

EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM

AUTONOMIA

pod redakcją
Grzegorza Mazurkiewicza



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
JAGIELLOŃSKIEGO

**EWALUACJA
W NADZORZE PEDAGOGICZNYM
AUTONOMIA**

EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM

AUTONOMIA

**pod redakcją
Grzegorza Mazurkiewicza**

**WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
JAGIELLOŃSKIEGO**

Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap II w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

SEKRETARZ REDAKCJI *Hanna Cieślak*

PROJEKT OKŁADKI *Mateusz Kołek*

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji
Wydanie I, Kraków 2010
All rights reserved

Książka, ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowywana bez pisemnej zgody Wydawcy. W sprawie zezwoleń na przedruk należy zwracać się do Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ISBN 978-83-233-3017-2

Strona internetowa projektu: www.npseo.pl



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-631-18-81, 12-631-18-82, fax 12-631-18-83
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98
tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl
Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

SPIS TREŚCI

	WPROWADZENIE	7
Grzegorz Mazurkiewicz	PO CO SZKOŁOM EWALUACJA?	9
Henryk Mizerek	EFEKTYWNA AUTOEWALUACJA W SZKOLE – JAK JĄ SENSOWNIE ZAPROJEKTOWAĆ I PRZEPROWADZIĆ?	19
Jaap van Lakerveld	DIALOG I ROZWÓJ W EWALUACJI	63
Beata Ciężka	PLANOWANIE EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ W SZKOLE (PLACÓWCE) WRAZ Z PRZYKŁADAMI PROJEKTÓW EWALUACJI	83
Stefan Wlazło	ORGANIZOWANIE EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ W CELU DOSKONALENIA JAKOŚCI PRACY SZKOŁY	109
Trevor Davies	SZKOŁY JAKO ŚRODOWISKA ROZWOJU KREATYWNOŚCI	127
	O AUTORACH	139

WPROWADZENIE

Publikacja, którą mają Państwo przed sobą, to rezultat współpracy osób zaangażowanych w projekt pod tytułem *Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II*.

W ramach Programu Operacyjnego „Kapitał Ludzki” na lata 2007–2013, w priorytecie – wysoka jakość systemu oświaty zaplanowano działanie „Modernizacja systemu nadzoru pedagogicznego”. Jego celem jest stworzenie systemu nadzoru, który w autentyczny sposób wesprze szkoły (i inne placówki oświatowe) w rozwoju, a dzięki dostarczaniu informacji o całym systemie oświatowym ułatwi prowadzenie polityki edukacyjnej w Polsce. W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 2009 roku przedstawiono kluczowe zagadnienia i decyzje związane z wprowadzaniem w życie nowego modelu nadzoru pedagogicznego. Jedną ze zmian jest rozdzielenie trzech funkcji nadzoru pedagogicznego: kontroli przestrzegania prawa, wspomagania pracy szkół i placówek oraz nauczycieli w zakresie ich działalności, a także ewaluacji działalności edukacyjnej szkół i placówek. Ponadto proponuje się dwie formy ewaluacji: zewnętrzną i wewnętrzną. To właśnie ewaluacja wewnętrzna jest przedmiotem rozważań zamieszczonych w niniejszym tomie.

Przedstawiamy Państwu trzeci, i ostatni, z tomów publikacji *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, który zawiera serię prac traktujących o różnych aspektach ewaluacji wewnętrznej prowadzonej przez dyrektorów i nauczycieli oraz jej relacji do ewaluacji zewnętrznej prowadzonej przez wizytatorów do spraw ewaluacji.

Tom otwiera rozdział **Grzegorza Mazurkiewicza**, w którym autor przedstawia znaczenie wymagań państwa wobec szkół oraz prowadzi rozważania na temat potencjalnych zagadnień poddawanych ewaluacji wewnętrznej. **Henryk Mizerek** przedstawia wszechstronne i zwięzłe kompendium wiedzy na temat ewaluacji wewnętrznej (autoewaluacji). **Jaap Van Lakerveld** omawia funkcje ewaluacji wewnętrznej i jej trudny związek z ewaluacją zewnętrzną.

W rozdziale autorstwa **Beaty Ciężkiej** Czytelnik znajdzie przedstawienie procedury typowego projektu ewaluacji. **Stefan Wlazło** wyjaśnia zasady działania dyrektora zobowiązanego do prowadzenia ewaluacji wewnętrznej. **Trevor Davies** natomiast pokazuje sposób wykorzystania ewaluacji wewnętrznej w praktyce, w jednym z projektów edukacyjnych.

Mamy nadzieję, że niniejszy tom pozwoli Czytelnikom zauważyć różne aspekty ewaluacji wewnętrznej i pomoże lepiej się przygotować do jej prowadzenia.

Grzegorz Mazurkiewicz i Joanna Berdzik
Koordynatorzy programu

GRZEGORZ MAZURKIEWICZ

PO CO SZKOŁOM EWALUACJA?

Ewaluacja wewnętrzna jest zaproszeniem do wzięcia odpowiedzialności za własne działania, a jednocześnie narzędziem, które daje szansę na branie odpowiedzialności w sposób sensowny, dzięki możliwości podejmowania decyzji na podstawie danych i sprawdzania rezultatów tych decyzji.

WPROWADZENIE

Wiele różnych instytucji publicznych jest dziś poddawanych ostrej i ciągłej krytyce. Wskazuje się na ich nieefektywność, rozbieżność między działaniami a społecznymi oczekiwaniami, wysokie koszty działania lub wręcz nieprzestrzeganie logiki rachunku ekonomicznego, zbytne upolitycznienie i na wiele innych wad. Nie rozstrzygając tu kwestii zasadniczej, czyli tego, czy to zarzuty uprawnione, czy też nie, warto pamiętać, że taka atmosfera negacji destruktywnie wpływa na zaufanie i gotowość obywateli do współpracy z tymi instytucjami.

Szkoła też znajduje się, niestety, w grupie instytucji tracących prestiż i zaufanie. Bardzo często dzieje się tak z powodu wrodzonych lub nabytych wad systemu oświatowego, nieudolnej polityki, nieumiejętności zdiagnozowania problemu i poradzenia sobie z nim czy z powodu błędnych, nieprzystających do rzeczywistości założeń i celów działania lub podjętych decyzji. Warto jednak pamiętać, że frustracja społeczna (a i rozczarowanie fachowców) biorą się także z niebywale dzisiaj ambitnych oczekiwań wobec szkoły. Nigdy dotąd szkoła nie miała pełnić tylu funkcji, wobec tak dużej populacji i jednocześnie świadczyć usług o tak wysokiej jakości.

Demokratyzacja życia społecznego, hasła równości i wrażliwości społecznej, ruch na rzecz praw człowieka i inne istotne społecznie zjawiska wywarły wpływ również w sferze edukacji. Jeszcze w niedalekiej przeszłości staranna edukacja była dobrem występującym rzadko, do którego dostęp mieli nieliczni. Szkoła powszechna umożliwiały nabywanie tylko naprawdę podstawowych

umiejętności i, pomimo swojej nazwy, nie docierała do wszystkich, a tych, którzy mieli szczęście się uczyć, „obsługiwała” bardzo krótko. Odpowiednia edukacja, a przez nią prawo do korzyści i zysków wynikających z jej zdobycia, ograniczała się do warstw lub jednostek uprzywilejowanych. Dzisiejsze hasła wyrównywania szans i uczenia każdego dziecka brzmią nie tylko ambitnie, ale nawet utopijnie, ale przecież podejmuje się heroiczne próby ich realizacji. Nie daje się dziś prawa szkołom do rezygnowania z uczniów tylko dlatego, „że sobie w tej szkole nie poradzą”. Edukacja dla wszystkich to naprawdę ambitny i rozwojowy cel, z którego nie można rezygnować, ale trzeba jednocześnie być świadomym, jak mocno wpływa on na działania podejmowane w szkołach. Ten cel podnosi poziom trudności pracy nauczycieli do wymiarów im (ani nikomu innemu) do tej pory nieznanym.

Skomplikowany współczesny świat z jego fascynującymi zjawiskami i procesami: globalizacją, wielokulturowością, rozwojem cywilizacyjnym, rewolucją technologiczną, specyficznymi procesami demograficznymi, problemami społecznymi czy wymaganiami społeczeństwa wiedzy stawia ludziom warunki dla osiągnięcia życiowego sukcesu zupełnie odmienne od tych, które znano w przeszłości, nawet w tej niedalekiej, w epoce industrialnej. Takie uwarunkowania stawiają szkołom poważne wyzwania, którym, jak się oczekuje, będą one w stanie sprostać (przez właściwe przygotowanie uczniów i zaopiekowanie się nimi). Tak więc szkoły mają również, oprócz prowadzenia tradycyjnie rozumianego kształcenia (ze znacznie rozszerzonym programem nauczania) i wychowania, realizować zadania centrum technologicznego, ośrodka kultury, placówki opieki społecznej, kształcenia dorosłych, doskonalenia nauczycieli, ośrodka badań statystycznych i nad edukacją czy miejsca integracji lokalnej społeczności. Wielość funkcji, które mają pełnić szkoła i nauczyciele, oszałamia. Gdzie przygotowuje się do tego nauczycieli? Gdzie mogą otrzymać wsparcie? Jak w tym olbrzymim zakresie obowiązków mają się odnaleźć dyrektorzy?

Zarówno oczekiwanie, że szkoła wesprze każdego ucznia, jak i potrzeba działania na tak wielu frontach są utrudniane przez jeszcze jeden element klimatu wokół szkoły. Ten element to bardzo zdecydowane żądanie jak najwyższej jakości usług świadczonych przez szkołę. Wysoka jakość szkoły to oczekiwanie naturalne i oczywiste, ale fakt, iż często jest ona nie do końca zdefiniowana lub nawet odmiennie rozumiana, przyczynia się do swoistego chaosu widocznego w publicznej dyskusji. Różnego rodzaju rankingi, koncentracja na wynikach zewnętrznych testów i egzaminów, wskazywanie szkoły jako winnej patologiom lub tragediom, których jesteśmy świadkami, ten chaos pogłębiają.

„Rozliczalność” – ta jedna z ważniejszych koncepcji wpływających ostatnio na system oświatowy – mówi o tym, że należy być odpowiedzialnym przed społecznością, której się służy, i umieć pokazać koszty i zyski swojej działalności. Niestety, obok zrozumiałej potrzeby odpowiadania przed społecznością, dla której się pracuje, konieczna jest pielęgnacja zdolności do rozumienia specyfiki sfery edukacyjnej. Może się to przejawiać w umiejętności różnicowania podejść do zadań stawianych przed szkołą i do oceny jakości realizacji tych zadań, którą można też nazwać „cieniowaniem” perspektyw w patrzeniu na to, jak działają poszczególne szkoły.

To „cieniowanie” wymaga jednak świadomości perspektywy, z jakiej się szkołę ocenia, pewnej samoświadomości na temat własnych przekonań i założeń, a jednocześnie autonomii i odwagi w mówieniu o tym. W związku z przemianami cywilizacyjnymi podkreśla się wzrastającą rolę zdolności ludzi do samozarządzania. Teoretycy twierdzą, że siłą roboczą już wkrótce będą tworzyć w większości pracownicy wiedzy, zdolni do stawiania pytań, rozwiązywania problemów, posługiwania się informacjami dla budowania wiedzy, ale też właśnie do pracy w samozarządzających się zespołach. Takim zespołom pomagają wewnętrzna autonomia, aktywność na polu planowania i kreowania własnego działania, postawa i oprzyrządowanie badacza umożliwiające ciągłą i twórczą refleksję nad praktyką, która może się przejawiać w opanowaniu i systematycznym stosowaniu autoewaluacji (ewaluacji wewnętrznej).

UCZENIE SIĘ DZIĘKI ZDOBYWANIU INFORMACJI O SOBIE

Ewaluacja wewnętrzna (nazywana też autoewaluacją¹) jest zaproszeniem do wzięcia odpowiedzialności za własne działanie, a jednocześnie narzędziem, które daje szansę na branie odpowiedzialności w sposób sensowny, dzięki możliwości podejmowania decyzji na podstawie danych i sprawdzania rezultatów tych decyzji. Wprowadzenie ewaluacji do praktyki nadzoru pedagogicznego (w obu jej formach, zarówno zewnętrznej, jak i wewnętrznej) ma właśnie na celu wsparcie w szkołach (i innych placówkach oświatowych) profesjonalnej kultury organizacyjnej, dzięki której pojawia się nawyk analizowania informacji i podejmowanie racjonalnych decyzji.

¹ Henryk Mizerek uważa termin „autoewaluacja” za lepiej oddający ducha działania niż „ewaluacja wewnętrzna”.

Ewaluacja wewnętrzna jest więc zbieraniem informacji „o tym, jak nam idzie”, procesem profesjonalizującym działania zespołu i jednocześnie procesem uczenia się (indywidualnego i organizacyjnego). Dlatego powinno się ją projektować tak jak proces uczenia się, umożliwiając aktywne uczestnictwo i społeczne interakcje. Ważne jest też, aby stała się naturalnym elementem pracy szkoły (a nie była czymś dodatkowym).

Chociaż jej celem bywa też rozliczenie, to przede wszystkim chodzi w niej o rozwój – uczenie się dzięki ewaluacji to cecha osób i szkół działających skutecznie. Wszyscy dobrzy nauczyciele starają się sprawdzać, jak pracują, a ewaluacja wewnętrzna to mechanizm poprawy jakości swego funkcjonowania koncentrujący się na elementach wewnętrznych szkoły.

Nie jest to jednak mechanizm prosty w zastosowaniu. Pytanie się „o siebie” i dyskusje nad odpowiedziami na to pytanie to trudny emocjonalnie proces. Jaap van Lakerveld wymienia jeszcze wiele innych zagrożeń utrudniających sensowne wprowadzenie autoewaluacji w szkołach:

- chybiony przedmiot ewaluacji – nie wszystko, co się dzieje w szkole, warto jej poddawać;
- przyglądanie się działaniom, do których już nigdy się nie wróci;
- poprzestawanie na zbieraniu danych i ich opracowywaniu – bez analizy, refleksji i dyskusji o wynikach autoewaluacja nie ma wartości;
- lęk u osób, które ją przeprowadzają – aby go uniknąć, należy wyraźnie określić akceptowane przez wszystkich cele;
- trywialne wnioski niezachęcające do poważnego potraktowania wyników;
- zbyt duża liczba wniosków lub możliwość sprzecznych interpretacji zebranych danych;
- zbyt dużo pracy, produkcja przez nikogo nieczytanych papierów i nuda (!).

Te zagrożenia można niwelować, myśląc o autoewaluacji jak o procesie uczenia się i w sposób konstruktywistyczny. Poddawani ewaluacji, tak jak uczący się, muszą brać aktywny udział w tym procesie, budując wiedzę na własny temat. Warto zadbać, aby był to proces prosty, ze zrozumiałymi celami związanymi ze sprawami istotnymi, ważnymi dla wszystkich zaangażowanych. Nikt nie może się też poczuć zagrożony, dlatego przygotowując się do wprowadzenia zwyczaju autoewaluacji w swojej organizacji, trzeba inwestować

w budowanie zaufania i poczucia bezpieczeństwa. Tylko w ten sposób uda się zapewnić przydatną partycypację wszystkich zainteresowanych.

Zanim jednak przystąpimy do przeprowadzenia jakiegokolwiek projektu ewaluacyjnego (obojętne czy ewaluacji zewnętrznej czy wewnętrznej), warto jeszcze podkreślić, że ewaluacja dotyczyć musi czegoś, co robiliśmy świadomie i w określonym celu. Nie ma sensu dostarczać informacji o czymkolwiek, jeżeli osoby zaangażowane w proces nie mają potrzeby ich otrzymania lub jeżeli nie pracowały nad tym, aby poprawić się akurat w obszarach poddawanych ewaluacji. Przed myśleniem o ewaluacji trzeba myśleć o swojej pracy, czyli o jej celach i o tym, jak je realizować.

WYMAGANIA I INNE CELE

Różny może być przedmiot ewaluacji wewnętrznej i różne jej cele, słuszny wydaje się jednak zgłoszony powyżej postulat, aby prowadzić ją w odpowiedniej sekwencji: planowanie (działania i ewaluacji) – działanie – ewaluacja, oraz w określonych obszarach. W naszym projekcie zaproponowaliśmy, aby obszary ewaluacji nazywać „wymaganiami”². Wymagania powinny pomagać determinować kierunki działania szkół i innych placówek oświatowych, a to w konsekwencji może również wpływać na kierunki ewaluacji wewnętrznej. Autoewaluacja wiąże się z bardzo dużym zakresem autonomii, czyli wolności w wyborze celów pracy, metod pracy czy form ewaluacji właśnie, więc poprzednie zdanie może sugerować chęć odebrania tej autonomii dyrektorom i nauczycielom. W żadnym wypadku nie o to chodzi. Każda szkoła i placówka ma prawo do samodzielnego podejmowania decyzji co do celów i zakresu ewaluacji wewnętrznej prowadzonej w danej instytucji. Zdanie, w którym mówi się o wpływie wymagań na ewaluację wewnętrzną, sugeruje jedynie, iż można się jednak zastanowić, czy to, co się robi w szkole, w jakimś stopniu nie wpisuje się w wymagania państwa.

Dla sukcesu ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej, czyli spowodowania sytuacji, w której będzie się wykorzystywać zebrane informacje do zarządzania instytucjami edukacyjnymi i prowadzenia polityki oświatowej, konieczne jest zinternalizowanie wymagań. W każdej szkole w Polsce należy przemyśleć

² Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r.

znaczenie wymagań dla tej konkretnej szkoły. Podczas dyskusji nauczyciele i inni pracownicy szkół powinni się zastanowić nad tym, jak rozumieją wszystkie wymagania, jakie mają pomysły na ich spełnienie, co z tego, co szkoła już robi, można ująć w danym wymaganiu, jak szkolne priorytety wpisują się w owe wymagania. Jeżeli to nastąpi i szkolna społeczność zaakceptuje wymagania jako punkty odniesienia dla jej pracy, z pewnością autoewaluacja również będzie się skupiać na zagadnieniach związanych z wymaganiami. Warto pamiętać, że sytuacja, w której wyniki ewaluacji wewnętrznej uzupełniają wyniki ewaluacji zewnętrznej dla usprawnienia procesu podejmowania decyzji – to stan, jaki próbuje się osiągnąć w wielu krajach.

Konieczna jest refleksja nad pytaniem o to, czym są i jaką rolę spełniają wymagania państwa wobec szkół w praktyce. Przede wszystkim należy je traktować jako wyzwania, których realizacja służy rozwojowi społeczeństwa wiedzy, pomaga promować ideę uczenia się przez całe życie, zachęca do współpracy i naukowego podejścia do rozwiązywania problemów. Wymagania zachęcają do nowoczesnego spojrzenia na edukację jako na proces decydujący o kapitale ludzkim i wskazują prorozwojowe zadania cywilizacyjne. To nie są biurokratyczne zalecenia – w proponowanym modelu nadzoru pedagogicznego wymagania nie mają stać się wskazówkami do kontroli szkoły obejmującymi cały możliwy zakres jej funkcjonowania. To bardzo oszczędnie zdefiniowane, zalecane kierunki działań szkoły, których prowadzenie ma dać szansę na zwiększenie jej efektywności. Wprawdzie termin „efektywność” budzi sporo kontrowersji i trudno uzgodnić wspólne rozumienie efektywności, która najczęściej jest mierzona różnymi osiągnięciami uczniów, lecz można założyć, że efektywna szkoła to taka, w której uczniowie czynią postępy większe, niż można oczekiwać na podstawie ich „zdolności” czy „uwarunkowań”. To właśnie tak rozumiana efektywność działań nauczycieli mogłaby się stać przedmiotem ewaluacji wewnętrznej w szkołach.

Zachęcanie osób pracujących w szkołach i różnego rodzaju placówkach edukacyjnych do podjęcia autoewaluacji, w długoterminowej perspektywie, ma na celu transformację kultury organizacyjnej, wprowadzenie profesjonalnych metod działania, rozwój tych placówek i całego systemu oświatowego i właśnie wzrost efektywności procesu uczenia się. Dlatego dla każdego zespołu nauczycielskiego tak istotny jest wspólny namysł nad przedmiotem ewaluacji. Pytanie o to, co będziemy badać, jest pytaniem trudnym, gdyż wyniki tego badania powinny dostarczyć wniosków do działań usprawniających pracę w szkole. Jakich informacji potrzebujemy? Co będziemy mogli i co będziemy

umieli wykorzystać? – refleksja nad jakimi zagadnieniami związanymi z naszą pracą będzie najbardziej przydatna?

Paradoksalnie, pomimo trudności związanych z ustaleniem jednego rozumienia pojęcia „efektywność”, w szkołach wypracowano wiele pomysłów na jej podnoszenie, więc nauczyciele mają na tym polu spore doświadczenie. Ponadto różnego rodzaju badania³ pokazują działania kluczowe dla efektywności szkoły (rozumianej jako wspieranie uczniów w rozwoju „szybszym” i „pełniejszym”, niż można by się spodziewać na podstawie wcześniejszych doświadczeń pedagogów czy badaczy). Wyniki tych badań prezentują szerokie spektrum zagadnień, które warto objąć ewaluacją wewnętrzną. Te działania i zagadnienia dosyć łatwo można powiązać z konkretnymi wymaganiami wobec szkół zaproponowanymi w nowym modelu nadzoru pedagogicznego (co, jak stwierdzono powyżej, jest wartościowe ze względu na uzupełniające się informacje). Poniżej przedstawiam przykłady zagadnień, które mogłyby się stać przedmiotem autoewaluacji. Nie jest to wyczerpująca wszystkie możliwości lista zagadnień decydujących o efektywności szkoły, a przez to wartych poddania ewaluacji, ale wybiórcze zestawienie niektórych z nich wraz z pokazaniem relacji danego zagadnienia do wymagań państwa ogłoszonych w rozporządzeniu o nadzorze pedagogicznym z października 2009 roku.

Wiadomo na przykład, że efektywni dyrektorzy **działają celowo**, zatrudniając dobrych nauczycieli, budując wspólne rozumienie głównego celu pracy, dzieląc się odpowiedzialnością i angażując nauczycieli w proces podejmowania decyzji. Echa takich działań można odnaleźć w wymaganiu wskazującym na konieczność analizy wyników zewnętrznych testów i egzaminów, które podkreśla znaczenie refleksji i analiz w budowaniu organizacji uczącej się. W ten sposób zwiększa się poziom profesjonalizmu w nauczaniu i można się dowiedzieć, jak poprawiać proces nauczania i uczenia się.

Proces uczenia się jest efektywny wtedy, gdy uczący się bierze zań odpowiedzialność. Można to obserwować w szkołach, w których **oddaje się uczniom prawo i obowiązek odgrywania aktywnej roli w życiu szkoły i procesie kształcenia** – wzrasta wtedy poczucie własnej wartości i poczucie odpowiedzialności. Jednym z poważnych nieporozumień związanych z aktywnością uczniów jest błędne założenie, iż nie posiadają oni kompetencji umożliwiających podejmowanie decyzji co do procesu kształcenia – wiadomo dzisiaj, że zaangażowanie w proces decyzyjny na temat tego, czego i jak się uczymy,

³ Na przykład [w:] A. Pollard, *Reflective Teaching*, Continuum, London–New York 2009.

bardzo mocno wpływa na poziom uwagi, koncentracji i zainteresowania. To natomiast przyczynia się do zwiększenia efektywności uczenia się. Ta refleksja legła u podstaw wymagania podkreślającego wagę aktywności uczniów.

Badania jednoznacznie wskazują, że czynnikiem decydującym o efektywności szkoły jest też **rozumienie i akceptowanie wizji szkoły i jej celów** przez szkolną społeczność, gdyż to umożliwia pracę tak, aby stosowana praktyka (między innymi działania nauczycieli) była spójna oraz wspierana przez szkolną politykę i organizacyjne uzgodnienia. Wymaganie dotyczące koncepcji pracy szkoły wynika właśnie z takich konkluzji, wzmacniając znaczenie działań opierających się na przemyślanej strategii i zachęcając do zrywania z działaniem nawykowym.

Priorytetem pracy szkoły musi być uczenie się i nauczanie. Proces kształcenia zależy od kilku czynników związanych z organizacją pracy – środowisko uczenia powinno być atrakcyjne, powinno wprowadzać do procesu uczenia się porządek i zachęcać uczniów do samokontroli. Nauczanie w szkołach efektywnych zawsze **jest celowe, ma wyraźnie określone zadania i jest dobrze zorganizowane, przygotowane, przeprowadzane** w odpowiednim tempie, ilość czasu spędzanego na uczeniu się jest zaplanowana i kontrolowana, a stawiane pytania naprawdę angażują uczniów. W ten sposób tworzy się pozytywny szkolny etos, w którym jasne jest, że warto się uczyć, że uczenie się jest interesujące. Do takich działań zachęca wymagania wskazujące na konieczność zorganizowania procesu dydaktycznego.

W efektywnych szkołach **prowadzi się ciągły monitoring tego, czy szkoła osiąga zakładane cele**, podtrzymując jednocześnie świadomość tych celów w szkolnej społeczności. W takich szkołach systematycznie udostępnia się dane służące refleksji nad efektywnością i planowaniu dalszych działań. Uczniowie i nauczyciele są przyzwyczajeni do **zespołowego wykorzystywania tych informacji**, rozumieją ich użyteczność i potrafią się nimi posługiwać. Znaczenie takich działań podkreślają wymagania mówiące o konieczności nabywania przez uczniów kompetencji i umiejętności oraz współdziałania w procesie edukacyjnym. O sukcesie współczesnych społeczeństw decyduje zdolność do współpracy przy rozwiązywaniu trudnych problemów.

Powszechnie uważa się, że kultura organizacyjna, w której kultywuje się **duże oczekiwania wobec wszystkich**, a nie tylko najzdolniejszych uczniów, służy procesowi uczenia się. Udowodniono też, że coraz lepsze osiągnięcia uczniów są związane z pozytywnymi sygnałami i informacją zwrotną ze strony nauczycieli. Ten element pracy szkoły znajduje odzwierciedlenie w wymaganiu podkreślającym znaczenie działań mających na celu wyrównywanie

szans edukacyjnych i stwarzanie wszystkim możliwości udziału i korzystania z osiągnięć rozwoju społecznego i gospodarczego.

Ważne jest też osadzenie szkoły w środowisku lokalnym i umiejętność zbudowania relacji z rodzicami. W efektywnych szkołach **tworzy się partnerstwo z rodzicami** nie tylko dla ich obecności podczas szkolnych świąt i wydarzeń, ale przede wszystkim dla ich wsparcia procesu uczenia się. Zaangażowanie rodziców w proces edukacyjny pozytywnie wpływa na osiągnięcia uczniów, dlatego dobre szkoły zachęcają do udziału rodziców w tym procesie, a nawet go żądają. Znaczenie takich działań podkreśla wymaganie zachęcające do partnerskich relacji szkoły z rodzicami.

Reasumując, autoewaluacja powinna być narzędziem precyzyjnym. Lepiej przeprowadzić ją w węższym, ale sensownie wybranym zakresie, niż próbować objąć wszystkie możliwe aspekty funkcjonowania szkoły. Jednak żeby precyzyjne działanie ewaluacyjne stało się możliwe, należy zdawać sobie sprawę ze specyfiki i priorytetów danej szkoły, prowadzić działania je uwzględniające, wreszcie odpowiednio zaplanować proces ewaluacji wewnętrznej.

EWALUACJA WEWNĘTRZNA ZMIENIA CHARAKTER SZKOŁY

Zachęcając do wprowadzenia ewaluacji wewnętrznej jako stałej praktyki poprawiania funkcjonowania szkoły, podkreśla się znaczenie danych dostarczanych przez ewaluację jako narzędzia wspierającego proces podejmowania decyzji, racjonalnego zarządzania i rozwiązywania problemów. Trzeba być jednak świadomym, że informacje uzyskane w procesie ewaluacji i wnioski z niej to niejedyny rezultat ewaluacji wewnętrznej. Sytuacja w szkole zmienia się częściej dlatego, że ludzie dzięki udziałowi w procesie ewaluacji uczą się i w konsekwencji zmieniają własne działanie i organizację, niż z powodu aplikacji konkretnego wniosku z badania. Ewaluacja wewnętrzna demokratyzuje szkolną rzeczywistość, zachęca i umożliwia dialog, pokazuje wielorakie perspektywy, ułatwia zdobywanie autonomii i wspiera rozwój uczącej się społeczności. Nie jest działaniem ograniczonym przez zasady i regulacje, ale procesem uwalniającym kreatywność, wyobraźnię i odwagę. Daje ludziom szansę na pokonywanie własnych ograniczeń i zewnętrznych przeszkód. Trzeba tylko naprawdę spróbować ją podjąć. Nie stanie się panaceum na wszystkie bolączki, ale pomoże w poprawianiu procesów zachodzących w szkole i da szansę na poczucie satysfakcji z własnej pracy, którego tak często brakuje.

HENRYK MIZEREK

EFEKTYWNA AUTOEWALUACJA W SZKOLE – JAK JĄ SENSOWNIE ZAPROJEKTOWAĆ I PRZEPROWADZIĆ?

Konieczne jest budowanie systemu ewaluacji efektywnej. W takim systemie ewaluacje zewnętrzne różnią się co do szczegółowych celów, łączą je natomiast wspólne kryteria i wskaźniki oraz podobne narzędzia.

„Nauczanie, jak wszystkie ambitne sztuki, jest odwagą stawiania czoła zadaniom, które z natury rzeczy są niewykonalne”¹. Trudno o sformułowanie trafniej oddające istotę pracy nauczyciela niż znane słowa Lawrence’a Stenhouse’a. A co można powiedzieć o ewaluacji? Jest zapewne odrobinę łatwiejsza do przeprowadzenia. Mam nadzieję, że do podobnego wniosku dojdzie Czytelnik, któremu uda się dotrzeć do ostatniej strony niniejszego szkicu.

Zbudowanie efektywnie działającego systemu „wewnętrznej” ewaluacji działalności własnej placówki to zadanie, przed którym staje obecnie każdy dyrektor szkoły. Jego realizacja wymagać będzie dużego wysiłku intelektualnego i organizacyjnego.

Trzeba jednak powiedzieć sobie na pytanie – „Po co mojej szkole autoewaluacja?”

Wprowadzany obecnie nowy system sprawowania nadzoru pedagogicznego szczególnie rangę i rolę przypisuje ewaluacji. Obok ewaluacji zewnętrznej pojawiła się również ewaluacja „wewnętrzna” – autoewaluacja pracy szkół i placówek edukacyjnych. Obowiązek opracowania i wprowadzenia systemu autoewaluacji stał się nowym zadaniem dyrektora.

Głównym celem, jaki postawiłem sobie w tym szkicu, jest dostarczenie w możliwie syntetycznej formie informacji, które mogą pomóc sensownie

¹ L. Stenhouse, *Artistry and Teaching: The Teacher as Focus of Research and Development* [w:] red. D. Hopkins, H. Wideen, *Alternative Perspectives on School*, Falmer Press, Lewes 1984, s. 67.

rozpocząć realizację wspomnianego dzieła. Opracowanie tworzą dwie zasadnicze części. Intencją pierwszej, zatytułowanej „Niezbędne minimum teorii”, jest wyjaśnienie istoty ewaluacji. Zostały tutaj zamieszczone analizy, które pozwolą praktykom precyzyjnie posługiwać się językiem współczesnej teorii ewaluacji. Mam nadzieję, że po ich lekturze łatwiej będzie zrozumieć szanse – ale również i niebezpieczeństwa – jakie niesie z sobą posługiwanie się nowym instrumentem wprowadzania zmiany w szkole.

Druga część: „Tworzenie systemu efektywnej autoewaluacji”, ma charakter praktyczny. Opisuję tutaj „krok po kroku” czynności, jakie trzeba wykonać w trakcie kolejnych etapów procesu planowania i projektowania (konceptualizacji) autoewaluacji. Na konkretnych przykładach pokazuję, jak dla wybranego obszaru działalności szkoły:

- określić cele i zadania ewaluacji,
- podjąć decyzję o wyborze jej przedmiotu,
- sformułować pytania kluczowe i kryteria,
- dobrać metody zbierania danych,
- dobrać procedury ich opracowania,
- opracować strategie komunikowania oraz wykorzystania wyników.

I. NIEZBĘDNE MINIMUM TEORII

Bardzo wiele prowadzonych dotychczas w Polsce ewaluacji jest klasycznym przykładem czegoś, co można określić jako „praktykę poza teorią”. Łatwo sobie wyobrazić, jakie to przynosi skutki. Dlatego w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie „Czemu ma służyć ewaluacja w mojej szkole?” nie warto ufać sugestiom podsuwanym przez intuicję czy doświadczenie. Konieczne jest wcześniejsze rozstrzygnięcie kilku bardziej szczegółowych kwestii. Postawią one „zdroworozsądkowe” rozwiązania w zupełnie nowym świetle. Przyjrzyjmy się bliżej zamieszczonym niżej pytaniom:

1. Czym w istocie jest ewaluacja?
2. Jak się ma do oceniania?
3. Jakie są relacje między ewaluacją zewnętrzną a autoewaluacją (ewaluacją „wewnętrzną”)?
4. Jakim celom ma służyć autoewaluacja w konkretnej szkole?

Czym jest ewaluacja?

Mówiąc najprościej, ewaluacja jest **specyficznym rodzajem stosowanych badań społecznych**. Jej zadaniem jest dostarczanie wiedzy służącej działaniu. W ewaluacji najbardziej istotne znaczenie ma **proces gromadzenia/pozyskiwania** wiedzy użytecznej w praktyce. Konieczne jest zatem takie zaprojektowanie ewaluacji, by dostarczyła ona informacji ściśle określonego rodzaju. Ich cechami są **sprawdzalność, pewność oraz możliwość wykorzystania** w dziele wyjaśniania tego, „co i dlaczego” się wokół nas dzieje.

Wspomniałem wcześniej, że ewaluacja jest specyficznym rodzajem badań społecznych. Na czym polega owa specyfika? Co odróżnia ewaluację od diagnostyki? Najkrócej mówiąc – sposób wykorzystania zgromadzonych informacji. Ewaluacja koncentruje się na gromadzeniu wiedzy, która jest podstawą do **formułowania sądów na temat wartości podejmowanych działań**. Należy jednak pamiętać, że istnieje ogromna różnica między formułowaniem sądów wartościujących a potocznie rozumianym ocenianiem. Spotykana często maniera utożsamiania ewaluacji z ocenianiem prowadzi do jej wulgaryzacji, a także drastycznie ogranicza możliwość wykorzystania wyników ewaluacji w praktyce. Warto ponownie podkreślić dwie kwestie.

Po pierwsze, istotą ewaluacji **jest dostarczanie wiedzy**. Po drugie, **ewaluator nie jest tym, do kogo należy formułowanie – wspomnianych wcześniej – sądów wartościujących**. Jego zadaniem jest zgromadzenie maksymalnie rzetelnych i trafnych informacji o **wartości przypisywanej** poddanym ewaluacji działaniom przez ich adresatów i realizatorów. W tym świetle staje się jasne, że **ewaluator nie może sobie przypisywać roli sędziego wynajętego po to, żeby stwierdzać, czy dobrze, czy też źle się dzieje**². W żadnym przypadku nie jest też ekspertem, którego zadaniem jest doradzenie, „co też uczynić, żeby było dobrze”. Kluczowe znaczenie dla powodzenia wszelkich ewaluacji ma badawcza postawa prowadzących ją osób i niezbędne minimum kompetencji w zakresie metodologii badań społecznych.

W świetle przytoczonych wyżej argumentów ewaluacja jawi się jako **proces gromadzenia, opracowywania i komunikowania informacji na temat wartości przypisywanej działaniom podejmowanym w szkole/placówce edukacyjnej**.

² W praktyce często będzie mu bardzo trudno oprzeć się takiej pokusie. Jeśli jednak „zgrzeszy”, nie może sobie rościć prawa do nazywania się ewaluatorem.

Wiedza dostarczana przez badanie ewaluacyjne może się odnosić do rezultatów działania i/lub opisywać jego przebieg. W sytuacji, kiedy interesują nas rezultaty działania, ewaluacja przyjmuje formę **ewaluacji konkluzywnej**³. Klarowną definicję ewaluacji konkluzywnej prezentuje Earl Babbie, pisząc, że przedmiotem zainteresowania tego typu badań „są skutki interwencji społecznych”⁴. Dobrze zaprojektowana i przeprowadzona ewaluacja dostarcza również wiedzy na temat przebiegu samego działania. Przybiera ona wówczas postać **ewaluacji formatywnej**, która zdaniem Lee Josepha Crombacha „jest systematycznym badaniem zdarzeń następujących w ramach aktualnie realizowanego programu, jak również innych, stwierdzających te same cele ogólne”⁵. Ewaluacje formatywne są prowadzone równoległe z wdrażanym programem. W tym sensie niejako towarzyszą działaniu. Wartość ewaluacji formacyjnych tkwi w tym, że dostarczają one informacji umożliwiających dokonanie niezbędnych korekt realizowanego programu na bieżąco – nie czekając na jego zakończenie.

Istota autoewaluacji

Pytanie: „Po co mojej szkole ewaluacja «wewnętrzna»” (zapewne niejedynemu dyrektorowi i nauczycielowi udało się zadać), jest szczególnie ważne dzisiaj. Oto w nowym systemie nadzoru pedagogicznego przewidziano również ewaluację zewnętrzną, prowadzoną przez organy nadzorujące. Po co zatem mnożyć byty? Czy ewaluacja zewnętrzna nie wystarczy? Jak ma się ewaluacja zewnętrzna do autoewaluacji? Próba odpowiedzi na takie pytania wymaga rozważenia dwóch, co najmniej, kwestii. Po pierwsze, zastanówmy się nad istotą autoewaluacji⁶. Po drugie, zapytajmy o rolę ewaluacji zewnętrznej i autoewaluacji w procesie wprowadzania koniecznych zmian zarówno w całym systemie edukacji, jak i w konkretnej placówce.

³ Ten rodzaj ewaluacji współcześnie jest określany jako ewaluacja *ex post*.

⁴ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 394.

⁵ L.J. Cronbach and Associates, *Towards the Reform of Program Evaluation: Aims, Methods and Institutional Arrangements*, Jossey Bass, San Francisco, CA 1980.

⁶ Mimo zapisu w rozporządzeniu będę się upierał przy tym określeniu. Nazwa „ewaluacja wewnętrzna” jest mało precyzyjna i słabo się wpisuje w dorobek badań ewaluacyjnych. Co prawda w literaturze anglojęzycznej pojawia się niekiedy zamiennie używanie terminów *selfevaluation* i *internal evaluation*, jednak słowo „autoewaluacja” jest bardziej trafne w stosunku do zjawisk, jakie opisuje.

Cechą odróżniająca autoewaluację od ewaluacji jest fakt, iż w toku tej pierwszej podejmujemy trud określenia wartości własnych działań. Powstaje wówczas konieczność występowania jednocześnie w dwu rolach – ewaluatora i decydenta. Dla niektórych połączenie obu ról wydaje się nie do pogodzenia. Wielu, zwłaszcza tych, którzy utożsamiają ewaluację z ocenianiem, twierdzi, że autoewaluacja nie jest obiektywna. Czyż można być „sędzią we własnej sprawie”? – pytają. Czy będący przy „zdrowych zmysłach” dyrektor zdecyduje się upublicznić wyniki ewaluacji przedstawiającej jego szkołę w złym świetle? Jaką ma gwarancję, że wyniki nie będą wykorzystane przeciwko jego szkole? Czy nie będzie naciskał na „podrasowanie” wyników? Przytoczone pytania są sensowne. Tyle tylko, że ich stawianie może świadczyć o kłopotach z rozumieniem istoty autoewaluacji oraz braku świadomości celów i zadań, jakim służy. Jeśli pojawiają się na szerszą skalę, to trudno byłoby zbyt ochoczo rzucać się w wir ewaluacyjnych zadań. Wcześniej trzeba doprowadzić do uzgodnienia w całym zespole pedagogicznym, o co tak naprawdę w wypadku autoewaluacji może chodzić. Czego możemy się po niej spodziewać? Jest to niezbędny punkt wyjścia.

