

W poszukiwaniu modelu efektywnej szkoły

Inetta Nowosad

Uniwersytet Zielonogórski

Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie

Abstrakt. Priorytet jakości i doskonalenia praktyki edukacyjnej wpisał się na stałe w dyskurs polityczno-oświatowy, a poszukiwania strategii inicjujących i zapewniających wysoką jakość i efektywność edukacji ukazują w większości państw świata wzrost znaczenia szkoły i systemów szkolnych (potwierdziły to choćby wyniki programu PISA). Zjawisko to implikuje poszukiwania efektywnych modeli systemów szkolnych i opracowania interwencji, które przekładałyby się na efektywność funkcjonowania systemu edukacji na różnych jego poziomach. W artykule dokonano analizy istniejących na tym polu badań ze szczególnym zwróceniem uwagi na działania systemowe.

Słowa kluczowe: efektywna szkoła, jakość edukacji, autonomia szkoły

In search of a model of an effective school

Abstract. The priority of quality and improving educational practice has been an inherent part of the politico-educational discourse, and the search for strategies initiating and ensuring high quality and effectiveness of education are – in most countries – indicative of the rise in the importance of school and school systems (which has been corroborated by the results of the Programme for International Student Assessment). This phenomenon entails the search for effective models of school systems and developing intervention strategies which would be conducive to the effectiveness of the functioning of the system of education on its different levels. The paper analyses research which has been conducted to date, with particular emphasis laid on system activities.

Key words: effective school, quality of education, school autonomy

Priorytet jakości i doskonalenia praktyki edukacyjnej wpisał się na stałe w dyskurs polityczno-oświatowy, a poszukiwania strategii inicjujących i zapewniających wysoką jakość i efektywność edukacji ukazują w większości państw świata wzrost znaczenia szkoły i zainteresowania się tą instytucją. Jest to widoczne w działaniach ukierunkowanych na doskonalenie rodzimjej oświaty i stworzenie takiego modelu szkolnictwa, który zapewniałby uczniom powodzenie przekładające się na ich późniejsze życie i zarazem stanowiłby gwarancję rozwoju cywilizacyjnego. W polityce oświatowej państw wysoko rozwiniętych za taką gwarancję przyjmuje się wysoką jakość usług edukacyjnych i efektywnie pracujące szkoły (potwierdziły to choćby wyniki programu PISA). Z pozoru zjawisko to nie wydaje się nowe, bowiem działacze powołujący szkołę do istnienia stale poszukiwali najlepszych sposobów wypełniania jej powołania. Z tego choćby względu starania zmierzające do wyjaśnienia oraz opisu problemów i zjawisk dotyczących funkcjonowania szkoły i jej rozwoju były rzeczą naturalną w dziejach oświaty. Pozwalały badaczom i teoretykom analizować różne aspekty pracy tej placówki, by w rezultacie wskazywać satysfakcjonujące rozwiązania. Również współcześnie, w sytuacji powszechnego niezadowolenia ze stanu edukacji, rzeczą wręcz naturalną stało się powszechne zainteresowanie nowymi strategiami edukacyjnymi. We współczesnych rozważaniach, wobec świadomości słabości funkcjonowania systemów szkolnych, nie neguje się jednak ich potencjalnych wartości, ale poszukuje – zarówno w skali światowej, jak i poszczególnych krajów – sposobów i strategii, które „uzdrowiłyby szkolnictwo, podniosły jego rangę i zapewniły skuteczność wychowania instytucjonalnego na miarę potrzeb i oczekiwań”¹.

Ruch ten znajduje wyraz w dziełach uczonych prognozujących rozwój systemów oświatowych lub projektujących potrzebne w nich zmiany², licznych raportach międzynarodowych³ i krajowych⁴ na temat niezbęd-

¹ S. Wołoszyn: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Warszawa 1997, s. 64.

² Por. J. Piaget: *Dokąd zmierza edukacja*, tłum. M. Domańska, Warszawa 1977; T. Husén, *Oświata i wychowanie w roku 2000*, tłum. J. Radzicki, Warszawa: PWN, 1974.

³ J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitz: *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*, tłum. M. Kukliński, Warszawa 1982; J. Delors: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, tłum. W. Rabczuk, Warszawa 1998; E. Faure: *Uczyć się, aby być*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1972; A. King, B. Schneider: *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać? Raport Rady Klubu Rzymskiego*, tłum. W. i S. Rączkowsy, Warszawa 1992; *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, oprac. Komisja Europejska, tłum. K. Pachniak, R. Piotrowski, Warszawa 1997; A. Peccei: *Przyszłość jest w naszych rękach*, tłum. I. Wojnar, Warszawa 1987.

⁴ J. Szczepański: *Raport o stanie oświaty*, Warszawa 1973; *Edukacja Narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*,

nych reform edukacyjnych oraz w podejmowanych wspólnie badaniach międzynarodowych⁵. Wszystkie czynione starania ukierunkowane są na poszukiwanie sposobów optymalizacji oświaty i wychowania w skali światowej. Poruszane są zagadnienia celów, perspektyw, treści, wartości i form organizacji kształcenia w świetle zmiennej filozofii wychowania, osiągnięć komparatystyki pedagogicznej, socjologii i psychologii oraz poglądów futurologii. Wszyscy, na ogół zgodnie, opowiadają się za postawami prospekcyjnej, innowacyjnej i antycypacyjnej w kształceniu, zawsze akcentując humanistyczny problem jakości sensu życia człowieka⁶.

