



System Ewaluacji Oświaty

Nadzór pedagogiczny

Wenzel Hartmut

**ROZWÓJ SZKOLNICTWA I NOWE KIEROWNICTWO**

## 1. Wstęp - zmiana paradygmatu w zakresie kontroli szkół

Każde społeczeństwo ma do czynienia z rozwojem. Jego członkowie rodzą się, dorastają i ostatecznie pewnego dnia umierają. Społeczeństwa, które poprzez indywidualne biografie swoich członków są stabilne i chcą pozostać w stanie rozwoju, muszą coś zrobić, aby w istniejącym społeczeństwie każda nowa generacja dorastała w zgodzie z jego normami, wartościami, wiedzą i umiejętnościami, zwyczajami itp. oraz w sposób, w którym może w coraz większym stopniu wziąć odpowiedzialność za utrzymanie i rozwój społeczeństwa. W nowoczesnych cywilizacjach, obok rodziny istnieje państwowy zorganizowany system szkolnictwa, który ma znaczący udział w odpowiednich zadaniach reprodukcji.

Niezależnie od tego, która państwowa forma organizacyjna jest dana dzisiejszemu społeczeństwu, jej najważniejszym zadaniem jest stworzenie takiego systemu edukacji, który pozwala osiągnąć cele poprzez wychowanie i wykształcenie. W tym kontekście pojawiają się pytania, w jaki sposób możliwe jest zapewnienie, aby cele publiczne realizowane były zarówno w szkołach jak i dla osób indywidualnych i czy dostępne zasoby (personel i środki finansowe) są wykorzystywane efektywnie.

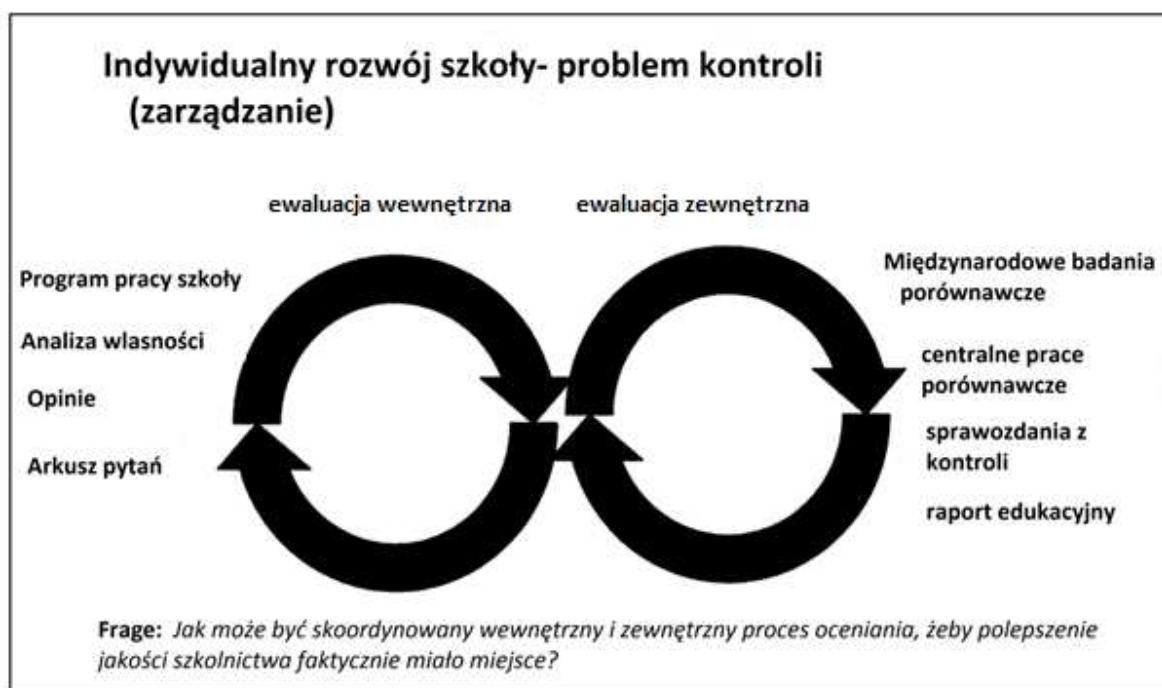
Wraz z rozwojem edukacji narodowej zostaje ustanowiona system kontroli, który odpowiada na potrzebę regulacji i zapewnienia osiągnięcia celów. W Niemczech od XIX wieku szkoły – idealnego typu – tworzone były w coraz większym stopniu w ramach systemu biurokratycznego, w którym decyzje dotyczące programów nauczania, kwalifikacji i wynagrodzenia nauczycieli, jak również podręczników i wielu innych spraw, były podejmowane odgórnie. Państwowa kontrola miała na celu zbadanie, czy przestrzegane są podstawowe zasady i centralnie przypisana forma.

Dzisiaj w Niemczech w kontekście międzynarodowym realizowane jest nowe zarządzanie publiczne pozwalające szkołom brać większą odpowiedzialność za własny profil i rozwój, w celu zapewnienia lepszej renomy, w szczególności w odniesieniu do wyników uczniów. Ten proces zmian, w ramach którego szkoła będąca częścią scentralizowanej biurokracji zmienia się w coraz bardziej niezależną placówkę, posiadającą dużą autonomię, można określić jako zmianę paradygmatu.

W związku z międzynarodową tendencją do wzmacniania niezależności poszczególnych szkół, dochodzi do decentralizacji decyzji związanych z edukacją. Władze oświaty wytyczają dziś wszystkim szkołom standardowe cele nauki i pracy, a szkoły mają swobodę w lokalnej konfiguracji procesów działania, więc cele są osiągnięte odpowiednio do warunków i potrzeb miejsca.

Wymaganie i promowanie indywidualnej odpowiedzialności za jakość kształcenia staje się częścią nowej państwowej kontroli stanu rozwoju szkoły. W głównej mierze nie są już sprawdzane czynniki takie jak programy nauczania, dekrety, rozporządzenia, wydatki na jednego ucznia itp., ale ustalane są oczekiwane rezultaty takie jak standardy edukacyjne i poziom kompetencji. W ramach nowego paradygmatu zachowana zostaje ustawowa odpowiedzialność państwa za placówki i edukację, gdyż wprowadzenie poszczególnych szkół staje się o wiele bardziej samodzielne w projektowaniu profilu kształcenia, wciąż jednak występują prośby czy nawet zobowiązania do sprawdzania programu na rzecz rozwoju i sukcesu weryfikacji.

W Niemczech, od czasu publikacji wyników PISA w 2001 roku, prowadzone są dyskusje na temat naszego szkolnictwa i nauczania. Szczególnie często pojawiają się pytania, jak można uzyskać skuteczny, oszczędny i ulepszony system edukacji. W dużym, międzynarodowym badaniu PISA osiągnięcia 15-letnich uczniów i uczennic z Niemiec wypadły niespodziewanie źle, zwłaszcza pod kątem umiejętności czytania. Wywołało to prawdziwy szok, tzw. szok-PISA. Polityka edukacji znalazła się pod presją. Szok doprowadził do wzmożonej aktywności w poszczególnych landach na polu poprawy jakości wyników w nauce. Rozwój ten został przyspieszony w szczególności w kwestii opracowania nowego systemu kontroli przez władze państwowe w celu zapewnienia jakości i rozwoju (ewaluacja zewnętrzna).



Aktualnym zadaniem na chwilę obecną jest znalezienie nowej równowagi pomiędzy jakością nastawioną na indywidualny rozwój szkół, a centralnie koordynowanymi zadaniami pozostającymi w odpowiedzialności państwa.

W chwili obecnej, w celu ustalenia nowego systemu kontroli, potrzebne jest doświadczenie i wnioski z poprzednich wysiłków związanych z reformą edukacji i rozwoju szkoły. Powyższe wnioski chciałbym teraz przedstawić.

## 2. Od reformy edukacji do rozwoju szkoły – w związku z badaniem<sup>1</sup>

### 2.1 Reforma edukacji jako reforma planu nauczania i reforma programu

W latach 1960 i 1970 na skutek tzw. „szoku sputnika” w Niemczech miała miejsce kompleksowa modernizacja programów nauczania – szczególnie w zakresie nauk przyrodniczych. Duże było jednak rozczarowanie w 1980 roku gdy wyniki badań opublikowane po modernizacji edukacji, wykazały, że pożądane zmiany w metodach nauczania nie zostały osiągnięte, a wyniki uczniów wcale nie poprawiły w oczekiwanym stopniu. To pokazało, nie tylko w Niemczech, że centralnie przyjęte plany lub programy nauczania nie prowadzą automatycznie do poprawy edukacji. Takie

<sup>1</sup> Zobacz także Wenzel 2008

doświadczenia wprowadzały rosnące wątpliwości wobec sukcesu centralnej innowacji nauczania i w konsekwencji doprowadziły do „kryzysu zewnętrznej kontroli”. Mogą być one scharakteryzowane jako zjawisko globalne.

Wyniki wykazały również, że w 1980 nie było jeszcze całkowitej jasności w kwestii wewnętrznych mechanizmów, które pomagają lub utrudniają innowację edukacyjną (aspekt analityczny) strategii rozwoju poszczególnych, specyficznych szkół były ledwo znane (aspekt konstruktywny).

### *2.2 Reforma edukacji jako praca nad czynnikiem „dobrej szkoły”*

W oparciu o wyniki badań empirycznych opracowane zostało porównanie szkół od 1960 r. tzw. badanie school-effectiveness. Na podstawie wielu zadań porównawczych, które w tym czasie nie tylko konfrontowały osiągnięcia uczniów, ale także odnosiły się do tego jak inne warunki szkoły oceniane są przez nauczycieli, rodziców i uczniów szkoły, zostało opracowanych coraz więcej wyrafinowanych i zróżnicowanych wyznaczników "dobrych szkół". Dotyczą one takich rzeczy jak wydajność organizacyjna szkoły, pedagogiczne zaangażowanie nauczycieli, cechy przywódcze osób zarządzających i uczących, klimat zaufania i współpracy nauczycieli, zaangażowanie rodziców itp.

Wraz z zestawieniem wyników efektywności szkół w dyskusji szkolno-pedagogicznej i polityczno-edukacyjnej w Republice Federalnej zaszły istotne zmiany. Wyniki międzynarodowych badań skuteczności szkolnictwa były postrzegane jako potwierdzenie lub zachęcenie do uznania poszczególnych szkół jako „pedagogicznie spójnie działające”. Zatem istniejące w identycznych warunkach dobre i mniej dobre szkoły. Wykrycie indywidualnych różnic w jakości szkół zostało zinterpretowane jako dowód na potencjał projektowy poszczególnych osób. Zasugerowano, że każda szkoła może ustalić i określić własne życie codzienne, a tym samym swoją specyficzną kulturę. Istotne jest, aby (Mortimore (1997) w przeglądzie badań efektywności szkół) poszczególne szkoły stosowały i wykorzystywały swój „posag”, czyli to co uznaje się za ich zasoby własne. Projektowanie i/lub kształtowanie odpowiednich struktur organizacyjnych i kultury szkolnej od połowy roku 1980 znajdowało się coraz bardziej w międzynarodowy centrum uwagi.

### *2.3 Reforma edukacji jako wzór kultury szkolnej*

W omawianych wynikach badania efektywności szkoły pojęcia takie jak obyczaje, klimat, duch szkoły czy jej kultura są wykorzystywane do wykazania empirycznych różnic pomiędzy poszczególnymi szkołami i dostosowaniem ich do koncepcji. Równocześnie rozpoczyna się, na podstawie początkowo określonych wyznaczników i relacji, korzystanie z wewnętrznej reformy szkolnictwa, np. poprzez organizowanie seminariów w celu poprawy współpracy nauczycieli, poprzez pracę nad klimatem szkoły, poprzez intensyfikację współpracy z rodzicami. Warunki takie jak klimat, obyczaje, kultura i duch szkoły w szczególności służą jako wytyczne normatywne lub jako punkt wyjścia i orientacji świadomego projektowania i rozwoju edukacyjnego. Kultura szkoły staje się zadaniem kształcenia (patrz Wenzel 1998). W związku z tym wewnątrz szkoły została rozpoczęta praca nad poprawą współpracy i rozwoju wspólnej praktyki w rozwiązywaniu konfliktów i problemów. W tym celu zostały rozwinięte formy doskonalenia zawodowego nauczycieli szkolnych (patrz Greber 1991).

#### *2.4 Reforma edukacji z perspektywy teoretycznej*

Wnioski z wyników badań skuteczności edukacji były wspierane przez powstającą bazę teoretyczną, według której centralne sterowanie instytucji edukacyjnych poprzez środki administracyjne było prawie niemożliwe i uzasadnione było przy pomocy koncepcji loose-coupling (Weick 1976 r.; Terhune 1986). Krytyka współczesnej teorii organizacji skierowana była głównie przeciwko koncepcji, w której istnieją wyłącznie racjonalne systemy, takie jak biurokracja, rozpatrywanie, zarządzanie i kontrola. Krytyka organizacji z teoretycznego punktu widzenia została potwierdzona również w szkolno-pedagogicznych dyskusjach. Nowa teoria organizacji oraz badania wyników w dziedzinie edukacji, doprowadziły nie tylko do rozpatrzenia zróżnicowanego poziomu jakości i jego przyczyn dla poszczególnych szkół, ale wymagają także większej liczby działań i decyzji na poziomie poszczególnych szkół (biurokracja, autonomia) oraz posiadania mocy prawnej.

#### *2.5 Reforma edukacji jako rozwój szkół samodzielnych*

Staje się oczywiste, że retrospekcyjna analiza wyraziście pokazała ogromne różnice w wydajności poszczególnych szkół i będąc impulsem dla rozwoju i testowania uruchomiła całościowe podejście do rozwoju (whole school approach). Poszczególne szkoły powinny nie tylko – postulat wniosku badań porównawczych w szkole – być analizowane i badane jako jednostki, ale także powinny być rozpatrywane – zgodnie z nauczaniem w szkołach, ale również zgodnie ze zmianą

polityki edukacyjnej – dzięki nowym formom kształcenia, poprzez działania administracyjnego zarządu, poprzez podejście do rozwoju organizacji szkoły i rozwoju kultury szkoły. Szkoła samodzielna powinna stać się podstawą rozwoju edukacji lub nawet "motorem rozwoju szkoły" („Motor der Schulentwicklung“- Dalin / Rolff 1990).

