



# Jak być jeszcze lepszym?

## Ewaluacja w edukacji

Pod redakcją  
Grzegorza Mazurkiewicza

Wydawnictwo  
Uniwersytetu  
Jagiellońskiego

EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM



# **Jak być jeszcze lepszym?**

Ewaluacja w edukacji



# **Jak być jeszcze lepszym?**

## Ewaluacja w edukacji

Pod redakcją  
Grzegorza Mazurkiewicza

Wydawnictwo  
Uniwersytetu  
Jagiellońskiego

Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Prioritytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

RECENZENT

*doc. dr hab. Adam Niemczyński*

SEKRETARZ REDAKCJI

*Hanna Cieślak*

PROJEKT OKŁADKI

*Jadwiga Burek*

Fotografia na okładce: ©Poznakov/Dreamstime.com

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Wydanie I, Kraków 2012

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 978-83-233-3393-7

Strona internetowa projektu: [www.npseo.pl](http://www.npseo.pl)

Zapraszamy do wyrażania opinii i zgłaszania pytań do autorów serii wydawniczej

„Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym” za pośrednictwem forum [npseo.pl](http://npseo.pl)

Adres internetowy forum: [www.forum.npseo.pl](http://www.forum.npseo.pl)

Nazwa użytkownika: publikacjeSEO

Hasło: publikacjeSEO



[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

Grzegorz Mazurkiewicz	WPROWADZENIE .....	7
-----------------------	--------------------	---

## CZĘŚĆ I. TEORIA I PRAKTYKA EWALUACJI W EDUKACJI

Grzegorz Mazurkiewicz	EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM: ZASADY I WARTOŚCI .....	13
Henryk Mizerek	DYSKRETNY UROK EWALUACJI .....	37
Leszek Korporowicz	W POSZUKIWANIU EWALUACJI ROZWOJOWEJ .....	55
Beata Ciężka	KONCEPCJA METODOLOGICZNA EWALUACJI W NADZORZE PEDAGOGICZNYM W KONTEKŚCIE CZTERECH GENERACJI EWALUACJI, CZYLI GDZIE JESTEŚMY NA „DRZEWIE EWOLUCJI” EWALUACJI? .....	69
Roman Dorczak	ZNACZENIE KULTURY ORGANIZACYJNEJ SZKOŁY W PROCESIE WPROWADZANIA SYSTEMU EWALUACJI OŚWIATY .....	91

## CZĘŚĆ II. METODOLOGIA EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ

Agnieszka Borek	METODY I NARZĘDZIA W EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ .....	117
Bartłomiej Walczak	DANE SYSTEMU EWALUACJI OŚWIATY: ANALIZA ILOŚCIOWA I JAKOŚCIOWA .....	131
Tomasz Kasprzak	EWALUACJA DLA ROZWOJU. RAPORT JAKO DIALOG .....	169

**CZĘŚĆ III. RÓŻNORODNE PERSPEKTYWY EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ**

Anna Gocłowska	W JAKIM STOPNIU UŻYTECZNOŚĆ EWALUACJI ZALEŻY OD EWALUATORA? DWA LATA DOŚWIADCZEŃ .....	185
Ewa Drozd	NOWA ROLA ZAWODOWA WIZYTATORA DO SPRAW EWALUACJI .....	197
Agnieszka Arkusińska, Indira Lachowicz	EWALUACJA ZEWNĘTRZNA – CO KAŻDY DYREKTOR WIEDZIEĆ POWINIEN .....	209
Joanna Kołodziejczyk	EWALUACJA ZEWNĘTRZNA SZKÓŁ I PLACÓWEK EDUKACYJNYCH W OCZACH NAUCZYCIELI I DYREKTORÓW. BADANIE RECEPCJI EWALUACJI ZREALIZOWANYCH W ROKU SZKOLNYM 2010/2011 .....	219

**CZĘŚĆ IV. ZASADY I PLANOWANIE EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ**

Henryk Mizerek	EFEKTYWNA AUTOEWALUACJA W SZKOLE – JAK JĄ SENSOWNIE ZAPROJEKTOWAĆ I PRZEPROWADZIĆ?.....	233
Beata Ciężka	PLANOWANIE EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ W SZKOLE (PLACÓWCE) WRAZ Z PRZYKŁADAMI PROJEKTÓW EWALUACJI .....	273
Marcin Jewdokimow	WYKORZYSTANIE METOD WIZUALNYCH W EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ EDUKACJI. ZARYS PROBLEMATYKI.....	295
Justyna Nowotniak	POTENCJAŁ FOTOEWALUACJI W BADANIU SZKOLNEJ CODZIENNOŚCI (PROSTE I DOBRE PRZYKŁADY EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ) .....	313
Agnieszka Borek	NAUCZYCIEL BADACZ, NAUCZYCIEL PROFESJONALISTA.....	325
	INFORMACJE O AUTORACH .....	333

## WPROWADZENIE

Czy warto poddawać ewaluacji to, co robimy? Zastanawiać się, jak nam idzie? Rozmawiać o tym, co poprawić? Choć odpowiedź na te pytania wydaje się oczywista, to jednak przeróżne inicjatywy podejmowane dla wprowadzenia ewaluacji do codziennej praktyki oświaty są oceniane jako kontrowersyjne, czasochłonne czy niezbyt przydatne. Niestety, pomimo dodatkowego wysiłku, jakim są zbieranie danych i wspólna nad nimi refleksja, nie można dobrze uczyć (i organizować procesu uczenia się) bez systematycznej ewaluacji działań nauczycieli. Od roku 2009 w Polsce oczekuje się od dyrektorów szkół i innych placówek oświatowych oraz nauczycieli, że będą wykorzystywać dane uzyskane dzięki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej w procesie udoskonalania własnej pracy.

I tak właśnie należy rozumieć ewaluację w edukacji – jako mechanizm wspierający rozwój szkół i placówek oraz rozwój całego systemu oświatowego, a także jako szansę na doskonalenie pracowników, zwłaszcza w zakresie krytycznej refleksji nad własnym działaniem i w podejmowaniu decyzji na podstawie danych. Ewaluacja prowadzona w ramach nadzoru pedagogicznego została zaprojektowana tak, aby wzmacniać i stosować jej formę dialogiczną, prorozwojową, a nie kontrolno-opresyjną. To właśnie ewaluacja jako jedna z możliwych form wsparcia wysiłków nad podnoszeniem jakości w edukacji jest przedmiotem tej publikacji. Zdajemy sobie sprawę, że świadomość wprowadzanych zmian oraz znajomość istoty proponowanych rozwiązań zależą od czegoś więcej niż publikacja tekstów wyjaśniających założenia i zasady owego rozwiązania, ale jednocześnie mamy nadzieję, że książka ta pomoże w lepszym zrozumieniu istoty ewaluacji w polskim systemie oświatowym.

Publikacja pokazuje teoretyczne założenia i praktyczne zastosowania ewaluacji w prowadzeniu nadzoru pedagogicznego w modelu, jaki przyjęto w Polsce w roku 2009, będącym próbą włączenia jak największej liczby profesjonalistów związanych z edukacją w proces refleksji nad stanem oświaty. Tom, który trzymacie Państwo w rękach, jest kompilacją tekstów znanych z poprzednich publikacji **Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego**



**i Oceny Jakości Pracy Szkoły** (aktualizowanych i zmienionych zgodnie z intencjami autorów) i nowych, jeszcze nie znanych. W kilkunastu artykułach zawartych w tej publikacji ich autorzy próbują pokazać fascynujący świat edukacji widzianej z perspektywy osób poddających go nieustannej refleksji, ciągłej analizie, systematycznym rozważaniom i myśleniu o tym, co dzieje się w nim przydatnego, a co szkodliwego dla procesu uczenia się.

W części I pokazujemy perspektywę teoretyczną, która decyduje o tonie konkretnych rozwiązań proponowanych dla prowadzenia ewaluacji polskich szkół. Ta część jest przeznaczona dla wszystkich pragnących zrozumieć motywy i przesłanki działania osób projektujących system ewaluacji oświaty, ale też dla wszystkich, którzy w praktyce z nim się stykają. Trudno posługiwać się czymkolwiek bez znajomości teorii, w ramach której to coś powstało.

Pierwszy z artykułów ma na celu uzasadnienie konieczności podjętych działań, pokazanie priorytetów edukacji oraz wyjaśnienie stosowanych procedur. Dlatego Grzegorz Mazurkiewicz prezentuje podstawowe zasady ewaluacji systemu oświaty w nadzorze pedagogicznym, a także zaprasza do zastanowienia się nad tym, dlaczego warto definiować cele i dyskutować o tym, co znaczy dobra szkoła, oraz przedstawia model działania podczas prowadzenia ewaluacji zewnętrznej. To artykuł, który może się stać podstawą uważnej dyskusji w każdej szkole zmagającej się z ewaluacją wewnętrzną i zewnętrzną.

Kolejne trzy artykuły powstały, aby przybliżyć czytelnikom ideę i znaczenie ewaluacji, pokazać jej niuanse, ale też aby w perspektywie historycznej wspierać funkcje ewaluacji mające za zadanie rozwój demokratycznego społeczeństwa i dialogu. I tak Henryk Mizerek z właściwą sobie swadą rozprawia o znaczeniu ewaluacji oraz pokazuje rozwój modeli i paradygmatów w myśleniu o ewaluacji, konkludując erudycyjny wykład prezentacją własnego do niej podejścia. Leszek Korporowicz kontynuuje rozważania na temat rozwojowej funkcji ewaluacji i jej refleksyjnego charakteru. Stawia tezę o pojawieniu się ewaluacji nowej (piątej) generacji i precyzuje charakteryzujące ją wartości oraz znaczenie dla społeczeństwa wiedzy. Beata Ciężka zastanawia się natomiast, jak wpisać model teoretyczny i praktyczne rozwiązania stosowane w polskim systemie ewaluacji oświaty w kontekst rozwoju koncepcji ewaluacyjnych, a następnie zauważa powiązania polskich rozwiązań z ewaluacją czwartej generacji. To artykuły dla wszystkich pragnących zobaczyć w szerszej perspektywie (także globalnej) to, co ich dotyka tu i na co dzień.

W tekście zamykającym część I Roman Dorczak pokazuje, w jaki sposób kultura organizacyjna szkoły może wpływać na prowadzenie ewaluacji, oraz przedstawia typologię kultur organizacyjnych Handy'ego, omawia wyniki badań dotyczą-

cych szkół zarówno poddawanych, jak i niepoddawanych ewaluacji zewnętrznej. Jego tekst może być inspiracją dla osób zarządzających szkołą i zastanawiających się, w jaki sposób zabrać się do wprowadzania zmiany.

Część II ma charakter podręcznika czy też przewodnika prowadzenia ewaluacji i prezentujemy w niej perspektywę metodologiczną. Głównym celem tej części jest uporządkowanie myślenia o działaniu wizytatorów do spraw ewaluacji i to zwłaszcza dla nich są przeznaczone zamieszczone tu teksty (choć oczywiście byłoby dobrze, żeby znali je też dyrektorzy).

Agnieszka Borek omawia metody i narzędzia stosowane w ewaluacji zewnętrznej, ale przede wszystkim precyzyjnie pokazuje kolejne kroki tworzenia metodologii badania. Krótko opisuje możliwości i funkcje platformy internetowej pełniącej funkcję technologicznego asystenta ewaluacji. Następnie Bartłomiej Walczak, pokazując konkretne przykłady, prowadzi czytelnika przez tajniki analizy danych jakościowych i ilościowych. Tomasz Kasprzak omawia natomiast zasady pisania raportu z ewaluacji, tak aby zamiast biurokratycznego zestawienia przypominał raczej zaproszenie do myślenia o tym, jak być lepszym.

Część III poświęciliśmy na pokazanie ewaluacji z różnych perspektyw w zależności od pełnionej funkcji w systemie oświaty. Celem tej części jest podkreślenie faktu, że system ewaluacji oświaty jest tworem skomplikowanym, funkcjonującym w niezwykle złożonym kontekście, w bogatej i różnorodnej rzeczywistości, także ze względu na wielość aktorów w nim obecnych<sup>1</sup>. W pewnym sensie ta część ma charakter poradnika, w którym praktycy dzielą się swoimi przemyśleniami i doświadczeniem.

Otwiera ją tekst Anny Gocłowskiej, w którym autorka dzieli się doświadczeniem wizytatora do spraw ewaluacji. Gocłowska stawia istotne pytania o użyteczność, a właściwie warunki użyteczności, ewaluacji oraz przedstawia własne propozycje możliwości zwiększenia owej użyteczności dzięki odpowiedniemu działaniu ewaluatorów. Ewa Drozd, często dyskutująca z wizytatorami o ich profesjonalizmie i wartościach, jakimi się kierują, pokazuje, jak ważnym elementem obowiązującego modelu ewaluacji są ewaluatorzy, opisując jednocześnie ich niezbędne kompetencje oraz standardy postępowania. Myśląc o użyteczności ewaluacji zewnętrznej dla pracy badanych instytucji, Agnieszka Arkusińska i Indira Lachowicz oferują dyrektorom szkół i placówek oświatowych krótkie kompendium wiedzy na temat koniecznych działań dyrektorskich podejmowanych podczas ewaluacji zewnętrznej.

---

<sup>1</sup> Przy oddawaniu książki do druku zwrócono nam uwagę na brak tekstów czy wypowiedzi dotyczących roli rodziców. To niedopatrzenie nie wyniknęło z lekceważenia tak ważnej grupy, ale raczej z (chwilowego) zaniedbania redaktora, które z pewnością zostanie naprawione w kolejnych publikacjach.

Na zakończenie części III Joanna Kołodziejczyk prezentuje opinie dyrektorów i nauczycieli szkół, gdzie przeprowadzono ewaluację zewnętrzną, na temat procesu, w jakim uczestniczyli, i oczekiwań co do jego efektów. Wynika z nich, że ta część środowiska oświatowego, która doświadczyła ewaluacji zewnętrznej, ocenia ją pozytywnie. Ten artykuł powinni przeczytać zarówno ci, którzy jeszcze nie mieli tego doświadczenia, jak i ci, którzy poddani zostali już ewaluacji i chcieliby porównać swoje opinie z opiniami tych, którzy podzielili się nimi z innymi (wypełniając ankietę on-line).

