

**EWALUACJA  
W NADZORZE PEDAGOGICZNYM  
KONTEKSTY**



# **EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM KONTEKSTY**

**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 współfinanso-  
wanego z Europejskiego Funduszu Społecznego

PROJEKT OKŁADKI

*Miłosz Pytel*  
*Mateusz Kólek*

© Copyright by Ministerstwo Edukacji Narodowej

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 978-83-233-2929-9

WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
JAGIELLOŃSKIEGO

[www.wuj.pl](http://www.wuj.pl)

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. (12) 631-18-80, tel./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](mailto:sprzedaz@wuj.pl)

Konto: Bank PEKAO SA, 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

# SPIS TREŚCI

	<b>WPROWADZENIE .....</b>	<b>7</b>
Grzegorz Mazurkiewicz Joanna Berdzik	<b>MODERNIZOWANIE NADZORU PEDAGOGICZNEGO: EWALUACJA JAKO PODSTAWOWA STRATEGIA ROZ- WOJU EDUKACJI .....</b>	<b>9</b>
Ewa Dudek	<b>EWALUACJA SZKOŁY W KRAJACH OECD.....</b>	<b>17</b>
Leszek Korporowicz	<b>INTERAKCYJNA MISJA EWALUACJI .....</b>	<b>29</b>
Henryk Mizerek	<b>DYSKRETNY UROK EWALUACJI .....</b>	<b>41</b>
Beata Ciężka	<b>STANĄĆ MOCNO NA NOGACH, CZYLI JAK PRZYGOTOWAĆ EWALUACJĘ W PIĘCIU KROKACH.....</b>	<b>55</b>
Jan Łuczyński	<b>ROZUMIENIE CELÓW EDUKACJI A EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM.....</b>	<b>73</b>
Jakub Kołodziejczyk	<b>WYMAGANIA WOBEC SZKÓŁ I OBSZARY EWALUACJI .....</b>	<b>91</b>
	<b>ZAŁĄCZNIK: ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ.....</b>	<b>101</b>
	<b>O AUTORACH .....</b>	<b>127</b>



## WPROWADZENIE

Publikacja, którą macie Państwo przed sobą, to rezultat współpracy wielu osób zaangażowanych w projekt Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły, etap I i 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 rzeczywisty sposób wpłynie na doskonalenie jakości pracy szkół i innych placówek, a dzięki dostarczaniu informacji o całym systemie oświatowym ułatwi prowadzenie polityki edukacyjnej w Polsce. W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego przedstawiono kluczowe zagadnienia i decyzje związane z wprowadzaniem w życie nowego modelu nadzoru pedagogicznego. Jedną z zasadniczych zmian jest ustalenie 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. I to właśnie ewaluacja jest przedmiotem rozważań zamieszczonych w tym tomie.

Przedstawiamy Państwu pierwszy z trzech tomów publikacji, który może spełniać funkcję poradnika, informatora, a także zaproszenia do ewaluacji i refleksji nad nią. Autorzy przedstawiają w nim wizję zmian w nadzorze pedagogicznym, wskazują na znaczenie wymagań państwa dla pracy szkół, opisują charakter i kluczowe elementy prawidłowo prowadzonej ewaluacji, a także rozwiązania związane z ewaluacją pracy szkół w innych krajach Europy, podkreślają też, jak ważne jest rozumienie celów edukacji i własnej pracy.

W załączniku znajdziecie Państwo tekst rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego. W dwóch kolejnych tomach publikacji zostaną omówione odrębnie ewaluacja zewnętrzna i wewnętrzna.

Mamy nadzieję, że wszyscy Państwo, których z różnych przyczyn interesuje sposób prowadzenia ewaluacji edukacji, przyczyny i wartości, dla których się jej dokonuje, z zainteresowaniem zapoznacie się z tekstami prezentowanymi w tym tomie, a także w kolejnych publikacjach.

*Joanna Berdzik i Grzegorz Mazurkiewicz*  
Koordynatorzy projektu



GRZEGORZ MAZURKIEWICZ, JOANNA BERDZIK

## **MODERNIZOWANIE NADZORU PEDAGOGICZNEGO: EWALUACJA JAKO PODSTAWOWA STRATEGIA ROZWOJU EDUKACJI**

*Proponowany model nadzoru, polegający na przedstawieniu wymagań oraz procedur sprawdzania poziomu ich spełniania, ma być próbą zwiększenia profesjonalnej autonomii dyrektorów i nauczycieli, a nie biurokratycznym ograniczeniem ich możliwości działania.*

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w zasadniczy sposób zmieniło sposób sprawowania nadzoru pedagogicznego w Polsce. Nowa strategia prowadzenia nadzoru pedagogicznego wiąże się od tego momentu z rozdzieleniem 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. Ponieważ przedmiotem analizy w tym tomie jest ewaluacja i jej wykorzystanie w nadzorze pedagogicznym, poniżej zostaną przedstawione ogólne założenia funkcjonowania systemu ewaluacji oświaty (SEO).

### **PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA**

Punktem wyjścia do wprowadzenia procesu ewaluacji jako przydatnego narzędzia w nowym modelu nadzoru jest określenie wymagań państwa wobec szkół i placówek. Wymagania zostały sformułowane w czterech obszarach pracy szkoły: w zakresie efektów, procesów, relacji ze środowiskiem oraz w zakresie zarządzania.

Nowy model nadzoru opiera się na założeniu, że szkoła może zmieniać społeczeństwo, a odpowiednie działania państwa mogą motywować szkoły (i inne placówki oświatowe) do podejmowania wartościowych inicjatyw edu-

kacyjnych. Zdecydowano więc, że państwo sformułuje wymagania wobec szkół i placówek. Wymagania te wyznaczają pożądany stan w systemie oświaty, pokazując jego – uznane za kluczowe – cele i zadania, ale nie obejmują wszystkich możliwych zagadnień związanych z ustawowymi i innymi obowiązkami szkół wobec uczniów i rodziców. Analizując wymagania państwa wobec szkoły, nie należy więc poszukiwać całościowego obrazu szkoły, ale raczej widzieć aspekty warte podkreślenia jako kluczowe. Wymagania państwa wobec szkół wskazują na wymagania strategiczne i priorytetowe, które wiążą się z wyzwaniami stojącymi przed współczesnymi społeczeństwami i dalekosiężnymi wizjami ich rozwiązań. Wymagania zostały określone na poziomie bardzo ogólnym, pozwalającym zarówno na wytyczenie kierunków działania, jak i na prowadzenie działalności, zgodnie z lokalnymi potrzebami i właściwościami. Szkoły i placówki powinny działać w celu spełnienia tych wymagań, ale zgodnie ze swoimi możliwościami i uwarunkowaniami. To pracownicy tych instytucji mają dobierać metody realizacji i sposoby działania tak, aby umożliwiły one osiągnięcie stanu opisywanego przez wymagania, ale również odzwierciedlały specyfikę szkoły lub placówki.

W celu ustalenia poziomu spełniania wymagań państwa będzie prowadzona ewaluacja w dwóch formach:

- jako **ewaluacja zewnętrzna**, wykonywana przez odpowiednio przygotowanych wizytatorów, której wyniki będą służyć zarówno szkole/placówce, jak i organom nadzoru pedagogicznego;
- jako **ewaluacja wewnętrzna**, wykonywana przez pracowników danej szkoły/placówki, wedle jej potrzeb i na jej użytek.

Ideą nowego nadzoru jest, aby zarówno ewaluacja zewnętrzna, jak i wewnętrzna prowadziły do wniosków na temat kolejnych wymagań.

Jedną z istotnych innowacji wprowadzanego modelu nadzoru pedagogicznego jest elastyczność. Wymagania mogą być (i będą) zmieniane w zależności od zmiany priorytetów prowadzonej przez państwo polityki oświatowej tworzonej zgodnie z potrzebami cywilizacyjnymi. Będą prowadzone konsultacje w sprawie wymagań prowadzące do koniecznych modyfikacji. Ten model zakłada poprawę adekwatności do rzeczywistości i efektywności systemu oświaty dzięki ukierunkowaniu nadzoru pedagogicznego na działania mające na celu rzetelną ocenę jakości pracy szkół i placówek. Ważne będzie dostarczanie informacji umożliwiających wysnuwanie wniosków, podejmowanie decyzji i budowanie planów wyznaczających niezbędne zmiany w oświacie zarówno w skali makro (państwa czy regionu), jak i na poziomie pojedynczych szkół i placówek.

Aby wspomóc działanie systemu oświatowego i inspirować jego odpowiednią transformację, należy systematycznie budować obraz i rozumienie tego systemu. W tym celu niezbędne jest sprawne uzyskiwanie informacji wspomagających podejmowanie decyzji. Zmodernizowany system nadzoru pedagogicznego ma umożliwić polskim szkołom i innym placówkom oświatowym stawianie czoła wyzwaniom cywilizacyjnym, wyzwaniom społeczeństwa wiedzy. System ewaluacji oświaty powinien stać się mechanizmem umożliwiającym szkołom (a więc pracującym w nich dyrektorom i nauczycielom) sensowny rozwój organizacyjny, a systemowi oświatowemu (a więc politykom i wszystkim osobom podejmującym strategiczne decyzje) – wspieranie rozwoju cywilizacyjnego naszego społeczeństwa. To ambitne zadanie i atrakcyjna wizja, które mają szansę na sukces, jeżeli uda się zmienić, popularny model mentalny: „wdrukowany” w świadomość osób pracujących w oświacie, model odwołujący się do tradycyjnej kontroli, hierarchicznych relacji i lęku. Aby stało się to prawdopodobne, konieczne jest spełnienie kilku warunków. Po pierwsze: trzeba budować partnerskie relacje między władzami oświatowymi a profesjonalistami pracującymi w szkołach. Po drugie: sposób kontrolowania jakości funkcjonowania placówek nie może kreować zagrożeń tylko szanse lepszej pracy. Po trzecie: to uczenie się (zarówno uczniów, jak i nauczycieli) musi być priorytetem działania szkoły. Po czwarte: wszystko, co się dzieje w szkole, musi być dostosowane do potrzeb społeczności, której dana szkoła służy.

## PRZYCZYNY I ZAMIERZENIA

System ewaluacji oświaty jest budowany z kilku powodów. Jednym z najważniejszych była refleksja nad efektywnością nadzoru pedagogicznego sprawowanego w poprzednich latach. Różne źródła<sup>1</sup> informowały o braku spójnych mechanizmów, narzędzi i metodologii pozwalających na systematyczne i obiektywne dokonywanie oceny jakości pracy szkoły przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny, a także na dostarczenie porównywalnych wyników. Podkreślano nieprzystającą do potrzeb strukturę organizacyjną organów sprawujących nadzór pedagogiczny, brak wyraźnie określonego podziału kompetencji pomiędzy organami działającymi w ramach nadzoru, brak jednoznacznie sformułowanych wymagań państwa w stosunku do szkoły, określonej roli

---

<sup>1</sup> Te źródła to między innymi: J. Lackowski, *Raport końcowy z badań funkcjonowania kuratoriów oświaty*, 2009; Raport NIK z roku 2008; Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013 z roku 2005; Raport Instytutu Spraw Publicznych z roku 2003.

wizytatora czy autentycznego systemu wsparcia. Wskazywano na nadmierną koncentrację nad badaniem zgodności działania szkoły z przepisami prawa, a nie na jakości i rezultatach kształcenia.

Ta refleksja wpisywała się w inicjatywy widoczne w Europie i na całym świecie. Poszukiwanie jak najlepszych rozwiązań w zakresie nadzoru to globalna tendencja. Raport UNESCO z 2004 roku stwierdzał niestety, iż

system nadzoru w szkołach jest [...] przedmiotem ostrej krytyki. Zarówno szkoły, rządy, jak i agencje międzynarodowe uważają tę usługę za niewydajną: jej rola w monitorowaniu jest czysto proceduralna, rzadko innowacyjna, a jej wpływ na jakość szkolnictwa wydaje się mało znaczący<sup>2</sup>.

Wiele krajów podjęło próbę reformy swoich systemów nadzoru i rozszerzenia zakresu ewaluacji pracy szkoły, tak aby obejmowała programy, metody nauczania i oceniania, sposoby wspierania uczniów, a przede wszystkim profesjonalizm nauczycieli związany z doskonaleniem zawodowym, przywództwem i zarządzaniem, systemową współpracą ze społecznością lokalną oraz określaniem celów kształcenia czy wizji rozwoju.

W inicjatywach podejmowanych na rzecz modernizacji nadzoru pedagogicznego na świecie chodziło o zwiększanie zaufania między partnerami działającymi w obszarze edukacji i minimalizowanie biurokracji. Skupiano się na zachowaniu odpowiednich proporcji między zapewnianiem stabilności i logiki systemu nadzoru a szacunkiem dla indywidualnej przedsiębiorczości, naturalnej różnorodności i autonomii organizacji. Warto jednocześnie pamiętać, że w większości krajów europejskich autonomia szkół był promowana odgórnie (a nawet narzucana), a nie pojawiła się w wyniku oddolnych inicjatyw. Polska, współtworząc europejską przestrzeń edukacyjną, powinna dbać o to, aby zmiany w nadzorze były kompatybilne z rozwiązaniami europejskimi.

Ponadto coraz wyraźniej uświadamiano sobie (i znowu nie tylko w Polsce), że zmiany cywilizacyjne stawiają nowe wymagania przed społeczeństwami, czyli także wpływają na modyfikacje celów i zadań szkoły. Powszechnie rozumie się i akceptuje konieczność reagowania na zmieniający się kontekst funkcjonowania ludzi, społeczeństw i narodów. Szkoły i wszystkie instytucje edukacyjne są adresatami zwiększających się oczekiwań, które zawierają w sobie zarówno nadzieję na zapewnienie indywidualnego sukcesu życiowego (za-

---

<sup>2</sup> Publikacja UNESCO z 2004 roku, *School Evaluation for Quality Improvement (Szkolna ewaluacja na rzecz doskonalenia jakości)*, dostępna pod adresem <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139804e.pdf>; Raport ANTRIEP, wyd. IIEP UNESCO, Paryż 2004, s. 146–170; A. de Grave, G. Warron, *Alternatywne modele w reformowaniu szkolnego nadzoru*.

wodowego i osobistego), jak i na rozwiązanie problemów społecznych w skali kraju lub nawet w skali globalnej. Zadania stawiane w związku z tym przed szkołami są szersze i o wiele bardziej skomplikowane niż w przeszłości. Oprócz tradycyjnych, wcale nie prostych, zadań związanych z przygotowaniem do życia w społeczeństwie, przekazaniem podstawowych informacji na temat zasad współżycia we wspólnocie czy wykonywanego zawodu oraz przygotowaniem do kolejnego etapu edukacji pojawiła się spora liczba nowych. Wśród nich umiejętności związane z funkcjonowaniem w społeczeństwie wiedzy: rozwiązywanie problemów czy samodzielne prowadzenie badań, dotyczące nowych technologii i porozumiewania się w językach obcych, skomplikowane umiejętności społeczne związane z efektywną komunikacją w zglobalizowanym, wielokulturowym świecie czy wiedza z zakresu uczenia się, samorozwoju i samozarządzania. Ponieważ rzeczywistość edukacyjna zmienia się szybko i radykalnie, także z powodu pojawienia się nowych form, jak na przykład nauczanie na odległość, nieformalnych inicjatyw edukacyjnych czy wymian międzynarodowych, powinien się też zmieniać system nadzoru pedagogicznego. Nadzór pedagogiczny może i powinien wspierać szkoły w realizowaniu nowych zadań. Konieczne jest jednak usprawnienie sposobów pozyskiwania informacji niezbędnych do rozumienia zjawisk i procesów edukacyjnych oraz poprawiania ich jakości.

Dzięki klarownej wizji edukacji przedstawionej w wymaganiach państwa czy innych dokumentach służących promocji polityki oświatowej, sprawnemu i skutecznemu systemowi monitorowania, wartościowej ewaluacji wspierającej wnioskami proces doskonalenia i poprawiania istniejących rozwiązań można odpowiednio wpływać na pracę szkół. Nowoczesny i przydatny nadzór pedagogiczny może wesprzeć dyrektorów i nauczycieli w stawianiu czoła wyzwaniom.

System ewaluacji oświaty ma umożliwiać zbieranie informacji o szkołach lub placówkach w celu sprawdzenia, w jakim stopniu spełniają wymagania, ale przede wszystkim, aby spowodować:

- a) rozwój placówek, czyli umożliwienie zespołom szkolnym i w placówkach (dyrektorom wraz z nauczycielami) efektywnej pracy nad poprawianiem jakości szkoły i placówki przez dostarczanie informacji na temat tej jakości. Wiarygodne i porównywalne dane, zdefiniowane mocne strony i problemy szkoły oraz ich wspólna analiza powinny ułatwiać podejmowanie decyzji dotyczących działań umożliwiających spełnienie wymagań;

- b) rozwój systemu oświatowego, czyli pokazywanie kierunków rozwoju oraz umożliwianie monitorowania tego rozwoju przez dostarczenie narzędzi i informacji służących sprawdzaniu poziomu wypełniania przez szkoły i placówki wymagań państwa. Będzie to szansą na opracowanie przez MEN rzetelnej informacji o stanie systemu oświatowego;
- c) rozwój sposobów zarządzania systemem oświatowym i prowadzenia polityki oświatowej, czyli budowanie bazy danych na temat systemu oświatowego umożliwiającego prowadzenie badań porównawczych i analiz, a przez to podejmowanie decyzji i tworzenie strategii rozwojowych. System ten przyczynia się także do popularyzowania dobrych praktyk.

## WARTOŚCI I ZASADY

Wskazując na konieczność kontrolowania i kierowania szkołami na poziomie centralnym leżącą u podstaw ewaluacji zewnętrznej, podkreśla się jej rolę w zapewnieniu wysokiej jakości usług oświatowych, efektywnego wykorzystania zasobów przez szkoły oraz tego, aby nakłady finansowe na szkolnictwo znajdowały swoje odzwierciedlenie w rezultatach nauczania. Uważa się, że jej zadaniem jest eliminowanie rozbieżności w standardach poszczególnych szkół i dopilnowanie, aby szkoły realizowały ogólnie ustalone założenia. Ewaluacja zewnętrzna wzmacnia też publiczną świadomość jakości nauczania poprzez publikowanie raportów na temat kondycji poszczególnych szkół oraz łączy potrzebę odpowiedzialności z poprawą jakości nauczania. Dostarczając szkołom informacji zwrotnej o ich mocnych i słabych stronach, pokazuje, jakie kroki należy podjąć dla osiągnięcia wyznaczonych celów.

Nie wolno jednak rezygnować z perspektywy wewnętrznej ewaluacji jako mechanizmu, który wyposaża szkoły w zdolność samodzielnej poprawy jakości swego funkcjonowania, pomagając w monitorowaniu postępów. Przydatny dla rozwoju związek pomiędzy ewaluacją wewnętrzną i zewnętrzną jest celem, do którego powinni dążyć wszyscy zaangażowani w działanie nadzoru pedagogicznego.

Dla sprawności funkcjonowania systemu niezmiernie istotne będą wartości decydujące o charakterze i klimacie sprawowanego nadzoru. Zakłada się, że proces ewaluacji będzie:

- 1) procesem demokratycznym, co ma się przejawiać w prawie do uczestniczenia w nim na każdym etapie wszystkich zainteresowanych osób.

Wizytatorzy do spraw ewaluacji zostaną zobowiązani do uzgadniania wszelkich poczynań z dyrekcją, radą pedagogiczną, rodzicami i uczniami, a pracownicy szkoły otrzymają prawo do wyrażania opinii na tematy związane z ewaluacją ich pracy;

- 2) procesem transparentnym, co ma się przejawiać w jawności procedur, kryteriów ewaluacji, narzędzi oraz wyników i wniosków z ewaluacji;
- 3) procesem wrażliwym na różnorodność placówek i reagującym na zmiany kontekstu funkcjonowania, co będzie się przejawiać w dialogu prowadzonym z wszystkimi uczestnikami procesu, dotyczącym zarówno metod ewaluacji, jak i sposobu jej przeprowadzenia. Wnioski wynikające z refleksji uczestników procesu będą służyć modyfikowaniu modelu nadzoru.

Do sprawnego funkcjonowania systemu edukacji i jego ewaluacji konieczne jest wzmocnienie roli społeczności profesjonalistów, nauczycieli i dyrektorów oraz innych fachowców współpracujących ze szkołami. Proponowany model nadzoru, polegający na przedstawieniu wymagań oraz procedur sprawdzania poziomu ich spełniania, ma być próbą zwiększenia profesjonalnej autonomii dyrektorów i nauczycieli, a nie biurokratycznym ograniczeniem ich możliwości działania. Wyraźnie zdefiniowane wymagania, zaproszenie do dyskusji nad ich przydatnością, dostarczenie pomocnych narzędzi do ewaluacji własnych działań oraz nauczanie procedur analizy i interpretacji wyników tej ewaluacji powinny wzmocnić rady pedagogiczne i podnieść jakość ich pracy. Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym może, oprócz dostarczania informacji, kreować zmiany w postawach i działaniach ludzi.





## EWALUACJA SZKOŁY W KRAJACH OECD<sup>1</sup>

*Różnią się kryteria i narzędzia ewaluacji, różne osoby są zaangażowane w jej tworzenie i wdrażanie, a jej wyniki mają różne konsekwencje. Wspólne jest natomiast jedno – troska o osiągnięcie jak najwyższej jakości nauczania.*

### KOMU JEST POTRZEBNA EWALUACJA SZKOŁY?

Uczeń był oceniany od zawsze, nauczyciel od dawna, ale ewaluacja szkoły jako całości prowadzona obecnie w różnych krajach Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) jest zjawiskiem nowym. Różnią się kryteria i narzędzia stosowane do jej prowadzenia, różne osoby są zaangażowane w jej tworzenie i wdrażanie, a jej wyniki mają różne konsekwencje. Wspólne jest natomiast jedno – troska o osiągnięcie jak najwyższej jakości nauczania.

Wraz z rozwojem gospodarki rynkowej pojawiają się zależności między postępującą decentralizacją szkolnictwa i poziomem autonomii uzyskiwanej przez szkoły jako jednostki, a rolą ewaluacji szkoły. Ewaluacja szkoły, dokonywana zewnętrznie lub wewnętrznie, przestaje być jedynie biurokratycznym procesem i zaczyna służyć doskonaleniu pracy szkoły i umacnianiu odpowiedzialności publicznej rozumianej jako zapewnienie władzom oświatowym i społeczności odpowiednich informacji o stosunku wartości do ceny, spełnianiu odpowiednich standardów i wymogów prawnych oraz jakości dostarczanych usług.

Wyniki ewaluacji szkoły są wykorzystywane przez różne zainteresowane strony, czyli tak zwanych interesariuszy. Przez władze oświatowe i rodziców

---

<sup>1</sup> Opracowanie powstało na podstawie: *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review* EDU/WKP(21009)21 (EDU Working Paper No.42).

systemy ewaluacji szkoły są postrzegane jako narzędzia służące do sprawdzenia, czy szkoła odpowiedzialnie spełnia swoje zadania. Z perspektywy decydentów, zewnętrzna ewaluacja i ocena uczniów zapewnia rządowi informacje służące do porównywania osiągnięć szkół zarówno na tle krajowym, jak i międzynarodowym. Informacje na temat wdrażania i osiągnięcia ustalonych celów edukacyjnych mogą być wykorzystane przez władze lokalne do poprawy sposobów rozdzielania funduszy. W systemie gospodarki rynkowej zewnętrzna ewaluacja jest prowadzona również dla dobra rodziców, którzy korzystają z niej podczas podejmowania decyzji o wyborze odpowiedniej szkoły. Osobom zarządzającym i administrującym szkołą wyniki ewaluacji powinny zapewniać odpowiednie dane wskazujące kierunek dalszych działań i stanowić pomoc w podejmowaniu decyzji służących rozwojowi szkoły.

Powszechnie uważa się też, że wyniki ewaluacji wewnętrznej są przydatne dla samych szkół, nauczycieli i uczniów przy wprowadzaniu programów naprawczych służących poprawie jakości procesów uczenia się, nauczania i zarządzania w szkole.

## **KTO JEST ODPOWIEDZIALNY ZA EWALUACJĘ SZKOŁY?**

W większości krajów OECD istnieje tendencja do budowania ewaluacji wewnętrznej na obiektywnych założeniach, poprzez dostarczenie ewaluatorom spisu kryteriów ustalanych przez centralne władze oświatowe. Ustalane odgórnie listy kryteriów służące do przeprowadzania ewaluacji zewnętrznej mogą być opracowywane przez starszych inspektorów, przez departamenty ministerialne lub władze oświatowe.

Począwszy od schyłku lat 90., kryteria używane przy przeprowadzaniu ewaluacji szkół były podmiotem standaryzacji w wielu krajach, w których centralne władze są odpowiedzialne za ewaluację szkół. Dlatego też większość państw OECD twierdzi, że są u nich określane krajowe cele i standardy osiągnięć uczniów. Ta tendencja do standaryzacji zdaje się równoważyć wzrost autonomii samych szkół oraz wzmożoną profesjonalizację usług ewaluacyjnych.

Jeśli chodzi o określanie kryteriów ewaluacji wewnętrznej, szkoły mają z reguły pewną swobodę. Niezależnie od tego, czy ewaluacja wewnętrzna jest obowiązkowa, czy tylko zalecana, istnieją ogólne zalecenia i instrukcje co do jej przeprowadzania. Chociaż rzadko wymaga się od szkół używania z góry określonej listy kryteriów przeprowadzania ewaluacji wewnętrznej, zazwyczaj

jest definiowany przez władze oświatowe ogólny zarys aspektów, na podstawie których szkoły muszą ustalić własne kryteria. Szkoły mają jednak pewną dowolność, jeśli chodzi o określanie kryteriów.

Autoewaluacja przeważnie koncentruje się na pytaniach dotyczących tego, czy szkoła spełnia stawiane sobie wymagania. Stwierdzono, że jeżeli rezultaty ewaluacji wewnętrznej są przeznaczone do własnego użytku przez szkołę w celu poprawy jej jakości, pracownicy zazwyczaj biorą aktywny udział w określaniu kryteriów tej ewaluacji. W niektórych krajach ewaluację wewnętrzną przeprowadza się w celu przedstawienia jej wyników władzom oświatowym na różnym poziomie, a jej rezultaty mogą być wykorzystane również w trakcie prowadzenia ewaluacji zewnętrznej. W takim wypadku kryteria wydają się w pewnym stopniu zdeterminowane przez władze oświatowe, co z kolei ułatwia dokonywanie późniejszych porównań.

W wielu krajach wprowadzono podział obowiązków w celu prowadzenia ewaluacji zadań administracyjnych i edukacyjnych. W większości krajów ewaluacja szkoły obejmuje dwa główne zagadnienia: zadania edukacyjne i zadania administracyjne, takie jak zarządzanie zasobami. Zazwyczaj te dwa aspekty są oceniane przez różne instytucje. W Polsce na przykład inspektorat (**kuratorium**, na poziomie wojewódzkim) dokonuje ewaluacji zadań edukacyjnych, podczas gdy **gminy** (okręgi miejskie lub wiejskie), które są odpowiedzialne za zarządzanie na poziomie szkół podstawowych i gimnazjów, zajmują się ewaluacją zadań administracyjnych. Podobnie na Węgrzech regionalne instytuty pedagogiczne lub niezależni eksperci upoważnieni przez władze lokalne są odpowiedzialni za aspekt edukacyjny ewaluacji, podczas gdy inni eksperci, również powołani przez władze lokalne, analizują wydajność, z jaką szkoły dysponują swoimi finansami. We Francji plan pracy szkoły na niższym szczeblu edukacji ponadpodstawowej jest poddawany ewaluacji przez inspektorat. Dyrektorzy szkół, a za ich pośrednictwem wszystkie obszary działalności szkoły, są poddawani ewaluacji przez władze *académie*, podczas gdy ewaluacja zarządzania kapitałem i zasobami jest przeprowadzana przez regionalnych audytorów.

Władze lokalne również mogą być zaangażowane w proces ewaluacji, jeżeli są organem prowadzącym. Ponieważ ich rola jako ewaluatorów nie zawsze jest formalnie sprecyzowana, mogą przeprowadzać ewaluację w szkołach zgodnie ze swoimi potrzebami. W Danii gminy zajmują się ewaluacją dotyczącą zarówno aspektów edukacyjnych, jak i zadań związanych z zarządzaniem, za które jest odpowiedzialna szkoła, podczas gdy wyspecjalizowane organy poddają ewaluacji konkretne obszary. W Estonii państwowa agencja nadzoru jest zwią-

zana z tymi aspektami aktywności szkolnej, które dotyczą nauczania/uczenia się, podczas gdy właściciele szkół (władze lokalne) zajmują się aspektami administracyjnymi, nadzorowaniem zgodności z przepisami prawnymi i zarządzaniem zasobami. Na Słowacji inspektoraty są odpowiedzialne za ewaluację zadań edukacyjnych, a organy finansujące czuwają nad aspektami finansowymi.

W wielu krajach istnieje podział obowiązków związanych z ewaluacją zadań edukacyjnych między poziomem regionalnym a centralnym. W większości krajów OECD centralne władze oświatowe są odpowiedzialne za ewaluacje przeprowadzane przez kuratoria. Systemy inspekcji mogą być scentralizowane bądź zdecentralizowane. W Nowej Zelandii, Niemczech i Hiszpanii szkoły podlegają ewaluacji poprzez inspekcje związane z władzami oświatowymi wyższego szczebla – odpowiednio rząd, landy lub rejony autonomiczne. W niektórych krajach odpowiedniki kuratoriów mają dużą autonomię (w Holandii i Zjednoczonym Królestwie), pozostają jednak odpowiedzialne przed ministerstwem edukacji (w Hiszpanii i Szkocji) lub parlamentem (w Anglii i Walii). Wizytacje mogą być sprzężone z ewaluacją przeprowadzaną przez władze lokalne, tak jak w Czechach i Zjednoczonym Królestwie (Anglii).

W niektórych krajach organy, które przeprowadzają ewaluację, są odpowiedzialne przed władzami zdecentralizowanymi. Odnosi się to między innymi do Francji, Austrii czy Polski. Inspektoraty, które są prowadzone przez władze oświatowe najwyższego szczebla, mają również biura funkcjonujące na poziomach regionalnych, na przykład na poziomie *académie* we Francji. W Austrii, chociaż inspektorat jest departamentem Ministerstwa Edukacji, Nauki i Kultury, wizytatorzy są związani z federalnymi władzami szkolnymi w prowincjach *Bezirksschulräte* (*district school board*), *Landesschulräte* (*province school board*) i pracują pod jurysdykcją *Landesschulrat*, który jest odpowiedzialny za organizację szkolnych wizytacji w każdym z dziewięciu *Länder*. W Polsce **kuratorzy** są odpowiedzialni za wizytowanie szkół w każdym województwie. Wprowadzają w życie zarządzenia Ministerstwa Edukacji, ale raport kierują do wojewody, który zdaje sprawozdanie premierowi.

## KTO PRZEPROWADZA EWALUACJĘ?

Na poziomie szkoły ewaluacja wewnętrzna może być przeprowadzana przez jednego nauczyciela lub też grupę nauczycieli, przez innych członków personelu szkoły, przez dyrektora szkoły, jak również inne osoby administrujące

szkołą, lub przez specjalną osobę zatrudnioną przez szkołę na stanowisku ewaluatora. Pracownicy szkoły mogą przeprowadzać ewaluację samodzielnie lub też korzystać z pomocy zewnętrznych doradców, instytucji państwowych oraz władz oświatowych. Szkoły same rozwinęły narzędzia i metodologie umożliwiające im niezależne przeprowadzanie ewaluacji dotyczącej jakości edukacji.

Ewaluacja zewnętrzna szkoły może być przeprowadzana przez okręgi szkolne, ministerstwo edukacji, zawodowych ewaluatorów, okręgowe/stanowe/narodowe departamenty do spraw ewaluacji. Mogą jej dokonywać również niezależni specjaliści w dziedzinie ewaluacji (na Węgrzech) lub firmy ewaluacyjne, powoływane przez same szkoły lub też organy prowadzące. Wymagania co do ewaluacji szkoły, a także kryteria dotyczące ich prowadzenia, którymi wizytator szkolny może się kierować, mogą pochodzić ze szczebla administracji centralnej lub niższych szczebli, takich jak biura regionalne lub okręgi miejskie.

Najważniejszą funkcją przeprowadzania ewaluacji zewnętrznej jest stanie na straży odpowiedzialności publicznej w edukacji. Wizytatorzy ewaluatorzy dostarczają opinii na temat mocnych i słabych stron szkoły, wizytacje te mogą być również mechanizmem napędowym pomagającym w ulepszaniu szkoły. Tradycyjnie rozwinęły się dwa nurty prowadzenia ewaluacji. Przykład pierwszego możemy zaobserwować w Zjednoczonym Królestwie – koncentruje się on na instytucyjnej jakości, jaką reprezentuje szkoła jako całość. Nurt drugi, obecny we Francji, charakteryzuje się zainteresowaniem jakością pracy nauczycieli. Poza tymi dwoma głównymi schematami (to znaczy inspekcją całej szkoły z jednej strony i inspekcją nauczycieli i dyrekcji z drugiej), odrębnemu inspektoratowi powierza się również inne zadania, takie jak inspekcje tematyczne, badanie wybranej gałęzi nauki, nadzorowanie przebiegu testów i egzaminów oraz bieżących szkoleń, czy też zbieranie danych dotyczących systemu edukacji.

## JAK ZOSTAĆ INSPEKTOREM DO SPRAW EWALUACJI?

W większości krajów od kandydatów na inspektora wymaga się doświadczenia w edukacji lub nauczaniu. Zazwyczaj jest konieczne, aby kandydaci posiadali kwalifikacje nauczycielskie na tym poziomie edukacji, na którym zamierzają przeprowadzać ewaluację. W Niemczech członek grupy odpowiedzialnej za nadzorowanie w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (*Schulaufsichtsbeamter*) ma obowiązek okazania posiadanych kwalifikacji umożliwiających nauczanie w szkole na danym poziomie, a także musi

mieć kilkuletnie doświadczenie nauczycielskie. W krajach, w których wymaga się kwalifikacji nauczycielskich, kandydaci muszą również przepracować kilka lat na stanowisku nauczycielskim: na przykład ośmiu lat doświadczenia wymaga się na Słowacji, dziesięciu lat – we francuskich środowiskach na terenie Belgii oraz w Grecji.

Jeśli nie istnieje narodowy instytut nadzoru, inspekcje przeprowadza się pod nadzorem organu prowadzącego na poziomie lokalnym. W niektórych przypadkach do organu prowadzącego należy ustalenie własnych kryteriów dotyczących wizytowania (Dania, Węgry). Na Węgrzech inspekcje są przeprowadzane przez niezależnych ekspertów do spraw edukacji publicznej, którzy figurują w spisie ekspertów (Országos Szakértői Jegyzék). Znalazienie się w nim musi być poprzedzone aplikacją i następuje po spełnieniu kilku podstawowych kryteriów (posiadanie kwalifikacji nauczycielskich i doświadczenia w nauczaniu i wychowaniu).