Nie muszę nikogo przekonywać, że nie wystarczy posłużenie się mniej lub bardziej „zgrabną” definicją. Trzeba czegoś znacznie więcej – najczęściej będzie to konieczność przełamania głęboko zakorzenionych stereotypów i rozwiania wielu wątpliwości.

Jak wcześniej wspomniałem, **prowadzenie każdego rodzaju ewaluacji wymaga postawy badawczej**. W wypadku autoewaluacji jest to postawa nauczyciela występującego w roli badacza własnej praktyki⁷.

W tej sytuacji warto zadbać o upowszechnienie takiego sposobu rozumienia szkolnej autoewaluacji, który został określony przez światowy autorytet w dziedzinie ewaluacji edukacyjnej – Helen Simons. Definiuje ona autoewaluację jako proces „gromadzenia i komunikowania informacji ułatwiających podejmowanie decyzji, ustalanie wartości [działań – przyp. H.M.] oraz ustanawiania publicznego zaufania do szkoły”⁸. Zdaniem Simons kluczowe znaczenie w ustalaniu jej istoty mają takie terminy, jak: **jawność, wartość, komunikacja i cel**.

⁷ Doświadczenia zgromadzone w pracy z nauczycielami dolnośląskich szkół w tej dziedzinie opisują Sławomir Krzychała i Beata Zamorska w cytowanym wcześniej artykule, por. S. Krzychała i B. Zamorska, *Nauczyciele jako badacze szkolnej codzienności*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1, s. 69–79.

⁸ H. Simons, *Samoewaluacja szkoły*, [w:] red. H. Mizerek, *Ewaluacja w szkole*, wybór tekstów, Olsztyn 1997, s. 59.

Jawność jest szczególnie ważna w procesie określania przedmiotu ewaluacji oraz jej kryteriów. Jej sens praktyczny polega na tym, iż dyrektor szkoły nie może sobie pozwolić na ewaluacje tajne, z ukrycia. Nauczyciele powinni być świadomi celów, zakresu i przedmiotu ewaluacji. Co więcej, powinni uczestniczyć w procesie definiowania kryteriów ewaluacji. Dla zapewnienia demokratycznego charakteru ewaluacji konieczne jest przedstawienie projektu ewaluacji na radzie pedagogicznej. Podobnie powinno się tam znaleźć miejsce na dyskusję nad wynikami ewaluacji zamieszczonymi w raporcie/raportach.

Termin „**wartość**” zwraca uwagę na fakt, iż ewaluacja jest podstawą do formułowania sądów wartościujących⁹. Warto jednak pamiętać, iż przypisywanie wartości jest psychologicznie skomplikowanym procesem dokonywanym przez ludzi. Co więcej, naukowy status sądów wartościujących jest często niski. Dzieje się tak wtedy, kiedy wartościowanie odbywa się na podstawie niejasnych, często subiektywnych kryteriów. Konieczne trzeba się wyzybyć złudzeń, iż odpowiedni status sądów wartościujących zapewnią obiektywne narzędzia – standaryzowane testy czy kwestionariusze.

Komunikacja ma szczególne znaczenie wówczas, gdy zadaniem ewaluacji jest wspomaganie procesu podejmowania decyzji w szkole, natomiast jej cel zostanie określony jako budowanie zaufania do szkoły jako instytucji. Dlatego ważnym zadaniem dla dyrektora jest wypracowanie dla własnej szkoły strategii komunikowania i dyskusowania wyników ewaluacji najpierw wśród kadry pedagogicznej, a następnie z rodzicami i społecznością lokalną.

Zdaniem Simons przed autoewaluacją w szkole można postawić następujące **cele**:

- ułatwianie procesu podejmowania decyzji umożliwiających wprowadzanie niezbędnych zmian,
- formułowanie sądów orzekających o wartości prowadzonych działań w każdej ze sfer statutowej działalności szkoły,
- ustanawianie publicznego zaufania do szkoły.

Oczywiście listę tych celów można znacznie rozszerzyć. Jeśli uwzględni się fakt, że szkolne autoewaluacje mogą przybierać różne formy i odbywać się

⁹ Osobiście jestem zwolennikiem podejścia, w którym oddziela się ewaluację od orzekania o wartości. Istotą autoewaluacji jest gromadzenie rzetelnych i sprawdzonych informacji. Formułowanie sądów wartościujących na podstawie przeprowadzonej ewaluacji oraz podejmowanie decyzji jest czymś osobnym. Nawet jeśli ewaluator i podejmujący decyzje to ta sama osoba, warto w trosce o jakość i użyteczność praktyczną gromadzonej wiedzy oba te procesy oddzielić.

na wielu poziomach, wówczas dyskutowane zagadnienie pojawi się w nowym świetle. Wróć do tych kwestii w dalszej części opracowania.

Autoewaluacja może przybierać dwie formy – konkluzywną i formatywną. Trudno powiedzieć, dlaczego „prawo obywatelstwa” przyznaje się jedynie ewaluacji konkluzywnej. Ewaluacji formatywnej przeznacza się, w moim przekonaniu zupełnie bezpodstawnie, rolę pomocniczą. Tymczasem otwiera ona przed dyrektorem spore możliwości. Spójrzmy jakie.

Jak słusznie zauważają John Owen i Patricia Rogers, ze względu na cel ewaluacji formatywne można podzielić na trzy formy: rozjaśniającą (clarifitative), interaktywną (interactive) i monitorującą (monitoring)¹⁰. Ewaluacja rozjaśniająca służy wyjaśnianiu. Ewaluatora można metaforycznie porównać do osoby niosącej pochodnię, która oświetla mroczne, niewidoczne na co dzień „korytarze i piwnice” szkoły. Koncepcja ta nawiązuje do znanego z teorii organizacji modelu góry lodowej. W szkole, jeśli ją potraktować zgodnie ze wspomnianą teorią, tylko jej niewielka część jest widoczna. To, jak pisze Michael Schratz¹¹, co jest widoczne, szczególnie dla obserwatorów z zewnątrz, sprowadza się do odpowiedzi na pytanie „co?”. Są to tworzące strukturę organizacyjną, narzucone z zewnątrz takie elementy, jak cele i zadania szkoły, programy nauczania, systemy oceniania i tym podobne. Tymczasem kwestie będące odpowiedzią na pytanie „jak?” pozostają w ukryciu. Wśród nich trzeba umieścić motywację, potrzeby, przekonania, konflikty i napięcia, współzawodnictwo – wszystko to, co tworzy niewidoczną na co dzień konstelację czynników budujących klimat czy kulturę organizacji. Zadaniem ewaluacji rozjaśniającej jest gromadzenie wiedzy umożliwiającej lepsze zrozumienie specyfiki, tożsamości konkretnej szkoły jako organizacji nie tylko nauczającej, ale – co ważne – również organizacji uczącej się.

Sens ewaluacji rozjaśniającej dobrze oddaje sformułowanie Michaela Pattona. Pisze on:

praktyka ewaluacyjna obejmuje systematyczne zbieranie informacji o przebiegu, właściwościach i wynikach programów, o personelu i jego dorobku, który może być wykorzystany przez określonych ludzi w celu zmniejszenia niepewności, podniesienia skuteczności i podjęcia decyzji o tym, czego dotyczą i na co wpływają te programy, personel i dorobek¹².

¹⁰ Por. J.M. Owen, P.J. Rogers, *Program Evaluation: Forms and Approaches*, Sage, London 1999, s. 53.

¹¹ Por. M. Schratz, *Metodologia samoewaluacji*, [w:] red. H. Mizerek, *Ewaluacja w szkole*, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997, s. 84–87.

¹² M.Q. Patton, *Practical Evaluation*, Sage, Beverly Hills 1982, s. 37.

Warto w tym miejscu zapytać o doświadczenia z zakresu zastosowań ewaluacji rozjaśniającej w praktyce szkolnej. Jak wspomniałem wcześniej, wartość wiedzy gromadzonej przy jej zastosowaniu polega na tym, iż pozwala ona lepiej zrozumieć konkretną szkołę jako organizację. Wiedza taka jest niezbędną w zarządzaniu. Na miejscu dyrektora szkoły, który nie tylko zarządza zmianą¹³, ale i podejmuje na co dzień konkretne decyzje, trudno taką wiedzę uznać za zbędną.

Inną wartość i zastosowania ma wiedza dostarczana przez ewaluacje interaktywne. Wykorzystuje się ją w celu poprawy funkcjonowania konkretnego programu będącego przedmiotem ewaluacji. Dla przykładu – w trakcie ewaluacji interaktywnej wdrażanego w szkole programu profilaktyki uwaga badaczy kieruje się na następujące kwestie:

- jakie cele/zadania stawiają sobie autorzy i realizatorzy programu?
- jakie treści zostały zaplanowane do realizacji?
- jakie metody i formy są stosowane w trakcie wdrażania programu?
- jakimi zasobami (środki, baza, kwalifikacje kadry) dysponuje szkoła realizująca program?

O użyteczności praktycznej wiedzy gromadzonej w tak zaplanowanym badaniu decyduje dobór kryteriów ewaluacji¹⁴. W podanym przykładzie zestaw takich kryteriów mogą tworzyć takie kwestie, jak między innymi możliwość realizacji założonych celów, zgodność z potrzebami adresatów, adekwatność celów do treści, adekwatność treści do możliwości i potrzeb odbiorców, poziom kwalifikacji kadry realizującej program. Trzeba pamiętać, iż nie istnieje uniwersalny zestaw kryteriów ewaluacji. Ustala się je osobno dla każdego programu w dialogu z osobami podejmującymi decyzje. One wiedzą najlepiej, jakiego rodzaju informacji potrzebują dla usprawnienia funkcjonowania/wdrażania programu.

Podobnie jak poprzednio ewaluacje interaktywne prowadzi się na planie badań jakościowych. Najczęściej wykorzystywaną strategią jest tutaj studium

¹³ Interesującą propozycję wykorzystania ewaluacji klaryfikującej w procesie wprowadzania zmiany przedstawiają John M. Owen i Patricia J. Rogers, *op.cit.*, s. 51–67

¹⁴ Por. C. Robson, *Projektowanie ewaluacji*, [w:] red. L. Korporowicz, *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

przypadku¹⁵ (*case study*). Możliwe jest też zastosowanie badań w działaniu¹⁶ (*action research*). Dane empiryczne są zbierane w toku obserwacji, wywiadów, analizy dokumentów (*desk research*), rzadziej poprzez ankietowanie.

Ostatnia z wyróżnionych tutaj form ewaluacji formatywnej – ewaluacja monitorująca – dostarcza wiedzy ułatwiającej bieżące zarządzanie wdrażanym/realizowanym programem. Pozwala na rejestrowanie postępów uzyskiwanych w trakcie realizacji, ustalenie zgodności działań z przyjętym harmonogramem, przyczyn ewentualnych opóźnień i tym podobne. Ma na ogół charakter badań ilościowych z wykorzystaniem podejścia systemowego, wskaźników osiągnięć oraz odwoływania się do pomiaru.

Ewaluacja zewnętrzna wpisuje się w perspektywę odpowiedzialności. Jej głównym zadaniem będzie dostarczenie odpowiedzi na pytanie, do jakiego stopnia (na jakim poziomie) badana szkoła wypełnia przewidziane prawem obowiązki wobec państwa. Tego typu informacja – w postaci zakwalifikowania szkoły/placówki do jednego z pięciu poziomów (od A do E) – dostarcza jedynie częściowej, fragmentarycznej odpowiedzi na pytanie „Jak dobra jest badana szkoła?”. Sformułowanie w miarę rzetelnej opinii oznacza konieczność sięgnięcia po dane gromadzone w toku autoewaluacji.

Zauważmy również, że perspektywa odpowiedzialności nie jest domeną autoewaluacji. We wspomnianej perspektywie ma ona rolę uzupełniającą. Nie może być inaczej – wszak, jak wcześniej wspominałem, trudno byłoby oczekiwać tutaj obiektywizmu i rzetelności. Do wszystkiego można próbować nakłaniać dyrektora, nie należy go jednak podejrzewać o skłonności do ekshibicjonizmu na taką skalę. Domeną autoewaluacji są dwie pozostałe perspektywy – poznawcza i rozwojowa.

W praktyce, jak pokazują doświadczenia wielu już krajów, w których ewaluacja stała się podstawową formą sprawowania nadzoru pedagogicznego, relacje między ewaluacją zewnętrzną a autoewaluacją są dość skomplikowane. Ich właściwe zaprojektowanie wymaga dużej rozwagi. Nie warto powielać cudzych błędów, zatem odrobina namysłu i roztropności byłaby tutaj niezbędna.

¹⁵ Por. R.E. Stake, *Studium przypadku*, [w:] red. L. Korporowicz, *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997; także R.E. Stake *The Art of Case Study Research*, Sage, London 1995.

¹⁶ Por. J. Elliott, *Praktyczny poradnik prowadzenia action research*, [w:] red. H. Mizerek, *Ewaluacja w szkole*, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997, s. 168–186

O powodzeniu wprowadzanej zmiany będzie decydować działalność całego systemu, a nie tylko jego pojedynczych elementów. Systemy ewaluacji tworzą impulsy dla zapewnienia odpowiedniej jakości pracy szkół i placówek edukacyjnych. Charakteryzuje je jasno zdefiniowany zakres zadań poszczególnych elementów oraz przemyślane wzajemne relacje między nimi. W Polsce jesteśmy na początku budowy takiego systemu. Jaka jest zatem rola i miejsce autoewaluacji we wspomnianym systemie? Z jakiego rodzaju zagrożeniami musimy się liczyć?

1. Można by się obawiać, że wyniki autoewaluacji będą rodzajem tarczy, którą szkoła zechce się bronić przed „werdyktem” zamieszczonym we wstępnej wersji raportu z ewaluacji zewnętrznej. Tak by się mogło zdarzyć w sytuacji, w której autoewaluacji zostanie przypisana rola pomocnicza, drugoplanowa. Kiedy założy się, że ewaluacja zewnętrzna jest obiektywna, rzetelna i profesjonalna, natomiast autoewaluacja – subiektywna i amatorska, taki czarny scenariusz wydaje się całkiem realny. Należy jednak pamiętać, iż o wartości funkcjonowania całego systemu decyduje wspomniana wcześniej **synteza**. Odpowiedź na pytanie „Do jakiego stopnia moja szkoła jest dobra”? będzie możliwa, jeżeli weźmie się pod uwagę informacje pochodzące z wielu źródeł. W równym stopniu także i te, które są wynikiem z autoewaluacji. Dlatego dla każdego dyrektora stojącego przed koniecznością prowadzenia autoewaluacji własnej placówki miałbym następującą radę:

Potraktuj autoewaluację naprawdę serio.

2. Krytycy autoewaluacji, szczególnie ci, których wiedza na jej temat nie wykracza poza potoczną, twierdzą, że informacje, które sami gromadzimy na temat własnej działalności, są mało wiarygodne. Ludzie mają tendencje do samooszukiwania się. Mogą potraktować autoewaluację niczym bohaterka znanej bajki uparczywie zadająca pytanie: „Lustreczko, powiedz przecie...?”. Co ciekawe, mamy naturalną skłonność do ukrywania prawdy o sobie nie tylko przed innymi, ale również przed sobą samym. Wbrew pozorom nie jest to wcale błahy argument i warto mieć go na uwadze, projektując autoewaluacje.

Trzeba również pamiętać, iż w czasie zaplanowania otwartej i pogłębionej autoewaluacji należy wziąć pod uwagę prawdopodobieństwo pojawienia się

negatywnych emocji i przeróżnych, irracjonalnych, reakcji obronnych. Jak z tego wybrnąć? Doświadczenia innych krajów podpowiadają, że nie można poprzestać na zbieraniu informacji dla nich samych.

Planując autoewaluację, należy bardzo rozwaźnie się zastanowić, jaka wiedza jest niezbędna dla wprowadzania koniecznych zmian i zapewnienia stałego rozwoju placówki.

3. John MacBeath i Archie McGlynn w cytowanej wcześniej pracy¹⁷ wspominają o istotnym zagrożeniu dla funkcjonowania systemu ewaluacji w edukacji, które zostało określone przez autorów jako „bliźniacze niebezpieczeństwa” (*twin dangers*). Polega ono na tym, że pomniejsza się rolę autoewaluacji, posądzając ją o opisany wyżej brak obiektywizmu i tendencje do ukrywania prawdy o sobie. W tej sytuacji cały ciężar i odpowiedzialność spada na ewaluacje zewnętrzne, którym przypisuje się status „obiektywnych”. Te, niestety, nie są jednak „bezgrzeszne”. Prowadzą bardzo często do ograniczania autonomii szkół. Jak piszą wspomniani autorzy, odwołując się do analiz funkcjonowania systemów europejskich, „wiele badań nad innowacjami edukacyjnymi dowodzi, że narzucona, prowadzona z pozycji intruza inspekcja nie prowadzi do rzeczywistej poprawy jakości pracy, ale raczej do «nauczania pod testy», a dokładnie nauczania «zgodnego z wytycznymi»”¹⁸. Niebezpieczeństwo takie jest całkiem realne także w Polsce. W czarnym scenariuszu może się zdarzyć tak, że w ramach nowego systemu objęte nim szkoły i placówki zaczną uczestniczyć w „wyścigu do poziomu A”. Kwestie rzeczywistej jakości pracy pozostaną na drugim planie. Autoewaluacji zostanie przypisana rola listka figowego. Jak przeciwdziałać zjawisku „bliźniaczego niebezpieczeństwa”? Doświadczenia szkockie uczą, że konieczne jest budowanie systemu ewaluacji efektywnej. W takim systemie **ewaluacja zewnętrzna i autoewaluacja różnią się co do szczegółowych celów. Łączą je natomiast wspólne kryteria i wskaźniki oraz podobne narzędzia.**

¹⁷ Por. J. MacBeath, A. McGlynn, *Self-evaluation: What's In It for Schools?*, wyd. Routledge, London–New York, s. 24.

¹⁸ *Ibidem*, s. 24.

Cechami efektywnej autoewaluacji są natomiast:

- jasność celów,
- transparentność kryteriów,
- zaangażowanie uczestników,
- dostępność narzędzi,
- dostępność danych,
- wymóg wykorzystania/zastosowania wyników,
- upowszechnianie wyników,
- efektywność rezultatów wprowadzanych na zmiany¹⁹.

II. TWORZENIE SYSTEMU EFEKTYWNEJ AUTOEWALUACJI

Jak w praktyce tworzyć system autoewaluacji na miarę potrzeb i możliwości własnej szkoły? Jakimi przesłankami mam się kierować? Na czyją pomoc mogę liczyć? Do jakich doświadczeń się odwołać? To tylko niektóre przykłady pytań spędzających sen z oczu niejednego dyrektora szkoły w Polsce.

Nawet jeśli by (może naiwnie) uznać, że poziom wiedzy na temat istoty, celów i zadań ewaluacji jest wystarczający, to wcale nie ma gwarancji, że wiemy, „jak się to robi” w praktyce. Oczekiwanie, że ktoś wypracuje gotowy, pasujący do realiów każdej szkoły w Polsce system, jest nierealistyczne. Co więcej, wprowadzenie takiego zuniformizowanego systemu byłoby bardzo szkodliwe. Narzucone z zewnątrz procedury i prawne regulacje doprowadziłyby w krótkim czasie do sytuacji, w której owe procedury przekształcą się w biurokratyczny proceder. Znamy go dobrze z niedalekiej przeszłości i tkwi on głęboko w mentalności wielu aktorów edukacyjnej sceny.

Warto mieć na uwadze, iż pojawiający się często opór przed zmianą ma swoje źródła także w przekonaniu, że jej wprowadzenie zaowocuje „produkcją kolejnych ton papierzyśk”. Tej okoliczności nie można ignorować. Przeciwnie – warto się zastanowić, jak się obronić przed sytuacją, w której autoewaluacja stanie się modną etykietką dla starych, skompromitowanych i powszechnie krytykowanych praktyk.

W tej sytuacji wyjściową przesłanką, którą warto przyjąć, będąc dyrektorem szkoły, jest następujące założenie:

¹⁹ *Ibidem*, s. 26.

Muszę zbudować system na miarę potrzeb i możliwości mojej placówki. O takim systemie ja i moi współpracownicy powiemy, że jest naprawdę nasz i dla nas.

Przestrzeń za pierwszymi drzwiami – planowanie

Budowanie systemu będzie przypominało otwieranie kolejnych drzwi. Otwarcie jednych dostarczy impulsów do otworzenia kolejnych. Za pierwszymi metaforycznymi drzwiami kryje się pokój – **cele i zadania autoewaluacji**. Jak się zabrać do jego urządzania?

Każda ewaluacja zaczyna się od jej precyzyjnego zaplanowania. W praktyce szkolnej dobrym rozwiązaniem jest przeprowadzenie burzy mózgów lub dyskusji grupowej, której celem będzie znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Po co?
2. Co?
3. Komu?
4. Kto?
5. Z czyją pomocą?
6. Jak?
7. Ile czasu i jakie środki należy zapewnić?
8. W jaki sposób zaprezentujemy wyniki?
9. Jak sprawdzić, czy wyniki ewaluacji zostały wykorzystane w praktyce?

Na żadne z wyżej wymienionych pytań nie ma gotowych odpowiedzi. Dlatego na dyrektorze spoczywa odpowiedzialność starannego przygotowania się do takiej sesji i wystąpienia w jej trakcie w roli moderatora. Nie może on wystąpić z pozycji tego, „który już wie”. A nawet „jeśli wie”, to czy nie warto posłuchać innych?

Jeśli jesteś przekonany, masz gotowe odpowiedzi na każde z tych pytań, nie warto tracić czasu na taką sesję.

Należy jednak pamiętać, że zespół traci wówczas szansę na osiągnięcie wspomnianego wcześniej poczucia sprawstwa. Jego brak zdecydowanie obniży

motywację i zaangażowanie zespołu pedagogicznego w prowadzenie ewaluacji. Dyrektor szkoły, pewnie nieświadomie, wkracza natomiast na ścieżkę ewaluacji biurokratycznej.

Jaki jest sens każdego z tych pytań?

Pytanie „po co?” jest pytaniem o cele planowanej ewaluacji. Moderując dyskusję, trzeba ją kierować na takie tory, żeby:

1. Upewnić się, czego jej uczestnicy oczekują od ewaluacji. W jakich obszarach działalności szkoły widzą realne możliwości wykorzystania jej wyników?
2. Zorientować się, w jaki sposób rozumieją istotę autoewaluacji. Jakiego rodzaju realne obawy demonstrują? Do jakiego stopnia są naznaczeni manierą utożsamiania ewaluacji z ocenianiem?
3. Doprowadzić do sytuacji, w której cele ewaluacji staną się jasne i klarowne dla wszystkich. Nawet jeśli nie wszyscy będą przekonani do nich w pełni, to przynajmniej nikt nie będzie przypisywał dyrektorowi nieczystych intencji. Cele zostaną uzgodnione w sposób demokratyczny i uznane za rzeczywiście ważne dla istnienia i rozwoju szkoły.

Pytanie „co?” jest pytaniem o przedmiot i zadania planowanej ewaluacji. W sytuacji, kiedy jesteśmy na początku drogi, uzyskanie odpowiedzi nie będzie najprostszym zadaniem. Jakimi przesłankami należy się kierować, ustalając zakres i przedmiot ewaluacji? Warto wziąć pod uwagę następujące:

1. Wymogi zewnętrzne. Jest ich wiele. Przyjmują postać oczekiwań formułowanych przez całkiem pokaźną listę „udziałowców”²⁰ (*stakeholders*). Wśród nich znajdują się między innymi: państwo (reprezentowane przez organ nadzorujący), społeczność lokalna (organy prowadzące), pracodawcy, rodzice. W żaden sposób nie umniejszając roli oczekiwań pozostałych udziałowców, sugeruję jako materiał wyjściowy przyjąć perspektywę państwa. Została ona zwerbalizowana w postaci dokumentu, w którym określa się szczegółowe wymagania dotyczące – między innymi – szkół²¹. W trosce o spójność funkcjonowania obu elementów wprowadzanego systemu warto, szczególnie na początku,

²⁰ *Stakeholders* to kolejny, trudny do przetłumaczenia na język polski termin. Słowo „udziałowcy” brzmi okropnie z racji swoich ekonomicznych konotacji. Jest nazwą dla podmiotów zainteresowanych jakością funkcjonowania placówki.

²¹ Stanowią one załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego.

ogniskować ewaluację na kwestie stanowiące treści wymagań. Są to takie obszary, jak:

- 1) efekty funkcjonowania szkoły,
- 2) procesy edukacyjne,
- 3) relacje szkoła – środowisko,
- 4) zarządzanie szkołą.

W kolejnych latach, bogatsi o doświadczenia, staniemy wobec konieczności uwzględniania – w trakcie ogniskowania ewaluacji – oczekiwań także innych „udziałowców”.

2. Wymogi wewnętrzne. Są to potrzeby konkretnej szkoły. Wynikają z bieżących problemów, których rozwiązania szkoła poszukuje, projektując i wdrażając różnorodne programy. Ewaluację należy ogniskować na przebieg realizacji tych programów (ewaluacje formatywne) oraz ich efekty (ewaluacje konkluzywne).

Moderując przebieg dyskusji w tej części sesji, warto mieć w pamięci następujące zasady:

Mniej znaczy lepiej. Zasada ta nakazuje bardzo rozważnie dobierać liczbę obszarów przewidzianych do ewaluacji. Należy pamiętać, że zapoczątkowujemy tutaj proces ogniskowania ewaluacji na kwestie rzeczywiście istotne dla rozwoju szkoły. Trzeba zatem dokonać drastycznej selekcji i konkretyzacji potencjalnych obszarów. Można się posłużyć listą następujących kryteriów selekcji:

- waga, znaczenie dla szkoły;
- stopień trudności do zbadania;
- istniejąca wiedza na temat tego, jak jest (jak ognia unikajmy obszarów, o których wiadomo, że tam rzeczy mają się dobrze, jak również tych, w których nie ma możliwości jakiegokolwiek poprawy oraz wiadomo dobrze, dlaczego tak się dzieje);
- zasoby i środki możliwe do przeznaczenia na ewaluację.

Poetyka konkretności. Podstawą każdego sensownego i efektywnego działania zespołowego jest precyzja języka. Opisywana część sesji będzie miała bardzo ważny, chociaż uboczny, skutek. Dobrze poprowadzona dyskusja doprowadzi do uzgodnienia znaczenia i ujednoczonego rozumienia niekiedy abstrakcyjnych terminów, którymi uczestnicy będą się posługiwać, odwołując się na przykład

do zapisów zawartych w wymaganiach wobec szkół. Badania dowodzą, iż na ogół nauczyciele nie posługują się językiem współczesnej pedagogiki czy teorii zarządzania. Znakomicie opanowali język przedmiotu, którego uczą. Mówiąc o pracy dydaktycznej i wychowawczej, raczej posługują się językiem potocznym. Niestety, daleko mu do precyzji. Łatwo można sobie wyobrazić sytuację, w której przyjdzie uzgodnić w zespole sens i znaczenie niektórych zapisów zawartych w wymaganiach. Podam pierwszy z brzegu przykład: „w szkole lub placówce prowadzone są działania zwiększające szanse edukacyjne uczących się. Podstawową zasadą tych działań jest indywidualizacja procesu edukacji [...]”. Nie muszę nikogo przekonywać, że w takich przypadkach konieczny będzie „przekład” i nadanie tego typu sformułowaniu sensu praktycznego. Moderator może uznać, że dyskusja toczy się w dobrym kierunku i przyniesie oczekiwane owoce, jeśli dojdzie do wniosku, że jej uczestnicy wiedzą, o czym mówią.

Primum non nocere. Ewaluacja może być bardzo niebezpiecznym instrumentem. Niewłaściwie zaprojektowana i przeprowadzona może przynieść wiele szkód. Warto zatem pamiętać o tym już na etapie planowania. Zasada ta nakazuje szczególną ochronę dóbr osobistych osób, których dotyczy. W tej sytuacji należy pamiętać, iż nie wszystko i nie wszyscy mogą być obiektem zainteresowań ewaluatorów. Ewaluacji można poddać jedynie działania, w żadnym wypadku osoby. Ewaluacja nie może być rodzajem zabawy w „małego donosiciela”.

Pytanie „komu?” wyznacza konieczność ustalenia listy osób zainteresowanych wynikami ewaluacji. W toku sesji warto uzgodnić, kto, po co, kiedy, w jakim zakresie i w jakiej formie zostanie poinformowany o wynikach prowadzonych ewaluacji. Nie należy lekceważyć wagi wspomnianych tu kwestii i nie są one – jak się wydaje – banalne. Istotą ewaluacji jest jednak komunikacja. Jeśli autoewaluacja ma służyć budowaniu publicznego zaufania do szkoły, nie można tej sprawy zaniedbać. Pracując nad tą kwestią, można się posłużyć matrycą do tworzenia „listy rankingowej” odbiorców ewaluacji. Przedstawiam ją w tabeli 1.

Pytanie „kto?” jest pytaniem o zespół/zespoły powołane do zaprojektowania i przeprowadzenia ewaluacji. Sesja poświęcona planowaniu ewaluacji powinna pomóc w wyselekcjonowaniu tej grupy osób. W praktyce prawie cały personel będzie musiał uczestniczyć w procesie prowadzenia autoewaluacji. Trudno sobie wyobrazić, iż ktokolwiek zastąpi nauczycieli w prowadzeniu ewaluacji własnych zajęć, nowo wprowadzanych programów i tak dalej. Z tym pewnie będzie najłatwiej, bo każdy z nich z takim rodzajem ewaluacji miał już styczność (na przykład w trakcie kursów i szkoleń). Dla wielu jest to już pewnie chleb powszedni.

Trudniejsze będzie znalezienie osób tworzących rodzaj grupy sterującej, odpowiedzialnej za koordynację całości działań, projektowanie ewaluacji, zbieranie danych, ich opracowanie oraz komunikowanie wyników.

Posługując się poniższą tabelą, proszę określić, w jakim stopniu każdy z wymienionych tam podmiotów jest zainteresowany wynikami prowadzonej w naszej szkole autoewaluacji. Znaczenie informacji proszę określić, zakreślając jedną z cyfr od 1 do 6 (1 oznacza najmniejsze znaczenie, 6 – największe).

Tabela 1. Ranking odbiorców autoewaluacji ze względu na stopień zainteresowania jej wynikami

Przedmiot ewaluacji	Odbiorcy	Ranga
Wyniki procesu kształcenia i wychowania	Rodzice	1 2 3 4 5 6
	Organ prowadzący	1 2 3 4 5 6
	Organ nadzorujący	1 2 3 4 5 6
	Uczniowie	1 2 3 4 5 6
	Nauczyciele	1 2 3 4 5 6
	Społeczność lokalna/lokalne media	1 2 3 4 5 6
Procesy nauczania/uczenia się	Rodzice	1 2 3 4 5 6
	Organ prowadzący	1 2 3 4 5 6
	Organ nadzorujący	1 2 3 4 5 6
	Uczniowie	1 2 3 4 5 6
	Nauczyciele	1 2 3 4 5 6
	Społeczność lokalna/lokalne media	1 2 3 4 5 6
Współpraca ze środowiskiem	Rodzice	1 2 3 4 5 6
	Organ prowadzący	1 2 3 4 5 6
	Organ nadzorujący	1 2 3 4 5 6
	Uczniowie	1 2 3 4 5 6
	Nauczyciele	1 2 3 4 5 6
	Społeczność lokalna/lokalne media	1 2 3 4 5 6
Zarządzanie i organizacja pracy w szkole	Rodzice	1 2 3 4 5 6
	Organ prowadzący	1 2 3 4 5 6
	Organ nadzorujący	1 2 3 4 5 6
	Uczniowie	1 2 3 4 5 6
	Nauczyciele	1 2 3 4 5 6
	Społeczność lokalna/lokalne media	1 2 3 4 5 6

Nie każdy ma predyspozycje do prowadzenia ewaluacji. Dokonując selekcji potencjalnych ewaluatorów, warto rozważyć uwzględnienie następujących kryteriów:

- wiedza, umiejętności i doświadczenie w zakresie prowadzenia autoewaluacji – elementarna wiedza z zakresu teorii ewaluacji, podstawy wiedzy z zakresu metodologii badań społecznych, praktyczne umiejętności z konceptualizacji (projektowanie), stosowania metod zbierania danych, ich opracowania oraz interpretacji wyników;
- wysoki prestiż w zespole nauczycielskim;
- ponadprzeciętny poziom kompetencji społecznych (umiejętność pracy w zespole, niekonfliktowość, asertywność, optymizm i tym podobne);
- pozytywna motywacja do tego typu zajęcia.

Mimo że do prowadzenia autoewaluacji nie są konieczne profesjonalne umiejętności, może się okazać, że trudno taką grupę utworzyć. Warto wówczas dokonać bilansu potencjału kadrowego i pokusić się o próbę diagnozy potrzeb szkoleniowych nauczycieli w zakresie ewaluacji.

Trzeba będzie precyzyjnie określić, jaką konkretną wiedzę i umiejętności należałoby uzupełnić, i kierować nauczycieli na takie szkolenia, które gwarantują ich zdobycie. Na początku zapewne nie będzie łatwo. W sytuacji boomu ewaluacyjnego, jaki w Polsce ostatnio przeżywamy, ofert szkoleniowych jest i będzie bardzo wiele. Należy jednak pamiętać, że ich jakość może być bardzo różna. Często osoby prowadzące zajęcia z dziedziny edukacyjnej same się jej dopiero uczą. Nie obejdzie się zatem bez samokształcenia uzupełnianego przez różnorodne „sieci wsparcia” w tej dziedzinie.

Dobrze byłoby, żeby osoby tworzące zespół sterujący nie stanowiły nieformalnej grupy²². W trosce o należyty im status i rangę warto taki zespół powołać na mocy na przykład zarządzenia dyrektora. Nie ma też uzasadnienia, żeby dyrektor, jako osoba odpowiedzialna za wprowadzenie systemu efektywnej autoewaluacji w szkole, był członkiem tego zespołu. Lepiej w tym wypadku, kierując się dobrem szkoły, skorzystać z zasady delegowania uprawnień.

Kto może pomóc? Doświadczenie projektu *Evaluating Quality in School Education*²³ (wzięło w nim udział 101 szkół z 18 krajów w Europie) uczy, że

²² Zwróćmy uwagę, iż w wymaganiach dla poziomu B znajduje się następujący zapis: „Ewaluacja wewnętrzna prowadzona jest przez zespoły nauczycieli” (obszar 4 – zarządzanie, wymaganie 4.2).

²³ Został on szczegółowo opisany w przetłumaczonej na język polski pracy J. MacBeatha, M. Schratza, D. Mrureta i L. Jakobsena, *Czy nasza szkoła jest dobra?* (tytuł oryginału – *Self-evaluation in European Schools?*), Warszawa 2003.

bardzo pomocna jest instytucja „krytycznego przyjaciela”. Jak piszą autorzy wspomnianej pracy:

jednym z najbardziej wartościowych elementów projektu były wsparcie i zachęta ze strony krytycznych przyjaciół. Przydzielano ich szkołom lub szkoły wybierały ich same, a oni wnosili do szkół całe bogactwo doświadczenia zawodowego i potocznego. Obowiązki mieli proste: być przyjaznymi i krytycznymi, ale wymagano od nich wysokich i złożonych kompetencji²⁴.

Nic nie stoi na przeszkodzie, by w trakcie budowy systemu efektywnej szkolnej autoewaluacji skorzystać z pomocy krytycznych przyjaciół. Ich rola została szczegółowo opisana w osobnym rozdziale cytowanej wcześniej pracy²⁵. Zanim jednak podejmie się decyzję o wyborze krytycznego przyjaciela, należy dość precyzyjnie określić jego zadania. W wypadku autewaluacji mogą być one następujące:

- pomoc w projektowaniu ewaluacji,
- doradzanie przy konstrukcji i wyborze metod i narzędzi zbierania danych oraz posługiwania się nimi,
- doradzanie przy gromadzeniu danych,
- udział w ich interpretacji,
- pomoc/konsultacja w trakcie przygotowania raportów.

Krytyczny przyjaciel nie jest wynajętym ekspertem, konsultantem czy kimś, kto będzie nadzorował ewaluację. Raczej w specyficzny sposób łączy on wszystkie te role, nadając im nową jakość. O jego przydatności decydują zarówno fachowość oraz znajomość realiów szkoły, jak i reprezentowany, wysoki poziom kompetencji społecznych. Wśród nich decydujące znaczenie mają otwartość, umiejętność słuchania, znajomość terenu, umiejętność doradzania, łatwość nawiązywania relacji interpersonalnych oraz komunikatywność i pomysłowość. Kandydatów na krytycznych przyjaciół można poszukiwać wśród nauczycieli akademickich znających szkołę oraz posiadających doświadczenie w prowadzeniu badań ewaluacyjnych, kadry ośrodków doskonalenia nauczycieli, dyrektorów i nauczycieli z innych szkół – może także studentów wyższych lat studiów pedagogicznych.

²⁴ *Ibidem*, s. 125.

²⁵ *Ibidem*, s. 186–192.

Dobrze poprowadzona sesja przybliży dyrektora do podjęcia decyzji o tym, czy skorzystać z instytucji krytycznego przyjaciela oraz komu taką rolę zaproponować.

Sugerowałbym także rozważenie możliwości konsultacji projektu ewaluacji – szczególnie w jego warstwie metodologicznej – z fachowcem/fachowcami w tej dziedzinie jeszcze przed dyskusją na radzie pedagogicznej.

Pytanie „jak?” jest adresowane do zespołu, który przygotowuje szczegółowy projekt/projekty ewaluacji. Niemniej warto dostarczyć mu pewnego materiału wyjściowego w postaci decyzji o charakterze strategicznym. Materiał taki utworzą odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaką strategię metodologiczną przyjąć w trakcie autoewaluacji? Zbierać twarde dane ilościowe czy raczej pójść w kierunku ewaluacji opartej na strategii metodologicznej typu „studium przypadku”? Ten drugi sposób nakazuje uwzględnienie wielu punktów widzenia, sięgnięcie po wiele źródeł i metod zbierania danych. Studium przypadku²⁶ z definicji nie ufa danym pochodzącym jedynie z badań ankietowych, nie kręci nosem na dane jakościowe pochodzące z obserwacji, wywiadów, analizy dokumentarnej (na przykład fotografie czy inne wytwory uczniów zaangażowanych w proces zbierania danych).
2. Na jaki typ autoewaluacji się zdecydować? W jakich obszarach zastosować ewaluacje formatywne, a kiedy konkluzywne? W jakich obszarach prowadzić ewaluację w ramach perspektywy odpowiedzialności, a kiedy odwołać się do perspektyw poznawczych i rozwojowych²⁷?
3. Kiedy zastosować ewaluację proaktywną, a kiedy rozjaśniającą i monitorującą?
4. Jakie ewaluacje prowadzić na poziomie szkoły jako całości (poziom instytucjonalny) i na poziomie jednostkowym – pracy indywidualnego nauczyciela?

Oczywiście odpowiedzi na każde z wyżej przytoczonych pytań są pochodną wyraźnie sprecyzowanych założeń odnośnie do tego, jakiej wiedzy potrzebujemy i do czego konkretnie chcemy ją wykorzystać.

²⁶ Nie należy mylić metody indywidualnych przypadków ze strategią badawczą, jaką jest studium przypadku (*case study*). Szerzej na ten temat pisze między innymi Krzysztof Konarzewski. Por. K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000, s. 78–80.

²⁷ Perspektywy te zostały wyjaśnione we wcześniejszej części niniejszego opracowania.

Ile czasu i jakie środki należy zapewnić? Autoewaluacja jest procesem, a nie kilkudniową akcją. Warto zatem przemyśleć dokładnie kwestię, jak w perspektywie jednego roku szkolnego zaplanować poszczególne czynności. W ich zakres wchodzi:

- przygotowanie projektu/projektów;
- prezentacja projektu/projektów na radzie pedagogicznej oraz dyskusja nad kryteriami i wskaźnikami ewaluacji;
- zbieranie danych;
- opracowanie ilościowe i jakościowe danych;
- przygotowanie raportów;
- komunikowanie wyników ustalonym wcześniej odbiorcom;
- dyskusja na radzie pedagogicznej nad wynikami ewaluacji;
- podjęcie decyzji o tym, jakie działania należy przedsięwziąć w celu poprawy funkcjonowania poszczególnych obszarów działalności szkoły.

Celem tej części sesji jest przygotowanie materiału do sporządzenia harmonogramu autoewaluacji na dany rok szkolny.

W jaki sposób zaprezentujemy wyniki? Jest to pytanie o adresatów, formę i rodzaj oraz częstotliwość prezentacji raportów. Do tych kwestii wróć jeszcze w dalszej części opracowania.

Jak sprawdzić, czy wyniki ewaluacji zostały wykorzystane w praktyce? Cechą efektywnej autoewaluacji jest fakt, że nie jest ona sztuką dla sztuki. Jej wyniki powinny być podstawą do podjęcia decyzji o działaniach prowadzących do zmiany na lepsze w tych obszarach pracy szkoły, gdzie tylko jest to możliwe. Planując ewaluację, warto mieć to stale na uwadze. W szczególności konieczne będzie:

- monitorowanie działań, które zostały podjęte z wykorzystaniem wyników ewaluacji,
- przyglądanie się wartości ich efektów (będzie tutaj potrzebny rodzaj ewaluacji konkluzywnej),
- analizowanie stopnia wykorzystania jej wyników w ostatecznej wersji raportu z ewaluacji zewnętrznej,
- monitorowanie ubocznych (także negatywnych) skutków prowadzenia w szkole autoewaluacji.

Jako rodzaj syntezy wyżej zamieszczonych uwag mogą posłużyć informacje zamieszczone w tabeli 2.

Tabela 2. Zestawienie kwestii istotnych w procesie planowania ewaluacji

<p>Kwestie ważne w fazie planowania ewaluacji</p> <p>1. Powody, cele i motyw:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Czy ewaluacja ma służyć tobie, czy komuś innemu? - Dlaczego przeprowadzasz ewaluację? - Kto powinien otrzymać dane o wynikach ewaluacji? <p>2. Wartości:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Czy w wyniku ewaluacji można przedsięwziąć działania lub podjąć decyzje? - Czy ktoś lub coś blokuje te decyzje? <p>3. Interpretacja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Czy strony zaangażowane w ewaluację uzgodniły jej rodzaj? <p>4. Przedmiot:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jakiego rodzaju informacji potrzebujesz? <p>5. Ewaluator (ewaluatorzy):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kto zbiera informacje? - Kto pisze raporty? <p>6. Metody:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jakie metody należy zastosować do uzyskania potrzebnych informacji? - Czy mogą być one opracowane i zastosowane w czasie, którym dysponujesz? - Czy metody zostaną zaakceptowane przez osoby, których dotyczy ewaluacja? <p>7. Czas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ile czasu można zarezerwować na ewaluację? - Ile czasu wystarczy na zebranie i analizę danych? <p>8. Pozwolenie i kontrola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Czy uzyskane zostały wszelkie pozwolenia konieczne do przeprowadzenia ewaluacji? - Czy udział w badaniach jest dobrowolny? - Kto decyduje o tym, co ma się znaleźć w raporcie? <p>9. Wykorzystanie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kto decyduje o sposobie wykorzystania ewaluacji? - Czy uczestnikom ewaluacji zostanie przedstawiona robocza wersja raportu? - Czy forma raportu jest dostosowana do jego odbiorców? <p>Pamiętaj:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zachowaj jak największą prostotę – unikaj skomplikowanych analiz. - Myśl defensywnie – jeśli coś może się nie udać, na pewno się nie uda.

Projektowanie autoewaluacji

Mając jako tako urządzony pierwszy pokój, warto otworzyć drzwi do kolejnego. Za nimi pojawia się duża, na razie pusta przestrzeń – obszar projektowania. Zagospodarowanie tej przestrzeni będzie zadaniem powołanego przez dyrektora zespołu sterującego. Dobrze, aby w jego składzie był krytyczny przyjaciel.

Budowę domu zaczynamy od fundamentów. Są tacy, którzy próbowali to czynić „od dymu z komina”. Łatwo sobie wyobrazić, z jakim skutkiem. Metaforycznym fundamentem²⁸ w ewaluacji jest jej projekt. Jego opracowanie wymaga sporego wysiłku intelektualnego, pewnego doświadczenia i znajomości rzeczy. Warto jednak, jak się przekonamy, wysiłek taki podjąć.

Projekt ewaluacji²⁹ ma ustaloną strukturę. Tworzą ją następujące komponenty:

- 1) przedmiot i zadania ewaluacji;
- 2) pytania kluczowe;
- 3) kryteria/wskaźniki;
- 4) strategia badawcza;
- 5) metody i techniki zbierania danych;
- 6) metody doboru próby;
- 7) formy komunikowania wyników;
- 8) harmonogram;
- 9) aneks (zawierający między innymi wzory narzędzi badawczych).

Ogniskowanie przedmiotu ewaluacji oraz jej zadań

W praktyce materiałem wyjściowym będą informacje zawarte w planie ewaluacji. Zadaniem zespołu sterującego będzie ich opracowanie metodologiczne i (czasem) językowe. W tej sytuacji zadanie będzie dosyć proste. Spójrzmy na przykład:

²⁸ Por. C. Robson, *op.cit.*, s. 159.

²⁹ Zgodnie z najnowszą modą projekt ewaluacji nosi nazwę raportu metodologicznego. Zainteresowanym polecam przeszukanie stron internetowych po wpisaniu do wyszukiwarki internetowej (np. Google) hasła „raport metodologiczny”. Znajdziemy tam mnóstwo przykładów „pięknie ubranych” w formę prezentacji.

Przykład 1.

Jak określić przedmiot ewaluacji dla pierwszego obszaru wymagań wobec szkół określonego jako „efekty”? Sprawa jest tutaj niezmiernie prosta. Wystarczy napisać:

Przedmiotem autoewaluacji są wyniki kształcenia i wychowania w następujących szczegółowych obszarach:

- wyniki egzaminów i sprawdzianów;
- system motywowania uczniów do nauki;
- odroczone efekty kształcenia;
- działania na rzecz bezpieczeństwa i dyscypliny w szkole.

Jak łatwo zauważyć, dokonałem tu zabiegu polegającego na przetłumaczeniu języka „wymagań” na nazwy kategorii, które – jak mi się nieskromnie wydaje – rozumiem. Słowo „rozumienie” oznacza jednocześnie możliwość nadania im empirycznego sensu. W praktyce z całą pewnością znajdzie konieczność redukcji tych obszarów do tych, które są naprawdę ważne dla konkretnej szkoły. Zaistnieje również konieczność ich konkretyzacji, wpisania w rodzaj własnego „pomysłu na szkołę” funkcjonującą w konkretnym miejscu, czasie i historii. Zabiegiem, który może ułatwić tworzenie takiego pomysłu z wykorzystaniem wymagań państwa wobec szkoły, jest wypracowanie „jabłka wartości”. Przykład zamieściłem w aneksie 1

Formułując **zadania ewaluacji**, można się posłużyć określeniem:

Celem jest zebranie informacji, które zostaną wykorzystane (tutaj należy wpisać rodzaj działania, które zostanie podjęte z wykorzystaniem wyników) na przykład:

Przedmiot ewaluacji	Zadania
Funkcjonowanie programów profilaktyki	Wyniki ewaluacji zostaną wykorzystane do wprowadzenia niezbędnych korekt w zakresie treści, metod oraz form realizacji programów/działań profilaktycznych

Podobnie możemy postąpić w wypadku kolejnych zapisów zawartych w wymaganiach. Pamiętajmy jednak o zasadzie selekcji – **mniej znaczy lepiej**.

Pytania kluczowe mają na celu konkretyzację przedmiotu ewaluacji. Jest to w istocie zabieg polegający na rozbiciu przedmiotu ewaluacji na szczegółowe kwestie i nadanie im formy gramatycznej pytań. Jako przykład można podać następujące rozwiązanie:

Przedmiot ewaluacji	Pytania kluczowe
Wyniki egzaminów zewnętrznych	W jaki sposób w szkole są analizowane wyniki egzaminów zewnętrznych?
	Jaka jest dynamika zmian osiąganych wyników egzaminów zewnętrznych w ciągu ostatnich lat?

Typowe błędy w trakcie formułowaniu pytań kluczowych:

1. Błąd „dwa w jednym”.

Zwróćmy uwagę na następujące pytanie:

„Czy, uwzględniając uprzednie osiągnięcia uczniów, ich postępy można uznać za lepsze od oczekiwanych, gorsze czy zbliżone do nich?”

Wadą tego pytania jest włączenie kryterium ewaluacji w treść pytania. W rezultacie pojawiły się w nim zwroty wartościujące „lepsze”, „gorsze”, „zbliżone”. Odpowiedź na tak postawione pytanie ma zerową wartość poznawczą. Zdanie, które może być możliwą odpowiedzią, na przykład „Uczniowie uzyskują lepsze wyniki od oczekiwanych” nie jest ani prawdziwe, ani fałszywe. Nie jesteśmy w stanie go zweryfikować dopóty, dopóki nie będziemy wiedzieć, co to znaczy „lepsze od oczekiwanych”. Jak ognia należy unikać przymiotników i terminów wartościujących w treści pytania. Dla badacza takie sformułowania nie mają żadnej wartości. Jak wybrnąć z tej pułapki? Odpowiedź jest prosta. Oddzielić pytanie kluczowe od kryterium. Na przykład:

Pytanie kluczowe	Kryterium ewaluacji
Jaka jest dynamika zmiany osiągnięć szkolnych uczniów? lub Jakie zmiany w osiągnięciach szkolnych zaszły w stosunku do poprzedniego okresu?	Relacja między osiągnięciami rzeczywistymi a oczekiwanymi

2. Mania „czykania”.

Taką (mam nadzieję – zabawną) nazwę rezerwuję dla często spotykanej manieri nadużywania partykuły pytajnej „czy”. Pytanie opatrzone taką partykułą ma dwie poważne wady. Pierwsza polega na tym, że można udzielić na nie tylko jednej z dwu możliwych odpowiedzi – „tak” lub „nie”. Druga to taka, że na ogół są to pytania, w których jest zawarta już odpowiedź w prawie gotowej postaci – są to pytania z ukrytym założeniem. Na przykład w odpowiedzi na pytanie: „Czy szkoła pod względem osiągnięć w nauce zwiększyła, czy też zmniejszyła lukę między dobrymi i słabymi uczniami oraz pomiędzy chłopcami i dziewczynkami?” aż się prosi, żeby odpowiedzieć – „po trzykroć tak”.

3. Nieprecyzyjny język.

Często zdarza nam się zapominać, że podstawą powodzenia w dochodzeniu do możliwie wiernego opisu i wyjaśniania rzeczywistości jest precyzja języka. Na etapie formułowania pytań kluczowych nie musimy zabiegać o to, by język był zrozumiały dla wszystkich. Wystarczy, że rozumieją go autorzy projektu. Podobnie jak chemik, który nie odważy się użyć nazwy „sól” w stosunku do chlorku sodu, ewaluator nie użyje słów „chęć” czy „charakter”. Ma przecież w swoim słowniku takie terminy, jak „motywacja” czy „osobowość”. Im bardziej precyzyjny, pozbawiony wieloznaczności jest język pytań kluczowych, tym lepiej dla powodzenia badania ewaluacyjnego.

4. Rozbudowana lista pytań kluczowych.

Czasem, niesieni „weną twórczą”, formułujemy złożoną z kilkunastu pozycji, sążnistą listę pytań kluczowych. Trzeba jednak mieć na uwadze, że na każdej z nich będziemy zmuszeni odpowiedzieć na podstawie zebranych danych empirycznych. Łatwo sobie wówczas wyobrazić, jak opasłym dziełem będzie raport. Konieczne jest zatem budowanie pytań o możliwie wysokim stopniu ogólności.

Tabela 3. Przykładowe pytania kluczowe

Obszar wymagań	Pytania kluczowe
Procesy	W jaki sposób została wypracowana koncepcja pracy szkoły?
	W jaki sposób jest realizowana koncepcja pracy szkoły?
	Jaki charakter ma koncepcja programowa szkoły?
	W jaki sposób przebiega uczenie się w klasie?
	Jakie koncepcje nauczania są realizowane w szkole?
	W jaki sposób funkcjonuje szkolny system oddziaływań wychowawczych?
Środowisko	W jaki sposób przebiega współpraca szkoły z instytucjami środowiska lokalnego?
	Jakie działania podejmuje szkoła w kształtowaniu własnego wizerunku w środowisku lokalnym?
	Jakie jest miejsce rodziców w szkole?
Zarządzanie	Jaki charakter mają relacje między poszczególnymi grupami pracowników szkoły?
	W jaki sposób jest sprawowany wewnętrzny nadzór pedagogiczny?
	Jak funkcjonuje wewnętrzny system zapewniania jakości?
	W jaki sposób wykorzystuje się bazę materialną i wyposażenie w realizacji podstawy programowej, przyjętych w szkole programów nauczania oraz innych zadań statutowych?

Źródło: opracowanie własne

5. Pytania do wróżki.

Nie warto zadawać pytań, na które nie można udzielić odpowiedzi na podstawie zebranych danych empirycznych. Do tej grupy należą również pytania zadawane w czasie przyszłym. Na przykład: „Co się będzie działo w mojej szkole po wprowadzeniu nowego systemu nadzoru pedagogicznego?”

Na podstawie powyższych uwag można formułować pytania kluczowe w formie przedstawionej w tabeli 3.

Sprostanie wymogom formalnym, w wypadku formułowania pytań kluczowych, nie powinno sprawiać większych trudności. Przy odrobinie szacunku dla polszczyzny, precyzji i trzeźwego, logicznego myślenia „damy radę” – jak się dzisiaj zwykło mawiać. Sprawa staje się bardziej skomplikowana w momencie postawienia sobie pytania: „Po co mi ta wiedza?”

W jaki sposób w praktyce mogę wykorzystać wiedzę, której dostarczą mi odpowiedzi na każde z tych pytań?

W takiej chwili rodzi się konieczność wykorzystania wspomnianej wcześniej wiedzy na temat płaszczyzn, czy raczej perspektyw ewaluacji w szkole. Projektowanie ewaluacji wymaga zastanowienia się, która z perspektyw ewaluacji i w jakim obszarze dostarczy użytecznej wiedzy. Podjęcie decyzji rzuca na sposób formułowania pytań kluczowych i dobór kryteriów ewaluacji. Kilka przykładów. W ewaluacji w perspektywie „odpowiedzialność/rozliczalność” poszukuje się wiedzy, której zakomunikowanie spowoduje, że wszystkie podmioty zainteresowane efektami jej działalności (*stakeholders*) dojdą do wniosku, iż szkoła dobrze spełnia swoje wobec nich powinności. Rzecz jasna przyjęcie takiej perspektywy nie oznacza, że wynik ewaluacji będzie miał postać komunikatu: „Opowiemy wam, jak to robimy. Robimy to dobrze. Dajcie nam laurkę!”³⁰.

Myślę, że mimo wszystko warto się w tym właśnie miejscu zastanowić, jaki sens ma nieprzetłumaczalny na język polski termin *accountability*. Jak zauważa Krzysztof Kruszewski:

Jedno z najmodniejszych w oświacie (i pedagogice) anglosaskiej pojęć *accountability* odpowiada połączonym znaczeniom dwóch polskich terminów, z których drugi brzmi wstrętnie: odpowiedzialność + rozliczalność. Szkoła otrzymuje uprawnienia

³⁰ W wersji „masochistycznej” mógłby on wybrzmieć: „Wicie, rozumiecie, staramy się... ale jakosik nam nie wychodzi”.

do samodzielnego kierowania jakimś fragmentem swojej pracy, teraz są to głównie wyniki nauczania, ale poddać się musi rozliczaniu z wykorzystania swojej samodzielności. Do accountability często dołącza się transparenicy – przejrzystość, praca przy podniesionej kurtynie: szkoła musi ujawnić wszystkie aspekty swojej pracy przed administracją szkolną, rodzicami, społecznością lokalną, opinią publiczną³¹.

Na nowe, ciekawe aspekty znaczeniowe zwraca uwagę Eugenia Potulicka, pisząc:

Nie ma wątpliwości co do tego, że główną kwestią związaną z rozważaniem jakości debat oświatowych w świecie zachodnim jest kwestia rozliczalności. Zasada rozliczalności jest związana z pojęciem odpowiedzialności. Kiedy ludzie czują się rozliczani, nieświadomie dążą do poprawy funkcjonowania. Kiedy jednak czują się rozliczani nie fair, starają się temu sprostać formalnie, bez rzeczywistej poprawy funkcjonowania³².

Odpowiedzialność/rozliczalność jest czymś, co nakazuje: a) wzięcie pod uwagę dążeń, aspiracji i oczekiwań „udziałowców” w trakcie realizacji procesów edukacyjnych w szkole; b) informowanie ich o tym, jakie środki i metody pracy są podejmowane w trakcie realizacji celów i zadań edukacji w szkole; c) gromadzenie danych umożliwiających prowadzenie debaty nad jakością pracy pojedynczych placówek, jak i całego systemu edukacji w skali regionu i kraju. Celem tej debaty jest poszukiwanie możliwości poprawy³³.

Uzbrojeni w wystarczający – mam nadzieję – arsenał wiedzy możemy podjąć próbę formułowania pytań kluczowych w perspektywie ewaluacji „odpowiedzialność/rozliczalność”. Jakie są to pytania? Generalnie ich cechą wspólną jest to, że odpowiadając na nie, gromadzimy wiedzę, którą chcemy/powinniśmy/musimy się dzielić z partnerami na zewnątrz. Dla przykładu³⁴

³¹ M. Fullan, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 42.

³² E. Potulicka, *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela – ewolucja celów, funkcji i form*, [w:] red. R. Cierzniewska, *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003, s. 16. Pragnę podziękować Ewie Kędrackiej za kwerendę i odnalezienie obu cytowanych tu fragmentów.

³³ Por. J. MacBeath, A. McGlynn, *op.cit.*, s. 28.

³⁴ W żaden sposób pytań takich nie należy traktować jako wzorcowych i umieszczać w konkretnych projektach. Są to tylko przykłady pokazujące nie tyle „obowiązującą” treść, ile raczej formę.

Jakie koncepcje nauczania są realizowane w szkole?
Jaki charakter ma koncepcja programowa szkoły?
W jaki sposób wykorzystuje się bazę materialną i wyposażenie w realizacji zadań statutowych?
Jaka jest dynamika zmiany osiągnięć szkolnych uczniów?
Jaka jest dynamika zmian osiąganych wyników egzaminów zewnętrznych w ciągu ostatnich lat?
Jakie są losy absolwentów?

Chciałbym zwrócić uwagę, że odpowiadając na tak postawione pytania, **nie dostarczamy ocen**, a jedynie informacje. Oceny pozostawmy adresatom.

Odpowiedzialność/rozliczalność nie jest – o czym niestety rzadko się pamięta – jedyną perspektywą ewaluacji. Dwie pozostałe – perspektywa poznawcza i perspektywa rozwojowa – są nie mniej atrakcyjne dla dyrektora i jego zespołu.

Perspektywa poznawcza umożliwi dogłębną analizę i zrozumienie tego, co się w szkole dzieje i co może mieć wpływ na osiągnięte przez nią rezultaty. Pozwala dotrzeć do tego wszystkiego, co „pod powierzchnią szkolnej codzienności” jest niezauważalne i często ignorowane. W rękach dyrektora tak rozumiana ewaluacja pełni rolę pochodni, dzięki której może dostrzec, co się dzieje w „mrocznych piwnicach i zakamarkach” szkoły³⁵. W rezultacie łatwiej mu będzie zrozumieć duszę jego szkoły, jej klimat czy kulturę.

W projekcie ewaluacji służącej gromadzeniu wspomnianej wyżej wiedzy pytania kluczowe mogą mieć następującą postać:

1. Jakiego rodzaju doświadczeniem jest dla dziecka pobyt w szkole?
2. Jakiego rodzaju ideologie edukacyjne wyznają nauczyciele?
3. Jaki jest wizerunek szkoły w środowisku lokalnym?
4. Jakie są postawy nauczycieli wobec zachodzącej zmiany?

Jak łatwo zauważyć, pytania kluczowe w tym wypadku odnoszą się do takich obszarów wymagań, które zostały określone jako procesy i zarządzanie. Liczba adresatów wyników takiej ewaluacji jest dość skromna – są nimi przede wszystkim zespół zarządzający szkołą i nauczyciele. Nie jest to w żaden sposób

³⁵ Wartościowych impulsów dla prowadzenia tego typu ewaluacji może dostarczyć lektura opracowań opisujących szczegółowo ewaluacje w perspektywie poznawczej. Godne szczególnego polecenia są opracowania B. Zamorskiej i K. Krzychały *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności* (Wydawnictwo DSWE, Wrocław 2008) oraz M. Schratz, *Metodologia samoewaluacji*, [w:] red. H. Mizerek, *Ewaluacja w szkole*, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997, s. 72–89.

„wiedza publiczna”. Do publiczności możemy skierować jedynie komunikat „moi nauczyciele «czują» szkołę, wiedzą, na czym polega ich praca”.

Trzecia z perspektyw – perspektywa ewaluacji rozwojowej – dostarcza wiedzy umożliwiającej wprowadzanie w niej zmian. Decyduje ona o wielkości i jakości „potencjału innowacyjnego” szkoły. Tego typu ewaluacje nie mają na ogół charakteru ewaluacji konkluzywnych. Przeciwnie, ich przedmiotem są obszary typowe dla ewaluacji formatywnych:

- proces kształcenia w szkole,
- wprowadzane różnorodne projekty i programy,
- funkcjonowanie wewnętrznego systemu oceniania, doskonalenia nauczycieli i tym podobne.

Przykładowe pytania kluczowe:

1. Jakie są opinie nauczycieli na temat stosowanych treści i metod kształcenia?
2. Jaką wartość nauczyciele przypisują osiąganym wynikom?
3. Co sądzą uczniowie na temat stosowanych metod i form pracy z nimi?

Kryteria ewaluacji

Często w praktyce nie docenia się korzyści wynikających z posiadania wyraźnie określonych kryteriów ewaluacji. Zdarza się, że przyjmuje się je w sposób intuicyjny. Istnieje przeświadczenie, że przecież wiadomo, w odniesieniu do jakich standardów przyjdzie nam wartościować zebrane dane i nie ma potrzeby (ani obowiązku), aby ewaluator zadawał sobie trud ich ujawnienia. Tymczasem brak jasno sformułowanych i uzgodnionych kryteriów powoduje, że w trakcie ewaluacji odwołujemy się do subiektywnych, mniej lub bardziej uświadamianych wartości, które wcale nie muszą być podzielane przez innych. Prowadzona w taki sposób ewaluacja traci z pola widzenia swój przedmiot i – w rezultacie – przestaje być użyteczna. Jednocześnie dochodzi do wypaczenia roli ewaluatora. Zaczyna on pełnić źle pojętą rolę „sędziego”. Przestaje być – jak wcześniej wspominałem – medium w procesie społecznego komunikowania się, przyjmując rolę inspektora, nadzorca czy kontrolera – kogoś, kto „wie lepiej”, jak być powinno. Dlatego warto poświęcić trochę czasu na dyskusję w zespole i uzgodnić kryteria, do jakich będą odnoszone wyniki ewaluacji.

Czym są kryteria ewaluacji? Mówiąc najprościej i nieco obrazowo, stanowią one rodzaj sita, za pomocą którego oddzielamy informacje wartościowe od

bezużytecznych. W tym znaczeniu funkcją kryteriów ewaluacji jest uszczegółowienie pytań kluczowych, które z natury rzeczy mają bardzo wysoki stopień ogólności. Dobrze dobrane kryteria pozwalają na gromadzenie tylko tych informacji, które są nam rzeczywiście potrzebne.

Dobrą praktyką jest sprowadzanie kryteriów do gramatycznej formy równoważnika zdania – na przykład: użyteczność, efektywność, zgodność z potrzebami uczniów, atrakcyjność, trafność i tak dalej.

W praktyce tworzenie kryteriów ewaluacji jest trudnym, wieloetapowym procesem wymagającym głębokiej znajomości przedmiotu ewaluacji oraz świadomości jej celów i charakteru. Dlatego muszą być one konsultowane z dyrektorem szkoły, radą pedagogiczną i innymi podmiotami w zależności od potrzeb.

Z formalnego punktu widzenia zabieg tworzenia kryteriów nie wydaje się trudny. Zwróćmy uwagę na przykład zawarty w tabeli 4:

Tabela 4. Przykłady kryteriów ewaluacji

Pytanie kluczowe	Kryteria
Jaki charakter ma oferta programowa szkoły?	Zgodność z podstawą programową Adekwatność do potrzeb uczących się Uwzględnienie potrzeb rynku pracy Elastyczność Możliwość rozbudzenia i rozwijania aspiracji uczniów Adekwatność do możliwości organizacyjnych i bazy materialnej szkoły Atrakcyjność dla uczniów Adekwatność do potrzeb rozwojowych

Źródło: opracowanie własne

Jak łatwo zauważyć, źródłem pochodzenia większości przytoczonych tu kryteriów są wymagania wobec szkół. Jeśli ewaluacji dokonuje się w perspektywie odpowiedzialność/rozliczalność, warto postawić sobie wysoko poprzeczkę i czerpać pomysły na kryteria co najmniej z poziomu B. Sugeruję również sięganie do innych kryteriów niż wspomniane wyżej. Wówczas trzeba się zastanowić, jakie są rzeczywiste potrzeby szkoły w zakresie informacji, których autoewaluacja jest w stanie dostarczyć.

Kiedy będziemy musieli samodzielnie przygotowywać narzędzia badawcze, same kryteria nie wystarczą. Staniemy przed koniecznością operacjonalizacji kryteriów. Zabieg taki sprowadza się do przekształcenia abstrakcyjnego języka kryteriów w język obserwacji. Zadajemy wówczas sobie pytanie: na podstawie jakich obserwowalnych faktów/zdarzeń możemy z dużym prawdopodobieństwem wnosić, że na przykład oferta programowa jest atrakcyjna dla uczniów? Po czym to poznać? Jakie dające się zaobserwować i zarejestrować zachowania, wypowiedzi są świadectwem atrakcyjności? Zadając sobie takie pytania, poszukujemy trafnych i rzetelnych wskaźników³⁶. Zanim się tego nie uczyni, nie można przygotować żadnego sensownego arkusza obserwacji, kwestionariusza wywiadu czy ankiety. Nie można w narzędziach badawczych posługiwać się językiem abstrakcyjnych kryteriów, pytając na przykład: „Czy atrakcyjna jest dla Ciebie oferta programowa szkoły?”. Taki tekst nie nadaje się nawet do kabaretu.

Metody i techniki zbierania danych

W ewaluacji nie ma zarezerwowanej tylko dla niej listy metod i technik badawczych. Wykorzystuje się w niej wszelkie – ilościowe i jakościowe – podejścia i metody stosowane w badaniach społecznych. Nie ma też gotowego „kanonu” metod, które sprawdzają się w każdej sytuacji. Trzeba się tutaj zgodzić z poglądem Michaela Pattona³⁷, który w swoich pracach postuluje dużą elastyczność w doborze stosowanych metod. Nie oznacza to jednak, że ewaluatora nie obowiązują surowe rygory metodologiczne odnośnie do trafności i rzetelności stosowanych narzędzi.

Często zaleca się, aby w miarę możliwości stosować raczej proste, przyjazne dla respondentów narzędzia, które nie wymagają przeprowadzania pracochłonnych analiz statystycznych w trakcie opracowania zgromadzonych wyników. Projektując narzędzia, należy również pamiętać, aby gromadzić tylko te dane, które są naprawdę konieczne.

Wiele nowych możliwości stwarza przed ewaluacją, bardzo popularne ostatnio, odwoływanie się do metod jakościowych. Na przykład w ewaluacji typu „studium przypadku” zastosowanie ich pozwala na opis i wartościowanie

³⁶ Informacje na temat wskaźników można znaleźć w każdym podręczniku metodologii badań pedagogicznych. Warto zajrzeć do opracowania K. Konarzewskiego, *op.cit.*, s. 44–46.

³⁷ Por. M. Patton., *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Sage, London 1987, rozdział V.

interesujących ewaluatora zjawisk w ich naturalnym kontekście. Nie zadajemy sobie wówczas pytań, co różni interesujące nas zjawiska, lecz – jak zauważa Robert Stake – poszukujemy w danym przypadku zarówno tego, co go łączy z innymi przypadkami, jak i tego, co w nim szczególne, specyficzne, unikatowe, niepowtarzalne³⁸. Osiągnięcie tego celu jest możliwe tylko wówczas, gdy potrzebne dane zbiera się za pomocą takich technik, jak obserwacja, analiza dokumentów, wywiad pogłębiony i tym podobne. Wachlarz możliwych do zastosowania narzędzi badawczych jest jeszcze szerszy i dobrze opisany³⁹.

Jakie zasady przyjąć, dobierając w warunkach szkoły metody i techniki zbierania niezbędnych informacji? Jest ich wiele. W praktyce na szczególną uwagę zasługują następujące:

1. **Wymóg triangulacji.** Nie ufaj danym zebranych tylko za pomocą jednej metody/narzędzia. Dane pochodzące z analizy dokumentów porównaj z tymi, które pochodzą z wywiadu czy obserwacji.
2. **Pożegnanie z tradycją.** W szkole ewaluacja kojarzy się z nieustannym ankietowaniem. Tymczasem wartość gromadzonych w ten sposób danych jest czasami bardzo problematyczna. Jeśli już koniecznie musisz przeprowadzić ankietę, to przynajmniej zadbaj o porządną kwestionariusz.
3. **Poszanowanie realiów.** Nie przesadzaj z ilością zbieranych danych. Gromadź tylko te, które będziesz w stanie opracować i wykorzystać w raporcie. Stosuj tak często, jak to tylko będzie możliwe, metody najbardziej naturalne, nieinwazyjne, te, które wpisują się w rytm codziennej pracy szkoły.

Próba badawcza

Danych nie można zbierać w sposób przypadkowy. W zależności od rodzaju i przedmiotu ewaluacji należy określić sposób doboru próby (losowy lub celowy). Oznacza to w praktyce, że należy wcześniej przewidzieć, jakie osoby mogą nam dostarczyć niezbędnych informacji. W ewaluacji stosuje się identyczne jak w badaniach naukowych procedury doboru próby⁴⁰.

³⁸ Por. R. Stake, *Studium przypadku*, [w:] red. L. Korporowicz, *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa 1997, s. 126.

³⁹ Szczegółowe opisy metod, technik i narzędzi stosowanych w autoewaluacji można znaleźć w wielu opracowaniach. Szczególnie przydatne mogą się okazać takie opracowania, jak cytowane wcześniej: J. MacBeatha, M. Schratza, D. Mereta i L. Jakobsena *Czy nasza szkoła jest dobra?*, *op.cit.* oraz S. Krzyczkały i B. Zamorskiej, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, *op.cit.* W poszukiwaniu pomysłów na narzędzia warto też przejrzeć zasoby internetowe. Przykład jednego z bardzo wielu adresów: www.thegrid.org.uk/leadership/sse/tools.shtml.

⁴⁰ Metody doboru próby są opisane między innymi w podręczniku metodologii E. Babbie – por. E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Analiza i interpretacja zgromadzonych danych

O sposobie analizy informacji zbieranych w trakcie prowadzenia ewaluacji decydują dwa czynniki. Pierwszym jest ich charakter. Dane ilościowe poddaje się analizie statystycznej. Ważne jest, by projektując zakres i rodzaj analiz statystycznych, pamiętać o adresacie raportu ewaluacyjnego. Nie warto dokonywać czasochłonnych i skomplikowanych operacji statystycznych, jeśli nie będzie można zaprezentować ich w raporcie końcowym. Poza tym raport, który przypomina rocznik statystyczny, nie zawsze jest zgodny z oczekiwaniami odbiorcy. Inny sposób analizy danych, może nawet bardziej czasochłonny i niekiedy trudniejszy w interpretacji niż poprzedni, stosuje się w wypadku danych jakościowych. W zależności od rodzaju posiadanych danych można skorzystać z wielu rozwiązań dobrze opisanych w literaturze z zakresu metodologii badań jakościowych⁴¹. Istotne jest jednak, aby decyzję o rodzaju i zakresie prowadzonych analiz podjąć już na etapie projektowania ewaluacji, a nie dopiero po zgromadzeniu danych.

Drugim czynnikiem, który decyduje o zakresie prowadzonych analiz, jest odpowiedź na pytanie o to, w jaki sposób, w jakim zakresie i w jakiej formie zgromadzony materiał zostanie wykorzystany w raporcie końcowym. Dobrze zatem już wcześniej mieć obraz tego, jaką formę, strukturę, objętość oraz odbiorcę(ów) będzie miał raport ewaluacyjny.

Raport

Raport wieńczy „ewaluacyjne dzieło”. Jego celem jest poinformowanie zainteresowanych o wynikach przeprowadzonej ewaluacji. Stanowi on również rodzaj wizytówki osób prowadzących ewaluację. Na podstawie raportu wydaje się opinie nie tylko na temat działań poddanych ewaluacji, lecz również o samym ewaluatorze. Stanowi on rodzaj świadectwa jakości jego pracy, poziomu jego profesjonalizmu. Dlatego nie należy przeceniać własnych zdolności pisarskich i włożyć sporo wysiłku w przygotowanie raportu. W praktyce oznacza to konieczność przygotowania wersji próbnych i – po przedyskutowaniu ich w zespole – wprowadzenie niezbędnych poprawek.

⁴¹ Ostatnio ukazało się wiele wartościowych opracowań z tego zakresu. Szczególnie przydatne mogą być podręczniki Davida Silvermana (por. D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, PWN, Warszawa 2008) oraz Kathy Charmaz (por. K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, PWN, Warszawa 2009).

Istnieje bardzo wiele rodzajów raportów. W zależności od rodzaju ewaluacji oraz jej odbiorców dobieramy właściwą formę. Sądzę, że – dla potrzeb tego opracowania – problemy związane z przygotowaniem raportu można przedstawić na przykładzie raportu z ewaluacji wykorzystującej podejście metodologiczne określane jako „studium przypadku”.

Wspomniany wyżej raport „opowiada” historię przypadku. Autor występuje w roli narratora podkreślającego swój dystans w stosunku do opisywanej rzeczywistości. Jego opowieść nie może mieć charakteru własnych subiektywnych odczuć, spostrzeżeń i opinii. Opowiada on zawsze cudze historie, odwołując się do bogatych materiałów źródłowych zgromadzonych w trakcie ewaluacji. Wszelkie konkluzje i uogólnienia muszą mieć oparcie w faktach. Należy zadbać szczególnie o to, by przedstawić wszelkie zebrane opinie i poglądy z „jednakową sympatią i z jednakowym dystansem” niezależnie od własnych, subiektywnych kryteriów wartościowania. Tak naprawdę nikogo nie interesują subiektywne oceny i opinie ewaluatora. Jego powinnością jest opowiedzenie – w dokumentalnej formie – historii relacjonującej przebieg, następujące zmiany oraz doświadczenie konkretnego przypadku (projektu, cyklu przeprowadzonych zajęć) w konkretnym, żywym historycznym, społecznym i kulturowym kontekście. Dlatego przygotowując raport, dobrze jest uwzględnić następujące kryteria decydujące o jego wartości:

- **autentyczność** – raport powinien w trafny i rzetelny sposób dokumentować to, jakiego rodzaju doświadczenie płynie z badanego przypadku;
- **zgodność z przedmiotem ewaluacji** – przygotowując raport, nie można stracić z pola widzenia pytań, które postawiono w fazie projektowania ewaluacji;
- **kontekst kulturowy** – pisząc raport, należy precyzyjnie określić kontekst relacjonowanych zdarzeń. W praktyce oznacza to konieczność opisanego celów poddanych ewaluacji działań, ich aktorów, czasu i miejsca akcji;
- **wiarygodność i wewnętrzna spójność** – w raporcie mogą się znaleźć jedynie dobrze udokumentowane wnioski. Nie ma tutaj miejsca na spekulacje intelektualne, hipotezy czy przypuszczenia. Każdy wniosek musi być dobrze uzasadniony z punktu widzenia posiadanych danych. Jednocześnie dane z ewaluacji trzeba przedstawić w formie na tyle przejrzystej, aby czytelnik miał pełny obraz opisywanego działania

Formę raportu należy dobrać z zależności od rodzaju odbiorców i preferencji samego autora. Mamy tutaj tu wyboru całą gamę możliwości – od bardziej tradycyjnej, formalnej i systematycznej formuły, poprzez rozwiązanie mające na celu sporządzenie portretu badanego przypadku, aż po podejście interpretatywne.

W tym miejscu nieco uwagi chciałbym poświęcić pierwszemu z wyżej wymienionych rodzajów raportów – raportowi tradycyjnemu. Jego forma jest godna polecenia szczególnie początkującym ewaluatorom. Tradycyjny raport charakteryzuje linearny, chronologiczny sposób narracji. Jego strukturę wyznaczają następujące punkty:

1. **Charakterystyka działania** poddanego ewaluacji (jego cele, zakładane efekty, uczestnicy, czas trwania i tym podobne). Wiele „danych formalnych” w postaci na przykład fragmentów dokumentacji, umieszcza się w aneksie.
2. **Założenia metodologiczne.** Zamieszcza się tu krótkie informacje na temat przedmiotu ewaluacji, jej kluczowych pytań, zastosowanych metod i technik badawczych, próby badawczej oraz zgromadzonej w toku badań bazy danych.
3. **Kluczowe kategorie analizy.** Jest to część raportu prezentująca wyniki ewaluacji.
4. **Implikacje pod adresem przyszłych działań.**

Kwestiami, które często spędzają sen z oczu ewaluatora, są dwa problemy. Pierwszy z nich wiąże się z niepokojem, czy odbiorca zada sobie trud przeczytania raportu, czy też trafi on prosto na dno szuflady. Warto zatem zadbać o przyjazną dla adresata formę raportu. Istnieje ryzyko, że raport w postaci opasłego dzieła, w niestarannej szacie graficznej, z nieczytelną strukturą nie będzie zachęcał do lektury. Druga kwestia to pytanie o użytek, jaki zechce z raportu uczynić ewentualny czytelnik. Wiąże się z tym wiele niebezpieczeństw. Bardzo trudno jest przewidzieć wszelkie możliwe reakcje na treści zawarte w raporcie. Rzadko są one przyjmowane obojętnie. Można sobie wyobrazić wiele zaskakujących reakcji osób, których bezpośrednio raport dotyczy. Dlatego szczególnie ważne znaczenie w ewaluacji mają kwestie etyczne. Należy tutaj uczynić wszystko, co możliwe, aby uchronić respondentów przed wykorzystaniem udzielonych nam informacji i opinii przeciwko ich autorom. Oznacza to konieczność nie tylko zapewnienia całkowitej anonimowości i ochrony danych personalnych respondentów, ale również – w wypadku osób, które łatwo „odszyfrować” – konieczność autoryzacji cytowanych w raporcie wypowiedzi.