Jednakże rozważania na temat jakości pracy szkoły ukazują wiele możliwych podejść i interpretacji. Przykładowo jakość edukacji można rozpatrywać z dwóch perspektyw ściśle ze sobą powiązanych w procesie kształcenia uczniów. Z jednej strony są to działania „zewnętrzne”, które na różnych poziomach systemu edukacji (makro, mezo i mikro) wprowadzają strategie zapewniające wysoką jakość edukacji w placówkach szkolnych i organizują sytuacje edukacyjne temu sprzyjające. Z drugiej strony jest to „wewnętrzny” ich odbiór przez poszczególnych uczniów. Zestawienie ze sobą jakości pracy szkoły (zawsze w szerokim kontekście uwarunkowań jej pracy) i jakości życia uczniów stwarza możliwość pełnego wglądu w działania zewnętrzne – formalne (instytucje i osoby w nich zatrudnione), jak i wewnętrzne – nieformalne, które są subiektywnym odbiorem uczniów motywującym (lub też nie) do rozwoju, pracy nad sobą i sprostania wymogom niesionym przez szybko zmieniający się świat. Zmiany w tym obszarze zwracają uwagę na potencjał szkoły i warunki mogące w sposób znaczący wpływać na jakość jej pracy. Niezależnie bowiem od istniejącej bazy wyjściowej ogromną rolę w osiągnięciu lepszych wyników odgrywają zmiany, jakie zachodzą wewnątrz placówki. Często przywoływanym dowodem jest istnienie od lat tzw. szkół „lepszych” i „gorszych”. Fakt ten stanowi podstawę do odkrycia lub odkrywania na nowo znaczenia i potencjału szkoły – wszystkiego, co stanowi o jakości jej pracy. Przyjęcie takiej perspektywy

.....
 Warszawa-Kraków 1989; *Edukacja w warunkach zagrożenia*, Warszawa-Kraków 1990; *Polska w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*, oprac. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1991; *Raport o potrzebie strategicznej koncepcji rozwoju Polski i roli nauki w przebudowie gospodarki*, oprac. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1993; *Świat przyszłości a Polska*, oprac. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1995.

⁵ Por. badania PISA, TIMSS, PIRLS i inne.

⁶ S. Wołoszyn: *Nauki o wychowaniu...*, dz. cyt., s. 64.

powoduje zwrócenie zasadniczej uwagi na poziom szkoły jako organizacji i potrzebę tworzenia optymalnych warunków do jej wewnętrznego rozwoju oraz tworzenia środowiska, w którym zaistnieją silne związki, oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu, które utworzą kulturę jakości pracy; szkołę, w której dyrektorzy i twórcy polityki oświatowej przewodzą, ale uczniowie i nauczyciele są, jako pracujący na „pierwszej linii”, upoważnieni do wprowadzania ciągłych ulepszeń we wspólnie wykonywanej pracy. W konsekwencji tak ukierunkowanych działań mogą powstać „szkoły jakości” skierowane na proces uczenia się we współpracy, rozumiany nie jako wspólne bycie, lecz zdecydowanie szerzej – jako „stawanie się”.

Ogromne zainteresowanie, jakie towarzyszy poprawie efektywności pracy szkoły, powinno siłą rzeczy implikować badania, które mogłyby wskazać te obszary, których siła oddziaływania na jakość wydaje się największa. Niestety, baza empiryczna nie jest obszerna. Jedynie w nielicznych publikacjach dotyczących badań efektywności i rozwoju szkoły ich autorzy stawiali pytanie, w jaki sposób samodzielna szkoła (autonomia szkoły) może oddziaływać i wywierać pozytywny wpływ na jakość placówki i zajęć szkolnych. Warto dodać, że zwrócenie uwagi badaczy na całokształt oddziaływań szkoły wykraczających daleko poza czynności dydaktyczne nauczyciela i ich wpływ na jakość osiągnięć szkolnych uczniów jest stosunkowo nowym kierunkiem poszukiwań ostatnich dwóch dekad i z tego względu niektóre wysuwane wnioski wciąż jeszcze budzą kontrowersje i implikują nowe poszukiwania.

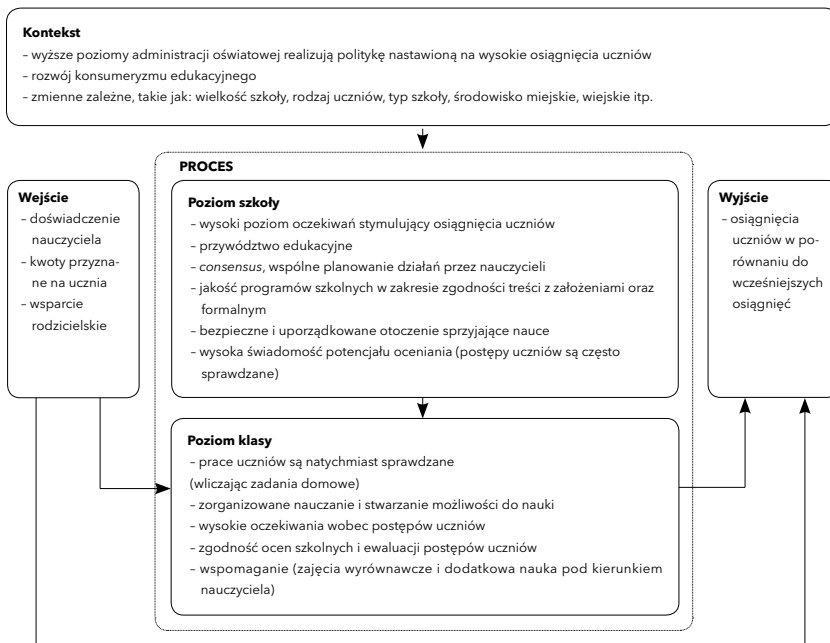
Uogólniając wyniki przeprowadzonych na tym polu badań empirycznych, Richard I. Arends zwraca uwagę na istotność zachowań nauczycieli, administracji, uczniów i rodziców wewnątrz społeczności szkolnej, które mogą spowodować różnice w osiągnięciach uczniów. Podkreśla przy tym znaczenie pozytywnej współzależności podmiotów szkoły, przejawiającej się we wspólnym dochodzeniu do porozumienia, czego i jak w szkole nauczać⁷. Przywoływane przez niego badania Michaela Ruttera⁸ jako jedne z pierwszych potwierdzały zaskakującą tezę, że wyniki pracy szkół są uzależnione od właściwości szkoły jako organizacji społecznej. Bowiem „pojedyncze działania nauczycieli i innych członków szkolnej organizacji tworzą w połączeniu specyficzny etos, czyli zbiór wartości⁹, postaw i norm postępo-

