
MATERIAŁY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Przemysław Piotrowski

Uniwersytet Jagielloński

Krzysztof Zajączkowski

Kuratorium Oświaty w Krakowie

Jakość w edukacji, nadzór pedagogiczny i ewaluacja – doskonalenie systemu czy propaganda sukcesu?

Summary

QUALITY IN EDUCATION, PEDAGOGICAL SUPERVISION AND EVALUATION
– A SYSTEM IMPROVEMENT OR PROPAGANDA OF SUCCESS?

The discourse on quality in education is permanently present in social sciences. The problem involves outstanding authorities, politicians and specialists in various fields.

The article is devoted to the analysis of external evaluation – in terms of meeting purposes attributed to it by the education authorities. The authors attempt to find answers to the following questions:

1. Does the external evaluation procedure enable collection of data giving rise to doing a reliable and comparable evaluation of schools?
2. Can the analysis based on this material help to improve schools and other educational institutions?

The results show that the procedure and methodology of external evaluation is not conducive to achieving pedagogical supervision system objectives.

Key words: quality in education, pedagogical supervision, evaluation.

red. Paulina Marchlik

Dyskurs dotyczący jakości w sferze edukacji jest od dziesięcioleci obecny nie tylko w pedagogice, czy naukach społecznych. Problem angażuje wybitne autorytety, polityków i specjalistów różnych dziedzin. Chodzi przecież – najogólniej rzecz ujmując – o to, jaka będzie przyszłość społeczeństw

w przewidywalnej perspektywie czasowej. Znaczący problem alarmują, iż „nieakceptowalna jakość edukacji jest zjawiskiem realnym, a zarazem poważnym zagrożeniem zarówno dla młodych generacji, jak i dla całych państw”¹ (Gala-bawa 2005: 3). Kwestia jest tym bardziej skomplikowana, że XXI wiek charakteryzują niespotykane dynamiczne zmiany społeczno-gospodarcze o zasięgu globalnym, które wymagają stałego monitorowania i dostosowywania oddziaływań edukacyjnych.

Jakość to pojęcie, które zaczęto powszechnie używać na przełomie XIX i XX wieku, w erze żywiołowej industrializacji. Autorstwo i zastosowanie tego terminu w dziedzinie zarządzania przypisuje się Frederickowi W. Taylorowi, którego przedsięwzięcia były ukierunkowane na zwiększenie efektywności produkcji przemysłowej. Jak podkreśla się w literaturze przedmiotu, istnieje kilka zasadniczych powodów zainteresowania problematyką jakości w edukacji. Dbanie o jakość zakłada, iż zarówno w wymiarze indywidualnym, instytucjonalnym, jak i ogólnokrajowym podkreśla się wagę wysokiego standardu oferowanych usług. Stałe poprawianie jakości edukacji zapewnia odpowiedni poziom satysfakcji zainteresowanych podmiotów: uczniów, rodziców i instytucji finansujących. Nie bez znaczenia jest również fakt, iż zainteresowanie jakością edukacji wpływa pozytywnie na motywację i zaangażowanie grona pedagogicznego. Instytucje dbające o zapewnianie jakości uzyskują także bardziej wartościową, niż inne, pozycję w ramach rynku edukacyjnego: mają lepszy wizerunek, są bardziej konkurencyjne i obdarzane zaufaniem jako te, które najlepiej wykorzystują powierzone im fundusze (por. Mishra 2007).

Według Henryka Mizerka (2012: 13) problem polega na tym, że: „jakość należy do tych kategorii, które skutecznie bronią się przed próbami zamknięcia jej w ramy jednej, niedającej się podważyć definicji czy koncepcji teoretycznej”. Termin jakość jest rozumiany na co najmniej kilka sposobów. Lee Harvey i Diana Green (1993) wskazują, iż jakość jest najczęściej utożsamiana z:

- wyjątkowością (przekraczaniem lub ustanawianiem wysokich standardów),
- stabilnością, niezawodnością, wysokim poziomem wykonania, co przyczynia się do tworzenia *kultury jakości* (jak np. w przypadku cenionych na całym świecie szwajcarskich zegarków),
- wysokim stopniem przydatności do określonego celu, co pociąga za sobą satysfakcję konsumenta,

¹ Oryg. *Unacceptable education quality is real and is a serious threat facing young generations and nations alike.*

- korzystnym stosunkiem ceny do wartości produktu lub usługi oraz
- przekształcaniem rzeczywistości, zmianą na lepsze.

Według Anny Krajewskiej (2004: 193–194), jakość w edukacji można rozważać w kontekście: (1) doskonałości (urzeczywistniania autotelicznych wartości), (2) wyników kształcenia, (3) wyników audytu – przeglądu, (4) misji, (5) kultury lub (6) transformacji. Chociaż każdy z zasygnalizowanych aspektów znajduje zastosowanie w systemie edukacji, w ostatnich latach obserwuje się dominację „rynkowego” lub „ekonomicznego” dyskursu na temat jakości edukacji. Do tak zwanych milczących dyskursów jakości należą w Polsce, jak twierdzi cytowany już Mizerek (2012) te, które utożsamiają ten termin z misją, kulturą i transformacją.

Pisząc o jakości edukacji w Polsce należy mieć świadomość zasadniczych rozstrzygnięć systemowych, które są swego rodzaju wizją oczekiwań i wymagań państwa wobec placówek edukacyjnych. Kluczowym aktem prawnym jest w tym zakresie *rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz.U. Nr 168, poz. 1324). Załącznik do rozporządzenia stanowi, iż od szkół i placówek, zapewniających wysoką jakość kształcenia oczekuje się:

- a) realizowania koncepcji pracy, ukierunkowanej na rozwój uczniów,
- b) zorganizowania procesów edukacyjnych w sposób sprzyjający uczeniu się,
- c) nabywania przez uczniów wiadomości i umiejętności, określonych w podstawie programowej,
- d) aktywności uczniów,
- e) respektowania norm społecznych,
- f) wspomagania rozwoju uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji,
- g) współpracy nauczycieli w planowaniu i realizacji procesów edukacyjnych,
- h) promowania wartości edukacji,
- i) udziału rodziców w procesie edukacyjnym, jako partnerów szkoły lub placówki,
- j) wykorzystywania zasobów szkoły oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju,
- k) uwzględniania w organizacji procesów edukacyjnych wniosków z analizy wyników sprawdzianów i egzaminów oraz
- l) takiego zarządzania, które służy rozwojowi szkoły lub placówki.

Modernizacja nadzoru pedagogicznego² wprowadzona w życie wyżej wymienionym aktem prawnym, a w tym pojawienie się nowej jego formy w postaci ewaluacji zewnętrznej, miała zasadniczo dwa główne cele: rozwój systemu edukacji oraz doskonalenie szkół i placówek oświatowych. Rozwojowi systemu edukacji, w ocenie autorów zmian, miało bowiem służyć:

- „...ujednoczenie działań z zakresu zewnętrznego nadzoru pedagogicznego na terenie kraju,
- ustalenie ogólnie obowiązujących wymagań Państwa wobec szkół i placówek,
- ujednoczenie narzędzi ewaluacji i kontroli,
- szkolenia osób sprawujących zewnętrzny nadzór pedagogiczny”

(Uzasadnienie do rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym: http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=518%3Aprojekt-rozporzdzenia-ministra-edukacji-narodowej-w-sprawie-nadzoru-pedagogicznego&catid=27%3Aprojekty-aktow-prawnych&Itemid=52). W cytowanym uzasadnieniu czytamy również, że: „Tak zorganizowany nadzór zewnętrzny pozwala na rzetelną i porównywalną ocenę pracy szkół i placówek, a w konsekwencji na przeprowadzanie analiz i formułowanie wniosków oraz umożliwia tworzenie krótko i długoterminowych strategii rozwoju oświaty na poziomie państwa i samorządu lokalnego...”. Autorzy zmian w systemie nadzoru pedagogicznego piszą dalej „oddanie w ręce dyrektorów i nauczycieli decyzji o zakresie i sposobie wdrożenia wniosków z ewaluacji wewnętrznej pozwala na wybranie własnej drogi rozwoju. Umożliwia doskonalenie pracy szkoły i placówki wynikające z potrzeb uczniów i lokalnej społeczności”.

Od wprowadzenia w życie nowego modelu systemu nadzoru pedagogicznego minęło już pięć lat³. Warto zatem poddać analizie jedną z form nadzoru pedagogicznego – ewaluację zewnętrzną – pod kątem spełniania przypisywanych jej celów (i nadziei) władz oświatowych. Kluczowym w przeprowadzonych analizach było podjęcie próby znalezienia odpowiedzi na pytania:

² Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap II realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim w ramach Priorytetu II, Działania 3.1, Poddziałania 3.1.2 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki na lata 2007–2013 został zakończony 31 marca 2011 roku. W etapie II „...powstały narzędzia do prowadzenia nadzoru jakościowego – opracowany został sposób analizy wyników i tworzenia raportu w każdym obszarze wymagań Państwa wobec szkoły...” (http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=894&Itemid=1487).

³ Artykuł ten został napisany w pierwszej połowie 2015 roku.

1. Czy ewaluacja zewnętrzna umożliwia gromadzenie materiału stwarzającego podstawy do dokonania rzetelnej i porównywalnej oceny pracy szkół?
2. Czy na podstawie analizy tego materiału można formułować wnioski służące konstruowaniu lokalnej i ogólnokrajowej strategii oświaty, a w tym doskonaleniu pracy szkół i placówek?

Analizie poddano przyjętą metodologię badań, a w szczególności procedurę badawczą wraz z narzędziami, za pomocą których realizowane są badania w czasie ewaluacji szkół i placówek. Nie ulega wątpliwości, że warunkiem koniecznym do osiągnięcia zakładanych celów ewaluacji zewnętrznej – jako formy nadzoru pedagogicznego, jest poprawność metodologiczna badań, a w szczególności koncepcji, procedury realizacji oraz narzędzi badawczych. Przeprowadzona analiza obejmowała również zmiany, które wprowadzano zarówno w procedurze badań, jak i w narzędziach, z wykorzystaniem których ewaluacja była i jest realizowana. Analizie poddano dziesięć ewaluacji zrealizowanych w różnych latach szkolnych (poczynając od roku szkolnego 2009/10, w którym wprowadzono ewaluację zewnętrzną jako jedną z form nadzoru pedagogicznego) wraz z narzędziami badawczymi oraz obowiązującą procedurą badawczą.

Procedury ewaluacji

Ewaluacja może mieć charakter całościowy lub problemowy. Ewaluacja całościowa obejmuje badanie wszystkich (aktualnie dwunastu) wymagań ustalonych dla szkoły lub placówki danego typu, a ewaluacja problemowa dotyczy wybranych, wskazanych przez ministra edukacji narodowej lub kuratora oświaty w planie nadzoru pedagogicznego na dany rok szkolny, wymagań. Zgodnie z przyjętą procedurą, ewaluacja w szkole lub placówce jest prowadzona przez zespół przeszkolonych wizytatorów (zwykle dwie osoby). Przebiega ona w trzech etapach:

1. Przygotowanie – polegające na zaproszeniu dyrektora do zapoznania się z kryteriami ewaluacyjnymi, procedurą przeprowadzania ewaluacji, narzędziami i pytaniami w nich umieszczonymi, a także z pytaniami, na które będą odpowiadać w czasie wywiadów poszczególni respondenci (uczniowie, nauczyciele, partnerzy szkoły, rodzice, pracownicy niepedagogiczni). W tym czasie z narzędziami badawczymi zapoznawani są również nauczyciele, co stanowi, wg autorów koncepcji badań, element tzw. przygotowania

szkoły do ewaluacji i ma służyć transparentności, czyli jednej z cech charakteryzujących proces ewaluacji (obok demokratyczności i elastyczności). Na przygotowanie do ewaluacji dyrektor szkoły i nauczyciele mają około dwa tygodnie. Wtedy też ustalany jest, wspólnie z dyrektorem szkoły, harmonogram ewaluacji.

2. Zbieranie w szkole lub placówce materiału badawczego trwa najczęściej od 3 do 5 dni. Dane są zbierane z wykorzystaniem metod i narzędzi takich jak: ankiety (dla dyrektora, nauczycieli, rodziców uczniów, samych uczniów), wywiady (z dyrektorem, nauczycielami, rodzicami, partnerami szkoły, przedstawicielem organu prowadzącego, pracownikami niepedagogicznymi), obserwacje (szkoły/placówki, zajęć w szkole z wykorzystaniem przygotowanych do tego arkuszy obserwacji) oraz analiza tzw. danych zastanych, czyli dokumentów i materiałów udostępnianych z inicjatywy dyrektora szkoły/placówki. Wszystkie dane są zbierane na platformie internetowej Systemu Ewaluacji Oświaty (www.seo2.npseo.pl). Większość analiz odbywa się automatycznie, tzn. system elektroniczny przetwarza zebrane informacje opracowując je w formie statystycznej (tabele, wykresy), a także umożliwia porównanie uzyskanych przez badaną szkołę wyników z wynikami szkoły/placówki o podobnych parametrach. Dzięki temu możliwym jest uzyskanie informacji, co różnicuje badaną szkołę od innych, o podobnych do niej parametrach (miejscowość, w której funkcjonuje, wielkość mierzona liczbą uczniów, itp.), na poziomie istotności statystycznej.
3. Podsumowanie – analiza i formułowanie wniosków, a następnie opracowanie raportu, który jest przekazywany dyrektorowi szkoły oraz organowi prowadzącemu. Na tym etapie ustalone są również następujące poziomy spełniania wymagań:
 - A – oznacza bardzo wysoki stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę;
 - B – oznacza wysoki stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę;
 - C – oznacza średni stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę;
 - D – oznacza podstawowy stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę;
 - E – oznaczający niski stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę⁴.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2015 r., poz. 1270) wprowadziło zmianę, jeśli chodzi o poziomy

Procedury analizowania i opracowania wyników ewaluacji były i nadal są zmieniane. Opisany poniżej sposób obowiązuje aktualnie. Analiza jest realizowana w ramach poszczególnych wymagań. Wymagania zostały podzielone na obszary, do których automatycznie „podpinany” jest zebrany materiał badawczy (odpowiedzi na pytania zawarte w ankietach, informacje pozyskane w czasie obserwacji, wywiadów, wykresy obrazujące rozkład odpowiedzi, itp.). W pierwszej kolejności analizie poddawane są obszary przypisane do poziomu D. Obszar można uznać za „spełniony”, jeżeli analiza materiału badawczego doprowadza do konkluzji, iż spełnione zostały kryteria określone w konceptualizacji. Kryteria te, to zwykle „większość pozytywnych stwierdzeń” („większość” została doprecyzowana w roku szkolnym 2014/15 i zwykle jest określana w konceptualizacji na poziomie 60–80%) oraz brak różnic na poziomie istotności statystycznej między badaną szkołą a „tłem”.

W przypadku, gdy co najmniej jeden z obszarów nie został spełniony, szkoła uzyskuje automatycznie poziom E. W następnej kolejności analizuje się obszary przypisane w danym wymaganiu do poziomu B. Brak spełnienia części obszarów skutkuje ustaleniem poziomu C, a wszystkich obszarów ostatecznym ustaleniem poziomu D. W sytuacji, gdy szkoła spełnia wszystkie obszary przypisane do poziomu D oraz B, uzyskuje poziom B, a gdy ponadto realizuje przedsięwzięcie, zwane „dobrą praktykę”, która znajduje uznanie w oczach wizytatorów, może otrzymać poziom A w danym wymaganiu. Ustalenie poziomu A ma charakter uznaniowy i jest w pełni uzależnione od wizytatorów przeprowadzających ewaluację.

Metodologia ewaluacji

Omówiony skrótowo sposób analizowania danych oraz ustalania poziomów spełniania wymagań ulegał wielokrotnie zmianom. W pierwszym roku realizowania ewaluacji istniała znacznie większa dowolność w analizowaniu materiału badawczego i, w konsekwencji, ustalania poziomów spełniania wymagań. Obowiązywały również inne zasady tworzenia raportu poewaluacyjnego – miał on wówczas charakter opisowy. W kolejnych latach zmieniały się wytyczne dotyczące analizowania danych i tworzenia raportów. Kolejnym

spełniania wymagań. Od 1 września 2015 r. w miejsce pięciostopniowej skali literowej wprowadzono jedynie obowiązek określenia, czy szkoła/placówka spełnia badane wymaganie.

szkolonym grupom wizytatorów przedstawiano nowe zasady analizy i sporządzaniu raportów. Corocznie wprowadzano również zmiany w konceptualizacji poszczególnych obszarów i wymagań. Niektóre zmiany były wprowadzane i podawane w czasie szkoleń wizytatorów z prośbą o przekazanie informacji osobom wcześniej wyszkolonym, a część skutkowała zmianą rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego. Spośród tych ostatnich na uwagę zasługuje zmiana wprowadzona *rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz.U. 14 maja 2013, poz. 560). Rozporządzenie to, między innymi, dokonało daleko idącej modyfikacji wymagań wobec szkół i placówek (zmniejszono liczbę wymagań dla niektórych rodzajów szkół i placówek nawet o dziesięć). Doprecyzowano działania podejmowane w procesie ewaluacji zewnętrznej, w tym: w sytuacji, gdy w szkole lub placówce nie działa rada pedagogiczna. Ustalono dokładnie terminy wymagane przy dokonaniu niektórych czynności podejmowanych w czasie prowadzenia ewaluacji zewnętrznej. Zmiany wprowadzane w konceptualizacji, a szczególnie te dotyczące kryteriów uznawania obszarów za spełnione lub niespełnione, były równie rewolucyjne. W pierwszym okresie funkcjonowania ewaluacji, jako formy nadzoru pedagogicznego, uznanie obszaru za spełniony miało charakter uznaniowy i było uzależnione od wizytatorów. Stan ten ulegał stopniowym zmianom i aktualnie określono progi procentowe, a także wprowadzono zasadę spełniania drugiego kryterium, którym jest brak różnic na poziomie istotności statystycznej w porównaniu z innymi, o podobnych charakterystykach, szkołami/placówkami. Zmiany te, bez wątpienia, stwarzają znacznie większe możliwości dla obiektywizacji ewaluacji oraz prowadzenia porównań między szkołami aktualnie poddanymi badaniom. W ślad za zmianami konceptualizacji (kryteriami spełniania obszarów i w konsekwencji wymagań) następowały również korekty i zmiany w narzędziach badawczych (ankietach, scenariuszach wywiadów, arkuszach obserwacji). Błędy w narzędziach badawczych miały różny wymiar, poczynając od językowych (składnia zdania, stylistyka, interpunkcja, itp.) poprzez niejednoznaczność użytego sformułowania, a kończąc na niedostosowaniu pytań w narzędziach do realiów polskiej edukacji. Do tej ostatniej grupy można zaliczyć przykładowe pytania adresowane do uczniów szkoły podstawowej: „Czy konsultowano z Tobą szkolny system oddziaływań wychowawczych? Czy szkoła umożliwia ci realizację podstawy programowej?” (2010). Uczniowie szkoły podstawowej nie rozumieli tych pytań, terminy zaczerpnięte z aktów prawa oświatowego nie stanowiły i nie stanowią nadal przedmiotu rozważań w czasie zajęć dydaktycznych

w szkole. Niektóre z pytań zostały wycofane z narzędzi, pojawiły się też zupełnie nowe, których wcześniej nie było. Pomimo tych zmian metodologiczne opracowanie narzędzi badawczych nadal wzbudza wiele zastrzeżeń. W scenariuszach wywiadów, a także w ankietach znajdują się pytania naruszające podstawowe zasady poprawności metodologicznej. Niektóre pytania dotyczą obszarów, na temat których respondent nie ma wiedzy, jego odpowiedź jest zatem obciążona dużym prawdopodobieństwem błędu. Przykładem tego typu pytań jest prośba w ankiecie przeznaczony dla rodziców uczniów o określenie, do jakiego odsetka nauczycieli odnoszą się następujące stwierdzenia:

1. „Nauczyciele wierzą w możliwości mojego dziecka.
2. Nauczyciele dbają o dobre relacje między moim dzieckiem a innymi uczniami.
3. Nauczyciele traktują wszystkich uczniów równie dobrze”.

Część pytań adresowanych do rodziców dotyczy ich subiektywnych odczuć opartych na wyobrażeniu o szkole, a nie takich, które zostaną sformułowane na podstawie rzetelnych informacji na temat pracy szkoły oraz wiedzy o prawach rodziców do stanowienia w jej sprawach. Przykładem tego typu stwierdzenia jest: „Mam możliwość współdecydowania o ważnych sprawach szkolnych”. Dla jednego rodzica „ważną sprawą” jest to, że zaproponował wyjście klasy, do której uczęszcza jego dziecko, do muzeum i zostało to zrealizowane, a dla innego fakt, że z jego inicjatywy wprowadzono zmiany w szkolnym programie profilaktyki. Nie ulega wątpliwości, że różna jest waga przytoczonych propozycji dla funkcjonowania szkoły. W myśl opracowanej procedury każde przedsięwzięcie wymienione przez rodziców jako „ważna sprawa szkolna” powinno zostać jako takie zaakceptowane i przyjęte przez ewaluatorów, co prowadzi do błędnych wniosków i wypaczenia wyników ewaluacji. W innych narzędziach również znajdują się pytania, na które nie można udzielić jednoznacznej odpowiedzi, co zwiększa prawdopodobieństwo manipulowania danymi. W *Arkuszu obserwacji szkoły* umieszczono pytanie następującej treści: „Czy na terenie szkoły dostępne są informacje/wytwory uczniowskie obejmujące działania zainicjowane przez uczniów. Jakie inicjatywy uczniowskie są uwidocznione?”. Na terenie szkół znajdują się liczne wytwory uczniów, ale nie umieszcza się zwykle informacji, które z nich powstały z inicjatywy dzieci/młodzieży, a które zostały wykonane na polecenie (z inicjatywy) nauczyciela. Jednocześnie druga część pytania sugeruje, że wszystkie wytwory powstały z inicjatywy młodzieży i należy jedynie ustalić, jakie to były inicjatywy.

Dyrektor i nauczyciele każdej szkoły chcieliby, co zrozumiałe, uzyskać najwyższe poziomy spełniania wymagań. Pierwszy etap badań ewaluacyjnych, przygotowanie szkoły do ewaluacji, faktycznie daje początek nie tyle przygotowaniu szkoły do prezentacji i pokazania mocnych i słabych stron, lecz do takiego przygotowania materiałów (odpowiedzi na poszczególne pytania, które pojawiają się w czasie badań), by dały one podstawę do stworzenia raportu z jak najwyższymi poziomami spełniania wymagań. Nie chodzi zatem o pokazanie faktycznego, realnego, codziennego funkcjonowania szkoły, lecz zaprezentowanie jej pożądanego lub oczekiwanego obrazu, pozwalającego na ustalenie jak najwyższych poziomów spełniania poszczególnych wymagań. W tym celu personel szkoły (dyrektor, nauczyciele i pracownicy niepedagogiczni) przygotowują sobie odpowiedzi na pytania, które otrzymają od ewaluatorów. Najczęściej robią to w formie pisemnej przepisując część, wyszukanej w Internecie lub bibliotece, publikacji pedagogicznej lub aktu prawnego, które to dokumenty zawierają oczekiwane (stwarzające pozytywny wizerunek szkoły i nauczycieli) odpowiedzi na dane pytanie. Wspomniane odpowiedzi często nie odnoszą się do realnego funkcjonowania danej szkoły. Efekty „przygotowania” do ewaluacji można zaobserwować w czasie przeprowadzania badań. Podczas analizy wypełnionych przez nauczycieli ankiet rzadko spotyka się odpowiedzi spontaniczne, oddające szkolną rzeczywistość, opisujące to, co dzieje się tutaj na co dzień. Najczęściej są to cytaty z literatury przedmiotu, myśli zaczerpnięte z publikacji pedagogicznych. W czasie elektronicznego ankietowania nauczyciele wyciągają wcześniej przygotowane kartki, z których przepisują tekst na platformę elektroniczną. Zdarza się również, iż przygotowane materiały są kopiowane z nośnika elektronicznego na platformę, co znacznie skraca czas wypełniania ankiety. Sytuacje te zaobserwowano w czasie wszystkich dziesięciu analizowanych ewaluacji. Obowiązująca procedura przeprowadzania badania nie zakazuje ankietowanym takiego postępowania i w związku z tym, nie można uznać tak zebranego materiału badawczego za niewiarygodny. Podobnie dzieje się w czasie wywiadów prowadzonych z nauczycielami i pracownikami niepedagogicznymi. Odpowiedzi na poszczególne pytania często są odczytywane z kartek. Dla ułatwienia pracy odbywa się to z „podziałem na role”, czyli nauczyciele mają przydzielone pytania, na które przygotowują sobie odpowiedzi. W jednym z przedszkoli pracownicy niepedagogiczni mieli przygotowane teksty z „podziałem na role”, które kolejno odczytali. Z ich zachowania, a także sposobu odczytywania treści zawierających terminologię specjalistyczną, można było wnosić, że nie zawsze rozumieli czytany tekst. Po zadaniu

przez prowadzącego wywiad wizytatora pytania o podanie szczegółów zapadła cisza – badani nie wiedzieli, co mają odpowiedzieć (pomimo tego, że pytanie dotyczyło problemu poruszanego w wywiadzie). Podobne sytuacje można obserwować podczas wywiadów z nauczycielami. Pytania dodatkowe, których nie ma w scenariuszu wywiadu, do którego wcześniej przygotowali się rozmówcy, a w szczególności prośba o rozwinięcie wypowiedzi, o podanie przykładu ze „swojej” szkoły, o zaprezentowanie danych dotyczących badanej szkoły (np. wyników egzaminów zewnętrznych, gdy są one niskie), wywołują zaniepokojenie, powodują widoczny dyskomfort, a następnie próbę ominięcia problemu. W obliczu niewygodnych pytań nauczyciele zasłaniają się brakiem pamięci lub udzielają odpowiedzi przedstawiając wzorcowy obraz szkoły – szkoły takiej, jaką powinna być. Z podobną sytuacją ewaluatorzy spotykają się w czasie wywiadu z rodzicami. Rodzice są zapraszani przez dyrektora szkoły. Są to najczęściej osoby zaangażowane we współpracę z placówką i dyrektorem, dobrze postrzegające szkołę. Nie posiadamy danych na temat tego, w ilu przypadkach rodzice zostali „przygotowani” do wywiadu, ale im również dyrektor szkoły może udostępnić pytania, na które będą odpowiadać w czasie spotkania z wizytatorami. Z obserwacji poczynionych w trakcie zrealizowanych wywiadów wynika, że rodzice posiadają niewielką wiedzę na tematy poruszane w czasie spotkania. Niektóre z kierowanych do nich pytań przytoczono poniżej:

1. „Proszę wymienić najważniejsze korzyści, jakie odnoszą uczniowie, dzięki współpracy szkoły z organizacjami i instytucjami w lokalnym środowisku.
2. Proszę przedstawić wzajemne korzyści, wynikające ze współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym (lub instytucjami).
3. Czy widzą Państwo efekty współpracy szkoły z instytucjami, podmiotami środowiska lokalnego? Jaka jest rola dyrektora w tych działaniach?
4. Czy szkoła prowadzi działania promujące uczenie się? Do kogo są one skierowane?
5. Na jakich zasadach opierają się relacje pomiędzy dziećmi w przedszkolu?
6. W jaki sposób dba się w przedszkolu o to, by dzieci zachowywały się w oczekiwany (zgodny z normami) sposób?
7. Jaki wpływ na zasady zachowania i wartości obowiązujące w szkole mają Państwo, jako rodzice? Proszę podać przykłady”.

Na powyższe pytania może odpowiedzieć dyrektor szkoły/placówki lub nauczyciele. Rodzice z reguły nie posiadają takiej wiedzy, gdyż nie jest im ona do niczego potrzebna i nie ma znaczenia dla edukacji ich dzieci (nie potrafią nawet wymienić instytucji, z którymi szkoła współpracuje). Warto w tym

miejscu zwrócić uwagę na konstrukcję pytań. Została ona pomyślana w ten sposób, by jakiegokolwiek zdanie wyrażone przez rodzica, można było uznać za potwierdzenie faktu, np. rodzice twierdzą, że znają korzyści (a zatem one są), respondenci uważają, że szkoła podejmuje działania (a zatem prowadzi działania), dzieci zachowują się w sposób zgodny z normami (nie zdarza się, by zaproszony przez dyrektora rodzic, stwierdził, że działania przedszkola są nieskuteczne i dzieci zachowują się niezgodnie z normami), rodzice mają wpływ (jeżeli twierdzą, że mają na coś wpływ, to należy uznać, że tak faktycznie jest), itp.

Nieco inny przebieg mają wywiady z partnerami, czyli osobami reprezentującymi różne instytucje współpracujące ze szkołą. Są to najczęściej przedstawiciele pobliskich szkół, przedszkoli, miejscowej parafii, poradni psychologiczno-pedagogicznej, policji, straży miejskiej, rady dzielnicy, miejscowej biblioteki i innych instytucji środowiska lokalnego. Tę grupę można podzielić na dwa typy. Pierwszy z nich, to przedstawiciele instytucji edukacyjnych, a więc osoby, których placówka przechodziła lub będzie przechodziła ewaluację. Są one przygotowane do wywiadu i w samych superlatywach wypowiadają się na temat szkoły oraz jej dyrektora; tego samego oczekiwali/oczekują od dyrektora tej szkoły, gdy przyszedł/przyjdzie w charakterze partnera do ich placówki. Nie zawsze jednak posiadają wiedzę, by odnieść się do istoty pytania. Drugą grupę tworzą osoby luźno związane z edukacją, których kontakty ze szkołą są sporadyczne i sprowadzają się do udziału w przedsięwzięciu realizowanym we współpracy z placówką. Nie posiadają zatem wiedzy pozwalającej na udzielenie odpowiedzi na takie, przykładowo, pytania:

1. „Co Państwo wiedzą o bezpieczeństwie w tej szkole? Na ile uczniowie czują się dobrze i bezpiecznie Państwa zdaniem?
2. Czy i jakie nowatorskie działania służące rozwojowi uczniów podejmują Państwo wspólnie ze szkołą?
3. Czy mają Państwo informacje na temat absolwentów tej szkoły? Jakich to są informacje? Skąd je Państwo mają? Czy te informacje są wykorzystywane do pokazywania, że edukacja jest ważna?
4. Proszę podać przykłady działań, których pomysłodawcami są uczniowie”.

Partnerzy nie przebywają na co dzień w szkole, nie żyją jej problemami i praktycznie nic nie wiedzą na temat bezpieczeństwa oraz tego, czy i jakie działania realizowane wspólnie ze szkołą są nowatorskie (nie wiedzą nawet, co jest nowatorstwem, a co nim nie jest), nie zbierają również informacji dotyczących absolwentów szkoły (nie czynią tego nawet niektóre szkoły), nie wiedzą,

czy uczniowie inicjują jakieś działania, czy też nie. Niemniej jednak, zostają zaproszeni przez dyrektora szkoły po to, by powiedzieć kilka pozytywnych, nie związanych z badanym problemem, opinii na temat dyrektora i kierowanej przez niego placówki. Obydwie grupy łączy jedno: pozytywne postrzeganie danej szkoły i brak jakichkolwiek negatywnych uwag i spostrzeżeń na jej temat. Tak uzyskane informacje nie dają obiektywnego obrazu szkoły.

Prowadzący badania wizytatorzy – ewaluatorzy, nie mają wpływu na dobór rodziców i partnerów do wywiadu, nie kontrolują również ankiet wypełnianych przez rodziców (ankiety w formie papierowej są przekazywane rodzicom za pośrednictwem dyrektora szkoły). Nauczyciele i dyrektor szkoły, przekazując informacje w czasie badań (w formie ankiety i wywiadu), starają się zaprezentować szkołę w jak najlepszym świetle pomijając, co zrozumiałe, wszystko to, co mogłoby negatywnie rzutować na końcową ocenę szkoły formułowaną w postaci poziomów spełniania wymagań. Jedynie uczniowie stanowią tę grupę respondentów, która w istotnym wymiarze i w miarę obiektywnie może uzupełnić pozyskiwane informacje. Część pytań, na które udzielają odpowiedzi uczniowie, została jednak skonstruowana w sposób nie wnoszący niczego do materiału badawczego. Odpowiedzi uczniów mogą jednak zostać wykorzystane do nadinterpretacji zebranego materiału badawczego. Charakterystyczne w tym zakresie są pytania w ankiecie „Mój dzień”, w której uczniowie są pytani o to, czy pracowali w danym dniu samodzielnie, w parach lub grupach, zadawali pytania w czasie lekcji, byli zaangażowani, brali udział w dyskusji, notowali, słuchali, współpracowali z innymi uczniami, zgłaszali swoje pomysły na to, jak chcieliby pracować w szkole, itp. Udzielenie odpowiedzi na te pytania, bez względu na jej charakter (potwierdzenie, zaprzeczenie) niczego istotnego nie wnosi z punktu widzenia pracy szkoły. Wymienione czynności zdarzają się w czasie lekcji, nie muszą występować łącznie, ich pojawienie się wynika z różnych zmiennych, jest związane ze specyfiką przedmiotu, z realizowanym tematem lekcji, z doбором metod pracy, możliwościami uczniów itp. Z badawczego punktu widzenia nie ma to dla zakładanych i realizowanych celów ewaluacji żadnego znaczenia. Nie można bowiem stwierdzić, że samodzielna praca lub praca w grupach, notowanie, słuchanie, zadawanie pytań, to obraz standardowej, poprawnie metodycznie przeprowadzonej lekcji w polskiej szkole, a w przypadku, gdy te elementy się nie pojawiają, lekcja została przeprowadzona niepoprawnie pod względem metodycznym. Nie w każdym dniu, i nie na wszystkich zajęciach dydaktycznych, wymienione powyżej sytuacje muszą mieć miejsce. Innego typu stwierdzenie, do którego ma się odnieść uczeń, głosi:

„Moi nauczyciele przestrzegali dzisiaj ustalonych zasad oceniania”. Czy to, że w danym dniu nauczyciele przestrzegali ustalonych zasad oceniania (a w innych dniach nie przestrzegają) to dobrze, czy źle? Trudno wyobrazić sobie sytuację, w której nauczyciele wiedząc, że w szkole jest przeprowadzana ewaluacja, nie przestrzegają obowiązujących przepisów prawa. Podobne pytania umieszczono w innej ankiecie dla uczniów – „Moja szkoła”. Dotyczy ona, w myśl instrukcji przekazywanej badanym, doświadczeń i obserwacji poczynionych w czasie całego okresu nauki w danej szkole. Porównywanie wyników obydwu ankiet, bez względu na to, czy są zbieżne, czy rozbieżne, niczego nie wnosi do ewaluacji szkoły, gdyż jeden dzień z życia szkoły, wyglądający odmiennie od większości dni, o niczym nie świadczy i – w konsekwencji – uzyskane wyniki i rozkłady odpowiedzi nie mogą stanowić podstawy do formułowania wniosków. Podobny charakter mają pytania zawarte w *Arkuszu obserwacji zajęć*. Odpowiedź potwierdzająca wystąpienie zachowania/zjawiska lub stwierdzająca ich brak w czasie obserwowanych zajęć niczego nie dowodzi, jest bezwartościowa. Wizytatorzy mogą te dane dowolnie traktować, z części z nich korzystać, inne pomijać. Od ich decyzji zależy, które z nich znajdą się w upublicznianym na stronach internetowych raporcie. Grupa osób mająca dostęp do wszystkich zgromadzonych w czasie badań informacji i danych jest ograniczona. Są to: wizytatorzy wykonujący ewaluację, ich przełożony, dyrektor szkoły. Czytelnik raportu (rodzice uczniów, rodzice przyszłych uczniów, opinia publiczna, itp.) nie może zweryfikować przedstawianych mu w raporcie konkluzji, gdyż nie ma dostępu do pełnego materiału badawczego, a jedynie do wybranych jego elementów. Musi zatem przyjąć, że stan faktyczny jest taki, jak zaprezentowany w raporcie.

W oparciu o analizę zebranych w czasie ewaluacji wyników „badań” tworzony jest raport. Składa się on z kilku części:

- wstępu (generuje się automatycznie na platformie elektronicznej SEO i zawiera informacje na temat wymagań i obowiązujących poziomów spełniania wymagań);
- opisu metodologii (generowany automatycznie; zawiera informacje o zespole ewaluatorów, liczbie badanych uczniów, nauczycieli, rodziców oraz skrótach użytych w raporcie);
- obrazu szkoły/placówki (informacji nie objętych badaniem, ale ważnych z punktu widzenia całokształtu pracy szkoły), sporządzonego przez ewaluatorów;

- informacji na temat szkoły, zaczerpniętej z Systemu Informacji Oświatowej (danych adresowych, liczby oddziałów, nauczycieli zatrudnionych w pełnym i niepełnym wymiarze czasu pracy, itp.);
- tabelki z ustalonymi poziomami spełniania wymagań wraz z informacją o spełnieniu lub niespełnieniu poszczególnych obszarów;
- wyników i wniosków z ewaluacji, czyli opisów (będących faktycznie wnioskami z analiz poszczególnych obszarów).

Jak wcześniej zostało zaznaczone, aktualnie dokument ten ma charakter ogólnikowy, skrótowy, nie ma w nim miejsca na opisy, zawiera jedynie syntetyczne wnioski z analizy poszczególnych obszarów. Wnioski te mają bardzo ogólny charakter, a dla przeciętnego czytelnika nic z nich nie wynika. Nie wnoszą one również niczego nowego do wiedzy posiadanej przez dyrektora szkoły i nauczycieli. Nie oddają nawet specyfiki ewaluowanej placówki i wywołują wrażenie braku różnic pomiędzy szkołami. Opisy te odpowiadają bowiem wielu szkołom i gdyby nie karta tytułowa raportu, to nie można byłoby stwierdzić, której szkoły on dotyczy. Uogólnienia zawarte w części „wnioski” są z kolei miejscem, gdzie autorzy raportu wpisują informacje, których nie zawarli w innych częściach raportu, czasami popuszczając wodze fantazji i wprowadzając stwierdzenia nie znajdujące uzasadnienia w zebranych materiale badawczym. Poniżej dwa przykłady tego typu wniosków w brzmieniu zawartym w raporcie:

1. „Niedostosowanie wymagań do górnej granicy możliwości uczniów powoduje, że uczniowie nie zawsze mają szansę na poczucie satysfakcji i osiągnięcia wyników na miarę swoich możliwości.
2. Podejmowana współpraca przez szkołę z instytucjami i organizacjami lokalnego środowiska w niewystarczającym stopniu przyczynia się do podnoszenia jakości pracy nauczycieli” (Marecik, Pasek, Wesołowska 2014).

W pierwszym z przytoczonych wniosków na uwagę zasługują określenia „możliwości uczniów” oraz ich „górna granica”. „Możliwości uczniów” nie są przedmiotem badań w czasie ewaluacji; nie wiadomo, co piszący mieli na myśli wprowadzając to określenie. Zrozumiałym jedynie dla autorów raportu jest również sformułowanie „górną granicą możliwości”. W przypadku drugiego wniosku należy zwrócić uwagę na fakt, iż przyjęta koncepcja ewaluacji nie pozwala na ustalenie związku przyczynowo-skutkowego pomiędzy współpracą szkoły z instytucjami i poziomem jakości pracy nauczycieli. Wprowadzanie tego typu zapisów nie jest zatem uprawnione. Błędy spotykane we wnioskach wynikają również z mieszania różnych terminów i pojęć, co wynika

z braku elementarnej wiedzy wizytatorów z zakresu psychologii i pedagogiki. W analizowanym raporcie sformułowano następujący wniosek: „Wsparcie udzielane szkole przez poradnie i inne instytucje świadczące poradnictwo i pomoc uczniom jest adekwatne do potrzeb, ale nie zawsze pokrywa się z ich zainteresowaniami”. Wsparcie i pomoc psychologiczno-pedagogiczna powinny być adekwatne do potrzeb, nie stanowi to informacji zasługującej na umieszczenie we wnioskach dotyczących pracy szkoły. Zainteresowania uczniów to inne zagadnienie, które niewiele ma wspólnego z instytucjami świadczącymi „poradnictwo i pomoc uczniom”.

Czemu służy ewaluacja?

W świetle dotychczasowych rozważań rodzi się pytanie, czy omawiane procedury i metodologia ewaluacji służą osiągnięciu założonych celów? Czemu faktycznie ma służyć przeprowadzanie skonstruowanych w ten sposób badań? Jakie mogą być (i najczęściej są) wyniki ewaluacji szkoły?

W przypadku, gdy nie wychodzi się poza ramy nakreślone procedurą i stwarzane przez „narzędzia badawcze”, wyniki muszą być dobre lub bardzo dobre dla badanej szkoły (tym określeniom odpowiadają poziomy spełniania wymagań od C – średni, poprzez B – wysoki, a kończąc na A – bardzo wysoki). Nasuwa się wniosek, iż istotą ewaluacji jest tworzenie danych służących potwierdzeniu funkcjonowania edukacji (szkół, placówek) na wysokim poziomie. Wniosek taki można wysnuć analizując dane zebrane w tabeli 1.

Tabela 1. Rozkład poziomów spełniania wymagań ustalony dla szkół i placówek w województwie małopolskim

Okres prowadzenia analiz	Liczba przeprowadzonych ewaluacji	Poziomy spełniania wymagań	Liczba ustalonych poziomów	Odsetek (%)
1 czerwca 2013 r. – 31 maja 2014 r.	613	A	237	9,93
		B	1538	64,43
		C	497	20,82
		D	73	3,06
		E	42	1,76
		Razem:	2387	100,00

Źródło: na podstawie *Sprawozdania z nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez Małopolskiego Kuratora Oświaty od czerwca 2013 r. do 31 maja 2014 r.*, Kraków, 12 czerwca 2014 r. (dokument niepublikowany).

Przedstawione w powyższej tabeli dane mogą stanowić podstawę do sformułowania jednoznacznego wniosku: szkoły funkcjonują na wysokim poziomie, gdyż 95,18% spośród nich uzyskało co najmniej średni poziom, a prawie 75% poziom wysoki lub bardzo wysoki. Z zaprezentowanego zestawienia wynika również, że czasami (rzadko) ewaluatorzy ustalali niski poziom spełniania wymagań. Dotyczy to niewielkiej grupy wizytatorów i zdarza się wtedy, gdy materiał badawczy jest zbierany z uwzględnieniem danych, pozyskiwanych ze źródeł wykraczających poza te, które zostały określone w procedurze i „narzędziach” badawczych. W tych przypadkach, wizytatorzy nie poprzestawali jedynie na dokumentacji przedstawianej przez dyrektora (zgodnie z procedurą ewaluatorzy nie mogą żądać określonych dokumentów), lecz sięgali również do dostępnej, wytworzonej w czasie nadzoru sprawowanego nad szkołą, dokumentacji, a także wykraczali poza ramy „scenariuszy wywiadów” zadając pytania dodatkowe i uszczegóławiające oraz rzetelnie prowadzili obserwację pracy szkoły odnotowując faktyczne, a nie jedynie deklarowane, realia jej funkcjonowania.

Podsumowanie i wnioski końcowe

Dokonana wyżej analiza procedury i metodologii prowadzenia ewaluacji zewnętrznej wskazuje, iż nie przyczynia się ona do osiągania celów zakładanych w ramach modernizacji systemu nadzoru pedagogicznego, a więc do rozwoju systemu edukacji oraz doskonalenia szkół i placówek oświatowych. Odpowiedzi na obydwa postawione na wstępie pytania badawcze są zatem negatywne.

Należy również podkreślić, że ewaluacja zewnętrzna przyczynia się do budowania fałszywego obrazu stanu polskiej edukacji i staje się narzędziem swoistej „propagandy sukcesu”. Opinia publiczna otrzymuje niejasne, nieprecyzyjne, a zarazem nieadekwatnie pozytywne informacje na temat jakości pracy szkół. Ewaluacja zewnętrzna w obowiązującej formie uniemożliwia skuteczne oddziaływanie na jakość kształcenia, wychowania i opieki w szkołach.

Realizacja ewaluacji zewnętrznej jest obciążona licznymi błędami metodologicznymi, dotyczącymi zarówno przyjętej procedury, jak i konstrukcji narzędzi badawczych. Dlatego też zbierany w czasie ewaluacji materiał badawczy oraz formułowane na jego podstawie uogólnienia i wnioski nie oddają specyfiki szkoły, nie dają dyrektorom szkół, nauczycielom i organom prowadzącym

wiarygodnych informacji, niezbędnych do doskonalenia pracy instytucji edukacyjnych. Ewaluacja zewnętrzna nie sprawdza się również jako forma nadzoru pedagogicznego, gdyż w obecnym kształcie nie przyczynia się do podnoszenia jego efektywności. Gromadzony w trakcie ewaluacji materiał badawczy nie stwarza również podstaw do dokonywania rzetelnej i porównywalnej oceny pracy szkół w skali lokalnej i ogólnopolskiej.

Bibliografia

- Galabawa J.J., Alphonse N.N. 2005. *Research on the Quest for Education Quality Indicators: Issues, Discourse and Methodology*. EdQual Working Paper, 2, EdQual, Bristol.
- Harvey L., Green D. 1993. *Defining 'Quality'*, „Assessment and Evaluation in Higher Education”, nr 18(1), s. 9–34.
- Krajewska A. 2004. *Jakość kształcenia akademickiego*, Trans Humana, Białystok.
- Marecik M., Pasek A., Wesołowska M. 2014. *Raport z ewaluacji problemowej. Gimnazjum nr 2 Skawina*, Kuratorium Oświaty, Kraków.
- Mishra S. 2007. *Quality Assurance in Higher Education: An Introduction*, NAAC, Bangalore–Vancouver.
- Mizerek H. 2012. *Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały, milcząc*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 13–28.