić w ewaluacji szkoły/placówki?”	Przykłady odpowiedzi badanych
Nic nie należy zmieniać	„Nic”
Zmienić treść i zakres pytań w narzędziach; narzędzia powinny w zdecydowanie większym stopniu uwzględniać specyfikę placówki	„Zmiana formy i treści ankiety”, „Narzędzia, zbyt mały zakres odpowiedzi”, „Pytanie dotyczące bezpieczeństwa skierowane do dzieci. Pytanie nie powinno być nośnikiem negatywnym, nie może być sugerujące. Nie może nie dawać możliwości pozytywnej (rozszerzyć kafeiterię)”, „Myślę, że w ankiecie dla nauczycieli należy uwzględnić dystraktory dla nauczycieli świetlicy, pedagoga, biblioteki”, „Zbyt szczegółowe pytania”, „Zbyt ogólne pytania”

Zmniejszyć liczbę pytań w ankietach dla nauczycieli i rodziców	„Ankieta powinna być skrócona”, „Krótsze ankiety”, „Zdecydowanie zmniejszyć do 50 liczbę pytań ankietowych”
Pytania w narzędziach (głównie w ankietach) sformułować w sposób jasny i zrozumiały, uprościć język i dostosować pytania do możliwości odbiorców	„Pytania ankietowe do uczniów powinny być w jasny sposób sformułowane”, „Pytania zawarte w narzędziach badawczych powinny być bardziej zrozumiałe dla odbiorców”, „Język narzędzi badawczych skierowany do rodziców powinien być prosty”, „Dostosowanie pytań do możliwości uczniów”
Zadbać o precyzję w formułowaniu pytań	„Bardziej sprecyzować pytania”, „Doprecyzować niektóre pytania”, „Nieliczne pytania powinny być dokładniej sprecyzowane (na przykład losy absolwentów)”
Różne odpowiedzi	„Uważam, że ewaluacja powinna zakończyć się oceną opisową”, „Nie powinna być stawiana ocena”, „Nagrywać wywiady fokusowe, aby uwzględnić w raporcie wszelkie działania szkoły”, „Wybierać rodziców i uczniów w sposób losowy”, „Umożliwić rodzicom i pracownikom obsługi wypełnianie ankiet on-line”
„Nie wiem”	

Źródło: opracowanie własne

Badanych poproszono również o sugestie dotyczące tego, w jaki sposób usprawnić proces badawczy (n = 316). Zdaniem niemal 40% respondentów proces badawczy przebiegał bardzo sprawnie i nie należy wprowadzać żadnych zmian. Propozycje zmiany dotyczyły natomiast przede wszystkim dopracowania narzędzi badawczych i modyfikacji doboru metod badawczych. W mniejszym stopniu badani sugerowali: inny sposób zaplanowania badania (głównie wydłużenie czasu badania), usprawnienie strony informatycznej (w trakcie badań wystąpiły problemy z platformą internetową), zmianę terminu przeprowadzonych badań oraz w procesie badawczym zwrócenie większej uwagi na warunki, w jakich pracuje szkoła/placówka.

Tabela 7. Kategorie odpowiedzi na pytanie „Co według Pana/Pani należałoby zmienić, aby usprawnić proces badawczy w szkole/placówce?” i frekwencja odpowiedzi na to pytanie

Co według Pana/Pani należałoby zmienić, aby usprawnić proces badawczy w szkole/placówce?	Frekwencja odpowiedzi %
Niczego nie należy zmieniać	39,74
Dopracować narzędzia badawcze	14,57
Dokonać modyfikacji doboru metod badawczych	11,26

Dokonać innego zaplanowania w czasie przeprowadzenia badań (głównie wydłużenia badania)	4,97
Usprawnić stronę informatyczną	3,64
Dokonać zmiany terminu przeprowadzenia badań	3,31
Zwrócić uwagę na warunki, w jakich pracuje szkoła, oraz na jej charakter	2,32
Inne pomysły	11,26
„Nie wiem”	8,94

Źródło: opracowanie własne

Tabela 8. Kategorie odpowiedzi na pytanie „Co według Pana/Pani należałoby zmienić w ewaluacji szkoły/placówki?” z egzemplifikacją

Pytanie: „Co według Pana/Pani należałoby zmienić, aby usprawnić proces badawczy w szkole/placówce?”	Przykłady odpowiedzi badanych
Niczego nie należy zmieniać	„Proces badawczy przebiegał bardzo sprawnie”, „W mojej szkole proces badawczy przebiegał sprawnie, dlatego nie widzę potrzeby zmian”
Dopracować narzędzia badawcze	„Ulepszyć narzędzia badawcze”, „Popracować nad narzędziami badawczymi”, „Doskonać narzędzia”
Dokonać modyfikacji doboru metod badawczych	„Zwiększyć liczbę obserwacji”, „Może indywidualne rozmowy z uczniami i nauczycielami zamiast ankiet?”, „Mniej papierów, więcej obserwacji”, „Więcej dyskusji, a nie ankiet”, „Zwiększyć liczbę obserwowanych zajęć lekcyjnych oraz liczbę rodziców wyznaczonych do wywiadu”
Dokonać innego zaplanowania w czasie przeprowadzenia badań (głównie wydłużenia badania)	„Wydłużyć czas badania”, „Wydłużyć czas przeprowadzonej ewaluacji”, „Wydłużyć proces badawczy”
Usprawnić stronę informatyczną	„Usprawnić pracę platformy, gdyż były problemy z wypełnieniem ankiet przez uczniów oraz nauczycieli”, „Należałoby dopracować stronę informatyczną procesu badawczego”, „Trzeba usprawnić funkcjonowanie platformy, by badania on-line przebiegały bez zakłóceń”
Dokonać zmiany terminu przeprowadzenia badań	„Może korzystniejszy byłby inny termin ewaluacji, nie przed końcem roku (także tym w klasach maturalnych)”, „Inny, bardziej dogodny termin przeprowadzenia ewaluacji”, „Inny termin, dla nas maj jest zawsze bardzo pracowity”
Zwrócić uwagę na warunki, w jakich pracuje szkoła, oraz na jej charakter	„Bardziej dostosować proces badawczy do specyfiki szkoły”, „Przed wszystkim powinni brać pod uwagę specyfikę placówki, jej infrastrukturę i możliwości organizacyjne”, „Lepiej poznać realia pracy zespołu szkół i dostosować badanie do tego typu szkoły”
Inne pomysły	„Dla usprawnienia można by było spisywać wywiady w formie elektronicznej”, „Zwiększyć anonimowość”, „Wszystkim badanym grupom dokładnie wyjaśnić sens ewaluacji, korzyści z niej płynące”, „W skład zespołu ewaluacyjnego powinien wchodzić przynajmniej jeden ewaluator, który zna specyfikę danej placówki”
„Nie wiem”	„Nie wiem”

Źródło: opracowanie własne

DYSKUSJA NAD WYNIKAMI

Jak wynika z badania, zdecydowana większość respondentów deklaruje, że rozumie cele ewaluacji i że znana jest im procedura przeprowadzania badania w szkole. Nauczyciele i dyrektorzy wskazują na wiele korzyści z przeprowadzonego w szkole badania, tym samym zwykle trafnie definiują, a więc rozumieją funkcje i cele ewaluacji.

Przyczyny różnic w odbiorze ewaluacji zewnętrznej

Z uzyskanych wyników badania wynika, że ewaluacja szkół/placówek jest pozytywnie odbierana przez dyrektorów i nauczycieli. Nadto całościowe wyniki badania recepcji procesu ewaluacji w szkole pokazują, że postępuje proces jej akceptacji. Więcej respondentów, w porównaniu z badaniem prowadzonym na podstawie wyników ankiety po pierwszej ewaluacji całościowej, jednoznacznie pozytywnie ocenia wszystkie aspekty prowadzenia badania, o które pytano w ankiecie poewaluacyjnej. Powody, dla których wzrasta akceptacja ewaluacji szkół/placówek, mogą dotyczyć między innymi:

- wzrostu świadomości środowiska związanego z oświatą, czym jest ewaluacja i jakie daje korzyści,
- pozytywnych doświadczeń osób, które poddały się już ewaluacji,
- coraz większego doświadczenia ewaluatorów.

Inny istotny czynnik, który mógł zadecydować o takiej różnicy w odbiorze procesu badawczego, może być związany z mniejszym zakresem obszarowym działań poddanych ewaluacji. Przypomnę, że pierwsze ewaluacje w szkołach/placówkach dotyczyły wszystkich czterech obszarów wskazanych w rozporządzeniu; późniejsze – obszaru „efekty”. Z prowadzeniem ewaluacji problemowych wiąże się między innymi zdecydowanie mniejsza liczba pytań użytych w narzędziach badawczych, krótszy czas wypełniania ankiet i uczestniczenia badanych w wywiadach grupowych, mniejszy obszar do dyskusji na temat wyników i wniosków z ewaluacji na radzie pedagogicznej. Powoduje to mniejsze zmęczenie wszystkich uczestników procesu badawczego, lepszą koncentrację ze względu na mniejszy zakresowo obszar. Być może przyczyną jest również głębsza wiedza nauczycieli na temat zagadnień poddawanych ewaluacji, większe zainteresowanie tą problematyką i związane z tym poczucie bezpieczeństwa.

Być może również w opinii respondentów jest to obszar lepiej merytorycznie opracowany (metody i narzędzia badawcze).

Dodatkowym elementem, który mógł wpływać na pozytywną recepcję procesu ewaluacji w szkołach/placówkach, jest doskonalenie narzędzi badawczych. Jak wynika z odpowiedzi ankietowanych, ten właśnie problem – niedoskonałe narzędzia – był przez nich podnoszony jako podstawowy element wymagający poprawy (niekiedy budzący dość spore emocje wypowiedzających się osób). Można jeszcze dodać, że badanie obszaru „efekty” odbywało się już właściwie bez problemów technicznych wynikających z niedoskonałości platformy internetowej, z której korzystają badani w czasie wypełniania ankiet on-line. Na konieczność usprawnienia działania platformy internetowej wskazywali badani, odnosząc się do zagadnienia doskonalenia procesu badawczego.

Opinie respondentów na temat metod i narzędzi badawczych zastosowanych w ewaluacji

Według badanych metodami najbardziej adekwatnymi do badania rzeczywistości szkolnej są: wywiad z dyrektorem, obserwacja i wywiad grupowy. Ta opinia potwierdza się w postulatach modyfikacji doboru metod badawczych. Wielokrotnie padają propozycje zwiększenia obserwacji i bezpośrednich metod komunikacji (rozmowy, wywiady, dyskusje) w prowadzeniu badań. Mniejsze zaufanie wykazują respondenci w stosunku do ankiet i dokumentacji („Mniej papierów, więcej obserwacji”, „Więcej dyskusji, a nie ankiet”). Niechęć do posługiwania się dokumentami koresponduje z opiniami badanych na temat postrzegania przez nich zmiany roli wizytatora. Z wypowiedzi respondentów wyłania się stereotypowe wyobrażenie „dawnego” wizytatora, który jako wizytator-kontroler przeglądał „papiery” w gabinecie dyrektora. Zdarzają się również jednak pojedyncze głosy, sugerujące bardziej wnikliwe zapoznanie się wizytatorów właśnie z dokumentacją szkolną.

Warto również zaznaczyć, że wśród metod badawczych pozytywnie wartościowanych przez respondentów wymieniane są te, które wykorzystują jako źródła informacji dyrektora szkoły i nauczycieli, a mniej przydatne te, za pomocą których są pozyskiwane informacje od pracowników niepedagogicznych, rodziców i uczniów. To może nieść z sobą komunikat o przekonaniu badanych o tym, że sami stanowią najlepsze źródło informacji o szkole.

Respondenci dużo uwagi w swoich wypowiedziach poświęcają narzędziom badawczym. Widoczna jest znaczna jakościowa zmiana w ocenie narzędzi badawczych między opiniami formułowanymi po pierwszych ewaluacjach

– całościowych i późniejszych – problemowych. Od negatywnej oceny w pierwszym wypadku, kiedy 71,5% badanych uznało, że użyte narzędzia nie pomogły wizytatorom do spraw ewaluacji dokonać obiektywnej analizy pracy szkoły/placówki, po zdecydowanie afirmatywną w drugim wypadku, kiedy 89,6% respondentów uznało, że narzędzia badawcze pomogły w dokonaniu obiektywnej analizy. Poza prostym wyjaśnieniem, że narzędzia po wprowadzonych modyfikacjach stały się po prostu, w ocenie respondentów, jakościowo lepsze, można próbować widzieć tę zmianę w opiniach badanych w szerszym kontekście, co przedstawiono wyżej.

Zagadnienie związane z narzędziami badawczymi jest również przedmiotem wypowiedzi badanych, w których przedstawiają swoje propozycje usprawnienia procesu badawczego. Według nich dopracowanie narzędzi badawczych, przede wszystkim ankiet („ulepszenie”, „doskonalenie”, „popracowanie nad narzędziami”), jest bardzo istotnym, sądząc również na podstawie frekwencji wypowiedzi na ten temat, sposobem na usprawnienie badania. Warto podkreślić, że odpowiedzi na pytanie odnoszące się do propozycji zmian w ewaluacji dotyczą niemal wyłącznie problemów związanych z narzędziami badawczymi (przede wszystkim ankietami). Główne kwestie podnoszone przez badanych to zmiana treści i zakresu pytań, zmniejszenie liczby pytań w ankietach, przeformułowanie pytań w taki sposób, by były precyzyjne, jasne, zrozumiałe, zredagowane prostym językiem i dostosowane do możliwości odbiorców, biorąc pod uwagę zarówno zakres treściowy, jak i użyty język. W odpowiedziach badanych dominują ogólne hasła („Zbyt szczegółowe pytania”, „Pytania w nich [narzędziach] zawarte należy inaczej formułować”, „Zmienić pytania w ankiecie dla nauczycieli”, „Pytania w ankietach powinny być jaśniej sprecyzowane”). Pojawiają się jednak również bardzo konkretne propozycje zmian, co może świadczyć na przykład o dużym zaangażowaniu i uwadze nauczycieli w czasie wypełniania ankiet, ale także o poczuciu współodpowiedzialności za proces zmian (na przykład: „W ankiecie dla nauczycieli zabrakło możliwości określenia stażu pedagogicznego lub wyjaśnienia przyczyny nierealizowania określonych zadań, na przykład nauczyciele po raz pierwszy rozpoczynający pracę w szkole nie badali losów absolwentów z oczywistych, niezależnych od nich, przyczyn. Inaczej przedstawia się sytuacja w przypadku nauczyciela z wieloletnim stażem”, „Ankieta z nauczycielami powinna zawierać pytania uwzględniające specyfikę pracy nie tylko nauczycieli przedmiotów, ale także pedagoga, wychowawców świetlicy i nauczycieli bibliotekarzy”). Niekiedy uwagi badanych są nacechowane emocjonalnie, co może oznaczać ich zaangażowanie, troskę o jakość narzędzi badawczych.

Warto zaznaczyć, że uwagi dotyczące narzędzi są zgłaszane przez badanych zarówno po ewaluacjach całościowych, jak i problemowych. Można to więc również interpretować jako chęć włączania się nauczycieli i dyrektorów w proces budowania ewaluacji zewnętrznych, chęć zabrania głosu, zaznaczenia swojej opinii mimo obecnie aprobatywnej oceny narzędzi badawczych. Zwłaszcza jeżeli weźmiemy pod uwagę opinię zdecydowanej większości respondentów (91,65%), którzy oceniając pytania dotyczące ewaluacji problemowych, uważają, że w ankiecie dla nauczycieli były jasne i zrozumiałe.

Problem doskonalenia narzędzi jest podnoszony także w raporcie „Analiza wyników monitorowania procesu ewaluacji i prezentacji wyników”. Powinno ono polegać, według obserwatorów, na zmniejszeniu liczby pytań i logicznym ich ułożeniu, przy czym uwagi dotyczyły głównie wywiadów grupowych i wywiadu z dyrektorem. Widzimy więc tu pozornie sprzeczne informacje co do rodzaju narzędzi wymagających poprawy. Pozornie, gdyż warto zauważyć, że nauczyciele przede wszystkim uczestniczyli w badaniu ankietowym, więc ich wiedza na temat pozostałych narzędzi może być niepełna. Obserwatorzy mieli natomiast możliwość uczestniczenia i tym samym wysłuchania wywiadów z dyrektorem i wszystkich rodzajów wywiadów grupowych. Z tego wynika być może, że wszystkie wskazywane narzędzia badawcze wymagają dalszego doskonalenia.

Odbiór przez nauczycieli i dyrektorów ich udziału w procesie ewaluacji

Ewaluacja jest, jak pisano, w założeniu badaniem opartym na dialogu, zaangażowaniu i partnerstwie podmiotów w nim uczestniczących. Z ankiet poewaluacyjnych wynika, że badani mają poczucie wystarczającego udziału w procesie ewaluacji (65,47% ogółu badanych). Choć i tu widoczna jest zmiana oceny tego zaangażowania. W pierwszych ankietach, po ewaluacjach całościowych, takiego zdania było 24,3% nauczycieli i dyrektorów, po kolejnych badaniach w szkołach/placówkach – niemal wszyscy oceniali swój udział jako wystarczający. Ciekawe wydaje się zestawienie tych wyników z opiniami badanych na temat ich postrzegania zmiany roli wizytatora w koncepcji nowego nadzoru pedagogicznego. Jedną z artykułowanych przez badanych zmian jest istniejący obecnie dialog i współpraca między szkołą a wizytatorami. Ankietowani doceniają tę zmianę, fakt ich czynnego udziału w budowaniu informacji o szkole, postrzeganie wizytatorów jako partnerów, a więc – również i siebie jako partnerów wizytatorów. Badani oceniają, że obecnie wizytator jest „bliżej

szkoły”, ma „bezpośredni kontakt z uczniami, nauczycielami oraz z rodzicami”. Oznacza to oczywiście również większy kontakt nauczycieli z wizytatorem. Respondenci zwracają także uwagę na atmosferę badania, określając ją jako przyjazną, pozbawioną napięć, stresu. Tak więc z jednej strony – uczestniczenie nauczycieli jako podmiotów badania i ważnego (jak sami oceniają) źródła informacji, z drugiej – sprzyjająca według badanych atmosfera ewaluacji zewnętrznej mogą się przyczyniać do ich pozytywnej, a wręcz afirmatywnej (obecnie) oceny udziału w całym procesie ewaluacji.

SPOTKANIE Z RADĄ PEDAGOGICZNĄ POŚWIĘCONE PREZENTACJI WSTĘPNEJ WERSJI RAPORTU W OPINII RESPONDENTÓW

Należy dodać, że udział nauczycieli i dyrektorów wykracza poza samo badanie. Ważnym elementem procesu ewaluacji jest spotkanie wizytatorów z radą pedagogiczną poświęcone zaprezentowaniu wstępnej wersji raportu, przedstawieniu wyników i wniosków z ewaluacji. W trakcie spotkania odbywa się również analiza wyników ewaluacji przez nauczycieli i dyskusja nad tymi wynikami i wnioskami. Po ewaluacjach całościowych badani uznali dyskusję za najmniej ważną część tego spotkania – tylko 12,9% respondentów doceniło jej znaczenie, jako najważniejszą wskazali – prezentację przez wizytatora opisu/komentarzy do wymagań (53,9%). Po ewaluacjach problemowych nie ma tak znaczących różnic w ocenie – wszystkie wymienione części spotkania są doceniane przez respondentów.

Ciekawe jest porównanie opinii na temat tego, czy dyskusja pomaga w określeniu kierunków rozwoju szkoły, z oceną przez respondentów umiejętności wizytatorów zachęcania do tej dyskusji. Uzyskane wyniki badania są niemal identyczne: po ewaluacjach całościowych 67,51% ankietowanych było zdania, że wizytatorzy zachęcają do dyskusji, by lepiej zrozumieć działania podejmowane w szkole/placówce i 66,7% respondentów stwierdziło, że dyskusja pomaga w określeniu kierunków rozwoju szkoły/placówki. Po ewaluacjach problemowych – 89,31% badanych pozytywnie oceniło umiejętności wizytatorów w zakresie zachęcania do dyskusji i 89,7% ankietowanych pozytywnie wypowiedziało się na temat tego, czy dyskusja pomaga w określeniu kierunków rozwoju szkoły/placówki. To może świadczyć o powiązaniu postrzegania umiejętności wizytatorów z oceną znaczenia dyskusji na radzie pedagogicznej. Z zastrzeżeniem, że były to te same osoby prowadzące zarówno ewaluacje całościowe,

jak i problemowe. Być może świadczy to o nabyciu przez nich, dzięki zdobytemu doświadczeniu, w większym stopniu umiejętności prowadzenia dyskusji lub na przykład o tym, że łatwiej prowadzić dyskusję w obrębie jednego obszaru.

Warto do tych danych dołączyć spostrzeżenia zawarte w raporcie z monitorowania procesu ewaluacji. Według obserwatorów, którzy również wysoko ocenili kompetencje wizytatorów, dla doskonalenia aktualnie prowadzonego procesu szkoleniowego warto rozważyć możliwość zbudowania dodatkowych modułów szkoleniowych („Przygotowanie i prowadzenie prezentacji”, „Umiejętności facylitatora w prowadzeniu dyskusji i wywiadu”), realizowanych poza podstawowymi cyklami kształcenia, ponieważ właśnie w obszarze prowadzenia dyskusji na spotkaniu z radą pedagogiczną oraz w trakcie prowadzenia wywiadów fokusowych obserwatorzy dostrzegli pewne deficyty w umiejętnościach ewaluatorów. Obserwacje dotyczyły pierwszych wywiadów i spotkań z radą pedagogiczną, które wizytatorzy prowadzili również po raz pierwszy. Odnosząc się do wyników z ankiety poewaluacyjnej, warto więc się przyjrzeć, jak radzą sobie wizytatorzy, mając za sobą doświadczenie kilku badań.

Korzyści z ewaluacji zewnętrznej według nauczycieli i dyrektorów

Opinie na temat znaczenia wyników i wniosków z ewaluacji znajdują również odzwierciedlenie w formułowanych przez badanych opiniach na temat korzyści z ewaluacji. Według nich ewaluacja pełni głównie funkcję informacyjną, diagnostyczną i motywacyjną. Razem z dostarczeniem informacji na temat funkcjonowania szkoły/placówki, pokazaniem, jak respondenci określają obraz szkoły/placówki, przedstawieniem mocnych stron i problemów pojawiła się, zdaniem badanych, refleksja dotycząca tego, jakie szkoła powinna wyznaczyć dalsze kierunki rozwoju, jakie podjąć działania, by doskonalić procesy edukacyjne. Informacja ta, według wielu badanych, podziałała inspirująco i integrująco na zespół nauczycielski. Istotny w ich wypowiedziach wydaje się również aspekt dowartościowania działań nauczycieli, potwierdzenia trafności podejmowanych aktywności na rzecz rozwoju szkoły/placówki, czy uświadomienia sobie, jak wiele w szkole podejmuje się różnych przedsięwzięć edukacyjnych. Również i ten pozytywny „obraz” szkoły/placówki, zdaniem badanych, zachęca do dalszej pracy, podnoszenia jakości jej funkcjonowania. Rezultatem ewaluacji jest także, według respondentów, uzyskanie informacji zwrotnej płynącej ze środowiska wewnętrznego szkoły, ale i informacji od rodziców czy partnerów szkoły, które dopełniają jej wielowymiarowego obrazu i są informacjami jakościowo nowymi. Część respondentów zwróciła ponadto uwagę na to, że

można doświadczenia z ewaluacji zewnętrznej wykorzystać do prowadzenia ewaluacji wewnętrznej w szkole/placówce, a dla niektórych badanych rezultatem przeprowadzonego badania jest poznanie istoty ewaluacji i zobaczenie, w jaki sposób szkoła spełnia wymagania sformułowane przez państwo.

Należy uzupełnić, że w opinii ogółu respondentów zdecydowanie przeważały głosy wskazujące na korzyści z ewaluacji. Wypowiedzi, w których uznano ją za nieprzydatną, było relatywnie niewiele (6,04% odpowiedzi). Z opinii badanych na temat ewaluacji wynika ponadto, że nauczyciele i dyrektorzy raczej rozumieją założenia ewaluacji zewnętrznej, jej wykorzystanie do procesów doskonalenia organizacji. Choć również można wskazać przykłady niekoniecznie „dialogicznego” czy wręcz opacznego jej zrozumienia, co jednak może wynikać nie tyle z niezrozumienia istoty ewaluacji, ile na przykład z jej doświadczenia w określonym kształcie (przykładowo: „Uświadomienie potrzeby konsekwentnego, systematycznego dokumentowania niektórych działań”, „Jest to wizytacja wszechstronna”). Pojawiają się też wypowiedzi, w których respondenci oczekują, by ewaluatorzy pełnili funkcję doradcy. Trudno jednak w wielu wypadkach ocenić, ze względu na zbyt ogólnikowe wypowiedzi, czy respondenci pojmują funkcję doradcą jako dostarczenie informacji, które sami wykorzystają w doskonaleniu działań, czy raczej oczekują od wizytatorów rekomendacji, jakie działania podjąć, co byłoby niezgodne z założeniami ewaluacji zewnętrznej.

Ocena przez nauczycieli i dyrektorów kompetencji wizytatorów do spraw ewaluacji

Innym istotnym zagadnieniem, które poruszono w ankiecie poewaluacyjnej, była ocena przez nauczycieli i dyrektorów kompetencji wizytatorów do spraw ewaluacji. Wszystkie wskazane w pytaniach kompetencje zostały ocenione wysoko przez ogół respondentów. Są to umiejętności w zakresie współpracy, organizacyjne, w tym umiejętności zarządzania czasem, zachęcania do dyskusji na spotkaniu z radą pedagogiczną poświęconą prezentacji wstępnej wersji raportu, badawcze oraz kompetencje komunikacyjne i interpersonalne. Również większość nauczycieli doceniła wiedzę wizytatorów w zakresie funkcjonowania placówek i narzędzi badawczych oraz takie cechy, jak obiektywizm, dociekliwość i zaangażowanie w pracę i kulturę bycia w trakcie prowadzonego badania. Ponadto według badanych ewaluatorzy potrafili uwzględnić uwarunkowania i kontekst, w jakim funkcjonuje szkoła/placówka. Częściowo ten problem był poruszany przez ankietowanych w odpowiedziach na pytania

otwarte. Pojawiły się wypowiedzi, w których nauczyciele i dyrektorzy sugerowali lepsze dostosowanie procedury badania oraz narzędzi badawczych do określonego typu szkoły/placówki, a także sugestie takiego doboru zespołu przeprowadzającego ewaluację, w skład którego wchodziłaby osoba dobrze znająca specyfikę danego typu szkoły/placówki.

Wysoko, jak już pisano, kompetencje wizytatorów oceniają także obserwatorzy monitorujący proces ewaluacji. Wskazują jednak na kilka istotnych aspektów pracy wizytatora do spraw ewaluacji, które w ich opinii należy doskonalić. Poza wymienionymi wyżej sugestiami położenia większego nacisku w procesie szkoleniowym na kształcenie umiejętności prowadzenia wywiadów i prezentacji w raporcie pojawiają się konkretne rekomendacje kształcenia takich umiejętności, jak umiejętność organizacji przestrzeni pomieszczenia, w którym odbywa się prezentacja, przygotowania slajdów do prezentacji PowerPoint, położenia nacisku na pracę zespołową przy przygotowywaniu prezentacji. W raporcie można również przeczytać:

Wiele emocji wśród uczestników spotkania budzą przedstawienie i dyskusja nad poziomem spełniania wymagań. Dyskusja nad tym przybiera często „charakter obrony własnych stanowisk” (na przykład „nauczyciele koncentrują się na tym, co jest słabą częścią raportu”) – obrony (wizytatorów) i ataku (nauczycieli). Radzenie sobie w takich sytuacjach wymaga od ewaluatorów posiadania kompetencji facylitacji i pracy z grupą, których w wielu przypadkach brakowało.

Obserwatorzy wskazali też na występowanie problemów związanych ze współpracą wewnątrz zespołów ewaluatorów. Pojawiły się one w odniesieniu do pięciu zespołów, a dostrzeżonymi objawami były: „brak wspólnego pomysłu na przebieg spotkania”, „brak zgrania i podziału obowiązków”, „Panie miały jakieś niedomówienia z sobą”. Inne zauważone przez obserwatorów problemy we współpracy wynikały z rywalizacji między członkami zespołu badawczego, ścierania się dwóch silnych osobowości, podziału w zespole 2 + 1. Dostrzeżono również problemy z efektywnym zarządzaniem czasem podczas prezentacji raportu radzie pedagogicznej: prezentacja zwykle trwała dłużej, niż było to zaplanowane.

Odnosząc się jeszcze do zagadnienia oceny pracy, postaw i roli wizytatorów, warto podkreślić, że zdecydowana większość badanych dostrzegła zmianę roli wizytatora w nowym nadzorze pedagogicznym i pozytywnie tę zmianę określiła, wskazując na czym, według nich, polega. Respondenci odnosili się przy tym często, jak już pisano, do stereotypowego obrazu „dawnego wizytatora”. Podkreślali wielokrotnie, że zmiana polega na odejściu od kontroli, oceniania, dawania

zaleceń. Rolę wizytatora do spraw ewaluacji badani zdefiniowali na różnych płaszczyznach. W budowaniu jego portretu określali go między innymi jako badacza, obserwatora, diagnostę, partnera. Wskazywali na takie cechy, jak: obiektywizm, niezależność, życzliwość, przyjazny stosunek do nauczycieli, umiejętność tworzenia sprzyjającej atmosfery w trakcie badania. Często podkreślali te kompetencje, które wysoko ocenili, odpowiadając na pytania zamknięte.

Opinie badanych na temat przydatności raportu z ewaluacji zewnętrznej

Rezultatem pracy wizytatorów jest powstanie raportu opisującego funkcjonowanie szkoły we wskazanych przez rozporządzenie obszarach. W ocenie raportu przez badanych również widać dużą zmianę w wypowiedziach po pierwszych ewaluacjach całościowych, kiedy uznali, że raport nie odzwierciedla znanego im obrazu szkoły/placówki (61,1% odpowiedzi negatywnych) i po kolejnych pozostałych ewaluacjach, kiedy 91,15% nauczycieli i dyrektorów uznało, że raport trafnie oddaje ten obraz. Natomiast na niemal niezmiennym poziomie pozostaje ocena przydatności raportu, który zdecydowana większość ogółu respondentów oceniła jako przydatny i bardzo przydatny w pracy szkoły/placówki. Obszarem, w którym badani widzą największą jego przydatność, jest kształcenie. W pozostałych wskazanych w pytaniu obszarach (zarządzania, współpracy ze środowiskiem, współpracy między nauczycielami, relacji nauczycieli z uczniami, poprawy wyników, współpracy z rodzicami) przeważają opinie negatywne co do przydatności raportu. Taki wynik badania może być konsekwencją tego, że ewaluacje problemowe dotyczyły badania funkcjonowania szkoły w obszarze efektów działań edukacyjnych i nie odnosiły się w związku z tym wprost ani do sfery współpracy ze środowiskiem, ani do sfery zarządzania czy współpracy między nauczycielami. A w tych właśnie obszarach, według badanych, raport przyczyni się w niewielkim stopniu do rozwoju szkoły/placówki. Warto odnotować, że po pierwszych ewaluacjach, w których pod uwagę brano wszystkie wskazane w rozporządzeniu obszary funkcjonowania szkoły/placówki, badani podali współpracę z rodzicami (21%) i proces kształcenia (17%) jako obszary, w których widzą największe wykorzystanie raportu. W tym wypadku również jednak najniżej ocenili przydatność raportu w zarządzaniu szkołą/placówką. Być może oznacza to, że badani nie znajdują zastosowania wyników ewaluacji w sferze zarządzania, bo ich profesjonalna wiedza o zarządzaniu jest niewielka i trudno jest im znaleźć

powiązania między treściami raportu a tym obszarem funkcjonowania szkoły. Może to również jednak oznaczać wprost, że wyniki i wnioski nie znajdują zastosowania w zarządzaniu szkołą.

W sposobach wykorzystania raportu najwięcej osób potwierdziło wskazywaną w odpowiedziach na pytania otwarte funkcję informacyjno-diagnostyczną ewaluacji (raport „pokaże obraz szkoły i uświadomi nam, gdzie jesteśmy”) oraz jego wykorzystanie do podejmowania decyzji – raport pomoże podejmować właściwe decyzje i działania. Równocześnie jednak badani (431 na 655) uznali, że raport nie przyczyni się do analizy rzeczywistości szkoły, co w kontekście dwóch powyższych wyników może wskazywać jakąś niekonsekwencję w myśleniu o logicznej sekwencji działań związanych z wykorzystaniem wyników ewaluacji (pozyskanie informacji – analiza informacji – wykorzystanie informacji do podejmowania decyzji).

Ocena przez badanych wpływu badania na pracę szkoły/placówki

Inne ważne zagadnienie w kontekście recepcji procesu ewaluacji dotyczy wpływu procesu badawczego na pracę szkoły/placówki. Według ogółu respondentów ewaluacja zewnętrzna nie dezorganizuje codziennego funkcjonowania tych instytucji, ewentualne zakłócenia są niewielkie, możliwe do zaakceptowania. Inaczej oceniono wpływ procesu ewaluacji po pierwszych ewaluacjach całościowych. Jak wynika z badania, 49,5% respondentów uznało, że proces ewaluacji poważnie zakłócił pracę szkoły. Może to się wiązać z czynnikami omówionymi na początku dyskusji wyników. Może również być spowodowane na przykład kilkunastodniową nieobecnością dyrektorów szkół/placówek, którzy uczestniczyli w szkoleniu, który to fakt został przez respondentów powiązany z procesem ewaluacji.

Na koniec jeszcze jedna uwaga związana z odbiorem ewaluacji, a dotycząca problemu określania poziomów spełniania wymagań przez szkoły/placówki. Z raportu poświęconego monitorowaniu procesu ewaluacji wynika, że informacja na ten temat przekazywana na spotkaniu z radą pedagogiczną budzi wiele emocji, niekiedy zaburza przebieg spotkania. Do problemu tego rzadko odnosili się respondenci; sporadycznie pojawiały się wypowiedzi na ten temat przy okazji propozycji wskazywania zmian w ewaluacji, przy czym warto zauważyć, że określenie poziomu spełnienia wymagań utożsamiają badani z oceną działań szkoły/placówki, na przykład „Uważam, że ewaluacja powinna zakończyć się oceną opisową”, „Nie powinna być stawiana ocena”.

WNIOSKI Z BADANIA

Badanie przeprowadzono na podstawie wyników ankiet uzyskanych w okresie od 1 lutego 2010 do 31 sierpnia 2010 roku, dotyczących opinii nauczycieli i dyrektorów na temat procesu ewaluacji zewnętrznych, które odbyły się w ich szkołach/placówkach.

Ewaluacja zewnętrzna jest pozytywnie odbierana przez nauczycieli i dyrektorów tych szkół/placówek, w których badanie się odbyło. Zdecydowana większość badanych rozumie założenia, cele i zasady ewaluacji, choć odbiera ją w różny sposób. Dla jednych jej rezultatem jest „obraz” – rodzaj syntezy, inni respondenci przypisują jej wartość analityczną, diagnostyczną, wartościującą.

Badani widzą różnorakie korzyści płynące z ewaluacji dla szkół/placówek. Głównie doceniają funkcję informacyjną, diagnostyczną i motywacyjną procesu ewaluacji. Respondenci zauważają wykorzystanie wyników i wniosków z badania do wyznaczenia kierunków rozwoju szkoły/placówki oraz do podejmowania konkretnych działań i decyzji, które podniosą jakość pracy szkoły/placówki i umożliwią tym samym doskonalenie organizacji.

Zgodnie z założeniami ewaluacji zewnętrznej jest postrzegana nowa rola wizytatora do spraw ewaluacji, który jest określany między innymi jako niezależny, obiektywny badacz, diagnosta, obserwator i partner. Wysoko są oceniane kompetencje fachowe i społeczne wizytatorów. Dalszemu doskonaleniu powinny podlegać głównie umiejętności prezentacji wyników, prowadzenia wywiadów i dyskusji.

Z wypowiedzi badanych wynika, że odbierają oni ewaluację zewnętrzną jako proces demokratyczny, obiektywny, oparty na partnerstwie i współpracy. Oznacza to, że według badanych podstawowe wartości i cechy wpisane w koncepcję ewaluacji zewnętrznej znajdują swoje odzwierciedlenie w rzeczywistym, toczącym się procesie badawczym. Prowadzone ewaluacje nie zakłócają funkcjonowania szkół/placówek (lub zakłócają je w niewielkim stopniu).

W zgłaszanych przez respondentów propozycjach dotyczących tego, co zmienić w ewaluacji i jak usprawnić proces badawczy, dominują kwestie związane z doskonaleniem narzędzi badawczych, ale równocześnie według badanych narzędzia badawcze umożliwiają, nawet w obecnym kształcie, przeprowadzenie obiektywnego, rzetelnego badania.

Poza pracą nad doskonaleniem narzędzi badawczych konieczna jest również dalsza praca nad formą i treścią raportu. Chociaż ogólna ocena jego przydatności jest wysoka, to wykorzystanie zawartych w nim wyników i wniosków

widzą badani głównie w obszarze kształcenia. W relatywnie małym stopniu dostrzegają zastosowanie raportu do analizy rzeczywistości szkoły.

Obserwuje się znaczącą pozytywną zmianę recepcji procesu ewaluacji, porównując opinie badanych po pierwszych ewaluacjach całościowych i kolejnych ewaluacjach, głównie problemowych. Odpowiedź na pytanie, skąd się biorą tak duże różnice, nie jest jednoznaczna, problem ten wymaga dalszych badań.

Warto jeszcze raz zaznaczyć, że we wszystkich dotychczasowych ewaluacjach brały udział szkoły/placówki, które same wyraziły chęć przeprowadzenia u nich ewaluacji. Dlatego dla badania odbioru procesu ewaluacji dalej istotne będzie przyjrzenie się opiniom respondentów tych szkół, które zostaną wyznaczone do ewaluacji przez uprawnione do tego organy.

BIBLIOGRAFIA

- Jakubów L., *Społeczne uwarunkowania rozwoju przedsiębiorstw*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wrocław 2000.
- Kołodziejczyk J.I., *Analiza wyników monitorowania procesu ewaluacji i prezentacji wyników*, niepublikowany raport przygotowany dla potrzeb projektu „Programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły”.
- Kołodziejczyk J.M., *Znaczenie ewaluacji zewnętrznej dla ewolucji kultury szkoły*, referat wygłoszony na konferencji „Istota kultury szkoły jako miejsca nauczania i oddziaływań wychowawczych. Kultura szkoły rozwijającej się”, Kraków 11–12 czerwca 2010.
- Mazurkiewicz G., Berdżik J., *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: Ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Mizerek H., *Dyskretny urok ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego.
- Simons H., *Samoewaluacja szkoły*, [w:] *Ewaluacja w szkole*, wybór tekstów, red. H. Mizerek, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.

MARCIN JEWDOKIMOW

„UCZNIOWIE SĄ AKTYWNI”? ANALIZA WYMAGANIA

STRESZCZENIE

Chociaż wymaganie mówiące o zaangażowaniu uczniów w zajęcia zostało spełnione przez wszystkie szkoły, to jednak badanie wskazało również na ponad 40% grupę uczniów (szkół ponadpodstawowych) charakteryzującą się niskim zaangażowaniem w zajęcia lekcyjne. Tak samo jak w innych badaniach, poziom zaangażowania jest oceniany zdecydowanie wyżej przez nauczycieli i rodziców niż samych uczniów. Zaangażowanie uczniów szkół ponadpodstawowych w zajęcia pozalekcyjne jest wyższe niż w wypadku zajęć lekcyjnych. Wyżej swoje zaangażowanie w zajęcia pozalekcyjne oceniają uczniowie szkół podstawowych niż ponadpodstawowych.

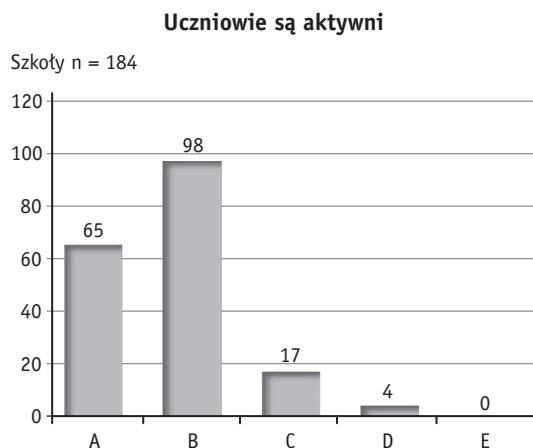
Uczniowie i nauczyciele tak samo rozumieją wpływ uczniów na rozwój własny i rozwój szkoły, jak również inicjatywy uczniowskie – jest to dla nich aktywność uczniów w działaniach innych niż lekcje, a więc konkursy, olimpiady, działania charytatywne, organizacja świąt czy tematykacja kół. Pokazuje to, że uczniowie internalizują cele szkoły. Dodatkowo, pytani o wpływ na to, co się dzieje w szkole, uczniowie szkół ponadpodstawowych twierdzą, że mają taki wpływ (wpływ zgeneralizowany), gdy jednak zapyta się ich o to w konkretnym dniu, częściej padają odpowiedzi przeczące niż potwierdzające ten fakt. Rozbieżność tę można interpretować tak, że uczniowie znają normę mówiącą o aktywności i wpływie uczniów, jednak jej faktyczna realizacja jest już dyskusyjna. W związku z tym należy ostrożnie interpretować wysoką ocenę wpływu uczniów na działanie szkoły. Raczej można tu mówić o: 1) internalizacji normy mówiącej o wpływie uczniów na działanie szkoły; 2) internalizacji celów szkoły i rozumieniu ich jako własnych celów.

Nie we wszystkich szkołach uczniowie uczestniczą w działaniach organizowanych we współpracy z podmiotami zewnętrznymi, takimi jak organizacje pozarządowe czy fundacje, co może być związane z niechęcią szkół do współpracy z trzecim sektorem lub ze słabością trzeciego sektora w Polsce.

WSTĘP

Wymaganie „uczniowie są aktywni” („dzieci są aktywne” – w odniesieniu do przedszkoli) obejmuje dwa istotne aspekty działania placówek edukacyjnych: zaangażowanie uczniów w prowadzone zajęcia (poziom D) oraz charakter wpływu, jaki mają na własną karierę edukacyjną i działalność szkoły (charakterystyki na poziomie B: „samodzielność i autonomiczność w podejmowaniu różnorodnych aktywności na rzecz własnego rozwoju i rozwoju szkoły”, „realizacja działań zainicjowanych przez uczniów”).

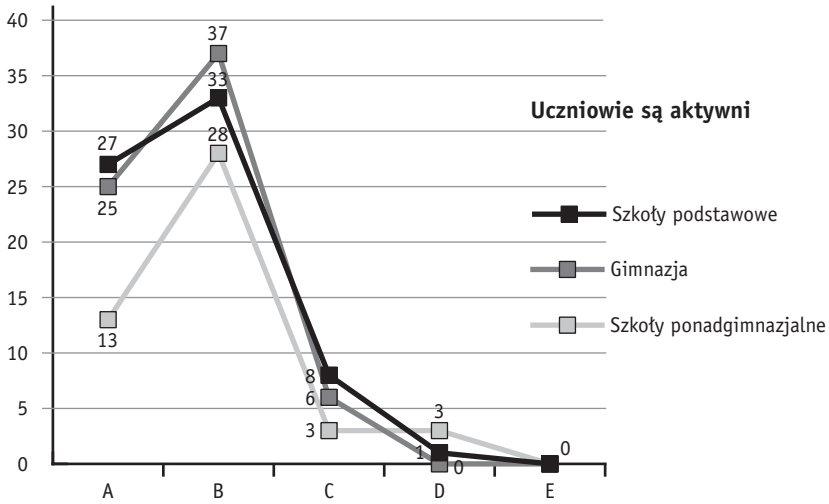
Wymaganie to przez większość szkół zostało spełnione na poziomie A i B (A – 65, B – 98). Tylko 4 badane szkoły spełniły je wyłącznie na poziomie D szkoły, co oznacza, że niespełnione zostały w nich charakterystyki na poziomie B. Z kolei 17 szkół spełniło to wymaganie na poziomie C, co oznacza, że jedno lub więcej kryteriów z poziomu B nie zostało przez nie spełnionych. W sumie przebadano 184 szkoły w całej Polsce.



Wykres 1. Wymaganie „uczniowie są aktywni” w odniesieniu do szkół

Źródło: opracowanie własne

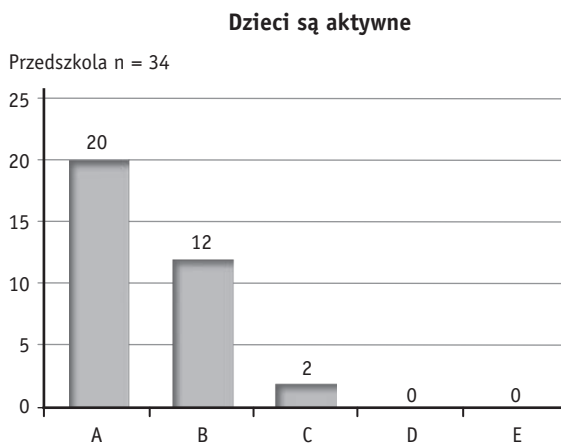
Przyglądając się tym wynikom dokładniej, widzimy, że wśród 68 przebadanych szkół podstawowych 27 spełniło go na poziomie A, 33 na poziomie B, 8 na poziomie C i jedna na poziomie D. W odniesieniu do gimnazjów wyniki wyglądają następująco: A – 25, B – 37, C – 6 i D – 0. Jeśli chodzi o przebadane szkoły ponadgimnazjalne: A – 13, B – 28, C – 3, D – 3. Najwięcej szkół niespełniających wymagania na poziomie wyższym niż D znalazło się w kategorii



Wykres 2. Wymaganie „uczniowie są aktywni” w rozbiciu na kategorie szkół
Źródło: opracowanie własne

szkół ponadgimnazjalnych (3), a proporcjonalnie najwięcej szkół spełniających wymaganie na poziomie A to szkoły podstawowe (wykres 2).

W odniesieniu do 34 badanych przedszkoli spełnienie wymagania należy również ocenić wysoko. Najwięcej placówek w tej kategorii spełnia wymaganie na poziomie A – 20, natomiast na poziomie B – 12. Dwóm przedszkolom przyznano poziom C.



Wykres 3. Wymaganie „dzieci są aktywne”, przedszkola
Źródło: opracowanie własne

ANALIZA WYMAGANIA

Badanie pokazuje, że we wszystkich przebadanych szkołach uczniowie chętnie uczestniczą w zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych. Przyglądając się danym, widzimy jednak, że uczniowie szkół ponadpodstawowych niżej oceniali swoje zaangażowanie w zajęciach lekcyjnych niż nauczyciele i rodzice oraz że aż 40% uczniów stwierdziło, że „niektóre zajęcia są wciągające, lecz zdarza się to dość rzadko”, a 3,5%, że „zajęcia w ogóle nie są wciągające i angażujące” (na wykresie 4 wartość ta została zaokrąglona do 4%), co wskazuje na ograniczone zaangażowanie w zajęcia lekcyjne bardzo dużej liczby uczniów. W ponad 56,5% wskazań zadeklarowali oni, że „duża część zajęć (choć nie wszystkie) jest wciągająca i angażuje mnie” i „prawie wszystkie lub wszystkie zajęcia bardzo mnie angażują”. Uczniowie zapytani o stosunek do zajęć lekcyjnych w dniu realizacji badania (a więc do konkretnych zajęć, a nie zajęć w ogóle¹) odpowiadali podobnie. Trochę mniej z nich wskazało na zaangażowanie w lekcje, które odbyły się w dniu przeprowadzania ankiety (53% dla odpowiedzi „duża część zajęć (choć nie wszystkie) jest wciągająca i angażuje mnie” i „prawie wszystkie lub wszystkie zajęcia bardzo mnie angażują”, $n = 2269$). Na podstawie przeprowadzonych badań nie można jednak dokładniej scharakteryzować grupy uczniów o ograniczonym zaangażowaniu w zajęcia lekcyjne. Tak wysoki wskaźnik uczniów niezaangażowanych powinien być odnotowany zarówno przez badaczy, jak i same szkoły.

Poproszeni o ocenę zaangażowania uczniów w zajęcia nauczyciele w zdecydowanej większości (ponad 88%) wskazali na wyniki między wartościami 6 a 8, gdzie 8 oznacza, że uczniowie są zdecydowanie zaangażowani, a 1 – zdecydowanie niezaangażowani ($n = 5157$). Rodzice stwierdzili natomiast, że uczniowie raczej chętnie i bardzo chętnie angażują się w zajęcia szkolne (prawie 85% odpowiedzi, $n = 11713$).

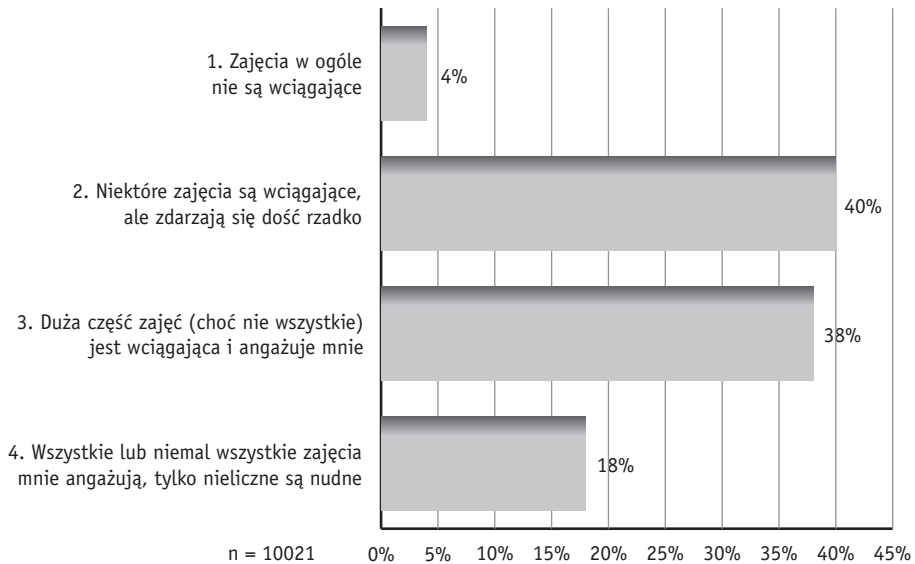
Rozbieżność ocen zaangażowania w zajęcia pomiędzy uczniami a nauczycielami i rodzicami pokazują również inne badania. Badanie CBOS-u z 2006 roku² pokazuje, że jako raczej ciekawe i zdecydowanie ciekawe lekcje ocenia 69,3% uczniów, 85,2% rodziców i 96% nauczycieli. Na rozbieżność między ocenami działalności szkoły w jej różnych aspektach przez, z jednej strony, uczniów i nauczycieli, a rodziców z drugiej strony wskazują również inne badania³.

¹ Pytanie o zajęcia jako takie mierzy zgeneralizowaną opinię na temat zaangażowania w zajęcia, która jest niższa niż faktyczne zaangażowanie w nie uczniów szkół ponadpodstawowych.

² Centrum Badania Opinii Społecznej, *Przemoc w szkole. Raport z badań*, Warszawa 2006, s. 15.

³ Na przykład *Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy” 2009*.

**Wybierz zdanie, które najlepiej odpowiada Twojemu
stosunkowi do zajęć lekcyjnych**

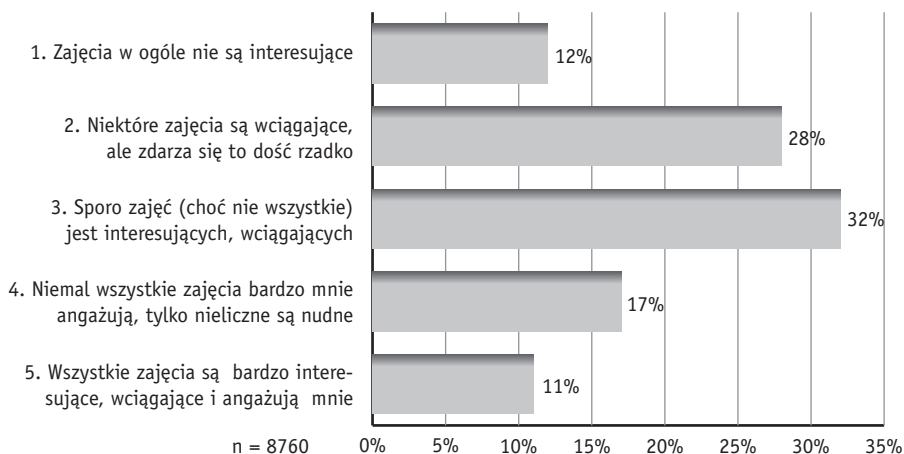


Wykres 4. Stosunek uczniów szkół ponadpodstawowych do zajęć lekcyjnych. Podane wartości to procent odpowiedzi ważnych. Brak odpowiedzi – 2,38% (n = 10021, ankieta „Moja szkoła”)

Źródło: opracowanie własne

Zaangażowanie uczniów szkół ponadpodstawowych w zajęcia pozalekcyjne jest wyższe niż w wypadku zajęć lekcyjnych (w odniesieniu do oceny zgeneralizowanej), co prawdopodobnie wiąże się z większą możliwością ich wyboru przez uczniów oraz często odmiennymi formami prowadzenia tych zajęć, jak również atrakcyjnością ich tematyki. Prawie 61% pytaných uczniów stwierdziło, że „Wszystkie zajęcia są bardzo wciągające i angażują mnie”, „Nie-mal wszystkie zajęcia bardzo mnie angażują, tylko nieliczne są nudne” i „Duża część zajęć (choć nie wszystkie) jest interesujących, wciągających. Z kolei prawie 28% uczniów stwierdziło, że tylko „Niektóre zajęcia są wciągające, ale zdarza się to dość rzadko”, a prawie 12%, że „Zajęcia w ogóle nie są interesujące, wciągające” (n = 8760). Tak samo jak w przypadku zajęć lekcyjnych zaangażowanie uczniów w zajęcia pozalekcyjne wyżej oceniają nauczyciele niż sami uczniowie. 89% nauczycieli określiło poziom zaangażowania uczniów w te zajęcia między wartościami 6 a 8, gdzie 8 oznacza, że uczniowie są zdecydowanie zaangażowani, a 1 – zdecydowanie niezaangażowani (n = 609).