⁷ R. I. Arends: *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1995, s. 399.

⁸ M. Rutter, B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston, A. Smith: *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*, Cambridge 1979, [za:] R. I. Arends: *Uczymy się nauczać...*, s. 400-403.

⁹ Tamże, s. 403.

wania, charakterystyczny dla danej szkoły jako całości; to właśnie od etosu danej szkoły zależy, czy jest ona bardziej, czy mniej efektywna od innych szkół”. Wnioski innych badaczy były podobne: w niektórych szkołach wytwarzają się normy i oczekiwania sprzyjające nauce, w innych nie¹⁰. Badania nad efektywnością szkół pokazują, że choć bardzo ważne jest, jak nauczają poszczególni nauczyciele, to jednak w największym stopniu na powstanie różnic osiągnięć uczniów wpływa sposób, w jaki dyrektorzy, nauczyciele, rodzice i uczniowie razem określają wspólne cele, wymagania i zasady postępowania. Zmiana potencjału wpływu na szkołę określana jest jako tzw. „efekt indukcji autonomii”¹¹. Podobne wnioski odnaleźć można również w badaniach prowadzonych w ostatniej dekadzie. Tacy autorzy, jak Jaap Scheerens i Roel Bosker w pracy *The Foundations of Educational Effectiveness*¹², przytaczając model efektywnej szkoły, uzasadniają go empirycznie (Ryc. 1)



Ryc. 1. Zintegrowany model efektywnej szkoły (za: J. Scheerens, R. Bokser, *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford 1997, s. 46.)

¹⁰ Por. W. Brookover, C. Beady, P. Flood, J. Schweitzer, J. Wisenbaker: *School social system and student achievement. Schools can make a difference*, New York, 1979, za: tamże.

¹¹ B. Śliwerski: *Autonomia szkół w Europie*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 2 (580), s. 46.

¹² J. Scheerens, R. Bosker: *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford 1997, s. 97-262.

W połowie lat dziewięćdziesiątych zagadnienie autonomii szkoły jest już wyraźniej zaznaczane w badaniach dotyczących efektywności pracy szkoły. Tony Bush, publikując wyniki swoich badań w opracowaniu *School Autonomy and School Improvement*, osadził zagadnienie autonomii szkoły w powiązaniu z rozwojem jakości szkoły¹³. Sprawdzając empirycznie, czy zwiększenie autonomii prowadzi do podniesienia efektywności szkoły, przyjął następujące uwarunkowania efektywnej szkoły: kierowanie szkołą przez dyrektora według ściśle określonych celów, współpraca z zastępcami dyrektora, współpraca nauczycieli, jednorodność i zgodność panująca wśród nauczycieli, przyjmowanie przez szkołę różnych form posiedzeń (konferencje szkoły, rady szkoły), odpowiedzialność za naukę i szkołę, priorytet pracy, koncentracja na najważniejszych problemach szkoły, wysoki stopień komunikacji pomiędzy nauczycielami i uczniami, ustanawianie i prowadzenie dokumentacji dotyczącej zarządzeń i efektów z nią związanych, współdziałanie rodziców oraz dobry – pozytywny klimat¹⁴.

Badane przez Busha uwarunkowania efektywnej szkoły mogą prowadzić do wniosku, że społeczna organizacja szkoły stanowi dla postępów uczniów w nauce pewną dość znaczną zmienną. To zaś oznacza, że przełożenie sporej części kontroli na szkołę jest ważne, by podnieść jej efektywność. Dalsze ustalenia mogą wiązać się z hipotezą, że rozwój szkoły, rozumiany jako polepszenie jakości jej pracy, może być wspierany poprzez wzmocnienie autonomii szkoły¹⁵. Jednakże w konkluzjach Bush podkreśla, że sama autonomia, choć jest warunkiem koniecznym, to jednak niewystarczającym do rozwoju szkoły. Odwołując się do badań wyników programów zwiększających autonomię szkół, typu „local management of schools” oraz „grant maintained schools”, i zestawiając je z wynikami szkół sterowanych centralnie (np. poprzez „National Curriculum”), podkreśla, że szkoły, którym została przyznana pewna autonomia, wykazują zwiększone kompetencje decyzyjne, zwłaszcza w sprawach związanych z budżetem. Choć porównanie wyników obu modeli autonomii szkolnej plasuje model „grant maintained schools” nieco wyżej, to jednak sama różnica z perspektywy statystycznej nie jest

.....
¹³ T. Bush: *School Autonomy and School Improvement*, [w:] *Merging Traditions. The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*, red. J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon, D. Jesson, London, New York 1996, s. 136–149.

¹⁴ Tamże, s. 138.

¹⁵ Tamże, s. 140.

znacząca¹⁶. Interesujące jest, że w opinii dyrektorów tych szkół i zespołu nauczycieli panuje przekonanie, że większa autonomia prowadzi do lepszych wyników. Tym samym z dotychczasowych badań Bush wyciąga wnioski, że istnieje powiązanie pomiędzy autonomią i zwiększeniem jakości pracy szkoły, którego jednak w ostatecznym rozrachunku nie sposób wystarczająco udowodnić. Wyprowadzone przez Busha refleksje prowadzą do stwierdzenia, że samo przypuszczenie o związku autonomii szkoły z poprawą jakości znalazło do tej pory niewielkie empiryczne potwierdzenie. W swojej analizie wskazał jednak na znaczenie pewnych sprzeczności, które w stopniu istotnym komplikują tę zależność. Są to:

1. Napięcie pomiędzy centralną kontrolą a lokalną odpowiedzialnością (szczególnie w sprawach związanych z programem szkolnym).
2. Napięcie wynikające z wymuszonej lub narzuconej współpracy nauczycieli.
3. Napięcie pomiędzy celami i wartościami szkolnymi oraz nadzoru szkolnego czy ewentualnie gminy.

W konsekwencji – wskazuje Bush – by wykazać związek pomiędzy autonomią szkoły a wzrostem jakości pracy szkoły, potrzeba dalszych badań, które poszukiwałyby odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy jest możliwe powstanie związku pomiędzy polepszeniem jakości szkoły a autonomią szkoły?
- Czy sam „efekt autonomii” może poprzez inne czynniki poprawić lub pogorszyć wyniki uczniów i szkoły?
- Co jest składnikiem „efektu autonomii” i w jakim stopniu składniki te są niezależne od innych zmiennych występujących w szkole?
- Co jest lepsze: ograniczony model autonomicznej szkoły, jak np. „local management of schools”, czy też bardziej rozszerzony, jak „grant maintained schools”, by móc zagwarantować szkołom wszelkie możliwe obszary autonomii?
- Czy rozdzielne kierownictwo (i tym samym współpraca innych uczestników) jest znaczącym składnikiem polepszenia jakości szkoły, czy też „efekt – autonomii” pojawi się również w sytuacji niezmiennych, wewnątrzszkolnych struktur kierowania?
- Jaką formę powinny przyjąć optymalne relacje pomiędzy autonomią a kierowaniem centralnym?

.....
¹⁶ Tamże, s. 143.

Inną perspektywę przynoszą wywody J. Scheerensa zawarte w publikacji *Conceptual Models and Theory-Embedded Principles on Effective Schooling*¹⁷. Rozważania wokół efektywności szkoły przedstawia on tam pod kątem związku z różnymi typami wzorów autonomii szkolnej i regulacji szkolnych, które zostały ostatnio wprowadzone lub wzmocnione. Scheerens podkreśla, że „polityka funkcjonalnej i terytorialnej decentralizacji i deregulacji, połączona z ideami «samodzielnego zarządzania szkół» i «oddawania władzy w ręce nauczyciela», a także pobudzanie mechanizmów rynkowych, stanowią o mniej stabilnym i przewidywalnym charakterze środowiska szkolnego. W związku z tym oczekuje się, że organizacje edukacyjne, jeśli będą chciały pozostać efektywne, zostaną zmuszone do wprowadzenia bardziej organicznej struktury”¹⁸.

Przemyślenia Scheerensa przedstawiają istotne wytyczne do badań uwzględniających zagadnienia szkolnej efektywności. Już na samym początku autor dość prowokacyjnie zaznacza, że ani związek pomiędzy istniejącymi modelami czy też zasadami teoretycznymi i istniejącą wiedzą empiryczną, ani też rozpowszechnianie jak najbardziej produktywnych i wiele obiecujących założeń teoretycznych, nie wywiera wpływu na przyszłe badania. Stwierdza bowiem, że owe modele teoretyczne, mające stanowić podstawę takich badań, stały się o wiele bardziej skomplikowane i kompleksowe. Pierwotnie były to modele ekonomiczne tzw. produkcji oświatowej. Opierały się na założeniu, że zwrócenie większej uwagi na zasoby wejściowe prowadzi do podniesienia efektywności. Z czasem ten prosty model skuteczności pracy szkoły został rozbudowany o dodatkowe elementy, między innymi o treści procesu kształcenia, jakość zajęć, umiejętności uczenia się i motywację¹⁹. W dalszej perspektywie nastąpiło dopracowanie i wzbogacanie modelu o aktywną rolę uczącego się (konstruktywizm). Następnym etapem były zintegrowane, obszerne i wielopłaszczyznowe modele efektywnej szkoły (modele systemowe). Typowa dla tych modeli jest ich wielopłaszczyznowość, polegająca na opisywaniu ich poprzez przyporządkowywanie szkół do kontekstów, klas do szkół, a uczniów do klas czy też nauczycieli. W ostatnim czasie w nawiązaniu do tej perspektywy sformułowano konieczny kierunek prowadzenia dal-

¹⁷ J. Scheerens: *Conceptual Models and Theory-Embedded Principles on Effective Schooling*, “School Effectiveness and School Improvement” 1997, vol. 8, nr 3, s. 269-310.

¹⁸ Tamże, s. 294.

¹⁹ Por. Carroll, Bloom, Walberg.

szych badań na drodze egzaminowania kompleksowych struktur przyczynowych, analiz wielopłaszczyznowych i dynamicznych procesów²⁰, wyznaczając tym samym interesujące obszary do dalszych badań, opierających się na możliwych rozwiązaniach modelowych:

- wyższe poziomy ułatwiają aktywność na niższych poziomach (z różnorodnymi możliwościami interpretowania); to jednak ukrywa w sobie pewne alternatywne interpretacje, jak np. oddziaływania różnych kontekstów,
- odzwierciedlenie się założeń/warunków czy też stosunków z wyższych poziomów na znajdujących się niżej poziomach,
- wyraźnie sformułowane postępowanie z wyższych poziomów stanowi aktywny czynnik oddziaływania (np. „instructional leadership”),
- warunki z wyższych poziomów jako impuls do rozwoju warunków podnoszących efektywność na niższym poziomie (np. dotacje finansowe),
- warunki z wyższych poziomów jako materialne uwarunkowanie możliwości na niższych poziomach (np. skomputeryzowany system monitoringu),
- warunki z wyższych poziomów jako bufor, swoista ochrona warunków polepszających efektywność na niższych poziomach (np. przy odpieraniu żądań czy nacisku z zewnątrz).

U podstaw wymienionych modeli leżą wyprowadzone przez Scheerensa zasady teoretyczne. Na pierwszym miejscu wymienia *paradygmat racjonalności*, według którego zachowanie wyznaczają pewne preferowane cele, które przyjmuje się jako optymalny wybór pomiędzy alternatywami na drodze osiągnięcia zgodności indywidualnych preferencji oraz celów organizacji²¹.

Jako drugą wymienia zasadę *powiązania ze sobą planowania i biurokratycznej strukturyzacji* (Synoptic Planning and Bureaucratic Structuring).

.....
²⁰ Jako przykłady Scheerens podaje model QAIT/MACRO w S. C. Stringfield, R. E. Slavin, *A hierarchical longitudinal model for elementary school effects*, [w:] *Evaluation of effectiveness*, red. B. P. M. Creemers, G. J. Reezigt, Groningen 1992, [za:] J. Scheerens, R. Bosker, *The Foundations of Educational...*, dz. cyt., s. 48. Nazwa QAIT pochodzi od pierwszych liter: quality, appropriateness, incentive, time of instruction; MACRO: meaningful goals, attention to academic functions, coordination, recruitment and training, organization. Innym modelem przywoływanym w tym miejscu przez Scheerensa jest model Creemersa, por. B. P. M. Creemers, *The effective classroom*, London 1994, [za:] J. Scheerens, R. Bosker, *The Foundations of Educational...*, dz. cyt., s. 49.

²¹ J. Scheerens, R. Bosker: *The Foundations of Educational...*, dz. cyt., s. 270.

Organizacje formułują cele i instrumenty kontroli ukierunkowane na działanie, stopniowe, systematyczne osiągnięcie średnio- i długoterminowych celów, zgodność treści i metod nauczania oraz kontrolę postępów uczniów w nauce (przede wszystkim na podstawie obiektywnych testów). Ta zasada dotyczy w głównej mierze planowania programu szkolnego, podręczników i planów nauczania, nie uwzględnia jednak motywacji osób biorących w tym udział i ich kreatywnych poglądów²².

Trzecią zasadą wyprowadzoną teoretycznie jest *wprowadzanie zgodności struktur i przypadkowych możliwości* (zależność od niepewnych, nieprzewidywalnych wydarzeń), które Scheerens określa jako czynniki kontyngencyjne – zdarzenia bardzo różnorodne wewnątrz i na zewnątrz organizacji (np. wiek, wielkość, kompleksowość otoczenia, technologia prowadzenia zajęć) (Fitting Structure and „Contingencies”). Efektywność zależy wówczas od dopasowania pomiędzy sytuacją i strukturą, a różniące się od siebie zdarzenia i tryby postępowania poprawiające efektywność mają różne oddziaływanie w zależności od kontekstu. W tym miejscu wymieniane są również różne typy szkolnej autonomii (zależność hierarchiczna) jako czynnik generujący hipotezy w odniesieniu do wielopoziomowych modeli efektywności szkolnej. Wskazuje się na to, że założenia kontyngencji wydają się być bardziej efektywne, niż można to obecnie odczytać z wyników badań nad efektywnością szkolną²³.

Czwarta zasada jest ujęta jako *wprowadzanie w zgodność indywidualnych i związanych z organizacją racjonalności* (Alignment of Individual and Organizational Rationality)²⁴. Łączy ona w sobie pewien (mikro-) polityczny obraz organizacji, udział skierowanej na zadania aktywności różnych aktorów, który jest przyjmowany jako zmienna wyjaśniająca. Sam problem tworzenia jedności pomiędzy celami indywidualnej osoby, poszczególnymi oddziałami, jak i całej organizacji, jest stawiany na głównym miejscu. Za środki sterujące przyjmuje się mechanizmy rynkowe, zamiast kierownictwa i kontroli administracyjnej. Należy również uwzględnić efekty niezamierzone, nie prowadzące do celu (np. nierówność szans, powstawanie sytuacji konfliktowych). Jako *antidotum* proponowane jest w tym przypadku wprowadzenie standardów oświatowych.

²² Tamże, s. 271–276.

²³ Tamże, s. 284–290; J. Scheerens: *Conceptual Models and Theory-Embedded...*, dz. cyt., s. 295.

²⁴ Tamże, s. 276–280.

Piątą z zasad jest *reagujące na informacje zwrotne (retroaktywne) planowanie i ucząca się organizacja (Retroactive Planning and the Learning Organization)*²⁵. Planowanie odbywa się tu krok po kroku i skierowane jest na uzyskanie pozytywnych zmian; różnica pomiędzy aktualnymi osiągnięciami a oczekiwaniami powoduje powstanie pewnej dynamiki w kierunku wyższej efektywności. Kluczowe znaczenie ma tu ewaluacja – informacja zwrotna – działanie korygujące. Ważne jest wspieranie otwartości i refleksyjności, uznanie różnych punktów widzenia i przejęcie odpowiedzialności.

Szóstym teoretycznym założeniem jest *teoria chaosu (Chaos theory)*, zwana także *teorią systemów dynamicznych*, w której na pierwszy plan wysuwa się badanie wzorów wpływu fenomenów przypadku (małe przyczyny mogą mieć wielkie skutki). Powstałe wzory interpretowane są poprzez takie pojęcia, jak synergia lub samoorganizacja. Ważnymi elementami charakterystycznymi są między innymi pozytywne i negatywne obszary, zmienione założenia dla funkcjonowania organizacji, jak np. mniej hierarchicznej kontroli i zaordynowanych zadań, przykładanie mniejszej wagi do dopasowania struktur i otoczenia, półautonomiczne, małe subsystemy i stworzenie sieci pomiędzy organizacjami w podobnych dynamicznych otoczeniach, zwiększony nacisk na wewnętrzny rozwój jednostek, skierowanie uwagi na warunki do uczenia się, a także zwiększona tolerancja w odniesieniu do intuicji, politycznej fantazji i etosu w sposobie kierowania.

Z teoretycznych rozważań Scheerensa można wyprowadzić dwie alternatywne strategie rozwoju szkół. Pierwsza wiąże się z racjonalnym planowaniem z zewnątrz opracowanymi strukturalnymi programami, które szkoły przejmują i uzupełniają. Druga akcentuje autonomię działania z ewaluacją i monitorowaniem. W tym rozumieniu chodzi o częściową autonomię, w której będą określone cele do osiągnięcia, a same procesy zostaną pozostawione szkołom do wolnego wyboru. Szkoły prowadzą samoevaluację i sporządzają sprawozdania. Podobne wnioski przedstawiają J. Scheerens i R. Bosker w książce zawierającej podstawy teoretyczne i empiryczne badań nad efektywnością szkoły (*The Foundations of Educational Effectiveness*) w odniesieniu do propagowania „przeorientowania się” i przyjmowania nowej orientacji („*redirection*”) w poglądach i samych ba-

.....
²⁵ Tamże, s. 280–284.

daniach. W rozdziale końcowym podane zostały dalsze wskazówki dotyczące sposobu interpretacji przeniesienia rozszerzonej odpowiedzialności na szkołę i związanej z tym samodzielności w powiązaniu z efektywnością szkolną²⁶. W perspektywie empirycznej i teoretycznej tematem przewodnim jest stosunek pomiędzy organizacją i zarządzaniem na poziomie szkoły a zajęciami lekcyjnymi na poziomie klasy.

Godną uwagi jest wyeksponowana przez autorów zasada „subsydiarności”, ujmowana jako sprzeciw wobec państwowego centralizmu. Wynika z niej, że wyższe administracyjne poziomy nie powinny zajmować się tymi zadaniami, które mogą być zrealizowane na niższym poziomie. Tym samym dochodzi się do kwestii autonomii regionalnych instytucji administracyjnych, dyrekcji szkoły, nauczycieli, a również samych uczniów. Zasadę subsydiarności uważa się w tu za bardzo pożyteczną. Uzasadnia ona organizację hierarchicznego systemu autonomii, ponieważ zawiera w sobie nie tylko samą autonomię, lecz również pewną nieznaczną kontrolę, powstałą w wyniku stwarzania przez poziomy wyższe odpowiednich możliwości poziomom niższego rzędu. Jednakże i w tym przypadku nie istnieją żadne empiryczne dowody na bezpośredni wpływ szkolnych czynników organizacyjnych z wyższych poziomów na osiągnięcia szkolne uczniów oraz na pośredni wpływ na pracę kadry pedagogicznej i zespołu uczniów (klas szkolnych)²⁷.

Zasada subsydiarności zwraca jednak uwagę na rodzaj właściwego postępowania kontrolnego. Analizy i badania empiryczne Scheerensa i Boskera pokazały, że selekcja, rekrutacja i kontrola wyników wykształcają się jako obszary kluczowe zarówno kontroli, jak i służenia pomocą ze strony wyższych poziomów. Przyjęcie zatem zalecanego postępowania gwarantuje wystarczające wsparcie i koordynację, by utrzymać organizację na właściwej drodze i jednocześnie zapewnić aktorom duży obszar autonomii²⁸.

Inną akcentowaną kwestią łączącą się z zasadą subsydiarności jest założenie, że siły określonych jednostek (nauczycieli, uczniów) należy szukać na poziomach właściwych tym jednostkom, a stwarzanie możliwości przez wyższe poziomy ma w tym przypadku dużo mniejsze znaczenie.

.....
²⁶ Tamże, s. 309–321.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże, s. 310.

Scheerens i Bosker planowali dołączyć do tego na potwierdzenie postawionej tezy pewne badania, które miałyby sprawdzić bezpośrednio, a przede wszystkim pośrednio wpływy wyższych poziomów na niższe i przyczynić się do wyjaśnienia ich skuteczności w kontekście autonomii poszczególnych aktorów. W konsekwencji szkoły powinny być zorganizowane i podzielone na odpowiednie struktury jako organizacje o wysokim stopniu zaufania (*high-reliability organizations*)²⁹ oraz jako organizacje nastawione na osiąganie wyników (*output-driven organizations*)³⁰. W tym ujęciu mieszczą się obszary wolnego działania i autonomia nauczycieli i uczniów, a jednocześnie ustanawianie standardów, kontrola i systemy wspierające jako mechanizmy spajające. Tym samym planowanie strukturalne, ewaluacja i kontrola (monitoring), czy też stosowanie bodźców skierowanych na osiąganie wyników, łącznie z ustanawianiem standardów, stają się kluczowymi i najbardziej ciekawymi hipotetycznymi uwarunkowaniami efektywnej szkoły – również z założeniem względnej autonomii aktorów.

W kontekst badań nad efektywnością szkoły wpisują się również międzynarodowe badania porównawcze PISA 2000, które – w ramach wielorakich analiz – pozwalają interpretować również zagadnienie efektywności z perspektywy różnorodnych form centralizacji i decentralizacji systemów oświatowych poszczególnych państw. Problem autonomii szkół oraz włączenia nauczycieli do ponoszenia odpowiedzialności za decyzje wewnętrzzszkolne został zaprezentowany w pierwszym tomie wyników. Podstawą analiz są wypowiedzi dyrektorów szkół, które tworzą dość przejrzysty obraz sytuacji wewnętrzzszkolnej wybranych państw. Wynika z nich, że dyrektorzy są całkowicie świadomi ambiwalentnego znaczenia autonomii szkoły, z jednej strony wzmacniającej niższe poziomy decyzyjne, z drugiej zaś – stawiającej przed personelem szkolnym wymaganie kreatywności, dostosowania się do potrzeb nowych dziedzin aktywności i ewentualnie pojawiających się problemów wraz z koniecznością dokonywania wyborów. Mimo to, z prezentacji jasno wynika, że zwiększona samodzielność jest traktowana jako ważny i pożądaný cel.

Dyrektorom szkół zadano również pytanie dotyczące uprawnień nauczycieli do współdecydowania oraz uprawnień dyrekcji w obszarze

²⁹ Por. S. C. Stringfield: *Attempting to enhance students' learning through innovative programs. The case for school evolving into high reliability organizations*, "School Effectiveness and School Improvement" 1995, nr 6, s. 67–96.

³⁰ J. Scheerens, R. Bosker: *The Foundations of Educational...*, dz. cyt., s. 312–313.

kreowania polityki szkolnej i zarządzania, co równocześnie zawiera w sobie treść definicji autonomii szkolnej³¹. W badaniu uwzględniono następujące zakresy odpowiedzialności: zatrudnianie i zwalnianie nauczycieli, ustalanie kwoty początkowych zarobków nauczycieli, podejmowanie decyzji związanych z awansem zawodowym, ustanawianie budżetu szkoły, decyzje w sprawie wykorzystania budżetu na wewnętrzne potrzeby szkoły, ustanawianie reguł dyscyplinarnych, ustanawianie reguł oceniania uczniów, zasady przyjmowania uczniów do szkoły, wybór odpowiednich podręczników, określanie zakresu materiału nauczania oraz podejmowanie decyzji związanych z wyborem przedmiotów i ustanawianiem profilów. Z informacji uzyskanej od dyrektorów szkół dotyczącej obszarów, za które szkoły ponoszą odpowiedzialność, sporządzony został PISA-indeks autonomii szkolnej. Leżąca u jego podstaw skala została sporządzona w taki sposób, że wysokie wartości liczbowe wskazują na wysoki stopień autonomii³². Wyniki wskazują na wyraźne różnice pomiędzy wartościami podanymi przez biorące w tych badaniach państwa i pozwalają na wyprowadzenie kilku przynajmniej wniosków:

1. W większości państw szkoły nie mają prawie żadnego wpływu na wysokość początkowych zarobków nauczycieli.
2. W większości państw szkoły dysponują uprawnieniami przy zatrudnianiu lub zwalnianiu nauczycieli – wyjątek stanowią Niemcy i Włochy.
3. Istnieją różnice pomiędzy państwami w kwestii ustanawiania budżetu szkoły, w tym przypadku szkoły niemieckie i austriackie mają najmniejszy wpływ.
4. W większości państw decyzje w sprawie przyjmowania uczniów szkoły mogą podejmować jedynie do pewnego stopnia.
5. Poza Niemcami, Włochami i Szwajcarią – szkoły większości państw mają wpływ na wybór oferty przedmiotów.
6. W większości państw szkoły mają wpływ na ustanawianie reguł dyscyplinarnych dla uczniów oraz kryteriów oceniania, a także na wybór zakresu materiału nauczania.

By lepiej uwidocznic różnice i wykazać związek autonomii szkoły z wynikami osiąganymi przez uczniów, można dane dotyczące Niemiec porów-

.....
³¹ *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen...*, oprac. OECD, dz. cyt., s. 349.

³² Tamże, s. 268.

nać ze współczynnikami dla Finlandii i Szwecji. Wartości uzyskane przez Szwecję, poza jednym wskaźnikiem (przyjęcia uczniów), zawsze znajdują się ponad przeciętną krajów UE. Z kolei sytuacja Finlandii przedstawia się wręcz przeciwnie. W obu przypadkach jednak wysoko ponad przeciętną EU plasują się wartości dotyczące określania zakresu materiału nauczania i decyzji w sprawie wyboru przedmiotów i profilu. W tym porównaniu obraz niemieckich szkół wygląda dość jednoznacznie: prawie wszystkie wartości znajdują się poniżej przeciętnej UE. Potwierdzają to również wartości indeksowe dotyczące autonomii szkoły, które przekazuje komisja UE: Szwecja osiągnęła 6,1 punkta, Finlandia 5,3 punkta, a Niemcy 3,9 punkta, gdzie średnia wartość punktów dla państw UE została określona na 5 punktów. Rozpiętość punktacji sięga na przykład od 7,8 (Czechy) do 1,5 (Portugalia)³³.

