

KRZYSZTOF JAWORSKI

Szkoła Podstawowa Nr 41 im. Maksymiliana Golisza w Szczecinie

MIĘDZY REALNOŚCIĄ A POZOREM – SPOJRZENIE NA EWALUACJĘ ZEWNĘTRZNĄ SZKOŁY

Rozporządzenie ministra edukacji narodowej, z dnia 7 października 2009, jako jedno z nowych zadań nadzoru pedagogicznego, wymienia ewaluację działalności edukacyjnej szkół i placówek¹. Dokonanie takiej zmiany wymagało przed jej wdrożeniem okresu przygotowawczego. Dlatego szkoła, w której pracuję, w drugim semestrze roku szkolnego 2009/10, dzięki dobrowolnej akcesji dyrektora, wzięła udział w pilotażowym programie wdrażania ewaluacji zewnętrznej. Jako nauczyciel stałem się odbiorcą i obserwatorem procesu, prowadzącego do powstawania raportu² na temat funkcjonowania mojej placówki. Bycie świadkiem i uczestnikiem poszczególnych etapów pracy wizytatorów kuratorium oświaty ds. ewaluacji zrodziło wiele pytań. Esej ten jest próbą ich usystematyzowania i ukazania procesu poszukiwania na nie odpowiedzi. W swoich rozważaniach nie mam na celu dewaluować wartości wprowadzanych rozwiązań. Jeśli będę poddawał je krytycznej analizie, to dlatego, aby poszukać możliwości ograniczania pozoru i realnych korzyści dla szkoły jako uczestnika proponowanych przez ministerstwo zmian.

EWALUACJA – TWORZENIE OBRAZU SZKOŁY

Ewaluacja edukacyjna to „zbieranie informacji o warunkach, przebiegu i wynikach działania edukacyjnego, w celu dokonania oceny wartości tego działania

¹ http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=945%3Arozporzadzenia-w-sprawie-nadzoru-pedagogicznego-oraz-organizacji-kuratoriiw-owiaty-podpisane&catid=204%3Aarchiwum-aktualnosci&Itemid=249.

² Pełna treść raportu, do którego będę sięgał w toku eseju, znajduje się na ogólnodostępnej stronie internetowej <http://www.platforma.npseo.pl/summary/htmlReport/id/1967>.

i uzasadnienia dotyczących go decyzji”³. Jest procesem, zaplanowanym zespołem działań, a nie tylko jednorazowym aktem zbierania danych⁴. Do podstawowych kategorii ewaluacji zaliczamy ewaluację wewnętrzną i, ujętą w rozporządzeniu MEN, ewaluację zewnętrzną⁵. Ministerstwo wymienia jej funkcje: „zbieranie i analizowanie informacji o działalności edukacyjnej szkoły lub placówki” oraz określanie „poziomu spełniania przez szkołę lub placówkę wymagań ustalonych w rozporządzeniu przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania”. Wymagania te zostały przez MEN zgrupowane w cztery obszary⁶:

- *efekty* – obejmujące wszystko, co zostaje uznane za wartościowy i pożądaný wynik pracy szkoły;
- *procesy* – prowadzące do pojawienia się pożądaných efektów;
- *środowisko* – istotne aspekty współpracy ze środowiskiem lokalnym, regionalnym i globalnym;
- *zarządzanie* – działania zarządcze wpływające na w/w obszary.

W ich ramach mieszczą się konkretne oczekiwania, które wytyczają cele działania placówki. Ocena szkoły wzrasta wraz z poziomem realizacji danego wymagania. Ewaluatorzy mają do dyspozycji następujące wartości ocen⁷: A – oznacza bardzo wysoki stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę, i kolejno: B – wysoki stopień, C – średni stopień, D – stopień podstawowy, E – niski stopień. Uzyskanie ostatniego z wyników, w którymkolwiek wymaganiu, obliguje radę pedagogiczną szkoły do opracowania programu naprawczego. Jego efekty zostaną poddane ocenie w kolejnym badaniu szkoły.

Zespół wizytatorów dokonujących ewaluacji składa się z 2 – 3 osób. Ma to pozwolić na uniknięcie niebezpieczeństwa dominacji jednej perspektywy⁸. Proces przebiega w trzech etapach⁹:

- przygotowawczym – poznanie specyfiki szkoły, analiza dokumentów i przygotowanie działań;
- badania – zbieranie danych poprzez zastosowanie metod badawczych (obserwacja, pomiar sondażowy, wywiad fokusowy, analiza dokumentów);

³ B. Niemierko (2009), *Diagnostyka edukacyjna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 317.

⁴ P. Morejko (2009), *Ewaluacja i jej funkcje w kształceniu*, [w:] E. I. Laska, G. Paprotna (red.), *Ewaluacja w edukacji przedszkolnej i szkolnej*, Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, s. 27.

⁵ Tamże.

⁶ G. Mazurkiewicz (2010), *Ewaluacja okiem koordynatora projektu*, „Sedno” nr 1, s. 11.

⁷ http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=945%3Arozporzadzenia-w-sprawie-nadzoru-pedagogicznego-oraz-organizacji-kuratoriorow-owiaty-podpisane&catid=204%3AArchiwum-aktualnosci&Itemid=249.

⁸ G. Mazurkiewicz, *Ewaluacja ...*, dz. cyt., s. 12.

⁹ Tamże, s. 12.

- podsumowującym – analiza i synteza zgromadzonych danych oraz publikacja raportu.

Wszystkie etapy mają być realizowane w ciągłym dialogu pracowników kuratorium z pracownikami placówki. Przygotowaniu ostatecznego raportu ma towarzyszyć konsultacja, jego roboczej wersji, z radą pedagogiczną. Ma ona zbliżyć badanie do ewaluacji demokratycznej¹⁰, która opiera się na współpracy badaczy z osobami biorącymi udział w badaniu¹¹. Założenia ewaluacji oraz program pilotażowy dla wizytatorów i dyrektorów szkół mają na celu przygotowanie warunków przeprowadzenia rzetelnych działań badawczych. Powinny one pełnić następujące funkcje¹²:

- stymulacyjną, która pobudza do zmiany i profesjonalizacji w realizowaniu określonych zadań;
- informacyjną, która określa, co jest, a co nie zostało osiągnięte i nazywa trudności związane z tym procesem;
- diagnostyczną, która określa rzeczywisty stan przyrównujący go do stawianych celów;
- prognostyczną, która odnosi się do antycypowania działań przyszłościowych;
- reorientacyjną, która polega na wprowadzeniu zmian i elementów nowatorskich do aktualnej rzeczywistości szkolnej;
- regulacyjną, która dotyczy utrzymywania równowagi organizacyjnej i merytorycznej placówki.

KONIECZNOŚĆ SZEROKIEGO I WNIKLIWEGO SPOJRZENIA

Dążenie do jakościowego rozwoju placówki oświatowej wymaga stosowania systemowego, a nie linearnego modelu myślenia¹³. Ten rodzaj myślenia wymaga od badaczy spojrzenia na szkołę jako całość, a nie zbiór oddzielnych niezależnych obiektów. Niezbędne jest uwrażliwienie na niepowtarzalność wzajemnych powiązań, które dają możliwość zrozumienia jej unikatowej egzystencji¹⁴. W szkole dzieje się przecież o wiele więcej, niż tylko życie uregulowane narzuconym rytmem organizacyjnym¹⁵. Posiada

¹⁰ B. Niemierko, *Diagnostyka ...*, dz. cyt., s. 322.

¹¹ S. Palka wskazuje na współpracę badaczy z nauczycielami jako jeden z ważnych uwarunkowań badania praktyki pedagogicznej; S. Palka (2006), *Metodologia badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s.135.

¹² B. Niemierko (2009), *Diagnostyka ...*, dz. cyt., s. 321.

¹³ P. M. Senge (1998), *Piąta dyscyplina*, przeł. H. Korolewska-Mróż, Warszawa: Dom Wydawniczy ABC, s. 82.

¹⁴ Tamże, s. 77.

¹⁵ S. Krzykała, B. Zamorska (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Dolnośląskiej, s. 14.

ona swoją własną, lokalną, charakteryzującą się indywidualną dynamiką, kulturę. Ukazanie jej w raporcie z badań wymaga wysokiego kunsztu. Postawa ewaluatorów powinna charakteryzować się otwartością refleksyjną¹⁶. „Obejmuje ona umiejętność rozróżniania teorii głoszonych od teorii stosowanych w praktyce”¹⁷. Badanie ewaluacyjne jest sztuką odkrywania wewnętrznego, często niewidocznego dla innych, pulsu funkcjonowania placówki. Z tych powodów „ewaluacja należy do najtrudniejszych zadań diagnostycznych w edukacji”¹⁸. Nieprawidłowo przeprowadzoną – zdefiniowano jako pseudoewaluację¹⁹. Są to „wszelkie czynności wadliwe i pozorowane w ocenianiu jakości działania edukacyjnego i uzasadnianiu decyzji administracyjnych dotyczących tego działania”²⁰. Bolesław Niemierko wymienia następujące typy pseudoewaluacji²¹:

- ewaluację maszynową, która polega na posługiwaniu się mnóstwem dokumentów urzędowych i roboczych, celem ich powielenia i sporządzenia na ich podstawie raportu;
- ewaluację torpedującą, która dokonywana jest dla uzasadnienia ukrytego wyroku na placówkę edukacyjną;
- ewaluację pod dyktando, która dokonywana jest według instrukcji organu prowadzącego szkołę;
- ewaluację wydumaną – pozbawioną etapu zbierania danych, opierającą swoją syntezę na liczbach dostępnych w dokumentach;
- ewaluację wybielającą – ukrywająca niedociągnięcia i uwypuklająca zalety;
- ewaluację towarzyską, opartą na bliskich relacjach oceniających i ocenianych, raport podkreśla zasługi kierownictwa placówki, niedostatki przypisuje trudnością zewnętrznym i obiektywnym;
- ewaluację rytualną, wykonywaną z przydziału, bez zaangażowania, powielającą dotychczasowe informacje;
- ewaluację spychającą – wieloetapowe, bardzo szczegółowe podejmowanie działań dotyczących nieistotnych szczegółów, co powoduje zagubienie jej głównego celu;
- ewaluację przelotną – opartą na krótkiej wizycie w placówce i opierającą się na zdobytych w jej czasie spostrzeżeniach;
- ewaluację tandetną – polegającą na zebraniu ankietowych danych i podsumowaniu ich oczywistym²² komentarzem.

Wszystkie typy pseudoewaluacji nie dają szansy na wartościowe przeobrażenie

¹⁶ P. M. Senge (1998), *Piąta ...*, dz. cyt., s. 272.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ B. Niemierko (2009), *Diagnostyka ...*, dz. cyt., s. 323.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże, s. 324.

²² Termin oczywistość należy rozumieć za A. Nalaskowskim i jego publikacją *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*.

placówki oświatowej. Realizacja tego zadania wymaga jakościowej zmiany i nie może mieć pseudoewaluacyjnych symptomów. Wobec tego rodzą się następujące pytania: W którym miejscu na mapie kategorii należałoby umieścić badanie przeprowadzone przez ewaluatorów? Jakie funkcje proces ten spełnił, a jakie pozostały pominięte? Jakie czynniki wpłynęły na to, że właśnie z takim jej rodzajem mieliśmy do czynienia? W jakim zakresie końcowy raport koresponduje z codziennością mojej szkoły i jakie wartości wnosi w jej dalsze funkcjonowanie? W jakim stopniu obraz szkoły, stworzony w toku ewaluacji, przedstawia jej realną sytuację, a w jakim jest pozorną mozaiką, uzurpującą sobie prawo do rzeczywistości? Odpowiedź na powyższe pytanie wymaga analizy dychotomii rzeczywistości i pozoru.

W POSZUKIWANIU PRAWDY – CO JEST REALNOŚCIĄ, A CO POZOREM

Realny – to według *Słownika języka polskiego*: „istniejący w rzeczywistości”; pozór – jest to „fałszywy obraz czegoś, łudzące wrażenie czegoś”²³. Jeśli coś jest realne, to przedstawia prawdę, jeśli jest pozorem, to nas od prawdy oddala. Prawda to „zgodna z rzeczywistością treść słów, interpretacja faktów, przedstawienie czegoś zgodne z realiami”²⁴. Ewaluatorzy są badaczami i ukazanie „prawdy” w badanym przez nich obszarze jest zasadniczym zadaniem. To ważny aspekt moralny wszelkich badań pedagogicznych. Przekłada się on na prawidłowe gromadzenie i opracowanie materiału badawczego²⁵. Obecność albo brak prawdy jest wyznacznikiem tego, czy mamy do czynienia z rzeczywistością czy z pozorem. Ewaluacja ma pełnić funkcję służebną względem szkoły i społeczeństwa, wobec tego pojęcie prawdy będę rozpatrywał w tym samym ujęciu. Prawda umożliwiająca odzwierciedlenie realnego obrazu szkolnej rzeczywistości nie jest wiedzą, w której posiadanie można wejść w łatwy sposób. W ciągle zmieniającym się systemie szkoły współlegzystują wątki racjonalne (normy, reguły, ideały) i wątki irracjonalne. W życiu tej instytucji jest wiele nieoznaczoności²⁶. Prawda o niej nie jest wyjaśnieniem, ale opisem. Opis ten, ze względu na formę racjonalnego opracowania, jest wielowątkowy i może być wewnętrznie niespójny²⁷. Wiedza empiryczna zawarta w opisie, a zdobyta w toku ewaluacji zasługuje na miano

²³ M. Szymczak (1995), *Słownik języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 26.

²⁴ Tamże, s. 85.

²⁵ M. Łobocki (2006), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 214.

²⁶ W. Chudy (2007), *Spółczesność zakłamanie*, Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 22.

²⁷ Tamże.

prawdy, jeśli poddana jest określonym warunkom dopuszczalności²⁸. W badaniach naukowych fundamentem prawdy jest uzasadnienie oraz gotowość do ujawniania wszystkich znanych okoliczności, które są ważne dla badanego zagadnienia²⁹. Dzięki takiej perspektywie prawda przyjmuje „wartość społecznie utylitarną”³⁰. Zgodność wiedzy zawartej w raporcie z badań z rzeczywistością szkolną jest odpowiedzią na dylematy i dychotomie wpisane w życie placówki oświatowej³¹. Skonstruowany model prawdy o szkole przybliży nas do teorii systemowej, budującej teorię i praktykę organizacji uczącej się. Jeśli chcemy prawdy o placówce w tej perspektywie, to raport powinien przedstawiać ją na podstawie pięciu charakterystycznych dla niej dyscyplin. Zaliczamy do nich: mistrzostwo osobiste, modele myślowe, wspólną wizję, zespołowe uczenie się oraz ich wzajemną integrację³². Dążenie do ich ciągłego wzrostu jest wyznacznikiem, który różnicuje organizacje uczące się od tradycyjnych organizacji opartych na linearnym sposobie myślenia³³.

PROBLEM CZASU I FASADOWOŚĆ

Ewaluatorzy byli w placówce w dniach 8 kwietnia – 19 kwietnia³⁴. Badaniem objęli 100 uczniów (klasy V i VI), 84 rodziców (klas V i VI), 36 nauczycieli (ankieta i wywiad grupowy). Przeprowadzono wywiad indywidualny z dyrektorem placówki, grupowy z przedstawicielami samorządu i partnerami szkoły, pracownikami niepedagogicznymi oraz obserwacje dwóch lekcji (klasy III i IV), placówki oraz analizę dokumentacji³⁵. W ciągu ośmiu dni pracy badacze zrealizowali olbrzymi zakres prac. Wymagało to dyscypliny, doświadczenia i znajomości stosowanych procedur badawczych. Dla porównania nauczyciel stażysta mający w trakcie stażu poznać: specyfikę organizacji, zadań i zasad funkcjonowania szkoły; środowisko uczniów i pracowników; sposoby prowadzenia lekcji, ma na to zadanie dziewięć miesięcy³⁶. Zakres jego pracy jest być może większy, ma on prawdopodobnie mniejsze doświadczenia badawcze, jednak tak duża dysproporcja czasu budzi zastanowienie. Ewaluatorzy mieli tylko osiem dni, aby

²⁸ Tamże, s. 185.

²⁹ Tamże, s. 187.

³⁰ Tamże, s. 188.

³¹ Tamże, s. 64.

³² P. M. Senge (1998), *Piąta ...*, dz. cyt., s. 17.

³³ Tamże, s. 146–167.

³⁴ W tej części będę często odwoływał się do raportu, dlatego w przypisach podaję strony, na których daną informację można znaleźć, tutaj: s. 1.

³⁵ Tamże.

³⁶ Zob. Rozporządzenie MENiS z dnia 1 grudnia 2004 r., *W sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli* (Dz.U. 2004 r. Nr 118, poz. 1112, z późn. zm. 2).

poznać i uzyskać informacje potrzebne do opisu placówki. Pamiętając pierwszy rok pracy w szkole wiem, że najcenniejszą wiedzę zdobywa się w sposób nieformalny. To ona pozwalała ominąć niebezpieczeństwa czyhające na młodego nauczyciela. Wniknięcie w jawne i ukryte zasady i procedury, wymagało wejścia w środowisko nauczycieli, rodziców i uczniów. Dzięki temu poznałem charakter placówki. Mogłem wejść w rejony o wiele mniej dostępne dla badacza. Chcąc badać szkołę jako niepowtarzalny system, trzeba zdobyć wiedzę odsłaniającą mechanizmy, które nie są dostrzegane, a które powinny być zauważone³⁷. Badacze powinni zdawać sobie sprawę z możliwości napotkania fasadowości³⁸. Nauczyciele wraz z dyrektorem doskonale rozumieją wagę oceny pracy szkoły. Jeśli badani mają świadomość celu badania, to starają się tak postępować, aby przedstawić się w dobrym świetle³⁹. Z komunikacji społecznej wyłania się element gry. Funkcjonując w grupie społecznej i używając języka jako narzędzia komunikacji, jesteśmy zmuszeni grać, tj. ukrywać pewne treści, a eksponować inne. Najczęściej zdarza się to, kiedy mamy w tym jakiś wymierny interes⁴⁰. W przypadku zespołu, jakim jest rada pedagogiczna, możemy mieć do czynienia z tego rodzaju postępowaniem. Grupa jednoczy się wokół tego, kto kreuje i dąży do „stworzenia nowej jakości, to znaczy do podniesienia swojej oceny w oczach widowni”⁴¹. Mamy wtedy do czynienia z selekcją danych przeznaczonych do odbioru, wysuwającą na pierwszy plan jedne fakty, a ukrywającą drugie⁴². W raporcie często spotykamy zwroty: „Dyrektor szkoły w wywiadzie deklaruje”; „Potwierdzają to ankietowani nauczyciele i dyrektor”. Nie są jednak przytaczane dane z badań uczniów, rodziców czy innych pracowników szkoły. W toku badania obserwowane były tylko dwie, z góry ustalone godziny lekcyjne⁴³. Z własnego doświadczenia wiem, że lekcje bywają różne. Są te bardziej i mniej udane. Nauczyciel ma mocniejsze i słabsze strony i momenty. Rezonują one w jego działaniu dydaktycznym. Hospitowane przez kogokolwiek z zewnątrz muszą jednak zawsze robić pozytywne wrażenie. Obserwowany nauczyciel stara się chwalić swoim warszatem pracy. Jednak aby dowiedzieć się, jaka jest lekcyjna codzienność, najlepiej uzyskać informację zwrotną z nieformalnych rozmów z uczniami. Ocena jakości zajęć lekcyjnych oparta na dwóch obserwowanych lekcjach jest nieporozumieniem. Ewaluatorzy woleli jednak oprzeć swój opis na jednoznacznych odpowiedziach pedagogów.

W zakresie metodyki prowadzonych zajęć czytamy: *wszyscy (...) ankietowani nauczyciele wskazują, że na swoich lekcjach stosują pracę w grupach, metodę projektu,*

³⁷ P. M. Senge (1998), *Piąty ...*, dz.cyt., s. 35.

³⁸ W. Chudy (2007), *Spółeczeństwo ...*, dz. cyt., s. 131.

³⁹ E. Aronson (2006), *Człowiek jako istota społeczna*, przeł. J. Radzicki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 403.

⁴⁰ W. Chudy (2007), *Spółeczeństwo ...*, dz. cyt., s. 100.

⁴¹ Tamże, s. 107.

⁴² Tamże.

⁴³ Raport.