Wybierz zdanie, które najlepiej odpowiada Twojemu
stosunkowi do zajęć pozalekcyjnych



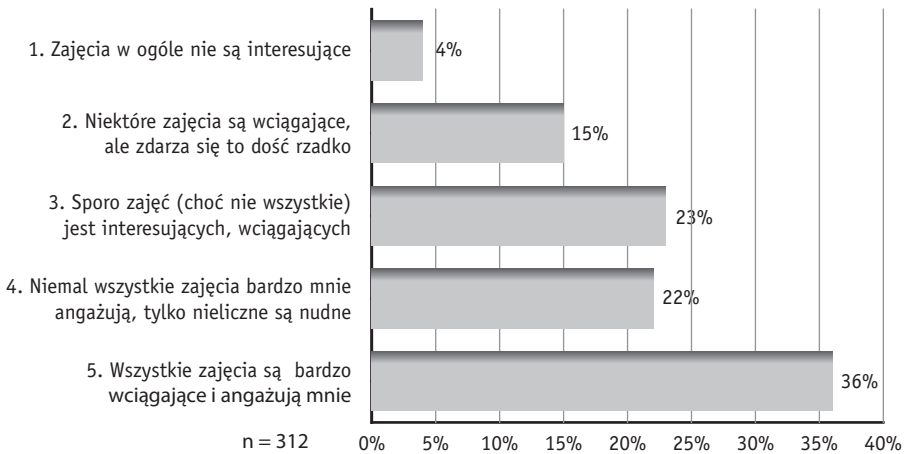
Wykres 5. Zaangażowanie uczniów szkół ponadpodstawowych w zajęcia pozalekcyjne (n = 8760, ankieta „Moja szkoła”)

Źródło: opracowanie własne

Lepiej niż uczniowie szkół ponadpodstawowych zajęcia pozalekcyjne oceniają uczniowie szkół podstawowych (należy jednak podkreślić, że różnica między zbiorami danych w odniesieniu do tych dwóch grup uczniów jest bardzo duża). Aż 19% uczniów szkół podstawowych stwierdziło, że „Zajęcia w ogóle nie są interesujące” i „Niektóre zajęcia są wciągające, ale zdarza się to dość rzadko”. Biorąc pod uwagę, że są to zajęcia pozalekcyjne, a więc takie, na które uczniowie uczęszczają z własnego wyboru, trzeba przyznać, że wynik ten jest niepokojącym sygnałem braku atrakcyjności zajęć pozalekcyjnych dla uczniów (wykres 6).

Podsumowując, chociaż charakterystyka mówiąca o zaangażowaniu uczniów w zajęcia została spełniona przez wszystkie szkoły, to jednak badanie wskazało również na ponad 40% grupę uczniów (szkół ponadpodstawowych) charakteryzującą się niskim zaangażowaniem w zajęcia lekcyjne. Tak samo jak w innych badaniach, poziom zaangażowania jest oceniany zdecydowanie wyżej przez nauczycieli i rodziców niż samych uczniów. Zaangażowanie uczniów szkół ponadpodstawowych w zajęcia pozalekcyjne jest wyższe niż w wypadku zajęć lekcyjnych. Wyżej swoje zaangażowanie w zajęcia pozalekcyjne oceniają uczniowie szkół podstawowych niż ponadpodstawowych.

**Wybierz zdanie, które najlepiej odpowiada Twojemu
stosunkowi do zajęć pozalekcyjnych**



Wykres 6. Stosunek uczniów szkół podstawowych do zajęć pozalekcyjnych (n = 312, ankieta „Moja szkoła”)

Źródło: opracowanie własne

Kolejnym aspektem analizowanego wymagania jest kwestia działań podejmowanych przez uczniów na rzecz własnego rozwoju i rozwoju szkoły oraz realizacja w szkole działań zainicjowanych przez uczniów. Zdaniem większości badanych nauczycieli (n = 682) uczniowie „Bardzo często” lub „Raczej często” zgłaszają inicjatywy, które mogą wspierać ich rozwój (66,13% zsumowanych odpowiedzi dla obu odpowiedzi). 31,67% stwierdziło, że ma to miejsce „Raczej rzadko”, a 2,2%, że takie inicjatywy nie są zgłaszane przez uczniów. Zdecydowana większość nauczycieli stwierdziła również, że w tym lub poprzednim roku szkolnym pomagała uczniom w realizacji zgłoszonych przez nich inicjatyw, które dotyczyły ich własnego rozwoju (88,5%, n = 3428). Przykładami takich inicjatyw są: organizacja zawodów sportowych i świąt okolicznościowych i imprez (na przykład andrzejki, Wigilia), pomoc w przygotowaniu do konkursów, w których uczniowie chcą brać udział, zorganizowanie i przeprowadzenie festiwali (na przykład muzycznych), organizacja zajęć pozalekcyjnych, kół tematycznych i zajęć wyrównawczych według potrzeb uczniów, wykonywanie dodatkowych prac badawczych czy pomoc w wykonywaniu zadań o rozszerzonym poziomie. Zauważmy, że wskazane tu przykłady to właściwie standardowy katalog działań szkół. W takim razie inicjatywa uczniów w tym

zakresie może być rozumiana jako posiadanie przez nich wpływu na kształt tych działań albo pomoc w ich organizowaniu czy po prostu aktywne zaangażowanie w nie. To z kolei pozwala na interpretację rozumienia przez nauczycieli samodzielności i autonomiczności uczniów na rzecz własnego rozwoju i rozwoju szkoły jako zaangażowanie się w działania podejmowane w szkole czy aktywność w ich zakresie. Takie rozumienie autonomiczności i samodzielności jest z założenia pewnym ich ograniczeniem, jednocześnie wpisującym się w rozumienie aktywnego i samodzielnego ucznia jako takiego, który dobrze i aktywnie funkcjonuje w systemie szkolnym. Zresztą jest to – jak się wydaje – również definicja akceptowana przez uczniów. Otóż gdy zapytano ich, co znaczy dla nich „rozwijać się” (choć nie oznacza to dokładnie tego samego, co samodzielność i autonomia, warto jednak zestawzić tu wypowiedzi uczniów z wypowiedziami nauczycieli), to często odpowiadali, odnosząc się do tych samych typów działań, które wskazywali nauczyciele pytani o inicjatywę uczniów. Uczniowie mówią też o doskonaleniu siebie, poznawaniu swoich talentów, kształtowaniu swojej osobowości. Omówienie kwestii rozumienia tego pojęcia przez uczniów opisał jeden z ewaluatorów:

Uczniowie (13 na 13) wiedzą, co oznacza pojęcie „rozwijać się”. Podali, że mają wpływ na własny rozwój, na przykład:

- poprzez uczestnictwo w wielu zajęciach pozalekcyjnych (kółko taneczne, koło informatyczne, treningi siatkówki),
- nauczyciele przygotowują ich do udziału konkursach przedmiotowych i zawodach sportowych,
- mają możliwość uczestniczyć w wielu konkursach przedmiotowych i artystycznych oraz zawodach,
- redagują własną gazetkę szkolną,
- mają wpływ na organizację wycieczek i zawodów sportowych,
- wybierają własnych przedstawicieli do samorządu uczniowskiego,
- nabywają nowych umiejętności: jazda na nartach, uprawa roślin, taniec, gra w piłkę siatkową, pływanie.

Szkoła oferuje im następujące zajęcia – zajęcia wyrównawcze, koła zainteresowań, zajęcia sportowe, taneczne, chór. Uczniowie chętnie w nich uczestniczą, choć oferta nie w pełni zaspokaja ich potrzeby.

Tę obserwację można zinterpretować również w ten sposób, że szkoła skutecznie internalizuje w uczniach stawiane przed nimi cele. Odnosząc się do innej terminologii socjologicznej, można stwierdzić, iż zbieżność ta jest zarazem przykładem skutecznie realizowanej przemocy symbolicznej, a więc takiej sytuacji, w której podmiot nie dostrzega wpływu przemocy i akceptuje wynikające z asymetrycznej relacji cele grupy dominującej (w tym wypadku nauczycieli).

Zauważmy, że dokładnie te same działania wymieniają nauczyciele poproszeni o wskazanie inicjatyw dotyczących rozwoju, które podejmują uczniowie. Respondenci rozumieją przez to głównie zgłaszanie inicjatyw (na przykład udział w konkursach, organizacja wycieczek, tematyzacja kół według własnych zainteresowań), udział w zajęciach pozalekcyjnych i konkursach, wolontariat, uczestnictwo w działaniach nieobowiązkowych, takich jak realizowane w szkole projekty. Przykładem takich działań przytoczonych przez jednego z ewaluatorów (za dyrektorem szkoły) mogą być:

Uczniowie uczestniczą w dodatkowych – nieobowiązkowych:

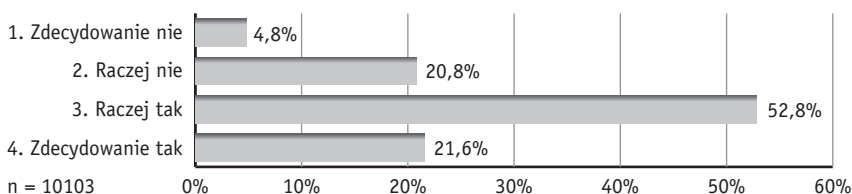
- projektach (miejskich, wewnętrznych i zewnętrznych), na przykład w projekcie „Opowiem Ci o wolnej Polsce” realizowanym we współpracy z IPN-em, Muzeum Powstania Warszawskiego oraz Centrum Edukacji Obywatelskiej, projekcie UNICEF-u – zbiórka pieniędzy dla dzieci z Konga, projekcie miasta Piastowa „Szlakiem naszej historii” (patrole uczniów poszukują śladów historii na terenie miasta), projekcie sportowo-kulturalnym „Ciastko z bajką”;
- projektach naukowych organizowanych w szkole, na przykład „Tydzień nauki”; organizacjach młodzieżowych na przykład ZHP XXX, w kołach pozalekcyjnych.

Inny przykład realizacji inicjatyw uczniowskich:

1) mityng dotyczący praw człowieka, 2) wolontariat, 3) dyskusyjny klub filmowy, 4) debaty uczniowskie organizowane we współpracy z nauczycielami, na przykład „Kobiety w społeczeństwie”, 5) utworzenie Klubu Fantastyki – powstała organizacja pozarządowa realizuje obecnie projekt unijny prezentowany w ramach Dni Lubiąża.

W świetle tego zbieżnego rozumienia przez uczniów i nauczycieli autonomiczności, rozwoju i inicjatywy można lepiej zinterpretować wyniki dotyczące oceny wpływu uczniów na działanie szkoły. Zdaniem badanych uczniów szkół ponadpodstawowych zdecydowanie mają (20,8%) i raczej mają (52,8%) oni wpływ na to, co się dzieje w szkole (n = 10103).

Czy uczniowie mają wpływ na to, co się dzieje w szkole?



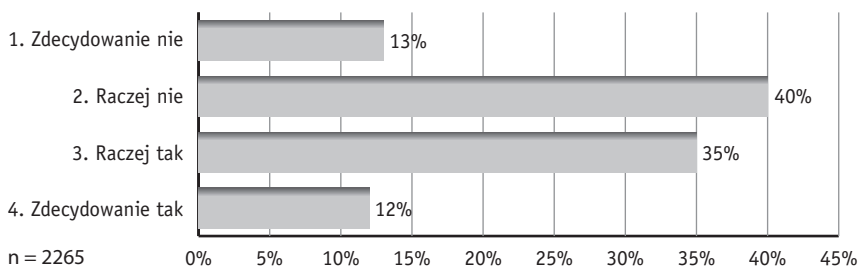
Wykres 7. Ocena wpływu uczniów szkół ponadpodstawowych na to, co się dzieje w szkole (n = 10103, ankieta „Moja szkoła”)

Źródło: opracowanie własne

Z kolei jeśli chodzi o wpływ uczniów szkół ponadpodstawowych w dniu przeprowadzania ankiety (wykres 8), to wartości mówiące o wpływie są już niższe niż w odpowiedzi na pytanie o wpływ uogólniony czy jako taki (a więc nie dotyczący konkretnego dnia, ale nauki jako takiej).

Wyniki były niższe niż w wypadku uogólnionej oceny wpływu (trzeba jednak podkreślić, że na to pytanie odpowiedziało zdecydowanie mniej respondentów niż w wypadku wpływu uogólnionego). W takiej sytuacji mamy do czynienia z przewagą odpowiedzi negatywnych nad pozytywnymi. Zastanawiając się nad różnicą między oceną wpływu zgeneralizowanego i wpływu w danym momencie, można powiedzieć, że wynika ona właśnie z mechanizmu internalizacji, w wyniku którego nie tylko cele szkoły stają się celami uczniów, ale również są oni (uczniowie) przekonani, że ogólnie cele te realizują. Gdy jednak refleksja dotyczy konkretnych wydarzeń, a nie rekonstrukcji normy wpływu (również w ten sposób można rozumieć pytanie o wpływ zgeneralizowany, jako pytanie odnoszące się nie tyle do konkretnych wydarzeń mających miejsce w szkole, ile do normy, a więc tego, w jaki sposób powinno się zachowywać – w tym przypadku: mieć wpływ, być aktywnym i tak dalej), to okazuje się, że uczniowie przyznają, iż odczuwają różnicę między normą mówiącą o wpływie a jej faktyczną realizacją w środowisku szkolnym. Jeśli pomimo bardzo dużej rozbieżności w liczebności respondentów odpowiadających na te pytania porównać ich wyniki, to można powiedzieć, że posiadanie wpływu na to, co się dzieje w szkole, jest raczej normą, a więc pewnym stanem pożądanym, a nie faktycznym sposobem zachowania uczniów. W takim razie należy ostrożnie interpretować dane o dużym wpływie uczniów na to, co się dzieje w szkole.

Czy miałeś wpływ na to, co dziś działo się w szkole?



Wykres 8. Wpływ uczniów szkół ponadpodstawowych na to, co działo się danego dnia w szkole (n = 2265, ankieta „Mój dzień”)

Źródło: opracowanie własne

Można powiedzieć, że zinternalizowali oni ważność tego postulatu, lecz jego wprowadzanie w życie jest sprawą dyskusyjną.

Według badanych nauczycieli i uczniów przykładami tego wpływu są właściwie te same działania, które były wskazywane w wypadku pytania o inicjatywy uczniów, i dotyczą one między innymi zajęć pozalekcyjnych, olimpiad i zawodów, organizacji świąt czy wycieczek albo akcji charytatywnych. Typowa odpowiedź uczniów na temat ich wpływu na działanie szkoły może być taka:

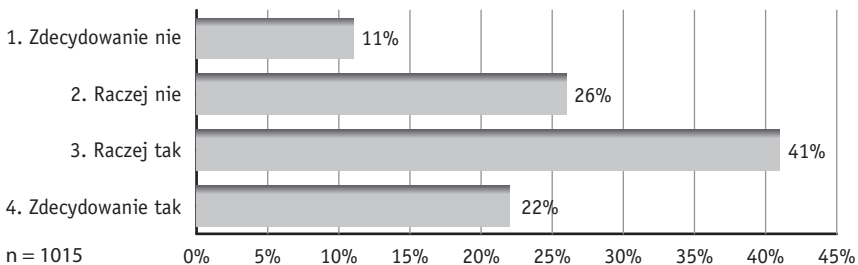
Zdaniem uczniów do ich pomysłów należą:

- powstanie radiowęzła,
- „Szczęśliwy numerek” – osoba z wylosowanym numerem nie będzie pytana danego dnia,
- konkursy, na przykład „Na najładniejszy wystrój klas”, „Na najładniejszą marzannę”,
- imprezy szkolne, na przykład „Pierwszy dzień wiosny – wybory miss i mistera, „Mam talent” (uczniowie prezentują swoje talenty),
- dyskoteki, wieczorki, wigilie klasowe, mikołajki i tym podobne.

Co ciekawe, pomimo wyników przedstawionych na wykresie 8 uczniowie pytani: „Czy w tej szkole macie możliwość wpływania na to, w jaki sposób się rozwijacie?”, nie podają przykładów braku wpływu.

Jeśli wpływ na działalność szkoły będziemy rozumieć jako po prostu aktywność uczniów w działaniach innych niż zajęcia lekcyjne, które mają miejsce w szkole, to nie dziwi, że uczniowie szkół podstawowych oceniają swój wpływ wyżej niż uczniowie innych szkół. Na pytanie: „Czy miałeś wpływ na to, co dziś działo się podczas zajęć?” prawie 63% uczniów stwierdziło: „Raczej tak” lub „Zdecydowanie tak”.

Czy miałeś wpływ na to, co dziś działo się podczas zajęć?



Wykres 9. Ocena wpływu uczniów szkół podstawowych na to, co danego dnia działo się podczas zajęć (n=1015, dominanta i mediana „raczej tak”)

Źródło: opracowanie własne

Ważnym aspektem wpływu uczniów (według nich samych) na działalność szkoły jest samorząd szkolny i klasowy. Jak pokazują badania CBOS-u z 2006 roku⁴:

Istnienie samorządów klasowych jest zjawiskiem powszechnym – 97,8% uczniów deklaruje, że w ich klasie funkcjonuje taki organ, zaś 98% nauczycieli wyraża przekonanie, że w szkole, w której pracują, wszystkie klasy mają swoje samorządy. Jednak pomimo faktu istnienia samorządów klasowych ich działalność wygląda różnie. Większość ankietowanych uczniów (56,4%) krytycznie ocenia pracę samorządu w swojej klasie, a tylko 41,4% docenia aktywność tego organu. Nauczyciele natomiast w ocenie aktywności samorządów klasowych są wyraźnie podzieleni. Prawie połowa (49,2%) nie potrafi wyrazić jednoznacznej opinii w tej kwestii ze względu na zróżnicowaną aktywność samorządów w poszczególnych klasach. Tylko niespełna jedna trzecia ogółu ankietowanych nauczycieli (30%) uważa, że organy te są aktywne, zaś 17,7% zarzuca im bierność. Ocena działalności samorządów klasowych najkorzystniej wypada wśród uczniów i nauczycieli ze szkół podstawowych, najczęściej też uczących się lub pracujących w placówkach wiejskich. Najgorzej natomiast w tych ocenach wypadają samorządy w szkołach ponadgimnazjalnych, zlokalizowanych głównie w największych miastach.

Dane te wskazują, że nawet jeżeli samorządy są ważnym kanałem wpływu uczniów na działalność szkoły, to jednak ich działanie jest zróżnicowane.

Z zebranych danych wynika, że nie we wszystkich szkołach uczniowie uczestniczą w działaniach organizowanych we współpracy z podmiotami zewnętrznymi, takimi jak organizacje pozarządowe czy fundacje, co może być związane albo z niechęcią szkół do współpracy z trzecim sektorem, albo ze słabością trzeciego sektora w Polsce. Są to tymczasem inicjatywy służące rozwojowi z perspektywy uczestników, którzy w wielu tego typu projektach/działaniach są pozycjonowani jako beneficjenci bezpośredni, a więc zyskujący najwięcej z realizowanych działań. Jak dowodzą badania realizowane w ramach programu „Szkoła bez przemocy”⁵:

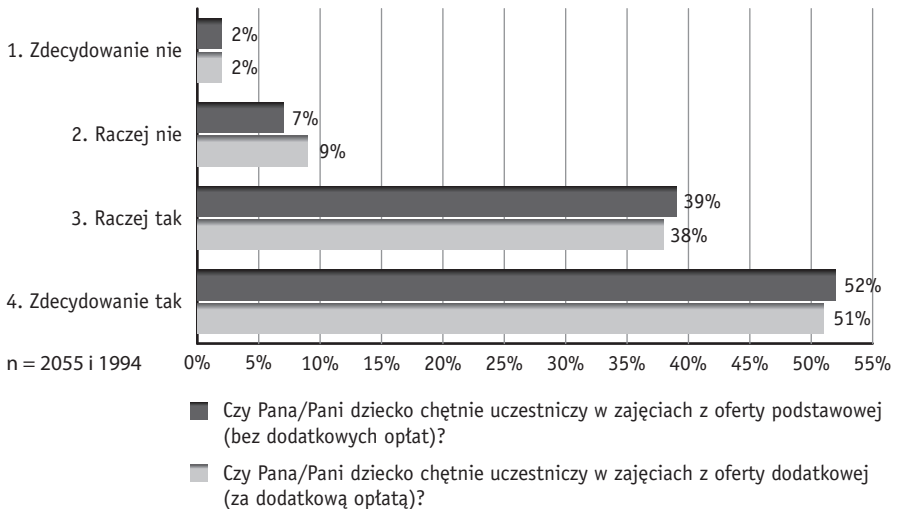
Co prawda do udziału w akcji Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy przyznaje się, podobnie jak do prac dla szkoły, niemal co drugi uczeń (40% chłopców i 44% dziewcząt), ale wolontariuszy działających na rzecz organizacji humanitarnych, pokojowych, politycznych lub związanych z ochroną środowiska jest już zdecydowanie mniej (27% chłopców i 38% dziewcząt) i wskaźnik ten, podobnie jak zaufanie, spada gwałtownie z wiekiem, zwłaszcza po zakończeniu gimnazjum. Niski jest też procent uczniów zrzeszonych w jakichkolwiek dobrowolnych organizacjach, przy czym w tym przypadku chłopcy, zwłaszcza starsi, wykazują większe zaangażowanie społeczne od dziewcząt. Do organizacji młodzieżowej (na przykład ZHP, ZHR) należy co dziesiąty uczeń. Więcej realizuje swoje pasje w klubach hobbistycznych (kołka zainteresowań) – 22% chłopców i 36% dziewcząt). Skłonność do zrzeszania się spadła znacznie w ostatnim roku.

⁴ Centrum Badania Opinii Społecznej, *Przemoc w szkole. Raport z badań*, Warszawa 2006, s. 9–10.

⁵ *Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy” 2008*, s. 71–72.

Podsumowując, uczniowie i nauczyciele tak samo rozumieją wpływ uczniów na własny rozwój i rozwój szkoły, jak również inicjatywy uczniowskie – jest to dla nich aktywność uczniów w działaniach innych niż lekcje, a więc konkursy, olimpiady, działania charytatywne, organizacja świąt czy tematyzacja kół. To właśnie w kontekście tej definicji należy rozumieć dość wysokie oceny wpływu uczniów i nauczycieli na to, co się dzieje w szkole. W szkołach brakuje natomiast współpracy z podmiotami zewnętrznymi, takimi jak organizacje pozarządowe czy fundacje oraz zaangażowania samych uczniów w działalność tych organizacji. Wydaje się, że to właśnie działania z podmiotami zewnętrznymi pozwoliłyby na rozszerzenie definicji autonomiczności i wpływu uczniów na działalność szkół przez stworzenie ram odniesienia, które wykraczałyby poza system szkolny, a więc właśnie koła tematyczne czy organizacja Wigilii w klasie.

Jeśli chodzi o przedszkola, to we wszystkich badanych przedszkolach dzieci chętnie uczestniczą w prowadzonych w nich zajęciach z oferty podstawowej i dodatkowej (za dodatkową opłatą). Takie opinie dominują wśród rodziców, pracowników i partnerów przedszkoli. Ze względów finansowych więcej wychowanków przedszkoli uczestniczy w zajęciach nieodpłatnych niż odpłatnych. Zdaniem rodziców przedszkolaków zdecydowanie chętnie uczestniczą oni w zajęciach z oferty podstawowej i dodatkowej.



Wykres 10. Ocena zaangażowania dzieci w zajęcia z oferty podstawowej i dodatkowej w przedszkolach według rodziców (n = 2055 i 1994)

Źródło: opracowanie własne

Wszystkie przedszkola, z wyjątkiem dwóch z przebadanej grupy (dwa na poziomie C), wdrażają dzieci do samodzielności w podejmowaniu różnorodnych aktywności na rzecz własnego rozwoju. Realizowane w tym kierunku działania można podzielić na: indywidualizujące podejście do pracy z wychowankami i podejmowanie specyficznych aktywności rozwijających samodzielność. Indywidualizujące podejście sprowadza się do rozpoznania specyfiki możliwości i potrzeb wychowanków, jak również stosowania pochwał za każdą dobrze wykonaną rzecz, co utwierdza wychowanków w podejmowanych działaniach. Przedszkola podejmują szersze aktywności pobudzające indywidualność. Można tu wskazać na popularne tworzenie kącików zainteresowań (na przykład młodego technika, laboratorium, przyrody), organizowanie olimpiad i konkursów, co skłania dzieci do konkurencji i zwrótnie pozwala im się odróżnić od pozostałych członków grupy, jak również zdobywać dodatkową wiedzę. W ramach indywidualizacji dzieci uczone są zachowania się w trudnych sytuacjach, na przykład na ulicy, telefonowania na policję czy do straży pożarnej. Przedszkola kładą nacisk na rozwój umiejętności samoobsługowych. Stosowanie metod aktywizacyjnych i rozwijanie zainteresowań, jak również zachęcanie do samodzielności przyczyniają się do kształtowania nawyków samodzielności, które są rozpoznawane przez rodziców wychowanków z badanych przedszkoli. W tym względzie istotne jest również włączanie wychowanków w pełnienie dyżurów grupowych, wykonywanie prac społeczno-gospodarczych i użytkowych, w tym na rzecz grupy. Innymi sposobami są spotkania z ciekawymi osobami i dostarczanie informacji, które pozwalają na tworzenie i rozpoznawanie indywidualnych preferencji wychowanków (na przykład spotkania z osobami wykonującymi dane zawody). Organizacja zajęć dodatkowych, jak również regularna praca zachęcają do twórczości artystycznej, a więc sposobu na poznawanie siebie poprzez ekspresję.

Wdrażanie do samodzielności odbywa się również przez udział w różnorodnych projektach realizowanych przez same przedszkola lub we współpracy z instytucjami zewnętrznymi (na przykład biblioteka, szkoła, szkoła języka obcego). Przykład takiego projektu podaje jeden z ewaluatorów: „W ubiegłym roku w przedszkolu realizowano program asystentury językowej Comenius w wykonaniu asystentki językowej z Włoch. Dzieci, które uczyły się języka w bezpośrednim kontakcie, poznawały kultury innych krajów, starają się samodzielnie posługiwać językiem obcym, komputerem, zdobywają nowe wiadomości”. Wiele z badanych przedszkoli uczestniczy w akcji „Cała Polska

czyta dzieciom”. Ważną kategorią w obszarze aktywizacji są również zdaniem badanych wycieczki i wyjścia poza teren przedszkola, które rozwijają ciekawość świata oraz dostarczają materiału do refleksji. Jedno z przedszkoli stosuje metodę promocji talentów swoich podopiecznych na stronie internetowej.

Rekomendacje

- Zwiększenie współpracy z podmiotami zewnętrznymi, takimi jak organizacje pozarządowe. Z jednej strony może to wpłynąć na zwiększenie zaangażowania społecznego uczniów, z drugiej – stworzyć szersze ramy odniesienia dla rozumienia wpływu uczniów na własny rozwój i rozwój szkoły.

BIBLIOGRAFIA

- Centrum Badania Opinii Społecznej, *Przemoc w szkole. Raport z badań*, Warszawa 2006.
- Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy” 2008.*
- Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy” 2009.*

MARCIN JEWDOKIMOW,
BARTŁOMIEJ WALCZAK

CZY W SZKOLE „RESPEKTOWANE SĄ NORMY SPOŁECZNE”? ANALIZA WYNIKÓW EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ WYMAGANIA

W niniejszym artykule podejmiemy próbę analizy danych empirycznych zgromadzonych przy poszczególnych kryteriach w wymaganiu „respektowane są normy społeczne”. W analizie postaramy się przedstawić syntetyczny obraz najczęściej podejmowanych działań/pokazywanych zjawisk, ilustrując go danymi z poszczególnych badań ewaluacyjnych. Drugim celem jest porównanie spójności zebranych danych, zarówno w odniesieniu do innych danych z nadzoru pedagogicznego, jak i zewnętrznych badań nad przestrzeganiem norm społecznych w szkołach. Całość zamyka analiza stopnia spełniania wymagań państwa przez szkoły i przedszkola oraz podsumowanie.

Wymaganie „respektowane są normy społeczne”, wchodzące w zakres obszaru „efekty”, odnosi się do kilku istotnych wymiarów funkcjonowania szkół, przedszkoli i innych placówek edukacyjnych. Na poziomie D wymaganie odnosi się do poczucia bezpieczeństwa uczniów, a więc obowiązku szkoły wobec ucznia i jednocześnie obowiązku ucznia wobec szkoły, jakim jest znajomość oczekiwanych od niego/niej wymagań. Współczesna szkoła, tak samo jak inne obszary społeczne we współczesnym świecie, uzbraja się w narzędzia samoobserwacji, dlatego nie dziwi, że wymóg diagnozy zachowań uczniów został uznany przez ustawodawcę również za charakterystykę na poziomie D (i spełniony przez wszystkie badane placówki, o czym więcej w dalszej części tekstu). Ostatnią charakterystyką na tym poziomie są działania szkoły, takie jak eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań, które są standardowymi narzędziami dyscyplinowania uczniów. Charakterystyka tego

wymagania na poziomie B odnosi się już nie tyle do wiedzy o tym, jak powinno się zachowywać, ile również do jej internalizacji (charakterystyka: „uczniowie prezentują właściwe zachowania”). Na poziomie B wymóg narzędzi samoobserwacji szkoły został rozbudowany: szkoła nie tylko ma prowadzić działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń i wzmacnianie właściwych zachowań, ale również analizować własne działania w tym zakresie, oceniać ich skuteczność oraz w razie potrzeb modyfikować je. Ważnym postulatem szkoły spełniającej wymóg na poziomie B jest uwzględnianie inicjatyw uczniów w modyfikacji wspomnianych działań, co jest odzwierciedleniem upodmiotowienia ucznia i demokratyzacji procesu edukacji, a szerzej – nauką aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Wymaganie „respektowane są normy społeczne” odnosi się zatem i do pozycji ucznia w szkole (możliwość wpływu na podejmowane działania wychowawcze), i do jego funkcjonowania w niej (poczucie bezpieczeństwa, znajomość obowiązujących reguł oraz ich internalizacja), jak również do zdolności szkół do autoanalizy. Odpowiedź na pytanie o spełnianie tego wymagania przez badane szkoły jest więc zarazem odpowiedzią na pytania o jej możliwości wpływu na uczniów, zapewnienia im sprzyjającego klimatu do pracy, a także diagnozą funkcjonowania szkół pod kątem ich nadążania za postulatem samoobserwacji (w celu zwiększenia efektywności pracy)¹.

Poniżej przedstawiono strukturę analizowanej grupy szkół. Należy podkreślić, że przeprowadzone badania nie są reprezentatywne dla polskich szkół, pokazują sytuację w placówkach, które same zgłosiły się do ewaluacji i jako takie reprezentują forpocztę polskiej oświaty.

Tabela 1. Struktura badanej grupy szkół

Szkoły podstawowe	71
Gimnazja	68
Szkoły ponadgimnazjalne	48
Razem	186

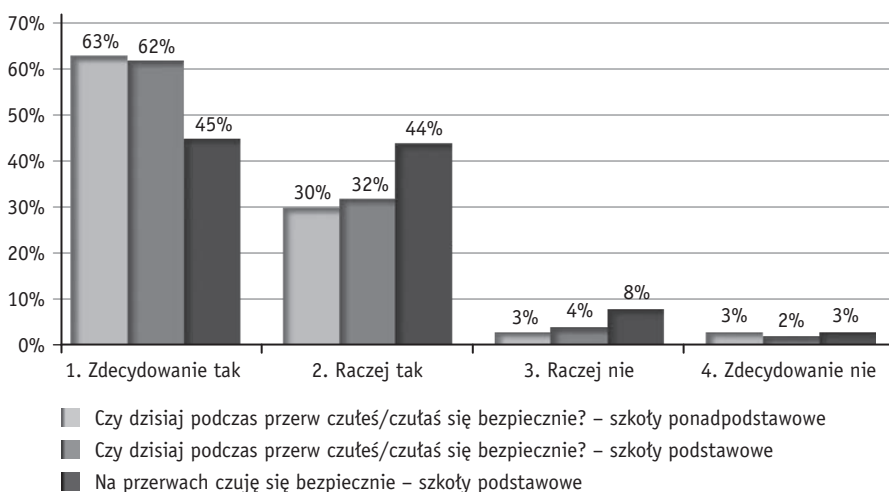
Źródło: opracowanie własne

¹ Por. J. Kołodziejczyk, *Wymagania wobec szkół i obszary ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 93–94.

KRYTERIUM „UCZNIOWIE CZUJĄ SIĘ W SZKOLE BEZPIECZNIE”

Badanie pokazuje, że ogólnie uczniowie czują się w szkole bezpiecznie, choć widać różnicę między uczniami szkół podstawowych a starszymi uczniami. Na poczucie bezpieczeństwa w trakcie przerw w dniu realizacji badania wskazuje 93% uczniów szkół ponadpodstawowych i 95% uczniów szkół podstawowych. Po uogólnieniu pytania na całość doświadczeń ucznia, w szkołach podstawowych łączny odsetek wskazań spadł do 89%.

n = 9687, 3571

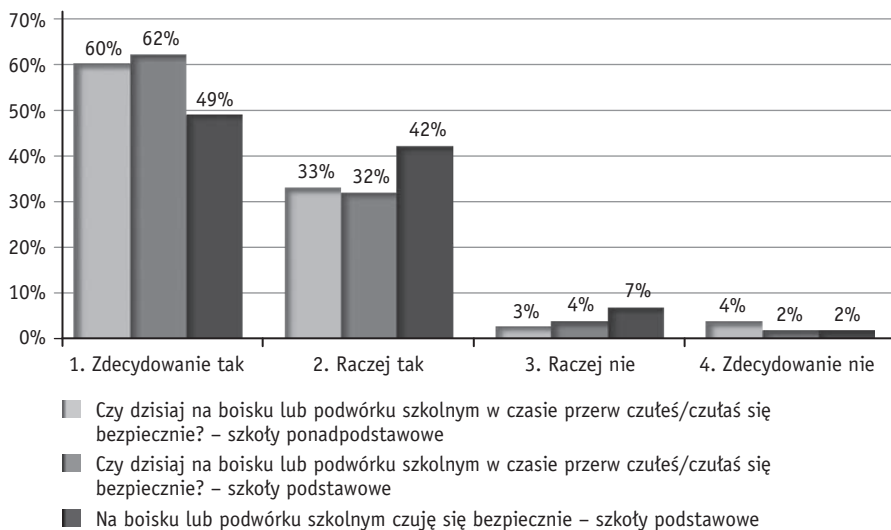


Wykres 1. Poczucie bezpieczeństwa podczas przerw.

Źródło: opracowanie własne

Większość ankietowanych uczniów czuje się bezpiecznie na boisku lub podwórku szkolnym. Również większość badanych uczniów stwierdziła, że poza zwykłymi godzinami pracy szkoły na jej terenie (na przykład po zajęciach pozalekcyjnych lub kiedy przychodzą na boisko) czuje się bezpiecznie (wykres 2). Łącznie na odpowiedzi „Zdecydowanie tak” i „Raczej tak” wskazało 69,3% wszystkich uczniów szkół ponadpodstawowych (odsetek ważnych odpowiedzi, n = 10240, jednocześnie 24,22% pytanym zadeklarowało, że nigdy nie bywa na terenie szkoły poza godzinami jej pracy). Identyczny odsetek odpowiedzi afirmatywnych pojawił się w ankiecie skierowanej do uczniów szkół

n = 9625, 3571



Wykres 2. Poczucie bezpieczeństwa uczniów na boisku lub podwórku szkolnym. Pokazano rozkłady z odpowiedzi uczniów, którzy bywają na boisku poza godzinami pracy szkoły
Źródło: opracowanie własne

podstawowych (przy $n = 3591$, jednocześnie 23,6% pytanym zadeklarowało, że nigdy nie bywa na terenie szkoły poza godzinami jej pracy).

Warto zwrócić uwagę, że w ogólnopolskim badaniu CBOS-u na reprezentatywnej próbie szkół uzyskano zbliżone rozkłady (87,2% uczniów w tym badaniu zadeklarowało, że czuje się całkowicie bezpiecznie²). Niewielkie różnice w rozkładach pomiędzy badaniem CBOS-u a ewaluacją zewnętrzną przy podobnie brzmiących pytaniach można wytłumaczyć wprowadzeniem do ewaluacji okoliczności miejsca. Pytania dotyczą poczucia bezpieczeństwa, a nie faktycznych zdarzeń odnoszących się do przemocy fizycznej lub psychicznej, lub ich groźby. Paradoksalnie, poczucie bezpieczeństwa w różnych sytuacjach i miejscach w szkole (na przykład przerwa, boisko) jest – jak pokazuje nasze badanie – zdecydowanie wyższe niż faktyczne zdarzenia przemocowe, o których odsetku informują inne badania. Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy” 2009³ pokazuje, że w 2008 roku aż 31% uczniów szkół podstawowych

² Centrum Badania Opinii Społecznej, *Przemoc w szkole. Raport z badań*, Warszawa 2006, s. 14.

³ Nie jest to również badanie na próbie reprezentatywnej, J. Czapiński, *Badania rodziców 2009. Przemoc i inne problemy w polskiej szkole w opinii rodziców*, raport z badań zrealizowanych w ramach programu „Szkoła bez przemocy”, Warszawa 2009, s. 51.

padło ofiarą przemocy fizycznej w szkole (30% w 2009 roku), w odniesieniu do gimnazjów w obu odpowiednich latach 30%, a szkół ponadgimnazjalnych odpowiednio – 21% i 19%. Wyniki w odniesieniu do przemocy psychicznej są jeszcze wyższe. W 2008 roku ofiarą przemocy psychicznej padło 54%, a w 2009 roku – 53% uczniów szkół podstawowych, 55% (2008 rok) i 53% (2009 rok) uczniów gimnazjów oraz 39% (2008 rok) i 38% (2009 rok) uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Z kolei przywołane wcześniej badanie CBOS-u pokazuje, że 7,4% uczniów było w poprzednim roku ofiarami pobicia⁴, a 43,2% – świadkami⁵.

Trudno wytłumaczyć rozbieżność pomiędzy wynikami w pytaniu o poczucie bezpieczeństwa i sytuacji związane z przemocą. Dlaczego na pytanie o poczucie bezpieczeństwa uczniowie wskazują na jego wysoki poziom, a pytani o faktyczne zdarzenia przemocowe wskazują na ich częste występowanie? Może wysoki deklarowany poziom poczucia bezpieczeństwa wskazuje – paradoksalnie – na to, że zjawisko przemocy w szkołach jest na tyle rozpowszechnione, że nie jest traktowane przez uczniów jako ważny aspekt bezpieczeństwa? Przemoc jest zjawiskiem stopniowalnym i jakiś jego zakres może się mieścić w szeroko rozumianej kulturze uczniowskiej. Empirycznym uzasadnieniem tej tezy jest rozkład uzyskany w badaniu CBOS-u – 76,6% uczniów, którzy doświadczyli jakiegokolwiek formy przemocy, zadeklarowało, że nie podjęło żadnych kroków, gdyż „Nic strasznego się nie stało”, „Trzeba radzić sobie samemu” lub „To i tak nic nie da, a może być jeszcze gorzej”. 56,6% badanych wskazuje, że w razie wystąpienia przejawów przemocy czy agresywnego zachowania sprawa zostaje załatwiona pomiędzy uczniami, bez wiedzy czy udziału nauczycieli⁶. Jeśli rozumieć kulturę jako pewien zasób wzorów postępowania, uczniowie dostarczają tu jasnego obrazu takiego wzoru, pokazując, jak się zachować w razie doświadczenia lub zaobserwowania przemocy, wyłączając z tego schematu pracowników szkoły. Bez wątplenia przed przeprowadzeniem kolejnych ewaluacji zewnętrznych należy postawić dwa zadania: odtworzenie społecznej definicji bezpiecznej szkoły, którą posługują się uczniowie, oraz pomiar zjawisk przemocowych, który jest zdecydowanie bardziej wyrazistym wskaźnikiem.

⁴ Centrum Badania Opinii Społecznej, *op.cit.*, s. 52. Odnosimy się tutaj do bezpośredniego doświadczenia ucznia, co zawsze daje zaniżone wskazanie w porównaniu z pytaniem, w którym działanie jest przeniesione na otoczenie społeczne respondenta („ja jako ofiara przemocy” *versus* „ja jako świadek przemocy”). W raportach programu „Szkoła bez przemocy” znajdują się bardzo zbliżone wskaźniki, przy czym to badanie było prowadzone na nielosowej, niereprezentatywnej (choć liczebnie dużej) próbie: 7,4% – 2006, 7,2% – 2007, 7,5% – 2008 rok. Por. *Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”*, Warszawa 2008.

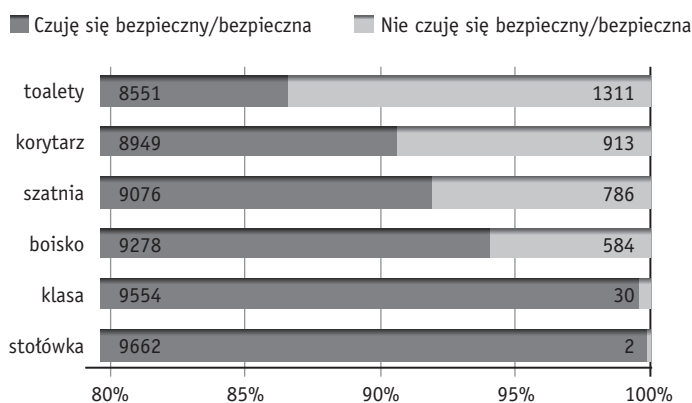
⁵ Centrum Badania Opinii Społecznej, *op.cit.*, s. 53.

⁶ *Ibidem*, s. 60.

Zauważmy, że o ile szkoły są w przekonaniu większości badanych miejscami bezpiecznymi, o tyle nie dotyczy to wszystkich uczniów. Na podstawie przeprowadzonego badania nie można powiedzieć, co jest powodem (i skutkiem) poczucia zagrożenia w szkole u tych kilku procent uczniów, ale jest to wynik niepokojący, wskazuje bowiem na pewną (w naszym badaniu kilkusetosobową!) grupę, która w różnych miejscach szkoły nie czuje się bezpiecznie.

Powyższe obserwacje na temat bezpieczeństwa szkół potwierdzają rodzice (wyniki wywiadu grupowego). Podobnie jak pracownicy niepedagogiczni często wskazują oni na monitoring jako czynnik istotnie podnoszący poziom bezpieczeństwa w szkole. Warto podkreślić, że inne badania wskazują na fakt niechętnego skarżenia się przez dzieci rodzicom na temat przemocy w szkole (poza kwestią pobicia i pobicia skutkującego obrażeniami ciała)⁷.

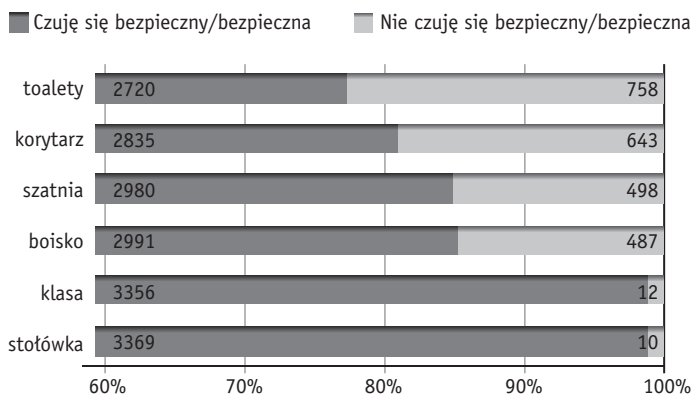
Jeśli chodzi o topografię bezpieczeństwa, badania pokazują, że miejscami, gdzie częściej niż zwykle zdarzają się zachowania niewłaściwe, są toalety i szatnie (zdaniem pytaných pracowników niepedagogicznych). Obserwacje te częściowo potwierdzają pytani uczniowie. Uczniowie szkół ponadpodstawowych poproszeni o wskazanie miejsc w szkole, w których czują się mało bezpiecznie, najczęściej wybrali właśnie, kolejno: toalety, korytarze i szatnie (wykres 3). Z kolei uczniowie szkół podstawowych do katalogu tych miejsc dopisali również boisko (wykres 4). Jak widać, logika hierarchii miejsc, w których część uczniów ma poczucie zagrożenia, jest taka sama w obydwu grupach wiekowych.



Wykres 3. Odpowiedź na pytanie: „Jeśli są w szkole miejsca, w których czujesz się mało bezpieczny/bezpieczna, wskaż je na liście poniżej” – uczniowie szkół ponadpodstawowych. Pytanie wielokrotnego wyboru

Źródło: opracowanie własne

⁷ J. Czapiński *op.cit.*, s. 11.



Wykres 4. Odpowiedź na pytanie: „Jeśli są w szkole miejsca, w których czujesz się mało bezpieczny/bezpieczna, wskaż je na liście poniżej” – uczniowie szkół podstawowych. Pytanie wielokrotnego wyboru

Źródło: opracowanie własne

W szkołach istnieje pewien stały zestaw metod dotyczących zapewnienia bezpieczeństwa. Wśród tych działań ewaluatorzy najczęściej zwracali uwagę na:

- działania profilaktyczne, spotkania z policją, pedagogiem i psychologiem;
- dobrą współpracę w zespole pracowników szkolnych (pedagogicznych i niepedagogicznych) i szybką reakcję;
- działania prewencyjne w postaci między innymi dyżurów, monitoringu, ograniczania dostępu osób postronnych;
- „atmosferę” (kolejne słowo klucz pojawiające się w kontekście bezpieczeństwa) – bardzo często badani przeświadczeni o wysokim poczuciu bezpieczeństwa opisywali „dobrą atmosferę” i wysoki poziom integracji szkolnej zbiorowości. Jest to wątek, naszym zdaniem, bardzo interesujący, bo wskazujący na możliwość samoregulacji grupy;
- dbałość o infrastrukturę szkolną i eliminację wszelkich potencjalnych zagrożeń.

Widać też, że wątek bezpieczeństwa uruchamia potrzebę kontroli, na przykład „W szkolnych toaletach zainstalowane są czujniki reagujące na dym tytoniowy” lub „Bezpieczeństwu dzieci w szkole sprzyja: stały monitoring różnych miejsc w szkole, jednolity strój”, jak odnotowało dwóch ewaluatorów. Wątek nadzoru sprawowanego przez urządzenia (audio)wizualne i inne pojawia się często jak dowód na bezpieczeństwo uczniów w szkole.

KRYTERIUM „UCZNIOWIE ZNAJĄ OBOWIĄZUJĄCE W SZKOLE NORMY”

Wszyscy badani zgodnie wskazują, że uczniowie znają obowiązujące w szkole normy. Nauczyciele oceniają sytuację nieznacznie lepiej niż uczniowie (1,75% negatywnych ocen wobec 2,4% ocen uczniów szkół podstawowych i 6,86% ocen uczniów szkół ponadpodstawowych, którzy przyznają się do nieznamomości norm). Poziom wiedzy na temat tego, jak się zachowywać, a jak nie, jest wysoki, a więc komunikat na temat norm postępowania, którego nadawcą jest szkoła, jest dla większości uczniów czytelny.

Bardzo frapująco wyglądają zarejestrowane fokiuse z uczniami – w odpowiedzi na pytanie w tym kryterium sami uczniowie sięgają po język zakazów – poniżej jeden z oryginalnych komentarzy do kryterium:

Wymienione przez uczniów zasady i normy postępowania:

- nie biegać;
- nie krzyczeć;
- nie spożywać posiłków w stołówce;
- nie rozmawiać podczas obiadu;
- nie „jeździć” na kolanach;
- nie wychodzić do sklepu ze szkoły, bo przechodzi się przez drogę.

Uczniowie powiedzieli, że mało znają swoje prawa. Wymienione przez uczniów prawa:

- uczyć się;
- wypowiadać się;
- wychodzić na przerwy.

Uczniom nie wolno:

- „urywać się” z lekcji;
- otwierać okien;
- używać telefonów komórkowych (można je nosić w plecaku);
- udawać, że coś się stało, aby nie pisać sprawdzianu;
- oszukiwać;
- bić innych;
- żuć gumy;
- wyzywać nauczycieli;
- biegać po schodach;
- palić papierosów.

Dodajmy, że pytanie dotyczyło praw, obowiązków i dopiero w trzeciej kolejności zakazów obowiązujących uczniów. Te wypowiedzi uczniów, powtarzające się w fokusach, wskazują, że komunikat na temat norm wysyłany przez szkoły, jaki odczytują uczniowie, to komunikat nie tyle o tym, jak się zachowywać, ile

jak się nie zachowywać. Jeśli się zgodzimy, że ten komunikat jest ukrytym programem szkoły⁸, to wtedy widać, że jest on sprzeczny z ideą upodmiotowienia ucznia oraz jego aktywizacji w życiu społecznym i w skrócie brzmi: „Nie”. Można więc mówić o socjalizacji wtórnej w szkole opartej na zakazie.

Jednocześnie należy podkreślić, że analiza działań podejmowanych przez uczniów w szkole (pytania dotyczące wymagania: „uczniowie są aktywni”) pozwala wskazać na obszary wykraczania poza wskazaną represyjność, która wydaje się charakterystyką języka, jakim posługują się uczniowie i nauczyciele, nieodzwierciedlającego w pełni działalności szkoły, ale stanowiącego jeden z elementów tego funkcjonowania. Zdaniem respondentów uczniowie podejmują działania dotyczące własnego rozwoju. Respondenci rozumieją przez to głównie zgłaszanie inicjatyw (na przykład udział w konkursach, organizacja wycieczek, tematyzacja kół według własnych zainteresowań), udział w zajęciach pozalekcyjnych i konkursach, wolontariat, uczestnictwo w działaniach nieobowiązkowych, takich jak realizowane w szkole projekty. Uczniowie, uzupełniając ten obraz, wskazują, że ważnym elementem dzielenia się z nauczycielami lub pracownikami szkoły swoimi pomysłami jest samorząd uczniowski, wskazywany w wielu wypadkach jako pośrednik w relacjach z nauczycielami i innymi pracownikami szkół.

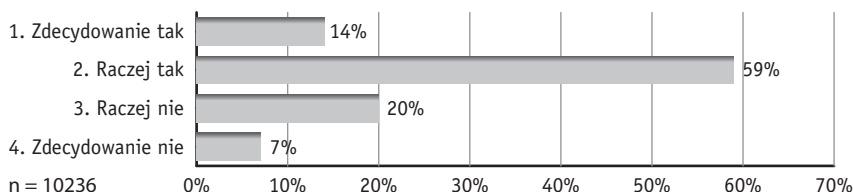
Można więc powiedzieć, że o ile język, w którym uczniowie i nauczyciele opisują stosunek uczniów do norm, jest represyjny, o tyle można wskazać również działania w funkcjonowaniu szkoły, które dowodzą autonomiczności uczniów i możliwości ich upodmiotowienia w ramach systemu szkolnego.

Analizując znajomość norm wśród uczniów, trudno nie odwołać się do przestrzegania tych norm przez samych nauczycieli. Zdaniem uczniów szkół ponadpodstawowych większość nauczycieli przestrzega zasad, które sama głosi (wykres 5), choć, w przeciwieństwie do innych pytań, w tym kryterium dominanta przesunęła się na bardziej neutralną wartość „Raczej tak”, w miejsce skrajnego „Zdecydowanie tak”. Zwróćmy uwagę, że w przekonaniu 27% badanych uczniów nauczyciele nie przestrzegają proponowanych przez siebie norm. Nie znamy specyfiki i społecznej wagi tych dewiacji, niemniej taki rozkład odpowiedzi wskazuje na zmianę wizerunku nauczyciela w oczach starszych uczniów i dopełnienie procesu, którego początki zaobserwowali już prekursorzy badań nad wychowaniem⁹.

⁸ Por. np. R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1993; M.B. Ginsburg, R.T. Clift, *Ukryty program akademickiego przygotowania nauczycieli*, „Socjologia Wychowania” 1997, t. XIII, Toruń, s. 87–112.

⁹ Por. F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Nauczyciele przestrzegają zasad, które sami głoszą



Wykres 5. Odpowiedź uczniów szkół ponadpodstawowych na pytanie, czy nauczyciele przestrzegają zasad, które sami głoszą (n = 10236)

Źródło: opracowanie własne

KRYTERIUM „W SZKOLE LUB PLACÓWCE PROWADZONA JEST DIAGNOZA ZACHOWAŃ UCZNIÓW I ZAGROŻEŃ”

Z badania wynika, że we wszystkich badanych szkołach prowadzona jest diagnoza zachowań uczniów i zagrożeń. Szkoły prowadzą diagnozę zachowań uczniów za pomocą różnych narzędzi (w różnych szkołach stosuje się niektóre lub wszystkie wskazane narzędzia). Do narzędzi tych należą między innymi obserwacja i prowadzone na jej podstawie karty obserwacji zachowań w różnych sytuacjach społecznych (przerwy, uroczystości, wycieczki i tak dalej), ankiety skierowane do uczniów i ich rodziców (dotyczące poczucia bezpieczeństwa, respektowania norm; w wypadku kilku szkół odnotowano również temat cyberprzemocy), wywiady indywidualne z uczniami i rodzicami, badania za pomocą technik socjometrycznych, samoocena uczniów, analiza ocen z zachowania oraz frekwencji. Prowadzone są również wywiady środowiskowe. Diagnozą zajmują się nauczyciele, pedagodzy i dyrektorzy; korzysta się z pomocy podmiotów zewnętrznych, takich jak na przykład Ośrodek Pomocy Społecznej. Oto przykład działań diagnostycznych podejmowanych w jednej z badanych szkół:

Corocznie przeprowadza się diagnozę i analizę zachowań uczniów w obszarach nakreślonych w szkolnym programie profilaktyki:

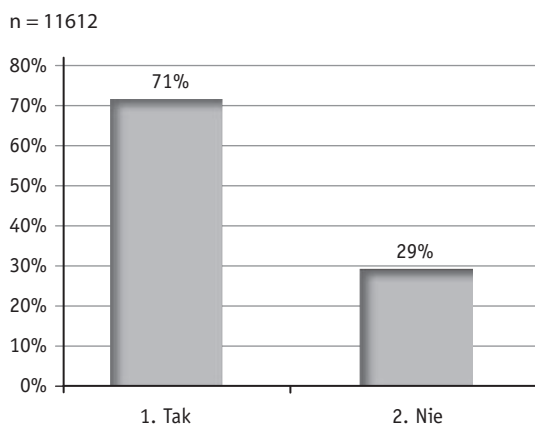
- analiza dokumentacji szkolnej (uwag, frekwencji);
- rozmowy z nauczycielami, rodzicami;
- wymiana informacji z domem dziecka;
- wykorzystanie dziennika elektronicznego;
- udział: zespół wychowawczy, pedagog, wychowawcy klas.

Najważniejszym elementem systemu diagnozowania zachowań uczniów jest wychowawca sporządzający sprawozdanie dla swojej klasy, określające jej mocne i słabe strony. W szkole przeprowadzane są ankiety wewnętrzzszkolne i przygotowane przez instytucje zewnętrzne. Prowadzony jest monitoring wizyjny. Stosowana jest „Karta zdarzeń”, czyli opis sytuacji dotyczącej negatywnych zachowań. Obserwacje nauczycieli i pracowników szkoły są dokumentowane zapisami. Następuje wymiana informacji w obrębie zespołu nauczycieli.

Jeśli chodzi o diagnozę zagrożeń, to techniki pokrywają się z tymi, które dotyczą diagnozy zachowań uczniów. Zdaniem badanych ważnym elementem tych działań są zajęcia profilaktyczne, choć, formalnie rzecz biorąc, trudno je zaliczyć do diagnostyki¹⁰. Zresztą splecenie diagnozy z profilaktyką jest w badanych szkołach wszechobecne, co należy podkreślić jako ich osiągnięcie.

Większość rodziców stwierdziła, że otrzymuje informacje na temat zagrożeń występujących w szkole, do której uczęszcza ich dziecko. Jednak aż 29% stwierdza, że takich informacji nie otrzymuje. Trudno ocenić, czy jest to kwestia umiejętności komunikacyjnych szkoły, czy zaangażowania rodziców w życie szkoły. Niemniej odpowiedzi te wskazują na potrzebę poprawienia komunikacji rodzice–szkoła.

Czy otrzymuje Pan/Pani informacje na temat zagrożeń występujących w szkole, do której uczęszcza Pan/Pani dziecko?



Wykres 6. Odpowiedź rodziców na pytanie, czy otrzymują informacje na temat zagrożeń występujących w szkole, do której uczęszcza ich dziecko (n = 11612)

Źródło: opracowanie własne

¹⁰ A. Borucka, K. Ostaszewski, *Profilaktyka a obszary i zakres diagnozy w szkole*, [w:] *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. M. Deptuła, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006.

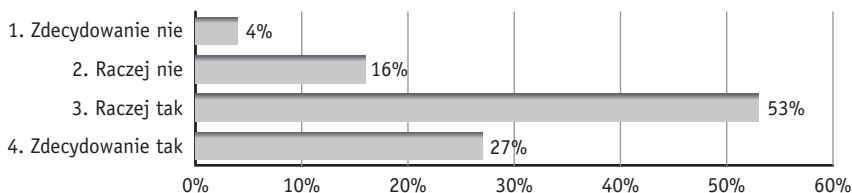
KRYTERIUM „W SZKOLE PODEJMUJE SIĘ DZIAŁANIA WYCHOWAWCZE MAJĄCE NA CELU ELIMINOWANIE ZAGROŻEŃ ORAZ WZMACNIANIE POŻĄDANYCH ZACHOWAŃ”

Opisywane działania układają się z zasadzie w katalog działań wychowawczych. Najczęściej wymienia się:

- kary,
- nagrody: wyróżnienia, pochwały (również adresowane do rodziców ucznia), gablotki na korytarzu i tym podobne,
- interwencje dyrektora, pedagoga, psychologa czy nauczycieli, rozmowy ostrzegawczo-wyjaśniające.

Prawie 80% rodziców uważa, że nauczyciele szybko podejmują interwencję w razie wystąpienia niewłaściwych zachowań uczniów – oznacza to, że według nieco ponad jednej piątej rodziców (2357 osób z 11728, które odpowiedziały na to pytanie) brakuje sprawnych działań wychowawczych w wypadku pojawienia się tego typu sytuacji.

Czy Pana/Pani zdaniem nauczyciele szybko reagują na niewłaściwe zachowania uczniów?



Wykres 7. Rozkład odpowiedzi na pytanie o reakcje nauczycieli na niewłaściwe zachowania uczniów

Źródło: opracowanie własne

Prawie 72% rodziców wskazuje na szybkie działania w razie wystąpienia ryzykownych zachowań wśród uczniów. Niemniej w wypowiedziach dyrektorów, nauczycieli i pracowników niepedagogicznych dominuje język kar i nagród, czego dobrym przykładem jest następujący fragment z wywiadu z dyrektorem:

W szkole od kilku lat funkcjonuje monitoring. Dyżury nauczycielskie są dostosowane do zdiagnozowanych zagrożeń. Wychowawcy klas rozwiązują problemy sami lub we współpracy z rodzicami uczniów. Przy zaburzonej współpracy, na przykład w przypadku rodzin dysfunkcyjnych, szkoła nawiązuje współpracę instytucjami takimi, jak: powiatowa poradnia psychologiczno-pedagogiczna, policja, kurator sądowy, sąd rodzinny. Nauczyciele i dyrektor szkoły przeprowadzają rozmowy z uczniami, w szczególnych przypadkach stosowane są kary statutowe.

Stosunkowo niewiele mówi się o profilaktyce czy wykształcaniu pożądanych postaw za pomocą działań innych niż *ex post*.

Przede wszystkim są to działania profilaktyczne, wyprzedzające wystąpienie problemu. W ramach tych działań w szkole odbywają się zajęcia socjoterapeutyczne, funkcjonuje system żetonów, spisywane są kontrakty z uczniami, zwiększono kontrolę. Uczniowie przygotowują materiały na lekcje wychowawcze, tworzone są plakaty, gazetki.

KRYTERIUM „W SZKOLE LUB PLACÓWCE PROWADZI SIĘ ANALIZĘ PODEJMOWANYCH DZIAŁAŃ MAJĄCYCH NA CELU ELIMINOWANIE ZAGROŻEŃ ORAZ WZMACNIANIE POŻĄDANYCH ZACHOWAŃ”

W analizach tego kryterium można wyróżnić (wynikające z logiki pytań) dwa typy – analizy podejmowane przez desygnowanych specjalistów, zespoły i tym podobne oraz prowadzone indywidualnie przez nauczycieli. Ten drugi typ działań podejmują w zasadzie wyłącznie wychowawcy, na przykład „Każdy wychowawca prowadzi teczkę wychowawcy, sam analizuje własne działania i opracowuje sprawozdania”.

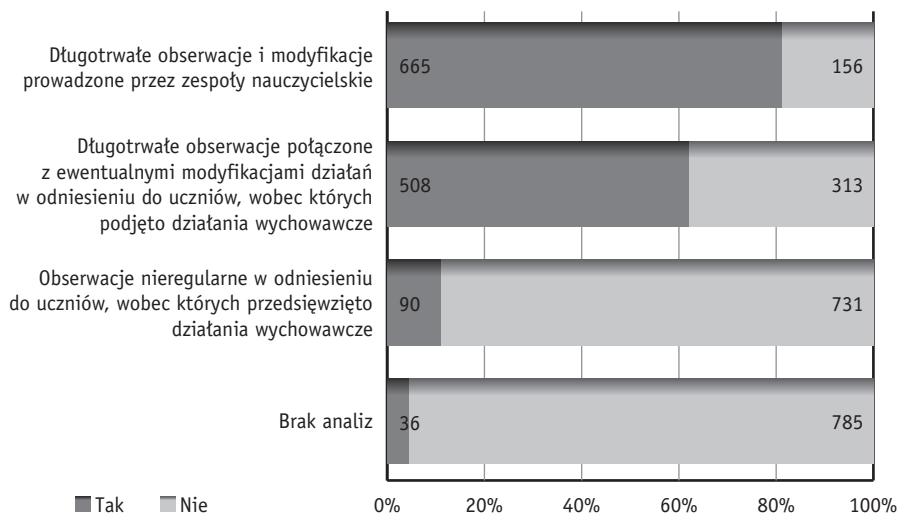
Desygnowanymi specjalistami są najczęściej pedagodzy zatrudnieni w szkole, pojawiały się także wskazania na szkolnych psychologów, socjoterapeutów; czasem są to pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej, policja, straż miejska i ośrodki pomocy społecznej/pomocy rodzinie. Co ciekawe, najczęściej analiza jest definiowana w modelu *idem per idem* – respondenci po prostu mówią, że dokonuje się analiz i określają, kto jest podmiotem lub jak jest ich obszar. Zacytujmy przykładowe opisy: „Przeprowadzane wśród uczniów ankiety, rozmowy tematyczne, sondaże i liczne obserwacje zachowań dzieci w grupie rówieśniczej. Ankiety kierowane są także do rodziców” lub „Po zrealizowanych warsztatach [...] przeprowadzono ankietę dla uczniów, celem stwierdzenia skuteczności podejmowanych działań”.

Osiągnięciem części szkół jest sprawne przechodzenie pomiędzy analizami specjalistów i zespołów a nauczycielami.

Wychowawcy samodzielnie obserwują i podejmują stosowne decyzje – zespół nauczycielski analizuje poszczególne przypadki i w razie potrzeby modyfikuje działania. W szkole funkcjonuje model wychowawczy polegający na złożonych działaniach zespołów, wychowawcy klas działają we współpracy z pedagogiem szkolnym i instytucjami wspierającymi, istotny jest wpływ bieżących informacji na modyfikację programów klasowych.

W wypowiedziach dyrektorów i nauczycieli bardzo często przewijają się rodzaje podejmowanych działań (a nie opis analizy tych działań), na przykład „Problemy wychowawcze i niepożądane zachowania gimnazjalistów są omawiane na godzinach wychowawczych, a także w ramach zespołu wychowawczego” – w tym zdaniu wyraźnie widać nacisk położony na problem i działanie, jakie można wobec niego przedsięwziąć, a nie refleksję nad działaniem. Analiza działań podejmowanych przez szkołę jest też często mylona z analizą zachowań uczniów.

Większość nauczycieli pytaných o ocenę skuteczności działań, które są podejmowane dla zmniejszenia zagrożeń, stwierdziła: „razem z innymi nauczycielami prowadzimy długotrwałą obserwację, konsultując między sobą wyniki i wprowadzając zmiany” (wykres 8).



Wykres 8. Sposoby oceny skuteczności działań, które są podejmowane przez nauczycieli dla zmniejszenia zagrożeń

Źródło: opracowanie własne

Jedynie znikomy odsetek badanych nauczycieli (4,4%) wskazał, że w ogóle nie prowadzi tego typu analiz. Na nieregularne obserwacje w odniesieniu jedynie do tych uczniów, wobec których uprzednio podjęto działania wychowawcze, wskazało niespełna 11% (10,96%) badanych. Na długotrwałe obserwacje połączone z modyfikacjami wskazało już niemal 62%, stąd wniossek, że większość nauczycieli łączy ten typ działania ze współpracą zespołową.

Poproszeni o podanie przykładów ilustrujących te działania, nauczyciele wskazywali na rozmowy z uczniami, innymi nauczycielami i rodzicami, prowadzenie obserwacji i analizy zachowań uczniów, przekazywanie wskazówek dla innych nauczycieli, spotkania zespołu wychowawczego, prowadzenie samooceny przez uczniów i przeprowadzanie ankiet, realizację założeń programów profilaktycznych – to najczęstsze odpowiedzi na to pytanie.

Zdaniem dyrektorów analiza działań podejmowanych w szkole w celu eliminowania zagrożeń i wzmocnienia właściwych zachowań jest dokonywana głównie na spotkaniach rad pedagogicznych i zespołów wychowawczych, a także spotkaniach z rodzicami. Dyrektorzy stwierdzili, że dane służące do przeprowadzenia tej analizy są zbierane w sposób omówiony powyżej przez nauczycieli.

KRYTERIUM „DZIAŁANIA MAJĄCE NA CELU ELIMINOWANIE ZAGROŻEŃ ORAZ WZMACNIANIE POŻĄDANYCH ZACHOWAŃ SĄ W RAZIE POTRZEBY MODYFIKOWANE”

Informacje o modyfikacjach często były podawane w poprzednim kryterium, na przykład:

Wnioski z przeprowadzanych analiz są wykorzystywane do modyfikacji programu Grupy Prewencyjnego Wsparcia, działań profilaktycznych i szkolnego programu wychowawczego, opracowywania tematyki lekcji wychowawczych z udziałem zaproszonych przedstawicieli policji, straży miejskiej oraz scenariuszy lekcji ilustrujących zachowania i zagrożenia z wykorzystaniem dramy.

Ogólnie zmiany można podzielić na trzy typy:

- dosłowne modyfikacje działań (na przykład „Zmodyfikowano też system oceniania, tematykę zajęć z uczniami uzupełniono o zjawisko cyberprzemocy, opracowano i wdrożono do realizacji program działań

- profilaktycznych «Żyj zdrowo i wesoło», wprowadzono przyznawanie uczniom statuetek za godne reprezentowanie szkoły»);
- zmiany instytucjonalne (na przykład włączenie pracowników niepedagogicznych do działań profilaktycznych);
 - sieciowania szkół na zewnątrz („szkoła angażuje do pomocy osoby i instytucje wspierające jej działalność, a więc na przykład ośrodek interwencji kryzysowej, policję, kuratora sądowego, pracownika ośrodka pomocy społecznej [...]. Zacieśniła się współpraca z rodzicami w zakresie diagnozy psychologiczno-pedagogicznej”).

Zakres modyfikacji opisywanych przez badanych jest bardzo różny; łączą się one ze zmianą sytuacji pracy szkoły, pojawieniem się nowszych bądź lepszych propozycji działania, pojawieniem się działania niewziętego pod uwagę w planie, specyficznych potrzeb uczniów bądź ucznia. Jako przykłady można tu podać: modyfikacje dotyczące metod pracy wychowawczej, systemu oceniania, zmiany w klasowych planach wychowawczych, zmiany w statucie szkoły (na przykład w rozdziale odnoszącym się do kryteriów zachowań uczniów), modyfikacje dotyczące programu profilaktyki. Jeden z dyrektorów tak przedstawił modyfikacje:

Pojawił się uczeń nieakceptowany przez innych, agresywny. Wówczas prowadzi się odpowiednie zajęcia niwelujące ten problem. Modyfikacjom ulegają także dyżury nauczycieli – wskazywane są newralgiczne miejsca, które należy szczególnie obserwować z uwagi na wskazane przez uczniów jako niebezpieczne.

Ciekawe są różnice między członkami rady a dyrektorem w postrzeganiu zmian – nie zawsze dyrektor wie o wszystkich modyfikacjach (tutaj zapewne ujawnia się logika prowadzenia analiz w zespołach nauczycielskich). Na koniec warto wspomnieć, że w niektórych szkołach nie było potrzeby zmiany.

KRYTERIUM „PODCZAS MODYFIKACJI DZIAŁAŃ WYCHOWAWCZYCH UWZGLĘDNI SIĘ INICJATYWY UCZĄCYCH SIĘ”

W komentarzach dominują opinie potwierdzające kryterium. Te działania, przy których modyfikacji uwzględnia się opinie uczniów, można podzielić na:

- tworzenie zasad normujących relacje lub działania na terenie szkoły, na przykład szkolny kodeks zasad przeciwko przemocy, Wewnątrzszkolny

System Oceniania, klasowy system oceniania zachowania czy sposób wybierania samorządu klasowego, wygląd uczniów (mundurki, makijaże i tym podobne), ustalanie kontraktu. W tym typie można wyróżnić dwa podtypy – zasady obowiązujące ucznia i normujące relacje uczeń–szkoła (z zobowiązaniami również po stronie szkoły);

- wspólne działania dotyczące poprawy bezpieczeństwa lub wyeliminowania zachowań niepożądanych, na przykład palenia papierosów w łazienkach. Niemniej badani wskazują tutaj działania związane z rozrywką/czasem wolnym – wycieczki, kino, teatr i tym podobne;
- oferta i działania szkoły – przykładem może być opisane przez jednego z ewaluatorów oczekiwanie uczniów, aby szkoła udzieliła „pomocy w rozwiązywaniu indywidualnych problemów interpersonalnych (problemy w kontaktach, nieuprzejmość, chamstwo, agresja)” lub oczekiwania na zapewnienie bezpieczeństwa (na co szkoły odpowiadają, wprowadzając monitoring).

Na uznanie zasługuje fakt, że w wielu wypowiedziach uczniów pojawiły się działania wykraczające poza „standardowe” działania samorządu uczniowskiego. Dla przykładu:

Zwróciliśmy uwagę na potrzebę dyżurów w szatni, dodatkowo – dyżurów uczniowskich, prowadzonych przez uczniów bez żadnych opasek czy innych znaków, zmodyfikowany został regulamin oceniania zachowania, wybraliśmy przedstawiciela do Młodzieżowej Rady Miasta.

Jednak momentami język wypowiedzi młodzieży nie wskazuje na upodmiotowienie działań, ale raczej na relację podporządkowania. „Pani czytała na początku roku nasze prawa i obowiązki – kazała nam wpisywać swoje uwagi”. Uczniowie nie wskazują na potrzebę zmiany rzeczywistości szkolnej, a raczej na jej bezwzględną (i w pewnej mierze uświadomioną) akceptację. „Ubiegając się o przyjęcie do tej szkoły, wiemy, jakie zasady obowiązują”. Niektórzy badani wydają się bardziej represyjni niż kadra szkolna:

Zgłaszaliśmy propozycję zlikwidowania palaczy w szkole (w zimie palą w łazienkach, w lecie za garażami). Pali około 15% uczniów. Skończyło się tylko na rozmowach z panią dyrektorem. Zgłaszaliśmy także propozycję nagany na apelu całej szkoły, chodzi o zbiorowe napiętnowanie takich zachowań, ale pani dyrektor jest przeciwna.

Pojawiają się wreszcie wypowiedzi wskazujące wprost na niespełnianie kryterium.

E: – Czy wiecie, czego się od was oczekuje (jeśli chodzi o zachowanie)?

U: – nie pyskować nauczycielom, nie biegać po korytarzu, być aktywnym, brać udział w konkursach, obecność, nie rozmawiać na lekcjach, nie zaczepiać.

E: – Czy jak nauczyciele stawiają wam ocenę z zachowania, to pytają was, jak wy sami je oceniacie?

U: – Nie – to robi nauczyciel.

E: – A jako zespół klasowy wyrażacie opinię na temat zachowania swoich kolegów/koleżanek?

U: – Nie – nauczyciele nie pytają nas o zachowanie”.

Interesująco wygląda porównanie dwóch pytań kierowanych do nauczycieli. Otóż ogólnie (ponad 86% ważnych odpowiedzi) wskazują oni, że uwzględniają propozycje uczniów, ale na to, że takie propozycje są w ogóle zgłaszane, wskazuje jedynie nieco ponad jedna trzecia badanych.

Tabela 2. Rozkłady odpowiedzi na pytania o uwzględnienie uczniów w działaniach wychowawczych podejmowanych przez nauczycieli

	Tak (%)	Nie (%)	Razem
Czy podejmowane przez Pana/Panią działania wychowawcze uwzględniają inicjatywy i/lub opinie uczniów?	86,13	13,87	100% (= 678)
Czy uczniowie zgłaszali jakieś propozycje dotyczące zmian w działaniach wychowawczych?	36,63	63,37	100% (= 669)

Źródło: opracowanie własne

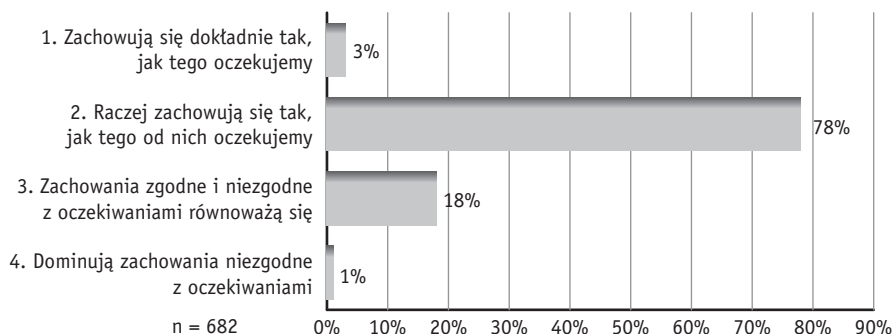
Nie dzieje się to tylko na poziomie analizy przekrojowej, ale również na poziomie konkretnych placówek, dla przykładu przytoczymy dwa fragmenty z jednego komentarza (podkreślenia nasze – M.J. i B.W.):

Zarówno dyrektor szkoły, jak i nauczyciele biorący udział w wywiadzie grupowym uważają, że uczniowie nie zgłaszają propozycji zmian w działaniach wychowawczych, a tym samym nie ma możliwości ich uwzględniania. Z wywiadu grupowego z uczniami wynika, iż znają oni zasady postępowania i właściwego zachowania i wiedzą, czego się od nich oczekuje. Zwrócili ponadto uwagę na brak możliwości wyrażania swoich opinii podczas wystawiania ocen z zachowania. **Zdecydowana większość ankietowanych nauczycieli, 13 z 16, uważa, że podejmowane przez nich działania wychowawcze uwzględniają inicjatywy lub opinie uczniów.**

KRYTERIUM „UCZNIOWIE PREZENTUJĄ ZACHOWANIA ZGODNE Z WYMAGANIAMI”

W oczach dorosłych przedstawicieli społeczności szkolnej dominuje raczej optymistyczny obraz. Dość dobrze ilustruje to rozkład odpowiedzi na skierowane do nauczycieli pytanie „W jakim stopniu Pana/Pani zdaniem uczniowie przestrzegają przyjętych w szkole zasad zachowania?” – prawie 81% (n = 682) wskazało, że uczniowie zachowują się zgodnie z oczekiwaniami kadry (wykres 9). Wśród dyrektorów odsetek ten wyniósł 100%.

W jakim stopniu Pana/Pani zdaniem uczniowie przestrzegają przyjętych w szkole zasad zachowania?

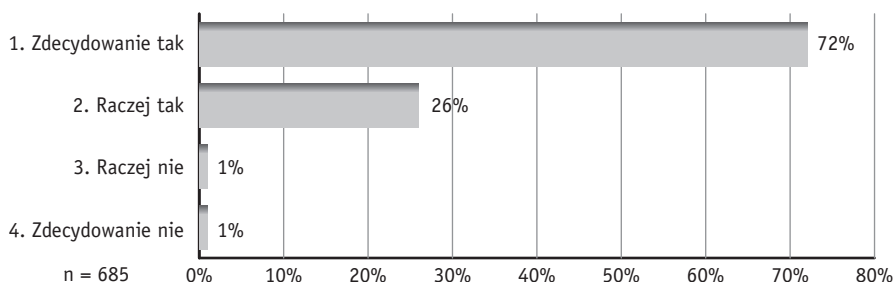


Wykres 9. Odpowiedź nauczycieli na pytanie „W jakim stopniu Pana/Pani zdaniem uczniowie przestrzegają przyjętych w szkole zasad zachowania” (n = 682)

Źródło: opracowanie własne

Ponad 98% pytaných nauczycieli stwierdza, że uczniowie znają zasady zachowania, których respektowania się od nich oczekuje (wykres 10), co wskazuje na różnicę pomiędzy wiedzą na temat zasad a ich internalizacją, która w przypadku pytaných nauczycieli wynosi 10 punktów procentowych. Różnica ta wyraźnie wskazuje na dobrą komunikatywność szkół w kwestii obowiązujących norm (potwierdzoną również w sondażu zrealizowanym wśród uczniów), ale jednocześnie pozwala wyróżnić pewną grupę uczniów, która nie poddaje się wtórnej socjalizacji w szkole, polegającej na internalizacji przekazywanych norm. Biorąc pod uwagę, że komunikat szkół co do norm jest zbudowany głównie na zakazie, można uznać, że grupa niesocjalizujących się uczniów może składać się z uczniów niekonformistycznych.

Czy uczniowie znają zasady zachowania, których respektowania się od nich oczekuje?

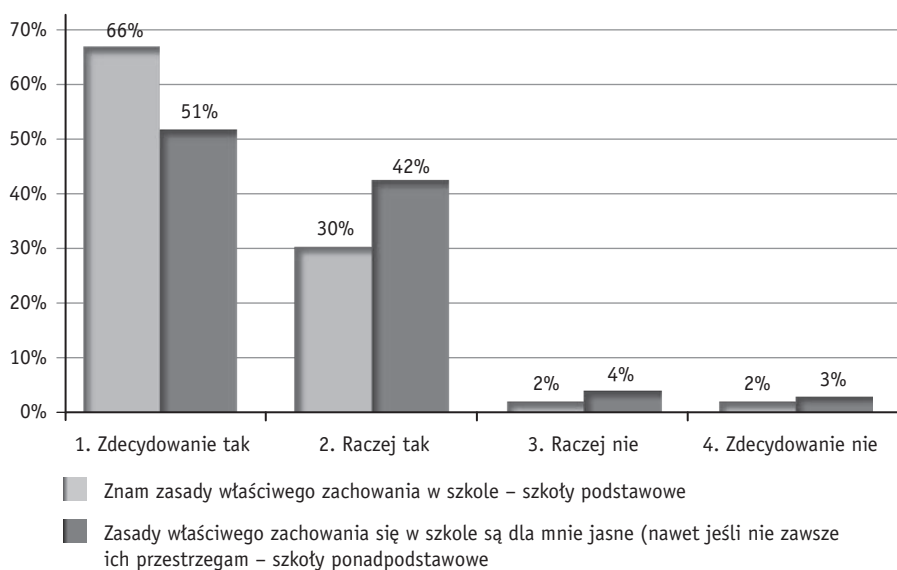


Wykres 10. Odpowiedzi nauczycieli na pytanie „Czy uczniowie znają zasady zachowania, których respektowania się od nich oczekuje” (n = 685)

Źródło: opracowanie własne

Jak wspominaliśmy, bardzo wysoką znajomość tych norm podkreślają również sami uczniowie (wykres 11).

n = 3590 i 10235



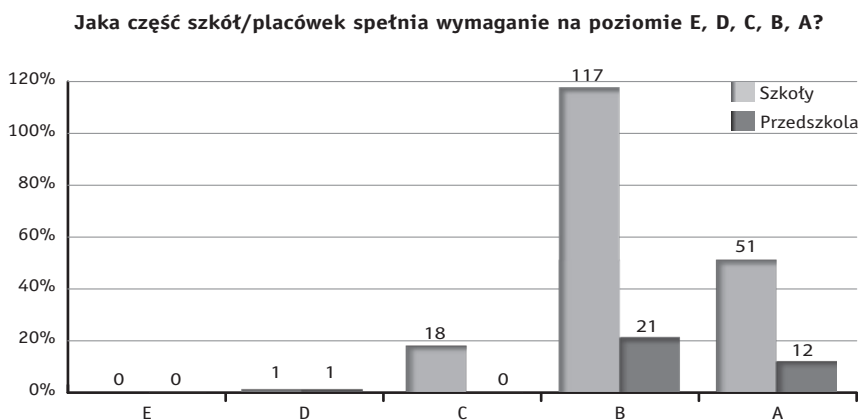
Wykres 11. Znajomość zasad właściwego zachowania w szkole wśród uczniów szkół podstawowych (n = 3590) i ponadpodstawowych (n = 10235, ankieta „Moja szkoła”)

Źródło: opracowanie własne

Ponownie daje o sobie znać zakazujący charakter socjalizacji szkolnej. Sukcesem jest to, że uczniowie nie piją alkoholu i nie palą papierosów, bardzo rzadko widać takie opisy jak ten:

Przedstawiciele nauczycieli za najważniejsze osiągnięcie szkoły w zakresie przestrzegania norm społecznych uważają to, że ich uczniowie pomagają uczniom niepełnosprawnym (pomocniczość). Uczniowie nie tylko są tolerancyjni dla inności, ale akceptują obecność i prawa osób z niepełnosprawnością.

POZIOM SPEŁNIANIA WYMAGANIA



Wykres 12. Poziomy spełniania wymagania, uwzględniono szkoły i przedszkola (odpowiednio 187 i 34 placówki)

Źródło: opracowanie własne

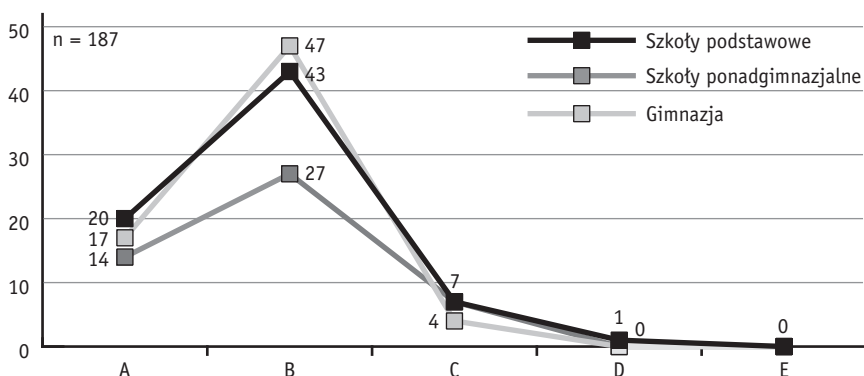
Jak widać, dominuje dość optymistyczny obraz – w przedszkolach i szkołach dominanta przypada na poziom B, osiąga go około dwóch trzecich szkół i przedszkoli. Niemal jedna trzecia placówek spełnia wymagania na poziomie A. 9,6% szkół spełnia to wymagania na poziomie C, poziom D przypisano jednemu przedszkolu i jednej szkole.

Oczywiście takie wyniki ewaluacji są wynikiem specyfiki szkół i placówek, które zgłosiły się do udziału w badaniu, nie można na ich podstawie projektować obrazu polskiej oświaty jako takiej. Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym jest na początku drogi i pokazuje elitę szkół – dopiero wraz z wzrostem liczby przeprowadzonych ewaluacji i zmianą formuły rekrutacji do badania (odejściem od zgłaszania się placówek na ochotnika) wyniki będą przedstawiały obraz bardziej przesunięty w stronę wartości centralnych.

Tabela 3. Poziomy spełniania wymagania

Poziom spełniania wymagania	Szkoły		Przedszkola	
	Częstość	Udział (%)	Częstość	Udział (%)
A	51	27,3	12	35,3
B	117	62,6	21	61,8
C	18	9,6	0	0,0
D	1	0,5	1	2,9
E	0	0	0	0,0
Razem	187	100	34	100

Źródło: opracowanie własne



Wykres 13. Poziom spełniania wymagania „respektowane są normy społeczne” w odniesieniu do typów szkół.

Źródło: opracowanie własne

Jak pokazują zebrane dane na wykresie 13, struktura spełniania wymagań w odniesieniu do różnych typów placówek jest zbliżona.

PODSUMOWANIE WYMAGANIA

W odniesieniu do wymagania „respektowane są normy społeczne” zostało przebadanych 187 szkół, w tym 71 szkół podstawowych, 68 gimnazjów i 48 szkół ponadgimnazjalnych. Zdecydowana większość badanych szkół spełniała wymagania na poziomie A (51) i B (117), co oznacza, że uczniowie we wszystkich badanych szkołach czują się bezpiecznie i znają obowiązujące normy.

Zauważmy jednak, że o ile szkoły są w przekonaniu większości badanych miejscami bezpiecznymi, o tyle nie dotyczy to wszystkich uczniów. Na podstawie przeprowadzonego badania nie można stwierdzić, co jest powodem (i konsekwencją) poczucia zagrożenia w szkole wśród tych kilku procent uczniów, ale jest to wynik niepokojący, wskazuje bowiem na pewną (w naszym badaniu kilkusetosobową!) grupę, która w różnych miejscach szkoły nie czuje się bezpiecznie. Dodatkowo komunikat wysyłany przez szkoły na temat obowiązujących w szkole norm ma charakter represyjny (w skrócie brzmi: „Nie”), a więc jest on sprzeczny z ideą upodmiotowienia ucznia oraz jego aktywizacji w życiu społecznym. Należy podkreślić, że mowa tu o języku, którym posługują się uczniowie i nauczyciele przy opisie relacji uczniów do norm obowiązujących w szkole, a nie o funkcjonowaniu szkół. Badania pokazują bowiem, że uczniom pozostawia się w szkole przestrzeń do autonomizacji i upodmiotowienia, która dotyczy zgłaszania inicjatyw co do działania szkoły i własnego rozwoju uczniów. Warto podkreślić również, że ponad 98% pytanym nauczycieli stwierdza, że uczniowie znają zasady zachowania, których respektowania się od nich oczekuje, co wskazuje na różnicę między wiedzą na temat zasad a ich internalizacją, która w wypadku pytanym nauczycieli wynosi 10 punktów procentowych. Rozbieżność ta wyraźnie wskazuje na dobrą komunikatywność szkół w kwestii obowiązujących norm (potwierdzoną również w sondażu zrealizowanym wśród uczniów), ale jednocześnie pozwala wyróżnić pewną grupę uczniów, która nie poddaje się wtórnej socjalizacji w szkole, polegającej na internalizacji przekazywanych norm. Biorąc pod uwagę, że komunikat szkół co do norm jest zbudowany głównie na zakazie, można uznać, że grupa niesocjalizujących się uczniów może się składać z uczniów niekonformistycznych.

We wszystkich badanych szkołach jest prowadzona diagnoza zachowań uczniów oraz zagrożeń, a także w szkołach tych podejmuje się działania wychowawcze mające na celu zmniejszenie zagrożeń oraz wzmacnianie pożądanych zachowań (charakterystyki na poziomie D). Dodatkowo w większości badanych szkół prowadzi się analizy podejmowanych działań mających na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie pożądanych zachowań. Działania te są w razie potrzeby modyfikowane, a podczas modyfikacji działań wychowawczych uwzględnia się inicjatywy uczących się, jak również to, czy uczniowie nie prezentują zachowań zgodnych z wymaganiami (charakterystyki na poziomie B). Jedna szkoła osiągnęła poziom D, co oznacza, że w szkole nie prowadzi się działań opisanych w charakterystyce na poziomie B. Kwestiami, które przesądziły o przyznaniu poziomu D, są między innymi:

- „Zdaniem uczniów, w szkole nie ma jednolitych zasad zachowania, jest ich wiele i zależą od nauczycieli. Nie obowiązuje także jednakowy dla wszystkich uczniów system kar i nagród”;
- „W szkole prowadzona jest diagnoza zachowań uczniów, natomiast nie prowadzi się diagnozy zagrożeń uczniów”;
- „Analiza dokumentacji wykazała, że w szkole nie dokonuje się diagnozy zagrożeń. Jedyna diagnoza zagrożeń dotyczy frekwencji uczniów na zajęciach edukacyjnych;
- „Brakuje [...] szkolnego jednolitego systemu kar i nagród. Zdaniem rodziców, nie ma także systemu przedmiotowego oceniania, każdy nauczyciel ocenia sobie jak chce. Rodzicom brakuje informacji o szkole, nie wiedzą, co się w niej dzieje”.

Osiemnaście szkół spełniało wymaganie na poziomie C, co oznacza, że jedna lub więcej z charakterystyk na poziomie B nie została przez nie spełniona. Argumenty za oceną spełniania wymagania na poziomie C były różne. Ewaluatorzy wskazywali, że w kilku szkołach uczniowie nie zgłaszają w ogóle inicjatyw wychowawczych lub zgłaszają je bardzo rzadko. W innej placówce problemem okazała się słaba jakość prowadzonej analizy podejmowanych działań mających na celu eliminowanie zagrożeń. W wypadku dwóch placówek nie do wszystkich rodziców docierają informacje na temat zagrożeń występujących w szkole, do której uczęszczają ich dzieci i reakcji nauczycieli na niewłaściwe oraz ryzykowne zachowania uczniów. W innej placówce: „pożądane zachowania uczniów nie zawsze są dostrzegane i chwalone przez nauczycieli i dyrekcję, natomiast niepożądane są szybko wychwytywane przez kadrę szkoły, a rodzice otrzymują informacje o zdarzeniach”. Ewaluatorzy podsumowali również, że w wypadku jednej ze szkół „blisko 60% rodziców ma poczucie, że ryzykowne zachowania uczniów nie są dostatecznie szybko wychwytywane przez grono pedagogiczne”.

NAJWAŻNIEJSZE WNIOSKI

- w badanych szkołach uczniowie czują się bezpiecznie, jednak – w zależności od sprofilowania pytania i grupy wiekowej respondentów – możemy wyróżnić co najmniej kilkusetosobową grupę, która ma poczucie zagrożenia;

- uzyskane wyniki są zgodne z wynikami badań na ogólnopolskich losowych próbach;
- uczniowie w wypowiedziach w wielu miejscach reprodukują język zakazów – wskazuje to na odtwarzanie ukrytego programu socjalizacji szkolnej opartej na zakazie;
- normy, których przestrzeganie oczekuje się od uczniów, nie zawsze są internalizowane przez nauczycieli – zdaniem badanych uczniów niemal trzech na dziesięciu nauczycieli nie przestrzega głośzonych przez siebie zasad;
- dane zebrane wśród nauczycieli wskazują na pewien paradoks – większość z nich deklaruje, że uwzględniała w przeszłości inicjatywy uczniowskie w zakresie działań wychowawczych, jednocześnie w innym miejscu wskazując, iż takie inicjatywy nie były zgłaszane;
- badania pokazują na rozbieżność między znajomością norm a ich internalizacją przez uczniów. W oczach nauczycieli zjawisko to dotyczy około jednej dziesiątej uczących się;
- reprodukując ukryty program zakazowej socjalizacji, szkoły jako sukces wskazują brak zachowań dewiacyjnych i działania profilaktyczne – w badaniach zebrano niewiele przykładów aktywnego, podmiotowego zaangażowania uczniów w działania korygujące dewiacje.

REKOMENDACJE

- zasadne wydaje się zalecenie lepszej identyfikacji uczniów wykazujących poczucie zagrożenia;
- działania wychowawcze w obszarze przestrzegania norm społecznych powinny prowadzić do aktywizacji, większego poczucia upodmiotowienia ucznia i uwewnętrznienia poczucia kontroli w miejsce systemu nagród i kar;
- zalecane jest wprowadzenie szkoleń z zakresu kształtowania sylwetki pedagoga w oczach uczniów;
- wyraźnie zarysowuje się potrzeba poprawy komunikacji pomiędzy szkołami a rodzicami w zakresie informacji o zagrożeniach.

BIBLIOGRAFIA

- Borucka A., Ostaszewski K., *Profilaktyka a obszary i zakres diagnozy w szkole*, [w:] *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. M. Deptuła, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006.
- Centrum Badania Opinii Społecznej, *Przemoc w szkole. Raport z badań*, Warszawa 2006.
- Czapiński J., *Badania rodziców 2009. Przemoc i inne problemy w polskiej szkole w opinii rodziców*, raport z badań zrealizowanych w ramach programu „Szkoła bez przemocy”, Warszawa 2009.
- Ginsburg M.B., Clift R.T., *Ukryty program akademickiego przygotowania nauczycieli*, „Socjologia Wychowania” 1997.
- Kołodziejczyk J., *Wymagania wobec szkół i obszary ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.
- Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”*, Warszawa 2008.
- Znaniński F., *Socjologia wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

ANNA KOSTRUBAŁA-BRAK

FORMY KOOPERACJI MIĘDZY NAUCZYCIELAMI A UCZNIAMI W DOSKONALENIU PROCESÓW EDUKACYJNYCH. ANALIZA SPEŁNIENIA KRYTERIUM

WSTĘP

Realizowany obecnie Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II, którego priorytetowym celem jest podniesienie jakości systemu oświaty przez usprawnienie pracy szkół oraz wsparcie w rozwoju uczniów i nauczycieli, stworzył możliwość wieloaspektowego zbadania funkcjonowania placówek oświatowych z punktu widzenia procesów w nich zachodzących. Ewaluacja zewnątrz jako metoda, która między innymi pozwala na zbadanie tego obszaru, umożliwiła przeprowadzenie analizy istniejących form kooperacji na linii nauczyciel–uczeń w zakresie doskonalenia procesów edukacyjnych. Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie udziału ucznia w jego własnej edukacji jako elementu kultury szkoły opartej na dialogu. Tłem dla tych rozważań jest opis problemu uwzględniania opinii uczniów o tym, jak powinien przebiegać proces nauczania, w podejmowanych przez szkołę działaniach. W dalszej części artykułu ukazano także, w jaki sposób proces ewaluacji może się przyczynić do zakorzenienia w organizacji i życiu szkoły kultury wielostronnego dialogu.

Dla przybliżenia omawianego zagadnienia została przeprowadzona analiza jednego z siedemnastu wymagań, „procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany”, na którego podstawie jest obecnie sprawowany nadzór pedagogiczny. Przypisane do tego wymagania kryterium „obecność różnorodnych form kooperacji między nauczycielami a uczniami w obszarze doskonalenia procesów edukacyjnych” umożliwiło zbadanie poziomu współpracy między nauczycielem a uczniem w zakresie doskonalenia procesu nauczania.

ROLA DIALOGU W EDUKACJI

Szczególna rola dialogu w procesie nauczania została wyraźnie nakreślona przez Paula Freirego. Wyróżnił on dwie metody współpracy nauczyciela z uczniami oraz ukazał efekty każdej z nich. Pierwszy model – *problem posing method* – kładzie wyjątkowy nacisk na znaczenie omawianego dialogu. Nauczyciel traktuje uczniów jak partnerów do rozmowy, podczas której każdy może zadawać pytania, mieć wątpliwości oraz wyrażać własny punkt widzenia. Kształtuje u podopiecznych naturę badacza, czyli kogoś, kto nie patrzy na omawiany problem tylko z jednej, sztucznie ograniczonej strony. Wyposaża uczniów w wiedzę i umiejętności, które pozwalają im łatwiej odnaleźć się w otaczającej ich rzeczywistości. W drugim modelu przedstawionym przez Freirego, określonym jako *banking education*, edukujący jest stroną wyraźnie dominującą, ma władzę i autorytet. Jego zadaniem jest przekonać edukowanych o słuszności i racji swojego stanowiska. Nauczyciel jest osobą odpowiedzialną za przygotowanie zajęć i dostarczenie informacji, natomiast uczeń ma za zadanie je zapamiętać. Poddanie pod dyskusję wiedzy przekazywanej przez pedagoga jest bardzo ograniczone lub niemożliwe. W konsekwencji doprowadza to do obniżenia kreatywności i aspiracji uczących się. Ciągłe podawanie gotowych rozwiązań, wiedzy niedopuszczającej odstępstwa od jej powszechnej interpretacji, sprawia, że cała aktywność, która tkwi w młodym umyśle, zostaje uśpiona¹.

Znaczenie i skutki braku dialogu w nauczaniu, zaprezentowane przez Paula Freirego, można odnaleźć również w opisanych przez H.C. Lindgrena czterech typowych schematach komunikacyjnych. Na podstawie zachodzących w klasie interakcji na linii nauczyciel–uczeń wyodrębnił on następujące rodzaje przepływu informacji:

- **jednokierunkowy**, gdzie, podobnie jak w modelu *banking education*, nauczyciel jest stroną dominującą, a uczniowie funkcjonują w roli przedmiotów statycznie przyjmujących informacje z jednego kierunku;
- **dwukierunkowy z dominacją nauczyciela**, gdzie edukujący uwzględnia treści pochodzące od uczniów, ale tylko po to, by skontrolować, czy informacje przez niego przekazane zostały zapamiętane;

¹ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum International Publishing Group, London 2000, s. 66–71.

- **wielokierunkowy z dominacją nauczyciela**, gdzie pojawia się zarówno komunikacja na linii nauczyciel–uczeń oraz między jednym a drugim uczniem. Jednakże nadal, jak w wypadku wyżej wymienionych modeli, nauczyciel pełni funkcję dominującą. Opinie i myśli wyrażane przez uczniów mają jedynie ubarwić zasadniczy wątek monologu pedagoga. Uczniowie z reguły wiedzą, co mogą powiedzieć, aby uzyskać jego uznanie, a to w konsekwencji prowadzi do utrzymania dystansu pomiędzy edukującym a edukowanymi. Zrywa się w tym ujęciu z bezwzględny monopol informacyjnym, niemniej uczniowie nie tracą przekonania, że stanowią jedynie środek realizacji celów narzuconych przez nauczyciela;
- **wielokierunkowy bez dominacji nauczyciela**, gdzie dialog jest podstawą stosunków międzyludzkich. I, podobnie jak w procesie ewaluacji, stanowi bogate źródło informacji, które pozwala zrozumieć oczekiwania oraz potrzeby wszystkich zainteresowanych procesem kształcenia. Nikt nie zajmuje tutaj roli dominującej, każdy może swobodnie wyrazić swoją opinię, ponieważ o prawdziwej pozycji zadecydują argumenty merytoryczne. Uczniowie mają możliwość skonfrontowania swoich poglądów oraz zajmowanych stanowisk, co z kolei daje im poczucie prawdziwego udziału w procesie edukacji².

Z przedstawionych powyżej modeli komunikacji wynika, że istniejący w szkole dialog na linii nauczyciel–uczeń ma istotne znaczenie dla kształtowania pozytywnych cech i postaw ucznia. Niezwykle ważną rolę odgrywa tutaj przede wszystkim nauczyciel, który posiada umiejętności komunikacyjne i potrafi tak poprowadzić zajęcia, że w czasie przeznaczonym na wypowiedzenie się każdy będzie mógł zabrać głos. Jednakże, jak wynika z badań przeprowadzonych przez E. Putkiewicz, poświęconych komunikacji w szkole, aż 99% uczniów z 360 objętych badaniem ma problem w porozumiewaniu się z nauczycielem³. W związku z tym efektywne nauczanie nie może być realizowane bez uwzględnienia poprawy w zakresie komunikacji pomiędzy edukującym a edukowanymi. Prawidłowe funkcjonowanie ucznia w procesie edukacji

² W. Andrukowicz, *Interakcja oparta na wzajemnym porozumieniu*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 6.

³ Z. Kazanowski, *Efektywna komunikacja w kierowaniu klasą szkolną*, http://74.125.155.132/scholar?q=cache:Q937uHyqMOEJ:scholar.google.com/+efektywna+komunikacja&hl=pl&as_sdt=2000 (odczyt: 09.04.2010).

jest uzależnione od szeroko pojmowanego wsparcia, za którego dostarczenie odpowiada nauczyciel. Fundamentem, na którym można je zbudować, jest wielostronny, unikający dominacji dialog, który musi być oparty na wzajemnym i równoważnym poszanowaniu opinii. W tym kontekście warto się przyrzecę wyników uzyskanym podczas pierwszych przeprowadzonych ewaluacji zewnętrznych w ramach nowego nadzoru pedagogicznego, które obrazują poziom istnienia dialogu w kulturze pracy szkoły.

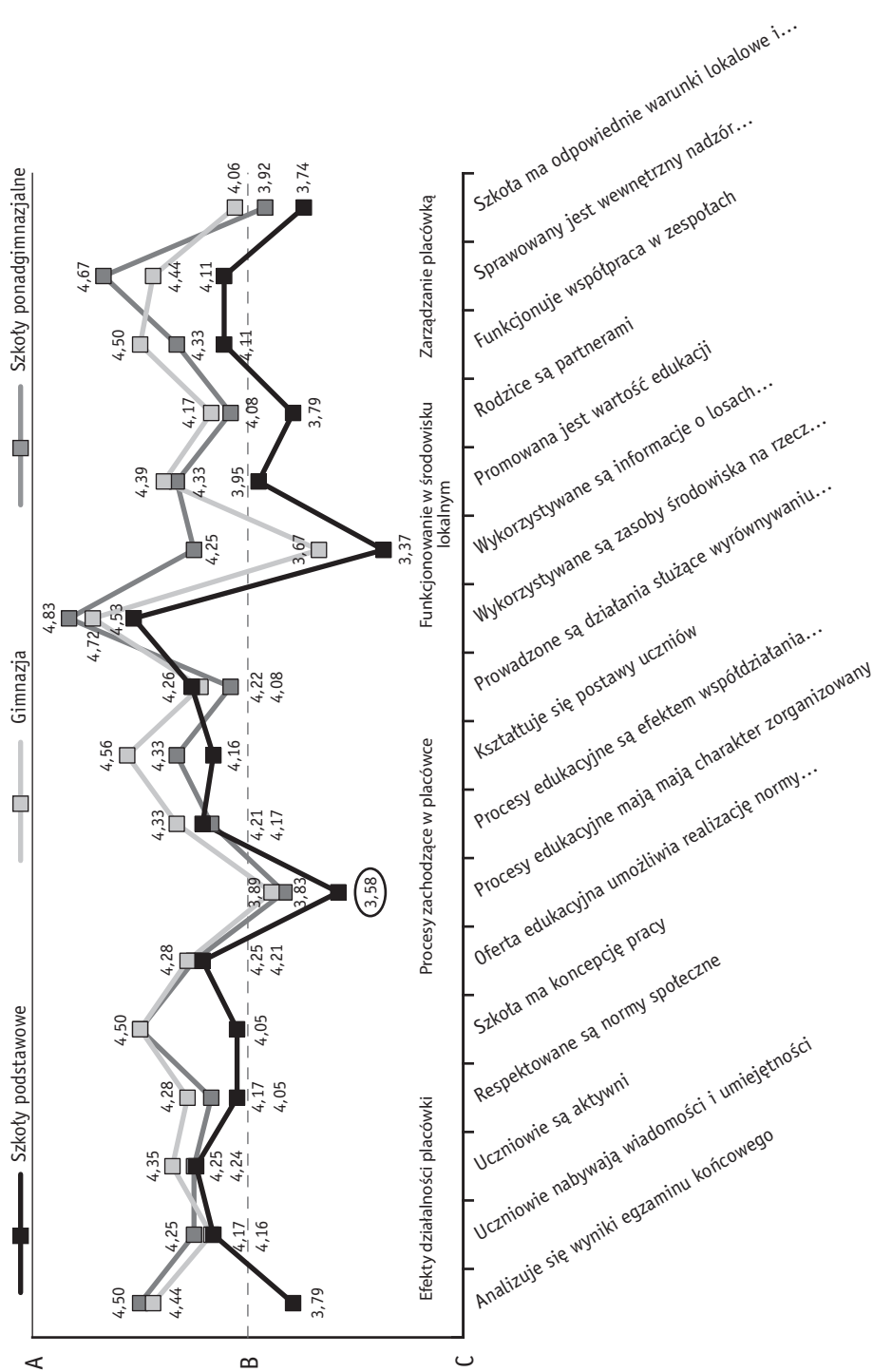
MIEJSCE DIALOGU W NOWEJ KONCEPCJI NADZORU PEDAGOGICZNEGO

Nowa koncepcja sprawowania nadzoru pedagogicznego jest prowadzona na bazie 17 wymagań, do których są przypisane określające je charakterystyki i kryteria. Wymagania te zostały określone w czterech obszarach pracy szkoły w zakresie efektów, procesów, relacji ze środowiskiem oraz w zakresie zarządzania. Ustalenie poziomu spełnienia danego wymagania jest jednym z głównych zadań procesu ewaluacji, wprowadzonego w struktury nadzoru pedagogicznego za sprawą jej nowej koncepcji. Poziom spełnienia przez szkołę lub placówkę poszczególnych wymagań w obszarach wymienionych powyżej jest ustalany jako:

- poziom A, który oznacza bardzo wysoki stopień spełnienia wymagania przez szkołę lub placówkę;
- poziom B, który oznacza wysoki stopień spełnienia wymagania przez szkołę lub placówkę;
- poziom C, który oznacza średni stopień spełnienia wymagania przez szkołę lub placówkę;
- poziom D, który oznacza podstawowy stopień spełnienia wymagania przez szkołę lub placówkę;
- poziom E, który oznacza niski stopień spełnienia wymagania przez szkołę lub placówkę.

Wymaganie, które pozwala zarysować relacje dialogu na linii nauczyciel–uczeń, zostało ulokowane w obszarze procesów zachodzących w szkole i brzmi ono następująco: „procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany”⁴.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. z dnia 9 października 2009 r., s. 14.



Wykres 1. Poziom spełnienia wymagań stawianych wobec szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych
 Źródło: Wykres utworzony przez zespół projektu Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II, na potrzeby analizy wyników uzyskanych z pierwszych pilotażowych ewaluacji zewnętrznych

Na podstawie danych uzyskanych z pierwszych pilotażowych ewaluacji zewnętrznych, przeprowadzonych w ramach nowego modelu nadzoru (wykres 1), widać wyraźnie, że wymaganie „procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany” charakteryzuje się na tle pozostałych najniższym stopniem spełnienia. W związku z czym możemy przypuszczać, że w podejmowanych przez badane szkoły działaniach brakuje prawdziwego dialogu oraz że w komunikacji pomiędzy uczniem i nauczycielem edukujący odgrywa rolę dominującą.

Analizując charakterystykę przypisaną do wymagania „procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany”, skupiłam się na weryfikacji jego kryteriów, które najlepiej ukazałyby omawianą w pracy problematykę, dotyczącą dialogu między nauczycielem a uczniem (tabela 1). Przypisane pytania badawcze do kryterium „obecność różnorodnych form kooperacji między nauczycielami a uczniami w obszarze doskonalenia procesów edukacyjnych” (tabela 2) umożliwiły określenie poziomu dialogu w kulturze pracy szkoły oraz pozwoliły na ukazanie udziału ucznia w jego własnej edukacji.

Tabela 1. Charakterystyka i kryteria dla wymagania 2.3. Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany

2.3. Procesy zachodzące w szkole lub placówce		
Procesy zachodzące w szkole lub placówce służą realizacji przyjętej w szkole lub placówce koncepcji pracy W szkole lub placówce dba się o prawidłowy przebieg i doskonalenie procesów edukujących		
Wymaganie	Charakterystyka na poziomie D	Charakterystyka na poziomie B
2.3. Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany	Procesy edukacyjne są realizowane w szkole lub placówce z wykorzystaniem zalecanych warunków i sposobu realizacji podstawy programowej Kryteria: W realizacji procesów edukacyjnych respektuje się zalecane warunki i sposoby realizacji podstawy programowej	Procesy edukacyjne przebiegające w szkole lub placówce są monitorowane i doskonalone Kryteria: Obecność monitoringu procesów edukacyjnych
	Procesy edukacyjne przebiegające w szkole lub placówce są planowane Kryteria: Procesy edukacyjne są planowane	Wnioski z monitorowania procesów edukacyjnych są wykorzystywane w planowaniu tych procesów Kryteria: Zakres wykorzystywania wniosków z monitoringu w procesie planowania procesów edukacyjnych

	<p>Procesy organizacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się</p> <p>Kryteria: Wykorzystywanie metod nauczania, które aktywizują uczniów i przyczyniają się do większej intensywności procesu uczenia się</p> <p>Stosowanie zróżnicowanych metod nauczania</p>	<p>Nauczyciele pracują wspólnie z uczniami nad doskonaleniem procesów edukacyjnych, nauczyciele stosują różnorodne sposoby wspierania i motywowania uczniów w procesie uczenia się</p> <p>Kryteria: Obecność różnorodnych form kooperacji między nauczycielami a uczniami w obszarze doskonalenia procesów edukacyjnych</p> <p>Nauczyciele stosują zróżnicowane metody wspierania i motywowania uczniów w procesie uczenia się</p>
	<p>Ocenianie uczniów daje im informacje o ich postępach w nauce oraz motywuje do dalszej pracy</p>	<p>Informacja o postępach w nauce otrzymana w wyniku oceniania uczniów pomaga im się uczyć i planować swój indywidualny proces uczenia</p>
	<p>Kryteria: Ocenianie zawiera informacje o postępach uczniów</p>	<p>Kryteria: Wsparcie uczniów dzięki informacji zwrotnej</p>
	<p>Motywowanie uczniów w wyniku procesu oceniania</p>	
	<p>W szkole lub placówce monitoruje się osiągnięcia uczniów</p>	<p>W szkole lub placówce analizuje się wyniki monitorowania osiągnięć uczniów i wdraża się wnioski z tych analiz</p>
	<p>Kryteria: Obecność monitoringu osiągnięć uczniów</p>	<p>Kryteria: Analiza wyników monitoringu</p>
		<p>Wykorzystanie monitoringu do podnoszenia jakości efektywności uczenia się</p>

Źródło: Tabela opracowana na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dnia 9 października 2009) oraz materiałów projektowych Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II

Tabela 2. Pytania do kryterium „obecność różnorodnych form kooperacji między nauczycielami a uczniami w obszarze doskonalenia procesów edukacyjnych”

Obecność różnorodnych form kooperacji między nauczycielami a uczniami w obszarze doskonalenia procesów edukacyjnych
Ankieta dla nauczycieli (n = 1440 odpowiedzi)
Czy w Pana/Pani szkole nauczyciele biorą pod uwagę opinię uczniów na temat tego, jak powinien przebiegać proces nauczania? Czego dotyczy istniejąca współpraca między nauczycielami a uczniami w zakresie doskonalenia procesów edukacyjnych? Czy w tym i poprzednim roku szkolnym do procesu edukacyjnego został włączony element wypracowany wspólnie z uczniami? Czy podejmowane przez szkoły działania uwzględniają pozycję, opinię uczniów?
Ankieta dla rodziców (n = 2382 odpowiedzi)
Czy uważa Pan/Pani, że nauczyciele biorą pod uwagę to, czego chcą uczniowie, jeżeli chodzi na przykład: o tematykę zajęć czy sposób ich prowadzenia?
Ankieta dla uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych „Mój dzień” (n = 741 odpowiedzi)
Czy ktoś dzisiaj pomógł Ci się zastanowić, czego się nauczyłeś?
Ankieta dla uczniów szkół ponadpodstawowych „Moja szkoła” (n = 2595 odpowiedzi)
Czy uważasz, że w Twojej szkole nauczyciele biorą pod uwagę opinię uczniów o tym, jak powinna wyglądać nauka?
Wywiad grupowy z nauczycielami (n = 150 odpowiedzi)
Jakie formy przybiera współpraca z uczniami w obszarze doskonalenia procesów edukacyjnych?
Wywiad grupowy z uczniami (n = 150 odpowiedzi)
Opowiedzcie, w jaki sposób współpracujecie z nauczycielami po to, by lepiej się uczyć?
Obserwacja zajęć (n = 130 obserwacji)
Czy nauczyciele współpracują z uczniami w obszarze doskonalenia procesów uczenia się? Proszę zwrócić uwagę na sam proces uczenia się, nie na efekty.

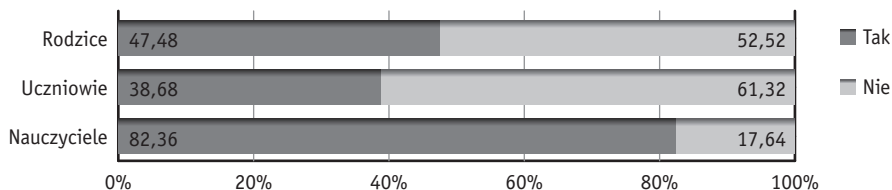
Źródło: Tabela opracowana na podstawie narzędzi badawczych utworzonych przez Zespół Projektu Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II

WYNIKI Z EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ A POZIOM DIALOGU W KULTURZE PRACY SZKOŁY

Analiza danych została przeprowadzona na podstawie danych pochodzących z 49 szkół, w tym z 18 szkół podstawowych, 17 szkół gimnazjalnych i 14 szkół ponadgimnazjalnych. Liczba udzielonych odpowiedzi na poszczególne pytania została przedstawiona w tabeli 2.

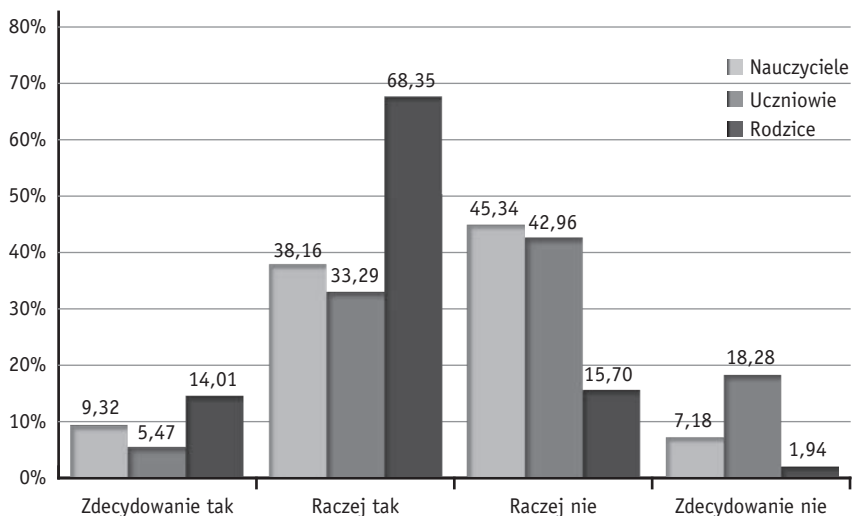
Na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli, uczniów i ich rodziców można zauważyć pewne rozbieżności. Zdecydowana większość nauczycieli (83%, wykres 2) uważa, że bierze pod uwagę opinię uczniów na temat tego, jak powinien przebiegać proces nauczania, wskazując jako główny obszar współpracy ustalanie sposobu prowadzenia zajęć oraz aktywności pozalekcyjnych (wykres 4). Z odpowiedzi udzielonych przez uczniów wynika natomiast, że sytuacje, w której nauczyciel uwzględniłby zdanie swoich podopiecznych, raczej się nie zdarzają (61,32%, wykres 2). Deklaracje uczniów potwierdzają również w większości rodzice (52,52%, wykres 2), przebadani w toku procesu ewaluacji.

Najczęściej wymienianymi podczas wywiadu z nauczycielami formami współpracy pedagoga z uczniami są zajęcia indywidualne, pozalekcyjne oraz zorganizowane koła zainteresowań. Bardzo rzadko padają odpowiedzi, które mogłyby świadczyć o tym, że nauczyciele prowadzą ze swoimi podopiecznymi wielokierunkowy dialog, oparty na równości w wyrażaniu swoich myśli. Znikoma część respondentów twierdzi, że jeśli współpraca z uczniami w zakresie doskonalenia procesów nauczania ma być efektywna, powinna być oparta na poznaniu opinii wszystkich stron zainteresowanych edukacją. Tylko w jednej odpowiedzi udzielonej podczas wywiadu padło zdanie „Pozwalamy na pracę partnerską”. Z kolei jeśli chodzi o wspólnie wypracowane z uczniami zmiany,



Wykres 2. Uwzględnianie przez nauczycieli opinii uczniów na temat tego, jak powinien wyglądać proces nauczania – wykres ogólny

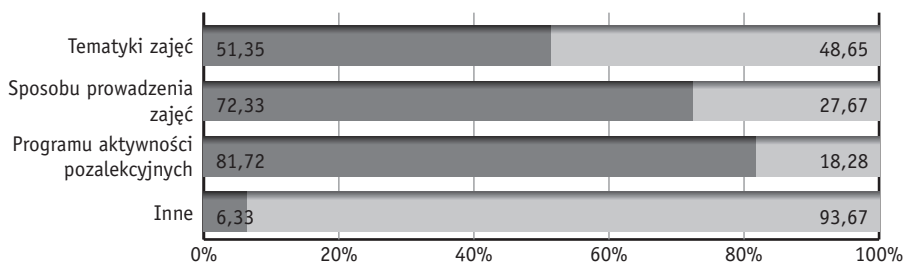
Źródło: Opracowanie własne, na podstawie danych dostępnych na: platforma.npseo.pl/stats.php



Wykres 3. Uwzględnianie przez nauczycieli opinii uczniów na temat tego, jak powinien wyglądać proces nauczania – wykres szczegółowy

Źródło: Opracowanie własne, na podstawie danych dostępnych na: platforma.npseo.pl/stats.php

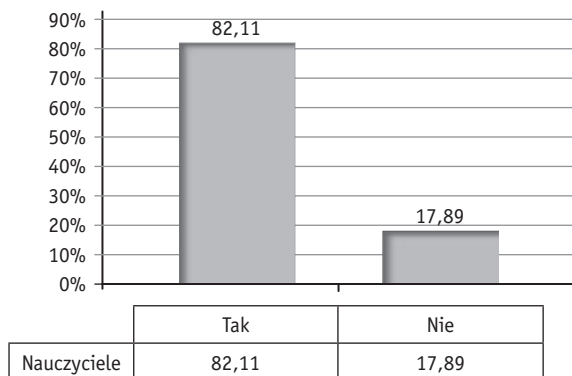
Czego dotyczy współpraca między nauczycielami a uczniami w zakresie doskonalenia procesów edukacyjnych



	Tematyki zajęć	Sposobu prowadzenia zajęć	Programu aktywności pozalekcyjnych	Inne
■ Tak	51,35	72,33	81,72	6,33
■ Nie	48,65	27,67	18,28	93,67

Wykres 4. Współpraca między nauczycielami a uczniami w zakresie doskonalenia procesów edukacyjnych

Źródło: Opracowanie własne, na podstawie danych dostępnych na: platforma.npseo.pl/stats.php



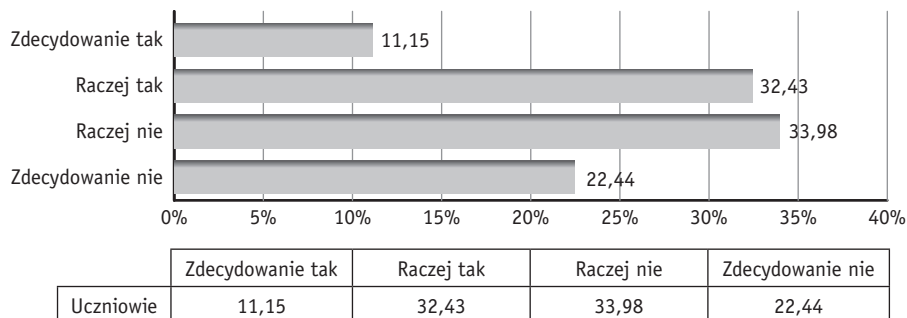
Wykres 5. Czy w tym i poprzednim roku szkolnym do procesu edukacyjnego został włączony element wypracowany wspólnie z uczniami?

Źródło: Opracowanie własne, na podstawie danych dostępnych na: platforma.npseo.pl/stats.php

które zostały wprowadzone do procesu nauczania, najczęściej są wskazywane odpowiedzi na temat szkolnego ubioru – niemające bezpośredniego związku z doskonaleniem edukacji (wykres 5).

Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele wyrażają opinię, iż współpracują przede wszystkim podczas dodatkowych zajęć i konsultacji. Na podstawie odpowiedzi udzielonych w wywiadzie można stwierdzić, że współpraca z pedagogami, dotycząca tego, jak się uczyć i czego się uczyć, funkcjonuje jedynie w relacjach z kilkoma nauczycielami lub jest ona prowadzona tylko z wybranymi uczniami: „Nauczyciele mówią, jak się uczyć tym uczniom, którzy mają problemy z nauką i gorsze oceny, a powinni to mówić wszystkim”. Znaczna część pedagogów przychodzi do szkoły, by wyłożyć lekcję, zadać pracę domową i nie poświęca czasu na pozostałe, równie ważne zdaniem uczniów, obowiązki, między innymi „wspólne rozwiązywanie problemów w nauce”. Na zadane pytanie: „Czy ktoś dzisiaj pomógł ci się zastanowić, czego się nauczyłeś(ła)”, ponad połowa uczniów odpowiada, że takie sytuacje się nie zdarzają (56,43%, wykres 6). W przeprowadzonej analizie wywiadów z uczniami właściwie tylko w jednej z wypowiedzi można odnaleźć słowa potwierdzające istnienie wielostronnego dialogu w kulturze pracy szkoły. Brzmi ona następująco:

W szkole istnieje świetna współpraca z dyrektorem szkoły, który jest zawsze gotowy wysłuchać naszych problemów i nam pomóc. Otwarcie pytamy i dyskutujemy z wszystkimi nauczycielami; jak mamy problemy albo pasje, nauczyciele indywidualnie udzielają nam wskazówek.



Wykres 6. Czy ktoś dzisiaj pomógł ci się zastanowić, czego się nauczyłeś(łaś)?

Źródło: Opracowanie własne, na podstawie danych dostępnych na: platforma.npseo.pl/stats.php

Opierając się na danych uzyskanych na podstawie obserwacji lekcji, można z kolei stwierdzić, że w relacjach nauczyciel–uczeń większość pedagogów zajmuje pozycję dominującą. Systematycznie koryguje wypowiedzi uczniów, wskazuje prawidłowy tok rozumowania, nie zadaje dodatkowych pytań, które dałyby szansę samodzielnego poprawienia i zrozumienia popełnianych przez uczniów błędów. Ewaluatorzy wskazują, że nauczyciele kontrolują pracę podopiecznych i często sami udzielają odpowiedzi na zadane przez siebie pytania. Rzadko naprowadzają na właściwą odpowiedź dodatkowymi pytaniami i umożliwiają wszystkim wyrażenie własnej opinii.

PODSUMOWANIE

Podsumowując uzyskane wyniki, można zauważyć, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie dostrzegają wzajemną współpracę jedynie w ramach zajęć pozalekcyjnych. W związku z czym można przypuszczać, że pozostałe lekcje są pozbawione tego elementu. Według uczniów większość pedagogów nie daje im możliwości skonfrontowania własnych myśli z opiniami kolegów. Nauczyciele zajmują pozycję dominującą, dzięki której kontrolują przekazywane informacje oraz nie dopuszczają do zaistnienia w klasie wielostronnego dialogu, który pozwoliłby na zbudowanie partnerskich relacji w poznawaniu nowej dla uczniów wiedzy. W konsekwencji – szanse na ukształtowanie kultury dialogu w murach szkoły maleją, a formy prowadzenia lekcji sprzyjają wyróżnionej w badaniach Geerta Hofstedeego kulturze charakteryzującej się dużym dystansem władzy

i modelowi współpracy określanej przez Paula Freirego jako *banking education*. Widoczne rozbieżności w wypowiedziach uczniów i nauczycieli na temat uwzględniania opinii edukowanych w procesie doskonalenia nauczania są zatem potwierdzeniem braku wielokierunkowego dialogu, który nigdy nie stanie się możliwy, jeżeli głos edukujących będzie jedyny i dominujący.

Wprowadzenie procesu ewaluacji za sprawą nowego nadzoru pedagogicznego być może okaże się istotnym krokiem w budowaniu szkolnej kultury dialogu. Po pierwsze, ewaluacja, jako że jest badaniem wielokierunkowym, może się przyczynić do poznania oczekiwań i opinii pochodzących od wszystkich uczestników zaangażowanych w życie szkoły. Po drugie, ewaluacja zakłada, że każdy z podmiotów badanych jest równy i jego opinia jest warta poznania. W związku z czym możemy przypuszczać, że zespołom szkolnym (dyrektorowi i nauczycielom) zostanie w końcu dostarczona wiarygodna, pochodząca z różnych źródeł, informacja na temat jakości podejmowanych przez nich działań. Ukazane przez ewaluatora wyniki nakłonią ich natomiast do wspólnej dyskusji nad możliwościami zlikwidowania problemów i istniejących trudności, ujawnionych w czasie trwania ewaluacji⁵. Możemy się zatem spodziewać, że dotąd niereformowalna forma komunikacji nauczyciela i ucznia będzie przedyskutowana i zostaną podjęte konkretne kroki zmierzające do zmiany tej relacji. W ten sposób kultura dialogu, mająca swój wyjątkowy wyraz w wymianie informacji między pedagogiem i jego adresatem, może się stać jedną z podstaw organizacji życia szkoły.

Najważniejsze wnioski

- badania ukazują rozbieżności w wypowiedziach uczniów i nauczycieli. Z punktu widzenia 83% pedagogów opinia ucznia ma wpływ na podejmowane w szkole działania dotyczące doskonalenia procesu nauczania, natomiast z perspektywy większości uczniów – wpływ ten jest znikomy lub żaden;
- nauczyciele, współpracując z uczniami w zakresie doskonalenia nauczania, twierdzą, że wspólnie wypracowują elementy, które wdrażają do tego procesu. Jednak, opierając się na wynikach przeprowadzonych badań, można zauważyć, że kooperacja ta prowadzi jedynie do zaimplementowania zmian, które nie mają bezpośredniego przełożenia na ewolucję procesu nauczania;

⁵ Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 16–23.

- zarówno nauczyciele, jak i uczniowie są zgodni, że współpracują z sobą przede wszystkim podczas zajęć wyrównawczych/dodatkových. Istnieje zatem obawa, że pozostałe lekcje, będące podstawą procesu nauczania, są pozbawione tego elementu;
- uczniowie wyrażają przekonanie, że pedagodzy najbardziej intensywnie współpracują z uczniami wykazującymi słabsze wyniki w nauce;
- większość nauczycieli nie daje uczniom możliwości skonfrontowania własnych myśli z opiniami kolegów;
- nauczyciele z reguły zajmują pozycję dominującą, dzięki której kontrolują przekazywane informacje oraz nie dopuszczają do zaistnienia w klasie wielostronnego dialogu, który pozwoliłby na zbudowanie partnerskich relacji w poznawaniu nowej dla uczniów wiedzy.

Rekomendacje

- zmiana metody prowadzenia zajęć z tradycyjnej, gdzie nauczyciel ma przypisaną rolę dominującą, na bardziej otwartą, w której pedagog jest moderatorem dyskusji, zapraszającym uczniów do dialogu;
- wprowadzenie do działań szkoły okresowych badań opinii uczniów dotyczących współpracy na linii nauczyciel–uczeń, które umożliwiłyby edukującym zidentyfikowanie potrzeb uczniów oraz zainicjowanie zmian prowadzących do poprawy procesu nauczania.

BIBLIOGRAFIA

- Andrukowicz W., *Interakcja oparta na wzajemnym porozumieniu*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 6.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum International Publishing Group, London 2000.
- Kazanowski Z., *Efektywna komunikacja w kierowaniu klasą szkolną*, http://74.125.155.132/scholar?q=cache:Q937uHyqMOEJ:scholar.google.com/+efektywna+komunikacja&hl=pl&as_sdt=2000 (odczyt: 09.04.2010).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dnia 9 października 2009).

PARTYCYPACJA UCZNIÓW, RODZICÓW I NAUCZYCIELI W ZARZĄDZANIU SZKOŁĄ

Przed prezentowanymi w artykule badaniami postawiono cel opisanie partycypacji trzech ważnych grup, uczestników życia szkolnego, uczniów, nauczycieli i rodziców w zarządzaniu szkołą na podstawie danych zebranych podczas ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w ramach Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II.

Jan Łuczyński definiuje zarządzanie edukacyjne jako planowanie, organizowanie i kontrolowanie procesu edukacyjnego toczącego się w szkole oraz przewodzenie mu¹. Użyteczność tej definicji wynika z odwołania się do klasycznych funkcji kierowniczych, dobrze opisanych w literaturze przedmiotu, oraz wskazania kluczowego procesu, który prowadzi do osiągnięcia celów stawianych szkole. Odwołując się do przytoczonej definicji, traktować będziemy partycypację uczniów i rodziców w zarządzaniu szkołą w odniesieniu do wszelkich aspektów związanych z realizowanym w szkole procesem edukacyjnym, służącym szeroko rozumianemu rozwojowi uczniów.

Na gruncie nauk o zarządzaniu partycypacja w węższym zakresie jest definiowana jako proces wspólnego podejmowania decyzji przez dwie lub więcej stron, w którym decyzje mają wpływ na przyszłą sytuację tych, którzy je podjęli², natomiast w szerszym ujęciu – jako uczestnictwo w planowaniu i realizacji określonej polityki³. Definicje te wskazują na zasadnicze elementy pojmowa-

¹ J. Łuczyński, *Zarządzanie edukacją dla wychowania uczniów*, niepublikowana praca habilitacyjna.

² V.H. Vroom, *Some Personality Determinants of the Effects of Participation*, „*Journal of Abnormal and Social Psychology*” 1959, Vol 59, za: W. Daniecki, *Podmiotowe uczestnictwo w zarządzaniu*, Ursa Consulting, Olsztyn 1998.

³ J.R.P. French, J. Israel, D. Aas, *An Experiment in Participation in Norwegian Factory*, „*Human Relations*” 1960, No. 13, za: T. Mendel, *Partycypacja w zarządzaniu współczesnymi organizacjami*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2002.

nia tego terminu, jednak nie pozwalają na uchwycenie specyficznych uwarunkowań, które powodują, że partycypacja należy do problemów niezwykle bogatych w perspektywy badawcze.

Jedną z takich perspektyw jest różnorodność wymiarów partycypacji⁴:

1. **Wymiar formalno-organizacyjny** – wskazuje na przyjęte lub narzucone uwarunkowania określające sposób (procedury) uczestnictwa różnych grup w kierowaniu organizacją (partycypacji). W odniesieniu do szkół niektóre procedury, zawarte w prawie oświatowym rozwiązania, określają zarówno podmiotowy, jak i przedmiotowy zakres partycypacji różnych grup w opiniowaniu i podejmowaniu decyzji związanych z działaniem szkoły⁵.
2. **Wymiar podmiotowy** – dotyczy określenia grup, którym nadaje się uprawnienia w partycypacji. W przypadku szkoły można wymienić wiele takich grup, na przykład: nauczycieli, rodziców, uczniów, społeczności lokalnej, przedstawicieli organizacji (przykładowo pracodawców) działających w otoczeniu szkoły.
3. **Wymiar przedmiotowy** – jest związany z określonymi sferami czy dziedzinami funkcjonowania organizacji (szkoły), w obrębie których określone osoby lub grupy uczestniczą w podejmowaniu decyzji.
4. **Wymiar kompetencyjny** – określa stopień, w jakim poszczególne jednostki lub grupy mogą uczestniczyć w podejmowaniu decyzji (jakie uprawnienia im przysługują).

Termin „partycypacja” należy do pojęć nieklarownych⁶, wymagających interpretacji. Uczestnictwo w podejmowaniu decyzji może być rozumiane i praktykowane na wiele różnych sposobów. Dla jednych partycypacja może się ograniczać do pozwolenia komuś na wypowiedzenie swojego zdania, z kolei dla innych może to oznaczać prawo głosu podczas podejmowania decyzji. W literaturze przedmiotu⁷ wskazuje się na kilka form (sposobów rozumienia

⁴ T. Mendel, *op.cit.*

⁵ J.M. Kołodziejczyk, J.I. Kołodziejczyk, *Tradycja pedagogiczna i uwarunkowania systemu oświaty dla zarządzania partycypacyjnego szkołą*, [w:] *Socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne problemy organizacji i zarządzania*, red. S. Banaszak, K. Doktor, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania, Poznań 2009.

⁶ J. Macnamara, *Ideals and Psychology*, „Canadian Psychology” 1990, 31:1, s. 14–25.

⁷ T. Mendel, *op.cit.*

i praktykowania) partycypacji, ułożonych hierarchicznie, począwszy od takich, którym towarzyszy najmniejszy poziom (lub brak) władzy i odpowiedzialności, po takie, które mają pełen ich zakres, na przykład 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 odpowiedzialności.

W stawianych przez państwo wymaganiach wobec szkół nie ma (i być nie może) bezpośredniego wskazanego oczekiwania, dotyczącego partycypacji rodziców czy uczniów w zarządzaniu szkołą. Niemniej w charakterystykach opisujących poziomy spełniania wymagań można znaleźć odniesienia wskazujące na oczekiwanie czynnego uczestnictwa różnych grup (uczniów i rodziców) w procesach zachodzących w szkołach. Trzy z wymagań odnoszą się do uczniów, jedno do rodziców oraz dwa do nauczycieli⁸:

- 1) w obszarze „Efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki” – wymaganie „Respektowane są normy społeczne” w charakterystyce na poziomie B⁹ oczekuje się, że „podejmowane są działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmocnienie właściwych zachowań, ocenia się ich skuteczność oraz modyfikuje w razie potrzeb, uwzględniając inicjatywy uczniów”;
- 2) w obszarze „Procesy zachodzące w szkole lub placówce” – wymaganie „Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany”, w którego charakterystyce spełniania wymagania (na poziomie B) czytamy: „Nauczyciele pracują wspólnie z uczniami nad doskonaleniem procesów edukacyjnych”;
- 3) w obszarze „Procesy zachodzące w szkole lub placówce” – wymaganie „Kształtuje się postawy uczniów” w charakterystyce na poziomie B oczekuje się, że „Działania wychowawcze podejmowane w szkole lub placówce są planowane i modyfikowane zgodnie z potrzebami uczniów i ich udziałem”;

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dnia 9 października 2009).

⁹ Cytowane rozporządzenie zakłada pięć poziomów wypełniania przez szkoły wymagania. W załączniku do rozporządzenia szczegółowo opisane są charakterystyki na poziomie D (poziom podstawowy wypełniania wymagania) i B (poziom wysoki wypełniania wymagania).

- 4) w obszarze „Funkcjonowanie szkoły lub placówki w środowisku lokalnym” – wymaganie „Rodzice są partnerami szkoły”, w którym w charakterystyce na poziomie D oczekiwania są następujące: „Szkoła lub placówka pozyskuje i wykorzystuje opinie rodziców na temat swojej pracy” oraz w tym samym wymaganiu na poziomie B: „Rodzice współdecydują w sprawach szkoły lub placówki i uczestniczą w podejmowanych działaniach”;
- 5) w obszarze „Procesy zachodzące w szkole lub placówce” – wymaganie „Szkoła lub placówka ma koncepcję pracy” w charakterystyce na poziomie D znajduje się zapis (oczekiwanie): „Szkoła lub placówka działa zgodnie z przyjętą przez radę pedagogiczną koncepcją pracy”;
- 6) w obszarze „Zarządzanie szkołą lub placówką” – wymaganie „Funkcjonuje praca w zespołach” w charakterystyce na poziomie D jest następująca: „Nauczyciele pracują zespołowo i analizują efekty swojej pracy”.

Jak widać, ważnym postulatem zawartym w wymienionych charakterystykach poziomów spełniania wymagań jest uczestnictwo uczniów. Wartość ta polega na angażowaniu uczniów w zachodzące w szkole procesy, planowaniu i realizacji aktywności służących uczeniu się (proces nauczania) i kształtowaniu postaw (respektowaniu norm społecznych). Warto zauważyć, że stawianie oczekiwań wobec partycypacji uczniów występuje na poziomie B, oznaczającym wysoki stopień wypełniania przez szkołę wymagań stawianych przez państwo. W odniesieniu do uczestnictwa rodziców w wymaganiach zawarte są na podstawowym poziomie D oczekiwania związane z wykorzystaniem przez szkołę opinii rodziców na temat swojego funkcjonowania, natomiast na poziomie wyższym oczekuje się współdecydowania rodziców w sprawach szkoły.

METODA BADANIA

W badaniu wykorzystano dane pochodzące z ewaluacji zewnętrznej szkół przeprowadzonej w ramach badań pilotażowych realizowanych w ramach Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II. Spośród około 2000 pytań przygotowanych do ewaluacji zewnętrznej szkół dokonano selekcji kilkunastu pytań, które mogą przybliżyć kwestię uczestnictwa różnych grup życia szkolnego w procesie

zarządzania szkołą. Badania (ewaluacje zewnętrzne) prowadzono między listopadem 2009 a czerwcem 2010 roku na próbie 47 szkół różnego typu (podstawowych, gimnazjów i ponadgimnazjalnych) z całej Polski uczestniczących w projekcie. Procedura doboru szkół polegała na wypełnieniu karty zgłoszenia przez dyrektora szkoły i przesłaniu jej do odpowiedniego kuratorium oświaty, na tej podstawie kurator podejmował decyzję o typowaniu szkoły z własnego terenu do udziału w projekcie.

Badanie prowadzili wizytatorzy do spraw ewaluacji, którzy uczestniczyli w jednym z dwóch cykli szkoleniowych przygotowujących do prowadzenia ewaluacji zewnętrznych szkół. Zebrane w trakcie realizacji projektu dane pochodzą z 47 szkół (szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych); wśród osób badanych znaleźli się dyrektorzy szkół ($n = 47$), nauczyciele ($n = 1448$), uczniowie ($n = 2425$) oraz rodzice ($n = 2384$). Dynamika prowadzonego pilotażu (dwa cykle szkoleniowe, podczas których były prowadzone badania; aktualizacja procedur, metod i narzędzi badawczych) oraz moment gromadzenia danych do przedstawianej analizy powodują, że występują znaczące różnice w wielkości grupy badanej. Podstawowe informacje o grupie badanej przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Zestawienie podstawowych danych o uczestnikach badania

	Pierwszy cykl szkoleniowy	Drugi cykl szkoleniowy	Razem
Szkoły	22	25	47
Rodzice	1024	1360	2384
Uczniowie	1297	1128	2425
Nauczyciele	671	777	1448
Dyrektorzy	22	25	47

Źródło: opracowanie własne

Przyjęta w badaniach ewaluacyjnych zasada triangulacji źródeł i narzędzi badawczych wykorzystywanych podczas pozyskiwania danych pozwoliła na zebranie bogatego materiału. Narzędziami zastosowanymi w badaniu i wykorzystanymi w niniejszej analizie były: ankieta (na którą składały się pytania jednokrotnego wyboru skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców oraz pytanie otwarte), wywiad indywidualny (skierowany do dyrektorów szkół), a także wywiad grupowy (nauczyciele i rodzice).

W prezentowanej analizie wykorzystano pytania, które odnosiły się do różnych aspektów uczestnictwa uczniów, rodziców i nauczycieli w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły. Spośród pytań związanych z partycypacją uczniów wykorzystano te zawarte w ankietach (skierowanych do nauczycieli, uczniów i rodziców), dotyczące uwzględniania przez nauczycieli opinii uczniów o procesie nauczania oraz pytanie (otwarte) skierowane do nauczycieli w ankiecie, w której poproszono respondentów o wymienienie podejmowanych w szkole działań uwzględniających opinie uczniów. Analizie poddano także cztery pytania dotyczące rodziców, z których pierwsze odnosiło się do ich uczestnictwa w podejmowaniu decyzji związanych z życiem szkoły (pytanie zawarte w ankiecie, jednokrotnego wyboru, skierowane do dyrektora, nauczycieli i rodziców), drugie dotyczyło tego, czy opinie rodziców są brane pod uwagę przy planowaniu działań szkoły (pytanie zawarte w ankiecie, jednokrotnego wyboru, skierowane do dyrektora, nauczycieli i rodziców), trzecie pytanie było prośbą o wymienienie konkretnych działań, na które miały wpływ opinie rodziców (pytanie otwarte, wywiad grupowy z rodzicami i nauczycielami), natomiast czwarte pytanie dotyczyło oceny stopnia wpływu rodziców na działania szkoły (pytanie zawarte w ankiecie, jednokrotnego wyboru, skierowane do dyrektora, nauczycieli i rodziców). Pytania odnoszące się do partycypacji nauczycieli w zarządzaniu szkołą były związane z ich uczestnictwem w pracy zespołów zadaniowych funkcjonujących w szkole oraz ich wpływem na przyjęcie i zmiany wprowadzane do koncepcji pracy szkoły.

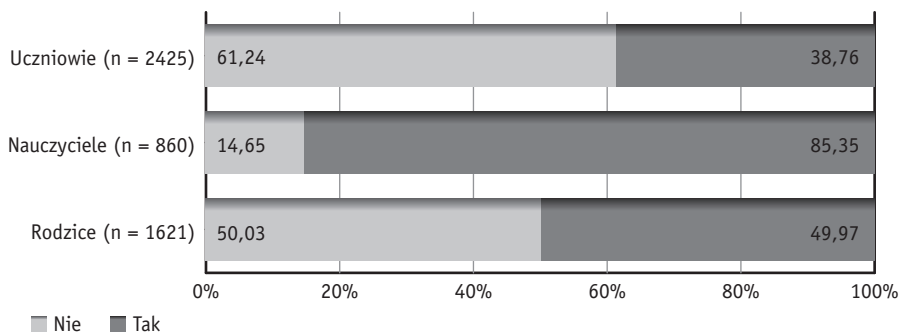
Uzyskane zgodnie z wyżej przedstawioną procedurą dane zostały poddane analizie ilościowej i jakościowej (analiza treści), której wyniki przedstawiono poniżej.

WYNIKI

Partycypacja uczniów

Pierwszy obszar uwzględniony w prowadzonych analizach odnosił się do wpływu uczniów na prowadzony w szkole/klasie proces nauczania. Pytanie skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców z gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (liceum ogólnokształcące i technikum) dotyczyło tego, czy nauczyciele biorą pod uwagę opinie uczniów o tym, jak powinien wyglądać proces edukacyjny (nauka) w szkole. Odpowiedzi ujawniają widoczne różnice

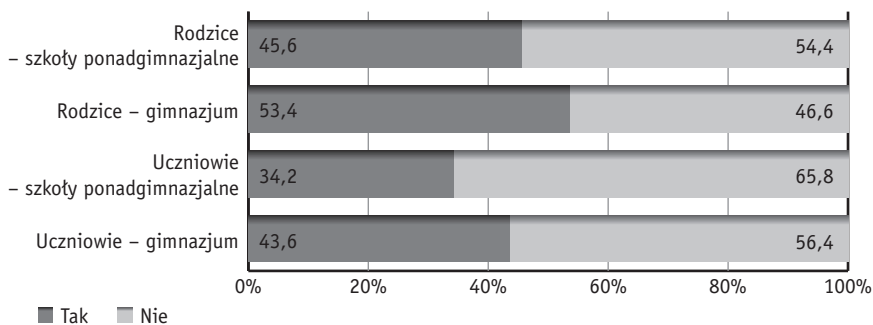
w postrzeganiu tego problemu przez poszczególne grupy badanych. Zdecydowana większość nauczycieli (85,35%) twierdzi, że uwzględnia w procesie edukacyjnym opinie wyrażane przez uczniów. Zdanie to podzieliła niemal 39% uczniów i połowa rodziców (49,97%), co ilustruje wykres 1.



Wykres 1. Uwzględnianie przez nauczycieli opinii uczniów o procesie nauczania w odpowiedziach nauczycieli, rodziców i uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (w %)

Źródło: opracowanie własne

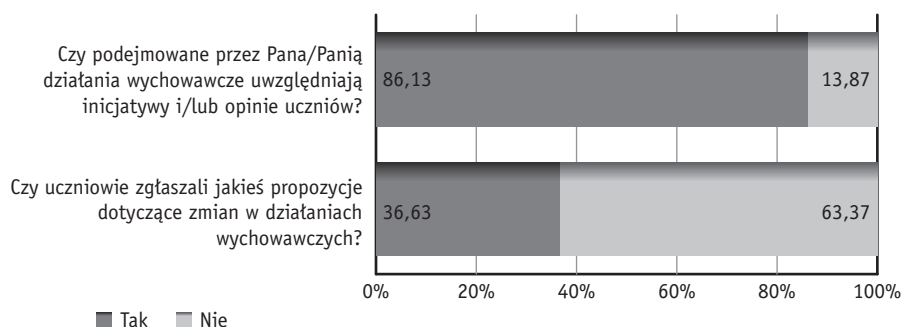
Zdania nauczycieli dotyczące brania przez nich pod uwagę opinii uczniów na temat procesu nauczania zbliżone są do siebie w obu badanych typach szkół (gimnazjum 85,88%; szkoły ponadgimnazjalne 83,44%), różnice można dostrzec w wypowiedziach uczniów i rodziców. W obu przypadkach bardziej krytycznie wypowiadają się uczniowie szkół ponadgimnazjalnych i ich rodzice, którzy rzadziej dostrzegają uwzględnianie przez nauczycieli opinii uczniów o procesie nauczania. Zestawienie tych danych ilustruje wykres 2.



Wykres 2. Uwzględnianie przez nauczycieli opinii uczniów o procesie nauczania w odpowiedziach rodziców i uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (w %)

Źródło: opracowanie własne

Kolejne dwa analizowane pytania były skierowane do nauczycieli i dotyczyły uwzględniania przez nich inicjatyw i opinii uczniów związanych z prowadzonymi działaniami wychowawczymi. Podobnie jak w pytaniu dotyczącym brania przez nauczycieli pod uwagę opinii uczniów odnoszących się do procesu nauczania ponad 86% wskazuje, że bierze również pod uwagę inicjatywy i opinie uczniów odnośnie do działań wychowawczych. Jednocześnie z kolejnego pytania dowiadujemy się, że około jedna trzecia nauczycieli wskazała, iż uczniowie zgłaszali się z propozycjami zmian w działaniach wychowawczych. Omawiane dane ilustruje wykres 3.



Wykres 3. Rozkłady odpowiedzi na pytania o uwzględnienie inicjatyw i opinii uczniów w działaniach wychowawczych podejmowanych przez nauczycieli (w %)

Źródło: opracowanie własne

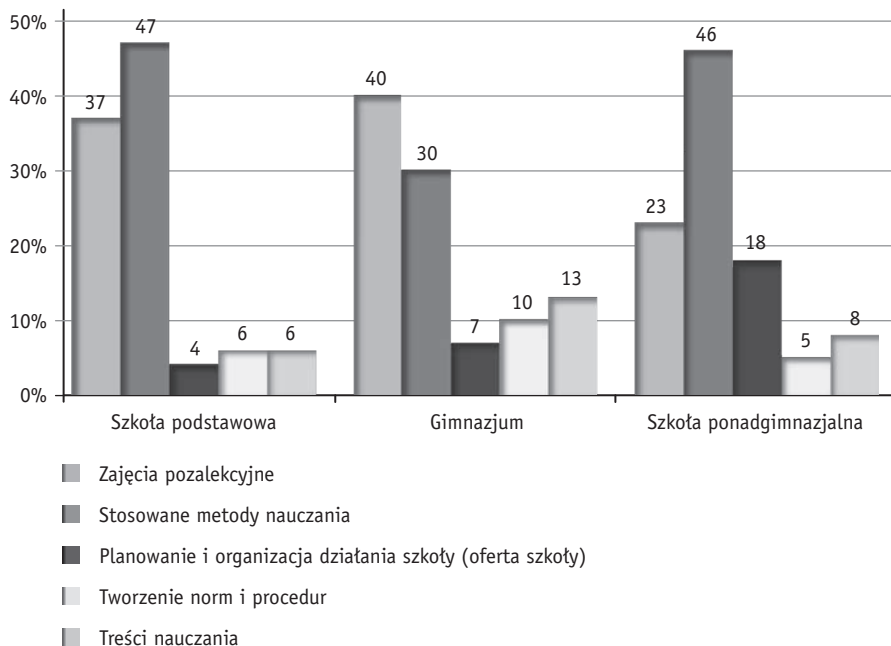
Podobna liczba nauczycieli, około 85%, deklaruje, że bierze pod uwagę w podejmowanych działaniach opinie uczniów na temat przebiegu procesu nauczania i wychowania. Deklaracje te stoją w sprzeczności (przynajmniej w wypadku pierwszego obszaru – procesu nauczania) z przekonaniem wyrażonym przez uczniów (i rodziców), którzy rzadziej dostrzegają działania nauczycieli uwzględniające opinie uczniów. Uzyskane dane nie pozwalają na wyciągnięcie wniosków dotyczących przyczyn i natury tych różnic, niemniej mogą one wskazywać na problemy we wzajemnej komunikacji.

Odpowiedzi pochodzące z kolejnego pytania uzupełniają informacje o obszarach, w których nauczyciele podejmują działania uwzględniające opinie uczniów. Dane te pochodzą z ankiety skierowanej do nauczycieli (pytanie otwarte). Analiza treści udzielonych przez nauczycieli odpowiedzi pozwala na uchwycenie pięciu obszarów, które ogniskują się wokół następujących problemów:

- **stosowane metody nauczania**, na przykład: „większa ilość konwersacji na lekcji”, „więcej pracy metodą projektów”, „modyfikacja ćwiczeń”, „konsultacje mailowe”, „częstsza praca w grupach z wykorzystaniem pomocy koleżeńskiej”, „zrezygnowano w klasie z jednej z form prowadzenia zajęć – pracy w grupach”;
- **treści nauczania**, na przykład: „jeżeli o mnie chodzi, to do prowadzonych przeze mnie zajęć dołączyłam na prośbę uczniów temat «Bulimia i anoreksja»”, „przesunięcia w programie pewnych lektur w związku z nagromadzeniem materiału na późniejszy termin”, „zaangażowanie uczniów w przygotowanie wybranego przez siebie tematu, są nim bardziej zainteresowani”;
- **zajęcia pozalekcyjne/imprezy szkolne**, na przykład: „zajęcia fakultatywne w uzgodnieniu z uczniami”, „tematyka zajęć pozalekcyjnych”, „imprezy szkolne”, „przeгляд pieśni patriotycznej”, „koła zainteresowań”;
- **planowanie i organizacja działania szkoły (oferta szkoły)**, na przykład: „zmiana godzin konsultacji”, „zmiana profili klas”, „na prośbę uczniów zmodyfikowano godziny konsultacji”, „rozszerzenie oferty nauczania języków obcych o język hiszpański”, „zajęcia z łaciny”, „możliwość prowadzenia zajęć na świeżym powietrzu”;
- **tworzenie norm i procedur**, na przykład: „zmiany w wewnątrzszkolnym systemie oceniania dotyczące oceny zachowania, oceny celującej”, „system kar i nagród za zachowanie”, „zasady wzajemnej współpracy”, „twój szczęśliwy numer”.

Analiza pokazuje różnorodność i bogactwo działań uwzględniających opinie uczniów, których podejmowanie deklarują nauczyciele. Różnorodność wymienionych działań wskazuje z jednej strony na potencjalnie nieograniczone pole dla wpływu uczniów na aktywności podejmowane w szkole ograniczane przez pomysłowość i twórczość (uczniów i nauczycieli), z drugiej zaś na granice akceptacji tych opinii i inicjatyw przez nauczycieli (o czym mogą świadczyć dopiski poczynione przez wielu respondentów, warunkujących akceptację uczniowskich propozycji, takich jak „tak, pod warunkiem że są to rozsądne propozycje”).

Przeprowadzona analiza treści pozwoliła wyodrębnić obszary, w których nauczyciele lokują podejmowane w szkole działania uwzględniające opinie uczniów. Analiza frekwencji wskazywanych przez nauczycieli działań



Wykres 4. Procentowy udział podejmowanych przez szkołę działań, które uwzględniają opinie uczniów

Źródło: opracowanie własne

pozwoiliła na wskazanie częstotliwości występowania tych działań. W szkołach podstawowych nauczyciele wskazują dwa dominujące obszary uwzględnianych przez nich propozycji uczniów. Należą do nich: stosowane metody nauczania (47%) i zajęcia pozalekcyjne/imprezy szkolne (37%). Pozostałe wyodrębnione w analizie obszary są brane pod uwagę zdecydowanie rzadziej [(planowanie i organizacja działania szkoły (4%), tworzenie norm i procedur (6%), treści nauczania (6%)]. W gimnazjach nadal dominują te same dwa obszary, spośród których nauczyciele częściej wskazywali branie przez nich pod uwagę propozycji uczniów dotyczących zajęć pozalekcyjnych (40%), a w następnej kolejności propozycji odnoszących się do metod nauczania (30%). Na dalszych miejscach znalazły się propozycje uczniów dotyczące treści nauczania (13%), tworzenie norm i procedur (10%) oraz planowanie i organizowanie działań szkoły (7%). W szkołach ponadgimnazjalnych (licea ogólnokształcące i technika) wśród wskazanych przez nauczycieli działań podejmowanych w szkole, które uwzględniają opinie uczniów, wyraźnie dominują dotyczące metod nauczania (46%). O połowę mniej wskazań miały działania związane

z zajęciami pozalekcyjnymi (23%). Wyraźnie częściej niż we wcześniej omówionych typach szkół zostały wskazane przez nauczycieli działania związane z planowaniem i organizowaniem funkcjonowania szkoły (18%). Działania zaklasyfikowane do pozostałych dwóch grup tworzenia norm i procedur oraz treści nauczania były wskazywane odpowiednio 5% i 8%.

Analizując przedstawione dane, można dostrzec różnice między poszczególnymi typami szkół, polegające na zwiększeniu się znaczenia opinii uczniów w obszarach, które stanowią margines w szkole podstawowej. Dotyczy to przede wszystkim działań obejmujących planowanie i organizację działania szkoły (szkoły ponadgimnazjalne) i treści nauczania (gimnazja). Zmiany te zapewne mają związek z czynnikami rozwojowymi, to znaczy większym znaczeniem dla dorosłych opinii starszych uczniów.

Analiza uzyskanych odpowiedzi nauczycieli na to samo pytanie pod kątem poziomu partycypacji uczniów, rozumianej jako stopień wpływu, jaki mają uczniowie na podejmowanie decyzji dotyczących różnych kwestii w szkole, wskazuje na występowanie trzech jakościowo różnych poziomów: wysłuchiwanie opinii, konsultacji przed podjęciem decyzji i oddawania decydującego głosu uczniom podczas podejmowania decyzji. Wymienione poziomy wraz z przykładami wypowiedzi znajdują się w tabeli 2.

Tabela 2. Wyodrębnione poziomy (formy) partycypacji wraz z egzemplifikacją

Poziom partycypacji	Przykładowe wypowiedzi
Wysłuchiwanie opinii uczniów	„Uczniowie przedstawiają propozycje zmian dotyczące uczenia się na przyszły rok szkolny” „Uczniowie zaproponowali tematy na zajęcia pozalekcyjne”
Konsultacje z uczniami przed podjęciem decyzji	„Po rozmowie z uczniami uwzględniono zakres tematyki zajęć, co do której możliwe jest poszerzenie wiedzy, zgodnie z zainteresowaniami dzieci” „Ankietowanie uczniów na temat preferowanych sposobów uczenia się i wdrożenie wniosków do realizacji”
Podjęcie decyzji	„Sposób prowadzenia kół przedmiotowych, uczniowie wybierają nauczyciela prowadzącego te zajęcia” „Mogą wybierać piosenki lub fragmenty tekstu, które będą wykorzystywane na lekcji. Mogą proponować gry i zabawy, które mogłyby być wykorzystane w trakcie zajęć”

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie zebranego materiału nie było możliwe ustalenie częstotliwości występowania poszczególnych poziomów (form) uczestnictwa uczniów

w podejmowaniu decyzji. Niemniej wystąpienie wszystkich trzech poziomów partycypacji uczniów w podejmowaniu decyzji w badaniu pokazuje, że pojawia się w tym zakresie potencjalna różnorodność, której poznanie wymaga dalszego badania.

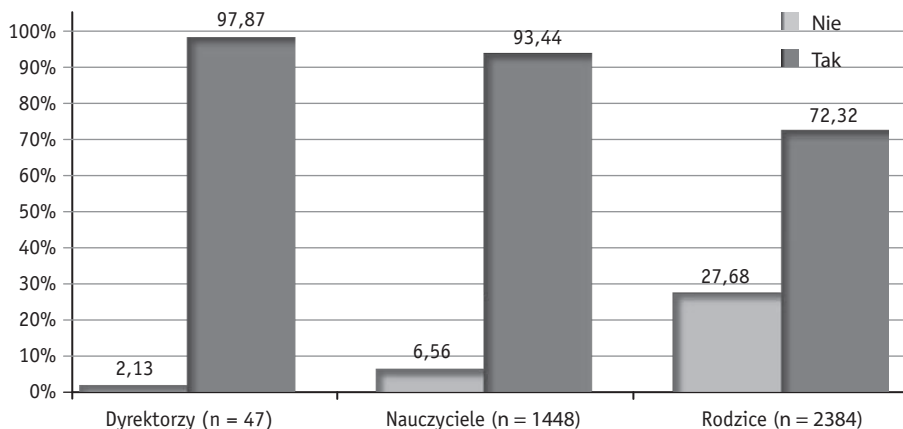
Partycypacja rodziców

Kolejna grupa pytań poddanych analizie odnosiła się do udziału rodziców w opiniowaniu i podejmowaniu decyzji dotyczących planowania działań szkoły oraz ocenie znaczenia (wielkości) tego wpływu na działania szkoły. Przedstawiona logika analizy pytań jest zgodna ze strukturą wymagania, w której za poziom podstawowy uznaje się zasięganie przez szkołę opinii na temat jej działania, a w dalszej kolejności (na wyższym poziomie wypełniania wymagań) – współuczestnictwo rodziców w podejmowaniu decyzji.

Pierwsza grupa pytań zastosowanych w ewaluacji zewnętrznej dotyczyła tego, czy podczas planowania działań szkoły brane są pod uwagę opinie rodziców; pytania te były skierowane do dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców. W wypowiedziach wszystkich badanych grup dominuje przekonanie, że opinie rodziców są brane pod uwagę. Przekonanie o takim stanie rzeczy wyraziła zdecydowana większość dyrektorów szkół (ponad 97%), pogląd ten podziela także ponad 93% nauczycieli. Spośród badanych rodziców przekonanie, że ich opinie brane są pod uwagę podczas podejmowania decyzji, podziela niemal 72%. Należy zauważyć grupę 28% rodziców, którzy uznają, że opinie rodziców nie są brane pod uwagę. Omawiane dane przedstawia wykres 5.

W dalszej kolejności poddano analizie trzy pytania¹⁰ dotyczące uczestnictwa (współuczestnictwa) rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły, skierowane do dyrektorów, nauczycieli i rodziców. W pierwszych dwóch wymienionych grupach respondentów (nauczyciele i dyrektorzy) wyraźnie dominują wypowiedzi wskazujące na udział rodziców w podejmowaniu decyzji. Opinię taką wyrazili wszyscy uczestniczący w badaniu dyrektorzy, natomiast wśród nauczycieli odsetek ten stanowił ponad 95%. W tym kontekście interesująco wygląda porównanie ich odpowiedzi z odpowiedziami rodziców dotyczącymi ich osobistej deklaracji dotyczącej udziału (w tym lub

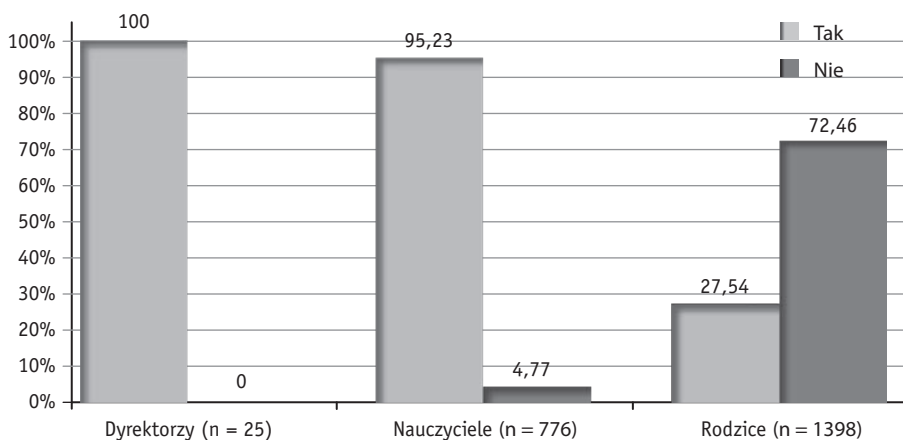
¹⁰ Pytanie skierowane do dyrektorów i nauczycieli brzmiało: Czy rodzice uczestniczą w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły?, a do rodziców: Czy w tym lub poprzednim roku szkolnym współuczestniczył/uczestniczyła Pan/Pani w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły?



Wykres 5. Rozkład odpowiedzi na pytanie, czy opinie rodziców są brane pod uwagę przy planowaniu działań szkoły (w%)

Źródło: opracowanie własne

poprzednim roku) w podejmowaniu decyzji związanych z życiem szkoły. Na udział w podejmowaniu takich decyzji wskazuje nieco ponad jedna czwarta (27%) badanych rodziców. Oznacza to, że trzy czwarte rodziców nie uczestniczyło w minionym lub obecnym roku szkolnym w podejmowaniu decyzji (zestawienie omawianych danych znajduje się na wykresie 6).



Wykres 6. Opinie na temat uczestnictwa rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły (w %)

Źródło: opracowanie własne

Głębokie przekonanie dyrektorów i nauczycieli o uczestnictwie rodziców w podejmowaniu decyzji oraz wyraźnie mniejsza liczba rodziców wskazujących na swój aktywny udział pozwalają wyciągnąć wnioski o naturze tego uczestnictwa, które w literaturze jest określane jako partycypacja pośrednia. Rozumie się przez to udział w procesach zarządczych (podejmowania decyzji) za pośrednictwem wybieralnych przedstawicieli¹¹. W szkołach taką rolę spełniają na przykład rady rodziców. Przedstawione dane można też rozpatrywać z perspektywy zaangażowania rodziców. Nauczyciele i dyrektorzy dostrzegają, że rodzice uczestniczą w podejmowaniu decyzji, ale dotyczy to wyłącznie tych rodziców, którzy są zaangażowani i aktywni (nie wyklucza to uczestnictwa reprezentacji rodziców w gremiach decyzyjnych szkoły).

W wywiadach grupowych nauczycieli i rodziców poproszono o wymienienie przykładów działań podjętych przez szkołę, na które wpływ miała opinia rodziców. Analiza zarejestrowanych odpowiedzi pozwoliła wskazać siedem grup działań związanych z różnymi obszarami funkcjonowania szkoły (egzemplifikacja poszczególnych grup (rodzajów) działań znajduje się w tabeli 3):

- proces edukacyjny – do tej grupy zaliczono wszystkie działania związane bezpośrednio z przebiegiem nauki w szkole, na przykład liczbę godzin poszczególnych przedmiotów, wybór podręczników;
- zajęcia pozalekcyjne – tutaj włączono wszystkie wskazane działania, realizowane w szkole poza ustaloną siatką godzin lekcyjnych;
- prawo szkolne – to wszelkie działania wpływające na zmianę istniejącego lub utworzenie nowego prawa obowiązującego w szkole;
- wsparcie – do tej grupy zaliczono wszystkie działania, które wymagały od rodziców zaangażowania środków finansowych lub innych zasobów dla zrealizowania ważnych z punktu widzenia szkoły celów;
- organizacja – w tej grupie znalazły się wszystkie wypowiedzi świadczące o oddziaływaniu opinii rodziców na działania polegające na zmianie w organizacji funkcjonowania szkoły, na przykład zmiana tygodniowego rozkładu zajęć;
- bezpieczeństwo – tutaj włączono wszystkie wskazane działania związane z tworzeniem i poprawą warunków bezpieczeństwa w szkole, na przykład dyżury, monitoring;

¹¹ T. Mendel, *op.cit.*

- pedagogizacja rodziców – wszelkie działania związane z planowym prowadzeniem działań edukacyjnych dla rodziców, których celem jest wspieraniem rodziców w realizowaniu ich funkcji rodzicielskiej.

Tabela 3. Działania wymienione przez respondentów podzielone na grupy wraz z egzemplifikacją

Rodzaje działań	Przykłady wypowiedzi
Proces edukacyjny	„Zaproszenie nauczycieli innej szkoły na sprawdziany próbne”, „Zweryfikowano wymagania z przedmiotów nieobjętych rozszerzeniem w klasach maturalnych”, „Zwiększono liczbę zajęć informatycznych i sportowych”, „Mniejsze obciążenie zajęciami (uwzględniające zasady higieny umysłowej”, „Nagradzanie uczniów za najlepszą średnią ocen, najwyższą frekwencję”, „Wybór podręczników”, „Zajęcia z angielskiego w grupach poziomowanych”, „Zmianę nauczyciela”
Zajęcia pozalekcyjne	„Wyjazdy do teatru” „Trasy wycieczek” „Organizacja studniówki” „Zorganizowanie zajęć pozalekcyjnych”, „Oferta zajęć dodatkowych”, „Organizacja czasu wolnego uczniów”, „Powstanie klas sportowych”
Prawo szkolne	„Zmiany w regulaminie i statucie” „Opiniowanie awansu zawodowego nauczycieli” „Zmiana tematyki zajęć wychowawczych” „Tworzenie katalogu kar i nagród stosowanych w szkole” „Określenie tematyki programów profilaktyki” „Opiniują dokumenty szkolne” „Zrezygnowano z jednolitego stroju” „Zniesiono mundurki szkolne” „Wprowadzenie określonego stroju szkolnego”
Wsparcie	„Wykorzystanie zgromadzonych przez radę rodziców środków finansowych na potrzeby dzieci” „Rozdysponowanie środków finansowych” „Stojaki na rowery przed szkołą” „Zorganizowanie strzelnicy” „Przygotowanie salki korekcyjnej” „Założenie kącika śniadaniowego”
Organizacja	„Organizacja czasu wolnego uczniów” „Organizacja zajęć dodatkowych” „Skrócenie czasu zajęć szkolnych” „Organizacja świetlicy i przedszkola” „Zmiany tygodniowego rozkładu zajęć” „Zmiana planu nauczania”
Bezpieczeństwo	„Dyżury w szatniach” „Monitoring wizyjny szkoły” „Poprawa bezpieczeństwa uczniów na przejściu dla pieszych” „Dyżury strażnika miejskiego”
Pedagogizacja rodziców	„Tematyka prelekcji dla rodziców” „Organizacja spotkań dla rodziców, dotyczących funkcjonowania gimnazjum”

Źródło: opracowanie własne

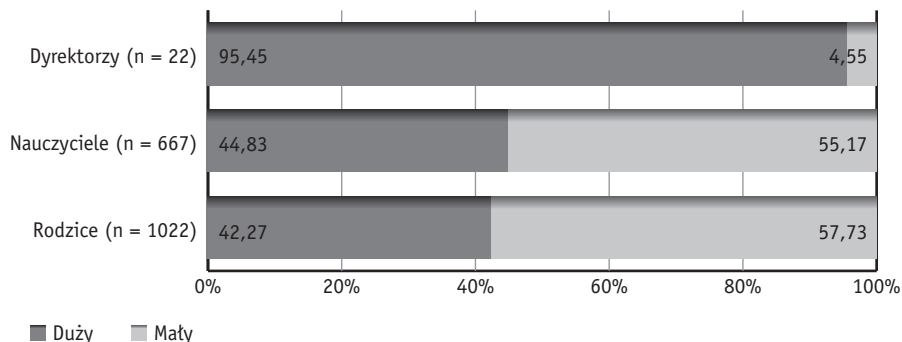
Analiza danych (analiza treści) pochodzących z odpowiedzi na pytanie o rodzaj działań podejmowanych przez szkołę, na które mają wpływ opinie rodziców, pochodzących z wywiadu grupowego z rodzicami i nauczycielami, dostarczyła informacji o przedmiotowym zakresie postrzegania przez badane grupy partycypacji rodziców (tabela 4). Do najczęściej wymienianych przez nauczycieli i rodziców obszarów można zaliczyć wpływ na proces edukacyjny i zajęcia pozaszkolne. Ciekawe zjawisko obserwuje się, analizując różnice w wypowiedziach nauczycieli i rodziców w odniesieniu do uczestnictwa rodziców w tworzeniu prawa szkolnego. W 9 spośród badanych szkół nauczyciele wskazali na wpływ rodziców w tym aspekcie życia szkoły, podczas gdy podobnego zdania byli rodzice z 4 szkół. W pozostałych wyodrębnionych obszarach wskazania są mniej liczne, a proporcje odpowiedzi nauczycieli i rodziców podobne.

Tabela 4. Działania szkoły, na które miały wpływ opinie rodziców, w wypowiedziach nauczycieli i rodziców

Rodzaj działania	Rodzice		Nauczyciele	
	Liczba szkół	Częstotliwość	Liczba szkół	Częstotliwość
Proces edukacyjny	9	14	12	14
Zajęcia pozaszkolne	11	12	10	16
Prawo szkolne	4	8	9	11
Aktywność na rzecz szkoły	6	8	7	7
Organizacja	7	7	9	9
Bezpieczeństwo	2	3	6	6
Pedagogizacja rodziców	2	2	1	1
Razem		54		64

Źródło: opracowanie własne

Bardziej zróżnicowane wyniki otrzymano w odniesieniu do wielkości wpływu, jaki mają rodzice na działania szkoły (wykres 7). Podobnie jak w odpowiedziach na poprzednie pytanie największy wpływ rodziców na to, co się dzieje w szkole dostrzegają dyrektorzy. Jeden z uczestniczących w badaniu dyrektorów stwierdził, że rodzice oddziałują w małym stopniu. Warto zauważyć jest podobieństwo wypowiedzi nauczycieli i rodziców w ocenie wpływu rodziców na działania szkoły. Duży wpływ dostrzegają 42,27% rodziców



Wykres 7. Opinie na temat stopnia wpływu rodziców na działania szkoły w wypowiedziach dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców (w %)

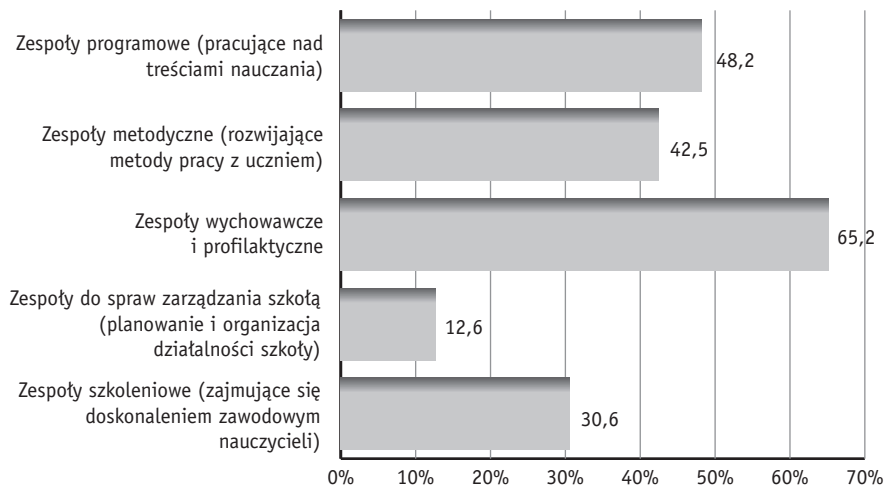
Źródło: opracowanie własne

i 44,83% nauczycieli, natomiast mały 57,73% rodziców i 55,17% nauczycieli. Ponad 95% dyrektorów wyraża opinię, że rodzice mają duży wpływ na działania szkoły.

Partycypacja nauczycieli

Z pytań służących zewnętrznej ewaluacji szkół wybrano trzy pytania, które mogą przybliżyć kwestię uczestnictwa nauczycieli w podejmowaniu decyzji związanych z zarządzaniem szkołą. Pierwsze z tych pytań koncentrowało się wokół zespołów zadaniowych. Spośród wskazanych badanym pięciu rodzajów zespołów zadaniowych, które zwykle funkcjonują w szkołach, nauczyciele najczęściej wskazali na swoje uczestnictwo w pracach zespołów wychowawczych i profilaktycznych (65,2% osób badanych). Kolejne najczęściej wskazywane rodzaje zespołów to programowe (48,2%), metodyczne (42,5%) i szkoleniowe (30,6%). Najmniejsza liczba nauczycieli wskazała swoje uczestnictwo w zespole zajmującym się zarządzaniem szkołą (12,6%).

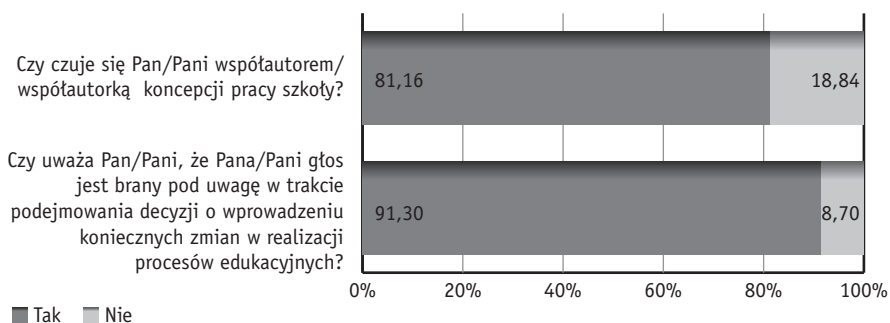
Zgodnie z przytoczoną we wstępie definicją zarządzania edukacyjnego w ramach pierwszych czterech rodzajów zespołów (wychowawczego, programowego, metodycznego i szkoleniowego) część podejmowanych decyzji może dotyczyć procesów edukacyjnych prowadzonych w szkole, inne elementy działania tych zespołów mogą wykraczać poza tę domenę i dotyczyć problemów związanych na przykład z rozwijaniem własnego profesjonalnego warsztatu pracy. Na pracę w tych zespołach swoje zaangażowanie wskazuje największa



Wykres 8. Udział nauczycieli w zespołach zadaniowych funkcjonujących w szkołach (w %)
 Źródło: opracowanie własne

liczba nauczycieli. Z kolei udział w pracy zespołów, które zajmują się zarządzaniem, wskazała najmniejsza liczba nauczycieli.

Kolejne dwa pytania poddane analizie pochodzą z narzędzi badawczych przygotowanych do weryfikacji wymagania „Szkoła lub placówka ma koncepcję pracy” oraz wymagania „Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli”. Pierwsze z tych pytań dotyczyło uczestnictwa nauczycieli w tworzeniu koncepcji pracy szkoły, natomiast drugie – udziału w podejmowaniu decyzji o wprowadzaniu zmian w realizacji procesów edukacyjnych. Z odpowiedzi na



Wykres 9. Udział nauczycieli w tworzeniu koncepcji pracy szkoły i ich wpływ na wprowadzanie zmian w realizacji procesów edukacyjnych według nich samych (w %)
 Źródło: opracowanie własne

te pytania wynika, że nauczyciele wysoko oceniają swój udział zarówno w tworzeniu koncepcji pracy szkoły (ponad 81% odpowiedzi twierdzących), jak i w podejmowaniu decyzji dotyczących wprowadzania zmian w realizowanych procesach edukacyjnych (ponad 91% odpowiedzi twierdzących).

WNIOSKI

Przedstawione wyniki analiz pokazują złożoną naturę zjawiska partycypacji uczniów, nauczycieli i rodziców w zarządzaniu szkołą. Począwszy od sposobu definiowania terminu „zarządzanie”, możemy poszerzać lub zawęzić możliwości uczestnictwa poszczególnych grup w podejmowaniu decyzji, poprzez obszary partycypacji, kończąc na recepcji uczestnictwa własnego i innych grup przez respondentów. Wszystkie wskazane problemy są widoczne w przeprowadzonych badaniach.

Można zaobserwować wyraźne różnice między postrzeganiem przez uczniów i nauczycieli tego, czy nauczyciele biorą pod uwagę opinie uczniów dotyczące procesu nauczania. Nauczyciele wyrażają przekonanie, że uwzględniają postulaty uczniów. Z perspektywy nauczycieli w wymiarze przedmiotowym partycypacji uczniowie mają wpływ na pięć jakościowo różnych obszarów, pokrywających znaczący zakres funkcjonowania szkoły. Dominują wśród nich zajęcia pozalekcyjne (imprezy szkolne) oraz metody nauczania; w mniejszym stopniu uczniowie mają wpływ na organizację działania szkoły i treści nauczania (warto zauważyć, że im starsi są uczniowie, tym częściej mają oni wpływ – w opinii nauczycieli – na te dwa obszary). Opinie nauczycieli nie idą w parze z postrzeganiem uczniów, którzy im są starsi, tym krytyczniej oceniają swój wpływ (przez wyrażanie opinii) na działania podejmowane w szkołach. Różnice w postrzeganiu wskazują na istnienie poważnego problemu we wzajemnych relacjach między nauczycielami a uczniami, polegającego na trudności w komunikowaniu przez nauczycieli wpływu uczniów na szkolną rzeczywistość lub rozchodzeniu się wyobrażeń uczniów i nauczycieli na temat tego, co jest dla poszczególnych grup ważne. Badani nauczyciele dostarczają też przykładów występowania różnych poziomów (form) partycypacji uczniów, od wysłuchiwania ich uwag i sugestii, po pozostawienie w ich gestii pełni władzy przy podejmowaniu decyzji. Interesującym poznawczo problemem, na który nie dostarczyły odpowiedzi przeprowadzone badania, jest to, które z tych obszarów dominują w deklaracjach i praktyce szkolnej.

W opiniach wszystkich badanych grup (rodziców, nauczycieli i dyrektorów) opinie rodziców są brane pod uwagę podczas planowania działań szkoły. W tym względzie obraz, jaki rysuje się na podstawie przeprowadzonych badań, jest spójny. Nie można jednak nie zauważyć grupy rodziców liczącej około 25%, którzy wyrażają opinię, że głos rodziców nie jest brany pod uwagę. Trudno na podstawie przeprowadzonych analiz wyrokować o przyczynach tego stanu rzeczy. Wyraźny rozdźwięk między zdaniem rodziców a nauczycieli i dyrektorów dotyczy uczestnictwa rodziców w podejmowaniu decyzji (dyrektorzy i nauczyciele uznają, że rodzice uczestniczą w podejmowaniu decyzji, podobnego zdania jest około jedna czwarta rodziców). Wydaje się, że ta różnica jest wynikiem formy, w jakiej rodzice uczestniczą w podejmowaniu decyzji w szkole, która prawnie, organizacyjnie i zgodnie z panującą od lat tradycją sprowadza się do partycypacji pośredniej poprzez reprezentantów wybranych do statutowych władz szkoły (klasy). Wywiady grupowe przeprowadzone z nauczycielami i rodzicami wskazują potencjalnie wiele obszarów możliwego wpływu rodziców na działania szkoły, począwszy od procesu edukacyjnego po pedagogizację rodziców. W tym kontekście może niepokoić ocena wpływu rodziców na działania szkoły, który w większości odpowiedzi nauczycieli i samych rodziców jest mały. Oznaczać to może, że stworzenie rodzicom okazji do wygłoszenia swoich opinii, ich udział w podejmowaniu decyzji w ramach działania statutowych ciał dotyczy obszarów o niewielkim znaczeniu dla funkcjonowania szkoły.

Zdecydowana większość nauczycieli (ponad 80%) ocenia, że posiada wpływ na podejmowanie ważnych decyzji związanych z podstawowymi kierunkami działania szkoły – koncepcję pracy oraz wprowadzanie zmian w realizowanych procesach edukacyjnych. Potwierdzeniem tego stanu rzeczy zdaje się być udział nauczycieli w funkcjonujących w szkołach zespołach zadaniowych. Największa frekwencja dotyczy tych, których praca koncentruje się wokół procesu wychowawczego i profilaktyki oraz metod i treści nauczania. Jest to zgodne z przedstawianą w literaturze przedmiotu specyfiką realizacji procesu edukacyjnego i szczególnej roli nauczyciela¹², sprowadzającej się do znaczącego wpływu indywidualnych nauczycieli na realizowany przez siebie proces edukacyjny. Przyczynia się to także do postrzegania procesu edukacyjnego prowadzonego w szkole nie jako wspólnie podejmowanych działań, lecz jako zbioru toczących się obok siebie (równolegle) wielu procesów.

¹² H.G. Rolff, *Szkoła jako organizacja społeczna*, [w:] *Rozwój organizacyjny szkoły*, red. Z. Radwan, MEN, Warszawa 1997.

BIBLIOGRAFIA

- French J.R.P., Israel J., Aas D., *An Experiment in Participation in Norwegian Factory*, „Human Relations” 1960, No. 13, za: T. Mendel, *Partycypacja w zarządzaniu współczesnymi organizacjami*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2002.
- Kołodziejczyk J.M., Kołodziejczyk J.I., *Tradycja pedagogiczna i uwarunkowania systemu oświaty dla zarządzania partycypacyjnego szkołą*, [w:] *Socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne problemy organizacji i zarządzania*, red. S. Banaszak, K. Doktor, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania, Poznań 2009.
- Łuczyński J., *Zarządzanie edukacją dla wychowania uczniów*, niepublikowana praca habilitacyjna
- Macnamara J., *Ideals and Psychology*, „Canadian Psychology” 1990, 31:1.
- Mendel T., *Partycypacja w zarządzaniu współczesnymi organizacjami*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2002.
- Rolff H.G., *Szkoła jako organizacja społeczna*, [w:] *Rozwój organizacyjny szkoły*, red. Z. Radwan, MEN, Warszawa 1997.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dnia 9 października 2009).
- Vroom V.H., *Some Personality Determinants of the Effects of Participation*, „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1959, Vol 59, za: W. Darniecki, *Podmiotowe uczestnictwo w zarządzaniu*, Ursa Consulting, Olsztyn 1998.

MARCIN JEWDOKIMOW,
TOMASZ KASPRZAK

„RÓWNANIE Z WIELOMA NIEWIADOMYMI” ANALIZA SPEŁNIENIA WYMAGANIA DOTYCZĄCEGO WYRÓWNYWANIA SZANS EDUKACYJNYCH (W SZKOŁACH)¹

STRESZCZENIE

W artykule zaprezentowano analizę wymagania „prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych”, które składa się z dwóch charakterystyk (kolejno na poziomie D i B): czy uczniowie osiągają sukcesy edukacyjne na miarę swoich możliwości oraz czy szkoła przykłada wagę do społecznej różnorodności uczniów i wynikających z nich odmiennych szans edukacyjnych, a także czy szkoła podejmuje kroki, aby w sposób zindywidualizowany (uwzględniający specyficzną sytuację ucznia) wspierać jego rozwój. Rozpoczynamy od ogólnego określenia spełniania tego wymagania w badanych szkołach. Następnie przechodzimy do szczegółowego omówienia kolejnych charakterystyk wchodzących w skład tego wymagania. Należy podkreślić, że omawiane tu badanie nie dotyczyło nierówności edukacyjnych uczniów, ale raczej opinii nauczycieli i rodziców na temat podejmowanych w tym względzie działań przez szkoły i ich efektów oraz wątków bliskich temu zagadnieniu, co wynikało z szerszej logiki badawczej, w którą się wpisuje. Wydaje się, że pozytywne wyniki uzyskane w badaniu, a więc wysoki poziom spełniania tego wymagania, może wskazywać na niebezpieczny wniosek, jakim jest ucodziennienie i akceptacja nierówności edukacyjnych w polskim systemie edukacyjnym. Skoro

¹ W tekście wykorzystano analizę tego wymagania przeprowadzoną przez Henryka Mizerka na potrzeby projektu Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II. Dziękujemy za udostępnienie materiału.

bowiem jest tak, że – jak pokazują inne badania – poziom nierówności edukacyjnych w Polsce nie ulega zmianie i jednocześnie nauczyciele i rodzice dobrze oceniają działania szkół prowadzące do wyrównywania szans edukacyjnych, to w takim razie akceptują oni te nierówności. Trzeba jednak zaznaczyć, że badamy tu specyficzną grupę szkół, które same zgłosiły się do badania. Mimo tego zastrzeżenia formułujemy wniosek, że poza działaniami strukturalnymi na rzecz wyrównywania nierówności edukacyjnych należy również podjąć działania zmierzające do zmian świadomościowych dyrektorów, nauczycieli i rodziców w tym względzie.

WSTĘP

Analiza objęła wyniki ewaluacji pilotażowych przeprowadzonych w 48 placówkach (szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne) w okresie od listopada 2009 roku do czerwca 2010 roku. Wyniki dowodzą, że we wszystkich badanych placówkach uczniowie osiągają sukcesy edukacyjne na miarę swoich możliwości, a większość badanych placówek spełnia wymaganie w stopniu wysokim. Pomimo generalnie optymistycznych wyników ewaluacji zewnętrznej wart podkreślenia wydaje się jednak stosunek nauczycieli do możliwości edukacyjnych uczniów. Aż 42,1% uczniów szkół ponadpodstawowych stwierdziło, że nauczyciele „raczej nie” i „zdecydowanie nie” wierzą w możliwości uczniów. We wszystkich szkołach, z wyjątkiem trzech, wymaganie zostało spełnione ma poziomie A i B, co oznacza, że w szkole są prowadzone działania zwiększające szanse edukacyjne uczniów, uwzględniające indywidualizację procesu edukacji. Niemal we wszystkich badanych szkołach funkcjonują systemy zindywidualizowanego motywowania uczniów. W szkołach buduje się postawy sprzyjające nauce.

Przyjmuje się, że szanse edukacyjne uczniów w dużej mierze zależą od czynników ekonomiczno-środowiskowych, a w szczególności – cech pochodzenia uczniów (na przykład wykształcenie i zawód rodziców). Zbigniew Sawiński podkreśla, że „po 1989 nie zrealizowano w Polsce osobnego badania poświęconego pomiarowi dynamiki nierówności edukacyjnych” (s. 22)². W tej sytuacji warto odnosić się do wyników badań PISA oraz Europejskiego

² Z. Sawiński, *Zmiany systemowe a nierówności w dostępie do wykształcenia*, <http://www.badania.edu.pl/text/45/nierownosci.pdf> (dostęp: 18.08.2010 r.).

Sondażu Społecznego. Jednocześnie badacz ten pokazuje (porównując wyniki badań karier szkolnych z lat 80. XX wieku oraz badań z lat 2002–2006), że poziom nierówności w dostępie do edukacji w ciągu tych wszystkich lat nie uległ, mimo reform oświaty i transformacji systemowej, zmianie i w takim samym stopniu jak w latach 60., 70. i 80. szanse edukacyjne są wyznaczone przez rodziny pochodzenia uczniów.

Za element podnoszący szanse edukacyjne uważa się możliwość korzystania przez uczniów z płatnych zajęć, jednak element ten traktować można jednocześnie jako generujący bariery edukacyjne. Badania CBOS-u pokazują tendencje w tym zakresie w ciągu ponad 10 lat³. Większość rodziców (63% w 2008 roku) nie finansuje dodatkowych zajęć. 37% rodziców finansujących takie zajęcia średnio miesięcznie wydaje na nie dla pojedynczego dziecka 263 zł. Rodzice najczęściej opłacają: naukę języków obcych, dalej zajęcia artystyczne i wreszcie korepetycje. Patrząc na tendencje, można dostrzec, że z roku na rok te wydatki są wyższe⁴. Szanse na korzystanie przez dzieci z dodatkowych zajęć są uzależnione od statusu społeczno-ekonomicznego i miejsca zamieszkania rodziny. Im niższe wykształcenie rodziców, gorsze warunki materialne oraz mniejsza miejscowość, tym mniejsza szansa na uczestnictwo dzieci w dodatkowych zajęciach. Dla porównania 67% rodziców z wykształceniem wyższym i 16% rodziców z wykształceniem podstawowym posyła dzieci na dodatkowe zajęcia. Autorzy raportu CBOS-u podkreślają, że ta reprodukcja nierówności ma podłoże nie tylko w różnicach materialnych, ale też kulturowych (aspiracje edukacyjne rodziców) oraz cywilizacyjnych (dystans między wsią i miastem)⁵. Sawiński, analizując dynamikę nierówności edukacyjnych w Polsce, podkreśla, że mechanizm selekcji uczniów przez system szkolny został zastąpiony przez wymóg ponoszenia przez rodziców i uczniów kosztów kształcenia⁶.

Jednocześnie trzeba podkreślić, że omawiane tu badanie nie dotyczyło nierówności edukacyjnych uczniów, ale raczej opinii nauczycieli i rodziców na temat podejmowanych w tym względzie działań przez szkoły i ich efektów oraz wątków bliskich temu zagadnieniu, co wynikało z szerszej logiki badawczej, w którą się wpisuje.

³ Wydatki rodziców związane z nowym rokiem szkolnym. Opinie z lat 1997–2008, komunikat z badań, CBOS, Warszawa 2008.

⁴ Patrz *ibidem*, s. 2.

⁵ Patrz *ibidem*, s. 13.

⁶ *Ibidem*, s. 31–32.

ANALIZA

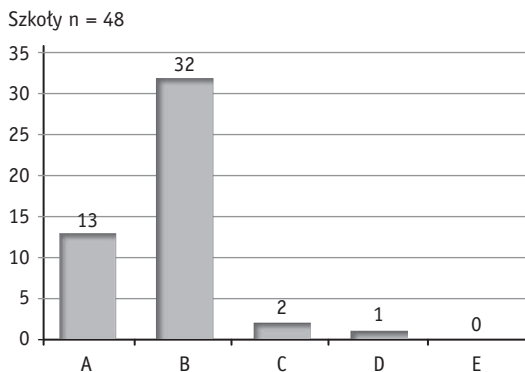
W odniesieniu do analizowanego w tej części wymagania „wyrównywanie szans edukacyjnych” zostało ono sproblematyzowane jako pytanie o to, czy uczniowie osiągają sukcesy edukacyjne na miarę swoich możliwości⁷ (poziom D) i czy w szkole są prowadzone działania zwiększające szanse edukacyjne uczniów (poziom B), które to działania wynikają właśnie z obserwacji wpływu czynników ekonomiczno-środowiskowych na karierę edukacyjną ucznia i odmiennie szanse uczniów, oraz uwzględniania indywidualizacji procesu edukacji (poziom B). Chodzi więc o to, czy szkoła przykłada wagę do społecznej różnorodności uczniów i wynikających z nich odmiennych szans edukacyjnych oraz czy podejmuje kroki, aby w sposób zindywidualizowany (uwzględniający specyficzną sytuację ucznia) wspierać jego rozwój. Odpowiedź na tak postawione pytanie wymaga jednak pogłębionych studiów, które nie są pomiarem punktowym (jak w wypadku omawianego tu elementu badania). Dlatego z konieczności analiza tego wymagania w ewaluacji zewnętrznej została sproblematyzowana jako część szerszego zagadnienia wyrównywania szans edukacyjnych. Badanie zaprojektowano jako próbę rekonstrukcji tego problemu w świadomości nauczycieli, dyrektorów, rodziców oraz uczniów, jak również analizę podejmowanych w szkołach działań służących wyrównywaniu szans, co jest istotnym elementem wpływającym na analizę uzyskanych danych.

W perspektywie całego zbioru 48 przebadanych w pilotażu placówek (szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne) wyniki wskazują, że szkoły dobrze spełniają wymaganie. Trzydzieści z nich spełniło je na poziomie A,

⁷ Na marginesie trzeba zaznaczyć, że mamy tu do czynienia – jak się wydaje – z niefortunnie użytym stwierdzeniem, które powinno zostać zmienione. Wymaganie mówi bowiem o wyrównywaniu szans edukacyjnych, a charakterystyka na poziomie D o sukcesach edukacyjnych na miarę możliwości uczniów. Oba te sformułowania dotyczą czegoś innego. W przypadku charakterystyki możliwości edukacyjne ucznia są tu bowiem pozycjonowane jako kres jego możliwości edukacyjnych (dopiero w charakterystyce na poziomie B mówi się o ich przekraczaniu) – uczeń osiąga takie sukcesy edukacyjne, na jakie pozwalają mu jego możliwości. Jeżeli rozumieć słowo „możliwości” socjologicznie, a nie psychologicznie, a więc jako zależne od czynników społecznych, a nie psychologicznych (w diskutowanym stwierdzeniu pobrzmiewa założenie, że możliwości te różnią się od czynników psychologicznych czy wręcz biologicznych, które są indywidualnymi cechami jednostki, a nie od na przykład kompetencji kulturowych, których źródłem jest zaplecze społeczno-kulturowe jednostki), to okazuje się, że sformułowanie to mówi wprost o utrwalaniu nierówności edukacyjnych, a tym samym definiuje się na tym poziomie spełniania wymagania system edukacyjny jako mający utrwalać te nierówności, co chyba nie było zamierzeniem ustawodawcy. Możliwości edukacyjne ucznia zależą bowiem od czynników ekonomiczno-społecznych, do czego odnosi się z kolei wymaganie w brzmieniu ogólnym.

32 – B, 2 – C i 1 – D. Oznacza to, że tylko jedna szkoła nie spełnia wymagania na poziomie B, a dwie nie spełniają go w pełni.

Prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych



Wykres 1. Spełnienie wymagania „prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych” w odniesieniu do szkół

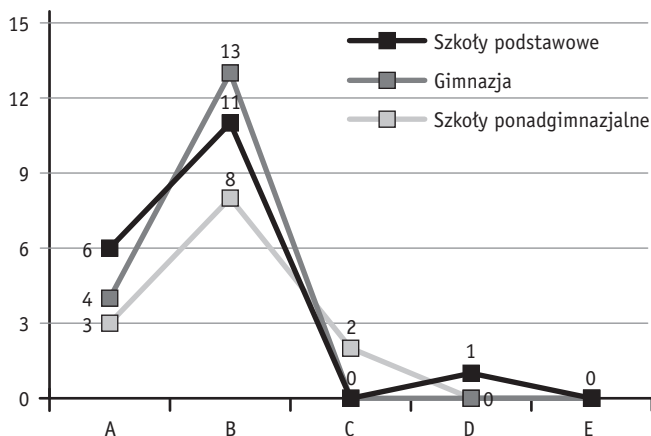
Źródło: opracowanie własne

Przyglądając się dokładniej badanemu zbiorowi placówek, widzimy, że:

- 6 z 18 przebadanych szkół podstawowych spełniło wymaganie na poziomie A, 11 na poziomie B i 1 na poziomie D;
- 4 z 17 przebadanych gimnazjów spełniły wymaganie na poziomie A, a 13 na poziomie B;
- 3 z 13 przebadanych szkół ponadgimnazjalnych spełniły wymaganie na poziomie A, 8 na poziomie B i 2 na poziomie C.

Na podstawie tych danych można mówić o prawie identycznym spełnianiu analizowanego wymagania w odniesieniu do wszystkich badanych placówek. **We wszystkich szkołach uczniowie osiągają sukcesy edukacyjne na miarę swoich możliwości.** W badanym zbiorze tylko jedna placówka osiągnęła poziom D, co oznacza, że w szkole tej nie została spełniona charakterystyka „prowadzone są działania zwiększające szanse edukacyjne uczniów, uwzględniające indywidualizację procesu edukacji”. Z raportu wynika, że w tej szkole:

Brak jednak jednolitego systemu zindywidualizowanego motywowania uczniów. Każdy nauczyciel motywuje dzieci swoimi sposobami. W opinii uczniów w szkole nie do końca buduje się postawy sprzyjające nauce [...]. Uczniowie od kilku lat osiągają niski wynik skali staninowej na sprawdzianie zewnętrznym i nie odnoszą znaczących sukcesów



Wykres 2. Spełnienie wymagania „prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych” w odniesieniu do poszczególnych kategorii szkół

Źródło: opracowanie własne

w konkursach przedmiotowych. Biorą w nich jedynie udział. Niemniej w opinii respondentów wszystkie dzieci traktowane są równo, stwarza im się takie same warunki odniesienia sukcesu.

Z kolei w dwóch szkołach warunki opisane w charakterystyce na poziomie B nie zostały spełnione całkowicie. W jednej z nich uczniowie w większości twierdzą, że „nauczyciele w nich nie wierzą” (61% odpowiedzi) oraz że „nie otrzymują oni w szkole wsparcia na miarę swoich potrzeb” (63% odpowiedzi). W drugiej szkole poziom C tak uzasadniają wizytatorzy: „z dostępnych źródeł wynika, że nauczyciele szkoły wierzą w możliwości swoich uczniów, jednakże ponad połowa uczących się nie odczuwa tego. Ich zdaniem, nauczyciele nie pomagają im się uczyć, gdy przeżywają oni kłopoty i chwilowe trudności z nauką”.

Zdaniem badanych (dyrektorów i nauczycieli) czynniki środowiskowe utrudniające osiągnięcie sukcesów edukacyjnych to:

- zubożenie rodzin (najczęściej wskazywane),
- położenie szkoły (w rejonie dawnych PGR-ów, wiejskie),
- niskie aspiracje rodziców,
- uczniowie z rodzin patologicznych (rodziny rozbite, z przemocą, z alkoholizmem),
- bezrobocie,

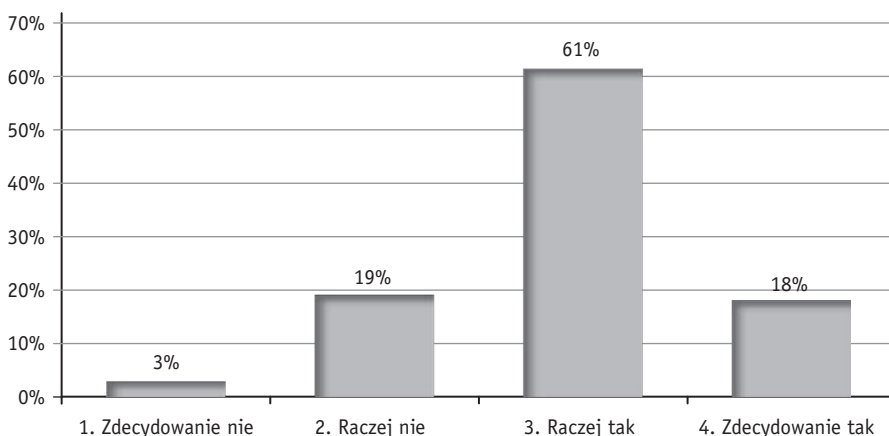
- emigracja zarobkowa rodziców,
- nierówny status materialny rodzin,
- duża odległość do szkoły.

Zauważmy, że dyrektorzy podali bardzo szeroki wachlarz czynników, które różnią się dodatkowo w zależności od respondenta. Wśród czynników nie pojawił się jednak jeden z głównych wpływających według badań na nierówności edukacyjne, czyli wykształcenie i zawód ojca oraz matki⁸. Ich brak może wynikać z pytania, które dotyczyło czynników środowiskowych, co respondenci mogli odczytać jako niezwiązane z rodziną.

79% wszystkich badanych rodziców zapytanych o to, czy szkoła podejmuje wystarczające starania, aby umożliwić ich dziecku odniesienie sukcesu szkolnego na miarę jego oczekiwań, stwierdziło, że „zdecydowanie tak” lub „raczej tak” (n = 2465). Jednocześnie 22% rodziców uważa, że szkoła nie podejmuje

Czy Pana/Pani zdaniem szkoła podejmuje wystarczające starania, aby umożliwić Pana/Pani dziecku odniesienie sukcesu szkolnego na miarę jego możliwości?

n = 2465



Wykres 3. „Czy Pana/Pani zdaniem szkoła podejmuje wystarczające starania, aby umożliwić Pana/Pani dziecku odniesienie sukcesu szkolnego na miarę jego możliwości?” – odpowiedzi rodziców uczniów (n = 2465; mediana i dominanta – „raczej tak”)

Źródło: opracowanie własne

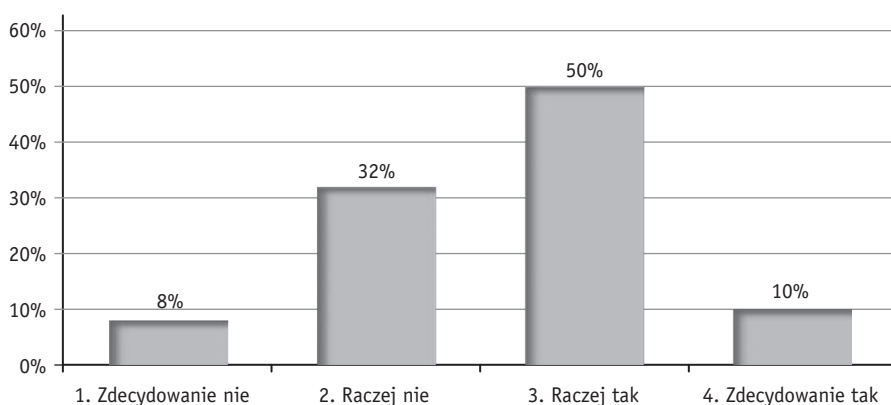
⁸ Z. Sawiński, *op.cit.*

wystarczających starań, aby umożliwić taki sukces. Przykładami takich starań są głównie aktywności pozalekcyjne prowadzone przez szkoły (zajęcia pozalekcyjne, organizacja konkursów i przygotowanie do nich, udział w projektach czy koła zainteresowań). Podkreśliśmy jednak, że są one częściowo płatne, co rodzi uzasadnione wątpliwości co do ekonomicznych i geograficznych (kłopoty z powrotem do domu) ograniczeń dystrybucji działań, które umożliwiają osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. Rodzice wskazują również na indywidualny kontakt uczniów z nauczycielem i zainteresowanie ich problemami, wpływ uczniów na zakres prowadzonych zajęć oraz pomoc nauczycieli w realizowaniu przez uczniów ich własnych pomysłów.

Na podobne pytanie pozytywnie odpowiedziało 60% zapytanych uczniów szkół ponadpodstawowych (zsumowane odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, $n = 2594$). Zauważyliśmy jednak, że aż 40% uczniów uważa, że „raczej nie” i „zdecydowanie nie” otrzymuje w szkole wsparcia na miarę swoich oczekiwań.

Czy uważasz, że otrzymujesz w szkole wsparcie na miarę swoich oczekiwań?

$n = 2594$



Wykres 4. „Czy uważasz, że otrzymujesz w szkole wsparcie na miarę swoich oczekiwań?” – odpowiedzi uczniów szkół ponadpodstawowych ($n = 2594$; dominanta i mediana – „raczej tak”)

Źródło: opracowanie własne

Warto podkreślić tę wysoką liczbę uczniów, którym szkoła mogłaby oferować większe wsparcie. Różnica opinii między uczniami i rodzicami jest w tym

względnie zarówno ważna, jak i typowa. Jak zauważają autorzy innego badania: „Rodzice są dużo bardziej zadowoleni ze szkoły, do której chodzą ich dzieci, niż same dzieci. Generalnie, w opinii rodziców szkoła funkcjonuje znacznie lepiej, niż wskazywałyby na to opinie uczniów”⁹. Można więc interpretować wskazaną tu różnicę opinii jako charakterystyczną dla odmiennych ocen szkoły przez rodziców i uczniów i potraktować jako jedną z wielu uwagę, że rodzice powinni bardziej się zaangażować w proces edukacyjny dzieci, rozpoczynając od zyskania większej wiedzy na temat funkcjonowania.

We wszystkich szkołach, z wyjątkiem trzech, wymaganie zostało spełnione na poziomie A lub B, co oznacza, że **w szkole lub placówce prowadzone są działania zwiększające szanse edukacyjne uczniów, uwzględniające indywidualizację procesu edukacji. Charakter działań zwiększający szanse edukacyjne** w odniesieniu do uczniów wymagających wsparcia to prowadzenie zajęć wyrównawczych (prowadzą je wszystkie badane szkoły) i indywidualne rozmowy z uczniami. W przypadku uczniów z orzeczeniami prowadzi się terapię pedagogiczną (między innymi zajęcia logopedyczne i reedukację). Nie we wszystkich szkołach 100% uczniów z zaleceniami poradni psychologiczno-pedagogicznej jest objętych terapią pedagogiczną, co wynika między innymi z braku specjalistów w szkołach¹⁰. W 38 szkołach z 47 przebadanych są uczniowie z opinią lub orzeczeniem poradni psychologiczno-pedagogicznej, wskazującym na potrzebę terapii pedagogicznej. Pytani rodzice stwierdzili, że najczęstszymi sposobami wsparcia wychowawczego oferowanego przez szkoły są, kolejno: współpraca wychowawcy z rodzicami, pomoc specjalisty pedagoga ze szkoły, pośrednictwo szkoły w uzyskaniu pomocy z zewnętrznych instytucji i współpraca między nauczycielami.

Inne działania zwiększające szanse edukacyjne to przygotowywanie do udziału w konkursach i olimpiadach oraz zajęcia pozalekcyjne. W wielu szkołach działaniem mającym na celu zwiększenie szans edukacyjnych jest udział uczniów w różnorodnych projektach edukacyjnych. Ważna jest w tym względzie również współpraca z organizacjami pozarządowymi realizującymi projekty w ramach konkursów grantowych. Niestety brak danych na temat skuteczności tych działań poza deklaracjami respondentów.

⁹ *Raport Badania Rodziców 2009. Przemoc i inne problemy w polskiej szkole w opinii rodziców*, Warszawa 2009, s. 30.

¹⁰ Badania CBOS-u pokazują, że pedagog szkolny znajduje się w 91,1% szkół. Badanie przeprowadzono na ogólnopolskiej próbie 150 szkół. *Raport „Przemoc w szkole”*, marzec 2006, Warszawa 2006.

W celu minimalizacji uwarunkowań ekonomicznych i środowiskowych związanych z ograniczeniem szans edukacyjnych szkoły prowadzą różnorodne działania. Wskazać tu można współpracę z ośrodkami pomocy społecznej, powiatowymi centrami pomocy rodzinie i innymi placówkami zajmującymi się pracą środowiskową. Ważnymi aspektami minimalizacji determinant jest współpraca z rodzicami i ich edukacja oraz angażowanie w życie szkoły, jak również wprowadzanie systemów motywacyjnych do nauki i uświadamianie ważności nauki uczniom. Ograniczenie uwarunkowań prowadzi się również przez realizację programów profilaktycznych. Szkoły starają się także pozyskiwać zewnętrzne środki na organizację takich działań, jak organizację kolonii czy udzielanie pomocy materialnej. Przybiera to formę startowania w konkursach grantowych czy poszukiwania sponsorów. Szkoły organizują wsparcie materialne (między innymi pomoc uczniom dojeżdżającym do szkoły, obiady, dofinansowania wycieczek, stypendia), które zależy od możliwości finansowych szkoły. Niestety, jak wspomniano wcześniej, na podstawie omawianych badań nie można powiedzieć, jak skuteczne są te działania, poza przywołaniem opinii respondentów na ich temat. Działania, o których mowa, są oceniane przez partnerów zewnętrznych i samorządowych wysoko w odniesieniu do badanych placówek. Zwiększenie skuteczności tych działań dyrektorzy szkół widzą w intensyfikacji współpracy z rodzicami, aplikacji o dotacje unijne oraz zwiększaniu nakładów na obecnie podejmowane działania.

Wśród szkół, których poziom został określony jako A, pojawiają się następujące typy działań na rzecz wyrównywania szans:

- **specjalna oferta dla uczniów dojeżdżających** – przykład jednego z techników:
 - podział godzin i organizacja zajęć dodatkowych zostały dostosowane do możliwości komunikacyjnych,
 - szkoła, mając na względzie dojazd uczniów, otwarta jest od godziny 6.30 (uczniowie mają możliwość skorzystania z ciepłego posiłku), a o godzinie 6.45 rozpoczynają się zajęcia dodatkowe;
- **szeroka oferta dla rodziców** – przykład: „Szkoła stara się wspierać rodziców, stosując różne metody, na przykład współpracę wychowawcy z rodzicami, pomoc specjalisty pedagoga, pośrednictwo szkoły w uzyskaniu pomocy z instytucji zewnętrznych, pomoc specjalisty psychologa”;
- **rozbudowany, wewnętrzny system nagradzania uczniów** – w jednej ze szkół podstawowych: „W szkole istnieje system nagradzania uczniów za osiągnięcia w różnych dziedzinach w ramach poszczególnych przedmiotów

(na przykład konkursy), w ramach zajęć pozalekcyjnych oraz za działania wychodzące poza zajęcia oferowane w szkole (na przykład artystyczne i sportowe)”;

- **motywowanie przez wsparcie** – w jednym z zespołów szkół: „egzekwuje się wypełnianie obowiązku nauki przez uczniów do 18 roku życia przy ścisłej współpracy z samorządem lokalnym – szkoła występuje z wnioskami o przyznanie stypendium socjalnego – w ostatnim roku złożono pięćdziesiąt wniosków do gmin oraz trzysta wniosków o stypendium w ramach wyrównywania szans młodzieży wiejskiej, składane są też wnioski o zasiłki celowe do GOPS-u i MOPS-u, organizuje się dożywianie, okolicznościowe paczki żywnościowe, pomoc rzeczową”;
- **organizacja wypoczynku czasu wolnego** – w jednej ze szkół podstawowych organizowany jest dla wszystkich dzieci wypoczynek letni i zimowy.

W celu ograniczania nierówności wynikających ze zróżnicowania statusu ekonomicznego rodzin uczniów szkoły podejmują działania związane z pomocą materialną (pomoc w zakresie wyżywienia, dojazdu, stypendia, zapomogi, redystrybucja podręczników czy dofinansowanie zakupu podręczników, zwalnianie uczniów z niektórych opłat) oraz współpracują z instytucjami samorządowymi czy organizacjami pozarządowymi (zakres tej współpracy można zwiększyć). Nierówności te w aspekcie psychologicznym usiłuje się ograniczać przez pomoc w edukacji, jak opisano powyżej; w kilku placówkach wprowadzono jednorodny strój dla uczniów.

Najczęstsze formy wsparcia wychowawczego oferowane przez szkołę w opinii badanych rodziców uczniów to: współpraca wychowawcy z rodzicami, pomoc specjalisty pedagoga, pośrednictwo w uzyskaniu pomocy z zewnętrznych instytucji (na przykład poradni psychologiczno-pedagogicznej). Z perspektywy rodziców zdecydowanie w szkołach brakuje warsztatów psychologicznych doskonalących umiejętności wychowawcze, pomocy logopedy, pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznych czy prewencyjnych grup wsparcia.

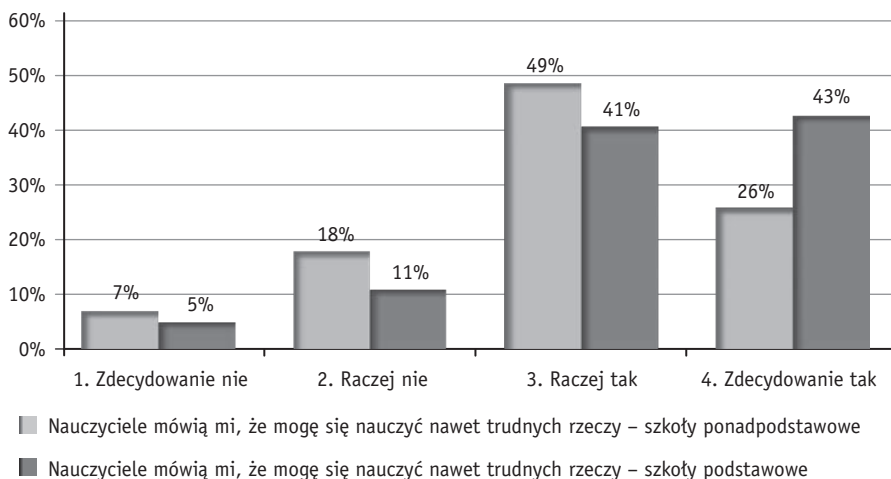
Niemal we wszystkich badanych szkołach **funkcjonują systemy zindywidualizowanego motywowania uczniów**. Elementy systemowe podkreślane w raportach to, poza motywowaniem do pracy poprzez przyznawanie dyplomów, pochwały i nagrody rzeczowe (w tym stypendia), działania skupiające się na zachęcaniu do udziału w olimpiadach i konkursach, konsultacje z nauczycielami oraz eksponowanie osiągniętych przez uczniów sukcesów (zamieszczanie informacji na stronach internetowych szkoły oraz na tablicach informacyjnych lub gablotach w szkołach czy podawanie ich podczas apeli szkolnych). Taki system

motywowania pozwala wnioskować, że jego odbiorcami są głównie uczniowie zdolni, osiągający sukcesy. Pojawia się pytanie, co z „przeciętniakami” i słabymi uczniami. Czy system nagradza i motywuje już zmotywowanych?

W szkołach buduje się postawy sprzyjające nauce. Służą temu indywidualizacja procesu edukacji. Szkoły realizują ją poprzez następujące działania: różnicowanie zadań i ich poziomu trudności, dobór metod i form pracy z uczniami, stosowanie opracowanych przez szkołę zasad pracy i oceniania uczniów dyslektycznych, proponowanie prac dodatkowych i organizowanie dodatkowych zajęć, udział w konkursach, uwzględnianie zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznej, objęcie uczniów zajęciami wspierającymi.

Istotnym elementem zwiększania szans edukacyjnych jest indywidualne motywowanie uczniów oraz budowanie postaw sprzyjających nauce przez wsparcie psychologiczne. Większość uczniów szkół ponadpodstawowych i podstawowych stwierdziła: „nauczyciele mówią mi, że mogę nauczyć się nawet trudnych rzeczy” (wykres 5). Chociaż odsetek ten był większy w wypadku uczniów szkół podstawowych, to jednak nie można dokonać bezpośredniego porównania tych wyników ze względu na różną liczbę respondentów w obu zbiorach.

n = 2587 i 698

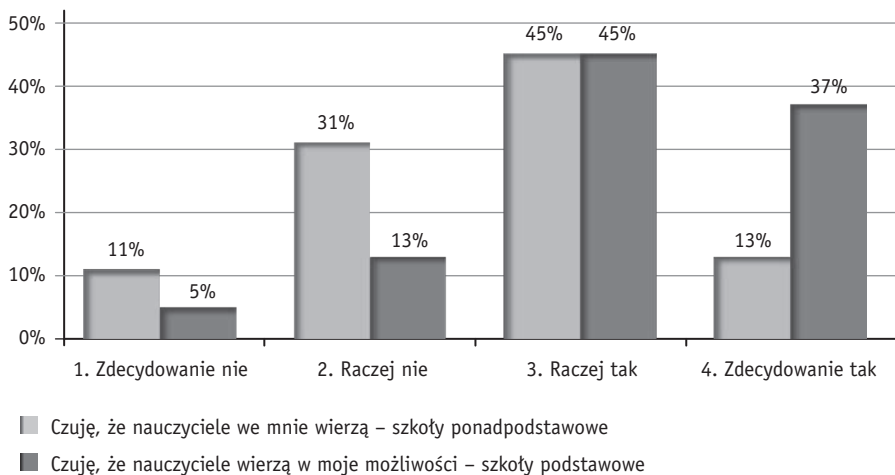


Wykres 5. Odpowiedzi uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 2587) i podstawowych (n = 698) na pytanie, czy nauczyciele mówią Ci, że możesz nauczyć się nawet trudnych rzeczy (ankieta „Moja szkoła”)

Źródło: opracowanie własne

Jeśli jednak chodzi o wiarę w możliwości uczniów, to 57,5% uczniów szkół ponadpodstawowych na pytanie, czy nauczyciele wierzą w uczniów, odpowiedziało: „raczej tak” i „zdecydowanie tak”, jednak aż 42,1% „raczej nie” i „zdecydowanie nie”, co wskazuje na przestrzeń do pracy w szkole – nauczyciele mogliby okazywać uczniom więcej wsparcia w tym zakresie. Odpowiedzi na to pytanie wypadły lepiej w przypadku uczniów szkół podstawowych.

n = 2592 i 694



Wykres 6. Odpowiedzi uczniów szkół podstawowych (n = 694) i ponadpodstawowych (n = 2592) na pytanie, czy nauczyciele w nich wierzą (ankieta „Moja szkoła” – uczniowie szkół ponadpodstawowych i „Mój dzień” – uczniowie szkół podstawowych)

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość uczniów szkół podstawowych stwierdziła również, że kiedy ma kłopoty z nauką, może liczyć na pomoc nauczycieli (92,1% zsumowanych odpowiedzi dla „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, n = 698). W przypadku uczniów szkół ponadpodstawowych odpowiedzi na to pytanie były zdecydowanie bardziej powściągliwe. 48,6% uczniów stwierdziło, że „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, 34% – „raczej nie”, a 17,5% – „zdecydowanie nie” (n = 2596). Wyniki te pokazują, że tak samo jak w wypadku wsparcia psychologicznego duża część uczniów szkół ponadpodstawowych ma przeświadczenie, że nie może liczyć na wystarczające wsparcie nauczycieli w razie problemów w nauce.

Choć mamy do czynienia z niewielką grupą badanych szkół, to można spróbować się zastanowić, czy są między nimi różnice ze względu na typ szkoły czy wielkość miejscowości. Henryk Mizerek, analizując wyniki badań w odniesieniu do tego wymagania, podkreśla, że rysuje się tutaj pewna interesująca tendencja:

W szkołach podstawowych kładzie się nacisk na tworzenie otoczenia edukacyjnego umożliwiającego budzenie i rozwój indywidualnych zainteresowań ucznia. Silnego wsparcia udziela się również rodzicom – szczególnie w dużych miastach. Na wsi i w małych miastach dodatkowe wysiłki są kierowane na poprawę sytuacji materialnej rodzin. W gimnazjach fundamentalne znaczenie ma organizowanie wsparcia materialnego dla dzieci oraz kwestia diagnozy, profilaktyki i terapii pedagogicznej. W szkołach średnich, szczególnie zawodowych, podobnie jak w gimnazjach, nacisk kładzie się na budzenie aspiracji edukacyjnych oraz pomoc w znalezieniu się absolwentów na rynku pracy. Licea wspierają uczniów w budowaniu u nich silnej motywacji osiągnięć. Te, szczególnie położone w metropoliach, starają się wykorzystywać wszystkie tkwiące w środowisku możliwości, by poddawać uczniów „edukacyjnemu dopingowi”¹¹.

PODSUMOWANIE ANALIZY SPEŁNIANIA WYMAGANIA

Analiza wyników ewaluacji w badanych placówkach pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. Na podstawie zgromadzonych danych można mówić o prawie identycznym spełnianiu analizowanego wymagania w odniesieniu do wszystkich badanych placówek. We wszystkich szkołach uczniowie osiągają sukcesy edukacyjne na miarę swoich możliwości. W badanym zbiorze tylko jednej placówce przypisano poziom D, co oznacza, że w szkole tej nie została spełniona charakterystyka „prowadzone są działania zwiększające szanse edukacyjne uczniów, uwzględniające indywidualizację procesu edukacji”. Z kolei w dwóch szkołach charakterystyka na poziomie B nie została osiągnięta w pełni.
2. Pomimo generalnie optymistycznych wyników ewaluacji zewnętrznej istotny wydaje się stosunek nauczycieli do możliwości edukacyjnych uczniów. Aż 42,1% uczniów szkół ponadpodstawowych stwierdziło, że uważa, iż nauczyciele „raczej nie” i „zdecydowanie nie” wierzą

¹¹ H. Mizerek, *Analiza wymagania 2.6*, SEO, Kraków 2010 (raport wewnętrzny projektu).

w możliwości uczniów. Wskazuje to na przestrzeń do pracy w szkole – z perspektywy uczniów nauczyciele mogliby okazywać im więcej wsparcia w tym zakresie. Odpowiedzi na pytanie o stosunek nauczycieli do możliwości edukacyjnych uczniów wypadły lepiej w przypadku uczniów szkół podstawowych. Warto jeszcze przeanalizować jeden wynik: 34% uczniów szkół ponadpodstawowych stwierdziło, że „raczej nie”, a 17,5%, że „zdecydowanie nie” może liczyć na wystarczające wsparcie nauczycieli w razie problemów w nauce, co oznacza, że ponad połowa uczniów jest przeświadczona, iż nauczyciele nie mogą lub nie chcą im pomóc w sytuacji problemów w nauce. Nakreśla to kolejny obszar do pracy w szkołach w odniesieniu do tego wymagania.

3. Badania ogólnopolskie dotyczące społecznego wizerunku szkoły pokazują natomiast, że z biegiem lat zmienia się opinia Polaków co do możliwości, jakie daje szkoła uczniom z różnych środowisk: w 1998 roku 28% badanych stwierdziło, że „szkoła zapewnia równy start życiowy młodzieży z różnych środowisk społecznych”, natomiast w 2007 roku taką opinie wyraziło 43% badanych¹². Poprawia się więc wizerunek szkoły w tym obszarze, a jednocześnie rosną oczekiwania, co uwidacznia się także w ewaluowanych szkołach.
4. Wydaje się, że w świetle danych badane szkoły dobrze lub dość dobrze (zastanawia mocno krytyczna perspektywa uczniów) wywiązują się z zadania, jakim jest prowadzenie działań wyrównujących szanse edukacyjne. Zapewne jednym z wyjaśnień tego faktu jest to, że na badany zbiór złożyły się wyłącznie szkoły biorące udział w pilotażu, czyli dobrowolnie uczestniczące, aktywne, osiągające dobre wyniki i świadome wymagań państwa wobec szkół. Nie można więc wnioskować na podstawie tej niewielkiej próby o innych szkołach w Polsce, tym bardziej, że analizowaliśmy tu szkoły różniące się typem, wielkością oraz umiejscowieniem geograficznym.
5. Badania są skupione na opiniach respondentów. Pozytywny wynik spełnienia wymagania stoi w sprzeczności z innymi danymi, które wskazują na niezmienną nierówność edukacyjnych (trzeba jednak pamiętać o specyfice tych szkół, punkt 4 podsumowania). Jeśli taka rzeczywistość

¹² Patrz *Społeczny wizerunek polskiej szkoły*, komunikat z badań, CBOS, Warszawa 2007.

jest świadomość dyrektorów, nauczycieli i rodziców na temat skuteczności działania badanych szkół, to wskazuje ona na ucodziennienie i akceptację nierówności edukacyjnych w polskim systemie edukacyjnym. Skoro bowiem jest tak, że – jak pokazują inne badania – poziom nierówności edukacyjnych w Polsce nie ulega zmianie i jednocześnie dyrektorzy, nauczyciele i rodzice dobrze oceniają działania szkół prowadzące do wyrównywania szans edukacyjnych, to w takim razie akceptują oni te nierówności.

Na koniec warto podkreślić, że przykładem myślenia życzeniowego jest przeświadczenie, iż szkoła ma niwelować nierówności społeczno-ekonomiczne. Jak pisze Henryk Mizerek w odniesieniu do tego wymagania:

Konieczne jest poszukiwanie nowych, czasami niekonwencjonalnych, metod i form pracy, które umożliwiają korzystanie z dobra, jakim jest edukacja, niezależnie od zasobności rodziny, pochodzenia środowiskowego i etnicznego. Inną, niestety rzadziej podnoszoną kwestią, jest sposób podejścia do zróżnicowania uczniów ze względu na ich poziom uzdolnień, zainteresowań, płeć, środowisko kulturowe i etniczne, jakie sobą reprezentują. Różnice w tym zakresie traktowane są na ogół jako przeszkoda w realizacji procesów edukacyjnych. Sądzi się, że różnice są wstydlive i należy je przede wszystkim niwelować. Szkoła ma w tym dyskursie pełnić rolę „walca”, który pozwala wcisnąć ucznia w gorset kulturowy uznawany za jedynie słuszny i prawomocny. W opozycji do tego stanowiska są poglądy inkluzyjnej „pedagogiki różnicy”, które traktują fakt wspomnianego wcześniej zróżnicowania jako rodzaj „wartości dodanej” szkolnej rzeczywistości. Pytanie, które tutaj się stawia, jest następujące: „W jaki sposób wykorzystywać istniejące zróżnicowania w planowaniu i realizacji zadań szkoły?”¹³.

Formułując rekomendacje w odniesieniu do tego kryterium, sugerujemy więc zwrócenie większej uwagi w szkołach na kwestie pochodzenia społeczno-kulturowego i jego konsekwencji w karierze edukacyjnej poszczególnych uczniów. Przemysław Sadura przypomina, że problem segregacji i selekcji uczniów jest istotny na poziomie samej szkoły (podział na klasy lepsze i gorsze), przez co szkoła, jeżeli nawet nie zwiększa, to utrwała różnice społeczne¹⁴. Do sugerowanej przez niego intensyfikacji działań diagnostycznych w trakcie procesu edukacyjnego dołożylibyśmy postulat identyfikowania przez szkoły uczniów (grup uczniów), którzy osiągają najniższe rezultaty. Zadaniem ewaluacji wewnętrznej oraz zewnętrznej w tym wypadku byłaby analiza efektów działań szkoły wspierająca tę kategorię uczniów.

¹³ H. Mizerek, *op.cit.*

¹⁴ P. Sadura, *Nieuk kujonowi nie zaszkodzi*, „Gazeta Wyborcza”, 11–12 września 2010, s. 20.

BIBLIOGRAFIA

Mizerek H., *Analiza wymagania 2.6*, SEO, Kraków 2010.

Raport Badania Rodziców 2009. Przemoc i inne problemy w polskiej szkole w opinii rodziców, Warszawa 2009.

Raport „Przemoc w szkole”, marzec 2006, CBOS, Warszawa 2006.

Sadura P., *Nieuk kujonowi nie zaszkodzi*, „Gazeta Wyborcza”, 11–12 września 2010, s. 20.

Sawiński Z., *Zmiany systemowe a nierówności w dostępie do wykształcenia*, <http://www.badania.edu.pl/text/45/nierownosci.pdf> (dostęp: 18.08.2010 r.).

Spółeczny wizerunek polskiej szkoły, komunikat z badań, CBOS, Warszawa 2007.

JOANNA KOŁODZIEJCZYK,
HANNA CIEŚLAK

ANALIZA WYNIKÓW EWALUACJI ZEWNĘTRZNYCH W ODNIESIENIU DO WYMAGANIA „RODZICE SĄ PARTNERAMI SZKOŁY”

WSTĘP

„Rodzice są partnerami szkoły” – tak brzmi treść jednego z wymagań stawianych szkołom, zawartego w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku dotyczącym zmian w nadzorze pedagogicznym. Co kryje się za treścią tego wymagania? Jego znaczenie wydaje się dość oczywiste, możemy bez trudu wskazać kilka wyjaśnień tego sformułowania: szkoła traktuje rodziców jak partnerów, z szacunkiem, darząc zaufaniem, równorzędnie, uwzględniając ich opinię, umożliwiając podejmowanie wspólnych decyzji jej dotyczących, z poszanowaniem prawa do innego zdania, szkoła współpracuje z rodzicami i tak dalej. Sięgając do charakterystyk rozszerzających i wyjaśniających zakres tematyczny wymagania, dowiadujemy się więcej o oczekiwaniach państwa wobec współczesnej szkoły. W tworzeniu charakterystyk do tego wymagania zastosowano hierarchiczny model partycypacji:

- w odniesieniu do podstawowego poziomu spełnienia wymagania (poziom D) mówi się o partycypacji informacyjnej i konsultacyjnej¹ (szkoła pozyskuje i wykorzystuje opinie rodziców na temat jej pracy oraz procesu nauczania, a opinie te mają wpływ na działania podejmowane w niej); szkoła prowadzi dialog z rodzicami, informuje o celach

¹ *O rodzajach partycypacji*, [w:] T. Mendel, *Partycypacja w zarządzaniu współczesnymi organizacjami*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2002.

- i podejmowanych działaniach oraz zbiera opinie rodziców na temat swojej działalności i wykorzystuje je do planowania działań;
- w odniesieniu do wysokiego poziomu spełnienia wymagania (poziom B) oczekuje się od szkoły realizowania idei partycypacji decyzyjnej (rodzice współdecydują w sprawach szkoły i są realizatorami prowadzonych przez nią działań); szkoła powinna angażować rodziców w proces decyzyjny i realizację działań.

Dodatkowym elementem włączonym w treść charakterystyki na poziomie podstawowym jest wymóg wspierania rodziców w wychowaniu dzieci (szkoła partycypuje w procesie ich wychowania – informuje rodziców o rozwoju dzieci i wspiera ich w procesie wychowania z wykorzystaniem różnych form wsparcia)².

Największy nacisk w konstruowaniu wymagania położono więc na współpracę między szkołą a domem, wspieranie rodziców w wychowaniu dzieci, włączanie rodziców w działania szkoły jako podmiotów wpływających na życie szkoły, pozyskiwanie od nich opinii w kwestiach związanych z funkcjonowaniem szkoły i zachęcanie do rzeczywistego udziału w procesie decyzyjnym oraz realizowania lub współrealizowania różnych działań szkoły.

Truizmem byłoby przywoływanie argumentów potwierdzających wagę stawianej w wymaganiu tezy. Rozwój dziecka wymaga wzajemnego wspierania się, uzupełniania, wymiany opinii i doświadczeń między pracownikami szkoły a rodzicami oraz wspólnego, w celu wspomaganie rozwoju dziecka, realizowania różnych działań edukacyjnych.

WYMIARY PARTYCYPACJI RODZICÓW

Partycypacja rodziców nie pojawia się po raz pierwszy jako sformułowany wymóg prawny dotyczący oświaty w cytowanym we wstępie rozporządzeniu. Współdziałanie różnych podmiotów tworzących społeczność szkolną w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły jest wpisany w Ustawę o systemie oświaty – podstawowy dokument regulujący funkcjonowanie szkół i placówek

² Zob. też: J. Kołodziejczyk, *Wymagania wobec szkół i obszary ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 98–99.

edukacyjnych³. Przedstawiciele rodziców biorą udział w pracach rady szkoły i rady rodziców. Partycypacja przedstawicielska rodziców jest więc umocowana prawem⁴.

Rodzice, którzy, obok nauczycieli i uczniów, tworzą radę szkoły, głównie opiniują stworzone w szkole dokumenty (projekt planu finansowego, plan pracy szkoły lub placówki, projekty innowacji i eksperymentów pedagogicznych oraz inne sprawy istotne dla szkoły lub placówki). Do zadań rady szkoły należy także uchwalenie statutu szkoły czy działania interwencyjne podejmowane w razie niewypełniania przez szkołę jej podstawowych funkcji (na przykład rada może występować do organu sprawującego nadzór pedagogiczny z wnioskami o zbadanie i dokonanie oceny działalności szkoły, jej dyrektora lub innego nauczyciela zatrudnionego w szkole; wnioski te mają dla organu charakter wiążący).

Innym organem działającym w szkole, którego członkami są przedstawiciele rodziców, jest rada rodziców. Rodzice będący członkami rady decydują w formie uchwały o przyjęciu programu wychowawczego szkoły oraz programu profilaktycznego. Mają więc zagwarantowany wpływ na wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym i profilaktycznym skierowane do uczniów, a w wypadku programów profilaktycznych do uczniów, nauczycieli i rodziców. Poza tym wyrażają swoją opinię na temat programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania oraz na temat projektu planu finansowego składanego przez dyrektora szkoły.

Zauważmy więc, że z mocy prawa każda szkoła, w której działa rada szkoły i rada rodziców, spełnia podstawowy wymóg państwa w obszarze definiowanej wyżej partycypacji informacyjnej i konsultacyjnej, o ile są wypełniane ustawowe zadania. Można tu więc mówić o wymiarze formalno-organizacyjnym partycypacji⁵, związanym z określoną w prawie procedurą uczestnictwa rodziców w zarządzaniu szkołą. Równocześnie w żadnym wypadku przepisy prawa nie są wystarczającą gwarancją dobrej współpracy między szkołą a rodzicami, która, poza wymienionymi funkcjami organów przedstawicielskich szkoły,

³ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz.U. 1991, nr 95 poz. 425 z późniejszymi zmianami.

⁴ J. Kołodziejczyk, J. Kołodziejczyk, *Tradycja pedagogiczna i uwarunkowania systemu oświaty dla zarządzania partycypacyjnego szkołą*, [w:] *Socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne problemy organizacji i zarządzania*, red. S. Banaszak, K. Doktor, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania, Poznań 2009.

⁵ T. Mendel, *op.cit.*

dotyczy na przykład charakteru relacji czy wymiany informacji i doświadczeń na poziomie kontaktów: nauczyciel–rodzic. Poza istotną rolę partycypacji przedstawicielskiej dla zarządzania szkołą i organizowania procesu edukacyjnego równie ważny jest więc poziom współpracy nieopisany w ustawie, a regulowany przyjętą przez szkołę koncepcją współpracy z rodzicami i jej wymiarem operacyjnym.

Jaki wpływ mają powyższe kwestie na prowadzenie ewaluacji zewnętrznej? Jeżeli przyjmiemy opisane założenia oraz zawarte w wymaganiu i jego charakterystykach opisy, ewaluatorzy, prowadząc badanie, powinni rozważyć następujące problemy:

- czy wskazywane przez respondentów działania i opinie dotyczące partycypacji odnoszą się tylko do działań opisanych w ustawie, a więc obli-gatoryjnych dla szkoły, czy poza nie wykraczają?
- czy partycypacja przyjmuje głównie wymiar przedstawicielski, czy można mówić również o partycypacji bezpośredniej, a jeśli tak, to o jakim jej wymiarze?
- czy podejmowane przez szkołę działania związane z zaangażowaniem ro-dziców w jej funkcjonowanie wynikają z przyjętej koncepcji współpracy z rodzicami i jak są realizowane?
- których obszarów dotyczy współpraca szkoły z rodzicami (nacisk w usta-wie jest położony na działania organizacyjne, wychowawcze i profilak-tyczne)?
- czy rodzice uzyskują adekwatne do potrzeb związanych z rozwojem dziecka wsparcie ze strony szkoły?
- czy rodzice biorą udział w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły i na czym polega ich uczestnictwo w procesie decyzyjnym?
- w jakich działaniach związanych z życiem szkoły biorą udział rodzice jako realizatorzy lub współrealizatorzy?

Wzięcie pod uwagę powyższych pytań z jednej strony być może pozwoli na przyjrzenie się współpracy szkoły z rodzicami z perspektywy uwzględniającej rodzaj partycypacji, a z drugiej da szansę na zbadanie powiązania podejmowa-nych działań z koncepcją pracy konkretnej szkoły, tego, jak rada pedagogiczna rozumie ideę współpracy między szkołą a domem i jak przenosi to rozumienie na poziom działania.

BADANIE – CELE BADANIA, NARZĘDZIA BADAWCZE, OSOBY BADANE

Niniejsze badanie ma charakter przekrojowy.

Kluczowe pytanie badawcze, które postawiłyśmy, dotyczy tego, w jaki sposób szkoła spełniają wymaganie „Rodzice są partnerami szkoły”. Interesować nas będzie, jak dzisiaj polska szkoła współpracuje z rodzicami:

- jakie są formy współpracy z rodzicami;
- czy opinie rodziców są wykorzystywane do planowania pracy szkoły;
- jak wygląda przepływ informacji między szkołą a domem;
- czy rodzice uczestniczą w podejmowaniu decyzji dotyczących funkcjonowania szkoły i jaki jest zakres tego wpływu; oraz
- jaki jest zakres uczestniczenia rodziców w działaniach szkoły.

W analizie odniosłyśmy się do sformułowanych wobec tego wymagania następujących kryteriów:

- rodzice dzielą się opiniami na temat pracy szkoły oraz procesu nauczania (podstawowy poziom spełnienia wymagania);
- opinie rodziców mają wpływ na działania szkoły lub placówki (podstawowy poziom spełnienia wymagania);
- szkoła lub placówka prowadzi różne formy wspierania rodziców w wychowaniu (podstawowy poziom spełnienia wymagania);
- rodzice są informowani o rozwoju ich dzieci (podstawowy poziom spełnienia wymagania);
- rodzice mają wpływ na działania szkoły (wysoki poziom spełnienia wymagania);
- rodzice uczestniczą w działaniach organizowanych przez szkołę (wysoki poziom spełnienia wymagania).

W badaniu wykorzystaliśmy dane statystyczne znajdujące się na platformie internetowej NPSEO, pochodzące z przeprowadzonych ewaluacji zewnętrznych w szkołach⁶. Były to tak zwane ewaluacje całościowe, obejmujące

⁶ www.platforma.npseo.pl/stats.php.

wszystkie wskazane w rozporządzeniu wymagania. Badania były prowadzone w szkołach jesienią 2009 i wiosną 2010 roku w ramach projektu Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II. Uczestniczyły w nich szkoły i inne placówki edukacyjne, które same wyraziły chęć udziału. W naszym badaniu wzięliśmy pod uwagę wyniki ewaluacji zewnętrznej przeprowadzonej w 48 szkołach różnego typu (szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne).

Źródłami danych byli rodzice, nauczyciele i dyrektorzy szkół. W badaniu wykorzystaliśmy część pytań sformułowanych w zakresie tego wymagania, zamkniętych i otwartych, zawartych w ankietach (skierowanych do nauczycieli i rodziców) oraz w wywiadach (indywidualnych z dyrektorem szkoły i grupowych z nauczycielami i rodzicami).

ANALIZA WYMAGANIA – WYNIKI BADANIA

Wszystkie szkoły, w których przeprowadzono ewaluację całościową, spełniły to wymaganie przynajmniej na poziomie podstawowym (poziom spełnienia wymagania – D). Wnioskować więc można, że w badanych placówkach rodziców uznaje się za partnerów szkoły. Szczegółowe dane odnośnie do liczby placówek spełniających wymagania na poszczególnych poziomach przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Dane ilościowe przedstawiające liczbę szkół, które spełniły wymagania „Rodzice są partnerami szkoły” na poszczególnych poziomach

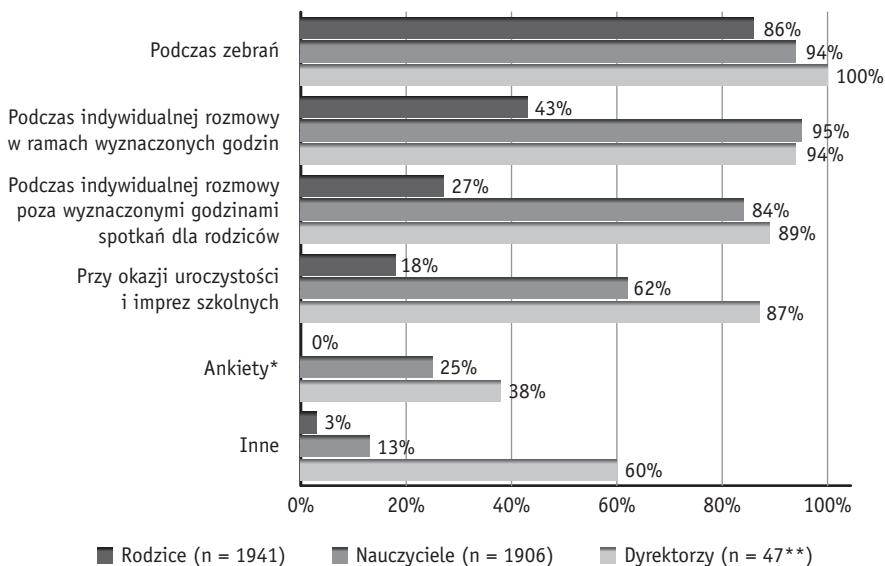
Poziom spełniania wymagania	Liczba szkół, które spełniły wymaganie na danym poziomie
A	8
B	32
C	7
D	1
E	0
Razem	48

Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk narzędzi platformy SEO, www.platforma.npseo.pl/stats.php

Z przedstawionych danych wynika, że najwięcej szkół, bo aż dwie trzecie (32 z 48), spełniło wymagania na poziomie wysokim, co oznaczałoby, że rodzice

w większości badanych szkół współdecydują o podejmowanych przez szkołę działaniach i w nich uczestniczą. Osiem szkół, jak wynika z badań, spełniło to wymaganie na poziomie bardzo wysokim, 7 na poziomie średnim i 1 szkoła na poziomie podstawowym. W wypadku 8 szkół ewaluatorzy uznali, że zaobserwowane formy współpracy i zaangażowania rodziców w życie szkoły wykraczają poza sformułowany w rozporządzeniu poziom wysoki spełniania wymagania. Żadna szkoła nie spełniła tego wymagania na poziomie niskim.

Aby przyjrzeć się argumentom świadczącym o spełnieniu przez placówki wymagania na danym poziomie, przeanalizowałyśmy odpowiedzi respondentów i odniosłyśmy wyniki tej analizy do kryteriów spełniania wymagania, wykorzystując dane ilościowe i jakościowe zebrane podczas ewaluacji.



Wykres 1. Sposoby dzielenia się rodziców opiniami z nauczycielami oraz dyrekcją na temat pracy szkoły i procesu nauczania (dane pochodziły z wywiadu z dyrektorem, ankiety z nauczycielami oraz ankiety z rodzicami)

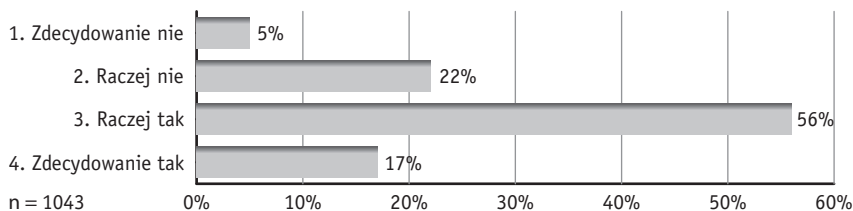
Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk narzędzi platformy SEO, www.platforma.npseo.pl/stats.php

* Kwestionariusz ankiety dla rodziców nie zawierał kategorii „ankieta”, jednak odpowiedzi świadczące o tym, że ankiety były wykorzystywane przez rodziców do dzielenia się opiniami na temat szkoły, pojawiały się sporadycznie w kategorii „inne”.

** Liczba przeprowadzonych ewaluacji (48) jest większa niż liczba badanych dyrektorów (47), ponieważ jedna z ewaluacji przeprowadzana była w zespole szkół. Po badaniu powstały dwa raporty, ale dyrektor tej szkoły był badany tylko raz.

Analiza wypowiedzi badanych odnoszących się do kryterium „**Rodzice dzielą się opiniami na temat pracy szkoły oraz procesu nauczania**” wykazała, iż najczęstszymi wymienianymi przez nauczycieli sposobami dzielenia się opiniami przez rodziców są indywidualne rozmowy prowadzone w ramach wyznaczonych godzin spotkań dla rodziców i poza wyznaczonymi godzinami (na przykład podczas przerw, okienek), zebrania dla rodziców oraz imprezy i uroczystości. Rzadziej wskazywano takie sposoby, jak: dziennik internetowy i ankiety (wykres 1).

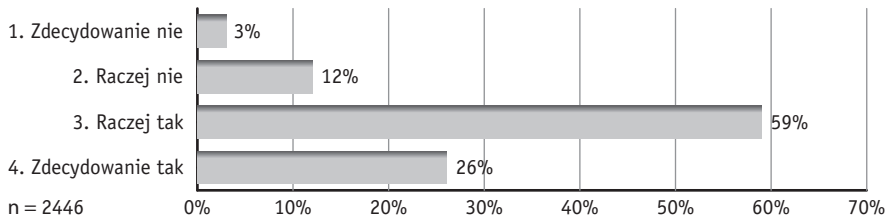
Dyrektorzy szkół wskazali: zebrania z rodzicami, indywidualne rozmowy w ramach wyznaczonych godzin spotkań dla rodziców i poza tymi godzinami oraz uroczystości i imprezy szkolne/klasowe. Odpowiadając na pytanie „W jakich sytuacjach w tym lub poprzednim roku szkolnym dzielił(a) się Pan/Pani z nauczycielami lub dyrekcją szkoły swoimi opiniami na temat pracy szkoły i sposobu nauczania?”, rodzice wymienili tę samą co dyrektorzy kolejność najważniejszych z ich punktu widzenia sposobów: zebrania dla rodziców, indywidualne rozmowy w ramach wyznaczonych godzin spotkań dla rodziców i poza nimi oraz uroczystości i imprezy szkolne/klasowe. Warto jednak zwrócić uwagę, że rodzice głównie doceniają zebrania z rodzicami, w mniejszym jednak stopniu niż nauczyciele i dyrektorzy – pozostałe wskazane możliwości. Może to oznaczać, że rodzice, dzieląc się swoimi opiniami, pewniej i bezpieczniej czują się w grupie i wyżej oceniają w takiej sytuacji swoją skuteczność lub że pozostałe sposoby dzielenia się opiniami dotyczą mniejszej liczby rodziców. Nauczyciele ze swojej perspektywy nieco bardziej doceniają kontakt indywidualny. Można próbować to tłumaczyć podobnie – poczuciem bezpieczeństwa w sytuacji rozmowy z jednym rodzicem czy na przykład przekonaniem o większej skuteczności takiej komunikacji.



Wykres 2. Odpowiedzi na pytanie: Czy Pana/Pani zdaniem nauczyciele i inni pracownicy szkoły są otwarci na opinie rodziców dotyczące procesu nauczania? (dane pochodzą z ankiety dla rodziców)

Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk narzędzi platformy SEO, www.platforma.npseo.pl/stats.php

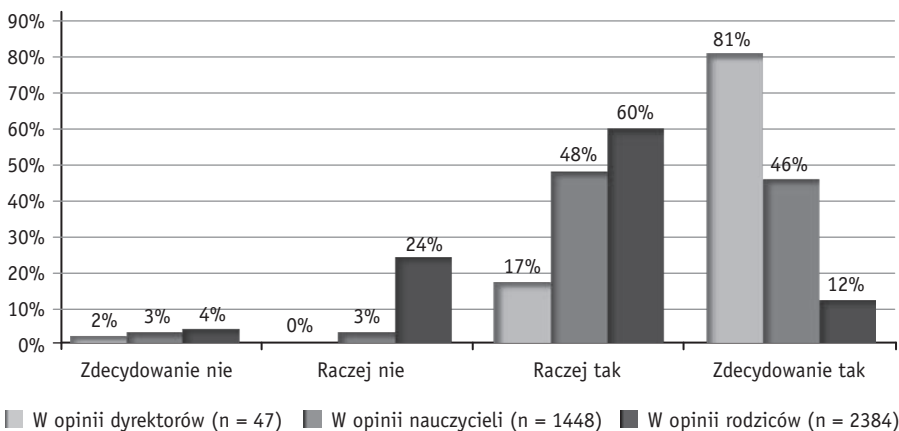
Zdaniem rodziców nauczyciele i inni pracownicy szkoły są otwarci na ich opinie dotyczące procesu nauczania – taką opinię w wyraziło 73% badanych rodziców (wykres 2), co oznacza jednak, że duży odsetek (27%) rodziców jest przeciwnego zdania. Według zdecydowanej większości rodziców (85%) nauczyciele i inni pracownicy szkoły poświęcają odpowiednią ilość czasu na kontakty z nimi (wykres 3).



Wykres 3. Odpowiedzi na pytanie: Czy Pana/Pani zdaniem nauczyciele poświęcają odpowiednią ilość czasu na kontakty z rodzicami? (dane pochodziły z ankiety dla rodziców)

Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk narzędzi platformy SEO, www.platforma.npseo.pl/stats.php

Według wszystkich badanych grup respondentów **opinie rodziców są brane pod uwagę** – opinię taką wyraziło 98% dyrektorów, 94% nauczycieli i 72% rodziców (wykres 4).



Wykres 4. Odpowiedzi na pytanie: Czy opinie rodziców są brane pod uwagę przy planowaniu działań szkoły? (dane pochodziły z wywiadu z dyrektorem, ankiety z nauczycielami oraz ankiety z rodzicami)

Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk narzędzi platformy SEO, www.platforma.npseo.pl/stats.php

Analiza treści dotycząca tego, na które działania szkoły miały wpływ opinie rodziców (kryterium – opinie rodziców mają wpływ na działania szkoły), została przeprowadzona przez Jakuba Kołodziejczyka⁷. W jej wyniku wskazano siedem kategorii działań związanych z różnymi obszarami funkcjonowania szkoły:

- proces edukacyjny – do tej grupy zaliczono wszystkie działania związane bezpośrednio z przebiegiem nauki w szkole, na przykład liczba godzin poszczególnych przedmiotów, wybór podręczników;
- zajęcia pozalekcyjne – tutaj włączono wszystkie wskazane działania realizowane w szkole poza ustaloną siatką godzin lekcyjnych;
- prawo szkolne – to wszelkie działania wpływające na zmianę istniejącego lub utworzenie nowego prawa obowiązującego w szkole;
- wsparcie udzielone szkole – do tej grupy zaliczono wszystkie działania, które wymagały od rodziców zaangażowania środków finansowych lub innych zasobów dla zrealizowania ważnych z punktu widzenia szkoły celów;
- organizacja pracy szkoły – w tej grupie znalazły się wszystkie wypowiedzi świadczące o oddziaływaniu opinii rodziców na działania polegające na zmianie w organizacji funkcjonowania szkoły, na przykład zmiana tygodniowego rozkładu zajęć;
- bezpieczeństwo – tutaj włączono wszystkie wskazane działania związane z tworzeniem i poprawą warunków bezpieczeństwa w szkole, na przykład dyżury, monitoring;
- pedagogizacja rodziców – wszelkie działania związane z planowym prowadzeniem działań edukacyjnych dla rodziców, których celem jest wspieranie ich w realizowaniu funkcji rodzicielskiej.

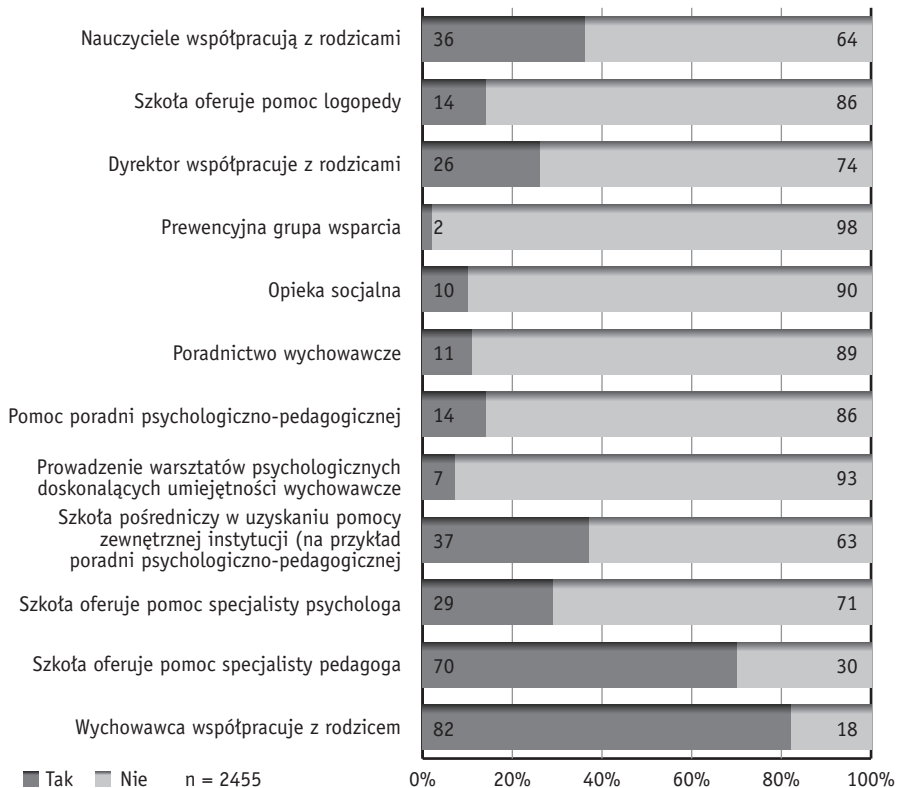
Do obszarów najczęściej wymienianych przez nauczycieli i rodziców, jak wynika z badań Kołodziejczyka, można zaliczyć wpływ na proces edukacyjny i zajęcia pozaszkolne. Część wskazywanych sposobów aktywności rodziców dotyczy kwestii uregulowanych prawem, o których pisaliśmy w drugiej części artykułu (na przykład opiniowanie programów wychowawczych czy profilaktycznych i organizacji). W tym wypadku nie mówimy więc o działaniach wynikających ze zdiagnozowanych potrzeb szkoły w zakresie współpracy z rodzicami, ale raczej o konieczności wypełniania przez szkołę obowiązków nałożonych przez ustawodawcę. Kategoria „bezpieczeństwo” wydaje się zrozumiała

⁷ Artykuł w niniejszym tomie.

– to jedna z podstawowych potrzeb i oczekiwań rodziców w stosunku do szkoły, stąd ich zaangażowanie w tę kwestię, choć sprowadzone głównie do takich działań, jak monitoring wizyjny czy wzmocnienie dyżurów nauczycielskich.

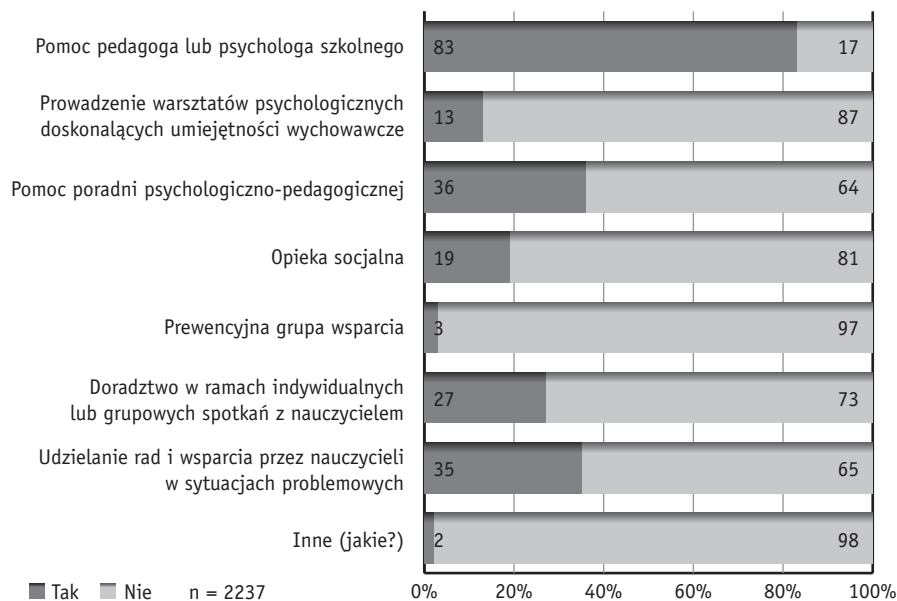
Analiza odpowiedzi respondentów pokazuje więc, że na różne sposoby **rodzice dzielą się opiniami na temat pracy szkoły oraz procesu nauczania** i zdaniem badanych **opinie te mają wpływ na działania szkoły**. Wszystkie szkoły spełniły oba kryteria (poziom podstawowy). Część wskazywanych przykładów świadczy jednak o tym, iż udział rodziców w życiu szkoły wynika z obowiązku zasięgnięcia takich opinii.

Również kryterium „szkoła lub placówka prowadzi różne formy wspierania rodziców w wychowaniu” (poziom podstawowy) zostało spełnione we wszystkich badanych szkołach. Przyjrzyjmy się zatem odpowiedziom respondentów.



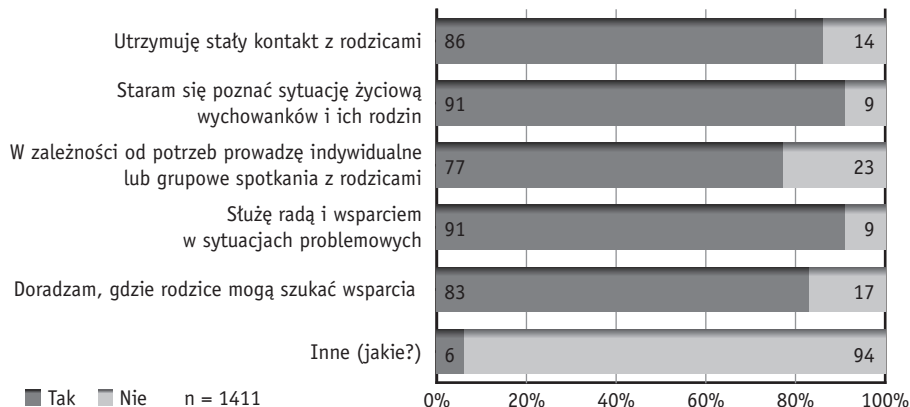
Wykres 5. Formy wsparcia wychowawczego oferowane rodzicom w badanych szkołach. (dane pochodziły z ankiety dla rodziców) (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk narzędzi platformy SEO, www.platforma.npseo.pl/stats.php



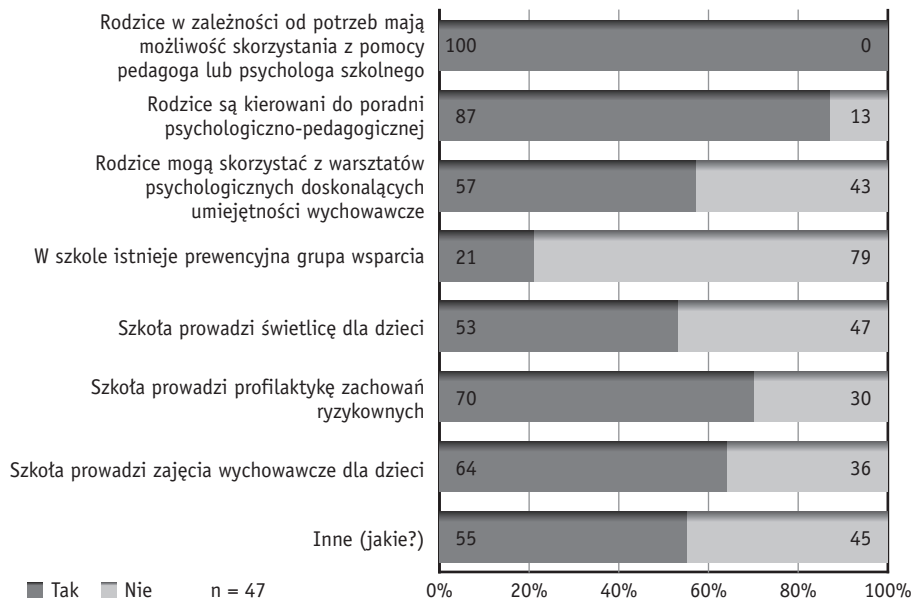
Wykres 6. Odpowiedzi rodziców na pytanie: Czy szkoła umożliwia dostęp do następujących form wsparcia rodziców w wychowaniu? (dane pochodzą z ankiety dla rodziców) (w %) Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk narzędzi platformy SEO, www.platforma.npseo.pl/stats.php

Według rodziców formy wsparcia wychowawczego, jakie oferuje szkoła, dotyczą przede wszystkim: współpracy wychowawcy z rodzicem, oferowania przez szkołę pomocy ze strony specjalisty pedagoga oraz w mniejszym stopniu współpracy nauczycieli z rodzicami, pośredniczenia szkoły w uzyskaniu pomocy z zewnętrznych instytucji i pomocy psychologa (wykres 5). W odpowiedzi na pytanie: czy szkoła umożliwia dostęp do następujących form wsparcia rodziców w wychowaniu? – zdecydowana większość rodziców potwierdza dostęp do pedagoga lub psychologa szkolnego (wykres 6). W mniejszym stopniu (niespełna połowa badanych) została wskazana pomoc poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz udzielanie rad i wsparcia przez nauczycieli (wychowawców) w sytuacjach problemowych. W mniejszym też stopniu według rodziców szkoła udostępnia doradztwo w ramach indywidualnych lub grupowych spotkań z nauczycielem (wychowawcą). Zdaniem nauczycieli z kolei doradztwo to funkcjonuje bardzo dobrze (wykres 7). „Doradzam, gdzie rodzice mogą szukać wsparcia” – 83% badanych nauczycieli wyraziło taką opinię. Warto zauważyć, że według nauczycieli udzielają oni wszechstronnego



Wykres 7. Deklaracje nauczycieli odnośnie do sposobów wykorzystywanych przez nich do wspierania rodziców w wychowywaniu dzieci (dane pochodziły z ankiety dla nauczycieli) (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk narzędzi platformy SEO, www.platforma.npseo.pl/stats.php



Wykres 8. Deklaracje dyrektorów odnośnie do sposobów wykorzystywanych w szkole do wspierania rodziców w wychowywaniu dzieci (dane pochodziły z wywiadu z dyrektorem) (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk narzędzi platformy SEO, www.platforma.npseo.pl/stats.php

wsparcia rodzicom. Twierdzą, że poza wymienionym przykładem: utrzymują stały kontakt z rodzicami, starają się poznać sytuację życiową wychowanków i ich rodzin, w zależności od potrzeb prowadzą indywidualne lub grupowe spotkania z rodzicami (czego nie potwierdzają rodzice), służą radą i wsparciem w sytuacjach problemowych (czego nie potwierdzają rodzice). Według wszystkich dyrektorów rodzice w zależności od potrzeb mają możliwość skorzystania z pomocy pedagoga lub psychologa szkolnego, według 87% – rodzice są kierowani do poradni psychologiczno-pedagogicznej (wykres 8). Szkoła wspiera rodziców, prowadząc profilaktykę zachowań ryzykownych (tak stwierdziło 70% dyrektorów), i prowadzi zajęcia wychowawcze dla dzieci (64% odpowiedzi). 57% dyrektorów twierdzi, że szkoła prowadzi warsztaty psychologiczne doskonalące umiejętności wychowawcze – taką informację potwierdziło jedynie 13% rodziców.

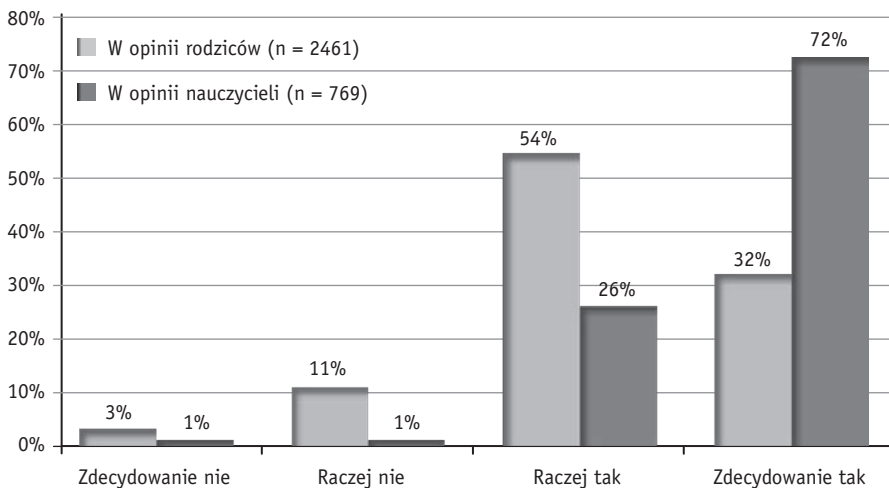
Zestawienie najczęściej wymienianych form wsparcia wygląda następująco:

- utrzymywanie stałych kontaktów z rodzicami (deklaruje 86% badanych nauczycieli),
- poznawanie sytuacji życiowej uczniów i ich rodzin (deklaruje około 91% nauczycieli),
- pomoc pedagoga lub psychologa szkolnego (deklaruje 100% dyrektorów i 83% rodziców),
- organizowanie spotkań z psychologiem i specjalistami z poradni psychologiczno-pedagogicznej (deklaruje 87% dyrektorów i 36% rodziców),
- prowadzenie zajęć w świetlicy szkolnej (wymienia 53% dyrektorów),
- prowadzenie zajęć wychowawczych dla dzieci (deklaruje 64% dyrektorów),
- organizowanie warsztatów psychologicznych kształcących umiejętności wychowawcze (deklaruje ponad 57% dyrektorów i 13% rodziców),
- prowadzenie profilaktyki zachowań ryzykownych (deklaruje 70% dyrektorów),
- służenie pomocą i wsparciem w sytuacjach problemowych (potwierdza 91% nauczycieli i około 35% rodziców).

Analiza odpowiedzi respondentów pokazuje w niektórych wypadkach duże dysproporcje w odpowiedziach z jednej strony dyrektorów i nauczycieli, a z drugiej rodziców. Przyczyny mogą być różnorakie. Dyrektorzy i nauczyciele traktują być może wymienione działania jako ofertę, z której potencjalnie

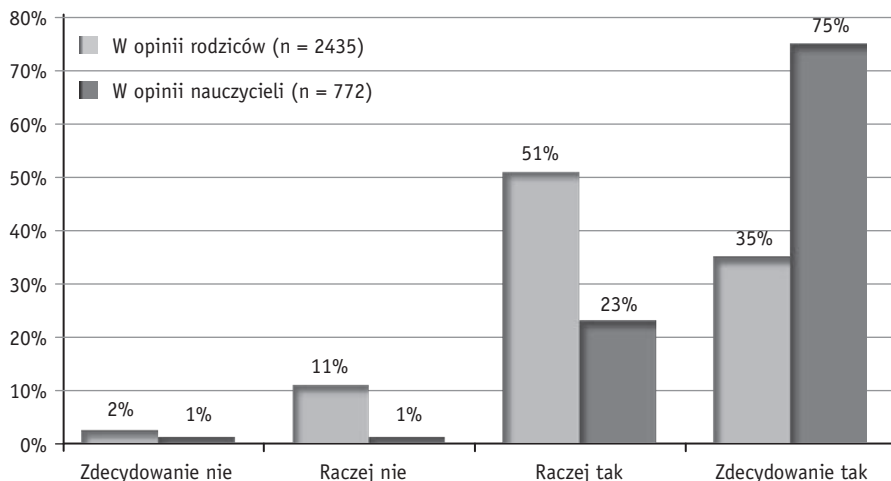
mogą skorzystać rodzice. Rodzice natomiast mogą widzieć siebie nie tyle jako potencjalnych odbiorców tych działań, ile jako osoby, które już z tej formy wsparcia korzystają (i te formy wsparcia w związku z tym dostrzegają). Różnice w odpowiedziach mogą wynikać z tego, że rodzice nie są wystarczająco dobrze poinformowani o możliwościach skorzystania w szkole z różnych form wsparcia lub uważają je za nieskuteczne bądź w niektórych wypadkach być może ofert tych nie ma (pozostają jedynie w sferze deklaracji). Wygląda na to, że jeśli szkoły takie działania podejmują, to uczestniczy w nich niewielka grupa rodziców, co pokazuje, że nie są to powszechne działania szkoły, tylko kierowane, być może, do wybranej grupy rodziców dzieci, które napotykają problemy w szkole.

Przechodząc do innego zagadnienia związanego z omawianym problemem wspierania rodziców przez szkołę w wychowaniu dzieci – z badania wynika, że zdecydowana większość rodziców jest poinformowana zarówno o sukcesach, jak i trudnościach, jakie mają w szkole ich dzieci. Opinię rodziców potwierdzają również nauczyciele, przy czym wypowiedzi ich cechuje dużo większy niż w przypadku rodziców stopień kategoryczności („zdecydowanie tak”) (wykres 9 i wykres 10).



Wykres 9. Odpowiedzi na pytania: Czy jest Pan/Pani wystarczająco poinformowany(-a) przez szkołę na temat sukcesów swojego dziecka/ swoich dzieci? (dane z ankiety dla rodziców) oraz Czy Pana/Pani zdaniem rodzice są w wystarczającym stopniu informowani przez Pana/Panią o sukcesach ich dzieci? (dane z ankiety dla nauczycieli)

Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk narzędzi platformy SEO, www.platforma.npseo.pl/stats.php



Wykres 10. Odpowiedzi na pytania: Czy jest Pan/Pani wystarczająco poinformowany(-a) przez szkołę na temat trudności, jakie ma w szkole Pana/Pani dziecko? (dane z ankiety dla rodziców) oraz Czy Pana/Pani zdaniem rodzice są w wystarczającym stopniu informowani przez Pana/Panią o trudnościach, jakie mają ich dzieci? (dane z ankiety dla nauczycieli)

Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk narzędzi platformy SEO, www.platforma.npseo.pl/stats.php

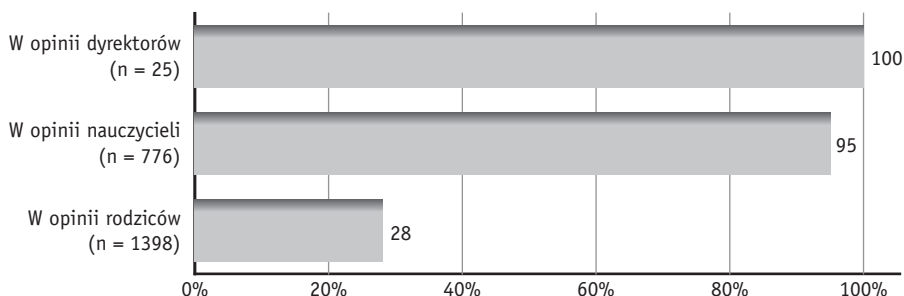
W charakterystyce wymagania na poziomie wysokim (B) czytamy: „Rodzice współdecydują w sprawach szkoły lub placówki i uczestniczą w podejmowanych działaniach”. Aby szkoła mogła spełniać kryteria na tym poziomie, nie tyle opinie rodziców powinny być brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji, ile to właśnie sami rodzice powinni uczestniczyć w procesie decyzyjnym jako podmioty planujące, organizujące, realizujące i kontrolujące działania.

Analizę wypowiedzi respondentów dotyczącą spełniania kryterium „Rodzice mają wpływ na działania szkoły” rozpoczęliśmy od przyjrzenia się opiniom respondentów na temat uczestnictwa rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły (wykres 11). Zostało ono potwierdzone przez wszystkich dyrektorów i 95% nauczycieli. Natomiast 72% rodziców twierdzi, że nie uczestniczy w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły.

Gdy zapytano jednak rodziców o skalę tego wpływu – okazało się, że 58% uznało, iż ich wpływ jest mały, bardzo mały lub nie mają w ogóle wpływu na działania szkoły (wykres 12).

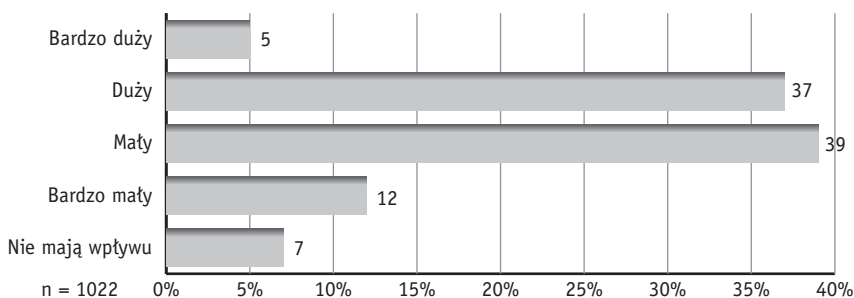
Być może różne postrzeganie wpływu rodziców przez różne grupy badanych jest związane z rodzajem partycypacji. Nauczyciele mają tu na uwadze działania przedstawicieli rodziców: rady szkoły, rad rodziców i na podstawie

Procent twierdzących odpowiedzi na pytanie o możliwość współuczestniczenia rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły



Wykres 11. Opinie dyrektorów, nauczycieli i rodziców na temat uczestnictwa rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły (dane pochodziły z wywiadu z dyrektorem, ankiety z nauczycielami oraz ankiety z rodzicami) (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk narzędzi platformy SEO, www.platforma.npseo.pl/stats.php

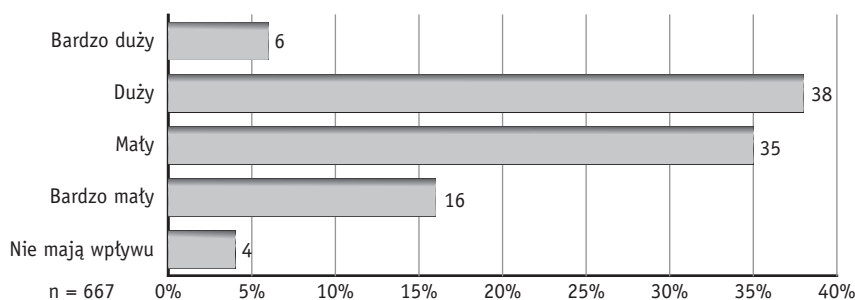


Wykres 12. Zakres wpływu rodziców na działania szkoły (dane pochodziły z ankiety dla rodziców) (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk narzędzi platformy SEO, www.platforma.npseo.pl/stats.php

aktywności tych organów wnioskuje o wpływie rodziców na działania szkoły. Rodzice z kolei być może myślą przede wszystkim o swoim zaangażowaniu i to zaangażowanie (wpływ) oceniają niżej. Być może również wyobrażenia nauczycieli o wpływie rodziców są inne, bo oceniają aktywność nie zbiorowości, ale na przykład kilkorga zaangażowanych w działania na rzecz klasy/szkoły rodziców (liczba rodziców aktywnych może być relatywnie niewielka i z kolei ci przede wszystkim będą oceniać swój wpływ jako duży).

Analiza tego problemu pokazuje też, że rodzice mają wpływ na działania szkoły, ale nie w każdym obszarze jej działalności. Zdaniem nauczycieli i dyrektorów rodzice najczęściej uczestniczą w podejmowaniu decyzji dotyczących kwestii związanych z wychowaniem (według 96% dyrektorów i 80% nauczycieli) oraz kwestii organizacyjnych (takiego zdania jest 95% dyrektorów i 72% nauczycieli). Najmniejszy zakres decyzyjny mają rodzice w kwestiach związanych z dydaktyką. Ponad połowa badanych nauczycieli (55%) uważa, że rodzice mają mały, bardzo mały wpływ na działania dydaktyczne albo nie mają go w ogóle (wykres 13).



Wykres 13. Zakres wpływu rodziców w kwestiach dydaktycznych (dane pochodzą z ankiety dla nauczycieli) (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk narzędzi platformy SEO, www.platforma.npseo.pl/stats.php

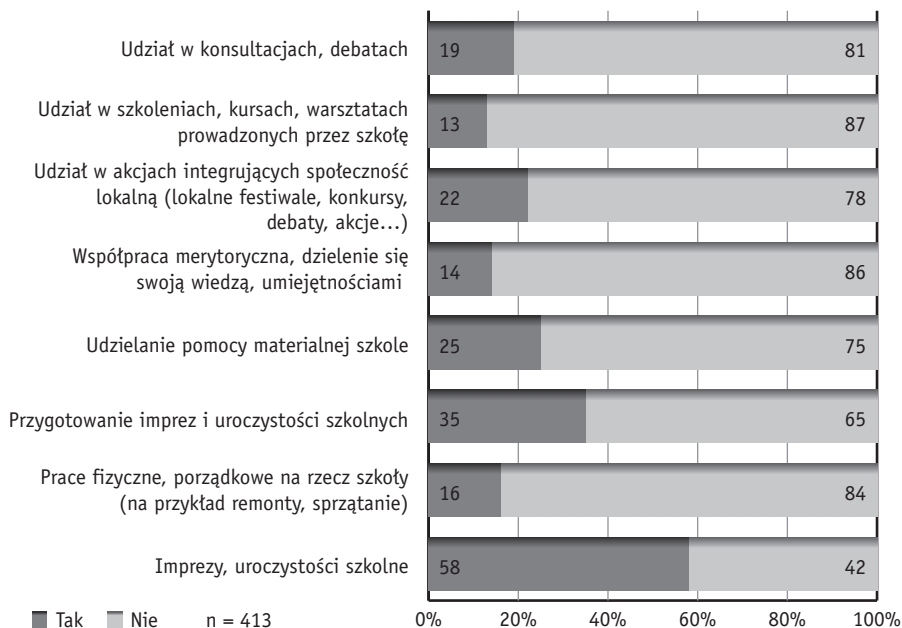
Z opisanym wyżej kryterium łączy się logicznie kolejne: „**Rodzice uczestniczą w działaniach organizowanych przez szkołę**”, które zakłada, że współuczestniczenie w podejmowaniu decyzji jest związane z realizacją tych działań. Taka interpretacja wynika z łączności dwóch składowych elementów charakterystyki wymagania na poziomie wysokim. Można również założyć rozłączne ich rozumienie i wówczas sprowadzić sens tej części charakterystyki do włączania rodziców w działania, niekoniecznie połączone z ich partycypacją o charakterze decyzyjnym. Bez względu na sposób interpretacji można jednak przyjąć, że dla współpracy szkoły z rodzicami niezbędna jest aktywność rodziców w życiu szkoły.

Wszyscy dyrektorzy wymieniają działania, w których, według nich, możliwa jest współpraca z rodzicami. Do takich działań należą między innymi: możliwość uczestniczenia rodziców w imprezach i uroczystościach szkolnych, konkursach, festiwalach, zbiórkach funduszy na rzecz szkoły, zakupie pomocy naukowych,

nagród i tym podobne. Rzadziej wymieniano na przykład uczestnictwo w wycieczkach, szkoleniach, kursach, konsultacjach. Te wypowiedzi pokazują, w jakim obszarze działania szkoły widzą dyrektorzy zaangażowanie rodziców.

Odnosząc się do tego problemu, większość rodziców (58%) wskazywała najczęściej na udział w imprezach i uroczystościach szkolnych. 35% rodziców deklarowało również udział w przygotowaniu takich uroczystości. 25% rodziców udzielało pomocy materialnej szkole. W wymienionych w kafeterii pozostałych działaniach uczestniczyło między 13%–58% rodziców (wykres nr 14).

Co wynika z powyższych danych? Rodzice zgodnie z deklaracjami dyrektorów potwierdzają, że uczestniczą w imprezach i uroczystościach szkolnych oraz, w mniejszym stopniu, wspomagają szkołę finansowo (dyrektorzy mówili tu o zbiórkach funduszy na rzecz szkoły). Pośrednio można wnioskować, że szkoły w niewielkim stopniu oferują rodzicom wymieniane w pytaniu dla rodziców aktywności lub że je oferują, ale rodzice są nimi zainteresowani w minimalnym stopniu. Interesujące byłoby zbadanie, przy takich założeniach, powodów tego stanu rzeczy.



Wykres 14. Odpowiedzi rodziców na pytanie o uczestnictwo w aktywnościach szkolnych w tym lub poprzednim roku (dane pochodziły z ankiety dla rodziców) (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk narzędzi platformy SEO, www.platforma.npseo.pl/stats.php

WNIOSKI

Przeprowadzona analiza dotyczy wymagania „Rodzice są partnerami szkoły”. Analizy dokonano na podstawie ewaluacji całościowych 48 szkół, które odbyły się jesienią 2009 i wiosną 2010 roku. Wszystkie szkoły według ewaluatorów przeprowadzających badanie spełniły wymagania na poziomie podstawowym i wyższym, co oznacza, że badane szkoły współpracują z rodzicami.

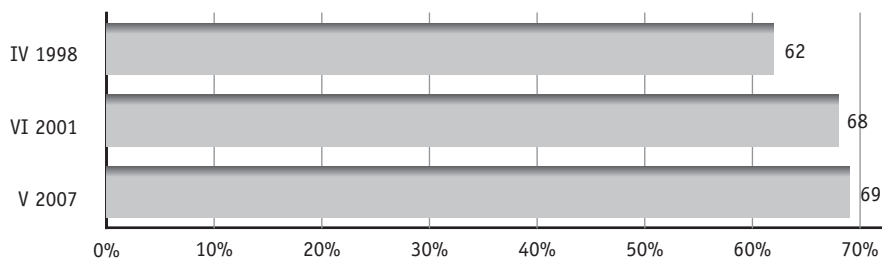
Posiłkując się badaniami z ubiegłych lat przeprowadzonymi przez CBOS, na temat współpracy szkół z rodzicami, można zauważyć, że polskie szkoły w większym stopniu współpracują z rodzicami (wykres 15). W 1998 roku 62% respondentów twierdziło, że szkoły współpracują z rodzicami, podczas gdy w 2007 roku uważało tak 69% badanych. Z badań wynika, że odsetek twierdzących odpowiedzi respondentów, zdaniem których polskie szkoły współpracują z rodzicami uczniów, wzrósł w ciągu 9 lat o 7%.

Z badań ewaluacyjnych można natomiast dowiedzieć się więcej na temat charakteru współpracy pomiędzy szkołą i rodzicami.

Analiza pokazała, że:

- rodzice dzielą się opiniami na temat pracy szkoły, wykorzystując tradycyjne sposoby dzielenia się informacjami (najczęściej podczas zebrań lub indywidualnych spotkań dla rodziców), rozmijają się jednak opinie badanych co do preferowanych sposobów wyrażania opinii przez rodziców;

Odsetek twierdzących odpowiedzi respondentów (odpowiedzi „tak” i „zdecydowanie tak”), których zdaniem polskie szkoły współpracują z rodzicami uczniów (w %)



Wykres 15. Współpraca szkół z rodzicami – według badań CBOS-u z 2007 roku

Źródło: opracowanie własne na podstawie komunikatu z badań CBOS-u z czerwca 2007 roku – „Społeczny wizerunek polskiej szkoły”

- nauczyciele i inni pracownicy szkoły są otwarci na opinie rodziców dotyczące pracy szkoły i procesu nauczania; rodzice dzielą się swoimi opiniami, bo według wszystkich respondentów stwarza się im takie możliwości – natomiast z badań wynika, że ponad połowa badanych nauczycieli (55%) uważa, iż rodzice mają mały, bardzo mały wpływ na działania dydaktyczne przez nich prowadzone albo nie mają go w ogóle. Oznaczać to może, że głos rodziców nie jest brany pod uwagę przy planowaniu działań szkoły w tym obszarze;
- sprzeczne wypowiedzi respondentów w różnych pytaniach mogą sugerować zakłócenia w przepływie informacji między szkołą a domem lub to, że zdanie rodziców nie zawsze jest brane pod uwagę przez pracowników szkół;
- część wskazywanych sposobów wpływu rodziców dotyczy kwestii uregulowanych prawem, więc trudno tu mówić o aktywności rodziców, raczej o ustawowych obowiązkach szkoły;
- zakres współpracy rodziców ze szkołą został sformułowany dość wąsko: dotyczy głównie imprez szkolnych i uroczystości oraz kwestii wsparcia finansowego – takie też przykłady są wymieniane przez respondentów pytanych o to, w jakich działaniach podejmowanych przez szkołę uczestniczą rodzice;
- szkoły deklarują prowadzenie różnych form wsparcia przez rodziców, deklaracje te w części potwierdzają rodzice; ich opinie o oferowanym wsparciu różnią się jednak w niektórych punktach z wypowiedziami dyrektorów i nauczycieli;
- rodzice są informowani o rozwoju swoich dzieci – zarówno o sukcesach, jak i trudnościach, jakie mają dzieci w szkole;
- rodzice mają wpływ na działania szkoły, ale głównie sprowadza się on do kwestii opisanych wyżej – uroczystości, imprez, finansów; szerzej wpływ ten jest dostrzegany przez nauczycieli i dyrektorów w sprawach organizacyjnych oraz związanych z wychowaniem;
- ponad połowa rodziców (58%) ocenia swój wpływ na życie szkoły jako mały, bardzo mały lub twierdzi, że nie ma wpływu; warto tu też zwrócić uwagę na dużą zbieżność w ocenie siły wpływu rodziców na działania szkoły – 58% rodziców oceniających swój wpływ jako mały, bardzo mały lub deklarujących brak wpływu na życie szkoły i zdania 55% nauczycieli uważających, że rodzice mają mały, bardzo mały wpływ albo nie mają w ogóle wpływu na działania dydaktyczne przez nie prowadzone;

- według wszystkich dyrektorów i 95% nauczycieli rodzice uczestniczą w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły, co potwierdza 38% badanych rodziców; być może różne postrzeganie wpływu rodziców na życie szkoły przez różne grupy badanych jest związane z rodzajem partycypacji – przedstawicielskiej, obligatoryjnej w polskiej szkole, angażującej tylko część rodziców.

BIBLIOGRAFIA

- Kołodziejczyk J., *Wymagania wobec szkół i obszary ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Kołodziejczyk J., Kołodziejczyk J., *Tradycja pedagogiczna i uwarunkowania systemu oświaty dla zarządzania partycypacyjnego szkołą*, [w:] *Socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne problemy organizacji i zarządzania*, red. S. Banaszak, K. Doktor, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania, Poznań 2009.
- Mendel T., *Partycypacja w zarządzaniu współczesnymi organizacjami*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2002.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz.U. 1991, nr 95 poz. 425 z późniejszymi zmianami.

BARTŁOMIEJ WALCZAK

„MIĘDZY NAMI DOBRZE JEST”. O PARTNERSTWIE POMIĘDZY RODZICAMI A SZKOŁĄ

Jak można wnioskować na podstawie porównawczej analizy wybranych zmiennych, zebranych w wymaganiu „Rodzice są partnerami szkoły”, rodzice nie mają poczucia wpływu na życie szkoły. Widać wyraźny rozdźwięk między ich głosami a wypowiedziami nauczycieli. Co ważne, w badaniach ilościowych wybrzmiewa głos grupy rodziców, która wykazuje względną aktywność w zakresie kontaktów ze szkołą.

Wymaganie „Rodzice są partnerami szkoły” dotyczy trzech obszarów:

- wykorzystywania opinii rodziców;
- wspierania rodziców w wychowaniu;
- dopuszczenia rodziców do współdecydowania w sprawach szkoły i udziału w podejmowanych działaniach.

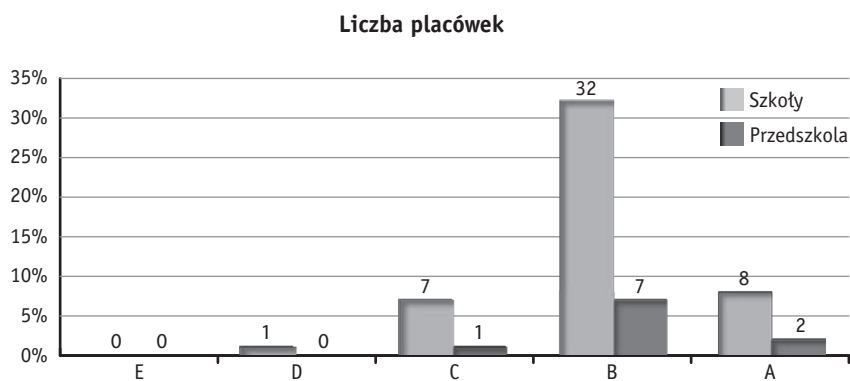
Dwa pierwsze obszary charakteryzują poziom D, obszar trzeci – B. Na poziomie operacyjnym przekładają się na następujące kryteria:

- 1) Opinie rodziców (D):
 - „Rodzice dzielą się opiniami na temat pracy szkoły oraz procesu nauczania”;
 - „Opinie pozyskane od rodziców mają wpływ na działania szkoły”;
- 2) Wsparcie w wychowaniu (D):
 - „Szkoła wspiera rodziców w wychowaniu dzieci”;
 - „Rodzice są informowani o rozwoju ich dzieci”;
- 3) Udział w działaniach i współdecydowanie (B):
 - „Rodzice uczestniczą w działaniach organizowanych przez szkołę”;
 - „Rodzice biorą udział w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły”.

Niniejszy artykuł nie jest kompleksową analizą wymagania „Rodzice są partnerami szkoły” i zebranych „pod nim” danych empirycznych. Chciałbym potraktować treść wymagania jako rodzaj hipotezy, którą spróbuję zweryfikować przez porównanie rozkładów odpowiedzi rodziców i nauczycieli. Wymaganie to jest o tyle użyteczne, że wyraźnie podkreśla i preferuje optykę rodziców, zaś wykorzystywane przy jego badaniu narzędzia zawierają kilka podobnie brzmiących pytań skierowanych do nauczycieli i rodziców.

POZIOM SPEŁNIANIA WYMAGANIA

Warto przypomnieć, że dominują wysokie poziomy spełniania wymagań – dwie trzecie szkół (32 z 48) otrzymało ocenę B. Subdominanta przypadła na A (8 szkół), 7 szkół otrzymało C i jedna D. Proporcjonalnie zbliżony układ znajdujemy także w przedszkolach, gdzie 7 placówek spełnia wymagania na poziomie B, dwie na A i jedna na C. Żadne z ewaluowanych przedszkoli nie zostało ocenione na poziomie D.



Wykres 1. Poziomy spełniania wymagań, uwzględniono szkoły i przedszkola
Źródło: opracowanie własne

Placówki sukcesu

Ośmiu placówkom, którym przypisano poziom A, można przypisać następujące cechy, wykraczające w moim odczuciu poza wymagania:

- zaangażowanie zewnętrznych instytucji w pomoc rodzicom w wychowaniu – szkoła pełni tutaj rolę pośrednika i koordynatora, dbając

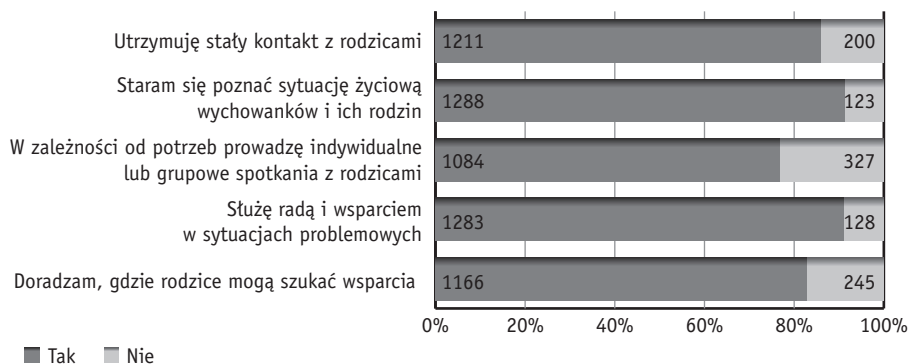
- o umożliwienie rodzicom kontaktu z tymi instytucjami i ewentualnie udostępniając miejsce na przykład na organizację warsztatów;
- kontakt pomiędzy rodzicami a szkołą, wykraczający poza wywiadówki, dni otwarte – nauczyciele w różnych sprawach, niekoniecznie w sytuacjach kryzysowych, kontaktują się z rodzicami, na przykład, aby omówić jakieś kwestie wychowawcze lub edukacyjne;
 - rzeczywiste zaangażowanie rodziców we współpracę ze szkołą, wykraczające poza ramy statutowe; warto zauważyć, że ta cecha składa się z dwóch komponentów – z jednej strony szkoła musi wytworzyć przestrzeń dla rodziców, a z drugiej musi znaleźć się dość liczna grupa rodziców, aby móc tę przestrzeń wykorzystać;
 - wykorzystanie różnorodnych metod pozyskiwania informacji od rodziców – począwszy od kontaktu on-line, po badania opinii, na przykład za pomocą ankiet.

CO SIĘ KRYJE W DANYCH

Szkoły pozyskują opinie rodziców na temat swojej pracy za pomocą środków tradycyjnych (wywiadówki, spotkania indywidualne i tym podobne), jak również przez telefon i za pośrednictwem poczty elektronicznej. Rodzice zwracają uwagę na dostosowanie terminów spotkań do godzin pracy. Jednak w źródłach ilościowych obraz nie wygląda tak idyllicznie – 42,67% z 1390 rodziców, którzy udzielili odpowiedzi na to pytanie, ma poczucie deficytu w zakresie stwarzanych przez szkołę możliwości przekazania opinii.

Po pokonaniu tej bariery komunikacyjnej okazuje się jednak, że pracownicy szkół są otwarci na opinie rodziców – potwierdziło to 72,08% badanych rodziców (przy $n = 1060$). Potwierdzają to również sami nauczyciele (93,5% z 1447 ważnych odpowiedzi) i dyrektorzy (tylko jedna odpowiedź negatywna na 47). Opinie te są wykorzystywane w różnych obszarach, głównie organizacji pracy szkoły, ale także kwestii wychowawczych i dydaktycznych (na przykład oferta zajęć dodatkowych).

Wspieranie rodziców w wychowaniu można podzielić na dwa typy – pierwszy, wynikający z podstawowych obowiązków szkoły (tak rozumiem na przykład zapewnienie pomocy ze strony wychowawców i pedagoga czy skierowanie do poradni pedagogiczno-psychologicznej) i działania dodatkowe – organizowanie warsztatów, projektów angażujących rodziców i uczniów, nawiązywanie



Wykres 2. Sposoby, w jakie pojedynczy nauczyciele wspierają rodziców w wychowaniu
 Źródło: opracowanie własne

współpracy z różnymi podmiotami działającymi w środowisku – szkoła może tu pełnić rolę koordynującą.

Jak wskazują nauczyciele, najbardziej popularnymi sposobami działania są diagnoza i indywidualne wsparcie. Niewielu mniej nauczycieli podkreśla rolę utrzymywania stałego kontaktu. Nieco rzadziej podejmowane działania („rzadziej” jest tu w sumie nietrafnym określeniem, gdyż działania te podejmuje odpowiednio blisko 83% i 77% nauczycieli) to pośredniczenie w kontaktach z wyspecjalizowanymi instytucjami oraz prowadzenie spotkań (wykres 2). Co ciekawe, kiedy popatrzymy na rozkłady odpowiedzi na adresowane do rodziców pytanie o formy wsparcia oferowane przez szkoły, okazuje się, że dominująca większość (ponad 83%) rodziców wie o możliwości skorzystania z pomocy pedagoga szkolnego, podczas gdy jedynie nieco ponad jedna trzecia wskazała na możliwość pomocy ze strony wychowawcy. Interesujące, na ile jest to różnica pomiędzy abstrakcyjnym bytem (z pomocy pedagoga jednak większość rodziców nie korzysta) a nauczycielem z krwi i kości, a na ile pokazuje brak przygotowania wychowawców do udzielania pomocy.

Jeśli przyjąć, że dobry przekaz informacji o trudnościach i sukcesach dziecka jest istotnym elementem wsparcia w wychowaniu, w badanych szkołach realizacja tego działania udaje się dość dobrze. Dominująca liczba nauczycieli wyraża opinię, że rodzice są w dostatecznym stopniu informowani o sukcesach i trudnościach ich dzieci. Rodzice są nieco bardziej powściągliwi, niemniej 86,2% z nich czuje się poinformowanych o sukcesach, 86,9% – o porażkach. Do tej kwestii wrócimy w dalszej części, chciałbym tu dodać tylko, że również nauczyciele w badaniach na reprezentatywnych, losowych próbach

deklarują, że mogą liczyć na pomoc rodziców w trudnych wychowawczo sytuacjach. Przykładowo w badaniu CBOS-u z 2006 roku przekonanie takie wyraziło 66,9% badanych¹.

Czy rodzice są partnerami?

Wydaje się, że w dominującej większości ewaluowanych szkół rodzice faktycznie są partnerami. Wskazują na to zarówno działania podejmowane przez szkołę, jak i opinie rodziców wyrażone w wywiadzie grupowym i ankiecie. W wypadku omawianego wymagania szczególnie interesującym źródłem wydaje się ankieta. Po pierwsze dlatego, że w przeciwieństwie do fokusa sprzyja wyrażaniu krytycznych opinii, jest anonimowa, po drugie – obejmuje istotnie większą grupę. Naturalnie ma też swoje wady; myślę tu nawet nie tyle o ogólnych przywarach badań kwestionariuszowych, omawianych wielokrotnie w literaturze, ile o procedurze realizacji tego konkretnego badania. Otóż wydrukowane kwestionariusze ankiet są przekazywane uczniom, którzy brali udział w ankiecie uczniowskiej „Moja szkoła” (jest to badanie na próbie pełnej uczniów przedostatnich klas) w pierwszym dniu ewaluacji, z prośbą o dostarczenie ich rodzicom i zwrot wypełnionych do szkoły. Na jedno gospodarstwo domowe przypada jedna ankieta. Procedura dopuszcza modyfikacje (realizację podczas zebrań, wykorzystanie pracowni komputerowej i tym podobne), ale nie zmieniają one zasadniczo problemu. Badacz od momentu wydania ankiet uczniowi praktycznie nie ma – niezależnie od ich kopertowania i monitorowania zwrotów – kontroli nad przebiegiem badania. Może to skutkować obniżeniem zarówno poziomu zwrotu, jak i trafności i rzetelności badania. Uzyskana w ten sposób próba nie jest próbą losową i jako taka nie dopuszcza projektowania wyników na populację. Możemy podejrzewać, że jest też zakrzywiona – prawdopodobnie osoby wypełniające ankiety muszą mieć pewne specyficzne cechy – zainteresowanie szkołą, kontakt z dzieckiem, brak obaw przed wyrażeniem swojej opinii i tym podobne. Reasumując – wyniki z ankiety powinny się okazać nieco bardziej optymistyczne, niż jest to w rzeczywistości. Niestety nie możemy szacować dokładnie rozmiarów „bagna”, czyli utraconych informacji, gdyż do systemu nie są wprowadzone dane o poziomie zwrotów. Można poczynić jednak pewne spostrzeżenia, porównując liczbę

¹ Por. Centrum Badań Opinii Społecznej, *Przemoc w szkole. Raport z badań*, Warszawa 2006, s. 77.

ankiet „Moja szkoła” skierowanych do uczniów z uzyskaną liczebnością próby rodziców, pamiętając jednocześnie o możliwości posiadania przez jednego rodzica kilkorga dzieci w danej szkole i danym roczniku. Oczywiście pojawią się tutaj różnice w zakresie liczebności dla poszczególnych pytań, wynikające z jednej strony z odmów odpowiedzi, zaś z drugiej – ze zmian wprowadzanych w trakcie pracy nad projektem. Największa liczebność w ankiecie dla rodziców w tym obszarze wyniosła 3224, przy przeciętnej liczebności na poziomie niespełna 2000 respondentów, podczas gdy ankiet „Moja szkoła” z uczniami szkół podstawowych i ponadpodstawowych zrealizowano przeciętnie około 3300.

Biorąc pod uwagę fakt, że badanie „Moja szkoła” jest prowadzone na jednym roczniku, rodzice posiadający więcej niż jedno dziecko w badanej grupie nie powinni stanowić więcej niż 2,558% populacji, jak wynika z danych GUS-u na temat urodzeń wielorakich². Biorąc za podstawę dane o urodzeniach za rok 2009³, ze wspomnianych 3300 uczniów 82 posiada bliźniaka, 2 urodziło się z ciąży trojaczej, jest także około 12% szans, że jeden będzie pochodzić z czworacznej. Ponieważ ostatnie frakcje są małoliczne i prawdopodobnie mogą się zmieniać z roku na rok (a my z kolei nie możemy dopasować danych o urodzeniach do poszczególnych roczników z uwagi na ich zróżnicowanie), przyjmijmy, że 2,6% populacji uczniów posiada bliźniaka (wtedy na dwie wypełnione ankiety „Moja szkoła” powinna przypadać jedna ankietka rodzicielska). Oznacza to, że przy 3300 uczniów liczba ankiet rodzicielskich powinna teoretycznie wynieść 3214.

Jak łatwo zaobserwować, ogólny zwrot ankiet od rodziców wynosi ponad 62%, co jest metodologicznie dość dobrym wynikiem dla tego typu narzędzia. Kiedy jednak podejmiemy do tego nie od strony metodologicznej, lecz od strony partycypacji rodziców, łatwo zauważyć, że brakuje nam około 38% wypowiedzi, co – jak podkreślałem – jest konsekwencją przyjętej metodologii, ale jednocześnie bolesnym, twardym wskaźnikiem partnerstwa pomiędzy szkołą a rodzicami. Powtórzmy – w ewaluowanych 48 szkołach, z których 40 osiągnęło poziom spełniania wymagań B i A, nie uzyskano wypowiedzi 38% rodziców z badanego rocznika, na dziesięć rodzin prawie cztery nie chciały rozmawiać o szkole.

² Por. www.stat.gov.pl, zakładka demografia, dane na 2009 rok.

³ Fakt, że wykorzystałem dane z 2009 roku, podczas gdy uczniowie wypełniający ankietę „Moja szkoła” w większości przyszli na świat pomiędzy 1993 a 1999 rokiem, nie ma większego znaczenia, gdyż taka cecha jak liczba ciąż wielorakich zmienia się dość powoli i jest regulowana czynnikami biologicznymi i farmakologicznymi (na przykład upowszechnienie zapłodnienia in vitro, które w naszym kraju nie miało miejsca), a nie społecznymi.

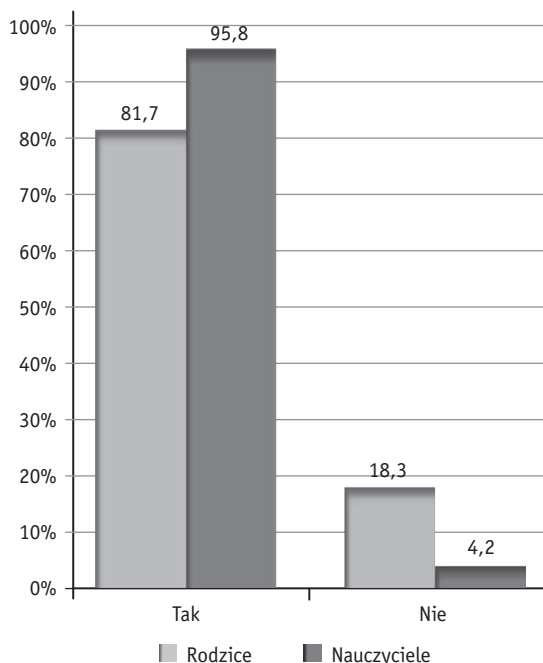
ZGODNOŚĆ WYPOWIEDZI

W dalszej części opracowania podejmę próbę porównania odpowiedzi rodziców i nauczycieli w celu sprawdzenia ich zgodności. Przez zgodność rozumiem brak istotnego statystycznie zróżnicowania rozkładu pomiędzy wypowiedziami obydwu grup.

Na początku przyjrzymy się stosunkowo prostej kwestii informowania rodziców o możliwości indywidualnego kontaktu z wychowawcami.

Informacja o kontakcie z wychowawcą

Jak się okazuje, ponad 18% rodziców nie uzyskało takich informacji. Różnica wskazań między nauczycielami a rodzicami wyniosła 14,1 punktu procentowego.



Wykres 3. Rozkład odpowiedzi na pytanie o informowanie rodziców o możliwości indywidualnego kontaktu z wychowawcą (liczba ważnych odpowiedzi: 665 – nauczyciele, 1818 – rodzice)

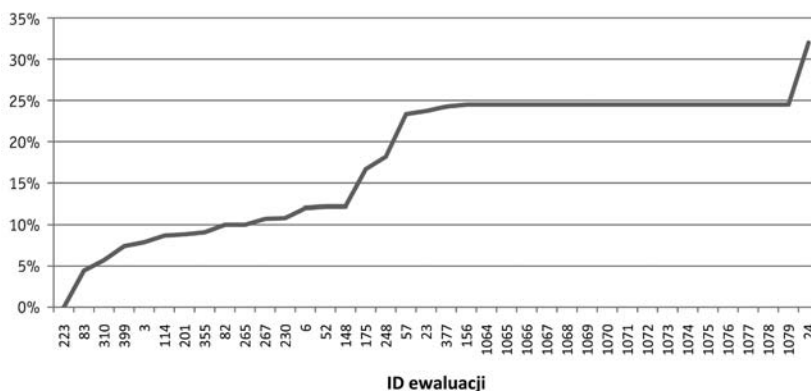
Źródło: opracowanie własne

Tabela 1. Pytanie o informowanie rodziców o możliwości indywidualnego kontaktu z wychowawcą ich dziecka (dzieci)

		Informacja		Ogółem
		Tak	Nie	
Nauczyciele	Liczebność	637	28	665
	%	95,8%	4,2%	100,0%
Rodzice	Liczebność	1485	333	1818
	%	81,7%	18,3%	100,0%
Ogółem	Liczebność	2122	361	2483
	%	85,5%	14,5%	100,0%

Źródło: opracowanie własne

Różnica między rodzicami a nauczycielami jest istotna statystycznie (przy $p < 0,001$). Prawie jedna piąta rodziców nie ma informacji o możliwości kontaktu z wychowawcą ich dziecka – a przecież odpowiedzi udzieliła prawdopodobnie ta bardziej aktywna część rodziców. Co to oznacza? Jak łatwo można się domyślać, albo szwankuje przekaz informacji o kontakcie **DO** rodziców (zwróćmy uwagę, że 4,2% nauczycieli odpowiedziało, że nie przekazało stosownych informacji rodzicom), albo informacja ta z jakichś powodów nie została zinternalizowana przez odbiorców. Do uzyskania wyjaśnienia przybliży nas analiza przekrojowa pojedynczych szkół.



Wykres 4. Udział rodziców, którzy nie otrzymali informacji o możliwości kontaktu z wychowawcą w przekroju przez pojedyncze ewaluacje (38 szkół)

Źródło: opracowanie własne

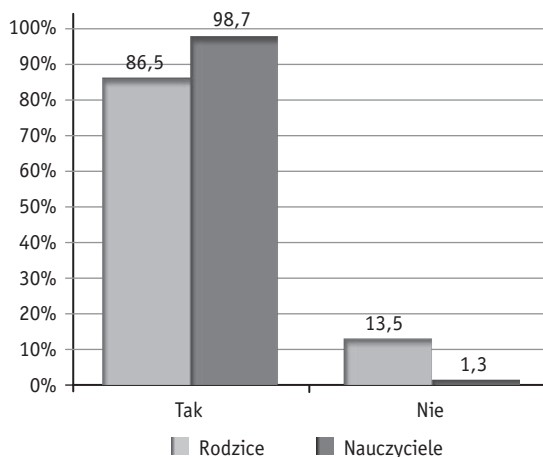
Na wykresie 4 pokazano rozkład negatywnych wskazań rodziców w przekroju przez poszczególne ewaluacje.

Jak widać, kwestia nie poinformowania jest dość zróżnicowana – od zerowego odsetka wskazań w ewaluacji 223 (technikum) po 32% (liceum). Zróżnicowania nie da się wytłumaczyć cechami szkoły (na przykład poziomem nauczania, który często różnicuje zaangażowanie rodziców w życie szkoły⁴), ani miejscowości. Stąd wniosek, że prawdziwa jest hipoteza o zaniedbaniu informacji przez nauczycieli wychowawców.

Informacja o dziecku

W ankiecie dla rodziców znalazło się pytanie następującej treści: „Czy jest Pan/Pani wystarczająco poinformowany(-a) przez szkołę na temat trudności, jakie ma w szkole Pana/Pani dziecko?”. Analogiczne pytanie dla nauczycieli brzmiało „Czy Pana/Pani zdaniem rodzice są w wystarczającym stopniu informowani przez Pana/Panią o trudnościach, jakie mają ich dzieci?”.

Po zrekodowaniu do dychotomicznej zmiennej tak/nie rozkłady wyglądają następująco:



Wykres 5. Rozkład odpowiedzi na pytania o informowanie rodziców o trudnościach ich dzieci zrekodowany do dychotomicznych wartości (liczba ważnych odpowiedzi: 3224 – rodzice, 776 – nauczyciele)

Źródło: opracowanie własne

⁴ Por. J., Czapiński, *Badania rodziców 2009. Przemoc i inne problemy w polskiej szkole w opinii rodziców*, raport z badań zrealizowanych w ramach programu „Szkoła bez przemocy”, Warszawa 2009, s. 23.

Jak pokazują zebrane dane, różnica pomiędzy rodzicami, którzy nie czują się poinformowani, a nauczycielami, którzy uważają, że rodzice nie są poinformowani, wyniosła 12,2 punktu procentowego. Co charakterystyczne, frakcja „nie” wśród nauczycieli jest wyjątkowo nieliczna – 1,3% głosów to zaledwie 10 osób. Widać tu mechanizm obrony własnej pozycji – ostatecznie te 10 osób wskazało na niedostateczną jakość pracy szkoły.

Tabela 2. Odpowiedzi rodziców i nauczycieli na pytanie o informowanie rodziców o trudnościach w nauce napotykanym przez ich dzieci

		Udzielanie informacji o trudnościach				Ogółem
		Zdecydowanie nie	Raczej nie	Raczej tak	Zdecydowanie tak	
Rodzice	Liczebność	71	362	1697	1094	3224
	%	2,2%	11,2%	52,6%	33,9%	100%
Nauczyciele	Liczebność	4	6	183	583	776
	%	0,5%	0,8%	23,6%	75,1%	100%
Ogółem	Liczebność	75	368	1880	1677	4000
	%	1,9%	9,2%	47,0%	41,9%	100%

Źródło: opracowanie własne

Różnica opinii pomiędzy rodzicami a nauczycielami jest istotna statystycznie (przy $p < 0,001$). Niemniej warto zwrócić uwagę, że stosunkowo niewielu rodziców wybrało odpowiedź skrajnie negatywną, zaś jedna trzecia czuje się zdecydowanie dobrze poinformowana o trudnościach swoich dzieci. W sumie „tak” odpowiedziało 86,5% badanych rodziców.

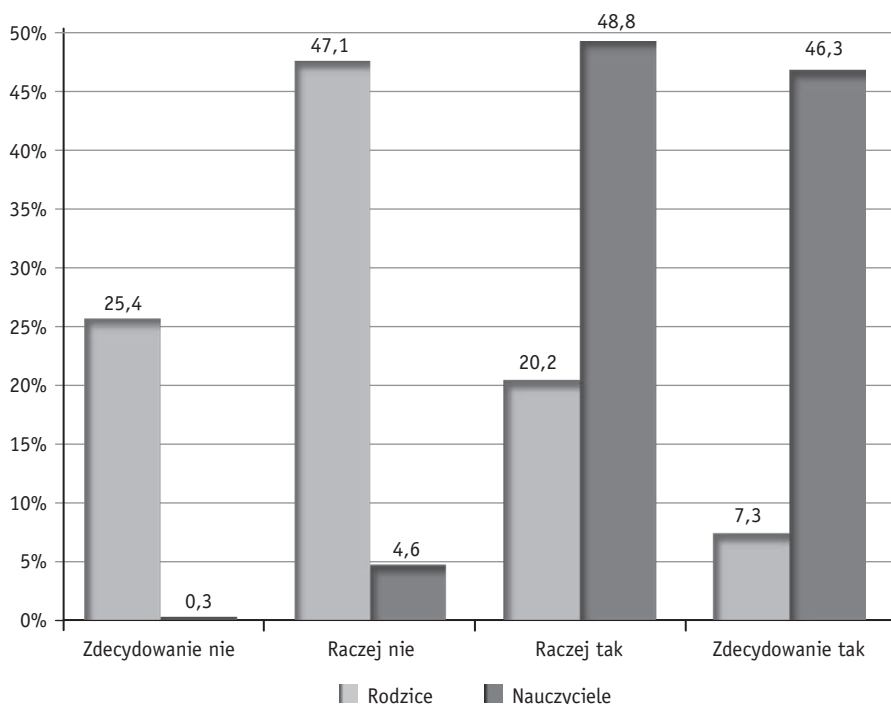
Na poziomie przeglądowej analizy wszystkich szkół dane wydają się dostarczać uzasadnienia dla wysokiego poziomu spełniania wymagania. W ośmiu szkołach liczba rodziców, którzy wybrali odpowiedź „nie”, przekroczyła jednak 20%, sięgając maksymalnie 26%. Oznacza to, że ponad jedna czwarta rodziców czuje się niedoinformowana. Co ciekawe, rozkład ten uzyskano w niewielkiej, wiejskiej szkole podstawowej, położonej na obrzeżach dużego miasta. Zresztą nie widać czynnika łączącego szkoły z odsetkiem niedoinformowanych rodziców przekraczającym 20%. Mamy tutaj zarówno szkoły podstawowe, jak i gimnazja i licea (oraz jedno technikum). Są to zarówno placówki z dużych miast, jak i małych gmin.

Wpływ na działania szkoły

Ostatnim analizowanym wymiarem będzie wywieranie przez rodziców wpływu na działania szkoły (w ewaluacji wyróżniano kwestie organizacyjne, wychowawcze i dydaktyczne – tu zrekapituluję wyniki pytań ogólnych).

Rodzicom zadano pytanie o to, czy w tym lub poprzednim roku szkolnym współuczestniczyli w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły. Nauczycieli z kolei zapytano o to, czy rodzice brali udział w podejmowaniu tych decyzji. Na wykresie 6 przedstawiono rozkłady odpowiedzi.

Można zauważyć dwie sprzeczne tendencje. Ponad 95% nauczycieli widzi wpływ rodziców na decyzje dotyczące życia szkoły, ale zgadza się z nimi jedynie 27,5% badanych rodziców. Prawie trzy czwarte badanych rodziców nie dostrzega swojego wpływu, w tym dość znaczny odsetek (ponad jedna czwarta całej próby) wybrał odpowiedź skrajną. Różnica jest istotna statystycznie na poziomie $p < 0,001$.



Wykres 6. Rozkład odpowiedzi na pytanie o udział rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły (liczba ważnych odpowiedzi: 780 – nauczyciele, 1419 – rodzice)

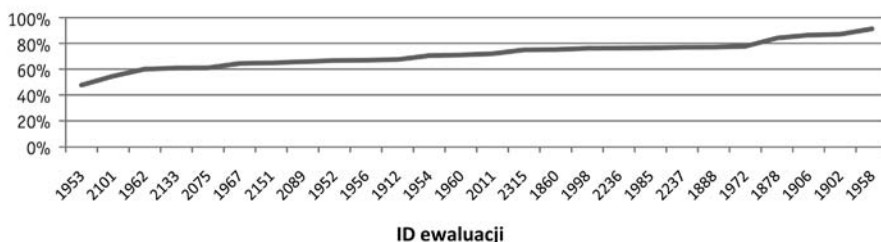
Źródło: opracowanie własne

Tabela 3. Wpływ rodziców na życie szkoły

		Wpływ rodziców na życie szkoły				Ogółem
		Zdecydowanie nie	Raczej nie	Raczej tak	Zdecydowanie tak	
Nauczyciele	Liczebność	2	36	381	361	780
	%	0,3%	4,6%	48,8%	46,3%	100,0%
Rodzice	Liczebność	361	668	287	103	1419
	%	25,4%	47,1%	20,2%	7,3%	100,0%
Ogółem	Liczebność	363	704	668	464	2199
	%	16,5%	32,0%	30,4%	21,1%	100,0%

Źródło: opracowanie własne

Wypowiedzi rodziców różnią się w zależności od placówki.



Wykres 7. Udział rodziców, którzy nie mają poczucia wpływu na życie szkoły, w przekroju przez poszczególne ewaluacje

Źródło: opracowanie własne

Zakres zróżnicowania wyników zamyka się w przedziale od 47,6% (a zatem są szkoły, w których większość badanych ma poczucie wpływu na życie placówki) do 91,3% negatywnych wskazań.

Z uwagi na tak znaczące zróżnicowanie pomiędzy nauczycielami a rodzicami spróbujmy przyjrzeć się, na jakie decyzje faktycznie mieli wpływ rodzice. W tym celu poddałem analizie ilościowej wypowiedzi dyrektorów ewaluowanych szkół – w trakcie wywiadu byli oni proszeni o wskazanie przykładów najważniejszych działań, na które mieli wpływ rodzice. Wypowiedzi dyrektorów układają się w specyficzną hierarchię⁵:

⁵ Analizowano wypowiedzi 24 dyrektorów, z których każdy mógł wskazać do trzech przykładów. Stąd liczba wskazań przekracza wielkość próby.

- 1) uroczystości, wycieczki (festyny, akademie, zakończenie roku) – 20 wskazań;
- 2) infrastruktura (sposób zagospodarowania boiska, terenów zielonych, zakup szafek lub wyposażenia pracowni komputerowej) – 11 wskazań;
- 3) opiniowanie szkolnego programu wychowawczego i szkolnego programu profilaktycznego – 7 wskazań;
- 4) uzgodnienia dotyczące stroju uczniów – 5 wskazań;
- 5) organizacja planu lekcji, dyżurów nauczycieli – 4 wskazania;
- 6) zajęcia pozalekcyjne – 4 wskazania;
- 7) wybór patrona – 3 wskazania;
- 8) ocena pracy nauczycieli – jedno wskazanie.

Zwróćmy uwagę, że działania oznaczone numerami 3 i 4 wynikają bezpośrednio z kompetencji rady rodziców określonej w prawie oświatowym. Wpływ na infrastrukturę też nakłada się na kompetencje rady, która opiniuje budżet i dysponuje środkami z funduszu rodzicielskiego. Nie zmienia to faktu, że wszystkie te działania są właśnie świadectwem partycypacji rodziców za pośrednictwem organu przedstawicielskiego w życiu szkoły, i to w kluczowych sprawach (jakkolwiek wymuszonej prawem). Niemniej niepokoi mały odsetek wskazań na wpływ na organizację pracy szkoły (na przykład plan lekcyjny lub dyżury nauczycieli) i tylko **jedno** wskazanie na opiniowanie jakości pracy szkoły. Za to dominuje fasadowa aktywność związana z uroczystościami i wycieczkami (które są działaniami podejmowanymi na poziomie oddziału).

Podsumowanie

Tego typu prosta analiza statystyczna nie jest wyczerpującym sposobem na jednoznaczne rozstrzygnięcia. Samo porównanie rozkładów nie prowadzi do zrozumienia badanych zjawisk, dodatkowo istnieją różne, omówione wyżej, zagrożenia na poziomie zbierania danych. Nie warto zatem wydawać na tej podstawie rozstrzygających sądów. Można jednak zgłaszać wątpliwości. Analiza porównawcza sześciu pytań, dobranych nie jako doskonałe wskaźniki, ale wyłącznie z uwagi na blisko brzmiące odpowiedniki w różnych źródłach danych, pokazuje, że rodzice nie do końca widzą się w roli partnerów szkoły. Między ich głosem a głosem nauczycieli zabrzmiał wyraźny dysonans. Wypowiedział się rodzic statystyczny, może nieposiadający takiej świadomości jak

grupa wyselekcjonowana do badań fokusowych⁶, niemniej na tyle aktywny, by znaleźć się wśród sześćdziesięciu kilku procent, które wypełniły ankiety. Nie jest to zatem rodzic całkowicie wyłączony i niezainteresowany. Dość wysokie odsetki negatywnych wypowiedzi rodziców w pytaniach o proste kwestie, takie jak udzielanie informacji, świadczą, że jest tu obszar do pracy, za którą odpowiedzialność musi wziąć szkoła. Dominujące w wypowiedziach rodziców poczucie braku sprawczości świadczy o tym, że pomimo ogólnie pozytywnych wyników ewaluacji zewnętrznej obszar ten jest spory.

BIBLIOGRAFIA

Centrum Badania Opinii Społecznej, *Przemoc w szkole. Raport z badań*, Warszawa 2006.

Czapiński J., *Badania rodziców 2009. Przemoc i inne problemy w polskiej szkole w opinii rodziców*, raport z badań zrealizowanych w ramach programu „Szkoła bez przemocy”, Warszawa 2009.

www.stat.gov.pl zakładka demografia, dane na 2009 rok.

⁶ Zgodnie z badaniami CBOS-u, odsetek rodziców zaangażowanych w organy przedstawicielskie wynosi 12,8% – tę grupę reprezentuje próba fokusowa, por. Centrum Badania Opinii Społecznej, *Przemoc w szkole. Raport z badań*, Warszawa 2006, s. 74.

ROMAN DORCZAK

REFORMA SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO A KULTURA ORGANIZACYJNA SZKÓŁ

WPROWADZENIE

Jednym z najistotniejszych czynników określających jakąkolwiek zmianę edukacyjną, jeśli nie najważniejszym, jest kontekst, w jakim zmiana ta się dokonuje. Kluczowym, choć oczywiście nie jedynym, elementem tego kontekstu jest kultura organizacyjna instytucji. Związki pomiędzy nią a proponowaną zmianą są zawsze dwustronne. Z jednej strony zmiana niesie z sobą jakieś myślenie o edukacji zawierające, w sposób mniej lub bardziej wyraźny, wizję pożądaną kulturę organizacyjną. Z drugiej strony – zmiana przebiega w kontekście istniejącej kultury organizacyjnej, nie zawsze spójnej z wizją, czasem wręcz z nią sprzecznej, szczególnie wtedy, gdy zmiana wyrasta z niezadowolenia i niezgody na stan istniejący do czasu jej zainicjowania.

Mając to na uwadze, można zatem postawić tezę, że wiedza na temat kultury organizacyjnej szkół polskich, szczególnie tych przystępujących do programu zmiany sposobu nadzoru w pierwszej jego fazie, oraz świadomość, jaką wizję kultury zmiana ta proponuje, będą kluczowe dla zrozumienia przebiegu procesu wprowadzania zmiany, jak również dla jej powodzenia. Wiedza ta wydaje się zresztą potrzebna do tego, by zrozumieć i właściwie zorganizować procesy zarządzania w edukacji w ogóle.¹

¹ R. Dorczak, *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne” 2009, nr 6, s. 11.

NOWY SYSTEM NADZORU PEDAGOGICZNEGO – WIZJA PEWNEJ KULTURY ORGANIZACYJNEJ INSTYTUCJI EDUKACYJNYCH

Potrzeba zmiany w dziedzinie nadzoru pedagogicznego szkół i innych instytucji edukacyjnych była odczuwana od dłuższego czasu. Oczekiwania różnych grup, w tym przede wszystkim samych szkół, ale także uczących się, rodziców, władz lokalnych i państwa znajdowały swój wyraz w różnorodny sposób, od typowego dla dyskusji o sferze edukacji narzekania, po bardziej zorganizowane próby znalezienia rozwiązania dostrzeganych w dziedzinie nadzoru pedagogicznego problemów. Prowadzone od jakiegoś czasu prace różnych grup ekspertów zaowocowały w końcu przyjęciem pewnej wizji reformy nadzoru pedagogicznego, która została zapisana w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku².

Nowy sposób organizacji systemu nadzoru pedagogicznego ma polegać, według tej idei, na rozdzieleniu trzech funkcji nadzoru, które w dotychczasowym systemie nie były od siebie wyraźnie oddzielone: kontroli przestrzegania prawa, w tym przede wszystkim prawa oświatowego, wspomaganie pracy szkół i placówek oraz nauczycieli i innych ekspertów edukacyjnych w zakresie ich podstawowej działalności edukacyjnej, a także ewaluacji działalności edukacyjnej szkół i innych placówek edukacyjnych. Bardzo istotnym, można nawet powiedzieć, że centralnym, elementem tego nowego sposobu organizacji nadzoru jest nowy system ewaluacji oświaty. Wagę tego elementu podkreśla choćby fakt, że prace wdrożeniowe rozpoczęły się właśnie od niego, a reforma kontroli przestrzegania prawa oświatowego oraz wspomaganie szkół zaplanowane zostały w dalszej kolejności, przy założeniu, że trzeba elementy te dopasować do tego, jaki ostatecznie kształt przybierze nowy system ewaluacji oświaty.

Jak już powiedziano wcześniej, każda zmiana edukacyjna zawiera *implicite* pewną wizję kultury organizacyjnej. Tak też jest ze zmianą dotyczącą nowego systemu nadzoru, szczególnie w interesującej nas części dotyczącej ewaluacji oświaty. Jednym z lepszych sposobów pokazania cech kultury organizacyjnej jest odwołanie się do którejś z koncepcji typologicznych. Od czasów zaistnienia podejścia kulturowego do badania organizacji pojawiło się bardzo

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 09/168/1324 z dnia 9 października 2009).

wiele koncepcji tego typu³. Niestety większość z nich to koncepcje wyrosłe na gruncie zarządzania w sferze gospodarczej, często oparte tylko na badaniach organizacji w tej sferze. Typy kultur opisywane w tych koncepcjach często niezbyt nadają się do opisu instytucji sfery edukacji i innych instytucji sfery publicznej (przykładem może tu być koncepcja Deala i Kennedy'ego, opracowana na bazie analiz firm i korporacji działających w sferze biznesu⁴). Najwłaściwszą z nich, w kontekście specyfiki instytucji, o których mowa, wydaje się koncepcja Charlesa Handy'ego, którą zresztą sam autor próbował wykorzystać do badania organizacji publicznych, w tym także do badania kultury organizacyjnej szkół⁵.

Typologia kultur organizacyjnych zaproponowana przez niego na podstawie tych badań zawiera cztery wyraźnie różniące się od siebie typy. Każdy z nich ma charakterystyczne cechy powodujące, że pasuje on lepiej do specyfiki celów i działań różnych organizacji.

Opisując pierwszą z tych kultur, autor używa nazwy **kultura Zeusa**. Często bywa też ona nazywana przez Handy'ego i innych kulturą władzy. Jej najważniejszą cechą jest istnienie silnej, scentralizowanej struktury, z osobą szefa dominującego nad całością działań i procesów zachodzących w organizacji. Charzmatyczna, silna osobowość jest często kluczowym elementem dla kształtu organizacji. Kolejną ważną cechą tej kultury jest silny nacisk na kontrolę wszystkich obszarów działania organizacji ze strony osoby stojącej na czele organizacji bądź struktury przez nią ściśle kontrolowanej. Strukturę tego typu organizacji porównuje Handy do sieci pajęczej – szef, tak jak pająk w sieci, musi kontrolować najdrobniejszy aspekt jej działania. Instytucja o tego typu kulturze podporządkowuje sobie całkowicie jednostkę, nie ceni niezależności poglądów, samodzielności oraz spontaniczności działań. Są one zawsze ściśle określone i kontrolowane przez kierownika lub strukturę organizacji bezpośrednio mu podlegającą, która robi to za niego.

Taki typ kultury organizacji dobrze sprawdza się w warunkach kryzysowych, gdy niezbędna jest natychmiastowa, szybka i jednoosobowa decyzja. Sprawdza się także dobrze w sferach, gdzie istotą pracy jest sprawne wykonywanie, często na zasadzie rozkazu, z góry ustalonych przez kierującego działań. W odniesieniu do różnych organizacji sfery publicznej kultura Zeusa

³ L. Zbiegień-Maciąg, *Kultura w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Ch. Handy, R. Aitken, *Understanding Schools as Organisations*, Penguin, Harmondsworth 1986.

najbardziej pasuje do instytucji sfery porządku i bezpieczeństwa, takich jak policja, straże miejskie czy wojsko.

W instytucjach edukacyjnych może ona być efektywna tylko w ekstremalnych sytuacjach, sytuacjach kryzysowych, które, jeśli się zdarzają, to niezwykle rzadko. W normalnych warunkach codziennej pracy szkoły kultura ta może prowadzić, i najczęściej prowadzi, do ograniczenia aktywności nauczycieli, zmniejszenia ich motywacji, a w konsekwencji zmniejszenia zdolności do rozwoju i kreatywności zespołu, która wydaje się kluczowa w kontekście złożoności zadań, związanych ze wspieraniem rozwoju młodego człowieka, stojących przed szkołą.

Jeśli szkoła jest organizacją typu Zeusa, z silnym dominującym dyrektorem, który kontroluje nadmiernie każdy najdrobniejszy aspekt pracy swych podwładnych i każdą aktywność uczniów, staje się ona miejscem, w którym nauczyciele i uczniowie muszą się całkowicie podporządkować obowiązującej wizji, często za cenę swej autentyczności i kosztem zaspokojenia swych potrzeb lub wejścia w otwarty konflikt, który prawie nigdy nie kończy się dobrze dla obu stron.

Innym typem kultury jest **kultura Apolla**, nazywana też kulturą roli lub kulturą biurokratyczną, ponieważ jej cechą charakterystyczną jest silnie zhierarchizowana, sztywna struktura oraz istnienie mocno rozbudowanego systemu procedur, przepisów i regulacji wewnętrznych. Człowiek jest w ramach organizacji tego typu biernym wykonawcą zadań przypisanych przez określoną przepisami rolę. Najważniejsze jest tu różnego rodzaju prawo, które precyzyjnie określa działania ludzi i całej organizacji.

Organizacja o tego typu kulturze świetnie sprawdza się w zadaniach niekoniecznie prostych, ale rutynowych i powtarzalnych, które można wykonywać w identyczny sposób wielokrotnie, zgodnie z określonymi z góry, szczegółowymi algorytmami postępowania. Takie zadania są dosyć typowe dla różnego rodzaju urzędów administracji państwowej i lokalnej, szczególnie tych, które na co dzień wykonują zadania według określonego dokładnie przez ustawodawcę schematu, jak na przykład wydziały urzędów miejskich zajmujące się wydawaniem dowodów osobistych, praw jazdy czy różnego rodzaju pozwoleń.

Szkoła jest instytucją, w której, jeśli tego typu działania się pojawiają, to są marginalne i służą zawsze jedynie realizacji podstawowych dla niej zadań, które ze swej natury są zmienne, w dużym stopniu nieprzewidywalne i w odniesieniu do każdej kolejnej klasy i ucznia niepowtarzalne. Kultura mająca cechy kultury Apolla będzie więc nieadekwatna do celów i zadań szkoły,

będzie prowadzić wręcz do zgubnej rutyny przez nadmierną biurokratyzację różnych aspektów pracy szkoły.

Jeśli szkoła będzie miała cechy kultury Apolla, jej dyrekcja większą wagę przykładać będzie do zgodności wszelkich działań z prawem oświatowym niż do ich sensowności z punktu widzenia procesu uczenia się i rozwoju uczniów. Większą troską będą otaczane w takiej szkole „papiery” niż uczniowie z ich różnorodnymi problemami. Wydaje się, że przez setki lat rozwoju ideologie edukacji i współczesne systemy edukacyjne nabrały takich cech.

Trzeci typ to **kultura Ateny**, zwana inaczej kulturą ekspertów, zadań lub kulturą pracy zespołowej. Charakterystyczne dla tej kultury jest istnienie takiej struktury organizacyjnej, która przez swoją elastyczność pozwala ciągle dopasowywać się do potrzeb złożonych i trudnych do jednoznacznego uchwycenia zadań. W kulturze tego typu ceni się wiedzę i kompetencje jednostki oraz daje jej dużo swobody w ramach określanych dla poszczególnych zespołów i przez te zespoły spójnych zadań.

Szczególnie dobrze sprawdza się kultura Ateny w realizacji twórczych, innowacyjnych działań, takich, które za każdym razem muszą się opierać na nowych, innych niż dotychczas znane, sposobach postępowania. Pozwala ona na pełne zaangażowanie się każdego, zgodnie z jego kompetencjami i umiejętnościami, dając dużo autonomii w działaniu, która jednak zawsze musi się realizować w kontekście dobrze zorganizowanej i spójnej pracy zespołowej, będącej tu najbardziej cenioną formą pracy.

Wydaje się, że instytucje edukacyjne ze swoimi celami i zadaniami szczególnie dobrze pasują do tego typu kultury. Szkoły są organizacjami o bardzo wysokim poziomie kompetencji pracowników i złożoności zadań, które przed nimi stoją. Wymaga to z jednej strony dużego poziomu autonomii w działaniu, pozwalającej ekspertom zachować poczucie wpływu na swą pracę, z drugiej zaś – wysokiego poziomu kooperacji, gdyż bez niej nie da się uchwycić dobrze problemów i znaleźć właściwych ich rozwiązań.

Kultura Ateny pozwala stworzyć warunki pracy, które odpowiadają na oba te wyzwania. W przeciwieństwie do kultury Zeusa, która ograniczała przez silną osobowość szefa, oraz kultury Apolla, która robiła to samo przez silny system regulacji wewnętrznych określających dokładnie pracę każdego członka organizacji, kultura Ateny pozwala działać autonomicznie. Jednocześnie, dzięki zapewnieniu spójności działań, pozwala dobrze sobie radzić z faktem złożoności problemów stojących na co dzień przed szkołą przez tworzenie warunków do pracy zespołowej.

Ostatnią wreszcie z opisywanych przez Handy'ego kulturą jest **kultura Dionizosa**, zwana też kulturą jednostki, osoby lub wolności. Ważną jej cechą jest brak w organizacji wyraźnej struktury, hierarchii oraz systemu kontroli. Jednostki mają tu nieskrępowaną swobodę, ich działania nie są w żaden sposób skoordynowane. Realizują one w głównej mierze swoje indywidualne cele, a organizacja służy im tylko jako narzędzie ułatwiające radzenie sobie w tym procesie poprzez dostarczenie szyldu, miejsca i warunków materialnych do realizacji tego, co poszczególne osoby chcą osiągnąć.

Organizacje tego typu w obszarze działań publicznych spotyka się najczęściej w sferze kultury. Często są tworzone przez całkowicie niezależnych od siebie, kreatywnych i ciągle poszukujących artystów. Działają oni zwykle „na własną rękę”, realizując swoje wizje artystyczne. Jedynym ograniczeniem ich aktywności są z jednej strony – wyobraźnia i kreatywność artysty, z drugiej zaś – odporność odbiorcy, który akceptuje kolejne dzieła artysty lub ich nie akceptuje i daje swym preferencjom wyraz przez podjęcie decyzji o skorzystaniu z oferty instytucji kultury, czy też kupując wytwór artysty.

W szkole działania tego typu niezbyt dobrze się sprawdzają w toku długiego i złożonego procesu edukacyjnego, którego powodzenie w postaci pełnego i wszechstronnego rozwoju człowieka zależy od przemyślanych, uzgodnionych i spójnych działań wielu osób zajmujących się dziećmi w szkole.

Jeśli szkoła jest organizacją tego typu, to w rezultacie pojawia się w jej pracy duża dawka chaosu, która częściej prowadzi do porażek i frustracji różnych grup uczniów i nauczycieli niż do pozytywnego rezultatu w postaci twórczych osiągnięć będących rezultatem pełnego, wszechstronnego i ze wszystkich stron wspieranego rozwoju⁶.

Jak więc widać, konsekwencje kształtu kultury organizacyjnej szkoły dla jej pracy są olbrzymie. Typ kultury może być czymś, co przeszkadza lub pomaga realizować podstawowe zadania i osiągać główny cel szkoły, jakim jest wszechstronny rozwój młodego człowieka. Jednocześnie bardzo często czynnik ten nie jest brany pod rozwagę i nie jest przedmiotem systematycznych działań zmierzających do ukształtowania takiej kultury, by mogła ona przyczynić się do realizacji głównego celu szkoły. Potrzebę takiego kształtowania kultury szkoły, by zbliżała się swymi cechami do kultury Ateny, trzeba uznać

⁶ Ch. Handy, *Gods of Management*, Pan, London 1985.

w związku z tym postulatem za jedno z najważniejszych wyzwań stojących wobec zmian i innowacji pojawiających się w obszarze edukacji.⁷

Zgadzać się zasadniczo z poglądami Bottery'ego i Handy'ego, że kultura Ateny jest najwłaściwsza dla szkół i innych instytucji edukacyjnych z powodu zadań, jakie przed nimi stoją, należy jednocześnie zauważyć, że twierdzenie to wynika z przyjęcia określonego sposobu spojrzenia na edukację, które nie jest jedynym możliwym. Stoi za nim bardzo mocne założenie, że istotą procesu edukacji jest tworzenie warunków do dokonującej się w szkole i dzięki szkole, poprzez organizowane przez nią interakcje społeczne, nieustającej rekonstrukcji świata⁸.

Proces ten jest procesem twórczym ze swej natury, niedającym się opisać za pomocą raz na zawsze z góry określonych lub jednostronnie narzuconych algorytmów, jest też procesem o charakterze społecznym, w którym jednostka może realizować swoje dążenia w kontekście dążeń i potrzeb innych ludzi, z którym wspólnie działa.

Takie postrzeganie procesów edukacyjnych wyklucza kulturę organizacyjną typu Zeusa, której sens stanowi dominacja wizji jednej osoby kierującej szkołą i mniej lub bardziej narzucony przymus w jej realizacji. Biurokratyczna kultura, jaką jest kultura Apolla, również nie pasuje do takiego rozumienia sensu i celu edukacji, narzuca bowiem obowiązujące wszystkich schematy i krępuje organizację pracy w szkole, dokładnie określając za pomocą prawa nawet najdrobniejsze aspekty jej działania. Kultura Dionizosa wreszcie stawia co prawda na spontaniczność, indywidualność i wolność jednostki, przeciwstawia ją jednak społeczności i zespołowi, co grozi brakiem spójności działań lub wręcz niebezpieczną dla całego społeczeństwa, ale także i poszczególnych jednostek w nim żyjących, anarchią i chaosem.

Wydaje się, że patrząc na kulturę instytucji edukacyjnych z perspektywy rzeczywistości polskiej szkoły, a nie z perspektywy założeń aksjologicznych, które leżą u źródeł twierdzenia o najlepszym dopasowaniu kultury typu Ateny do potrzeb szkół, należy się spodziewać, że kultura tych instytucji może przybierać różny kształt. Określać ją mogą różnorodne czynniki, takie jak: kontekst społeczno-polityczny, uwarunkowania historyczne, tradycja i wyrastająca

⁷ M. Bottery, *The Ethics of Educational Management: Personal, Social and Political Perspectives on School Management*, Cassell, London 1992.

⁸ M. Bottery, *The Morality of the School: the Theory and Practice of Values in Education*, Cassell, London 1990.

z niej ideologia edukacyjna czy wreszcie, w największym zapewne stopniu, sposoby myślenia i system wartości profesjonalnych osób decydujących o edukacji oraz samych nauczycieli i dyrektorów szkół⁹.

Wydaje się, że większość z wymienionych wyżej czynników przez lata przyczyniała się i nadal będzie się przyczyniać do kształtowania się w szkołach polskich kultury organizacyjnej typu Apolla, cechującej się nadmierną koncentracją na zgodności z prawem oświatowym, formalnym rozumieniu programów nauczania i biurokratycznych sposobach drobiazgowej kontroli różnych aspektów procesu uczenia się, nauczania i kierowania szkołą w ogóle.

Nieodpowiedniość takiej kultury organizacyjnej szkoły w stosunku do złożoności jej podstawowego zadania, jakim jest wszechstronny rozwój człowieka, ale też w stosunku do wyzwań, jakie niesie z sobą coraz szybciej zmieniająca się rzeczywistość, stała się impulsem do sformułowania propozycji zmiany pozwalającej zacząć rozwijać szkołę i jej kulturę w kierunku takiej, jaka w większym stopniu odpowiadałaby interesom uczących się oraz wyzwaniom szybko zmieniającej się współczesności. Zmiana ta dotyczy kluczowej sprawy sposobu, w jaki jest nadzorowana i oceniana praca szkoły. Kształt nadzoru zawsze odciska silne piętno na kulturze organizacyjnej szkoły, zarówno przez wskazywanie, co konkretnie będzie w ramach tego nadzoru poddawane kontroli, jak i przez wybór i wartościowanie jego wewnętrznej lub zewnętrznej formy, a także zastosowanie określonych metod i procedur prowadzenia nadzoru.

Proponowana reforma systemu nadzoru pedagogicznego placówek oświatowych niesie z sobą bardzo istotne zmiany we wszystkich tych aspektach, a co za tym idzie, może stanowić impuls do transformacji kultury organizacyjnej tych placówek. Za najważniejszy element reformy należy uznać propozycję nowego systemu ewaluacji oświaty. Już sama nazwa tego kluczowego elementu wiele mówi o istocie nowego podejścia. Nie pojawiają się tu takie terminy, jak kontrola, inspekcja, wizytacja, które niosą z sobą silne skojarzenia z tradycyjnie rozumianym nadzorem typowym dla biurokratycznej tradycji edukacyjnej i kultury organizacyjnej typu Apolla. Pojawia się termin „ewaluacja”, który daje możliwość myślenia o aktywnej partycypacji, demokratyzacji i otwartości całego procesu. Mowa wreszcie o ewaluacji wewnętrznej, która jest opisywana jako proces zespołowej refleksji nad tym, co się dzieje w szkole na poziomie profesjonalnym, i traktowana jako bardzo ważny element całego procesu ewaluacji szkoły.

⁹ R. Dorczak, *System normatywny instytucji edukacyjnej – badanie porównawcze w dekadzie 1990–2000*, rozprawa doktorska, UJ, Kraków 2004.

Ważnym punktem wyjścia do wprowadzenia nowego systemu nadzoru opartego na ewaluacji jest określenie wymagań państwa wobec szkół i placówek. Decydują one o specyfice nowego podejścia do nadzoru przez wskazanie tych, a nie innych aspektów pracy szkoły, co ma również znaczenie z punktu widzenia zmian w kulturze, jakie wybór ten bez wątpienia generuje.

Wymagania te zostały opisane w czterech podstawowych obszarach pracy szkoły: w zakresie **efektów** edukacyjnych, **procesów** edukacyjnych, relacji ze **środowiskiem**, w którym procesy te zachodzą, oraz w zakresie **zarządzania** szkołą i toczącymi się w niej działaniami. Wymagania w tych czterech obszarach zostały określone na poziomie dość ogólnym, pozwalającym szkole zarówno na wytyczanie kierunków działania, jak i prowadzenie pracy placówki zgodnie z odczuwanymi lokalnie potrzebami i warunkami środowiskowymi konkretnej szkoły.

Widać jednak wyraźnie, że za wymaganiami tymi stoi określona koncepcja szkoły, która przekłada się na jej konkretną kulturę organizacyjną. Wśród wskazanych przez pomysłodawców reformy wymagań pojawiają się takie, które wyraźnie pozytywnie wartościują rodzaj działań typowy dla kultury organizacyjnej opisywanej jako kultura typu Ateny. Najwyraźniej będzie to można zobaczyć, jeśli spojrzymy na kilka szczegółowych wymagań, które wprost wiążą się z widzeniem szkoły przez pryzmat kultury Ateny:

1. Wymaganie 1.3 z obszaru określonego jako **efekty**, które brzmi na poziomie ogólnym: „**uczniowie są aktywni**”, a w charakterystyce wymagania nawet dobitniej: „uczniowie są samodzielni w podejmowaniu różnorodnych aktywności na rzecz własnego rozwoju i rozwoju szkoły lub placówki”. Jak widać, wymaganie to ceni udział uczniów w pracy szkoły, stymuluje zatem rozwój takich działań, które aktywność ucznia rozwijają, wzmacniają jego znaczenie i przypisują mu aktywną rolę w procesach edukacyjnych, gdy w tradycyjnym podejściu był on mniej lub bardziej biernym odbiorcą działań przygotowywanych i prowadzonych przez szkołę.
2. Wymaganie 2.3 z obszaru określonego jako **procesy**, które brzmi: „**procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany**”, a w charakterystyce wymagania: „nauczyciele pracują wspólnie z uczniami nad doskonaleniem procesów edukacyjnych”. W wymaganiu tym pojawia się teza o konieczności organizowania wspólnej aktywności uczniów i szkoły w obszarze organizacji procesów edukacyjnych. Jest to kolejny element sprzyjający rozwojowi cech kultury pracy zespołowej.

3. Wymaganie 2.4 z obszaru określonego jako **procesy**, które brzmi na poziomie ogólnym: „**procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli**”, co jest bardzo wyraźnym wskazaniem dotyczącym tego, jaki rodzaj pracy jest ceniony i mocno wspiera rozwój kultury profesjonalnego dialogu w szkole.
4. Wymaganie 3.4 z obszaru określonego jako **środowisko**, które na poziomie ogólnym brzmi: „**rodzice są partnerami szkoły**”, a w charakterystyce wymagania pojawia się zapis: „rodzice współdecydują w sprawach szkoły i uczestniczą w podejmowanych działaniach”. Jest to kolejny impuls do budowy atmosfery szeroko pojętej pracy zespołowej, która angażuje nie tylko uczniów i nauczycieli, ale także rodziców i innych partnerów szkoły.
5. Wymaganie 4.1 z obszaru nazywanego **zarządzaniem**, brzmiące na poziomie ogólnym: „**funkcjonuje współpraca w zespołach**”, które w charakterystyce wymagania jest rozwinięte w sformułowanie: „nauczyciele wspólnie planują działania podejmowane w szkole, rozwiązują problemy i doskonalą metody i formy współpracy”. Wymaganie to z jednej strony wzmacnia dodatkowo te elementy, które były już wyrażone w innych obszarach, z drugiej zaś podkreśla, że obszar zarządzania też wymaga pracy zespołowej i nie może być tylko zadaniem dyrekcji szkoły, co w tradycyjnym podejściu do kierowania szkołą jest dość typowym sposobem myślenia¹⁰.

Podsumowując – wskazane wymagania zakładają pozytywną wartość współpracy i spójnej aktywności różnych grup działających wspólnie na terenie szkoły. Można z całą pewnością stwierdzić, że będą one, przez swą obecność na liście kwestii ważnych dla nowego systemu nadzoru, w istotny sposób kreować rzeczywistość szkolną. Dodatkowym czynnikiem wspierającym taką zmianę jest fakt, że jedną z istotnych innowacji wprowadzanego modelu nadzoru pedagogicznego jest jego elastyczność, zawarta w założeniu, że kształt wymagań będzie ciągle dookreślany w procesie dyskusji pomiędzy różnymi grupami interesariuszy, wśród których nauczyciele i dyrektorzy szkół będą mieli w tym procesie, w toku ewaluacji wewnętrznej, największą do powiedzenia.

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. 09/168/1324 z dnia 9 października 2009.

BADANIE KULTURY ORGANIZACYJNEJ SZKÓŁ

Ważne z punktu widzenia powodzenia proponowanej zmiany edukacyjnej jest pytanie o to, jak zaprojektowana zmiana, niosąca z sobą cechy kultury organizacyjnej typu Ateny, ma się do kultury istniejącej w momencie wprowadzania zmiany w działających w polskich warunkach placówkach edukacyjnych.

Próba odpowiedzi na to pytanie jest badanie przeprowadzone z udziałem nauczycieli i dyrektorów 64 szkół biorących udział w pierwszej fazie wdrażania nowego systemu ewaluacji. Badanie to przeprowadzono w okresie od lutego do sierpnia 2010 roku, a wzięły w nim udział 642 osoby, co daje średnio około 10 osób z każdej z 64 placówek. W rzeczywistości liczba badanych wahała się od 2 do dwudziestu kilku osób w zależności od wielkości placówki.

Do badania użyto kwestionariusza autorstwa Charlesa Handy'ego, który składa się z 14 pytań dotyczących różnych aspektów funkcjonowania szkoły jako organizacji¹¹. Pierwsze z pytań kwestionariusza dotyczy oceny stylu kierowania szkołą przez dyrektora, następne pytania odnoszą się do tego, jaka jest rola i miejsce nauczycieli w procesach zachodzących w szkole, jakie są sposoby organizowania i kontroli pracy szkoły, jakie formy pracy stosuje się w niej i jakie jest miejsce współpracy, kto podejmuje decyzje, kto kontroluje przepływ informacji, jak szkoła kontaktuje się ze środowiskiem i jak są rozwiązywane w niej konflikty¹². Jak widać, pytania dotyczą bardzo różnych aspektów działania szkoły i pozwalają uchwycić kulturę organizacyjną w różnych obszarach.

Celem badania było dotarcie do tego, jak o kulturze organizacyjnej swoich szkół myślą nauczyciele i dyrektorzy tych spośród nich, które znalazły się w pewnym sensie w awangardzie nowego systemu ewaluacji szkoły. Szkoły te brały udział w projekcie dobrowolnie, a był on proponowany placówkom znanym w środowisku jako wyróżniające się aktywnością i chęcią rozwoju. Fakt ten mógł mieć istotne znaczenie dla zachodzących w szkole procesów oraz, w konsekwencji, dla kultury organizacyjnej tych szkół. Jednocześnie jednak zakładano, że mimo wszystko opisane wcześniej czynniki, działając na te szkoły, przyczyniły się do ukształtowania się w nich kultury o cechach odbiegających

¹¹ Ch. Handy, *Kultura szkoły i jej znaczenie*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. D. Elsner, MEN, Warszawa 1997.

¹² D. Elsner, D. Ekiert-Grabowska, B. Kozusznik, *Jak doskonalić pracę dyrektora szkoły. Materiały do samokształcenia*, Tom III, *Kierowanie szkołą*, WOM, Katowice 1997.

od pożądanej kultury typu Ateny, co powinno znaleźć wyraz w ocenach wyrażanych przez badanych.

Okazało się, że wyniki badania odbiegają w dość dużym stopniu od tego założenia. Jego rezultaty zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Sposób widzenia kultury organizacyjnej placówek oświatowych przez nauczycieli i dyrektorów szkół biorących udział w pierwszej fazie ewaluacji

Typ kultury organizacyjnej	Liczba osób badanych wskazujących na dany typ kultury	Procentowy udział wskazań danego typu kultury
Kultura władzy (Zeusa)	77	12,0%
Kultura roli (Apolla)	156	24,3%
Kultura zadania (Ateny)	248	38,6%
Kultura osoby (Dionizosa)	134	20,9%
Kultura nieokreślona	27	4,2%
Razem	642	100%

Źródło: opracowanie własne

Spośród 642 badanych osób 27 udzieliło odpowiedzi niepełnych w takim stopniu, że niemożliwe było określenie, jaka jest kultura ich szkoły. Stanowiło to zaledwie 4,2% spośród wszystkich badanych, pozostałe 95,8% osób udzieliło pełnej odpowiedzi, na podstawie której można było obliczyć wynik mówiący o typie kultury widzianej oczami badanych.

Zdecydowanie najczęstszy, jak wynika z zamieszczonych wyżej danych, okazał się wynik wskazujący na postrzeganie przez badanych swojej szkoły jako organizacji o kulturze Ateny. Taka ocena pojawiła się u 248 osób, co stanowi 38,6% spośród badanych. Jest to, jak wcześniej powiedziano, kultura organizacyjna pożądana przez twórców nowego systemu nadzoru, tak przynajmniej wynika z analizy najważniejszych elementów tej zmiany. Jest ona też jednocześnie pożądanym efektem pozytywnych zmian rozwojowych w polskich szkołach, jakie są celem proponowanej reformy. Fakt, że tak duża grupa osób ze szkół wchodzących do nowego systemu ewaluacji w pierwszej kolejności ocenia kulturę organizacyjną swych szkół zgodnie z duchem i celami reformy nadzoru, powinien niewątpliwie napawać dużym optymizmem.

Widzenie własnej szkoły jako organizacji o charakterze Apolla, co przed przystąpieniem do badania było uznane za sytuację, która prawdopodobnie

będzie zdarzać się najczęściej, pojawiło się tylko u 156 badanych, co stanowi 24,3% badanych. To wynik niższy od spodziewanego, niemniej jest to druga w kolejności co do częstości pojawiania się w ocenach badanych osób kultura organizacyjna. Można więc powiedzieć, że cechy kultury Apolla są istotnym elementem kultury organizacyjnej badanych szkół. Jest to dość oczywiste w kontekście długiej tradycji biurokratycznego kierowania szkołami, która niewątpliwie zostawiła stosunkowo trwałe ślad w umysłach i sposobach działania ludzi w nich pracujących.

Nieco mniej osób, bo tylko 134, czyli 20,9% osób biorących udział w badaniu, widziało kulturę swojej szkoły jako kulturę Dionizosa. Należy zwrócić uwagę, że jest to dość wysoki wynik, rzadko spotykany w badaniach nad kulturą organizacyjną przy użyciu schematu i narzędzia zaproponowanego przez Handy'ego¹³. Sam autor typologii kultur organizacyjnych wskazywał zresztą na fakt, że spotyka się ją rzadko, a jeśli już, to w organizacjach sfery kultury, takich jak teatry czy instytucje artystyczne¹⁴.

Ten stosunkowo wysoki wynik w badanej grupie jest być może związany z faktem, że w badaniu brali udział nauczyciele i dyrektorzy ze szczególnego rodzaju szkół. Jak już wspomniano, zgłosiły się one do programu na ochotnika, można więc zaryzykować stwierdzenie, że większość z nich, a co za tym idzie, także ludzi w nich pracujących, to osoby kreatywne i w dużym stopniu niezależne w działaniach. Cechy te bliskie są temu, co jest typowe dla kultury Dionizosa.

Kultura tego typu cechuje się wysokim stopniem niezależności ludzi, czasem graniczącym wręcz z anarchią. Cechą szkoły o tego typu kulturze będzie więc duża kreatywność, ale połączona z wysokim stopniem niespójności i przypadkowości oddziaływań edukacyjnych, co nie jest zbyt pożądane z punktu widzenia procesów edukacyjnych, szczególnie na poziomie rozwoju konkretnego ucznia. Kreatywność, ale połączona ze swego rodzaju chaosem i niepewnością w oddziaływaniach edukacyjnych, może też czasem prowadzić do powstawania zaburzeń o charakterze neurotycznym lub co najmniej być źródłem niepotrzebnego niepokoju i stresu. Wynik ten, który pojawił się w badaniu szkół „przodujących” we wprowadzaniu nowego sposobu ewaluacji, trzeba odebrać jako sygnał problemów, jakie może napotkać projekt wdrażania

¹³ A. Kurkiewicz, M.M. Stuss, *Diagnoza kultury organizacyjnej w III komisariacie*, „Zarządzenie Publiczne” 2006, nr 2, UJ, Kraków 2006.

¹⁴ Ch. Handy, R. Aitken, *Understanding Schools as Organisations*, Penguin, Harmondsworth 1986.

nowego systemu nadzoru pedagogicznego, który, z wynikającą z cech takiej kultury skłonnością do źle rozumianej autonomii czy wręcz anarchii, będzie musiał sobie w toku wdrażania zmiany jakoś poradzić.

Ostatnia z opisywanych w koncepcji Handy'ego kultur, czyli kultura Zeusa, pojawiła się jako wynik u zaledwie 77 badanych osób, co stanowi zaledwie 12,0% badanej grupy. W porównaniu z podobnymi badaniami kultur organizacyjnych jest to wynik znacząco niższy¹⁵. Dyrektor szkoły czy każdej innej placówki jest dość często silną, charyzmatyczną osobowością, która odciska swe piętno na organizacji. Znajduje to wyraz w kulturze organizacyjnej, która często jest określana przez taką osobowość tak mocno, że staje się kulturą Zeusa. Niski wynik uzyskany w badaniu w odniesieniu do tego typu kultury może wynikać z dwóch różnych, wykluczających się raczej przyczyn.

Po pierwsze, co byłoby z punktu widzenia reformy pozytywne, może wynikać z rozwoju cech kultury Ateny, która stawiając na autentyczną pracę zespołową, sytuuje dyrektora jako równoprawnego członka zespołu i zapobiega pojawianiu się cech kultury „narzucanych” przez jedną silną osobowość autorytarnego szefa.

Po drugie, i jest to trochę mniej pozytywna z punktu widzenia reformy możliwość, może to wynikać ze słabości dyrektorów polskich szkół i niezbyt dużej liczby silnych i zdecydowanych osobowości pośród nich.

Opierając się na wynikach opisywanego tu badania, trudno jednoznacznie stwierdzić, która z tych możliwości jest bliższa prawdy. Zapewne jest tak, że w przypadku różnych szkół może to być zarówno jedna, jak i druga z nich.

Tak przedstawiają się wyniki badania, jeśli spojrzymy na nie zgodnie ze standardowym sposobem interpretacji kwestionariusza zaprojektowanego przez Charlesa Handy'ego, w którym dla każdej osoby oblicza się wynik, biorąc pod uwagę jednocześnie wszystkie odpowiedzi na 14 pytań kwestionariusza, obejmujące różne, opisane już wcześniej, zagadnienia. W trakcie analizy wyników zauważono jednak dość ciekawe różnice w rozkładzie wyników odpowiedzi na kolejne pytania. W większości z 14 pytań rozkład wyników jest zgodny z przedstawionym rezultatem ogólnym. W kilku obszarach odbiega jednak od tego schematu w interesujący sposób. Spójrzmy na te rozbieżności przez pryzmat trzech kultur organizacyjnych, które w badaniu ogólnym okazały się rzadziej wybierane niż kultura Ateny.

¹⁵ A. Kurkiewicz, M.M. Stuss, *Zmiany w systemie społecznym Powiatowych Urzędów Pracy. Metody pracy: kultura organizacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

Pierwszą z tych kultur jest biurokratyczna kultura Apolla. W badaniu ogólnym okazało się, że odpowiedzi 24,3% badanych należy uznać za wskazujące na tego typu kulturę. Znacząco inny rezultat uzyskano, patrząc na izolowane odpowiedzi na pytanie 3 i 7 kwestionariusza. Pierwsze z nich dotyczy tego, co jest ważne dla nauczycieli, gdy podejmują decyzje w swej codziennej pracy, drugie mówi o podziale pracy i zadań.

W tych dwóch kwestiach badani udzielają odpowiedzi świadczących o tym, że widzą je w kontekście swojej szkoły jako dziedziny, w których dominują rozwiązania typowe dla kultury Apolla. Szczegółowe wyniki odpowiedzi na te pytania, widziane przez pryzmat kultury, na jaką wskazują, przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Sposób widzenia kultury organizacyjnej szkoły w odpowiedziach na pytania 3. i 7. kwestionariusza

Typ kultury organizacyjnej	Liczba osób badanych wskazujących na dany typ kultury	Procentowy udział wskazań danego typu kultury
Kultura władzy (Zeusa)	Pytanie 3 – 6 osób	1%
	Pytanie 7 – 24 osoby	4%
Kultura roli (Apolla)	Pytanie 3 – 414 osób	64%
	Pytanie 7 – 319 osób	50%
Kultura zadania (Ateny)	Pytanie 3 – 150 osób	24%
	Pytanie 7 – 261 osób	40%
Kultura osoby (Dionizosa)	Pytanie 3 – 72 osoby	11%
	Pytanie 7 – 19 osób	3%
Kultura nieokreślona (brak odpowiedzi)	Pytanie 3 – 0 osób	0%
	Pytanie 7 – 19 osób	3%
Razem	Pytanie 3 – 642 osoby	100%
	Pytanie 7 – 642 osoby	100%

Źródło: opracowanie własne

Drugą z kultur, które w badaniu ogólnym okazały się rzadsze od dominującej kultury, jest kultura Zeusa. Jak pamiętamy, w badaniu ogólnym wskazała ją tylko 12% respondentów. Kiedy spojrzymy na wyniki odpowiedzi na poszczególne pytania, okazuje się, że kultura ta jest najwyraźniej spośród czterech

możliwych kultur widoczna w odpowiedziach na pytania 11 i 12 kwestionariusza. Pytanie 11 dotyczy podejmowania decyzji w szkole, a 12 – kontroli procesów przesyłania informacji. W obu tych pytaniach wskazanie zgodne z kulturą Zeusa jest najczęstsze, w pierwszym z nich na drugim miejscu jest odpowiedź zgodna z kulturą Apolla, co pokazuje siłę prawa oświatowego w szkole, w drugim prawie równie częsta jest odpowiedź typowa dla kultury Ateny, co pozytywnie świadczy o procesach pracy zespołowej. Jednocześnie wyniki wskazują na dużą rolę działań typowych dla dyrektywnej kultury Zeusa w zadaniach wymagających podejmowania decyzji, w tym decyzji o sposobie zarządzania informacją w szkole. Jest to dosyć ciekawy wynik, wskazujący na miejsca w pracy szkoły, w których silne jednoosobowe kierowanie jest być może potrzebne, ale także na miejsca oporu i wyzwania stojące przed kimś, kto kulturę szkoły chciałby zmienić. Szczegółowe wyniki odpowiedzi na te dwa pytania są przedstawione w tabeli 3.

Tabela 3. Sposób widzenia kultury organizacyjnej szkoły w odpowiedziach na pytania 11 i 12 kwestionariusza

Typ kultury organizacyjnej	Liczba osób badanych wskazujących na dany typ kultury	Procentowy udział wskazań danego typu kultury
Kultura władzy (Zeusa)	Pytanie 11 – 258 osób	40%
	Pytanie 12 – 242 osoby	38%
Kultura roli (Apolla)	Pytanie 11 – 220 osób	35%
	Pytanie 12 – 82 osoby	12%
Kultura zadania (Ateny)	Pytanie 11 – 62 osoby	10%
	Pytanie 12 – 227 osób	36%
Kultura osoby (Dionizosa)	Pytanie 11 – 101 osób	15%
	Pytanie 12 – 83 osoby	12%
Kultura nieokreślona (brak odpowiedzi)	Pytanie 11 – 0 osób	0%
	Pytanie 12 – 10 osób	2%
Razem	Pytanie 11 – 642 osoby	100%
	Pytanie 12 – 642 osoby	100%

Źródło: opracowanie własne

Ostatnią wreszcie kulturą, która w badaniu ogólnym była wskazywana przez więcej niż co piątego badanego, czyli 20,9% spośród nich, jest nastawiona na nieograniczoną wolność kultura Dionizosa. Rozwiązania pasujące do tej kultury były wybierane przez badanych częściej w dwóch ostatnich pytaniach kwestionariusza, które dotyczyły odpowiednio: sposobów widzenia środowiska lokalnego szkoły (pytanie 13) oraz sposobów radzenia sobie z konfliktami w zespole (pytanie 14).

Bardzo ciekawie z punktu widzenia założeń proponowanego systemu ewaluacji szkół przedstawiają się odpowiedzi na pierwsze z tych pytań. Dotyczy ono sposobów widzenia i relacji ze środowiskiem lokalnym szkoły. Badani wybierają tu najczęściej odpowiedź typową dla kultury Dionizosa (43,5%), często też nie dają odpowiedzi na to pytanie (10,5% badanych!). Wynik ten sugeruje, że nauczyciele nie wiedzą, jakie są i powinny być relacje pomiędzy ich pracą i szerzej pracą szkoły a środowiskiem lokalnym, a jeśli wchodzi z nim w kontakt, to na typowej dla kultury Dionizosa zasadzie przypadkowych i nieskoordynowanych działań jednostkowych. Świadczyć to może o niskim poziomie świadomości w zakresie możliwości i „wykorzystania zasobów środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju”, jak formułuje to pierwsze z wymagań w obszarze **środowisko**¹⁶. Wydaje się, że może to być jedno z wyzwań czekających na promotorów zmiany w szkołach polskich oraz instytucje wspierające doskonalenie pracy szkół.

Drugie z pytań, w których odpowiedzi typowe dla kultury Dionizosa nie są najczęstsze, ale prawie równie częste jak te świadczące o kulturze Ateny (odpowiednio 296 osób i 294 osoby – po około 46%), dotyczyło radzenia sobie z konfliktami w szkole. Uzyskany wynik świadczy najprawdopodobniej o tym, że poziom umiejętności radzenia sobie z konfliktem lub styl tego radzenia jest w różnych szkołach inny. Jedne z nich stosują sposób rozwiązywania konfliktów polegający na zespołowej refleksji nad nim (kultura Ateny), drugie – stosując *ad hoc* indywidualnie przez zaangażowanych w konflikcie dobrane sposoby radzenia sobie (kultura Dionizosa). Wydaje się, że ten pierwszy sposób jest – z punktu widzenia pożądanego przez wizję reformy zmian w kierunku szkoły rozwijającej się, ale też z punktu widzenia efektywności radzenia sobie z konfliktami w organizacji – o wiele bardziej konstruktywny. Szczegółowe wyniki odpowiedzi na ostatnie dwa pytania kwestionariusza zamieszczono w tabeli 4.

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. 09/168/1324 z dnia 9 października 2009.

Tabela 4. Sposób widzenia kultury organizacyjnej szkoły w odpowiedziach na pytania 13 i 14 kwestionariusza

Typ kultury organizacyjnej	Liczba osób badanych wskazujących na dany typ kultury	Procentowy udział wskazań danego typu kultury
Kultura władzy (Zeusa)	Pytanie 13 – 22 osoby	3,5%
	Pytanie 14 – 14 osób	2%
Kultura roli (Apolla)	Pytanie 13 – 163 osoby	25,5%
	Pytanie 14 – 39 osób	6%
Kultura zadania (Ateny)	Pytanie 13 – 112 osób	17,5%
	Pytanie 14 – 296 osób	46%
Kultura osoby (Dionizosa)	Pytanie 13 – 277 osób	43,5%
	Pytanie 14 – 294 osoby	46%
Kultura nieokreślona (brak odpowiedzi)	Pytanie 13 – 68 osób	10,5%
	Pytanie 14 – 0 osób	0%
Razem	Pytanie 11 – 642 osoby	100%
	Pytanie 12 – 642 osoby	100%

Źródło: opracowanie własne

WNIOSKI I REKOMENDACJE

Podsumowując można stwierdzić, że rezultaty uzyskane w badaniu są w pewnym stopniu pozytywne z punktu widzenia zamierzeń reformy w związku z wysokim (38,6%) odsetkiem wyników wskazujących na postrzeganie szkół biorących udział we wprowadzaniu nowego sposobu ewaluacji jako instytucji o kulturze Ateny. Taka jest wizja kultury organizacyjnej zawarta *implicite* w filozofii nowej formuły nadzoru, taki jest kształt przyjętych przez ustawodawcę określającego ramy prawne wymagań i taki też jest pożądaný efekt zmian w funkcjonowaniu szkół pod wpływem nowego sposobu ewaluacji ich pracy. Jeśli w szkołach biorących udział we wstępnej fazie wprowadzania reformy wyraźnie widać cechy kultury pożądaney, jest to niewątpliwie pozytywny sygnał, dający nadzieję, że ten element kontekstu wprowadzanej zmiany będzie wspierał zarówno samą zmianę, jak i rozwój szkół w kierunku przez jej twórców pożądanym.

Jednocześnie widać kilka bardzo niepokojących sygnałów, mogących wskazywać na potencjalne trudności i opory, które z całą pewnością pojawią się w toku wprowadzania zmiany.

Po pierwsze, jeśli weźmiemy pod uwagę liczbę wskazań na kulturę Dionizosa (20,9%) jako tę, która jest kulturą szkoły, w której pracują badani, to jest to sygnał, że rozwój szkoły może napotkać barierę w postaci skłonności do źle rozumianej, zmierzającej niebezpiecznie w kierunku anarchii, autonomii działania oraz wyraźnego braku umiejętności i gotowości współpracy u pewnej, dość licznej, grupy nauczycieli. Wynik ten może też świadczyć o pewnym zagubieniu spowodowanym brakiem doświadczenia i umiejętności w zespołowym radzeniu sobie z konfliktami w organizacji, z którymi ludzie są pozostawiani sami, bo szkoła jako organizacja nie dostarcza instytucjonalnych sposobów radzenia sobie z nimi. Widać to wyraźnie (46% wskazań na kulturę Dionizosa w pytaniu 14) jako ważny problem domagający się rozwiązania na poziomie kierowania zespołami w szkole. Innym istotnym źródłem trudności, które mogą się pojawić w procesie rozwoju szkół, jest brak umiejętności spójnego i uświadomionego przez całą szkołę wchodzenia w edukacyjny kontakt ze środowiskiem lokalnym szkoły (43,5% wskazań na kulturę Dionizosa w pytaniu 13), bez czego nie da się prowadzić wielu ważnych dla procesów edukacyjnych, toczących się w szkole działań.

Po drugie, ciągle silne są w szkołach elementy kultury biurokratycznej typu Apolla (24,3% wskazań na tego typu kulturę), co szczególnie widać przy podziale zadań i ról w szkole i podejmowaniu decyzji w toku codziennej pracy. Może to być zapewne źródłem kontrproduktywnych schematów w działaniu i spowalniać procesy uczenia się, grupowego podejmowania decyzji i działania w codziennej pracy szkoły. Świadomość, że sposoby myślenia i działania typowe dla kultury Apolla są także zapewne ważnym elementem doświadczenia zawodowego, a często również istotną cechą myślenia dużej grupy ludzi przygotowywanych do nowej roli ewaluatorów, wzmacniać może obawy związane z możliwością hamowania przez ten czynnik kulturowy pożądaných zmian.

Po trzecie wreszcie, niska liczba wskazań na kulturę Zeusa (tylko 12% badanych), co może być pozytywnym sygnałem świadczącym o dużej sile zespołu, może jednocześnie być sygnałem słabości dyrektorów szkół, która będzie utrudniać proces zmiany i rozwoju szkół, wymagający szczególnie w fazie wstępnej silnego przywództwa. Równie dwuznaczny wydaje się też wynik szczegółowej odpowiedzi na pytanie 11 kwestionariusza dotyczące podejmowania decyzji w szkole (40% wskazań na kulturę Zeusa). Może to być sygnałem silnego

i konsekwentnego przywództwa, tak potrzebnego w fazie wstępnej zmiany, kiedy musi ona przełamywać opory i radzić sobie z trudnościami typowymi dla początków każdego takiego procesu, może jednakże być też wyrazem sztywnego i autorytarnego narzucania przez dyrektora rozwiązań i braku umiejętności oraz chęci organizowania procesu grupowego podejmowania decyzji w szkole. Ta druga możliwość wydaje się bardziej prawdopodobna w świetle wyników odpowiedzi na pytanie 12 kwestionariusza (38% wskazań na kulturę typu Zeusa), które dotyczyło procesów przepływu informacji w szkole. Dominująca kultura Zeusa będzie w tej sferze utrudniała ten przepływ i obniżała zdolności zespołu do twórczej pracy przy rozwiązywaniu problemów.

Wydaje się, że dla powodzenia prowadzonej zmiany nadzoru pedagogicznego, ale przede wszystkim, co jest oczywiście głównym celem tej reformy, dla powodzenia w sferze rozwoju szkół w kierunku samodzielnych organizacji uczących się, takich, które mogą lepiej służyć rozwojowi ucznia, niezbędne jest podjęcie działań wynikających z przedstawionych tu analiz, które pomogą minimalizować opisane zagrożenia.

BIBLIOGRAFIA

- Bottery M., *The Ethics of Educational Management: Personal, Social and Political Perspectives on School Management*, Cassell, London 1992.
- Bottery M., *The Morality of the School: the Theory and Practice of Values in Education*, Cassell, London 1990.
- Dorczak R., *System normatywny instytucji edukacyjnej – badanie porównawcze w dekadzie 1990–2000*, rozprawa doktorska, UJ, Kraków 2004.
- Dorczak R., *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne” 2009, nr 6.
- Elsner D., Ekiert-Grabowska D., Kożusznik B., *Jak doskonalić pracę dyrektora szkoły. Materiały do samokształcenia*, Tom III, *Kierowanie szkołą*, WOM, Katowice 1997.
- Handy Ch., Aitken R., *Understanding Schools as Organisations*, Penguin, Harmondsworth 1986.
- Handy Ch., *Gods of Management*, Pan, London 1985.
- Handy Ch., *Kultura szkoły i jej znaczenie*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. D. Elsner, MEN, Warszawa 1997.

- Kurkiewicz A., Stuss M.M., *Diagnoza kultury organizacyjnej w III komisariacie*, „Zarządzanie Publiczne” 2006 nr 2, UJ, Kraków 2006.
- Kurkiewicz A., Stuss M.M., *Zmiany w systemie społecznym Powiatowych Urzędów Pracy. Metody pracy: kultura organizacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. 09/168/1324 z dnia 9 października 2009.
- Zbiegień-Maciąg L., *Kultura w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

O AUTORACH

Ewa Bogacz-Wojtanowska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie nauki o zarządzaniu, adiunkt w Katedrze Badań Społeczeństwa Obywatelskiego w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Jej zainteresowania badawcze dotyczą: zarządzania publicznego, zarządzania organizacjami pozarządowymi, relacji sektora pozarządowego z sektorem publicznym i komercyjnym oraz roli organizacji pozarządowych w społeczeństwie obywatelskim.

Dorobek naukowy obejmuje autorstwo dwóch monografii naukowych, współautorstwo i redakcję czterech publikacji książkowych, kilkudziesięciu artykułów naukowych, raportów badawczych i ekspertyz z zakresu zarządzania organizacjami publicznymi i pozarządowymi.

Hanna Cieślak

Absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego, ukończyła studia magisterskie na kierunku: zarządzanie i marketing, specjalność: zarządzanie w oświacie. Podczas studiów angażowała się w różnego rodzaju inicjatywy i projekty edukacyjne: pomagała podczas szkoleń w ramach projektu Szkoły Jagiellońskiej oraz jako badacz uczestniczyła w Gminnym Projekcie Zapobiegania Narkomanii w Miechowie. W ramach studiów na drugim kierunku – ekonomia stosowana na Uniwersytecie Jagiellońskim – odbyła półroczne stypendium w ramach programu Erasmus na Universitat Internacional de Catalunya w Barcelonie. Obecnie jest asystentką koordynatora projektu Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II.

Roman Dorczak

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie: nauki o zarządzaniu, psycholog. Pracuje jako adiunkt w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz docent w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Oświęcimiu, od 2008 roku kieruje Studium Pedagogicznym PWSZ w Oświęcimiu. Stypendysta Farmington Institute, Manchester-Harris College, Oxford University (1996).

Od kilkunastu lat zajmuje się problematyką zarządzania w oświacie, kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli, kultury organizacyjnej instytucji publicznych i edukacyjnych i współpracy szkół z innymi organizacjami publicznymi.

Od początku lat dziewięćdziesiątych jest zaangażowany w liczne projekty krajowe i międzynarodowe poświęcone reformie edukacji: TEMPUS Developing Schools for Democracy in Europe Project, TERM, Szkoły Jagiellońskie, Opening Minus.

Autor wielu artykułów z zakresu zarządzania w sferze publicznej i zarządzania w oświacie, w tym: *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości* („Zarządzanie Publiczne” 2008, nr 2(6), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków). Autor monografii *Psychologiczne aspekty wdrażania zmian w PUP* (Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007).

Marcin Jewdokimow

Doktor socjologii. Absolwent Szkoły Nauk Społecznych Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, Wydziału Dziennikarstwa UW i podyplomowego studium: ewaluacja programów finansowanych ze środków Unii Europejskiej – Akademia Ewaluacji w Wyższej Szkole Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego. Zajmuje się ewaluacją programów społecznych i badaniami społecznymi, między innymi z wykorzystaniem metod wizualnych.

Najważniejszy dorobek ewaluacyjny to: ewaluacja Programu dla Tolerancji prowadzonego przez Fundację Batorego, ewaluacja Programu Młodzież 2000–2007, ewaluacja Programu „Przywróćmy Pamięć” Fundacji Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego (2006 i 2007).

Tomasz Kasprzak

Socjolog, ewaluator. Absolwent studiów doktoranckich w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Członek zespołu badawczego Ośrodka Badań Młodzieży UW. Polski ekspert i korespondent w European Knowledge Centre for Youth Policy, wiceprzewodniczący Stowarzyszenia dla Edukacji i Kultury „Spotkania”. Członek zespołu zadaniowego do spraw Programu Kultura+ (Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego). Pracownik dydaktyczny Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Zajmuje się socjologią edukacji, socjologią problemów społecznych, aktywizacją społeczną, funkcjonowaniem III sektora oraz administracji publicznej w Polsce. Członek zespołów badawczych i ewaluator projektów realizowanych przez administrację publiczną, organizacje pozarządowe, inicjatywy wspólnotowe (między innymi Narodową Agencję Programu „Młodzież w Działaniu”, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Narodowe Centrum Kultury, Fundację im. Stefana Batorego, Amnesty International, Stowarzyszenie Klon/Jawor, Instytut Spraw Publicznych, Polską Akademię Nauk).

Jakub Kołodziejczyk

Magister psychologii, doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu; jest adiunktem na Uniwersytecie Jagiellońskim. Zajmuje się badaniami nad: rozwojem zawodowym człowieka, zarządzaniem w oświacie, profilaktyką w szkole, kierowaniem zespołami wielodyscyplinarnymi. Opublikował dwie monografie: *Agresja i przemoc w szkole* (2004), *Dyscyplina w klasie szkolnej* (2005).

Joanna Kołodziejczyk

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie nauk o zarządzaniu, nauczyciel akademicki; prowadzi zajęcia dla studentów w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz w Instytucie Zarządzania w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Oświęcimiu poświęcone komunikacji społecznej, zarządzaniu zasobami ludzkimi i zarządzaniu w organizacjach publicznych. Autorka publikacji dotyczących między innymi komunikacji i ewaluacji.

Leszek Korporowicz

Dr hab., prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego. Obszar jego zainteresowań naukowych i badawczych zawiera się zasadniczo w dziedzinie socjologii kultury, szczególnie kultury symbolicznej, socjologii komunikowania, w tym komunikacji międzykulturowej, socjologii języka, ale także zarządzania międzykulturowego, socjologii edukacji, społeczeństwa informacyjnego i społeczeństwa, socjologii tożsamości, osobowości i zmian kulturowych, jak również socjologii wiedzy oraz teoretycznej i praktycznej problematyki ewaluacji. Zagadnienia te są analizowane w perspektywie socjologii humanistycznej i socjologii interpretatywnej. Prowadzi teoretyczne i empiryczne studia ewaluacyjne, będąc pierwszym prezesem i współzałożycielem Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego, ekspertem wielu urzędów centralnych, członkiem Państwowej Komisji Akredytacyjnej i organizatorem wielu studiów podyplomowych, międzynarodowych badań i sympozjów ewaluacyjnych. Zagadnienia te były podejmowane w jego opublikowanej pracy doktorskiej zatytułowanej *Tworzenie sensu. Język – Kultura – Komunikacja* (Warszawa 1993), współredagowanych pracach, jak *Komunikacja międzykulturowa* (tom I i II, Warszawa 1996), pierwszym w Polsce podręczniku ewaluacji *Ewaluacja w edukacji* (Warszawa 1997), pracy habilitacyjnej *Osobowość i komunikacja w społeczeństwie transformacji* (Warszawa 1996) oraz w wielu późniejszych pracach zbiorowych. Obecnie w swoich publikacjach Leszek Korporowicz podejmuje zagadnienia tożsamości kulturowej, komunikacji międzykulturowej w zarządzaniu i edukacji, przestrzeni międzykulturowej i kultury informacyjnej jako kultury symbolicznej, antropologii symbolicznej, teorii rozwoju kulturowego.

Anna Kostrubała-Brak

Absolwentka studiów magisterskich na Uniwersytecie Jagiellońskim na kierunku: zarządzanie i marketing, specjalność: zarządzanie w oświacie. Obecnie doktorantka nauk humanistycznych w Instytucie Spraw Publicznych UJ. Uczestniczyła w projekcie Wszechnicy UJ „Szkoły Jagiellońskie”, którego celem była poprawa jakości kształcenia. Wolontariuszka w ramach Gminnego Projektu Zapobiegania Narkomanii w Miechowie, którego głównym zadaniem było zdiagnozowanie stosunku młodzieży do problemu uzależnień i agresji. Obecnie pełni funkcję asystentki koordynatora projektu Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II.

Grzegorz Mazurkiewicz

Doktor nauk humanistycznych, socjolog, pracownik Uniwersytetu Jagiellońskiego, wcześniej nauczyciel, przez kilka lat zaangażowany w działania sektora pozarządowego, współautor programu Szkoła Ucząca się wspierającego szkoły w zapewnianiu jakości ich pracy. Pracował jako ekspert programu Phare w Rumunii, prowadził badania dla Komisji Europejskiej i Local Government Initiative, wykładał w Bowling Green State University w USA. Zaangażowany w różnorodne projekty edukacji interkulturowej, edukacji dorosłych, polityki oświatowej czy doskonalenia nauczycieli i dyrektorów. Bada zagadnienia związane z przywództwem edukacyjnym, pracą nauczycieli, stereotypami płci w kształceniu, kadrą kształcąca dorosłych i zarządzaniem systemami edukacyjnymi.

Założyciel i członek stowarzyszenia „Ekspedycja w głąb kultury”, które realizuje międzynarodowe projekty dla młodzieży poświęcone kulturze, grupom etnicznym, historii, religii oraz lokalnym obyczajom.

Koordynator II etapu projektu systemowego „Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkół”, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego.

Henryk Mizerek

Dr hab., prof. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej UWM. Jako praktyk i naukowiec od kilkunastu lat zajmuje się problematyką kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz teorią i praktyką badań ewaluacyjnych w edukacji. Doświadczenie zawodowe w dziedzinie ewaluacji zdobywał w Wielkiej Brytanii, pracując – w latach 1995–1999 – w zespole kierowanym przez prof. Helen Simons z Uniwersytetu w Southampton. Zespół ten prowadził, między innymi, ewaluację programów przygotowujących reformę systemu edukacji w Polsce (TERM i SMART). Ekspert i współpracownik wielu centralnych instytucji rządowych (MEN, MRR, CKE, PKA, CODN, CENSA). Członek-założyciel Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego. Jego dorobek naukowy obejmuje kilkadziesiąt publikacji z zakresu ewaluacji, problemów jakości kształcenia uniwersyteckiego oraz kształcenia i przygotowania zawodowego nauczycieli.

Bartłomiej Walczak

Socjolog, antropolog kultury. Adiunkt w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego i Wyższej Szkole Pedagogiki Resocjalizacyjnej Pedagogium, gościnny wykładowca Collegium Civitas. Autor ponad trzydziestu publikacji naukowych, które ukazały się w krajowych i zagranicznych pismach, między innymi w „Anthropology Matters”, „Kulturze i Społeczeństwie”, „Kontekstach”, kierownik oraz uczestnik licznych polskich i międzynarodowych projektów badawczych i ewaluacyjnych. Autor ekspertyz i analiz między innymi dla Rzecznika Praw Dziecka, Fundacji im. Stefana Batorego, Biura Rzecznika Praw Obywatelskich i Narodowego Centrum Kultury. W 2009 roku ukazała się jego książka *Antropolog jako Inny. Od pierwszych badań terenowych do wyzwań ponowoczesnej antropologii* (wydawnictwo Scholar).

REDAKTOR *Agnieszka Stęplewska*

KOREKTA *Jolanta Wyznakiewicz*

SKŁAD I ŁAMANIE *Jerzy Najder*

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-631-18-80, 12-631-18-82, fax 12-631-18-83

EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM

REFLEKSJE

EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM

KONTEKSTY

EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM

ODPOWIEDZIALNOŚĆ

EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM

AUTONOMIA

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku zasadniczo zmieniło sposób sprawowania nadzoru pedagogicznego w Polsce. Teksty zawarte w niniejszym tomie skłaniają do refleksji i podsumowań działań podejmowanych w projekcie Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II oraz do przyjrzenia się pierwszym wynikom ewaluacji zewnętrznej.



**NADZÓR
PEDAGOGICZNY**



SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY
NADZÓR PEDAGOGICZNY

Instytut Spraw Publicznych
Uniwersytetu Jagiellońskiego

WYDAWNICTWO

UNIWERSYTETU
JAGIELLOŃSKIEGO

www.wuj.pl

ISBN 978-83-233-3086-8

Egzemplarz bezpłatny



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Ośrodek
Rozwoju
Edukacji

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



UNIWERSYTET
JAGIELLOŃSKI
W KRAKOWIE

UNIA EUROPEJSKA
KURKOPESKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego