



Joanna Madalińska-Michalak

**Oferta edukacyjna
i jakość kształcenia
w publicznych liceach
ogólnokształcących w Łodzi**



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Joanna Madalińska-Michalak

**Oferta edukacyjna
i jakość kształcenia
w publicznych liceach
ogólnokształcących w Łodzi**



WYDAWNICTWA
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Joanna Madalińska-Michalak

**Oferta edukacyjna
i jakość kształcenia
w publicznych liceach
ogólnokształcących w Łodzi**



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2013

Joanna Madalińska-Michalak – Zakład Dydaktyki i Kształcenia Nauczycieli,
Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Inetta Nowosad

SKŁAD I ŁAMANIE

Leonora Wojciechowska

PROJEKT OKŁADKI

Barbara Grzejszczak

Książka powstała na bazie projektu naukowo-badawczego „Oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących – aspekt porównawczy”, który był realizowany w ramach grantu Prezydenta Miasta Łodzi na badania zespołowe, w ramach programu „Współpraca z wyższymi uczelniami”. Czas trwania projektu: 02 kwietnia – 30 listopada 2012 r.

Praca naukowa finansowana ze środków Wydziału Nauk o Wychowaniu
Uniwersytetu Łódzkiego

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2013

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.06251.13.0.M

ISBN 978-83-7525-921-6

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

Spis treści

WSTĘP	9
Rozdział I	
OFERTA EDUKACYJNA – JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA – LICEUM OGÓLNO- KSZTAŁCĄCE	13
Wprowadzenie	13
1. Oferta edukacyjna	14
2. Jakość kształcenia	18
3. Liceum ogólnokształcące	30
3.1. Powstanie i tradycje liceum ogólnokształcącego – rys historyczny	31
3.2. Licea ogólnokształcące w Polsce w latach 90. XX wieku	34
3.3. Liceum ogólnokształcące w Polsce w XXI wieku	39
3.3.1. Liceum ogólnokształcące w systemie szkół ponadgimnazjal- nych	40
3.3.2. Sytuacja liceum ogólnokształcącego na tle sytuacji szkół po- nadgimnazjalnych	42
3.3.3. Podstawa programowa	48
3.3.4. Egzamin maturalny	52
Podsumowanie	55
Rozdział II	
METODOLOGICZNE I ORGANIZACYJNE ZAŁOŻENIA BADAŃ	57
Wprowadzenie	57
1. Uzasadnienie potrzeby prowadzenia badań	57
2. Cel, przedmiot badań i problematyka badawcza	61
3. Metoda, technika i narzędzia badawcze	66
4. Dobór próby	70
5. Teren badań	73
6. Organizacja i przebieg badań	82
Podsumowanie	85
Rozdział III	
CHARAKTERYSTYKA BADANYCH SZKÓŁ	87
Wprowadzenie	87
1. Zmiany demograficzne a liczba uczniów i oddziałów	87
2. Popularność szkół i oddziałów	92
3. Egzamin maturalny	95
4. Uczniowie	102

4.1. Ogólna charakterystyka – potrzeby, zachowania, silne strony i wyzwania	102
4.2. Promocja do następnej klasy – frekwencja – drugoroczność	106
5. Kadra pedagogiczna	110
5.1. Potencjał kadry pedagogicznej	111
5.2. Silne i słabe strony kadry pedagogicznej	113
6. Baza lokalowa i wyposażenie szkół	115
6.1. Stan techniczny budynków szkolnych	115
6.2. Pomieszczenia i infrastruktura dydaktyczna	116
6.3. Wyposażenie pracowni przedmiotowych	117
6.4. Atuty warunków lokalowych i wyposażenia szkoły	117
6.5. Słabości warunków lokalowych i wyposażenia szkoły oraz wynikające z tego potrzeby szkoły	119
6.6. Działania podjęte przez dyrektora szkoły na rzecz poprawy warunków lokalowych i wyposażenia szkoły	120
Podsumowanie	121
Rozdział IV	
OFERTA EDUKACYJNA	125
Wprowadzenie	
1. Oferta edukacyjna: zajęcia obowiązkowe	126
1.1. Przedmioty o rozszerzonym programie nauczania	126
1.2. Język obcy w klasach pierwszych	131
1.3. Dodatkowe zajęcia edukacyjne	135
2. Oferta edukacyjna: zajęcia pozalekcyjne	138
3. Oferta edukacyjna w opinii dyrektorów i uczniów	147
3.1. Oferta edukacyjna a potrzeby uczniów	149
3.2. Oferta edukacyjna a rozwój zainteresowań uczniów	152
3.3. Oferta edukacyjna a oczekiwania uczniów	156
3.4. Oferta edukacyjna w opinii dyrektorów i uczniów: porównanie	158
4. Tworzenie oferty edukacyjnej	160
5. Sposoby dotarcia z ofertą edukacyjną do kandydatów oraz ich skuteczność	169
Podsumowanie	176
Rozdział V	
JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA	181
Wprowadzenie	
1. Jakość kształcenia: ocena ogólna	181
2. Jakość kształcenia: doświadczenia szkolne uczniów	186
2.1. Lekcje	186
2.1.1. Treść lekcji	187
2.1.2. Zakres wymagań stawianych przez nauczyciela	188
2.1.3. Rodzaj aktywności uczniów	190
2.1.4. Sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela	193
2.1.5. Sposób przekazywania wiedzy	195

2.2. Relacje nauczyciel – uczeń/uczniowie	197
2.2.1. Nauczyciel jako osoba znacząca	197
2.2.2. Rodzaj wsparcia udzielanego uczniowi przez nauczyciela	199
2.2.3. Sposób traktowania ucznia przez nauczyciela	200
2.2.4. Stwarzanie przez nauczyciela warunków do podmiotowego funkcjonowania uczniów	202
2.2.5. Działania nauczyciela wobec klasy	204
2.3. Korepetycje	206
3. Doskonalenie jakości szkoły	213
Podsumowanie	218
ZAKOŃCZENIE	227
BIBLIOGRAFIA	229
SPIS TABEL	235

Wstęp

Przedmiotem zainteresowań w niniejszej publikacji jest oferta edukacyjna i jakość kształcenia w liceach ogólnokształcących. Problematyka jakości kształcenia jest coraz częściej podejmowana zarówno przez teoretyków edukacji, jak i praktyków.

Przedstawiane w książce badania zostały zainicjowane przez władze edukacyjne Miasta Łodzi. W pierwszym kwartale 2012 roku ogłoszono konkurs na realizację tematu „Oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi – aspekt porównawczy” w ramach programu „Współpraca z wyższymi uczelniami”. Badania miały dostarczyć władzom edukacyjnym miasta informacji na temat publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi w celu zmierzenia się z wyzwaniem, jakim jest dbałość o doskonalenie warunków sprzyjających podnoszeniu jakości kształcenia w tego typu szkołach. Podjęcie badań koncentrujących się na ofercie edukacyjnej i jakości kształcenia w liceach ogólnokształcących ma głębokie uzasadnienie społeczne, ekonomiczne i pedagogiczne. Potrzeba poszukiwania odpowiedzi na pytanie, co zrobić, aby udoskonalić ofertę edukacyjną i podnieść jakość kształcenia w szkołach średnich jest warunkiem podejmowania wysiłków, które mają na celu doskonalenie procesu kształcenia.

Niniejsza praca składa się z pięciu rozdziałów. W rozdziale pierwszym w pierwszej kolejności przedmiotem omówienia uczyniono dwie tytułowe kategorie, którymi są oferta edukacyjna i jakość kształcenia. Następnie skoncentrowano uwagę na problematyce związanej z liceum ogólnokształcącym. Problematykę tę przybliżono poprzez nakreślenie rysu historycznego liceów oraz ukazanie rozwoju liceów ogólnokształcących w Polsce w latach 90. XX wieku i w XXI wieku. Szczególną uwagę poświęcono omówieniu miejsca, jakie zajmuje liceum ogólnokształcące w systemie szkół ponadgimnazjalnych w Polsce, sytuacji liceum ogólnokształcącego na tle sytuacji szkół ponadgimnazjalnych oraz zmianom w organizacji pracy szkół, które wynikają z podstawy programowej i ramowych planów nauczania. W części końcowej rozdziału

pierwszego omówiono zasady przeprowadzania egzaminów maturalnych i podstawowe wyniki tych egzaminów w 2012 roku w różnych typach szkół, ze szczególnym zwróceniem uwagi na wyniki absolwentów publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi.

W rozdziale drugim zaprezentowano metodologiczne i organizacyjne założenia omawianych w tej książce badań. W rozdziale tym określono zasadniczy problem i cele badań, przedstawiono problematykę badawczą, przedmiot badań oraz zastosowaną metodę i technikę badań. W dalszej kolejności przedstawiono sposób doboru osób badanych, teren badań oraz organizację i przebieg procesu zbierania danych.

W rozdziale trzecim ukazano charakterystykę publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi. Charakterystyka tych szkół została opracowana na podstawie danych, jakie pozyskano z Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi, z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi oraz od dyrektorów i uczniów badanych szkół. W charakterystyce publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi zasadniczą uwagę poświęcono liczbie uczniów, którzy podejmują naukę w badanych liceach, liczbie kandydatów z I preferencji do badanych liceów, popularności badanych szkół, popularności oddziałów w badanych szkołach oraz wynikiem, jakie uzyskują absolwenci badanych szkół na egzaminie maturalnym. Obok tych formalnych własności szkół ukazano dane dotyczące ich uczniów, dyrektorów i nauczycieli oraz bazy materialnej i wyposażenia.

W rozdziale czwartym podjęto próbę odpowiedzi na pytanie o to, jak kształtuje się oferta edukacyjna w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi. W rozdziale tym zasadnicza uwaga została poświęcona rozpoznaniu i opisaniu oferty edukacyjnej w badanych szkołach, ocenie tej oferty, a także analizie praktyk związanych z tworzeniem oferty edukacyjnej i jej realizacją. Badanie oferty edukacyjnej publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi pozwoliło na ukazanie kształtowania się tej oferty w ramach realizowanego przez szkoły kształcenia ogólnego na zajęciach obowiązkowych, jak i na zajęciach pozalekcyjnych. Badanie oferty zakładało, obok innych zamierzeń, skoncentrowanie uwagi na ocenie stopnia, w jakim oferta odpowiada na potrzeby uczniów i umożliwia rozwój ich zainteresowań oraz ocenie stopnia spełnienia oczekiwań co do oferty edukacyjnej. W rozdziale tym ukazano także jak przebiega tworzenie i wprowadzanie w życie oferty edukacyjnej w łódzkich publicznych liceach ogólnokształcących oraz od czego ono zależy.

W rozdziale piątym podjęto próbę odpowiedzi na pytanie o jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi, pokazując nie tylko to, jak uczniowie i dyrektorzy publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi oceniają jakość kształcenia w swoich szkołach, ale także jak kształtuje się ocena jakości procesu kształcenia i jego zasadniczych komponentów. I to właśnie tej ocenie poświęcono zasadniczą uwagę w tym rozdziale. Prowadzone badania wskazują, że chcieliśmy się dowiedzieć, jakie są doświadczenia uczniów w zakresie nauki w obszarach o podstawowym znaczeniu dla jakości kształcenia w szkole – obszarach tworzących/definiujących usługę edukacyjną szkoły.

Jako autorka niniejszej pracy pragnę wyrazić nadzieję, że przedstawione tutaj badania spotkają się z zainteresowaniem ze strony dyrektorów szkół, nauczycieli, pracowników oświaty i polityków oświatowych oraz nauczycieli akademickich i studentów studiów pedagogicznych.

Wszystkim osobom zaangażowanym w projekt naukowo-badawczy „Oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi – aspekt porównawczy”, który był realizowany w 2012 roku w ramach grantu Prezydenta Miasta Łodzi, należą się podziękowania. Serdeczne podziękowania kieruję zwłaszcza w stronę dyrektorów publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi, którzy zechcieli wypełnić dość obszerne kwestionariusze ankiet oraz w stronę uczniów, którzy wzięli udział w realizowanych badaniach. Dziękuję osobom pracującym w Wydziale Edukacji Urzędu Miasta Łodzi i Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi za pomoc w pozyskaniu ważnych dla prowadzonych badań danych. Gorące słowa podziękowania kieruję do Pani mgr Moniki Chmieleckiej, asystentki w Zakładzie Dydaktyki i Kształcenia Nauczycieli Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, która podjęła się żmudnego zadania, jakim było wykonanie obliczeń zebranych w badaniu danych i wstępne rozpoznanie uzyskanych wyników.

Niech mi będzie wolno wyrazić nadzieję, że praca ta – choć w części – dostarczy impulsów do rozwoju tej dziedziny praktyki społecznej, jaką jest kształcenie, że przyczyni się do doskonalenia oferty edukacyjnej i podnoszenia jakości kształcenia w liceach ogólnokształcących, nie tylko na terenie Miasta Łodzi.

Joanna Madalińska-Michalak

Rozdział I

Oferta edukacyjna – jakość kształcenia – liceum ogólnokształcące

Wprowadzenie

W niniejszym rozdziale – ze względu na podejmowany problem badawczy i przedmiot badań – w pierwszej kolejności przedmiotem omówienia uczyniono dwie tytułowe kategorie, którymi są oferta edukacyjna i jakość kształcenia. Obie kategorie, jak pokazują prowadzone tutaj rozważania, wciąż domagają się uściśleń, wyjaśnień, precyzacji. Pomimo pojawienia się w ostatnim czasie wielu prac z zakresu jakości w edukacji, zagadnienie jakości kształcenia, zwłaszcza jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych, jest nadal otwarte i niezmiernie istotne. Jego aktualność i doniosłość wynika ze zmieniających się warunków pracy szkoły i wyzwań przed, jakimi stoją absolwenci tych szkół.

Prowadzone w tym rozdziale rozważania, w dalszej kolejności, odnoszą się do problematyki związanej z liceum ogólnokształcącym. Uwypuklony zostanie tutaj fakt, mówiący o tym, że liceum ogólnokształcące to przykład szkoły średniej ogólnokształcącej, która już od początku swojej historii propagowała model kształcenia ogólnego, niepowiązanego z przygotowaniem zawodowym. Zostanie także podkreślona dynamika rozwoju liceów ogólnokształcących w Polsce w latach 90. XX wieku i w XXI wieku. Szczególna uwaga w tej części niniejszego rozdziału będzie poświęcona omówieniu miejsca, jakie obecnie zajmuje liceum ogólnokształcące w systemie szkół ponadgimnazjalnych w Polsce, sytuacji liceum ogólnokształcącego na tle sytuacji szkół ponadgimnazjalnych oraz zmianom w organizacji pracy szkół, które wynikają z podstawy programowej oraz ramowych planów nauczania. W części końcowej niniejszego rozdziału zostaną omówione zasady przeprowadzania egzaminów maturalnych w naszym

kraju i podstawowe wyniki tych egzaminów w 2012 roku w różnych typach szkół, ze szczególnym zwróceniem uwagi na wyniki absolwentów publicznych liceów ogólnokształcących w Łodzi.

1. Oferta edukacyjna

Oferta¹ edukacyjna to taki termin, który bywa pomijany w pedagogicznych źródłach encyklopedycznych. W literaturze przedmiotu problematyka oferty edukacyjnej szkół, a zwłaszcza oferty edukacyjnej szkół ponadgimnazjalnych, w tym liceów ogólnokształcących, także nie jest wyraźnie zaznaczona. Brak jest opracowań podejmujących szerzej to zagadnienie. Można wręcz powiedzieć, że literatura poświęcona temu problemowi jest wręcz zadziwiająco skromna. Pojedyncze artykuły w prasie nauczycielskiej zawierają utyskiwania lub też listę pobożnych życzeń. Trudno jest znaleźć powody mówiące o braku zajmowania się bezpośrednio tą problematyką. Być może problem tkwi w tym, że tematyka oferty edukacyjnej wydaje się nad wyraz oczywista, stąd też badacze nie poświęcają jej należytej uwagi. Tymczasem rzadko kiedy mówiło się tyle o ofercie edukacyjnej w Polsce, co w ostatnich kilku latach, w trakcie których wprowadzono szereg reform edukacyjnych mających – niejako z założenia – sprzyjać podniesieniu jakości szkoły. Do najbardziej znaczących reform w tym zakresie należy zaliczyć wprowadzoną w 2009 roku reformę nadzoru pedagogicznego i reformę programową. Reforma programowa ma być odpowiedzią na problem zaspokojenia zwiększonych aspiracji młodego pokolenia i ma umożliwić wszystkim uczniom solidne opanowanie wspólnego fundamentu wiedzy ogólnej: jego realizacja jest rozciągnięta na trzy lata gimnazjum oraz część czasu nauki każdej szkoły ponadgimnazjalnej. Wdrażaniu w szkołach i przedszkolach nowej podstawy programowej towarzyszą zmiany w prawie oświatowym. Tych zmian, porządkujących edukacyjną rzeczywistość, jest sporo: to m.in. zmieniona ustawa o systemie oświaty, nowe rozporządzenie o ramowych planach nauczania (obowiązujące w szkołach publicznych), nowe rozporządzenie o kwalifikacjach nauczycieli, czy też nowe zadania dla

¹ Słowo oferta według *Słownika języka polskiego* (2005) oznacza (i) formalną propozycję zawarcia umowy, dokonania transakcji; (ii) towary i usługi proponowane klientom. Dokonując namysłu nad słownikowym znaczeniem słowa oferta, można rzec, że jest ona terminem z dziedziny ekonomii. W praktyce może być swoistym elementem gry rynkowej.

nauczycieli, wynikające ze zmian w Karcie Nauczyciela. Można powiedzieć, że w obliczu toczących się obecnie zmian w oświacie wszelkie próby analizy jakości pracy szkoły sprzyjają koncentracji uwagi na ofercie edukacyjnej szkoły.

W tradycyjnym spojrzeniu na szkołę dominuje stanowisko zgodnie, z którym o jakości pracy szkoły świadczy fakt, iż jej absolwenci nie popełniają określonych błędów oraz nie mają luk w wiedzy. Cechą charakterystyczną takiego podejścia jest postrzeganie jakości pracy szkoły przez pryzmat minimalnych osiągnięć uczniów. Współczesne rozważania nad zdrowym społeczeństwem, rozwojem szkoły pokazują, że o losach ludzi, o ich sukcesach decyduje przede wszystkim to, co wiedzą, co potrafią, a nie to, czego nie wiedzą czy nie umieją. Jakość pracy szkoły – jak podkreśla Klemens Stróżycki (2003, s. 442) – należy postrzegać przez pryzmat oferty edukacyjnej, a nie wymagań minimalnych, jakie stawia szkoła, by móc ją ukończyć. W tym duchu została skonstruowana podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. poz. 977)².

W myśl istniejących podstaw prawnych, regulujących funkcjonowanie szkoły, zakłada się, że oferta edukacyjna szkoły – bez względu na etap kształcenia – powinna stwarzać szanse realizacji podstawy programowej i być z nią spójna. W szkole należy podejmować działania, których modyfikacja wynika z potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów. Proponowane zajęcia powinny być spójne z celami i treściami zawartymi w programach dydaktycznym i wychowawczym szkoły. Jeśli chodzi o uczniów szkoły ponadgimnazjalnej, w tym uczniów liceów ogólnokształcących, to zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia

² W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół wprowadzono zmianę w stosunku do dotychczas obowiązującego rozporządzenia z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17) polegającą na określeniu, iż wątek tematyczny „Ojczysty Panteon i ojczyste spory” jest wątkiem obowiązkowym w ramach przedmiotu uzupełniającego historia i społeczeństwo realizowanego w szkołach ponadgimnazjalnych, czyli na IV etapie edukacyjnym (załącznik nr 4 do niniejszego rozporządzenia). Wydanie nowego rozporządzenia w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół było podyktowane względami legislacyjnymi. Rozporządzenie z 23 grudnia 2008 roku straciło moc wraz z wejściem w życie 1 września 2012 roku nowego rozporządzenia.

27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej, w zaleceniach odnośnie warunków i sposobu jej realizacji, mówi się, iż uczeń na IV etapie edukacji wchodzi w dorosłe życie, dojrzewa jego osobowość, krystalizują się jego zainteresowania i wyraźnie zarysowują się cele, do których dąży, samodzielnie analizuje i porządkuje rzeczywistość. Zadaniem nauczycieli jest stymulowanie i rozwijanie zainteresowań ucznia. Nauczyciel w szkole ponadgimnazjalnej powinien odwoływać się do wiedzy i umiejętności, które uczeń nabył na wcześniejszych etapach edukacyjnych. Nauczyciel powinien uwzględniać możliwości uczniów, ich potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz dostosować do nich wymagania edukacyjne. Zadaniem szkoły jest tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi ucznia w różnych jego wymiarach.

Wprowadzany obecnie do polskich szkół system nadzoru pedagogicznego szczególną rolę przypisuje ewaluacji³. Należy zaznaczyć, że według Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 07 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168, poz.1324) ewaluacja jest nazywana: „badaniem praktycznym oceniającym”. Ewaluację uznaje się za podstawowe narzędzie tego nadzoru mające wpływ na jakość kształcenia oraz na rozwój szkół i placówek oświatowych. Według założeń pomysłodawcy reformy nadzór pedagogiczny ma mieć wpływ na jakość kształcenia i rozwój szkół oraz placówek oświatowych. Rozdzielenie trzech jego funkcji: kontroli przestrzegania prawa, wspomaganie pracy szkół i placówek oraz ewaluacji ich pracy, to jeden z pierwszych kroków w drodze do stworzenia takiego nadzoru, który ma w rzeczywisty sposób wpłynąć na doskonalenie jakości pracy szkół/placówek, a dzięki dostarczaniu informacji o całym systemie oświatowym ułatwić prowadzenie polityki edukacyjnej w Polsce. Prowadzenie ewaluacji w szkole można traktować jako swoiste „zaproszenie do rozwoju”⁴. Podejmujący to zaproszenie

³ Jedną z pierwszych definicji ewaluacji na gruncie polskim można odnaleźć w „Słowniku ilustrowanym języka polskiego” Michała Arcta z 1929 roku. W Słowniku tym ewaluacja jest rozumiana jako „ocenie, oszacowanie, określenie wartości” (cyt. za: Malenda, 2003, s. 1091). Zbliżone, a miejscami identyczne, objaśnienie sposobu rozumienia słowa „ewaluacja” można odnaleźć w „Słowniku języka polskiego”, gdzie wskazuje się, iż „ewaluacja” oznacza „ustalenie wartości i ceny czegoś; ocenianie, oszacowanie” i jest słowem przejętym z języka francuskiego, pochodzącym od słowa *évaluation* (1988, s. 563). Szczegółowe założenia ewaluacji można odnaleźć np. w pracy: „Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym”, G. Mazurkiewicz (red.), UJ, Kraków 2010.

⁴ Formuła zaproszenia wydaje się nam być o tyle właściwa, iż szkoła podejmując autonomiczne decyzje, w jaki sposób wykorzystać raport z ewaluacji zewnętrznej, jak poprowadzić ewaluację wewnętrzną może sama decydować o swoim rozwoju.

nauczyciele w toku prowadzenia ewaluacji, badając własną praktykę pedagogiczną, mogą przyczyniać się do poprawy jej jakości (Cochran-Smith, Lytle, 2009). Kierowanie się dociekliwością poznawczą w rozwiązywaniu podejmowanych przez nauczycieli problemów, stwarza im warunki do doskonalenia ich nauczycielskiej praktyki. Sprzyja temu dążenie nauczycieli do wyjaśniania analizowanych sytuacji, do stawiania pytań typu „dlaczego dane fakty mają miejsce w szkole?”, „co leży u podłoża danych zjawisk, sytuacji?” W pracy nauczyciela odpowiedź na pytanie „dlaczego?” – jak zasadnie wskazuje Henryka Kwiatkowska (2008, s. 104) – przesądza o znaczeniu wiedzy w działaniu pedagogicznym. Poznawcza dociekliwość nauczyciela, chęć przełamywania „przeszkód epistemologicznych” sprzyjać może zarówno poznaniu rzeczywistości, w jakiej są zanurzeni nauczyciele, jak i doskonaleniu ich praktyki pedagogicznej, co w efekcie ma służyć rozwojowi zawodowemu nauczyciela i rozwojowi szkoły jako całości. Kierowanie się motywacją w prowadzeniu badań ewaluacyjnych, u podstaw której tkwi jedynie potrzeba rozwiązania problemu na rzecz niejako natychmiastowej poprawy praktyki edukacyjnej (co może oznaczać traktowanie procesu zbierania i analizowania danych jako środka do realizacji celów praktycznych poprzez dostarczenie danych na temat osiągnięć uczniowskich, efektywności szkoły oraz zaprezentowania relacji rezultaty-koszty) nie sprzyja wprowadzaniu rzeczywistej zmiany w życie szkoły. W ramach tak rozumianej ewaluacji dominuje nie tyle nastawienie na zmianę praktyki poprzez rozwój podmiotów edukacyjnych i szkoły jako całości, co przede wszystkim nastawienie na rozliczalność (ang. *accountability*) (zob. Michalak, Marciniak, 2011).

Ewaluacja na gruncie pedagogiki bywa utożsamiana z ocenianiem, „szacowaniem wartości”. Za takim sposobem rozumienia ewaluacji opowiada się Krzysztof Kruszewski, który odnosząc się krytycznie do stosowania w języku polskim terminów anglosaskich – we wstępie do tłumaczonej przez siebie książki Johna MacBeatha, Michaela Schratza, Denisa Meureta i Larsa Jakobse na pod tytułem „Czy nasza szkoła jest dobra?” – pisze: „niepotrzebnie używamy *ewaluacji*, skoro mamy *ocenianie*, chyba że jako synonimu lub w nazwach złożonych Nie da się dalej wciskać w ramy istniejącej aparatury pojęciowej terminów z innej rzeczywistości” (2003, s. 9). Henryk Mizerek dokonując oglądu znaczenia słownikowego słowa „ewaluacja”, odsłania słabości i pułapki utożsamiania ewaluacji z ocenianiem i jednocześnie przywołuje propozycję Anny Brzezińskiej (2000, s. 94), która proponuje

odwołać się do źródłosłowu terminu „ewaluacja”. Źródłosłów tego słowa według „Słownika łacińsko-polskiego”, to: „*evalesco, -ere, -u*” – stawać się silnym, potężnieć, oraz „*evaeleo, -ere*” – móc, zdołać.

Analiza stawianych szkołom wymagań prowadzi do postawienia pytań kluczowych dotyczących pracy szkoły i wyodrębnienia szeregu kryteriów, które pozwalają na zbieranie informacji o szkole potrzebnych w ewaluacji. Jednym z kluczowych pytań w ewaluacji – traktowanej obecnie jako forma nadzoru pedagogicznego – jest pytanie o ofertę edukacyjną szkoły. Biorąc pod uwagę procesy zachodzące w szkole, można zastanowić się na ile oferta odpowiada na potrzeby uczniów i rynku pracy oraz na ile umożliwiała ona rozwój zainteresowań uczniów. Oferta edukacyjna wymaga ciągłego monitorowania, którego skutkiem jest jej wzbogacanie i dostosowanie do zmieniających się potrzeb. Mogą temu służyć nowatorskie rozwiązania programowe rozwijające aspiracje uczniów. Wymaganie pokazujące rolę przemyślanej oferty edukacyjnej w podnoszeniu jakości pracy szkoły jest ważne ze względu na konieczność uwzględnienia wszystkich aspektów pracy decydujących o ostatecznych rezultatach (przedmioty, treści, metody, relacje, zajęcia dodatkowe i tym podobne).

2. Jakość kształcenia

Punktem wyjścia w analizie i opracowaniu tej kategorii pojęciowej edukacji, jaką jest jakość kształcenia powinno być zastanowienie się nad sensem jej terminów składowych, to jest nad kształceniem i jakością. Określenie istoty jakości kształcenia jako wieloaspektowej kategorii wymaga zatem podjęcia próby poszukiwania istoty kształcenia oraz istoty jakości.

Treść pojęcia kształcenie, jak i innych pojęć, które będą tutaj przybliżone, zależy od założeń teoretycznych, mogących być płaszczyzną odniesienia konstruowanej definicji danego pojęcia, a także od różnych kontekstów społeczno-kulturowych.

Kształcenie tradycyjnie było rozumiane jako proces prowadzący do formowania intelektualnej strony osobowości uczącego się (np. H. Muszyński, K. Sośnicki). We współczesnej pedagogice odchodzi się od stanowiska, które kojarzyło kształcenie wyłącznie z rozwojem intelektualnym ucznia, co w praktyce oznaczało przede wszystkim presję na przekazywanie wiedzy w toku procesu dydaktycznego. Obecnie mówiąc o kształceniu, kładzie się nacisk na rozwój intelektualny, wolicjonalny i emocjonalny ucznia.

Bogdan Nawroczyński w „Zasadach nauczania” zwrócił uwagę na to, że nauczanie wpływa na zmiany, które zachodzą nie tylko w umyśle osoby uczącej się, ale także w jej sferze wolicjonalnej i emocjonalnej. Mówiąc o nauczaniu kształcącym, wskazywał na ścisły związek nauczania z wychowaniem. Podobne poglądy prezentowali w swoich pracach Sergiusz Hessen i Zygmunt Mysłowski. Wincenty Okoń wychodząc z podobnych założeń, stworzył teorię kształcenia wielostronnego (1976; 2003), do której obecnie nawiązuje wielu autorów. Główna idea kształcenia wielostronnego to postulat stosowania przez nauczyciela wielu różnorodnych strategii kształcenia, wśród których naczelną rolę zajmuje konieczność rozwijania sfery emocjonalnej uczniów. Kształcenie wielostronne mówi o tym, aby nauczyciel w procesie nauczania objął oddziaływaniem uczucia i wolę ucznia, a nie jedynie jego intelekt. Idea wielostronnego kształcenia mimo, iż przełamywała dominujący w Polsce w latach 70. XX wieku i później jednostronny intelektualizm teorii i praktyki edukacyjnej nie znalazła odpowiedniego odbioru. Nie była ona rozwijana od strony teoretycznej, nie znalazła także odpowiedniego jej miejsca w praktyce edukacyjnej.

W roku 1990 ukazała się ważna praca pod tytułem „Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii kształcenia wielostronnego”. Jej autor, Władysław P. Zaczyński, powraca ponownie do teorii wielostronnego kształcenia Wincentego Okonia i przedstawia zachodzące zmiany w kształceniu, nauczaniu i dydaktyce. Autor pokazuje jak przyczyniły się one do zmiany w odbiorze stworzonej przez Wincentego Okonia teorii wielostronnego kształcenia. Władysław P. Zaczyński wyjaśnia w swojej książce różnicę między wielostronnym a wszechstronnym kształceniem. Wszechstronność kształcenia różni się od wielostronności traktowaniem ucznia podmiotowo. Kształcenie wszechstronne należy rozumieć jako ogólne rozwijanie osobowości poprzez nauczanie wielu przedmiotów bez uwzględniania podmiotowości ucznia. Przy czym, przez podmiotowość rozumie się spostrzeganie siebie jako źródło aktywności, odpowiedzialności za własne czyny, bycie sprawcą zdarzeń, które są pochodne od naszego działania. Według Władysława P. Zaczyńskiego podmiotowe traktowanie ucznia w procesie nauczania i wychowania, a także uwzględnienie przeżyć w procesie uczenia się pozwoli na dokładne poznanie i zrozumienie teorii wielostronnego kształcenia. Na szczególną uwagę zasługuje rozdział III omawianej książki. Rozdział ten nosi tytuł: „Wartości edukacyjne przeżyć emocjonalnych”. Władysław P. Zaczyński

pokazuje w tym rozdziale na czym polega proces zaangażowania emocjonalnego podczas uczenia się oraz jakie pozytywne elementy mogą być użyteczne dla dydaktyka. Autor książki podkreśla wagę rozważań teoretycznych i praktycznych rozwiązań, jeśli chodzi o problematykę emocji i ich roli w uczeniu się ucznia. Dowodzi przy tym, że sytuacje dydaktyczne nie mogą zostać opisane bez kontekstu emocjonalnego: każda sytuacja dydaktyczna wytwarza emocje, czasami mogą to być emocje niezauważalne, bądź obojętne. Im bardziej dziecko przeżywa, doświadcza pozytywnych uczuć podczas uczenia się, tym może lepiej zapamiętać podany materiał. Każda czynność jest podejmowana przez dziecko z jakąś nutką emocji. To one wpływają na trwałość i skuteczność zapamiętywania. Zaczyński zauważa, że uczniowie mają często trudności w nauce, ponieważ ich emocje związane ze szkołą są negatywne.

Współczesne teorie kształcenia kładą nacisk na rozwój całej osobowości osoby uczącej się. Można przyjąć, że kształcenie to system działań zmierzających do tego, aby umożliwić uczącej się osobie i grupie:

- poznanie świata, jaki stworzyła natura i jaki zawdzięczamy kulturze, włącznie z nauką, sztuką i techniką,
- przygotowanie do zmieniania świata poprzez rozwój sprawności fizycznej i umysłowej, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw oraz rozwinięcie potrzeb i umiejętności samokształceniowych i zdobycie pożądaných kwalifikacji zawodowych,
- ukształtowanie indywidualnej osobowości poprzez rozwinięcie postaw twórczych oraz osobistego stosunku do wartości moralnych, społecznych, poznawczych, artystycznych i religijnych (Okoń, 2001, s. 190–192).

Podsumowując dotychczasowe rozważania warto podkreślić, że kształcenie jest równocześnie nauczaniem i uczeniem się, a zarazem przeniknięte jest wychowaniem. Jeśli na kształcenie spojrzemy jako na proces, to ma ono znamiona działania celowego, planowego, systematycznego i wielostronnego. Jest to działanie skierowane ku jednostce i grupie. Jest to działanie co najmniej jednopodmiotowe (samokształcenie) lub dwupodmiotowe lub wielopodmiotowe. Kształcenie jest działaniem prowadzonym najczęściej w ramach instytucji edukacyjnych. Takie znaczenie terminu nadają też w niniejszej pracy. Stąd, ilekroć będzie mowa o kształceniu, to oznacza ono nauczanie i uczenie się wraz z wpisującym się w te procesy oddziaływania wychowawcze. Przy czym nauczanie to działalność nauczyciela, organizująca i uła-

twijająca uczniom uczenie się. Jest to działalność intencjonalna, u której podstaw leży wywołanie uczenia się jako czynności podmiotowej samych uczniów. Według słownika Wincentego Okonia nauczanie to „planowa i systematyczna praca nauczyciela z uczniami mająca na celu wywołanie pożądanych, trwałych zmian w ich postępowaniu, dyspozycjach i całej osobowości – pod wpływem uczenia się i opanowania wiedzy, przekazywania wartości i działań praktycznych” (Okoń, 2001, s. 254).

Kształcenie występuje pod wieloma postaciami. Biorąc pod uwagę prowadzone w niniejszej książce analizy, należy podkreślić, że ze względu na cel i treści kształcenia można mówić o kształceniu ogólnym lub zawodowym. Ze względu na miejsce, w którym odbywa się kształcenie, mówimy o kształceniu szkolnym lub pozaszkolnym. W kontekście prowadzonych w tej książce rozważań warto zaznaczyć, że termin i pojęcie kształcenie ogólne – jak pisze Tadeusz W. Nowacki w pracy „Kształcenie ogólne i zawodowe” (1998) – związane są z neohumanizmem. W okresie Odrodzenia i w trakcie ruchów reformistycznych w Kościele zaczął się kształtować nowy typ szkoły, który nie prowadził do wykonywania konkretnego zawodu. Kształcenie ogólne jako pojęcie zostało wyniesione przez neohumanistów do rzędu jednego z centralnych pojęć pedagogicznych. Określenie kształcenie ogólne związane jest z Wilhelmem Humboldtem, który w roku 1808 pisał: „Wszystkie szkoły, które nie służą poszczególnym stanom, lecz kierują się na dobro całego narodu lub państwa, muszą nastawiać się na kształcenie ogólne. Potrzeby zaś życia, albo potrzeby rozmaitych przemysłów, winny zostać oddzielone i wykonywane według uzupełnionego nauczania” (cyt. za Nowacki, 1998, s. 73).

Innym terminem o charakterze podstawowym, który będzie stale obecny w niniejszej pracy, jest *jakość*. Kategoria ta jest wieloznaczna. Ma ona zastosowanie w wielu dziedzinach życia społecznego. Szczególnie wiele o jakości mówią producenci, konsumenci, odbiorcy usług lub produktów, eksperci, dziennikarze, politycy, ideolodzy życia społecznego. Słowo to używane jest ze swobodą, a jego nieodłączną cechą staje się – jak zaznaczyłam – wieloznaczność, którą można odczytać zarówno w języku potocznym, w języku naukowym, w języku literackim, jak i w publicystyce.

Robert Pirsig, amerykański pisarz i filozof, pisze: „Jakość ... wiesz i nie wiesz co to jest. To jest zaś sprzeczność sama w sobie. Ale przecież pewne rzeczy są lepsze od innych, czyli mają lepszą jakość. Spróbuj jednak powiedzieć, czym jest jakość w oderwaniu

od przedmiotów, których jest właściwością, wtedy wszystko pęka jak bańka mydlana. Nie ma w ogóle o czym mówić. Jeśli jednak nie możesz określić, co to jest jakość, skąd możesz wiedzieć, czym ona jest, lub jeszcze lepiej, czy w ogóle istnieje? Jeśli nikt nie wie, czym ona jest, to w praktyce oznacza, że jej w ogóle nie ma, ale właśnie w praktyce istnieje ona naprawdę. A na czymże innym oparte są stopnie? I dlaczegoż by ludzie płacili fortuny za jedne przedmioty, a wyrzucali na śmietnik drugie? Pewne rzeczy są oczywiście lepsze od innych ... ale co ta lepszość oznacza?" (1994, s. 173).

Słowo jakość, jak wskazuje „Słownik języka polskiego” (2005, s. 290), oznacza „właściwość, rodzaj, gatunek, wartość; zespół cech stanowiących o tym, że dany przedmiot jest tym przedmiotem, a nie innym”. „Słownik filozofii” pokazuje, że jakość należy traktować jako „właściwość określającą naturę przedmiotu, termin używany wówczas, kiedy natura przedmiotu nie może być określona precyzyjnie, lecz jedynie uchwycona w sposób ogólny, za pomocą intuicji” (Julia, 1992, s. 149). Ta właściwość jakości jest – jak podkreśla Henryka Kwiatkowska (2011, s. 7) – szczególnie istotna, zwłaszcza wówczas, gdy analizie podlegają skomplikowane przedmioty, które są z natury niedookreślone, czego przykładem może być kształcenie.

Po raz pierwszy pojęcie jakość (gr. *poiotes*) zdefiniował Platon. W jego ujęciu jakość to „pewien stopień doskonałości”. Platon porównując jakość do piękna, stwierdził że jest ona sądem wartościującym wyrażonym przez osobę użytkującą jakąś rzecz. Jeżeli nie ma użytkownika, to nie ma również sądu (Kiliński, 1979, s. 13). Inne podejście do jakości reprezentował Arystoteles, który jakość określił jako to, co sprawia, że rzecz jest rzeczą, którą jest. Wskazał zatem na ścisłe powiązanie tego pojęcia z jego cechami (Skrzypek, 2000, s. 15). W starożytności nie stworzono jednej definicji doskonałości, a posługiwano się określeniem jej dla każdego badanego przedmiotu na podstawie właśnie charakterystycznych cech. Ustalono, że jakość posiada chociażby takie cechy obiektywne i mierzalne, jak masa czy kształt oraz takie cechy subiektywne, oceniane przez każdego inaczej, jak barwa lub zapach. Cyceron tworząc łaciński termin filozoficzny dla określenia greckiego pojęcia, wprowadził słowo *qualitas*. Słowo to przeszło do niektórych języków romańskich i germańskich jako: włoskie – *qualita*, francuskie – *qualite*, niemieckie – *die Qualität*, angielskie – *quality*.

Na podstawie już tej wstępnej charakterystyki słowa jakość, widać, że jakość jest związana z doskonałością, klasą, dostosowaniem do oczekiwań. Jakość jest niewidoczna, gdy jest dobra, odpowiednia. Jednak jest niemożliwa do niezauważenia, gdy jest zła (Lock, 2002, s. 27). Słowo jakość występuje z takimi przymiotnikami, jak: „dobra jakość” lub „wysoka jakość”. Jakość jest często postrzegana subiektywnie i jest kojarzona ze wszystkim, co można poprawić. Jakość jest zazwyczaj odnoszona do rzeczy, usługi i wiąże się w wyraźny sposób z cenionym zbiorem cech w stosunku do poziomu możliwego. Za przeciwieństwo jakości – zwłaszcza wtedy, gdy jakość rozumie się jako klasę, markę, wartość – uważa się powszechnie sytuację, w której z jakiś powodów na przykład produkt lub usługa nie spełnia odpowiednich kryteriów, właściwości i często nazywa się to bezwartościowością.

W literaturze dotyczącej zarządzania jakością słowo jakość jest najczęściej używane wówczas, gdy chodzi o produkt lub usługę (do tej kategorii można zaliczyć również usługi edukacyjne), działalność lub świadczenia. „Dobrej lub złej jakości może być telewizor, samochód, pączek, a także obsługa klienta w restauracji, banku, sądzie, szkole lub szpitalu”, jak pisze Andrzej Jacek Blikle (2012, s. 21). Mówimy tutaj na przykład o jakości produktu lub usługi, gdy określamy stan spełnienia wymagań, oczekiwań odbiorcy produktu lub usługi (Hamrol, Mantura, 1998; Blikle, 2012). Jakość należy więc pojmować jako zgodność świadczeń, usług z potrzebami odbiorcy oraz wymaganiami i standardami danej instytucji. Osiąganie wysokiej jakości dokonuje się zatem poprzez ciągłe doskonalenie warunków, w których zachodzi dany proces, na przykład edukacyjny. Richard Koch (1997) wyróżnił kilka cech jakości, twierdząc, że jakość może być rozumiana jako:

- funkcjonowanie powyżej dolnej przyjętej granicy,
- przygotowanie do realizacji celów,
- możliwości przekształcania stanów istniejących,
- brak usterek w wytworze.

Termin jakość jako kategoria analityczna wymaga szczególnego potraktowania, zwłaszcza wówczas, gdy podejmujemy próbę określenia jakości jakiegokolwiek instytucji i jej działalności. „Wszyscy w zasadzie zgadzamy się co do tego, że jakość powinna być dobra, nie zawsze jednak do końca wiemy, jak ją oceniać (czym ją mierzyć) oraz jak ją osiągnąć. Z okresu PRL znane są nam niektóre typowe dla tamtych czasów metody dbania o jakość: plakaty w halach produkcyjnych, transparenty na płotach, system przo-downików pracy i wreszcie gdzieniegdzie komórki kontroli jakości

prowadzące wyrywkową ocenę jakości produkcji. O jakości usług nie mówiło się w ogóle.

Wszystkie wymienione powyżej <<metody>> nie przyczyniały się oczywiście do poprawy jakości. Zależała ona niezmiennie od tego, czy ludzie pracujący przy produkcji chcieli i potrafili o nią dbać. Czasami chcieli, ale nie potrafili, bo nie stwarzano im ku temu żadnych warunków, innym razem potrafili, ale nie chcieli, gdyż oceniano ich za przekraczanie lub niewykonywanie planów, a nie za jakość. Podobne błędy popełniano zresztą również i w Europie Zachodniej oraz USA, tyle że tam poziom techniczny produkcji był znacznie wyższy, zupełnie inne były także oczekiwania rynku, co wymuszało na producentach i usługodawcach wyższą jakość” (Blikle, 2012, s. 21).

Jakość samą w sobie trudno jest zdefiniować. Nie jest to pojęcie łatwe do sprecyzowania. Jakość należy do tych kategorii, które skutecznie bronią się przed próbami zamknięcia jej w ramy jednej definicji, wyprowadzonej ze ściśle określonej koncepcji teoretycznej (zob. Mizerek, 2012, s. 13). Jakość bywa utożsamiana z wartością danego przedmiotu czy zjawiska. Jest odbiciem stopnia doskonałości wyrobu lub usługi i jednocześnie zespołem cech i charakterystyk wyrobu lub usługi, które noszą w sobie zdolność zaspokojenia określonej potrzeby.

Jakość została zdefiniowana w normach ISO 9000, które są powszechnie uznawane za podstawę budowania systemów zarządzania jakością we wszystkich organizacjach, bez względu na rodzaj ich działalności. Normy ISO 9000 zawierają terminologie, wymagania i wytyczne dotyczące wprowadzania, doskonalenia i kontrolowania systemu zarządzania jakością. Jakość jest tutaj rozumiana jako najwyżej ceniony zbiór cech (tzw. wysoka jakość) w stosunku do poziomu możliwego do osiągnięcia. Tak postrzegana jakość mówi o stopniu, w jakim zbiór inherentnych właściwości jakieś organizacji, instytucji, czy realizowanej przez tę instytucję usługi spełnia stawiane wobec niej wymagania. Dzięki stosowaniu norm ISO 9000 instytucje, organizacje, czy podmioty gospodarcze stają się – w sensie przyjęcia i respektowania międzynarodowych reguł – standardowe i wiarygodne. Ma to olbrzymie znaczenie w procesie rozszerzającej się współpracy międzynarodowej. Całościowe podejście do tak rozumianego zarządzania jakością wymaga:

- planowania jakości, czyli opracowania czynności zmierzających do ustalenia celów i kryteriów oceny danego procesu;

*Dalsza część książki dostępna w wersji
pełnej.*

