

INETTA NOWOSAD

*Uniwersytet Zielonogórski*

## ROZWÓJ I GŁÓWNE NURTY W BADANIACH EFEKTYWNOŚCI SZKOŁY

ABSTRACT. Nowosad Inetta, *Rozwój i główne nurty w badaniach efektywności szkoły* [Development and the Main Directions in the Research into School Effectiveness]. *Studia Edukacyjne* nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 125-152. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.9

This article isolates the main phases of the research into school effectiveness, at the same time emphasizing the specificity of attitudes, the dominant directions and the conclusions drawn in particular phases. The approach adopted emphasizes key achievements which have influenced the direction of research and as such define the contemporary understanding of an effective school.

**Key words:** effective school, school development, school improvement, school quality

### Wprowadzenie

Zainteresowanie szkołą i efektywnym jej funkcjonowaniem można uznać za stały element towarzyszący historii rozwoju tej organizacji. Różne były jednak podejścia zorientowane na osiągnięcie wysokiej jakości edukacji szkolnej, widoczne w tworzeniu koncepcji szkoły z doświadczeń wybitnych pedagogów-praktyków po koncepcje oparte na skrupulatnie przeprowadzonych badaniach. Osoby dociekliwe zastanawiało, dlaczego w podobnych warunkach pomiędzy szkołami istnieją różnice, często widoczne nawet na pierwszy rzut oka. Współcześnie podejmowane badania i analizy prowadzone są z coraz większą dbałością metodologiczną i wpisują się w międzynarodowy nurt badań nad efektywnością i doskonaleniem szkoły (*School Effectiveness and Improvement*).

Co ciekawe, mimo odwiecznych starań o lepszą edukację i lepszą szkołę, poszukiwania przyczyn różnic efektywności stanowią stosunkowo nowy kierunek badań rozwijany za granicą z początkiem lat 80. ubiegłego wieku, głównie w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Kanadzie, Holandii i Azji

Wschodniej. W Polsce brakuje porównywalnych badań, nowatorskich, spójnych, wieloaspektowych i o dużej skali. Ze względu na czasochłonność oraz szeroki ich zasięg podejmowane są jedynie prace fragmentaryczne nad elementami sprawnego funkcjonowania szkoły, najczęściej osiągnięć uczniów. Jednak i te wciąż budzą kontrowersje, mimo że nikt nie wątpi w ich znaczenie. Dość powszechne jest też milczące przyzwolenie na nadawanie etykiety uniwersalności wynikom badań, które są silnie zdeterminowane kulturowo. Jakkolwiek brakuje uniwersalnych rozwiązań, nie oznacza to, że nie może dochodzić do wymiany doświadczeń pomiędzy krajami. W Polsce innym akcentowanym przez badaczy problemem jest zestawienie badań nad kulturą organizacyjną przedsiębiorstw z badaniami nad kulturą organizacyjną szkoły. Istniejąca zasadnicza różnica podejść często nie jest dostrzegana lub stanowi jedynie teoretyczne, powierzchowne nakreślenie problemu. Z całym przekonaniem można to uznać za lukę badawczą, wymagającą natychmiastowej uwagi, z powodu roli, jaką może odgrywać w procesie poprawy jakości pracy szkoły. Trudność badań szkoły komplikuje dodatkowo jej natura, która porównywana jest z „żywym organizmem” o indywidualnej historii, tradycji, funkcjonującym w specyficznym środowisku z unikatową zdolnością do tworzenia własnego losu<sup>1</sup>. David Gray uważa, iż szkoła to jej kultura, stanowiąca zarówno o możliwości rozwoju jak i upadku, które mogą wzajemnie się przeplatać<sup>2</sup>.

Mimo argumentów specyficznych dla naszego kraju, uzasadniających potrzebę rodzimych badań efektywności szkoły, a także poznawania tych, rozwijanych w innych krajach, do końca nie wiadomo, co tak naprawdę przesądza o zróżnicowaniu uzyskiwanych przez szkoły rezultatów. Współcześnie wydaje się, że wartość poszukiwań naukowych efektywności i doskonalenia szkoły jest coraz większa, bowiem została wzmocniona procesami globalizacji, a możliwość skutecznego wywierania wpływu na uczniów zyskuje coraz większe polityczne poparcie.

### **Efektywność szkoły jako nowy kierunek badań naukowych**

W latach 60. XX wieku badania kultury organizacyjnej szkoły były ewidentnie powiązane z problemem nierówności społecznych w oświacie i kierunek ten zdeterminował poszukiwania naukowe na polu międzynarodowym. Doniosłe znaczenie odegrał opublikowany w 1966 roku raport Jamesa

---

<sup>1</sup> Ch. Handy, *Schools for life and work*, [w:] *Living Education: Essays in Honour of John Tomlinson*, red. P. Mortimore, V. Little, London 1997, s. 117-127; Ch. Handy, R. Aitken, *Understanding Schools as Organizations*, Harmondsworth 1986.

<sup>2</sup> D.L. Gray, A.E. Smith, *Case Studies in 21st Century School Administration: Addressing Challenges for Educational Leadership* SAGE, Thousand Oaks – London – New Delhi 2007.

S. Colemana *Equality of Educational Opportunity*<sup>3</sup>, którego celem było ustalenie czynników warunkujących różnice osiągnięć uczniów poszczególnych grup etnicznych. Colemanowi (wraz z Ernestem Campbellem) w 1965 roku zlecono poprowadzenie projektu badawczego na temat dostępu do edukacji w Stanach Zjednoczonych. Był to jeden z największych projektów badawczych w dotychczasowej historii nauk społecznych, z próbą liczącą ponad 150 tysięcy uczniów. W efekcie opracowano obszerny, ponad 700-stronicowy raport, nazwany potocznie „Raportem Colemana”, który zainicjował trwającą po dziś dzień debatę na temat efektywności nie tylko szkolnictwa amerykańskiego i zainteresował badaczy całego świata. Autorzy raportu zakwestionowali wiele czynników uznawanych dotąd za decydujące w osiągniętych przez uczniów wynikach, jak: poziom wydatków na ucznia, wykształcenie nauczycieli, wyposażenie szkół. Ujawniono natomiast decydujący wpływ środowiska pochodzenia ucznia. Coleman zauważył, że czarni uczniowie mogli skorzystać na zintegrowanej edukacji tylko wówczas, kiedy w klasach przeważali uczniowie biali. Uzyskane wyniki potwierdziły selekcję rasową, na tle której „czarne szkoły” opisane zostały jako przeludnione, o gorszych warunkach lokalowych. Zaskoczeniem był jednak wniosek, że istnieje niewielka zależność pomiędzy warunkami szkół a osiągnięciami uczniów. Za istotne wskazał różnice w warunkach środowiskowych, które bezpośrednio przenikają do szkół, transmitują ją i utrwalają.

Zespół Colemana wskazał pięć aspektów nierówności szans edukacyjnych: 1) nierówność wynikająca z uczenia dzieci tego samego programu z myślą, by szkoła dała każdemu to samo; 2) nierówność wynikająca ze składu etnicznego szkoły; 3) nierówność oczekiwań nauczycieli wobec uczniów; 4) nierówność postępów uczniów i ich wpływu na dalsze losy uczniów o takim samym pochodzeniu i podobnych zdolnościach; 5) nierówność wykształcenia szkolnego uczniów o odmiennym pochodzeniu i różnych zdolnościach. Pierwsze dwa obszary zwracały uwagę na różnice rasowe i klasowe, trzeci okazał się trudny do określenia, czwarty zwracał uwagę na finansowanie szkół. Piąty kierował uwagę na problem, że o równości możemy mówić tylko wówczas, kiedy wszyscy uczniowie mają podobne osiągnięcia. Sprowadzenie w raporcie nierówności do rezultatów kształcenia (poznawczych i ekonomicznych) w tak zróżnicowanym społeczeństwie pod względem rasowym, religijnym i innym jak amerykańskie, doprowadziło do burzliwych sporów i lawiny pytań o efektywność szkoły. Na przykład: ile inwestować w kapitał ludzki? jak obliczać finansową efektywność szkół? kogo i w jakiej wysokości opodatkować? do jakiego stopnia wolno nam działać przeciw interesom najzdolniejszych i najbardziej utalentowanych uczniów, żeby pomóc tym, którym praca nad jakimś zadaniem zabiera więcej czasu? czy pierwszeństwo w staraniach o pracę lub miejsce na

<sup>3</sup> J.S. Coleman i in., *Equality of Educational Opportunity*, Washington 1966.

uniwersytecie przyznawane ludziom ze środowisk pokrzywdzonych nie stanie się przeciwnie skierowaną dyskryminacją?"<sup>4</sup>

Wnioski J.S. Colemana znalazły potwierdzenie w badaniach przeprowadzonych przez zespół Christophera Jencksa, opublikowanych w 1972 roku *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*, które ujawniły, że szkoły w niewielkim stopniu przyczyniają się do wyrównywania różnic pomiędzy dziećmi z różnych środowisk<sup>5</sup>. Większość osób wyciągnęła wniosek, że szkoły nie mają znaczącego wpływu na osiągnięcia uzyskiwane przez uczniów<sup>6</sup>. Przyjęto wówczas hipotezę o istotności w tej kwestii czynników pozaszkolnych: pochodzenia, dziedziczności, jak również zwykłego szczęścia. Interesującą tezę wysunął Basil Bernstein, który przyczyny nierówności szkolnych nie uzasadniał wrodzonymi dyspozycjami poznawczymi, lecz orientacją nabytą przez język<sup>7</sup>. W efekcie postawił prosty wniosek: jeśli to nie natura człowieka jest odpowiedzialna za różnice w dostępie do edukacji, to winą należy obarczyć kulturę. Nietrudno się domyślić, iż takie stanowisko zostało natychmiast zakwestionowane przez badaczy, którzy podważali założenia metodologiczne, w tym niewłaściwy dobór zmiennych pomijających całkowicie oddziaływanie nauczyciela i procesy organizacyjne<sup>8</sup>. Jednakże, niewątpliwym walorem wniosków z badań Colemana i Jencksa, jak i reakcji na ich publikację, było skierowanie uwagi naukowców na efektywność szkoły i jej uwarunkowania. Zainicjowało to postępujące umocnienie się pozycji badań efektywności szkoły w kierunku cech organizacji szkoły oraz form i treści procesu edukacyjnego.

### **Pierwsza faza: u podstaw badań efektywności szkoły**

Celem badań tej wstępnej fazy było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: czy szkoła ma swój udział w powstawaniu różnic zachowań uczniów i ich osiągnięć szkolnych. Pomimo metodologicznej słabości niektórych

---

<sup>4</sup> A.S. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, przekł. K. Kruszewski, Warszawa 1998, s. 83-84.

<sup>5</sup> Ch. Jencks i in., *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York 1972.

<sup>6</sup> R. Masłowski, *School culture and school performance. An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*, Enschede 2001, s. 1-2.

<sup>7</sup> B. Bernstein, *Education cannot compensate for society*, *New Society*, 1970, 387, s. 344-347.

<sup>8</sup> Por. H.A. Averch i in., *How Effective is Schooling-T. A-Critical Review of Research* New Jersey 1974; W. Brookover i in., *School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*, New York 1979; M. Rutter i in., *Fifteen Thousand Hours: Secondary schools and their effects on children*, London 1979.

z wczesnych projektów<sup>9</sup>, zasadniczą cechą prowadzonych badań było, po raz pierwszy, skierowanie uwagi na efekty pracy całej szkoły. Wcześniejsze projekty badawcze eksponowały jedynie związki pomiędzy sposobem nauczania a osiągnięciami uczniów. Orientacja na szkole jako całości wymagała już obszernych i czasochłonnych badań, dużej staranności w pozyskiwaniu danych (celem uniknięcia przekłamań), prowadzenia badań w różnych miejscach szkoły (także w klasach), stosowania metod wspierających lub łączenia metod badawczych (by uzyskać dane od nauczycieli, pracowników administracji i uczniów).

W połowie lat 70. XX wieku Larry Lezotte i Wilbur B. Brookover przeprowadzili badania w ośmiu szkołach podstawowych Michigan, określając cechy charakterystyczne szkół, w których osiągnięcia uczniów uległy poprawie lub spadkowi. Godne uwagi było stwierdzenie, że pracownicy szkół o tendencji spadkowej nisko oceniali zdolności swoich uczniów, podczas gdy pracownicy szkół o tendencji wzrostowej – zdolności te oceniali zdecydowanie wysoko<sup>10</sup>. Badania zwracały uwagę na związek systemu społecznego szkoły i rezultatów nauczania. Wyraźnie już analizowano w nich strukturę społeczną i klimat szkoły. W uzyskanym obrazie danych wykazano istotność klimatu szkoły w pojawieniu się różnic pomiędzy szkołami w osiągniętych przez uczniów rezultatach. Podobne wnioski w tym czasie sformułował w Europie Michael Rutter<sup>11</sup>. Ustalił, że londyńskie szkoły średnie różnią się znacznie między sobą pod względem osiągnięć i zachowań uczniowskich. Badania te podjął w latach 70. XX wieku i opublikował w 1979 roku w dokumencie *Fifteen Thousand Hours*. Rutter jako jeden z pierwszych potwierdził zaskakującą wówczas tezę, że wyniki pracy szkół są uzależnione od właściwości szkoły jako organizacji społecznej<sup>12</sup>. Bowiem

pojedyncze działania nauczycieli i innych członków szkolnej organizacji tworzą w połączeniu specyficzny etos, czyli zbiór wartości, postaw i norm postępowania, charakterystyczny dla danej szkoły jako całości; to właśnie od etosu danej szkoły zależy, czy jest ona bardziej, czy mniej efektywna od innych szkół<sup>13</sup>.

Obok jakości interakcji szkolnych, Rutter zwracał uwagę na atmosferę kontaktów i współdziałania oraz dobrą organizację szkolnej pracy. Sugerował, iż aspekty kulturowego funkcjonowania instytucji oświatowych mogą

<sup>9</sup> Por. H. Goldstein, *Methods in school effectiveness research*, School Effectiveness and School Improvement, 1997, 8, s. 369-395.

<sup>10</sup> W.B. Brookover, L.W. Lezotte, *Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement*, Michigan 1977.

<sup>11</sup> M. Rutter i in., *Fifteen thousand hours: Secondary schools*, s. 192-195.

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> R.A. Arends, *Uczymy się nauczać*, s. 403.

być głównym warunkiem istnienia efektywnych szkół. Twierdził, iż dobry klimat wychowawczy i sprzyjające środowisko nie zawsze wyróżniają szkołę spośród innych pod względem warunków materialnych, jednak są one istotniejsze w uzyskiwaniu przez uczniów wyższych osiągnięć. To grupy społeczne kierujące się swoimi własnymi zasadami, wartościami i normami zachowań świadczą o etosie szkoły. Udowodnił, że specyficzne cechy szkoły mogą pozytywnie wpływać na osiągnięcia uczniów. Zwrócił szczególną uwagę na rangę oczekiwań i informacji zwrotnych, które jego zdaniem są kluczowe w formowaniu zachowań szkolnych uczniów i utrwalaniu podstawowych założeń sprzyjających, lub nie, osiąganiu przez szkoły wysokiej jakości.

George Weber, a później Ronald Edmonds przeprowadzili badania w szkołach w Stanach Zjednoczonych, w których uczniowie o niskim statusie społeczno-ekonomicznym byli w stanie wyrównać lub przekroczyć wyniki średniej krajowej<sup>14</sup>. Edmonds<sup>15</sup> wyróżnił sześć najważniejszych cech efektywnych szkół, jak: silne kierownictwo administracyjne, wysokie oczekiwania co do osiągnięć uczniów, uporządkowaną atmosferę uczenia się, nacisk na opanowanie podstawowych umiejętności, zdolność do kierowania „energiją” i zasobami w osiąganiu celów szkoły oraz regularne monitorowanie postępów uczniów. Swoje zalecenia opublikował w 1982 roku jako program doskonalenia szkół<sup>16</sup>. Skutek był, można rzec, natychmiastowy. Naukowcy zajmujący się efektywnością szkół wkrótce odeszli od koncentracji na jednym czynniku z listy „zdolności do kierowania energiją i zasobami”, a model Edmondsa nazwany już jako „pięcio-czynnikowy” został powszechnie uznany za podstawę do reformowania szkół o niskiej jakości<sup>17</sup>.

Warto zauważyć, iż przyjęty przez badaczy kierunek poszukiwań związków i zależności pomiędzy kulturą organizacyjną szkoły (lub tylko jej elementami) a jakością i efektywnością procesów edukacyjnych był równoległe rozwijany zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i Stanach Zjednoczonych. Choć naukowcy nie wiedzieli o swoich badaniach, a ich wyniki zostały opublikowane w Ameryce w tym samym roku (1979), to kierunek poszukiwań zespołu Edmondsa w Stanach Zjednoczonych i zespołu Ruttera w Wielkiej Brytanii był bardzo podobny. Co ciekawe, zespół Ruttera prowadził oryginalne badania w szkołach średnich, poszukiwania prowadzone przez Edmondsa, Brokovera i Lezotte’a odbywały się w szkołach podstawowych, ale postawione

<sup>14</sup> T. Fleming, H. Raptis, *School Improvement in Action: Case Studies from British Columbia*, Society for the Advancement of Excellence in Education, October 2004, Research Series 21A, s. 25.

<sup>15</sup> R. Edmonds, *Effective Schools for the Urban Poor*, Educational Leadership, 1979, 37, s. 15-24.

<sup>16</sup> R. Edmonds, *Programs of School Improvement: An Overview*, Educational Leadership, December 1982, w: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198212\\_edmonds.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198212_edmonds.pdf) [dostęp: lipiec 2017].

<sup>17</sup> H. Raptis, T. Fleming, *Reframing Education: How to Create Effective Schools*, Toronto 2003, October, nr 188.

przez nich konkluzje były niemal identyczne. Dowodziły, iż szkoły mogą pozytywnie oddziaływać na osiągnięcia uczniów. Inaczej: w niektórych szkołach wytwarzają się normy i oczekiwania sprzyjające nauce, zaś w innych nie<sup>18</sup>. Zatem, istnieją wewnątrzszkolne czynniki, które w istotny sposób różnicują szanse życiowe uczniów i sprawiają, że pewne szkoły są bardziej od innych efektywne.

Te wczesne projekty badawcze prowadzone przez niezależne zespoły w dwóch różnych krajach, zorientowane na efektywność pracy szkoły, stawały podobne pytania i przyjmowały podobne założenia badawcze. Można przyjąć, że stanowiło to wystarczający argument do rozwijania potencjału badań zorientowanego na jakość i efektywność szkoły.

### **Druga faza: budowanie solidnych podstaw metodologicznych**

Ranga i znaczenie badań efektywności szkoły wzrosły w latach 80. XX wieku, a same badania zaczęły być coraz bardziej wyrafinowane. Odmienne wizje zasobów szkoły i ich interpretacje, a także wyobrażenia na temat samego przedmiotu badań przekładały się na zastosowanie różnych podejść i narzędzi badawczych. Peter Mortimore uznał, że ulepszanie metodologii i powielanie dotychczasowych projektów badawczych w innych typach szkół, środowiskach, czy grupach wiekowych uczniów stanowi o specyfice drugiej fazy rozwoju badań nad efektywnością szkoły<sup>19</sup>. Niewątpliwie, stosowanie odmiennych podejść utrudniało właściwą ocenę i porównanie dorobku badawczego, a nawet skłaniało naukowców do kwestionowania analitycznej ich przydatności<sup>20</sup>. Jednakże był to okres niezwykle ważny w doskonaleniu warsztatu metodologicznego i weryfikacji dotychczasowych podejść badawczych.

Lata 80. XX wieku zapoczątkowały w Stanach Zjednoczonych intensywny rozwój badań nad wpływem czynników wewnątrzszkolnych na efektywność pracy szkoły. S.C. Purkey i M.S. Smith zauważyli, iż dotychczasowe badania nad efektywnością procesów edukacyjnych jakkolwiek wyjaśniają szereg potencjalnych składników kultury szkoły, to jednak nie opisują korelacji zachodzących między nimi a efektywnością. Uważali, że

<sup>18</sup> Por. W. Brookover i in., *School social system and student achievement: Schools can make a difference*, New York 1979, za: R.A. Arends, *Uczymy się nauczać*.

<sup>19</sup> P. Mortimore, *Can Effective Schools Compensate for Society?* [w:] *Education: Culture, Economy, and Society*, red. A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A.S. Wells, Oxford – New York 1997, s. 476-487.

<sup>20</sup> H. Goldstein, *The Statistical procedures in Fifteen Thousand Hours. Fifteen Thousand Hours: a discussion*. B. Tizard, London 1980.

wyobrażenie szkoły jako kultury wyznacza tu pewne ramy do zrozumienia problemu i wskazuje kierunek badań<sup>21</sup>. Podobnie T.A. Deal i A.A. Kennedy uznali kulturę organizacyjną jako wartościową siłę szkoły, która przez wiele placówek jest jeszcze niedoceniana. Zauważyli, że istnieją szkoły, w których nauczyciele i uczniowie nie wiedzą czego od siebie oczekiwać ani nie rozumieją, jak bardzo ich zachowania wpływają na szeroko pojęte efekty. Rodzice, nauczyciele, uczniowie, pracownicy administracyjni i techniczni często stanowią subkultury dbające głównie o własne interesy, kształtujące zaściankowy charakter szkoły<sup>22</sup>.

Różnica w osiągnięciach uczniów uzyskiwana przez poszczególne szkoły zwróciła uwagę badaczy na istotność zachowań nauczycieli, administracji, uczniów i rodziców wewnątrz społeczności szkolnej. Dokonując przeglądu istniejących badań nad efektywnością szkół, Joyce, Hersh i McKibbin opracowali w 1983 roku listę cech charakteryzujących efektywne szkoły. Podzielili właściwości efektywnych szkół na dwie kategorie: powiązane ze społeczną organizacją szkoły oraz tworzących wzorzec dydaktyczny i programowy. Do cech charakteryzujących społeczną organizację szkoły badacze zaliczyli: wyraźne cele dydaktyczne i społeczne oparte na podzielanych wspólnie wartościach nauczycieli, uczniów i rodziców, które stoją u podstaw zadań szkoły, jak porządek i dyscyplinę, wysokie oczekiwania, wysoką samoocenę zawodową nauczycieli, troskliwość, publiczne nagradzanie, przywódczą rolę administracji, wsparcie ze strony społeczności lokalnej. Do właściwości dydaktycznych efektywnych szkół zaliczono sześć cech: wysoką proporcję wykorzystanego czasu, częste i kontrolowane prace domowe, częstą kontrolę postępów uczniów, spójny program nauczania, zróżnicowanie metodyczne lekcji, możliwość przejmowania przez uczniów odpowiedzialności za własną naukę i za szkołę<sup>23</sup>.

Kluczowym zadaniem wczesnych badań nad efektywnością szkoły było zidentyfikowanie istniejących szkół, które odniosły sukces w kształceniu uczniów niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego rodzin, z których pochodzą. Badacze wielokrotnie znajdowali takie szkoły niezależnie od ich wielkości, jak i miejsca, w którym funkcjonują. Kolejnym zadaniem po identyfikacji szkół było określenie cech wspólnych oraz wskazanie podstaw teoretycznych (filozofii, polityki szkoły) i praktycznych (konkretnych czynności). Ostatecznie, badania prowadziły do opracowania na ich podstawie wstęp-

<sup>21</sup> S.C. Purkey, M.S. Smith, *Effective schools: A review*, The Elementary School Journal, 1983, 83(4), s. 427-452.

<sup>22</sup> T.E. Deal, A.A. Kennedy, *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*, Harmondsworth 1982, s. 15.

<sup>23</sup> B.R. Joyce, R.H. Hersh, M. McKibbin, *The Structure of School Improvement*, New York 1983, za: R.A. Arends, *Uczymy się nauczać*, s. 404-405.

nych modeli efektywnych szkół, które miały stanowić bazę do rozpoznawania przez szkoły obszarów koniecznej zmiany.

Punktem zwrotnym w badaniach efektywności szkół były wnioski przedstawione przez zespół Petera Mortimore'a, który w latach 1978-1985 był dyrektorem ds. Badań i Statystyki w Instytucie Edukacji w Londynie. Potwierdzone zostały dwa główne ustalenia z wcześniejszych prac. Pierwsze: szkoły charakteryzują się różnymi poziomami efektywności. Drugie: niektóre szkoły w centralnych dzielnicach wielkich miast, kształcące uczniów z nieuprzywilejowanych środowisk, nie tracą szansy na skuteczne promowanie ich postępów w nauce<sup>24</sup>. Zidentyfikowano szereg kluczowych czynników dotyczących zarówno procesów ogólnoszkolnych, jak i zespołów klasowych. Czynniki te były przedmiotem wnikliwych dyskusji od czasu publikacji wyników i zostały potwierdzone przez badania międzynarodowe. W efekcie dokonano przeglądu ponad 160 prób badawczych w celu wygenerowania listy czynników oddziałujących na poziomie szkoły<sup>25</sup>. Konkluzje z badań Mortimore'a zostały przedstawione podczas inauguracyjnego spotkania na pierwszym Międzynarodowym Kongresie Efektywnych Szkół (*International Congress for Effective Schools - ICSE*), który odbył się 6-8 stycznia 1988 roku w Londynie. Kongres ten był pierwszą międzynarodową platformą wymiany poglądów przedstawicieli edukacji z całego świata. Globalną społeczność tworzyli nie tylko badacze, lecz także praktycy, politycy i działacze oświatowi z ponad 80 krajów. Celem było łączenie teorii i praktyki, polityki i transformacji, przywództwa i uczenia się. Na zaplanowanych corocznych spotkaniach prezentowano osiągnięcia we wszelkich dziedzinach edukacyjnej efektywności, które miały prowadzić do zrozumienia istoty innowacji szkolnych i projektowania warunków uzyskiwania przez uczniów wysokich osiągnięć w nieznaną przecież przyszłość.

Pod koniec lat 80. XX wieku w badaniach nad efektywnością szkół na znaczeniu zyskały kwestie rozwoju i zapewnienia jakości instytucji edukacyjnych, które traktowane łącznie, coraz wyraźniej wpisywały się w zainteresowania zarówno badaczy, jak i opinii publicznej. Dotychczasowe wyniki badań obaliły pogląd, iż korekty szkolno-organizacyjne, jak i zewnętrzne regulacje same z siebie doprowadzą do wysokiej efektywności pracy szkoły zorientowanej na jakość. Wówczas oddolne wprowadzanie zmian do rzeczywistości oświatowej zostało mocno powiązane z opinią publiczną (kontrolą publiczną), a praca nauczyciela zorientowana na wypełnianie oczekiwań publicznych (społeczności lokalnej). Podejście takie sprawiło, że efektywność szkół i jakość jej pracy przestała interesować wyłącznie naukowców, poszerzając

<sup>24</sup> P. Mortimore i in., *School Matters, the Junior Years*, Wells 1988.

<sup>25</sup> P. Sammons, J. Hillman, P. Mortimore, *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*, London 1995.

krąg odbiorców badań. Oddolne wprowadzanie zmian miało także wyraźny wpływ na pracę nauczycieli i dyrekcji szkół, umacniając w szkołach strategię badań w działaniu (*action research*). Istotne jednak były wspólne wnioski z badań, które potwierdziły wpływ „ducha” szkoły, regularnego monitoringu osiągnięć, rzetelnej oceny oraz wysokiego poziomu entuzjazmu pracowniczego, czyli chęci współpracy, zgodności celów i panującej w placówce filozofii edukacji zorientowanej na sukces szkoły. Zwrócono przy tym uwagę na istotność zmiany czynników organizacyjnych, bez uwzględniania których pojedyncze innowacje czy konkretne projekty nie zmieniają szkoły, a jedynie ją upozorują<sup>26</sup>. Podejście takie stworzyło grunt pod nowy ruch: *school improvement movement*, zorientowany na doskonalenie funkcjonowania szkół<sup>27</sup>. „Jego propagatorzy, m.in. M. Fullan, podkreślali istotę kultury szkoły jako czynnika umożliwiającego wdrażanie zmian”<sup>28</sup>.

Badania efektywności szkoły zwróciły również uwagę rządów państw wysoko rozwiniętych, ponieważ wyniki sugerowały, że zmieniając szkoły można wpływać na efektywność szkolnictwa. Przyjęte założenie wzmacniało znaczenie polityki oświatowej w kreowaniu jakości szkolnej edukacji, zwłaszcza że wprowadzanie pewnych zmian, jak choćby programów, czy też autonomii szkół, nie wiązało się ze wzrostem nakładów na szkolnictwo, a raczej interpretowane było jako możliwość zastosowania oszczędności.

### Faza trzecia: w stronę rozwoju szkoły

W 1991 roku na Międzynarodowym Kongresie Efektywności i Poprawy Szkoły (ICSEI) o wymownym tytule „Którą drogą na rozdrożu?” (*Which way at the Crossroads?*) dokonano analizy ponad dwudziestu lat badań nad efektywnością szkoły jako wstępu do rozważań nad nowymi kierunkami, z którymi naukowcy będą musieli się zmierzyć w przyszłości i były to<sup>29</sup>:

- zastosowanie aparatury badawczej (pojęć i metod) w innych komponentach systemu edukacyjnego, to jest w szkołach specjalnych, szkołach policealnych oraz w szkolnictwie wyższym;

<sup>26</sup> M. Fullan, *Change Processes in Secondary Schools: Towards a More Fundamental Agenda*, Toronto 1988, za: R. Maslowski, *School Culture and School Performance*, Enschede 2001, s. 7.

<sup>27</sup> L.W. Lezotte, *Revolutionary and Evolutionary: The Effective Schools Movement*, w: <https://www.edutopia.org/pdfs/edutopia.org-closing-achievement-gap-lezotte-article.pdf>, [dostęp: lipiec 2017].

<sup>28</sup> E. Potulicka, *Nowa teoria zmiany edukacyjnej*, [w:] *Pedagogika porównawcza. Konteksty teoretyczne i praktyczne*, red. Z. Jasiński, E. Karcz, Opole 2005, s. 149.

<sup>29</sup> P. Mortimore, *School Effectiveness Research: which way at the crossroads?* *School Effectiveness and School Improvement*, 1991, 2(3), s. 261-271.

- wzmacnianie oddolnego rozwoju szkoły;
- rozwój teorii;
- włączenie lub podporządkowanie się restrukturyzacji prowadzonej przez rząd<sup>30</sup>;
- rozwój badań nad efektywnością kosztową;
- powrót do orientacji na sprawiedliwość społeczną jako celu naczelnego.

Czas pokazał, że wyznaczone linie rozwoju nie do końca ukształtowały obecny krajobraz badań szkolnej efektywności, a niektóre postulaty nadal są aktualne.

W trzeciej fazie badań przypadającej na lata 90. XX wieku ewidentnie przeniesiono ciężar z badań nad efektywnością szkół w kierunku badań nad poprawą jakości szkoły, w których badacze zwrócili szczególną uwagę na osoby bezpośrednio zaangażowane w proces dydaktyczny. Według Jaapa Scheerensa, typowe dla tego okresu było zredukowanie argumentacji do uproszczonego ekonomicznego modelu nazwanego „procesem produkcji edukacyjnej” (wejście – proces – wyjście i kontekst)<sup>31</sup>. Umocniło to kierunek badań, w którym efektywność szkoły utożsamiano już z procesem poprawy pracy szkoły (rozwojem szkoły), z naciskiem na poprawę jakości procesów wewnątrzszkolnych<sup>32</sup>.

Badania szkolnej efektywności, a w zasadzie już ruch szkolnej efektywności ewoluował i rozwijał się na podstawie coraz intensywniej organizowanych zespołach badawczych. Początek lat 90. XX wieku stanowił także eksplozję badań nad, zdefiniowaną już, kulturą organizacyjną szkoły, choć w dalszym ciągu badania były ograniczone głównie do krajów anglojęzycznych. Lista wskaźników efektywnej szkoły opracowana przez Edmonda jeszcze na przełomie lat 70. i 80. XX wieku w zasadzie wytrzymała próbę czasu i nieznacznie została zmodyfikowana oraz poszerzona w 1991 roku przez Lezotte'a jako „Siedem Korelacji Efektywnych Szkół” i były to: silne przywództwo, jasna orientacja na misję szkoły, bezpieczne i uporządkowane środowisko, klimat wysokich oczekiwań, częste monitorowanie postępów uczniów, pozytywne relacje rodziny i szkoły, możliwość uczenia się i wykorzystania przez uczniów czasu na wykonywanie zadań. Opracowany przez Lezotte'a model efektywnej szkoły stał się kamieniem węgielnym modeli rozwijanych przez innych badaczy.

Wyłaniające się z badań cechy kultury organizacyjnej efektywnej szkoły zostały określone przez J. Scheerensa jako: orientacja na osiągnięcia, misję,

<sup>30</sup> Zjawisko takie miało miejsce w części Stanów Zjednoczonych, Australii i Nowej Zelandii, a szczególnie w Anglii. Podobne tendencje były widoczne w Polsce we wprowadzanej w 1999 roku reformie systemu edukacji.

<sup>31</sup> J. Scheerens, *Effective schooling, research, theory and practice*, London 1992, s. 3.

<sup>32</sup> I. Nowosad, *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Warszawa 2003, s. 7-8.

wizję, spójne działanie, czy współpracę między uczestnikami procesu edukacyjnego<sup>33</sup>. Do podobnych wniosków doszli D.U. Levine i L.W. Lezotte<sup>34</sup> oraz P. Sammons, J. Hillman i P. Mortimore<sup>35</sup>. Levine i Lezotte zidentyfikowali dziewięć cech efektywnych szkół. Pierwszą i najważniejszą cechą jest uporządkowane, zorganizowane środowisko, związane raczej z relacjami interpersonalnymi niż z przepisami „dyscyplina bardziej wynika z przynależności i uczestnictwa, niż z zasad i kontroli”<sup>36</sup>. Inne cechy efektywnych placówek to spójność grup społecznych, współpraca, komunikacja i kolegalność. Pracownicy szkół, zdaniem badaczy, powinni pracować jako zespół, aby zapewnić poczucie jedności i spójności w relacjach z uczniami. Również ważny jest sam proces decyzyjny, który winien stać się polem negocjacji i konsensusu oraz daleko idącego zaangażowania we wspólną i jasno zdefiniowaną misję, koncentrującą się na osiągnięciach. Wszyscy członkowie społeczności szkolnej muszą być zorientowani na wspólne rozwiązywanie problemów, wyrażać chęć eksperymentowania i aktywnego poszukiwania rozwiązań, które pomogą pokonać bariery w dostępie do edukacji i uczeniu się, przede wszystkim w przypadku dzieci z problemami. Przyjęcie takiej optyki wpisuje się w mocno ugruntowany już nurt badań roli kultury szkoły w wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci i młodzieży.

Silna orientacja na rozwój procesów wewnątrzszkolnych w opracowywanych przez badaczy modelach efektywnych szkół wynikała z połączenia procesu doskonalenia i rozwoju z osiągnięciami uczniów, co stanowiło podstawę do uwzględniania różnych zmiennych, które mogły odgrywać rolę w projekcie poprawy szkoły. Promowane podejście wymagało zmiany relacji szkoła – system szkolny (szkoła – państwo) i pomyślniej modernizacji systemu w kierunku tworzenia szkołom przestrzeni do rozwoju<sup>37</sup>. Na znaczeniu zyskała autonomia szkoły, która jako kategoria badawcza dość wyraźnie pojawiła się w połowie lat 90. XX wieku w badaniach dotyczących efektywności pracy szkoły<sup>38</sup>. T. Bush publikując wyniki swoich badań w opracowaniu: *School Autonomy and School Improvement* osadził zagadnienie autonomii szkoły w po-

<sup>33</sup> J. Scheerens, *Conceptual models and theory-embedded principles on effective schooling*, *School Effectiveness and School Improvement*, 1997, 8, s. 269-310; J. Scheerens, R.J. Bosker, *The foundations of educational effectiveness*, Oxford 1997, s. 46-47.

<sup>34</sup> D.U. Levine, L.W. Lezotte, *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*, Madison 1990.

<sup>35</sup> P. Sammons, J. Hillman, P. Mortimore, *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*, London 1995.

<sup>36</sup> D.U. Levine, L.W. Lezotte, *Unusually Effective Schools*, s. 7-9.

<sup>37</sup> G. Smink, *The Cardiff conference*, *ICSIE 1991, Network News International*, 1991, 1(3), s. 3.

<sup>38</sup> Por. B. Śliwerski, *Autonomia szkół w Europie*, *Nowa Szkoła*, 2000, 2(580); I. Nowosad, *Przemiany koncepcji autonomii szkół publicznych w Europie*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Kraków 2010, s. 73-89.

wiązaniu z rozwojem jej jakości<sup>39</sup>. 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 organów (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 klimat<sup>40</sup>.

Badane przez Busha uwarunkowania efektywnej szkoły mogą prowadzić do wniosku, że społeczna organizacja szkoły stanowi dla postępu uczniów w nauce pewną dość znaczną zmienną. To zaś oznacza, że przełożenie pewnej znacznej 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 szkoły<sup>41</sup>. Jednakże w konkluzjach Bush podkreśla, że sama autonomia, choć jest warunkiem koniecznym, to jednak niewystarczającym do rozwoju efektywności 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 o przyznanej im pewnej autonomii wykazują zwiększone kompetencje decyzyjne, zwłaszcza w sprawach związanych z budżetem. Porównanie wyników obu modeli autonomii szkolnej, choć plasuje model „*grant maintained schools*” nieco wyżej, to jednak sama różnica, ujmując rzecz statystycznie, nie jest znacząca<sup>42</sup>. 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 wniosek, że istnieje powiązanie pomiędzy autonomią i zwiększeniem jakości pracy szkoły, którego jednak w żadnym przypadku w ostatecznym rozrachunku nie udało się udowodnić.

Badania nad efektywnością szkół prowadzone do lat 90. XX wieku 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

<sup>39</sup> 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.

<sup>40</sup> Tamże, s. 138.

<sup>41</sup> Tamże, s. 140.

<sup>42</sup> Tamże, s. 143.

wspólne cele, wymagania i zasady postępowania. We wnioskach podkreślano znaczenie pozytywnej współzależności podmiotów szkoły, przejawiającej się we wspólnym dochodzeniu do porozumienia, czego i jak w szkole nauczać<sup>43</sup>. W polityce edukacyjnej argumenty te stanowiły o wprowadzeniu wielu zmian: standardów edukacyjnych, ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej, prac nad programami szkolnymi oraz wprowadzania lub umacniania autonomii szkół<sup>44</sup>.

Inne badania sugerowały, że poziom osiąganego szkolnego efektywności różni się w zależności od środowiska społecznego, czyli miejsca usytuowania szkoły<sup>45</sup> lub nawet kraju, w którym przeprowadzono badania<sup>46</sup>. Uznano zatem, że skuteczność jakiegokolwiek szkoły należy rozważyć w kontekście, w którym funkcjonuje. Odsunięto wcześniejszy pogląd, iż istnieją stałe obszary wspierające efektywność szkoły i na nich wystarczy się skoncentrować. Wykazano również, że całkowite wyniki szkoły analizowane w aspekcie jej skuteczności można zmieniać w czasie oraz że szkoły uznane za skuteczne niekoniecznie muszą być tak samo skuteczne we wszystkich i tych samych obszarach<sup>47</sup>. Niektóre mogą być skuteczne w nauce, ale nie w procesie eliminowania skutków uwarunkowań społecznych lub odwrotnie<sup>48</sup>. Nie muszą również być tak samo skuteczne dla wszystkich uczniów, ponieważ różne grupy dzieci mogą w tej samej szkole osiągać różne wyniki<sup>49</sup>.

### Faza czwarta: globalizacja i umiędzynarodowienie badań

W drugiej połowie lat 90. XX wieku efektywność szkolna i poprawa pracy szkoły były już na tyle znaczące, zarówno w obszarze badań jak i praktyki szkolnej, że w zasadzie nie potrzebowały żadnego uzasadnienia. Opracowane w tymże okresie (dobrze podbudowane teoretycznie) hierarchiczne mo-

<sup>43</sup> R.A. Arends, *Uczymy się nauczać*, s. 399.

<sup>44</sup> I. Nowosad, *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania, konteksty, uwarunkowania*, Zielona Góra 2008, s. 117; B. Śliwowski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009.

<sup>45</sup> L. Blakey, A.F. Heath, *Differences between comprehensive schools: Some preliminary findings*, [w:] *Schools effectiveness: Research, policy and practice*, red. P. Cuttance, D. Reynolds, Cassell, London 1992, s. 96-121.

<sup>46</sup> J. Scheerens, B.P. Creemers, *Conceptualizing school effectiveness*, *International Journal of Educational Research*, 1989, 13(7), s. 691-706; H. Wildy, C. Dimmock, *Instructional leadership in Western Australian primary and secondary school*, Nedlands 1992.

<sup>47</sup> D. Nuttall, *Letter to The Independent*, "The Independent", 21 November 1992.

<sup>48</sup> P. Mortimore i in., *School Matters*.

<sup>49</sup> D. Nuttall i in., *Differential schools effectiveness*, *International Journal of Educational Research*, 1989, 13(7), s. 769-776.

dele efektywnej szkoły wyjaśniały istotność różnych czynników na czterech poziomach organizacji szkoły (uczniów, nauczyciela, klasy i szkoły). Zachęciły badaczy do umiędzynarodowienia badań i sprawdzenia, czy opracowane modele działają podobnie w innych kontekstach społeczno-kulturowych. Uruchomiło to rosnące zainteresowanie badaniami międzynarodowymi, które miały doprecyzować obraz procesów i uwarunkowań rozwoju szkolnej efektywności. Można przyjąć, że zapoczątkowały kolejną fazę: globalizacji i umiędzynarodowienia badań, której intensywny rozwój przypada na początek XXI wieku. Niektórzy sugerują, iż symbolicznym rozpoczęciem umiędzynarodowienia badań był rok 2000 i organizacja kongresu ICSEI po raz pierwszy w Hongkongu, czyli poza Europą i Ameryką Północną. Jednakże, wcześniejsze badania międzynarodowe uzasadniają przyjęcie drugiej połowy lat 90. XX wieku za bardziej uzasadnione. Badacze są również zgodni, że skala badań wpłynęła na silniejszy związek pomiędzy opracowanymi teoretycznymi modelami efektywnej szkoły a ich praktycznym zastosowaniem<sup>50</sup> oraz wykazała ich uniwersalność.

Początkowo uwaga została skupiona na badaniach zależności kultury organizacyjnej szkoły i jej efektywności, prowadzonych poza krajami Ameryki Północnej i Europy. Y.C. Cheng przeprowadził przekrojowe badania w Hongkongu, porównując efektywność szkół o silnej kulturze z efektywnością szkół o słabej kulturze<sup>51</sup>. Szkoły o silnej kulturze okazały się produktywne, elastyczne, łatwo adaptujące propozycje z zewnątrz i jednocześnie aktywnie oddziałujące na środowisko. Zwrócił również uwagę na siłę wpływu kultury szkoły na zdawalność egzaminów z języka chińskiego, angielskiego i matematyki. Wykazał korelację pomiędzy efektywnością szkoły o silnej kulturze z wysokim wskaźnikiem zdanych egzaminów.

W Azji interesujące badania przedstawiające związek kultury organizacyjnej szkoły i efektywności przedstawili w 1996 roku R.H. Heck i G.A. Marcoulides, którzy badając cechy kultury organizacyjnej szkół średnich w Singapurze ustalili, że szkoły o pozytywnych relacjach społecznych charakteryzują się wysoką efektywnością. Placówki wspierające innowacje i podejmowanie ryzyka zachęcają nauczycieli do udziału w procesach decyzyjnych oraz zapewniają im czas na współpracę. W efekcie osiągają lepsze wyniki<sup>52</sup>.

---

<sup>50</sup> D. Reynolds, *School effectiveness, school improvement and contemporary educational policies*, [w:] *Contemporary Educational Policy and Politics*, red. J. Demaine, London 1999, s. 65-81.

<sup>51</sup> Y.C. Cheng, *The Theory and Characteristics of School based Management*, *International Journal of Educational Management*, 1993, 7, 6, s. 6-17; Y.C. Cheng, *Function and Effectiveness of Education (In Chinese)*, Hong Kong 1995.

<sup>52</sup> R.H. Heck, G.A. Marcoulides, *School Culture and Performance: Testing the Invariance of an Organizational Model*, *School Effectiveness and School Improvement*, 1996, 7(1), s. 76-95, za: R. Maslowski, *School Culture*, s. 7-8.

Inne badania przeprowadzone po pięciu latach w Hongkongu przez N.S.K. Panga dotyczyły szkół średnich<sup>53</sup>. Pang poddał analizie relacje biurokratyczne, a także ścisłe i luźne relacje międzyludzkie wewnątrz szkoły oraz uzasadnił ich znaczenie w koordynacji działań i kierowaniu zespołem ludzi. Wysoka korelacja dotyczyła związku efektów pracy nauczycieli z wyraźną orientacją na cele, formalną komunikacją i zgodnością w podejmowaniu decyzji. Inne korzyści zauważył w istnieniu luźnych, nieformalnych relacji, które umożliwiały i wspierały rozwój zawodowy nauczycieli oraz ich autonomię. Adekwatnie, relacje biurokratyczne odzwierciedlały takie formalne metody koordynacji pracy zespołu, jak kontrola biurokratyczna i stabilność działania. Z kolei, relacje kulturowe nawiązywały do nieformalnych metod pracy zespołu przez aktywne uczestnictwo, zaangażowanie i współpracę, kolegialność, czy też zorientowanie na osiągnięcia. Badanie Panga wskazało kierunek rozwoju efektywnej szkoły przez budowanie strategii pracy dyrektora z zespołem nauczycielskim opartej na wartościach kulturowych i luźnych relacjach między nauczycielami.

Spółeczność międzynarodowa coraz częściej podejmowała obszerne projekty, które wykazały skuteczność wypracowanych narzędzi pomiaru i możliwość zastosowania rozbudowanych hierarchicznych modeli efektywnej szkoły w różnych kontekstach społeczno-kulturowych. Przykładem takiego podejścia były badania przeprowadzone w dziewięciu krajach Europy, Ameryki Północnej, Azji, Bliskiego Wschodu i krajów Pacyfiku. Wyniki przedstawili w 1995 roku na międzynarodowym kongresie ICSEI David Reynolds, Jaap Scheerens i Sam Stringfield, których opinie dostarczyły podbudowy do teoretycznej analizy kontekstu, w jakim rozwijał się światowy nurt efektywności i rozwoju szkoły. W 1998 roku na kolejnym kongresie ICSEI w Manchesterze na temat *Reaching out to all learners* nie odrzucano istotności wniosków z raportów krajowych, jednak podjęto próbę podsumowania ich w perspektywie międzynarodowej, zwiększając zarówno liczbę, jak i różnorodność uczestniczących państw. Zachęcano również nauczycieli do pracy nad rozwojem szkolnej efektywności. Pojawiały się też deklaracje nowych państw z zamiarem wdrażania modeli efektywnych szkół w aspekcie procesu rozwoju szkoły i wykorzystania doświadczeń wypracowanych przez inne kraje. W rezultacie u progu nowego tysiąclecia powstało opracowanie: *Świat różnicy w efektywności i rozwoju szkoły*<sup>54</sup> (*A World of Difference in Effectiveness and Improvement*), w którym zawarto łącznie ponad 20 rapor-

<sup>53</sup> N.S.K. Pang, *Organizational Cultures of Excellent Schools in Hong Kong*, San Diego, CA, April 13-17, 1998, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.897.855&rep=rep1&type=pdf>

<sup>54</sup> Por. T. Townsend, P. Clarke, M. Ainscow, *Third Millennium Schools: prospects and problems for school effectiveness and school improvement*, [w:] *Third Millennium Schools: A World of Difference*

tów krajowych zarówno państw biorących już wcześniej udział w porównaniach, jak i nowych ze Skandynawii, Pacyfiku, Azji, Afryki i Ameryki Południowej. Po raz pierwszy pojawiła się możliwość oglądu kondycji szkoły nie tylko w krajach bogatych, rozwiniętych, gdzie badania nad skutecznością szkoły i poprawą jakości jej pracy były dobrze rozwinięte zarówno na poziomie teorii jak i praktyki, ale również miały polityczne poparcie. Udało się również ocenić postępy krajów, w których badania nad efektywnością szkół dopiero się zaczynały i stanowiły stosunkowo nowy kierunek poszukiwań. Wnioski i doświadczenia różnych krajów zostały opublikowane w międzynarodowym podręczniku badań efektywności szkolnej<sup>55</sup>.

W międzynarodowy kontekst badań nad efektywnością szkoły wpisują się również badania PISA, które po raz pierwszy podjęto w roku 2000<sup>56</sup>. Pozwalają one interpretować zagadnienie efektywności z perspektywy organizacji szkolnego życia i relacji pomiędzy podmiotami edukacji. Badania PISA wnikając w kontekst edukacji szkolnej podejmują wiele zagadnień ukazujących specyfikę uwarunkowań szkolnych i rodzinnych uczniów różnych państw<sup>57</sup>. 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 powierzchowności. Jednakże, dla społeczności międzynarodowej wyniki te stanowią inspirację do dalszych badań. Badań, które uwzględnią zróżnicowane i dokładne podejście do problemu, przedstawią jego ocenę przez pozostałe osoby związane ze szkołą, a tym samym zaprezentują rzeczywisty obraz uwarunkowań efektywności na poziomie szkoły, jak i systemów szkolnych. Publikacja *Poprawa szkół i syste-*

---

*in Effectiveness and Improvement*, red. T. Townsend, P. Clarke, M. Ainscow, The Netherlands: Lisse 1999.

<sup>55</sup> C. Teddlie, D. Reynolds, *International handbook of school effectiveness research*, London – New York 2000.

<sup>56</sup> OECD, *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*, Paris 2001, s. 349.

<sup>57</sup> PISA (*Programme for International Student Assessment* – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) jest wspólnym przedsięwzięciem wielu krajów, które zostało zainicjowane w 1997 roku. Warto zwrócić uwagę na rosnącą liczbę państw uczestniczących w badaniu. Fakt ten przemawia zarówno za umocnieniem przyjętego kierunku badań, jak również politycznym ich poparciem. Pierwsze badanie PISA zrealizowano w 2000 roku i przeprowadzono w 32 krajach. W kolejnych, 3-letnich edycjach liczba uczestniczących państw i regionów (w przypadku Chin) stale rosła i wynosiła: w 2003 – 42, 2006 – 56, 2009 – 64, 2012 – 65, 2015 – 72. Można przyjąć, że program PISA zorientowany jest na efektywność systemów szkolnych, bowiem bada wiedzę i umiejętności 15-latków, ważną z perspektywy wyzwań, z jakimi przyjdzie im się zmierzyć w dorosłym życiu. Kluczowe jest tu pojęcie „alfabetyzmu” (*literacy*), odnoszące się do „zdolności stosowania wiedzy i umiejętności, analizowania, argumentowania i efektywnego komunikowania w procesie stawiania, rozwiązywania i interpretowania problemów w różnych sytuacjach” (OECD 2003:23). Szerzej: <http://www.ibe.edu.pl>

mów edukacyjnych: perspektywy międzynarodowe dostarczyła dalszych dowodów na zainteresowanie i rozwój międzynarodowych badań efektywności szkolnej i rozwoju szkoły<sup>58</sup>.

### Faza piąta: efektywność szkoły w płynnej rzeczywistości

Wejście w nowe stulecie XXI wieku stanowiło umowny początek kolejnej fazy w badaniach efektywności szkoły, który skupił się na niespotykanej dotąd w otaczającej nas rzeczywistości dynamice procesów i tempie zmian. Odrzucono pogląd, że czynniki wpływające na osiągnięcia uczniów są stałe i niezmiennie, i przyjęto trzy kluczowe założenia. Po pierwsze, cechy szkół i nauczycieli zmieniają się z czasem. Po drugie, wpływ tych czynników może się zmieniać w zależności od tego jak je mierzymy, czyli od stosowanego pomiaru. No i trzecia kwestia, czynniki te mogą mieć zróżnicowany wpływ na różne grupy uczniów. Przyjęte założenia wpłynęły na rozumienie badań nad efektywnością szkoły jako układu dynamicznego – pełnego różnych powiązań i uwarunkowań, a nie statycznego układu relacji. Edukacja przestała być postrzegana jako z natury stabilny układ porozumień, a bardziej jako złożony z różnych „poziomów” system oddziałujących czynników i osiągających zmienne efekty<sup>59</sup>. Zastosowanie dynamicznej perspektywy wniosło do badań nad efektywnością nowsze formy analiz statystycznych pozwalających na ustanowienie pośrednich i bezpośrednich relacji między czynnikami edukacyjnymi a osiągnięciami uczniów<sup>60</sup>.

Kluczową kategorią stała się zmiana. Dokonując analizy efektywnych systemów szkolnych i podejmowanych strategii zarządzania zmianą na szczeblu szkoły i całego systemu, Helmut Fend zwraca uwagę na bardzo interesujące zjawisko. Z jednej strony podkreśla rangę działań skoncentrowanych na zapewnieniu kontroli jakości, w tym centralne formułowanych standardów i zewnętrznej kontrolę. Szkoła, jak uzasadnia, nie może być miejscem swobodnej ewaluacji, a zapewnienie jakości nie dotyczy jedynie osób bezpośrednio zaangażowanych w proces kształcenia. Choć i w tym miejscu należy pamiętać, że działania kontrolne mają granicę oddziaływania, po przekroczeniu której stają się nieproduktywne i prowadzą do redukcji motywacji współpracowników

<sup>58</sup> Por. J.H. Chrispeels, A. Harris, *Conclusion: Future directions for the field*, [w:] *Improving schools and educational systems: International perspectives*, red. A. Harris, J.H. Chrispeels, London – New York 2006, s. 295-307.

<sup>59</sup> B. Creemers, L. Kyriakides, *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*, London – New York 2008.

<sup>60</sup> Jako przykład można tu wskazać na rosnącą popularność *Structural Equation Modelling* (SEM).

oraz minimalistycznej kalkulacji zysków i strat. Dlatego, drugim ważnym elementem obok zabezpieczenia jakości jest wysoka rozbudowa systemów wspierających o zasięgu zarówno ogólnym, jak i specjalistycznym. Fend podkreśla, że istotne są tu zarówno pojedyncze przedsięwzięcia, jak i działania długoterminowe<sup>61</sup>. I choć zasób możliwości jest znany, to jednak podstawowy problem stanowi integracja poszczególnych przedsięwzięć w spójną koncepcję. Można przyjąć, że aby zmiany dokonujące się na różnych poziomach systemu, a przede wszystkim w szkole, były efektywne i ważne, zarówno dla jednostek jak i społeczeństwa, powinny zachodzić przy równoczesnym współistnieniu kontroli i wsparcia. Działania (zmiany) ukierunkowane na poprawę i zapewnienie jakości muszą zatem oznaczać nie tylko autonomię społeczności szkolnej w podejmowaniu decyzji, lecz także rozbudowę struktury bodźców motywacyjnych prowadzących do możliwie najefektywniejszego oddziaływania na innych płaszczyznach systemu oświaty, umacniając odpowiedzialność wszystkich za oświatę.

Bezsprzecznie, systemy szkolne preferujące oddolne strategie inicjowania zmian cechuje elastyczność i zmienność. Procesy tak organizowane wzmacniają możliwość szybkiego uzyskania informacji zwrotnej. Wprowadzanie zmian na poziomie szkoły jest dokonywane przez osoby bezpośrednio związane z jej pracą i może być zainicjowane wraz z nowym rokiem szkolnym. Wówczas rośnie znaczenie kontroli w formie monitorowania systemu edukacji, standardów edukacyjnych, czy też ewaluacji. Zagadnienia te po roku 2000 stanowiły centralne ogniwo debat oświatowych w krajach wysokorozwiniętych. W dyskusjach tych pojawia się wyraźnie pytanie o kontrolę, zwłaszcza o narzędzia pozwalające na zebranie rzetelnych informacji na temat jakości placówek oświatowych, które mogłyby być systematycznie ulepszone i w efekcie przekładać się na systematyczną poprawę jakości pracy szkoły.

Interesującą perspektywę w obszarze badań nad efektywnością szkoły w zmiennym otoczeniu ukazują wywody J. Scheerensa<sup>62</sup>. Efektywność szkoły przedstawia pod kątem związku z różnymi typami wzorów autonomii szkolnej i regulacji szkolnych, które zostały w różnych krajach wprowadzone lub wzmocnione. Podkreśla on, 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 prze-

<sup>61</sup> H. Fend, *Najlepsza polityka oświatowa czy najlepszy kontekst uczenia się?* [w:] *Szkola w Niemczech. Rozwój – autonomia – środowisko*, red. I. Nowosad, A. Sander, Toruń 2009, s. 15-33.

<sup>62</sup> J. Scheerens, *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*, Dordrecht – Heidelberg – New York – London 2015. Warto zwrócić uwagę na podstawy przygotowanego przez J. Scheerensa dynamicznego modelu efektywnej szkoły, opracowanego we wcześniejszych latach. Por. J. Scheerens, *Conceptual Models and Theory – Embedded Principles on Effective Schooling*, *School Effectiveness and School Improvement*, 1997, 8, 3, s. 269-310.

widywalnym charakterze środowiska szkolnego. W związku z tym oczekuje się, że organizacje edukacyjne, jeśli będą chciały pozostać efektywne, zostaną zmuszone do wprowadzenia bardziej organicznej struktury<sup>63</sup>.

Przemyślenia Scheerensa<sup>64</sup> przedstawiają istotne wytyczne do badań uwzględniających zagadnienia szkolnej efektywności. Już na samym początku autor dość prowokacyjnie zaznacza, że ani związek pomiędzy istniejącymi modelami, czy podstawami teoretycznymi i istniejącą wiedzą empiryczną, ani też rozpowszechnianie jak najbardziej produktywnych i wiele obiecujących założeń teoretycznych nie wywierają wpływu na przyszłe badania. Stwierdza bowiem, że owe modele teoretyczne, mające stanowić podstawę takich badań, stały się o wiele bardziej skomplikowane i kompleksowe. W nawiązaniu do tej perspektywy sformułowano konieczny kierunek prowadzenia dalszych badań na drodze analiz kompleksowych struktur przyczynowych, wielopłaszczyznowych i dynamicznych procesów<sup>65</sup>, wyznaczając tym samym interesujące obszary do dalszych poszukiwań, opierających się na możliwych rozwiązaniach modelowych:

- wyższe poziomy ułatwiają aktywność na niższych poziomach (z różnorodnymi możliwościami interpretowania); ukrywa to jednak w sobie pewne alternatywne interpretacje, jak na przykład oddziaływania różnych kontekstów;
- odzwierciedlenie się założeń/warunków czy 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 procesów leżą wyprowadzone przez Scheerensa zasady teoretyczne. Na pierwszym miejscu wymienia *paradygmat racjonal-*

<sup>63</sup> Tamże, s. 294.

<sup>64</sup> I. Nowosad, *Autonomia szkoły publicznej*, s. 170-181.

<sup>65</sup> Jako przykłady Scheerens podaje model QAIT/MACRO, za: J. Scheerens, R. Bosker, *The Foundations of Educational*, s. 48. Nazwa QAIT pochodzi od pierwszych liter: **q**uality, **a**ppropriateness, **i**ncentive, **t**ime of instruction; special education, bilingual education, etc. oraz MACRO: **m**eaningful goals, **a**ttention to academic functions, **c**oordination, **r**ecruitment and training, **o**rganization. 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*, s. 49.

ności, według którego zachowanie wyznaczają pewne preferowane cele, które przyjmuje się jako optymalny wybór pomiędzy alternatywami na drodze osiągnięcia zgodności indywidualnych preferencji oraz celów organizacji<sup>66</sup>.

Jako drugą wymienia zasadę *powiązania ze sobą planowania i biurokratycznej strukturyzacji* (Synoptic Planning and Bureaucratic Structuring). Organizacje formułują cele i instrumenty kontroli ukierunkowane na działanie, stopniowe, systematyczne osiąganie średnio- i długoterminowych celów, zgodność treści i metod nauczania oraz kontrolę postępów uczniów w nauce (przede wszystkim na podstawie obiektywnych testów). Zasada ta dotyczy głównie planowania programu szkolnego, podręczników i planów nauczania, jednak nie uwzględnia motywacji osób biorących w tym udział i ich kreatywnych poglądów<sup>67</sup>.

Trzecią zasadą wyprowadzoną teoretycznie jest *wprowadzanie zgodności struktur i przypadkowych możliwości* (zależność od niepewnych, nieprzewidywalnych wydarzeń), które 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 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 bardziej efektywne niż można to obecnie odczytać z wyników badań nad efektywnością szkolną<sup>68</sup>.

Czwarta zasada jest ujęta jako *wprowadzanie w zgodność indywidualnych i związanych z organizacją racjonalności* (Alignment of Individual and Organizational Rationality)<sup>69</sup>. Łączy ona w sobie pewien (mikro-) polityczny obraz organizacji, udział skierowanej na zadania aktywności różnych aktorów, który jest przyjmowany jako zmienna wyjaśniająca, a 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.

<sup>66</sup> J. Scheerens, R. Bosker, *The Foundations of Educational*, s. 270.

<sup>67</sup> Tamże, s. 271-276.

<sup>68</sup> Tamże, s. 284-290; J. Scheerens, *Conceptual Models and Theory-Embedded*, s. 295.

<sup>69</sup> J. Scheerens, R. Bosker, *The Foundations of Educational*, s. 276-280.

Piątą zasadą jest *reagujące na informacje zwrotne (retroaktywne) planowanie i ucząca się organizacja* (Retroactive Planning and the Learning Organization)<sup>70</sup>. Planowanie odbywa się tu krok po kroku i skierowane jest na uzyskanie pozytywnych zmian; różnica pomiędzy aktualnymi osiągnięciami a ich 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 przejście 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 na przykład 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, zwiększona uwaga na wewnętrzny rozwój jednostek, skierowanie uwagi na uwarunkowania 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 zewnętrznymi opracowanymi strukturalnymi programami, które szkoły przejmują i uzupełniają. Druga akcentuje działania zorientowane na ewaluację i monitorowanie. W tym rozumieniu będą określone cele do osiągnięcia, a same procesy pozostawione szkołom do wolnego wyboru. Szkoły prowadzą same ewaluację i sporządzają sprawozdania. Godna zwrócenia uwagi jest wyeksponowana zasada „*subsidiarności*”, 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 *subsidiarności* uważa się 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 czynni-

<sup>70</sup> Tamże, s. 280-284.

ków organizacyjnych z wyższych poziomów na osiągnięcia szkolne uczniów oraz na pośredni wpływ na pracę kadry pedagogicznej i zespołu uczniów (klas szkolnych)<sup>71</sup>.

Jednakże, zasada subsydiarności zwraca uwagę na rodzaj właściwego postępowania kontrolnego. Analizy i badania empiryczne Scheerensa pokazały, że selekcja, rekrutacja i kontrola wyników wykształcają się jako obszary kluczowe zarówno kontroli, jak i służenia pomocą ze strony wyższych poziomów. Zatem, przyjęcie zalecanego postępowania gwarantuje wystarczające wsparcie i koordynację, by utrzymać organizację na właściwej drodze i jednocześnie zapewnić aktorom duży obszar autonomii<sup>72</sup>. 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 odgrywa w tym przypadku dużo mniejsze znaczenie. Scheerens i Bosker planowali dołączyć do tego 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*)<sup>73</sup> oraz jako organizacje nastawione na osiąganie wyników (*output-driven organizations*)<sup>74</sup>. W tym ujęciu mieszczą się obszary wolnego działania oraz 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.

## Podsumowanie

Badania nad efektywnością szkoły podważyły jej bezbronność wobec siły oddziaływań społecznych. W latach 70. XX wieku przeciwstawiono się przekonaniu, że „edukacja nie jest w stanie zrekomensować różnic społecznych”<sup>75</sup> i podjęto próby poszukiwania obszarów w organizacji społecznej

<sup>71</sup> Tamże.

<sup>72</sup> Tamże, s. 310.

<sup>73</sup> 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, 6, s. 67-96.

<sup>74</sup> J. Scheerens, R. Bokser, *The Foundations of Educational*, s. 312-313.

<sup>75</sup> B. Berstein, *Education cannot compensate for society*, *New Society*, 1970, 15(387), s. 344-347.

szkoły oddziałujących na jakość i efektywność procesów wewnątrzszkolnych. Badacze efektywności szkolnej jako pierwsi odrzucili założenie, że słaby poziom edukacji szkolnej jest skutkiem problemów poszczególnych dzieci i ich rodzin, eliminując „obwinianie ofiary za niedociągnięcia szkoły”. Szczególna intensywność badań przypadła jednak na lata 90. XX wieku i od tego czasu tylko rosła, wnosząc nowe argumenty i umacniając dyskurs o jakości edukacji w krajach zachodnich<sup>76</sup>. Wyniki badań efektywności szkolnej stały się z czasem wyraźnymi argumentami przyjmowanymi przez decydentów reformujących systemy edukacji lub tylko pewne jego obszary w celu poprawy jakości edukacji.

Koniec lat 90. XX wieku zdominował pogląd, że panujący w szkole klimat, czy szerzej rozumiana kultura organizacyjna szkoły, stanowi nie tylko istotny wyznacznik jakości instytucji, lecz w znacznym stopniu determinuje postawy i zachowania uczestników procesu edukacyjnego. Niemniej, w literaturze trudno znaleźć uznane i udokumentowane wyniki badań empirycznych potwierdzające jednoznaczny wpływ kultury organizacyjnej na jakość szkoły. Owszem, w opracowaniach anglojęzycznych istnieją takie badania, jednak natychmiast po ich opublikowaniu poddano je surowej krytyce przez innych badaczy i kwestionowano<sup>77</sup>. Scheerens i Bosker utrzymują, iż oddziaływanie czynników organizacyjnych mogło w przeszłości być przecenione, jako że istnieją rozbieżności pomiędzy wynikami analiz jakościowych i ilościowych. Ich zdaniem, nie oznacza to oczywiście, że wczesne badania nie wykryły żadnych istotnych uwarunkowań. Jednak w wyjaśnieniu tej kwestii opowiadają się za badaniami efektywności szkoły, które powinny być lepiej podbudowane teoretycznie i metodologicznie<sup>78</sup>.

Przeгляд faz rozwoju badań oraz całego ruchu na rzecz efektywności szkół ukazuje, jak z biegiem lat zmieniało się podejście do badań. Opracowane wnioski i tworzone nowe podstawy teoretyczne modyfikowały sposób postrzegania szkolnej efektywności. Badacze odrzucili perspektywę historyczną i założenie, że dobre lub złe szkoły określa status społeczno-ekonomiczny środowiska, w którym się znajdują. Swoją uwagę skierowali początkowo na szkoły, które potrafiły zwiększyć szanse uczniów ze środowisk o niskim kapitale kulturowym i materialnym, by z czasem dojść do bardziej ogólnych wniosków i opracowania uniwersalnych rozwiązań – modeli efektywnych szkół. Innym punktem zwrotnym były analizy osiągnięć uczniów nie w ka-

<sup>76</sup> G. Weiner, *Auditing failure: moral competence and school effectiveness*, British Educational Research Journal, 2002, 28(6), s. 789-804.

<sup>77</sup> R. Slee, G. Weiner, S. Tomlinson, *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement*, London 1998; M. Thrupp, *Schools Making a Difference: Let's Be Realistic! School Mix, School Effectiveness, and the Social Limits of Reform*, London 1999.

<sup>78</sup> J. Scheerens, R.J. Bosker, *The foundations of educational effectiveness*, s. 304.

tegoriach bezwzględnych, lecz wartości dodanej. Badania tego obszaru wykazały różnice pomiędzy efektywnością szkolną a poprawą sytuacji szkolnej.

Choć w analizie szkolnej efektywności wczesne badania odnosiły pojęcie nierówności do wpływów pochodzenia społecznego, to jednak z czasem zaczęto zwracać uwagę na: płeć, pochodzenie etniczne, niepełnosprawność, czy strukturę rodziny. Ponadto, wczesne interpretacje efektywnej szkoły ewidentnie odnosiły się do opanowania przez uczniów niezbędnej wiedzy ujętej w programach nauczania (głównie czytania i arytmetyki). Z biegiem lat poszerzono ten obszar o umiejętności rozwiązywania problemów, umiejętności myślenia wyższego rzędu, kreatywność i zdolności komunikacyjne. Innym symptomem wczesnych badań efektywności szkoły była ich koncentracja na pojedynczej szkole jako jednostce zmiany, późniejszych – wszystkich poziomów instytucjonalnej organizacji edukacji formalnej (mikro, mezo i makro). Przyjęto również, że poprawę szkoły widoczną we wzroście osiągnięć uczniów można uzyskać przy silnym wsparciu agend lokalnych (gminy, powiatu). Można założyć, że współczesnym wyzwaniem stają się zmiany i poprawa efektywności wszystkich szkół, utożsamiana z efektywnością systemu szkolnego.

Ważny aspekt w rozwoju współczesnego ujęcia efektywnej szkoły stanowią teorie zarządzania organizacyjnego, które otwierały nie tylko nowe pola badawcze, lecz niosły także argumenty dla polityki edukacyjnej. Koncepcje decentralizacji i podmiotowości, zasady zarządzania jakością totalną (*total quality management*) oraz teoria zmiany importowane do kultury organizacyjnej ukształtowały współczesne rozumienie efektywności szkoły i jej nierozzerwalny związek z koniecznością dążenia szkoły do ciągłej poprawy (zmiany/rozwoju). Wynikało to z przejścia od interpretowania efektywności w prostym modelu zorientowanym na „produkcję” (wejście, proces, wyjście, kontekst) do tworzenia modeli bardziej skomplikowanych, uwzględniających dynamikę wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu.

## BIBLIOGRAFIA

- Arends R.A., *Uczymy się nauczać*, przekł. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Averch H.A. i in., *How Effective is Schooling-T. A-Critical Review of Research*, Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, New Jersey 1974.
- Bernstein B., *Education cannot compensate for society*, *New Society*, 1970, 15(387).
- Blakey L., Heath A.F., *Differences between comprehensive schools: Some preliminary findings*, [w:] *Schools effectiveness: Research, policy and practice*, red. P. Cuttance, D. Reynolds, Cassell, London 1992.

- Brookover W.B., Lezotte L.W., *Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement*, Michigan State University, Michigan 1977.
- Brookover W.B., Beady C., Flood P., Schweitzer J., Wisenbaker J., *School social system and student achievement: Schools can make a difference*. Praeger, New York 1979.
- Bush T., *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.
- Cheng Y.C., *The Theory and Characteristics of School based Management*, International Journal of Educational Management, 1993, 7, 6.
- Cheng Y.C., *Function and Effectiveness of Education (In Chinese)*, Wide Angle Press, Hong Kong 1995.
- Chrispeels J.H., Harris A., *Conclusion: Future directions for the field*, [w:] *Improving schools and educational systems: International perspectives*, red. A. Harris, J.H. Chrispeels, Routledge, London – New York 2006.
- Coleman J.S., Campbell E.Q., Hobson C.J., McPartland J., Mood A.M., Weinfeld F.D., York R.L., *Equality of Educational Opportunity*, US Government Printing Office, Washington D.C. 1966.
- Creemers B., Kyriakides L., *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*, Routledge, London – New York 2008.
- Creemers B.P.M., *The effective classroom*, Cassell, London 1994.
- Deal T.E., Kennedy A.A., *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*, Penguin Books, Harmondsworth 1982.
- Edmonds R., *Effective Schools for the Urban Poor*, Educational Leadership, 1979, 37.
- Edmonds R., *Programs of School Improvement: An Overview*, Educational Leadership, December 1982, w: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198212\\_edmonds.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198212_edmonds.pdf) dostep: lipiec 2017.
- Euridice, *School Autonomy in Europe Policies and Measures*, Brussels 2007.
- Fend H., *Najlepsza polityka oświatowa czy najlepszy kontekst uczenia się?* [w:] *Szkola w Niemczech. Rozwój – autonomia – środowisko*, red. I. Nowosad, A. Sander, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Fleming T., Raptis H., *School Improvement in Action: Case Studies from British Columbia*, Society for the Advancement of Excellence in Education, October 2004, Research Series 21A.
- Fullan M., *Change Processes in Secondary Schools: Towards a More Fundamental Agenda*, Unpublished document, University of Toronto, Toronto 1988.
- Goldstein H., *Methods in school effectiveness research*, School Effectiveness and School Improvement, 1997, 8.
- Goldstein H., *The Statistical procedures in Fifteen Thousand Hours. Fifteen Thousand Hours: a discussion. B. Tizard*, Institute of Education, London 1980.
- Gray D.L., Smith A.E., *Case Studies in 21st Century School Administration: Addressing Challenges for Educational Leadership*, Sage, Thousand Oaks – London – New Delhi 2007.
- Handy Ch., *Schools for life and work*, [w:] *Living Education: Essays in Honour of John Tomlinson*, red. P. Mortimore, V. Little, Paul Chapman Publishing, London 1997.
- Handy Ch., Aitken R., *Understanding Schools as Organizations*, Penguin, Harmondsworth 1986.
- Heck R.H., Marcoulides G.A., *School Culture and Performance: Testing the Invariance of an Organizational Model*, School Effectiveness and School Improvement, 1996, 7(1).
- Jencks Ch. i in., *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Christopher, Basic Books, New York 1972.

- Joyce B.R., Hersh R.H., McKibbin M., *The Structure of School Improvement*, Longan, New York 1983.
- Levine D.U., Lezotte L.W., *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*, WI: National Center for Effective Schools Research and Development, Madison 1990.
- Lezotte L.W., *Revolutionary and Evolutionary: The Effective Schools Movement*, w: <https://www.edutopia.org/pdfs/edutopia.org-closing-achievement-gap-lezotte-article.pdf>, [dostęp: lipiec 2017].
- Maslowski R., *School culture and school performance. An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*, Enschede, Twente University Press, Enschede 2001.
- Mortimore P., *School Effectiveness Research: which way at the crossroads?* School Effectiveness and School Improvement, 1991, 2(3).
- Mortimore P., *Can Effective Schools Compensate for Society?* [w:] *Education: Culture, Economy, and Society*, red. A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A.S. Wells, Oxford University Press, Oxford – New York 1997.
- Mortimore P., Sammons P., Stoll L., Lewis D., Ecob R., *School Matters, the Junior Years*, Open Books, Wells 1988.
- Nowosad I., *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2003.
- Nowosad I., *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania, konteksty, uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008.
- Nowosad I., *Przemiany koncepcji autonomii szkół publicznych w Europie*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Nuttall D., *Letter to The Independent*, "The Independent", 21 November 1992.
- Nuttall D., Goldstein H., Prosser R., Rasbash J., *Differential schools effectiveness*, International Journal of Educational Research, 1989, 13(7).
- OECD, *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*, Paris 2001.
- Ornstein A.S., Hunkins F.P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, przekł. K. Krużewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Pang N.S.K., *Organizational Cultures of Excellent Schools in Hong Kong*, Annual Meeting of the American Educational Research Association San Diego, CA, April 13-17, 1998, w: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.897.855&rep=rep1&type=pdf>
- Potulicka E., *Nowa teoria zmiany edukacyjnej*, [w:] *Pedagogika porównawcza. Konteksty teoretyczne i praktyczne*, red. Z. Jasiński, E. Karcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.
- Purkey S.C., Smith M.S., *Effective schools: A review*, The Elementary School Journal, 1983, 83(4).
- Raptis H., Fleming T., *Reframing Education: How to Create Effective Schools*, C.D. Howe Institute Commentary, Howe Institute, Toronto 2003, October, 188.
- Reynolds D., *School effectiveness, school improvement and contemporary educational policies*, [w:] *Contemporary Educational Policy and Politics*, red. J. Demaine, Macmillan, London 1999.
- Rutter M., Maughan B., Mortimore P., Ouston J., Smith A., *Fifteen Thousand Hours: Secondary schools and their effects on children*, Open Books, London 1979.
- Sammons P., Hillman J., Mortimore P., *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*, Report by the Institute of Education, University of London, Office for Standards in Education, London 1995.

- Scheerens J., *Effective schooling, research, theory and practice*, Cassell, UK: London 1992.
- Scheerens J., *Conceptual models and theory – embedded principles on effective schooling*, School Effectiveness and School Improvement, 1997, 8.
- Scheerens J., *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*, Springer, Dordrecht – Heidelberg – New York – London 2015.
- Scheerens J., Bosker R.J., *The foundations of educational effectiveness*, Elsevier Science, UK: Oxford 1997.
- Scheerens J., Creemers B.P., *Conceptualizing school effectiveness*, International Journal of Educational Research, 1989, 13(7).
- Slee R., Weiner G., Tomlinson S., *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement*, Falmer Press, London 1998.
- Smink G., *The Cardiff conference*, ICSIE 1991, Network News International, 1991, 1(3).
- Stringfield S.C., *Attempting to enhance students' learning through innovative programs: The case for school evolving into high reliability organizations*, School Effectiveness and School Improvement, 1995, 6.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Śliwerski B., *Autonomia szkół w Europie*, Nowa Szkoła, 2000, 2(580).
- Teddlie C., Reynolds D., *International handbook of school effectiveness research*, Falmer, London – New York 2000.
- Thrupp M., *Schools Making a Difference: Let's Be Realistic!: School Mix, School Effectiveness, and the Social Limits of Reform*, Open University Press, London 1999.
- Townsend T., Clarke P., Ainscow M., *Third Millennium Schools: prospects and problems for school effectiveness and school improvement*, [w:] *Third Millennium Schools: A World of Difference in Effectiveness and Improvement*, red. T. Townsend, P. Clarke, M. Ainscow, Swets and Zeitlinger, The Netherlands: Lisse 1999.
- Weiner G., *Auditing failure: moral competence and school effectiveness*, British Educational Research Journal, 2002, 28(6).
- Wildy H., Dimmock C., *Instructional leadership in Western Australian primary and secondary school*, University of Western Australia, Nedlands 1992.