Mam nadzieję, że po przeprowadzeniu opisywanych wyżej operacji intelektualnych, możemy uznać, że mamy w miarę zagospodarowaną przestrzeń projektowania. A przynajmniej wiemy, jak się zabrać do urządzania pokoju mieszczącego się za drzwiami „projektowanie”. Przestrzeń ta, jak zdążyliśmy się zapewne zorientować, nieco przypomina „pokój sztabowy”. To tutaj, powołany przez dyrektora zespół przygotowuje plany „operacji”, określa taktyczne cele oraz sposoby i środki ich osiągnięcia. Owocem pracy zespołu będą przemyslenia, którym nadaje się formę dokumentu, określanego w naszym żargonie „projektem ewaluacji”.

Wcześniej argumentowałem, że nie jest możliwe centralne opracowanie jednego projektu dla wszystkich szkół i placówek w Polsce. Podobnie jak nie jest możliwe uszycie garnituru, który by pasował na wszystkich mężczyzn w naszym kraju. Podejmowanie takich prób mogłoby doprowadzić do wypaczenia istoty i sensu szkolnej autoewaluacji⁴². Każda szkoła będzie zmuszona uczynić to sama na miarę własnych potrzeb, możliwości i... konieczności. Można, co najwyżej, podpowiedzieć, jak się zabrać do projektowania, jakie zasady respektować, o jakie standardy zabiegać. Jeśli autoewaluacja ma stać na straży autonomii szkoły, konieczne jest przyjęcie zasady jej konceptualizacji zawsze na poziomie indywidualnej, konkretnej szkoły. W świetle tych argumentów warto pamiętać:

Wszelkie „gotowe”, opracowane „przez innych” i „dla innych” projekty ewaluacji należy traktować jako przykład formy – nigdy treści.

Zarządzanie systemem

Dotychczas zagospodarowana przez nas przestrzeń obejmowała głównie sfery działalności intelektualnej, którą w teorii ewaluacji określa się mianem „**konceptualizacji**”. Gdyby założyć, że mamy tę sferę zadowalająco

⁴² Należy pilnie odrobić lekcję, wynikającą z doświadczenia ewaluacji programów finansowanych z funduszy strukturalnych. Istnieje tam praktyka narzucania gotowego, uniformizowanego w skali kraju projektu ewaluacji. W tak zwanym szczegółowym opisie przedmiotu zamówienia ściśle są określone cele i przedmiot ewaluacji, kryteria i pytania kluczowe, metody badań i tym podobne. Rola prowadzących ewaluację została sprowadzona do czysto technicznej roli ekspertów od zbierania i opracowania danych. Efekty są, mówiąc najbardziej delikatnie, żałosne. Najgroźniejsze jest jednak to, że jesteśmy świadkami triumfu ewaluacji biurokratycznej. W moim osobistym przekonaniu nie wolno tego błędu powtórzyć w wypadku edukacji.

„oswojoną”, można uchylić kolejne drzwi. Otwierają one obszar żmudnych i czasochłonnych czynności związanych z gromadzeniem potrzebnych informacji, ich opracowaniem, interpretacją, dzieleniem się wynikami i przygotowaniem niezbędnych decyzji odnośnie do koniecznych zmian w szkole. Można w tym miejscu zapytać: jak, nie burząc rytmu szkolnej codzienności, wykonać wszystkie zaplanowane działania? Dyrektor, który z mocy prawa jest odpowiedzialny za organizację systemu autoewaluacji oraz wykorzystanie jej wyników w celu doskonalenia jakości pracy szkoły, staje przed koniecznością znalezienia na nie odpowiedzi. Uwagi zamieszczone poniżej mogą mu pomóc uporać się z tym zadaniem.

Doświadczenie wielu dotychczas prowadzonych projektów uczy, że trzeba spełnić wiele warunków, aby przeprowadzenie autoewaluacji w szkole miało szanse powodzenia. Oto one:

1. **Udział wszystkich zainteresowanych** – konieczne jest określenie, kogo ewaluacja dotyczy, kto poinformuje dane osoby o jej przebiegu i wynikach, kto jest inicjatorem działań, kto je będzie planował i realizował, kto weźmie udział w dyskusji nad wynikami ewaluacji.

Większość decyzji w tych sprawach zostanie podjęta w trakcie opisywanej wcześniej sesji poświęconej planowaniu. W gestii dyrektora pozostaje bieżące monitorowanie ich wdrażania.

2. **Jasne określenie celu** – poinformowanie wszystkich uczestników przed przystąpieniem do działania o tym, czemu ewaluacja ma służyć, jakie cele będą realizowane, kto ją inicjuje i czyje interesy są reprezentowane. **Konieczne tutaj będzie poświęcenie osobnego punktu na radzie pedagogicznej, gdzie te kwestie zostaną przedyskutowane.**

3. **Wcześniejsze ustalenie norm postępowania w czasie ewaluacji** – kto i za co jest odpowiedzialny na terenie szkoły, kto wspiera proces z zewnątrz, kto i w jakiej formie otrzyma wyniki ewaluacji, kto będzie brał udział w interpretacji i w jakim zakresie będzie zapewniona ochrona danych.

Bardzo trudnym w praktyce zadaniem będzie dopracowanie się czegoś, co określa się jako „kultura ewaluacji”. Minie trochę czasu, zanim ewaluacja stanie się w szkole czymś naturalnym, niebudzącym zgorszenia i negatywnych reakcji emocjonalnych osób, których dotyczy. Doświadczenie uczy, że na początku ewaluatorzy są traktowani bardzo – mówiąc

delikatnie – nieufnie. Niełatwo będzie wytłumaczyć sobie i innym, że nie jest to jednak nowa nazwa dla starych, dobrze znanych praktyk. Dlatego niezmiernie ważne jest uczynienie wszystkiego, co tylko możliwe, iżby nie przekształciła się ona w rodzaj gry w „małego donosiciela”. Zapewni to przestrzeganie swego kodeksu etycznego, który – między innymi – zabrania: ujawniać jakiegokolwiek dane w formie surowej (na przykład wypełnione kwestionariusze ankiet, dane z obserwacji czy wywiadów), wykorzystywanie danych w trakcie nieformalnych rozmów, „debat” w pokoju nauczycielskim prowadzonych w duchu – „jak coś takiego można było napisać” i tym podobnych.

W Wielkiej Brytanii na straży kodeksu etycznego ewaluacji stoi UKES (Brytyjskie Towarzystwo Ewaluacyjne). Zamieszczony w tabeli 5 materiał ilustruje wspomniane kwestie w odniesieniu do autoewaluacji.

4. Klarowne i ważne pytania – czytelne i jednoznaczne sformułowanie pytań kluczowych, ważnych dla rozwoju szkoły.

Respektowanie tej zasady jest decydujące dla efektywności autoewaluacji.

5. Nieskomplikowane metody i rozsądny zakres – dostosowanie metod do możliwości przeprowadzających ewaluację i posiadanego czasu.

6. Uwzględnienie różnych punktów widzenia – na przykład opinie nie tylko nauczycieli, ale także uczniów i rodziców. W interpretacji danych powinny wziąć udział różne grupy, na przykład niezależni eksperci.

7. Szybka informacja zwrotna do wszystkich zainteresowanych.

8. Wystarczająca ilość czasu na zebranie i opracowanie danych i przepływ informacji o nich – decydującą czynnością w procesie ewaluacji jest wspólna analiza i interpretacja wyników oraz podjęcie decyzji co do kierunków dalszych działań. Powinno to odbywać się w różnych zespołach, dlatego wymaga odpowiednio dużo czasu.

Warto zauważyć, że respektowanie tej zasady jest fundamentem ewaluacji demokratycznej. Wpisuje się również w dyskurs ewaluacji czwartej generacji – ewaluacji dialogicznej⁴³.

⁴³ Na temat ewaluacji demokratycznej ukazało się ostatnio w Polsce wiele opracowań. Godne polecenia są szczególnie teksty Leszka Korporowicza.

Tabela 5. Fragment dokumentu Brytyjskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego (UKES) *Wskazówki dobrej praktyki w ewaluacji*, 2003, odnoszący się do autoewaluacji

Uczestnicy instytucjonalnej autoewaluacji powinni:

- **czynić cele i powody** ewaluacji przejrzystymi dla wszystkich członków instytucji;
- **upewnić się, że proces pozostanie częścią struktury i funkcji** instytucji;
- **mieć zestaw narzędzi (procedur) do wymiany danych** zarówno wewnątrz instytucji, jak i poza nią;
- **podjąć odpowiednie kroki w celu zapewnienia** wszystkich członków instytucji o potrzebie i optymalności ewaluacji;
- **pamiętać, że wymiana danych i doświadczeń** może być bardziej niebezpieczna wewnątrz instytucji niż poza nią i w tym wypadku podjąć odpowiednie kroki w celu obniżenia tego ryzyka;
- **traktować wszystkich kolegów równo** w zakresie samego procesu ewaluacji, a także upowszechniania wyników;
- **upewnić się, że wszyscy uczestnicy procesu ewaluacji (na przykład jako źródła danych, zbierający je i ich użytkownicy)** są zaangażowani na pewnym poziomie już od początku i wiedzą, co się dzieje i dlaczego;
- **przyjmować te metody działania, które są ekonomiczne i wykonalne**, uwzględniając terminy i procesy, jakimi kieruje się sama instytucja;
- **mieć wsparcie w osobie władz instytucji** w zakresie funduszy, miejsc spotkań, transmisji, rozpowszechniania i publikacji wyników;
- **zapewnić** członków instytucji, że wyniki ewaluacji są konieczne dla dalszego jej rozwoju, a także tworzą miary optymalności działania;
- **zaznaczyć, że proces jest przeprowadzany poprawnie metodologicznie** i można zeń wyciągnąć ważne wskazówki w ustalonym celu;
- **zapewnić sobie zgodę i zrozumienie** wszystkich członków instytucji przed rozpoczęciem ewaluacji;
- **okazać konsekwencje i przewidywalność zachowania** podczas przeprowadzania i negocjowania ewaluacji;
- **rozpoznać i zgodzić się co do tego, kiedy jest ważne upublicznienie danych**, a kiedy (dla dobra instytucji) utrzymanie ich w tajemnicy;
- **komunikować się otwarcie i szczerze** z kolegami, zachowując jasny i sprawiedliwy kodeks etyczny;
- **szukać rady (lub rozważyć wynajęcie doradcy)** do przeprowadzenia kontroli procesu ewaluacji w celu sprawdzenia jej metodologii i sprawiedliwości;
- **zwracać się do kolegów ogólnie zrozumiałym językiem** i angażować ich w dyskusje na temat użyteczności dowodów i wyników.

9. **Dokumentacja wyników, oceny i wniosków** – praca powinna być starannie dokumentowana, aby można było wielokrotnie korzystać z uzyskanych materiałów.
10. **Powtórzenie ewaluacji** – dobra samoewaluacja nie powinna być jednorazowym działaniem, ale regularnie przeprowadzoną procedurą.

ZAMIAST KONKLUZJI

Zwyczaj, pewnie dobry, każe każdy tekst wyposażyć w rodzaj zakończenia, podsumowania, posłowania czy konkluzji. W tym miejscu jednak, w imię wrodzonej przekory, chciałbym uczynić „coś zamiast” – wskazać na przeszczenie mogące się pojawić za drzwiami, których nie udało nam się jeszcze uchylić.

Mocno kibicując powodzeniu każdego dyrektora w dziele budowania systemu efektywnej ewaluacji działalności własnej szkoły, pomyślałem sobie, że warto byłoby się upewnić, czy jestem dobrze rozumiany. Proponuję zatem w tym miejscu rodzaj intelektualnej gry, może nawet testu. Polegałby on na wykonaniu następującego ćwiczenia:

Proszę się zastanowić, do jakiego stopnia każdą z poniżej przytoczonych tez uznaje Pani/Pan za prawdziwą w odniesieniu do zadania, które trzeba będzie w praktyce wykonać?

1. Ewaluacja w mojej szkole służy trzem sprawom. Po pierwsze, ma ona uspokoić moje sumienie, sumienie moich współpracowników oraz sumienia wszystkich tych, dla których szkoła powstała i działa. Jest to ewaluacja w służbie odpowiedzialności/rozliczalności/tranparentości. Po drugie, ewaluacja ma pomóc zrozumieć istotę, sens i znaczenie tego wszystkiego, co się dzieje w szkole i wokół niej. Dzięki niej nauczyciele mogą odkryć, do jakiego stopnia są „uwikłani we własny punkt widzenia”. Po trzecie wreszcie, od ewaluacji mogę oczekiwać, iż pozwoli mi ona na realizację własnych, autorskich pomysłów na szkołę poprzez wprowadzanie w niej zmian, które na początku wydawały mi się niewykonalne.

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

2. Trzeba doprowadzić do sytuacji, w której większość nauczycieli będzie uważać autoewaluację za tak samo naturalną czynność jak nauczanie.

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

3. Autoewaluacja (ewaluacja „wewnętrzna”) jest orężem w obronie autonomii mojej szkoły. Pozwala jej mówić własnym głosem we własnym imieniu.

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

4. Ewaluacja zewnętrzna i autoewaluacja w praktyce to „dwie połówki jabłka”. Informacje pochodzące z obu rodzajów ewaluacji dają w miarę pełny obraz jakości tego, co robi szkoła, oraz dostarczają impulsu do koniecznej zmiany.

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

5. Wiem, jak prowadząc autoewaluację, nie utonąć w papierach.

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

6. Wiem, z kim i jak zabrać się do opracowania autorskiego systemu autoewaluacji „na miarę” własnej szkoły.

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

7. Rozumiem różnice między mierzeniem jakości a ewaluacją.

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

8. Mimo wszystko ma to szansę się udać.

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

Jeśli na podstawie uczciwej, płynącej z doświadczenia oraz osobistych przekonań analizy dojdziemy do wniosku, iż można się zgodzić z każdym z tych siedmiu twierdzeń – pora wyruszyć w drogę. Nie od rzeczy jednak będzie przed podróżą, jak stary zwyczaj każe, „przysiąc” na chwilę.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Brzezińska A., *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia*, [w:] red. A. Brzezinska, J. Brzeziński, *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000.
- Hawkins J.D., Nederhood B., *Podręcznik ewaluacji programów profilaktycznych*, Wydawnictwo PTS, Warszawa–Olsztyn 1994.
- Komorowska H., *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, IBE, Warszawa 1995.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
- Korporowicz L., *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Korporowicz L., *Ewaluacja – zaproszenie do rozwoju*, „Edukacja i Dialog” 2000, 119.
- Krzychała S., Zamorska B., *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo DSWE, Wrocław 2008.
- Krzychała S., Zamorska B., *Nauczyciele jako badacze szkolnej codzienności*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1.
- MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jakobsen L., *Czy nasza szkoła jest dobra*, WSiP, Warszawa 2003
- Mizerek H., *Ewaluacja procesu kształcenia*, [w:] red. J. Górniewicz, *System zapewniania jakości kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2002.
- Mizerek H., *Ewaluacja w szkole – szansa z (kilkoma) pułapkami w tle?*, [w:] red. M. Nowicka, *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2002.
- Mizerek H., *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.
- Mizerek H., *Ewaluacja zajęć z zakresu edukacji zdrowotnej*, „Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole” 2003, z. 6, s. 3–9.
- Mizerek H., *Po co szkole ewaluacja?* „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1.
- Strzelecka-Ristow A., *Droga do jakości – o trudnej sztuce ewaluacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1.

DIALOG I ROZWÓJ W EWALUACJI

Aby stać się ewaluatorem profesjonalnego środowiska nauczania, ewaluacja wymaga interakcji pomiędzy wszystkimi interesariuszami oraz osobami związanymi z funkcjonowaniem szkoły.

WPROWADZENIE

Ewaluacja edukacji to proces systematycznego gromadzenia, analizowania oraz wymiany danych dotyczących procesów edukacyjnych w odniesieniu do jednostek, grup czy organizacji (instytucji i tak dalej) prowadzony po to, aby ułatwić każdej ze stron proces nauczania i uczenia się. Dzięki ewaluacji można oceniać i decydować na podstawie dowodów, a nie intuicji.

Funkcje ewaluacji

Ewaluacja może służyć kilku celom. Zależą one od odbiorców, do których będzie się zwracał ewaluator. Można rozróżnić ewaluacje dotyczące:

- doskonalenia zawodowego – mają one na celu ułatwienie osobom zaangażowanym zrozumienie specyfiki środowiska pracy, zachodzących tam procesów i ich znaczenia;
- podejmowania decyzji – ewaluacje tego rodzaju zapewniają menedżerom odpowiedni wgląd pozwalający na podejmowanie optymalnych decyzji dotyczących pracy i jej organizacji;
- odpowiedzialności – ewaluacje tego rodzaju dostarczają danych umożliwiających zewnętrznym uczestnikom, organom finansującym, prawnym, pozostałym interesariuszom dokonywanie oceny jakości edukacji.

Perspektywy ewaluacji

W zależności od funkcji, jakie ma spełniać ewaluacja, można wyodrębnić kilka perspektyw:

1. **Uczenie się/rozwój.**

Ewaluacje tego typu są przeprowadzane, aby zapewnić wszystkim zaangażowanym stronom informacje, na podstawie których mogą one ulepszać obszary własnej pracy. Ewaluacje służące doskonaleniu będą obejmowały głównie procesy. Tego rodzaju ewaluacje są częścią programu realizowanego w trakcie roku szkolnego.

2. **Zarządzanie.**

Ewaluacje tego typu koncentrują się na rozwoju szkoły. Są one prowadzone, aby uzyskać obraz tego, w jaki sposób funkcjonuje szkoła i jak to się ma do polityki oświatowej. Jest to głównie przedmiotem troski kadry zarządzającej. Pozostali będą musieli dostarczać odpowiednich dowodów, materiałów i opinii. Prowadzone analizy nie muszą dotyczyć wszystkich obszarów. Ze względu na przedział czasowy ewaluacja taka może się odbywać raz w roku bądź w ważnych momentach w ciągu roku szkolnego

2. **Inspekcja.**

Ewaluacje takie mogą być prowadzone w celu umożliwienia organom prowadzącym i władzom oświatowym dokonywania oceny pracy szkoły i jej postępów. Te ewaluacje, pozwalające innym na ocenę szkoły z pozycji zewnętrznej, nakładają na szkołę odpowiedzialność za wszystkie podjęte przez nią działania. Ewaluacja taka może być przeprowadzona przez jedną lub więcej osób. Personel szkoły musi odpowiadać na pytania i przedstawiać rezultaty, ale nie musi uczestniczyć w dyskusji na temat wyników.

Uogólniając, można powiedzieć, że ewaluacje prowadzone z perspektywy zarządzania bądź inspekcji są ewaluacjami służącymi decydentom do podejmowania decyzji. Ewaluacje prowadzone z perspektywy uczenia się/rozwój są prowadzone po to, aby umożliwić zaangażowanym uczenie się na podstawie zdobywanej wiedzy. Oczywiście nie oznacza to, że zarządzający bądź inspektorzy nie powinni się uczyć na podstawie prowadzonych ewaluacji, każdy na swoim poziomie¹.

W niniejszym tekście przedstawiono dwa pierwsze zjawiska jako przykłady ewaluacji wewnętrznej, a trzecie – jako przykład ewaluacji zewnętrznej.

¹ DEEP manual, 1998.

EWALUACJA WEWNĘTRZNA

Ewaluacja: rys historyczny

W ciągu ostatniego stulecia wiele koncepcji dotyczących ewaluacji było rozwijanych, testowanych i zostały one mniej lub bardziej wdrożone. Początkowo ewaluacja oznaczała głównie pomiar indywidualnych osiągnięć uczniów. Następnie pojęcie ewaluacji zostało poszerzone i ewaluacja zaczęła być zorientowana na cele. W latach 70. XX wieku kolejne modele i koncepcje dotyczące pojmowania ewaluacji zaczęły wchodzić w życie, między innymi model skierowany na podejmowanie decyzji, model konsumencki, model prawny, model demokratyczny. W kolejnych latach modele te zaczęły się rozwijać w sposób coraz bardziej eklektyczny. Nie myślano już o ewaluacji w sposób jednoznaczny, nie było jedyne, najlepszego wzoru. Największym wyzwaniem stało się określenie potrzeb danej szkoły bądź grupy ludzi podlegających ewaluacji i dopasowanie odpowiedniego modelu.

U schyłku lat 80. i we wczesnych 90. XX wieku, kiedy szkoły zaczęły być traktowane jako organizacje uczące się, ewaluatorzy stawali się coraz bardziej świadomi potrzeby stwarzania możliwości uczenia się tym, którzy ewaluacji podlegali i w jakiejś mierze ją współtworzyli. W tym artykule wykorzystuje się takie właśnie podejście.

Ewaluacja, bez względu na to, czy dotyczy procesów uczenia się, jakości nauczania czy zarządzania lub jeszcze innego obszaru, powinna dostarczyć tym, którzy przechodzą przez proces ewaluacji, jak najlepszych możliwości uczenia się na podstawie wiedzy i zdobywanych doświadczeń związanych z ewaluacją.

Ewaluacja w edukacji jest procesem systematycznego gromadzenia, analizowania i wymiany informacji dotyczących procesów edukacyjnych odnoszących się do indywidualnych osób, grup bądź organizacji (instytucji i tym podobnych) w celu ułatwienia uczenia się wszystkim uczestnikom ewaluacji oraz w celu umożliwienia podejmowania decyzji z wykorzystaniem jej wyników.

Ewaluacja dotyczy wszystkich aspektów działań edukacyjnych, metod nauczania, finansowania, zarządzania oraz realizowania zakładanych, długoterminowych celów. Służy lepszemu zrozumieniu przez udziałowców tego, co rzeczywiście robią. Może wzmocnić inicjatywy przez wykazanie sukcesów i analizę metod ich osiągnięcia. Sięgając głębiej, jej wyniki mogą prowadzić do wyznaczania nowych priorytetów i wzmocnienia spójności między określonymi celami i dostępnymi źródłami. Ogólnie, wszystko to ma stworzyć

możliwość uczenia się przez doświadczenie wynikające z ewaluacji. O ile te procesy są inicjowane przez szkołę i przez nią prowadzone, o tyle mamy do czynienia z ewaluacją wewnętrzną w odróżnieniu od ewaluacji zewnętrznej czy nadzoru zewnętrznego.

Nawet jeśli niektóre formy ewaluacji były prowadzone w szkołach, cała kultura prowadzenia ewaluacji wewnętrznej wymaga rozwoju, nawet w najbardziej zaawansowanych pod tym względem krajach. Jednak silna potrzeba wypracowania strategii prowadzenia ewaluacji wewnętrznej może być silniejsza w krajach, które dopiero rozpoczynają ten proces. Reformy oświatowe mają mniej więcej taką samą naturę i są przeprowadzane zarówno w państwach Unii Europejskiej, jak i poza nią. Dla niektórych krajów przeprowadzanie tych reform oznacza dokonywanie trudnych wyborów w krótkim czasie.

Ewaluacja wewnętrzna a autonomia szkoły

W całej Europie systemy edukacji rozwijają się w kierunku zapewniającym szkołom coraz więcej autonomii. Oznacza to, że szkoły będą miały więcej swobody w podejmowaniu decyzji. Coraz częściej to na szkołach spoczywa odpowiedzialność za jakość edukacji. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest zmiana ról szkoły, organu prowadzącego i wszystkich interesariuszy w odniesieniu do rozwoju i dbałości o jakość edukacji. Szkoły coraz częściej inicjują działania służące ich własnemu rozwojowi. W wielu krajach szkoły mają obecnie możliwość dostosowywania programów rozwoju do swoich potrzeb, a w zasadzie do potrzeb i oczekiwań najważniejszych udziałowców, czyli uczniów i rodziców. W tym samym czasie szkoły muszą swoje działania prowadzić w sposób jawny i przejrzysty dla wszystkich odbiorców. Muszą udowodniać, że spełniają standardy edukacyjne, że odsetek uczniów przerywających edukację jest niski, wyniki nauczania wysokie, rodzice usatysfakcjonowani, że podejmowane są działania naprawcze stosownie do potrzeb... to tylko kilka wskaźników świadczących o dbałości o jakość.

Tendencja przekazywania szkołom coraz większej autonomii znajduje odzwierciedlenie w różnych obszarach edukacji. W obszarze rozwoju szkoły skutkuje to podejmowaniem oddolnych inicjatyw przez same szkoły. W obszarze doskonalenia, zarówno prowadzonym na poziomie uniwersyteckim (lub instytucjonalnym), jak i prowadzonym przez same szkoły, to szkoły definiują swoje potrzeby w zakresie uczenia się i zgodnie z tymi potrzebami planują doskonalenie. Uczenie się stało się najważniejszym aspektem na wszystkich

poziomach. W tradycyjnym pojęciu szkoły były miejscem, gdzie nauczyciele nauczali, a uczniowie się uczyli. Obecnie szkoła jest miejscem uczenia się również dla nauczycieli, kadry zarządzającej, obsługi administracyjnej i technicznej. „Uczenie się przez całe życie”, „uczenie się przez działanie” czy „zespoły uczące się” to pojęcia, które stają się coraz bliższe środowiskom oświatowym. Rozwój wiedzy i nowych technologii wymaga od wszystkich pracowników szkoły umiejętności uczenia się i dzielenia się zdobywaną wiedzą z uczniami. Na poziomie organizacyjnym tendencja ta przyniosła rozwój takich zjawisk, jak organizacje uczące się, samozarządzające zespoły, a ostatnio koncepcję wydajności poznawczej. Termin „wydajność poznawcza” odnosi się do potencjału organizacji (szkoły) umożliwiającego wskazywanie, przyswajanie, przetwarzanie, rozpowszechnianie i zastosowanie wiedzy. Wiedza jest tu rozumiana w jak najbardziej szeroki sposób. W terminie „wiedza” zawierają się umiejętności analizy zagadnienia, rozwiązywania problemów, komunikacji, refleksji, jak również zdolności motywacyjne i emocjonalne. Wszystkie te umiejętności mogą się rozwijać optymalnie w środowisku równowagi pomiędzy poczuciem stabilności i bezpieczeństwa w danej organizacji a atmosferą twórczego niepokoju. Zbyt duże poczucie stabilizacji może prowadzić do osłabienia energii, zaś zbyt duża dawka niepewności może skutkować załamaniem lub doprowadzić do apatii i tym podobnych.

Względnie autonomiczne szkoły mają możliwość rozwoju zgodnie z krajowymi standardami. Takie szkoły do pewnego stopnia same wybierają źródła i metody, określają potrzeby i wdrażają plan doskonalenia, same decydują o strukturze swojej organizacji, same dobierają partnerów i zawiązują partnerstwa z podobnymi szkołami lub jednostkami, takimi jak instytuty badawcze, organizacje doradcze bądź partnerzy z innych obszarów społecznych, na przykład instytucje socjalne, biblioteki.

Szkoły cieszące się wyższym poziomem autonomii poszukują partnerów w celu lepszego rozwoju własnego. W ciągu ostatnich lat nawiązano bardzo wiele partnerstw w celu wymiany doświadczeń, dalszego rozwoju lub wdrażania zaleceń krajowych. Wspierane przez Unię Europejską kolejne partnerstwa już funkcjonują bądź wkrótce powstaną, by promować idee europejskie w szkołach należących do unii lub poza nią. W niektórych państwach promuje się partnerstwa krajowe bądź regionalne w celu wspierania procesu zmian i udoskonalania na każdym poziomie. (Między)narodowe partnerstwa szkół mogą być uznawane za część potężnego środowiska, tak potrzebnego szkołom w celu tworzenia własnego potencjału zdolności do uczenia się.

Ewaluacja wewnętrzna a uczenie się

Uczenie się stało się kluczowym elementem na każdym poziomie edukacji szkolnej. W sytuacji uczniów było tak zawsze; dziś, wyzwaniem dla nowoczesnego systemu edukacji jest uczenie się wszystkich związanych z nim osób. Informacja zwrotna jest elementem mającym najsilniejszy wpływ na proces uczenia się. Poszczególne osoby powinny znać rezultaty swoich działań oraz płynące z nich konsekwencje, aby wiedzieć, gdzie wprowadzić zmiany, co wzmocnić, dodać, a także czego unikać w przyszłości. W różnych organizacjach, a w szczególności w szkołach, ewaluacja spełnia rolę dostarczyciela informacji zwrotnej na wszystkich poziomach i na różne sposoby. Prowadzenie zajęć, program nauczania, materiały dydaktyczne, doskonalenie zawodowe nauczycieli, rozwój szkoły, zarządzanie szkołą oraz współpraca między szkołami... każdy z tych obszarów może zostać poddany ewaluacji, która może stworzyć podstawę do uczenia się i rozwoju w szkole. Bardziej szczegółowo na ewaluację tych obszarów składają się:

- ewaluacja uczniów (testy, ocenianie, wybór);
- ewaluacja pracowników (wybór, ocena, obserwacja pracy);
- ewaluacja programów nauczania/podstawy dydaktycznej (ewaluacja podręczników, programu zajęć, organizacji roku szkolnego, przedmiotów nauczania, programów szkolnych i państwowych);
- ewaluacja szkoły (sprawdzenie jakości, informacji dla konsumentów/*public relation*, inspekcje);
- ewaluacja rozwoju szkoły (ewaluacja audytu szkolnego, polityki działania szkoły, planowania i wdrażania zmian, ewaluacja postępów krótko- i długoterminowych i tak dalej);
- ewaluacja (międzynarodowych) programów partnerskich szkoły (ewaluacja jakości współpracy, realizowanych wspólnie projektów, wpływu działań na szkołę, uczniów, pracowników, rodziców).

Autonomia, samodzielne kształcenie, autoewaluacja

Jako że szkoły w swoim rozwoju dążą do większej samodzielności, uczniów naucza się angażowania się w samodzielne kształcenie. Są zachęceni do rozwijania się w dziedzinach, które są ich mocną stroną, co ma przygotować ich do dalszego rozwoju w przyszłości, kiedy to ich zdolności naukowe będą

aspektem decydującym, jeżeli chodzi o kierunki obierane w życiu zawodowym. W kontekście wzrostu autonomii, zarówno szkoły, jak i uczniów, nauczyciele również powinni znaleźć swoje miejsce. Powinni oni obrać pozycję, która umożliwi im przyczynienie się do spełniania nowych wymagań, a jednocześnie muszą zająć odpowiednią pozycję adekwatną do swojego zawodu, zachować wszystko to, co wartościowe, oraz wprowadzać to, co może być jeszcze cenniejsze. Oznacza to, że nauczyciele również będą musieli odnaleźć swojego rodzaju własną autonomię. Nie powinna jednak ona prowadzić do izolacji, ale do upewnienia się w tym, że nauczanie ma swoje własne miejsce, zadania, obowiązki i dążenia, zarówno w obrębie szkół, jak i różnych projektów, dyscyplin, w systemie edukacji oraz w społeczeństwie.

Nowe założenia edukacyjne powoli stają się wyraźne. Na każdym z poziomów autonomia wzrasta. Równocześnie zmieniają się wymagania, zarówno w stosunku do kierujących szkołami, uczniów, nauczycieli, jak i wszystkich innych osób związanych z edukacją.

Osoby kierujące i zarządzające

Szkoły, ich dyrektorzy i osoby zarządzające również pełnią swoje role. Kierują, zarządzają oraz są odpowiedzialni za swoje decyzje, a jeśli będą wyciągać lekcje ze zgromadzonych doświadczeń, jeszcze lepiej zaczną sprawować swoje funkcje. Osoby te są odpowiedzialne za stworzenie klimatu sprzyjającego uczeniu się, w którym możliwy jest wzrost zawodowy, rozwój wydajności poznawczej oraz potencjału innowacyjnego.

Uczniowie

Uczniowie uczą się, jak się uczyć. Powinni rozwijać umiejętność zdobywania oraz wykorzystywania nowej wiedzy, refleksji na temat jej użyteczności i wartości. Aby tak się działo, będą oni musieli znaleźć czas na szukanie, odkrywanie, próby, błędy oraz refleksje. Wreszcie powinni umieć pokazać i udowodnić swoje osiągnięcia. Media nowej generacji, bogactwo dostępnych źródeł wiedzy sprawiają, że uczniowie muszą wypracować swoją własną metodę poruszania się w gąszczu informacji. Te nowe warunki wymagają wysoko wykwalifikowanych osób, które pomogłyby im się w nich odnaleźć. Tradycyjne nauczanie nie jest już w stanie odpowiedzieć na te zmodernizowane potrzeby.

Nauczyciele

Nauczyciele to osoby, które powinny pełnić najważniejszą rolę w kreowaniu odpowiedniego środowiska nauczania, spełniającego potrzeby uczniów. Nauczyciele stanowią grupę, która odpowiada za tworzenie warunków do nauki i zapewnia profesjonalny wkład w szkolny program nauczania. Nauczyciele powinni spełniać określone standardy na przykład podlegać egzaminom państwowym czy zdawać ujednolicone testy. Ich rola w czasie ostatnich dekad zmienia się, z pierwotnej – polegającej głównie na przekazywaniu wiedzy – obecnie przeszli do roli osób wspomagających. Mentoring, coaching, tutoring zyskały na znaczeniu, jeśli chodzi o nauczanie. Zmiany wymagań oraz nowe wyzwania, z którymi muszą się zmierzyć nauczyciele, ich samych stawiają również w pozycji uczących się. Tylko ci, którzy będą się chcieli uczyć, przystosowywać i zmieniać, będą mogli w pełni sprostać zadaniom, które stają przed nauczycielami i są dostosowane do potrzeb współczesnej młodszej generacji.

Autolewaluacja jako przykład dialogu

Do tej pory mówiliśmy o ewaluacji jako spełniającej funkcje dostarczania informacji zwrotnej w procesie uczenia się wszystkich zaangażowanych stron. Przyjęliśmy, że głównym celem ewaluacji jest stwarzanie możliwości systematycznego uczenia się na podstawie własnego doświadczenia. Stwierdzono, że obecnie nacisk na autonomię szkoły, istotna rola podejmowania autonomicznych decyzji, jak również samodzielność uczniów zmuszają szkoły i nauczycieli do podążania w kierunku, w którym uczenie się jest główną czynnością i podstawowym wyzwaniem dla wszystkich zaangażowanych osób. Ważne również jest, że ewaluacja, aby stanowiła część profesjonalnego środowiska nauczania, wymaga interakcji pomiędzy wszystkimi interesariuszami oraz osobami związanymi z funkcjonowaniem szkoły, z nauczaniem/mentoringiem i z procesami uczenia się.

Interakcja jest ważna z dwóch powodów. Po pierwsze, skłania ludzi do wyrażania swoich wyobrażeń słowami. Pozwala im to na lepsze zrozumienie swojego położenia. Jest to tym samym jeden ze sposobów przetwarzania informacji, które ludzie zbierają na temat swojej własnej działalności. Sprawia, że sytuacja staje się bardziej zrozumiała i odkrywa wzajemne relacje pomiędzy zaobserwowanymi faktami. Wspiera procesy uczenia się podejmowane przez

osoby zaangażowane w ewaluację. Jednocześnie w procesie ewaluacji różni interesariusze mają swoje własne cele i odniesienia. Te cele i odniesienia mogą się uzupełniać bądź pozostawać w konflikcie. Może to być uznawane za przeszkodę w procesie sprawnego prowadzenia ewaluacji, choć, biorąc pod uwagę możliwość uczenia się, może być to uznawane za korzystne. Wszyscy zaangażowani w proces ewaluacji będą aktywnie brać w niej udział, jeśli będą rozumieć jej znaczenie. Tak jak w polityce, ludzie muszą się identyfikować z poszczególnymi celami po to, by posiadać motywację do działania, obrony swoich interesów, szukania koalicji, głosowania, wybierania i bycia wybranymi. Ci, którzy w ten sposób podejść do ewaluacji, uzyskają z całego procesu najwięcej. Możliwość dyskusji, wyrażania obaw oraz poziom motywacji to czynniki, które mogą sprzyjać maksymalnemu wykorzystaniu procesu. Dla takich właśnie osób ewaluacja ma znaczenie!

Dialog między zaangażowanymi stronami może mieć różne cechy. Autoewaluacja jest związana ze zrozumieniem dynamiki własnych działań, a tym samym musi badać okoliczności i czynniki mające wpływ na te działania. Właściwe zrozumienie końcowych informacji będzie możliwe, jedynie jeśli informacje te są związane z obopólnym doświadczeniem. Ponadto autoewaluacja dotyka również wartości, co może prowadzić do negocjacji stron, a czasami poważniejszych debat lub dyskusji.

Możliwość dialogu da pewność, że istnieje głębsza perspektywa analizy prezentowanych wartości, nie tylko w celu określenia sztucznych efektów procesów. Autoewaluacja dotyka spraw związanych z konfliktem interesów i opinii, w związku z tym jest uznawana częściowo za proces negocjacji. W tym kontekście dialog jest używany do prowadzenia mediacji, badania kontekstów, procesów, rezultatów oraz/lub innowacji i działań zmierzających do rozwoju, które są podejmowane w obrębie organizacji. Dialog stanowi podstawę uczenia się. Im więcej interakcji i punktów odniesienia, tym głębsze i lepsze stają się procesy uczenia się.

Prowadzenie autoewaluacji w formie dialogu

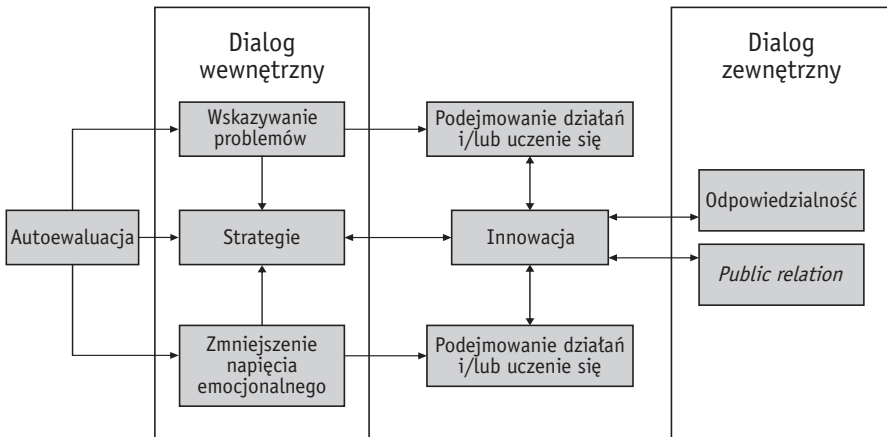
Autoewaluacja, jak już stwierdziliśmy, wymaga środowiska, które sprzyja współdziałaniu i refleksji. Podkreśliliśmy również wcześniej istotę pojmowania autoewaluacji jako dialogu. Powód tego jest złożony.

Po pierwsze autoewaluacja jako taka może być uznana za dialog. Dotyczy to prowadzenia dialogu wprost lub pośrednio, pomiędzy nauczającymi

i uczącymi się, pomiędzy organizatorami i uczestnikami, pomiędzy organami prowadzącymi i wykonawczymi, pomiędzy organami wykonawczymi a społecznością i tak dalej. Częściowo jest to dialog wewnętrzny między wszystkimi stronami zaangażowanymi w proces edukacyjny lub w działania organizacji. Oprócz tego istnieje również dialog zewnętrzny, z organami prowadzącymi, władzami oświatowymi, społecznością, pracownikami i tak dalej.

Po drugie, ponieważ traktujemy autoewaluację jako proces uczenia się, dotyczy on również dialogu, który wspiera aktywne uczenie się, podczas którego uczniowie wspólnie badają własne doświadczenia i wymieniają poglądy. Poniższy schemat przedstawia rolę dialogu w procesie autoewaluacji.

Rycina 1. Rola dialogu w procesie autoewaluacji



Źródło: opracowanie własne

Autoewaluacje, które nie zawierają różnego rodzaju interakcji w postaci dialogów, stają się jednostronne i mają niewielkie znaczenie dla procesu uczenia się. Jest niezwykle ważne, aby zdawać sobie sprawę z istoty dialogów dla celów uczenia się. Strony dialogu wymieniają się opiniami i próbują znaleźć wyjaśnienia przyczyn pewnych wydarzeń. Autoewaluacja służy też innym celom (marketing, jawność, wskazywanie problemów i tak dalej). Te cele wymagają również innego rodzaju dialogu. Rozróżniamy różne typy dialogów w dwóch kategoriach (dialog pomiędzy partnerami i dialog pomiędzy ugrupowaniami). Każda z tych kategorii jest przedstawiona poniżej.

Dialog pomiędzy partnerami

Dialog gromadzący: zwykła rozmowa na temat codziennych doświadczeń i wydarzeń pozwalająca na wzajemne poznanie się, bez zgłębiania tematu.

Dialog wyjaśniający: badanie przebiegu zjawisk, doszukiwanie się przyczyn i tym podobne.

Dialog między ugrupowaniami

Dialog perswazyjny: służący przekonaniu innych o własnej słuszności, prowadzący do zmiany ich opinii.

Dialog konfliktujący: prowadzący do udowodnienia swojej racji, pokonania przeciwników.

Negocjacje: określenie swoich stanowisk, prowadzenie sporów na temat wagi argumentów, istoty celów, osiągnięcie porozumienia co do dalszych działań.

W procesie autoewaluacji jest niezwykle ważne, aby mieć na uwadze fakt, że większość dialogów nie udaje się, ponieważ uczestnicy pośrednio nie zgadzają się z rodzajem dialogu, w którym uczestniczą. Jeśli ktoś próbuje przekonać ugrupowanie przeciwne, podczas gdy członkowie tego ugrupowania sądzą, że będzie on dzielił z nimi te same poglądy, może pojawić się konflikt zmieniający cały dialog w spór. Dlatego właśnie świadomość rodzajów dialogów i odpowiedniego zachowania jest niezwykle ważna. Podczas wielu autoewaluacji nieporozumienia i spory wynikają ze złej komunikacji co do rodzaju dialogu, który powinien być prowadzony.

Ważne jest aby:

- wskazać główny cel i rodzaj prowadzonego dialogu;
- określić zamierzone wyniki dialogu;
- rozdzielić role i zaplanować przebieg;
- ustalić czas prowadzenia dialogu;
- mieć świadomość typu wybranego dialogu i działać zgodnie z jego regułami.

WNIOSKI

Autoewaluacja jest uczeniem się. Ewaluacja głównie jest związana z uczeniem się. Przetwarzanie informacji na temat działania pojedynczych udziałowców (jednostek, działów organizacji lub całych organizacji) w celu uzyskania poprawy lub dokonania zmian to czynność uczenia się.

Uczenie się jako proces konstruktywny społecznie. Wraz ze zmianą koncepcji uczenia się zmianie ulegało również pojęcie ewaluacji. Ewaluacja i uczenie się obrały ten sam kierunek rozwoju poprzez erę behawioryzmu

i erę kognitywizmu, prowadząc ostatecznie do obecnego ujęcia w aspekcie konstruktywizmu społecznego. Dzisiaj uczenie się jest postrzegane jako proces, w trakcie którego uczący się aktywnie kreuje swoją wiedzę. Wiedzę uważa się za zbiór efektów uczenia się, począwszy od wiedzy poznawczej, w tym metapoznawczej i umiejętności krytycznych, aż do umiejętności behawioralnych, społecznych i wyników afektywnych, takich jak postawy, normy i wartości.

Autoewaluacja jest przede wszystkim profesjonalnym uczeniem się dorosłych. W większości przypadków prowadzenia ewaluacji odbiorcami i grupą docelową są dorośli pracownicy, personel lub kadra zarządzająca. To sprawia, że należy wziąć pod uwagę podstawowe warunki środowiska uczenia się charakterystycznego dla dorosłych:

- dorośli znani są z tego, że uczą się najlepiej i najbardziej efektywnie w kontekście prawdziwych wydarzeń pochodzących z ich doświadczenia zawodowego;
- ponadto dorośli wolą brać udział w dyskusji, niż przysłuchiwać się wykładom;
- bezpieczne środowisko jest istotnym warunkiem, ponieważ redukuje groźbę bycia poddawanych krytyce;
- dorośli doceniają bardziej wartość uczenia się, jeśli mogą zastosować zdobytą wiedzę. Odczuwają potrzebę praktycznego zdobywania wiedzy. Oczywiście uzależnione jest to od indywidualnego stylu uczenia się;
- dorośli lubią być doceniani i rozpoznawani.

Autoewaluacja dla organizacji jest uczeniem się. Ewaluacja przeważnie jest programem, w którym ludzie pracują razem. Po ewaluacji będą nadal pracowali razem i ulepszaali tę wspólną pracę. Wspólne uczenie się jest podstawą wspólnego podnoszenia jakości podejmowanych działań. Tym samym ewaluacja powinna być zorganizowana w taki sposób, aby uzyskana wiedza znalazła zastosowanie w całej instytucji. Proces indywidualnego uczenia się może mieć wpływ na innych poprzez bezpośrednią wymianę wiedzy i doświadczeń lub może być wykorzystany w celu wprowadzenia zmian w strukturach, metodach, technologiach i regulaminach w obrębie całej instytucji.

Najlepiej gdy proces autoewaluacji jest zaplanowany tak jak proces uczenia się. Aby ewaluacja mogła stworzyć optymalne warunki uczenia się dla każdego interesariusza, powinna:

- być motywująca zarówno dla badanych obszarów, jak i podejmowanych działań;
- zapewniać odpowiednie zewnętrzne i wewnętrzne środowisko uczenia się;
- stwarzać możliwości eksperymentowania;
- promować dialog i wsparcie;
- zawierać samoocenę;
- zapewniać dane o wynikach uczenia się, efektach i ich oddziaływaniu.

Autoewaluacja powinna jasno określać różnorodność celów i uwarunkowań. Autoewaluacja powinna wyraźnie określić cele poszczególnych zaangażowanych partnerów i ugrupowań i umożliwić uczestnikom okazję do dyskusji i negocjowania ich pozycji. To pomaga wszystkim zrozumieć dynamikę szkoły, jej kontekst i rozwój oraz określić w tym ich pozycję. Ponadto może stanowić dobre źródło motywacji w podejściu do ewaluacji.

EWALUACJA ZEWNĘTRZNA

W poprzedniej części opracowania, dotyczącej ewaluacji wewnętrznej, podkreślaliśmy znaczenie dialogu. Niektóre dialogi są dialogami wewnętrznymi, a inne zewnętrznymi. I tu również możemy wyróżnić wiele rodzajów dialogów. Wymienialiśmy interesariuszy i udziałowców, którzy uczestniczyli w dialogach na temat bodźców motywujących, kreowania wizerunku, osiągnięć i tak dalej. W tej części jednak skoncentrujemy się na innej grupie – instytucji zewnętrznej prowadzącej ewaluację (inspektorat). Dialog z inspekcją zewnętrzną jest szczególnie skomplikowany i wymaga zachowania równowagi pomiędzy szukaniem sposobów poprawy jakości pracy szkoły a jawnością, prawidłowością podejmowanych decyzji i prowadzonym nauczaniem.

Zmiana nastawienia inspektorów

Ewaluacja zewnętrzna może być oceniana pod względem spełniania określanych na poziomie centralnym potrzeb kontrolowania szkół i kierowania nimi. Ma ona zapewniać o właściwej jakości nauczania, efektywnym wykorzystaniu przez szkoły dostępnych źródeł, zgodnie z wydatkowanymi na ten cel środkami. Ma udowodnić, że nie ma zbyt dużych rozbieżności w wypełnianiu

przez szkoły określonych standardów, a zakładane cele są osiągnięte. Ewaluacja zewnętrzna ma również wpływ na wzrost ogólnej wiedzy na temat jakości poprzez upublicznianie raportów na temat ogólnego stanu edukacji lub poziomu pracy poszczególnych szkół. W zasadzie ewaluacje zewnętrzne prowadzi się głównie w celu zapewnienia (politycznej) jawności/odpowiedzialności, może ona jednak mieć wpływ na możliwości dalszego rozwoju. Może dostarczyć szkołom wiadomości na temat ich słabych i mocnych stron, wskazać kierunki działań, zapewnić wsparcie lub źródła służące osiągnięciu postawionych celów. Może przyspieszyć rozwój szkoły poprzez dostarczanie odpowiednich danych, które następnie mogą być używane jako narzędzie służące do prowadzenia porównania działalności szkoły z innymi placówkami.

Kiedyś inspektoraty zajmowały się prowadzeniem inspekcji szkół w wążonym zakresie tego słowa. Inspekcje przeprowadzono głównie po to, aby sprawdzić zgodność pracy szkoły z przepisami prawa, stan realizacji zaplanowanych programów, osiągnięcie krajowych standardów. Coraz częściej jednak inspektorzy odchodzą od tych zasad na rzecz przyznawania szkołom większej autonomiczności w dostarczaniu danych i prowadzeniu autoewaluacji/ewaluacji wewnętrznej, a sami przeprowadzają coś w rodzaju metaewaluacji tych wewnętrznych procesów.

W tabeli 1 podsumowano zmiany, o których wspomniano powyżej. W lewej kolumnie przedstawiono cechy charakterystyczne dla tradycyjnych metod prowadzenia inspekcji, a cechy w kolumnie prawej charakteryzują rolę obecnie prowadzonych inspekcji.

Tabela 1. Metody prowadzenia inspekcji

Ujęcie tradycyjne	Ujęcie współczesne
Podejście konkluzywne	Podejście formatywne
Sprawdzanie i kontrola	Wsparcie i rozwój
Standardy	Doskonalenie
Odgórne zalecenia	Zalecenia na podstawie wyników
Zorientowanie na szkołę	Zorientowanie na system
Sankcje	Przewodnictwo
Skoncentrowanie na faktach i liczbach	Dociekliwość i badania
Orientacja na personel	Orientacja na odbiorcę
Skoncentrowanie na szkole	Porównywanie
Ocenianie	Doradztwo

Źródło: opracowanie własne

Tak jak wskazano w tabeli, role zostały zmienione. W dalszej części artykułu niektóre role pełnione przez inspektorów omówiono szerzej.

Inspektorzy prowadzą badania

Nie tylko pytania na temat jakości poszczególnych szkół wymagają odpowiedzi. Coraz częściej inspektorzy są proszeni o sformułowanie opinii na większym poziomie ogólności. Odpowiadają na takie pytania, jak: jak się ma promowanie idei samouczenia się do wyrównywania szans, lub jakie wyniki uzyskują dziewczęta w dziedzinie arytmetyki i matematyki? Inspektoraty są postrzegane jako ciała badawcze, które mają jednocześnie służyć za podstawę do tworzenia polityki dalszego rozwoju i podejmowania decyzji.

Inspektorzy udzielają rad

Na podstawie prowadzonych badań inspektorzy tworzą własną bazę wiedzy, która umożliwia im udzielanie rad szkołom i ich dyrektorom. Zamiast być narzędziem w ręku władz, coraz częściej stają się oni autonomicznymi centrami ekspertyz służącymi szkołom wsparciem w procesie rozwoju i zmian.

Związki inspektorów z zasobami

Inspektorzy znają szkoły, organy doradcze, doradców, konsultantów, działania, programy, mechanizmy finansowania i tak dalej. Mając tak szeroką perspektywę, potrafią wskazać szkołom odpowiednie źródła, zasoby, aby pomóc w podnoszeniu jakości prowadzonych przez nich działań.

Inspektorzy informują

Uczniowie i rodzice lubią być informowani o jakości pracy ich szkoły na tle innych szkół po to, by móc dokonać najkorzystniejszego wyboru. W krajach europejskich występują znaczne różnice w zakresie stopnia swobodnego dokonywania tego wyboru. W krajach, gdzie uczniowie i rodzice mają zróżnicowane możliwości, inspektorzy tworzą krajowe i lokalne rankingi lub udostępniają informacje konsumentom.

Inspektorzy dokonują osądu

Po zapewnieniu wsparcia inspektorzy dokonują osądu jakości oferowanych usług edukacyjnych. Osąd ten może zawierać oceny jakości podejmowanych

działań edukacyjnych jako takich, ewaluację oferty szkoły w zestawieniu z wymaganiami prawnymi oraz ewaluację oferty szkoły w odniesieniu do możliwości rozwoju.

Inspektorzy nakładają sankcje

Kiedy działania szkoły są niewystarczające, kiedy szkoła nie spełnia wymagań prawnych, a fundusze są wydawane w sposób nieodpowiedzialny, inspektor może zredukować fundusze bądź je wstrzymać lub też wskazać szkole określone zasady postępowania, które pomogą uniknąć nakładania sankcji.

Inspektorzy wspierają program rozwoju

Po przeanalizowaniu danych dotyczących szkoły, inspektorzy dokonują całościowej analizy i ewaluacji w celu uzyskania obrazu jakości pracy szkoły i stworzenia możliwości zapewnienia doradztwa.

Dialogi zewnętrzne

Zewnętrzna rola inspektorów obejmuje również różne rodzaje dialogów. Inspektorzy, wypełniając swoje zadania, podejmują różne dialogi z różnymi ugrupowaniami. Prowadzą dialogi ze szkołami i ich kadrą kierowniczą, władzami oświatowymi, interesariuszami, społeczeństwem i mediami. Dialogi te, tak jak wewnętrzne, mogą być różnego rodzaju i powinny być odpowiednio prowadzone. Tak jak w trakcie ewaluacji wewnętrznej inspektorzy będą musieli zdawać sobie sprawę, w jakim dialogu uczestniczą i dostosować swoje działania do poszczególnych wymagań zależnych od sytuacji. W przeszłości inspektorzy mieli prawo nadzorować i oceniać szkołę. Obecnie zauważamy, że coraz częściej stają się oni partnerami w dążeniu do rozwijania jakości, oceny jakości, kontroli jakości i zapewniania jakości. W odniesieniu do tych różnych zadań będą musieli oni się porozumieć z partnerami zgodnie z wymogami konkretnych sytuacji. W tym samym czasie obserwujemy, że jawność/odpowiedzialność nie jest już procesem przyporządkowanym do jednej strony. Podczas dialogu każdy z partnerów jest odpowiedzialny za wypełnianie swojego własnego zadania i na każdym z partnerów spoczywa odpowiedzialność za wypełnianie zadań w stosunku do pozostałych partnerów. Jakość, odpowiedzialność oraz jawność postępowania wymagają wzajemnej wymiany informacji na każdym etapie, tak aby każdy z partnerów rozumiał cały proces, jego wewnętrzną dynamikę i synergie.

ZALEŻNOŚCI POMIĘDZY EWALUACJĄ WEWNĘTRZNĄ I ZEWNĘTRZNĄ

Ewaluacja wewnętrzna i autoewaluacja są postrzegane jako mechanizm wzmocnienia szkół w procesie poprawiania ich jakości, pomocy w monitorowaniu postępu i przekazywania informacji ugrupowaniom zewnętrznym – rodzicom i szerszej społeczności. Służą debacie dotyczącej demokracji, rozstrzygającej o tym, co stanowi o jakości na poziomie szkoły i klasy, jak również uzupełniają pracę organów zewnętrznych.

Same szkoły uznają, że podejmowany przez nie dialog częściowo skupia się wokół wewnętrznych interesariuszy i ich udziału w procesie planowania i doskonalenia na poziomie klasy, szkoły i społeczności, a częściowo służy procesowi zewnętrznej oceny. Wiele europejskich systemów dąży do osiągnięcia trwałej synergii pomiędzy wewnętrzną i zewnętrzną ewaluacją.

Podział na ewaluację wewnętrzną i zewnętrzną odzwierciedla przejście od autoewaluacji do ewaluacji prowadzonej z zewnątrz. To ograniczenie zewnętrznej ewaluacji określa punkt, gdzie monitoring jakości i standardów jest prowadzony przez organy zewnętrzne (na przykład inspektoraty). Możemy jednak znaleźć systemy, w których nie ma organów zewnętrznych, a zapewnianie jakości należy wyłącznie do samych szkół.

Ewaluacja wewnętrzna z jednej strony może być powiązana z możliwością otrzymania znaczącego wsparcia ze strony „systemu”, a z drugiej strony może być poddawana silnej presji. Podział ten może być odczuwalny obiektywnie, jak również może znajdować całkiem subiektywne uzasadnienie. Presję i wsparcie najlepiej tłumaczy się tym, czego doświadczają ludzie: czy czują się poddawani presji, czy raczej czują udzielane im wsparcie? Równowaga może być osiągnięta przy rozpatrywaniu indywidualnych i zbiorowych doświadczeń. Ludzie wykonują swoją pracę najefektywniej, osiągając poczucie równowagi, ponieważ odczuwają satysfakcję i motywację, jak również zewnętrzne zrozumienie i docenianie.

Cały ten podział pokazuje, jak system postrzega i wdraża zmianę. Z jednej strony narzucany jest z góry przez prawo i krajowe regulacje, z drugiej strony może w całości pochodzić z dołu – od nauczycieli, uczniów i rodziców. Znalezienie idealnego punktu równowagi jest wyzwaniem dla wszystkich systemów, które chcą dokonywać ewaluacji jakości w sposób, który wzmocni szkoły. Odgórne regulacje potrzebują oddolnych reakcji. Zewnętrzne oczekiwania muszą

być spójne z wewnętrznymi potrzebami, a sama presja bez wsparcia nie wystarcza. Równowaga pomiędzy zewnętrzną presją i wewnętrznie osiąganą jakością jest sprawą bardzo delikatną. Zewnętrzna presja jest zawsze niezbędna, aby utrzymać potrzebę wewnętrznej dbałości o jakość, ale nie powinna ona być zbyt silna.

W niektórych publikacjach podkreśla się, że odpowiedzialność/jawność powinna być zjawiskiem dwustronnym, co oznacza, że nie tylko szkoły powinny ponosić odpowiedzialność przed inspektoratami i organami prowadzącymi, ale również wszystkie grupy powinny być odpowiedzialne w swoim zakresie (nauczanie, sprawdzanie zgodności, kreowanie polityki oświatowej). Bez takiego poczucia wzajemnej odpowiedzialności szkoły mogą się czuć zepchnięte na obronną pozycję, co może skutkować częściej konserwatyżmem niż kreatywnością i innowacyjnością. Zależności pomiędzy wewnętrzną i zewnętrzną ewaluacją są złożone, pojawia się wiele stereotypów i wypaczeń. W wielu wydaniach przeglądu SICI („The Standing International Conference of Inspectorates”) te zjawiska są wymieniane i omawiane. W projekcie ESSE (Effective School Self Evaluation) pewna liczba inspektoratów przebadła warunki typowe dla przeprowadzenia dobrej autoewaluacji. Określone zostały płaszczyzny, na których autoewaluacja i inspekcje mogą znajdować obopólne korzyści. W dalszych badaniach dotyczących ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej będziemy musieli się doszukać niuansów. Wszystkie strony i ugrupowania biorące udział w procesie ewaluacji są zaangażowane we własny proces uczenia się, podejmowania decyzji i oceny. Będą musiały poznać kontekst i określić proces uczenia się odpowiedni dla swoich własnych potrzeb, ponadto powinno być to jawne dla każdej ze stron. Stanie się to czynnikiem wzmacniającym zaangażowane strony w procesie uczenia się, zarządzania i kontroli, co przyczyni się do poprawy jakości nauczania, pracy szkoły i całego systemu edukacji.

Obiecującą inicjatywę podjęli polscy wizytatorzy, próbujący zbadać relacje między wewnętrzną i zewnętrzną ewaluacją w celu odnalezienia zależności między rozwojem szkoły a rozwojem szeroko pojętego interesu publicznego. Biorąc pod uwagę fakt, że to zmaganie jest również wyzwaniem na skalę europejską, szczególnie doceniam polską decyzję wykorzystywania badań i doświadczeń prowadzonych przez inne kraje europejskie. Może to mieć wpływ na poziom analiz, zarówno tych prowadzonych w Polsce, jak i w innych zaangażowanych krajach.

BIBLIOGRAFIA

- Kats E., *IKZ en agogische processen*, [w:] *Uitdagingen voor Kwaliteitszorg in het sociaal cultureel werk*, Brussel 2008.
- Kessels J.W.M., van Lakerveld J.A., van den Berg J., de Brabander C.J., *Knowledge Productivity and Corporate Curriculum*, Paper, AERA, San Diego, USA 1998.
- Lakerveld J. van, *Schulautonomie in den Niederlanden*, „Erziehung und Unterricht”, Österreichische Pädagogische Zeitschrift 1997, 3.
- Lakerveld J. van, *(DEEP) Developing Evaluations of European Partnerships, Guidelines for the Evaluation of Comenius Projects*, Europejska Komisja, Brussel 1998.
- Lakerveld J.A. van, Berg J. van den, Brabander C.J. de, Kessels J.W.M., *The Corporate Curriculum: A Working – Learning Environment*, [w:] red. Kuchinke K.P., *Proceedings 2000 AHRD Conference*, Academy of Human Resource Development Baton Rouge, LA USA 2000.
- Møller J., *School Leadership in an Age of Accountability: Tensions Between Managerial and Professional Accountability*, opublikowano online: 13 czerwca 2008, Springer Science+Business Media B.V. 2008.
- Rijke F. de, *Inspection and Schools-Developments and Challenges in a European Perspective*, SICI review, 2008.
- Snyder K., Lakerveld J. van, Benthem I., Wagenius M., Angelescu D., Bjorkman C., Mid Sweden University, Università de Cattolica, University of Leiden.
<http://i-probenet.net>.
<http://sealll.eu>.
<http://www.treasurewithin.com>.
<http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/>, Evaluation checklists from The Evaluation Centre, Western Michigan University, 2004.

BEATA CIĘŻKA

PLANOWANIE EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ W SZKOLE (PLACÓWCE) WRAZ Z PRZYKŁADAMI PROJEKTÓW EWALUACJI

Ewaluacja jest grupą wszystkich narzędzi do pozyskiwania informacji mających wspomagać proces decyzyjny i budować współodpowiedzialność za osiągnięcie rezultatów pracy, nie oferuje natomiast gotowych rozwiązań czy sposobów postępowania.

Ewaluacja wewnętrzna w szkole (placówce) powinna być elementem codziennej praktyki szkolnej i dostarczać informacji, które pomogą dyrektorowi i nauczycielom podejmować słuszne i uzasadnione decyzje odnośnie do swojej pracy oraz działalności całej placówki.

W nowej koncepcji nadzoru pedagogicznego znajdujemy szczegółowe wytyczne dotyczące realizacji procesu ewaluacji zewnętrznej, zaś koncepcję przeprowadzania ewaluacji wewnętrznej pozostawiono decyzji zespołów ewaluacyjnych w poszczególnych placówkach. Jest to doskonała sposobność, by ewaluację wewnętrzną w szkole prowadzić w sposób umożliwiający pozyskanie użytecznych informacji oraz wykorzystać ją w doskonaleniu pracy placówki w obszarach, które takiej poprawy rzeczywiście wymagają. Takie podejście, oparte na dużej autonomii ewaluacji wewnętrznej, nadaje jej równoważną rangę z ewaluacją zewnętrzną, jako drugiego filaru prowadzenia nadzoru i dbania o jakość edukacji.

Jednym z najważniejszych elementów procesu każdej ewaluacji, warunkującym powodzenie tego procesu, jest etap planowania ewaluacji. Przystępując do planowania ewaluacji, warto pamiętać, że jest ona przede wszystkim narzędziem do pozyskiwania informacji mającym wspomagać proces decyzyjny i budować współodpowiedzialność za osiągnięte rezultaty pracy, nie oferuje natomiast gotowych rozwiązań czy sposobów postępowania.

Również w kwestii stosowanej metodologii realizacji ewaluacji próżno szukać gotowych wzorów postępowania badawczego czy rozwiązań metodologicznych, które moglibyśmy zastosować w określonych sytuacjach.

W ewaluacji wewnętrznej w szkołach i placówkach to po stronie realizatorów, a jednocześnie odbiorców wyników ewaluacji będzie leżeć zadecydowanie, jakie kwestie zostaną wybrane do zbadania oraz jaką formułę realizacyjną i metodologiczną przyjmą prowadzone badania ewaluacyjne.

Poniżej znajduje się kilka praktycznych wskazówek dotyczących tego, jak planować ewaluację wewnętrzną w szkole, aby można ją było zrealizować z pożytkiem dla jej użytkowników i bez nadmiernego obciążania pracą jej wykonawców.

Planowanie ewaluacji warto rozpocząć od dyskusji w gronie nauczycieli, z udziałem dyrektora, a może i pozostałego personelu szkoły, uczniów, rodziców czy nawet przedstawicieli środowiska lokalnego. Przedmiotem dyskusji powinna być identyfikacja kwestii, które warto poddać ewaluacji, bądź problemów, które wymagają rozwiązania na terenie szkoły, a ewaluacja mogłaby być pomocna w poszukaniu tych rozwiązań. Jest to punkt wyjścia do **sformułowania celu ewaluacji i** określenia funkcji, jaką ma pełnić w szkole. Wyjście od zdefiniowania celu ewaluacji w bezpośredni sposób poprowadzi do wskazania **sposobu wykorzystania wyników ewaluacji i** uzasadnienia użyteczności jej przeprowadzenia.

Prowadzenie ewaluacji w szkole jest uzasadnione właśnie możliwością wykorzystania jej wyników przez konkretne osoby – dyrektora szkoły, nauczycieli, a w wielu wypadkach prawdopodobnie również uczniów, rodziców, przedstawicieli organu prowadzącego czy nawet lokalnych partnerów, a czasem i mediów. Dlatego też kolejna decyzja podczas planowania ewaluacji powinna dotyczyć identyfikacji **odbiorców ewaluacji**, czyli odpowie na pytanie, **dla kogo** ewaluację prowadzimy i **kto będzie korzystał** z poczynionych w jej wyniku ustaleń. Określenie odbiorców ewaluacji jest potrzebne, by wziąć pod uwagę w prowadzonym badaniu ich potrzeby informacyjne – czyli to, co dla nich może być ważne, interesujące i istotne z punktu widzenia ich zadań i ról, jakie pełnią.

Ewaluacja musi być również wykonalna, dlatego też, przystępując do jej planowania musimy się zastanowić nad zasobami, jakimi dysponujemy i jakie możemy na rzecz wykonania ewaluacji poświęcić, w szczególności chodzi tu o **zasoby czasowe, finansowe oraz ludzkie**. Ewaluacja, jak każde przedsięwzięcie, musi zostać zrealizowana w określonym terminie – warto więc planując ją w szkole, wziąć pod uwagę kalendarz pracy szkoły oraz obciążeń nauczycieli. Nie można zapomnieć również o kosztach, jakie będzie generować

realizacja badania – materiałów biurowych, dodatkowych telefonów, a czasem i komputera czy oprogramowania, niezbędnych, aby zebrać dane, opracować i zaprezentować wyniki.

Kolejna decyzja w fazie planowania ewaluacji powinna dotyczyć **wykonawców ewaluacji**, to jest zbudowania zespołu, który będzie odpowiedzialny za przygotowanie i zrealizowanie badania ewaluacyjnego w szkole, a następnie opracowania i zaprezentowania jego wyników. Warto tutaj określić role i zakresy odpowiedzialności poszczególnych członków zespołu (koordynatora, osób zbierających dane, autorów analiz i raportu).

Mając sformułowany wyjściowy plan ewaluacji w szkole, czyli określone:

- **cele ewaluacji i sposób wykorzystania jej wyników w szkole;**
- **odbiorców ewaluacji;**
- **zasoby (czasowe, finansowe, ludzkie);**
- **wykonawców ewaluacji (zespół ewaluacyjny);**

możemy przystąpić do opracowania tak zwanego projektu ewaluacji, czyli założeń merytorycznych i metodologicznych badania ewaluacyjnego.

W skład projektu ewaluacji wchodzi określenie:

- **przedmiotu badania ewaluacyjnego oraz głównych problemów (obszarów, zagadnień) badawczych;**
- **pytań kluczowych (badawczych);**
- **kryteriów ewaluacji;**
- **metod badawczych;**
- **harmonogramu ewaluacji;**
- **formatu raportu i sposobu upowszechniania wyników.**

Poniżej opisane zostały poszczególne elementy projektu ewaluacji.

OKREŚLENIE PRZEDMIOTU BADANIA EWALUACYJNEGO ORAZ GŁÓWNYCH PROBLEMÓW (OBSZARÓW, ZAGADNIENI) BADAWCZYCH

Etap ten polega na zdefiniowaniu przedmiotu ewaluacji, czyli precyzyjnym określeniu, co będzie poddawane ewaluacji. Przedmiotem ewaluacji wewnętrznej może być działalność całej placówki lub jakiś obszar jej zadań i pracy (na przykład współpraca prowadzona przez szkołę z rodzicami).

Temat badania (przedmiot ewaluacji) może być również określony w kategoriach problemu do rozwiązania lub zagadnienia do zdiagnozowania (na przykład identyfikacja barier we wdrażaniu programu profilaktycznego realizowanego na terenie szkoły, diagnoza potrzeb szkoleniowych nauczycieli pracujących w placówce, rozpoznanie problemu przemocy w placówce, identyfikacja potrzeb i oczekiwań rodziców i dzieci w zakresie oferty pozalekcyjnej placówki) – informacje pozyskane w wyniku ewaluacji mogą pomóc właściwie zidentyfikować problem/rozpoznać zagadnienie i ułatwić podjęcie właściwych kroków zmierzających do ich rozwiązania czy opracowania strategii postępowania.

W wypadku przedsięwzięć złożonych i/lub długotrwałych często pojawia się potrzeba wyodrębnienia pewnych obszarów z całości przedmiotu ewaluacji. Na przykład w odniesieniu do przedmiotu ewaluacji „współpraca placówki z rodzicami” możemy się skupić na kilku obszarach: (1) skuteczności aktualnie realizowanej oferty szkoły w zakresie współpracy z rodzicami; (2) oczekiwaniach i możliwościach rodziców; (3) oczekiwaniach i potrzebach placówki; (4) identyfikacji „dobrych praktyk” wartych rozwijania i upowszechnienia; (5) diagnozie czynników utrudniających i wspomagających współpracę. Możemy również objąć ewaluacją jeden wybrany obszar spośród wskazanych powyżej lub ich dowolny zestaw, w zależności od potrzeb i zainteresowań odbiorców ewaluacji. Możemy również zdefiniować inne obszary ewaluacji, które będą dla odbiorców bardziej interesujące.

SFORMUŁOWANIE PYTAŃ KLUCZOWYCH I KRYTERIÓW EWALUACYJNYCH

Pytania ewaluacyjne to pytania sformułowane w sposób ogólny (problemy), na które będzie się odpowiadać w rezultacie przeprowadzanej ewaluacji. Nie są to pytania, które bezpośrednio zostaną zadane osobom objętym ewaluacją na przykład uczniom, rodzicom, nauczycielom (choć niektóre z nich mogą być zadane wprost), ale te, na które odpowiedzi będzie się poszukiwać w trakcie całego procesu badawczego. Odpowiedzi na te pytania staną się następnie kanwą rozdziału analitycznego raportu ewaluacyjnego i wyznaczą strukturę tego rozdziału.

Jak wiemy, ewaluacja wychodzi poza proste stwierdzenie wystąpienia jakiegoś faktu, dokonując wartościowania („oceny”) zdiagnozowanych w badaniu

kwestii (procesów, efektów). Jest to podstawowa różnica pomiędzy badaniami ewaluacyjnymi i innymi badaniami osadzonymi w metodologii badań społecznych – ewaluatorzy bowiem nie ograniczają się do odpowiedzi, „jak jest” i „dlaczego tak jest”, ale mogą mówić również, „czy to, że tak jest, to dobrze czy źle”. By jednak takiego wartościowania dokonać, muszą wiedzieć, jakimi kryteriami mają się kierować. Ocena ta nie ma więc charakteru zdroworozsądkowego czy też uznaniowego, ale jest oparta na kryteriach wskazanych w projekcie ewaluacji i odpowiedziach na pytania badawcze dokonanych na podstawie danych empirycznych. Kryteria ewaluacji stanowią rodzaj standardów, według których dokonuje się wartościowania.

Do kryteriów ewaluacji będziemy się odwoływać w fazie analizy danych zgromadzonych w trakcie badania oraz podczas formułowania wniosków ewaluacyjnych.

Przykładami kryteriów najczęściej stosowanych w ewaluacji są: **skuteczność, efektywność, użyteczność, trafność i trwałość**. Kryteria te wymagają każdorazowego doprecyzowania zgodnego z przyjętą koncepcją ewaluacji.

Poniżej zaprezentowano najczęściej spotykane definicje wymienionych kryteriów:

- **skuteczność** – kryterium to pozwala ocenić, do jakiego stopnia cele ewaluowanego przedsięwzięcia zostały osiągnięte. Jeżeli zatem przedsięwzięcie osiągnęło założone cele – możemy powiedzieć o nim, że „zostało zrealizowane skutecznie”, bądź po prostu, że „jest skuteczne”;
- **efektywność** – kryterium to pozwala ocenić poziom ekonomiczności zrealizowanego przedsięwzięcia czy też funkcjonowania instytucji, czyli stosunek poniesionych nakładów do uzyskanych wyników i rezultatów. Nakłady są tu rozumiane jako zasoby finansowe, ludzkie i czas poświęcony na realizację działań prowadzących do osiągnięcia założonego celu. Zatem, jeżeli nakład środków był właściwie zbilansowany (ani zbyt wysoki, ani za niski), a cele zostały osiągnięte, możemy powiedzieć, że „działania zrealizowano efektywnie”. Jeżeli natomiast można było te same rezultaty osiągnąć, angażując w to mniejsze zasoby, wtedy mówimy o „działaniu nieefektywnym”, podobnie jest w przypadku, gdy angażując te same zasoby, można było osiągnąć lepsze rezultaty;
- **użyteczność** – kryterium to pozwala ocenić, w jakim stopniu realizacja ewaluowanych działań rzeczywiście przyczyniła się do rozwiązania zidentyfikowanego problemu w obszarze objętym interwencją i/lub

- przyniosła korzyści beneficjentom. Zatem jeżeli przedsięwzięcie przyniosło pożytek odbiorcom działań – możemy mówić, że było użyteczne;
- **trafność** – kryterium to pozwala ocenić, w jakim stopniu przyjęte cele i metody realizacji przedsięwzięcia odpowiadają zidentyfikowanym problemom i/lub realnym potrzebom beneficjentów. Zatem jeżeli dobrze dobrano metody działań, aby rozwiązać określony problem – mówimy o ich trafności;
 - **trwałość** – kryterium to pozwala ocenić, czy pozytywne rezultaty ewaluowanego przedsięwzięcia/interwencji mogą trwać po zakończeniu wsparcia/stymulowania zewnętrznego, a także czy możliwe jest utrzymanie się wpływu interwencji w dłuższej perspektywie czasowej.

Biorąc pod uwagę powyższe kryteria i dokonując określenia wartości ewaluowanego przedsięwzięcia, możemy powiedzieć na przykład, że program profilaktyczny realizowany w szkole jest skuteczny, gdyż przynosi założone efekty, ale nieefektywny, bo realizowany ogromnym, niewspółmiernym do wyników wysiłkiem i środkami, a ponadto nietrwały, bo problem nie został rozwiązany do końca; co prawda wykazuje użyteczność dla adresatów, ale nie wszystkie metody interwencji okazały się równie trafne.

Katalog przedstawionych wyżej kryteriów nie jest ani wyczerpujący, ani właściwy dla każdego badania ewaluacyjnego realizowanego w szkole. Każda ewaluacja powinna wykorzystywać adekwatny do swojego przedmiotu zestaw kryteriów, który każdorazowo powinien zostać zdefiniowany.

Również definicje kryteriów mogą podlegać modyfikacji czy doprecyzowaniu w zależności od tego, czemu ewaluacja ma służyć i co badać, na przykład w ewaluacji współpracy z partnerami społecznymi możemy przyjąć podobne kryteria jak zaprezentowane powyżej, ale inaczej zdefiniowane, na przykład **trafność** zastosowanej metodyki wyboru partnerów społecznych do współpracy ze szkołą przy organizacji zajęć pozalekcyjnych; **użyteczność** zastosowania zasady partnerstwa jako instrumentu polepszającego jakość realizacji zajęć pozalekcyjnych czy **trwałość** powstałych struktur współpracy pomiędzy partnerami i wykorzystanie ich w realizacji innych przedsięwzięć, na przykład „zielonej szkoły”.

Na etapie formułowania pytań i wyboru kryteriów ewaluacji warto skonsultować je z osobami, które będą użytkownikami wyników ewaluacji, a w szczególności z tymi, których mogą dotyczyć zalecenia sformułowane w wyniku

badania, na przykład nauczycielami prowadzącymi zajęcia pozalekcyjne. Konsultacje takie mogą się przyczynić do identyfikacji zagadnień, które powinny być w badaniu zdiagnozowane, z drugiej zaś strony osoby zobowiązane do wdrożenia rekomendacji będą miały poczucie podmiotowego traktowania – co w rezultacie zwiększy szansę na rzeczywiste wykorzystanie wyników ewaluacji w ich pracy.

DOBÓR METOD BADAWCZYCH

Metodologia badań ewaluacyjnych korzysta z bogatego dorobku metodologicznego takich dziedzin, jak socjologia, pedagogika, psychologia, ekonomia czy nauki o zarządzaniu, stosując i adaptując stosowane w tych dziedzinach podejścia i metody badawcze na potrzeby badań i analiz ewaluacyjnych.

Ewaluatora, podobnie jak każdego badacza społecznego, obowiązują rygory metodologiczne dotyczące trafności i rzetelności stosowanych metod i narzędzi badawczych. Metody badawcze i techniki realizacyjne stosowane w konkretnym badaniu ewaluacyjnym powinny być dobierane w zależności od celu ewaluacji, obszaru badania oraz postawionych pytań ewaluacyjnych, a także do możliwości realizacji badania na przykład dostępności informacji, respondentów, przewidzianego na badanie czasu.

Najczęściej stosowanymi w ewaluacji metodami badawczymi są: **analiza dokumentacji, metoda kwestionariuszowa, wywiad oraz obserwacja**. Informacje pozyskane z zastosowaniem tych metod mogą być opisywane i analizowane za pomocą analiz ilościowych i jakościowych.

Wybierając metody badawcze, jednocześnie podejmujemy decyzję dotyczącą tego, od kogo przy użyciu tych metod będziemy pozyskiwać informację i jak będziemy te osoby do badania dobierać (na przykład losowo lub celowo).

W ramach prowadzenia jednej ewaluacji możemy gromadzić informacje z różnych źródeł i przy użyciu równych metod (taki zabieg nazywa się triangulacją). Zastosowanie triangulacji służy zebraniu informacji możliwie pełnych i uwzględniających różne punkty widzenia, na przykład w ramach ewaluacji zajęć pozalekcyjnych możemy przeprowadzić badania ankietowe wśród uczniów i rodziców oraz wywiady z nauczycielami i dyrektorem szkoły, a także obserwację samych zajęć.

OKREŚLENIE RAM CZASOWYCH EWALUACJI (HARMONOGRAMU)

W projekcie ewaluacji powinny się znaleźć informacje na temat ram czasowych ewaluacji, a w szczególności informacja, kiedy powinno nastąpić rozpoczęcie i zakończenie ewaluacji oraz ile czasu przeznaczamy na zbieranie danych oraz ich analizę.

W harmonogramie warto dokonać identyfikacji dat granicznych do realizacji głównych etapów badania, takich jak:

- **etap planowania i projektowania ewaluacji**, na którym dokonujemy opracowania założeń koncepcyjnych i metodologicznych badania oraz konsultujemy te założenia z odbiorcami ewaluacji na przykład nauczycielami, uczniami, rodzicami. W wyniku tego etapu powstaje pełna koncepcja ewaluacji, to jest zostają określone **cele**, **odbiorcy** oraz **przedmiot ewaluacji**, zostają sformułowane **pytania ewaluacyjne** oraz zdefiniowane **kryteria**, zostaje dokonany wybór **metodologii**, opracowany **harmonogram** badania oraz założenia odnośnie do formy i treści **prezentacji wyników ewaluacji**;
- **etap przygotowawczy**, na którym dokonuje się wstępnego rozpoznania przedmiotu badania (na przykład poprzez analizę dostępnej dokumentacji) oraz przygotowuje się narzędzia badawcze (na przykład ankiety, scenariusze wywiadów, arkusze obserwacji), które następnie zostaną wykorzystane w trakcie badań;
- **etap realizacji badań**, na którym są gromadzone informacje i prowadzone badania (na przykład wywiady, badania ankietowe, obserwacje) oraz inne zaplanowane działania badawcze;
- **etap analizy danych i pisania raportu**, w wyniku którego powstaje **pierwsza wersja raportu** ewaluacyjnego;
- **etap omawiania wyników i konsultowania raportu**, na którym zainteresowanym są przedstawiane wyniki badania. Na tym etapie jest możliwość dyskusowania nad rekomendacjami, sformułowanymi jako rezultat poczynionych ustaleń badawczych. Możliwe jest również uzupełnienie raportu o dodatkowe analizy, jeżeli zaistnieje taka potrzeba;
- **etap zakończenia badania**, na którym raport zostaje opracowany w **wersji końcowej**.

Dobrze rozplanowany harmonogram realizacji ewaluacji w szkole pozwoli na przeprowadzenie jej w sposób terminowy i efektywny. Planując ewaluację, należy rozważyć wszelkie okoliczności, które mogą wpłynąć na jej przebieg, w tym kalendarz pracy placówki oraz uwzględnienie okresów szczególnego przeciążenia pracą (na przykład okres egzaminów) oraz dni wolnych (na przykład święta, ferie).

OKREŚLENIE FORMATU RAPORTU I SPOSOBU UPOWSZECHNIANIA WYNIKÓW

Projekt ewaluacji wewnętrznej powinien się kończyć określeniem założeń odnośnie do formy prezentacji wyników ewaluacji. Zazwyczaj wyniki ewaluacji są prezentowane w postaci jednego raportu, ale można również zaplanować przedstawienie skróconej wersji raportu lub wersji raportu w postaci prezentacji multimedialnej czy broszury informacyjnej, która zostanie zaprezentowana na stronie internetowej szkoły, będzie rozdawana przy okazji uroczystości szkolnych czy omawiana na zebraniach z rodzicami.

Określając założenia dotyczące formy raportu, warto się zastanowić, do jakich celów raport będzie wykorzystywany – i w odpowiedzi na to pytanie takie założenia określać. Jeżeli chcemy, by wyniki ewaluacji zostały zaprezentowane szerokim gremiom, na przykład na posiedzeniu władz lokalnych, lub też pełniły rolę promocyjną – wtedy warto zadbać o przygotowanie skróconej wersji raportu czy też broszury informacyjnej. Jeśli chcemy, by wyniki ewaluacji zostały przedstawione i dyskutowane na przykład w ramach prac rady pedagogicznej czy zebrania z rodzicami – warto zadbać o raport w wersji prezentacji PowerPoint.

W projekcie ewaluacji należy określić również, jaką strukturę i zakres treści powinien mieć raport.

Struktura raportu może być następująca:

- **streszczenie** raportu;
- **spis treści**;
- **wprowadzenie** (w którym są prezentowane informacje na temat przedmiotu badania oraz założeń badania – co było celem badania, jakie postawiono pytania ewaluacyjne i jakie przyjęto kryteria ewaluacji);
- **opis zastosowanej metodologii oraz źródła informacji wykorzystywanych w badaniu** (w którym opisujemy zastosowane metody badawcze);

- **prezentacja wyników ewaluacji** (w strukturze opracowanej na podstawie pytań ewaluacyjnych);
- **wnioski** (uwzględniające odwołanie się do przyjętych kryteriów ewaluacji) **oraz rekomendacje**;
- **aneksy** (w których mogą być prezentowane tabelaryczne zestawienia wyników badań ilościowych, lista osób, z którymi przeprowadzono wywiady, lista przeanalizowanej dokumentacji, wykorzystane narzędzia badawcze, inne informacje, które uzupełniają treść raportu). Coraz częstszą praktyką jest zamieszczanie w aneksie również opisu zastosowanej metodologii, zamiast prezentowania jej w głównej części raportu, która skupia się wtedy jedynie na prezentacji wyników badania.

Raport z ewaluacji wewnętrznej może mieć również strukturę inną niż zaprezentowana powyżej, która przede wszystkim powinna być zależna od zakresu badania oraz jego charakterystyki, a także od oczekiwań odbiorców ewaluacji.

Przykłady planów i projektów ewaluacji

Poniżej zaprezentowano narzędzie, które może być pomocne w procesie planowania ewaluacji wewnętrznej.

Arkusz do planowania i projektowania ewaluacji		
Etapy procesu planowania i projektowania ewaluacji		
Pytania pomocnicze do planowania i projektowania ewaluacji		
Planowanie ewaluacji	Zdefiniowanie celów ewaluacji i sposobu wykorzystania wyników ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> - Po co będziemy przeprowadzać ewaluację w naszej szkole? - Jaki problem chcemy rozwiązać dzięki ewaluacji? - Jak wyniki ewaluacji mogą być wykorzystane?
	Określenie odbiorców ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> - Dla kogo będziemy przeprowadzać badania? Kto będzie głównym odbiorcą ewaluacji, a kto jeszcze może być zainteresowany wynikami? - Do kogo mają być skierowane rekomendacje? Kto będzie zobowiązany do ich wdrożenia?
	Identyfikacja zasobów (czasowych, finansowych, ludzkich)	<ul style="list-style-type: none"> - Ile możemy przeznaczyć na ewaluację czasu? Kiedy będą nam potrzebne wyniki? - Jakie koszty będzie można ponieść? - Czym dysponujemy (na początku na przykład bazy danych wyników egzaminów zewnętrznych, wyniki poprzednich ewaluacji, sprawozdania z posiedzeń rady pedagogicznej)? - Co musimy zrobić przed uruchomieniem ewaluacji (zaktualizować bazę danych, skonsultować koncepcję ewaluacji – z kim?)? - Kto może się zająć prowadzeniem ewaluacji w szkole? Jak nauczyciele potencjalnie mogący zająć się prowadzeniem ewaluacji są obciążeni innymi zadaniami?
	Wskazanie wykonawców ewaluacji (członków zespołu ewaluacyjnego)	<ul style="list-style-type: none"> - Ilu osób potrzebujemy do realizacji ewaluacji? - Kto będzie zbierał wyniki, analizował je i pisał raport?

Projektowanie ewaluacji	Określenie przedmiotu ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> - Jak sformułowaliśmy temat badania ewaluacyjnego? - Jakie obszary w ramach przedmiotu ewaluacji można/trzeba wyróżnić w prowadzonym badaniu ewaluacyjnym?
	Sformułowanie pytań kluczowych (badawczych)	<ul style="list-style-type: none"> - Czego chcemy się dowiedzieć? - Na jakie pytania ma odpowiedzieć ewaluacja?
	Określenie kryteriów ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> - Co jest „wartością” w badanym przedmiocie ewaluacji? - Jakimi kryteriami mają się posłużyć ewaluatorzy prowadzący ewaluację wewnętrzną w formułowaniu wniosków ewaluacyjnych?
	Dobór metod badawczych	<ul style="list-style-type: none"> - Jakie metody badawcze powinniśmy zastosować, aby zebrać możliwie pełne informacje? - Od kogo będziemy pozyskiwać informacje? - W jaki sposób będą dobierani respondenci?
	Określenie ram czasowych ewaluacji (harmonogramu)	<ul style="list-style-type: none"> - Kiedy będzie realizowane badanie? - Ile czasu przeznaczono na realizację badań terenowych, na analizę danych, pisanie raportu? - Kiedy ewaluacja powinna zostać zakończona, żeby była użyteczna, to jest żeby można było wykorzystać jej wyniki w realizacji kolejnych działań?
	Określenie formatu raportu i sposobu upowszechniania wyników	<ul style="list-style-type: none"> - Jaką formę będzie miał raport ewaluacyjny? - Jaka będzie struktura raportu? - Komu i przy jakiej okazji raport zostanie przedstawiony?

PRZYKŁADY PLANÓW I PROJEKTÓW EWALUACJI

Przykład 1: ewaluacja zajęć pozalekcyjnych	
Zdefiniowanie celów ewaluacji i sposobu wykorzystania wyników ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> – Zweryfikowanie dotychczas realizowanej oferty zajęć pozalekcyjnych pod kątem oczekiwań uczniów i rodziców – Opracowanie planu zajęć pozalekcyjnych na najbliższy rok szkolny
Określenie odbiorców ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> – Nauczyciele prowadzący zajęcia pozalekcyjne – Dyrektor – Uczniowie – Rodzice
Identyfikacja zasobów (czasowych, finansowych, ludzkich)	<ul style="list-style-type: none"> – Czas realizacji ewaluacji – trzy miesiące (z wyłączeniem wakacji) – Wyniki potrzebne przed uruchomieniem zajęć pozalekcyjnych – Koszt papieru, tonera – Posiadamy wyniki ewaluacji zajęć pozalekcyjnych z poprzedniego roku szkolnego – Powinniśmy skonsultować koncepcję ewaluacji z nauczycielami do tej pory prowadzącymi zajęcia pozalekcyjne
Wskazanie wykonawców ewaluacji (członków zespołu ewaluacyjnego)	<ul style="list-style-type: none"> – Dwie osoby: <ul style="list-style-type: none"> • nauczyciel jako koordynator ewaluacji • pedagog <p>Oboje będą opracowywać koncepcję ewaluacji wraz z narzędziami ewaluacji, zbierać dane oraz pisać raport</p>
Określenie przedmiotu ewaluacji	<p>Pakiet zajęć pozalekcyjnych w obszarach:</p> <ul style="list-style-type: none"> – oferta dotychczas realizowanych zajęć pozalekcyjnych – identyfikacja oczekiwań uczniów i rodziców odnośnie do oferty zajęć pozalekcyjnych – możliwości realizacyjne placówki w zakresie organizacji zajęć pozalekcyjnych
Sformułowanie pytań kluczowych (badawczych)	<p>Pytania do obszaru „oferta dotychczas realizowanych zajęć pozalekcyjnych”:</p> <ul style="list-style-type: none"> – jaki wachlarz zajęć pozalekcyjnych oferowała do tej pory placówka? – jakie było zainteresowanie zajęciami pozalekcyjnymi ze strony uczniów i rodziców? – które zajęcia cieszyły się największym zainteresowaniem i dlaczego?
Określenie kryteriów ewaluacji	<p>Adekwatność oferty zajęć pozalekcyjnych do oczekiwań uczniów i rodziców</p>

Dobór metod badawczych	<ul style="list-style-type: none"> - Wywiady indywidualne ze wszystkimi nauczycielami dotychczas prowadzącymi zajęcia pozalekcyjne - Wywiad grupowy z nauczycielami dotychczas nieprowadzącymi zajęć pozalekcyjnych (w grupach po 6–8 nauczycieli) - Wywiad indywidualny z dyrektorem szkoły - Ankieta wśród rodziców (realizowana podczas zebrań) - Ankieta wśród wszystkich¹ uczniów (z podziałem na uczniów dotychczas korzystających i niekorzystających z zajęć pozalekcyjnych) - Analiza dokumentów (dzienniki i sprawozdania z realizacji zajęć pozalekcyjnych, materiały informujące o ofercie zajęć pozalekcyjnych)
Określenie ram czasowych ewaluacji (harmonogramu)	<ul style="list-style-type: none"> - Maj – opracowanie koncepcji ewaluacji - Czerwiec – zebranie informacji od uczniów korzystających z zajęć pozalekcyjnych - Wrzesień – zebranie informacji od wszystkich uczniów, rodziców, nauczycieli i dyrektora szkoły - Koniec września – raport ewaluacyjny
Określenie formatu raportu i sposobu upowszechniania wyników	Raport w formie prezentacji PowerPoint przedstawiony na radzie pedagogicznej i zamieszczony na stronie internetowej szkoły (o czym zostają poinformowani uczniowie i rodzice)

¹ W placówkach liczących bardzo wielu uczniów badania mogą być realizowane na próbach.

Przykład 2: ewaluacja współpracy z rodzicami prowadzonej przez szkołę	
Zdefiniowanie celów ewaluacji i sposobu wykorzystania wyników ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> – Pozyskanie informacji użytecznych dla pracy nad zwiększeniem uczestnictwa rodziców w życiu szkoły – Opracowanie planu działań realizowanych na terenie szkoły we współpracy z rodzicami
Określenie odbiorców ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> – Nauczyciele – Dyrektor – Uczniowie – Rodzice
Identyfikacja zasobów (czasowych, finansowych, ludzkich)	<ul style="list-style-type: none"> – Czas realizacji ewaluacji – sześć tygodni – Wyniki potrzebne na koniec roku szkolnego, aby opracować plan działań na rok następny – Koszt papieru, tonera – Powinniśmy skonsultować koncepcję ewaluacji z rodzicami aktywnie działającymi na rzecz szkoły (jeżeli tacy są)
Wskazanie wykonawców ewaluacji (członków zespołu ewaluacyjnego)	<ul style="list-style-type: none"> – Cztery osoby: <ul style="list-style-type: none"> • nauczyciele wychowawcy, • jeden nauczyciel jako koordynator ewaluacji <p>Cały zespół będzie opracowywać koncepcję ewaluacji wraz z narzędziami ewaluacji oraz zbierać dane. Raport zostanie napisany przez nauczyciela koordynatora</p>
Określenie przedmiotu ewaluacji	<p>Współpraca z rodzicami prowadzona przez szkołę w obszarach:</p> <ul style="list-style-type: none"> – realizacja i efekty dotychczas prowadzonej współpracy szkoły z rodzicami – identyfikacja możliwości angażowania się rodziców – identyfikacja oczekiwań i potrzeb szkoły (wyrażanych przez dyrektora i nauczycieli)
Sformułowanie pytań kluczowych (badawczych)	<p>Pytania do obszaru „realizacja i efekty dotychczas prowadzonej współpracy szkoły z rodzicami”:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ilu rodziców w skali szkoły zaangażowało się w prace na jej rzecz w danym roku szkolnym? – Jaka jest charakterystyka społeczna (wiek, płeć, zawód/wykształcenie, status materialny, status zawodowy, miejsce zamieszkania) rodziców angażujących się we współpracę ze szkołą i rodziców nieangażujących się? – Jaki charakter miała dotychczas realizowana współpraca? – W jakich obszarach współpraca przebiega satysfakcjonująco dla szkoły? – W jakich obszarach współpraca się nie udaje? – Jakie są efekty dotychczas realizowanej współpracy – dla szkoły jako instytucji, dla nauczycieli, dla uczniów i dla rodziców?
Określenie kryteriów ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> – Skuteczność działań szkoły w zachęcaniu rodziców do uczestnictwa w jej życiu – Użyteczność współpracy z rodzicami rozumiana jako wartość dodana z realizowania działań na terenie szkoły we współpracy z rodzicami

Dobór metod badawczych	<ul style="list-style-type: none"> - Wywiad grupowy z nauczycielami wychowawcami (w grupach po 6–8 nauczycieli) - Wywiad indywidualny z dyrektorem szkoły - Ankieta wśród rodziców (realizowana podczas zebrań) - Obserwacja wybranych imprez, w których uczestniczyli rodzice (jeżeli takie były w trakcie czasu realizacji ewaluacji) - Analiza dokumentów (sprawozdania z realizacji działań szkoły przy współudziale rodziców, sprawozdania z zebrań i rozmów indywidualnych z rodzicami)
Określenie ram czasowych ewaluacji (harmonogramu)	<ul style="list-style-type: none"> - Kwiecień – opracowanie koncepcji ewaluacji - Maj – przeprowadzenie badania (wywiady, ankiety, analiza dokumentów, obserwacja) - Koniec maja – raport ewaluacyjny
Określenie formatu raportu i sposobu upowszechniania wyników	<p>Raport w formacie Word zaprezentowany i przedyskutowany na radzie pedagogicznej i zamieszczony na stronie internetowej szkoły (o czym zostają poinformowani uczniowie i rodzice), najważniejsze wyniki są przedstawione rodzicom na zebraniach</p>

Przykład 3: diagnoza potrzeb szkoleniowych nauczycieli pracujących w placówce	
Zdefiniowanie celów ewaluacji i sposobu wykorzystania wyników ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> – Pozyskanie informacji na temat potrzeb i oczekiwań nauczycieli odnośnie do szkoleń i doskonalenia się – Opracowanie założeń i planów dotyczących doskonalenia się nauczycieli zatrudnionych w placówce
Określenie odbiorców ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> – Nauczyciele – Dyrektor – Organ prowadzący
Identyfikacja zasobów (czasowych, finansowych, ludzkich)	<ul style="list-style-type: none"> – Czas realizacji ewaluacji – cztery tygodnie – Wyniki potrzebne na początku roku szkolnego – Koszt papieru, tonera – Powinniśmy skonsultować koncepcję ewaluacji z nauczycielami
Wskazanie wykonawców ewaluacji (członków zespołu ewaluacyjnego)	<ul style="list-style-type: none"> – Dwie osoby: <ul style="list-style-type: none"> • dyrektor jako koordynator ewaluacji • nauczyciel <p>Razem będą opracowywać koncepcję ewaluacji wraz z narzędziami ewaluacji, zbierać dane oraz pisać raport</p>
Określenie przedmiotu ewaluacji	Diagnoza potrzeb szkoleniowych nauczycieli pracujących w placówce
Sformułowanie pytań kluczowych (badawczych)	<ul style="list-style-type: none"> – Ilu nauczycieli chciałoby podnosić swoje kwalifikacje? W jakim zakresie? – Jakie są preferowane przez nauczycieli formy doskonalenia? – Jakimi funduszami dysponuje szkoła na realizację różnych form doskonalenia nauczycieli?
Określenie kryteriów ewaluacji	Spójność możliwości finansowych placówki z oczekiwaniami nauczycieli
Dobór metod badawczych	<ul style="list-style-type: none"> – Ankieta wśród nauczycieli – Dyskusja grupowa w gronie nauczycieli z udziałem dyrektora
Określenie ram czasowych ewaluacji (harmonogramu)	<ul style="list-style-type: none"> – Dwa tygodnie września na przygotowanie ankiety z nauczycielami i jej realizację – Koniec września – wstępny raport ewaluacyjny, wyniki przedstawione podczas spotkania grupowego z nauczycielami – Pierwsze dni października – raport w wersji końcowej
Określenie formatu raportu i sposobu upowszechniania wyników	Raport w wersji końcowej w formie prezentacji PowerPoint przedstawiony na radzie pedagogicznej z udziałem przedstawicieli organu prowadzącego

Przykład 4: ewaluacja respektowania norm społecznych w szkole	
Zdefiniowanie celów ewaluacji i sposobu wykorzystania wyników ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> – Pozyskanie informacji na temat poczucia bezpieczeństwa w szkole wśród uczniów i nauczycieli oraz skali i typu zagrożeń występujących na terenie szkoły – Opracowanie planu działań mających na celu zwiększenie wśród uczniów i nauczycieli respektowania norm społecznych i zmniejszenia/wyeliminowania zachowań niezgodnych z normami społecznymi
Określenie odbiorców ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> – Nauczyciele – Dyrektor – Personel pomocniczy (woźny, szatniarz, kucharki) – Uczniowie – Rodzice
Identyfikacja zasobów (czasowych, finansowych, ludzkich)	<ul style="list-style-type: none"> – Czas realizacji ewaluacji – dziewięć tygodni – Wyniki potrzebne na początku roku szkolnego – Koszt papieru, tonera – Powinniśmy skonsultować koncepcję ewaluacji z nauczycielami, uczniami i rodzicami
Wskazanie wykonawców ewaluacji (członków zespołu ewaluacyjnego)	<ul style="list-style-type: none"> – Cztery osoby: <ul style="list-style-type: none"> • nauczyciele (jeden nauczyciel jako koordynator ewaluacji) • pedagog szkolny <p>Cały zespół będzie opracowywać koncepcję ewaluacji wraz z narzędziami ewaluacji oraz zbierać dane. Raport zostanie napisany przez nauczyciela koordynatora we współpracy z pedagogiem.</p>
Określenie przedmiotu ewaluacji	Respektowanie norm społecznych w szkole
Sformułowanie pytań kluczowych (badawczych)	<ul style="list-style-type: none"> – Czy uczniowie czują się w szkole bezpiecznie? – Jaka jest skala poczucia braku bezpieczeństwa wśród uczniów? Jaka jest charakterystyka społeczna (wiek, płeć, status materialny) uczniów, którzy mają poczucie zagrożenia? – Jakich zachowań (na przykład agresji słownej, cielesnej) dotyczy identyfikowane przez uczniów zagrożenie? Z jakich źródeł (na przykład od innych uczniów, nauczycieli, personelu szkoły, „obcych” w szkole) pochodzi? – Czy nauczyciele i personel szkoły czują się w szkole bezpiecznie? Jaka jest charakterystyka społeczna (wiek, płeć, staż pracy w szkole) osób, które mają poczucie zagrożenia? – Jakich zachowań (na przykład agresji słownej, cielesnej) dotyczy identyfikowane przez nauczycieli i personel szkoły zagrożenie? Z jakich źródeł (na przykład uczniów, innych nauczycieli i personelu szkoły, dyrektora) pochodzi? – Czy uczniowie wiedzą, jakich zachowań się od nich oczekuje? – Czy, a jeżeli tak, to w jaki sposób, komunikowane jest to uczniom, jakich zachowań się od nich oczekuje? – Czy w szkole diagnozuje się zachowania uczniów? Jeżeli tak, to w jaki sposób wyniki tej diagnozy są wykorzystywane? – Czy podejmuje się działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań? Jeżeli tak, to jakie są to działania? Jeżeli nie – to dlaczego? – Czy podejmowane działania wychowawcze (jeżeli są podejmowane) wpływają na zmniejszanie czy nawet eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań?

Określenie kryteriów ewaluacji	<ul style="list-style-type: none">- Skuteczność komunikowania uczniom i nauczycielom, jakie są obowiązujące normy społeczne- Skuteczność działań wychowawczych w zmniejszaniu/eliminowaniu zagrożeń oraz wzmacnianiu zachowań respektujących normy społeczne
Dobór metod badawczych	<ul style="list-style-type: none">- Ankieta wśród uczniów- Ankieta wśród rodziców- Ankieta wśród nauczycieli i personelu szkoły- Dyskusja grupowa w gronie nauczycieli
Określenie ram czasowych ewaluacji (harmonogramu)	<ul style="list-style-type: none">- Druga połowa lutego – opracowanie koncepcji ewaluacji- Marzec – przeprowadzenie badania (ankiety ze wszystkimi grupami respondentów)- Pierwsza połowa kwietnia – wstępny raport ewaluacyjny, wyniki przedstawione podczas spotkania grupowego z nauczycielami i personelem szkoły- Druga połowa kwietnia – raport w wersji końcowej
Określenie formatu raportu i sposobu upowszechniania wyników	Raport w formacie Word zaprezentowany i przedyskutowany na radzie pedagogicznej i zamieszczony na stronie internetowej szkoły (o czym zostają poinformowani uczniowie i rodzice), najważniejsze wyniki zostają przedstawione uczniom na lekcjach wychowawczych oraz rodzicom na zebraniach

Przykład 5: ewaluacja koncepcji pracy szkoły	
Zdefiniowanie celów ewaluacji i sposobu wykorzystania wyników ewaluacji	Opracowanie planu działań naprawczych w sytuacji, gdy któreś z założeń koncepcji pracy szkoły nie jest realizowane lub – Aktualizacja koncepcji pracy szkoły
Określenie odbiorców ewaluacji	– Nauczyciele – Dyrektor – Organ prowadzący
Identyfikacja zasobów (czasowych, finansowych, ludzkich)	– Czas realizacji ewaluacji – 2 tygodnie – Koszt papieru, tonera – Powinniśmy skonsultować koncepcję ewaluacji z nauczycielami
Wskazanie wykonawców ewaluacji (członków zespołu ewaluacyjnego)	– Dwie osoby: • dyrektor jako koordynator ewaluacji • nauczyciel Razem będą opracowywać koncepcję ewaluacji wraz z narzędziami ewaluacji (tutaj: tylko scenariusz dyskusji grupowej), zbierać i analizować dane oraz pisać raport
Określenie przedmiotu ewaluacji	Koncepcja pracy szkoły
Sformułowanie pytań kluczowych (badawczych)	– Czy szkoła ma opracowaną koncepcję pracy? Jeżeli nie – to dlaczego? Jeżeli tak, to jaki był tryb opracowywania (czas i grono opracowujących koncepcję) i przyjęcia koncepcji (na przykład głosowanie na radzie pedagogicznej)? – Czy koncepcja pracy była omawiana i konsultowana? A jeżeli tak, to z kim? Czy wzięto pod uwagę sformułowane sugestie? – Czy szkoła działa zgodnie z przyjętą koncepcją pracy? Które założenia koncepcji są, a które nie są realizowane? Jeżeli któreś założenia nie są realizowane – to dlaczego? Jakie działania powinny zostać podjęte, aby założenia koncepcji były realizowane? – Czy prowadzone są ewaluacje działań szkoły? Jeżeli tak, to w jaki sposób są wykorzystywane wyniki ewaluacji? – Czy aktualna koncepcja pracy szkoły wymaga aktualizacji? Jeżeli tak, to w jakim zakresie? Jakie okoliczności uzasadniają wprowadzenie modyfikacji w koncepcji pracy szkoły? Jakie modyfikacje powinny zostać wprowadzone?
Określenie kryteriów ewaluacji	Spójność koncepcji pracy szkoły z wymogami formalnymi oraz oczekiwaniami nauczycieli i dyrektora
Dobór metod badawczych	– Analiza dokumentów (aktualna koncepcja pracy szkoły, sprawozdania z pracy szkoły, wyniki egzaminów zewnętrznych, raporty ewaluacyjne) – Dyskusja grupowa w gronie nauczycieli z udziałem dyrektora
Określenie ram czasowych ewaluacji (harmonogramu)	– Pierwszy tydzień kwietnia na przygotowanie koncepcji ewaluacji i analizę dokumentów – Drugi tydzień kwietnia – wstępny raport ewaluacyjny na podstawie analizy dokumentów, dyskusja grupowa z gronie nauczycieli z udziałem dyrektora – dwa dni po spotkaniu – raport w wersji końcowej
Określenie formatu raportu i sposobu upowszechniania wyników	Raport w wersji końcowej w formacie Word przedstawiony na radzie pedagogicznej z udziałem przedstawicieli organu prowadzącego i zamieszczony na stronie internetowej szkoły (o czym zostają poinformowani uczniowie i rodzice)

Przykład 6: ewaluacja sprawowania wewnętrznego nadzoru pedagogicznego	
Zdefiniowanie celów ewaluacji i sposobu wykorzystania wyników ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> - Opracowanie założeń i planów dotyczących sprawowania wewnętrznego nadzoru pedagogicznego w szkole - Identyfikacja potrzeb szkoleniowych nauczycieli zaangażowanych w prowadzenie ewaluacji wewnętrznej w szkole
Określenie odbiorców ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> - Nauczyciele - Dyrektor - Organ prowadzący
Identyfikacja zasobów (czasowych, finansowych, ludzkich)	<ul style="list-style-type: none"> - Czas realizacji ewaluacji – trzy tygodnie - Wyniki potrzebne na początku roku szkolnego - Koszt papieru, tonera - Powinniśmy skonsultować koncepcję ewaluacji z nauczycielami
Wskazanie wykonawców ewaluacji (członków zespołu ewaluacyjnego)	<ul style="list-style-type: none"> - Trzy osoby: <ul style="list-style-type: none"> • nauczyciele <p>Wszyscy będą opracowywać koncepcję ewaluacji wraz z narzędziami ewaluacji, zbierać dane oraz pisać raport. Jeden z nauczycieli powinien koordynować prace.</p>
Określenie przedmiotu ewaluacji	Sprawowanie wewnętrznego nadzoru pedagogicznego w szkole
Sformułowanie pytań kluczowych (badawczych)	<ul style="list-style-type: none"> - Czy w szkole powołano zespół zajmujący się prowadzeniem wewnętrznego nadzoru pedagogicznego? Jeżeli nie – to dlaczego? Jeżeli tak – to kto wchodzi w jego skład? W jaki sposób dobierano osoby wchodzące w skład zespołu? - Czy prowadzone są ewaluacje działań szkoły? Jeżeli tak, to w jaki sposób są wykorzystywane wyniki ewaluacji? Czy wyniki ewaluacji przyczyniają się do poprawy pracy szkoły? - Czy nauczyciele są zaangażowani w ewaluację wewnętrzną podejmowaną w szkole? Jeżeli nie – to dlaczego? Jeżeli tak – to w jakim zakresie i na jakim jej etapie (na przykład wyboru tematu ewaluacji, opracowywania koncepcji ewaluacji, zbierania informacji, interpretowania informacji, formułowania wniosków i rekomendacji)? - Czy uczniowie i rodzice są zaangażowani w ewaluację wewnętrzną podejmowaną w szkole? Jeżeli tak – to w jaki sposób? Z jakim skutkiem? Jeżeli nie – to dlaczego? - Czy nauczyciele zaangażowani w prowadzenie ewaluacji wewnętrznej chcieliby podnosić swoje kwalifikacje w zakresie prowadzenia badań ewaluacyjnych? W jakim zakresie mają deficyty wiedzy i umiejętności? W jakiej formie chcieliby się doskonalić (na przykład studia podyplomowe, kursy, zakup publikacji)? - Jakimi funduszami dysponuje szkoła na realizację różnych form doskonalenia nauczycieli w zakresie ewaluacji?
Określenie kryteriów ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> - Skuteczność i użyteczność sprawowania wewnętrznego nadzoru pedagogicznego w szkole

Dobór metod badawczych	<ul style="list-style-type: none"> - Ankieta wśród nauczycieli - Wywiady indywidualne z nauczycielami wchodzącymi w skład zespołu zajmującego się ewaluacją wewnętrzną w szkole - Analiza dokumentów (planów prowadzenia wewnętrznego nadzoru, raportów ewaluacyjnych, planów, strategii i koncepcji powstałych jako wynik wykorzystania wniosków i zaleceń z ewaluacji wewnętrznej) - Dyskusja grupowa z gronie nauczycieli z udziałem dyrektora
Określenie ram czasowych ewaluacji (harmonogramu)	<ul style="list-style-type: none"> - Ostatni tydzień marca – opracowanie koncepcji ewaluacji - Do połowy kwietnia – przeprowadzenie badania - Drugi tydzień kwietnia – wstępny raport ewaluacyjny, wyniki przedstawione podczas spotkania grupowego z nauczycielami i dyrektorem - dwa dni po spotkaniu – raport w wersji końcowej
Określenie formatu raportu i sposobu upowszechniania wyników	Raport w wersji końcowej w formacie Word oraz krótkiej prezentacji PowerPoint przedstawiony na radzie pedagogicznej z udziałem przedstawicieli organu prowadzącego

Przykład 7: ewaluacja promowania wartości edukacji	
Zdefiniowanie celów ewaluacji i sposobu wykorzystania wyników ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> - Pozyskanie informacji na temat zainteresowania pracą szkoły i jej osiągnięciami - Opracowanie informacji na temat szkoły na stronę internetową szkoły adekwatnie do potrzeb i oczekiwań odbiorców - Opracowanie koncepcji promowania przez szkołę wartości edukacji
Określenie odbiorców ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> - Nauczyciele - Dyrektor - Organ prowadzący - Uczniowie - Rodzice - Partnerzy współpracujący ze szkołą - Środowisko lokalne
Identyfikacja zasobów (czasowych, finansowych, ludzkich)	<ul style="list-style-type: none"> - Czas realizacji ewaluacji – osiem tygodni - Koszt papieru, tonera, telefonów, wydania broszury informacyjnej - Powinniśmy skonsultować koncepcję ewaluacji z nauczycielami
Wskazanie wykonawców ewaluacji (członków zespołu ewaluacyjnego)	<ul style="list-style-type: none"> - Cztery osoby: <ul style="list-style-type: none"> • nauczyciele Wszyscy będą opracowywać koncepcję ewaluacji wraz z narzędziami ewaluacji, zbierać dane oraz pisać raport. Jeden z nauczycieli powinien koordynować prace.
Określenie przedmiotu ewaluacji	Promowanie przez szkołę wartości edukacji
Sformułowanie pytań kluczowych (badawczych)	<ul style="list-style-type: none"> - Czy szkoła prezentuje i upowszechnia informacje o swojej ofercie edukacyjnej oraz podejmowanych działaniach i osiągnięciach? Jeżeli tak – to w jaki sposób? Dla kogo? Jeżeli nie – to dlaczego? - Jakie informacje na temat pracy szkoły są upowszechniane? Czy pojawiają się w tym przekazywane informacje o celowości i skuteczności podejmowanych przez szkołę działań? - Czy te informacje docierają do odbiorców? Czy są dla nich interesujące? - Czy, a jeżeli tak, to w jakiej formie i przy użyciu jakich kanałów przekazu, odbiorcy oczekiwaliby otrzymywania informacji o działalności szkoły? - Jakie informacje o szkole powinny być upowszechniane – z punktu widzenia szkoły oraz z punktu widzenia partnerów społecznych i innych instytucji działających w środowisku lokalnym
Określenie kryteriów ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> - Skuteczność prowadzenia przez szkołę działań promocyjnych - Adekwatność oferty informacyjnej do oczekiwań odbiorców
Dobór metod badawczych	<ul style="list-style-type: none"> - Ankieta wśród rodziców - Wywiad telefoniczny z przedstawicielami organu prowadzącego, partnerów społecznych współpracujących ze szkołą oraz instytucji działających w środowisku lokalnym (samorządowych oraz organizacji pozarządowych) - Dyskusja grupowa z gronie nauczycieli z udziałem dyrektora

Określenie ram czasowych ewaluacji (harmonogramu)	<ul style="list-style-type: none"> – Druga połowa października – opracowanie koncepcji ewaluacji – Listopad – przeprowadzenie badania – Pierwsza połowa grudnia – wstępny raport ewaluacyjny, wyniki przedstawione podczas spotkania grupowego z nauczycielami i dyrektorem szkoły – Pięć dni po spotkaniu – raport w wersji końcowej
Określenie formatu raportu i sposobu upowszechniania wyników	<p>Raport w wersji końcowej w formie prezentacji PowerPoint przedstawiony na radzie pedagogicznej z udziałem przedstawicieli organu prowadzącego oraz partnerów społecznych i instytucji lokalnych. Raport zamieszczony na stronie internetowej szkoły (o czym zostają poinformowani uczniowie i rodzice). Broszura informacyjna rozdawana przy okazji uroczystości szkolnych oraz rozpowszechniana przez partnerów społecznych i organ prowadzący.</p>

BIBLIOGRAFIA

Literatura poświęcona ewaluacji i metodom badań

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Ciężka B., *Przewodnik do autoewaluacji projektów realizowanych w ramach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL*, Fundusz Współpracy, 2006 (dostępny na stronie Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego, www.pte.org.pl).
- Ciężka B., Ratajczak J., Skierniewki T., *Podręcznik ewaluacji okresowej Programu Phare i Transition Facility w Polsce; część I: Procedury, metodologia, raporty*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, dostępny także na stronie internetowej Ministerstwa Rozwoju Regionalnego poświęconej ewaluacji: www.ewaluacja.gov.pl.
- Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Ewaluacja ex post; Teoria i praktyka badawcza*, red. A. Haber, dostępny również na stronie PARP, www.parp.gov.pl.
- Ewaluacja funduszy strukturalnych*, red. S. Mazur, Incasis, Kraków 2007.
- Ewaluacja jako standard zarządzania w sektorze publicznym*, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Tischnera, Kraków 2008.
- Ferguson G.A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007
- Gruszczynski L., *Kwestionariusze w socjologii. Budowa narzędzi do badań surveyowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.

- Hammersley M., Atkinson P., *Metody badań terenowych*, Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Karpiński J., *Wprowadzenie do metodologii nauk społecznych*, Wydawnictwo WSPiZ, Warszawa 2006.
- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Korporowicz L., *Spoleczne funkcje ewaluacji*, [w:] red. I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin, *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, Komitet Prognoz „Polska 2000 plus”, Warszawa 1999.
- Królikowska E., *Autoewaluacja w szkole*, CODN, Warszawa 2002.
- Krzychała S., Zamorska B., *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Lutyński J., *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 2000.
- Metody badawcze w naukach społecznych*, Ch. Frankfurt-Nachmias, D. Nachmias, Zyska i S-ka, Poznań 2002.
- Miles B.M., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana, Białystok 2000
- Ornacka K., *Ewaluacja – między naukami społecznymi i pracą socjalną*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2003.
- Podręcznik socjologicznych badań ankietowych*, red. P. Daniłowicz, J.P. Sawiński, IFIS PAN Warszawa 1992.
- Sztabiński P., Sawiński Z., Sztabiński F., *Fieldwork jest sztuką*, IFIS PAN, Warszawa 2005.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, „Śląsk”, Katowice 1999.
- Środowisko i warsztat ewaluacji*, red. A. Haber, M. Szałaj, dostępny na stronie PARP, www.parp.gov.pl.
- Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych*, red. K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Strony internetowe poświęcone ewaluacji

- www.ewaluacja.gov.pl – strona Krajowej Jednostki Oceny (KJO) w Ministerstwie Rozwoju Regionalnego
- www.ewaluacja.ngo.pl – strona Pozarządowej Agencji Ewaluacji i Rozwoju przy Stowarzyszeniu Biuro Obsługi Ruchu Inicjatyw Społecznych BORIS
- www.parp.gov.pl – strona Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP)
- www.pte.org.pl – strona Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego

STEFAN WLAZŁO

ORGANIZOWANIE EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ W CELU DOSKONALENIA JAKOŚCI PRACY SZKOŁY

Największą wartość informacyjną mają pytania otwarte, choć trudno poddają się syntezom.

WSTĘP

Dyrektor przeprowadza ewaluację wewnętrzną i wykorzystuje jej wyniki do doskonalenia jakości pracy szkoły. To oczywiście cytat z rozporządzenia dotyczącego stosowania nadzoru pedagogicznego (§ 20.1.1). I jest to nowe wyzwanie dla dyrektora szkoły. By mu sprostać, należy mieć na względzie poprawność metodologiczną ewaluacji, a zwłaszcza jej podstawowe idee wartościowania działań edukacyjnych w szkole. Ten tekst ogranicza się do tej nowej roli kierowniczej przeprowadzania ewaluacji wewnętrznej. Pomijam omawianie pozostałych zapisów rozporządzenia w § 20.1 oraz w § 21.1, regulujących stosowanie przez dyrektora szkoły lub innej placówki oświatowej nadzoru pedagogicznego.

Tekst jest omówieniem, niekiedy bardzo szczegółowym, sposobu dokonywania wyboru zagadnień do ewaluacji wewnętrznej, przedstawiono w nim jej projektowaną realizację zgodnie z metodologią ewaluacji oraz szczegółowo omówiona została procedura ankietowania, jako typowa dla ewaluacji, zostały także opisane merytoryczne i konstrukcyjne aspekty konstruowania pytań ankietowych.

1. ISTOTA ZMIANY

Ewaluacja jest teorią znaną od bardzo dawna. Nazwę jej można wywieść od łacińskiego słowa tłumaczonego w *Słowniku łacińsko-polskim*: „*e-valesco, -ere, -ui* – stawać się silnym, potężnieć” oraz „*evaleo, -ere* – nabierać sił, wzmacniać

się, przybierać¹. Dlatego też francuskie *evaluer*, czyli „rozwijać się”, a także pochodne *valeur* – „valor, wartość”, a w angielskim *value* – „wartość, nadawać znaczenie, doceniać”, w niemieckim zaś *werten* – „wartościować”. W każdym z tym języków stosuje się termin „ewaluacja”: *evaluation* (francuski i angielski, oczywiście z inną wymową), *Evaluierung* (niemiecki). Stosujemy więc nowy termin „ewaluacja” – nie jest zbyt piękny, ale takiego terminu używa cały świat, podobnie jak cały świat używa słowa „komputer” (no, z wyjątkiem Francuzów).

Zatem istotą ewaluacji jest rozwój zaakcentowany w rozporządzeniu jako doskonalenie jakości pracy szkoły. Jakości rozumianej jako doprowadzanie do edukacyjnego rozwoju ucznia (dziecka, wychowanka), na co wyraźnie wskazują wymagania skoncentrowane na pozyskiwaniu informacji o tym rozwoju. Także te wymagania, które mają wyraziste aspekty organizacyjne, w istocie rzeczy służą pozyskiwaniu informacji o rozwoju ucznia.

Oznacza to diametralnie różną strategię stosowania nadzoru pedagogicznego.

Tabela 1. Dawny a obecny nadzór pedagogiczny

Dawne koncepcje nadzoru	Ewaluacja
Relacje przełożony – podwładny	Współdziałanie zespołowe
Kontrola i ocenianie	Wartościowanie
Biurokratyzowanie działań	Rozbudzanie autorefleksji i autoewaluacji nad wykonywanymi działaniami

Źródło: opracowanie własne

By wskazać najważniejsze różnice ogromnej zmiany, jaką jest w polskim systemie edukacji nowy nadzór pedagogiczny, warto zaakcentować, co oznacza jakość pracy szkoły lub innej placówki oświatowej w świetle nowego rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym. Jakość bowiem niejedno ma imię. Definiować, opisywać jakość pracy instytucji można rozmaicie. Na potrzeby nowego nadzoru jakość została określona jako spełnianie wymagań państwa. Jest to oczywiście zawężenie pojmowania jakości, ale będące jedynym rozwiązaniem, gdyż w przeciwnym razie w szkołach czy innych placówkach można byłoby się spotykać z różnymi działaniami pojmowanymi jako działanie jakościowe.

¹ *Słownik łacińsko-polski*, red. K. Kumaniecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 447 i 162.

Ewaluacja to wartościowanie, czyli refleksja nad tym, czy nasze działania przynoszą pożądane przez nas rezultaty, czy te działania można ulepszyć, względnie – czy należy je zakończyć. I co najważniejsze – nie jest ocenianiem.

Podstawową inspiracją decyzji rady pedagogicznej o podjęciu działań ewaluacyjnych powinny być odczuwane wewnętrzne potrzeby – grona pedagogicznego, ale także uczniów i ich rodziców – dokonywania jakościowych zmian w szkole.

Inspiracją oczywiście są także wymagania państwa. Wśród wymagań znajdziemy odniesienia wprost do wartości edukacyjnych szkoły. Przykładowo: uwzględnianie możliwości rozwojowych uczniów, chęć uczniów do uczestniczenia w zajęciach prowadzonych przez szkołę, kształtowanie właściwych zachowań społecznych uczniów, motywowanie ich, ich edukacyjne sukcesy.

Zadaniem organizacyjnym, jakie powinien podjąć dyrektor szkoły, jest w ramach szkolenia rady pedagogicznej: podzielenie członków na trzy podzespoły, rozdanie każdemu zespołowi spisu wymagań z jednego z trzech obszarów: efekty – procesy – środowisko, z pominięciem obszaru „zarządzanie”. Dyrektor powinien poprosić, aby w podzespołach wybrać jedno z kilku wymagań. Swobodny wybór wymagania przez nauczycieli będzie zapewne spowodowany znajomością zagadnienia, poczuciem dobrej pracy w tym zakresie. Po wyborze wymagania należy ustalić, jak spełniane jest w szkole wybrane wymaganie. Możemy to określić wewnętrznymi wskaźnikami spełniania wymagania lub jakkolwiek inaczej, a następnie zadecydować, jaki wskaźnik związany z tym wymaganiem warto poddać ewaluacji wewnętrznej. Propozycja jest przedstawiana radzie pedagogicznej i przegłosowywana.

2. WAŻNE ASPEKTY METODOLOGICZNE

Proces ewaluacyjny (wartościujący) wymaga spełnienia pewnych zasad metodologicznych w tworzeniu projektu ważniejsze z nich.

A. Ewaluacja zawsze dotyczy konkretnych działań.

Jeśli z obszaru „efekty” wzięlibyśmy pod uwagę wymaganie 1.2 – część druga charakterystyki: „w szkole lub placówce diagnozuje się i analizuje osiągnięcia uczniów, uwzględniając ich możliwości rozwojowe” – to konkretnymi wskaźnikami byłyby przykładowo:

- diagnozowanie nowych uczniów;
- prowadzenie w szkole próbnych sprawdzianów, egzaminów w celu uzyskiwania informacji o rozwoju edukacyjnym uczniów;
- doprowadzenie uczniów uzdolnionych do różnorodnych sukcesów;
- organizowanie zajęć po lekcjach spotykających się z zainteresowaniem uczniów.

Każde z powyższych działań może być poddane ewaluacji.

Jeśli wzięlibyśmy pod uwagę charakterystykę do wymagania 2.3 z obszaru „procesy” – „ocenie uczniów daje im informację o ich postępach w nauce oraz motywuje ich do dalszej pracy”, to mielibyśmy przykładowo następujące wskaźniki:

- skuteczność przyjętego sposobu wystawiania oceny z zachowania;
- ocenianie w szkole jest przez uczniów akceptowane;
- odwołania od wystawionych stopni końcowych są sporadyczne lub nie występują;
- nagradzana jest aktywność uczniów na lekcjach;
- wymagania są różnicowane w stosunku do możliwości poznawczych uczniów.

Także w tym przykładzie każdy ze wskaźników wewnętrznych, czyli ustalanych samodzielnie w szkole, może być zagadnieniem do podjęcia ewaluacji wewnętrznej.

B. Ewaluacje muszą być zaplanowane, nie mogą być działaniem chaotycznym, przypadkowym, niezorganizowanym. Można wyodrębnić następujące konieczne kroki w działaniu ewaluacyjnym:

- 1) **określanie celu ewaluacji;**
- 2) **ustalanie pytań kluczowych;**
- 3) **powierzanie ewaluacji wykonawcom;**
- 4) **zakładane kryteria;**
- 5) **pozyskiwanie informacji – sposoby jej zdobywania;**
- 6) **interpretowanie danych ilościowych i jakościowych;**
- 7) **tworzenie końcowego raportu.**

C. Systematyczność działań ewaluacyjnych, którą rozumiem jako w miarę częsty przekaz informacji o przebiegu procesu ewaluacyjnego, w słownictwie jakościowym – to monitorowanie. Wiąże się to bezpośrednio

z planem nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły, w części dotyczącej ewaluacji.

D. Wynik ewaluacji musi być w szkole wykorzystany.

3. ASPEKTY MERYTORYCZNE

Poniżej przedstawiam przykładowe „merytoryczne kroki ewaluacyjne” w odniesieniu do przedstawionej powyżej struktury ewaluacji (B).

1. Określanie celu ewaluacji

Nasze działania ewaluacyjne muszą być celowe, czyli należy sobie zadać elementarne pytanie, po co chcemy rozpocząć działania ewaluacyjne w zakresie jakiegoś zagadnienia. Cel to wyobrażony stan rzeczy, jaki chcemy osiągnąć w wyniku naszego działania w określonym czasie.

Przykładowe cele w odniesieniu do efektów – pozyskanie informacji:

- Jak przygotowujemy uczniów do zewnętrznego sprawdzianu, egzaminu?
- W jakim stopniu zachowania uczniów są zgodne z przyjętym programem wychowawczym?

W odniesieniu do procesów:

- Co uznamy za pozytywne działania aktywizujące uczniów podczas zajęć?
- W jakim stopniu ocenianie budzi u uczniów refleksję o własnej pracy?

W odniesieniu do środowiska:

- W jakich działaniach możemy liczyć na współdziałanie rodziców?
- Skąd wiemy, że tworzymy pozytywny wizerunek szkoły w naszym środowisku?

Zatem cele, to:

- Dlaczego przeprowadzasz ewaluację?
- Komu ma służyć ewaluacja?²

2. Ustalanie pytań kluczowych

To najtrudniejsze z koniecznych działań ewaluacyjnych. Pytania są uszczegółowieniem celów, ale też rozpatrzeniem bardzo ważnych warunków rzeczywistości wykonywania ewaluacji, a także nowych wyzwań w działaniu szkoły.

² C. Robson, *Projektowanie ewaluacji*, [w:] red. L. Korporowicz, *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa 1997, s. 159.

W rzeczywistości to pytania kluczowe decydują o tym, czy ewaluacja zakończy się powodzeniem. Przedstawiam przykładowe pytania kluczowe w odniesieniu do celów:

Tabela 2. Przykładowe pytania kluczowe

Cele ewaluacji	Możliwe pytania kluczowe
Jak przygotowujemy uczniów do zewnętrznego sprawdzianu, egzaminu?	Jakie stosujemy działania edukacyjne, aby uczniowie odnieśli sukces na miarę swoich możliwości? Jaka jest nasza diagnoza o zewnętrznych wynikach w ciągu ostatnich lat?
W jakim stopniu zachowania uczniów są zgodne z przyjętym programem wychowawczym?	W jaki sposób dokonamy analizy? Jak obserwowalne zachowania uczniów udowadniają realizowanie naszej koncepcji wychowania?
Co uznamy za pozytywne działania aktywne uczniów podczas zajęć?	Jak potrafimy rozbudzić aktywne formy pracy uczniów podczas lekcji?
W jakim stopniu ocenianie budzi u uczniów refleksję o własnej pracy?	W jaki sposób dowiemy się o tym? Skąd wiemy, że to ocenianie jest motywujące?
W jakich działaniach możemy liczyć na współdziałanie rodziców?	Co możemy uznać za sukces współdziałania w ostatnich latach?

Źródło: opracowanie własne

3. Powierzenie ewaluacji wykonawcom

Jest prosta zasada, ewaluacji dokonują ci nauczyciele, którzy dane działanie podlegające ewaluacji wykonują.

4. Zakładane kryteria

Najlepiej odnosić je do wymagań. Oto przykładowe kryteria w odniesieniu do powyższych przykładów:

Do pierwszego:

- **ustalenie, w jakim stopniu potrafiliśmy rozbudzić ambicje uczniów.**

Do drugiego:

- **uczniowie czują się w szkole bezpieczni;**
- **uczniowie akceptują koncepcję wychowawczą szkoły.**

Do czwartego:

- **ocenianie uczniów daje im informację o efektach nauki i motywuje ich do uczenia się.**

Do piątego:

- **szkoła pozyskuje i wykorzystuje opinie rodziców na temat swojej pracy.**

5. Pozyskiwanie informacji – sposoby jej zdobywania

W tomie drugim *Ewaluacji w nadzorze pedagogicznym* zostały omówione procedury i narzędzia do prowadzenia ewaluacji zewnętrznej. Z materiałów tych można w szkole korzystać dowolnie, natomiast istotnie pomocne może być poznanie zewnętrznych procedur, co umożliwi zastosowanie ich w wewnętrznej ewaluacji, a tym samym uzyskanie spójności diagnoz.

Bez pozyskania rzetelnej informacji nie ma dobrej ewaluacji, zatem warto się skoncentrować na sposobach pozyskiwania informacji. Przede wszystkim zawsze musimy przestrzegać **zasady triangulacji**. Oznacza ona, że nie można we wnioskowaniu ewaluacyjnym opierać się wyłącznie na jednym źródle informacji. Konieczne jest pozyskanie informacji o danym zagadnieniu także z drugiego, a jeszcze lepiej dodatkowo z trzeciego źródła informacji. Będziemy mieli komfortową sytuację, gdy z każdego źródła otrzymamy tożsamą czy choćby podobną informację. Wtedy uzyskujemy dowód, że pozyskana informacja pozwala formułować rzetelne i trafne wnioski ewaluacyjne. Jeśli pozyskane informacje są różne, to musimy rozpatrzyć hierarchie wartości, które prezentują poszczególni nadawcy informacji, bo mogą być one z sobą tak sprzeczne, że przekazywana informacja będzie korygowana czy wręcz manipulowana ze względu na interes nadawcy. Inną przyczyną może być niedostosowanie sposobu pozyskiwania informacji w stosunku do możliwości percepcyjnych nadawcy informacji czy też umiejętności nadawcy w formułowaniu informacji. Kolejną – poziom posiadanej przez nadawców informacji wiedzy o danym zagadnieniu. Zapewne są możliwe inne przyczyny uzyskiwania niejednorodnej lub wręcz sprzecznej informacji. Każdy taki przypadek wymaga weryfikowania sposobów pozyskiwania informacji i zapewne ustalenia dodatkowych procedur.

Ankietowanie w ewaluacji szkolnej

Tradycyjnym sposobem pozyskiwania informacji w naukach społecznych jest ankietowanie. To jedna z najczęstszych procedur pozyskiwania informacji w badaniach. Jeżeli bowiem chcemy poznać opinię osób zaangażowanych w działania, które poddajemy ewaluacji, to trzeba o tę opinię zapytać za pomocą pytań ankietowych lub wywiadu.

Tabela 3. Przykłady pytań zamkniętych zawierających określoną tezę

Teza	Zgadzam się w pełni	Zgadzam się w części	Nie zgadzam się w części	Całkowicie się nie zgadzam
Ochotnicy wśród rodziców angażują się w znacznym stopniu w funkcjonowanie szkoły				
Uczniowie bardzo licznie uczestniczą w różnych działaniach szkoły				
Sporadyczne są przypadki wandalizmu				
Nauczyciele i rodzice bardzo dobrze z sobą współpracują				
Na terenie szkoły utrzymywany jest porządek				
Pochodzenie uczniów z różnych środowisk jest powszechnie akceptowane				
Uczniowie często i chętnie biorą udział w różnych zajęciach				

Źródło: opracowanie własne

Tworzenie poprawnych pytań ankietowych jest dość trudną umiejętnością, dlatego kilka uwag konstrukcyjnych może być przydatnych. Istnieją dwie podstawowe kategorie pytań ankietowych: otwarte i zamknięte.

Pytania zamknięte charakteryzuje ograniczenie swobody wypowiedzi ankietowanych osób. Istnieje ograniczona możliwość wyboru odpowiedzi: tak, nie, nie wiem (lub inny wariant, na przykład czasami, w części). Pytania zamknięte mają tę zaletę, że łatwo poddają się statystyce, a wskaźniki liczbowe czy procentowe mogą mieć znaczenie informacyjne, choć najczęściej bardzo ogólne, zatem ich wartość informacyjna jest niewielka.

Rodzajem pytania zamkniętego jest na przykład pytanie polegające na zaznaczeniu na osi – od 0 do 10 – jakiegoś punktu, który stanowi syntetyczną i ogólnikową ocenę, przykładowo „Wskaż przez zakreślenie wybranej cyfry na osi, jakie jest Twoje poczucie bezpieczeństwa”. Odpowiedzi też dają bardzo ogólną orientację i wymagają dalszych pytań, aby ten ogólny obraz wzbogacić.

Pytania zamknięte można rozbudować z podaniem tak zwanej kafeterii odpowiedzi, z których odpowiadający zakreśla jedną lub dwie. Niekiedy

możemy prosić o ranking wszystkich wskazanych w kafeterii odpowiedzi, na przykład przez zaznaczenie odpowiedzi od tej, z którą odpowiadający najbardziej się utożsamia, po tę – z którą najmniej. Trudnością w konstruowaniu takich pytań jest ciągła wątpliwość, czy na pewno wskazaliśmy na wszystkie potencjalne odpowiedzi. Okazuje się też, że dodanie możliwej odpowiedzi „inne” nie rozwiązuje tego problemu, gdyż odpowiadający woli zakreślić jakąś podaną możliwość odpowiedzi, niż stworzyć własną. Największym zarzutem, jaki można poczynić pytaniom ankietowym, jest sugerowanie odpowiedzi. Pytania z kafeterią odpowiedzi mają zalety pytań w pełni zamkniętych, gdyż także łatwo się je oblicza, a dostarczają przy tym znacznie bogatszej informacji.

W kategorii pytań zamkniętych najbardziej wartościowe wydają się pytania stawiające określoną tezę z prośbą o zakreślenie przez odpowiadającego stanowiska w tej sprawie. Przykład takiej ankiety, i dotyczącej klimatu szkoły, prezentuje tabela 3.

Odmianą takich pytań zamkniętych jest następująca konstrukcja:

Przykładowe dwa pytania kierowane do uczniów klas pierwszych: „Moje obawy, gdy rozpoczynałem naukę w szkole” i „Moje obawy, obecnie po miesiącu zajęć w szkole”.

Skala: 1 – brak obaw, 2 – małe obawy, 3 – duże obawy

Moje poczucie bezpieczeństwa fizycznego	1	2	3
Moje obawy związane z nauką	1	2	3

Odpowiedzi na tak skonstruowaną ankietę wymagają skupionej uwagi ucznia.

W klasach młodszych zamiast pisania odpowiedzi lub zakreślania gotowych odpowiedzi dzieci mogą naklejać znaczki (na przykład: kolor czarny – źle, pomarańczowy – bardzo dobrze albo jeden znaczek – źle, dwa – dobrze, trzy – bardzo dobrze). W klasach starszych oceny w odpowiedziach uczeń może dokonać z wykorzystaniem skali cyfr (0–5, 0–10). Można też konstruować pytania z prośbą o zakreślanie odpowiedniego przysłówka, na przykład: zawsze, często, czasami, rzadko, nigdy.

To były przykłady ankiet zawierających pytania zamknięte, wygodne w obliczaniu tak zwanej frekwencji odpowiedzi, jednakże ograniczające swobodę odpowiedzi, czasami niepozwalające dostrzec jakichś istotnych aspektów analizowanej sytuacji.

Odmianą konstrukcją mają pytania dające możliwość swobodnych wypowiedzi. Przydatną konstrukcją tego typu ankiet są pytania półotwarte, w których jest zawarte polecenie, aby odpowiadający dokończył zdanie. Na przykład w ankiecie skierowanej do ucznia:

Przed lekcją odczuwam

Szkoła kojarzy mi się z

Są to pytania, które umożliwiają uzyskanie dokładniejszej informacji niż w wypadku pytań zamkniętych, mają jednak tę wadę, że trudno się kategoryzuje odpowiedzi. Może powstać sporo różnych kategorii, istnieje też niepewność co do zrozumienia niektórych odpowiedzi.

Największą wartość informacyjną mają pytania otwarte, choć trudno poddają się syntezom. Ich wartość polega przede wszystkim na tym, że nauczyciel może w wyniku uzyskiwanych wypowiedzi uczniów pomagać indywidualnie tym, którym ta pomoc jest potrzebna. Przykładowo byłoby to pytanie kierowane na początku roku szkolnego do uczniów klas pierwszych w szkołach gimnazjalnych lub pogimnazjalnych:

Wskaż trzy trudne dla Ciebie sytuacje w Twojej nowej szkole:

1.

2.

3.

A to przykład pytania kierowanego do absolwentów, ale najpóźniej w okresie 1–2 miesięcy od zakończenia nauki w danej szkole:

Jakie umiejętności wyniesione z naszej szkoły pomagają Ci w Twojej nowej szkole?

.....

Czy mógłbyś wskazać, co powinniśmy kształcić u obecnych naszych uczniów, aby nie mieli trudności w następnej szkole?

.....

Nie ma wątpliwości, że są to pytania, które stwarzają możliwość uzyskania najdokładniejszych informacji.

Ważne są czas i miejsce wypełniania przez uczniów ankiety. Krótkie pytanie może być zadane na końcu lekcji, ale musi ono być rozdane uczniom na kartkach. Uczniowie nie powinni wrywać kartek z zeszytu. Poza tym skonstruowanie pytania wcześniej pozwoli nauczycielowi zastanowić się nad jego konstrukcją, a właściwie – do czego mu są potrzebne odpowiedzi uczniów na to pytanie.

Przykładem takiego pytania może być:

Na lekcji pracowaliśmy dzisiaj nad:... (podać zagadnienia lekcyjne). Zakreśl kółkiem odpowiedź: w pełni zrozumiałem (-am) – częściowo zrozumiałem (-am) – nie zrozumiałem (-am). Uważam, że warto omówić następujące zagadnienie:

.....

Jeśli ankieta zawiera kilka pytań, a zwłaszcza gdy uczniowie muszą się nad odpowiedziami zastanowić, lepiej, aby zrobili to w domu. Należy na początku ankiety wyjaśnić jej cel albo zrobić to ustnie przed rozdaniem ankiety. To tak zwana metryczka – konieczny jest podpis osoby prowadzącej ankietę. Uczniowie, rodzice muszą mieć zaufanie do osoby, która przeprowadza ankietowanie. Zawsze powinno znaleźć się na końcu ankiety słowo „dziękuję”. Nie umniejszaj to autorytetu nauczyciela, wręcz przeciwnie. Nie należy też przesadzać z częstotliwością ankietowania, nie tylko z powodu zadawania sobie przez nauczyciela dodatkowego trudu. Warto ankietować wtedy, gdy chcemy podsumować jakiś etap pracy z uczniami wykonywanej przez kilka tygodni lub przez 2–3 miesiące albo wtedy, gdy chcemy od uczniów dowiedzieć się czegoś ważnego, a tych informacji nie uzyskamy w inny sposób lub istnieje obawa, że przy bezpośrednim pytaniu pojawią się emocje, obawy lub wręcz gra.

Wśród nauczycieli pojawia się opór wobec ankietowania uczniów i rodziców. Skąd się on bierze? Pierwszą przyczyną jest obawa wynikająca z potencjalnej sytuacji poznania przez dyrektora, koleżanki i kolegów, a zapewne i rodziców krytycznej opinii uczniów o pracy nauczyciela. Argument, że taka opinia i tak jest formułowana, trafia w próżnię, ponieważ zawsze jest to opinia szeptana. W wypadku ankiet jest to opinia udokumentowana. W innych jeszcze przypadkach jest to po prostu samoobrona nauczycieli, obawiających się, że odpowiedzi w ankietach wskażą na ich małą skuteczność dydaktyczną

i że to spowoduje utratę autorytetu. Pojawia się też argument, że wyniki ankiet mogą wywoływać wśród nauczycieli niezdrową konkurencję oraz że niekiedy – lepsza jest słodka niewiedza niż gorzka prawda. To pierwszy, decydujący czynnik oporu nauczycieli, i to nie tylko słabych, obawiających się powszechnej nagannej oceny, ujawnienia prawdy o nich, ale także nauczycieli pracujących dobrze, na przykład dużo wymagających od uczniów. Jest to zatem obawa wykorzystywania odpowiedzi ankietowych do oceny pracy nauczyciela. To rzeczywiście istotna bariera. Należy stanowczo przeciwstawić się ankietom kierowanym do uczniów, w których mieliby oni dokonywać ocen nauczycieli, zarówno w aspektach postrzeganej ich pracy na lekcjach, jak i jako osób. Ankieta służy pozyskiwaniu informacji pozwalających doskonalić działania szkoły, a nie oceniać osoby. Zatem ankietuje wyłącznie nauczyciel swoich uczniów czy wychowawca swoich wychowanków. Takie przykłady pytań podałem wyżej.

Kategoria druga – to przeświadczenie, bardziej lub mniej stanowcze, że uczniowie nie są w stanie obiektywnie i rzetelnie wypowiedzieć się na temat jakości prowadzonych przez nauczyciela zajęć. Nie mają takiej wiedzy, takiego pedagogicznego przygotowania, są w większości leniwi, zatem wykorzystają ankietę do formułowania wniosków o obniżenie wymagań wobec nich, a jeśli dojdzie brak sympatii do nauczyciela czy wręcz niechęć, to będą formułować opinie niesprawiedliwe, tendencyjne, krzywdzące. To właśnie obawy związane z ankietami anonimowo wypełnianymi przez uczniów na temat nauczycieli. Istnieje też wątpliwość, czy uczniowie mają świadomość celów prowadzonej edukacji. Reasumując, opinie uczniów nie mają wielkiej wartości dla poczynań nauczyciela.

Trzecia kategoria oporu – to bariera techniczna i finansowa – ankietę trzeba nie tylko przygotować (a to wymaga przemyślenia), ale także powielić w określonej liczbie egzemplarzy. Jej przeprowadzenie i przeanalizowanie wyników wymaga czasu, którego w szkole wciąż brakuje. Ankietowanie wymaga wysiłku. Nie zawsze chętnie go podejmujemy.

Przyczyny niechęci nauczycieli nie są bez znaczenia. Są na tyle ważne, by się zastanowić, jak te bariery przełamywać. A zapewne warto to robić, bo nie ankietując uczniów, pozbawiamy się wielu korzyści. Jakże to korzyści?

Po pierwsze, wielokrotnie udowodniono, że nie można dostrzec jakości swojej pracy bez tak zwanego sprzężenia zwrotnego (*feedback*). Ograniczenie informacji zwrotnej tylko do ocen cząstkowych i klasyfikacyjnych, do wniosków płynących z poprawy zadań klasowych i domowych to jednak za mało,

choć lepiej byłoby powiedzieć – za późno. Dzięki ankietowaniu swoich uczniów można uniknąć wielu problemów edukacyjnych.

Jakie są jeszcze inne korzyści? Jest ich sporo i trudno powiedzieć, które są ważniejsze. Ankiety stanowią ważne źródło informacji dla nauczyciela o efektach jego pracy dydaktycznej (ewentualnie – wychowawczej), ale także mogą sygnalizować pewne problemy ogólniejsze, na przykład konieczność dostosowywania wymagań programowych do danej klasy.

Ważne jest, że uczeń wypowiada się w warunkach poczucia bezpieczeństwa, nie ma bowiem żadnych ocen za wypełnianie ankiety i oczywiście nie może być żadnych represji wobec ucznia, w przeciwnym razie już nigdy nauczyciel nie uzyska szczerych odpowiedzi. Dotykamy tu problemu ewentualnej anonimowości ankiet. Pełna anonimowość ucznia w wypadku odczytywania ich przez prowadzącego go nauczyciela jest problematyczna. Ale uczeń, przynajmniej podczas pierwszych ankiet, może mieć obawy. Zatem można po prostu pozostawić ten problem do decyzji uczniów. Trzeba jednak dążyć do tego, aby po uzyskaniu pewności przez ucznia, że nie grożą mu żadne sankcje, prosić o podpisywanie ankiet, gdyż umożliwi to indywidualną pracę z uczniem w koniecznych przypadkach. Znaczenie ma też poznawanie uczniów, ich różnych punktów widzenia na tę samą sprawę. Wymóg anonimowości ankiet jest jednym z najmniej trafnych warunków ankietowania, jakie znam. Argument, że anonimowość zwiększy prawdę, jest fikcją. Mniej więcej połowa osób niepodpisujących ankiet pisze prawdę, ale podobnej liczbie anonimowość ankiet pozwala na bezkarne kłamstwa i uczy postaw typu: „uprzejmie donoszę – Życzliwy”. Otóż są tu istotne aspekty wychowawcze, bo szkoła nie powinna być miejscem, gdzie uczymy pisać anonimy, tylko miejscem, w którym uczymy, że należy mieć odwagę mówić prawdę i tę prawdę swoim nazwiskiem poświadczać. Powtarzam jednak – nie można wykorzystywać odpowiedzi w podpisanych ankietach przeciwko autorom tych odpowiedzi. To dyskwalifikuje nauczyciela.

Podpis ucznia wskazującego na trudności w nowej szkole może szybko temu uczniowi pomóc. Podpis w ankiecie kierowanej do absolwenta pomoże nam ustalić rozmówcę w celu pogłębienia wskazanych w ankiecie stwierdzeń. Ewaluacja wymaga wzajemnego poszanowania osób współdziałających w wartościowaniu działań, a pytania ankietowe nie mogą urażać godności nauczyciela, ucznia i jego rodziców.

Anonimowość ankiety jest usprawiedliwiona tylko w jednym przypadku – kiedy pytamy o agresję wśród uczniów i o używki. Podpisując taką ankietę,

uczeń mógłby się obawiać represji ze strony innych uczniów. Zatem tego typu ankiety są zawsze odrębne i nie należy w nich wprowadzać innych pytań, dotyczących innych zagadnień.

Bardzo istotną korzyścią z ankietowania uczniów jest budowanie poczucia ich ważności w szkole czy choćby na lekcjach u nauczyciela stosującego ankiety. Jeśli tak często mówimy o podmiotowym traktowaniu ucznia, to jest to jedna z możliwości realizowania tej idei.

Aby nie rozbudowywać nadmiernie tekstu – zestawmy tylko inne jeszcze korzyści płynące ze stosowania i analizowania ankiet od uczniów:

- szybkie zebranie informacji od wielu uczniów, dzięki temu wiarygodnej, bo liczba odpowiadających determinuje reprezentatywność opinii, chyba że stosujemy tabelę losowego wyboru;
- możliwość uzyskania tej informacji bez potrzeby natarczywego pytania wprost;
- wyniki ankiet mogą być bardzo szybko wykorzystane do korekty realizacji programu edukacyjnego lub niezbędnego powtórzenia;
- zdobyta informacja nie jest zafałszowana stresem, często występującym podczas odpowiedzi;
- wyniki ankiet mogą skłonić do autorefleksji nad metodyczną stroną lekcji i pobudzić do samokształcenia lub podjęcia doskonalenia zawodowego;
- można także uzyskać potwierdzenie swoich walorów osobowych i zawodowych;
- ankietę nie może zawierać większej liczby pytań niż 10 i muszą być one zapisane zawsze tylko na jednej stronie (drugiej strony uczniowie i rodzice najczęściej nie czytają i wstawiają machinalnie jakiejkolwiek odpowiedzi).

Porównując potencjalne korzyści z ankietowania uczniów z wyrażanymi obawami czy oporami, można bez wątpienia stwierdzić, że skutki korzystne przeważają zdecydowanie nad skutkami negatywnymi. Powiedzmy więcej, korzyści są związane przede wszystkim ze społecznością uczniów, dotyczą interesu, a nawet dobra uczniów, obawy – są związane z indywidualnymi, często osobistymi odczuciami nauczycieli. Dla ewaluacji znacznie ważniejsi są ci pierwsi.

Dla zachowania poczucia bezpieczeństwa nauczyciela najlepiej, aby to on sam dokonywał analizowania ankiet. Wtedy jest szansa na to, że nie będzie przyjmował postawy obronnej, często nawet agresywnej wobec nadawcy informacji, jeśli jest dla niego niekorzystna. W sytuacji prywatności tej informacji

istnieje znacznie większa szansa na rozważenie przyczyn niezadowolającego stanu rzeczy i zastanowienie się, jak go poprawić. Nie można jednak wykluczyć, że w razie bardzo pozytywnych wyników tych ankiet nauczyciel mógłby je ujawnić dyrektorowi, wychowawcy, rodzicom, podziękować uczniom. Wręcz należałoby tak postąpić. Taką informację dyrektor szkoły powinien uwzględnić w sposób dla siebie zasadny. W razie powtarzania się podobnych wyników w kolejnych latach szkolnych należałoby to oczywiście uwzględnić w ocenie pracy nauczyciela. Powtórzę jednak – o tym, czy wyniki ankiet mają być rozpowszechnione, ma zdecydować wyłącznie nauczyciel lub wychowawca.

Wywiad

Wywiad jest wersją ankietowania. Ma tę przewagę nad ankietowaniem, że w wyniku uzyskanej odpowiedzi na jakieś pytanie można dodawać nowe pytania, nieprzewidziane w arkuszu wywiadu, ale istotne dla rozpoznawania określonego zagadnienia.

Wywiad – poza oczywistym poczuciem bezpieczeństwa odpowiadającego – wymaga stosownego miejsca do prowadzenia rozmowy, braku presji czasu, gdyż jest bardzo czasochłonny. Potrzebna jest także prywatność.

Samoocena – autorefleksja

Jest bardzo istotne właściwe rozumienie procesu samooceny w ewaluacji. Znakomity przykład podał profesor Henryk Mizerek podczas wykładu wygłoszonego w trakcie trwania Kongresu Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty³.

Tabela 4. Samoocena a autoewaluacja ucznia

Samoocena ucznia	Autoewaluacja ucznia
Dokonyje samooceny własnej pracy na podstawie ustalonych kryteriów	Stawia pytania: – co sędzę o kryteriach samooceny? – czego się nauczyłem w wyniku samooceny? – w czym tkwi wartość moich działań? – co mógłbym zrobić, aby następnym razem poszło mi lepiej?

Źródło: prof. Henryk Mizerek, Konferencja w Warszawie (23–25 IX 09)

³ Konferencja odbyła się w Warszawie w dniach 23–25 września 2009 roku.

Uczeń w szkole, mając ustalone kryteria, dokonuje samooceny swego zadania. Dla ewaluacji to za mało. Powinna się bowiem pojawić refleksja na temat wartości tych kryteriów dotycząca tego, czy w wyniku ich stosowania nastąpił przyrost wiedzy o jakimś działaniu i tego typu pytania refleksyjne. Są to jednak działania mocno powiązane.

W procesie samooceny mówi się na ogół o dwu jej aspektach:

- 1) ciągłym obserwowaniu realizacji zamierzenia pedagogicznego i ewentualnej korekcie, modyfikacji lub wzbogacaniu, rozbudowywaniu sposobów realizacji w trakcie pracy. Jest to więc moja własna refleksja na temat jakości wykonywanej aktualnie przeze mnie pracy;
- 2) dokonywaniu oceny końcowej, po zrealizowaniu zamierzenia pedagogicznego, kiedy refleksja dotyczy osiągniętych efektów w porównaniu z efektami zakładanymi.

Jeżeli za podstawowe cele samooceny, a także samoewaluacji uznamy autorefleksję nad własną pracą, krytyczne podchodzenie do własnych działań, dokonywanie analizy swej pracy i tym podobne, to są to cele związane z pierwszym aspektem, a więc z bieżącym działaniem nauczyciela, które on sam obserwuje i wyciąga wnioski, choćby takie, że jest lub nie jest zadowolony z przebiegu tej pracy.

Spotyka się propozycje, że samoocena ma przyjąć postać corocznego sprawozdania składanego dyrektorowi szkoły z własnej pracy pod koniec roku szkolnego. Nie lubię biurokracji i każdy dodatkowo wymagany a zbędny dokument budzi mój mocny opór. Nie ma bowiem żadnej potrzeby, aby w końcu roku szkolnego, w czasie największego zmęczenia i mając wiele spraw organizacyjnych do załatwienia, nauczyciel zaczął sobie przypominać, co mu się w pracy z uczniami udawało, a co nie i wyciągać wnioski na przyszłość (na jaką? w innej klasie? z innymi uczniami? Przecież to zupełnie inna sytuacja edukacyjna!). Nie rozważajmy jeszcze i takiego przypadku, kiedy nauczyciel ma świadomość, że w kończącym się roku szkolnym czegoś nie dopatrył, ale dyrektor o tym nie wie. Donieść na siebie? Proponuję zrezygnować ze składania przez nauczycieli corocznych sprawozdań, czynionych przede wszystkim – dopowiedzmy to szczerze – ze względu na potrzeby informacyjne dyrektora szkoły.

Przyjmijmy więc, że cele samooceny wiążą się z bieżącym, aktualnym działaniem nauczyciela. Dopowiedzmy i to, że istotne jest także przygotowanie swego działania, czyli to, co nazywamy planowaniem pracy lub projektowaniem.

Tu też następuje samoocena, której najprostsza postać polega na porównaniu swoich zamierzeń z wymogami programowymi i przyjętym w szkole programem edukacyjnym.

A zatem: w fazie wstępnej samoocena to autorefleksja nad trafnością swoich projektowanych działań; w fazie realizacji – autorefleksja, samoanaliza związana z wykonywaniem projektu; a w fazie końcowej – diagnoza osiągniętych efektów pracy uczniów w porównaniu z zakładanymi osiągnięciami edukacyjnymi uczniów. W fazie końcowej możemy tylko mówić, że udało nam się lub nie, ale nie ma już możliwości zmiany zaistniałej sytuacji.

Zaprezentowane powyżej pojmowanie procesów samooceny jako prowadzonej dla samego siebie indywidualnej autoewaluacji można zobrazować fragmentami arkusza samooceny stosowanego w chyba najlepszej szkole angielskiej Notre Dame School⁴:

W jakim stanie są okładki i kartki książek i zeszytów moich uczniów?...

Czy uczniowie wykonali i jak prace z poprzednich lekcji?...

Czy moja klasa przychodzi punktualnie?...

Skąd wiem, że uczniowie zrobili to, co powinni?...

Kiedy ostatnio przedyskutowałem moją realizację programu z kimś innym? A z resztą zespołu?...

Co wydarzyło się na lekcji i czy powinienem to wziąć pod uwagę, planując następną?...

Jak objaśniam sobie i uczniom, że ta lekcja prowadzi do następnej?...

Czy rozumiem, dlaczego niektóre zastosowane przeze mnie metody okazały się skuteczne, a inne nie? Co mogę w związku z tym zmienić?...

Czy daję do wyboru zadania, by umożliwić wszystkim uczniom osiągnięcie odpowiednich celów?...

Jakość dialogu między mną a uczniami jest: bardzo dobra – dobra – wystarczająco – słaba...

Poziom uczestnictwa był... (jakie mam tego dowody)?...

Ankieta dla uczniów:

Przez jakie etapy nauki przeszliście podczas lekcji?

Które etapy Wam się podobały? Dlaczego?

Które się mniej podobały? Dlaczego?

Jakie, Waszym zdaniem, były cele lekcji?...

Czego się nauczyliście?

To inny rodzaj pytań niż na przykład: Na czym polegał Twój udział w realizacji zadań wynikających z planu pracy szkoły?... W jaki sposób wzbogaciłeś w tym roku swój warsztat pracy?... czy też: ... opis przebiegu ważniejszych działań zawodowych... wykaz zorganizowanych imprez... i tym podobne propozycje zamieszczane w niektórych publikacjach.

⁴ Notre Dame School, *Staff Self-Evaluation Booklet*.

6. Interpretowanie danych ilościowych i jakościowych

To podobnie proste działanie jak ustalanie kryteriów sukcesu. Dane ilościowe to wszystkie dane mierzalne, liczby średnie, procenty. Dane jakościowe to wnioski wynikające z danych ilościowych.

7. Tworzenie końcowego raportu z ewaluacji wewnętrznej

Wyjaśnijmy kwestię terminologiczną związaną z końcowym raportem. Wnioski są rozumiane przez nas powszechnie jako wskazania dotyczące tego, co należy zrobić w przyszłości. W przypadku wizytatorów przyjmowały one postać zaleceń, poleceń, konieczności opracowania tak zwanego programu naprawczego. W ewaluacji – to postaci rekomendacji. Natomiast wnioski w tej teorii – to wynik badania, diagnozy, sondażu i tym podobne. Odróżnienie wniosków od rekomendacji ma istotne znaczenie w nowym nadzorze. Ewaluacja kończy się wnioskami, czyli twardymi danymi uzyskanymi z badań. Natomiast rekomendacja wynikająca z tych wniosków to potwierdzanie konieczności kontynuowania działań, ich ewentualnego korygowania lub ich zaniechania. Przykładowo: w szkole X stwierdzamy na podstawie zdobytych przez siebie informacji, że w miarę często współdziała z nią około 10% rodziców. Rada pedagogiczna szkoły stwierdza, że w tym trudnym środowisku rodzicielskim, w którym działamy, (matki samotnie wychowujące dzieci, szerzenie się w środowisku alkoholizmu i demoralizacji) jest to wynik znakomity i w przyszłości należy się starać, aby ten wynik utrzymać. Ale w szkole Y działającej w środowisku bardzo wartościowych edukacyjnie rodzin jest to wynik niezadowolający i warto podjąć starania, aby udział rodziców w działaniach szkoły zwiększyć. O podjętych działaniach w wyniku wniosków decyduje rada pedagogiczna. To rewolucyjna zmiana, którą do nadzoru pedagogicznego wprowadza ewaluacja.

Inne istotne aspekty ewaluacji są następujące:

- umiejętnie komunikuj się z osobami, które mogą dostarczyć istotnych informacji, buduj klimat zaufania;
- staraj się o właściwe przygotowanie, zorganizowanie i podsumowanie;
- dobieraj stosowne procedury i narzędzia;
- zorganizuj odpowiednio własną pracę;
- miej poczucie, że dokonujesz pożytecznych działań, mogących przynieść wartościowe zmiany;
- uspołeczniaj procesy ewaluacji, współdziałaj z innymi, traktuj ich partnersko;
- transparentność działań.

TREVOR DAVIES

SZKOŁY JAKO ŚRODOWISKA ROZWOJU KREATYWNOŚCI

Dojrzałe, profesjonalne środowisko rozwoju powinno zawierać: wyznaczony czas na dyskusję, jednolite metody nauczania, wspólne struktury i przywództwo.

ROLA SZKÓŁ

Szkoły jako „środowiska rozwoju”¹ mają do spełnienia wiele ról na różnych poziomach. Umiejętność pozyskiwania wiedzy z nieformalnych źródeł odgrywa coraz większą rolę w osiąganiu życiowego sukcesu. Szkoły koncentrują się na wpajaniu norm socjalnych oraz kulturalnych, jak również dbają o rozwój jednostki. W państwach wysoko rozwiniętych cywilizacyjnie funkcje szkoły nie ograniczają się jedynie do wpajania uczącym się elementarnej wiedzy naukowej, ale są również odpowiedzialne za rozwój całych społeczeństw. Aktualna debata nad rozwojem szkolnictwa koncentruje się w największej mierze na trzech aspektach:

- doskonalenie metod prowadzenia zajęć,
- nauczyciel jako uczeń,
- efektywność szkoły.

Praca uczniów oraz nauczycieli jest oceniana przez wiele podmiotów oraz grup, takich jak: rodzice, organizacje pedagogiczne, organa rządowe czy

¹ Termin „środowiska rozwoju” w oryginale brzmi *communities of practice*, który to zwrot ma nieco węższy zakres znaczeniowy, oficjalnie tłumaczony (według słownika *Human Resources*) jako „wspólnoty praktyków” – grupy osób pracujących w określonej dziedzinie, na co dzień napotykających te same problemy i dzielących się swoimi doświadczeniami (można domniemywać, iż owymi „praktykami” w tekście są środowiska zarówno nauczycielskie, jak i uczniowskie). Zwrot ten zamieniłem na „środowiska rozwoju” ze względu na większą płynność językową i przejrzystość tekstu [przyj. tłum.].

prywatne przedsiębiorstwa i innych, interpretujących tę dziedzinę na takie sposoby, aby służyło to ich interesom bądź potwierdzało ich systemy wartości. Wszystkie powyższe podmioty ferują swoje oceny na podstawie tego, co w ich opinii jest w najlepszym interesie uczniów w związku z ich potencjalnymi przyszłymi rolami społecznymi i zawodowymi. Jednakże jedynie nauczyciele na terenach placówek szkolnych mają bezpośredni wpływ na sposób, w jaki jest przekazywana uczniom wiedza. W związku z tym konieczne jest, aby posiadali w swoich rękach odpowiednie narzędzia, pozwalające im prowadzić wartościowe zajęcia oraz uczynić proces nauczania bardziej efektywnym i dostosowanym do dzisiejszych zapotrzebowań. W tym celu nauczyciele muszą w sposób refleksyjny podchodzić do wszystkich proponowanych przez siebie podczas zajęć aktywności i ćwiczeń. Jest to konieczne, aby zbudować więź z uczniami, pozwalającą wyposażyć ich w niezbędne we współczesnym świecie umiejętności, takie jak ocena i zarządzanie ryzykiem, radzenie sobie w sytuacjach napięcia z powodu niepewnej przyszłości oraz podnoszenie się po życiowych niepowodzeniach (tak zwane zamienianie problemów w możliwości).

Charles Handy w 1995 roku stawia tezę, zgodnie z którą współczesne szkoły mają skostniałe struktury oraz przestarzałe metody funkcjonowania; są nieprzygotowane do nowych wyzwań i odporne na wszelkie zmiany. Co za tym idzie, z nielicznymi wyjątkami, są nieprzyjaznym środowiskiem dla rozwoju kreatywności i innowacji. W Anglii rola nauczyciela staje się coraz bardziej uległa wobec presji dostosowania się do ugruntowanych przez lata standardów i metod, w których nie ma miejsca na nowe pomysły bądź improwizację. Istniejące systemy oceniania uczniów są bardzo restrykcyjne. Realizując projekty, takie jak *Otwarte Umysły* z 2008 roku (sponsorowany przez *Royal Society of Arts*²) próbowano stworzyć warunki sprzyjające kreatywnemu rozwojowi jednostki na terenie placówek. Systemy odpowiedzialne za poprawne funkcjonowanie szkoły i ją kontrolujące (w skład których wchodzi na przykład inspekcja) powinny się opierać na wyżej wymienionych wartościach.

² Royal Society of Arts (RSA) jest brytyjską, interdyscyplinarną instytucją, mającą swoją siedzibę w Londynie, znaną ze swoich innowacyjnych inicjatyw i projektów; zawsze pełniła rolę orędownika postępu [przyp. tłum.].

KREATYWNE I NIEKONWENCJONALNE MYŚLENIE W KLASIE

Trzy szkoły z okręgu miasta Reading (żeńska szkoła średnia, szkoła specjalna oraz podstawowa) wspólnie zrealizowały projekt mający stymulować kreatywność swoich uczniów. Koncentrował się na tańcu, jako medium pozwalającym w niekonwencjonalny sposób przekazywać wiedzę uczniom opóźnionym w rozwoju lingwistycznym. Projekt umożliwiał nauczycielom współpracę z niezależnymi „kreatywnymi partnerami”³ oraz autorytetem akademickim. Inspiracją tej inicjatywy była tak zwana technika sześciu myślących kapeluszy⁴ De Bono z 1992 roku. Stała się ona popularną metodą stosowaną w szkołach, której celem było zainspirowanie uczniów do pracy w grupach i wspólnego wyszukiwania najefektywniejszych rozwiązań danych problemów. Oprócz kolektywnego radzenia sobie z trudnościami, technika ta może również rozwijać kreatywność. De Bono identyfikuje i kategoryzuje termin niekonwencjonalnego myślenia jako technikę umożliwiającą zmienianie poglądów i szersze postrzeganie rzeczywistości. Natomiast jego „myślące kapelusze” były narzędziem pozwalającym na wcielenie tych idei na gruncie kulturowym i społecznym. Sugeruje on, iż kreatywne myślenie jest z tym bardzo ściśle związane, gdyż odpowiada za tworzenie nowych idei i sposobów percepcji. Propozycja przeprowadzenia tego eksperymentu wyszła od nauczycielki ze szkoły specjalnej, będącej równocześnie instruktorką tańca z sześcioletnim doświadczeniem oraz odpowiednim teoretycznym zapleczem wiedzy z dziedziny psychologii (nazwanej na cele projektu „Uczestnikiem A”). Przyjęła ona odpowiedzialność za koordynację przebiegu całego przedsięwzięcia. „Uczestnikiem B” została mianowana zastępczyni dyrektora szkoły podstawowej z 21-letnim stażem pedagogicznym: w dziedzinie literatury i nauczania specjalnego oraz doświadczeniem medycznym: z praktyką jako pielęgniarka i specjalistka w zakresie leczenia objawów deli-

³ „Kreatywni partnerzy” lub „kreatywni profesjonalści” to specjaliści różnych zawodów, współpracujący ze szkołami, mający na celu uatrakcyjnić i urozmaicić zajęcia lekcyjne poprzez prezentowanie swoich zawodów [przypr. tłum.].

⁴ „Metoda sześciu kapeluszy” polega na kierowaniu myśleniem utrzymującym uwagę na konkretnych aspektach zagadnienia i na pewnych typach myślenia. Sprawia, że praca nad rozważanym zagadnieniem jest zdyscyplinowana. Kapelusze są umownymi atrybutami wyróżniającymi owe typy myślenia i osoby w grupie roboczej wyznaczone do roli postępowania zgodnie z tymi typami. W trakcie twórczej zabawy wśród młodzieży, a nawet dzieci stosuje się czasem rzeczywiste różnokolorowe kapelusze”. Definicja według opracowania L. Korolkiewicza [przypr. tłum.].

rium. „Uczestnikiem C” została nauczycielka tańca i wychowania fizycznego żeńskiego liceum z trzyletnim doświadczeniem. Tytuł projektu ewoluował kilkakrotnie, aby ostatecznie przyjąć się jako *Mowa ciała: poruszanie się jako metoda uwalniania kreatywnego potencjału u dzieci z trudnościami lingwistycznymi i zaburzeniami mowy*.

Csikzentmihalyi w książce Feldmana⁵ z 1995 roku wyraża opinię, iż: „koncentrowanie się na jednostce podczas badań nad pobudzaniem kreatywności jest jak dociekanie, w jaki sposób jabłoń produkuje jabłka tylko poprzez przypatrywanie się jej i ignorowanie wpływu słońca i ziemi” (s. 147)

Zdecydowana większość ludzi nigdy nie będzie miała widocznego wpływu na żadną dziedzinę życia, jednak mimo to mogą na co dzień funkcjonować w sposób kreatywny, nawet jeśli zauważone zostanie to tylko przez niewielkich. Dotyczyć to może rodziny, przyjaciół czy wszystkich, z którymi wchodzimy w interakcje. W dzisiejszym społeczeństwie podkreśla się potrzebę „kreatywności dla wszystkich”. Seltzer i Bentley w 1999 roku wypowiadają się na temat Ery Kreatywności w następujący sposób: „Wierzymy, iż kluczem do zmiany jest przekierowanie zainteresowania z nabywania książkowej wiedzy na umiejętność jej wykorzystywania w praktyce. W ten sposób rozwija się swoją kreatywność”.

W wyniku coraz szerszej świadomości tego zjawiska liczni autorzy zaczęli opisywać i promować procesy uczące kreatywnego myślenia. Le Boeuf kilkakrotnie wydawał swoją książkę o metodach promowania kreatywności. De Bono w swojej pracy zatytułowanej *Serious Creativity (Poważna kreatywność)* z 1992 roku argumentuje w sposób przekonujący i metodyczny, iż kreatywności można nauczyć, pod warunkiem że nastawienie mentalne ucznia jest odpowiednie: „Istnieje kreatywny i konstruktywny stan umysłu. Wyraża się on poprzez chęć wyszukiwania nowych pomysłów oraz branie pod uwagę idei wymyślonych przez innych” (s. 239).

Sugeruje, iż istnieje zestaw podstawowych stanów umysłu, które są związane z technikami pobudzania kreatywności w życiu codziennym, a kategoryzuje je w następujący sposób:

⁵ Mowa o książce zatytułowanej: *Taking Teaching Seriously: Meeting the Challenge of Industrial Improvement* M. Poulsena i K. Feldmana. Spis wszystkich prac, do których odnosi się autor, zamieszczony w bibliografii [przyp. tłum.].

- kreatywna przerwa – chęć zatrzymania się na chwilę, oderwania od danej czynności i zastanowienia się;
- wyzwanie – nie tyle krytycyzm, ile wiara, iż można znaleźć lepsze rozwiązanie danego problemu;
- „zielony kapelusze” – szukanie alternatyw;
- koncentracja – celowe szukanie rozwiązania dla konkretnego problemu;
- alternatywy – poszukiwanie szerokiego spektrum alternatyw;
- prowokacja – stan występujący u ludzi, którzy zinternalizowali nawyk kreatywnego myślenia, jest to branie pod uwagę rozwiązań niekonwencjonalnych i nietypowych;
- słuchanie – aktywne, tryb pomagający innym realizować swój kreatywny potencjał;
- uwrażliwienie – baczne zwracanie uwagi na wszelkie przejawy kreatywności;
- trenowanie – przyswajanie technik niekonwencjonalnego myślenia (s. 239–242)

Jeżeli nauczanie może wspomagać kreatywne myślenie, to mogą być zastosowane techniki oceniające, mogące wesprzeć ten proces.

ROZWIJANIE INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ U DZIECI Z WADAMI WYMOWY I PROBLEMAMI LINGWISTYCZNYMI POPRAZ KREATYWNY TANIEC

Podczas trwania eksperymentu nauczyciele zauważyli, że:

uczniowie mający poważne problemy z komunikacją podchodzili do zadań wymagających inwencji z nieufnością i ostrożnością, co wprawilo nas w zaciekawienie. Uznaliśmy, że ruch może być idealnym medium do wykorzystania dziecięcej kreatywności, ponieważ nie podlega abstrakcyjnym zasadom komunikacji werbalnej. Zaobserwowaliśmy, że ich aktywność podczas zajęć ruchowych jest wzmożona. Byliśmy bardzo zadowoleni z przebiegu projektu, kiedy odkryliśmy, w jakim stopniu wspólna praca dorosłych i dzieci z trzech różnych szkół pobudziła ich kreatywność, rozwinęła umiejętność komunikacji oraz podbudowała poczucie własnej wartości wśród uczestników.

Vygotsky w 1978 roku opisuje rozwojową naturę wiedzy oraz zdolność jednostki do jej poszerzania. Feldman w swojej pracy z kolei zauważa, że aby być kreatywnym, należy uwierzyć, że jesteśmy zdolni zmienić świat i wzbogacić dostępną wiedzę. Wewnętrzna motywacja, wspomagana przez przyjazną strukturę, stwarza dla jednostek warunki, w których mogą one rozwijać swój kreatywny potencjał.

W kontekście tańca zespół prowadzący eksperyment przyjął następujące założenia:

- istnieje związek między myślą a czynem, dzięki czemu poprzez obserwację dziecięcych zachowań i ruchów można wydedukować, jakiego rodzaju myślenie stosują przy pracy nad postawionym im zadaniem;
- aby ocenić kreatywność poprzez taniec, należy najpierw zidentyfikować podstawowy „alfabet ruchowy”, jakim się posługują;
- ważne jest, aby zrozumieć i docenić, że dziecięcy „alfabet ruchowy” odzwierciedla ich doświadczenia życiowe i w razie wszelkiej interwencji należy brać to pod uwagę;
- odpowiednio przeprowadzona interwencja może ułatwić odnalezienie nowych sposobów ekspresji i kreatywności ruchowej.

Kryteria oceniania zostały opracowane na podstawie wspólnych wartości nauczycieli, promujących indywidualne osiągnięcia, budowanie pewności siebie oraz tworzenie kreatywnego środowiska. Taki system powinien być bardzo elastyczny, a nauczyciele muszą często reagować w improwizowany sposób. Wielokrotnie też są zdani na własny instynkt, na przykład muszą wiedzieć, kiedy należy uważnie patrzeć i słuchać, co pozwala im zostać wtajemniczonymi w wewnętrzny świat dziecka i móc dzięki temu efektywniej rozwijać jego potencjał kreatywności. Ważne jest, aby czuli się uprawnieni do swobodnego i niekonwencjonalnego oceniania, gdyż w ten sposób mogą dotrzeć do ukrytych potrzeb i pragnień ucznia. Ashcroft i James w swojej pracy z 1999 roku akcentują, jak ważne jest, aby nauczyciele posiadali wnikliwe zrozumienie kontekstu problemu, który starają się rozwiązać, zanim przystąpią do oceniania (s. 89–108). Fryer, w swoim przełomowym badaniu z 1996 roku nad kreatywnym uczeniem dochodzi do wniosku, iż nie mogą istnieć żadne absolutne ani ścisłe kryteria mierzenia kreatywności, ponieważ wymyka się ona przyjętym normom i standardom. Niezwykle trudno jest również zdefiniować, kto powinien być uprawniony do wystawiania takich ocen. Dlatego też, aby takowy system oceniania powstał i był efektywny, powinien się zrodzić naturalnie, z inicjatywy samych uczących się i dojrzeć w tym środowisku, tak aby wszyscy uczestnicy rozumieli i akceptowali mechanizmy jego funkcjonowania.

Będąc aktywnym uczestnikiem takiego projektu, byłem w idealnym położeniu do zbadania procesów myślowych jego uczestników. Do moich obowiązków należało wspieranie ich, wnikanie w ich tok myślenia i dowiadywanie się, czym dla nich samych jest kreatywność i co przez nią rozumieją – zarówno w życiu osobistym, jak i szkolnym. Następnie miałem za zadanie przekształcić tę nowo zdobytą wiedzę w programy efektywnego nauczania. Dodatkowo zaistniała również potrzeba stymulacji ich refleksji nad własnymi doświadczeniami, aby byli zdolni rozumieć swoje emocje i umieli wyciągać z nich wnioski. Obiektywna ocena skuteczności mojej pracy wymagałaby ode mnie spojrzenia

z dalszej perspektywy na to, w jaki sposób uczestnicy rozwinęli swoje rozumienie, nierozłącznie związane z mechaniką ich myślenia i działania. Niewątpliwie ograniczeniem badania jest to, że nie jestem w stanie ocenić stopnia własnego wkładu w rozwój procesu decyzyjnego. Littlelyde w 1996 roku ostrzegł, że: „każdy człowiek pojmuje rzeczywistość na własny sposób, wynikający z jego osobistych doświadczeń, a rodzące się z tego wnioski i idee mogą, ale nie muszą być podobne do wniosków i idei innych ludzi” (s. 124).

Mocną stroną projektu było z kolei to, iż moja rola badawcza pozwalała mi na analizę czynników wpływających na rozwój uczestników. Wliczając w to ich dojrzewanie fizyczne, hierarchię wartości oraz usposobienie.

ZARYS BADANIA

Opisany eksperyment zajął około roku i podczas jego prowadzenia wciąż debatowano nad możliwymi udoskonaleniami, na bieżąco wdrażając je w życie. Zajęcia z uczniami były monitorowane i uwieczniane na nagraniach. Koordynator projektu sporządził dwa raporty – jeden w połowie badania, drugi na jego zakończenie – dla nadzorujących przebieg projektu agencji Cape UK⁶. Te materiały torowały drogę dla nowych metod pracy podczas eksperymentu. Z powodu powtarzalnej natury projektu niezbędne były narzędzia badawcze pozwalające wychwycić istotę różnic w kompetencjach, wartościach i postawach poszczególnych nauczycieli. W tym celu przeprowadzono monitorowaną konferencję, której uczestnicy mieli odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Jaka jest rola nauczyciela podczas zajęć?
2. Do czego nauczyciele przygotowują swoich uczniów?
3. Jakiego rodzaju relacje nauczyciel powinien starać się budować ze swoimi uczniami?
4. Jakie są najefektywniejsze sposoby motywowania uczniów?
5. Jakie cechy charakteru najbardziej predysponują do bycia nauczycielem?
6. Jaki jest najefektywniejszy model współpracy między nauczycielami, będący w najlepszym interesie dla uczniów?

⁶ Cape UK to niezależna agencja badawcza, zajmująca się kwestiami kreatywności i nauczania. Wynajduje i udoskonala innowacyjne metody pracy z dziećmi i młodzieżą, pozwalające młodym ludziom lepiej dostosować się do współczesnej rzeczywistości [przyp. tłum.].

7. Jak należy podchodzić do tworzenia programów i systemów nauczania?
8. Jaka powinna być rola uczniów podczas zajęć?
9. Jaki sposób oceniania pracy uczniów jest najlepszy?
10. Czy nauczyciele mogą wpływać na edukację pozaszkolną?
11. Jakie obowiązki powinni mieć uczniowie podczas zajęć i po nich?
12. Jakie czynniki stoją na przeszkodzie rozwoju uczniów w szkole i w społeczeństwie?

Na zakończenie dyskusji wszyscy uczestnicy zostali poproszeni o przedstawienie swoich doświadczeń pedagogicznych oraz wypełnienie ankiety w formie tabelki (ułożonej przez Daviesia w 2002 roku), której tematem były ich przekonania na temat roli nauczyciela oraz postaw uczniów. Dowiadywano się również o poglądach na temat wpływu eksperymentu na jego uczestników. Teoria Hoylea o „rozszerzonym profesjonalizmie” z 1981 roku została użyta jako podstawa do analizy wyników.

BUDOWANIE PROFESJONALIZMU POPRZEZ DZIAŁANIE, REFLEKSJĘ I WSPÓŁPRACĘ

„Uczestnik A” podsunął oryginalny projekt, który był wyrazem zainteresowania techniką „myślących kapeluszy” De Bono, używanej w celu pomocy dzieciom z wadami wymowy i problemami z komunikacją, oraz stymulował wzrost poczucia własnej wartości poprzez naukę tańca i sztuk wizualnych. Pomysł został zaakceptowany. Wskazywał sposób, w jaki uczucia, takie jak niepewność i zakłopotanie, mogą zostać użyte do budowy zaufania i poczucia przynależności do grupy. Z początku metody pracy trzymały się sztywno z góry ustalonych programów, nie było miejsca na nowe rozwiązania i improwizacje. Wynikało to z braku czasu spowodowanego mnożącymi się obowiązkami i zadaniami biurokratycznymi oraz tworzeniem strategii pozwalających koncentrować uwagę uczniów. Podczas pierwszych zebrań starano się w praktyczny sposób wykorzystać teorię oraz doświadczenia poszczególnych pedagogów, w celu stworzenia innowacyjnych metod pracy. Sporo czasu zajęło ustalenie wspólnego zakresu fundamentalnych wartości, będących podstawowymi celami naszego programu. Oto lista wyników, jakimi zaowocowało całe przedsięwzięcie:

- wzajemne dostrzeganie i docenianie się;
- przeprowadzenie otwartego i szczerego dialogu, w którym dopuszczalne było konstruktywne krytykowanie cudzych pomysłów i polemika z punktami widzenia innych;
- poczucie wspólnej odpowiedzialności za sukces projektu;
- idee powstające w atmosferze „wspólnego uczenia”;
- poczucie przynależności do grupy zapewniające rozwój i zapobiegające stagnacji.

Partnerstwo między nauczycielami:

- zacięło więzy między trzema szkołami, zarówno uczniami, jak i pedagogami, dając wszystkim wspólne poczucie przynależności do nowej grupy odniesienia;
- wzbogaciło nasze rozumienie kreatywności, będące rezultatem kolizji i asymilacji różnych punktów widzenia i perspektyw.

Partnerstwo między nauczycielami a „kreatywnymi partnerami”:

- sprawiło, iż wzrósł entuzjizm nauczycieli do tańca jako metody pracy z dziećmi;
- umożliwiło pedagogom i tancerzom ocenę kreatywności z wzajemnych perspektyw, wzbogacając swoje rozumienie tego pojęcia;
- ukazało tancerzom, jak należy pracować z dziećmi z dysfunkcjami.

Partnerstwo między nauczycielami a akademickim autorytetem-mentorem:

- sprawiło, iż nauczyciele mieli możliwość przedyskutowania nowych idei i projektów działań przed wprowadzeniem ich w życie;
- dostarczyło pedagogom rzeczowych opinii na temat przebiegu i rozwoju eksperymentu;
- dostarczyło mentorowi wiedzy na temat metod i mechanizmów współpracy różnych szkół;
- wzmogło zainteresowanie mentora wpływami badania na wartości, postawy i zachowania zawodowe wszystkich uczestników.

PODSUMOWANIE

Badanie było projektem na małą skalę, z wyraźnie określonymi ograniczeniami, lecz sporymi ambicjami. Ukazało, że jeśli zaufać nauczycielom z najlepszymi możliwymi kwalifikacjami, będą oni bezustannie starali się poszerzać swoją wiedzę i kompetencje oraz aspiracje na polu pedagogicznym. Ich tożsamość staje się tak blisko powiązana z uczniami, że postępy i rozwój jednych owocuje tym samym u drugich. Eksperyment ukazuje olbrzymi potencjał drzemiący w pracy nad socjalnymi i kulturowymi zdolnościami jednostki, rodzący się ze zmiany relacji na linii pedagog–uczeń. W celu rozwijania dziedziny, jaką jest praca z dziećmi, nauczyciele powinni kłaść nacisk na ćwiczenia grupowe, nie zapominając o tym, jak ważne jest indywidualne dostosowanie do każdego ucznia. W tym celu muszą mieć narzędzia pozwalające im tworzyć nowe metody pracy (programy zajęć, konteksty uczenia i nauczania).

Sharon Feiman-Nemser⁷ twierdzi, że „poważna, tocząca się dyskusja” jest kluczem do efektywnego rozwoju zawodowego. Ta idea została opracowana i rozszerzona w 2007 roku przez Abbusona, który uważa ruchowe projekty stosowane w nauczaniu za podstawę tworzenia istotnych środowisk rozwoju. Takie podejście nadaje nauczycielom o wiele szersze niż dotychczas kompetencje. Ich nowe obowiązki obejmują dzielenie się między sobą wiedzą i doświadczeniem, wzajemny szacunek, zainteresowanie i biegłość w analizie rozwoju poszczególnych uczniów, determinację w doskonaleniu środowisk szkolnych, z którymi są związani. Kenneth Zeichner⁸ w 2003 roku sugerował, że inicjowane przez szkoły programy nauczania mogą być dźwignią przemiany całego systemu szkolnictwa, jako że to nauczyciele są najbardziej kompetentni w kwestii potrzeb takowych zmian. Współpraca ze środowiskiem akademickim z kolei może pomóc pogłębić i rozszerzyć percepcję problemów oraz podnieść poprzeczkę oczekiwań. Nowe teoretyczne koncepcje mogą być zarysowane i może powstać bogatsze doświadczenie praktyczne.

Peter Abusson uważa, że „dojrzałe, profesjonalne środowisko rozwoju powinno zawierać: wyznaczony czas na dyskusje, jednolite metody nauczania,

⁷ S. Feiman-Nemser, *From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching*, „Teachers College Record”, Vol. 103(6), 2001, s. 1013–1055.

⁸ K. Zeichner, *Teacher Research as Professional Development for p-12 Educators in the U.S.*, „Educational Action Research” 2003, 11(2), s. 301–325.

wspólne struktury i przywództwo”. Proces tworzenia takiego środowiska jest bardzo złożony i skomplikowany. Wspólne zaufanie rodzi się w sposób stopniowy. Aby przedsięwziąć kreatywne czyny, niektórzy potrzebują wiary w sens tego, co robią, jeśli nie mogą w sposób bezsporny przewidzieć potencjalnych konsekwencji. Otwartość uczuć i czynów wymaga od jednostki pozytywnej weryfikacji własnej tożsamości (na poziomie zarówno osobistym, jak i zawodowym) oraz chęci przyczynienia się do wzbogacenia doświadczeń innych. Konieczne do tego jest poczucie bezpieczeństwa i własnej wartości. Szkoły odnoszące największe sukcesy hołdują zasadzie wyniesionej z teorii zarządzania, głoszącej, iż „człowiek powinien być zawsze w centrum zainteresowania”. Kluczem do podnoszenia standardów, osiągnięć i aspiracji szkół jest efektywne zarządzanie rozwojem jednostki. Sonia Blandford⁹ zauważa, jak istotnym elementem bycia menedżerem jest docenianie swoich współpracowników i okazywanie im szacunku.

BIBLIOGRAFIA

- Aubusson P., Steele F., Dinham S., Brady L. *Action Learning in Teacher Learning Community Formation: Informative or Transformative?*, „Teacher Development”, 2008, vol. 11 (2), s. 133–148.
- Blandford S., *Managing Professional Development in Schools*, Routledge, London, 2000.
- Davies T., *Creativity: Its Contribution to Design and Technology Education*, Unpublished Ph. D Thesis, University of Reading, Reading 2002.
- De Bono E., *Serious Creativity*, Harper Collins Business, London 1992.
- Feiman-Nemser S., *From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching*, „Teachers College Record”, Vol. 103(6), 2001.
- Feldman D., Csikzthenmihayli M., Gardner H., *Changing the World: a Framework for the Study of Creativity*, Praeger, USA 1995.
- Fryer M., *Creative Teaching and Learning*, Paul Chapman Publishing, London 1996.
- Handy C., *The Empty Raincoat*, Arrow Books Ltd., Reading 1995.

⁹ S. Blandford, *Managing Professional Development in Schools*, Routledge, London 2000, s. 196–197.

- Hoyle E., *Professionalism, Professionalism and Control in Teaching*. red. V. Houghton, R. McHugh, C. Morgan, *Management in Education: The Management of Organizations and Individuals*, Ward Lock Educational, London 1975, s. 314–320.
- LeBoeuf M., *Creative Thinking*, Judy Piatkus, London 1994.
- Littledyke M., *Ideology, Epistemology, Pedagogy and the National Curriculum for Science: the Influence on Primary Science*. „Curriculum Studies” 1996, vol. (4)1, s. 89–96.
- Royal Society of Arts, *Opening Minds*. Available 2008 online: <http://www.theresa.org/projects/education/opening-minds>, dostęp. 15 sierpnia 2009.
- Stephenson A., *Body Talk: Using Movement to Unlock the Creative Potential in Children with Speech and Language Difficulties (final project report)*, Creative Partnerships, Cape UK 2007.
- Vygotsky L.S., *Mind in Society*, Harvard University Press, Cambridge 1978.
- Zeichner, K., *Teacher Research as Professional Development for p-12 Educators in the U.S.*, „Educational Action Research” 2003, 11(2).

O AUTORACH

Beata Ciężka

Od 1995 roku zajmuje się ewaluacją, pracując jako niezależny ewaluator (freelance). Ma bogate doświadczenie w realizacji projektów badawczych i ewaluacyjnych prowadzonych m.in. dla Komisji Europejskiej, Parlamentu Europejskiego, Ministerstwa Gospodarki i Pracy, Ministerstwa Rozwoju Regionalnego, Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej, Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, Funduszu Współpracy, Fundacji im. Stefana Batoryego, Instytutu Spraw Publicznych, Akademii Rozwoju Filantropii w Polsce, Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży. Ewaluator zewnętrzny wielu projektów i programów [m.in. Phare (UE), Leonardo da Vinci (UE), Młodzież (UE), Trzeci Sektor/Trust for Civil Society (USA), General Electric Life Skills (USA), Norweski Mechanizm Finansowy (EEG), Program Aktywizacji Obszarów Wiejskich (Bank Światowy), Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich, Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Program Inicjatywa Wspólnotowa EQUAL, Sektorowy Program Operacyjny Wzrost Konkurencyjności Przedsiębiorstw, Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka]. Jest autorką programów szkoleń z zakresu ewaluacji oraz realizatorką wielu z nich (m.in. dla Ministerstwa Gospodarki i Pracy, Studium Menedżerów Oświaty, Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Krajowego Ośrodka Szkoleniowego EFS, Ministerstwa Rozwoju Regionalnego, Urzędów Marszałkowskich), a także wykładowcą na studiach podyplomowych z ewaluacji w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Wyższej Szkole Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego oraz Szkole Głównej Handlowej. Członek-założyciel, od czerwca 2004 Prezes Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego.

Trevor Davies

Ekspert zagraniczny. Jest wykładowcą w Instytucie Edukacji na Uniwersytecie w Reading (Wielka Brytania) oraz dyrektorem ICSET (Międzynarodowego Centrum Badań nad Edukacją). W swojej pracy badawczej zajmuje się między innymi szeroko rozumianą edukacją, problematyką związaną z wykorzystaniem technologii informacyjnej w edukacji oraz projektowaniem edukacji w kontekście europejskim i globalnym. Był jednym z koordynatorów wielu międzynarodowych kursów z zakresu doskonalenia zawodowego (Comenius 2.2 Courses) finansowanych przez Unię Europejską, które odbyły się w Krakowie, w Norberg w Szwecji i w Drammen w Norwegii w 2002 roku. Obecnie uczestniczy w działaniach na rzecz rozwoju europejskich projektów edukacyjnych Socrates/Comenius 2.1 (sieć państw zaangażowanych w działania: Wielka Brytania, Szwecja, Holandia, Włochy, Czechy, Turcja, Niemcy, Polska).

Jaap van Lakerveld

Ekspert zagraniczny. Od 1986 roku jest dyrektorem PLATO, niezależnego ośrodka badawczego, z siedzibą na Uniwersytecie w Leiden w Holandii.

Obszarem jego zainteresowań jest ogólnie rozumiana edukacja. W swojej karierze pracował jako naukowiec i konsultant w dziedzinie kształcenia nauczycieli, edukacji, uczenia się i rozwoju zasobów ludzkich. W tym ostatnim obszarze ukończył studia doktoranckie.

Brał udział zarówno w projektach ewaluacyjnych, jak i w różnego rodzaju studiach i programach badawczych nad ewaluacją. Jest członkiem europejskich sieci (auto)ewaluacji zarówno w edukacji szkolnej, jak w dziedzinie kształcenia dorosłych.

W ostatnich latach brał udział w kilku europejskich badaniach i działaniach z zakresu uczenia się przez całe życie, kształcenia dorosłych oraz kształcenia zawodowego.

Oprócz pełnienia funkcji dyrektora PLATO wykląda na uniwersytecie oraz w instytucie kształcenia nauczycieli. W swojej pracy chętnie angażuje się w różnego rodzaju projekty międzynarodowe, współpracuje z zagranicznymi naukowcami i instytucjami z całego świata.

Grzegorz Mazurkiewicz

Doktor nauk humanistycznych, socjolog, pracownik Uniwersytetu Jagiellońskiego, wcześniej nauczyciel, przez kilka lat zaangażowany w działania sektora pozarządowego, współautor programu „Szkoła Ucząca Się” wspierającego szkoły w zapewnianiu jakości ich pracy. Pracował jako ekspert programu Phare w Rumunii, prowadził badania dla Komisji Europejskiej i Local Government Initiative, wykładał w Bowling Green State University w USA. Zaangażowany w różnorodne projekty edukacji interkulturowej, edukacji dorosłych, polityki oświatowej czy doskonalenia nauczycieli i dyrektorów. Bada zagadnienia związane z przywództwem edukacyjnym, pracą nauczycieli, stereotypami płci w kształceniu, kadrą kształcącą dorosłych i zarządzaniem systemami edukacyjnymi.

Założyciel i członek stowarzyszenia „Ekspedycja w głąb kultury”, które realizuje międzynarodowe projekty dla młodzieży poświęcone kulturze, grupom etnicznym, historii, religii oraz lokalnym obyczajom.

Koordynator II etapu projektu systemowego „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły”, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego.

Henryk Mizerek

Dr hab. – jest profesorem Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie – kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej UWM. Jako praktyk i naukowiec od kilkunastu lat zajmuje się problematyką kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz teorią i praktyką badań ewaluacyjnych w edukacji. Doświadczenia zawodowe w dziedzinie ewaluacji zdobywał w Wielkiej Brytanii, pracując – w latach 1995–1999 – w zespole kierowanym przez prof. Helen Simons z Uniwersytetu w Southampton. Zespół ten prowadził, między innymi, ewaluację programów przygotowujących reformę systemu edukacji w Polsce (TERM i SMART). Ekspert i współpracownik wielu centralnych instytucji rządowych (MEN, MRR, CKE, PKA, CODN, CENSA). Członek-założyciel Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego. Jego dorobek naukowy obejmuje kilkadziesiąt publikacji z zakresu ewaluacji, problemów jakości kształcenia uniwersyteckiego oraz kształcenia i przygotowania zawodowego nauczycieli.

Stefan Wlazło

Jest magistrem filologii polskiej, doktorem nauk humanistycznych (temat pracy: *Decyzje kierownicze dyrektorów szkół*). Polski ekspert w programie TERM. Autor 156 publikacji, w tym 19 książek. Posiada międzynarodowe certyfikaty z zakresu ewaluacji w pracy szkoły oraz organizacji pracy szkoły i roli nadzoru pedagogicznego: ECTED (European Consortium for Training, Enterprise & Development – Sheffield – U.K.); ASET (Accreditation Syndicate for Education and Training); TERM-IAE (PTH-contract Eindhoven Netherlands, I.P.S. Bristol U.K.) i inne, w tym polskie.

Uczestnik międzynarodowych programów: PHARE-TERM, ARION (Program Unii Europejskiej), BRISTOL i amerykańskich: DEMNET (tworzenie lokalnej demokracji) oraz AED (Academy for Educational Development) i również polskiego programu POST (Polityka Oświatowa Samorządu Terytorialnego). Szkolił wizytatorów, a także dyrektorów szkół i nauczycieli w zakresie jakości edukacji. Aktualnie jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.

REDAKTOR *Agnieszka Stęplewska*

KOREKTA *Dorota Bednarska*

SKŁAD I ŁAMANIE *Jerzy Najder*

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-631-18-80, 12-631-18-82, fax 12-631-18-83

EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM KONTEKSTY

EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM ODPOWIEDZIALNOŚĆ

EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM AUTONOMIA

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku zasadniczo zmieniło sposób sprawowania nadzoru pedagogicznego w Polsce. Nowa strategia prowadzenia nadzoru pedagogicznego wiąże się od tego momentu z rozdzieleniem jego trzech funkcji: kontroli przestrzegania prawa, wspomagania pracy szkół i placówek oraz ewaluacji ich pracy.



Instytut Spraw Publicznych
Uniwersytetu Jagiellońskiego

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
JAGIELLOŃSKIEGO

www.wuj.pl
ISBN 978-83-233-3017-2
Egzemplarz bezpłatny



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego