

Czesław Ficner

Zespół Szkół Ekonomicznych w Toruniu

Nietraf(io)ne mierzenie jakości pracy szkoły

Po kilku latach prac i poszukiwań nasi reformatorzy określili istotę nadzoru pedagogicznego w nowej zreformowanej szkole (Rozporządzenie MEN z dnia 13 sierpnia 1999 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego...). Niestety, jak to często bywało po roku 1989, pomysł nadzoru przeniesiono żywcem i bezkrytycznie z Zachodu nie bacząc na to, że koncepcje, które sprawdziły się gdzie indziej, u nas mogą się okazać bezużyteczne lub wręcz szkodliwe.

W rozporządzeniu, o którym mowa:

Zorganizowane i systematyczne analizowanie i ocenianie stopnia spełnienia przez szkołę lub placówkę wymagań wynikających z jej zadań, z uwzględnieniem opinii uczniów, rodziców i nauczycieli

nazwano mierzaniem jakości pracy szkół i placówek.

Nowy nadzór pedagogiczny – to mierzenie jakości pracy szkoły.

Oczywiście mierzenie to nie jest w żadnym razie pomiarem dydaktycznym i stosowanie do niego pojęć związanych z tym ostatnim – takich jak trafność – jest nieuprawnione. Jeżeli jednak oprzeć się na najbardziej ogólnych definicjach trafności, to przy odrobinie wyobraźni (lub chociaż dobrej woli) można spróbować odpowiedzieć na pytanie, czy wyniki mierzenia jakości pracy szkoły są użyteczne i do racjonalnego wykorzystania, a więc czy samo mierzenie jest trafne.

Polska tradycja oświatowa do tej pory uznawała jedynie dobre, metodologicznie dopracowane pojęcie pomiaru dydaktycznego uznając, że mierzenie to jedynie postawa poznawcza, a nie procedury. Według profesora Bolesława Niemierki najbliższe mierzeniu jakości są ewaluacja i diagnostyka edukacyjna. Dla poznania pracy szkoły wystarczały do tej pory wizytacje, hospitacje, ocenianie, monitorowanie itd.

Według nowych zasad zadaniem nadzoru jest mierzenie, czy szkoła spełnia warunki, jakie winna spełniać w świetle wymagań określonych w prawie oświatowym, rozpoznawanie czy to, do czego zmierza i jak realizuje szkoła, jest odpowiednie do potrzeb, możliwości i oczekiwań uczestników procesu edukacji. To bardzo niebezpieczne stwierdzenie, ponieważ od wieków głównym zadaniem szkoły było wychowywać i uczyć przez zapoznawanie z treściami i przez ich zrozumienie. Historia pokazuje, że zadania, które można określać w prawie oświatowym były podatne na zmiany i zbyt często służyły ideologiom.

Mierzenie porównuje stan faktyczny z pożądanym, a zatem trzeba określić standardy i wskaźniki jakości pracy szkoły. Standardy i wskaźniki (zewnątrzne) określone są przez kuratoria oświaty. Ponadto szkoła, która w jednym województwie spełnia znakomicie wszelkie wymogi stawiane przed nią przez kuratorium, w innym województwie może być uznana jedynie za przeciętną. Taka sytuacja prowadzi do absurdu. Jeżeli nie ma jednolitych standardów, to można tworzyć fikcje i tworzy się je. Po raz pierwszy – przygotowując materiały dla wizytatorów, a po raz drugi – sporządzając raport z mierzenia jakości.

Nikogo nie trzeba przekonywać, że szkoła to niezmiernie skomplikowany mechanizm. Niezliczona liczba zmiennych opisuje tę instytucję, wchodząc między sobą w skomplikowane relacje wzajemnych zależności. Zmienne tworzą trwałe lub znikające związki. Sytuacje dydaktyczne tworzą systemy – organizm szkolny żyje i podlega ciągłym zmianom.

Badacz, a więc i ten, którego zadaniem jest nadzór nad szkołą, staje przed ogromnym zadaniem. Musi wybrać i nazwać te cechy (zmienne), które składają się na to, co nazywamy szkołą. Tworzy się obraz przestrzeni zmiennych (Brzeziński, 1997) opisujących szkołę. Mówimy „obraz”, ponieważ to, co ustalił badacz, może różnić się (i zwykle różni się) od tego, co istnieje rzeczywiście, czyli od przestrzeni zmiennych opisujących szkołę. Badacz musi być fachowcem znającym realia i musi się starać, by obraz przestrzeni był jak najwierniejszym odbiciem jej samej. Jesteśmy więc na jednym z pierwszych etapów pracy badawczej, która w całej procedurze mierzenia jakości odpowiada ustaleniu standardów i wskaźników do nich. Przez pojęcie wskaźników rozumiemy przy tym empiryczne najczęściej wielkości, przy pomocy których opisujemy zwykle teoretyczne zmienne. Wystąpienie wskaźnika daje nam pewność, że zmienna (standard) występuje.

Czy zatem zestaw standardów i wskaźników opisujących szkołę może być inny w każdej części kraju? Czy może być aż tyle „idealnych” szkół? Raczej nie. Skąd zatem ta różnorodność? Odpowiedź wydaje się prosta. Każdy z twórców ma inne wyobrażenie o szkole, bo dysponuje innym bagażem doświadczeń. Może wytworzyć tylko pewien stosunkowo wąski „obraz” przestrzeni zmiennych opisujących szkołę. W skrajnej sytuacji obrazy te, być może, nie mają części wspólnej. Nawet połączenie wszystkich standardów i wskaźników ze wszystkich województw nie da obrazu, który choćby w małym stopniu zbliżony był do rzeczywistości. Mierzenie jakości w tej sytuacji nie ma większego sensu, ponieważ nie istnieje żadna teoria pozwalająca

wyodrębnić, z praktycznie nieograniczonej przestrzeni zmiennych opisujących szkołę, reprezentatywny, przeliczalny zbiór. Pojęcie mierzenia jakości zawiera w sobie zbyt wiele, a to prowadzić może do jego rychłej destrukcji. Pośrednim dowodem jego słabości jest też język standardów. Pełno w nich wyrażań typu „powinien”, „musi”, „trzeba”, „należy”. Jest to odmiana tzw. *wishful thinking*. Stosują go autorzy, którzy dla poparcia pewnych twierdzeń nie mają argumentów, albo argumenty te wydają się być niepewne (Okoń, 1998).

Czytając przykłady standardów (*Biblioteczka reformy*, zeszyt 29), możemy znaleźć wiele budzących kontrowersje. Poważne zastrzeżenia budzą natomiast zestawy wskaźników do standardów. Z definicji wskaźniki są wielkościami, które w stosunkowo łatwy i oczywisty sposób można zmierzyć i jak przedtem wspomniałem, przy pomocy których opisujemy zmienne. Np. standardem pracy nauczycielskiej według jego autorów jest: **nauczyciel zachęca uczniów do uczenia się**. Trudno jest nie zgodzić się z tak sformułowanym stwierdzeniem – jest ono trywialne. Jak wyobrazić sobie sytuację, w której nauczyciele powszechnie zniechęcają świadomie uczniów do nauki? Mierzenie (badanie) takiego standardu może zatem przynieść tylko banalne i nieistotne dla systemu wyniki. Autorzy standardu stwierdzają, że wskaźnikiem do tego standardu (dowodem, że jest on spełniony) jest odpowiedź na pytanie: **czy uczniowie potrafią poszukać i przetworzyć informacje w zakresie prowadzonego przez nauczyciela przedmiotu, a w tym słuchać i czytać ze zrozumieniem oraz pisać i wypowiadać się?** Czy odpowiedź na to pytanie dostarczy nam dowodów na to, że nauczyciel zachęca uczniów do uczenia się? Wszystko można też powiedzieć o tym „wskaźniku” z wyjątkiem tego, że jest on w prosty sposób mierzalny. Odpowiedź na takie pytanie to niemal hipoteza pracy badawczej i musi pochłonąć ogrom czasu i pracy, a pamiętajmy, że standardów takich jest w zestawach przygotowanych przez kuratoria dla szkół co najmniej kilkadziesiąt (a wskaźników do nich co najmniej kilkaset). Inny przykład. Standard: **uczniowie akceptują swoją szkołę**. Wskaźnik, który ma dać odpowiedź na to pytanie brzmi: **czy w szkole przeprowadza się ankietę dotyczącą akceptacji szkoły przez uczniów?!!!**

Niestety powyższe zarzuty dotyczą większości standardów i wskaźników do nich. Dziwny jest „obraz” szkoły w oczach jej władz.

Zły przykład idzie w dół. Tworzone są i publikowane w Internecie, a przez to powielane w niezliczonej ilości kopii, wewnętrzne systemy mierzenia. Kwitnie więc swoisty handel wymienny między szkołami – „daj mi swoje standardy, a ja ci dam swoje”. System jakości w szkole musi być. Co z tego, że nikt (i dobrze) w poważny sposób nie będzie się nim zajmował.

Kuratorskie standardy nie usiłują natomiast dać odpowiedzi na najważniejsze dla oświaty pytanie: czy nauczanie w szkole jest skuteczne? Same egzaminy prowadzone na szczeblu centralnym nie wystarczą. Należy opracować wymagania oparte na programach nauczania i dbać, by szkoły spełniały te wymagania. Standardy te powinny być znane uczniom i stosowane powszechnie przez nauczycieli.

Obraz szkoły widzianej przez pryzmat ogólnych standardów jest wyraźnie „alternatywny” wobec tradycyjnej jej wizji. Przerost metod nad treścią, anulowanie istniejących dotąd norm we wzajemnych stosunkach nauczycieli i uczniów, swoisty terror demokracji może, przy braku położenia szczególnego nacisku na efekty kształcenia, doprowadzić do pospolitego nieuctwa. Warto pamiętać, że

[...] poszukiwania alternatywne są nie tylko symptomami kryzysu, lecz są nim samym. Pogłębiają dysfunkcjonalność szkoły i prowadzą edukację w ślepy zaułek. Reformatorzy szkoły, zamiast iść za przykładem dobrych budowniczych i odwołując się do źródeł, odbijając ze ścian za-grzybiony tynk, pokrywają go coraz to nowymi farbami lub próbują przekonywać, że grzyb trawiący ściany jest piękny (Nalaskowski, 1994).

Pomysł mierzenia jakości pracy szkoły w dotychczasowym kształcie i formach wydaje się więc pomysłem wysoce nietrafnym – żeby nie powiedzieć – chybionym.

Bibliografia

- „Biblioteczka reformy”, Nr 29, *O nadzorze pedagogicznym*, cz. 2, MEN, listopad 2000.
- Brzeziński J. (1997), *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa.
- Nalaskowski A. (1994), *Przeciwko edukacji sentymentalnej*, Kraków.
- Okoń W. (1998), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Rozporządzenie MEN z dnia 13 sierpnia 1999 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego..., Dz.U. Nr 67 z 1999 r., poz. 759.