Niestety, na podstawie danych zebranych w badaniach PISA, podobnie jak we wcześniejszych, trudno o jednoznaczne wykazanie ścisłego związku przyczynowo-skutkowego pomiędzy autonomią szkoły, jakością zajęć szkolnych i osiągnięciami uczniów. Mimo to w opracowaniu wyników OECD pojawiają się pewne wypowiedzi na ten temat. „W poszczególnych państwach istnieją słabe związki pomiędzy różnymi aspektami autonomii szkolnej a wynikami uczniów. [...] Z przedłożonych informacji można również wywnioskować, że w państwach, w których szkoły, zgodnie z wypowiedzią dyirekcji, dysponują dość wysokim zakresem autonomii w kreowaniu oferty programowej, osiągają na ogół znacznie wyższe wyniki w ogólnej skali umiejętności czytania. [...] Podobny, choć nie tak wyraźny, obraz powstaje również w odniesieniu do innych aspektów autonomii szkolnej”³⁴. I tak, w państwach, „w których grono pedagogiczne zostało mocniej zaangażowane w zarządzanie szkołą, przeciętne wyniki uczniów w ogólnej skali kompetencji czytania są znacząco wyższe”³⁵. Jednakże, co zgodnie zaznaczają autorzy raportu, w tym przypadku, jak i w podobnych analizach nie można interpretować takiej korelacji jako związku przyczynowego. Mimo to wyniki upoważniają do wniosku, że zwiększona autonomia szkół i silniejsze zaangażowanie nauczycieli w procesy podejmowania decyzji wskazuje, w analizie porównawczej państw, na pozytywny związek z uzyskiwanymi wynikami w zakresie kompetencji czytania.

³³ Por. *School Autonomy in Europe Policies and Measures*, oprac. Euridice, Brussels 2007.

³⁴ Tamże, s. 208.

³⁵ Tamże, s. 209.

Z pewnością wyniki PISA należy w odniesieniu do funkcjonowania autonomicznej szkoły interpretować z dużą ostrożnością, co nie zmienia faktu potrzeby takich badań. Jako badania porównawcze o tak szerokiej rozpiętości, dążące do uchwycenia związków pomiędzy tak różnymi kontekstami społeczno-kulturowymi państw, siłą rzeczy narażają się na zarzut podejmowania zbyt daleko idących uogólnień czy też zbytnej powierzchowności. Przykładem tego typu argumentów są właśnie wyciągane przez badaczy wnioski na temat autonomii szkoły. Dla społeczności międzynarodowej wyniki te powinny jednak stanowić inspirację do dalszych badań. Badań, które uwzględnią zróżnicowane i dokładne podejście do problemu, przedstawiają jego ocenę przez pozostałe osoby związane ze szkołą, a tym samym zaprezentują rzeczywisty obraz efektów autonomii szkoły.

Literatura

- Arends Richard I.: *Uczymy się nauczać*, tłum. Krzysztof Kruszewski, Warszawa 1995.
- Botkin James W., Elmandjra Mahdi, Malitza Mircea: *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*, tłum. Mariusz Kukliński, Warszawa 1982.
- Brookover Wilbur, Beady Charles, Flood Patricia, Schweitzer John, Wisenbaker Joe: *School social system and student achievement. Schools can make a difference*, New York 1979.
- Bush Tony: *School Autonomy and School Improvement, [w:] Merging Traditions. The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*, red. John Gray, David Reynolds, Carol Fitz-Gibbon, David Jesson, London–New York 1996.
- Delors Jacques: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, tłum. Wiktor Rabczuk, Warszawa 1998.
- Edukacja Narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Warszawa–Kraków 1989.
- Edukacja w warunkach zagrożenia*, Warszawa–Kraków 1990.
- Faure Edgar: *Uczyć się, aby być*, tłum. Zofia Zakrzewska, Warszawa 1972.
- Husén Torsten: *Oświata i wychowanie w roku 2000*, tłum. Józef Radzicki, Warszawa 1974.
- King Alexander, Schneider Bertrand: *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać? Raport Rady Klubu Rzymskiego*, tłum. Wiesława i Stanisław Rączkowsy, Warszawa 1992.
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, oprac. Komisja Europejska, tłum. Katarzyna Pachniak, Robert Piotrowski, Warszawa 1997.
- Nowosad Inetta: *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania – konteksty – uwarunkowania*, Zielona Góra 2008.

- Peccei Aurelio: *Przyszłość jest w naszych rękach*, tłum. Irena Wojnar, Warszawa 1987.
- Piaget Jean: *Dokąd zmierza edukacja*, tłum. Maria Domańska, Warszawa 1977.
- Polska w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1991.
- Raport o potrzebie strategicznej koncepcji rozwoju Polski i roli nauki w przebudowie gospodarki*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1993.
- Rutter Michael, Maughan Barbara, Mortimore Peter, Ouston Janet, Smith Alan: *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*, Cambridge 1979.
- Scheerens Jaap, Bosker Roel: *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford 1997.
- Scheerens Jaap: *Conceptual Models and Theory-Embedded Principles on Effective Schooling*, „School Effectiveness and School Improvement” 1997, vol. 8, nr 3.
- School Autonomy in Europe Policies and Measures*, oprac. Euridice, Brussels 2007.
- Stringfield Sam C.: *Attempting to enhance students' learning through innovative programs. The case for school evolving into high reliability organizations*, „School Effectiveness and School Improvement” 1995, nr 6.
- Szczepański Jan: *Raport o stanie oświaty*, Warszawa 1973.
- Śliwerski Bogusław: *Autonomia szkół w Europie*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 2 (580).
- Świat przyszłości a Polska*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1995.
- Wołoszyn Stefan: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Warszawa 1997.