

Michał Kowalewski

---

# Ocenianie wspierające w budowaniu jakości praktyki edukacyjnej szkoły

**EDUKACJA. TEORIA I PRAKTYKA WYCHOWANIA**



**WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGO**

# **Ocenianie wspierające w budowaniu jakości praktyki edukacyjnej szkoły**



WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGO

Michał Kowalewski

---

# Ocenianie wspierające w budowaniu jakości praktyki edukacyjnej szkoły

**EDUKACJA. TEORIA I PRAKTYKA WYCHOWANIA**



WYDAWNICTWO  
UNIwersYTETU  
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2021

Michał Kowalewski – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu  
Katedra Pedagogiki Wieku Dziecięcego, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENCI

*Inetta Nowosad, Sławomir Sztobryn*

REDAKTOR INICJUJĄCY

*Urszula Dzieciatkowska*

REDAKCJA

*Izabela Baran*

SKŁAD I ŁAMANIE

*AGENT PR*

KOREKTA TECHNICZNA

*Anna Jakubczyk*

PROJEKT OKŁADKI

*Agencja Reklamowa efectoro.pl*

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/cienpies

Publikacja opiniowana w trybie podwójnie ślepych recenzji

© Copyright by Michał Kowalewski, Łódź 2021  
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2021

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
Wydanie I. W.10401.21.0.M

Ark. wyd. 21,1; ark. druk. 21,625

ISBN 978-83-8220-708-8  
e-ISBN 978-83-8220-709-5

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
90-237 Łódź, ul. Jana Matejki 34A  
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl  
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl  
tel. 42 635 55 77

# SPIS TREŚCI

Wstęp .....	7
<b>CZĘŚĆ I</b>	
<b>TEORETYCZNE PODSTAWY PRACY</b>	
Rozdział 1	
<b>Zróżnicowane konteksty jakości szkoły – teoretyczny zarys problematyki ...</b>	13
1.1. Jakość szkoły – współczesne zakresy definicyjne i znaczeniowe .....	14
1.2. Szkoła i jej jakość w aspekcie zmian polityki zarządzania oświatą .....	23
1.3. Pomiar jakości pracy szkoły – mierzenie, diagnoza, ewaluacja .....	33
1.4. Planowanie systemu jakości szkoły .....	57
1.5. Ocenianie w kształtowaniu jakości szkoły .....	66
1.6. Podsumowanie .....	72
Rozdział 2	
<b>Ocenianie jako element praktyki edukacyjnej szkoły .....</b>	75
2.1. Ocena i ocenianie w ujęciach definicyjnych .....	76
2.2. Cele i założenia procesu oceniania .....	82
2.3. Przedmiot oceny .....	100
2.4. Współczesne modele i systemy oceniania .....	109
2.5. Metodyka oceniania szkolnego .....	126
2.6. Podsumowanie .....	140
Rozdział 3	
<b>Perspektywa i warunki oceniania wspierającego .....</b>	143
3.1. Przygotowanie do procesu oceniania wspierającego .....	144
3.2. Komunikowanie ocen w procesie edukacyjnym .....	155
3.3. Podsumowanie .....	169
<b>CZĘŚĆ II</b>	
<b>METODOLOGICZNE PODSTAWY PRACY</b>	
Rozdział 4	
<b>Założenia metodologiczne badań własnych .....</b>	173
4.1. Ogólny zarys problematyki badawczej .....	173
4.2. Problemy i pytania badawcze .....	179

4.3. Metody i narzędzia badawcze .....	184
4.4. Przebieg badań .....	191
4.5. Charakterystyka badanych .....	192
4.6. Podsumowanie .....	194

### CZĘŚĆ III

#### ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

##### Rozdział 5

<b>Ocenianie szkolne w perspektywie założeń oceniania wspierającego .....</b>	<b>197</b>
5.1. Ocenianie w świadomości nauczycieli .....	197
5.1.1. Wiedza i opinie nauczycieli na temat procesu oceniania szkolnego .....	198
5.1.2. Nauczycielskie doświadczenia z dydaktycznej praktyki oceniania .....	204
5.1.3. Ocenianie jako element relacji nauczycieli z uczniami .....	213
5.1.4. Ocenianie wspierające w opiniach nauczycieli .....	215
5.2. Ocenianie w recepcji uczniów .....	225
5.2.1. Wiedza i opinie uczniów na temat procesu oceniania szkolnego .....	226
5.2.2. Uczniowskie doświadczenia ze szkolnej praktyki oceniania .....	229
5.2.3. Ocenianie jako element relacji uczniów z nauczycielami .....	235
5.2.4. Ocenianie wspierające w opiniach uczniów .....	238
5.3. Przebieg procesu oceniania w szkolnej praktyce edukacyjnej .....	247
5.4. Podsumowanie .....	256

##### Rozdział 6

<b>Ocenianie wspierające w praktyce edukacyjnej wybranych szkół .....</b>	<b>265</b>
6.1. Ocenianie w świadomości nauczycieli .....	267
6.1.1. Różnice w wiedzy i opiniach nauczycieli na temat procesu oceniania szkolnego .....	267
6.1.2. Różnice w nauczycielskich doświadczeniach z dydaktycznej praktyki oceniania .....	273
6.1.3. Różnice w ocenianiu jako obszarze kształtowania relacji nauczycieli z uczniami .....	282
6.1.4. Różnice w zakresie oceniania wspierającego w opiniach nauczycieli .....	284
6.2. Ocenianie w recepcji uczniów .....	295
6.2.1. Różnice w wiedzy i opiniach uczniów na temat procesu oceniania szkolnego .....	296
6.2.2. Różnice w uczniowskich doświadczeniach ze szkolnej praktyki oceniania .....	299
6.2.3. Różnice w ocenianiu jako elemencie kształtowania relacji uczniów z nauczycielami .....	303
6.2.4. Różnice w zakresie oceniania wspierającego w opiniach uczniów .....	305
6.3. Różnice w przebiegu procesu oceniania w szkolnej praktyce edukacyjnej .....	315
6.4. Podsumowanie .....	323