W części IV znajdują się teksty mające przybliżyć ideę ewaluacji wewnętrznej oraz zaproponować kilka rozwiązań praktycznych. Powstała ona głównie z myślą o osobach pragnących doskonalic swój warsztat w prowadzeniu ewaluacji wewnętrznej. Henryk Mizerek omawia specyfikę ewaluacji wewnętrznej (lub, jak woli ją nazywać: autoewaluacji), radząc jednocześnie, w jaki sposób ją zaprojektować i przeprowadzić. Beata Ciężka, poruszając podobne zagadnienia planowania i przeprowadzania ewaluacji wewnętrznej, oferuje dodatkowo przykłady konkretnych projektów ewaluacji. W dwóch osobnych tekstach Marcin Jewdokimow i Justyna Nowotniak rozprawiają o możliwościach wykorzystania metod wizualnych (zwłaszcza fotoewaluacji) w ewaluacji wewnętrznej. To jedna z bardziej atrakcyjnych metod badawczych, która może być stosowana zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów. Jewdokimow po teoretycznym wprowadzeniu na temat roli badań wizualnych w naukach społecznych przedstawia projekt badawczy *Szkoła oczami ucznia*. Nowotniak natomiast wskazuje możliwość wpisania fotoewaluacji w autoewaluację i tym samym kulturę szkoły, a następnie radzi, jak fotoewaluację przeprowadzić. Na zakończenie Agnieszka Borek, w kilku słowach, opisuje najważniejsze założenia szkoleń *Nauczyciel badacz* prowadzonych w ramach projektu Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III. Ten ostatni tekst w założeniu ma mieć raczej charakter informacyjny o możliwościach szkolenia w ramach programu aniżeli edukacyjny (jak wszystkie pozostałe).

Zachęcamy do przeczytania spisu treści i zastanowienia się (w kontekście informacji zamieszczonych powyżej), w jaki sposób będziecie Państwo poznawać zamieszczone tu teksty. Jedną ze strategii to przeczytanie ich w kolejności zaproponowanej przez nas, ale inną, równie przydatną, jest czytanie artykułów w zależności od potrzeby chwili czy zainteresowań. Z przekonaniem zachęcam do lektury.

Grzegorz Mazurkiewicz

**CZĘŚĆ I**  
**TEORIA I PRAKTYKA EWALUACJI**  
**W EDUKACJI**



GRZEGORZ MAZURKIEWICZ

## **EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM: ZASADY I WARTOŚCI**

Umiejętność uczenia się to jedno z największych osiągnięć człowieka i jednocześnie mechanizm, dzięki któremu jesteśmy ludźmi – gatunkiem, który systematycznie pokonuje własne ograniczenia i realizuje coraz ambitniejsze cele. Możemy się uczyć wszystkiego, zawsze i wszędzie, niezależnie od warunków (choć nie zawsze tę szansę wykorzystujemy). Uczenie się umożliwia rozwój indywidualny i społeczny, życie gospodarcze, kulturowe, polityczne czy emocjonalne. W możliwości kierowania procesem uczenia się i nauczania widzimy szansę na sukces społeczeństw i pokładamy nadzieję na rozwiązanie wielu palących problemów.

Stworzyliśmy – dosyć niedawno, chociaż uczymy się od tak dawna – skomplikowane systemy, których zadaniem jest zapewnienie warunków do uczenia się całym generacjom. Pojawienie tych systemów i funkcjonujących w nich instytucji w poważnym stopniu sformalizowało i upolityczyło proces kształcenia. Decyzje dotyczące współczesnych szkół i innych placówek edukacyjnych, nawet tylko w naszym kraju, wpływają na losy setek tysięcy osób w nich pracujących, milionów uczących się lub absolwentów, wielu innych pracujących w sektorach wspierających edukację, między innymi w ośrodkach szkoleniowych, wydawnictwach, firmach usługowych. To powoduje, że właściwie nie ma obojętnych czy neutralnych decyzji, projektów, reform – każda inicjatywa wpływa radykalnie na zmianę rzeczywistości. Warto o tym pamiętać, projektując, wprowadzając lub oceniając jakiegokolwiek działanie mające na celu zmianę w oświacie.

## **ZEWNĘTRZNE UWARUNKOWANIA DECYZJI DOTYCZĄCYCH SYSTEMÓW EDUKACJI**

Przyszło nam żyć, uczyć się, tworzyć i pracować w czasach, które charakteryzują się prawie nieograniczonym dostępem do informacji, niezwykłymi możliwościami zaawansowanych technologii, radykalnymi zmianami społecznymi,

koniecznością działania w warunkach międzynarodowej konkurencji oraz łatwiejszym niż dawniej zmaganiem się z problemami dnia codziennego, ale również z zagrożeniami ekologicznymi i problemami globalnymi, które wydają się nierozwiązywalne (jak głód w niektórych częściach świata, katastrofy naturalne czy zbierające bogate żniwo nieuleczalne choroby).

Współczesny świat generuje nieznanne wcześniej problemy, które tworzą bardzo skomplikowany kontekst działania dla wszystkich instytucji edukacyjnych. Dziesiątki naukowych raportów oraz politycznych dokumentów podkreślają te i inne uwarunkowania życia współczesnego człowieka, nawołując jednocześnie do zdecydowanych działań i reform edukacyjnych, które mogłyby wesprzeć jakość uczenia się odpowiednio do potrzeb życiowych, środowiska pracy i wartości obywatelskich. Oczekiwania są coraz większe, a krytyka silniejsza.

Złożoność zadań, wysokie standardy jakości, chęć zapewnienia wszystkim dostępu do edukacji, gwałtowne zmiany, rozwój nauki i techniki diametralnie zmieniają sytuację szkół (nawet wtedy, gdy pracujący w nich ludzie nie do końca zdają sobie z tego sprawę). Właśnie dlatego świadomość nieustannej i nieprzewidywalnej zmiany musi determinować nasze myślenie o świecie i edukacji. Nie możemy bazować na rozwiązaniach wypracowanych w przeszłości. Konieczne jest przygotowanie do zmagania się z nieznanym, w czym może pomóc umiejętne stawianie pytań, rozwiązywanie problemów, analiza i interpretacja danych, sprawne komunikacja i współpraca w zespole, otwartość na odmienność, kreatywność i wiele innych tak zwanych miękkich umiejętności. Istotne jest posługiwanie się informacją, a nie informacja sama w sobie. Krytyczne myślenie i odpowiedzialne zaangażowanie to atrybuty obywateli dzisiejszego świata<sup>1</sup>.

Edukacja to fascynujący temat rozmów, a jej jakość to kontrowersyjne zagadnienie budzące gorące emocje. Jakość edukacji jest rozumiana różnie, a to powoduje, że również pomysły na jej podniesienie są często zupełnie odmienne. Toczy się więc na całym świecie dyskurs wokół definicji jakości, jak również sposobów jej uzdrawiania (ponieważ panuje godna podziwu zgoda co do niesatysfakcjonujących efektów pracy dzisiejszych szkół).

W związku z procesem globalizacji intensyfikującym integrację i upodabnianie się systemów od lat największą popularność wśród inicjatyw mających na celu poprawianie systemów oświatowych i samego procesu kształcenia osiągnęły działania koncentrujące się na:

---

<sup>1</sup> G. Mazurkiewicz, *Reforma nadzoru pedagogicznego jako projekt cywilizacyjny*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

- doskonaleniu nauczycieli,
- dostępie do i zastosowaniu nowych technologii w procesie uczenia się,
- zmianach na poziomie programów nauczania,
- zmianach w sposobie funkcjonowania całych systemów oświatowych (inicyjatywy zwiększające zakres autonomii szkół),
- infrastrukturze i wyposażeniu,
- redukcji liczebności klas.

Ostatnio należy również podkreślić znaczenie trendów wiążących się z:

- koncentracją uwagi nauczycieli na procesie uczenia się,
- wykorzystywaniem wyników badań nad procesami uczenia się do organizacji i prowadzenia tego procesu,
- próbą rozszerzania myślenia o uczeniu się na całe życie, ale też na instytucje spoza formalnego systemu edukacji,
- usprawnianiem mechanizmów przygotowywania do zawodu i doskonalenia nauczycieli, w tym zwłaszcza umiejętności prowadzenia badań i pogłębionej refleksji na temat własnej praktyki.

Wśród praktyk nawiązujących do ostatniego z trendów należy wymienić rosnącą popularność ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej w ich formie dialogicznej, rozwojowej, a nie kontrolno-opresyjnej. To właśnie ewaluacja jako jedna z możliwych form wsparcia wysiłków nad podnoszeniem jakości w edukacji jest przedmiotem niniejszej książki.

## **WSZYSTKO ZACZYNA SIĘ OD USTALENIA CELÓW**

Podstawowym działaniem determinującym wszelkie nasze zachowania powinno być ustalenie celów edukacji. Bardzo często zdarza się niestety tak, że przyjęte cele, z powodu braku wcześniejszych dyskusji i deliberacji na ich temat, jawią się jako mało kontrowersyjne, ale też mało ambitne. Praca nauczycieli, zamiast służyć rozwiązywaniu istotnych problemów, ogranicza się wtedy do realizowania programu, zmuszania uczniów do wykonywania poleceń lub po prostu do starania się o przetrwanie kolejnego tygodnia (czy roku). Jednym z działań dających szkołom, nauczycielom i uczniom szansę na poradzenie sobie ze stojącymi przed nimi wyzwaniami jest uporządkowanie priorytetów i celów szkoły.

W Polsce podjęto próbę takiego uporządkowania. W dyskusji o tym, co decyduje, że szkoła jest dobra, wzięli udział przedstawiciele różnych środowisk związanych z systemem oświatowym. Jej rezultatem był zestaw celów szkoły, który funkcjonuje dziś jako lista wymagań państwa wobec szkół i placówek oświato-



wych<sup>2</sup>. Wszystkie razem opisują pożądany model szkoły, w której uczniowie uczą się przydatnych umiejętności, aktywnie współuczestnicząc w tworzeniu wiedzy i w samym procesie uczenia się, zdają sobie sprawę z tego, co decyduje o sukcesie grup, i respektują ustalone zasady. Ponadto, dla zwiększenia prawdopodobieństwa pojawienia się takich właśnie efektów kształcenia, osoby decydujące o działaniu szkoły wspólnie budują koncepcję pracy szkoły, która umożliwi sprawną współpracę i funkcjonowanie zgodnie z potrzebami środowiska. W takiej szkole decyzje podejmuje się, wykorzystując zebrane informacje na swój temat, a dyrektor wspiera swoich pracowników w tworzeniu warunków do uczenia wszystkich uczniów i uczennic.

John Dewey twierdził, że głównym celem edukacji jest „więcej edukacji”, a bycie wyedukowanym oznacza wyrobienie w sobie chęci i takich możliwości, aby uczenie nigdy się nie kończyło<sup>3</sup>. Żeby jednostki były skłonne i zdolne do uczenia się przez całe życie, muszą mieć wcześniej doświadczenie pracy w uczącej się grupie i w uczącej się organizacji, w których mogą nabyć tych umiejętności. W związku z tym cele edukacji nie powinny dotyczyć wyłącznie „odbiorców usług edukacyjnych”, ale również całego systemu edukacyjnego, a właściwie całych społeczeństw.

Wśród umiejętności niezbędnych do życia muszą się znaleźć takie, które pomogą zmagać się z nieznanym – i to w grupie, a nie indywidualnie. Nie chodzi o to, aby jednostki otrzymywały od szkoły gwarancję sukcesu. Dbając o rozwój indywidualny, szkoła przede wszystkim powinna rozwijać zdolność społeczeństw do budowania świata, w którym solidarnie tworzy się warunki do rozwiązywania kolejnych zadań i dobrego życia dla wszystkich. Ważne jest, aby przestać skupiać się na przekazywaniu informacji o przeszłości, a zacząć budować zdolność do stawienia czoła przyszłości, transformacji otaczającego świata, tworzenia wiedzy dla rozwiązywania przyszłych problemów. Uczenie się uczniów (i wszystkich innych członków szkolnej społeczności) musi być podstawowym celem, dla którego realizacji funkcjonuje szkoła. Wszystkie procesy i działania prowadzone w szkole powinny być podporządkowane pytaniu: „Jak sprawić, aby uczniowie się uczyli?”, a niektóre zadania, które są dziś dodatkowym „produktem” edukacji, jak na przy-

---

<sup>2</sup> Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dnia 9 października 2009). Ponieważ sytuacja szkół, a właściwie państw i społeczeństw, jest bardzo dynamiczna i wymaga ciągłego reagowania na zachodzące zmiany, lista wymagań nie może być uznana za skończoną i niezmienną. Konieczne są nieustanna refleksja i dyskusja wszystkich zainteresowanych o tym, co dla uczniów jest najważniejsze i jak szkoła może to im zapewnić.

<sup>3</sup> A. Kohn, *What Does It Mean to Be Well Educated? And More Essays on Standards, Grading, and Other Follies*, Beacon Press, Boston 2004.

kład umiejętności współpracy czy poczucie wspólnoty, muszą się stać jej centralnymi elementami<sup>4</sup>.

Konieczne jest myślenie o tym, jakie tworzyć warunki, jakie podejmować działania, jak wykorzystać wyniki badań i profesjonalizm nauczycieli, aby motywować i inspirować uczniów do samodzielnej pracy, bo tylko w ten sposób może się pojawić autentyczny proces uczenia się. Każdej decyzji powinny towarzyszyć pytania o dowody. Pytania o to, dlaczego wierzymy, że jakieś działania będą lepsze niż inne, skąd to wiemy, jakie to ma znaczenie dla nas, jaki przyjęliśmy punkt widzenia, czyja to opinia, jakie są alternatywy czy jak to można zobaczyć inaczej. Ważne, aby wypracować pewne nawyki, które umożliwiają poprawianie jakości naszych działań – szansę na osiągnięcie takiego poziomu profesjonalizmu i głębokości refleksji daje dobrze prowadzona ewaluacja.