Można – jak już wspomniano – owo tylko lakonicznie opisany tutaj proces przemian edukacji – określić jako zmianę paradygmatu i jako tendencję do odchodzenia od koncepcji szkoły jako biurokracji (w sensie Maxa Webera), która jest przede wszystkim kształtowana i kierowana poprzez przepisy ustawowe, wykonawcze, zarządzenia i instrukcje oraz dochodzenie do wizji szkoły, w której podmioty lokalne, np. nauczyciele, dyrektorzy, rodzice i uczniowie, są niezbędne i ponoszą odpowiedzialność za rozwiązywanie konfliktów i problemów, rozwój i profilowanie, modernizację, a także za budżet i decyzje personalne – oczywiście w ramach odpowiedzialności społecznej. W związku z paradygmatem opisana powyżej przemiana spojrzenia na rozwój edukacji i szkoły w ostatnich latach jest coraz bardziej dostrzegalna w badaniach naukowych i polityce edukacyjnej. Poszczególne szkoły są postrzegane w ramach wielopoziomowych modeli jako jednostki (na poziomie mezo) i są ukazywane poza poziomem ustroju szkolnego (poziom makro) i programowym poziomem interakcji (poziom mikro) w szczególności.

## Szkoła jako wielopoziomowy model

**Poziom makro  
(pracodawca/ministerstwo)**

**Poziom średniozaawansowany  
(kontrola szkolna, inspekcja szkolna)**

**Poziom meso  
(poszczególne szkoła)**

**Poziom mikro  
(zajęcia lekcyjne)**

### 2.6 Zusammenfassung

Podsumujmy wspólnie wyniki i doświadczenia płynące z metod opisanych wcześniej w świetle modelu wielopoziomowego:

1. *Reforma edukacji jako reforma planu nauczania i reforma programu* jest ostateczną reformą, która jest inicjowana na poziomie makro i poprzez zmieniony wkład (input) do poziomu mikro ten ostatni powinien także zostać zmieniony. Zmiany koncentrują się na poziomie mikro lecz zakładają zaangażowanie nauczycieli i uczniów (poziom mikro). Jeśli to nie jest realizowane, nowe plany nauczania w zakresie rozwoju jakości w dużej mierze są nieskuteczne. Zmiana programu nauczania lub planu nauczania (Curriculum) lecz także rodzaju prac i metod powinna sprzyjać poprawie jakości, wtedy znaczne wysiłki włożone w szkolenie i rozwój nowych umiejętności w zawodzie nauczyciela podążają wraz ze zmianą postawy nauczycieli w programie nauczania norm i wartości. Dodatkowo model wielopoziomowy wskazuje, że pożądane zmiany na poziomach



mikro i mezo są wymagane np. w harmonogramach, wykorzystaniu nauczycieli, w kolejalnym głosowaniu itp. Poziom mezo przewiduje zmiany na poziomie mikro, co jest kluczowym warunkiem ramowym.

2. *Reforma edukacji jako praca nad wyznacznikami „dobrej szkoły” oraz kształtowanie kultury szkoły.* Wyniki badań efektywności edukacji podkreślają znaczenie wewnętrznego rozwoju szkoły (poziom mezo) dla jakości wyników w nauce. Przy pracy nad wyznacznikiem "dobrych szkół" i kultury szkoły ważne jest postrzeganie na poziomie mezo. Wpływa to na poprawę warunków ramowych dla pracy w skali mikro, ale nie automatycznie na procesy i oddziaływania w skali mikro. Zmiany te są znacząco „produktywne” dla jakości wyników osiąganych przez uczniów. Poprawa jakości efektów nauczania w szkole zależy od czynników takich jak kultura, klimat szkoły, etyka nauczania, współpraca między nauczycielami, rodzicami i uczniami, jeśli są zaniedbane- jak wcześniej wspomniałem - nie osiągnie się pożądaných rezultatów na poziomie mikro.

3. *Reforma edukacji z perspektywy teoretycznej* podnosi świadomość, że szkoły są tylko "luźno powiązаныmi systemami". Dlatego decyzje i wytyczne w skali makro, tylko w zmodyfikowanej formie dla samodzielnych szkół, wpływają przez zmiany w poziomie mezo na nauczanie na poziomie mikro. Jedną z konsekwencji tego zjawiska jest fakt, że centralne wytyczne do prowadzenia zajęć w nierównym stopniu zostaną zmodyfikowane. Poprzez centralnie kierowane impulsy mające pobudzić do podnoszenia jakości powstaje nieunikniona i niezamierzona różnorodność, która w tezie o „kryzysie kierowania zewnętrznego” znajduje swój upadek.

4. *Reforma edukacji jako rozwój szkoły samodzielnej* okazuje się sukcesem, gdy przeważająca większość grona pedagogicznego jest gotowa aktywnie pracować nad zmianami i włączać się w proces reform, który dotyczy także ich zachowań w ramach procesu nauczania. W tym wypadku proces jakościowego rozwoju szkół samodzielnych (poziom mezo) musi zostać połączony z podnoszeniem kwalifikacji i rozwojem osobowym. Strategie, które początkowo mają za zadanie pobudzić szkoły do rozwijania samodzielności i odpowiedzialności, wskazują właśnie na konieczność zmian na poziomie mezo. Ich podstawą jest dobrowolne podjęcie odpowiedzialności za rozwój szkoły. Jednak ze względu na fakt, że nie wszystkie szkoły objęte są takimi strategiami, ich zastosowanie dla całościowego rozwoju jakości w zarządzaniu szkołą jest ograniczone, ponieważ środki i działania podejmowane na poziomie mezo nie przenikają automatycznie na poziom mikro.

Te obserwacje muszą zostać uwzględnione w ramach procesu ustanawianiu nowego modelu zarządzania. W polityce edukacyjnej, a zwłaszcza w nowym modelu zarządzania chodzi przede wszystkim o to, w jaki sposób inicjować, organizować i ewaluować rozwój szkoły pod kątem poprawy jakości i wzrostu innowacyjności, tak aby w zmiany te zaangażowana była cała szkoła (grono pedagogiczne oraz w miarę możliwości rodzice i dzieci) i aby z poziomu mezo przechodziły one także na mikro-poziom zajęć szkolnych.

### 3. Założenia dla rozwoju szkół samodzielnych

#### 3.1. Szkolny Rozwój Organizacyjny

Jeśli traktujemy szkołę jako „czynną jednostkę edukacyjną” (w sensie podejmującej działania) i kładziemy nacisk na jej potencjał kształceniowy wynikający z kolegalnej współpracy, pomocne jest posiadanie do dyspozycji różnych koncepcji, które mogłyby posłużyć zarówno do teoretycznej analizy, jak i zostać wykorzystane w praktycznym planowaniu i długoterminowym formowaniu wewnętrznych reform.

Przejęta z ekonomii teoria Rozwoju Organizacyjnego oferuje teoretyczne ramy dla złożonego procesu przemian, w tym także dla procesu rozwoju szkół. Podsumowując, teoria ta zakłada, że

- grono pedagogiczne (kolegalnie) – przy możliwie największym zaangażowaniu uczniów i rodziców – po przeprowadzeniu analizy własnej sytuacji i ewaluacji problemów (autoanaliza, data-survey and feedback)
- uwzględniając wyniki wcześniejszej autoanalizy, formułuje cele i priorytety dla rozwoju własnej placówki (definiowanie celów).
- Następnie wyznacza plany działań dla osiągnięcia tych celów, zatwierdza je (planowanie działań)
- i wprowadza w życie (realizacja).
- Ponadto kontroluje czy przedsięwzięte działania rzeczywiście prowadzą do wytyczonych celów (ewaluacja).

Korzenie takiego rozumienia Rozwoju Organizacyjnego sięgają Kurta Lewina i jego badań nad społeczną teorią pola, sposobów kierowania oraz dynamiką grupy. Rozwój Organizacyjny w tradycji Lewina opiera się na określonych założeniach. Rozpoznanie warunków socjopsychologicznych a także dynamiki grupy jest podstawą poprawy społecznych relacji w organizacji. Pozwala to na wprowadzanie takich zmian, że cele organizacji będą lepiej osiągalne, przy równoczesnym wzroście zadowolenia pracowników. Jest to demokratyczne, oparte na uczestnictwie założenie, że osoba, której dotyczyć będzie decyzja powinna być także włączona w proces jej formułowania.

W podejściu szkolnego Rozwoju Organizacyjnego (RO) w przeciwieństwie do podejść doradczych czy reformatorskich, podkreślany jest charakter szkoły jako systemu społecznego posiadającego własne normy, role, procesy interakcji czy procedury komunikacji, nie lekceważąc jednak nadrzędnego znaczenia jednostki i indywidualnego rozwoju. Chodzi o to, aby ten szkolny system społeczny był w stanie konfrontować się ze zmieniającymi się problemami oraz w miarę możliwości je przewyżczać; a także o to aby poprawiał się stosunek pomiędzy tym systemem oraz jego podsystemami względnie częściami składowymi oraz całym jego otoczeniem. Ważne jest aby wprowadzanie nowych, wspólnie opracowanych ścieżek rozwoju przyczyniało się do większej spójności i efektu synergii. To typowo anglosaskie rozumienie Rozwoju Organizacyjnego często ginie po przeniesieniu do niemieckiej kultury językowej. Rozumienie organizacji przybiera często specyficzny ton przywołujący na myśl sztywność biurokratycznych struktur. Akcentowane są raczej struktury działania, podczas gdy anglosaskie rozumienie podkreśla właśnie samo działanie. Szkolny Rozwój Organizacyjny jest dzisiaj (doradczym) podejściem, które stara się poprawić zdolność do samodzielnego przepracowywania problemów oraz towarzyszący jej potencjał rozwoju systemu społecznego. Do kluczowych komponentów RO występujących w szkołach należą (porównanie Schmuck/Runkek 1985): trening komunikacji, budowanie zespołów, strategie efektywnych posiedzeń tzw. spotkań roboczych, strategie rozwiązywania problemów, procedury podejmowania decyzji, zarządzanie konfliktami i ewaluacja. Z zasady nie ćwiczy się tych aspektów „na sucho”, a raczej wykorzystuje w konkretnych sytuacjach pracy i zgodnie z ideą metakomunikacji uświadamia, umacnia i zabezpiecza się je poprzez praktykę. Widać jasno, że proces szkolnego Rozwoju Organizacyjnego jest ambitnym wyzwaniem rozciągającym się w czasie na długi okres czasu (2-5 lat), zwłaszcza jeśli dąży się do tego, aby szkoła po jednorazowej interwencji była w stanie zastosowaną strategię samodzielnie przeprowadzić (pomoc w

samopomocy). Z tego względu kluczem do sukcesu rozwoju opartego na RO jest to, że większość grona pedagogicznego rzeczywiście chce przemian (readiness) i wytwarza organizacyjną strukturę – swego rodzaju grupę kierowniczą, która zapewni konieczną ciągłość całego projektu a także będzie pracować nad rozwojem pożądanych kompetencji. Jeśli naszkicowany powyżej proces przemian RO ma przynieść sukces, musi być on ściśle połączony z procesami kwalifikacyjnymi jego uczestników, czyli z kształceniem a ściślej z rozwojem osobistym czy nawet zmianą nastawienia, która musi towarzyszyć prawdziwej zmianie postępowania.

W Stanach Zjednoczonych w odniesieniu do szkolnego Rozwoju Organizacyjnego już w połowie lat osiemdziesiątych można było czerpać z różnorodnych doświadczeń zarówno z zakresu ekonomii jak i szkolnictwa. W Europie przyjęcie podejście Rozwoju Organizacyjnego, jako przydatnego dla rozwoju szkół nastąpiło później. Na skutek działalności OECD na rzecz rozwoju samodzielnych szkół, powstała koncepcja wprowadzająca Rozwój Organizacyjny do podejścia do rozwoju szkolnictwa poprzez „proces instytucjonalnego rozwoju szkół (IRS)”. Wykorzystując to podejście, razem z moją żoną w latach 1992-1995 przeprowadziliśmy w Kielcach szkolenia dla moderatorów szkolnego Rozwoju Organizacyjnego (we współpracy z WOM i WSP). Podejście to było dalej rozwijane z uwzględnieniem polskiej specyfiki w ramach unijnego programu TERM (por. Radwan 1996).

### 3.2. Pedagogiczny rozwój szkół

Wątpliwości wobec podejścia do szkolnego Rozwoju Organizacyjnego zaproponowanego w ramach IRS szybko pojawiły się w ogólnoniemieckiej debacie. Zarzucano mu przede wszystkim, że przy całym znaczeniu i skuteczności w poszczególnych przypadkach, stwarza niebezpieczeństwo, że sedno edukacji, czyli nauczanie, zostanie zaniedbane. W wielu wypadkach wysiłkom na rzecz wprowadzenia szkolnego Rozwoju Organizacyjnego poświęcono dużo uwagi, jednak bardzo zazwyczaj głównie w obszarach pozalekcyjnych. Nauczanie często pozostawało poza obszarem zmian.<sup>2</sup> Zajęcia lekcyjne znajdują się tradycyjnie w kompetencjach poszczególnych nauczycieli i z tego powodu ciężko oddziaływać na nie z zewnątrz – dotyczy to także dyrektora szkoły. W odpowiedzi na ten problem sformułowano koncepcje tzw. „pedagogicznego rozwoju szkoły”, które mają przyczynić się do wdrożenia świadomych i skoncentrowanych zmian w zajęciach lekcyjnych.

<sup>2</sup> Jest to kolejny dowód, że przejście z poziomu mezo na poziom mikro nie zawsze udaje się automatycznie.

Propozycja Pedagogicznego Rozwoju Szkoły autorstwa Heinza Klipperta (2000) jest jedną z tych koncepcji. W swojej koncepcji Klippert jako główny cel stawia poprawę zdolności uczniów do „pracy na własną odpowiedzialność” (poziom mikro). Skoordynowany trening metodyczny miałby doprowadzić do ogólnoszkolnej przemiany kultury uczenia się i nauczania w ramach zajęć lekcyjnych (poziom mezo). W tym celu organizowane powinno być systematyczne kształcenie zespołów klasowych, specjalistycznych i kierowniczych. Systematyczne metodyczne i dydaktyczne kształcenie całego grona pedagogicznego powinno być połączone ze specjalistycznym szkoleniem poszczególnych członków grona w zakresie strategii zarządzania.

### 3.3. Praca nad programem szkoły

Z końcem 2001 roku opublikowane zostały kolejne wyniki badania PISA. Doszło, przynajmniej w Niemczech, do wspomnianego już PISA-szoku. Ogłoszona została konieczność jak najszybszej poprawy wyników. Od tego czasu szkoły zaczęły być postrzegane i określane już nie tylko jako instytucje edukujące, ale także instytucje pracujące nad jakością. Instytucje, które pracują nad jakością wyników swoich uczniów. Kroki mające ustanowić nowy system kierowania placówkami zostały przeforsowane. Strategia rządów odpowiedzialnych za edukację mająca promować ukierunkowany na jakość rozwój samodzielnych szkół została zmieniona z motywowania na narzucanie.

Międzynarodowy rozwój programów szkolnych, czyli praca nad i z szkolnymi programami został uznany za ważny instrument, który przy wykorzystaniu wcześniejszych doświadczeń reform edukacji (Rozwój Organizacyjny, „pedagogiczny rozwój szkoły”, rozwój kultury szkoły) miał prowadzić do nowej równowagi pomiędzy państwową odpowiedzialnością i szkolną autonomią w kształceniu i przez to rozwiązać już wcześniej omówione problemy kierownicze.

Praca nad programami szkolnymi jest, moim zdaniem, dotychczas najważniejszym międzynarodowym narzędziem zmian służącym wewnętrznym reformom szkolnym.

Program szkoły jest swego rodzaju wspólną platformą pracy pedagogicznej w szkole, która powstaje w wyniku wewnątrzszkolnego procesu porozumienia i przy jej tworzeniu możliwe jest zaangażowanie wszystkich szkolnych aktorów (nauczycieli, uczniów, rodziców). W nowym rozumieniu program szkolny wyróżnia się tym, że daje on perspektywę dalszego rozwoju

podejścia pedagogicznego oraz wdrażania nowych zamierzeń, a także tym, że przewiduje jasno określoną odpowiedzialność za program działań.

Podstawowymi elementami programu szkoły są podobne etapy jak w wypadku szkolnego Rozwoju organizacyjnego. Są to:

1. Analiza stanu obecnego
2. Określenie celów, formułowanie programu szkoły
3. Planowanie działań
4. Realizacja priorytetów
5. Ewaluacja według priorytetów
6. Dalsze pisane programu szkoły

Etapy te są powtarzane, gdyż chodzi tu o długoterminowy proces rozwoju jakości na własną odpowiedzialność. W wielu niemieckich landach szkoły mają obowiązek pracy na podstawie programu szkoły.

#### **4. O podejściu do wyników ewaluacji zewnętrznej**

Jako przykład wykorzystana zostanie sytuacja Saksonii gdzie od marca 2009 roku wszystkie szkoły mają obowiązek stworzenia i zatwierdzenia programu szkoły. Jeśli jest to plan działania stworzony zgodnie z wyżej wymienionymi wskazówkami, a plany są wcielane w życie i oceniane, wtedy elementem takiego programu musi być proces rozwoju ukierunkowanego na jakość. Ten proces powinien z kolei mieścić w sobie wewnętrzną ewaluację i szczególnie odnosić się do określonych celów i priorytetów. Wiemy, że taka praca nad programem szkoły to ambitne wyzwanie i rzadko kiedy udaje się bez profesjonalnej pomocy. Obecnie większość szkół posiada wprowadzone program, jednak praca z tym programem w myśl rozwoju ukierunkowanego na jakość, która obejmowałaby także wewnętrzną ewaluację jest raczej na niskim poziomie.

W Saksonii, w celu zapewnienia jakości programów, zostały wprowadzone dodatkowe elementy ewaluacji zewnętrznej (por. Kultusministerium LSA 2010). Należą do nich badania szkół przy pomocy ankiet (zwłaszcza w celu pozyskania danych statystycznych), badania wyników poprzez

centralnie organizowane egzaminy końcowe i sprawdziany z wybranych przedmiotów w konkretnych klasach (przedziałach wiekowych), a także odwiedzanie szkół przez zespoły ewaluatorów (inspekcje szkolne).

Zewnętrzna ewaluacja w ramach odwiedzania szkół odbywa się w ramach jednolitej procedury. W jej skład wchodzi wywiady z dyrekcją, gronem pedagogicznym a także z rodzicami i uczniami. Obserwacje lekcji pozwalają na ocenę jakości szkolnych warunków nauczania i uczenia się. Analizowane są także specjalistyczne dokumenty. Takie badanie powinno być przeprowadzane we wszystkich szkołach w odstępie ok. 5 lat. Jest ono zorientowane na 6 obszarów, określonych dla całego landu:

- wyniki uczniów
- organizacja szkoły
- sposób kierowania i zarządzania szkołą
- warunki nauczania i uczenia się
- profesjonalizm ciała pedagogicznego
- klimat/kultura szkoły

Końcowy raport zespołu ewaluatorów, na podstawie pozyskanych danych opisuje sytuację w danej szkole. Raport ten przekazywany jest zarówno szkole jak i organowi nadzorującemu. Na życzenie szkoły może on być przedstawiony w formie specjalnej konferencji raportującej. W celu lepszego powiązania wyników zewnętrznej ewaluacji z bieżącą pracą zorientowaną na rozwój w niektórych szkołach zalecono następujące kroki:

1. Szkoły powinny wykorzystywać wyniki ewaluacji aby lepiej rozpoznać, jakie działania są potrzebne i w aby podejmować w związku z tym odpowiednie kroki. Zdiagnozowane braki w planowaniu rozwoju powinny zostać uwzględnione na etapie dalszego pisania programu szkoły.
2. Raporty ewaluacyjne są przekazywane do organu nadzorującego szkoły. Właściwa rada ma za zadanie przeanalizować ten raport wspólnie ze szkołą i razem określić cele w sposób wiążący, tak aby dawały one impuls do dalszego rozwoju.

Ważne jest, że ewaluatorzy nie podlegają organowi nadzorującemu. Poprzez ich działanie zinstytucjonalizowana zostaje nowa forma odpowiedzialności (inspekcja szkolna) – niezależna od organu nadzorującego. Ewaluatorzy nie są odpowiedzialni za doradzanie czy wspieranie szkół w podnoszeniu ich jakości. W swoich raportach dostarczają jedynie informację zwrotną dla szkół, która zorientowana jest na poziom realizacji kryteriów obowiązujących w landzie. To jak szkoła zareaguje na te wyniki jest już jej własną odpowiedzialnością.

Konkretną reakcją na raport ewaluacyjny jest, gdy organ nadzorujący ustala wraz ze szkołą cele o jasnym nastawieniu na rozwój, a później wspiera szkołę w ich realizacji. W ten sposób „nowy” organ nadzorujący nie jest już kontrolerem w tradycyjnym wymiarze, a raczej partnerem współodpowiedzialnym za rozwój jakości w szkołach.

W obu przypadkach decydującym dla dalszego rozwoju jakości jest to, jaki będzie stosunek szkoły czy to do informacji zwrotnych zawartych w raporcie ewaluacyjnym, czy to do realizacji ustanowionych celów. W obu przypadkach informacja zwrotna trafia najpierw na poziom mezo. Jednak praktyczna realizacja konsekwencji zachodzi na poziomie mikro. A wiadomo już, że porozumienie pomiędzy poziomami mikro i mezo jest trudnym zadaniem.

Wiele zależy oczywiście od dyrekcji danej szkoły i od jej zdolności w organizacji i zarządzaniu procesem rozwoju ukierunkowanego na poprawę jakości. Na chwilę obecną dostępnych jest niewiele wyników badań, jak konkretne szkoły radzą sobie z tym zadaniem i jak w związku z tym kształtują przyszłość swoich szkół w napięciu pomiędzy własnymi założeniami rozwojowymi oraz zewnętrznymi oczekiwaniami. Aby utrzymać równowagę pomiędzy wewnętrzną a zewnętrzną ewaluacją, niezbędne jest określenie na nowo relacji pomiędzy szkołą a organem nadzorującym. W kontekście zmiany paradygmatu, rola organu nadzorującego musi zostać także gruntownie przeformułowana.

## 5. Rozwój szkół samodzielnych jako problem w kierowaniu (Governance)

Wspomniana powyżej zmiana paradygmatu, której towarzyszy rozwój większej samodzielności i autonomii szkół, wniosła do narodowej i międzynarodowej debaty coraz bardziej naglącą kwestię gwarancji podnoszenia jakości. Zawarte w nowym paradygmacie rozszerzenie zakresu działania poszczególnych szkół decentralizuje odpowiedzialność za podejmowane decyzje i ogranicza możliwość centralnego kierowania poprzez czynniki wprowadzane (input). Wobec tego odplywu



kompetencji z centrum, konieczne jest wypracowanie nowych mechanizmów, tak aby zapewnić wysoką jakość zajęć prowadzonych w coraz bardziej autonomicznych szkołach. W nowy sposób muszą zostać zagwarantowane także interesy społeczeństwa wobec pojedynczych instytucji pod względem ich efektywności i jakości.

Od poszczególnych szkół będzie się teraz także więcej wymagać. Konieczne będą szczegółowe rachunki, jak szkoła obchodzi się z posiadanym zakresem autonomii i swoimi zasobami, jak radzi sobie z problemami i brakami oraz jakie kroki podejmuje w celu zapewnienia i podnoszenia jakości. Pojęcia takie jak accountability, ewaluacja, zapewnianie jakości czy zarządzanie jakością tym bardziej zyskują na wadze, im bardziej zmniejsza się bezpośredni wpływ organu nadzorującego czy ministerstwa edukacji.

Szkolna administracja nie chce i nie musi samodzielnie konfrontować się z efektami wewnętrznej ewaluacji. Na własną odpowiedzialność może sięgać i wprowadzać formy wynikające z zewnętrznej ewaluacji. Należą do nich przeprowadzane na poziomie landu testy porównawcze, centralne egzaminy końcowe czy inspekcje w szkołach. Jednak ważnym zadaniem we wspólnym procesie poszukiwań i komunikacji jest odnalezienie równowagi pomiędzy rozwojem samodzielnych szkół i państwowym kierownictwem. Należy tu także wyjaśnić kwestię w jaki sposób pogodzone zostaną wewnętrzna i zewnętrzna ewaluacja, aby rzeczywiście przyczyniały się one do poprawy jakości szkolnictwa i podniesienia wyników uczniów.

Te, tutaj tylko krótko wspomniane, konsekwencje kierowania procesem rozwoju w wielopoziomowym systemie, od kilku lat badane są głównie pod pojęciem zarządzania (governance). Badania nad zarządzaniem, skupiające się głównie na zamierzonych i ubocznych efektach stosowania różnych modeli kierowania są jednak dość młodą dziedziną badawczą. Mimo to osiągnięto już kilka interesujących wniosków w tym zakresie. Niestety, szczególnie interesująca dla powyższego wywodu problematyka styku wewnętrznej i zewnętrznej ewaluacji wymagają jednak jeszcze dokładniejszego zbadania.