W krajach, w których formalnie nie wymaga się kwalifikacji nauczycielskich, zazwyczaj konieczne jest posiadanie odpowiedniego stopnia naukowego lub doświadczenia zawodowego w prowadzeniu szkoleń lub w doradztwie. W Anglii wykształcenie w pożądanym kierunku i/lub odpowiedni zestaw kwalifikacji zawodowych (nauczanie, szkolenie, nadzór, doradztwo) są wymagane w celu prowadzenia inspekcji z ramienia Ofstedu. W Holandii, chociaż nie ma określonych specjalnych wymagań, preferuje się kandydatów mających doświadczenie w sektorach, którymi mieliby się zajmować.

Czasami może być również wymagane doświadczenie w zarządzaniu szkołą lub specjalizacja w ewaluacji. W Niemczech wizytatorzy zazwyczaj muszą mieć paroletnie doświadczenie na stanowisku dyrektora lub na innym kierowniczym stanowisku w ośrodku szkolącym nauczycieli. W Polsce przy przyjmowaniu na stanowisko wizytatora wymaga się minimum sześciu lat zatrudnienia na stanowisku nauczycielskim i ukończenia kursu doskonalenia zawodowego dotyczącego administracji i zarządzania w oświacie, lub przynajmniej dwóch lat doświadczenia na stanowisku kierowniczym w szkole. Podobnie w skład wszystkich zespołów inspektorów w Czechach musi wchodzić jeden kontroler, czyli inspektor wyspecjalizowany w zarządzaniu zasobami i administracją. Kontroler musi posiadać wykształcenie prawnicze lub ekonomiczne i mieć co najmniej pięć lat doświadczenia zawodowego w edukacji. W Nowej Zelandii, aby dołączyć do Biura Kontroli Edukacyjnej (Education Review Office, ERO) kwalifikacje nauczycielskie nie są formalnie wymagane, należy natomiast posiadać wcześniejsze doświadczenie w zarządzaniu.

Chociaż od inspektorów zwykle wymaga się dokonania oceny zadań zarówno edukacyjnych, jak i administracyjnych, żaden kraj formalnie nie żąda posiadania kwalifikacji związanych z zarządzaniem lub administracją czy biznesem.

Poza doświadczeniem w edukacji lub zarządzaniu, przy wyborze na stanowisko ewaluatora zewnętrznego poleca się, aby brać pod uwagę społeczne czy raczej specyficzne umiejętności kandydata. Duże znaczenie mają zdolności analityczne. Większość państw kładzie nacisk na znajomość przepisów prawnych. W krajach wielojęzycznych kandydaci muszą posiadać znajomość specyfiki społeczności kulturowych, co ma na celu ułatwienie kontaktów. W Hiszpanii inspektorzy muszą znać drugi język, urzędowy dla danego regionu autonomicznego. W Czechach od inspektorów wymaga się znajomości podstaw pracy z komputerem.

W znacznej większości krajów ewaluatorami zewnętrznymi są pracownicy urzędowi na stałe zatrudnieni przez centralne (regionalne) władze, którzy są odpowiedzialni za przeprowadzenie ewaluacji zewnętrznej. W krajach oferujących urzędnikom status ewaluatorów od kandydatów wymaga się spełnienia określonych kryteriów: zazwyczaj muszą oni posiadać stopień naukowy, ukończyć specjalistyczny kurs, pomyślnie zdać egzamin konkursowy oraz przejść okres próbny. Kraje, które powierzyły zadanie zewnętrznej ewaluacji niezależnym ekspertom, zdają się nie wymagać od kandydatów wszystkich tych kwalifikacji, jeśli udowodnią oni posiadanie umiejętności niezbędnych przy rozwiązywaniu problemów dotyczących edukacji czy zarządzania. Odnosi się to na przykład do Danii (dla niezależnych inspektorów i zawodowych inspektorów), Islandii i Węgier. W Anglii i Walii istnieje system zlecania przeprowadzenia inspekcji szkół. Ofsted i Estyn są odpowiedzialne za zarządzanie systemem wizytowania szkół, zgodnie z którym inspekcje są przeprowadzane przez niezależnych inspektorów zatrudnionych przez usługodawców w zakresie prowadzenia inspekcji. Są to organizacje komercyjne lub lokalne władze oświatowe (*local education authorities* – LEAs) stające do przetargów dotyczących przeprowadzania inspekcji. Ich praca nadzorowana jest przez Her Majesty's Inspectors (HMI), stałych pracowników Ofsted i Estyn.

Inspektorzy są zazwyczaj wyłaniany na podstawie egzaminu konkursowego. Rozmowa kwalifikacyjna z komitetem egzaminującym jest również standardową procedurą rekrutacji. W niektórych krajach jest przeprowadzany także sprawdzian z umiejętności nauczania. We Francji i we wspólnotach francuskich i flamandzkich w Belgii w ramach kwalifikacji wstępnej jest organizowany pisemny test, po którym następuje egzamin ustny. W Hiszpanii

egzamin konkursowy składa się z trzech różnych części oceniających kandydata pod względem znajomości metod nauczania, kwestii administracyjnych i prawnych związanych z edukacją, jak również posługiwania się odpowiednimi technikami przeprowadzania inspekcji.

W niektórych krajach zatrudnienie w inspektoracie jest ogólnodostępne, ponieważ brane są pod uwagę osoby spoza środowiska nauczycieli i kadry zarządzającej. Tak jest w Portugalii, Anglii, Holandii i w Czechach. W Szwecji inspektorzy są zatrudniani przez jednostki samorządowe głównie spośród nauczycieli i trenerów nauczycielskich, ale mogą to być również osoby związane zawodowo z innymi obszarami, takimi jak lokalne władze czy urzędy. W Szkocji inspektorzy z doświadczeniem w pracy socjalnej, sądownictwie dla nieletnich lub opiece zdrowotnej dołączyli ostatnio do grona HMI, aby prowadzić inspekcję usług adresowanych do dzieci.

## **GDZIE JEST PROWADZONA EWALUACJA?**

Sektor publiczny i prywatny zazwyczaj są poddawane tym samym kryteriom ewaluacji. Charakter i okresowość szkolnej ewaluacji różnią się w zależności od tego, czy bierzemy pod uwagę szkołę podstawową czy średnią. Dwie trzecie państw OECD posiada przepisy mówiące o potrzebie regularnych kontroli w gimnazjach. W niewiele mniejszej liczbie krajów przepisy mówią o obowiązku przeprowadzania przez szkoły okresowej wewnętrznej ewaluacji. Prawie połowa państw OECD posiada oba te przepisy w celu prowadzenia ewaluacji działań szkoły. Dwie trzecie państw OECD organizuje okresowe, ustandaryzowane oceny uczniów, aby w ten sposób ewoluować ich działania. W połowie państw OECD przeprowadza się także krajowe egzaminy gimnazjalne. W większości krajów OECD szkoły są poddawane regularnym kontrolom (w Australii, wspólnocie flamandzkiej w Belgii, w Czechach, Wielkiej Brytanii, we Francji, w Niemczech, Grecji, Islandii, Irlandii, Korei Południowej, Luksemburgu, Meksyku, Holandii, Portugalii, Hiszpanii, Szwecji, Szwajcarii i Turcji). Regularna autoewaluacja szkół odbywa się w Australii, Danii, Wielkiej Brytanii, we Francji, w Niemczech, Grecji, na Węgrzech, Islandii, Irlandii, Japonii, Korei, Luksemburgu, Holandii, Nowej Zelandii, Norwegii, Portugalii, Hiszpanii i Szwecji.

Kilka państw nie posiada uporządkowanego systemu ewaluacji szkół. Na przykład we Włoszech szkoły nie są odpowiedzialne przed konkretnym orga-



nem (z wyjątkiem kontroli prawidłowości administracyjnych i finansowych, które są przeprowadzane przez odrębnych audytorów), ale są mocno zachęcane do przeprowadzania autoewaluacji.

## JAKIE NARZĘDZIA SĄ STOSOWANE W EWALUACJI?

Ewaluatorzy zewnętrzni mają do dyspozycji szeroki wachlarz narzędzi. Obserwacja przebiegu lekcji jest typowa dla tych systemów, które opierają się na inspektoratach. Metoda obserwacji nie jest zazwyczaj formalnie określona. Wywiady są również często stosowane przez wszystkie organy przeprowadzające inspekcje. Dotyczy to wywiadów ze szkolnymi menedżerami i pojedynczymi nauczycielami lub grupami nauczycieli. Wywiady z rodzicami przeprowadza się w Anglii, we wspólnocie flamandzkiej w Belgii, w Holandii, Szkocji i w Czechach. W Irlandii rodzice są proszeni o radę jako reprezentanci organu zarządzającego. W niektórych krajach, takich jak Anglia, Szkocja, Czechy, Holandia i wspólnota flamandzka w Belgii, przeprowadza się również rozmowy z uczniami lub ich reprezentantami.

W większości krajów używa się kwestionariuszy. W Anglii, we wspólnocie flamandzkiej w Belgii, w Holandii, Portugalii i Szkocji zarządzający szkołą wypełniają ankiety podczas fazy przygotowawczej. W Szkocji nauczyciele i kierownicy również po inspekcji wypełniają ankietę, w której mogą wyrazić swoje opinie na temat przebiegu inspekcji. W niektórych krajach rodzice i uczniowie są proszeni o wypełnianie ankiet podczas zbierania danych. Ten rodzaj ich zaangażowania jest wykorzystywany szczególnie dla celów ewaluacji wewnętrznej. W Norwegii rodzice mogą również być członkami grup stworzonych specjalnie w celu przeprowadzania ewaluacji wewnętrznej. W Szkocji rodziców prosi się o wyrażenie opinii na temat priorytetów dotyczących poprawy jakości.

Korzystanie z danych na temat wyników testów dla celów inspekcji wszędzie jest równie częste. W niektórych krajach, gdzie istnieją pewne formy egzaminów zewnętrznych, inspektoraty wykorzystują wyniki w celu porównania rezultatów szkół ze średnią krajową, określonymi standardami czy celami zakładanymi do osiągnięcia. W niektórych krajach, jak na przykład w Irlandii, inspektorat nie uwzględnia wyników egzaminów podczas całościowej inspekcji lub dla celów rankingowych. Wyniki wykorzystuje się wyłącznie w krajowych sondażach. Podczas inspekcji inspektorzy mogą się posłużyć własnym

testem lub skorzystać z wyników testów opracowanych przez szkołę. Na przykład w Szkocji inspektorat opracowuje swój własny test skierowany do uczniów szkoły podstawowej i ponadpodstawowej aż do 14 roku życia. W szkołach średnich rezultaty centralnego testowania są używane do porównania osiągnięć szkolnych, a nawet jako środki do autoewaluacji. Podobnie jest w Anglii, gdzie istnieje bardzo rozbudowany system zewnętrznego i centralnego testowania na różnych etapach edukacji. Tych danych inspektorat w Anglii używa podczas opracowywania rankingu szkół.

## I CO Z TEGO WYNIKA?

Wyniki ewaluacji mogą być wykorzystane do budowania systemu odpowiedzialności edukacyjnej (włączając nagrody i kary) oraz tworzenia mechanizmów rynkowych (poprzez publikację wyników szkoły i wybór dokonywany przez rodziców) podczas podziału środków. Konsekwencje dla szkół płynące z zewnętrznej ewaluacji różnią się w zależności od kraju: szkoła może otrzymywać nieformalne zalecenia (na przykład w Irlandii, Islandii), tracić uznanie bądź finansowanie (na przykład wśród flamandzkiej społeczności Belgii, w Czechach), lub podlegać specjalnemu nadzorowi. Konsekwencje mogą również się wiązać z zamknięciem szkoły bądź nałożeniem kar finansowych, jak również jej nagradzaniem bądź nagradzaniem wybranych członków rady pedagogicznej. W niektórych krajach, jak na przykład w Holandii i Wielkiej Brytanii, jawność/odpowiedzialność jest rozwijana bardziej poprzez wzmacnianie kontroli konsumenckiej (tabele rankingowe, przewodniki po szkołach) niż przez środki (kary i nagrody) stosowane przez wyższe poziomy administracyjne. Specjalne wsparcie można kierować do szkół będących w szczególnie trudnej sytuacji. Uważa się, że ewaluacja szkoły ma znaczący wpływ na pomoc kierowaną do nauczycieli, która z kolei ma na celu poprawę ich umiejętności nauczania, tak jak ma to miejsce w Australii, Czechach, Anglii, Meksyku i Turcji.

Jeśli działania szkół są uznane za niewystarczające, można rozpocząć postępowanie dyscyplinarne. Konsekwencje w systemie odpowiedzialności edukacyjnej mogą obejmować zamknięcie szkoły, utratę statusu bądź nałożenie kar finansowych na szkołę lub na członków rady pedagogicznej. Na przykład w Czechach wykrycie niepowodzeń oraz rażących zaniedbań może spowodować podjęcie decyzji przez Główny Inspektorat Szkolny o wyłączeniu szko-

ły z państwowego sektora szkolnego. W takim wypadku szkoła otrzymuje zakaz dalszej działalności publicznej oraz traci upoważnienie do wydawania państwowych certyfikatów. Podobnie w Holandii, jeśli inspektorat wykryje poważne wady, dostarcza raport z inspekcji dotyczącej danej szkoły ministerstwu, które podejmuje odpowiednie kroki. Ministerstwo może zdecydować o podjęciu działań administracyjnych, włączając kary, takie jak cięcia finansowe. W Stanach Zjednoczonych, w celu ujednoczenia działań co do oceny wyników, kary za powtarzające się zaniedbania są we wszystkich stanach ustalane na podstawie ustawy „Nie pozostawmy żadnego dziecka” (No Child Left Behind Act of 2001, NCLB). Szkoły muszą ponieść konsekwencje, jeśli nawet jednej kształconej przez nie podgrupie uczniów nie uda się osiągnąć celów określonych przez stan, nazwanych celami właściwego rocznego rozwoju (*adequate yearly progress* – AYP). Jeśli szkołom nie uda się osiągnąć właściwego rocznego rozwoju przez dwa kolejne lata, okręg odpowiedzialny za ich działalność musi podjąć działania poprawiające pracę szkoły oraz dać możliwość uczniom przeniesienia się do innej placówki. Dalej prawo nakazuje podjęcie odpowiednich działań przez szkoły, które nie realizują właściwego rocznego rozwoju przez kolejne trzy lata (US Department of Education, 2002). Poza wynikającymi z NCLB karami, dwie trzecie odrębnych, stanowych systemów oświatowych posiada swoje własne, uzupełniające zasady karania niezmiernie słabo działających szkół. Ogólnie uważa się, że ewaluacja szkoły ma silny wpływ na finanse szkolne zwłaszcza we wspólnocie flamandzkiej w Belgii oraz w Szwecji, na przydzielanie nagród bądź kar finansowych szkołom – we wspólnocie flamandzkiej w Belgii, na wynagrodzenia i premie otrzymywane przez nauczycieli – w Czechach, oraz na prawdopodobieństwo zamknięcia szkół – we wspólnocie flamandzkiej w Belgii, w Czechach i Anglii.

## WSPÓLNA SPRAWA

W odpowiedzi na żądania wysokiej jakości edukacji, coraz większy nacisk kładzie się na wszechstronne systemy ewaluacji szkół. Istnieje ogólna zgoda co do potrzeby sprecyzowania głównych zamierzeń ewaluacji oraz wagi zaangażowania szerokiej grupy interesariuszy w tworzenie i wdrażanie procesu ewaluacji. Aby ewaluacja przynosiła pożądane rezultaty, musi być zaakceptowana przez osoby jej poddawane, których stanowiska i uwagi powinny być brane pod uwagę podczas realizacji całego procesu.



LESZEK KORPOROWICZ

## INTERAKCYJNA MISJA EWALUACJI

*Dostrzeżenie społecznej dynamiki procesu ewaluacyjnego stanowi jedno z najistotniejszych wyzwań, jakie stoją zarówno przed ewaluatorem, jak i przed użytkownikami ewaluacji. Od odpowiedzi na to wyzwanie zależy jej rzeczywisty sens oraz charakter stojących przed nią zagrożeń. Nader łatwo uczynić z niej bowiem technokratyczny instrument represywnie pojętej i wyalienowanej społecznie kontroli.*

## EWALUACJA JAKO ZAPROSZENIE DO ROZWOJU

Gdy w czasie wielu debat, czasem sporów i kontrowersji wokół istoty, funkcji i zastosowań badań ewaluacyjnych gubiono już poczucie jej celu, Helen Simons, jedna z najbardziej twórczych współczesnych brytyjskich ewaluatorek o ogromnym międzynarodowym, ale i międzykulturowym doświadczeniu, przypominała, że ewaluacja to nade wszystko „zaproszenie do rozwoju”<sup>1</sup>. Pojęcie zaproszenia dobrze oddaje charakter ewentualnych działań, badań czy refleksji. Można go bowiem nie przyjąć, zawiera ono w sobie dozę koniecznej akceptacji, bez której dalsze kroki pozostają jedynie wymuszone, pełne rezerwy, niechęci, nieporozumień, złej woli, a nawet destrukcji. Element dobrowolności wyznacza jednocześnie pewien stan świadomości, który jest komponentem działań ewaluacyjnych. W literaturze przedmiotu odnosimy ten element do stanu **kultury ewaluacyjnej**, która w warunkach polskich ciągle jest w procesie tworzenia, dojrzewania, a nade wszystko zdobywania swojego miejsca w kulturze pedagogicznej, organizacyjnej, politycznej i środowiskowej wielu obszarów działań społecznych i gospodarczych. Element dobrowolności zapobiega jednocześnie dość skutecznym mechanizmom obronnym ewaluowanych, ale

---

<sup>1</sup> H. Simons, *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, The Falmer Press, London 1987.

także przymuszonych do tej roli ewaluatorów. Oznacza jednocześnie, iż nie będą oni pozbawiać ewaluacji jej tożsamości, nie będą zamieniać jej na coś innego, jak na przykład kontrolę, audyt i nie sprowadzą jej także do restrykcyjnego nadzoru. Jakakolwiek próba „siłowego” użycia ewaluacji w organizacjach uczących się, a więc przede wszystkim instytucjach edukacyjnych wszelkich szczebli, może doprowadzić do załamania nie tylko ewaluacji, ale także innych działań bezpośrednio z nią powiązanych. Moment, a przede wszystkim **motyw** odwołania się i wykorzystania ewaluacji można więc uznać za jeden z najistotniejszych dla możliwości wykorzystania jej potencjalnych i realnych możliwości, pamiętając, iż nie ma czegoś równie dysfunkcjonalnego, jak źle rozumiana, a następnie realizowana ewaluacja. Świadczy o tym nie tylko zagraniczne, ale również i polskie doświadczenie wdrażania różnych strategii ewaluacji w system edukacji, a także i administracji państwowej oraz samorządowej, szczególnie po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej. Wszelkie próby naciągania ewaluacji na działania do niej podobne, jak inspekcja, akredytacja, audyt, czy nawet jej komponenty, jak pomiar edukacyjny, badania socjograficzne, eksperckie, lub monitorujące, niszczą jej tożsamość, która pomimo różnych faz i generacji kształtowania zdołała się wyrazić w wielu fundamentalnych pracach o charakterze teoretycznym, edukacyjnym, ilustracyjnym i wdrożeniowym.

Drugie z pojęć, jakich użyła Helen Simons, mówiąc o ewaluacji jako o zaproszeniu do **rozwoju**, jest również istotne, gdyż odróżnia się od takich pojęć jak „wzrost”, „efektywność”, „skuteczność”, a nawet „adekwatność”. Pojęcie rozwoju odwołuje się do zasady zintegrowania, zrównoważenia, wielofunkcyjności, integralności, nie eliminując przy tym, co ważne, elementów przesilen, dylematów, przewartościowań, tego, co wybitny polski uczoney o międzynarodowym autorytecie, Kazimierz Dąbrowski, nazwał dezintegracją pozytywną<sup>2</sup>, a Józef Koziński – transgresją<sup>3</sup>. Odwołanie się do pojęcia rozwoju wskazuje więc, że nie tylko komponenty ilościowe, ale przede wszystkim jakościowe będą brane pod uwagę przy dokonywaniu wartościowania i badaniu kierunku możliwych przekształceń, udoskonaleń czy nawet reform. Perspektywa rozwojowa oznacza także, iż ewaluacja zawiera w sobie komponent myślenia **dynamicznego, prospektywnego i interaktywnego**. To ostatnie implikuje z kolei znaczący stopień uspołecznienia procedur badawczych w fazie planistycznej, następnie w fazie realizacji, analizy, wnioskowania i wdrażania konkretnych

<sup>2</sup> K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, PIW, Warszawa 1979.

<sup>3</sup> J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, wyd. II, Warszawa 2002.

działań. Procedury ewaluacyjne mają więc w samej swojej istocie, szczególnie po spopularyzowaniu tak zwanej ewaluacji demokratycznej i dialogicznej, a następnie ewaluacji czwartej generacji, sens dialogiczny, stymulują różne postacie dyskursu, otwierają na możliwości wzajemnego uczenia się, komunikacji i stymulują funkcje animacyjne całego przedsięwzięcia. Funkcje badawcze są tu więc tylko ich aspektem, a uwolnione potencjały społeczne, kulturowe i ludzkie są integralną konsekwencją całego działania. Docenienie tych aspektów jest jednym z wyzwań współczesnej kultury ewaluacyjnej, które mogą być także wyeksponowane w procedurach ewaluacyjnych skorelowanych z procedurami nadzoru.

Interakcyjny walor ewaluacji, który jest jednocześnie istotą jej rozwojowego ukierunkowania, zawiera się włączeniu i efektywnym sprzężeniu trzech komponentów każdego strategicznie zaplanowanego działania:

Tymi komponentami są:

- **zasoby** (materialne, organizacyjne, społeczne, kulturowe, mentalne);
- **kompetencje** (posiadana przez ludzi wiedza, ale i umiejętności oraz postawy);
- **procesy** (które stanowią o możliwościach i sposobach użycia poprzednich komponentów w spójnym i celowym działaniu).

Komponenty te są w wielu miejscach ściśle powiązane. Na przykład kompetencje stanowią w pewnym zakresie rodzaj zasobów, podobnie jak procesy, które umiejętnie rozpoznane lub zaangażowane mogą być użyte do osiągnięcia zaplanowanych celów jako swoisty rodzaj instrumentalnych wartości i stymulatorów. Umiejętność ich łączenia staje się kluczową wartością wyłaniającą się **społeczeństw synergii**, dla których ewaluacja jest strategią świadomego i bardzo systemowego wsparcia. Podnosi ona poziom realizacji zarówno bieżących, jak i przyszłych potrzeb diagnozowania, następnie koordynacji, informacyjnych przepływów, wyznacza poziom optymalizacji bardzo parametryzowanych współcześnie i racjonalizowanych działań, w tym także na poziomie każdej konkretnej organizacji, szkoły czy instytucji. Łączenie to wymaga jednak nie tylko uświadomienia interakcyjnej roli ewaluacji, ale także konkretnych jej wdrożeń, które przyjmują taką właśnie rolę, stając się same w sobie istotnym czynnikiem rozwojowo zorientowanych zjawisk synergii. Taka funkcja ewaluacji wynika z faktu, iż jest ona czymś znacznie więcej niż jedynie pomiarem parametrów skuteczności, a nawet jakości działań. Jest ona bowiem **refleksyjnym rozpoznawaniem wartości konkretnego**

**działania lub obiektu na podstawie przyjętej metody i kryteriów, w wyniku uspołecznionego procesu, którego celem jest jego poznanie, zrozumienie i rozwój.**

Ewaluacja staje się interakcyjnym stymulatorem synergii zasobów, kompetencji i procesów poprzez:

- **identyfikację zasobów** w wyniku rozwoju refleksji nad realizowanymi przez podjęte działania wartościami, celami i kryteriami ich oceny;
- **profilowanie kompetencji**, a więc wiedzy, umiejętności i postaw koniecznych do zaistnienia w realizacji ewaluowanego działania poprzez refleksję i analizę każdej z jego faz;
- **animowanie procesu** systemowej, holistycznie zorientowanej analizy nad przesłankami, warunkami realizacji i wdrożenia zaplanowanego działania, włączając w proces ewaluacyjny procedury jego uspołecznienia.

Takie animacyjne rozumienie ewaluacji jest wynikiem jej doświadczeń w niemal stuletniej jej historii, w której orientacje czysto technokratyczne były zastępowane orientacjami angażującymi jej procedury demokratyzacji. To one właśnie mogą stanowić nie tylko wąsko rozumianą taktykę pomiaru skuteczności i efektywności ewaluowanych działań, ale także szerzej pomyślaną, zorganizowaną metodycznie procedurę odnoszenia wartości i celu podejmowanych projektów do strategii działań instytucjonalnych, do uczestniczących w ich realizacjach grup oraz procesów ich społecznego zaistnienia. Historia uspołeczniania procedur ewaluacyjnych pojętych jako elementy stymulowania zmian świadomości społecznej i organizacyjnej jest już dobrze opisana i w warunkach polskich może służyć niemal jako zasób gotowych ustaleń, przemyśleń, a nawet sposobów działania<sup>4</sup>.

## SPOŁECZNA HISTORIA EWALUACJI

Sam termin, jak również praktyka działań ewaluacyjnych są znane już od dawna, szczególnie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, gdzie funkcjonują w sposób zinstytucjonalizowany od lat 30. XX wieku, daleko wybiegając poza obszary edukacji<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> L. Korporowicz, *Interakcyjne aspekty procesu ewaluacyjnego*, [w:] *Środowisko i warsztat ewaluacji*, red. A. Haber, M. Szałaj, PARP, Warszawa 2008.

<sup>5</sup> N. Norris, *Understanding Educational Evaluation*, CARE University of East Anglia, Kogan Page, London 1990.



W kontekście istniejących w Polsce działań i polemik ewaluacyjnych niemal konieczne staje się podkreślenie, iż niezbywalnym i niezaprzeczalnym rdzeniem samego pojęcia ewaluacji jest właśnie kategoria wartości (*value*), która nader często, choć niezbyt świadomie, jest zastępowana i mylona z innymi, takimi jak na przykład; „szacowanie”, „mierzenie”, czy choćby „ocena”, nie wspominając o innych bliskich ewaluacji strategiach, jak monitorowanie i audyt, które upowszechniają się z aplikacją zachodnich systemów zarządzania. Jeszcze mniej zasadne jest częste zastępowanie badań ewaluacyjnych ekspertyzą lub prognozą dokonywaną na rzecz ewaluacji działań realizowanych w ramach funduszy strukturalnych. Ewaluacja pojęta jako systematyczne badanie wartości programów i strategii społecznych staje się, jak wspomniałem już wcześniej, procedurą, ale i **dyskursem, dialogiem i negocjacją**. Dzieje się tak już w momencie projektowania jej podstawowych elementów, jakimi są nie tylko zasadniczy obiekt, ale i kluczowe pytania o ewaluację, jej kryteria, cele, odbiorców oraz sposoby zastosowania<sup>6</sup>. Może to w pełni dotyczyć procedur ewaluacyjnych na rzecz nadzoru w systemie edukacji, choć wymaga uspołecznienia wielu jego elementów. Dostrzeżenie społecznej dynamiki procesu ewaluacyjnego stanowi jedno z najistotniejszych wyzwań, jakie stoją zarówno przed ewaluatorem, jak i przed użytkownikami ewaluacji. Od odpowiedzi na to wyzwanie zależy jej rzeczywisty sens oraz charakter stojących przed nią zagrożeń. Nader łatwo uczynić z niej bowiem technokratyczny instrument represywnie pojętej i wyalienowanej społecznie kontroli<sup>7</sup>.

Tak pojmowana ewaluacja jest oczywiście czymś innym niż kojarzony z nią często, szczególnie w środowiskach edukacyjnych, **pomiar dydaktyczny**, do którego może się odwoływać, wkomponowywać w różne elementy projektu ewaluacji, ale na którym nie poprzestaje. Decyzja określająca przedmiot, zakres i technikę pomiaru wyłania się bowiem w określonej fazie procedur ewaluacyjnych i jest rezultatem poprzedzającej ją debaty, stanowiącej element społecznej racjonalizacji strategii ewaluacyjnych. Zasadniczo nie powinno to rodzić konfliktu pomiędzy specjalistami w dziedzinie technik pomiaru a uspołecznioną procedurą ewaluacji. Ekspertcy w dziedzinie pomiaru mogą bowiem uwzględniać rezultaty wcześniejszych faz debaty ewaluacyjnej dotyczące konkretnych celów całościowo rozumianej ewaluacji. Problem ten pojawia się natomiast, gdy zainteresowania specjalistów w dziedzinie pomiaru i możliwości technik pomiarowych pretendują do ustalania celów ewaluacji, zawierając

<sup>6</sup> Ewaluacja *ex-post*. Teoria i praktyka badawcza, red. A. Haber, PARP, Warszawa 2007.

<sup>7</sup> M. Scriven, *Evaluation Thesaurus*, Sage Publ., Newbury Park, London, New Delhi 1991.

swoim kompetencjom i samodzielnie określając swoją rolę. Mamy wówczas do czynienia ze zderzeniem różnie pojmowanej „racjonalności” postępowania ewaluacyjnego, w którym inaczej jest postrzegana jego „rozumność”, ale także zasadnicze cele oraz miejsce w całokształcie procesów decyzyjnych. Obecnie wszystko wskazuje, że ten etap mamy już za sobą i wspomniana powyżej synergia nie tylko zasobów, kompetencji i procesów, ale także doświadczeń jest w pełni możliwa. Społeczne funkcje ewaluacji, szanse na rzeczywiste uwe wnętrzenie jej rezultatów oraz na stymulację procesów autorefleksyjnych rosną wraz ze stopniem włączenia zainteresowanych stron oraz samych ewaluowanych w uspołecznioną fazę planowania.

Ewaluacja nie powinna też być utożsamiana z popularnym w Polsce, na skutek upowszechnienia wiedzy o TQM, „mierzeniem jakości”. Wydaje się, że nie ma żadnego rozsądnego i dającego się obronić argumentu, dla którego warto poszerzać słowo „mierzenie” poza jego semantyczne granice, a więc na sytuacje, w których niczego już nie mierzymy. Badanie, analiza i opis jakości mogą się posługiwać różnymi technikami, w tym od dawna znanymi w naukach społecznych technikami jakościowymi. Nie wydaje się uzasadnione, aby z nich zrezygnować w czasach poszukiwania strategii integralnych, wzajemnie się dopełniających i weryfikujących, nawet jeśli w pewnych sytuacjach badawczych trudno porównywalnych. Ewaluacja może się posługiwać wszystkimi rodzajami metod, choć w różnych proporcjach i dla różnych celów, mieszcząc się w obszarze badań nad jakością, do których nie powinna wszak być redukowana<sup>8</sup>.

Warto także pamiętać, iż zupełnie dopuszczalnym i wartościowym celem ewaluacji nie musi być ani „zmierzenie”, ani „pomiar” wybranego zjawiska, umiejętności czy procesu. Nie musi być nim nawet najczęściej praktykowane określenie skuteczności lub efektywności ewaluowanego programu. Nie zawsze więc ewaluacja jest projektowana, aby wywrzeć wymierny i doraźny wpływ na procesy decyzyjne<sup>9</sup>. **Ujawnienie i zrozumienie** ewaluowanej rzeczywistości może być jednym z akceptowanych celów działań ewaluacyjnych. Realizacja tego celu może mieć wielki wpływ na świadomość decydentów, ale także na uczestników ewaluowanego programu i pośrednio okazać się czynnikiem istotnie wpływającym na całą serię decyzji, choć w sposób trudny do pre-

---

<sup>8</sup> *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997; *Ewaluacja w szkole*, red. H. Mizerek przy współpracy A. Hildebrandt, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997; M. Scriven, *op.cit.*

<sup>9</sup> H. Simons, *op.cit.*; K. Aspinwall, *Leading the Learning School. Developing Your School and Its People*, Lemos and Crame, London 1998; C. Weiss, *Evaluation*, Prentice Hall, Inc., Harvard University, New Jersey 1998.

czyjnego uchwycenia<sup>10</sup>. Wszystkie te uzupełnienia nie są przy tym pomniejszeniem wartości badań parametrycznych, i tak na ogół niezwykle trudnych, obarczonych dużym marginesem umowności i poddanych także różnym formom uspołecznienia.

W tym właśnie sensie ewaluator może spełniać rolę medium, ukazując, oświetlając lub wręcz wyzwalając istotną społecznie wiedzę, wspomagając procesy **zmiany społecznej**, inicjując innowacje lub jedynie racjonalizując konkretne procedury<sup>11</sup>. Racjonalizacja ta może obejmować różne stopnie poszerzania typowej funkcji ewaluacji, jaka uformowała się jeszcze w latach 30. XX wieku i początkowo zmierzała jedynie do określenia relacji możliwie precyzyjnie zoperacjonalizowanych rezultatów konkretnego programu w stosunku do zakładanych w nim celów. Tak wąsko rozumiane zadania ewaluacji, które pojawiły się już w pracach Fredericka Taylora<sup>12</sup>, rozbudował Ralph Tyler, postulując konieczne uwzględnienie szerszej pojętych celów ewaluowanej instytucji jako ważnego kontekstu w realizacji programu<sup>13</sup>. Znacznie bardziej rewolucyjne zmiany i niemal przewrót w postrzeganiu funkcji i społecznej roli ewaluacji przyniosła konferencja zorganizowana w grudniu 1972 roku przez Churchill College w Cambridge, z udziałem ewaluatorów brytyjskich, amerykańskich, szwedzkich oraz przedstawicieli wielu urzędów i fundacji.

Najpełniejszym wyrazem przewartościowań oraz poważnej krytyki, z jaką spotkały się tradycyjne modele ewaluacji, jak również rodzajem manifestu była prezentowana w czasie konferencji praca Malcolma Parletta i Davida Hamiltona, zatytułowana *Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovative Programmes*<sup>14</sup>. Autorzy, podobnie jak wielu dyskutantów, odbierali w istocie wiele władzy ewaluatorom, podnosząc jednocześnie znaczenie ich społecznej roli, świadomości ich zachowań oraz obligując ich do:

- dialogu z różnymi audytoriami i uczestnikami procesu ewaluacyjnego;
- „oświetlania” złożoności ludzkich doświadczeń, jakie powstają w trakcie programu;

---

<sup>10</sup> N. Norris, *op.cit.*; J.M. Owen, *Program Evaluation*, Sage Publ., London 1999.

<sup>11</sup> L. Korporowicz, *Ewaluacja w reformie systemu edukacji*, „Polityka Społeczna” 1998, nr 9.

<sup>12</sup> F. Taylor, *The Principles of Scientific Management*, Harper and Bros, New York 1911.

<sup>13</sup> R. Tyler, E.R. Smith, *Appraising and Recording Students Progress*, Harper and Row, New York 1942.

<sup>14</sup> M. Parlett, D. Hamilton, *Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovative Programmes*, Centre for Research in Educational Sciences, University of Edinburgh, 1972.

- rozumiejącej analizy organizacyjnych, psychologicznych i kulturowych aspektów ewaluowanych działań i ewaluacji jako takiej, komunikatywności i interaktywności ze wszystkimi stronami i podmiotami ewaluacji.

Dyskusja wokół kryteriów ewaluacyjnych odsłania bardzo poważny, społeczny wymiar ewaluacji, który jest ignorowany przez ujęcia technokratyczne. Pojawiają się wówczas zasadnicze pytania o cel, przeznaczenie, użytkowników, formy oraz miejsce ewaluacji. Pytania te ujawniają wielość stanowisk, różnice interesów, odmienne wizje zastosowań ewaluacji. W ewaluacji technokratycznej odpowiedzi na te pytania padają w wąskim gremium tak zwanych specjalistów od ewaluacji i decydentów. Demokratyczne wizje ewaluacji podkreślają natomiast ten właśnie, newralgiczny moment **procesu ewaluacyjnego**. Stwarza on bowiem szanse na wykorzystanie fazy projektowania ewaluacji do pobudzenia dyskursu społecznego pomiędzy zainteresowanymi stronami, których w wypadku każdej uczelni jest bardzo wiele<sup>15</sup>.

Dyskurs ten trzeba zaliczyć do rezultatów ewaluacji, co obala powszechnie panujący stereotyp uznający jedynie raport ewaluacyjny za właściwy produkt procedur ewaluacyjnych. Dyskurs ów mieści się w pojęciu **procesu ewaluacyjnego**, który rozpoczyna się już w momencie planowania ewaluacji, a następnie przebiega poprzez operacyjną fazę projektowania, zbierania danych, ich analizy, poprzez fazę pisania raportu, jego upowszechniania i uwzględnienia wynikających z ewaluacji wniosków. Każda z tych faz ma swoją społeczną dynamikę, swoich „aktorów”, jest rozgrywana w konkretnym kontekście<sup>16</sup>.

Każda z faz generuje także właściwe dla siebie problemy etyczne. Są one elementem szeroko pojętej kultury ewaluacyjnej i określają szereg norm, które mają obowiązywać wszystkich uczestników procesu ewaluacyjnego. Ich uwzględnienie jest komponentem społecznego uprawomocnienia działań ewaluacyjnych i powodem wielu nieporozumień, a nawet konfliktów, rozbieżności oczekiwań, odmiennego postrzegania ról i w konsekwencji braku powodzenia wielu przedsięwzięć ewaluacyjnych. Dlatego też, szczególnie w warunkach ubogiej kultury ewaluacyjnej i wobec braku wiedzy o jej funkcjach, kluczowe znaczenie ma negocjowanie celów, przebieg i warunki realizacji ewaluacji. **Działania te mogą stanowić bardzo istotny element rozwoju społeczności skupionej wokół realizowanego działania.** Wyjaśnienie tych kwestii, co

---

<sup>15</sup> E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Sage Publ., London 1989.

<sup>16</sup> M.Q. Patton, *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage Publ., London 1990; K. Aspinwall, T. Simkins, J.F. Wilkinson, M.J. McAuley, *Managing Evaluation in Education*, Routledge, New York, London 1992.

z pewnością powinno być świadomie inicjowane przez ewaluatorów, nie tylko dookreśla wzajemne oczekiwania, ale także buduje obowiązujące wzajemnie normy, legitymizuje procedury i działania ewaluacyjne, pozwala pokonać restryktywne wyobrażenia o ewaluacji, otwiera możliwości komunikacyjne wewnątrz społeczności, organizacji czy instytucji.

Jest kwestią otwartą, które z tych działań staną się praktyką w konkretnym projekcie czy działaniu. Z pewnością można tylko stwierdzić, że wymagają one postaw innowacyjnych, dbałości o interes konkretnej grupy ludzi, społeczności lub struktur organizacyjnych realizujący się w dłuższej perspektywie, w konkretnym kontekście i w obliczu konkretnych wyzwań. Ewaluacja inicjuje bowiem procesy, które mogą ujawniać poważne konflikty, dysfunkcje i napięcia, kładąc nacisk na dialogiczność i społeczne zobiektywizowanie ujawnianych opinii, potrzeb i wizji. To, czym faktycznie ewaluacja może się stać w arsenałach strategii i technik dbałości o jakość, zależy bowiem nie tyle od niej samej, ile od sposobu jej pojmowania oraz od szerszej koncepcji badań społecznych, które wkomponują ją w konkretną wizję i strategii rozwojowej regionu.

## ROZWOJOWE ASPEKTY PROCESU EWALUACYJNEGO

Animując badanie ewaluacyjne jako działanie społeczne, któremu przypisujemy funkcje rozwojowe w odniesieniu do jego synergetycznych walorów opisanych w pierwszej części tekstu, należy wskazać na następujące jego elementy:

- a) ustalenie wszystkich zainteresowanych uczestników procesu;
- b) określenie zasadniczych celów ewaluacji w perspektywie jej uspołecznienia i wkomponowania w strategię rozwoju ewaluowanego działania;
- c) określenie sposobu komunikowania się i zasad współpracy uczestników;
- d) ustalenie wspólnego planu i projektu działań ewaluacyjnych wraz ze sposobem ich wdrożenia, popularyzacji i monitorowania efektów wdrożenia;
- e) dookreślenie sposobu dzielenia się doświadczeniem wyniesionym z interakcji uczestników procesu, które posiada swój walor nawet przed ostatecznym zakończeniem działania, stanowiąc jego pośredni i nie zawsze zaplanowany rezultat.

Warto zaznaczyć, iż rozumiana w ten sposób ewaluacja, zgodna z tak zwanym modelem czwartej generacji, jest wyjściem poza czysto badawcze rozumienie procedur ewaluacyjnych, co znakomicie poszerza jej funkcje, wymaga jednak równie poszerzonego przygotowania ewaluatorów. Powinni oni bo-

wiem, oprócz znajomości warsztatu badawczego, dysponować odpowiednią wyobraźnią społeczną, umiejętnościami interakcyjnymi, animacyjnymi i komunikacyjnymi. Realizacja wymienionych wyżej elementów jest zgodna także z modelem ewaluacji rozwojowej (*developmental evaluation*) opracowanej przez Michaela Quinna Pattona w jego ostatnich pracach powstałych po roku 2000, poświęconych metodologii planowania i wdrażania ewaluacji, jej ogniskowania na uspołecznionym, dynamicznym i właśnie interakcyjnym procesie ewaluacji. Model taki:

- zachowuje elastyczność projektu w interakcji z potrzebami i rozwojem ewaluowanych działań;
- odchodzi od linearnego sposobu postrzegania zależności skutkowo-przyczynowych na rzecz zależności interakcyjnych;
- wspiera procesy uczenia się i przewartościowań, otwierając projekt i proces ewaluacyjny na możliwe zmiany w środowisku i ewaluowanym działaniu;
- wykazuje wrażliwość na tożsamość lokalnych i organizacyjnych kontekstów ewaluacji;
- uwzględnia dynamikę wewnętrznych przeobrażeń ewaluowanych instytucji i programów.

Opisany, rozwojowy model ewaluacji w pełni potwierdza możliwości badania ewaluacyjnego w zakresie stymulowania synergii zasobów, kompetencji i procesów, wkomponowując całość jej społecznych rezultatów w strategię doskonalenia działań każdej organizacji, które łączą tak wiele rozmaitych elementów ich dziedzictwa, współczesnych wyzwań i wizji przyszłości. Współczesne organizacje, w tym szkoły, stają się zależne od wielu pozaszkolnych wyzwań w środowisku cywilizacyjnym, kulturowym i lokalnym w stopniu wyższym niż kiedykolwiek, ze względu na interaktywny charakter samej szkoły, która nie tylko przygotowuje, ale i inspiruje do twórczych, przedsiębiorczych i elastycznych strategii życiowych młodych ludzi. W dobie społeczeństwa informacyjnego, przepływów różnego rodzaju zasobów, mobilności kadr i przeobrażeń instytucjonalno-kulturowych badania ewaluacyjne nie mogą poprzestać na linearnej rejestracji rezultatów działań. Ich rozwojowy sens polega na czynnej obecności sprawczej, na aktywnym stymulowaniu świadomości ewaluatora i ewaluowanych, a pośrednio na animowaniu potencjału tkwiącego zarówno w zasobach, kompetencjach i procesach, jak i w równym stopniu w sposobach ich integracji, skomponowania w ważne dla konkretnego środowiska konfiguracje.

Proces ewaluacyjny odkrywa przed jego uczestnikami niekoniecznie znane i dokładnie zaplanowane rezultaty, jest wejściem w dynamikę aktualizacji ukierunkowanych działań, które są wszak otwarte na „refleksję instytucjonalną” (Anthony Giddens), ale nie zamykają się w prekategoryzowanych efektach dojścia. Burzy to biurokratyczne wyobrażenie o ewaluacji w każdej jej fazie, co stanowi w dobie gwałtownego rozwoju eurokracji istotne jej wyzwanie. Te prefiguratywne dążenia administracyjne zamykają możliwości rozwojowe procesu ewaluacyjnego, który popada w końcu w swoje zaprzeczenie, stając się procesem nie tyle wartościowania, ile **stygmatyzacji** według bardzo zredukowanego kanonu. Wydaje się, że istniejące już w Polsce doświadczenia związane z ewaluacją działań edukacyjnych, ale także funduszy strukturalnych dają podstawę do takiego ostrzeżenia. Połączenie ewaluacji z procedurami nadzoru jest bardzo trudnym wyzwaniem wspomnianej synergii. Nie znaczy to, że nie jest możliwe, wymaga jednak tego, o czym metaforycznie mówi Helen Simons: woli zmiany wielu utrwalonych schematów myślenia i działania, a więc przyjęcia i akceptacji ewaluacyjnego zaproszenia, oraz postaw w pełni postrzegających zakres działań prorozwojowych, interakcyjnych, dla których ważniejsze jest pytanie o cel niż reprodukcja doraźnych taktyk, kontroli i instytucjonalnych partykularyzmów.

## BIBLIOGRAFIA

- Aspinwall K., *Leading the Learning School. Developing Your School and Its People*, Lemos and Crame, London 1998.
- Aspinwall K., Simkins T., Wilkinson J.F., McAuley M.J., *Managing Evaluation in Education*, Routledge, New York, London 1992.
- Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, PIW, Warszawa 1979.
- Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza*, red. A. Haber, PARP, Warszawa 2007.
- Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Ewaluacja w szkole*, red. H. Mizerek, przy współpracy A. Hildebrandt, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.
- Guba E.G., Lincoln Y.S., *Fourth Generation Evaluation*, Sage Publ., London 1989.
- Korporowicz L., *Interakcyjne aspekty procesu ewaluacyjnego*, [w:] *Środowisko i warsztat ewaluacji*, red. A. Haber, M. Szałaj, PARP, Warszawa 2008.

- Korporowicz L., *Ewaluacja w reformie systemu edukacji*, „Polityka Społeczna” 1998, nr 9.
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, wyd. II, Warszawa 2002.
- Norris N., *Understanding Educational Evaluation*, CARE University of East Anglia, Kogan Page, London 1990.
- Owen J.M., *Program Evaluation*, Sage Publ., London 1999.
- Parlett M., Hamilton D., *Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovatory Programmes*, Centre for Research in Educational Sciences, University of Edinburgh, 1972.
- Patton M.Q., *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage Publ., London 1990.
- Scriven M., *Evaluation Thesaurus*, Sage Publ., Newbury Park, London, New Delhi 1991.
- Simons H., *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, The Falmer Press, London 1987.
- Taylor F., *The Principles of Scientific Management*, Harper and Bros, New York 1911.
- Tyler R., Smith E.R., *Appraising and Recording Students Progress*, Harper and Row, New York 1942.
- Weiss C., *Evaluation*, Prentice Hall, Inc., Harvard University, New Jersey 1998.



HENRYK MIZEREK

## DYSKRETNY UROK EWALUACJI

*Atutem ewaluacji jest siła mądrości. Jednak nie każdy rodzaj wiedzy pozwala na mądre działanie. Nie każde działanie skuteczne jest działaniem mądrym. Rzadko ferowanie ocen jest przejawem mądrości oceniającego.*

Z ewaluacją jest trochę tak, jak z kobietą. Odnoszę wrażenie, że często – zapewne słusznie – miewa ona pretensje, że mało kto ją rozumie. Bywa, że brakuje nam czasu, odwagi i ochoty na odkrywanie „tajników jej duszy”. W rezultacie mamy w Polsce do czynienia z bardzo ciekawą praktyką. Sprowadza się ona do wymyślania ewaluacji na nowo. O dziwo znacznie łatwiej jest zaufać tym sugestiom, które z ewaluacją mają niewiele wspólnego, niż tym, które oddają jej istotę. Zwróćmy uwagę na kilka pouczających przykładów.

Pierwszym z nich jest znaczenie ewaluacji, jakie sugeruje *Słownik języka polskiego*. Pod hasłem „ewaluacja” czytamy w nim: „ustalenie wartości i ceny czegoś; ocenianie, oszacowanie”<sup>1</sup>. Warto zwrócić uwagę na dwa aspekty cytowanej definicji. Pierwszy z nich to sugestia, iż ewaluacja nie jest procesem, lecz raczej jednorazowym aktem „ustalania wartości”. Kolejny aspekt jest może bardziej zastanawiający. W definicji pojawia się termin „cena”. Ewaluacja – jak zdaje się sugerować autor hasła – jest swoistym elementem gry rynkowej, terminem z dziedziny ekonomii, albowiem – jak czytamy dalej – można na przykład „ewaluować obiekty zabytkowe”. Można by sądzić zatem, iż sztuka ewaluacji sprowadza się do ustalania ceny (wartości) czegoś, co z natury rzeczy ceny nie ma. Nawiasem mówiąc, w powszechnym rozumieniu ewaluacja jest utożsamiana z ocenianiem lub – dla ostrożniejszych – „szacowaniem wartości”. Na terenie edukacji taki pogląd zdaje się wspierać swoim autorytetem Krzysztof Kruszewski, który we wstępie do tłumaczonej przez siebie pracy

---

<sup>1</sup> *Słownik języka polskiego*, PWN, tom I, Warszawa 1982, s. 562. Cytowane sformułowanie jest dokładnym powtórzeniem definicji ewaluacji zamieszczonej w *Słowniku Wyrazów Obcych* Michała Arcta z roku 1928 (54 lata wcześniej przyp. H.M.).

Johna MacBeatha, Michaela Schratza, Denisa Meuteta i Larsa Jakobsena – *Czy nasza szkoła jest dobra?* pisze: „niepotrzebnie używamy ewaluacji, skoro mamy **ocenie**, chyba że jako synonimu lub w nazwach złożonych”<sup>2</sup>.

Na czym polega problem? Otóż, idąc tropem Anny Brzezińskiej, która proponuje odwołanie się do źródłosłowu terminu „ewaluacja”, dochodzimy do zaskakujących – w pierwszej chwili – wniosków. Autorka cytuje hasło „ewaluacja” zawarte w słowniku łacińsko-polskim. Znajdują się w nim takie oto sformułowania: „*e-valesco, -ere, -ui* – stawać się silnym, potężnieć” (wydanie z 1988 roku) oraz „*evaeleo, -ere* – móc, zdołać; *e-valesco, -ere, -ui* – wzmocnić się, nabrać siły, spotężnieć; móc, być zdolnym, zdołać, potrafić”<sup>3</sup>. I gdzie tu ocenianie? Opisowany wyżej zabieg Brzezińskiej znakomicie ilustruje pułapkę, w jaką wpada każdy, kto zbyt zaufa potocznym konotacjom obco brzmiących terminów. Naturalną, jednak niestety często szkodliwą, praktyką jest tendencja do osvajania nowych terminów poprzez nadawanie im znaczeń bardzo odległych od tych, które miały pierwotnie w języku, z jakiego się wywodzą. Może rzeczywiście przyjemnie jest zastąpić niezbyt lubiane ocenianie neutralnie brzmiącą ewaluacją. Dodaje to powagi „oceniaczowi”. Ponadto może on występować w dyskretnej aurze tajemniczości. Czy jednak ma się to odbywać kosztem terminu, który ma swoje ugruntowane znaczenie w bogatej, liczonej w dziesięcioleciach, tradycji badań i studiów ewaluacyjnych?

## ISTOTA EWALUACJI

Jak najlepiej oddać istotę ewaluacji? Na początek odwołam się do pewnej metaforycznej opowieści powstałej na marginesie prac w ramach Projektu Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły, etap II.

Oto na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U z 2009 Nr 168, poz. 1324) zostało zawarte „małżeństwo” nadzoru z ewaluacją. Przyjrzyjmy się partnerom.

<sup>2</sup> J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, L. Jakobsen, *Czy nasza szkoła jest dobra*, WSiP, Warszawa 2003, s. 9.

<sup>3</sup> A. Brzezińska, *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia*, [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000, s. 94.

**On** – przypomina trochę latynoski typ maczo – silny, niedbający specjalnie o maniery, niejedno i niejedną mający na sumieniu, z własnego nieokrzesańcia czyniący najmocniejszą stronę, z ogromnym dystansem traktujący metroseksualne mody. Krew z krwi naszej. A jednak kochany i podziwiany. Prawdziwe „ciacho”.

**Ona** – tajemnicza, eteryczna, z szybkością błyskawicy zmieniająca stroje i nastroje. A jednocześnie, pomimo swoich już ponad stu lat na karku, ciągle „nieprzyzwoicie” młoda – dziecko prawie. Wychowana na zachodnich saloonach, owoc gorących sporów intelektualistów i ich marzeń o demokracji, autonomii i „mądrości instytucji”, które nie tylko uczą, ale i same uczyć się potrafią. W sumie kapryśna panna, często z pretensjami, że mało kto rozumie tajniki jej duszy. A jednak, w swojej tajemniczości, bardzo urokliwa. Nie za bardzo nasza dziewczyna. Pomimo – smaczny kąsek.

Jak długo będą z sobą? Jakie będą ich dzieci? Typowe pytania „do wróżki”. A jednak gdzieś głęboko tkwią w naszej (pod)świadomości. Nie ukrywam swoich „ojcowskich” uczuć wobec panny. Stąd troska – nie tylko o pannę, ale i o owoce planowanego małżeństwa.

Jaka ona jest – tak naprawdę? Co kryje się pod warstwą zachwyków i krytyk pod jej adresem?

1. Jej atutem jest siła mądrości. W łacinie *evalesco* znaczy „stawać się silnym, móc, zdołać, spotężnić”. Jednak nie jest to ani siła mięśni, ani też – intelektu. Jest to raczej siła mądrości. Pisałem tu i ówdzie, że ewaluacja dostarcza wiedzy<sup>4</sup>. Nie jest to jednak jedynie wiedza rozumiana jako *episteme*. Raczej ta, która łączy w sobie elementy *phronesis* i *metiers*.

---

<sup>4</sup> W tradycyjnym rozumieniu nazwie „wiedza” zwykło się przypisywać cztery znaczenia. Po pierwsze rozumiano ją jako *episteme* – uzasadnioną, uogólnioną i pewną wiedzę o rzeczywistości przekazywaną następnym generacjom. Ten rodzaj wiedzy bywał utożsamiany z wiedzą teoretyczną lub naukową. W drugim znaczeniu traktowano wiedzę jako *techne* – akcentowano tutaj jej praktyczne aspekty. Była to wiedza tkwiąca u podstaw umiejętności rozwiązywania codziennych problemów praktyki. *Techne* była wiedzą praktyczną w tym sensie, iż pozwalała na dobór skutecznych środków osiągnięcia założonych celów. Jednocześnie bardzo często przeciwstawiano wiedzę praktyczną (*techne*) wiedzy teoretycznej (*episteme*). Wiedza praktyczna bywała zdecydowanie wyżej ceniona niż wiedza teoretyczna. To co łączyło *episteme* i *techne* to możliwość transmisji obu rodzajów wiedzy w procesie kształcenia. Mogły być one „przekazywane”. W trzecim znaczeniu wiedzę zwykło się traktować jako *phronesis*. Był to rodzaj wiedzy umożliwiający mądre, refleksyjne działanie. O ile poprzedni rodzaj wiedzy – *techne* – umożliwiał działanie skuteczne, o tyle *phronesis* była podstawą działania mądrego. Było tak, ponieważ w każdym działaniu praktycznym podkreślano przede wszystkim wymiar etyczny – a nie tylko techniczny. Dlatego *phronesis* obejmował namysł nie tylko nad środkami osiągnięcia celów, ale również nad etycznymi konsekwencjami działań, jak również wartością samych celów. Wiedza w czwartym znaczeniu była rozumiana jako *metiers*. Ten typ wiedzy można określić jako rodzaj osobistej wiedzy praktycznej. Jej źródłem

2. Ma do zaoferowania znacznie więcej, niż oczekuje jej partner w związku. On ma tylko jedno w głowie – *accountability*. Taką jej rolę w związku chciałby jej przypisać. Ma uspokajać sumienia. Z jej ust stale ma płynąć komunikat: „Oto wypełniamy dobrze swoje obowiązki (prawne, etyczne i profesjonalne oraz ekonomiczne) wobec rozlicznych interesariuszy”. Ona powiada: „OK (z akcentem lektora BBC) tyle tylko, że ja potrafię znacznie więcej. Nie próbuj zamykać mnie w kuchni/sypialni. Dzięki mnie możemy dotrzeć do tego, co jest pod powierzchnią. Odkryć, że to, co wydaje nam się oczywiste, wcale takim nie jest. Zobaczysz, jak często jesteśmy więźniami własnego punktu widzenia. Mam jeszcze wiele innych talentów. Pozwól mi jedynie je ujawnić”.
3. Jest kapryśną panną w tym sensie, że nie wierzy w moc nauki sprowadzanej do tego, co jedynie mierzalne. Wiedza jest dla niej czymś znacznie więcej niż pochodną „gry w liczby”. Dlatego jej rozliczne romanse z innymi – niż tylko modernistyczny – paradygmatami uprawiania nauki. Współcześnie obiektem jej westchnień jest interpretatywizm i humanizm z całym ich zapleczem epistemologicznym w postaci hermeneutyki, teorii krytycznej, postrukturalizmu, konstruktywizmu... i takich tam.
4. Panna na początku u wielu akademików wzbudzała nieufność<sup>5</sup>. Pewnie dlatego, że tak często traktowano ją jak bajkowe lustreczko, które wie, jak odpowiedzieć na pytanie: „Kto jest najpiękniejszy na świecie?”. Na szczęście dzisiaj mawia się o niej „transdyscyplina”. Słusznie, bo śmiało wykracza, poza uświęcone tradycją granice dyscyplin naukowych.
5. Wychowała się w innym niż nasz swojski, pachnący „węgorzykiem narzeczonym na przyjazd rewizora” klimacie kulturowym. Jak się będzie czuła, gdy trafi pod strzechy? Czy nie grozi jej, że po oczepinach zamieni ślubną suknię na kieckę? Jak sprawić, żeby jej dzieci nie były naszą rodzimą mutacją biurokratycznej ewaluacji trzeciej generacji?
6. Jest panną gadatliwą. Rzadko jednak jej głos przypomina jazgot. Potrafi słuchać. Wierzy w moc dialogu. Jej najnowszą twarzą jest „dialogiczność”. Ma tajemniczą moc występowania w roli medium sprzyjającego komunikowaniu się podmiotów zainteresowanych funkcjonowaniem

---

są osobiste doświadczenia jednostki zdobywane w toku wykonywania zadań zawodowych. Osobę „posiadającą” taki rodzaj wiedzy można porównać z refleksyjnym praktykiem, który – jak to określa Donald Schon: „wie znacznie więcej, niż jest w stanie wyrazić słowami”. Jego wiedza ma charakter „milczącej” (*tacit knowledge*) jest „ukryta” w działaniu. Jednocześnie pozwala na korygowanie działania w jego trakcie dzięki opanowaniu sztuki refleksji w działaniu.

<sup>5</sup> Wielu moich dawnych brytyjskich znajomych, dziś klasyków badań ewaluacyjnych, prywatnie miało dla niej etykietkę *dirty*.

systemu edukacji. Ma ambicję prowokowania publicznych debat nad jakością. Chce, by owe debaty nie były jałowe i żywcem wzięte z „polskiego piekielka”.

7. Jej siłą jest brak władzy. W aurze władzy łatwo ulega demoralizacji. Źródłem jego (wszech)mocy jest władza.

Nie ulega wątpliwości, że „partnerzy” różnią się odrobinę. Dla dobra obu partnerów i zadań, które przed nimi stoją, warto te różnice pielęgnować.

## PANNA Z PRZESZŁOŚCIĄ

Badania ewaluacyjne sięgają początków XX wieku – w edukacji badania takie zapoczątkowano w USA w latach 50. W okresie ponad półwiecza dokonana się ewolucyjna zmiana sposobu rozumienia istoty, zadań oraz funkcji ewaluacji w procesie zmiany społecznej. Warto je w tym miejscu prześledzić, tym bardziej że taki zabieg może pomóc lepiej zrozumieć jej istotę. W latach 50. bardzo dużą popularność zyskała definicja ewaluacji sformułowana przez Ralpa Tylera. Jego zdaniem jest to „proces zmierzający do stwierdzenia, w jakim stopniu założone cele edukacyjne są rzeczywiście realizowane”<sup>6</sup>. Tego typu rozumienie akcentuje silnie konkluzywne funkcje ewaluacji. Ewaluacja ma być, zdaniem cytowanego autora, skierowana na opis rezultatów edukacyjnego działania (na przykład programu nauczania) najlepiej w języku i przy użyciu „obiektywnych” wskaźników oraz testów. Ewaluator miałby występować w roli eksperta posługującego się trafnymi i rzetelnymi narzędziami pomiaru. Wynikiem ewaluacji byłaby matematyczna różnica między założonym celem a osiągniętym, rzeczywistym rezultatem. Przy okazji warto zauważyć, że w ujęciu Tylera ewaluacja nie jest tożsama z oceną. Jest ona procesem, który miałby dostarczyć informacji będących podstawą do oceny. Jednak ewaluator rzadko formułuje owe oceny. Należą one do osób do tego powołanych – między innymi nadzoru pedagogicznego, kierownictwa, polityków, sponsorów.

Współcześnie w Polsce w podobnym, aczkolwiek nie tożsamym, duchu, zdaje się pojmować ewaluację Bolesław Niemierko. Proces ewaluacji określa on „czasem rozliczeń (...), sprawdzaniem i ocenianiem osiągnięć uczniów”<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> R. Tyler, *Basis Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago 1950, s. 69.

<sup>7</sup> B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1997, s. 168.

Innym, szeroko współcześnie akceptowanym sposobem rozumienia ewaluacji jest zaproponowana przez Lee Cronbacha na początku lat 60. definicja, która sugeruje, iż istota ewaluacji sprowadza się do dostarczania danych potrzebnych do podjęcia decyzji. Podobnie ewaluację traktuje Helen Simons, podkreślając, że jest ona „procesem poszukiwania, gromadzenia i komunikowania w sposób jawny informacji mających pomóc w podejmowaniu decyzji”<sup>8</sup>. Warto zauważyć, iż mamy tutaj do czynienia z istotną zmianą, w porównaniu z modelem Tylera, w sposobie ujmowania zakresu pojęcia ewaluacji. Informacje dostarczane przez ewaluatora nie dotyczą jedynie rezultatów działania, ale znacznie częściej – jego przebiegu (procesu). Zmienia się również jego rola. Rezygnuje z roli eksperta, stając się badaczem zjawisk społecznych. Badaczem, który nie obawia się wnikać w świat subiektywnych ludzkich odczuć – zwłaszcza tych, które nie dają się wyrazić w postaci psychometrycznych, obiektywnych danych. Mamy tutaj zatem do czynienia z ewaluacją skierowaną na konkret subiektywnego, ludzkiego doświadczenia, możliwą dzięki odwołaniu się do naturalistycznego, jakościowego podejścia metodologicznego. Podejście to rezygnuje z odpowiedzi na pytanie: „Czy program jest dobry?”, na rzecz kwestii: „Jak odbierają go (jaką wartość przypisują mu) ludzie, którzy są jego realizatorami i adresatami?”

Przytoczone wyżej wątki odnoszą się wprost do toczącego się współcześnie sporu o charakter ewaluacji. Można go wyrazić w postaci pytania o miejsce osądu w raporcie ewaluacyjnym. W nowszych pracach Lee Cronbacha, Roberta Stakea, czy Michaela Quinna Pattona wyraźnie kwestionuje się eksponowanie funkcji osądzających ewaluacji. Przestaje być ona definiowana jako „systematyczne badanie wartości lub zalet jakiegoś obiektu” lub ujmowana jako zdawanie relacji o „mocnych” i „słabych” stronach jakiegoś działania. Jak pisze Cronbach, ewaluacja sprowadza się do „systematycznego badania zdarzeń, które mają miejsce w ramach aktualnie realizowanego programu lub stanowią jego konsekwencję – badania te mają przyczynić się do usprawnienia zarówno tego programu, jak i innych, stawiających te same cele ogólne”<sup>9</sup>. Co więcej, ewaluatora postrzega się jako „edukatora, którego sukces należy szacować według tego, czego nauczą się inni”, a nie „arbitra sportowego, który został wynajęty po to, aby zadecydować, kto ma rację, a kto jej nie ma”<sup>10</sup>. W takiej

<sup>8</sup> H. Simons, *Samoewaluacja szkoły*, [w:] *Ewaluacja w szkole, wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wyd. MG, Olsztyn 1997, s. 59.

<sup>9</sup> Cyt. za: D. Nevo, *Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej. Analityczny przegląd literatury*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 57.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 53.

właśnie perspektywie metodologicznej mieści się również propozycja Anny Brzezińskiej, dla której ewaluacja to „proces zbierania informacji o przebiegu działania i uzyskiwanych efektach oraz ich analizowania w celu udoskonalenia przebiegu tego procesu i osiągnięcia założonych efektów”<sup>11</sup>.

Nie ma w tym krótkim opracowaniu miejsca na szczegółowe analizy historyczne. Można i trzeba jednak wskazać na kilka pouczających przykładów. Pozwalają one dość precyzyjnie określić treść i zakres analizowanej tutaj kategorii. Istnieje powszechna zgoda co do tego, że ewaluacja jest rodzajem stosowanych badań społecznych. Ten aspekt *explicite* bądź *implicite* jest i był obecny w każdym ze współczesnych modeli i ujęć ewaluacji. Z tego punktu widzenia można mówić wspólnie o już okazałym dorobku w zakresie metodologii badań ewaluacyjnych. Odnosi się on zarówno do metod zbierania i analizy danych<sup>12</sup>, kwestii projektowania badań w ramach poszczególnych modeli i form ewaluacji<sup>13</sup> jak i pogłębionej dyskusji dotyczącej wprost kwestii z zakresu filozofii i socjologii nauki<sup>14</sup>.

Potraktowanie ewaluacji jako specyficznej formy stosowanych badań społecznych oznacza, iż w ich toku gromadzi się wiedzę służącą działaniu. W tym miejscu powstaje niezmiernie ważny, ciągle dyskutowany i daleki od rozstrzygnięcia problem sposobu wykorzystania w praktyce wiedzy gromadzonej w trakcie ewaluacji. Użyteczność badania ewaluacyjnego warto zatem rozważać z punktu widzenia perspektyw wyznaczanych przez następujące pytania:

1. Jaki rodzaj wiedzy dostarczanej przez ewaluację służy projakościowej zmianie funkcjonowania instytucji edukacyjnych?
2. Kto i w jaki sposób ową wiedzę może wykorzystać w praktyce?

<sup>11</sup> A. Brzezińska, *op.cit.*, s. 94.

<sup>12</sup> Jako przykłady można tu przytoczyć wiele bardzo przydatnych w praktyce publikacji. Por. M.Q. Patton, *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Newbury Park, London, New Delhi 1987; M.E. Henerson, L.L. Morris, C.T. Fitz-Gibbon, *How to Measure Attitudes*, Newbury Park, London, New Delhi 1987. Również w Polsce pojawiły się wartościowe publikacje z tego zakresu. Można przytoczyć dla przykładu ostatnio wydaną pracę B. Zamorskiej i S. Krzychały por. B. Zamorska, S. Krzychała, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

<sup>13</sup> Por. J.M. Owen, P.J. Rogers, *Program Evaluation. Forms and Approaches*, London, Thousand Oaks, New Delhi 1999; B.M. Stecher, W.A. Davis, *How to Focus Evaluation*, Newbury Park, London, New Delhi 1987; R.A. Berk, P.H. Rossi, *Thinking about Program Evaluation*, London, Thousand Oaks, New Delhi 1999.

<sup>14</sup> Por. E.R. House, *Evaluating with Validity*, SAGE, Beverly Hills C.A 1980; E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches*, SAGE, San Francisco, CA 1981; H. Simons, *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, The Falmer Press, London, New York, Philadelphia 1987; E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, SAGE, London 1989.

## MĄDROŚĆ JAKO SIŁA EWALUACJI

Istotą ewaluacji jest dostarczanie wiedzy pozwalającej na orzekanie o wartości działań podejmowanych w konkretnych instytucjach edukacyjnych. W takim rozumieniu najbardziej newralgiczną kwestią, którą należy dogłębnie przemyśleć, przystępując do badania, jest problem: Czy ewaluacja ma dostarczać informacji o sposobach i stopniu wypełniania obowiązków instytucji edukacyjnych wobec państwa, czy też oceniać wspomniane wyżej kwestie?

Nie sposób rozstrzygnąć takich dylematów bez wcześniejszego pytania o to, jakiego rodzaju wiedzy można oczekiwać od badania ewaluacyjnego. Jaką wiedzę można wykorzystać w praktyce?

Atutem ewaluacji jest siła mądrości. W łacinie – jak wcześniej pisałem – *evallesco* znaczy „stawać się silnym, móc, zdołać, spotężnić”. Jednak nie chodzi tu ani o siłę mięśni, ani też intelektu. Jest to raczej siła mądrości. Nie każdy rodzaj wiedzy pozwala na mądre działanie. Nie każde działanie skuteczne jest działaniem mądrym. Rzadko ferowanie ocen jest przejawem mądrości oceniającego. Przyjrzyjmy się zatem, który z rodzajów wiedzy – wiedza *episteme*, *techné*, *phronesis* czy *metiers* – pozwala praktykom na mądre działanie. Bez wątplenia nie jest nią – pogardzana czasem przez praktyków, naukowa, teoretyczna – wiedza *episteme*. Nie jest to również – uwielbiana przez wielu – wiedza *techné*. Warto natomiast docenić siłę, jaką daje wiedza zawierająca w sobie elementy *phronesis* i *metiers*. Trzeba zatem zaprojektować ewaluację w taki sposób, by w powszechnym rozumieniu stała się ona zbiorowym procesem autorefleksji nie tylko nad skutecznością działania, ale również nad wartością jego celów i rezultatów.

## SŁOWA KLUCZE

Dla zrozumienia istoty ewaluacji niezbędne jest włączenie do języka publicznych debat o niej dwóch kategorii – *accountability* i *stakeholder*. Żadna z nich, rzecz bardzo symptomatyczna, nie ma odpowiednika w języku polskim.

Jakie znaczenie ma nieprzetłumaczalny na język polski termin *accountability*? Jak zauważa Krzysztof Kruszewski, słowo to:

odpowiada połączonym znaczeniom dwóch polskich terminów, z których drugi brzmi wstępnie: odpowiedzialność + rozliczalność. Szkoła otrzymuje uprawnienia 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 *transparency* – przejrzystość, praca przy podniesio-



nej kurtynie: szkoła musi ujawnić wszystkie aspekty swojej pracy przed administracją szkolną, rodzicami, społecznością lokalną, opinią publiczną<sup>15</sup>.

W poszukiwaniu treści i zakresu terminu *accountability* pomocne mogą być również analizy znawców systemów ewaluacji w Europie: Johna MacBeatha i Archiego McGlynnna. Ich zdaniem, w każdym kraju w Europie termin *accountability* przyjmuje nieco inny odcień znaczeniowy. W Holandii traktuje się tę kategorię jako zasadę, zgodnie z którą wszyscy, którzy biorą na siebie odpowiedzialność za zapewnienie wysokiego poziomu edukacji, mają obowiązek informowania społeczeństwa o podejmowanych zadaniach, ich rezultatach oraz planach naprawy. W ujęciu Węgrów punktem wyjścia dla *accountability* są potrzeby i oczekiwania „interesariuszy” (*stakeholders*). W Norwegii podkreśla się, że w definicji odpowiedzialności/rozliczalności należy uwypuklić pytanie: „Dla kogo my tutaj jesteśmy?”. W Wielkiej Brytanii *accountability* niesie w sobie trzy kluczowe idee:

- odpowiedzialności prawnej nawiązującej do obowiązków, jakie wyznaczają przepisy prawa. Prawo narzuca szkołom obowiązek dostarczania społeczeństwu „usług edukacyjnych” na wysokim poziomie, domaga się realizacji jego polityki oświatowej oraz stoi na straży pieniędzy podatników;
- odpowiedzialności zawodowej i moralnej – przypominającej, iż cechą pracy profesjonalisty w zawodzie nauczyciela jest odpowiedzialność przed uczniem, dbałość o tworzenie warunków dla jego wielostronnego rozwoju;
- odpowiedzialności politycznej/rynkowej nakładającej na szkoły obowiązek informowania „interesariuszy” o sposobach świadczenia „usług społecznych” oraz o tym, jak bardzo jest to ekonomiczne.

Poszukując praktycznego sensu analizowanej tu kategorii, można przyjąć, że odpowiedzialność/rozliczalność jest czym, co nakazuje:

- 1) wzięcie pod uwagę dążeń, aspiracji i oczekiwań „interesariuszy” w trakcie realizacji procesów edukacyjnych w szkole;
- 2) informowanie „interesariuszy” o tym, jakie środki i metody pracy są podejmowane w trakcie realizacji celów i zadań szkolnej edukacji;
- 3) gromadzenie danych umożliwiających prowadzenie debaty nad jakością pracy pojedynczych placówek, jak również całego systemu edukacji w skali regionu i kraju. Celem tej debaty jest poszukiwanie możliwości poprawy.

---

<sup>15</sup> Por. M. Fullan, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 42.

Drugie ze słów kluczowych – *stakeholders* – przyjęło się w Polsce tłumaczyć jako „interesariusze”. Jest to nazwa dla podmiotów zainteresowanych działalnością szkoły/placówki edukacyjnej. Jako przykłady można tutaj wymienić organy administracji państwowej i samorządowej, opinię publiczną, społeczności lokalne, rodziców.

Nietrudno zauważyć, że wiedza, której dostarcza dobrze zaprojektowana i przeprowadzona ewaluacja ma ten walor, iż uwzględnia polityczny i społeczny kontekst działań podejmowanych w szkole. Banalna – i może dlatego pomijana – to prawda, że żadna z placówek edukacyjnych nie działa w społecznej próżni. Orzekanie o wartości ich działania wymaga głębokiego namysłu, uwzględnienia bardzo wielu perspektyw aksjologicznych. Czasem staje się konieczne zrozumienie, że moja, osobista wersja „prawdy” o rzeczywistości jest jedną z wielu możliwych. Ewaluacja, jeśli ma umożliwiać mądre działanie, powinna mieć na uwadze, iż stanowi jedynie zaproszenie do dialogu nad wartościami, jakie można przypisać praktycznym działaniom, uwzględniając zróżnicowane, traktowane jako równoprawne punkty widzenia. Gębę ewaluacji przyprawia ten, kto sądzi, iż uczestniczy ona w grze „czyje na wierzchu”.

## RYZIKO UTOŻSAMIANIA EWALUACJI Z OCENIANIEM

Jestem zwolennikiem poglądu, że redukowanie ewaluacji do oceny nie ma większego sensu. W ocenianiu można wykorzystać mniej skomplikowane i mniej kosztowne instrumenty niż te, po które sięga ewaluacja.

Różnicę między ocenianiem i ewaluacją można zilustrować na przykładzie konkretnego ucznia. Można poprosić go, żeby ocenił wykonaną przez siebie pracę, wystawiając sobie stopień lub – podnosząc sobie poprzeczkę – ocenę odniósł do zestawu zaproponowanych mu kryteriów. W ten sposób uczeń uczestniczy, wspólnie z nauczycielem, w procesie oceniania. Łatwo zauważyć, że tego typu działanie ma tyle wspólnego z ewaluacją, co piszący te słowa z kulturystką. Jeśli natomiast poprosimy ucznia o zaangażowanie się w proces ewaluacji, będzie to wymagało poszerzonej analizy, ustawienia się „na zewnątrz” sytuacji i zadania pytań, jak na przykład:

- Jaką wartość przypisujesz doświadczeniu, które zdobyłeś w trakcie wykonywania poleconego ci zadania?
- Co sądzisz na temat kryteriów jego oceny?
- Czego się nauczyłeś w trakcie wykonywania zadania?

- Co mógłbyś zrobić, żeby następnym razem lepiej wykonać zadanie?
- Jakie postępy poczyniłeś jako ten, który uczy się efektywnie?

Różnica jest pozornie niewielka i subtelna. Ktoś mógłby krzyknąć, że ocenianie to prawie tyle, co ewaluacja. Niestety w tym wypadku „prawie” robi różnicę.

## WYZWANIA

Zadając sobie pytania o owoce związku ewaluacji z nadzorem pedagogicznym, warto mieć na uwadze celną uwagę Ernesta House'a, podkreślającego, iż kluczem do efektywnej i użytecznej w praktyce ewaluacji jest synteza<sup>16</sup>. Jeśli nawet ktoś by uwierzył, iż na podstawie ewaluacji będzie mógł wiedzieć, „jak dobra jest nasza/moja szkoła?”, to musi pamiętać, że rzetelnej odpowiedzi może się spodziewać jedynie na podstawie danych pochodzących z wielu źródeł. Jak pisze John MacBeath:

korzystając z wszystkich dostępnych informacji, odwołując się do zróżnicowanych sposobów i kryteriów wartościowania, używając wielu metod zbierania danych, oraz uwzględniając zróżnicowane perspektywy interesariuszy (*stakeholders*), dochodzimy do syntezy, której podstawą jest rozważenie wszelkich okoliczności i kontekstów (*all-things-considered synthesis*). Jest to najlepszy, najbardziej uczciwy, najbardziej przemyślany osąd, jaki jesteśmy w stanie sformułować w danych okolicznościach<sup>17</sup>.

Dodajmy, iż nie oznacza to wcale, że jest to osąd „jedynie słuszny” i ostateczny.

W tym świetle staje się zrozumiałe, dlaczego wprowadzany system nadzoru pedagogicznego zakłada funkcjonowanie w jego ramach zarówno ewaluacji zewnętrznej, jak i autoewaluacji<sup>18</sup>. Trudno byłoby z góry rozstrzygać, który z elementów systemu jest ważniejszy, bardziej rzetelny.

Z perspektywy zakładanych celów wprowadzanej zmiany, oba elementy systemu – zarówno ewaluacja zewnętrzna, jak i autoewaluacja – jawią jako jednakowo ważne. Co więcej, zostały zaprojektowane w taki sposób, żeby wyniki dostarczane przez oba rodzaje ewaluacji były podstawą do wspomnianej wcześniej syntezy. Dodatkowych argumentów na rzecz takiego sposobu myślenia dostarcza propozycja Eleonory Chelimsky i Williama Shadisha, sformu-

---

<sup>16</sup> Por. J. MacBeath, A. McGlynn, *Self-evaluation. What's In It for Schools?*, Routledge, London, New York 2002, s. 13.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 13.

<sup>18</sup> Trudno powiedzieć, dlaczego określono ją mianem ewaluacji „wewnętrznej” (przyp. H.M.).

łowana w znanym podręczniku *Evaluation for the 21st Century*. Zgodnie z nią, ewaluację można opisywać z punktu widzenia trzech perspektyw: odpowiedzialności, poznawczej i rozwojowej (por. tabela 1).

Ewaluacja zewnętrzna wpisuje się w pierwszą z perspektyw – 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.

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

Tabela 1. Ewaluacja z punktu widzenia trzech perspektyw

	<b>Perspektywa odpowiedzialności/ rozliczalności (<i>accountability</i>)</b>	<b>Perspektywa poznawcza (<i>knowledge</i>)</b>	<b>Perspektywa rozwojowa (<i>developmental</i>)</b>
<b>Cel</b>	Dostarczenie danych na temat osiągnięć, efektywności oraz relacji rezultaty – koszty	Dostarczenie wiedzy umożliwiającej pogłębiony ogląd takich kwestii, jak: zarządzanie i kierowanie ( <i>leadership</i> ), ethos, uczenie się i nauczanie	Wzmocnienie potencjału szkoły w zakresie „oddolnych” inicjatyw usprawniających funkcjonowanie szkoły i podnoszenie jakości jej pracy
<b>Adresaci</b>	Opinia publiczna i rodzice	Zespół kierujący szkołą i nauczyciele	Nauczyciele, uczniowie, rodzice, kierownictwo
<b>Dostarczyciel/dostarczyciele</b>	Zespół kierujący szkołą	Nauczyciele, uczniowie, kierownictwo	Nauczyciele, uczniowie, rodzice, personel pomocniczy, kierownictwo
<b>Relacja między ewaluacją zewnętrzną a autoewaluacją</b>	Zewnętrzna, konkluzyjna ewaluacja wspierana przez dane pochodzące z autoewaluacji	Diagnoza Głównie autoewaluacja	Głównie formatywna autoewaluacja przy zewnętrznym wsparciu „krytycznych przyjaciół”

Źródło: J. MacBeath, A. McGlynn, *op.cit.*, s. 13

O powodzeniu wprowadzanej zmiany będzie decydować działalność całego systemu, a nie tylko jego pojedynczych elementów. Systemy ewaluacji mają z założenia tworzyć impulsy dla zapewnienia odpowiedniej jakości pracy szkół i placówek edukacyjnych. Charakteryzuje je wyraźnie zdefiniowany zakres zadań poszczególnych elementów oraz przemyślane wzajemne relacje między nimi.

## BIBLIOGRAFIA

- Berk R.A., Rossi P.H., *Thinking about Program Evaluation*, London, Thousand Oaks, New Delhi 1999.
- Brzezińska A., *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia*, [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000.
- Chelimsky E., Shadish W.R., *Evaluation for the 21st Century*, Sage, London 1997.
- Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Ewaluacja w szkole*, wybór tekstów, red. H. Mizerek, Wyd. MG, Olsztyn 1997.
- Fullan M., *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Guba E.G., Lincoln Y.S., *Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches*, Sage, San Francisco, CA, 1981.
- Guba E.G., Lincoln Y.S., *Fourth Generation Evaluation*, Sage, London 1989.
- Henerson M.E., Morris L.L., Fitz-Gibbon C.T., *How to Measure Attitudes*, Sage, Newbury Park, London, New Delhi 1987.
- House E.R., *Evaluating with Validity*, Sage, Beverly Hills, C.A, 1980.
- MacBeath J., McGlynn A., *Self-evaluation. What's in It for Schools?*, Routledge, London, New York 2002.
- MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jakobsen L., *Czy nasza szkoła jest dobra?*, WSiP, Warszawa 2003.
- Mizerek H., *Po co szkole ewaluacja?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1.
- Nevo D., *Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej. Analityczny przegląd literatury*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1997.

- Owen M., Rogers P.J., *Program Evaluation. Forms and Approaches*, Thousand Oaks, New Delhi, London 1999.
- Stecher B.M., Davis W.A., *How to Focus Evaluation*, Newbury Park, London, New Delhi 1987.
- Patton M.Q., *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Newbury Park, London, New Delhi 1987.
- Simons H., *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, The Falmer Press, London, New York, Philadelphia 1987.
- Simons H., *Samoewaluacja szkoły*, [w:] *Ewaluacja w szkole*, wybór tekstów, red. H. Mizerek, Wyd. MG, Olsztyn 1997.
- Słownik języka polskiego*, tom I, PWN, Warszawa 1982.
- Stecher B.M., Davis W.A., *How to Focus Evaluation*, Newbury Park, London, New Delhi 1987.
- Tyler R., *Basis Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago 1950.
- Zamorska B., Krzychała S., *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

BEATA CIĘŻKA

## STANAĆ MOCNO NA NOGACH, CZYLI JAK PRZYGOTOWAĆ EWALUACJĘ W PIĘCIU KROKACH

*Informacje pozyskane w wyniku ewaluacji mogą pomóc właściwie zidentyfikować problem/rozpoznać zagadnienie i ułatwić podjęcie właściwych kroków zmierzających do rozwiązania problemu czy opracowania strategii postępowania.*

W niniejszym artykule Czytelnik znajdzie informacje, jak planować ewaluację, by przeprowadzić ją sprawnie i adekwatnie do potrzeb oraz oczekiwań jej odbiorców i użytkowników. Opisany proces przygotowania (konceptualizacji) ewaluacji odnosi się do ogólnie przyjętej praktyki realizacji badań ewaluacyjnych. W procesie ewaluacji prowadzonej w ramach nadzoru pedagogicznego kwestia konceptualizacji założeń merytorycznych i metodologicznych została określona w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego z dnia 7 października 2009 roku i szczegółowo opisana w kolejnych tomach niniejszej publikacji.

Wiemy, że ewaluacja służy pozyskiwaniu informacji, które mają pomóc nam podejmować słuszne i uzasadnione decyzje. Aby oczekiwania, jakie stawiamy przed ewaluacją, rzeczywiście mogły się spełnić, musimy zadbać o jakość całego procesu ewaluacji, poczynając od jej zaplanowania. Ewaluacja jako narzędzie wspomagające proces decyzyjny nie oferuje gotowych wzorów postępowania badawczego czy też stałych rozwiązań merytorycznych lub metodologicznych, które moglibyśmy zastosować w każdej sytuacji. To od interesariuszy ewaluacji (osób będących realizatorami i odbiorcami ewaluacji, a czasem jedynie zainteresowanych jej wynikami) zależy, jaki kształt przyjmie prowadzony proces ewaluacji. Poczynając od przyjętego sposobu interpretowania tego, jak na potrzeby danego badania jest definiowana ewaluacja przez jej interesariuszy, poprzez określenie zakresu merytorycznego badania, a na kwestiach metodologicznych i realizacyjnych skończywszy – każdy z tych ele-

mentów koncepcji ewaluacji jest wynikiem swoistej umowy pomiędzy realizatorami a odbiorcami i użytkownikami wyników ewaluacji. Proces definiowania i ustalania założeń ewaluacji jest zwany **konceptualizacją** czyli ustaleniem koncepcji ewaluacji, „pomysłu na jej formułę”.

Przystępując do planowania ewaluacji, należy wziąć pod uwagę następujące kwestie wynikające z samej definicji i roli ewaluacji<sup>1</sup>:

- **przydatność ewaluacji** rozumiana jako jej użyteczność dla odbiorców wyników ewaluacji. W szczególności chodzi tu o pozyskanie i dostarczenie takich informacji, które będą mogły zostać wykorzystane przez zainteresowanych. Ewaluacja „odkrywająca ogólnie znane prawdy” lub ewaluacja bez szans na wprowadzenie pożądanych zmian będzie jedynie doświadczeniem rozczarowującym i zniechęcającym do kontynuowania jakichkolwiek, nawet mających większą użyteczność, doświadczeń z ewaluacją;
- **wykonalność ewaluacji** uwzględniająca możliwości realizacyjne, w szczególności ramy czasowe i ograniczenia finansowe realizacji badania oraz wynikający z nich zakres i szczegółowość prowadzonych analiz. Kolejną kwestią warunkującą wykonalność ewaluacji jest dostępność źródeł informacji oraz osób, które mogą tych informacji udzielić. Nie sztuką jest bowiem zaplanowanie bardzo szczegółowego i wielowątkowego badania, ale jego realizacja w sposób efektywny, to znaczy na miarę posiadanych zasobów czasowych, finansowych, informacyjnych oraz ludzkich;
- **etyczność realizacji badania**, w szczególności odnosząca się do sposobu pozyskiwania i wykorzystywania informacji oraz bezstronności ewaluatora. Tutaj należy zadbać o poczucie bezpieczeństwa osób, które informacji będą udzielały, oraz o sposób prezentacji wyników ewaluacji, który powinien się odnosić do opisu zidentyfikowanych zjawisk i procesów, nie zaś do konkretnych, w szczególności personalnie wskazanych, osób. Ewaluator nie powinien również występować w roli rzecznika interesów którejkolwiek ze stron ewaluowanego przedsięwzięcia;
- **poprawność metodologiczna** nakazująca realizację badania według obowiązujących standardów metodologicznych oraz jawnie przyjętych zasad, w szczególności dotyczących gromadzenia danych oraz przyjętej

---

<sup>1</sup> B. Ciężka, *Przewodnik do autoewaluacji projektów realizowanych w ramach Programu IW EQUAL*, Fundusz Współpracy, Warszawa 2006 (dostępny również na stronie internetowej Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego, [www.pte.org.pl](http://www.pte.org.pl)).



metodologii zbierania informacji, wnioskowania i oceny. Zasada ta ma zapewnić wysoką jakość i wiarygodność uzyskanych wyników.

Im lepiej czyli bardziej precyzyjnie i w im bardziej przemyślany sposób zostanie zaplanowana ewaluacja, tym większa szansa na przeprowadzenie jej tak, aby dostarczyć istotnych, wiarygodnych i rzetelnych informacji, odpowiadających potrzebom i zainteresowaniom jej odbiorców i użytkowników.

**Proces ewaluacji zaczyna się już na etapie opracowania koncepcji badania. Punktem wyjścia jest konieczność wyraźnego sformułowania celu ewaluacji i funkcji, jaką ma pełnić, ważna jest również odpowiedź na pytanie, komu będą służyć poczynione w wyniku ewaluacji ustalenia.**

Przystępując do przygotowania ewaluacji, mamy zazwyczaj pewne obiektywne ograniczenia:

- **czasowe** – ewaluacja musi zostać zrealizowana w określonym terminie na przykład uwarunkowanym kalendarzem realizacji ewaluowanego przedsięwzięcia lub koniecznością wykorzystania wyników przy planowaniu kolejnych przedsięwzięć;
- **finansowe** – na przeprowadzenie badania, w tym na koszty realizacyjne (dojazdy, papier, telefony, wynagrodzenie ewaluatorów/badawczy), możemy przeznaczyć określoną kwotę;
- **formalne** – związane w koniecznością przeprowadzenia ewaluacji według z góry narzuconych wytycznych (z taką sytuacją mamy do czynienia w przypadku ewaluacji zewnętrznej w szkołach i placówkach);
- **dostępność danych** – na przykład bazy aktualnych danych teleadresowych potencjalnych uczestników badania.

Ograniczenia te w znaczący sposób mogą wpłynąć na zakres merytoryczny badania oraz jego parametry realizacyjne (zastosowane metody badawcze, harmonogram), dlatego też przystępując do planowania ewaluacji, należy wziąć je pod uwagę.

Poniżej zostały omówione elementy projektu ewaluacji, które opisują proces planowania ewaluacji krok po kroku.

## **KROK 1: 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 może być polityka, strategia, program lub realizowany w jego ramach priorytet, działanie, projekt czy nawet element projektu (na przykład współpraca partnerska). Takie ewaluacje są prowadzone obecnie w Polsce w obszarze wdrażania programów i projektów dofinansowanych z funduszy UE.

Przedmiotem ewaluacji może być również działalność instytucji na przykład placówki oświatowej lub jakiś obszar zadań i pracy tej instytucji (na przykład współpraca prowadzona przez placówkę 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 projektów określonego typu; 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 pojawia się często potrzeba wyodrębnienia pewnych obszarów z całości przedmiotu ewaluacji. Na przykład w przypadku 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.

Punktem wyjścia do zdefiniowania przedmiotu ewaluacji oraz jej obszarów (jeżeli uznajemy ich wyspecyfikowanie za potrzebne) jest przede wszystkim odpowiedź na potrzeby i zainteresowania interesariuszy/użytkowników wyników ewaluacji.

## **KROK 2: SFORMUŁOWANIE PYTAŃ I KRYTERIÓW EWALUACYJNYCH**

Pytania ewaluacyjne to sformułowane w sposób ogólny (problemowy) pytania, na które będzie odpowiadać się w rezultacie przeprowadzanej ewaluacji. Nie są to pytania, które bezpośrednio zostaną zadane osobom objętym ewaluacją/respondentom badania (aczkolwiek niektóre z nich mogą być zadane wprost), ale 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, rezultatów). Jest to podstawowa różnica pomiędzy badaniami ewaluacyjnymi i innymi badaniami osadzonymi w metodologii badań społeczno-ekonomicznych – ewaluatorzy nie ograniczają się bowiem do odpowiedzi na pytania: „Jak jest?” i „Dlaczego tak jest?”, mówią również: „czy to, że tak jest, to dobrze czy źle?”. By jednak takiej „oceny” dokonać, muszą wiedzieć, jakimi kryteriami mają się kierować w tej ocenie. 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 ewaluuje się dane przedsięwzięcie czy instytucję. W przeciwieństwie do pytań kluczowych, które nie mają charakteru oceniającego, kryteria ewaluacji mają formułę wyraźnie wartościującą.

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

Przykładami najczęściej stosowanych kryteriów 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** (*effectiveness*) – to kryterium pozwala ocenić, do jakiego stopnia cele ewaluowanego przedsięwzięcia zostały osiągnięte;
- **efektywność** (*efficiency*) – to kryterium pozwala ocenić poziom „ekonomiczności” zrealizowanego przedsięwzięcia czy też funkcjonowania instytucji, czyli stosunek poniesionych nakładów do uzyskanych wyników i rezultatów. Nakłady są rozumiane tu jako zasoby finansowe, ludzkie i poświęcony czas na realizację działań prowadzących do osiągnięcia założonego celu;
- **użyteczność** (*utility*) – to kryterium pozwala ocenić, w jakim stopniu realizacja ewaluowanych działań rzeczywiście przyczyniła się do rozwiązania zidentyfikowanego problemu w obszarze objętym interwencją i/lub przyniosła korzyści beneficjentom;
- **trafność** (*relevance*) – to kryterium pozwala ocenić, w jakim stopniu przyjęte cele i metody realizacji przedsięwzięcia odpowiadają zidentyfikowanym problemom i/lub realnym potrzebom beneficjentów;
- **trwałość** (*sustainability*) – to kryterium pozwala ocenić, czy pozytywne rezultaty ewaluowanego przedsięwzięcia/interwencji mogą trwać po zakończeniu wsparcia/stymulowania zewnętrznego, a także czy jest możliwe utrzymanie się wpływu interwencji w dłuższej perspektywie czasowej.

Katalog przedstawionych wyżej kryteriów nie jest ani wyczerpujący, ani właściwy dla każdego badania ewaluacyjnego. Każda ewaluacja powinna wykorzystywać adekwatny do swojego przedmiotu zestaw kryteriów. 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 mieć podobne kryteria jak zaprezentowane powyżej, ale inaczej zdefiniowane, przykładowo **trafność** zastosowanej metody wyboru partnerów społecznych; **użyteczność** zastosowania zasady partnerstwa jako instrumentu polepszającego jakość realizacji przedsięwzięcia czy **trwałość** powstałych struktur komunikacji i współpracy pomiędzy partnerami.

Planując badanie ewaluacyjne, należy zatem dobrać adekwatny zestaw kryteriów i precyzyjnie je zdefiniować, tak by ich rozumienie było wspólne dla ewaluatorów i osób będących adresatami raportu ewaluacyjnego oraz użytkownikami rekomendacji.

Na etapie formułowania pytań i wyboru kryteriów ewaluacji warto je skonsultować z osobami, które będą użytkownikami wyników ewaluacji, a w szczególności z tymi, których mogą dotyczyć zalecenia sformułowane w wyniku badania. Z jednej strony takie konsultacje mogą się przyczynić do identyfikacji zagadnień, które powinny być w badaniu zdiagnozowane, z drugiej zaś strony osoby, które będą zobowiązane do wdrożenia rekomendacji, będą miały poczucie podmiotowego traktowania – co w rezultacie zwiększy szansę na rzeczywiste wykorzystanie wyników ewaluacji.

### **KROK 3: OPRACOWANIE METODOLOGII BADANIA**

Metodologia badań ewaluacyjnych korzysta z bogatego dorobku metodologicznego takich dziedzin, jak socjologia, pedagogika, psychologia, ekonomia czy nauki o zarządzaniu, stosując i adaptując wykorzystywane 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 możliwości realizacji badania, na przykład dostępności informacji, respondentów, przewidzianego na badanie czasu.

Jak już wspomniano wcześniej, metodologia ewaluacji korzysta z dorobku różnych dziedzin opierających się na badaniach empirycznych. Do przeprowadzenia badań społeczno-ekonomicznych, a więc także ewaluacyjnych, są wykorzystywane różne metody i techniki badawcze.

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.

#### **Dane ilościowe i jakościowe**

Dane o charakterze ilościowym dotyczą informacji liczbowych; są wykorzystywane do poznania rozkładów częstości występowania badanego zjawiska oraz określenia poziomu zależności, jakie występują pomiędzy różnymi

zmiennymi. Dane ilościowe podlegają analizie statystycznej i regułom w niej obowiązującym.

Dzięki statystyce opisowej można poznać strukturę danej zmiennej oraz zależności pomiędzy zmiennymi. Wnioskowanie statystyczne umożliwia weryfikowanie stawianych hipotez na podstawie posiadanych danych. Błędem często popełnianym w analizie statystycznej jest utożsamianie zależności (korelacji) pomiędzy zmiennymi z ich wzajemną przyczynowością. Przyczynowość, w powszechnym znaczeniu tego terminu, nie może zostać udowodniona statystycznie, choć może być silnie sugerowana.

Dane jakościowe nie są opisywane w postaci liczb, lecz dotyczą opisu, poznania i zrozumienia badanych zjawisk. Wiele istotnych aspektów badanego zagadnienia nie daje się wyrazić w sposób ilościowy, co więcej – dane jakościowe są najczęściej niezbędne dla właściwej interpretacji informacji liczbowych. Analiza danych jakościowych jest bardziej złożona, gdyż badacz otrzymuje bogactwo, najczęściej słabo ustrukturyzowanego, materiału. Złożoność procesu analizy danych jakościowych wynika bezpośrednio z samej specyfiki jakościowych metod badawczych, w których badacze nie narzucają badanym kategorii odpowiedzi, lecz stwarzają im możliwość pełnego wyrażenia swych poglądów i opinii „własnymi słowami”. Jakościowy charakter badań i prowadzonych analiz pociąga za sobą nacisk na procesy i znaczenia, które nie podlegają ścisłym rygorom pomiaru w znaczeniu ilościowym<sup>2</sup>.

## **Analiza dokumentów i danych zastanych (wtórnych)**

Wszelkiego rodzaju dokumenty i dane, które już istnieją (czyli mają charakter wtórny, to znaczy nie zostały specjalnie stworzone/zebrane na potrzeby danego badania), w tym różnego rodzaju sprawozdania, raporty z innych ewaluacji, bazy danych i zestawienia tych danych mogą stanowić materiał do analizy. Ich użyteczność jest o tyle duża, o ile mogą one wnieść ważny aspekt informacyjny (w tym również porównawczy, kontekstualny) do prowadzonej ewaluacji.

Przegląd dokumentów może dostarczyć ewaluatorowi precyzyjnych informacji dotyczących założeń i okoliczności ewaluowanego przedsięwzięcia, jego otoczenia oraz osiągniętych wyników.

---

<sup>2</sup> Źródło: B. Ciężka, J. Ratajczak, T. Skierniewski, *Podręcznik Ewaluacji Okresowej Programu Phare i Transition Facility w Polsce, część I: Procedury, metodologia, raporty*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2006 (dostępny także na stronie internetowej Ministerstwa Rozwoju Regionalnego poświęconej ewaluacji, [www.ewaluacja.gov.pl](http://www.ewaluacja.gov.pl)).

Analizę dokumentów można podzielić na analizę formalną i analizę treści. Analiza formalna interesuje się jedynie formalną stroną badanych dokumentów, koncentrując się na obecności (lub braku) pewnych, wymaganych elementów (na przykład we wniosku projektowym powinniśmy szukać opisu celów projektu, wskaźników i ich założonych wartości).

Analiza treści zajmuje się tym, co w danym dokumencie jest zapisane, jakie informacje są przedstawione i jakie mają znaczenie z perspektywy przyjętych kryteriów ewaluacji (na przykład w sprawozdaniu końcowym z realizacji projektu można znaleźć informację na temat tego, ile osób objęto wsparciem, i ocenić skuteczność projektu, porównując wskazaną w sprawozdaniu wartość z założoną we wniosku projektowym).

W przypadku ewaluacji prowadzonych na terenie placówek oświatowych jest wiele dokumentów, które możemy wykorzystać na potrzeby ewaluacji, na przykład sprawozdania z posiedzeń rad pedagogicznych i zebrań (w tym zebrań z rodzicami), dokumentacja szkoły (w tym statut, plany działań i sprawozdania z ich realizacji), dokumentacja opisowa i zdjęciowa realizowanych na terenie szkoły imprez, raporty wyników zbiorczych egzaminów zewnętrznych, dokumentacja WDN i wiele innych, które mogą stanowić cenne źródła informacji. Ich dobór będzie oczywiście zależny od tematu ewaluacji oraz postawionych pytań ewaluacyjnych.

## **Badania kwestionariuszowe**

Kwestionariusz to uporządkowana merytorycznie i graficznie lista pytań, która może być wypełniana przez badacza na podstawie odpowiedzi uzyskanych od badanego lub bezpośrednio przez samego badanego.

Kwestionariusz może służyć zarówno do zbierania danych o charakterze ilościowym (na przykład poprzez użycie pytań z gotową kafeterią odpowiedzi i liczenie „powszechności” występowania tych samych wskazań), jak i jakościowym (na przykład poprzez analizowanie swobodnych odpowiedzi respondentów zamieszczonych w pytaniach otwartych).

Mimo że w kwestionariuszu pytania zadaje się indywidualnym osobom, bardzo istotną zaletą jego stosowania jest możliwość objęcia takim badaniem dużej liczby osób, a przy zachowaniu procedur doboru reprezentatywnego – dokonywanie uogólnienia wniosków zebranych podczas badania określonej części populacji (próby) na całą badaną populację. Wybór próby może być ko-

nieczny, jeśli grupa osób, które należałoby poddać badaniu, jest bardzo liczna i niemożliwe jest objęcie badaniem wszystkich jej członków.

Badanie kwestionariuszowe może być realizowane w sposób bezpośredni, gdy ankieter spotyka się z respondentem twarzą w twarz, może być również prowadzone z wykorzystaniem różnych mediów, na przykład telefonu czy komputera (za pośrednictwem internetu). Kwestionariusz może być również rozsyłany pocztą.

Zakładając posługiwanie się technikami gromadzenia danych przy użyciu telefonu lub poczty internetowej, należy zdawać sobie sprawę z ich ograniczeń, związanych z dostępnością respondentów do wybranego medium, a w wypadku korzystania z komputera również z umiejętnością posługiwania się nim.

W ewaluacjach prowadzonych na terenie placówek oświatowych metodę badań kwestionariuszowych prowadzonych technikami bezpośrednimi lub pośrednimi można zastosować do badania zarówno personelu szkoły (dydaktycznego, pomocniczego), jak i uczniów oraz rodziców. Szczególnie użyteczne może być użycie kwestionariusza przy badaniu problemów trudnych i drażliwych, na przykład przemocy czy dostępności narkotyków, gdyż metoda ta może zapewnić anonimowość, a tym samym poczucie bezpieczeństwa osobom udzielającym informacji.

## Wywiad

Wywiad to rodzaj uporządkowanej rozmowy, może być źródłem rzetelnych i cennych informacji, o ile zostanie przeprowadzony z należytą starannością, dociekliwością oraz chęcią wniknięcia w szczegóły badanych zjawisk. Dane uzyskane dzięki tej metodzie pozwalają na rozpoznanie i zrozumienie badanych kwestii poprzez uzyskanie indywidualnych opinii oraz pogłębionych informacji od kluczowych osób na określony temat.

Wywiad może przyjąć formę nieformalnej rozmowy – wówczas jest nazywany „wywiadem swobodnym” i polega na spontanicznym zadawaniu pytań osobie badanej w trakcie naturalnej interakcji. Pytania w wywiadzie swobodnym wynikają z aktualnego kontekstu, czyli wcześniejszych odpowiedzi respondenta i rozwoju sytuacji. Taki sposób prowadzenia wywiadu wymaga dużego nakładu czasu, pozwala jednak na zachowanie naturalności rozmowy i dzięki temu uzyskanie pogłębionych i zindywidualizowanych danych.

Wywiad może być również prowadzony na podstawie wcześniej przygotowanych dyspozycji (scenariusz wywiadu), to znaczy ogólne pytania lub kwe-



stie, jednak porządek zadawania pytań i sposób ich formułowania jest dowolny. Tak przygotowany wywiad zwiększa pewność, iż wszystkie istotne problemy będą omówione przez badane osoby, a różnicować je będzie ich forma i treść. Taka forma wywiadu służy zebraniu podobnych, choć również mocno zindywidualizowanych, informacji od respondentów.

Innym rodzajem wywiadu jest wywiad prowadzony z zastosowaniem przygotowanej wcześniej skategoryzowanej listy pytań. Pytania są zadawane w takiej samej formie i w takiej samej kolejności wszystkim respondentom (mówimy wtedy o wywiadzie standaryzowanym). Tego rodzaju wywiad stosuje się, by zmniejszyć różnice w pytaniach zadawanych różnym osobom, a tym samym zwiększyć porównywalność odpowiedzi.

Wywiad może być przeprowadzany z pojedynczymi osobami lub z grupami osób. Jedną z najbardziej popularnych technik badawczych są grupowe wywiady pogłębione (fokusy), zwane „zogniskowanymi wywiadami grupowymi” (*focus group interview* – FGI). Podstawową zaletą wywiadu grupowego jest wykorzystanie dynamiki grupy w zbieraniu informacji, w szczególności zaś efektu synergii, wzajemnego, pozytywnego stymulowania się uczestników, większej aktywności respondentów, spontaniczności, formułowania kontrargumentacji, ale również wzmocnienia poczucia bezpieczeństwa, jakie daje wypowiedź w obecności grupy.

W ewaluacjach prowadzonych na terenie placówek oświatowych wywiady można zastosować do badania zarówno personelu szkoły, jak i uczniów oraz rodziców. Szczególnie użyteczne może być użycie wywiadów grupowych w badaniach mających na celu rozwiązanie jakiegoś problemu. Wywiad grupowy może być tutaj pretekstem do przedyskutowania tego problemu i wspólnego wypracowania jego rozwiązania.

## Obserwacja

Obserwacja zakłada, że ewaluator udaje się na miejsce, gdzie jest realizowana interwencja (na przykład działania projektowe, szkolenie, impreza szkolna, zebranie z rodzicami, lekcja, zajęcia dodatkowe realizowane na terenie szkoły) i obserwuje zastaną sytuację. Jest to metoda polegająca na planowym, selektywnym rejestrowaniu różnych aspektów ludzkich działań, zachowań i interakcji między uczestnikami obserwowanego zdarzenia.

Zalety stosowania obserwacji w ewaluacji to: możliwość lepszego zrozumienia kontekstu, w jakim są podejmowane działania podlegające ewaluacji,

możliwość naocznego stwierdzenia faktycznego przebiegu przedsięwzięcia, zaobserwowanie zjawisk, które – jako oczywiste – nie są dostrzegane przez innych uczestników zdarzenia, zaobserwowanie faktów, o których uczestnicy przedsięwzięcia niechętnie mówią w wywiadach (kwestie konfliktowe, drażliwe), wyjście poza subiektywizm i selektywność innych osób, dostęp do indywidualnych doświadczeń uczestników (ewaluator poznaje przyczyny i sposób ekspresji ich odczuć)<sup>3</sup>.

Dane z obserwacji mogą być wykorzystywane do opisu ram przedsięwzięcia, działań, które w tych ramach mają miejsce, osób uczestniczących w tych przedsięwzięciach/działaniach oraz znaczenia tych aktywności dla danych osób.

Obserwacja może mieć charakter mniej lub bardziej ustrukturyzowany, to znaczy, może być prowadzona według ściśle określonego zestawu dyspozycji bądź może być maksymalnie spontaniczna, bez wcześniej ustalonych kategorii odnoszących się do jej czasu, zakresu i sposobów realizacji. Obserwacja może mieć charakter „uczestniczący” (zachodzi wtedy, gdy badacz, realizując badanie, odgrywa jednocześnie rolę aktywnego uczestnika obserwowanych wydarzeń) lub „nieuczestniczący” (gdy badacz nie włącza się w tok obserwowanych zjawisk). Obserwacja może mieć również charakter ukryty (wtedy badani nie są świadomi bycia obserwowanymi) lub charakter jawny (wtedy badani wiedzą, że są obserwowani). Przedstawiona klasyfikacja nie ma charakteru rozłącznego, tak więc możemy zastosować na przykład obserwację nieustrukturyzowaną, uczestniczącą, niejawną.

W prowadzonych ewaluacjach najczęściej wykorzystujemy nie jedną, lecz kilka metod badawczych (na przykład analizujemy dokumenty, przeprowadzamy wywiady oraz badania ankietowe), a także sięgamy do równych źródeł informacji (na przykład korzystamy z danych zastanych, ale również zwracamy się o opinie i relacje nauczycieli, uczniów czy rodziców, a nawet przedstawicieli środowiska lokalnego). Wykorzystanie więcej niż jednej metody badawczej w konkretnym badaniu nazywa się **triangulacją** i jest korzystne dla jakości analizy i rzetelności wnioskowania. Zastosowanie takiego podejścia umożliwia uzupełnianie informacji zdobytych jedną metodą – innymi metodami zbierania danych, stwarza możliwość odniesień i porównań, a niekiedy również weryfikacji danych.

---

<sup>3</sup> M.Q. Patton, *Obserwacja – metoda badań terenowych*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

## KROK 4: OKREŚLENIE RAM CZASOWYCH BADANIA (HARMONOGRAMU)

W projekcie ewaluacji powinny się znaleźć informacje na temat ram czasowych badania, 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 dla realizacji głównych etapów badania, takich jak:

- **etap konceptualizacji ewaluacji**, w którym dokonujemy opracowania założeń koncepcyjnych i metodologicznych badania oraz konsultujemy te założenia z interesariuszami. W rezultacie tego etapu powstaje pełna koncepcja ewaluacji, czyli zostają określone **przedmiot, cele** oraz **odbiorcy ewaluacji**, zostają sformułowane **pytania ewaluacyjne** oraz zdefiniowane **kryteria**, dokonuje się wyboru **metodologii**, opracowuje **harmonogram** badania oraz założenia odnośnie do formy i treści **prezentacji wyników ewaluacji**;
- **etap przygotowawczy**, na którym jest dokonywane wstępne rozpoznanie przedmiotu badania (na przykład poprzez analizę dostępnej dokumentacji) oraz są przygotowywane narzędzia badawcze, 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 są przedstawione zainteresowanym wyniki badania. Na tym etapie jest możliwość dyskusji 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 dostarczony odbiorcom w **wersji końcowej**.

Dobrze rozplanowany harmonogram realizacji ewaluacji w placówce oświatowej 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, okresy szczególnego przeciążenia pracą (na przykład okres egzaminów) oraz dni wolne (na przykład święta, ferie).

## **KROK 5: OKREŚLENIE FORMY I ZAKRESU TREŚCI RAPORTU EWALUACYJNEGO**

Projekt ewaluacji kończy się określeniem założeń odnoszących się 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.

Określając założenia dotyczące formy raportu, warto się zastanowić, do jakich celów raport będzie wykorzystywany – i w odpowiedzi na to pytanie takie założenia określić, na przykład jeżeli chcemy, by wyniki ewaluacji zostały zaprezentowane szerokim gremiom na posiedzeniu władz lokalnych lub też pełniły rolę promocyjną – wtedy warto zadbać o przygotowanie skróconej wersji raportu czy też broszury informacyjnej. Jeżeli chcemy, by wyniki ewaluacji załatały 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 przedstawieniu wyników badania.

Zaprezentowana powyżej struktura została wypracowana na gruncie dotychczasowej praktyki prowadzenia badań ewaluacyjnych programów i projektów. Raport ewaluacyjny może mieć jednakże również inną strukturę od zaprezentowanej powyżej, która przede wszystkim powinna być zależna od zakresu badania oraz jego charakterystyki, a także od oczekiwań odbiorców i użytkowników ewaluacji. Przyjęcie założeń odnoszących się do formy i struktury raportu jest elementem konceptualizacji ewaluacji i powinno być spójne z przyjętymi w niej założeniami merytorycznymi i metodologicznymi. Tak jest w wypadku raportu pisanego przez wizytatorów do spraw ewaluacji, gdzie strukturę raportu ewaluacyjnego określono w relacji do założeń ewaluacji prowadzonej w ramach nadzoru pedagogicznego (o czym więcej w kolejnych tomach niniejszej publikacji).

**Mając przygotowaną koncepcję ewaluacji zawierającą wskazanie:**

- 1) przedmiotu ewaluacji oraz jej celu i adresatów;
- 2) pytań ewaluacyjnych i kryteriów ewaluacji;
- 3) metodologii badania;
- 4) harmonogramu całego procesu ewaluacji;
- 5) formatu prezentacji wyników ewaluacji (raportu ewaluacyjnego); „stoiśmy pewnie na nogach” i możemy przystąpić do przygotowania narzędzi badawczych i realizacji badania.

## 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, Warszawa 2006 (dostępny na stronie Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego, [www.pte.org.pl](http://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, Warszawa 2006 (dostępny także na stronie internetowej Ministerstwa Rozwoju Regionalnego poświęconej ewaluacji, [www.ewaluacja.gov.pl](http://www.ewaluacja.gov.pl)).
- Podręcznik socjologicznych badań ankietowych*, red. P. Daniłowicz, Z. Sawiński, IFIS PAN, Warszawa 1992.
- Ewaluacja jako standard zarządzania w sektorze publicznym*, Wyższa Szkoła Europejska im. Ks. Tischnera, Kraków 2008.
- Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Ewaluacja funduszy strukturalnych*, red. S. Mazur, Incasis, Kraków 2007.
- Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza*, red. A. Haber (dostępny również na stronie PARP, [www.parp.gov.pl](http://www.parp.gov.pl)).
- Ferguson G.A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 2007.
- Gruszczyński 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.
- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Karpiński J., *Wprowadzenie do metodologii nauk społecznych*, Wydawnictwo WSPiZ, Warszawa 2006.
- Korporowicz L., *Społeczne funkcje ewaluacji*, [w:] *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, red. I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin, 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.
- Miles B.M., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana, Białystok 2000.

- Metody badawcze w naukach społecznych*, Ch. Frankfurt–Nachmias, D. Nachmias, Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Ornacka K., *Ewaluacja – między naukami społecznymi i pracą socjalną*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2003.
- 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](http://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](http://www.ewaluacja.gov.pl) – strona Krajowej Jednostki Oceny (KJO) w Ministerstwie Rozwoju Regionalnego.
- [www.ewaluacja.ngo.pl](http://www.ewaluacja.ngo.pl) – strona Pozarządowej Agencji Ewaluacji i Rozwoju przy Stowarzyszeniu Biuro Obsługi Ruchu Inicjatyw Społecznych BORIS.
- [www.parp.gov.pl](http://www.parp.gov.pl) – strona Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP).
- [www.pte.org.pl](http://www.pte.org.pl) – strona Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego.





JAN ŁUCZYŃSKI

## ROZUMIENIE CELÓW EDUKACJI A EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM

*Opierając się na teorii rozwoju indywidualnego jako procesu autonomicznego, można przedstawić koncepcję edukacji jako procesu dialogowego, ukierunkowanego na wspomoczenie ucznia w jego samopoznaniu, w budzeniu wrażliwości na różnorodne problemy zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości i w poznaniu świata w sposób służący radzeniu sobie z problemami współczesności. [...] Najważniejszym rezultatem oddziaływań edukacyjnych staje się [...] ciągle przekraczanie przez uczniów aktualnie osiągniętych stanów rozwoju, przy czym kierunek tego procesu pozostaje otwarty, zależny od aktualnie dokonywanych przez podmiot wyborów. Osiągnięcie takich wyników wymagałoby głębokiej przemiany systemu edukacyjnego.*

## WIEDZA OGÓLNA W DZIAŁANIU PRAKTYCZNYM

Jak w każdej działalności, zarówno z zakresu codziennego doświadczenia osobistego (na przykład prowadzenie samochodu), jak i w uprawianym zawodzie, również w prowadzeniu ewaluacji istotną rolę odgrywają różne poziomy umiejętności praktycznych i wiedzy. Warto je usystematyzować, aby zdać sobie sprawę z ich znaczenia oraz docenić lekceważoną często wiedzę ogólną.

Podstawowym poziomem jest poziom umiejętności praktycznych, które zdobywa się, wykonując praktyczne ćwiczenia czy właściwą działalność. Ich źródłem jest osobiste doświadczenie osoby je wykonującej. Umiejętności te stanowią o sposobie wykonywania działania: w im wyższym stopniu zostały opanowane, tym lepiej działanie jest realizowane.

Stopień opanowania umiejętności praktycznych zależy jednak nie tylko od zakresu osobistego doświadczenia w ich stosowaniu. Istotną rolę odgrywa tu drugi poziom: osobistej refleksji nad własnym doświadczeniem praktycznym.

Zakres, w jakim osoba uprawiająca daną działalność analizuje swoje doświadczenia, stawia sobie pytania o różne aspekty jej przebiegu i poszukuje na nie odpowiedzi, stanowi istotny czynnik doskonalenia praktycznego działania. Nieocenioną pomocą mogą służyć mentorzy; osoby doświadczone w prowadzeniu danej działalności i dysponujące umiejętnością wspomaganie mniej zaawansowanych adeptów w dokonywaniu refleksji. Dyskusja z mentorem prowadząca do dostrzeżenia pomijanych wcześniej aspektów praktyki, ujęcia znanych problemów w nowym kontekście, uchwycenia niezauważanych wcześniej konsekwencji wykonanych czynności podnosi świadomość własnej aktywności, przez co przyczynia się do zwiększenia prawdopodobieństwa osiągnięcia założonych celów.

Podstawą dla prowadzenia produktywnej refleksji nad doświadczeniem praktycznym jest wiedza ogólna z dziedzin związanych z praktycznym działaniem (na przykład wiedza o przepisach ruchu drogowego i funkcjonowaniu samochodu w wypadku aktywności polegającej na jego prowadzeniu). W różnych rodzajach aktywności zawodowej ten właśnie rodzaj wiedzy często bywa lekceważony poprzez przeciwstawianie teorii praktyce. W przeciwstawieniu tym wiedza ogólna (teoretyczna) jest traktowana jako nieprzydatna w rozwiązywaniu praktycznych problemów.

Negatywne nastawienie wielu praktyków wobec zawodowej wiedzy ogólnej wynika, jak się wydaje, z niewłaściwych wobec niej oczekiwań, polegających na żądaniu gotowych rozwiązań konkretnych problemów praktycznych. W wielu dziedzinach, w tym z pewnością w naukach społecznych, takie oczekiwanie jest niemożliwe do spełnienia. Funkcja wiedzy ogólnej w działalności praktycznej polega na dostarczaniu kontekstu i intelektualnych narzędzi do prowadzonej w ramach opisanej wyżej refleksji interpretacji praktycznych doświadczeń. Dzięki szerokiemu zakresowi wiedzy ogólnej, zwłaszcza zawodowej, wzrasta prawdopodobieństwo refleksyjnego uprawiania praktyki i doskonalenia jej dzięki opartemu na niej samokrytycznemu nastawieniu, co skutecznie przeciwdziała rutynie i zautomatyzowanemu wykonywaniu zadań.

## **OGÓLNA WIEDZA ZAWODOWA EWALUATORA DZIAŁAJĄCEGO W NADZORZE PEDAGOGICZNYM**

Wśród różnych rodzajów wiedzy ogólnej, niezbędnej osobie dokonującej ewaluacji szkół i placówek edukacyjnych, szczególną rolę odgrywa ta dotycząca celów edukacji. Ewaluację prowadzi się bowiem w określonym celu, który może

być różnie definiowany. Od tego, co jest uważane za cel edukacji będzie zależeć sposób prowadzenia ewaluacji, a także – w pewnym stopniu – jej wyniki.

Istnieją dokumenty w formalny sposób określające cele edukacji. Oprócz zapisów w nich zawartych na przebieg praktycznych działań ewaluacyjnych mają jednak wpływ osobiste przekonania konkretnego ewaluatora wywodzące się z jego wiedzy ogólnej, jaką posiada na temat celów edukacji. Jak wyjaśniono wyżej, w działalności praktycznej właśnie ten rodzaj wiedzy stanowi punkt odniesienia w uprawianiu refleksji nad własnymi działaniami, kluczowej dla ich przebiegu.

Zawodową wiedzę ogólną profesjonalista zdobywa przede wszystkim w trakcie cykli edukacyjnych przygotowujących do wykonywania zawodu. W ich trakcie adept jest zmuszony opanować znaczny jej zakres, często, niestety, bez odpowiedniej dbałości o wyjaśnienie, jaką rolę wiedza ta będzie odgrywać w jego przyszłych zawodowych działaniach. Z tego powodu nie zawsze wysiłek włożony w jej opanowanie przynosi oczekiwany rezultat; po zakończeniu cyklu przygotowawczego niekulturowana wiedza ogólna ulega zapomnieniu. W jej miejsce często pojawia się tak zwana wiedza zdroworoządkowa, potoczna, zwykle w znacznym stopniu oparta na obiegowych opiniach, stereotypach, a nawet przesądach niemających wiele wspólnego z rzeczywistością. O ile w codziennych działaniach wiedza taka często okazuje się wystarczająca, o tyle opieranie się na niej w działaniach zawodowych na ogół prowadzi do ich degeneracji. Profesjonalista zatem, oprócz ciągłego doskonalenia umiejętności zawodowych (poziom pierwszy) oraz stałego uprawiania refleksji nad własnymi działaniami zawodowymi (poziom drugi), powinien nieustannie dbać o rozwój swej ogólnej wiedzy zawodowej (poziom trzeci). W wypadku ewaluatorów działających w zakresie nadzoru pedagogicznego jednym z przejawów tej dbałości powinno być przyjrzenie się sposobom formułowania celów edukacyjnych. Zapoznanie się z ich kategoryzacją może się przyczynić do wzbogacenia osobistej refleksji nad własnymi działaniami w roli ewaluatora. Poniżej zostanie przedstawiona taka kategoryzacja wraz z jej uzasadnieniem.

## **KSZTAŁCENIE JAKO CEL EDUKACJI**

Najmocniej ugruntowane zarówno w akademickiej pedagogice, jak i w codziennej działalności szkolnej wydaje się rozumienie celu edukacji jako kształcenia uczniów. Pod tym pojęciem kryje się wyrabianie w człowieku pożądanej wiedzy, przekonań, umiejętności, a także cech i właściwości. Kształcenie odby-

wa się według powszechnie akceptowanych ideałów lub wzorców edukacyjnych. Zadaniem szkoły i pedagogów jest oddziaływanie na uczniów w taki sposób, by wszyscy w możliwie największym stopniu przybliżyli się do akceptowanych wzorców. Służy temu wpajanie im akceptowanych wartości i wyposażenie w wiedzę uznawaną za ważną, co jest zgodne z ideologią dziedzictwa kulturowego<sup>1</sup>. Ideologia ta zakłada, że możliwe jest ustalenie zasobu podstawowej wiedzy, umiejętności, postaw i przekonań, stanowiących niezbędne kulturowe wyposażenie każdego człowieka, bez którego nie jest możliwe właściwe funkcjonowanie w otaczającym świecie. Edukacja kierująca się takim celem jest instytucją społeczną służącą zwłaszcza młodym członkom społeczeństwa pomocą w opanowywaniu podstawowego zasobu wiedzy i poprzez to przygotowanie ich do samodzielnego życia w dorosłym społeczeństwie.

W świetle tak rozumianego celu edukacji szczególnego znaczenia nabywają treści oferowane w jej ramach oraz sposoby ich przekazywania. W odniesieniu do treści zakłada się, na ogół *implicite*, że istnieje ich stały i niezmienny korpus, który przyjmuje się za pewnik bez potrzeby potwierdzenia ich prawdziwości czy użyteczności. Najważniejszym problemem staje się pytanie: jak sprawić, by uczniowie skutecznie opanowywali przekazywane im treści? Głównymi składowymi roli zawodowej nauczyciela są: prezentowanie przewidzianych programem treści i kontrolowanie skuteczności ich opanowania. Od uczniów natomiast oczekuje się jak najwierniejszego opanowania materiału, co w praktyce często prowadzi do (nieskutecznych na ogół) prób jego mechanicznego zapamiętania.

Przedstawione tu rozumienie celu edukacji odpowiada szkole tradycyjnej<sup>2</sup>, której przykładem mogą być tak zwane gimnazja klasyczne, rozpowszechnione w Europie kontynentalnej w XIX i w początkach XX wieku z obowiązującym w nich programem nauczania języków antycznych, historii i literatury przy niewielkiej uwadze poświęcanej naukom przyrodniczym. Tradycyjne, klasyczne treści, w przeciwieństwie do nowych dziedzin wiedzy, jakimi były rozwijające się w owym czasie dynamicznie nauki przyrodnicze, były uważane za niezbędne dla właściwego ukształtowania umysłu młodej osoby. Dziś treści z zakresu nauk przyrodniczych i ścisłych dołączyły do kanonu niezbędnego wyposażenia umysłowego, czego dowodem jest przywrócenie obowiązkowego egzaminu dojrzałości z matematyki.

---

<sup>1</sup> L. Kohlberg, R. Meyer, *Rozwój jako cel edukacji*, [w:] red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację*, IB, Warszawa 1993.

<sup>2</sup> B.D. Gołębiak, *Szkoła – kształcenie – nauczyciel*, [w:] red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Edukacja uprawiana w celu kształcenia nie pozostawia miejsca na uczniowski wybór. Jej cechą charakterystyczną jest masowość: wszyscy uczniowie są poddawani jednakowym oddziaływaniom edukacyjnym w mniej więcej tym samym czasie, niezależnie od ich rzeczywistych potrzeb edukacyjnych. Nie oczekuje się od nich wyrażania własnego zdania, wątpliwości czy prowadzenia dyskusji (jeśli tak, to w ściśle zakreślonych przez nauczyciela ramach). Wymagane jest natomiast posłuszeństwo i niekwestionowanie treści przekazywanych uczniowi ani zachowań nauczyciela. Edukacja, której celem jest kształcenie, służy zatem konserwacji zastanego świata społecznego poprzez kształtowanie umysłów młodych osób zgodnie z zaakceptowanym kanonem wiedzy, przekonań i postaw. Podstawową wartością jest ten właśnie kanon, przekazywany kolejnym pokoleniom zestaw treści uważanych przez kierujących systemem edukacyjnym za niezbędny do właściwego funkcjonowania w dorosłym życiu. Dobrem edukacyjnym ucznia jest zasób wiedzy, jaki zdoła opanować w trakcie nauki szkolnej. Ten najbardziej tradycyjny, sprzyjający nastawieniom konserwatywnym sposób rozumienia celu edukacji jest nadal żywotny we współczesnej polskiej szkole, czego dowodzi choćby ogromny nacisk, jaki kładzie się na rezultaty nauczania, zwłaszcza demonstrowane wynikami egzaminów zewnętrznych.

## SOCJALIZACJA JAKO CEL EDUKACJI

Edukacja uprawiana w celu uspołecznienia młodych jednostek opiera się na założeniu, że konieczne jest przystosowanie ich do życia w społeczeństwie przez przyswojenie im norm i wartości społecznych oraz rozwinięcie poczucia własnej tożsamości. Na tym właśnie polega proces socjalizacji<sup>3</sup>. W takim rozumieniu celu edukacji tkwi założenie, że najważniejszą jej wartością jest społeczeństwo i to właśnie jego trwaniu edukacja ma służyć poprzez przygotowywanie nowych pokoleń jego członków. Przychodzą oni bowiem na świat wyposażeni jedynie w biologiczne mechanizmy przystosowawcze, które nie wystarczają do uczestnictwa w życiu społecznym. Muszą więc zostać uzupełnione w długim procesie socjalizacji wiedzą i umiejętnościami niezbędnymi do przystosowania się do warunków społecznych, w jakich przychodzi żyć danej jednostce. Wiedza i umiejętności mają tutaj odmienny status niż w edukacji uprawianej w celu kształcenia: nie są wartością nadrzędną (absolutną),

<sup>3</sup> A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

ale stanowią ją tylko o tyle, o ile służą przystosowaniu się do wymagań społecznych. Kryterium to staje się podstawą doboru treści nauczanych w szkole.

Rola nauczyciela w szkole służącej socjalizacji jest podobna do tej, jaką pełni on w szkole służącej kształceniu, choć widoczna jest też zasadnicza różnica: jego zadaniem nie jest przekazanie kanonu niezbędnej wiedzy, lecz za pomocą odpowiednio dobranej wiedzy wprowadzanie ucznia w życie społeczeństwa. Z przekaźnika wiedzy staje się on przewodnikiem wprowadzającym młodych ludzi w życie społeczeństwa. Czyni tak za pomocą rozwijania w uczniach pożądanych zachowań społecznych i wygaszania zachowań przeciwspołecznych, to znaczy bezużytecznych w życiu społecznym. Dobrem edukacyjnym ucznia jest w takim podejściu rozwijana stopniowo zdolność przystosowania się do wymagań społeczeństwa. Opanowywanie wiedzy i umiejętności, a także indywidualne cechy, predyspozycje czy talenty ważne są tylko o tyle, o ile przyczyniają się do lepszego przystosowania.

Podobnie jak kształcenie jako cel edukacji, również socjalizacja jest obecna w funkcjonowaniu polskiego systemu szkolnego. Akcentowanie przygotowania do odnalezienia się przez absolwentów na rynku pracy i różne inicjatywy z tym związane (na przykład wprowadzenie przedmiotu „podstawy przedsiębiorczości” w szkołach średnich) są przejawem dążności szkoły i władz szkolnych do dostosowania do wymagań, jakie stawia członkom społeczeństwa ten istotny sektor życia społecznego.

## ROZWÓJ INDYWIDUALNY UCZNIÓW JAKO CEL EDUKACJI

Rozwój indywidualny jako cel edukacji jest wskazywany przede wszystkim przez psychologów, których zdaniem wszelkie oddziaływania edukacyjne mają wspierać przebieg tego procesu<sup>4</sup>. Pojęcie to znalazło się też w dokumentach regulujących działanie systemu edukacyjnego w Polsce, w tym w Ustawie z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. Jednakże o rozwoju jest w tym i w innych dokumentach edukacyjnych mowa bez próby zdefiniowania go, co znacznie utrudnia sprawowanie troski o ten proces w praktyce. Tymczasem możliwe są różne rozumienia tego pojęcia, których bogatym źródłem jest psychologia.

Ogromnie rozpowszechniony w wieku XX nurt psychologii behawiorystycznej, ujmujący zachowanie człowieka (i innych organizmów) jako funkcję zmian środowiskowych, traktuje rozwój jako ciąg zmian w zachowaniu, które

---

<sup>4</sup> L. Kohlberg, R. Meyer, *op.cit.*

są rezultatem oddziaływania bodźców środowiskowych. Edukacja upatrująca celu w tak rozumianym rozwoju powinna polegać na organizowaniu i wywieraniu odpowiednich wpływów środowiskowych poprzez stosowanie bodźców zgodnie z prawami psychologii behawiorystycznej<sup>5</sup>. Edukacja miałaby zatem polegać na zewnętrznym sterowaniu zachowaniami uczniów, by przyjmowały one pożądaną postać.

Konkurencyjny nurt psychologii XX-wiecznej traktował rozwój indywidualny jako proces naturalny, zachodzący w spontaniczny sposób w interakcji z otoczeniem. Wśród wielu ujęć teoretycznych reprezentujących takie podejście do rozwoju, jako najbardziej znane można wymienić psychoanalizę i psychologię humanistyczną. Przyjęcie takiego rozumienia rozwoju jako celu edukacji sprowadza ją do działań zapewniających jak najbardziej sprzyjające warunki realizacji tego naturalnego procesu. Zabiegi w rodzaju identyfikowania specjalnych talentów u uczniów, by później stworzyć im optymalne warunki do rozwoju, selekcja uczniów według posiadanych przez nich zdolności, dbałość o stymulowanie ich rozwoju przy zaniechaniu wspierania tych form aktywności, do których predyspozycji u ucznia nie stwierdzono – to przejawy takiego podejścia do rozwoju w praktyce pedagogicznej. Taki model szkoły bywa nazywany terapeutycznym<sup>6</sup>.

Alternatywą dla przedstawionych wyżej tradycyjnych poglądów na rozwój indywidualny (których źródeł można upatrywać w trwającym się od XVII wieku sporze empirystów z natywistami) jest podejście nazywane konstruktywistycznym<sup>7</sup>. Akcentuje się w nim rolę aktywności własnej rozwijającego się człowieka w interakcji z jego otoczeniem fizycznym i społecznym. Otoczenie to stanowi swoiste rusztowanie, niezbędne do osiągnięcia kolejnych poziomów rozwoju. Zarówno interakcje z otoczeniem fizycznym, jak i „rusztowanie społeczne”<sup>8</sup> odgrywają podstawową rolę od najwcześniejszych etapów rozwoju<sup>9</sup>, dostarczając młodej jednostce wszelkich rodzajów wsparcia, bez których rozwój indywidualny nie mógłby się toczyć. Można to zaobserwować

---

<sup>5</sup> J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

<sup>6</sup> B.D. Gołębiak, *op.cit.*

<sup>7</sup> J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Siedmioróg, Wrocław 1993; L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989; *Idem.*, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1978.

<sup>8</sup> J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, PWN, Warszawa 1978; D.J. Wood, J.S. Bruner, G. Ross, *The Role of Tutoring in Problem Solving*, „Journal of Child Psychiatry and Psychology” 1976, 17(2), 89–100.

<sup>9</sup> M. Tomasello, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2002.

we wszystkich społeczeństwach, niezależnie od kręgu kulturowego, do jakiego należą, w trakcie wychowania rodzinnego czy późniejszych, w różnym stopniu sformalizowanych, oddziaływań edukacyjnych. Koncepcja rozwoju indywidualnego jako procesu interakcyjnego, który zachodzi pomiędzy rozwijającą się osobą a jej zmieniającym się nieustannie środowiskiem, w wyniku czego dochodzi do współkonstruowania<sup>10</sup> przez rozwijający się podmiot i jego środowisko psychicznych właściwości podmiotu, pociąga za sobą koncepcję edukacji jako procesu dialogowego. Zakłada ona radykalną zmianę roli szkoły i nauczyciela, którego podstawowym zadaniem staje się jak najdokładniejsze obserwowanie konkretnego ucznia, wysłuchiwanie jego wypowiedzi, pedagogiczne badanie go na różne sposoby w celu identyfikacji posiadanych przez niego w danym momencie rzeczywistych potrzeb edukacyjnych. Zadaniem szkoły jest natomiast stworzenie uczniowi i nauczycielowi niezbędnych warunków do zaspokojenia zidentyfikowanych potrzeb. Ich zaspokajanie następuje poprzez dostarczanie uczniowi takich okazji edukacyjnych (form działania, wsparcia, zadań), które temu uczniowi, w tym właśnie momencie jego rozwoju są najbardziej potrzebne dla kontynuacji tego procesu. Edukacja oparta na konstruktywistycznym rozumieniu rozwoju przyjmuje postać radykalnie odmienią od edukacji opartej na koncepcji behawiorystycznej czy naturalistycznej.

Trzy wyżej przedstawione sposoby rozumienia rozwoju łączy wspólna właściwość. Każdy z nich zakłada istnienie czynników determinujących przebieg rozwoju: podejście behawiorystyczne zakłada istnienie determinantów środowiskowych, naturalistyczne – naturalnych czy organicznych, konstruktywistyczne – zakłada interakcję różnego rodzaju czynników, której rezultat w przypadku każdej konkretnej osoby może być inny. Na tym tle oryginalnie prezentuje się czwarte podejście, ujmujące rozwój indywidualny jako proces autonomiczny, rozgrywający się w warunkach stwarzanych przez różnego rodzaju czynniki, jednakże niepodlegający determinizmowi żadnego rodzaju<sup>11</sup>.

Deterministyczne koncepcje rozwoju ujmują go jako proces niezależny od rozwijającej się osoby, sterowany przez czynniki zewnętrzne, występujące w organizmie lub jego otoczeniu, na które podmiot nie ma wpływu. W koncepcji rozwoju jako procesu autonomicznego tkwi założenie, że głównym

---

<sup>10</sup> J. Valsiner, *Bidirectional Cultural Transmission and Constructive Sociogenesis*, [w:] red. W. de Graaf, R. Maier, *Sociogenesis Reexamined*, Springer-Verlag, New York 1994.

<sup>11</sup> A. Niemczyński, *O autonomii rozwoju (zarys problematyki)*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1994, 2 (1), s. 3–11.



czynnikiem wpływającym na jego przebieg jest sama rozwijająca się osoba (autodeterminizm). W toku rozwoju może ona uzyskać rosnący wpływ na jego przebieg, który zależy w głównej mierze od podmiotowych wyborów dokonywanych w różnych momentach cyklu życiowego. Im bardziej człowiek uświadamia sobie tę zależność, w tym większym stopniu staje się zdolny do stymulowania i kontrolowania przebiegu własnego rozwoju. Zdobywa też możliwość pokonywania ograniczeń stwarzanych mu przez jego organizm i środowisko, w jakim przychodzi mu żyć – w tradycyjnych koncepcjach rozwoju traktowanych jako determinanty. Można przytoczyć wiele przykładów osób o wybitnych osiągnięciach rozwojowych, zrealizowanych pomimo niesprzyjających warunków organicznych czy środowiskowych. Zatem w przebiegu rozwoju indywidualnego podstawową rolę wydają się odgrywać podmiotowe decyzje oraz wola, by je zrealizować. Decyzje te dotyczą wykorzystania stwarzanych przez środowisko i własny organizm okazji do rozwoju.

Edukacja wspierająca rozwój indywidualny rozumiany jako proces autonomiczny po pierwsze powinna się koncentrować na umożliwieniu uczniowi jak najpełniejszego samopoznania, wglądu w siebie samego, w swoje możliwości, predyspozycje, upodobania i inne właściwości. Samopoznanie jest bowiem podstawą do podejmowania wyborów adekwatnych do własnych potrzeb rozwojowych. Po drugie, powinna umożliwić mu poznanie otaczającego świata jako środowiska stwarzającego nieograniczone możliwości realizowania posiadanych właściwości. Można by to określić jako studiowanie świata w zindywidualizowany, dopasowany do wyników samopoznania sposób. Po trzecie, edukacja powinna wspierać ucznia w jego własnym dążeniu do wykorzystania w pełni zarówno własnych możliwości, jak i okazji oferowanych przez otoczenie. W rezultacie tych wysiłków powinny się pojawić nowe, bardziej rozwojowo zaawansowane stany własnej osoby i otoczenia przekształcanego pod wpływem działań rozwijającej się osoby, tworzące nowe możliwości rozwojowe. Niezbędne dla pomyślnego przebiegu rozwoju i edukacji jest też zdobycie rozeznania w świecie wartości, według których uczeń będzie orientować swoje decyzje i wynikające z nich działania, umiejętność właściwego odnoszenia się do innych i umiejętność odnalezienia się w szerszej społecznej całości, która stanowi kontekst indywidualnych działań.

Nauczyciel w tak rozumianej edukacji przyjmuje rolę doświadczonego partnera, specjalisty w dziedzinie wspierania rozwoju indywidualnego. Podstawą jego zawodowego działania jest głęboka wiedza o prawidłowościach tego procesu i praktyczne umiejętności jego wspierania za pomocą różnego

rodzaju wiedzy oraz tworzenia okazji edukacyjnych korzystnych dla konkretnego ucznia. Innym filarem jego zawodowego działania jest postawa badawcza przyjmowana wobec ucznia i całej rzeczywistości szkolnej, prowadząca do radykalnie zindywidualizowanego traktowania każdego ucznia. Bez radykalnej indywidualizacji podejścia niemożliwe stanie się dokładne poznanie edukacyjnych potrzeb ucznia ani zapewnienie wsparcia w dokonywanych przez niego wyborach tak, by były one najkorzystniejsze z perspektywy jego dalszego rozwoju. Konsekwencją indywidualizacji jest znaczne pogłębienie relacji nauczyciel–uczeń w stosunku do postaci, jaką relacja ta przyjmuje w tradycyjnych formach edukacji, co oznacza oparcie jej w znacznie większym stopniu niż obecnie na wzajemnym zaufaniu i rzeczywistym szacunku.

W prezentowanej tu koncepcji edukacji główną jej wartością staje się autonomiczny proces rozwoju indywidualnego, a edukacja ma służyć mu pomocą przez dostarczanie każdemu uczniowi wszelkiego rodzaju edukacyjnego wsparcia niezbędnego dla pomyślnego przebiegu tego procesu. Stawia to pod znakiem zapytania działania ukierunkowane w tradycyjnej edukacji na różnego rodzaju kategorie uczniów, na przykład wiekowe czy ustalone według zdolności lub innych kryteriów. Masowe oddziaływania ogromnie utrudniają indywidualizację nauczania, czego świadkami jesteśmy w codziennej praktyce szkolnej. Obserwujemy w niej często pozory wspierania rozwoju uczniów, co stwarza poważne zagrożenia dla tego procesu w postaci przede wszystkim alienacji coraz liczniejszej grupy uczniów z procesu edukacyjnego. Uniemożliwia to wnoszenie przez szkołę wartościowego wkładu w ich rozwój.

Przedstawione wyżej cztery koncepcje rozwoju indywidualnego stawiają różne wymagania edukacji rozumianej jako wspieranie tego procesu. Przyjęcie każdej z nich stwarza określone szanse na dostarczenie uczniom rzeczywistego edukacyjnego dobra, jak również implikuje pojawienie się różnego rodzaju zagrożeń dla przebiegu tego procesu. Ostatnia z nich wydaje się jednak najbardziej wyczerpująco i w największej zgodności z codziennym doświadczeniem ujmować analizowany tu problem. Podmiotowe sprawstwo i także kontrola nad własnym rozwojem są udziałem każdej osoby, jeśli tylko zechce ona poddać refleksji swą własną drogę rozwoju. Tym niemniej osobiste doświadczenia autodeterminizmu stoją w sprzeczności z wywodzącym się z pozytywistycznej metodologii założeniem stanowiącym podstawę nauk empirycznych: o determinizmie zjawisk naturalnych. Dwudziestowieczna psychologia, uprawiana w dużej mierze na wzór nauk przyrodniczych, przejęła to założenie, co zaowocowało zignorowaniem roli podmiotu we własnym rozwoju. Popularność

zwłaszcza psychologii behawiorystycznej w całym niemal wieku XX doprowadziła do zaakceptowania wizji człowieka jako marionetki w rękach zewnętrznych (i wewnętrznych) sił: czynników mających jakoby sterować indywidualnym rozwojem i zachowaniem. Edukacyjne konsekwencje takiego rozumienia rozwoju są widoczne w codziennej praktyce: masowe nauczanie tych samych treści bez wystarczającej dbałości o powiązanie ich z osobistym doświadczeniem ucznia, o jego samopoznanie i zdobywanie przezeń umiejętności kierowania własnym rozwojem. W rezultacie pojawia się wspomniana wyżej alienacja: wyłączenie się coraz większej liczby uczniów z procesu edukacyjnego, niekorzystanie z oferty szkoły i wsparcia nauczycieli, poszukiwanie zaspokojenia potrzeb edukacyjnych poza szkołą, w grupie rówieśniczej i w kontakcie ze środkami masowego przekazu.

Edukacja oparta na koncepcji rozwoju jako procesu autonomicznego stwarza szansę na uniknięcie takich pułapek. Przede wszystkim w jej ramach wiedza staje się wartością zindywidualizowaną: jest nią o tyle, o ile wspomaga rozwój konkretnej osoby. Opanowanie wiedzy nie zawsze przynosi korzystne rezultaty; na przykład wiedza o narkotykach może posłużyć do odurzania się nimi. Powinno się więc dopasowywać oferowaną uczniowi wiedzę do jego aktualnych potrzeb w tym zakresie. Nie ma zatem potrzeby masowego zaznajamiania z arbitralnie wybranymi porcjami wiedzy wszystkich uczniów. Naturalny jest stan, w którym wiedza poszczególnych osób jest różna, a w jej zakresie u poszczególnych osób występują braki w stosunku do przyjętego kanonu. Pożądane zatem byłoby, by zamiast zmuszać ucznia do opanowywania elementów kanonu, do których nie ma predyspozycji, wobec których nie przejawia zainteresowania, stwarzając w ten sposób zagrożenie dla jego rozwoju poprzez nakłanianie go do nieakceptowanej przezeń aktywności, wykorzystać przejawiane przez niego zainteresowanie innym rodzajem wiedzy lub aktywności dla wsparcia jego rozwoju. Jest to jednak możliwe tylko wtedy, gdy nauczyciel trafnie rozpozna predyspozycje, zainteresowania czy fascynacje charakteryzujące jego ucznia. Takie poznanie ucznia może nastąpić w głębokiej relacji opartej na wzajemnym szacunku i zaufaniu przy przyjęciu przez nauczyciela badawczej postawy wobec niego. Niezbędne jest też wsparcie ze strony nauczyciela w podejmowanych przez ucznia decyzjach. Z jego perspektywy nie zawsze są bowiem widoczne wszystkie rozwojowe konsekwencje. Doradztwo nauczyciela jako doświadczonego partnera we wspólnej drodze edukacyjnej może się okazać kluczowym czynnikiem w przebiegu rozwoju ucznia. Trzeba jednak koniecznie pamiętać, iż nie jest rolą nauczyciela podejmowanie decyzji

za ucznia czy też narzucanie mu nawet najlepszego rozwiązania, lecz dopomożenie w wyborze najkorzystniejszej opcji.

## ZMIANA SPOŁECZNA JAKO CEL EDUKACJI

Na fali przemian społecznych dokonujących się w świecie w latach 60. XX wieku pojawiło się nowe ujęcie celu edukacji. Dostrzeżono potencjał szkoły jako czynnika przekształcającego społeczną rzeczywistość<sup>12</sup>. W ten sposób zerwano z koncepcją edukacji jako siły konserwującej społeczne *status quo*, obecną zarówno w edukacji rozumianej jako kształcenie, jaki w edukacji rozumianej jako narzędzie socjalizacji. W pierwszej z nich przekazywanie dziedzictwa kulturowego ma służyć zachowaniu wartości uznawanych za cenne i niezbędne dla przetrwania ludzkości, co najsilniejszy wyraz znalazło w pedagogicznych nurtach esencjalizmu i perenializmu<sup>13</sup>. W drugiej – konieczność przystosowania się do obowiązujących norm społecznych, co stanowi istotę socjalizacji, również nie sprzyja aktywnemu przekształcaniu rzeczywistości społecznej. Edukacja rozumiana jako wspieranie rozwoju indywidualnego, zwłaszcza oparta na autonomicznej koncepcji rozwoju, stwarza najwięcej przestrzeni dla wprowadzania zmiany społecznej poprzez indywidualizację ścieżek edukacyjnych poszczególnych uczniów, co może prowadzić do osiągnięcia przez nich stanów finalnych rozwoju, trudnych do przewidzenia i owocujących działaniami na rzecz zmiany społecznej.

Problemy współczesnej, „płynnej ponowoczesności”<sup>14</sup>, konsekwencje globalizacji zarówno ekonomicznej, jak kulturowej stawiają otwartą kwestię tego, na ile wypracowane dotąd i przekazywane w ramach tradycyjnej edukacji sposoby radzenia sobie z wyzwaniami rzeczywistości są wystarczające. Narastające na skali globalnej, jak również lokalnej nierówności w dostępie do dóbr niezbędnych do godnego ludzkiego życia potęgują społeczne napięcia do poziomu grożącego społecznym wybuchem<sup>15</sup>. Marginalizacja i eksklu-

---

<sup>12</sup> P. Freire, *Pedagogy of Freedom. Ehtics, Democracy, and Civic Courage*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Boulder, New York, Oxford 2001; I. Illich, *Deschooling Society*, Marion Boyars Publishers, Ltd., London 2000.

<sup>13</sup> L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

<sup>14</sup> Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.

<sup>15</sup> N. Klein, *No Logo*, Świat Literacki, Izabelin 2004; Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.

zja całych społeczności prowadzi też do utraty tkwiącego w nich potencjału, który nie zostaje wykorzystany z powodu niedostatecznych warunków życia. Przeciwdziałanie nierównościom oraz stymulowanie zrównoważonego rozwoju w skali globalnej i lokalnej jest więc nakazem chwili.

Edukacja dość powszechnie jest wskazywana jako czynnik, który może skutecznie przeciwdziałać nierównościom, co znajduje wyraz także w dyskursie publicznym; przykładem jest artykuł prasowy dotyczący dysproporcji rozwoju między tak zwaną Polską A i Polską B, w którym autorka przywołuje zalecenie Anthony'ego Giddensa by na terenach defaworyzowanych inwestować przede wszystkim w edukację<sup>16</sup>. By jednak tak się stało, edukacja powinna odpowiadać na problemy współczesności, korzystając zawsze tam, gdzie może to przynieść pożytek, z dorobku kulturowego ludzkości. Dwudziestowieczne koncepcje pedagogiki rekonstrukcjonistycznej<sup>17</sup> były propozycjami pod tym względem radykalnymi i z tego zapewne powodu nie zostały włączone w główny nurt edukacji. Mogą jednak być źródłem inspiracji w poszukiwaniu praktycznych rozwiązań edukacyjnych, które lepiej przygotują uczniów do radzenia sobie z problemami płynnej ponowoczesności. Ich celem powinno być zwiększanie wrażliwości uczniów na problemy współczesności zarówno w globalnej, jak i lokalnej skali. Zwiększaniu wrażliwości musi towarzyszyć stałe zaangażowanie uczniów w rozwiązywanie dostrzeżonych problemów, co powinno sprzyjać rozwijaniu w nich aktywnej postawy i woli podejmowania działań na rzecz społeczności. Działania na rzecz społeczności lokalnej i globalnej są też doskonałą okazją do nabywania praktycznych umiejętności przydatnych w radzeniu sobie z problemami współczesności. Oparcie edukacji w większym stopniu na tego rodzaju działaniach pozwoli na przybliżenie się do omawianego tutaj celu: zmiany społecznej.

## CELE EDUKACJI A EWALUACJA

Powyższa propozycja systematyzacji celów edukacji została przedstawiona dla wspomnienia procesu refleksji nad własną działalnością w roli ewaluatora. Oczekiwanie korzystnego wpływu aktualizacji i poszerzenia wiedzy o celach edukacji na przebieg ewaluacji opiera się na założeniu o istotnym wpływie

---

<sup>16</sup> Klich A., *Polska A i B. Ostatnie wagony pełne ludzi*, „Gazeta Świąteczna” 2010, 16–17 stycznia, 16–17.

<sup>17</sup> I. Illich, *op.cit.*; P. Freire, *op.cit.*

świadomej, krytycznej postawy wobec własnej aktywności zawodowej, opartej na rzetelnej ogólnej wiedzy zawodowej.

Warto zadać sobie pytanie o własne rozumienie celu edukacji. Po co jest szkoła? Komu/czemu służy edukacja? Jaką rolę pełni w życiu jednostki i społeczeństwa? Odpowiedź na te i podobne im pytania nie jest łatwa, jeśli ma być odpowiedzią rzetelną, a nie stereotypową. Jak pokazuje powyższa analiza celów edukacji oparta na koncepcjach zaczerpniętych z pedagogiki i psychologii, możliwe jest definiowanie ich na wiele sposobów, przy czym na rzecz każdego z nich można znaleźć ważne argumenty. Rozwiązanie problemu wielości i różnorodności tych definicji poprzez mechaniczne połączenie różnych argumentacji nie prowadzi jednak do wytworzenia jednolitej osobistej koncepcji celu edukacji, która stanowiłaby podstawę refleksji nad własną praktyką. Dla zbudowania takiej koncepcji potrzebna jest krytyczna analiza zaprezentowanych tu (i zaczerpniętych z innych źródeł) argumentacji z perspektywy czwartego, niewymienionego dotąd w niniejszym rozdziale poziomu wiedzy: osobistych przekonań o charakterze filozoficzno-etycznym na temat natury ludzkiej i świata oraz hierarchii wartości, jaką kierujemy się w życiu. Odwołanie się do tych podstawowych treści, które nie zawsze są łatwe do zwerbalizowania, lecz można je dostrzec, analizując zachowanie konkretnej osoby, pozwala na ocenę wartości poszczególnych argumentacji jako przekonujących (zgodnych z własnymi przekonaniami i hierarchią wartości) lub nie.

W dyskursie edukacyjnym obecne są wszystkie cztery wartości przedstawione powyżej jako centralne dla poszczególnych sposobów rozumienia celów edukacji. Akcentuje się znaczenie zapoznania się przez uczniów z wybranymi elementami dorobku kulturowego; o wadze przywiązywanej do doboru tych elementów może świadczyć niedawna publiczna dyskusja nad zestawem lektur obowiązkowych. Wiedza, rozumiana zwłaszcza jako akademicka, odgrywa centralną rolę w praktyce szkolnej. Podobnie przystosowanie się do społecznych norm jest wskazywane jako dobro, jakie w edukacji powinni otrzymywać młodzi ludzie. Prymat problemów gospodarczych powoduje, że socjalizację spostrzega się głównie jako dostosowanie do wymagań rynku pracy. Postulat uwzględnienia przez szkolnictwo oczekiwań pracodawców jest często wysuwany w formie zarzutu niewystarczalności współczesnej szkolnej edukacji do spełnienia przez jej absolwentów wymagań pracodawców. O obecności terminu „rozwój” w dokumentach regulujących funkcjonowanie systemu edukacyjnego w Polsce wspomniano powyżej. W tym kontekście warto przywołać powtarzany często slogan głoszący, że szkoła jest dla ucznia, a uczeń jest w niej

największą wartością. Zmiana społeczna jako wartość w edukacji pojawia się raczej w pozaedukacyjnym dyskursie, choć i w edukacji znajduje swe miejsce, zwłaszcza przy okazji różnego rodzaju działań (niestety, niemal wyłącznie okazjonalnych) na rzecz powiązania szkolnej nauki z życiem społeczności<sup>18</sup>.

Jak zatem uporządkować różnorodność celów edukacyjnych w spójną całość? Przedstawiona tu propozycja wychodzi od procesu rozwoju indywidualnego ucznia jako wartości centralnej w edukacji. Zgodne jest to z zapisami Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, w której pojęcie to, choć niezdefiniowane, odgrywa istotną rolę. Opierając się na teorii rozwoju indywidualnego jako procesu autonomicznego, można przedstawić koncepcję edukacji jako procesu dialogowego, ukierunkowanego na wspomoczenie ucznia w jego samopoznaniu, w budzeniu wrażliwości na różnorodne problemy zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości i w poznawaniu świata w sposób służący radzeniu sobie z problemami współczesności. Wiedza staje się w tak rozumianej edukacji wartością instrumentalną, służącą rozwojowi poszczególnych uczniów. Dostosowanie do norm społecznych zostaje zastąpione aktywną, krytyczną wobec nich postawą, co umożliwi przeciwstawianie się normom anachronicznym, niesprawiedliwym czy w inny sposób niesłużącym społeczności. Zdolność do przeciwstawienia się nawet normom powszechnie akceptowanym, lecz szkodliwym to cenna właściwość jednostek, od której rozpowszechnienia zależy zdolność społeczności do zmiany. Najważniejszym zaś rezultatem oddziaływań edukacyjnych staje się ciągle przekraczanie przez uczniów aktualnie osiągniętych stanów rozwoju, przy czym kierunek tego procesu pozostaje otwarty, zależny od aktualnie dokonywanych przez podmiot wyborów. Osiągnięcie takich rezultatów wymagałoby głębokiej przemiany systemu edukacyjnego, odejścia od tradycyjnych, masowych form nauczania, nastawionych głównie na przekazywanie kanonu dorobku kulturowego i kształtowanie zdolności dostosowania się do wymogów społecznych na rzecz metodyki opartej na zaufaniu i szacunku wzajemnym między uczniem a jego nauczycielem – doświadczonym partnerem w procesie edukacyjnym, który, będąc ekspertem we wspieraniu rozwoju indywidualnego oraz w nauczanej dziedzinie, wspomocze ucznia w dokonywaniu wyborów sprzyjających jego dalszemu rozwojowi.

Taka koncepcja edukacji jako instytucji wspierającej rozwój indywidualny uczniów nie wyklucza żadnej z pozostałych wartości, sytuuje je jednakże jako

---

<sup>18</sup> *Program Orange dla Ziemi – szkoła dla rozwoju. Ekspedycja w głąb Kultury*, red. G. Mażurkiewicz, S. Żmijewska-Kwiręg, Kraków–Zabrze 2007.

instrumentalne wobec rozwoju. Nie można wszak zaprzeczyć znaczeniu żadnej z nich, wymienionych w preambule Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, a są to: chrześcijański system wartości, uniwersalna etyka, miłość ojczyzny, poszanowanie polskiego dziedzictwa kulturowego, otwartość na wartości kultur Europy i świata, obowiązki rodzinne i obywatelskie, solidarność, demokracja, tolerancja, sprawiedliwość i wolność. Warto zauważyć, że osobisty stosunek do każdej z nich może być różny u różnych osób, dlatego też indywidualne sposoby praktycznej realizacji każdej z nich w ramach indywidualnego zawodowego działania także są zróżnicowane.

Dokonywanie ewaluacji również pozostaje pod wpływem wyborów dokonanych na poziomie zawodowej wiedzy ogólnej w perspektywie ogólnych, filozoficzno-etycznych przekonań. Choć proces ewaluacji szkół został w wysokim stopniu sformalizowany, stworzono narzędzia, które w założeniu mają pozwolić na uzyskanie maksymalnie zobiektywizowanego obrazu ewaluowanej szkoły/placówki, wciąż w tym procesie pozostaje szeroki margines na osobistą interpretację obserwowanych faktów i zgromadzonych danych. Właśnie w tym miejscu rysuje się potrzeba pogłębienia samoświadomości ewaluatora w zakresie jego rozumienia celów edukacji. Własna ich koncepcja, uszeregowanie czy też wzajemne usytuowanie w strukturze zawodowych celów i wartości wyznaczają kontekst interpretacji zaobserwowanych faktów i danych. Dyskusja nad prezentowanymi tu koncepcjami może się przyczynić do ich wzbogacenia i ucznienia bardziej użytecznymi w procesie doskonalenia się szkół i placówek.

## BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.
- Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, PWN, Warszawa 1978.
- Freire P., *Pedagogy of Freedom. Ehtics, Democracy, and Civic Courage*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Boulder, New York, Oxford 2001.
- Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Gołębniak B.D., *Szkoła – kształcenie – nauczyciel*, [w:] red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.



- Gutek L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Illich I., *Deschooling Society*, Marion Boyars Publishers, Ltd., London 2000.
- Klein N., *No Logo*, Świat Literacki, Izabelin 2004.
- Klich A., *Polska A i B. Ostatnie wagony pełne ludzi*, „Gazeta Świąteczna” 2010, 16–17 stycznia, 16–17.
- Kohlberg L., Meyer R., *Rozwój jako cel edukacji*, [w:] red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację*, Warszawa: IB., IB, Warszawa 1993.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Program Orange dla Ziemi – szkoła dla rozwoju. Ekspedycja w głąb Kultury*, red. G. Mazurkiewicz, S. Żmijewska-Kwiręg, Kraków–Zabrze 2007.
- Niemczyński A., *O autonomii rozwoju (zarys problematyki)*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1994, 2 (1), s. 3–11.
- Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, Siedmioróg, Wrocław 1993.
- Tomasello M., *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2002.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty*, Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329.
- Valsiner J., *Bidirectional Cultural Transmission and Constructive Sociogenesis*, [w:] red. W. de Graaf, R. Maier, *Sociogenesis Reexamined*, Springer–Verlag, New York 1994.
- Wood D.J., Bruner J.S., Ross G., *The Role of Tutoring in Problem Solving*, „Journal of Child Psychiatry and Psychology” 1976, 17(2), 89–100.
- Wygotski L.S., *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989.
- Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1978.



JAKUB KOŁODZIEJCZYK

## WYMAGANIA WOBEC SZKÓŁ I OBSZARY EWALUACJI

*Głęboki proces refleksji powinien się wydarzyć w każdej instytucji edukacyjnej w Polsce, której dotyczy wspomniane rozporządzenie.*

Ewaluacja polega na zaplanowanym i podporządkowanym określonym rygorom metodologicznym zbieraniu oraz przetwarzaniu informacji. Każda ewaluacja musi mieć przedmiot swoich badań. W wypadku ewaluacji zewnętrznej (w rozumieniu rozporządzenia **Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego z dnia 7 października 2009 roku**) prowadzonej w szkołach i placówkach przez wizytatorów do spraw ewaluacji są to określone przez państwo wymagania. Opisano je na takim poziomie ogólności, który umożliwia szkole/placówce podejmowanie autonomicznych decyzji co do sposobu ich spełniania, ale jednocześnie daje szansę sprawdzenia poziomu ich realizacji w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego zarówno zewnętrznego, jak i wewnętrznego. W ten sposób zostały opisane ogólne zadania, ale pozostawiono dyrektorom i nauczycielom możliwość wypełniania ich różnorodnymi, specyficznymi dla danej społeczności, działaniami podnoszącymi jakość edukacji.

Wymagania stawiane przez państwo szkołom i placówkom oświatowym, a następnie poddawane ewaluacji zostały opisane w czterech obszarach:

1. Efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki.
2. Procesy zachodzące w szkole lub placówce.
3. Funkcjonowanie szkoły lub placówki w środowisku lokalnym.
4. Zarządzanie szkołą lub placówką.

Warto się zastanowić, co poszczególne wymagania uznają za wartość, jaki kierunek działania sugerują i w jaki sposób wpływają na funkcjonowanie szkół i placówek. W każdej instytucji edukacyjnej w Polsce, której dotyczy wspomniane rozporządzenie, powinien się wydarzyć głęboki proces refleksji.

Nauczyciele i inni pracownicy mogą wspólnie dyskutować i zastanawiać się nad tym, co w danym wymaganiu jest interesujące i istotne dla ich pracy, czy i w jaki sposób działania już przez nich podejmowane odpowiadają na wyzwania definiowane w wymaganiach, w jakich obszarach pracę dopiero trzeba będzie rozpocząć. Poniżej przedstawiam propozycję rozumienia znaczenia poszczególnych wymagań.

## **1. OBSZAR: EFEKTY DZIAŁALNOŚCI DYDAKTYCZNEJ, WYCHOWAWCZEJ I OPIEKUŃCZEJ ORAZ INNEJ DZIAŁALNOŚCI STATUTOWEJ SZKOŁY LUB PLACÓWKI**

Efektami nazwano grupę danych informujących o wynikach pracy szkoły odzwierciedlonych w umiejętnościach, zachowaniach, postawach, działaniach uczniów i w osiągniętych przez nich rezultatach na różnego rodzaju testach, egzaminach. Zatem istotnymi efektami są zarówno osiągnięcia uczniów w szkole i w egzaminach zewnętrznych, jak i ich powodzenie w kolejnych etapach nauki, a także ich postawy i aktywność w procesie uczenia się.

### **1.1. Wymaganie: Analizuje się wyniki sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe**

Wyniki egzaminów są ważnym źródłem informacji o stopniu, w jakim są osiągnięte cele szkoły (placówki). Jednak same wyniki (egzaminów) są bezużyteczne, jeśli nie posłużą do wyciągnięcia wniosków dla doskonalenia prowadzonych w szkole (placówce) procesów edukacyjnych. Podstawą wyciągania tych wniosków są dokonywane analizy, które mogą przybierać różną postać (zarówno jeśli chodzi o wykorzystywane metody, jak i formy ich realizacji) w zależności od indywidualnych potrzeb poszczególnych nauczycieli (ich grup) lub grona pedagogicznego.

Płynące z prowadzonych analiz wnioski powinny znaleźć swoje odzwierciedlenie we wdrażanych w szkole lub placówce rozwiązaniach, adekwatnych do warunków, w których szkoła funkcjonuje, i sprzyjających podniesieniu jakości pracy, przyczyniając się w ten sposób do wzrostu efektów kształcenia. To wymaganie podkreśla znaczenie pewnych działań dla budowania organizacji uczącej się w społeczeństwie wiedzy.

## 1.2. Wymaganie: Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności

Oczekiwanym efektem procesu kształcenia jest nabywanie przez uczniów wiadomości i umiejętności określonych w podstawie programowej dla poszczególnych poziomów kształcenia. Stopień, w jakim uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności, nie pozostaje bez związku z ich indywidualnymi możliwościami rozwojowymi. Dokonanie adekwatnej oceny uzyskiwanych rezultatów kształcenia wymaga uwzględniania podczas prowadzonych analiz indywidualnych możliwości uczniów. Analizy te mogą (powinny) również służyć odkrywaniu potencjału edukacyjnego uczniów, którego wykorzystanie może się przyczynić do osiągnięcia przez nich lepszych wyników w nauce. To wymaganie podkreśla znaczenie koncentrowania wysiłków nauczycieli na uczeniu się uczniów.

## 1.3. Wymaganie: Uczniowie są aktywni

Autentyczne uczenie się nie jest możliwe bez zaangażowania i aktywności ze strony osób uczących się. Z tego powodu wyzwaniem dla szkół (i placówek) jest tworzenie warunków, w których uczniowie są aktywni w trakcie procesu edukacyjnego, a zdobywanie wiadomości i umiejętności jest dla nich powodem satysfakcji w trakcie zajęć zarówno lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych.

Ważnym elementem jest wspieranie uczniów w podejmowanych przez nich samodzielnych inicjatywach wpływających na ich wszechstronny rozwój (intelektualny – akademicki, społeczny, osobowościowy). Wymaganie to podkreśla, że efektem pracy nauczycieli są też postawy uczących się wobec procesu uczenia się.

## 1.4. Wymaganie: Respektowane są normy społeczne

Rozwój społeczny uczniów i przygotowanie ich do życia w społeczeństwie stanowią ważne cele edukacji szkolnej. Poznawanie zasad i rozumienie ich znaczenia dla funkcjonowania społeczności szkolnej stanowi element rozwoju społecznego. Respektowanie przez uczniów przyjętych w szkole (placówce) zasad zachowania jest jednym z warunków tworzenia poczucia bezpieczeństwa.

Niepokojące zachowania uczniów są często objawem deficytów rozwojowych lub przeżywanym przez nich trudności, które mogą stanowić zagrożenie dla ich rozwoju. Z tego powodu ważną rolę odgrywa systematyczne diagnozo-

wanie zagrożeń i podejmowanie działań mogących im zapobiec. Wymaganie to jest ważne dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, angażowania obywateli w konstruowanie demokratycznego ładu społecznego i przestrzegania ustaleń.

## **2. OBSZAR: PROCESY ZACHODZĄCE W SZKOLE LUB PLACÓWCE**

Procesy to grupa danych, które informują o zjawiskach i działaniach zachodzących i podejmowanych w szkole, decydując o sposobie funkcjonowania i charakterze szkoły, prowadząc do pożądaných efektów. Chodzi zarówno o przyjętą koncepcję pracy, ofertę programową szkoły czy placówki, jak i o uwzględnienie w procesie uczenia się potrzeb i możliwości uczniów oraz analizowanie skuteczności tych procesów i ich doskonalenie.

### **2.1. Wymaganie: Szkoła lub placówka ma koncepcję pracy**

Prowadzenie procesu edukacyjnego jako działania celowego szkoły (lub placówki) wymaga przyjęcia wstępnych założeń, określenia celów i wyznaczenia sposobów ich realizacji. W najbardziej ogólnej formie można je określić jako koncepcję pracy. Składają się na nią początkowe założenia dotyczące prawideł rozwoju człowieka (dziecka), wynikających z nich celów edukacji oraz kierunków działań podejmowanych przez szkołę, aby te cele osiągnąć. W procesie edukacyjnym istotne jest, aby podstawowe elementy koncepcji były podzielane przez nauczycieli, którzy go realizują. Z tego powodu ważną rolę odgrywa dyskusja i uzgadnianie przez radę pedagogiczną wizji (koncepcji) realizowanej wspólnie pracy. Wymaganie to próbuje wzmocnić działania opierające się na przemyślanej strategii, współpracy w grupie refleksyjnych profesjonalistów i zachęca do zrywania z tradycją działania nawykowego – powtarzania schematów.

### **2.2. Wymaganie: Oferta edukacyjna umożliwia realizację podstawy programowej**

Kierunkowskazem tworzenia oferty edukacyjnej szkoły (lub placówki) powinna być podstawa programowa. Ważną rolę odgrywa tu dostosowanie oferty do aktualnych potrzeb i możliwości uczniów, jednocześnie należy wziąć

pod uwagę, że szkoła (placówka) uczestniczy w przygotowaniu ich do podejmowania w dorosłym życiu wielu ważnych ról społecznych (na przykład rodzinnych, zawodowych). Oferta edukacyjna wymaga ciągłego monitorowania, którego skutkiem jest jej wzbogacanie i dostosowanie do zmieniających się potrzeb. Mogą temu służyć nowatorskie rozwiązania programowe rozwijające aspiracje uczniów. Wymaganie pokazujące rolę przemyślanej oferty edukacyjnej w podnoszeniu jakości pracy szkoły jest ważne ze względu na konieczność uwzględnienia wszystkich aspektów pracy decydujących o ostatecznych rezultatach (przedmioty, treści, metody, relacje, zajęcia dodatkowe i tym podobne).

### **2.3. Wymaganie: Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany**

Dla powodzenia procesów edukacyjnych w szkole (placówce) znaczenie ma nie tylko ich treść, ale również sposób, w jaki są one realizowane. Wskazówką są tu zalecane warunki i sposoby realizacji podstawy programowej, których monitorowanie i doskonalenie wpływa na podnoszenie na wyższy poziom toczące się w szkole procesy.

Praktycznie niemożliwe jest prowadzenie procesu edukacyjnego bez aktywności uczących się. Dotyczy to zarówno wykorzystywanych metod dydaktycznych, organizacji zajęć w sposób sprzyjający uczeniu się, jak i włączaniu uczniów do pracy (refleksji) nad doskonaleniem przebiegu różnego rodzaju zajęć odbywających się w szkole (placówce). Duży wpływ na zaangażowanie uczniów w proces edukacji ma dostarczanie im informacji o postępie, jaki się dokonuje w ich rozwoju intelektualnym, społecznym i osobistym. Spełnia to ważną rolę motywującą do nauki i pomaga w planowaniu dalszego własnego rozwoju. Wymaganie to podkreśla znaczenie nauki dla doskonalenia procesów edukacyjnych. Zachęca do odnoszenia się do najnowszych wniosków z badań (na przykład nad tym, jak ludzie się uczą, jak funkcjonuje mózg), do planowania i organizowania procesów edukacyjnych.

### **2.4. Wymaganie: Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli**

Nauczyciele zwykle pracują samodzielnie podczas prowadzenia lekcji. Prowadzenie uczniów w klasie czy szkole jest jednak wspólnym działaniem. Procesy edukacyjne w szkole wymagają współpracy nauczycieli podczas ich planowania i dokonywania systematycznych analiz, które pomagają w ich do-

skonaleniu. Wymaganie to odzwierciedla przekonanie, że we współczesnym świecie o sukcesie społeczeństw decyduje w dużej mierze zdolność jego członków do kreatywnej współpracy i samodzielnego zarządzania. Aby uczyć współpracy, nauczyciele sami muszą współpracować.

## **2.5. Wymaganie: Kształtuje się postawy uczniów**

Prowadzenie w szkole (placówce) działań wychowawczych wymaga współdziałania nauczycieli, aby były one spójne i konsekwentnie realizowane. Ich planowanie i wdrażanie, a zwłaszcza poszukiwanie rozwiązań w problemowych sytuacjach wymaga korzystania z wiedzy zawodowej posiadanej przez różnych nauczycieli (pedagogów i psychologów szkolnych). Działania te powinny uwzględniać zmieniające się potrzeby rozwojowe uczniów (być adekwatne do ich potrzeb). Wartościowym działaniem jest angażowanie uczniów w uczestnictwo w planowaniu i realizacji aktywności służących kształtowaniu postaw. Wymaganie to wiąże się z przestrzeganiem norm i procesami edukacyjnym, ale bezpośrednio dotyczy zwiększania udziału uczniów w procesie decyzyjnym związanym z procesem kształcenia – tylko w ten sposób można wykształcić postawę odpowiedzialności.

## **2.6. Wymaganie: Prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych**

Jednym z ważnych wyzwań współczesnej edukacji jest podejmowanie działań służących wyrównywaniu szans edukacyjnych, w szczególności w sytuacjach, kiedy ich źródłem są czynniki środowiskowe lub deficyty rozwojowe. Służyć temu mogą różnorodne działania podejmowane przez szkołę (placówkę), począwszy od zajęć wyrównujących poziom wiedzy i umiejętności oraz zajęć reedukacyjnych (na przykład logopedycznych), po działania zwiększające szanse edukacyjne, motywujące do wykorzystania tkwiących w dziecku możliwości oraz wykorzystujące indywidualizację procesu edukacyjnego. Spójność społeczna i solidarność w dużym stopniu decydują o możliwości rozwoju cywilizacyjnego. To wymaganie podkreśla, że tylko wyrównując szansę edukacyjne, dajemy wszystkim członkom polskiego społeczeństwa szansę na udział w procesie rozwoju społecznego i korzystania z jego efektów.



### **3. OBSZAR: FUNKCJONOWANIE SZKOŁY LUB PLACÓWKI W ŚRODOWISKU LOKALNYM**

Środowisko to grupa danych informujących o sposobie współpracy ze środowiskiem i funkcjonowaniu w środowisku oraz wykorzystaniu zasobów w procesie nauczania i uczenia się. Chodzi o rozpoznanie i znajomość potrzeb i możliwości tkwiących w środowisku lokalnym oraz postrzeganie szkoły/placówki przez jej partnerów ze szczególnym uwzględnieniem rodziców.

#### **3.1. Wymaganie: Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju**

Korzystanie przez szkołę (placówkę) z zasobów znajdujących się w najbliższym środowisku służy tworzeniu lub wzbogacaniu warunków podstawowej działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły i może przynieść wiele pożytku dla rozwoju uczniów. Wykorzystanie zasobów środowiska jest możliwe dzięki nawiązywaniu i rozwijaniu przez szkołę (placówkę) współpracy z działającymi w otoczeniu instytucjami i organizacjami oraz społecznością lokalną. Współpraca może przybierać różną postać, od przekazywania sobie informacji, po wspólne organizowanie przedsięwzięć, i może dotyczyć różnej liczby podmiotów w zależności od potrzeb i bogactwa środowiska lokalnego. Rola szkoły w wielu środowiskach nie sprowadza się jedynie do funkcji uczenia dzieci i młodzieży. Często szkoła staje się też instytucją wpływającą na rozwój potencjału społecznego środowiska, w którym działa. Wymaganie to wynika z przeświadczenia, że zasoby szkoły to za mało, aby skutecznie stawić czoła wyzwaniom współczesności. Szkoła musi korzystać z zasobów środowiska, jednocześnie dając szansę środowisku na korzystanie z jej zasobów (głównie kapitału intelektualnego).

#### **3.2. Wymaganie: Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów**

Gromadzenie i analizowanie informacji o losach absolwentów jest ważnym źródłem danych, które mogą być wykorzystywane przez szkołę (placówkę) do planowania, realizowania i udoskonalania aktualnie prowadzonych procesów edukacyjnych. W ten sposób szkoła (placówka) może dokonywać analizy

stopnia osiągnięcia celów, które sobie stawia. Wymaganie to jest ważne z dwóch powodów. Zbierane dane, po pierwsze dają szansę na modyfikację oferty edukacyjnej (w zależności od zauważalnych tendencji), a po drugie pokazują aktualnym uczniom możliwe kierunki rozwoju.

### **3.3. Wymaganie: Promowana jest wartość edukacji**

Uczenie się przez całe życie jest wyzwaniem dla współczesnych społeczeństw. Szkoła może prowadzić różnorodne działania, które są odpowiedzią na nie. Wśród nich może się znajdować między innymi promowanie przez szkołę w swoich działaniach edukacji jako wartości ważnej dla człowieka w biegu jego życia. Ważną rolę odgrywa tu informowanie o własnej ofercie edukacyjnej i celach, jakie dzięki niej szkoła chce uzyskać, osiągniętych dzięki edukacji sukcesach uczniów i tak dalej. Poza tymi działaniami szkoła może podejmować rodzaje aktywności, które są skierowane do innych niż uczniowie członków społeczności lokalnej, wspierające budowanie społeczeństwa wiedzy (projekty edukacyjne, szkolenia, konsultacje, debaty i tym podobne). Wymaganie to próbuje przeciwdziałać zauważalnej pasywności dorosłych w obszarze uczenia się przez całe życie i doskonalenia zawodowego. Dzisiejsza rzeczywistość żąda od obywateli ciągłego doszkalania i uczenia się, a nawyk ten i umiejętności muszą zostać wykształcone podczas edukacji szkolnej.

### **3.4. Wymaganie: Rodzice są partnerami szkoły**

Prowadzenie skutecznych działań edukacyjnych i wychowawczych wymaga współdziałania szkoły (nauczycieli) i rodziców. Ważną rolę mogą w tym względzie odegrać partnerskie relacje, których budowanie wymaga ze strony szkoły tworzenia możliwości do kontaktowania się (komunikowania się) rodziców z nauczycielami i osobami odpowiedzialnymi za kierowanie szkołą (lub placówką). Sytuacje te można wykorzystać do zbierania opinii o własnym (szkoły) działaniu (informacji na temat pracy szkoły i realizowanego w niej procesu edukacyjnego), jak również do informowania rodziców o swoich intencjach i celach. Partnerstwo może również zakładać angażowanie rodziców do podejmowania decyzji dotyczących szkoły, poczynwszy od informowania o swoich zamierzeniach, przez konsultacje dotyczące ważnych problemów, po uczestnictwo rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły (między innymi w ramach określonych statutem kompetencji rodziców: rady szkoły, rady rodziców).

Ważnym wymiarem partnerstwa jest przekazywanie rodzicom informacji o rozwoju ich dzieci oraz wspieranie „nieprofesjonalnych” wychowawców w ich działaniach. Wszystkie badania dowodzą, że o sukcesie edukacyjnym uczniów w dużym stopniu decyduje wsparcie otrzymywane w domu rodzinnym. Wymaganie to zachęca do uczynienia z rodziców partnerów w procesie kształcenia.

#### **4. OBSZAR: ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ LUB PLACÓWKĄ**

Zarządzanie to grupa danych informujących o procesach zachodzących na poziomie organizacyjnym, zapewniających warunki do prawidłowego prowadzenia działań opisywanych w trzech poprzednich obszarach i wynikających z zarządzania placówką. Działania te można odnaleźć we wszystkich obszarach funkcjonowania szkoły, ale ponieważ mają decydujący wpływ na poziom spełniania wymagań, zdecydowano się potraktować je jako odrębną kategorię. Chodzi głównie o organizowanie współpracy nauczycieli/ wychowawców/ opiekunów w optymalnym wykorzystaniu zasobów, usprawnianie przepływu informacji i zarządzania wiedzą, a także takie sprawowanie nadzoru pedagogicznego, które przyczynia się do jakościowego rozwoju szkoły czy placówki.

##### **4.1. Wymaganie: Funkcjonuje współpraca w zespołach**

Prowadzenie klasy, realizowanie projektów, rozwiązywanie problemów (wychowawczych, opiekuńczych, edukacyjnych, organizacyjnych), tworzenie koncepcji pracy szkoły czy promowanie szkoły w środowisku wymaga zaangażowania wielu osób w formalnych, jak również nieformalnych zespołach. Niemożliwe jest określenie optymalnej liczby zespołów z tego powodu, że w dużej mierze zależy to od wielkości szkoły (placówki) i jej potrzeb. Powodzenie pracy zespołowej jest uzależnione od zaangażowania członków zespołu w planowanie i organizowanie wspólnej pracy oraz analizowanie osiągniętych wyników. Praca w zespołach i współpraca wymagają ciągłego doskonalenia, które może przyjmować różne formy, począwszy od prowadzonej wewnątrz zespołu refleksji nad sposobem pracy, planowaniem działań i osiągnięciem celów, po uczestnictwo w zorganizowanych formach doskonalenia zawodowego rozwijających sposoby współpracy w zespole. Wymaganie to podkreśla, że jednym z podstawowych obowiązków dyrektora jest zorganizowanie i zapewnienie efektywnej współpracy nauczycieli.

#### **4.2. Wymaganie: Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny**

Jednym z elementów wewnętrznego nadzoru pedagogicznego prowadzonego przez dyrektora szkoły (placówki) jest prowadzenie wewnętrznej ewaluacji. Współcześnie ewaluacje wskazuje się jako jeden z ważnych elementów wpływających na doskonalenie jakości pracy poszczególnych nauczycieli, zespołów i całej szkoły (placówki). Planowanie i realizowanie wewnętrznej ewaluacji przez samego tylko dyrektora jest praktycznie skazane na niepowodzenie. Dlatego jest ważne, aby angażował on do udziału w ewaluacji wewnętrznej poszczególnych nauczycieli lub ich zespoły.

Prowadzenie ewaluacji wewnętrznej ma sens o tyle, o ile wyniki uzyskane w jej toku służą do wprowadzania zmian w funkcjonowaniu szkoły (placówki), przyczyniając się w ten sposób do podniesienia jakości prowadzonych w niej procesów edukacyjnych. Wymaganie to wskazuje, że niemożliwe jest zbudowanie organizacji uczącej się bez systematycznej ewaluacji własnych działań.

#### **4.3. Wymaganie: Szkoła lub placówka ma odpowiednie warunki lokalowe i wyposażenie**

Warunki lokalowe i wyposażenie szkoły są ważnym elementem bezpieczeństwa uczniów i realizacji przez szkołę (placówkę) programów edukacyjnych. Dużą rolę odgrywa w tym obszarze planowanie działań zmierzających do utrzymania i, jeśli to możliwe, do wzbogacania warunków lokalowych i wyposażenia szkoły (placówki) we współpracy z samorządem lokalnym. Wymaganie to podkreśla znaczenie warunków, w których toczy się proces edukacyjny.

## ZAŁĄCZNIK

# ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ<sup>1</sup>

**z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego  
(Dz. U. z dnia 9 października 2009 r.)**

Na podstawie art. 35 ust. 6 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.<sup>2</sup>) zarządza się, co następuje:

§ 1. Rozporządzenie określa:

- 1) szczegółowe warunki i tryb sprawowania oraz formy nadzoru pedagogicznego;
- 2) wykaz stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych;
- 3) kwalifikacje niezbędne do sprawowania nadzoru pedagogicznego;
- 4) kwalifikacje osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz.

§ 2. Ilekroć w rozporządzeniu jest mowa o:

- 1) ustawie – należy przez to rozumieć ustawę z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty;
- 2) szkole – należy przez to rozumieć publiczne i niepubliczne przedszkola, inne formy wychowania przedszkolnego oraz szkoły;
- 3) placówce – należy przez to rozumieć publiczne i niepubliczne placówki wymienione w art. 2 pkt 3–5, 7 i 10 ustawy, a także publiczne i niepubliczne placówki doskonalenia nauczycieli;

---

<sup>1</sup> Minister Edukacji Narodowej kieruje działem administracji rządowej – oświata i wychowanie, na podstawie § 1 ust. 2 rozporządzenia Prezesa Rady Ministrów z dnia 16 listopada 2007 r. w sprawie szczegółowego zakresu działania Ministra Edukacji Narodowej (Dz. U. Nr 216, poz. 1591).

<sup>2</sup> Zmiany tekstu jednolitego wymienionej ustawy zostały ogłoszone w Dz. U. z 2004 r. Nr 273, poz. 2703 i Nr 281, poz. 2781, z 2005 r. Nr 17, poz. 141, Nr 94, poz. 788, Nr 122, poz. 1020, Nr 131, poz. 1091, Nr 167, poz. 1400 i Nr 249, poz. 2104, z 2006 r. Nr 144, poz. 1043, Nr 208, poz. 1532 i Nr 227, poz. 1658, z 2007 r. Nr 42, poz. 273, Nr 80, poz. 542, Nr 115, poz. 791, Nr 120, poz. 818, Nr 180, poz. 1280 i Nr 181, poz. 1292, z 2008 r. Nr 70, poz. 416, Nr 145, poz. 917, Nr 216, poz. 1370 i Nr 235, poz. 1618 oraz z 2009 r. Nr 6, poz. 33, Nr 31, poz. 206, Nr 56, poz. 458 i Nr 157, poz. 1241.

- 4) ewaluacji – należy przez to rozumieć praktyczne badanie oceniające przeprowadzane w szkole lub placówce;
- 5) ewaluacji zewnętrznej – należy przez to rozumieć ewaluację przeprowadzaną przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny;
- 6) ewaluacji wewnętrznej – należy przez to rozumieć ewaluację przeprowadzaną przez dyrektora szkoły lub placówki;
- 7) ewaluacji całościowej – należy przez to rozumieć ewaluację zewnętrzną przeprowadzaną w zakresie wszystkich obszarów, o których mowa w § 7 ust. 1;
- 8) ewaluacji problemowej – należy przez to rozumieć ewaluację zewnętrzną przeprowadzaną w zakresie wybranych problemów z obszarów, o których mowa w § 7 ust. 1;
- 9) kontroli – należy przez to rozumieć działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny prowadzone w szkole lub placówce w celu oceny stanu przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;
- 10) wspomaganie – należy przez to rozumieć działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny mające na celu inspirowanie i intensyfikowanie w szkołach i placówkach procesów służących poprawie i doskonaleniu ich pracy, ukierunkowanych na rozwój uczniów i wychowanków.

§ 3. 1. Nadzór pedagogiczny jest realizowany przez wykonywanie zadań i czynności określonych w art. 33 ustawy, w trybie planowych lub doraźnych działań.

2. Planowe działania, o których mowa w ust. 1, prowadzone przez kuratorów oświaty są realizowane zgodnie z podstawowymi kierunkami polityki oświatowej państwa w zakresie nadzoru pedagogicznego, ustalonymi przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania na podstawie art. 35 ust. 2 pkt 1 ustawy.

3. Doraźne działania, o których mowa w ust. 1, prowadzone przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny są realizowane w przypadku, gdy zaistnieje potrzeba podjęcia działań nieujętych w planie nadzoru pedagogicznego, o którym mowa w § 18 ust. 1.

4. Planowe i doraźne działania, o których mowa w ust. 1, prowadzone przez dyrektorów szkół i placówek wynikają z potrzeb szkoły lub placówki.

§ 4. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny nad szkołami i placówkami niepublicznymi, wykonując zadania z zakresu nadzoru pedagogicznego, uwzględ-

nia odpowiednio organizację i zakres zadań organów szkoły lub placówki, określone w statucie szkoły lub placówki.

§ 5. Nadzór pedagogiczny jest sprawowany z uwzględnieniem:

- 1) jawności wymagań;
- 2) współdziałania organów sprawujących nadzór pedagogiczny z organami prowadzącymi szkoły lub placówki, dyrektorami szkół i placówek oraz nauczycielami;
- 3) tworzenia warunków sprzyjających rozwojowi szkół i placówek;
- 4) pozyskiwania informacji zapewniających obiektywną i pełną ocenę działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki.

§ 6. Formami nadzoru pedagogicznego są:

- 1) ewaluacja;
- 2) kontrola;
- 3) wspomaganie.

§ 7. 1. Ewaluacja zewnętrzna jest przeprowadzana w następujących obszarach:

- 1) efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki;
- 2) procesy zachodzące w szkole lub placówce;
- 3) funkcjonowanie szkoły lub placówki w środowisku lokalnym, w szczególności w zakresie współpracy z rodzicami uczniów;
- 4) zarządzanie szkołą lub placówką.

2. Ewaluacja zewnętrzna obejmuje:

- 1) zbieranie i analizowanie informacji w obszarach wymienionych w ust. 1;
- 2) ustalanie poziomu spełnienia przez szkołę lub placówkę wymagań, o których mowa w ust. 4, w obszarach wymienionych w ust. 1.

3. Poziom spełnienia przez szkołę lub placówkę poszczególnych wymagań w obszarach, o których mowa w ust. 1, jest ustalany jako:

- 1) poziom A – oznaczający bardzo wysoki stopień wypełniania wymagań przez szkołę lub placówkę;
- 2) poziom B – oznaczający wysoki stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę;
- 3) poziom C – oznaczający średni stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę;
- 4) poziom D – oznaczający podstawowy stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę;

5) poziom E – oznaczający niski stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę.

4. Wymagania, które muszą być spełnione w obszarach, o których mowa w ust. 1, dla ustalenia poziomu D i poziomu B określa załącznik do rozporządzenia.

5. Wymagania, o których mowa w ust. 4, stosuje się, uwzględniając typ i rodzaj szkoły lub placówki, a także zadania wynikające ze statutu szkoły lub placówki.

6. Poziom A ustala się, jeżeli szkoła lub placówka spełnia dane wymaganie na poziomie wyższym niż poziom B. Poziom C ustala się, jeżeli szkoła lub placówka spełnia dane wymaganie na poziomie wyższym niż poziom D, ale niższym niż poziom B. Poziom E ustala się, jeżeli szkoła lub placówka nie spełnia danego wymagania na poziomie D.

§ 8. 1. Ewaluacja zewnętrzna jest przeprowadzana przez zespół wyznaczony przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny.

2. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny nad szkołą lub placówką, o której mowa w art. 32a ust. 3 ustawy, oraz kurator oświaty mogą wyznaczyć wspólny zespół w celu przeprowadzenia ewaluacji zewnętrznej w szkole lub placówce.

3. W przypadku organu sprawującego nadzór pedagogiczny innego niż kurator oświaty, ewaluacja zewnętrzna może być również przeprowadzona przez wyznaczoną przez ten organ osobę.

4. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny, prowadząc ewaluację zewnętrzną, bierze pod uwagę wyniki ewaluacji wewnętrznej prowadzonej w szkole lub placówce.

5. Ewaluację zewnętrzną przeprowadza się na podstawie imiennego upoważnienia zawierającego:

- 1) datę wydania i numer upoważnienia;
- 2) podstawę prawną przeprowadzenia ewaluacji;
- 3) imię i nazwisko osoby przeprowadzającej ewaluację;
- 4) nazwę i siedzibę szkoły lub placówki;
- 5) zakres ewaluacji;
- 6) terminy rozpoczęcia i zakończenia ewaluacji;
- 7) pieczęć i podpis organu sprawującego nadzór pedagogiczny.

6. Przed rozpoczęciem ewaluacji zewnętrznej w szkole lub placówce, zespół lub osoba wyznaczeni do jej przeprowadzenia przedstawiają radzie pedagogicznej zakres i harmonogram ewaluacji.

7. Przeprowadzenie w szkole lub placówce czynności związanych z ewaluacją zewnętrzną nie może zakłócać pracy szkoły lub placówki. Ewaluacja nie powinna trwać dłużej niż 5 dni roboczych w ciągu kolejnych dwóch tygodni.



§ 9. 1. W terminie 7 dni od dnia zakończenia ewaluacji zewnętrznej zespół lub osoba, którzy przeprowadzili ewaluację, przedstawiają wyniki i wnioski z ewaluacji na zebraniu rady pedagogicznej.

2. W terminie 7 dni od dnia zebrania, o którym mowa w ust. 1, zespół lub osoba, którzy przeprowadzili ewaluację, sporządzają raport z przeprowadzonej ewaluacji zawierający:

- 1) wyniki ewaluacji;
- 2) określenie poziomu spełniania wymagań, o których mowa w § 7 ust. 3;
- 3) wnioski z ewaluacji.

3. Raport, o którym mowa w ust. 2, organ sprawujący nadzór pedagogiczny, a w przypadku, o którym mowa w § 8 ust. 2 – kurator oświaty, przekazuje dyrektorowi szkoły lub placówki, w której przeprowadzono ewaluację, oraz organowi prowadzącemu szkołę lub placówkę.

4. Dyrektor szkoły lub placówki, w terminie 7 dni od dnia otrzymania raportu, o którym mowa w ust. 2, może zgłosić do organu sprawującego nadzór pedagogiczny, a w przypadku, o którym mowa w § 8 ust. 2 – do organu sprawującego nadzór pedagogiczny i do kuratora oświaty, pisemne, umotywowane zastrzeżenia dotyczące raportu.

5. W przypadku zgłoszenia zastrzeżeń, o których mowa w ust. 4, organ sprawujący nadzór pedagogiczny, a w przypadku, o którym mowa w § 8 ust. 2 – wspólnie organ sprawujący nadzór pedagogiczny i kurator oświaty, zajmują stanowisko wobec tych zastrzeżeń i przekazują je dyrektorowi szkoły lub placówki oraz organowi prowadzącemu szkołę lub placówkę, w terminie 14 dni od dnia ich otrzymania.

6. W przypadku stwierdzenia zasadności zgłoszonych zastrzeżeń, organ sprawujący nadzór pedagogiczny, a w przypadku, o którym mowa w § 8 ust. 2 – wspólnie organ sprawujący nadzór pedagogiczny i kurator oświaty, dokonują zmian w raporcie przez zamieszczenie odpowiednich adnotacji i przekazują go dyrektorowi szkoły lub placówki oraz organowi prowadzącemu szkołę lub placówkę.

§ 10. W przypadku ustalenia w wyniku ewaluacji zewnętrznej przeprowadzonej w szkole lub placówce poziomu E w odniesieniu do choćby jednego z wymagań:

- 1) w obszarze, o którym mowa w § 7 ust. 1 pkt 1:
  - a) wobec szkoły lub placówki publicznej – organ sprawujący nadzór pedagogiczny poleca dyrektorowi szkoły lub placówki opracowanie programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania zgodnie z art. 34 ust. 2 ustawy,

- b) wobec szkoły lub placówki niepublicznej – organ sprawujący nadzór pedagogiczny wydaje polecenie zgodnie z art. 83 ust. 1 pkt 3 ustawy;
- 2) w obszarach, o których mowa w § 7 ust. 1 pkt 2–4, szkoła lub placówka wdraża działania mające na celu poprawę stanu spełniania danego wymagania.

§ 11. Kontrola podejmowana przez kuratora oświaty w trybie działań planowych, o których mowa w § 3 ust. 1, jest przeprowadzana z wykorzystaniem arkuszy kontroli zatwierdzonych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

§ 12. 1. Kontrola jest przeprowadzana przez osobę lub zespół wyznaczonych przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny.

2. Kontrolę przeprowadza się na podstawie imiennego upoważnienia zawierającego:

- 1) datę wydania i numer upoważnienia;
- 2) podstawę prawną przeprowadzenia kontroli;
- 3) imię i nazwisko osoby upoważnionej do przeprowadzenia kontroli;
- 4) nazwę i siedzibę szkoły lub placówki;
- 5) tematykę kontroli;
- 6) terminy rozpoczęcia i zakończenia kontroli;
- 7) pieczęć i podpis organu sprawującego nadzór pedagogiczny.

3. Przeprowadzenie w szkole lub placówce czynności kontrolnych nie może zakłócać pracy szkoły lub placówki. Kontrola nie powinna trwać dłużej niż 2 dni robocze.

§ 13. 1. Osoba upoważniona do przeprowadzenia kontroli, zwana dalej „kontrolującym”:

- 1) rzetelnie i obiektywnie ustala stan faktyczny;
- 2) zbiera niezbędne dowody stanowiące podstawę ustaleń kontroli;
- 3) zapewnia dyrektorowi szkoły lub placówki czynny udział w kontroli;
- 4) dokumentuje czynności kontrolne.

2. Zebrane w toku kontroli dokumenty potwierdzające przebieg i wyniki czynności kontrolnych stanowią akta kontroli.

§ 14. 1. Kontrolujący, w terminie 7 dni od dnia zakończenia kontroli, sporządza protokół kontroli.

2. Protokół kontroli zawiera:

- 1) nazwę szkoły lub placówki, jej siedzibę oraz imię i nazwisko dyrektora szkoły lub placówki;

- 2) nazwę i siedzibę organu sprawującego nadzór pedagogiczny, imię i nazwisko kontrolującego oraz datę wydania i numer upoważnienia do przeprowadzenia kontroli;
- 3) terminy rozpoczęcia i zakończenia kontroli ze wskazaniem dni, w których odbywała się kontrola;
- 4) tematykę kontroli;
- 5) opis ustalonego stanu faktycznego, w tym ujawnionych nieprawidłowości, oraz zalecenia, wnioski i uwagi, o których mowa w art. 33 ust. 4 ustawy;
- 6) pouczenie o prawie zgłoszenia przez dyrektora szkoły lub placówki zastrzeżeń do ustaleń zawartych w protokole kontroli;
- 7) parafy kontrolującego i dyrektora szkoły lub placówki na każdej stronie protokołu;
- 8) podpisy kontrolującego i dyrektora szkoły lub placówki oraz miejsce i datę podpisania protokołu.

3. Protokół kontroli sporządza się w dwóch jednobrzmiących egzemplarzach. Jeden egzemplarz kontrolujący przekazuje, za poświadczeniem odbioru, dyrektorowi szkoły lub placówki, a drugi włącza do akt kontroli.

§ 15. 1. Dyrektor szkoły lub placówki może odmówić podpisania protokołu kontroli, składając w terminie 7 dni od dnia jego otrzymania wyjaśnienia dotyczące przyczyn tej odmowy.

2. Odmowa podpisania protokołu kontroli przez dyrektora szkoły lub placówki nie stanowi przeszkody do podpisania protokołu przez kontrolującego.

§ 16. 1. Dyrektor szkoły lub placówki, w terminie 7 dni od dnia otrzymania protokołu kontroli, może zgłosić do organu sprawującego nadzór pedagogiczny pisemne, umotywowane zastrzeżenia do ustaleń zawartych w protokole kontroli.

2. W przypadku zgłoszenia zastrzeżeń, o których mowa w ust. 1, organ sprawujący nadzór pedagogiczny może zarządzić przeprowadzenie dodatkowych czynności kontrolnych.

3. W przypadku stwierdzenia przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny zasadności zgłoszonych zastrzeżeń, dokonuje on zmian w protokole kontroli przez zamieszczenie odpowiednich adnotacji i przekazuje go dyrektorowi szkoły lub placówki.

4. W przypadku nieuwzględnienia całości lub części zgłoszonych zastrzeżeń, organ sprawujący nadzór pedagogiczny sporządza pisemne stanowisko wobec zastrzeżeń i przekazuje je dyrektorowi szkoły lub placówki, w terminie 14 dni od dnia otrzymania zastrzeżeń.

§ 17. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny wspomaga szkoły i placówki w szczególności przez:

- 1) przygotowywanie i podawanie do publicznej wiadomości na stronie internetowej organu analiz wyników sprawowanego nadzoru pedagogicznego, w tym wniosków z ewaluacji zewnętrznych i kontroli;
- 2) upowszechnianie przykładów dobrych praktyk;
- 3) promowanie wykorzystania ewaluacji w procesie doskonalenia jakości działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki;
- 4) organizowanie konferencji i porad dla dyrektorów szkół i placówek.

§ 18. 1. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny opracowuje na każdy rok szkolny plan nadzoru pedagogicznego.

2. Plan nadzoru, o którym mowa w ust. 1, zawiera:

- 1) zakres ewaluacji problemowej planowanej w szkołach i placówkach;
- 2) tematykę kontroli planowanych w szkołach i placówkach.

3. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny, w terminie do dnia 31 sierpnia roku szkolnego poprzedzającego rok szkolny, w którym ma być przeprowadzona ewaluacja lub kontrola, podaje do publicznej wiadomości plan nadzoru, o którym mowa w ust. 1.

4. W przypadku wprowadzenia przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania zmian w podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa oraz wytycznych i poleceniach, o których mowa w art. 35 ust. 2 pkt 1 i 2 ustawy, w trakcie roku szkolnego, kurator oświaty niezwłocznie dostosowuje plan nadzoru, o którym mowa w ust. 1, do tych zmian i podaje go do publicznej wiadomości.

5. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny zawiadamia dyrektora szkoły lub placówki oraz organ prowadzący szkołę lub placówkę o zamiarze przeprowadzenia:

- 1) planowej ewaluacji zewnętrznej i jej zakresie – w terminie 30 dni przed planowanym rozpoczęciem ewaluacji;
- 2) planowej kontroli i jej tematyce – w terminie 7 dni przed planowanym rozpoczęciem kontroli.

§ 19. Kurator oświaty w każdym roku szkolnym opracowuje i przedstawia ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania, w terminie do dnia 31 października, wnioski wynikające ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego.

§ 20. 1. Dyrektor szkoły lub placówki publicznej we współpracy z innymi nauczycielami zajmującymi stanowiska kierownicze, w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego:

- 1) przeprowadza ewaluację wewnętrzną i wykorzystuje jej wyniki do doskonalenia jakości pracy szkoły lub placówki;
- 2) kontroluje przestrzeganie przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;
- 3) wspomaga nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności przez:
  - a) organizowanie szkoleń i porad,
  - b) motywowanie do doskonalenia i rozwoju zawodowego,
  - c) przedstawianie nauczycielom wniosków wynikających ze sprawowanego przez dyrektora szkoły lub placówki nadzoru pedagogicznego.

2. Ewaluację wewnętrzną przeprowadza się w odniesieniu do wszystkich lub wybranych wymagań, o których mowa w § 7 ust. 4, lub do innych zagadnień uznanych w szkole lub placówce za istotne w działalności szkoły lub placówki.

3. W celu realizacji zadań, o których mowa w ust. 1, dyrektor szkoły lub placówki w szczególności obserwuje prowadzone przez nauczycieli zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze oraz inne zajęcia i czynności wynikające z działalności statutowej szkoły lub placówki.

§ 21. 1. Dyrektor szkoły lub placówki publicznej opracowuje na każdy rok szkolny plan nadzoru pedagogicznego, który przedstawia radzie pedagogicznej w terminie do dnia 15 września roku szkolnego, którego dotyczy plan.

2. Plan nadzoru, o którym mowa w ust. 1, zawiera w szczególności:

- 1) cele, przedmiot ewaluacji wewnętrznej oraz jej harmonogram;
- 2) tematykę i terminy przeprowadzania kontroli przestrzegania przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;
- 3) tematykę szkoleń i porad dla nauczycieli.

§ 22. Do dnia 31 sierpnia każdego roku dyrektor szkoły lub placówki publicznej przedstawia radzie pedagogicznej wyniki i wnioski ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego.

§ 23. 1. Ustala się następujący wykaz stanowisk w kuratoriach oświaty oraz urzędach innych organów sprawujących nadzór pedagogiczny i podporządkowanych im jednostkach organizacyjnych, których zajmowanie wymaga kwalifikacji pedagogicznych:

- 1) w urzędach obsługujących ministrów, którzy wykonują zadania w zakresie nadzoru pedagogicznego: wizytatorzy, starsi wizytatorzy i główni wizytatorzy;
  - 2) w kuratoriach oświaty:
    - a) kuratorzy oświaty oraz wicekuratorzy oświaty koordynujący pracę komórek organizacyjnych, których statutowym zadaniem jest sprawowanie nadzoru pedagogicznego,
    - b) kierownicy komórek organizacyjnych, o których mowa w lit. a,
    - c) wizytatorzy i starsi wizytatorzy;
  - 3) w specjalistycznych jednostkach nadzoru utworzonych na podstawie art. 32a ust. 1 lub 1a ustawy:
    - a) dyrektorzy jednostek i inni pracownicy zajmujący stanowiska kierownicze i wykonujący statutowe i regulaminowe zadania w zakresie nadzoru pedagogicznego,
    - b) wizytatorzy, starsi wizytatorzy i główni wizytatorzy;
  - 4) w okręgowych zespołach nadzoru pedagogicznego przy sądach okręgowych, utworzonych przez Ministra Sprawiedliwości:
    - a) kierownik zespołu – starszy wizytator, wykonujący zadania w zakresie nadzoru pedagogicznego,
    - b) wizytatorzy i starsi wizytatorzy;
  - 5) w Centralnym Zarządzie Służby Więziennej sprawującym nadzór pedagogiczny nad szkołami przy zakładach karnych i aresztach śledczych: wizytatorzy, starsi wizytatorzy i główni wizytatorzy.
2. Na stanowiskach wymienionych w ust. 1, z wyjątkiem stanowiska kuratora oświaty, mogą być zatrudnieni:
- 1) nauczyciele posiadający wykształcenie wyższe magisterskie, mający co najmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej i:
    - a) ukończone formy doskonalenia w zakresie administracji lub zarządzania lub
    - b) co najmniej dwuletni staż pracy na stanowisku kierowniczym w szkole, placówce lub zakładzie kształcenia nauczycieli, lub
    - c) co najmniej dwuletni staż pracy w urzędzie organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołami i placówkami lub w urzędzie organu prowadzącego szkoły lub placówki na stanowisku związanym z organizacją pracy szkół i placówek;

2) nauczyciele akademicy posiadający co najmniej pięcioletni staż pracy w szkole wyższej i ukończone formy doskonalenia w zakresie administracji lub zarządzania.

3. Osoby zatrudnione na stanowiskach wymagających kwalifikacji pedagogicznych, o których mowa w ust. 1, do zakresu zadań których należy przeprowadzanie ewaluacji w szkołach i placówkach, są obowiązane do ukończenia, przynajmniej raz na dwa lata, doskonalenia w zakresie ewaluacji, organizowanego na zlecenie ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, z zastrzeżeniem ust. 4.

4. Osoby zatrudnione na stanowiskach wymagających kwalifikacji pedagogicznych, o których mowa w ust. 1 pkt 3, do zakresu zadań których należy przeprowadzanie ewaluacji w szkołach i placówkach artystycznych, są obowiązane do ukończenia dodatkowego doskonalenia w zakresie ewaluacji uwzględniającego specyfikę tych szkół i placówek, organizowanego na zlecenie ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego.

5. Kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska kuratora oświaty określa ustawa.

§ 24. Kurator oświaty oraz inne organy sprawujące nadzór pedagogiczny mogą zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz, o których mowa w art. 35 ust. 5a ustawy, osobom posiadającym wykształcenie wyższe magisterskie i dorobek naukowy lub znaczący dorobek zawodowy w zakresie dziedziny związanej z przedmiotem badań lub ekspertyz.

§ 25. Do dnia 31 grudnia 2009 r. w urzędach obsługujących ministrów, którzy wykonują zadania w zakresie nadzoru pedagogicznego, stanowiskami, których zajmowanie wymaga kwalifikacji pedagogicznych, są także stanowiska dyrektorów lub zastępców dyrektorów departamentów (równorzędnych komórek organizacyjnych) oraz radców ministrów i naczelników wydziałów (równorzędnych komórek organizacyjnych), wykonujących statutowe i regulaminowe zadania w zakresie nadzoru pedagogicznego. Przepis § 23 ust. 2 stosuje się odpowiednio.

§ 26. W roku szkolnym 2009/2010:

1) organy sprawujące nadzór pedagogiczny nad szkołami i placówkami podają do publicznej wiadomości plan nadzoru pedagogicznego, o którym mowa w § 18 ust. 1, w terminie 7 dni od dnia wejścia w życie rozporządzenia;

- 2) dyrektorzy szkół i placówek publicznych przedstawiają radom pedagogicznym plan nadzoru pedagogicznego, o którym mowa w § 21 ust. 1, w terminie 14 dni od dnia wejścia w życie rozporządzenia.

§ 27. Rozporządzenie wchodzi w życie po upływie 30 dni od dnia ogłoszenia<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Niniejsze rozporządzenie było poprzedzone rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2006 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz (Dz. U. Nr 235, poz. 1703), które utraciło moc z dniem 24 sierpnia 2009 r. na podstawie art. 6 ust. 1 ustawy z dnia 25 lipca 2008 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy – Karta Nauczyciela oraz ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. Nr 145, poz. 917 oraz z 2009 r. Nr 56, poz. 458).



## ZAŁĄCZNIK DO ROZPORZĄDZENIA

### WYMAGANIA WOBEC SZKÓŁ I PLACÓWEK, KTÓRE MUSZĄ BYĆ SPEŁNIONE W OBSZARACH, O KTÓRYCH MOWA W § 7 UST. 1 ROZPORZĄDZENIA, NA POZIOMIE D I POZIOMIE B

#### I. WYMAGANIA WOBEC PRZEDSZKOLI<sup>1</sup>

##### 1. EFEKTY DZIAŁALNOŚCI DYDAKTYCZNEJ, WYCHOWAWCZEJ I OPIEKUŃCZEJ ORAZ INNEJ DZIAŁALNOŚCI STATUTOWEJ PRZEDSZKOLA.

Przedszkole osiąga cele zgodne z polityką oświatową państwa.

Przedszkole doskonali efekty swojej pracy.

Wymaganie	Charakterystyka wymagań na poziomie D	Charakterystyka wymagań na poziomie B
1.1. Dzieci nabywają wiadomości i umiejętności	Dzieci nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej wychowania przedszkolnego.	W przedszkolu diagnozuje się i analizuje osiągnięcia dzieci, uwzględniając ich możliwości rozwojowe, formuje się i wdraża wnioski z tych analiz. Wdrożone wnioski przyczyniają się do rozwijania umiejętności dzieci.
1.2. Dzieci są aktywne	Dzieci chętnie uczestniczą w zajęciach prowadzonych w przedszkolu.	Dzieci są wdrażane do samodzielności w podejmowaniu różnorodnych aktywności na rzecz własnego rozwoju.
1.3. Respektowane są normy społeczne	Dzieci czują się w przedszkolu bezpiecznie. W przedszkolu diagnozuje się zachowania dzieci. Podejmuje się działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań.	Dzieci wiedzą, jakich zachowań się od nich oczekuje. W przedszkolu analizuje się podejmowane działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań, ocenia się ich skuteczność oraz modyfikuje w razie potrzeb.

<b>2. PROCESY ZACHODZĄCE W PRZEDSZKOLU.</b>		
<b>Procesy zachodzące w przedszkolu służą realizacji przyjętej w przedszkolu koncepcji pracy. W przedszkolu dba się o prawidłowy przebieg i doskonalenie procesów edukacyjnych.</b>		
<b>Wymaganie</b>	<b>Charakterystyka wymagań na poziomie D</b>	<b>Charakterystyka wymagań na poziomie B</b>
<b>2.1. Przedszkole ma koncepcję pracy</b>	Przedszkole działa zgodnie z przyjętą przez radę pedagogiczną koncepcją pracy.	Koncepcja pracy przedszkola jest analizowana i modyfikowana w razie potrzeb. Koncepcja pracy przedszkola jest znana rodzicom i przez nich akceptowana.
<b>2.2. Oferta zajęć umożliwia realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego</b>	Oferta zajęć prowadzonych w przedszkolu wynika z podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Oferta zajęć odpowiada potrzebom dzieci.	Oferta zajęć prowadzonych w przedszkolu jest modyfikowana, wzbogacana i umożliwia rozwój zainteresowań dzieci. Przedszkole realizuje nowatorskie rozwiązania programowe.
<b>2.3. Procesy wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci mają charakter zorganizowany</b>	Procesy wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci są realizowane w przedszkolu z wykorzystaniem zalecanych warunków i sposobu realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Procesy wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci przebiegające w przedszkolu są planowane.	Procesy wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci przebiegające w przedszkolu są monitorowane i doskonalone. Wnioski z monitorowania procesów wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci są wykorzystane w planowaniu tych procesów.
<b>2.4. Procesy wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci są efektem współdziałania nauczycieli</b>	Nauczyciele współdziałają w tworzeniu i analizie procesów wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci podejmowanych w przedszkolu.	Nauczyciele wspomagają siebie nawzajem w organizowaniu i realizacji procesów wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci.
<b>2.5. Prowadzone są działania służące wyrównaniu szans edukacyjnych</b>	W przedszkolu rozpoznaje się możliwości i potrzeby rozwojowe dzieci.	W przedszkolu dostosowuje się działania do możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci, uwzględniając indywidualizację procesu wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci.

<sup>1</sup> Dotyczy również oddziałów przedszkolnych zorganizowanych w szkołach podstawowych oraz form wychowania przedszkolnego innych niż przedszkole lub oddział przedszkolny zorganizowany w szkole podstawowej.

3. FUNKCJONOWANIE PRZEDSZKOLA W ŚRODOWISKU LOKALNYM. Przedszkole jest integralnym elementem środowiska, w którym działa. Przedszkole współpracuje ze środowiskiem na rzecz rozwoju własnego i lokalnego. Przedszkole racjonalnie wykorzystuje warunki, w których działa.	Wymagania	Charakterystyka wymagań na poziomie D	Charakterystyka wymagań na poziomie B
3.1. Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju	Przedszkole podejmuje inicjatywy na rzecz środowiska. Przedszkole współpracuje z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku.	Przedszkole wykorzystuje informacje o losach dzieci, które uczęszczały do przedszkola, do doskonalenia efektów nauczania i wychowania.	W działaniach przedszkola są uwzględniane możliwości i potrzeby środowiska. Współpraca przedszkola z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku wpływa korzystnie na rozwój dzieci.
3.2. Wykorzystywane są informacje o losach dzieci, które uczęszczały do przedszkola	Przedszkole prezentuje i upowszechnia informacje o ofercie zajęć prowadzonych w przedszkolu oraz podejmowanych działaniach. Przedszkole informuje środowisko o celowości i skuteczności podejmowanych przez przedszkole działań.	Przedszkole promuje w środowisku wartość wychowania przedszkolnego. Przedszkole jest pozytywnie postrzegane w środowisku.	Dzieci, które uczęszczały do przedszkola, dobrze sobie radzą w szkole.
3.3. Promowana jest wartość wychowania przedszkolnego	Przedszkole pozyskuje i wykorzystuje opinie rodziców na temat swojej pracy. Przedszkole wspiera rodziców w wychowaniu dzieci.	Rodzice współdecydują w sprawach przedszkola i uczestniczą w podejmowanych działaniach.	
3.4. Rodzice są partnerami przedszkola			

**4. ZARZĄDZANIE PRZEDSZKOLEM.**  
Zarządzanie zapewnia sprawne funkcjonowanie przedszkola.

Wymaganie	Charakterystyka wymagania na poziomie D	Charakterystyka wymagania na poziomie B
4.1. Funkcjonuje współpraca w zespołach	Nauczyciele pracują zespołowo i analizują efekty swojej pracy.	Nauczyciele wspólnie planują działania podejmowane w przedszkolu, rozwiązują problemy i doskonalą metody i formy współpracy.
4.2. Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny	Nauczyciele są zaangażowani w ewaluację wewnętrzną podejmowaną w przedszkolu. Wnioski wynikające z wewnętrznego nadzoru pedagogicznego są wykorzystywane do planowania pracy przedszkola.	Ewaluacja wewnętrzna jest prowadzona z udziałem zespołów nauczycieli. Wnioski wynikające z wewnętrznego nadzoru pedagogicznego służą do wprowadzania zmian w funkcjonowaniu przedszkola i są wykorzystywane do rozwoju przedszkola.
4.3. Przedszkole ma odpowiednie warunki lokalowe i wyposażenie	Warunki lokalowe i wyposażenie umożliwiają realizowanie przyjętych w przedszkolu programów wychowania przedszkolnego.	Podejmowane są skuteczne działania wzbogacające warunki lokalowe i wyposażenie przedszkola w celu poprawy warunków realizacji przyjętych w przedszkolu programów wychowania przedszkolnego i poszerzenia oferty zajęć.

## II. WYMAGANIA WOBEC SZKÓŁ PODSTAWOWYCH, GIMNAZJÓW, SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH, SZKÓŁ ARTYSTYCZNYCH, PLACÓWEK KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO, PLACÓWEK KSZTAŁCENIA PRAKTYCZNEGO ORAZ OŚRODKÓW DOKSZAŁCANIA I DOSKONALENIA ZAWODOWEGO

### 1. EFEKTY DZIAŁALNOŚCI DYDAKTYCZNEJ, WYCHOWAWCZEJ I OPIEKUŃCZEJ ORAZ INNEJ DZIAŁALNOŚCI STATUTOWEJ SZKOŁY LUB PLACÓWKI.

Szkoła lub placówka osiąga cele zgodne z polityką oświatową państwa.

Szkoła lub placówka doskonali efekty swojej pracy.

#### Wymagania

##### Charakterystyka wymagań na poziomie D

**1.1.1. Analizuje się wyniki sprawdzianu<sup>2</sup>, egzaminu gimnazjalnego<sup>3</sup>, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe**

Wymiki sprawdzianu i egzaminów są analizowane w celu poprawy jakości pracy szkoły lub placówki.  
W szkole lub placówce są wdrażane wnioski z analizy wyników sprawdzianu i egzaminów.

**1.1.2. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności**

Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej.  
W szkole lub placówce diagnozuje się i analizuje osiągnięcia uczniów, uwzględniając ich możliwości rozwojowe.  
Uczniowie chętnie uczestniczą w zajęciach prowadzonych w szkole lub placówce.

**1.1.3. Uczniowie są aktywni**

Uczniowie są samodzielni w podejmowaniu różnorodnych aktywności na rzecz własnego rozwoju i rozwoju szkoły lub placówki.  
W szkole lub placówce realizuje się działania zainicjowane przez uczniów.

**1.1.4. Respektowane są normy społeczne**

Uczniowie czują się w szkole lub placówce bezpiecznie i wiedzą, jakich zachowań się od nich oczekuje.  
W szkole lub placówce diagnozuje się zachowania uczniów. Podejmuje się działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań.  
Uczniowie prezentują właściwe zachowania.  
W szkole lub placówce analizuje się podejmowane działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań, ocenia się ich skuteczność oraz modyfikuje w razie potrzeb, uwzględniając inicjatywy uczniów.

##### Charakterystyka wymagań na poziomie B

Do analizy wyników sprawdzianu i egzaminów wykorzystuje się różnorodne metody analizy wyników. Wdrażane w szkole lub placówce wnioski z analizy wyników sprawdzianu i egzaminów przyczyniają się do wzrostu efektów kształcenia.

W szkole lub placówce formułuje się i wdraża wnioski z analizy osiągnięć uczniów, dostrzegane są możliwości uzyskiwania przez uczniów lepszych wyników w nauce. Wdrożone wnioski przyczyniają się do poprawy wyników w nauce uczniów.

Uczniowie są samodzielni w podejmowaniu różnorodnych aktywności na rzecz własnego rozwoju i rozwoju szkoły lub placówki.

W szkole lub placówce realizuje się działania zainicjowane przez uczniów.

Uczniowie prezentują właściwe zachowania.

W szkole lub placówce analizuje się podejmowane działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań, ocenia się ich skuteczność oraz modyfikuje w razie potrzeb, uwzględniając inicjatywy uczniów.

<sup>2</sup> Dotyczy sprawdzianu przeprowadzanego w ostatnim roku nauki w szkole podstawowej, w klasie VI ogólnokształcącej szkoły muzycznej I stopnia oraz w klasie III ogólnokształcącej szkoły baletowej.

<sup>3</sup> Dotyczy egzaminu przeprowadzanego w ostatnim roku nauki w gimnazjum, w klasie III ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia, w klasie III ogólnokształcącej szkoły sztuk pięknych oraz w klasie VI ogólnokształcącej szkoły baletowej.

**2. PROCESY ZACHODZĄCE W SZKOLE LUB PLACÓWCE.**  
**Procesy zachodzące w szkole lub placówce służą realizacji przyjętej w szkole lub placówce koncepcji pracy.**  
**W szkole lub placówce dba się o prawidłowy przebieg i doskonalenie procesów edukacyjnych.**

Wymaganie	Charakterystyka wymagań na poziomie D	Charakterystyka wymagań na poziomie B
2.1. Szkoła lub placówka ma koncepcję pracy	Szkoła lub placówka działa zgodnie z przyjętą przez radę pedagogiczną koncepcją pracy.	Koncepcja pracy szkoły lub placówki jest analizowana i modyfikowana w razie potrzeb. Koncepcja pracy szkoły lub placówki jest znana i akceptowana przez uczniów i rodziców.
2.2. Oferta edukacyjna umożliwia realizację podstawy programowej	Oferta edukacyjna wynika z podstawy programowej. Oferta edukacyjna odpowiada potrzebom uczniów i rynku pracy. Monitoruje się realizację podstawy programowej.	Oferta edukacyjna jest modyfikowana, wzbogacana i umożliwia rozwój zainteresowań uczniów. Szkoła lub placówka realizuje nowatorskie rozwiązania programowe.
2.3. Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany	Procesy edukacyjne są realizowane w szkole lub placówce z wykorzystaniem zalecanych warunków i sposobu realizacji podstawy programowej. Procesy edukacyjne przebiegające w szkole lub placówce są planowane. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.	Procesy edukacyjne przebiegające w szkole lub placówce są monitorowane i doskonalone. Wnioski z monitorowania procesów edukacyjnych są wykorzystywane w planowaniu tych procesów. Nauczyciele pracują wspólnie z uczniami nad doskonaleniem procesów edukacyjnych. Nauczyciele stosują różne sposoby wspierania i motywowania uczniów w procesie uczenia się.
2.4. Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli	Ocena uczniów daje im informację o ich postępach w nauce oraz motywuje ich do dalszej pracy. W szkole lub placówce monitoruje się osiągnięcia uczniów. Nauczyciele współdziałają w tworzeniu i analizie procesów edukacyjnych.	Informacja o postępach w nauce otrzymywana w wyniku oceny uczniów pomaga im uczyć się i planować swój indywidualny proces uczenia się. W szkole lub placówce analizuje się wyniki monitorowania osiągnięć uczniów i wdraża się wnioski z tych analiz. Nauczyciele wspomagają siebie nawzajem w organizowaniu i realizacji procesów edukacyjnych. Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych następuje w wyniku wspólnych ustaleń między nauczycielami.
2.5. Kształtuje się postawy uczniów	Działania wychowawcze podejmowane w szkole lub placówce są spójne i adekwatne do potrzeb uczniów. Uczniowie uczestniczą w działaniach edukacyjnych sprzyjających kształtowaniu i uzyskiwaniu pożądaných postaw.	Działania wychowawcze podejmowane w szkole lub placówce są planowane i modyfikowane zgodnie z potrzebami uczniów oraz z ich udziałem. Działania wychowawcze podejmowane w szkole lub placówce są analizowane i wdrażane są wnioski z tych analiz.
2.6. Prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych	Uczniowie osiągają sukcesy edukacyjne na miarę swoich możliwości.	W szkole lub placówce są prowadzone działania zwiększające szanse edukacyjne uczniów, uwzględniające indywidualizację procesu edukacji.

<p><b>3. FUNKCJONOWANIE SZKOŁY LUB PLACÓWKI W ŚRODOWISKU LOKALNYM.</b> Szkoła lub placówka jest integralnym elementem środowiska, w którym działa. Szkoła lub placówka współpracuje ze środowiskiem na rzecz rozwoju własnego i lokalnego. Szkoła lub placówka racjonalnie wykorzystuje warunki, w których działa.</p>				<p><b>Charakterystyka wymagania na poziomie B</b></p> <p>W działaniach szkoły lub placówki są uwzględniane możliwości i potrzeby środowiska. Współpraca szkoły lub placówki z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku wpływa korzystnie na rozwój edukacyjny uczniów. Absolwenci są przygotowani do dalszego kształcenia lub funkcjonowania na rynku pracy na miarę swoich możliwości. Szkoła lub placówka promuje w środowisku potrzebę uczenia się. Szkoła lub placówka jest pozytywnie postrzegana w środowisku. Rodzice współdecydują w sprawach szkoły lub placówki i uczestniczą w podejmowanych działaniach.</p>
<p><b>Wymaganie</b></p>	<p><b>Charakterystyka wymagania na poziomie D</b></p>	<p>Szkoła lub placówka podejmuje inicjatywy na rzecz środowiska. Szkoła lub placówka współpracuje z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku.</p>	<p>Szkoła lub placówka wykorzystuje informacje o losach absolwentów do doskonalenia efektów nauczania i wychowania i w różnych formach współpracuje ze swoimi absolwentami.</p>	<p><b>Charakterystyka wymagania na poziomie B</b></p>
<p><b>3.1. Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju</b></p>				
<p><b>3.2. Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów</b></p>				
<p><b>3.3. Promowana jest wartość edukacji</b></p>				
<p><b>3.4. Rodzice są partnerami szkoły</b></p>				

#### 4. ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ LUB PLACÓWKĄ. Zarządzanie zapewnienia sprawne funkcjonowanie szkoły lub placówki.

Wymaganie	Charakterystyka wymagania na poziomie D	Charakterystyka wymagania na poziomie B
4.1. Funkcjonuje współpraca w zespołach	Nauczyciele pracują zespołowo i analizują efekty swojej pracy.	Nauczyciele wspólnie planują działania podejmowane w szkole lub placówce, rozwiązują problemy i doskonalą metody i formy współpracy.
4.2. Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny	Nauczyciele są zaangażowani w ewaluację wewnętrzną podejmowaną w szkole lub placówce. Wnioski wynikające z wewnętrznego nadzoru pedagogicznego są wykorzystywane do planowania pracy szkoły lub placówki.	Ewaluacja wewnętrzna jest prowadzona z udziałem zespołów nauczycieli. Wnioski wynikające z wewnętrznego nadzoru pedagogicznego służą do wprowadzania zmian w funkcjonowaniu szkoły lub placówki i są wykorzystywane do rozwoju szkoły lub placówki.
4.3. Szkoła lub placówka ma odpowiednie warunki lokalowe i wyposażenie	Warunki lokalowe i wyposażenie umożliwiają realizowanie przyjętych w szkole lub placówce programów nauczania.	Podejmowane są skuteczne działania wzbogacające warunki lokalowe i wyposażenie szkoły lub placówki w celu poprawy warunków realizacji przyjętych w szkole lub placówce programów nauczania i poszerzenia oferty zajęć.



III. WYMAGANIA WOBEC PLACÓWEK OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZYCH, PLACÓWEK ARTYSTYCZNYCH, MŁODZIEŻOWYCH OŚRODKÓW WYCHOWAWCZYCH, MŁODZIEŻOWYCH OŚRODKÓW SOCJOTERAPII, SPECJALNYCH OŚRODKÓW SZKOLNO-WYCHOWAWCZYCH, SPECJALNYCH OŚRODKÓW WYCHOWAWCZYCH, OŚRODKÓW REWALIDACYJNO-WYCHOWAWCZYCH ORAZ PLACÓWEK ZAPEWNIAJĄCYCH OPIEKĘ I WYCHOWANIE UCZNIOM W OKRESIE POBIERANIA NAUKI POZA MIEJSCEM STAŁEGO ZAMIESZKANIA

### 1. EFEKTY DZIAŁALNOŚCI DYDAKTYCZNEJ, WYCHOWAWCZEJ I OPIEKUNCZEJ ORAZ INNEJ DZIAŁALNOŚCI STATUTOWEJ PLACÓWKI.

Placówka osiąga cele zgodne z polityką oświatową państwa.

Placówka doskonali efekty swojej pracy.

Wymaganie	Charakterystyka wymagań na poziomie D	Charakterystyka wymagań na poziomie B
1.1. Wychowankowie nabywają wiadomości i umiejętności	W placówce diagnozuje się i analizuje potrzeby i możliwości wychowanków. Wychowankowie nabywają wiadomości i umiejętności zgodnie z rozpoznanymi potrzebami i możliwościami.	W placówce formułuje się i wdraża wnioski z analizy potrzeb i możliwości wychowanków. Rozwój wychowanków planuje się indywidualnie, uwzględniając postępy wychowanka.
1.2. Wychowankowie są aktywni	Wychowankowie chętnie uczestniczą w zajęciach prowadzonych przez placówkę.	Wychowankowie są samodzielnymi w podejmowaniu różnorodnych aktywności na rzecz własnego rozwoju i rozwoju placówki. W placówce realizuje się działania zainicjowane przez wychowanków.
1.3. Respektowane są normy społeczne	Wychowankowie czują się w placówce bezpiecznie i wiedzą, jakich zachowań się od nich oczekuje. W placówce diagnozuje się zachowania wychowanków. Podejmuje się działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań.	Wychowankowie prezentują właściwe zachowania. W placówce analizuje się podejmowane działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań, ocenia się ich skuteczność oraz modyfikuje w razie potrzeb, uwzględniając inicjatywy wychowanków.

Wymaganie	Charakterystyka wymagania na poziomie D	Charakterystyka wymagania na poziomie B
<p><b>2.1. Placówka ma koncepcję pracy</b></p>	<p>Placówka działa zgodnie z przyjętą przez radę pedagogiczną koncepcją pracy.</p>	<p>Koncepcja pracy placówki jest analizowana i modyfikowana w razie potrzeb.</p>
<p><b>2.2. Oferta edukacyjna umożliwia realizację zadań placówki</b></p>	<p>Oferta edukacyjna placówki pozwala na realizację zadań placówki i odpowiada potrzebom wychowanków.</p>	<p>Monitoruje się realizację zadań placówki w kontekście potrzeb wychowanków. Oferta edukacyjna jest modyfikowana, wzbogacana, umożliwia rozbudzanie i rozwijanie postaw prospołecznych.</p>
<p><b>2.3. Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany</b></p>	<p>Procesy edukacyjne przebiegające w placówce są planowane. Czas spędzany przez wychowanków w placówce jest efektywnie wykorzystany. W placówce monitoruje się osiągnięcia wychowanków.</p>	<p>Procesy edukacyjne przebiegające w placówce są monitorowane i doskonalone. Wnioski z monitorowania procesów edukacyjnych są wykorzystywane do planowania tych procesów. Dokonuje się analizy efektywności wykorzystania czasu spędzanego przez wychowanków w placówce, z uwzględnieniem ich potrzeb. W placówce analizuje się wyniki monitorowania osiągnięć wychowanków i wdraża się wnioski z tych analiz.</p>
<p><b>2.4. Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli</b></p>	<p>Nauczyciele współdziałają w tworzeniu i analizie procesów edukacyjnych.</p>	<p>Nauczyciele monitorują jakość procesów edukacyjnych, wnioski z monitorowania są omawiane i wykorzystywane w pracy. Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych następuje w wymiaku wspólnych ustaleń między nauczycielami.</p>
<p><b>2.5. Kształtuje się postawy wychowanków</b></p>	<p>Działania wychowawcze podejmowane w placówce są spójne i adekwatne do potrzeb wychowanków. Wychowankowie uczestniczą w działaniach edukacyjnych sprzyjających kształtowaniu i uzyskiwaniu pożądanych postaw.</p>	<p>Działania wychowawcze podejmowane w placówce są planowane i modyfikowane, z udziałem wychowanków. Działania wychowawcze podejmowane w placówce są analizowane i wdrażane są wnioski z tych analiz.</p>
<p><b>2.6. Prowadzone są działania służące wyrównaniu szans edukacyjnych</b></p>	<p>Wychowankowie osiągają sukcesy na miarę swoich możliwości.</p>	<p>W placówce są prowadzone działania zwiększające szanse edukacyjne wychowanków, uwzględniające indywidualizację działań podejmowanych wobec wychowanka.</p>

## 2. PROCESY ZACHODZĄCE W PLACÓWKĘ.

Procesy zachodzące w placówce służą realizacji przyjętej w placówce koncepcji pracy. W placówce dba się o prawidłowy przebieg i doskonalenie procesów edukacyjnych.

### 3. FUNKCJONOWANIE PLACÓWKI W ŚRODOWISKU LOKALNYM.

Placówka jest integralnym elementem środowiska, w którym działa.

Placówka współpracuje ze środowiskiem na rzecz rozwoju własnego i lokalnego.  
Placówka racjonalnie wykorzystuje warunki, w których działa.

Wymaganie	Charakterystyka wymagania na poziomie D	Charakterystyka wymagania na poziomie B
3.1. Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju	Placówka współpracuje z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku.	Współpraca placówki z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku wpływa korzystnie na rozwój wychowanków.
3.2. Promowana jest wartość edukacji	Placówka prezentuje i upowszechnia informacje o ofercie edukacyjnej oraz podejmowanych działaniach i osiągnięciach. Placówka informuje środowisko o celowości i skuteczności podejmowanych przez nią działań.	Placówka promuje w środowisku prospołeczne zachowania. Placówka jest pozytywnie postrzegana w środowisku.
3.3. Rodzice są partnerami placówki	Placówka wspiera rodziców w wychowaniu i zrozumieniu aktualnej sytuacji dzieci.	Rodzice uzyskują w placówce pomoc i wsparcie w trudnych sytuacjach. Rodzice współdecydują w sprawach placówki.

### 4. ZARZĄDZANIE PLACÓWKĄ.

Zarządzanie zapewnia sprawne funkcjonowanie placówki.

Wymaganie	Charakterystyka wymagania na poziomie D	Charakterystyka wymagania na poziomie B
4.1. Funkcjonuje współpraca w zespołach	Nauczyciele pracują zespołowo i analizują efekty swojej pracy.	Nauczyciele wspólnie planują działania podejmowane w placówce, rozwiązują problemy i doskonalą metody i formy współpracy.
4.2. Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny	Nauczyciele są zaangażowani w ewaluację wewnętrzną podejmowaną w placówce. Wnioski wynikające z wewnętrznego nadzoru pedagogicznego są wykorzystywane do planowania pracy placówki.	Ewaluacja wewnętrzna jest prowadzona z udziałem zespołów nauczycieli. Wnioski wynikające z wewnętrznego nadzoru pedagogicznego służą do wprowadzania zmian w funkcjonowaniu placówki i są wykorzystywane do rozwoju placówki.
4.3. Placówka ma odpowiednie warunki lokalowe i wyposażenie	Warunki lokalowe i wyposażenie umożliwiają realizowanie zadań placówki.	Podejmowane są skuteczne działania wzbogacające warunki lokalowe i wyposażenie placówki w celu poprawy warunków realizacji zadań placówki.

#### IV. WYMAGANIA WOBEC PORADNI PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNYCH, PLACÓWEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI I BIBLIOTEK PEDAGOGICZNYCH

##### 1. EFEKTY DZIAŁALNOŚCI DYDAKTYCZNEJ, WYCHOWAWCZEJ I OPIEKUŃCZEJ ORAZ INNEJ DZIAŁALNOŚCI STATUTOWEJ PLACÓWKI.

Placówka osiąga cele zgodne z polityką oświatową państwa.

Placówka doskonali efekty swojej pracy.

Wymaganie	Charakterystyka wymagań na poziomie D	Charakterystyka wymagań na poziomie B
1.1. Potrzeby osób korzystających z oferty placówki są realizowane	Placówka prowadzi działania pozwalające osobom korzystającym z jej oferty zaspokajać ich potrzeby. Osoby korzystające z oferty placówki uzyskują wsparcie pozwalające im rozwijać się i odnosić sukcesy na miarę swoich możliwości oraz nabywają wiadomości i umiejętności zgodnie ze swoimi potrzebami.	W placówce analizuje się potrzeby osób korzystających z oferty placówki i na tej podstawie wprowadza się zmiany w ofercie. W placówce analizuje się działania podejmowane w zakresie udzielania wsparcia osobom korzystającym z oferty placówki, a także możliwości uzyskiwania przez te osoby nowych wiadomości i umiejętności i na tej podstawie formuluje się wnioski. Wnioski przyczyniają się do planowania nowych, jakościowo lepszych propozycji oraz do wzbogacania oferty placówki.
1.2. Osoby korzystające z oferty placówki są aktywne	Osoby chętnie korzystają z oferty placówki.	W placówce dokonuje się analizy atrakcyjności oferty i na tej podstawie wprowadza się zmiany. Zdanie osób korzystających z oferty placówki jest wykorzystywane do podniesienia atrakcyjności oferty placówki.
1.3. Osoby korzystające z oferty placówki są zadowolone z działalności placówki	Osoby korzystające z oferty placówki akceptują zasady współpracy z placówką. W placówce analizuje się poziom satysfakcji osób korzystających z oferty placówki oraz wyciąga się wnioski i wdraża wnioski z tych analiz.	W placówce diagnozuje się potrzeby osób korzystających z oferty placówki, systematycznie zbiera się informacje pochodzące od tych osób oraz modyfikuje się działania w miarę potrzeb. Placówka doskonali nauczycieli i biblioteka pedagogiczna systematycznie współpracują z nauczycielami.

2. PROCESY ZACHODZĄCE W PLACÓWCE.	Procesy zachodzące w placówce służą realizacji przyjętej w placówce koncepcji pracy. W placówce dba się o prawidłowy przebieg i doskonalenie procesów edukacyjnych.	Wymaganie	Charakterystyka wymagań na poziomie D	Charakterystyka wymagań na poziomie B
2.1. Placówka ma koncepcję pracy			Poradnia psychologiczno-pedagogiczna i biblioteka pedagogiczna działają zgodnie z przyjętą przez radę pedagogiczną koncepcją pracy. Placówka doskonalenia nauczycieli działa zgodnie z przyjętą przez nauczycieli koncepcją pracy.	Koncepcja pracy placówki jest analizowana i modyfikowana w razie potrzeb.
2.2. Oferta placówki umożliwia realizację zadań placówki			Oferta placówki pozwala na realizację zadań placówki i odpowiada potrzebom osób korzystających z oferty placówki.	Monitoruje się realizację zadań placówki w kontekście potrzeb osób korzystających z oferty placówki. Oferta placówki jest modyfikowana i wzbogacana.
2.3. Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany i są efektem współdziałania nauczycieli			Procesy edukacyjne przebiegające w placówce są planowane. Nauczyciele współdziałają w tworzeniu i analizowaniu warunków sprzyjających osiągnięciu sukcesów przez osoby, na rzecz których działają.	Procesy edukacyjne przebiegające w placówce są monitorowane i doskonalone. Wnioski z monitorowania procesów edukacyjnych są wykorzystywane w planowaniu tych procesów. Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych następuje w wyniku wspólnych ustaleń między nauczycielami.
2.4. Prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych			Placówka dba o dostęp do swojej oferty.	W placówce analizuje się dostęp do oferty, formuluje się i wdraża wnioski z tych analiz.

**3. FUNKCJONOWANIE PLACÓWKI W ŚRODOWISKU LOKALNYM.**  
**Placówka jest integralnym elementem środowiska, w którym działa.**  
**Placówka współpracuje ze środowiskiem na rzecz rozwoju własnego i lokalnego.**  
**Placówka racjonalnie wykorzystuje warunki, w których działa.**

<b>Wymaganie</b>	<b>Charakterystyka wymagań na poziomie D</b>	<b>Charakterystyka wymagań na poziomie B</b>
<b>3.1. Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju</b>	Placówka współpracuje z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna współpracuje również z rodzicami w diagnozowaniu i rozwijaniu potencjalnych możliwości oraz mocnych stron uczniów.	Współpraca placówki z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku wpływa korzystnie na działalność placówki. W działaniach placówki są uwzględniane możliwości i potrzeby środowiska.
<b>3.2. Promowana jest wartość edukacji</b>	Placówka prezentuje i upowszechnia informacje o swojej ofercie oraz podejmowanych działaniach i osiągnięciach. Placówka informuje środowisko o celowości i skuteczności podejmowanych przez nią działań.	Placówka promuje w środowisku znaczenie swoich działań dla edukacji. Placówka jest pozytywnie postrzegana w środowisku.

**4. ZARZĄDZANIE PLACÓWKĄ.**

**Zarządzanie zapewnią sprawne funkcjonowanie placówki.**

<b>Wymaganie</b>	<b>Charakterystyka wymagań na poziomie D</b>	<b>Charakterystyka wymagań na poziomie B</b>
<b>4.1. Funkcjonuje współpraca w zespołach</b>	Nauczyciele pracują zespołowo i analizują efekty swojej pracy.	Nauczyciele wspólnie planują działania podejmowane w placówce, rozwiązują problemy i doskonalą metody i formy współpracy.
<b>4.2. Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny</b>	Nauczyciele są zaangażowani w ewaluację wewnętrzną podejmowaną w placówce. Wnioski wynikające z wewnętrznego nadzoru pedagogicznego są wykorzystywane do planowania pracy placówki.	Ewaluacja wewnętrzna jest prowadzona z udziałem zespołów nauczycieli. Wnioski wynikające z wewnętrznego nadzoru pedagogicznego służą do wprowadzania zmian w funkcjonowaniu placówki i są wykorzystywane do rozwoju placówki.
<b>4.3. Placówka ma odpowiednie warunki lokalowe i wyposażenie</b>	Warunki lokalowe i wyposażenie umożliwiają realizowanie zadań placówki.	Podjęmowane są skuteczne działania wzbogacające warunki lokalowe i wyposażenie placówki w celu poprawy warunków realizacji zadań placówki.

## O AUTORACH

### **Joanna Berdzik**

Przeżyła całą ścieżkę oświatową, od przedszkolaka, poprzez nauczyciela, do dyrektora szkoły. Naukę w szkole rozpoczęła jako sześciolatka, co warto podkreślić w czasie obecnych zmian. Jest członkiem-założycielem i prezesem Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty – największego stowarzyszenia dyrektorów w Polsce, a od 1 sierpnia 2007 roku kierownikiem Studiów Podyplomowych Liderów Oświaty – studiów doskonalących dla kadry kierowniczej szkół. Od 1 kwietnia 2008 roku – koordynator I i II etapu projektu systemowego – Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły, realizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego „Kapitał Ludzki”, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego.

Jest autorką publikacji dotyczących edukacji i współautorką opracowań, konsultacji OSKKO w sprawie projektów aktów prawnych, prowadzi także szkolenia z zakresu oświaty dla dyrektorów szkół.

### **Beata Ciężka**

Od 1995 roku zajmuje się ewaluacją, pracując jako niezależny ewaluator (*freelance*). Ma bogate doświadczenie w realizacji projektów badawczych i ewaluacyjnych prowadzonych między innymi 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 imienia Stefana Batorego, Instytutu Spraw Publicznych, Akademii Rozwoju Filantropii w Polsce, Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży. Jest ewaluatorem

zewnątrznym wielu projektów i programów [między innymi 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 (między innymi 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 imienia Leona Koźmińskiego oraz Szkole Głównej Handlowej. Członek-założyciel, a od czerwca 2004 roku Prezes Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego.

### **Ewa Dudek**

Jest menedżerem projektu Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły, realizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego „Kapitał Ludzki”, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego.

### **Jakub Kołodziejczyk**

Mgr psychologii, dr nauk humanistycznych w dyscyplinie: nauki o zarządzaniu; jest adiunktem na Uniwersytecie Jagiellońskim. Zajmuje się badaniami nad: rozwojem zawodowym człowieka, zarządzaniem w oświacie, profilaktyką w szkole, kierowaniem zespołami wielodyscyplinarnymi. Jest autorem dwóch monografii: *Agresja i przemoc w szkole* (2004) oraz *Dyscyplina w klasie szkolnej* (2005).

### **Leszek Korporowicz**

Dr hab., prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego. Obszar jego zainteresowań naukowych i badawczych zawiera się zasadniczo w dziedzinie socjologii kul-



tury, szczególnie kultury symbolicznej, socjologii komunikowania, w tym komunikacji międzykulturowej, socjologii języka, ale także zarządzania międzykulturowego, socjologii edukacji, społeczeństwa informacyjnego i społeczeństwa, socjologii tożsamości, osobowości i zmian kulturowych, jak również socjologii wiedzy oraz teoretycznej i praktycznej problematyki ewaluacji. Zagadnienia te są analizowane w perspektywie socjologii humanistycznej i socjologii interpretatywnej. Prowadzi teoretyczne i empiryczne studia ewaluacyjne, będąc pierwszym prezesem i współzałożycielem Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego, ekspertem wielu urzędów centralnych, członkiem Państwowej Komisji Akredytacyjnej i organizatorem wielu studiów podyplomowych, międzynarodowych badań i sympozjów ewaluacyjnych. Zagadnienia te były podejmowane w jego opublikowanej pracy doktorskiej zatytułowanej *Tworzenie sensu. Język – Kultura – Komunikacja* (Warszawa 1993), współredagowanych pracach, jak *Komunikacja międzykulturowa* (tom I i II, Warszawa 1996), pierwszym w Polsce podręczniku ewaluacji *Ewaluacja w edukacji* (Warszawa 1997), pracy habilitacyjnej *Osobowość i komunikacja w społeczeństwie transformacji* (Warszawa 1996) oraz w wielu późniejszych pracach zbiorowych. Obecnie w swoich publikacjach Leszek Korporowicz podejmuje zagadnienia tożsamości kulturowej, komunikacji międzykulturowej w zarządzaniu i edukacji, przeszerzeni międzykulturowej i kultury informacyjnej jako kultury symbolicznej, antropologii symbolicznej, teorii rozwoju kulturowego.

## Jan Łuczyński

Dr nauk humanistycznych w zakresie psychologii, jest wykładowcą w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego i w Instytucie Humanistycznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Krośnie.

Zajmuje się badaniami nad psychologicznymi aspektami zarządzania w oświacie. Opublikował około 50 artykułów z zakresu psychologii i zarządzania, w tym: *Zarządzanie humanistyczne jako źródło rozwoju indywidualnego* [w:] P. Górski (red.), *Humanistyka i zarządzanie. W poszukiwaniu problemów badawczych i inspiracji metodologicznych*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. W druku znajduje się monografia: *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*. Członek redakcji „Psychologii Rozwojowej” oraz „Zarządzania Publicznego. Zeszytów Naukowych Instytutu Spraw Publicznych UJ”.

## **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 kształcąca 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 Ministerstwo Edukacji Narodowej 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.

REDAKTOR *Agnieszka Stęplewska*

KOREKTA *Iwona Dudzińska*

SKŁAD I ŁAMANIE *Hanna Wiechecka*

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