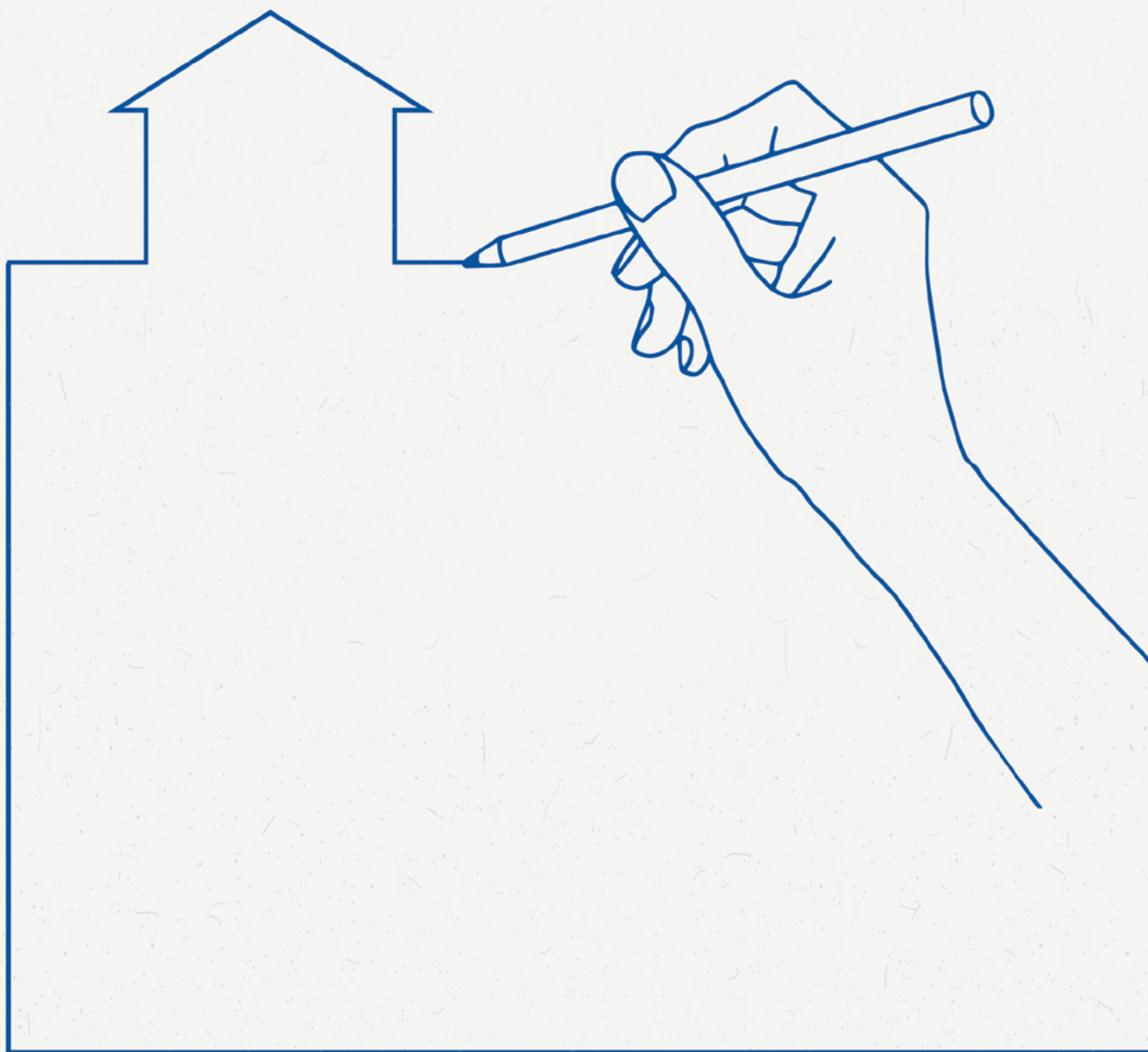




**DYREKTORZY I DYREKTORKI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH  
I PONADPODSTAWOWYCH WOBEC EWALUACJI  
I KONTROLI W NADZORZE PEDAGOGICZNYM**

Raport z badania

Zuzanna Sury  
Katarzyna Smoter  
Jakub Kołodziejczyk





Zuzanna Sury  
Katarzyna Smoter  
Jakub Kołodziejczyk

DYREKTORZY I DYREKTORKI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH  
I PONADPODSTAWOWYCH WOBEC EWALUACJI I KONTROLI  
W NADZORZE PEDAGOGICZNYM  
RAPORT Z BADANIA

---



Publikacja sfinansowana ze środków Centrum Innowacji, Transferu Technologii i Rozwoju Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego

**Recenzent:**

dr hab. Marcin Jewdokimow, prof. UKSW

**Redakcja serii:**

Redaktor naczelny: dr hab. Ewa Bogacz-Wojtanowska, prof. UJ  
Sekretarz: dr Wioleta Karna

**Rada Naukowa:**

prof. dr hab. Łukasz Sułkowski – przewodniczący  
dr hab. Grzegorz Baran, prof. UJ  
dr hab. Zbysław Dobrowolski, prof. UJ  
dr hab. Roman Dorczak, prof. UJ  
dr hab. Dariusz Grzybek, prof. UJ  
dr hab. Beata Jałocha  
dr hab. Regina Lenart-Gansiniec, prof. UJ  
dr hab. Mateusz Lewandowski  
dr hab. Justyna Maciąg, prof. UJ  
dr hab. Grzegorz Mazurkiewicz, prof. UJ  
prof. dr hab. Grażyna Praweńska-Skrzypek  
dr hab. Agnieszka Szczudlińska-Kanoś

**Wydawca:**

Instytut Spraw Publicznych UJ  
ul. prof. Łojasiewicza 4, 30-348 Kraków  
tel. +48 12 664 55 44, fax + 48 12 644 58 59  
[www.isp.uj.edu.pl](http://www.isp.uj.edu.pl)

**ISBN 978-83-65688-93-4**

**ISBN 978-83-65688-94-1** (e-book)

© Copyright by Instytut Spraw Publicznych  
Uniwersytet Jagielloński  
Wydanie I, Kraków 2022

Publikacja ani żaden jej fragment nie mogą być  
przedrukowane bez pisemnej zgody Wydawcy.

**Projekt okładki, redakcja techniczna, skład i łamanie:**

Time4 sp. z o.o.  
Ul. Browarowa 21, 43-100 Tychy  
Katarzyna Kwiatkowska, Katarzyna Szawińska,  
Małgorzata Bury



## WSTĘP

W raporcie prezentujemy wyniki badania ankietowego, którego uczestnikami byli dyrektorzy i dyrektorki polskich szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Przedmiotem badania były ich opinie na temat zmian w organizacji nadzoru pedagogicznego wprowadzonych w życie 1 września 2021 roku. Projekt badawczy, którego zwieńczeniem jest ten raport, dotyczył dwóch form nadzoru obecnych w polskim systemie oświaty – ewaluacji zewnętrznej i kontroli. Dyrektorzy i dyrektorki odnieśli się do stopnia osiągania zamierzonych celów przez ewaluację zewnętrzną. Przedstawili również swoje stanowisko wobec zmiany formy nadzoru pedagogicznego z „ewaluacji, monitorowania i kontroli” na „kontrolę” (pkt 14. rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z 1 września 2021 roku zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego). Badanie miało charakter eksploracyjny i skutkowało rozpoznaniem wątków, które w przyszłości zostaną pogłębione i uszczegółowione.

Powodem realizacji projektu była opisana wyżej aktualizacja prawa oświatowego. Wymaga ona odnotowania ze względu na to, że znacząco zmieniła sposób rozumienia istoty nadzoru pedagogicznego w polskim systemie oświaty. Jej konsekwencją jest zakończenie obowiązku poddawania szkół ewaluacjom zewnętrznym i wewnętrznym, które przez ostatnie 12 lat były narzędziem diagnozy jakości pracy tych placówek. Wprowadzenie ewaluacji do polskich szkół stało się możliwe dzięki wieloletnim pracom rozpoczętym jeszcze w latach 90. ubiegłego wieku, poprzedzającym realizację właściwych badań ewaluacyjnych (Mizerek, 2016). Dostrzegając wysiłek osób zaangażowanych we wdrażanie tej innowacji edukacyjnej oraz płynącą z niej wartość, warto spróbować przyjrzeć się również wcielanej w życie od września 2021 roku istotnej modyfikacji prawa oświatowego. Tak zasadnicza zmiana systemu nadzoru pedagogicznego wymaga bowiem pogłębionej naukowej refleksji i społecznej debaty. W kolejnych latach wskazane byłoby także powtórzenie badania opinii dyrektorów i dyrektorek, gdy będą już mogli odnieść się do realnych konsekwencji przeprowadzonych już w szkołach kontroli.

### Raport składa się z czterech części:

- wstępu teoretycznego,
- charakterystyki zrealizowanego badania,
- opisu uzyskanych wyników,
- podsumowania zawierającego wnioski wyprowadzone z otrzymanych danych.

Część prezentująca wyniki badań zawiera także komentarze, które mogą skłaniać do szerszej dyskusji społecznej i dalszej refleksji na temat przyszłości nadzoru pedagogicznego w Polsce. Mamy nadzieję, że wskazane przez nas wątki będą przyczynkiem do dyskusji uwzględniającej wiedzę naukową i doświadczenia praktyków, którym losy polskiego systemu oświaty nie są obojętne.



### Autorzy opracowania

**dr Zuzanna Sury**  
**Instytut Pedagogiki**  
Uniwersytet Jagielloński  
zuzanna.sury@uj.edu.pl

**dr Katarzyna Smoter**  
**Instytut Pedagogiki**  
Uniwersytet Jagielloński  
katarzyna.smoter@uj.edu.pl

**dr Jakub Kołodziejczyk**  
**Instytut Spraw Publicznych**  
Uniwersytet Jagielloński  
jakub.kolodziejczyk@uj.edu.pl

## STRESZCZENIE

→ **Celem** badania było **poznanie stopnia osiągnięcia celów zamierzonych przez dotychczas realizowaną ewaluację zewnętrzną w opinii dyrektorów i dyrektorek szkół,**

a także

→ **identyfikacja stanowisk osób badanych wobec przyszłości nadzoru pedagogicznego w nowych warunkach prawnych związanych z reformą systemu nadzoru pedagogicznego z września 2021 roku.**

Badanie przeprowadzono metodą CAWI (ang. *Computer-Assisted Web Interviewing*) w grudniu 2021 roku na próbie 676 dyrektorów i dyrektorek polskich szkół podstawowych i ponadpodstawowych (n = 676).

### Główne wnioski

#### 1. Ewaluacje i kontrola a procesy i efekty dydaktyczne i wychowawcze

- Osoby badane wskazywały na większą rolę dotychczasowych ewaluacji zewnętrznych niż spodziewanych w przyszłości kontroli w kwestii oddziaływania tych rozwiązań na procesy i efekty wychowawcze oraz procesy dydaktyczne, a także na przestrzeganie przepisów przez szkołę. Pozytywna opinia o oddziaływaniu kontroli na procesy i efekty działalności dydaktyczno-wychowawczej częściej prezentowana była przez osoby, które nigdy nie uczestniczyły w ewaluacji zewnętrznej szkoły.
- Liczba ewaluacji, w których brali udział badani, była czynnikiem różnicującym ich opinie o tym procesie. Dyrektorzy i dyrektorki uczestniczący w trzech ewaluacjach zewnętrznych lub w ich większej liczbie wyżej oceniali jej oddziaływanie na procesy i efekty działalności dydaktycznej i wychowawczej niż ci, którzy brali udział w mniejszej liczbie ewaluacji lub nie uczestniczyli w nich w ogóle.

#### 2. Ewaluacje a zaangażowanie głównych podmiotów: rodziców, nauczycieli i uczniów

- Ponad jedna trzecia dyrektorów i dyrektorek dostrzegała pozytywne skutki ewaluacji zewnętrznych w zwiększaniu zaangażowania rodziców w procesy decyzyjne szkoły.
- Ponad połowa badanych wskazywała na zwiększenie zaangażowania nauczycieli w podejmowanie decyzji dotyczących szkoły pod wpływem udziału w ewaluacjach zewnętrznych.
- Niemal jedna trzecia dyrektorów i dyrektorek zauważyła zmiany w aspekcie zaangażowania uczniów w procesy dydaktyczne i wychowawcze w szkole będące następstwem ewaluacji zewnętrznych.

#### 3. Ewaluacje a współpraca w szkole

- Ponad połowa badanych dostrzegała pozytywną rolę ewaluacji zewnętrznych we wspieraniu współpracy między nauczycielami zatrudnionymi w szkole.
- Niemal 40 proc. badanych przyznało, że ewaluacje zewnętrzne przyczyniały się do rozwoju współpracy ze środowiskiem lokalnym szkoły.

#### 4. Autonomia, biurokracja i przyszłość ewaluacji wewnętrznych

- Wzmocnienie autonomii szkoły widziane jako skutek ewaluacji zewnętrznych dostrzegała jedna piąta badanych. W przypadku kontroli liczniejsza grupa badanych – 35 proc. – spodziewa się zwiększenia autonomii szkół.
- Prawie 60 proc. dyrektorów i dyrektorek spodziewała się, że wprowadzona zmiana w prawie oświatowym zmniejszy biurokrację w szkołach.
- Prawie jedna trzecia dyrektorów i dyrektorek planuje przeprowadzić ewaluację wewnętrzną w ciągu najbliższych dwóch lat pomimo braku formalnej konieczności jej realizowania.



## EWALUACJA ZEWNĘTRZNA I KONTROLA W PODEJŚCIU NISKIEGO I WYSOKIEGO RYZYKA

Podnoszenie jakości edukacji w każdym państwie jest jednym z kluczowych celów stawianych polityce oświatowej. Odnosząc się do kwestii definicyjnych, samo pojęcie **jakość edukacji** można uznać za niejednoznaczne i skomplikowane znaczeniowo (Mizerek, 2012). Jakość pracy szkoły może być definiowana jako zadowolenie klientów edukacji ze spełnienia przez tę edukację przypisanych jej standardów (zob. Wlazło, 1999). W innej z przyjętych definicji można opisać ją jako stopień wypełnienia wymagań dotyczących procesu kształcenia i jego efektów, formułowanych przez interesariuszy (Grudowski, Lewandowski, 2012). Jakość edukacji bywa także definiowana jako stopień wykorzystania w działaniach organizacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych możliwości uczniów, nauczycieli oraz warunków materialnych i organizacyjnych do wspierania wszechstronnego rozwoju ucznia (Kozimor-Cyganik, 2020). Czy jednak tylko tak opisane czynniki świadczą o wysokiej lub niskiej jakości pracy szkoły? Poza tymi wątpliwościami trzeba zauważyć, że już samo określanie jakości i skuteczności aktywności realizowanych „przez szkoły” i „w szkołach” może nastroić wiele trudności. Na efekty pracy tych placówek oddziałuje bowiem wiele czynników, niejednokrotnie mających swoje pozainstytucjonalne źródła (Uniewska, 2013).

Respektując wskazane wyżej ograniczenia dotyczące definiowania jakości pracy szkoły, warto zwrócić uwagę na zróżnicowane strategie, działania i czynniki sprzyjające podwyższeniu poziomu pracy tych instytucji (Nowosad, 2018; Ehren & Shackleton, 2016; Janssens & Ehren, 2016). W większości polityk edukacyjnych kluczową rolę odgrywają szkolne wizytacje. Dostarczają one osobom decyzyjnym informacji o jakości pracy tych placówek oraz zapewniają rekomendacje w zakresie podejmowania działań doskonalących. Różne sposoby sprawowania nadzoru można sprowadzić do dwóch głównych podejść – **niskiego ryzyka** (ang. *low-stakes*) i **wysokiego ryzyka**

(ang. *high-stakes*). Oba z nich koncentrują się na gromadzeniu i dostarczaniu informacji o działalności i efektach pracy szkoły, jednak różnią się między sobą pod względem stosowanych strategii. W podejściu niskiego ryzyka zakłada się, że analiza uzyskanych danych nie będzie wiązała się z ponoszeniem bezpośrednich konsekwencji prawnych przez dyrektorów i nauczycieli szkół. W tej perspektywie wizytacje w szkołach koncentrują się na procesie edukacyjnym i pełnią funkcję doradczą. W przeciwieństwie do tego podejście wysokiego ryzyka łączy się z koniecznością doświadczenia przez nauczycieli i dyrektorów skutków prawnych funkcjonowania szkoły. Wizytacje w tym nurcie mają za zadanie weryfikować efekty uzyskiwane przez uczniów, co często wiąże się z rozliczaniem efektów pracy szkoły, w tym także indywidualnych działań pracowników i pracowników szkół. W podejściu wysokiego ryzyka wizytacje oddziałują na poprawę funkcjonowania szkół głównie w roku poprzedzającym kontrolę (przez dążenie danej instytucji do jak najlepszego przygotowania się do spodziewanej inspekcji) i wiążą się przede wszystkim z rozliczaniem efektów. W przeciwieństwie do wizytacji w podejściu niskiego ryzyka rzadko pełnią funkcję doradczą wobec szkół (Choi, 2019). Obie perspektywy mogą nieść ze sobą pozytywne efekty w podnoszeniu jakości pracy tych placówek (Choi, 2019; Gustaffson, 2014). Kwestia ta jednak nie została do tej pory poddana pogłębionej analizie w kontekście polskiego systemu edukacji.

W odniesieniu do rozwoju systemów badania jakości pracy polskich szkół pojawiają się różne rozwiązania, jednak w ostatnich latach dominowała strategia wiązania ze sobą podejść wysokiego i niskiego ryzyka. Przykładem tego łączenia był usankcjonowany w 2009 roku system nadzoru pedagogicznego. Na mocy rozporządzenia MEN z 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego **ewaluacja**, definiowana jako „praktyczne badanie oceniające, przeprowadzane w szkole lub placówce”, znalazła swoje miejsce obok takich form jak: **monitoring**, **kontrola i wspomaganie**. Efektem ewaluacji było określenie poziomu spełniania wymagań ewaluacyjnych za pomocą skali ocen (od A do E).

W znowelizowanym w 2015 roku dokumencie wprowadzono korektę pierwotnego zapisu, powracając do właściwego sposobu rozumienia ewaluacji jako badania nieocenającego. Zrezygnowano wówczas z oceny szkół za pomocą skali w raporcie ewaluacyjnym.



W treści rozporządzenia z 2015 roku ewaluację ujęto jako **„proces gromadzenia, analizowania i komunikowania informacji na temat wartości działań podejmowanych przez szkołę lub placówkę”**. Wyniki ewaluacji miały być „wykorzystywane w procesie podejmowania decyzji skierowanych na zapewnienie wysokiej jakości organizacji procesów kształcenia, wychowania i opieki oraz ich efektów w szkole lub placówce” (Dz.U. 2015 poz. 1270). W systemie nadzoru pedagogicznego w latach 2009–2021 obecne były zarówno kontrole przeprowadzane w podejściu wysokiego ryzyka, mające na celu rozliczanie szkół z przestrzegania przepisów prawa, jak i analizy typowe dla podejścia niskiego ryzyka.

Najbardziej standardową formą badania szkoły w tej perspektywie była ewaluacja zewnętrzna, za pomocą której realizowano w szkołach badanie z uwzględnieniem zaangażowania osób związanych z pracą danej placówki. W wyniku ewaluacji zewnętrznych powstawał raport, który miał wskazać kluczowe obszary, jakie w szkole mogłyby być udoskonalane, oraz takie, które stanowiłyby przykład dobrej praktyki.

Podsumowując te kwestie, ewaluacja, której idea była obecna w polskim nadzorze pedagogicznym do 2021 roku, była rozumiana jako badanie

stosowane, którego podstawowym, zakładanym przez jej twórców zadaniem było „dostarczanie wiedzy służącej mądrym działaniu” (Mizerek, 2011). „Stąd szczególne znaczenie miał proces pozyskiwania wiedzy użytecznej w praktyce, którą cechować miały sprawdzalność, pewność oraz możliwość wyjaśniania tego, »co i dlaczego« dzieje się w placówkach edukacyjnych” (tamże).

→ **Odnosząc się do najistotniejszych wartości obowiązującego w latach 2009–2021 polskiego systemu ewaluacji oświaty, możemy opisać go, podkreślając szczególnie jego:**

**a. w pełni demokratyczny charakter**, uwzględniający udział wszystkich zainteresowanych osób na każdym jego etapie:

„Wizytatorzy do spraw ewaluacji są obowiązani do uzgadniania wszelkich poczynąń z dyrektorem, pracownikami, rodzicami i uczniami. Pracownicy szkoły mają prawo do wyrażania opinii na tematy związane z ewaluacją ich pracy. Tylko autentyczne uczestnictwo i zaangażowanie wszystkich zainteresowanych stron umożliwi przeprowadzenie przydatnej ewaluacji” (zob. Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły, etap II, [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl));

**b. transparentność**, co przejawiało się w jawności procedur, kryteriów ewaluacji, stosowanych narzędzi oraz płynących z tego procesu wyników i wniosków;

**c. elastyczność**, co oznaczało, że respektowana jest różnorodność szkół/placówek (a także uwzględniana reakcja na zmiany kontekstu ich funkcjonowania);

**d. oraz to, że ewaluacja placówki była ujmowana jako działania zespołowe**, podejmowane we współpracy i dzięki zaangażowaniu różnorodnych partnerów.





### Zakładano tu także, że:

„proces ewaluacji nie powinien zachęcać do tworzenia nieprawdziwych sytuacji (na przykład tworzenia niepotrzebnych dokumentów) oraz zaburzać rytmu pracy szkoły (na przykład przez długie przygotowania)” (Mazurkiewicz, 2012).

### → W kontekście opisanych wyżej wartości „zadaniem ewaluacji był rozwój:

- a. **placówek**, tj. umożliwienie zespołom szkolnym i placówkom (dyrektorom wraz z nauczycielami) efektywnej pracy nad poprawianiem jakości szkoły i placówki przez dostarczanie informacji na temat tej jakości;
- b. **systemu oświatowego**, tj. ukazywanie kierunków rozwoju oraz umożliwienie jego monitorowania przez dostarczenie narzędzi i informacji o poziomie spełniania przez szkoły i placówki wymagań państwa;
- c. **sposobów zarządzania systemem oświatowym** – dzięki budowaniu bazy danych dotyczących tego systemu umożliwiającej realizację badań porównawczych i analiz, koniecznych przy prowadzeniu polityki oświatowej (na poziomach centralnym i lokalnym)” (Mazurkiewicz, 2012).

Proces ewaluacji dzięki gromadzeniu danych badawczych umożliwiał tworzenie strategii rozwojowych i podejmowanie wynikających z nich, konkretnych decyzji. Miał także służyć popularyzowaniu dobrych praktyk oraz tworzeniu szans na opracowanie rzetelnej informacji o stanie oświaty. Cele te były do roku szkolnego 2020/2021 realizowane w ramach ewaluacji zewnętrznych

(przeprowadzanych przez ewaluatorów spoza szkół, głównie pracowników kuratoriów oświaty) i wewnętrznych (badanie prowadzone w strukturach szkoły).

Działania te, zgodnie z założeniami podejścia niskiego ryzyka, miały służyć zwiększaniu zdolności szkół do samooceny i udoskonalania jakości pracy. Tak rozumiane ewaluacje zewnętrzna i wewnętrzna były traktowane jako rodzaj stosowanych badań społecznych, a zarazem proces odkrywania wartości w ludzkim działaniu. Ich podstawowe zadania polegały na gromadzeniu, opracowywaniu i komunikowaniu informacji na temat wartości przypisywanej działaniom realizowanym w placówce oświatowej (Mizerek 2010, 2012), przy czym nadrzędnymi wartościami ewaluacji były ich dialogiczność oraz równomierne zaangażowanie społeczności szkolnej i ewaluatorów zewnętrznych. Ewaluator zewnętrzny miał pełnić funkcję facylitatora zmiany społecznej, a nie sędziego orzekającego o jakości pracy szkoły. Odgrywał także rolę doradcy w ustaleniu kierunków przyszłych zmian w pracy szkoły (Arkabus, Płusa, 2015). Ten sposób rozumienia ewaluacji deklarowali twórcy systemu ewaluacji oświaty (Mazurkiewicz, 2009).

1 września 2021 roku w Polsce weszło w życie rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki (Dz.U. 2021 poz. 1618) zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego. Przedmiotem zmiany było między innymi „zniesienie ewaluacji zewnętrznej, wewnętrznej i monitorowania jako form nadzoru pedagogicznego”. W treści tego dokumentu wskazuje się, że nadzór pedagogiczny będzie od września 2021 roku sprawowany w dwóch formach – **kontroli i wspomagania**. Pierwsza z nich powinna być prowadzona w szkole lub placówce oświatowej odpowiednio do zakresu nadzoru pedagogicznego wynikającego z art. 55 ustawy Prawo oświatowe. Przez kontrolę, w myśl nowego rozporządzenia, należy rozumieć:

„działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny lub dyrektora szkoły lub placówki prowadzone w szkole lub placówce w celu oceny:



- stanu przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki (zastrzega się tutaj, że kontrola nie powinna trwać dłużej niż 2 dni);
- przebiegu procesów kształcenia i wychowania w szkole lub placówce oraz efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki (zastrzega się tutaj, że kontrola nie powinna trwać dłużej niż 5 dni w ciągu kolejnych dwóch tygodni)”.

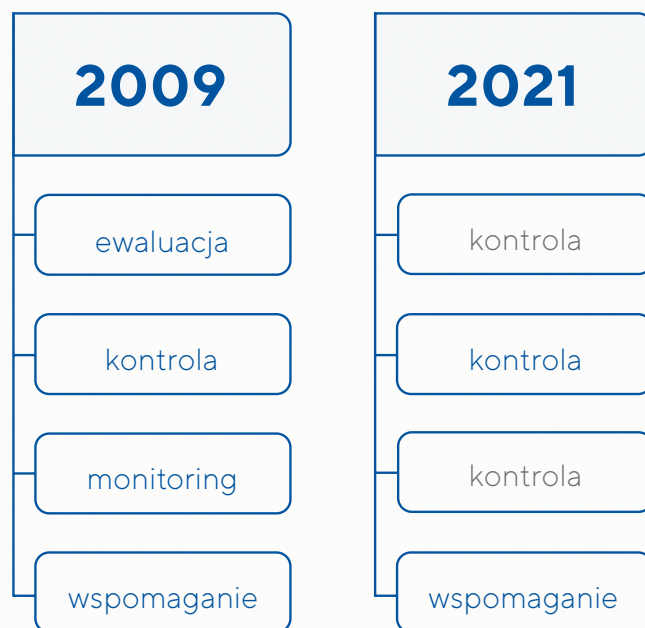
Powyższy opis pokazuje znaczącą zmianę sposobu organizacji i rozumienia nadzoru pedagogicznego, wywołującą skutki w badaniu jakości pracy szkół w ramach systemu edukacji.



**Rys. 1. Zmiany w organizacji nadzoru pedagogicznego, lata 2009 i 2021.**

Rysunek 1 stanowi ilustrację przeobrażeń, jakie dokonały się za sprawą podejmowanych w ostatnich dekadach modyfikacji przepisów prawa w zakresie nadzoru pedagogicznego. Jak już opisywano, przyjęte w 2009 roku cztery formy nadzoru zostały w 2021 roku zredukowane do dwóch – kontroli

i wspomagania. Zakłada się tu, że część zadań, które do 2021 roku były przypisywane ewaluacji zewnętrznej i monitoringowi, ma być obecnie realizowana w ramach kontroli. Skutkuje to tym, że niektóre cele ewaluacji zewnętrznej, w zamyśle twórców nowego rozporządzenia, mają być spełniane właśnie za pomocą kontroli. Ta zmiana została symbolicznie przedstawiona na rysunku 2: szary kolor czcionki ukazuje kontrolę jako formę zastępującą w zamierzeniach prawodawców zarówno ewaluację zewnętrzną, jak i monitoring (rysunek 2).



**Rys. 2. Miejsce kontroli w nadzorze pedagogicznym, lata 2009 i 2021.**

Kontynuując ten wątek, należy zauważyć, że w każdym z rozporządzeń dotyczących nadzoru pedagogicznego formułowano określone cele, które powinny zostać osiągnięte za pomocą ewaluacji zewnętrznej i kontroli. Część z nich jest współdzielona w obu tych rozwiązaniach, inne wskazują na odmienny charakter ewaluacji i kontroli.

Wspólne cele stojące u podstaw ewaluacji zewnętrznej i kontroli stały się przedmiotem analiz porównawczych, których wyniki przedstawiono w tym raporcie. Ukazują one zróżnicowane

stanowiska kadr zarządzających szkołami – głównych beneficjentów opisywanej zmiany oświatowej – wobec tych dwóch form nadzoru. Badania uwzględniały ich opinie na temat stopnia, w jakim **ewaluacje zewnętrzne** przyczyniały się w szkołach do:

1. udoskonalenia przebiegu procesów i poprawy efektów dydaktyczno-wychowawczych,
2. zwiększenia zaangażowania uczniów oraz ich rodziców w procesy dydaktyczno-wychowawcze, a nauczycieli w podejmowanie decyzji dotyczących szkoły,
3. poprawy współpracy ze środowiskiem lokalnym,
4. rozwoju współpracy między nauczycielami,
5. poprawy stanu przestrzegania przepisów prawa przez szkołę,
6. wzmocnienia autonomii placówki w relacjach z organami nadzorującymi szkołę.

Badanych dyrektorów i dyrektorki zapytaliśmy także o ich stanowisko na temat spodziewanych w przyszłości kontroli. Pytania dotyczyły stopnia, w jakim oczekiwane kontrole przyczynią się w szkołach do:

1. udoskonalenia przebiegu procesów i poprawy efektów dydaktyczno-wychowawczych,
2. poprawy stanu przestrzegania przepisów prawa przez szkołę.

W nawiązaniu do wypowiedzi medialnych oraz korespondencji dyrektora Departamentu Kształcenia Ogólnego z 16 listopada 2021 roku, kierowanej do dyrektorów szkół i placówek, badaniem postanowiliśmy objąć również kolejne dwa obszary. Zgodnie z ujętymi w tym liście zapewnieniami dotyczącymi ograniczenia procedur biurokratycznych, mającego skutkować wzmocnieniem autonomii szkół, zadaliśmy także pytania dotyczące stopnia, w jakim spodziewane w przyszłości kontrole mogą przyczynić się, w opiniach osób badanych, do:

3. wzmocnienia autonomii placówki w relacjach z organami nadzorującymi szkołę,
4. ograniczenia procedur biurokratycznych obecnych w szkole.

**Reasumując, cel** podjętego badania to:

→ **poznanie stopnia osiągnięcia celów zamierzonych przez dotychczas realizowaną ewaluację zewnętrzną w opinii dyrektorów i dyrektorek szkół,**

a także

→ **identyfikacja stanowisk osób badanych wobec przyszłości nadzoru pedagogicznego w nowych warunkach prawnych.**

## 2

### METODOLOGIA BADANIA

Badanie przeprowadzono metodą CAWI (ang. *Computer-Assisted Web Interviewing*) za pomocą platformy Survey Monkey w grudniu 2021 roku na próbie 676 osób ( $n = 676$ ). W kwestionariuszu znalazły się pytania o charakterze zamkniętym i jedno pytanie otwarte, w którym respondenci i respondentki mieli szansę odnieść się szerzej do kwestii zmian w nadzorze pedagogicznym.

Dane ilościowe zostały poddane analizie statystycznej z uwzględnieniem opisu statystycznego i użyciem pakietu SPSS 27. Ze względu na odbiegające od rozkładu normalnego dane, w analizie zastosowano test nieparametryczny (Kruskala Wallisa). Odpowiedzi na pytanie otwarte zostały poddane jakościowej analizie treści, która polegała na kodowaniu tematycznym na podstawie danych z użyciem oprogramowania MAXQDA 2022 (Gibbs, 2015; Saldana, 2015). Po zakodowaniu danych została utworzona lista kategorii, które zostaną omówione w dalszej części raportu i zaprezentowane za pomocą chmury słów.



Do udziału w badaniu zaproszono wszystkich dyrektorów i dyrektorki szkół podstawowych i ponadpodstawowych w Polsce. Informacje na jego temat zostały rozesłane na skrzynki e-mail każdej szkoły podstawowej znajdującej się w bazie ogólnopolskiego Systemu Informacji Oświatowej. Zaproszenie do udziału w badaniu zostało wysłane trzykrotnie do wszystkich znajdujących się w bazie szkół podstawowych i ponadpodstawowych z wykorzystaniem systemu automatycznych przypomnień. W badaniu wzięli udział przedstawiciele i przedstawicielki zarówno szkół publicznych, jak i niepublicznych.

**Tabela 1. Charakterystyka próby badawczej.**

| Typ placówki                                           | Częstość | Procent |
|--------------------------------------------------------|----------|---------|
| szkoła podstawowa                                      | 526      | 77,8    |
| szkoła ponadpodstawowa                                 | 150      | 22,2    |
| Lokalizacja szkoły                                     |          |         |
| wieś                                                   | 331      | 49      |
| miasto do 100 tys. mieszkańców                         | 292      | 43,2    |
| miasto powyżej 100 tys. mieszkańców                    | 53       | 7,8     |
| Płeć osób badanych                                     |          |         |
| kobieta                                                | 496      | 73,4    |
| mężczyzna                                              | 180      | 26,6    |
| Staż na stanowisku dyrektora                           |          |         |
| mniej niż 1 rok                                        | 48       | 7,1     |
| 1 – 5 lat                                              | 176      | 26      |
| 6 – 10 lat                                             | 103      | 15,2    |
| 11 – 15 lat                                            | 124      | 18,3    |
| 15 – 20 lat                                            | 92       | 13,6    |
| 20 lat i więcej                                        | 133      | 19,7    |
| Liczba ewaluacji, w których uczestniczyła osoba badana |          |         |
| 0                                                      | 70       | 10,4    |
| 1                                                      | 257      | 38      |
| 2                                                      | 156      | 23,1    |
| 3                                                      | 69       | 10,2    |
| 4 lub więcej                                           | 124      | 18,3    |

W badaniu w przeważającej większości uczestniczyły kobiety. Spośród osób biorących udział w badaniu aż 78 proc. stanowili(ły) przedstawiciele(ki) szkół podstawowych, a 22 proc. przedstawiciele(ki) szkół ponadpodstawowych. W próbie znaleźli się dyrektorzy i dyrektorki szkół: z dużych miast (8 proc.), z miast do 100 tysięcy mieszkańców (43 proc.) oraz – w naj-większej liczbie – z terenów wiejskich (49 proc.).

Pomimo niereprezentatywnego charakteru próby badawczej i braku możliwości generalizowania wniosków z badania na populację, raport dostarcza istotnych informacji, które mogą stanowić punkt wyjścia do społecznej debaty na temat kształtu przyszłego nadzoru pedagogicznego w Polsce.

W badaniu uczestniczyły osoby ze zróżnicowanym stażem na stanowisku dyrektora. Najlichnieszą grupę stanowili badani i badane, u których pełnienie funkcji dyrektorskiej nie trwało dłużej niż pięć lat. Nieco rzadsze wskazania odnosiły się do dłuższego stażu pracy (od 6 do ponad 20 lat). Najmniejsza grupa respondentów i respondentek pełniła funkcję dyrektora/dyrektorki krócej niż rok. Jak wynika z uzyskanych danych, osoby badane miały również różnorodny poziom doświadczenia udziału w badaniach ewaluacyjnych. Najlichniesza grupa 38% badanych uczestniczyła w ewaluacji zewnętrznej jednokrotnie. 23 proc. badanych brało udział w dwóch ewaluacjach. 10 proc. respondentów uczestniczyło w trzech ewaluacjach. Przynajmniej czterech lub więcej ewaluacji doświadczyło 18% badanych.

Z uzyskanych danych wynika zatem, że połowa badanych uczestniczyła w ewaluacji swojej placówki więcej niż jeden raz. Co warto tutaj szczególnej uwagi, po drugiej stronie znajdują się ci, którzy nie mają doświadczenia udziału w ani jednym badaniu ewaluacyjnym (wskazywał na to co dziesiąty badany).



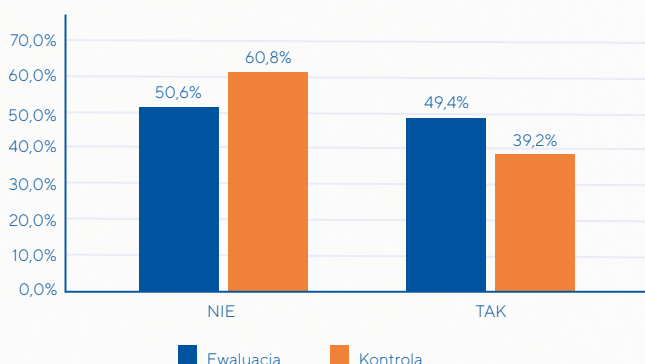
## WYNIKI

### Ewaluacja i kontrola a udoskonalenie przebiegu procesów i poprawa efektów dydaktyczno-wychowawczych szkoły

Jak już wskazywano, ewaluacji zewnętrznej (2009-2021) oraz obowiązującej od 1 września 2021 roku kontroli przypisano zbieżne ze sobą cele polegające na podniesieniu jakości pracy szkoły w kluczowych dla jej funkcjonowania aspektach: pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz uzyskiwanych efektach dydaktycznych i wychowawczych. Warto zatem odnieść się do tego, w jaki sposób realizację tych założeń oceniły osoby badane.

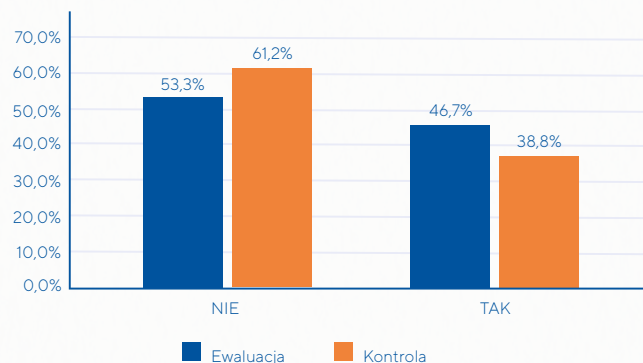
W odniesieniu do uzyskanych danych, prawie połowa dyrektorów i dyrektorek uznała, że obie formy nadzoru pedagogicznego przyczyniają się do poprawy opisywanych wyżej obszarów pracy placówek edukacyjnych. Zaprezentowane na wykresach 1-4 dane wskazują, że nieco bardziej pozytywne oceny dyrektorzy wystawili ewaluacji zewnętrznej niż spodziewanym w przyszłości kontrolom. Osoby badane nieznacznie wyżej oceniali zatem przydatność pierwszego z opisywanych badań w podnoszeniu jakości procesów dydaktycznych i wychowawczych zachodzących w szkołach (wykres 1 i 2).

#### POPRAWA PRZEBIEGU PROCESÓW DYDAKTYCZNYCH W SZKOLE



**Wykres 1. Oddziaływanie ewaluacji zewnętrznych i spodziewanych kontroli na poprawę przebiegu procesów dydaktycznych w szkołach w opiniach osób badanych.**

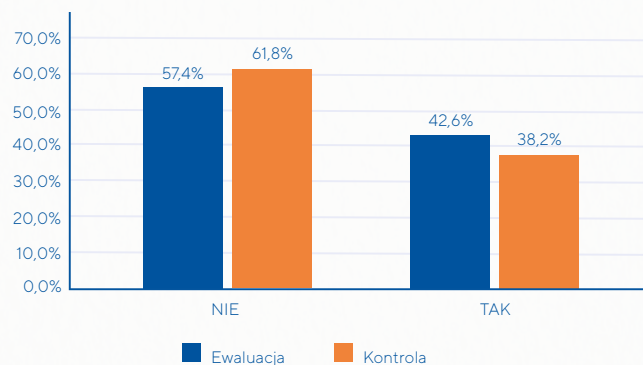
#### POPRAWA PRZEBIEGU PROCESÓW WYCHOWAWCZYCH W SZKOLE



**Wykres 2. Oddziaływanie ewaluacji zewnętrznych i spodziewanych kontroli na poprawę przebiegu procesów wychowawczych w szkołach w opiniach osób badanych.**

Jeśli chodzi o obszar dotyczący uzyskiwanych w szkołach efektów dydaktycznych i wychowawczych, można zauważyć, że rozkład odpowiedzi był analogiczny do przedstawionych powyżej. Na wykresach 3 i 4 ukazano podział na niemal równoliczne grupy oceniające skuteczność ewaluacji zewnętrznych. Można odnieść wrażenie, że rozkład odpowiedzi na pytanie dotyczące skuteczności ewaluacji przyjmuje tutaj charakter dychotomiczny, co manifestuje się podziałem na dwie niemal identyczne ilościowo grupy prezentujące przeciwstawne wobec siebie opinie.

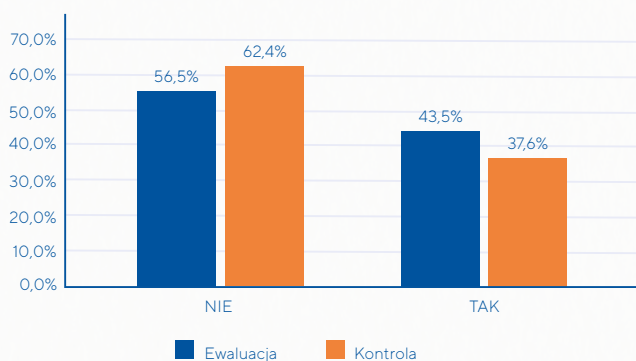
#### POPRAWA EFEKTÓW DZIAŁALNOŚCI DYDAKTYCZNEJ SZKOŁY



**Wykres 3. Oddziaływanie ewaluacji zewnętrznych i spodziewanych kontroli na poprawę procesów dydaktycznych w szkołach w opiniach osób badanych.**



## POPRAWA EFEKTÓW DZIAŁALNOŚCI WYCHOWAWCZEJ SZKOŁY



**Wykres 4. Oddziaływanie ewaluacji zewnętrznych i spodziewanych kontroli na poprawę efektów działalności wychowawczej w szkołach w opiniach osób badanych.**

Odnosząc się szczegółowo do ujętych tu kwestii, warto nadmienić, że dyrektorzy i dyrektorki uczestniczący w 3 lub więcej ewaluacjach zewnętrznych istotnie statystycznie (Test Kruskala Wallisa,  $p < 0,005$ ) wyżej oceniają jej oddziaływanie na procesy i efekty działalności dydaktycznej i wychowawczej niż ci, którzy uczestniczyli w ewaluacji 1-2 razy lub w ogóle nie brali w niej udziału. Pozytywną opinię o oddziaływaniu kontroli na procesy i efekty dydaktyczne i wychowawcze szkoły częściej natomiast prezentowali ci, którzy nigdy nie uczestniczyli w ewaluacji zewnętrznej. Jak wskazują otrzymane wyniki, osoby przyznające, że ewaluacja przyczyniła się do poprawy procesów i efektów dydaktycznych i wychowawczych szkoły, częściej wykorzystywały w codziennej pracy wnioski z przeprowadzonych ewaluacji zewnętrznych. Jakie mogą być przyczyny takiego stanu rzeczy? Być może dyrektorzy i dyrektorki, którzy brali udział w większej liczbie ewaluacji, z każdym kolejnym badaniem stawali się bardziej świadomi własnej roli – autonomicznych współrealizatorów badań stosowanych? Z każdym kolejnym badaniem mógł także zmniejszać się poziom napięcia towarzyszącego wizytom ewaluatorów i ewaluatorek. Być może oznaczało to szansę na zaangażowanie się w badanie ewaluacyjne bez większych prób ukrywania mankamentów szkoły i otwarcie się na szersze spektrum informacji zwrotnych? Można również

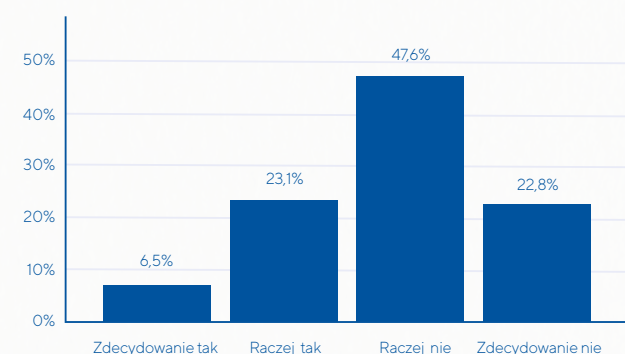
domniemywać, że z każdą kolejną ewaluacją wzrastała wiedza kadr pedagogicznych szkół na temat istoty badań ewaluacyjnych i braku dotkliwych konsekwencji w okoliczności przyznania się do pewnych potknięć i uchybień. Aby potwierdzić lub odrzucić te przepuszczenia, konieczne byłoby przeprowadzenie metaewaluacji ukierunkowanej na sposoby realizowania ewaluacji zewnętrznych w czasie obowiązywania w Polsce Systemu Ewaluacji Oświaty. Niestety, jak dotąd takie badania nie zostały zrealizowane.

Pytanie, które nasuwa się w związku z uzyskanymi wynikami, dotyczy tego, czy liczba pozytywnych opinii o przydatności ewaluacji zewnętrznych wobec procesu dydaktycznego i jego efektów dydaktycznych oraz wychowawczych, świadczy o „sukcesie” czy „porażce” systemu ewaluacji szkół obowiązującego między 2009 a 2021 rokiem? Specyfika przedmiotu przeprowadzonego przez nas badania polega na tym, że trudno jednoznacznie określić normy, które musiałyby być spełnione, aby uznać, że określona liczebność opinii pozytywnych może być uznana za sukces lub porażkę. Z jednej strony otrzymane rezultaty (między 43% a 49% aprobujących ocen wystawionych ewaluacji) można uznać za niewystarczające dla pozytywnej oceny stworzonego systemu. Wynik ten może jednak także dostarczyć informację, że liczna grupa respondentów i respondentek dostrzega pozytywne oddziaływanie ewaluacji zewnętrznych. Biorąc pod uwagę, iż ewaluacje zewnętrzne były przeprowadzane w ramach ogólnopolskiego systemu tylko przez 12 lat – w perspektywie uwzględniającej stosunkowo krótki czas realizacji tego procesu, za sukces można uznać fakt, że prawie połowa badanych oceniła ewaluację zewnętrzną jako czynnik zmiany.



Zmiana rozporządzenia spowodowała usunięcie ze szkół ewaluacji zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych, czyli tych przeprowadzanych w ramach szkoły przez jej pracowników i pracowniczkę.

Przyglądając się uzyskanym wynikom, należy zauważyć, że prawie jedna trzecia badanych (30 proc.) planuje kontynuować realizację procesu ewaluacji wewnętrznej pomimo braku prawnego wymogu jej prowadzenia (wykres 5). Osoby, które deklarowały zamiar przeprowadzenia ewaluacji wewnętrznej we własnej placówce w ciągu dwóch lat, częściej od tych, które tego nie planowały, pozytywnie oceniały oddziaływanie ewaluacji zewnętrznych na działalność szkoły.



**Czy mimo braku obowiązku planuje Pan(i) przeprowadzenie ewaluacji wewnętrznej w Pana(i) szkole w tym lub przyszłym roku szkolnym?**

### Wykres 5. Deklaracje dotyczące zamiaru przeprowadzenia ewaluacji wewnętrznej przez dyrektorów i dyrektorki szkół w ciągu najbliższych dwóch lat (2022 – 2023 r.).

Jak wynika z danych ujętych na wykresie 5, istnieje grupa dyrektorów i dyrektorek, którzy wyrażają zamiar przeprowadzenia ewaluacji wewnętrznych w swoich szkołach w ciągu dwóch lat od badania. Jeśli pozytywne deklaracje respondentów pokrywają się z ich realnymi zamiarami, warto zastanowić się nad możliwościami wsparcia procesu ewaluacji przez różne podmioty. Mogą do nich należeć doświadczeni w prowadzeniu badań badacze akademicy, „życzliwi przyjaciele” lub komercyjne firmy, które poza formalnym „nadzorem” mogą wspomóc szkoły na przykład w zaprojektowaniu metodologii badań naukowych. Postulat ten został wyrażony wprost w otwartym pytaniu kwestionariuszowym

przez jednego z badanych: „ewaluacje prowadzone przez osoby z kuratorium, które realizują bieżącą politykę władz oświatowych, nie były najlepszym rozwiązaniem, ewaluację powinny prowadzić firmy zewnętrzne, wtedy byłaby ona w pełni obiektywna”.

Warto w tym miejscu przytoczyć także kolejną wypowiedź, w której wybrzmiewa nadzieja na możliwość „odformalizowania” ewaluacji edukacyjnej: „Ewaluacja wewnętrzna z pewnością w każdej placówce pozostanie – nauczyciele i dyrektor chcą sprawdzać efekty swojej pracy i szukać sposobów na jej poprawę, ale będzie to proces niesformalizowany”.

Dopełnieniem deklaracji przeprowadzenia ewaluacji wewnętrznej była wypowiedź kolejnej z badanych osób: „Ewaluację będę prowadzić nadal, bo jest to nieodzowny element pracy nauczyciela, dyrektora i szkoły”.



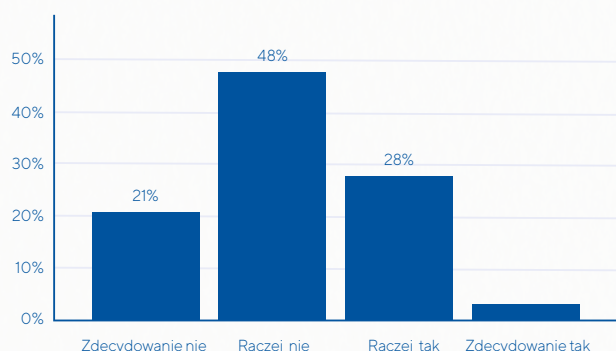
### Uczniowie w szkole

Aktywny udział uczniów i uczennic w przebiegu procesów dydaktycznych i wychowawczych był ważnym zadaniem przypisywanym ewaluacjom zewnętrznym (zob. np. Ciak, 2014). Kwestie te, pośród innych kategorii, stały się również przedmiotem badań opisanych w tym raporcie.

Jeśli chodzi o oddziaływanie ewaluacji zewnętrznej na uczniowskie zaangażowanie w procesy dydaktyczne szkoły, to jej pozytywne efekty dostrzega 31 proc. badanych. Pozostałe osoby (aż 69 proc. wskazań) nie zauważają roli ewaluacji zewnętrznych w rozwijaniu zaangażowania uczniów podczas procesów dydaktycznych (wykres 8).



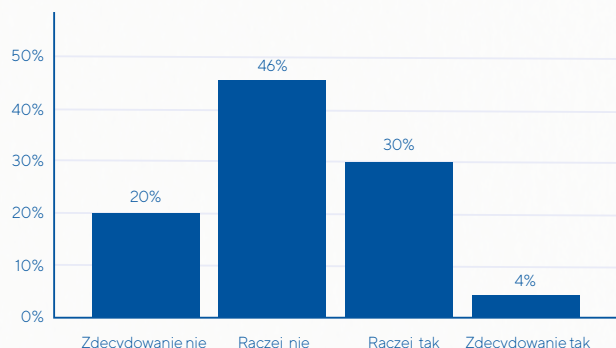
## ZWIĘKSZENIE WPŁYWU UCZNIÓW NA PROCESY DYDAKTYCZNE



**Wykres 6. Oddziaływanie ewaluacji zewnętrznej na zaangażowanie uczniów i uczennic w przebieg procesów dydaktycznych w szkole w opiniach osób badanych.**

Odpowiedzi na pytanie dotyczące zwiększenia oddziaływania uczniowskiego na przebieg procesów wychowawczych kształtowały się tutaj podobnie, co zobrazowano na wykresie 7.

## ZWIĘKSZENIE WPŁYWU UCZNIÓW NA PROCESY WYCHOWAWCZE



**Wykres 7. Oddziaływanie ewaluacji zewnętrznej na zaangażowanie uczniów i uczennic w przebieg procesów wychowawczych w szkole w opiniach osób badanych.**

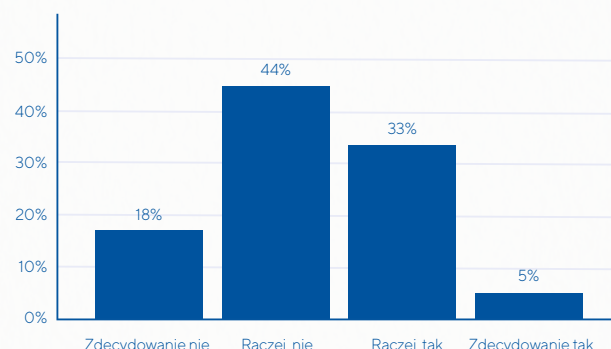
W porównaniu z wcześniejszymi odpowiedziami opinie dyrektorów i dyrektorek w kontekście oddziaływania ewaluacji na zaangażowanie uczniowskie w przebieg procesów dydaktycznych i wychowawczych częściej pokazują niedostatki tego wpływu.

Wątek ten jest wart dalszej, pogłębionej refleksji naukowej z uwzględnieniem badań diagnozujących poziom zaangażowania uczniów i uczennic w przebieg procesów dydaktycznych w szkole i konkretnych aspektów, które mogą przyczynić się do jego wzmacniania. Dotychczas prowadzone badania mogą skłaniać do porzucenia optymistycznych przypuszczeń na ten temat. Wydaje się, że analizowane zagadnienie dotyczy znacznie szerszego problemu postrzegania podmiotowości – a także aktywności, sprawczości, decyzyjności uczniów i uczennic (Czerepaniak-Walczak, 2012) – która w oczach niektórych nauczycieli może być uznawana za niewygodną i kłopotliwą (Babicka-Wirkus, 2015, 2019).

## Rodzice w szkole

Poza odniesieniem się do kwestii zaangażowania uczniów i uczennic badani dyrektorzy i dyrektorki zostali zapytani również o ocenę oddziaływania przeprowadzonych ewaluacji na zwiększenie zaangażowania rodziców w decyzje podejmowane w szkole. W tym względzie większość badanych (62 proc.) wskazywała na to, że przeprowadzone ewaluacje zewnętrzne nie przyczyniły się do wzrostu aktywności opiekunów. Znacznie mniejsza grupa – nieco ponad jedna trzecia dyrektorów i dyrektorek – dostrzegała zwiększenie zaangażowania rodziców w życie szkoły (wykres 8). Jak już wcześniej wskazywano, kategoria ta odnosiła się w badaniach tylko do kwestii ewaluacji, a nie kontroli.

## WZROST ZAANGAŻOWANIA RODZICÓW NA DECYZJE PODEJMOWANE W SZKOLE



**Wykres 8. Przeprowadzone ewaluacje zewnętrzne a wzrost zaangażowania rodziców uczniów w decyzje podejmowane w szkole w ocenie dyrektorów i dyrektorek.**

Jak wynika z danych ujętych na wykresie, aktywna postawa rodziców w większości nie była uznawana za efekt przeprowadzonych ewaluacji zewnętrznych. Opisywany obszar był także gorzej oceniany przez osoby badane niż ten związany z oddziaływaniem ewaluacji na zaangażowanie uczniów i uczennic w przebieg procesów dydaktycznych i wychowawczych.

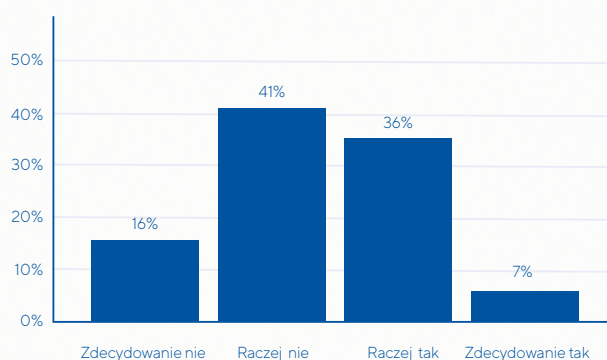
Otrzymane dane mogą wskazywać na niekorzystną dla ewaluacji interpretację, ukazującą niewystarczający stopień spełnienia istotnego celu przypisywanego ewaluacjom zewnętrznym. Z drugiej strony w wielu przypadkach mogą być także interpretowane jako przejaw skuteczności ewaluacji zewnętrznych (prawie 40 proc. pozytywnych wskazań). Zgromadzone wyniki pokazują, że dla niektórych dyrektorów ewaluacja zewnętrzna mogła być istotnym bodźcem do wzmacniania zaangażowania rodziców w życie szkoły. Warto w tym miejscu podkreślić, że współpraca podejmowana z rodzicami jako istotnymi i sprawczymi podmiotami sceny edukacyjnej, oddanie im głosu i większego pola decyzyjności w sprawach dotyczących funkcjonowania systemu szkolnego, stanowi istotny obszar pracy szkół i wciąż wymaga uwagi oraz projektowania rozwiązań mobilizujących tę kooperację (Borda, Marzec, 2017). Podobnie jak poprzednio opisane wyniki również i te wymagają pogłębienia na etapie kolejnych badań.



## Nauczyciele w szkole

Następną analizowaną przez nas kwestią były opinie respondentów na temat stopnia, w jakim ewaluacje zewnętrzne przyczyniały się do wzrostu zaangażowania kadry nauczycielskiej w podejmowanie decyzji dotyczących szkoły. W tym wypadku można zauważyć, że prawie połowa badanych dyrektorów i dyrektorek (43 proc.) wskazywała na pozytywną rolę ewaluacji zewnętrznych w tym kontekście (wykres 9).

### ZWIĘKSZENIE WPŁYWU NAUCZYCIELI NA DECYZJE PODEJMOWANE W SZKOLE



**Wykres 9. Przeprowadzone ewaluacje zewnętrzne a wzrost oddziaływania nauczycieli na decyzje podejmowane w szkole w ocenie badanych dyrektorów i dyrektorek.**

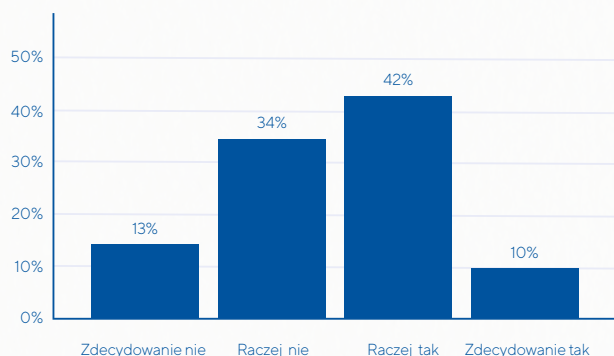
Tym razem rola ewaluacji w zwiększaniu udziału kadry w podejmowanie decyzji dotyczących placówek była dostrzegana częściej niż we wcześniej opisywanych przypadkach. Jakże były tego przejawy? Jakże obszary decyzyjności nauczycieli zostały szczególnie wzmocnione? Z pewnością kwestia ta powinna zostać pogłębiona w badaniach adresowanych do samych nauczycieli i nauczycielek, w których wskazane zostałyby konkretne obszary wpływu (lub/i jego braku) w odniesieniu do szczegółowych obszarów decyzyjności kadry dydaktycznej.

W badaniu zwróciliśmy uwagę także na opinie dyrektorów i dyrektorek na temat oddziaływania ewaluacji zewnętrznych na współpracę między



nauczycielami zatrudnionymi w ich szkołach. W tym wypadku znaczenie ewaluacji zewnętrznych wobec tego aspektu działania szkoły zostało ocenione pozytywnie przez ponad połowę osób badanych (wykres 10).

### ROZWÓJ WSPÓŁPRACY MIĘDZY NAUCZYCIELAMI



**Wykres 10. Przeprowadzone ewaluacje zewnętrzne a rozwój współpracy między nauczycielami w ocenie badanych dyrektorów i dyrektorek.**

Otrzymane wyniki wydają się interesujące w kontekście dotychczasowych danych wskazujących na wyzwania, z jakimi wiążą się próby budowania nauczycielskiej solidarności i pokonywania barier w tworzeniu obszarów współpracy między nauczycielkami i nauczycielami zatrudnionymi w tych samych placówkach (Madalińska-Michalak, 2017). Problematyka tworzenia wspólnoty nauczycieli w polskim systemie oświaty jest tematem interesującym badawczo – warto zatem zastanowić się, jaki jest charakter podejmowanej przez pedagogów współpracy oraz jakie inne czynniki poza ewaluacją mogą się przyczyniać do jej intensyfikacji. Co tutaj szczególnie istotne, to to, czy rolę w tym procesie może odegrać również kontrola, a jeśli tak – to jaką.

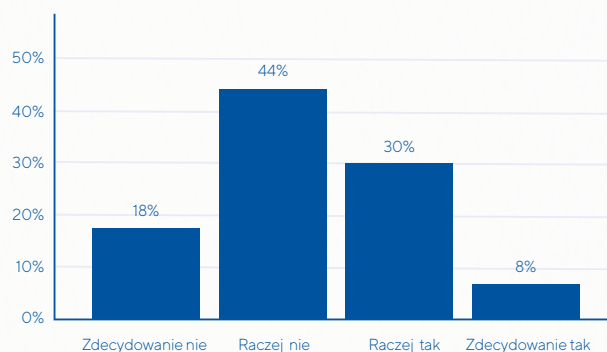
### Współpraca ze środowiskiem lokalnym

Na środowisko lokalne w ujęciu definicyjnym składają się: zbiorowość zamieszkująca dany teren, mechanizmy regulujące zachowania jednostkowe i stosunki międzyludzkie oraz cały system

znajdujących się w obrębie opisywanego obszaru placówek służących organizacji życia zbiorowego, tj. instytucje religijne i usługowe, socjalne, rekreacyjne itp. (Matyjas, 2013). Warto w tym miejscu przypomnieć, że szkoły podejmują wieloraką współpracę z tymi podmiotami, a jej intensywność i przebieg zależą od wielu czynników.

Odwołując się do wyników badań, które odnoszą się do opisywanej kategorii, 38 proc. badanych było zgodnych co do tego, że ewaluacje zewnętrzne przyczyniały się do rozwoju współpracy ze środowiskiem lokalnym szkoły. Pozostałe 62 proc. respondentów wskazywało na brak oddziaływania ewaluacji w tym obszarze (wykres 11).

### ROZWÓJ WSPÓŁPRACY ZE ŚRODOWISKIEM LOKALNYM SZKOŁY



**Wykres 11. Przeprowadzone ewaluacje zewnętrzne a rozwój współpracy ze środowiskiem lokalnym szkoły w ocenie badanych dyrektorów i dyrektorek.**

Analogicznie do wcześniej zaprezentowanych zagadnień można się zastanawiać, czy w opiniach tak wielu osób ewaluacje zewnętrzne okazały się skuteczne, czy też nieskuteczne. Wydaje się, że kwestia ta wymagałaby realizacji szerszej zakrojonych badań uwzględniających specyfikę poszczególnych szkół poddawanych ewaluacji. Współpraca ze środowiskiem lokalnym jest kwestią indywidualną i przebiega w sposób zróżnicowany w zależności m.in. od typu i lokalizacji szkoły (Hajduk, 2018; Matyjas, 2017; Fiore, 2016). Opinie o braku oddziaływania ewaluacji zewnętrznych na rozwój współpracy

ze środowiskiem lokalnym nie muszą też stanowić podstaw do wnioskowania o znaczących deficytach szkół w tym zakresie. Fakt, że według większości dyrektorów i dyrektorek ewaluacje nie wspierały placówek w rozbudowywaniu współpracy z sąsiednimi instytucjami, nie oznacza, że szkoły tego rodzaju intensywnej kooperacji nie nawiązują. Istnieją placówki, dla których współpraca z instytucjami lokalnymi jest długoletnią tradycją, zatem oddziaływanie ewaluacji zewnętrznych mogło nie mieć w tym względzie wielkiego znaczenia.

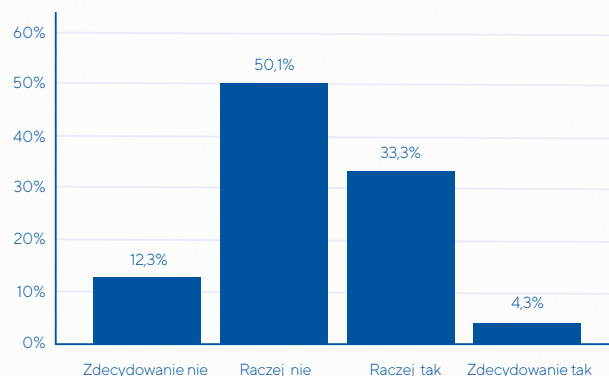
Istotne pytanie, jakie można zadać w kontekście współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym, dotyczy celów i sensu realizowanej współpracy. Czy rodzaj podejmowanych przez te placówki kontaktów z otoczeniem może świadczyć o wysokiej jakości ich pracy? Czy relacja szkoły z lokalnymi partnerami może być narażona na ryzyko bycia jedynie pozorną? A jeśli tak – w jakim stopniu się to dzieje? I wreszcie, jaką rolę w rozwoju społeczeństwa demokratycznego odgrywa realna współpraca szkoły z otoczeniem lokalnym?

## Przestrzeganie przepisów prawa

W opisie zadań stawianych zarówno ewaluacjom zewnętrznym, jak i spodziewanym kontrolom wskazuje się ważny obszar ich oddziaływania, jakim jest poprawa stanu przestrzegania przepisów prawa w szkołach (rozporządzenie MEN z 1 września 2021 roku; Mazurkiewicz, 2011). Odwołując się do specyfiki **kontroli**, zapytaliśmy dyrektorów i dyrektorki o ich opinie na temat spodziewanej poprawy stanu przestrzegania przepisów przez placówki, którymi kierują. Jak pokazują wyniki badań, większość z nich – ponad 60 proc. – nie spodziewała się w tym kontekście zmiany na lepsze (wykres 12).



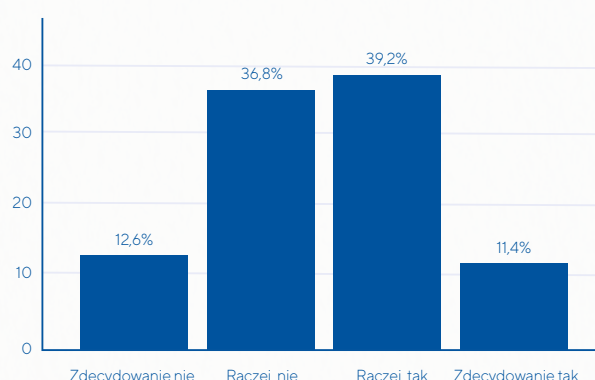
### POPRAWA PRZESTRZEGANIA PRZEPISÓW PRAWA PRZESZKOLE



**Wykres 12. Spodziewane kontrole a poprawa stanu przestrzegania przepisów prawa przez szkołę w opiniach badanych dyrektorów i dyrektorek.**

Dla porównania dyrektorzy i dyrektorki zostali zapytani również o to, w jakim stopniu według nich **ewaluacje zewnętrzne** przyczyniały się do poprawy stanu przestrzegania przepisów prawa. W tym wypadku opinie były nieco bardziej podzielone, jednak różnice między odpowiedziami potwierdzającymi pozytywne oddziaływanie na ten obszar oraz tymi, które mu zaprzeczały, były niewielkie (z nieznaczną przewagą odpowiedzi potwierdzających – 51 proc., co zostało zobrazowane na wykresie 13).

### POPRAWA PRZESTRZEGANIA PRZEPISÓW PRAWA PRZESZKOLE



**Wykres 13. Ewaluacje zewnętrzne a poprawa stanu przestrzegania przepisów prawa przez szkołę w opiniach badanych dyrektorów i dyrektorek.**



Jak można zauważyć, opinie dyrektorów i dyrektorek o znaczeniu ewaluacji zewnętrznych dla poprawy stanu przestrzegania przepisów prawa przez szkołę były bardziej pozytywne niż zdanie tych osób na temat spodziewanego oddziaływania kontroli na ten aspekt pracy szkoły. Może to zaskakiwać, ponieważ badanie stopnia przestrzegania przepisów prawa przez szkołę jest domeną kontroli, a nie ewaluacji zewnętrznej. Pojawia się tu zatem pytanie: jakie mogą być przyczyny występowania takich odpowiedzi? Być może część badań ewaluacyjnych przebiegała podobnie jak kontrola albo ich efekty pozostawiały wiele do życzenia, bo przyjmowały raczej formę pseudoewaluacji (Niemierko, 2009) niż ewaluacji? Przypuszczenia te może potwierdzać informacja uzyskana od jednej z respondentek w pytaniu otwartym: „Ewaluacja i monitoring były często tożsame z kontrolą”. Warto tutaj przypomnieć, że zjawisko pseudoewaluacji wiąże się także z opisywaną w literaturze pedagogicznej kategorią pozoru, do której odnoszą się m.in. polscy badacze edukacji (Śliwerski, 2015; Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska, 2013; Dudzikowa, 2004).

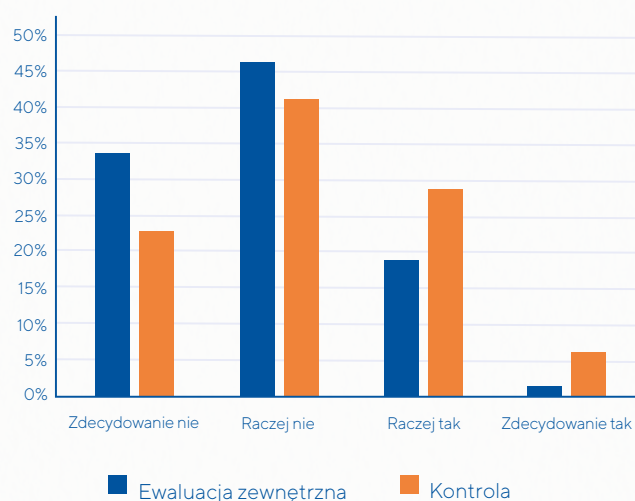
Być może ze względu na swoją specyfikę to wizytacje prowadzone w podejściu niskiego ryzyka w większym stopniu mogą przyczyniać się do poprawy stanu przestrzegania przepisów prawa przez szkołę niż planowane kontrole? Ujęte tu zagadnienia nie wyczerpują, rzecz jasna, listy możliwych przyczyn tego stanu rzeczy i powinny być uwzględnione w dalszych badaniach.



## Autonomia szkoły

Kolejnym zagadnieniem, które stanowiło przedmiot refleksji badawczej, stało się oddziaływanie ewaluacji zewnętrznych i kontroli na wzmocnienie autonomii szkoły w opiniach badanych dyrektorów i dyrektorek. Wyniki odnoszące się do tego obszaru zostały zaprezentowane na wykresie 14.

## ZWIĘKSZENIE AUTONOMII SZKOŁY



**Wykres 14. Ewaluacje zewnętrzne i kontrole a wzmocnienie autonomii szkoły w opiniach badanych dyrektorów i dyrektorek.**

Podejmując się próby krótkiego omówienia przedstawionych danych, warto zauważyć, że przy przeważającej liczbie negatywnych opinii 20 proc. osób badanych wskazało na wzmocnienie autonomii szkoły w wyniku ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w placówce. Z kolei z poglądem dotyczącym pozytywnego oddziaływania kontroli na ten sam aspekt zgodziła się liczniejsza grupa – 35 proc. dyrektorów i dyrektorek.

W tym kontekście warto sięgnąć do odpowiedzi na zadane przez nas pytanie o charakterze otwartym, w którym badani zostali poproszeni o podzielenie się opinią na temat wprowadzonej zmiany w nadzorze pedagogicznym. Dyrektorzy i dyrektorki, odnosząc się do zagadnienia autonomii, wskazywali zarówno na spodziewane pozytywne zmiany, jak i na wątpliwości związane z ostatnio wdrożoną reformą:

„Wprowadzone zmiany na pewno dają większą autonomię (...). Element kontroli pozwala dyrektorowi na bieżąco reagować na występujące w szkole nieprawidłowości (...)”.

Poza tym badani wyrażali również pewne nadzieje dotyczące zmiany warunków i przebiegu działań realizowanych w szkole:

„Stworzy to warunki do spokojnej i twórczej pracy szkoły”.

Dla przeciwwagi inna osoba badana wskazała na obawy związane m.in. z tym, że zmiany prawne związane z zastąpieniem ewaluacji kontrolą:

„(...) doprowadzą do ograniczenia autonomii szkoły, nie przyniosą żadnych skutków pozytywnych”.

Zwracano tu także uwagę na wątpliwości związane z samym przebiegiem procesu spodziewanych w przyszłości kontroli:

„Szkoła powinna być jednostką autonomiczną skupioną na uczniach (...). Kontrole zewnętrzne pokazują brak zaufania do dyrektorów i powodują poczucie strachu i niemożności podejmowania działań, które są w danej szkole czasem niezbędne”.

W opiniach liczniejszej grupy badanych to kontrole wydają się w większym stopniu dawać szansę na wzmocnienie autonomii szkoły. Uzupełnienie wymaga tutaj kilka kwestii, np. identyfikacja konkretnych obszarów autonomii, które według badanych wcześniej się nie wzmocniły, oraz odnalezienie (zapewne złożonych) przyczyn takiego stanu rzeczy. Zastanowienie mogą także budzić dwa inne aspekty – to, w jakim stopniu wzmocnienie autonomii szkół było ważne dla twórców systemu ewaluacji szkół, oraz to, jak bardzo ten cel faktycznie był bliski realizatorom badań w poszczególnych placówkach. Badania pedagogiczne, szczególnie te, które były prowadzone w paradygmacie teorii krytycznej, nieraz ujawniały pozór ukryty w deklarowanych i praktykowanych rozwiązaniach w systemie oświaty (Nowak-Dziemianowicz, 2015; Wiśniewska-Kin, 2014; Zaorska, 2014).

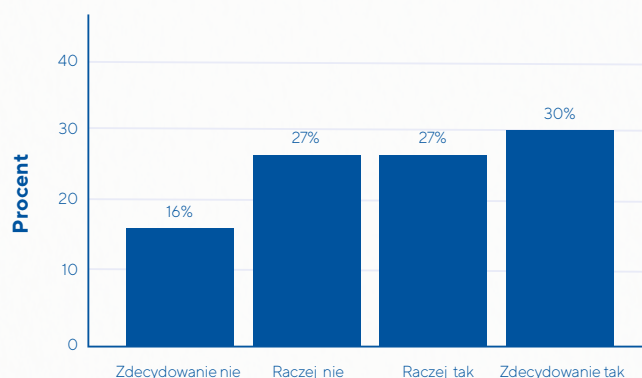


## Biurokracja

Zgodnie z zapowiedziami dyrektora Departamentu Kształcenia Ogólnego wyrażonymi w liście z 16 listopada 2021 roku kierowanym do dyrektorów szkół i placówek rezygnację z dwóch dotychczasowych form nadzoru pedagogicznego – ewaluacji i monitorowania – argumentowano tym, że ta zmiana „istotnie zmniejszy obciążenie nauczycieli pracą inną niż prowadzenie zajęć z uczniami”.

W odpowiedzi na te zapewnienia prawie 60 proc. badanych przez nas osób rzeczywiście spodziewa się, że wprowadzona zmiana prawa spowoduje spadek poziomu biurokracji w szkołach. Fakt ten obrazują wyniki przedstawione na wykresie 15.

### OGRANICZENIE PROCEDUR BIUROKRATYCZNYCH



**Wykres 15. Wprowadzona zmiana dotycząca nadzoru pedagogicznego a zmniejszenie biurokracji w szkołach w opiniach osób badanych.**





Nadzieja na ograniczenie „papierologii” była spójna z przekazem medialnym i oficjalnymi komunikatami uzasadniającymi podjęte przez Ministra Edukacji i Nauki decyzje.

Przekonanie jednej z badanych osób, że „wszystko, co zmniejsza biurokrację w szkole, jest dobre”, jest powszechne zarówno wśród praktyków, jak i badaczy oświaty (Kola, 2016). Konsternację może wzbudzać jednak ocena ewaluacji postrzeganej głównie jako działania związanego z uciążliwą koniecznością tworzenia niezliczonego zbioru dokumentów. Według założeń Systemu Ewaluacji Oświaty ewaluacje zewnętrzne miały być realizowane z pominięciem gromadzenia nadmiarowej dokumentacji, o czym świadczył m.in. zapis w dokumencie kierowanym do uczestników i realizatorów ewaluacji zewnętrznych „Model i zalecany przebieg ewaluacji zewnętrznej szkół oraz placówek (...)” (npseo.pl). W dokumencie można przeczytać, że „ważne jest to, aby pamiętać, że dane zastane pełnią funkcję wspierającą – zbiera się je i analizuje w celu poszukiwania przydatnych informacji, pomocnych przy omawianiu zagadnień poruszonych podczas wywiadu z dyrektorem, a nie sprawdzaniu, czy szkoła posiada konkretne dokumenty” (npseo.pl). Jak już wskazywano wcześniej, interesujące byłoby ustalenie, w jakim stopniu ewaluacje zewnętrzne przebiegały zgodnie z zakładanymi tutaj zaleceniami. Byłoby to istotne także w kontekście wypowiedzi respondentów dotyczących **pozornego** charakteru ewaluacji zewnętrznych. Mogą na to wskazywać niektóre odpowiedzi, np. ta, w której jedna z osób badanych określiła ewaluację jako „bezsensowne wypełnianie ankiet pod oczekiwania i szablony”. Pozór dostrzegany w ewaluacji wiąże się, w opinii niektórych respondentów, z **brakiem sensu** i nieefektywnością. Podkreśla to wypowiedź kolejnej respondentki: „Uważam, że ewaluacja i monitorowanie nie miały większego wpływu na efekty pracy szkoły”. Inny badany podsumował natomiast swoją wypowiedź stwierdzeniem, że „ewaluacja to sztuka dla sztuki”. W wypowiedziach dyrektorów i dyrektorek pojawiały się także przekonania, że rezygnacja z ewaluacji będzie skutkowałą zwiększeniem ilości czasu, który „nauczyciel będzie mógł poświęcić pracy

z uczniem”. Wśród komentarzy pojawił się również głos mówiący o tym, że ewaluacja w rzeczywistości była właściwie **tym samym, co kontrola** i obecna nowelizacja przepisów jest tylko przypieczętowaniem zmian, które w rzeczywistości zostały dokonane.

Wśród obecnych w wypowiedziach osób badanych pozytywnych konsekwencji zmiany przepisów można wspomnieć wyrażoną przez niektóre osoby nadzieję na przejrzystość i jednoznaczność wniosków z kontroli przeprowadzanych w szkołach. W przeciwieństwie do ewaluacji zewnętrznych kontrole, w opinii jednej z dyrektorek, „pomagają uporządkować organizacyjnie różne obszary pracy szkoły i dają jasną informację na temat ich funkcjonowania”. Wśród zwolenników redukcji form nadzoru można było usłyszeć także głosy oczekiwania związane z ograniczeniem stresu kadry szkół przeżywanego w związku z ewaluacjami zewnętrznymi. Pojawiło się też optymistyczne rokowanie w kwestii kontynuowania ewaluacji przez dyrektorów szkół po wprowadzeniu zmiany: „Ewaluacja wewnętrzna z pewnością w każdej placówce zostanie – nauczyciele i dyrektor chcą sprawdzać efekty swojej pracy i szukać sposobów na jej poprawę, ale będzie to proces niesformalizowany”. Na uwagę zasługuje także wątek odpowiedzialności ewaluatorek i ewaluatorów za przeprowadzenie badania i jego komfortowy przebieg. Jak zaznacza autor(ka) jednej z wypowiedzi, „sposób przeprowadzania ewaluacji przez niektórych wizytatorów był niepotrzebnym zamieszaniem, a czasem nawet dezorganizacją pracy szkoły”.

Wielu respondentów doceniało rolę ewaluacji wewnętrznych i monitoringu. Niektórzy badani wskazywali także na zalety ewaluacji zewnętrznych przy jednoczesnym braku korzyści związanych z ewaluacją wewnętrzną. Tę grupę określiliśmy jako **zwolennicy częściowej zmiany**. Jedną z wypowiedzi można uznać za streszczenie poglądów reprezentantów tego podejścia: „W systemie powinny pozostać ewaluacja wewnętrzna i wewnętrzny monitoring. To zdecydowanie przyczynia się do rozwoju szkoły. Zewnętrzne formy są nieprzydatne”.



W otwartym pytaniu kwestionariuszowym można było odnaleźć również opinie przeciwne zmianie. Zawierały one sformułowania porównujące opisywaną nowelizację prawa oświatowego do „wylewania dziecka z kąpielą” czy „zabijania kreatywności”, badani wskazywali też na spodziewany „brak możliwości dyskusji” po przeprowadzonej kontroli. Ujęte przez nich sformułowania odnoszą się także do pozytywnych skutków ewaluacji zewnętrznych, czego przykładem może być następująca wypowiedź: „Ewaluacja mogła być początkiem refleksji nad nauczaniem i wychowaniem. Została wykorzystana przez wielu dyrektorów i wiele rad pedagogicznych do rozpoczęcia procesu zmian” lub „Wypracowane w ubiegłych latach narzędzia edukacyjne i monitorujące ułatwiały analizę wszechstronnej działalności szkoły, porządkowały pracę”. W przeciwieństwie do ewaluacji zewnętrznej kontrola, według opinii jednej z osób przeciwnych zmianie, nie daje możliwości wnikliwej, wieloaspektowej diagnozy szkoły. Wśród sceptyków znalazły się także osoby, które wyraziły swoje przewidywania dotyczące m.in. towarzyszącemu kontroli stresowi: „Myślę, że nic nowa zmiana nie wniesie do pracy szkoły. Tylko strach przed kontrolą”. Niektórzy badani wyrażali również wątpliwość co do realnego ograniczenia biurokracji w przyszłości: „Wzmocnienie kontroli nie odbiurokratyzuje szkół, nakłada na dyrektorów dodatkowe zadania, zaangażowanie nauczycieli w ewaluację przyczyniało się do zaangażowania w działania prowadzone w szkole”. Co ciekawe, ta wypowiedź wskazuje na zaangażowanie nauczycieli w proces badania pracy szkoły, który sprzyja odciążeniu dyrektora w tej czynności.

Wśród badanych były osoby wyrażające także obawy przed ograniczaniem autonomii szkół w wyniku zmian, „które zostawiają więcej władzy w rękach kuratorów”. Jak zauważa jeden z respondentów, „kontrola zewnętrzna pokazuje brak zaufania do dyrektorów i wywołują poczucie strachu i niemożności podejmowania działań, które są w danej szkole czasem niezbędne”. To wiąże się z brakiem współpracy i partnerstwa z organami nadzorującymi pracę placówki. W związku z tym jedna z badanych wyraziła przekonanie, że „zamiast kontroli szkołom potrzebne są wsparcie i pomoc”.

Na podobne kwestie zwracali uwagę niektórzy badani neutralnie nastawieni wobec wprowadzanych zmian. **Obserwatorzy zmiany** zauważali m.in. przeciążenie i niewystarczające wsparcie udzielane dyrekcji. Pojawiały się także spostrzeżenia dotyczące roli ewaluatorów, ponieważ „proces ewaluacji w dużej mierze zależał od osoby, która go realizuje, i podobnie raczej będzie w przypadku kontroli”. Ważne kwestie, na które zwracali uwagę przedstawiciele tej grupy, to sceptycyzm i przewidywanie pojawienia się działań fasadowych, o czym świadczy następująca wypowiedź: „Uważam, że tak naprawdę zmiany nastąpiły właściwie tylko w obrębie nomenklatury”. Charakterystyczne jest również padające w tym kontekście i wykorzystane w jednej z wypowiedzi powiedzenie „zamienił strzyk siekierkę na kijek”, które odzwierciedla wątpliwości dotyczące realnych skutków wprowadzonych zmian.

Warto tutaj odnotować, że wśród osób badanych znaleźli się także nieliczni **przeciwnicy wszelkich form nadzoru** pedagogicznego, postulujący systemowe zmiany sposobu nadzorowania pracy szkół lub zmiany systemu edukacji z uwzględnieniem konieczności dostosowania go do aktualnych zmian w odniesieniu do celów, jakie powinna realizować współczesna szkoła. Osoby te wskazywały na potrzebę przemyślenia całej struktury, która w ich odczuciu ani w dotychczasowym, ani w planowanym kształcie nie spełnia funkcji wspierania szkół. Na uwagę zasługuje następująca myśl: „Chociaż pięknie mówi się, aby nie oceniać, ale sobie pomagać i się wspierać, to szkoła, dyrektorzy i nauczyciele, a w dalszej kolejności uczniowie cały czas są oceniani, niestety bardzo krytycznie i oschle. Powinno się zrezygnować z wszelkich form ewaluacji i kontroli, a do szkół na zasadach współpracy przysyłać osoby, które będą na bieżąco rozmawiać, pomagać, wspierać działania, szukać rozwiązania problemów, ukierunkowywać. I wtedy taka WSPÓŁPRACA z kuratorium będzie miała sens i będzie mogła nosić miano współpracy”.

Do refleksji skłania też inna opinia: „To jest kolejny przykład z ostatnich ponad 20 lat działań »obok«, które nie dotyczą potrzeby prawdziwej reformy systemu edukacji”.

Przytoczona wypowiedź zachęca do zastanowienia się nad możliwością kształtowania nowych form nadzoru pedagogicznego, odpowiadającego potrzebom różnych podmiotów sceny edukacyjnej. Podjęte dotychczas analizy ukazujące różnorodność opinii na temat dotychczasowej oraz proponowanej formy nadzoru pedagogicznego skłaniają do kontynuacji badań dotyczących potrzeb wymienionych wyżej podmiotów z uwzględnieniem rozległych uwarunkowań zmian wprowadzanych do systemu. Można mieć nadzieję, że dane przedstawione w niniejszym raporcie dostarczą inspiracji do rozważań teoretycznych i tworzenia nowych, praktycznych rozwiązań.



## 4

### WNIOSKI

Nowelizacja przepisów prawa oświatowego wprowadzona we wrześniu 2021 roku wyeliminowała ze szkół badania ewaluacyjne dotychczas prowadzone w ramach nadzoru pedagogicznego. W opiniach kadry zarządzającej szkołami opisywana zmiana prawa oświatowego była oceniana w sposób niejednoznaczny. Przypomnijmy tutaj najważniejsze wątki, którym osoby badane poświęcały najwięcej uwagi w swoich wypowiedziach.

#### 1. Ewaluacje i kontrola a procesy i efekty dydaktyczne i wychowawcze

- a. Osoby badane wskazywały na większą rolę dotychczasowych ewaluacji zewnętrznych niż spodziewanych w przyszłości kontroli w kwestii oddziaływania tych rozwiązań na procesy i efekty wychowawcze oraz procesy dydaktyczne, a także na stan przestrzegania przepisów prawa przez szkołę. Pozytywna opinia na temat oddziaływania kontroli na procesy i efekty działalności dydaktyczno-wychowawczej częściej prezentowana była przez osoby, które nigdy nie uczestniczyły w ewaluacji zewnętrznej szkoły.
- b. Liczba ewaluacji, w których brali udział badani, była czynnikiem różnicującym ich opinie o tym procesie. Dyrektorzy i dyrektorki uczestniczący

w trzech ewaluacjach zewnętrznych lub ich większej liczbie, wyżej oceniali jej oddziaływanie na procesy i efekty działalności dydaktycznej i wychowawczej niż ci, którzy brali udział w mniejszej liczbie ewaluacji lub nie uczestniczyli w nich w ogóle.

#### 2. Ewaluacje a zaangażowanie głównych podmiotów: rodziców, nauczycieli i uczniów

- a. Ponad jedna trzecia dyrektorów i dyrektorek dostrzegała pozytywne skutki ewaluacji zewnętrznych w zwiększaniu zaangażowania rodziców w procesy decyzyjne szkoły.
- b. Ponad połowa badanych wskazywała na zwiększenie zaangażowania nauczycieli w podejmowanie decyzji dotyczących szkoły pod wpływem udziału w ewaluacjach zewnętrznych.
- c. Niemal jedna trzecia dyrektorów i dyrektorek zauważyła zmiany w aspekcie zaangażowania uczniów w procesy dydaktyczne i wychowawcze w szkole będące następstwem ewaluacji zewnętrznych.

#### 3. Ewaluacje a współpraca w szkole

- a. Ponad połowa badanych dostrzega pozytywną rolę ewaluacji zewnętrznych we wspieraniu współpracy między nauczycielami zatrudnionymi w szkole.



- b. Niemal 40 proc. badanych przyznało, że ewaluacje zewnętrzne przyczyniały się do rozwoju współpracy ze środowiskiem lokalnym szkoły.

#### **4. Autonomia, biurokracja i przyszłość ewaluacji wewnętrznych**

- a. Wzmocnienie autonomii szkoły postrzegane jako skutek ewaluacji zewnętrznych zauważyła jedna piąta badanych. W przypadku kontroli zwiększenia autonomii szkół spodziewa się liczniejsza grupa – 35 proc. badanych.
- b. Prawie 60 proc. dyrektorów i dyrektorek spodziewało się, że wprowadzona zmiana prawa oświatowego spowoduje zmniejszenie biurokracji w szkołach.
- c. Prawie jedna trzecia dyrektorów i dyrektorek planuje przeprowadzić ewaluację wewnętrzną w ciągu najbliższych dwóch lat pomimo braku formalnej konieczności jej realizowania.



Wyniki badania ukazane w tym raporcie mogą stać się punktem wyjścia do namysłu nad zmieniającym się kształtem nadzoru pedagogicznego. Stanowią także przyczynek do podjęcia szerszej, wnikliwej analizy efektów wieloletniej realizacji systemu ewaluacji polskich szkół. Temat ten wydaje się istotny szczególnie w perspektywie wskazywanego w literaturze przedmiotu pozytywnego oddziaływania różnego rodzaju wizytacji na poprawę jakości pracy szkół (Ehren, 2016; Gustaffson, 2014; Ehren i in., 2013). Obecność zewnętrznych ekspertów i ekspertek obserwujących systematycznie i regularnie pracę szkoły może przyczyniać się nie tylko do wsparcia osiągnięć dydaktycznych uczniów, lecz także do poprawy działalności wychowawczej placówek oświatowych. Co tutaj istotne, pozytywne zmiany zachodzą zarówno w szkołach, w których uczniowie uzyskują najwyższe osiągnięcia dydaktyczne, jak i w tych instytucjach, w których podopieczni mają niższe wyniki (Choi, 2019). Wobec tego ważną kwestią jest kontynuowanie badań nad organizacją takiego systemu, który umożliwi szkołom korzystanie z pomocy zewnętrznych ekspertów i przyjmowanie wsparcia na sprzyjających warunkach. Warto również zwrócić uwagę na fakt, że kojarzone z kontrolą podejście wysokiego ryzyka w większym stopniu niż podejście niskiego ryzyka może wiązać się z niepożądanymi efektami, takimi jak wzrost poziomu stresu u nauczycieli i dyrektorów, a w razie negatywnych ocen – ze zwiększeniem rotacji kadry szkół. Kluczową kwestią w doskonaleniu pracy tych placówek jest otrzymywanie informacji zwrotnych służących nie tylko diagnozie problemów, lecz także uzyskiwaniu konkretnych rekomendacji i proponowaniu adekwatnych form wsparcia. Wskazać należy też na kluczowy warunek do zaistnienia współpracy między kadrą szkoły a osobami wizytującymi, którym jest zaufanie, szczególnie dyrektora szkoły wobec osób przeprowadzających wizytację (Choi, 2019).

Poza tym wart refleksji jest sposób rozumienia istoty badań ewaluacyjnych oraz odmiennych celów przypisywanych ewaluacji i kontroli w nadzorze pedagogicznym. Analizując poszczególne aspekty tej zmiany w prawie oświatowym, można mieć obawy,

że zastąpienie ewaluacji kontrolą będzie skutkowało ograniczeniem różnorodności i wielowymiarowości danych uzyskiwanych na temat placówek edukacyjnych (Simons, 2009; Patton, 2005; Schön 1983). W tej perspektywie rezygnacja z ewaluacji może doprowadzić do utraty pewnych korzyści płynących z jej realizacji.

Przeprowadzone przez nas badanie, ze względu na swój eksploracyjny charakter, nie odnosiło się szczegółowo do realnych sposobów realizacji ewaluacji zewnętrznych w szkołach. W związku z tym należy przyjąć ostrożną i krytyczną postawę w stosunku do analizy i interpretacji uzyskanych wyników. Warto mieć na uwadze różnorodność sposobów ujmowania idei badań ewaluacyjnych oraz strategii przeprowadzania ewaluacji przez zewnętrznych wizytatorów. Choć „formalnie” ewaluację można utożsamiać z podejściem niskiego ryzyka w analizie pracy szkół, rzeczywisty sposób jej realizacji (co dotyczy szczególnie ewaluacji zewnętrznych) mógł być powodem ulokowania ewaluacji w podejściu wysokiego ryzyka. Jednym ze skutków takiego stanu rzeczy mogła stać się niska ocena tego badania w odniesieniu do wskazanych w raporcie obszarów. Być może, jak już wcześniej opisywano, aspekty badań ewaluacyjnych, do których odnosili się respondenci, były zbieżne z kontrolami albo ich efekty wskazywały na pojawienie się pseudoewaluacji (Niemierko, 2009).

Trudno mówić o spełnieniu warunków zaufania, demokratyczności, transparentności i elastyczności w systemie, w którym ewaluacja bywa oceniana jako „kreująca pozór i banał” będący „zasłoną samodzielnego myślenia” (Śliwerski, 2015, s. 294). Ten zarzut skierowany w stronę ewaluacji zewnętrznej realizowanej przez ostatnie 12 lat w Polsce wydaje się mieć znaczenie w kontekście podejmowanych w przyszłości decyzji kształtujących nadzór pedagogiczny. Z systemem ewaluacji łączy się szczególnie typ myślenia o roli szkoły jako miejsca upowszechniania demokratycznej kultury związanej ze szczególną rolą społeczeństwa obywatelskiego, w które zaangażowany jest każdy z podmiotów tworzących szkołę. Taki system umożliwia tym placówkom popełnianie koniecznych w procesie

rozwoju błędów bez ponoszenia prawnych konsekwencji. Przy przyjęciu przeciwnej perspektywy system nadzoru bazujący na kontroli lub pozorowanych ewaluacjach może skutkować przyjęciem wizji szkoły zależnej od decyzji zewnętrznych inspektorów, których oceny dotkliwie zaważą na losach pracowników szkoły.



Kwestią dyskusyjną pozostaje więc sposób dotychczasowej realizacji idei nadzoru niskiego i wysokiego ryzyka w polskim systemie oświaty. Czy wpisana w założenia ewaluacji idea autonomicznego rozwoju szkoły jako wspólnoty była w praktyce realizowana? Czy ewaluacja nie stała się słowem wytrychem (Mizerek, 2017), używanym do kontrolowania i wywierania nacisku? O tym sposobie realizowania idei ewaluacji w polskim systemie oświaty mogą świadczyć opinie 80 proc. dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych mówiące o tym, że ewaluacje zewnętrzne nie przyczyniły się do wzmocnienia autonomii szkoły. Z kolei uznanie przez ponad połowę badanych, że ewaluacje zewnętrzne wpłynęły pozytywnie na poprawę jakości pracy szkoły w aspekcie realizowanych w niej procesów i uzyskiwanych efektów dydaktyczno-wychowawczych, może świadczyć o skuteczności prowadzonych ewaluacji w podnoszeniu jakości pracy szkół. Prawdopodobne jest, że nadzór w podejściu niskiego ryzyka jest w opinii badanych bardziej skuteczny w podnoszeniu jakości pracy szkoły niż nadzór w podejściu wysokiego ryzyka. Warto zauważyć również przewagę negatywnych ocen w kwestii oddziaływania ewaluacji zewnętrznych na rozwój tych aspektów systemu edukacji, które są związane ze wzmacnianiem autonomii i decyzyjności szkół.



Uzyskane wyniki wskazują więc na prawdopodobieństwo wykorzystywania ewaluacji jako fasady, za którą ukryty był proces kontrolowania szkół i hamowania rozwoju ich autonomii. Znamienna jest opinia wyrażona w kwestionariuszu w następujący sposób:



„Zmiana ewaluacji na kontrolę wygląda tak, jakby zamienił strzyk siekierkę na kijek. Dyrektorzy szkół oczekiwali by raczej wsparcia i wspomaganie oraz pomocy prawnej, a także ujednolicenia stanowisk między organami”.

Poza wymienionymi tutaj wątkami pojawia się jeszcze więcej takich, które są warte analizy, a które dotyczyć mogą chociażby skutków przeprowadzanych w polskich szkołach ewaluacji zewnętrznych

oraz złożonych relacji między edukacją a polityką. Odnoszą się one na przykład do przyjętych w prawie oświatowym założeń ewaluacji i ich praktycznej realizacji, z którą konfrontowali się badani dyrektorzy i dyrektorki. Możemy się zastanawiać na przykład nad tym, w jakim stopniu obowiązująca przez ostatnie 12 lat ewaluacja była szansą dla rozwoju demokratycznych, zdecentralizowanych form organizacji oświaty. W jakim stopniu była ona metodą upolitycznienia edukacji (Śliwerski, 2015) na równi z obowiązującą wówczas i kontynuowaną obecnie kontrolą?

Jako autorzy tego raportu mamy nadzieję, że ujęte w nim zagadnienia staną się przyczynkiem do dalszej dyskusji. Zapraszamy do dzielenia się z nami swoimi przemyśleniami, opiniami i pomysłami na to, jak budować w polskich szkołach kulturę ukierunkowaną na harmonijny rozwój wszystkich podmiotów sceny edukacyjnej. Wiadomości prosimy kierować na adres: **[katarzyna.smoter@uj.edu.pl](mailto:katarzyna.smoter@uj.edu.pl)**.





## BIBLIOGRAFIA

Babicka-Wirkus, A. (2015). *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy: Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Belvis, E., Pineda, P., Armengol, C., & Moreno, V. (2013). Evaluation of reflective practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 279-292. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.718758>.

Choi, Á. (2019). *Education inspection: Which models work best?* Iválua – Instituto Catalán de Evaluación de Políticas Públicas. [https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/o/i/s/j/e/v/j/y/w/que\\_funciona\\_13\\_educationinspection.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/o/i/s/j/e/v/j/y/w/que_funciona_13_educationinspection.pdf).

Ciak, N. (2014). Analiza spełniania wymagania „Uczniowie są aktywni” w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych na podstawie ewaluacji zewnętrznej przeprowadzonej w roku szkolnym 2013/2014. W G. Mazurkiewicz (Red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013-2014* (s. 91-108). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Czerepaniak-Walczak, M. (2012). Zaangażowanie w szkole – szkoła zaangażowania. O możliwościach i utrudnieniach demokratycznego uczestniczenia uczniów w sferze publicznej. *Studia Edukacyjne*, 22, 139-153.

Dudzikowa, M. (2004). *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Dudzikowa, M., & Knasiecka-Falbierska, K. (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Ehren, M., Shackleton, N., Tymms, P., Jones, K., Anane, E., Gustafsson, J.-E., Myrberg, E., McNamara, G., O'Hara, J., Conyngham, G., Altricher, H., Kemethofer, D., Schmidinger, E., & Greger, D. (2014). *Impact of School Inspections on Teaching and Learning* (ISI-TL) [..Sav (SPSS),..pdf]. Data Archiving and Networked Services (DANS). <https://doi.org/10.17026/DANS-ZEN-CAW7>.

Fiore, D. J. (2021). *School-community relations* (5th edition). Routledge.

Grudowski, P., & Lewandowski, K. (2012). Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych. *Zarządzanie i Finanse*, 10 (3, cz. 1), 394-403.

Gustafsson, J.-E., Lander, R., & Myrberg, E. (2014). Inspections of Swedish schools: A critical reflection on intended effects, causal mechanisms and methods. *Education Inquiry*, 5(4), 23862. <https://doi.org/10.3402/edui.v5.23862>.



- Hajduk, Ł. (2018). Szkoła w lokalnym środowisku: Pomiedzy networkiingiem a alienacją. *Hejnał Oświatowy*, 11(177), 7-10.
- Janssens, F. J. G., & Ehren, M. C. M. (2016). Toward a model of school inspections in a polycentric system. *Evaluation and Program Planning*, 56, 88-98. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.03.012>.
- Kozimor-Cyganik, A. (2020). O pojęciu jakości w edukacji – cz. 1., *edurada.pl*. <https://edurada.pl/artykuly/o-poj-ciu-jako-ci-w-edukacji-cz-1/>.
- Madalinska-Michalak, J. (Red.). (2017). *O nową jakość edukacji nauczycieli*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Marzec, B., & Borda, M. (2017). Partnerska współpraca szkoły z rodzicami w wynikach ewaluacji zewnętrznej. W *Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej: T. V*. Wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Matyjas, B. (2013). Lokalna i globalna przestrzeń życia dzieci i młodzieży w środowisku wiejskim. *Kultura – Historia – Globalizacja*, 13, 57-67.
- Mazurkiewicz, G., Uniwersytet Jagielloński, & Wydawnictwo. (2012). *Jak być jeszcze lepszym?: Ewaluacja w edukacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mizerek, H. (2011). Tam, gdzie kończą się zakłęcia, a zaczyna ewaluacja. W B. Niemierko & M. K. Szmigiel (Red.), *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje, metody, perspektywy. XVII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, 23-25 września 2011*. Wydawnictwo Dyrektor Szkoły. Miesięcznik Kierowniczej Kadry Oświatowej.
- Mizerek, H. (2012). Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały, milcząc. W G. Mazurkiewicz (Red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (s. 13-28). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mizerek, H. (2016). Ewaluacja edukacyjna w Polsce. Trajektorie, perspektywy i dylematy rozwoju. *Zarządzanie Publiczne*, 1(33), 1-16.
- Mizerek, H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna: Interdyskursywne dialogi i konfrontacje*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Niemierko, B. (2021). *Diagnostyka edukacyjna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowosad, I. (2018). School culture in its descriptive and normative understanding. Selected exemplifications. *Yearbook of Pedagogy*, 41(1), 45-62. <https://doi.org/10.2478/rp-2018-0004>.
- Nowotniak, J. (2019). Ukryte programy ewaluacji edukacyjnej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova*, 4, 111. <https://doi.org/10.17951/en.2019.4.111-131>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 1 września 2021 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego. (b.d.). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210001618/O/D20211618.pdf>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2015 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego. (b.d.). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20150001270/O/D20151270.pdf>.
- Schön, D. A. (2013). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. SAGE.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce: Polityka (w) edukacji: inspiracje do badań polityki oświatowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uniewska, A. (2013). *O jakości pracy szkoły*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wiśniewska-Kin, M. (2014). Gra pozorów i złudzeń we wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(27).
- Wlazło, S. (1999). *Mierzenie jakości pracy szkoły. Część trzecia*. Wydawnictwo MarMar.
- Zaorska, M. (2015). Pozorantstwo/pozorność/pozory/pozór w działaniach na rzecz osób niepełnosprawnych. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(19), 81. <https://doi.org/10.12775/PBE.2014.023>.



### **Autorzy opracowania**

**dr Zuzanna Sury, Instytut Pedagogiki**  
Uniwersytet Jagielloński  
zuzanna.sury@uj.edu.pl

**dr Katarzyna Smoter, Instytut Pedagogiki**  
Uniwersytet Jagielloński  
katarzyna.smoter@uj.edu.pl

**dr Jakub Kołodziejczyk, Instytut Spraw Publicznych**  
Uniwersytet Jagielloński  
jakub.kolodziejczyk@uj.edu.pl

**ISBN 978-83-65688-93-4**  
**ISBN 978-83-65688-94-1** (e-book)