##### Rozdział 7

<b>Ocenianie wspierające a dziedziny kształcenia szkolnego .....</b>	<b>327</b>
<b>Zakończenie .....</b>	<b>335</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>341</b>

## Wstęp

Niniejsza publikacja poświęcona jest zagadnieniu oceniania wspierającego, jego obecności we współczesnej dydaktyce i metodyce kształcenia, a także jego wielowymiarowym i zróżnicowanym aspektom oddziaływań, skupionym głównie wokół budowania jakości praktyki edukacyjnej szkoły. Problematyka oceny szkolnych osiągnięć ucznia oraz pojęcie jakości szkoły należą do najbardziej istotnych i popularnych zarazem zagadnień obecnych we współczesnych systemach edukacyjnych. Wartościowanie edukacyjnych osiągnięć szkolnych, jako jeden z najważniejszych elementów procesu kształcenia, ewoluowało w swoistej synergii wraz ze zmianami, które dokonywały się w obszarze nauk o wychowaniu, oraz z reformami obejmującymi politykę oświatową. Przemiany edukacyjne uwarunkowane w dużej mierze zmianami postaw filozoficzno-psychologicznych oraz światopoglądowych implikowały zróżnicowane podejścia do problemu nauczania i uczenia się, kreowały różne funkcjonalnie modele szkół, przypisywały odmienne role zarówno nauczycielom, jak i ich podopiecznym. Wspomniane przeobrażenia znalazły swój wyraz również w przyjętych modelach oceniania, które stanowią nieodłączny element praktyki edukacyjnej, jaką realizuje szkoła. Zmianom podlegały: przedmiotowy zakres oceny, funkcje, jakie miała ona spełniać, metodyka jej konstruowania, cele, jakim ocena szkolna miała służyć, a w konsekwencji praktycznie sama istota jej pojmowania.

Przywołany już kontekst jakościowy ma w naukach o wychowaniu zdecydowanie krótsze tradycje. Próba zdefiniowania jakości następcza może pewnych trudności w określeniu właściwych ram merytorycznego zakresu tego pojęcia. W kontekście edukacji najczęściej jest ona utożsamiana z rezultatem działań, zazwyczaj o edukacyjnym charakterze, podlegających weryfikacji. Jakość szkoły, jakość jej pracy i funkcjonowania czy wreszcie jakość realizowanej przez szkołę praktyki edukacyjnej to synonimiczne określenia,



które często towarzyszą zagadnieniom związanym z obecną w systemach oświatowych ewaluacją, a także ocenianiem szkół i rezultatów osiągniętych przez ich uczniów. Wspomniany stan faktyczny stanowi konsekwencję zmian, jakie dokonały się przede wszystkim w sferze polityki oświatowej, przeprowadzanych reform oraz przemian widocznych w sposobach zarządzania szkolnictwem. W szerokim zakresie znaczeniowym jakość szkoły i jakość jej edukacyjnej praktyki wymaga bliższego omówienia, uwzględniającego wskazanie czynników, które zarówno w kontekście jej zdefiniowania, jak i próby jej zmierzenia mogą odgrywać rolę istotnych determinantów. W wąskim ujęciu jakość podlega swoistej parametryzacji i bywa traktowana jako jeden ze statystycznych wskaźników pozwalających na ocenę funkcjonowania szkoły, realizowanej przez nią praktyki, oraz na sporządzanie rankingów placówek edukacyjnych w drodze porównywania uzyskiwanych przez nie zróżnicowanych wyników, a także ocen uczniów, będących częścią ich społeczności.

W monografii, w kontekście jakości szkoły, uwzględniono parametryczne aspekty jej funkcjonowania, a jakości praktyki edukacyjnej przypisane zostało również inne, wynikające z paradygmatów współczesnej pedagogiki znaczenie. W świetle aktualnych postulatów nauk o wychowaniu nadrzędnym podmiotem oddziaływań o edukacyjnym charakterze jest uczeń, indywidualnie postrzegana jednostka, nadrzędnym zaś celem działań dydaktyczno-wychowawczych staje się jego wszechstronny rozwój. Przesłanki te implikują potrzebę uznania wszechstronnego rozwoju ucznia za jeden z nadrzędnych elementów opisujących jakość, która charakteryzuje realizowaną przez szkołę edukacyjną praktykę.

Wszechstronnemu rozwojowi uczącej się jednostki powinno służyć ponadto ocenianie szkolne, które w świetle współczesnych postulatów pedagogicznych ma za zadanie nie tylko informować ucznia o poziomie zdobytej wiedzy i opanowanych umiejętności, ale także oddziaływać na kierunki jego dalszej drogi edukacyjnej. Konstatacja ta, potwierdzona wieloma opracowaniami z zakresu literatury przedmiotu, w znacznej mierze przyczyniła się do genezy typu oceny szkolnej, którą w dzisiejszej edukacji określa się mianem wspierającej. Ocenianiu wspierającemu zarówno w publikacjach dotyczących zagadnień pomiaru dydaktycznego, jak i w dydaktyczno-metodycznych dyskursach poświęca się sporo uwagi, przypisuje wiele funkcji, jakie powinno ono spełniać, i wymienia konsekwencje, jakie powinny stać się wynikiem jego oddziaływania. Zauważalna jest natomiast pewna luka w postaci braku teoretycznego zaplecza, które ułatwiłoby praktyczną realizację wspomnianych założeń. W niniejszej pracy przyjęte zostało założenie, że ocenianie jest aktem komunikacyjnym, wyrazem procesu komunikacji językowej, jaka zachodzi na płaszczyźnie relacji nauczyciel–uczeń. Ocena postrzegana jest zatem jako stopień czy też nota szkolna kierowana przez nauczyciela pod adresem ucznia w formie komunikatu, którego konstrukcja oraz sposób przekazania z perspektywy efektywności recepcji odbiorcy ma znaczenie równie istotne, jak sam uzyskany rezultat.

Skuteczność modelu oceniania oraz efektywność oddziaływań oceny na dalsze działania edukacyjne ucznia w znacznej mierze zależą więc od skuteczności i efektywności procesów komunikacyjnych, które służą ich realizacji. Tak sformułowane założenia były głównym powodem, dla którego zakładający skuteczność przekazu model komunikacji językowej, wraz z funkcjami, jakie spełnia, stał się w prezentowanej pracy swoistym zapleczem dla realizacji modelu oceniania o wspierającym charakterze. Publikacja może zatem z jednej strony okazać się przydatna w aspekcie analizy procesów wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów i wspierających wymiarów ich oddziaływania, z drugiej zaś stanowić inicjację dyskusji o efektywności procesów komunikacyjnych, na podstawie których dokonywany jest sam proces edukacyjny.

Monografia ma charakter teoretyczno-empiryczny i jest adresowana zarówno do nauczycieli, jak i studentów kierunków pedagogicznych, a także do czytelników, którzy szkolne ocenianie i wspieranie edukacyjnego rozwoju uczniów oraz jakość praktyki edukacyjnej realizowanej przez szkołę postrzegają jako zagadnienia istotne, warte dyskusji, namysłu i refleksji.

Publikacja podzielona została na trzy części. Część pierwsza składa się z trzech rozdziałów poświęconych w całości teoretycznym podstawom poruszanej problematyki. Rozdział pierwszy stanowi próbę zdefiniowania pojęcia jakości w kontekście edukacji i realizowanej w szkole praktyki edukacyjnej wraz ze wskazaniem przeobrażeń, jakim poddany został system szkolnictwa i zarządzania oświatą. W kolejnych podrozdziałach omówione zostały zagadnienia związane z planowaniem i pomiarem jakości pracy szkoły oraz z rolą oceniania w budowaniu jakości praktyki edukacyjnej. Rozdział drugi w swoim zakresie merytorycznym koncentruje się wokół zagadnienia oceny szkolnej, a także oceniania będącego jednym z elementów procesu edukacyjnego realizowanego przez szkołę. Poza próbą określenia zakresu definicyjnego, poczynioną już na samym początku, w kolejnych podrozdziałach przywołane zostały cele i założenia procesu oceniania, przedmiotowe zróżnicowanie oceny i dokonujące się w jego obszarze przeobrażenia. Omówione zostały też modele oceniania obecne we współczesnych systemach oświatowych oraz metodyka konstrukcji oceny, jaką w swojej pracy zawodowej posługują się nauczyciele. Rozdział trzeci, opisujący warunki i perspektywę oceniania wspierającego, stanowi próbę przybliżenia elementarnych zagadnień związanych ze wspierającym wartościowaniem edukacyjnych osiągnięć uczniów w dwóch obszarach: przygotowania nauczycieli i realizacji procesów komunikacyjnych warunkujących skuteczność przyjętych uprzednio założeń w praktyce. Każdy ze wspomnianych rozdziałów pierwszej części pracy zakończony jest krótkim podsumowaniem.

Część druga poświęcona została w całości metodologicznym podstawom niniejszej publikacji. Celem przeprowadzonej procedury badawczej o charakterze ilościowym jest próba określenia stopnia, w jakim model

oceniającego wspierającego funkcjonuje w praktyce edukacyjnej szkoły w kontekście budowania jej jakości. W metodologicznej części pracy uwzględniono dysproporcje i różne jakości szkoły oraz realizowanej przez nią praktyki edukacyjnej, poddając badaniom placówki o zróżnicowanych efektach zewnętrznych i wewnętrznych, szczegółowe zaś analizy objęły opinie tudzież doświadczenia nauczycieli i uczniów oraz sam przebieg procesu oceniania. W kolejnych podrozdziałach omówiono ogólną problematykę badawczą wraz ze składającymi się na nią problemami i szczegółowymi pytaniami badawczymi, zaprezentowano narzędzia badawcze i sposób ich konstrukcji, ponadto omówiono przebieg podjętych działań badawczych. W zakończeniu rozdziału swoje miejsce znalazły charakterystyka badanych grup i krótkie podsumowanie.

Trzecia część pracy, stanowiąca analizę wyników badań, składa się z trzech kolejnych rozdziałów, których numeracja pozostaje zgodna z chronologią przyjętą dla wcześniejszych fragmentów opracowania. Rozdział piąty zawiera prezentację i omówienie wyników badań dotyczących procesu oceniania obecnego w szkolnej praktyce edukacyjnej w kontekście modelowych założeń oceniania wspierającego. Rozdział szósty rozszerza wspomnianą problematykę o element komparatystyczny – porównywane są wyniki badań przeprowadzonych w szkołach tego samego szczebla edukacyjnego, lecz osiągających zróżnicowane efekty zewnętrzne i wewnętrzne, a zatem w placówkach, w których jakość realizowanej praktyki edukacyjnej jest różna. Ostatni, siódmy rozdział rozważań poświęcony jest analizie wyników przeprowadzonej procedury badawczej dotyczących modelu oceniania wspierającego i różnicowania poziomu jego realizacji w zależności od dziedziny kształcenia.

Uzupełnienie struktury książki stanowią: Wstęp, Zakończenie oraz zamieszczone na końcu zestawienie bibliograficzne.

Na koniec chcę podziękować wszystkim osobom, które w trakcie przygotowywania niniejszej publikacji wspierały mnie i w jakikolwiek sposób przyczyniły się do jej powstania. Najbardziej moim Rodzicom.

**CZĘŚĆ I**  
**Teoretyczne podstawy pracy**

## ROZDZIAŁ 1

# Zróznicowane konteksty jakości szkoły – teoretyczny zarys problematyki

W naukach o wychowaniu jedną z kategorii opisujących współczesne zróznicowanie działań edukacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych, tj. procesów współtworzących realizowaną przez szkołę praktykę edukacyjną, oddziałującą na szkolną strukturę organizacyjną, a także na teoretyczne i praktyczne aspekty jej funkcjonowania, jest jakość. Pojęcie jakości nie jest pozbawione zróznicowanych odniesień kontekstowych, w akademickich, dydaktycznych oraz metodycznych dyskursach podejmowane są zagadnienia jakości edukacji, wychowania, opieki, nauczania i uczenia się, jakości szeroko rozumianego rozwoju uczących się jednostek (dorośli, młodzież, dzieci) i ich wspierania, wreszcie jakości samego życia, postrzeganego jako ogół aktywności, decyzji i działań podejmowanych i realizowanych w egzystencjalnym wymiarze każdego człowieka.

W ostatnich dziesięcioleciach przemiany polityczno-gospodarcze, ekonomiczno-społeczne i ideologiczno-światopoglądowe uczyniły jakość jednym z parametrów pozwalających opisywać edukację w jej szerokim definicyjnie ujęciu, a ponadto weryfikować efektywność i skuteczność realizowanej przez szkołę praktyki edukacyjnej, planować, oceniać i modyfikować jej działania w projekcyjnej orientacji.

We współczesnych dyscyplinach i subdyscyplinach nauk o wychowaniu prowadzone są badania nad jakością pracy szkoły<sup>1</sup> oraz narzędziami pozwalającymi na jej bardziej rzetelną diagnozę.

---

<sup>1</sup> Rozważania teoretyczne oraz empiryczne eksploracje poświęcone zagadnieniom jakości edukacji, jakości pracy szkoły, diagnostyce pedagogicznej, ewaluacji oraz nadzorowi

Na początku bieżącego rozdziału podjęto próbę zdefiniowania pojęcia jakości w zróżnicowanych kontekstach edukacyjnych, w kolejnych zaś podrozdziałach omówione będą przeobrażenia i zmiany, jakim poddany został system szkolnictwa i zarządzania oświatą, planowanie i pomiar jakości pracy szkoły, a także rola i znaczenie oceniania szkolnego (jednego z najważniejszych składników praktyki edukacyjnej szkoły) w działaniach o pro jakościowym charakterze.

## 1.1. Jakość szkoły – współczesne zakresy definicyjne i znaczeniowe

Teoretyczne rozważania nad zróżnicowanymi aspektami skupionymi wokół pojęcia jakości szkoły i związanej z nim problematyki poprzedzić powinna krótka chociażby chwila refleksji nad współczesną oświatą, nad charakterystyką systemu edukacji, jego orientacją i priorytetami, a także nad specyfiką obrazu dzisiejszego szkolnictwa w obliczu zmian, jakim zostało poddane w ostatnich latach w toku jego reformowania, ewolucji i transformacji.

Pytanie o współczesną edukację skłania do zastanowienia się nad aktualnymi postulatami, wymaganiami i oczekiwaniami, jakie szkolnictwu stawiają świat, rzeczywistość i społeczeństwo. Bezpowrotnie minęły już czasy, kiedy to od systemu edukacyjnego oczekiwano jedynie wyposażenia poddawanych wpływowi jego oddziaływania uczniów w ogólnie przyjęty kanon wiedzy i wyraźnie sprecyzowane programowe minimum umiejętności, a szkołę postrzegano jako instytucję realizującą wyłącznie zaplanowany proces kształcenia i wychowania.

W toku ewolucji systemów oświatowych przeobrażeniom uległy filozoficzne podstawy edukacji, swój wpływ wywarły też zróżnicowane psychologiczno-pedagogiczne ideologie obecne w naukach o wychowaniu. Humanistyczne orientacje procesów kształcenia, oddziaływania alternatywnych, liberalnych i emancypacyjnych nurtów obecnych w pedagogice, zmodyfikowały obraz i specyfikę dzisiejszej edukacji, przeobrażając charakter oraz kierunki zmian dydaktyczno-wychowawczych, wyznaczając nowe wartości i priorytety (np. podmiotowość i indywidualizm w pracy pedagogicznej z uczącymi się), zmieniając rodzaj interakcji, charakter układu relacji panujących w środowiskach edukacyjnych (np. autorytaryzm i zwierzchnictwo na

---

pedagogicznemu prowadzone są w różnych koncepcjach metodologicznych i zróżnicowanych strategiach badawczych, zob. m.in. koncepcje publikowane w monografiach oraz licznych artykułach naukowych przez: Irenę Dierzgowską, Lechosława Gawreckiego, Bolesława Niemierkę, Inettę Nowosad, Jacka Piekarskiego, Klemensa Strzyńskiego, Bogusława Śliwerskiego i Stefana Wlazłę.

plaszczyźnie interpersonalnych kontaktów nauczycieli z uczniami zastąpiły autonomia i partnerstwo), kreując odmienne wymagania stawiane uczącym się, ale także odmienne postulaty i oczekiwania kierowane pod adresem urzeczywistniającego proces nauczania instytucji oświatowych.

Współcześnie od szkoły realizującej proces kształcenia oczekuje się znacznie więcej niż transmisji wiedzy w wydaniu bliskim herbartowskiemu pedagogizmowi<sup>2</sup>. Jednym z największych wyzwań, jakim musi sprostać, jest przygotowanie uczestników jej społeczności do życia, do funkcjonowania w świecie, który cechuje niespotykana wcześniej dynamika zmian zachodzących niemal w każdej sferze i dziedzinie ludzkiej egzystencji, a także do uczestnictwa w społeczeństwie, które charakteryzuje pogłębiające się, wielowymiarowe i wieloaspektowe zróżnicowanie. Obok tradycyjnych, ukształtowanych w toku rozwoju nauk pedagogicznych funkcji oświaty, takich jak przejawiająca się w rozbudzaniu świadomości narodowej, społecznej i politycznej funkcja ogólnospołeczna, upowszechniająca w społeczeństwie wykształcenie elementarne funkcja kompensacyjna czy skoncentrowana na kształceniu szkolnym funkcja dydaktyczna, pojawiły się również nowe funkcje, wygenerowane przez zmiany i przeobrażenia zachodzące nieustannie w dzisiejszym świecie<sup>3</sup>. Wśród nich Danuta Waloszek wymienia m.in. funkcję innowacyjną, której zadaniem jest szybka reakcja na konieczność dostosowywania oświaty do potrzeb współczesności, przejawiająca się chociażby w działaniach mających na celu:

niwelowanie negatywnych skutków dynamicznego wzrostu cywilizacyjnego poprzez rozwiązania konieczne i możliwe do podjęcia przez przedstawicieli różnych grup społecznych, sygnalizowanie braków i słabości systemu oświatowego oraz wskazywanie sposobów ich eliminacji, opisywanie obszarów zmian w wymiarze mikro- i makrosocjalnym, opracowywanie narzędzi pomiaru efektywności kształcenia i sposobów ich wykorzystania, transmitowanie do praktyki osiągnięć i założeń edukacyjnych<sup>4</sup>.

Swoistym wyzwaniem dla współczesnej oświaty staje się ustawiczne przygotowywanie uczących się do spotkania z nowymi wyzwaniami, którym będą stawiać czoła w swojej codziennej egzystencji, a których specyfikę, charakter i częstotliwość pojawiania się warunkują kierunki i dynamika zmian dzisiejszej rzeczywistości<sup>5</sup>. Systemy oświaty muszą zatem podołać kierowanemu przez współczesność pod adresem szkolnictwa nowym zamówieniom edukacyjnym, modyfikując dotychczasową hierarchię priorytetowych wartości triady celów edukacji (wiadomości – umiejętności – postawy i kompetencje)

<sup>2</sup> Zob. C. Kupisiewicz, *Szkoła XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 51.

<sup>3</sup> Zob. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 1199–1205.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> Por. tamże.

i przypisując marginalizowanemu dotąd kształceniu postaw i kompetencji pierwszoplanową pozycję<sup>6</sup>.

Satysfakcjonującym efektem końcowym procesu edukacji przestała być jednostka wyposażona jedynie w wiedzę i umiejętności, w dzisiejszych czasach powinna ona również umieć wykorzystać nabyte kompetencje w praktyce, a także odnaleźć swoje miejsce w dynamicznie zmieniających się edukacyjnych, kulturalnych i społecznych kontekstach rzeczywistości, efektywnie korzystając z oferowanych przez postęp cywilizacyjny i technologiczny zasobów oraz wykorzystując swój potencjał i możliwości.

Przewyciężeniu znanych z historii rozwoju dydaktyki tradycji, polegających na oderwaniu edukacji od globalnych problemów teraźniejszości, towarzyszy pilna potrzeba synergicznych połączeń między obszarami treści kształcenia a dynamicznie postępującym rozwojem świata<sup>7</sup>. Współcześnie proces edukacyjny nie ogranicza się więc wyłącznie do realizacji treści szkolnej dydaktyki. Jednym z jego zasadniczych zadań staje się analiza i doskonalenie metodyki nauczania, a także poszukiwanie nowych dróg i rozwiązań prowadzących do skutecznego i coraz bardziej efektywnego przekazywania zasobów wiedzy.

Wiedza, jako element systemu edukacji, w toku jego ewolucji nie uległa marginalizacji, zmienił się tylko sposób jej postrzegania, w tym zwłaszcza przekazywania, gdyż dominujące niegdyś w procesie jej transmisji strategie ilościowe zrównoważone zostały strategiami jakościowymi. Wiedza stała się zatem obiektem powszechnej troski, a nadrzędny interes ideologiczny, polityczny i społeczny stanowi już nie tylko suma wiadomości przekazywanych uczącym się, ale przede wszystkim jakość edukacyjnej praktyki szkoły.

Próba zdefiniowania jakości samej w sobie, a więc pozbawionej jakichkolwiek odniesień kontekstowych, jest zadaniem niezwykle trudnym, pod tym pojęciem może bowiem ukrywać się w zasadzie wszystko to, co ma związek z pewnymi cechami, np. wyrobów, usług czy działań. Problematykę definicyjnego ujęcia jakości można rozpatrywać w aspektach: filozoficznych, charakteryzując ją jako „pewien stopień doskonałości” (Platon), pragmatycznych, w świetle których jakość „to zgodność z wymaganiami” (Philip Crosby), rozwojowych – jakość to wówczas „strumień ciągłych udoskonaleń” (Masaaki Imai), a nawet normalizacyjnych, opisujących ją jako „stopień, w jakim zbiór inherentnych właściwości spełnia określone wymagania”<sup>8</sup>.

Według Klemensa Stróżyńskiego pojęcie jakości wywodzi się z ideologicznych nurtów osadzonych w teorii zarządzania instytucjonalnego. Zgodnie z taką konstatacją na potrzeby niniejszych rozważań jakość w odniesieniu do

<sup>6</sup> Zob. I. Wojnar, A. Piejka, M. Samoraj, *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 116.

<sup>7</sup> Tamże, s. 117–118.

<sup>8</sup> Zob. *Systemy zarządzania jakością. Podstawy i terminologia ISO 9000:2000*, Polski Komitet Normalizacyjny, Warszawa 2001.



edukacji, oświaty i szkolnictwa będzie rozpatrywana w kontekście stworzonego przez Williama Edwardsa Deminga Całościowego Zarządzania Jakością<sup>9</sup> – koncepcji zarządzania organizacją, w której każdy aspekt działalności realizowany jest w perspektywie projakościowej<sup>10</sup>. Całościowe Zarządzanie Jakością, określane często mianem kompleksowego, zdefiniować można jako „kulturę korporacyjną, charakteryzującą się wzrostem zadowolenia klientów w wyniku stałych udoskonaleń, w których aktywnie uczestniczą wszyscy pracownicy firmy”<sup>11</sup>.

W swojej koncepcji Deming postulował zaangażowanie każdego pracownika danej organizacji w doskonalenie najdrobniejszych nawet aspektów jej działalności. Doskonalenie to miało następować na drodze drobnych usprawnień, bez rewolucyjnych reform czy znaczących inwestycji kapitałowych. Przyczyną takiego podejścia były prawidłowości wynikające z ogólnych zasad i wyznaczników rachunku efektywności, w świetle których inwestycje nieustannie wiążą się z nakładami kapitałowymi, a zatem wyższa jakość oznacza zazwyczaj konieczność poniesienia wcześniejszych wydatków. Tymczasem, zdaniem Deminga, prawdziwy wzrost jakości występuje wówczas, gdy na efekt ten składają się setki drobnych i niewymagających nakładów finansowych zmian i modyfikacji. Nadrzędnym celem staje się osiągnięcie kompleksowej jakości przy niskich kosztach, kulturę tę cechuje więc zaangażowanie organizacji na rzecz uzyskania zadowolenia klientów dzięki ciągłemu doskonaleniu się. W procesie zarządzania organizacją uczestniczą wszyscy jej pracownicy, którzy poprzez pracę zespołową, zaangażowanie, samokontrolę sukcesywnie podnoszą swoje kwalifikacje i przyczyniają się do jej efektywnego rozwoju. Najważniejszym kryterium orientującym działania staje się osiągnięcie długotrwałego sukcesu, którego źródłem są: zadowolenie klienta, korzyści dla organizacji i jej członków oraz dla społeczeństwa, ponieważ każda organizacja musi ponosić społeczną odpowiedzialność za swoje funkcjonowanie<sup>12</sup>.

Uznanie zasadności założeń powyższej koncepcji i próba jej transformacji na płaszczyznę systemu oświaty to swoisty rodzaj implikacji i kierunku modernistycznych wizji postrzegania specyfiki i charakteru procesu edukacji. Oto bowiem współczesna edukacja w świetle Demingowskiej teorii zarządzania winna być postrzegana już nie tylko jako misja, powołanie czy ustawowa konieczność, ale przede wszystkim jako wyraźnie sprecyzowana usługa świadczona określonymu klientowi.

<sup>9</sup> Całościowe Zarządzanie Jakością, określane skrótem TQM (z ang. *Total Quality Management*), to teoria zarządzania organizacją, w świetle której każdy aspekt działalności realizowany jest w perspektywie projakościowej. Zob. J. J. Daahlgard, K. Kristensen, G. K. Kanji, *Podstawy zarządzania jakością*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 189–196.

<sup>10</sup> *Systemy zarządzania jakością...*

<sup>11</sup> J. J. Daahlgard, K. Kristensen, G. K. Kanji, *Podstawy zarządzania...*, s. 12.

<sup>12</sup> Zob. M. Walton, W. E. Deming, *The Deming Management Method*, Perigee Books, New York 1988, s. 112–129.

U progu transformacji ustrojowej Piotr Urbaniak zauważył, że działalność pedagogiczna w warunkach gospodarki wolnorynkowej w coraz większym stopniu weryfikowana jest przez osoby, do których kieruje ona efekty swojej pracy, szkoła zaś działa pod dyktando obywateli będących jej klientami<sup>13</sup>. Postrzegając współczesną szkołę jako organizację usługową (której działalność zorientowana jest na zaspokajanie potrzeb uczniów, ich rodziców i całego społeczeństwa), Lechośław Gawrecki proponuje, by definiować usługę edukacyjną jako: „świadczenia profesjonalne, wykonywane przez odpowiednio przygotowanych nauczycieli i inne zaangażowane w to osoby, zmierzające do zintegrowanych, progresywnych zmian w osobowości wychowanka, adekwatnie do jego potrzeb i możliwości, wspierających jego wielostronny rozwój”<sup>14</sup>.

Kształcenie dzieci i młodzieży, rozumiane jako usługa edukacyjna, podlega tym samym prawom co produkcja innych towarów i usług. Podobnie jej jakość, która w sferze edukacji może być rozumiana jako zaspokojenie oczekiwań klienta, a więc stopień jego zadowolenia z usługi edukacyjnej, której jest on odbiorcą<sup>15</sup>.

Postrzeganie edukacji w kategoriach wolnorynkowych przyczynia się do zmiany specyfiki jej elementów składowych i modyfikacji charakteru odwiecznych atrybutów warunkujących jej funkcjonowanie. W tak ujętej orientacji teoretycznej nauczyciel przestaje być mistrzem, którego zadaniem jest kształcenie młodych umysłów i prowadzenie podopiecznych ku wiedzy, staje się raczej usługodawcą, dbającym o zaspokojenie oczekiwań swoich klientów. Podobnym przeobrażeniem ulega szkoła, która z instytucji oświatowo-wychowawczej realizującej proces kształcenia przeradza się w jednostkę, której pracownicy prowadzą w ramach własnej pracy pedagogicznej usługi edukacyjne mające na celu zadowolenie klientów tworzących jej społeczność. Powyższa wizja wydaje się koncepcją alternatywną, a w kręgach zwolenników konserwatywnych teorii i ideologii edukacyjnych wzbudzać może kontrowersje, jednakże z perspektywy współczesnej rzeczywistości, determinowanej gospodarką wolnorynkową, nie wydaje się nieuzasadniona.

Usługa edukacyjna jest usługą społeczną, a jej realizacja skutkuje przez kilkadziesiąt lat, dlatego też jej jakość jest niesłychanie istotna. Wykonawców usług edukacyjnych można różnicować przez pryzmat ich strukturalnej hierarchiczności, a także ze względu na kryterium uczestnictwa w toku ich urzeczywistniania. Usługodawcą jest zatem system oświaty oraz jego

<sup>13</sup> Zob. P. Urbaniak, *Marketing – nowe myślenie i działanie w oświacie*, „Problemy Oświaty i Wychowania” 1993, nr 3, za: L. Gawrecki, *Zarządzanie w oświacie. Podręcznikowy zarys problematyki. Systematyka – praktyka – rekomendacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021, s. 76.

<sup>14</sup> Tamże, s. 89.

<sup>15</sup> K. Stróżyński, *Jakość pracy szkoły praktycznie*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2003, s. 27.

mniejsze jednostki organizacyjne w postaci instytucji i placówek oświatowych. Zbiorczym, jednostkowym usługodawcą może być pojedyncza szkoła, bezpośrednimi realizatorami usługi natomiast jej kadra dydaktyczna, a więc nauczyciele pracujący na co dzień w danej instytucji.

Zdefiniowanie kręgu odbiorców usługi finalnej, czyli tzw. klienta zewnętrznego, nastęrcza nieco więcej problemów natury teoretycznej, trudne jest bowiem precyzyjne określenie jednostkowego klienta szkoły<sup>16</sup>. Z pewnością jako bezpośredni konsument usługi edukacyjnej klientem szkoły jest uczeń – to w jego przypadku skuteczność, efektywność i jakość realizacji tej usługi w największym stopniu zaznaczają wpływy swojego oddziaływania, decydując o jego drodze edukacyjnej, karierze zawodowej i dorosłym życiu. Stróżyński w swoich rozważaniach poświęconych zagadnieniom jakości w edukacji przestrzega jednak przed zbyt unifikującym podejściem do ucznia jako klienta usługi edukacyjnej. Wskazuje na konieczność różnicowania indywidualnych oczekiwań klientów, które z pewnością cechować mogą znaczne rozbieżności, podyktowane chociażby odrębnym przedziałem wiekowym oraz wynikającą z niego bezpośrednio odmienną świadomością celu kształcenia i związanych z nim przyszłych korzyści<sup>17</sup>. Poza kategorią wiekową różnicowanie oczekiwań uczniów podyktowane jest ich aspiracjami, wynika z indywidualnych planów życiowych warunkowanych przez środowisko społeczne i ekonomiczne. Za klientów szkoły można uznać również rodziców uczniów, których oczekiwania względem realizowanej usługi cechuje wieloaspektowe i wielowymiarowe zróżnicowanie. Klientem zewnętrznym jest zarazem ogół społeczeństwa, którego oczekiwania są stosunkowo najłatwiej definiowalne i zawierają się w pojęciu dobrej szkoły, której zakres działania i cechy konstytutywne opracowują właściwe administracyjne jednostki systemu oświaty<sup>18</sup>. Nie zawsze oczekiwania wszystkich potencjalnych klientów usług edukacyjnych, a więc społeczeństwa, uczniów i rodziców, pozostają wobec siebie koherentne, lecz w działaniach zmierzających do podnoszenia jakości szkoły należy je wszystkie uwzględniać i spełniać, jeśli są zgodne, bądź też starać się je modyfikować, jeśli są wyraźnie rozbieżne<sup>19</sup>.

Czym zatem jest jakość szkoły i jak należy ją definiować? Jednym ze sposobów służących interpretacji pojęcia jakości szkoły może być próba określenia jego właściwego pola semantycznego w kontekście innego terminu, jakim jest jakość edukacji.

Integralność i wzajemna zależność powyższych pojęć wydaje się oczywista i jeśli przyjąć za Jadwigą Daszykowską założenie, że edukacja to

<sup>16</sup> Tamże, s. 28.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> Tamże, s. 29.

<sup>19</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 439.

„całokształt działalności zmierzającej do wielokierunkowego rozwoju ucznia”<sup>20</sup>, to wówczas jakość edukacji odnosić się będzie do ogólnego rozwoju szkoły, ukierunkowanego na rozwój ucznia i rozwój zawodowy nauczyciela<sup>21</sup>. W odniesieniu do edukacji jakość opisywać będą zmiany zarówno o charakterze ilościowym, jak i jakościowym, zachodzące w różnorodnych obszarach pracy szkoły, bezpośrednio warunkujące wysoki poziom usług edukacyjnych. Jak podkreśla Daszykowska: „szkoła jakości, to szkoła spełniająca oczekiwania wszystkich nią zainteresowanych, to szkoła samoucząca i samodoskonaląca się, nastawiona na osiąganie standardów i wyznaczająca w sposób ciągły nowe elementy prowadzące do systematycznych ulepszeń”<sup>22</sup>. W praktyce jakość edukacji oznaczać będzie zmierzanie w kierunku modelu szkoły, która zarówno w sferze strukturalnej, jak i w zakresie funkcjonalności swego oddziaływania najbardziej odpowiadać będzie współczesnym wymaganiom, postulatom i oczekiwaniom kierowanym pod jej adresem<sup>23</sup>.

Należy tutaj dokonać pewnej konkretyzacji pojęcia jakości szkoły, wskazując przy tym kierunek jego relacji względem określenia „jakość praktyki edukacyjnej szkoły” – terminu często przytaczanego w literaturze przedmiotu i powszechnie uznawanego, jeśli nie za synonimiczny, to w znacznym stopniu tożsamy znaczeniowo. Na potrzeby niniejszej pracy przyjęto założenie, że zakres pojęcia „jakość szkoły” ze względu na swoistą ogólnikowość i brak wyraźnie sprecyzowanych kryteriów kategoryzujących interpretacyjnie jego znaczenie jest nadrzędny względem terminu „jakość praktyki edukacyjnej szkoły”, który odnosić się będzie przede wszystkim do zróżnicowanych kontekstów i wymiarów realizacji procesu kształcenia.

Za synonimiczny dla „jakości szkoły” można natomiast uznać termin „jakość pracy szkoły”, obejmujący swoim zakresem nie tylko jakość realizowanej praktyki edukacyjnej, w skład której wchodzi m.in.: ustalony program i wynikające z niego cele i zadania, realizowana koncepcja pedagogiczna, preferowany system oddziaływań dydaktycznych, przyjęta i stosowana metodologia nauczania, ale także zróżnicowane aspekty funkcjonowania szkoły jako instytucji, np. system administracji i zarządzania, wewnętrzna organizacja strukturalna, zasoby i możliwości, a ponadto konteksty i uwarunkowania społeczne, organizacyjne i materialne warunkujące kierunki działań podejmowanych w celu rozwoju szkoły, współkreujące jej ogólny obraz oraz wywierające istotny wpływ na jego wartościowanie w kategoriach projakościowych.

Na podstawie powyższych przesłanek, postrzegając szkołę w perspektywie instytucjonalnej oraz biorąc pod uwagę ideologię nadrzędnych wartości

---

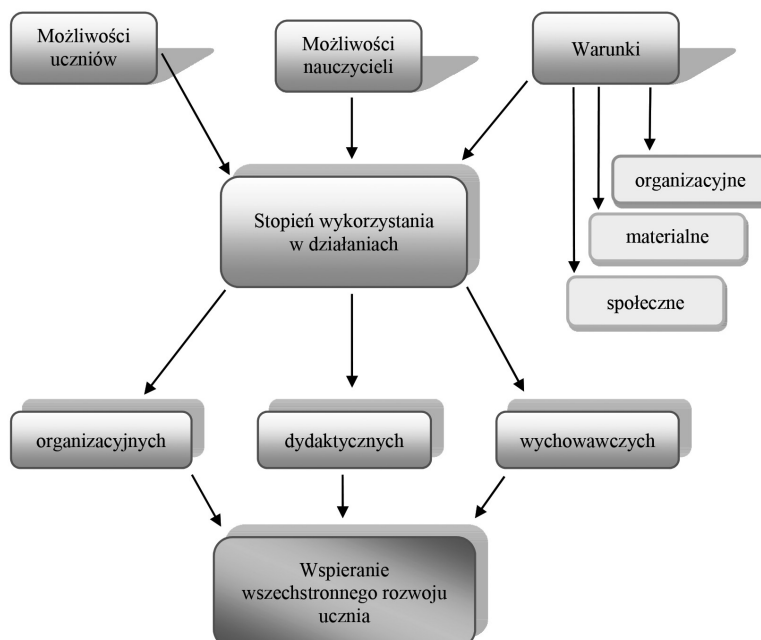
<sup>20</sup> J. Daszykowska, *Jakość życia dziecka w perspektywie pedagogicznej*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły*, I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s. 31.

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Akapit, Toruń 2005, s. 21.

wynikającą z rozwoju współczesnych nauk o wychowaniu, jakość szkoły, a w zasadzie jakość jej pracy, zdefiniować można jako „stopień, w jakim w działaniach organizacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych wykorzystane są możliwości uczniów, nauczycieli oraz warunki materialne, społeczne i organizacyjne dla wspierania wszechstronnego rozwoju uczących się”<sup>24</sup>.



Rysunek 1. Jakość pracy szkoły

Źródło: K. Stróżyński, *Jakość pracy szkoły...*

Istota tak sprecyzowanego ujęcia definicyjnego pozostaje w pełni zgodna z orientacjami obecnymi we współczesnej pedagogice, które postulują, aby w procesie edukacji uczynić nadrzędnymi wartościami podmiotowość, indywidualizm i autonomię uczącej się jednostki, a wspomaganie jej wszechstronnego, niezakłóconego rozwoju postrzegać jako priorytet.

Analiza kontekstu znaczeniowego pojęcia przy jednoczesnym uwzględnieniu współtworzących go elementów składowych pozwalają usytuować jakość pracy szkoły w obszarze synergicznych oddziaływań pedagogiki, socjologii i teorii zarządzania, w przeciwieństwie do pojęcia jakości kształcenia, które silniej akcentuje swój wymiar pedagogiczny niż organizacyjny czy socjologiczny.

<sup>24</sup> Zob. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, s. 438–441.