*korzystają z nowoczesnych technik komunikacyjnych, dają uczniom szanse na rozwiązywanie problemów w sposób twórczy*⁴⁴.

Ciekawym obszarem badawczym jest funkcjonowanie zespołów samokształceniowych. Według raportu: *Wszyscy potwierdzają skuteczność pracy zespołów*⁴⁵.

Analiza tej formy rozwoju i pracy nauczycieli daje szansę na odkrywanie zakresu spójności wizji szkoły. Możliwość wniknięcia w ich specyfikę mogłaby wzbogacić raport o wątki ważne dla zainteresowanych. Jak nauczyciele postrzegają swoje miejsce pracy? Co jest dla nich, nie tylko deklaratywnie, ważne? Jakimi schematami się posługują? To są pytania, na które jako pedagog danej szkoły chciałbym uzyskać odpowiedzi. Oczekiwałbym po nich fermentu poznawczego, nowego spojrzenia na szkolną codzienność. Znow łączy się to z potrzebą oderwania się od fasadowości. Trudno powiedzieć, by wywiady fokusowe realizowane z przedstawicielami nauczycieli, rodziców, partnerów zewnętrznych szkoły mogły pomóc w przełamaniu przedstawionej tendencji. Poszczególne osoby wytypowane zostały do badania przy współudziale dyrektora szkoły. Uniknięcie dysonansów w jednorodnym obrazie placówki było możliwe dzięki dobraniu do zespołu prezentującego szkołę „odpowiednich aktorów”⁴⁶. Wywiad z nauczycielami odbywał się przy udziale dyrektora. Jego obecność jako osoby znaczącej⁴⁷ mogła mieć wpływ na uzyskane wypowiedzi. Będąc nauczycielem osobiście doświadczam wyraźną zależność od dyrektora. Jako przełożony ma wpływ na szereg obszarów mojego funkcjonowania w szkole. W bezpośredni sposób przekłada się to na moje uposażenie. Trudno wyobrazić sobie sytuację, w której pedagog chciałby tę sytuację zdestabilizować. Dlatego prowadzenie wywiadów w jego obecności uniemożliwia dotarcie do codziennych problemów grona pedagogicznego. Teoria systemów wykazuje, że organizacje cierpią na plagę udawania, która wiedzie prym podczas oficjalnych spotkań. Wszelkie dogłębne kolektywne dociekania, traktowane są przez uczestników jako osobiste zagrożenie. W toku doświadczenia nabieramy przekonania, że nie warto przyznawać się do niewiedzy czy nurtujących nas trudnych pytań. Większość metod zarządzania wzmacnia tę lekcję, nagradzając za prezentowanie określonych opinii, a nie problematycznych kwestii⁴⁸. Do potwierdzenia tego zjawiska, zwanego umiejętną niekompetencją⁴⁹, dobrze pasują fragmenty dotyczące zachowania uczniów względem ich niepełnosprawnych kolegów. Czytamy wypowiedź nauczyciela:

⁴⁴ Raport, s. 25.

⁴⁵ Raport, s. 50.

⁴⁶ W. Chudy (2007), *Spółczesność ...*, dz. cyt., s. 107.

⁴⁷ Szczegółowy opis ulegania wpływowi autorytetu znajduje się w publikacji: R. B. Cialdini (2009), *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, przełożył: B. Wojciszke, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 226–231.

⁴⁸ Zob. P. M. Senge (1998), *Piąta ...*, dz. cyt., s. 53.

⁴⁹ Tamże.

Uczniowie nie tylko są tolerancyjni dla inności, ale akceptują obecność i prawa osób z niepełnosprawnościami⁵⁰.

Cały akapit⁵¹ zawierający przytoczony fragment dotyczący integracji jest obrazem szkoły i uczniów idealnych, a więc nienaturalnych. Jako pedagog wspomagający wiem, że realizacja idei integracji jest złożona. Trudności dotyczą wszystkich stron procesu edukacyjno-wychowawczego. Jest to związane z ilościowym ocenianiem wyników szkół, z pominięciem oddziaływań wychowawczych i terapeutycznych realizowanych przez pedagogów. Proces diagnozowania ucznia, budowania współpracy z rodzicami często nie ma widocznego odbicia w wynikach dydaktycznych. Wszystko to powoduje, że integracja jest konkretnym problemem. Oczekiwałem od badaczy potraktowania tego obszaru jako ważnego, ze względu na to, że oddziały integracyjne stanowią w szkole większość. Wpływają na atmosferę i specyfikę społeczności szkolnej. Chciałbym znaleźć w postawie ewaluatorów i w ich raporcie wątki, z których ja i moi współpracownicy moglibyśmy wyciągać wnioski do dalszej pracy. Niestety potraktowali oni proces integracji marginalnie. Ewaluatorzy bardzo dużo czasu poświęcili analizie dokumentacji i w raporcie chętnie się do niej odwołują. W praktyce ich analiza pozwala uzyskać bardzo zawężoną wiedzę o funkcjonowaniu szkoły. „Dokumenty są sporządzane przez określone osoby, w określonej formalnie formie, dla określonego celu”⁵². Zdarza się, że tym celem jest podtrzymywanie antycypowanego wizerunku szkoły. Stają się bytami, które zastępują realność i skuteczność działań. Dobrze, że dokumentuje się działania, które są istotne dla społeczności placówki, niedobrze jednak, jeśli przybierają one obraz fantasmagorii. Dlatego ciągle powraca pytanie: dlaczego wizytatorzy mają tak mało czasu na etnograficzną obecność w rzeczywistości szkolnej? Czy możliwość bezpośredniej rozmowy z uczniami, nauczycielami, w dynamicznym strumieniu funkcjonowania szkoły, nie pozwoliłaby na mniej pozorny, a bardziej adekwatny opis? Czy powyższe uwarunkowania badań nie przyczyniają się do pseudoewaluacji z nurtu wydumanej, wybielającej i przelotnej? Czy nie warto sięgnąć po metody umożliwiające dociekliwiej przyjrzeć się szkolnej codzienności?

⁵⁰ Niestety dostępna wersja raportu zredagowana jest w ten sposób, że narracja ewaluatorów, wypowiedzi uczniów, rodziców, nauczycieli zredagowane są tą samą czcionką. Nie ma użytej kursywy, fragmentów ujętych w cudzysłowy. W związku z tym czytając należy się domyślać z kontekstu, czy jest to przytoczony fragment wywiadu, czy parafraza lub autorska wypowiedź autorki raportu.

⁵¹ Tamże, s. 17–18.

⁵² S. Krzykała, B. Zamorska (2008), *Dokumentarna ...*, dz. cyt., s. 71.

ROZBIEŻNOŚCI I OBUSIECZNOŚĆ RAPORTU

Autorki raportu twierdzą, że ze względu na zbieranie informacji z różnych źródeł i różnorodność metod ewaluacja daje wyniki o dużej wiarygodności. Jest profesjonalnie zaplanowana i wykonywana, a niezwiązani z (...) szkołą (...) wykonawcy zapewniają obiektywność⁵³.

W raporcie znalazłem fragmenty, które wiary w powyższą wiarygodność i profesjonalizm zachwiały.

*Nauczyciele podkreślają rolę samorządu uczniowskiego, który ściśle współpracuje z radą szkoły*⁵⁴. Jest to poważny mankament – taka rada w mojej placówce nie istnieje. Zgodnie z raportem w naszej szkole mamy do czynienia z pełną afirmacją demokratycznego zarządzania placówką oświatową, podczas gdy w jej strukturach istnieje jedynie rada rodziców. Z czego wynika ta pomyłka, nie wiem, ale nie powinna się zdarzyć w dokumencie przypisującym sobie wyżej wspomniane wartości. W raporcie czytamy też, że uczniowie są zainteresowani kółkiem fotograficznym i szkoła jest na to (jego utworzenie – K. J.) otwarta⁵⁵, a kilka stron dalej: *Z inicjatywy uczniów powstało kółko fotograficzne*⁵⁶.

Takie koło w czasie trwania ewaluacji nie istniało⁵⁷. Kolejne bardzo istotne oddalenie od prawdy związane jest z tendencją wzrostową dotyczącą corocznych wyników sprawdzianu szóstoklasisty. Prawdą jest, że od roku szkolnego 2006/07 do 2008/09 szkoła przesunęła się od staniny niżej średniej do staniny wyżej średniej⁵⁸. Ewaluatorzy fakt ten uznają za znaczący i dzięki niemu szkoła w ramach wymagania: „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności (obszar: Efekty)”; otrzymała poziom A. Wznosząca tendencja przypisywana jest opisanym w raporcie działaniom. Należy do nich realizacja wniosków rady pedagogicznej, w postaci m.in.: dodatkowych zajęć pozalekcyjnych, indywidualnej pracy z uczniem⁵⁹. W roku szkolnym, w którym ewaluacja była przeprowadzona (2009/10), szkoła spadła do staniny średniej. Brak tego zapisu może być zrozumiałą, ze względu na termin trwania badania. Jednak analizując raport natknąłem się wśród sukcesów szkoły na: I miejsce w Ogólnopolskim Projekcie „Ekozespoły”⁶⁰. Ta informacja dotarła do szkoły w czerwcu 2010 roku, kiedy wyniki zewnętrznego sprawdzianu były już znane. Ewaluatorzy ostateczny raport redagowali już po zakończeniu zajęć lekcyjnych, więc ujęli to bezsprzeczne osiągnięcie szkoły. O re-

⁵³ Raport, s. 1.

⁵⁴ Tamże, s. 8.

⁵⁵ Tamże, s. 5.

⁵⁶ Tamże, s. 7.

⁵⁷ W roku szkolnym 2010/11 koło fotograficzne faktycznie rozpoczęło swoją działalność.

⁵⁸ Raport, s. 4.

⁵⁹ Tamże, s. 2.

⁶⁰ Raport, s. 44.

gresji w staninach nie ma w raporcie mowy. Niepokojące jest to, że tak łatwo działania rady pedagogicznej przekładają się w oczach ewaluatorów na sukces uczniów szkoły. Jedno z praw myślenia systemowego wskazuje, że „przyczyna i skutek nie leżą blisko siebie ani w czasie, ani w przestrzeni”⁶¹. W ostatnim roku działania nie zmieniły się, a wynik szkoły uległ gradacji. Czy to nie jest zastanawiające dla badaczy?

Kolejne prawo mówi: „sprawy idą lepiej, zanim zaczną iść gorzej”⁶². Na ile musiałaby się zmienić narracja raportu, aby uwzględnić zmianę tendencji wzrostowej? Z egzaminami zewnętrznymi jest jeszcze jeden problem, ich stopień trudności nie jest stały, a zakresy poszczególnych stanin ustala się zgodnie ze średnią globalną. Czy można te wyniki w taki sposób porównywać? Przecież każdego roku mamy do czynienia z inną jakościowo grupą uczniów. Ilościowy charakter tych danych nie może służyć jako jedyna wartość reprezentująca efektywność wspierania uczniów w postępkach dydaktycznych. Jest to obusieczność raportu – gdy wyniki dydaktyczne, dzięki pozornie nazwanym przyczynom, mają tendencję wzrostową, to są artykułowane jako sukces. Gdy następuje regres, mogą stać się narzędziem represji i dewaluowania pracy placówki⁶³. Pełniejsze poszukiwanie odpowiedzi zaprowadziłoby przygotowujących raport w bardziej realne rejony i nie stawiało pracy grona pedagogicznego pod ocenę sił znajdujących się poza jej zasięgiem.

W tym samym nurcie argumentacji znalazł się niski odsetek uczniów niepromowanych – jako potwierdzenie wzrostu wiadomości i umiejętności u uczniów⁶⁴. Czy zamiast wykazywać kolejne, prostolinijne związki przyczynowo-skutkowe nie lepiej stwierdzić, że nie można w tak krótkim czasie rozpoznać wszystkich powiązań? Czy wskazanie obszarów niewiedzy nie stanowi większej wartości od pobieżnych odpowiedzi? Czy nie jest to bliższe systemowemu myśleniu o szkole, prowadzącemu do zwiększenia samoświadomości?

W ankiecie skonstruowanej na potrzeby ewaluacji znajdowały się pytania dotyczące pracy szkoły. Wymagały one od respondentów sięgnięcia pamięcią do ostatnich trzech lat jej pracy. Badaniem tym objęci byli również nauczyciele, których staż pracy w placówce był krótszy, podjęli pracę w czasie trwania roku szkolnego lub realizują ułamkowe części etatu. Część pytań była nieadekwatna do wymogów stawianych respondentom. Rozwiązaniem mogłoby być stworzenie dwóch wersji ankiety – dla nauczycieli o krótszym lub dłuższym stażu pracy w danej placówce.

Pomimo powyższych niezgodności część raportu ma cechy dobrze wykonanego zadania. Są fragmenty, które cechuje dyscyplina i przejrzysta, podparta wynikami z różnych źródeł, narracja. Są to np. opisy działań prowadzonych w szkole, przykłady

⁶¹ P.M. Senge (1998), *Piąta ...*, dz. cyt., s. 72.

⁶² Raport, s. 70.

⁶³ Podobny problem dotyczący jednego z pilotażowych raportów możemy znaleźć w artykule: K. Stróżyński (2010), *Ewaluacja in statu nascendi*, „Dyrektor Szkoły” nr 4, s. 12.

⁶⁴ Raport, s. 3.

i dowody na realizowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w zgodzie z aktualną podstawą programową⁶⁵.

PODSUMOWANIE

Ewaluowana szkoła realizuje programy autorskie, podejmuje inicjatywy i innowacje, co znajduje swoje odzwierciedlenie w raporcie. Jednak, jak każda placówka oświatowa, ma swoje problemy, obszary wymagające ustawicznego namysłu i pracy. Dlaczego więc raport z ewaluacji sprawia wrażenie pobieżności zarówno w opisie, jak i przedstawianych związkach przyczynowo-skutkowych? Moim zdaniem może to być wynikiem krótkiego czasu badania i ogromu danych i materiałów, których analiza i synteza wymaga olbrzymiego wysiłku i umiejętności. Ukazanie zaś prawdziwego obrazu szkoły mogło być niekorzystne, ponieważ odbiorcą raportu jest – między innymi – organ prowadzący szkołę. Ewaluatorzy służą władzy, a skoro mają z nią do czynienia, to pojawia się również polityka⁶⁶. Urzędnicy decydują o finansowym aspekcie funkcjonowania szkoły, dlatego lepiej jest dla placówki, jeśli raport przedstawia obraz bliższy ideałowi, budowanemu przez politykę oświatową. Jeżeli jednak pragniemy rozwoju szkolnictwa, nie powinno się wyznaczać wytycznych na poziomie ideału oświatowego i nakazywać podążania drogą wytyczoną przez „wielkiego stratega”⁶⁷.

Moim zdaniem w raporcie zabrakło przede wszystkim rzeczowej informacji dotyczącej placówki. Słuchając raportu, ja i inni nauczyciele, mieliśmy wrażenie, że został on napisany jednostronnie. Jest to opis pozytywny, niczego nie wnoszący do pracy naszego zespołu. Wiemy, że jest dobrze, ale nie zostaliśmy zapoznani z mechanizmami, które kierują naszym działaniem. Nie otrzymaliśmy informacji zwrotnej dotyczącej podłoża naszych działań, ukrytego programu szkoły, nieświadomych rytuałów. Przyczyna tego, co dzieje się w szkole, jest lokowana w nieokreślonym, zewnętrznym miejscu. Raport nie pokazuje, tak jak profesjonalny audyt, tego, nad czym jako rada pedagogiczna powinniśmy pracować. Podsumowanie z zrealizowanej ewaluacji ma bardzo ogólną postać⁶⁸. Czytamy: *W szkole wdraża się wnioski z analiz osiągnięć uczniów do podnoszenia wyników w nauce*⁶⁹.

Z takich sformułowań niewiele możemy wydobyć informacji użytecznych dla dalszego rozwoju szkoły. Trudno znaleźć analizy na temat realizacji osobistego mistrzostwa poszczególnych członków zespołu, jak i całej placówki, trudno dotrzeć do informacji o modelach myślowych przeważających w szkole, jakości procesów

⁶⁵ Tamże, s. 7.

⁶⁶ B. Niemierko (2009), *Diagnostyka ...*, dz. cyt., s. 319.

⁶⁷ zob. P. M. Senge (1998), *Piąta ...*, dz. cyt., s. 184–185.

⁶⁸ Raport, s. 57.

⁶⁹ Tamże.

zespołowego uczenia czy spójności wizji. Szkoda, że autorzy procedur ewaluacji nie wykorzystali np. analizy SWOT⁷⁰, która mogłaby w przejrzysty sposób przedstawić zarówno mocne i słabe strony placówki. Dawałoby to czytelne informacje, których wykorzystanie przez nauczycieli byłoby możliwe.

Pytania postawione w niniejszym eseju pozostają pytaniami otwartymi. Zmuszają do ustawicznego poszukiwania takich form ewaluacji zewnętrznej, aby stawała się ona narzędziem budującym realny opis, a nie pozorną rzeczywistością. W przypadku analizowanego raportu są fragmenty ewidentnie ze względu na złożone przyczyny, fasadowe. Trudno jednak odmówić raportowi dotykania realnej rzeczywistości placówki. Tworzenie opisu placówki wymaga dyscypliny, czasu, ujęcia złożoności kontekstów. Obszerność raportu nie jest tak ważna, jak jego czytelność, zwięzłość, podparta materiałem badawczym argumentacja. Współczesna szkoła potrzebuje prawdy o sobie, tak aby mogła zobaczyć swoje oblicze, aby umożliwić jej uczestnictwo w ciągłej zmianie. Konieczne jest, aby szkoła odzyskała kontakt z rzeczywistością⁷¹.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson E. (2006), *Człowiek jako istota społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chudy W. (2007), *Społeczeństwo zakłamanie*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Cialdini R. B. (2009), *Wywieranie wpływu na ludzi, Teoria i praktyka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Krzykała S., Zamorska B. (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Dolnośląskiej 2008.
- Łobocki M. (2006), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mazurkiewicz G. (2010), *Ewaluacja okiem koordynatora projektu „Sedno” nr 1*.
- Morejko P. (2009), *Ewaluacja i jej funkcje w kształceniu*, [w:] E.I. Laska, G. Paprotna (red.), *Ewaluacja w edukacji przedszkolnej i szkolnej*, Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Nalaskowski A. (2009), *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Niemierko B. (2009), *Diagnostyka edukacyjna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Palka S. (2006), *Metodologia badania, Praktyka Pedagogiczna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rozporządzenie MENiS z dnia 1 grudnia 2004 r., w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z 2004 r. Nr 118, poz. 1112, z późn. zm. 2).
- Senge P. M. (1998), *Piąta dyscyplina*, Warszawa: Dom Wydawniczy ABC.

⁷⁰ Zob. P. Sloane (2005), *Twórcze myślenie w zarządzaniu*, tłum. L. Okupniak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

⁷¹ P. M. Senge (1998), *Piąta ...*, dz. cyt., s. 240.

Sloane P. (2005), *Twórcze myślenie w zarządzaniu*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Stróżyński K. (2010), *Ewaluacja in statu nascendi*, „Dyrektor Szkoły” nr 4.

Szymczak M. (1995), *Słownik języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Mazurkiewicz G. (2010), *Ewaluacja okiem koordynatora projektu*, „Sedno” nr 1.

Źródła internetowe:

Markowska H., Przerwa A., Łapacz-Domaradzka M., *Raport z ewaluacji – wersja pełna*, <http://www.platforma.npseo.pl/summary/htmlReport/id/1967>, stan z dnia 15 sierpnia 2010.

Rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego oraz organizacji kuratoriów oświaty – podpisane, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=945%3Arozporzadzenia-w-sprawie-nadzoru-pedagogicznego-oraz-organizacji-kuratoriow-oswiaty-podpisane&catid=204%3Aarchiwum-aktualnosci&Itemid=249, stan z dnia 2 sierpnia 2010.

Krzysztof Jaworski, *Między realnością, a pozorem – spojrzenie na ewaluację zewnętrzną szkoły*

Title: Between reality and appearance- the look at external evaluation of school

Abstract: The article “Between reality and appearance- the look at external evaluation of school ” is the result of the author’s reflection on the external evaluation procedure conducted at school he works in as a teacher. The article presents the consecutive stages of this process and subjects them to critical scrutiny. Furthermore, it attempts to answer the questions which arose during and straight after the evaluation. The final outcomes of the procedure are introduced with reference to the author’s everyday teacher experience.