Wprowadzenie ewaluacji w sprawowanie nadzoru pedagogicznego i powstały w ten sposób system ewaluacji oświaty daje szansę na zmianę w myśleniu o jakości pracy szkoły. Stworzony system ewaluacji nie zastąpi systemu egzaminów zewnętrznych czy innych stosowanych do tej pory źródeł i sposobów zdobywania danych na temat szkoły. Umożliwia on natomiast wzbogacenie obrazu pojedynczych szkół i placówek, jak również wyobrażenia o szkołach i placówkach w regionach czy w całym kraju o dane na temat procesów w nich zachodzących oraz o opinie wszystkich grup związanych ze szkołą. System ewaluacji uruchamia proces dialogu, refleksji, zachęca do integracji informacji z różnych źródeł – przyczynia się do uczenia się organizacyjnego. Dzieje się tak jednak tylko wtedy, gdy w szkołach dyrektorzy i nauczyciele poddają refleksji obowiązujące wymagania, próbują je zrozumieć w kontekście swojej szkoły, planują sposoby ich realizacji oraz rozpoczynają zaplanowane działania<sup>5</sup>.

## WYMAGANIA WOBEC SZKÓŁ I PLACÓWEK

Musimy myśleć o systemie oświatowym jako o sieci powiązań, zależności i interakcji między ludźmi i instytucjami, zarówno tymi bezpośrednio związanymi z procesem uczenia się, jak i związanymi z uczeniem się w sposób nieformalny lub nawet takimi, których udział w tym procesie jest wątpliwy. Wszystkie te instytucje w jakimś momencie będą działać, zatrudniać lub zarabiać dzięki pracy absolwentów systemu.

<sup>4</sup> G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

<sup>5</sup> G. Mazurkiewicz, *Po co szkołom ewaluacja?*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Wiemy, że ci, którzy uczą się dzisiaj w szkołach, potrzebują innego projektu edukacyjnego niż do tej pory, ale świadomość ta nie jest powszechna. Zmienność zastępuje stałość, a pytania stają się ważniejsze od znanych odpowiedzi, aby dobrze sobie radzić w przyszłości. Gdy mowa dzisiaj o umiejętnościach niezbędnych absolwentom szkół, podkreśla się znaczenie takich jak: projektowanie i zarządzanie własną pracą w sposób zapewniający ciągłą poprawę, prowadzenie ewaluacji własnej pracy, definiowanie, badanie i rozwiązywanie problemów przy pomocy różnych metod i narzędzi, współpracowanie z innymi, otwartość na odmienność, sprawne komunikowanie się w różnych formach, znajdowanie, analizowanie i wykorzystywanie informacji czy wreszcie tworzenie nowych produktów i pomysłów. Przygotowujemy młodych ludzi do świata, którego nie znamy i który trudno sobie dziś wyobrazić, starajmy się więc wychować aktywnych obywateli, a nie specjalistów w wąskich dziedzinach.

Proponując listę wymagań państwa wobec szkół i placówek, warto pamiętać o zmieniających się potrzebach uczących się. Wymagania należy traktować jako wyzwania, których realizacja służy rozwojowi społeczeństwa wiedzy, pomaga promować ideę uczenia się przez całe życie, zachęca do współpracy i naukowego podejścia do rozwiązywania problemów. Wymagania zachęcają do nowoczesnego spojrzenia na edukację jako na proces decydujący o kapitale ludzkim i wskazują prorozwojowe zadania cywilizacyjne. To nie są biurokratyczne zalecenia, to bardzo oszczędnie zdefiniowane, zalecane kierunki działań szkoły.

Aby sprawnie działać i dostosowywać się do zmieniających się warunków oraz współpracować ze światem, szkoły i inne placówki oświatowe powinny się stać organizacjami uczącymi się, które łączy podobna **koncepcja pracy** ukierunkowana głównie na rozwój uczniów. Prowadzenie procesu edukacyjnego jako działania celowego wymaga przyjęcia założeń, określenia celów i wyznaczenia sposobów ich realizacji. Istotne jest, aby podstawowe elementy koncepcji były podzielane przez nauczycieli, uczniów i rodziców oraz zgodne z potrzebami środowiska. Z tego powodu ważną rolę odgrywa dyskusja i uzgadnianie koncepcji wspólnej pracy. Badania jednoznacznie wskazują, że czynnikiem decydującym o efektywności szkoły jest rozumienie i akceptowanie wizji szkoły i jej celów przez szkolną społeczność, gdyż to pozwala tak pracować, aby stosowana praktyka była spójna oraz wspierana przez szkolną politykę i organizacyjne uzgodnienia. Wymaganie dotyczące koncepcji pracy szkoły podkreśla znaczenie działania opierającego się na przemyślanej strategii i współpracy w grupie refleksyjnych profesjonalistów, a zachęca do zrywania z tradycją działania nawykowego<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> *Ibidem*; J. Kołodziejczyk, *Wymagania wobec szkół i obszary ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Priorytetem pracy szkoły musi być uczenie się i nauczanie, dlatego wszystkie **procesy edukacyjne powinny być zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się**. Uczenie się uczniów zależy w dużym stopniu od organizacji procesu nauczania, który powinien być prowadzony zgodnie z dorobkiem wiedzy na temat uczenia się. Proces kształcenia zależy od kilku czynników związanych z organizacją pracy – środowisko uczenia się powinno być atrakcyjne, powinno wprowadzać porządek i zachęcać uczniów do samokontroli. Nauczanie w szkołach efektywnych zawsze jest celowe, ma jasno określone zadania, jest dobrze zorganizowane, przygotowane i odbywa się w odpowiednim tempie, ilość czasu spędzanego na uczeniu się jest zaplanowana i kontrolowana, a stawiane pytania naprawdę angażują uczniów, także w doskonalenie zajęć prowadzonych w szkole. Duży wpływ na proces uczenia się ma dostarczanie uczniom informacji o postępie, jaki się dokonuje w ich rozwoju intelektualnym, społecznym i osobistym. W ten sposób tworzy się pozytywny szkolny etos, w którym jest oczywiste, że warto się uczyć, że uczenie się jest interesujące. 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 czy jak funkcjonuje mózg), do planowania i organizowania procesów edukacyjnych<sup>7</sup>.

Wspominane wcześniej, wielokrotnie, zmiany w zewnętrznym świecie, na rynku pracy, w gospodarce, polityce, kulturze czy nawet relacjach międzyludzkich (wynikające z procesów globalizacji i demograficznych) powodują konieczność uczenia się kompetencji, których poprzednie pokolenia nie potrzebowały w takim stopniu jak ci wchodzący dzisiaj w dorosłe życie. Refleksja ta przyświeca wielu grupom pracującym nad projektowaniem systemów edukacyjnych. W Polsce widać to na przykład w obowiązującej podstawie programowej, której twórcy próbowali odnieść się do zmieniających się warunków. Dla przyszłego sukcesu indywidualnego i społecznego **uczniowie i uczennice powinni nabywać kompetencje określone w podstawie programowej**. Warto przy tym pamiętać, że w społeczeństwie wiedzy uczniowie na wszystkich etapach edukacji nie tylko przyswajają przydatne umiejętności, ale również aktywnie współuczestniczą w tworzeniu wiedzy i w decydowaniu o procesie uczenia się. Szkoły dzisiaj nie powinny być przekazywaczami zdobytych wcześniej informacji, ale miejscami ich tworzenia i krytycznej analizy.

Warunkiem niezbędnym do uczenia się i budowania wiedzy jest autentyczne zaangażowanie osób uczestniczących w tym procesie – niemożliwe jest prowadze-

---

<sup>7</sup> G. Mazurkiewicz, *Po co szkołom...*; J. Kołodziejczyk, *op. cit.*; D. Sterna, J. Strzemieczny, *Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodność perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

nie procesu edukacyjnego bez aktywności uczących się. Z tego powodu wyzwaniem dla szkół (i placówek) jest tworzenie warunków, w jakich **uczniowie są aktywni** w trakcie procesu edukacyjnego, a zdobywanie wiadomości i umiejętności jest dla nich powodem satysfakcji. Szkoła tak naprawdę nie może dobrze funkcjonować bez udziału uczniów, tak jak demokracja bez udziału obywateli. Aktywność uczniów powinna się wiązać z wszelkimi ich działaniami, także z procesem uczenia, wykorzystywanymi metodami dydaktycznymi czy organizacją zajęć. Proces uczenia się jest efektywny wtedy, gdy uczący się bierze za niego odpowiedzialność. Można to obserwować w szkołach, w których daje się uczniom prawo i nakłada się na nich obowiązek odgrywania aktywnej roli w życiu szkoły i procesie kształcenia – wzrasta wtedy poczucie własnej wartości i poczucie odpowiedzialności. Zaangażowanie w proces decyzyjny na temat tego, czego i jak się uczymy, bardzo mocno wpływa na poziom uwagi, koncentracji i zainteresowania, a to natomiast przyczynia się do zwiększenia efektywności uczenia się. Ważnym elementem pracy szkoły jest wspieranie uczniów w podejmowanych przez nich samodzielnych inicjatywach wpływających na ich wszechstronny rozwój (intelektualny – akademicki, społeczny, osobowościowy). Wymaganie to podkreśla, że rezultatem pracy nauczycieli są też postawy uczących się wobec procesu uczenia się<sup>8</sup>.

Jednym z podstawowych warunków prawidłowego procesu uczenia się jest poczucie bezpieczeństwa, sensu i rozumienia oraz akceptacji tego, co się dzieje wokół nas. Aktywność intelektualna nierozzerwalnie wiąże się z psychicznym dobrostanem, dlatego jest istotne, aby instytucje zajmujące się aktywnością intelektualną dbały również o klimat, w jakim ta aktywność zachodzi. Proponuje się więc to w wymaganium, aby **szkoły i placówki kształtowały postawy zgodne z wartościami i normami społeczeństwa demokratycznego**. Poznawanie zasad i rozumienie ich znaczenia dla funkcjonowania społeczności szkolnej i społeczeństwa stanowi element rozwoju, a świadomość tego, jak ważne jest przestrzeganie reguł, decyduje o sukcesie grup. Respektowanie przez uczniów przyjętych zasad zachowania jest jednym z warunków tworzenia poczucia bezpieczeństwa, ale tylko wtedy, gdy dzieje się to w duchu wolności, równości i szacunku dla innych. Wymaganie to jest ważne dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, angażowania obywateli w konstruowanie demokratycznego ładu społecznego i przestrzegania ustaleń.

Powszechnie uważa się, że kultura organizacyjna, w której kultywuje się duże oczekiwania wobec wszystkich, a nie tylko najzdolniejszych uczniów, służy procesowi uczenia się. Ten element pracy szkoły znajduje odzwierciedlenie w wy-

---

<sup>8</sup> G. Mazurkiewicz, *Po co szkołom...*; J. Kołodziejczyk, *op. cit.*; A. Pacewicz, *Aktywni uczniowie – szansa i wyzwanie dla szkoły*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

maganiu podkreślającym znaczenie działań mających na celu **wspomaganie rozwoju uczniów uwzględniające ich indywidualną sytuację**, wyrównywanie szans edukacyjnych i stwarzanie wszystkim możliwości korzystania z osiągnięć rozwoju społecznego i gospodarczego. Idea wyrównywania szans po to, aby ludzie mogli osiągać ważne dla nich cele życiowe i cieszyć się równością uwarunkowań, co oznacza równość pod względem podstawowych warunków życia, to oczywiście zbyt trudne zadanie, aby mogła temu podołać tylko szkoła. Sytuacja nierówności jest skutkiem działań potężnych mechanizmów społecznych i to w społeczeństwie należy jej zapobiegać.

Szkoła może jednak podejmować różnorodne, dostosowane do specyfiki i potrzeb środowiska, działania, zwłaszcza tam, gdzie istotne jest uwzględnienie sytuacji jednostek w działaniach, które bądź co bądź są projektowane i realizowane w celu pracy z grupą. Ważne jest swego rodzaju mentalne przygotowanie nauczycieli i innych osób, ponieważ nierówności społeczne decydują o poziomie życia całych społeczeństw – tam, gdzie są one mniejsze, żyje się lepiej. Spójność społeczna i solidarność w dużym stopniu decydują o możliwości rozwoju cywilizacyjnego<sup>9</sup>.

O sukcesie współczesnych społeczeństw decyduje także zdolność do współpracy<sup>10</sup>. W związku z tym musimy tej współpracy się nauczyć. Szkoła to jedno z najważniejszych miejsc, aby współpracy się uczyć i ją modelować. Uczniowie i nauczyciele powinni być przyzwyczajani do zespołowego wykorzystywania informacji, planowania, rozumienia różnych punktów widzenia i działania zespołowego. Znaczenie takich działań szkoły podkreśla wymaganie mówiące o konieczności współpracy w **planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych**. Należy walczyć z osamotnieniem nauczycieli – nauczanie uczniów jest wspólnym działaniem, uczenie się zachodzi dzięki interakcji z innymi, jest działaniem społecznym. Profesjonalizm nauczyciela nie może być dłużej uważany za zindywidualizowany zestaw kompetencji – zdolność i gotowość do uczenia się od innych oraz uczenia innych jest być może najważniejszym aspektem pracy nauczyciela<sup>11</sup>. Wymaganie to odzwierciedla przekonanie, że we współczesnym świecie ważna jest zdolność do kreatywnej współpracy i samodzielnego zarządzania. Aby uczyć współpracy, nauczyciele sami muszą współpracować.

<sup>9</sup> G. Mazurkiewicz, *Po co szkołom...*, K. Lynch, *Oświata jako miejsce zmiany*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

<sup>10</sup> J. Czapiński, *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, red. T. Panek, Rada Monitoringu Społecznego, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie, Warszawa 2009.

<sup>11</sup> S. Wlazło, *Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.



Priorytetem szkoły funkcjonującej w społeczeństwie wiedzy jest propagowanie uczenia się przez całe życie i uświadamianie, że nie kończy się ono wraz z opuszczeniem murów szkolnych, ale będzie trwać przez całe dorosłe życie. To jest komunikat pozytywny, dający nadzieję na ciągły rozwój oraz kreowanie szans zawodowych i życiowych. W szkole musimy **promować wartość edukacji** skutecznie, tak aby uczniowie odczuwali, że uczenie się jest pasjonujące, aby wiedzieli, jak się uczyć, aby było to przyjemne i efektywne<sup>12</sup>. Wymaganie to próbuje przeciwdziałać zauważalnej pasywności dorosłych w obszarze uczenia się przez całe życie i doskonalenia zawodowego. Dzisiejsza rzeczywistość żąda od obywateli ciągłego doszkalanania i uczenia się, a nawyk ten i umiejętności muszą zostać wykształcone podczas edukacji szkolnej.

Prowadzenie skutecznych działań edukacyjnych i wychowawczych wymaga współdziałania szkoły (nauczycieli) i rodziców. Ważną rolę odgrywają tu partnerskie relacje, których budowanie wymaga ze strony szkoły tworzenia możliwości do kontaktowania się rodziców z nauczycielami i osobami odpowiedzialnymi za kierowanie szkołą. W efektywnych szkołach tworzy się **partnerstwo z rodzicami** nie tylko dla ich obecności podczas szkolnych świąt i wydarzeń, ale przede wszystkim dla ich wsparcia uczenia się uczniów. Wszystkie związane z tym tematem badania dowodzą, że o sukcesie edukacyjnym uczniów w dużym stopniu decyduje wsparcie otrzymywane w domu rodzinnym. Zaangażowanie rodziców w proces edukacyjny pozytywnie wpływa na osiągnięcia uczniów, dlatego dobre szkoły zachęcają do udziału rodziców w tym procesie, a nawet go żądają. Partnerstwo powinno zakładać zaangażowanie rodziców w proces podejmowania decyzji dotyczących istotnych aspektów pracy szkoły. Znaczenie takich działań podkreśla wymaganie zachęcające do partnerskich relacji szkoły z rodzicami<sup>13</sup>.

Ważne jest też osadzenie szkoły w środowisku lokalnym. Chodzi o autentyczną komunikację i współpracę, w których wykorzystuje się **zasoby szkoły i środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju**. Korzystanie przez szkołę z zasobów znajdujących się w najbliższym środowisku służy tworzeniu lub wzbogacaniu warunków podstawowej działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły dla rozwoju uczniów. 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

---

<sup>12</sup> J. Kołodziejczyk, I. Starypan, *Cenniejsza niż złoto. Rzecz o promowaniu wartości edukacji*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

<sup>13</sup> G. Mazurkiewicz, *Po co szkołom...*; J. Kołodziejczyk, *op. cit...*

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).

W szkołach, które działają tak, aby spełniać omawiane tu wymagania, decyzje podejmuje się, wykorzystując informacje na swój temat i systematycznie udostępniając dane służące refleksji nad efektywnością i planowaniu dalszych działań. Badania i dane mówiące o różnych aspektach funkcjonowania szkół i innych placówek są niezbędnym elementem zarządzania na poziomie organizacji, jak również prowadzenia polityki oświatowej przez samorządy i rządy centralne. Wymaganie postulujące **uwzględnianie wniosków z analizy danych pochodzących z różnych źródeł podczas organizowania procesów edukacyjnych** wywodzi się z przekonania, że można działać lepiej, a kształcenie może być bardziej efektywne, jeśli przy podejmowaniu decyzji będziemy się kierować dowodami na temat skuteczności poziomu poszczególnych działań. Posługiwanie się danymi informującymi o własnych działaniach jest przejawem wysokiego profesjonalizmu i chęci rozwoju, a także jedną z podstawowych cech organizacji uczącej się w społeczeństwie wiedzy.

Kluczowym elementem decydującym o jakości każdej organizacji, w tym placówek oświatowych, jest **zarządzanie, które służy jej rozwojowi**. Efektywni dyrektorzy działają celowo, zatrudniając dobrych nauczycieli, budując wspólne rozumienie głównego celu pracy, dzieląc się odpowiedzialnością i angażując nauczycieli w proces podejmowania decyzji po to, aby wszystkie działania podejmowane w szkole były skoncentrowane na uczeniu się. Chodzi o to, aby dyrektor był zdolny do wspierania uczących się społeczności w rozwoju, ułatwiając realizowanie uzgodnionych celów.

## SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w zasadniczy sposób zmieniło sposób sprawowania nadzoru pedagogicznego w Polsce. 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 ich działalności, a także ewaluacji działalności edukacyjnej szkół i placówek. W związku ze zmianami wprowadzonymi w 2012 roku poniżej zostaną przed-



stawione (a właściwie przypomniane) ogólne zasady funkcjonowania Systemu Ewaluacji Oświaty (SEO).

## PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA

Punktem wyjścia dla koncepcji nadzoru pedagogicznego jest założenie, że państwo formułuje jasne, ogólnie znane i akceptowane wymagania wobec szkół i placówek. Ustalone na poziomie ogólnym wymagania pozwalają szkole na wytyczenie kierunków działania, jednocześnie umożliwiając zespołom szkolnym prowadzenie swojej działalności zgodnie z lokalnymi potrzebami i możliwościami. Wymagania te wyznaczają pożądaną stan w systemie oświaty, pokazując jednocześnie przydatne kierunki rozwoju.

Ważne jest, aby pamiętać, że wymagania państwa wobec szkół i placówek nie obejmują wszystkich możliwych zagadnień związanych z ustawowymi i innymi obowiązkami szkół wobec uczniów i rodziców. Wymagania państwa wobec szkół wskazują zadania strategiczne i priorytetowe, wybrane w taki sposób, aby pomagały organizować pracę szkoły w celu rozwiązywania najważniejszych problemów cywilizacyjnych. Analizując wymagania państwa wobec szkoły, nie należy więc poszukiwać całościowego obrazu szkoły, ale raczej widzieć kluczowe aspekty jej działalności.

Bardzo istotne jest zrozumienie, że proponowane wymagania wobec szkół i placówek to nie zestaw przekonań na temat tego, jak one powinny funkcjonować, ale raczej standardy, do których spełnienia powinny dążyć instytucje edukacyjne, aby umożliwić sukces każdemu uczącemu się i wesprzeć kraj oraz społeczeństwo w realizacji zadań umożliwiających Polsce zajęcie miejsca w grupie państw zaliczanych do czołówki gospodarczej, politycznej i kulturowej<sup>14</sup>. Dogłębne zrozumienie wymagań i ich miejsca w pracy szkoły jest podstawowym warunkiem sukcesu systemu edukacyjnego, szkół i nadzoru pedagogicznego.

Jedną z bardzo istotnych cech nadzoru pedagogicznego jest jego elastyczność w definiowaniu obszarów i stosowaniu narzędzi badawczych. Dlatego właśnie wymagania mogą być (i będą) zmieniane w zależności od zmiany priorytetów

---

<sup>14</sup> W celu ustalenia poziomu spełniania wymagań państwa prowadzi się ewaluację w dwóch formach:

- jako ewaluację zewnętrzną, przeprowadzaną przez odpowiednio przygotowanych wizytatorów;
- jako ewaluację wewnętrzną, przeprowadzaną przez pracowników danej szkoły/placówki, wedle jej potrzeb i na jej użytek.

prowadzonej przez państwo polityki oświatowej. Rozwój społeczny, rozwój technologii, zmiany na rynku pracy, podejście do ekologii, konieczność budowania relacji międzykulturowych, zmiany w systemach wartości, inne spojrzenie na koncepcje równości czy wolności to tylko niektóre z czynników determinujących sposób myślenia o edukacji i charakter podejmowanych w szkołach działań. Właśnie z powodu gwałtownych zmian cywilizacyjnych i warunków funkcjonowania szkoły, a co za tym idzie pojawiających się nowych oczekiwań wobec placówek edukacyjnych i ich absolwentów, elastyczne powinno być również stanowisko tych, którzy decydują o priorytetach polityki oświatowej.

Szkoły i placówki powinny działać w celu spełnienia wymagań, ale zgodnie ze swoimi możliwościami i uwarunkowaniami. To pracownicy tych instytucji powinni dobierać metody i sposoby działania tak, aby umożliwiały one osiągnięcie stanu opisywanego przez wymagania, ale również uwzględniały specyfikę szkoły lub placówki.

Proces zewnętrznej ewaluacji, służący określeniu, w jakim stopniu dana szkoła lub placówka spełnia wymagania, jest prowadzony przez zespoły wizytatorów do spraw ewaluacji zgodnie z ustalonym harmonogramem. Ewaluacja może mieć charakter całościowy (badając wszystkie wymagania) lub problemowy (badając wymagania związane z określonym zagadnieniem).

W wyniku ewaluacji zewnętrznej powstaje raport zawierający informacje na temat wyników badań i poziomu spełniania wymagań. Zespoły szkolne są zobowiązane do analizy raportu oraz zaplanowania i podjęcia odpowiednich działań służących poprawie jakości pracy szkoły/placówki.

## **CELE I ZASADY EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ**

Podstawowymi celami ewaluacji szkół i placówek są:

- 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 szkół i placówek (w tym też tych służących spełnieniu wymagań);
- b) rozwój systemu oświatowego, czyli pokazywanie kierunków rozwoju oraz umożliwianie monitorowania tego rozwoju przez dostarczenie narzędzi i informacji o poziomie spełniania przez szkoły i placówki wymagań państwa;

- c) rozwój sposobów zarządzania systemem oświatowym, dzięki budowaniu bazy danych dotyczących tego systemu umożliwiającej prowadzenie badań porównawczych i analiz, czyli umożliwienie prowadzenia polityki oświatowej, podejmowania decyzji i tworzenia strategii rozwojowych. Możliwość popularyzowania dobrych praktyk oraz szansa na opracowanie rzetelnej informacji o stanie oświaty.

Najważniejszą umiejętnością służącą zapewnieniu przydatności ewaluacji zewnętrznej jest umiejętność zachęcenia tych, których wyniki badań dotyczą (głównie dyrektorów i nauczycieli), do refleksji nad tym, co z takich badań wynika. Podstawowym czynnikiem, który zadecyduje o sukcesie procesu ewaluacji w systemie nadzoru, będzie zdolność przekonania osób pracujących w szkołach, że badanie poziomu spełniania wymagań państwa ma służyć szkole w nieustannej próbie poprawiania jakości własnej pracy, że ma sens i przyniesie przydatne informacje, że jest bezpieczne i szkole nie zaszkodzi.

Ewaluacja zewnętrzna powinna odgrywać ważną rolę w zapewnieniu wysokiej jakości usług oświatowych, jak również w efektywnym wykorzystaniu zasobów przez szkoły oraz eliminowaniu rozbieżności w standardach poszczególnych szkół i dopilnowaniu, 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 stronach i problemach, pokazuje, jakie kroki należy podjąć dla osiągnięcia wyznaczonych celów<sup>15</sup>.

Dla sprawności funkcjonowania systemu, oprócz przedstawionych powyżej celów, niezmiernie istotne są wartości decydujące o charakterze i klimacie sprawowanego nadzoru:

- a) proces ewaluacji jest w pełni demokratyczny, co przejawia się w prawie do uczestniczenia w nim wszystkich zainteresowanych osób na każdym jego etapie. Wizytatorzy do spraw ewaluacji są obowiązani do uzgadniania wszelkich poczynań z dyrekcją, pracownikami, rodzicami i uczniami. Pracownicy szkoły mają prawo do wyrażania opinii na tematy związane z ewaluacją ich pracy. Tylko autentyczne uczestnictwo i zaangażowanie wszystkich zainteresowanych stron umożliwi przeprowadzenie przydatnej ewaluacji;

---

<sup>15</sup> 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.

- b) proces ewaluacji jest transparentny, co przejawia się w jawności procedur, kryteriów ewaluacji, narzędzi oraz wyników i wniosków z ewaluacji;
- c) proces ewaluacji jest elastyczny, co oznacza, że bierze się pod uwagę różnorodność szkół/placówek i reaguje na zmiany kontekstu ich funkcjonowania. System niejako wymusza nieustanny dialog między wszystkimi uczestnikami procesu;
- d) działania podejmowane dla ewaluacji placówki są działaniami zespołowymi, czyli podnoszenie jakości jest działaniem zachodzącym we współpracy i dzięki zaangażowaniu różnorodnych partnerów. Proces ewaluacji nie powinien zachęcać do tworzenia nieprawdziwych sytuacji (na przykład tworzenia niepotrzebnych dokumentów) oraz zaburzać rytmu pracy szkoły (na przykład przez długie przygotowania).

Nie można też zapominać o wzmacnianiu roli społeczności profesjonalistów, nauczycieli i dyrektorów oraz innych fachowców współpracujących ze szkołami. W większości krajów Unii Europejskiej odgórnie wspiera się proces budowania autonomii szkolnictwa na poziomie lokalnym i pojedynczych szkół. Budowa modelu wymagań oraz procedur sprawdzania poziomu ich spełniania jest próbą zwiększenia profesjonalnej autonomii dyrektorów i nauczycieli, a nie biurokratycznym ograniczeniem ich możliwości działania. Wyraźnie zdefiniowane wymagania, zaproszenie do dyskusji nad konieczną ich modyfikacją (w określonym przedziale czasowym) oraz dostarczenie pomocnych narzędzi do ewaluacji własnych działań wraz z nauczeniem procedur analizy i interpretacji wyników tej ewaluacji jest działaniem mającym wzmocnić rady pedagogiczne i podnieść jakość ich pracy.

## PRZEBIEG EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ<sup>16</sup>

Proces ewaluacji zewnętrznej przebiega w trzech etapach:

1. **Przygotowanie badania** – polega na zaproszeniu dyrektora szkoły do zapoznania się z narzędziami badawczymi, odpowiedzenia na pytania ankiety i wpisania na platformę SEO wyników ewaluacji wewnętrznej (o ile szkoła je posiada). W tym czasie wizytatorzy do spraw ewaluacji powinni

---

<sup>16</sup> Prezentowany tutaj przebieg procesu ewaluacji jest propozycją działania, której wartość wypróbowano już wielokrotnie, a wszelkie krytyczne lub pozytywne uwagi zawsze służyły do jego poprawiania. Choć sugeruje się, aby postępować zgodnie z przedstawioną propozycją, dopuszczalne są odstępstwa i zmiany opisywanego sposobu postępowania, o ile nie niosą one z sobą obniżenia jakości ewaluacji lub zagrożeń dla któregośkolwiek uczestnika procesu.

starać się poznać specyfikę szkoły (w tym wyniki ewaluacji wewnętrznej) i zaplanować dalsze działania badawcze.

2. **Badanie w szkole** – polega na zbieraniu przez wizytatorów danych za pomocą następujących metod: badań ankietowych, wywiadów i obserwacji.
3. **Podsumowanie badania** – polega na opracowaniu zebranych danych, analizie i przygotowaniu prezentacji danych, skonstruowaniu wniosków oraz skonsultowaniu ich z dyrektorem i radą pedagogiczną.

W badaniach na terenie szkoły<sup>17</sup> uczestniczy zespół wizytatorów do spraw ewaluacji. Badania w szkole obejmują przeprowadzenie:

- wywiadów grupowych z uczniami, rodzicami, nauczycielami, pracownikami niepedagogicznymi, partnerami szkoły oraz przedstawicielami organu prowadzącego;
- badania ankietowego dotyczącego opinii uczniów o szkole – z uczniami o rok młodszymi od najstarszych (*Moja szkoła*) i dotyczącego dnia w szkole – z uczniami najstarszymi (*Mój dzień*), a także badania wśród rodziców, wszystkich nauczycieli i z dyrektorem;
- obserwacji lekcji. W miarę możliwości jest wskazane przeprowadzenie większej liczby obserwacji w rocznikach, w których nie realizowano badań ankietowych. Klasy, w których prowadzona jest obserwacja, są losowane. Przy wyborze lekcji obserwowanej w danej klasie należy zadbać o to, by nie obserwować dwa razy lekcji prowadzonej przez tego samego nauczyciela;
- obserwacji szkoły i boiska podczas przerw, przed i po zajęciach oraz najbliższego otoczenia, a także zajęć pozalekcyjnych (o ile takie są prowadzone);
- wywiadu z dyrektorem (w którym mogą uczestniczyć jego zastępcy);
- analizy danych zastanych (analiza dotyczy tylko danych adekwatnych do zakresu ewaluacji zewnętrznej).

## Przygotowanie badania

Na etapie przygotowawczym ustala się harmonogram badania w porozumieniu z dyrektorem, w miarę możliwości dostosowując go do planu zajęć odbywających się w szkole. Wizytator do spraw ewaluacji informuje dyrektora o sposobie prowadzenia badania, zaprasza do korzystania z platformy internetowej (zaproszenie wiąże się z udostępnieniem dyrektorowi narzędzi, które zostaną wykorzystane podczas ewaluacji), ustala zasady wyboru reprezentantów rodziców i uczniów oraz inne ważne szczegóły badania. O prowadzeniu badania informuje

---

<sup>17</sup> Proponowany przebieg ewaluacji zewnętrznej w szkołach i innych placówkach oświatowych dostępny na [www.npseo.pl](http://www.npseo.pl).

się uczniów, rodziców, nauczycieli i inne zaangażowane osoby, przesyła informacje dotyczące badania, a także zaprasza rodziców i partnerów szkoły do wzięcia udziału w ewaluacji.

Na tym etapie dyrektor:

- informuje społeczność szkolną o celach i przebiegu ewaluacji; informuje rodziców o możliwości udziału w badaniu ankietowym i wywiadzie;
- decyduje, kierując się znajomością wymagań, jakiego rodzaju dokumentacja najlepiej pokaże charakter szkoły i jakość pracy. Należy pamiętać, że szkoła przesyła posiadane dokumenty, a nie tworzy ich na potrzeby badania;
- przesyła wizytatorom materiały niezbędne do poznania koncepcji pracy szkoły oraz wnioski z ewaluacji wewnętrznej;
- wypełnia ankietę dla dyrektora, która jest dostępna on-line.

Zespół wizytatorów do spraw ewaluacji, analizując dokumenty, opracowuje plan badania, dostosowuje narzędzia badawcze, zapoznaje się z wynikami ankiety dla dyrektora, ewentualnie precyzuje pytania do dyrektora lub arkusze obserwacji. Może również analizować inne dostępne dokumenty szkolne (na przykład stronę WWW, materiały informacyjne). Analiza materiałów powinna służyć zebraniu wstępnych informacji o szkole oraz dostosowaniu pytań w celu pogłębienia wiedzy na temat szkoły. Ważne, aby pamiętać, iż dokumenty pełnią funkcję wspierającą – gromadzi się je i analizuje w celu poszukiwania przydatnych informacji pomocnych przy omawianiu zagadnień poruszonych podczas wywiadu z dyrektorem, a nie sprawdzania, czy szkoła posiada konkretne dokumenty.

## **Badanie w szkole**

Etap drugi to badanie na terenie szkoły, które trwa dwa do pięciu dni. Proponuje się, aby nie były to dni następujące po sobie.

Badanie powinno być przeprowadzone według następujących zasad:

- działania badawcze mogą być realizowane dopiero po spotkaniu informacyjnym z nauczycielami, pracownikami niepedagogicznymi (między innymi administracja, obsługa) i uczniami, podczas którego wizytatorzy przedstawiają cele i przebieg ewaluacji. Przed spotkaniem informacyjnym można rozpocząć wywiad z dyrektorem, analizę danych zastanych;
- w wypadku prowadzenia ewaluacji całościowej wywiad z dyrektorem powinien być podzielony na części (uzgodnione z dyrektorem). Podczas wywiadu dyrektor może „ilustrować” odpowiedzi za pomocą materiałów istniejących w szkole;

- badanie ankietowe *Mój dzień* powinno być realizowane na ostatniej lekcji danej klasy;
- badanie ankietowe jest realizowane w szkolnych pracowniach komputerowych dysponujących łączem internetowym. W razie braku możliwości technicznych przeprowadza się ankietę papierową;
- pierwszego dnia badania uczniom w nim uczestniczącym rozdaje się papierowe ankiety dla rodziców (organizując też sposób ich zebrania). W miarę możliwości należy zachęcać rodziców do udziału w badaniu ankietowym on-line. Jeżeli w szkole jest możliwość przeprowadzenia badania on-line<sup>18</sup>, zaprasza się wszystkich rodziców do wypełnienia ankiety. Jeżeli nie ma takich możliwości, ankiety w wersji papierowej są rozdawane rodzicom dwóch najstarszych roczników, a pozostałym rodzicom, którzy chcą wypełnić ankietę, organizuje się taką możliwość;
- wywiady grupowe z nauczycielami i uczniami należy zrealizować po zapoznaniu się wizytatorów z wynikami badań ankietowych prowadzonych w tych grupach. Wywiady powinny również służyć interpretacji i wyjaśnieniu wyników ankiet;
- w każdym dniu badania w szkole powinno się odbyć spotkanie podsumowujące pracę zespołu badawczego poświęcone uporządkowywaniu zebranych danych i spostrzeżeń, wprowadzaniu ewentualnych modyfikacji w procedurze ewaluacji.

## Podsumowanie badania

Etap podsumowujący obejmuje opracowanie, analizę i interpretację wyników, przygotowanie raportu oraz konsultacje z dyrektorem i prezentację wyników ewaluacji przed radą pedagogiczną. Podczas pracy nad raportem wizytatorzy powinni uwzględniać wnioski z ewaluacji wewnętrznej, dane z innych szkół oraz kontekst badanej szkoły.

Wstępną wersję raportu przedstawia się dyrektorowi i radzie pedagogicznej w celu przedyskutowania danych zebranych podczas ewaluacji i na prośbę rady prezentuje się propozycję poziomu spełniania wymagań. Wizytatorzy ostateczną wersję raportu przygotowują dopiero po wysłuchaniu opinii dyrektora i rady. Na tym etapie w ewaluacji aktywnie uczestniczą również pracownicy szkoły – pod-

---

<sup>18</sup> Możliwe są dwa rozwiązania stosowane łącznie lub odrębnie: przeprowadzenie ankiety on-line w szkolnej pracowni komputerowej i/lub ogłoszenie daty i godzin, w czasie których będzie możliwe wypełnienie ankiety z dowolnego komputera podłączonego do Internetu po otrzymaniu loginów od wizytatorów.



sumowanie służy refleksji nad wynikami badania, która powinna prowadzić do podjęcia działań.

Po spotkaniu dyrektor i nauczyciele są proszeni również o udzielenie informacji zwrotnej na temat procesu ewaluacji zewnętrznej (w formie odpowiedzi na pytania anonimowej ankiety on-line). To bardzo ważny element doskonalenia systemu ewaluacji oświaty i niepowtarzalna szansa dla nauczycieli i dyrektorów wyrażenia opinii o pracy ewaluatorów i procesie ewaluacji.

#### **Ewaluacja zespołu szkół**

Każdą szkołę wchodzącą w skład zespołu bada osobny zespół wizytatorów i tworzy oddzielny raport z ewaluacji (zespoły wizytatorów wspierają się w trakcie zbierania i analizy danych oraz pisania raportu). Można również tak zaplanować ewaluację, aby ten sam zespół wizytatorów przeprowadzał kolejno badania w poszczególnych szkołach (ale nadal przygotowuje się osobne raporty).

Większość czynności jest prowadzona tak, jak opisano to dla pozostałych szkół. Należy zorganizować jedno zebranie informacyjne dla całego zespołu nauczycieli. Wywiad z dyrektorem powinni prowadzić wspólnie członkowie zespołu wizytatorów badający szkołę i zespołu badającego gimnazjum. W ten sposób odpowiedzi dotyczące tylko szkoły podstawowej lub gimnazjum poznaje jedynie zespół badający tę jednostkę organizacyjną, natomiast odpowiedzi dotyczące całego zespołu – każdy zespół wizytatorów. Podobnie organizuje się wywiad z nauczycielami i pracownikami niepedagogicznymi. Wszyscy nauczyciele odpowiadający na ankietę on-line robią to tylko raz, ale ze względu na specyfikę szkoły muszą przy każdym pytaniu decydować, czy ich odpowiedź dotyczy całego zespołu szkół (i wtedy widoczna będzie w danych każdej szkoły), czy jakiejś konkretnej szkoły wchodzącej w jego skład. Odpowiedni mechanizm na platformie przypisze odpowiedzi właściwej szkole, tak aby można z nich korzystać podczas pisania raportu. Nie będzie części wspólnej w raportach. Wywiady i ankiety z uczniami i rodzicami oraz obserwacje lekcji są prowadzone odrębnie dla każdej szkoły wchodzącej w skład zespołu. Specyfika szkoły i charakter współpracy z partnerami decyduje o liczbie wywiadów i doborze respondentów.

Etap trzeci, podsumowujący, trwa nie więcej niż czternaście dni. Analiza i planowanie działań w szkole na podstawie raportu mogą trwać nawet kilka tygodni.

Wizytatorzy do spraw ewaluacji dysponują danymi zebranymi w procesie ewaluacji zewnętrznej i wnioskami z ewaluacji wewnętrznej, kontekstowymi informacjami na temat szkoły oraz wynikami ewaluacji innych, podobnych placówek. Dzięki temu mogą opisać szkołę pod kątem realizacji przez nią wymagań państwa oraz podejmować decyzje na temat poziomu ich spełniania. Zakłada się, że dane są wiarygodne, odpowiednie (dotyczą tego, czego powinny), pochodzą z różnych źródeł oraz są wolne od uprzedzeń.

Jak stwierdzono powyżej, wstępna wersja raportu jest konsultowana z radą pedagogiczną (konsultacja polega na prezentacji i dyskusji na temat wyników ewaluacji, co ułatwia ostateczne ustalenie poziomu wymagań).

Po każdej ewaluacji szkoła otrzyma informację zwrotną w postaci raportu, który składa się z następujących części:



- informacji o przebiegu ewaluacji zewnętrznej w szkole/placówce;
- opisu metodologii badania;
- podstawowych danych o szkole/placówce;
- krótkiej syntezy, odnoszącej się do wyników i wniosków z przeprowadzonej ewaluacji zewnętrznej; tak zwanego obrazu szkoły/placówki;
- wyników przeprowadzonej ewaluacji w odniesieniu do wymagań państwa (zawartych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej) w postaci opisów wymagań;
- wniosków z przeprowadzonego badania;
- tabeli zawierającej informacje dotyczące stopnia spełnienia poszczególnych wymagań.

Raport powinien stanowić podstawę analiz pracy szkoły i budowania planów działań, otrzymują go również kurator i władze samorządowe. Raporty zostają udostępniane w Internecie na stronie [www.npseo.pl](http://www.npseo.pl) w zakładce „Sprawdź raport z ewaluacji swojej szkoły/placówki”.

Koncepcja ewaluacji zewnętrznej prowadzonej w ramach nadzoru pedagogicznego zakłada ciągłą współpracę między wizytatorem a szkołą, sprawny przekaz informacji, wykorzystanie potencjału szkoły (na przykład przez angażowanie pracowników w proces zbierania informacji) i równość wszystkich zaangażowanych stron.

Niezbędne są pozytywne postawy wobec procesu i osób biorących w nim udział, wzajemny szacunek i obiektywność. Bardzo ważna jest dyskrecja w przypadku informacji wrażliwych. Uzyskiwanie informacji zwrotnej na temat wymagań, narzędzi badawczych i jego rezultatów od wszystkich osób biorących udział w tym procesie jest istotne dla doskonalenia systemu.

## **UCZENIE SIĘ DZIĘKI ZDOBYWANIU INFORMACJI O SOBIE**

Ewaluacja zewnętrzna nie jest i nie może być jedynym źródłem informacji o szkole. W polskim systemie oświatowym istnieje sporo innych źródeł informacji na temat tego, jak funkcjonują szkoły, a zwłaszcza na temat tego, jakie osiągają rezultaty. Najważniejsze wśród nich, w społecznej opinii, źródło takich informacji to system egzaminów zewnętrznych. Ważną, wręcz kluczową umiejętnością u osób kreujących politykę edukacyjną (również na poziomie regionalnym) jest posługiwanie się danymi z różnych źródeł, ich analiza i integrowanie w celu podejmowania sensownych decyzji. Bardzo ważna natomiast z perspektywy dyrektora szkoły lub placówki jest umiejętność wykorzystywania danych zbieranych dzięki ewaluacji wewnętrznej.

Obowiązkowa dziś w Polsce ewaluacja wewnętrzna (nazywana też autoewaluacją<sup>19</sup>) jest zaproszeniem do przyjęcia odpowiedzialności za własne działanie, a jednocześnie jest narzędziem, które daje szansę na przyjmowanie jej w sposób sensowny, dzięki możliwości podejmowania decyzji na podstawie danych i sprawdzania efektów tych decyzji. Wprowadzenie ewaluacji do praktyki nadzoru pedagogicznego (w obu jej formach, zarówno zewnętrznej, jak i wewnętrznej) miało na celu wsparcie profesjonalnej kultury organizacyjnej, charakteryzującej się nawykowym analizowaniem informacji w celu podejmowania decyzji. Ewaluacja wewnętrzna jest zbieraniem informacji „o tym, jak nam idzie”, procesem profesjonalizującym działania zespołu i jednocześnie procesem uczenia się (indywidualnego i organizacyjnego). Dlatego powinno się ją projektować tak jak proces uczenia się, umożliwiając aktywne uczestnictwo i społeczne interakcje, bo chociaż jej celem bywa też rozliczenie, to przede wszystkim chodzi w niej o rozwój – uczenie się dzięki ewaluacji to cecha osób i szkół działających skutecznie<sup>20</sup>.

Poddawani ewaluacji, tak jak uczący się, muszą brać aktywny udział w tym procesie, budując wiedzę na własny temat. Warto zadbać, aby był to proces prosty, ze zrozumiałymi celami związanymi ze sprawami istotnymi, ważnymi dla wszystkich zaangażowanych. Nikt nie może się też poczuć zagrożony, dlatego przygotowując się do wprowadzenia zwyczaju autoewaluacji w swojej organizacji, trzeba inwestować w budowanie zaufania i poczucia bezpieczeństwa<sup>21</sup>. Zanim jednak przystąpimy do realizacji jakiegokolwiek projektu ewaluacyjnego, warto podkreślić, że ewaluacja musi dotyczyć czegoś, co robiliśmy świadomie i w określonym celu. Nie ma sensu dostarczać informacji o czymkolwiek, jeżeli osoby zaangażowane w proces nie mają potrzeby ich otrzymania lub jeżeli nie pracowały nad tym, aby się poprawić w obszarach poddawanych ewaluacji. Przed myśleniem o ewaluacji trzeba myśleć o swojej pracy, próbować zrozumieć wymagania i dostosować je do kontekstu, zaplanować ich realizację oraz podjąć działania.

Autoewaluacja wiąże się z bardzo dużym zakresem autonomii, czyli wolności w zakresie wyboru celów pracy, metod pracy czy form ewaluacji. Zachęcanie osób pracujących w szkołach i różnego rodzaju placówkach edukacyjnych do podjęcia autoewaluacji, w długoterminowej perspektywie, ma na celu transformację kultury organizacyjnej, wprowadzenie profesjonalnych metod działania, wspierania, rozwoju tych placówek i całego systemu oświatowego i właśnie wzrost efek-

---

<sup>19</sup> Henryk Mizerek uważa termin „autoewaluacja” za lepiej oddający ducha działania niż „ewaluacja wewnętrzna”. H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

<sup>20</sup> G. Mazurkiewicz, *Po co szkołom...*

<sup>21</sup> *Ibidem*.

tywności procesu uczenia się. Dlatego dla każdego zespołu nauczycielskiego tak istotny jest wspólny namysł nad przedmiotem ewaluacji. Pytanie o to, co będziemy badać, jest pytaniem trudnym, gdyż wyniki tego badania powinny dostarczyć wniosków do działań usprawniających pracę w szkole. Jakich informacji potrzebujemy? Co będziemy mogli i co będziemy umieć wykorzystać? Refleksja nad jakimi zagadnieniami związanymi z naszą pracą będzie najbardziej przydatna? – to istotne pytania, ponieważ autoewaluacja powinna być narzędziem precyzyjnym. Lepiej przeprowadzić ją w zakresie węższym, ale przemyślanym, niż próbować objąć wszystkie możliwe aspekty funkcjonowania szkoły<sup>22</sup>.

Wprowadzając ewaluację wewnętrzną jako stałą praktykę poprawiania funkcjonowania szkoły, podkreślać należy znaczenie danych dostarczanych przez ewaluację. Trzeba być jednak świadomym, że informacje uzyskane w procesie ewaluacji i wnioski z niej to nie jedyny rezultat ewaluacji wewnętrznej. Sytuacja w szkole zmienia się częściej dlatego, że ludzie dzięki udziałowi w procesie ewaluacji uczą się i w konsekwencji zmieniają własne działanie i organizację, niż z powodu aplikacji konkretnego wniosku z badania. Ewaluacja wewnętrzna demokratyzuje szkolną rzeczywistość, zachęca do dialogu i umożliwia go, pokazuje wielorakie perspektywy, ułatwia zdobywanie autonomii i wspiera rozwój uczącej się społeczności. Nie jest działaniem ograniczonym przez zasady i regulacje, ale procesem uwalniającym kreatywność, wyobraźnię i odwagę. Daje szansę na pokonywanie własnych ograniczeń i zewnętrznych przeszkód. Trzeba tylko naprawdę spróbować ją podjąć. Nie stanie się panaceum na wszystkie bóle, ale pomoże w poprawianiu procesów zachodzących w szkole i da szansę na poczucie satysfakcji z własnej pracy, której tak często brakuje<sup>23</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Czapiński J., *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, red. T. Panek, Rada Monitoringu Społecznego, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie, Warszawa 2009.
- Kohn A., *What Does It Mean to Be Well Educated? And More Essays on Standards, Grading, and Other Follies*, Beacon Press, Boston 2004.
- Kołodziejczyk J., Starypan I., *Cenniejsza niż złoto. Rzecz o promowaniu wartości edukacji*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

---

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

- Kołodziejczyk J., *Wymagania wobec szkół i obszary ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Lynch K., *Oświata jako miejsce zmiany*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Mazurkiewicz G., *Po co szkołom ewaluacja*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Mazurkiewicz G., *Reforma nadzoru pedagogicznego jako projekt cywilizacyjny*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Mizerek H., *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Pacewicz A., *Aktywni uczniowie – szansa i wyzwanie dla szkoły*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Strzemieczny J., Sterna D., *Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Wlazło S., *Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.



HENRYK MIZEREK

## DYSKRETNY UROK EWALUACJI<sup>1</sup>

Z ewaluacją jest tak, że z racji skomplikowanej, często paradoksalnej natury opisywanych przez nią zjawisk, z trudem poddaje się próbom ujęcia w ramy jednej, niebudzącej wątpliwości definicji. Powoduje to trudności dwojakiego rodzaju. Po pierwsze – trudno jest ustalić, co ma na myśli ten, kto posługuje się terminem „ewaluacja”. W rezultacie zamiast merytorycznych sporów rzeczowych są toczony spory słowne. Po drugie – niedostrzeganie i niedocenywanie nowych nurtów badań dobrze opisanych w bardzo bogatej, światowej literaturze przedmiotu utrudnia wykorzystanie w praktyce możliwości, jakie w procesie zmiany edukacyjnej tworzy ewaluacja.

W niniejszym szkicu podejmuję obie zasygnalizowane wyżej kwestie. Warto na początek rozważyć, jakiego rodzaju skutki powoduje upowszechnianie się ciekawej praktyki, którą można nazwać próbą „wymyślenia ewaluacji na nowo”. Praktyki tego rodzaju wywodzą się z przekonania, że lepiej 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: „ustalanie wartości i ceny czegoś; ocenianie, oszacowanie”<sup>2</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 „ceny”. Ewaluacja – jak zdaje się sugerować autor hasła – jest swoistym elementem „gry rynkowej”, terminem z dziedziny ekonomii, albowiem – jak czytamy dalej – można na przykład „ewaluować

---

<sup>1</sup> Tekst jest zmodyfikowaną wersją rozdziału pod tym samym tytułem, który ukazał się w tomie *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty* (red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010).

<sup>2</sup> *Słownik języka polskiego*, t. I, PWN, Warszawa 1982, s. 562. Cytowane sformułowanie jest dokładnym powtórzeniem definicji ewaluacji zamieszczonej w *Słowniku wyrazów obcych* Michała Arcta z roku 1928 (54 lata wcześniej).

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 Johna MacBeatha, Michaela Schratza, Denisa Meuteta i Larsa Jakobsena *Czy nasza szkoła jest dobra?* pisze: „niepotrzebnie używamy **ewaluacji**, skoro mamy **ocenianie**, chyba że jako synonimu lub w nazwach złożonych”<sup>3</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*. Znajduje w niej takie oto sformułowana: „*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, spotężnić; móc, być zdolnym, zdołać, potrafić”<sup>4</sup>. I gdzie tu ocenianie? Opisany 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 „oswajania” 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 dziesięciolecia, tradycji badań i studiów ewaluacyjnych?

## ISTOTA EWALUACJI

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

<sup>3</sup> J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, L. Jakobsen, *Czy nasza szkoła jest dobra*, WSiP, Warszawa 2003, s. 9.

<sup>4</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.

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

Przyjrzyjmy się partnerom.

**On** – przypomina trochę latynoski typ maczo – silny, niedbający specjalnie o manieri, 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 salonach, 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 urokliwa bardzo. Nie za bardzo nasza dziewczucha. Pomimo tego – 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>5</sup>. Nie jest to jednak jedynie wiedza rozumiana jako episteme. Raczej ta, która łączy w sobie elementy *phronesis* i *metiers*.

<sup>5</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 osiągania 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. Stąd *phronesis* obejmowało namysł



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 takie 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”. Stąd 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>6</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 poświęcone tradycją granice dyscyplin naukowych.
5. Wychowała się w innym niż nasz swojski, pachnący „węgorzykiem narychtowanym na przyjazd rewizora” klimacie kulturowym. Jak się będzie czuła, gdy trafi pod strzechy? Czy nie grozi jej, że po oczepinach zamieni ślubną suknię w 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”.

---

nie tylko nad środkami osiągnięcia celów, ale także 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 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>6</sup> Wielu moich dawnych brytyjskich znajomych, dziś klasyków badań ewaluacyjnych, prywatnie miało dla niej etykietkę *dirty*.

Ma tajemniczą moc występowania w roli medium sprzyjającego komunikowaniu się podmiotów zainteresowanych funkcjonowaniem systemu edukacji. Ma ambicję prowokowania publicznych debat nad jakością. Chce, by owe debaty nie były jałowe i żywcem wzięte z „polskiego piekiełka”.

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

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

Wątki, które skrywa powyższa „opowieść”, odnoszą się wprost do kwestii pomijanych w zdroworozsądkowych próbach określenia treści i znaczenia terminu „ewaluacja”.

Bez ryzyka nadmiernych uproszczeń można sensownie mówić o ewaluacji w dwu znaczeniach. W pierwszym z nich jest ona definiowana jako specyficzny rodzaj stosowanych badań społecznych. W drugim, równie uprawnionym znaczeniu, można traktować ewaluację jako refleksję nad wartością działania.

## EWALUACJA JAKO RODZAJ STOSOWANYCH BADAŃ SPOŁECZNYCH

Badania ewaluacyjne sięgają początków XX wieku – w edukacji badania takie zapoczątkowano w USA w latach 50. W okresie ponad półwiecza dokonała 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 Ralphi Tylera. Jego zdaniem jest to „proces zmierzający do stwierdzenia, w jakim stopniu założone cele edukacyjne są rzeczywiście realizowane”<sup>7</sup>. Tego typu rozumienie akcentuje silnie konkluzywne funkcje ewaluacji. Ewaluacja ma być, zdaniem cytowanego autora, skierowana na opis efektów 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

<sup>7</sup> R. Tyler, *Basis Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago 1950, s. 69.

ona procesem, który miałby dostarczyć informacji będących podstawą do oceny. Jednak ewaluator rzadko owe oceny formułuje. 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>8</sup>.

Innym, szeroko współcześnie akceptowanym sposobem rozumienia ewaluacji jest definicja zaproponowana przez Lee Cronbacha na początku lat 60., która sugeruje, iż istota ewaluacji sprowadza się do dostarczania danych potrzebnych do podjęcia decyzji. Podobnie ewaluację traktuje Helen Simons, podkreślając, iż ewaluacja jest „procesem poszukiwania, gromadzenia i komunikowania w sposób jawny informacji mających pomóc w podejmowaniu decyzji”<sup>9</sup>. Warto zauważyć, że 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, lecz 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 Stake’a czy Michaela Quinna Pattona wyraźnie kwestionuje się eksponowanie jej funkcji osądających. 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 Crombach, 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, stawiają-

<sup>8</sup> B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997, WSiP, s. 168.

<sup>9</sup> H. Simons, *Samoewaluacja szkoły*, [w:] *Ewaluacja w szkole, Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997, s. 59.

cych te same cele ogólne”<sup>10</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 zdecydować, kto ma rację, a kto jej nie ma”<sup>11</sup>. W takiej 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>12</sup>.

Z powyższej, z konieczności skrótowej, analizy historycznej łatwo wysnuć wnioski, iż mimo toczonych sporów o zakres i treści pojęcia „ewaluacja”, wątpliwości nie budzi fakt jej traktowania jako specyficznej odmiany 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 współcześnie o pokaźnym już dorobku w zakresie metodologii badań ewaluacyjnych. Odnosi się on zarówno do metod zbierania i analizy danych<sup>13</sup>, kwestii projektowania badań w ramach poszczególnych modeli i form ewaluacji<sup>14</sup>, jak i pogłębionej dyskusji odnoszącej się wprost do kwestii z zakresu filozofii i socjologii nauki<sup>15</sup>.

Warto również dodać, iż współczesne badania ewaluacyjne są prowadzone w ramach czterech konkurujących z sobą paradygmatów – postpozytywizmu, konstruktywizmu, pragmatyzmu oraz nawiązującego do teorii krytycznej paradygmatu transformatywnego<sup>16</sup>.

<sup>10</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>11</sup> *Ibidem*, s. 53.

<sup>12</sup> A. Brzezińska, *op. cit.*, s. 94

<sup>13</sup> Jako przykłady można tu przytoczyć wiele bardzo przydatnych w praktyce publikacji. Por. M.Q. Patton, *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Sage, Newbury Park, London, New Delhi 1987; M.E. Henerson, L.L. Morris, C.T. Fitz-Gibbon, *How to Measure Attitudes*, Sage, 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>14</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*, Sage, Newbury Park, London, New Delhi 1987; R.A. Berk, P.H. Rossi, *Thinking about Program Evaluation*, Sage, London, Thousand Oaks, New Delhi 1999.

<sup>15</sup> Por. E.R. House, *Evaluation 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*, London 1989.

<sup>16</sup> Por. D. Mertens, *Research and Evaluation in Education and Psychology*, Sage, Thousand Oaks, London 2010, s. 55–67.

Ewaluacje postpozytywistyczne respektują wszelkie założenia ontologiczne, epistemologiczne, antropologiczne oraz aksjologiczne paradygmatu, który w polskiej literaturze metodologicznej jest określany jako empiryczne badania ilościowe<sup>17</sup>. Zadaniem ewaluacji jest tutaj ustalenie, do jakiego stopnia założone w programie cele zostały osiągnięte. Uwaga badaczy kieruje się na dające się opisać w postaci wyników pomiaru „skutki interwencji społecznych”<sup>18</sup>. Kryteriami ewaluacji są najczęściej efektywność i skuteczność. Ustala się je, sięgając po modele badawcze oparte na logice eksperymentu, wykorzystując arsenał, wzorowanych na naukach przyrodniczych, technik i narzędzi badawczych – w tym szczególnie – standaryzowanych testów. Celem ewaluacji jest dostarczenie „twardych” danych umożliwiających zainteresowanym wyrobienie sobie sądu na temat wartości efektów poddawanych ewaluacji programów.

Ewaluacje prowadzone w ramach paradygmatu konstruktywistycznego mają znacznie skromniejsze tradycje niż te mieszczące się w ramach wcześniej omawianego paradygmatu postpozytywistycznego. Uznaje się, że inspiracji do powstania i rozwoju ewaluacji sięgającej po epistemologiczne i metodologiczne założenia konstruktywizmu dostarczyły prace Roberta Stake’a z początku lat 80. ubiegłego stulecia nad ewaluacją reaktywną (*responsive evaluation*)<sup>19</sup>. Były one punktem wyjścia do wypracowania modelu ewaluacji, którą Egon Guba i Yvonna Lincoln określili mianem ewaluacji czwartej generacji<sup>20</sup>. Jest to ewaluacja dialogiczna. Rolą ewaluatora jest tutaj nie tylko dostarczanie informacji, ale – przede wszystkim – inicjowanie dialogu w trakcie prowadzenia ewaluacji (na przykład dyskusja nad kryteriami zamieszczonymi w projekcie ewaluacji z zamawiającym), jak również komunikowanie jej wyników.

Badania ewaluacyjne w ramach opisywanego paradygmatu respektują ontologiczne, epistemologiczne, aksjologiczne oraz metodologiczne założenia konstruktywizmu. Wiedza jest tutaj traktowana jako społecznie wytwarzany „konstrukt” podmiotów, które pełnią aktywną rolę w procesie badania. Zadaniem badacza jest zatem próba zrozumienia złożoności ludzkiego doświadczania świata z subiektywnej perspektywy podmiotów, które ów świat tworzą. W ewaluacji oznacza to konieczność rezygnacji w pozycji „wiedzącego lepiej” na rzecz procedur badawczych umożliwiających wniknięcie i zrozumienie sposobów, w jaki ludzie konstruują swój własny, w tym szczególnie aksjologiczny, porządek świata. W tej sytuacji nie ma „badanych”, są natomiast partnerzy. Wiedza zawarta w raporcie

<sup>17</sup> Por. S. Palka, *Metodologia badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 48–52.

<sup>18</sup> Por. E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

<sup>19</sup> Por. R. Stake, *Standards-based and Responsive Evaluation*, Sage, Thousand Oaks, London, New Delhi 2004.

<sup>20</sup> Por. E. Guba, Y. Lincoln, *Fourth...*

z badań ewaluacyjnych prezentuje zróżnicowane, podmiotowe oraz traktowane jako równoprawne perspektywy widzenia poddanego ewaluacji programu lub działania.

Ewaluacje w ramach paradygmatu pragmatycznego akcentują potrzeby osób zainteresowanych wynikami ewaluacji (*stakeholders*). Formułując cele, zadania oraz kryteria ewaluacji, badacze starają się przewyciężyć w sobie tendencję do postrzegania celów poddanych ewaluacji programów z własnej, subiektywnej perspektywy ich rozumienia. Ewaluator wychodzi tutaj z założenia, że zamawiających nie interesują jego osobiste wartości, poglądy i przekonania. Ważne jest, by w trakcie prezentacji wyników ewaluacji umieć własne poglądy i przekonania „ująć w nawias” i nie „zaśmiecąc” nimi raportu. Wynika to po części z założeń ontologicznych tego paradygmatu, który – w opozycji do konstruktywizmu – zakłada, że istnieje jedna, obiektywna rzeczywistość, natomiast każdy z nas ma jej własne, indywidualne interpretacje. W badaniach korzysta się z wielu metod. Zbiera się zarówno dane jakościowe, jak i ilościowe. Kryterium doboru metod i źródeł danych jest ich użyteczność z punktu widzenia celów i zadań, jakie sformułowano w projekcie badawczym.

Najbardziej zróżnicowany wewnętrznie jest nurt badań ewaluacyjnych mieszczący się, w nawiązującym do teorii krytycznej, paradygmacie transformatywnym. Badania tego typu respektują wszelkie, opisane bardzo dobrze w polskiej literaturze metodologicznej, założenia ontologiczne i epistemologiczne paradygmatu radykalnego humanizmu<sup>21</sup>. W ewaluacji badania takie są prowadzone w ramach podejścia określanego jako ewaluacja inkluzyjna (*inclusive evaluation*)<sup>22</sup>, deliberatywna ewaluacja demokratyczna (*deliberative democratic evaluation*)<sup>23</sup>, ewaluacja upełnomocniająca (*empowerment evaluation*)<sup>24</sup>, ewaluacja rozwojowa (*developmental evaluation*)<sup>25</sup>, ewaluacja feministyczna (*feminist evaluation*)<sup>26</sup> oraz transformatywna ewaluacja uczestnicząca (*transformative participatory*

<sup>21</sup> Por. R. Paulston, *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Wyd. IBE, Warszawa 2000.

<sup>22</sup> Por. D. Mertens, *The Inclusive View of Evaluation: Vision for the New Millennium*, [w:] *Evaluating Social Programs and Problems. Visions for the New Millennium*, red. S.I. Donaldson, M. Scriven, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, New York 2003, s. 91–107.

<sup>23</sup> Por. E.R. House, K.R. Howe, *Deliberative Democratic Evaluation*, [w:] *Evaluation as a Democratic Process: Promoting Inclusion Dialogue, and Deliberation*, red. K.E. Ryan, L. DeStefano, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1999, s. 3–12.

<sup>24</sup> Por. D.M. Fettermann, A. Wandersman, *Empowerment evaluation: Yesterday, Today, and Tomorrow*, „American Journal of Evaluation” 2007, s. 179–198.

<sup>25</sup> Por. M.Q. Patton, *Developmental Evaluation*, „Evaluation Practice” 1994, nr 15, s. 311–320.

<sup>26</sup> Por. D. Seigart, S. Brisolaro, *Feminist Evaluation: Explorations and Experiences*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 2002.



*evaluation*)<sup>27</sup>. Cechą łączącą wspomniane wyżej nurty jest przekonanie, iż ewaluacja może służyć upełnomocnianiu uczestniczących w niej osób, w tym przede wszystkim badanych, jako podmiotów politycznych. Może być ona formą „udostępniania głosu milczącym” i okazją do ujawniania, traktowanych jako równoprawne, sposobów widzenia i wartościowania świata.

Potraktowanie ewaluacji jako specyficznej formy stosowanych badań społecznych oznacza, iż w ich toku, odwołując się do bardzo zróżnicowanych założeń epistemologicznych i metodologicznych, gromadzi się wiedzę służącą działaniu. Do czego jednak sprowadza się specyfika badania ewaluacyjnego? Co różni rolę ewaluatora od roli diagnosty?

Z praktycznego punktu widzenia to, co specyficzne dla roli ewaluatora, można sprowadzić do kilku kwestii. Ewaluację prowadzi ten, kto:

- definiuje swoją rolę jako generowanie i komunikowanie trafnych i rzetelnych informacji na temat wartości (przypisywanej) działaniu, które jest przedmiotem badania;
- ma świadomość, że kompetencje metodologiczne konieczne do prowadzenia „zwykłych” badań stosowanych nie wystarczają w badaniach ewaluacyjnych. W pracy ewaluatora ważne są szczególnie kompetencje społeczne;
- potrafi przekazać swoje ustalenia w sposób, który zachęci odbiorcę do refleksji i skłoni do podjęcia decyzji o projakościowej zmianie;
- potrafi odróżnić ewaluację od oceniania, inspekcji, kontroli, audytu, akredytacji i innych form sprawowania zewnętrznego nadzoru;
- przyjmie do wiadomości, że ewaluacja z racji swoich licznych uwikłań etycznych i politycznych stanowi rodzaj „zajęcia dla sapersa”.

## EWALUACJA JAKO REFLEKSJA

Podstawowym zadaniem ewaluacji jest gromadzenie i komunikowanie wiedzy pozwalającej na sensowne orzekanie o wartości działania. Wiedza, którą gromadzi się, respektując surowe rygory metodologiczne obowiązujące w naukach społecznych, pełni wiele funkcji<sup>28</sup>. Spośród nich najważniejszą jest dostarczanie danych do refleksji.

---

<sup>27</sup> Por. *Participatory Evaluation in Education*, red. J.B. Cousins, L. Earl Falmer Press, London 1995.

<sup>28</sup> Wśród nich można wskazać na ustanawianie publicznego zaufania dla badanych instytucji, inicjowanie publicznej debaty nad jakością edukacji, respektowania prawa podatników do wiedzy na temat sposobu wydawania publicznych pieniędzy i tym podobne.

Refleksja rozumiana jako namysł nad działaniem „karmi się” danymi pochodzącymi z wielu źródeł – w tym także z ewaluacji. Co więcej, jeśli ewaluacja ma mieć głębszy sens, wówczas refleksja powinna się stać nie tylko następstwem, ale wręcz częścią procesu badania ewaluacyjnego. Można zatem potraktować ewaluację jako **proces odkrywania wartości** (często ukrytych) w ludzkim działaniu.

Namysł nad wartościami tkwiącymi w działaniu, odkrywanie tychże wartości, staje się w takim rozumieniu immamentną cechą ewaluacji. Warto jednak przy tej okazji rozstrzygnąć dwie kwestie. Pierwszą z nich jest pytanie o rodzaj refleksji, którą wyzwała ewaluacja<sup>29</sup>. Drugą – stale dyskutowany i daleki od rozstrzygnięcia – problem różnic między ewaluacją a ocenianiem.

Refleksja jest specyficznym rodzajem myślenia nad działaniem. Jej przedmiotem może być działanie przeszłe (refleksja retrospektywna), działanie przyszłe (refleksja prospektywna), a także działanie aktualne. W tym ostatnim przypadku mamy do czynienia z opisywanym przez Donalda Schona zjawiskiem refleksji-w-działaniu<sup>30</sup>. Pomijając w tym miejscu toczone wśród badaczy spory o naturę, mechanizmy, przedmiot i ramy czasowe refleksji<sup>31</sup>, warto zatrzymać się na chwilę przy kwestii poziomów refleksji. Użytecznym zabiegiem może być tutaj odwołanie się do propozycji Neville’a Hattona i Davida Smytha<sup>32</sup>. Wyróżnili oni refleksję techniczną, praktyczną i krytyczną. Refleksja techniczna jest skierowana na dobór możliwie najbardziej skutecznych środków osiągnięcia założonych (często narzuczonych) celów. Jej cechą jest to, że nie obejmuje namysłu nad wartością celów. Praktyk koncentruje swoją uwagę jedynie na sprawnym działaniu. Zastanawia się nad tym, jak osiągnąć to, co mu polecono. W refleksji praktycznej otwiera się przestrzeń na ocenę nie tylko środków osiągnięcia przyjętych celów, ale także wartości celów, jak również osiągniętych rezultatów. Dzięki refleksji praktycznej jesteśmy w stanie zadawać sobie pytanie o sens podejmowanych działań. Refleksja krytyczna, obok wcześniej wymienionych komponentów, uwzględnia także etyczny i emancypacyjny wymiar działania fachowca. Na tym poziomie praktyk rozumie, iż praca z ludźmi wymaga uwzględnienia wielu okoliczności nieobecnych w wypadku kontaktu z przedmiotami. Odwołanie się do prostych rozwiązań, które podpowiada zdrowy rozsądek, i „techniczna” racjonalność już nie wystarcza-

<sup>29</sup> Znaczenie refleksji w procesie badania ewaluacyjnego wnikliwie analizuje Leszek Korporowicz w zamieszczonym w niniejszym tomie tekście pt. *W poszukiwaniu ewaluacji rozwojowej*.

<sup>30</sup> Por. D. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Temple Smith, London 1983.

<sup>31</sup> Szerzej na ten temat por. H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999, s. 79–89.

<sup>32</sup> N. Hatton, D. Smith, *Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation*, „Teaching and Teacher Education” 1995, nr11 (1), s. 33–49.



ją. Pojawia się świadomość, że nie zawsze działanie skuteczne oznacza działanie mądre.

W tej sytuacji kwestią, którą należy dogłębnie przemyśleć, podejmując się ewaluacji, jest pytanie: czy ma ona 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. Jak tę wiedzę można wykorzystać w praktyce?

Atutem ewaluacji jest siła mądrości. W łacinie – jak wcześniej pisałem – *evalesco* znaczy „stawać się silnym, móc, zdołać, spotężnieć”. Jednak nie jest to ani siła mięśni, ani też intelektu. Jest to raczej siła mądrości. Nie każdy rodzaj wiedzy pozwala na mądre działanie. Nie każde też działanie skuteczne, jak wcześniej wspominałem, jest działaniem mądrym. Rzadko ferowanie ocen jest przejawem mądrości oceniającego. Przyjrzyjmy się zatem, który z rodzajów wiedzy – wiedza *episteme*, *techne*, *phronesis* czy *metiers* – pozwala praktykom na mądre działanie. Bez wątpienia nie jest nią, pogardzana czasem przez praktyków, naukowa, teoretyczna wiedza *episteme*. Nie jest to również – uwielbiana przez wielu – wiedza *techne*. 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 efektów.

## SŁOWA KLUCZE

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

Co oznacza nieprzetłumaczalny na język polski termin *accountability*? Jak uważa Krzysztof Kruszewski, słowo to

odpowiada połączonym znaczeniom dwóch polskich terminów, z których drugi brzmi wstętnie: 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 podniesionej kurtynie: szkoła musi ujawnić wszystkie aspekty swojej pracy przed administracją szkolną, rodzicami, społecznością lokalną, opinią publiczną<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> Por. M. Fullan, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 42.

W poszukiwaniu treści i zakresu terminu *accountability* pomocne mogą być również analizy znawców systemów ewaluacji w Europie Johna MacBeatha i Archiego McGlynn<sup>34</sup>. Ich zdaniem w każdym kraju w Europie termin *accountability* przyjmuje nieco inny odcień znaczeniowy. W Holandii traktuje się tę kategorię jako zasadę, że wszyscy, którzy biorą na siebie odpowiedzialność za zapewnienie wysokiego poziomu edukacji, mają obowiązek informowania społeczeństwa o podejmowanych zadaniach, ich efektach 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 efektywne ekonomicznie.

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

- wzięcie pod uwagę dążeń, aspiracji i oczekiwań „interesariuszy” w trakcie realizacji procesów edukacyjnych w szkole;
- informowanie ich o tym, jakie środki i metody pracy są podejmowane w trakcie realizacji celów i zadań szkolnej edukacji;
- 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.

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

<sup>34</sup> Por. J. MacBeath, A. McGlynn, *Self-evaluation. What's in it For Schools?*, Routledge, London, New York 2002, s. 13.

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 praktycznym działaniom można przypisać, uwzględniając zróżnicowane traktowanie 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, iż redukcja 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 ucznia, 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 kulturystyką. 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>35</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>36</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>37</sup>. Trudno byłoby z góry rozstrzygać, który z elementów systemu jest ważniejszy, bardziej rzetelny.

Z punktu widzenia zakładanych celów wprowadzanej zmiany oba elementy systemu – zarówno ewaluacja zewnętrzna, jak i autoewaluacja – jawią jako jednako 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, sformułowana w znanym podręczniku *Evaluation for the 21<sup>st</sup> Century*<sup>38</sup>. Zgodnie z nią ewaluację można opisywać z punktu widzenia trzech perspektyw: odpowiedzialności, poznawczej i rozwojowej (por. tabela 1).

<sup>35</sup> Por. *ibidem*.

<sup>36</sup> *Ibidem*, s. 13.

<sup>37</sup> Trudno powiedzieć, dlaczego określono ją mianem ewaluacji „wewnętrznej”.

<sup>38</sup> Por. E. Chelimsky, W.R. Shadish, *Evaluation for the 21<sup>st</sup> Century*, Sage, London 1997.

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 efekty/koszty	Dostarczenie wiedzy umożliwiającej pogłębiony ogląd takich kwestii jak: zarządzanie i kierowanie ( <i>leadership</i> ), <i>ethos</i> , 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, *Self-evaluation. What's In it for Schools?*, Routledge, London, New York 2002, s. 13.

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 rozważliwości. Wcześniej jednak, ucząc się na cudzych błędach, warto zadać sobie trud zrozumienia, czym w istocie jest i czym może być ewaluacja w obu jej odmianach – jako rodzaj stosowanych badań społecznych oraz jako refleksja skierowana na poszukiwanie wartości i sensu podejmowanych działań.

## BIBLIOGRAFIA

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Berk R.A., Rossi P.H., *Thinking about Program Evaluation*, Sage, 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 21<sup>st</sup> Century*, Sage, London 1997.
- Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Ewaluacja w szkole*, wybór tekstów, red. H. Mizerek, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.
- Fettermann D.M., Wandersman A., *Empowerment evaluation: Yesterday, Today, and Tomorrow*, „American Journal of Evaluation” 2007.
- 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.
- Hatton N., Smith D., *Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation*, „Teaching and Teacher Education” 1995, nr11(1).
- 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.
- House E.R., Howe K.R., *Deliberative Democratic Evaluation*, [w:] *Evaluation as a Democratic Process: Promoting Inclusion Dialogue, and Deliberation*, red. K.E. Ryan, L. DeStefano, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1999.
- 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.
- Mertens D., *The Inclusive View of Evaluation: Vision for the New Millenium*, [w:] *Evaluating Social Programs and Problems. Visions for the New Millennium*, red. S.I. Donaldson, M. Scriven, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers New York 2003.

- Mizerek H., *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999.
- 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*, Sage, London, Thousand Oaks, New Delhi 1999.
- Palka S., *Metodologia badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006.
- Participatory evaluation in education*, Falmer Press, red. J.B. Cousins, L. Earl (red.), London 1995.
- Patton M.Q., *Developmental Evaluation*, „Evaluation Practice” 1994, nr 15.
- Patton M.Q., *How to use Qualitative Methods in Evaluation*, Sage, Newbury Park, London, New Delhi 1987.
- Paulston R., *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2000.
- Seigart D., Brisolara S., *Feminist Evaluation: Explorations and Experiences*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 2002.
- Schön D., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Temple Smith, London 1983.
- 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, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.
- Słownik języka polskiego*, t. I, PWN, Warszawa 1982.
- Stake R., *Standards-based and Responsive Evaluation*, Sage, Thousand Oaks, London, New Delhi 2004.
- Stecher B.M., Davis W.A., *How to Focus Evaluation*, Sage, 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.



LESZEK KORPOROWICZ

## W POSZUKIWANIU EWALUACJI ROZWOJOWEJ

Doświadczenia, jakie gromadzą już ewaluatorzy zaangażowani w działanie polskiego Systemu Ewaluacji Oświaty, bardzo wyraźnie wskazują, iż realizacja postulatu, którym było rozwojowe traktowanie badań ewaluacyjnych, jest prawdziwym wyzwaniem piszącym własną, niepowtarzalną historię. Po raz kolejny także potwierdza się teza socjologów edukacji, iż nie można oczekiwać biernego przeniesienia doświadczeń edukacyjnych, a także ewaluacyjnych pomiędzy różnymi krajami o odmiennym typie praktyki społecznej, politycznej i organizacyjnej. Nie zmienia to wszak faktu, iż nie tyle kontrolne, sprawozdawcze i pomiarowe, ile właśnie wspierające, refleksyjne i animujące funkcje spotkania z praktyką ewaluacyjną są zasadniczym celem realizowanego systemu, którego należy ustawicznie poszukiwać pomimo istniejących przeszkód i zagrożeń. Analiza tych doświadczeń musi uwzględniać specyficzne cechy **tożsamości** badań ewaluacyjnych wkomponowanych w ważne funkcje i komponenty procesu ewaluacyjnego, które – pomimo wielu podobieństw do innych form diagnozy pedagogicznej i społecznej w ich wielorakich aplikacjach – nie powinny ulec degradacji, roztopieniu, a w końcu marginalizacji. Analiza ta staje się dzisiaj obowiązkiem wszystkich środowisk, dla których losy nie tyle polskiej ewaluacji, ile jej realnych zastosowań i rzeczywistych efektów są ważnym polem zainteresowania i odpowiedzialnej społecznie troski.

### DLACZEGO EWALUACJA?

Geneza zainteresowania badaniami ewaluacyjnymi w realiach polskiej edukacji, o której możemy mówić w połowie lat 90., pomimo całej swej specyfiki, odwoływała się do kilku znanych już sytuacji historycznych, jakie cechowały perturbacje i sprzeczności rozwojowe Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej lat 30. ubiegłego wieku. Ameryka w czasie kryzysu była trapiąca trzema chorobami, dla których ewaluacja miała być jednym z lekarstw, a mianowicie: szalejącą ko-



rupcją, anachronicznym systemem edukacji, który odbiegał od społecznych i cywilizacyjnych potrzeb kraju, a także przerażającym brakiem standardów niemal w każdej dziedzinie życia, który uniemożliwiał skuteczne zarządzanie, racjonalizowanie systemów planowania, ekstrapolowanie trendów i, co ważne, świadome kształtowanie przyszłości.

To właśnie upublicznione, naukowo i społecznie wypracowane wartości miały się stać podstawą bezkorupcyjnych metod podejmowania decyzji w otwartej i społecznie akceptowanej procedurze. Krytyczna ocena i zbadanie wartości systemu edukacji, jego programów i sposobu wkomponowania w życie współczesnych organizacji, a więc zasadniczy cel ewaluacji, miała się stać jedną z zasadniczych jej misji. Wypracowanie akceptowalnych społecznie i odpowiadających wymogom współczesnego społeczeństwa i jego gospodarki standardów działania oraz kryteriów ich wartościowania miało zagwarantować sterowalność procesami gospodarczymi i kulturowymi jako podstawy kształtowania kompetencji społecznych i zawodowych.

Aby zrealizować te zadania, ewaluacja przyjęła na siebie zadanie obiektywizowania kryteriów opisu, ale również diagnozy efektów kształcenia poprzez względnie poprawne i trafne procedury pomiarowe. Właśnie dlatego tak powstała, pierwsza generacja badań ewaluacyjnych została nazwana „pomiarową”.

Z perspektywy historycznej łatwo zrozumieć intencje takiej strategii, tym bardziej iż od lat polski system oświaty i edukacji w ogóle borykał się z rozchwianiem trafnego i porównywalnego systemu diagnozy efektów kształcenia. Ta pierwsza generacja zbyt łatwo zawierzyła jednak narzędziom pomiaru, gubiąc szerszy kontekst wartościowania, koncentrując się tylko na statycznym odczytaniu efektów końcowych procesu edukacyjnego i zapominając o rozumiejącym odczytywaniu często relatywnego znaczenia osiągnięć szkolnych pozyskiwanych w różnych warunkach, z innymi ludźmi, z innym potencjałem wyjściowym. Procedury badawcze zostały zdominowane przez pytanie o to, co i jak można zmierzyć. Zapomniano o rozumieniu złożonej tkanki ludzkich zmagających i porażek, sukcesów i przewartościowań, projektów i zmian wywołanych różnymi czynnikami, w tym środowiskowymi. Przełamanie takiego uproszczenia celów ewaluacji zaowocowało kolejną generacją, nazwaną opisową, a więc ogarniającą to, czego nie daje się pomierzyć, ale co daje się opisać. Pytanie o sens i cel działania, a więc podstawy rozwoju zarówno systemu, jak i doświadczenia jego uczestników, ponownie ujrzęło światło dzienne. Koncepcje, o których uznanie apelował Florian Znaniecki, zepchnięte na bok przez dominujące style myślenia naukowego, ale i realne potrzeby rzeczywistości, zaczęły ponownie odżywać, szczególnie pod koniec lat 60., a więc w epoce „dzieci kwiatów”, epoce krytyki „człowieka jednowymiarowego”.

jak głosiła jedna z najbardziej wówczas znanych ksiązek Herbart Marcuse'a, intelektualnego przywódcy zbuntowanych wyrzutków społeczeństwa konformizmu.

Czy bunt okazał się skuteczny? Można powiedzieć, że nie od razu, ale stopniowo, coraz bardziej. **Dlatego dzisiejsze rozważania o ewaluacji w polskim systemie ewaluacji oświaty mogą, a nawet muszą rozwinąć serię rozumiejących postaw badawczych, które znakomicie eksponują studia zorientowane na rozwój, a nie przystosowanie. Eksponują także potrzebę dynamicznego, a nie statycznego, badania, rozumienia poprzez badanie pojęte jako świadome i krytyczne działanie.**

W czasie długiego i wielowątkowego procesu kształcenia i wychowywania, socjalizacji i przemian osobowościowych dokonuje się tak wiele, iż żaden końcowy pomiar stanu finalnego, o ile taki istnieje, nie zdoła uchwycić wszelkich dokonań, znaczących wydarzeń. Dlatego ewaluacja zorientowana na rozwój musi analizować znacznie więcej niż tylko końcowe i w wybiórczy sposób zarejestrowane oraz uchwytne efekty tej ciężkiej pracy, którą podejmują wszyscy uczestnicy gry interakcyjnej o nazwie „edukacja”. Ewaluacja oświeca, niczym reflektor, drogę i okolicę, po jakiej porusza się „pojazd” ze wszystkimi pasażerami edukacji. To, co wydarza się po drodze, oraz miejsca, przez które odbywa się przejazd, mogą pozostawić trwałe, choć niekoniecznie widoczny efekt. Obserwowanie zmiany, jaka dokonuje się w procesie, to reaktywowany współcześnie z wieloma przywołaniami, ciągle najbardziej owocny pomysł Znanieckiego, który warto aplikować także i dzisiaj w systemie ewaluacji oświaty.

## ROZWOJOWE ASPEKTY PROCESU EWALUACYJNEGO

Animując badanie ewaluacyjne jako działanie społeczne, któremu przypisujemy funkcje rozwojowe, należy wskazać 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 monitorowanie 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 efekt.

Warto zaznaczyć, iż rozumiana w ten sposób ewaluacja jest wyjściem poza czysto badawcze rozumienie procedur ewaluacyjnych, co znakomicie poszerza jej funkcje, wymaga jednak równie poszerzonego przygotowania ewaluatorów. Powinni oni bowiem, 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*) opracowanym przez jednego z najwybitniejszych współczesnych, amerykańskich ewaluatorów, Michaela Q. Pattona, w jego ostatnich pracach powstałych po roku 2000, poświęconych metodologii planowania i wdrażania ewaluacji, jej ogniskowania na społecznościom, dynamicznym i interakcyjnym procesie ewaluacji<sup>1</sup>. 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 stymulowaniu synergii zasobów, kompetencji i procesów, wkomponowując całość jej społecznych efektów 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 większym 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 efektów działań. Ich rozwojowy sens polega na czynnej obecności sprawczej, na aktywnym stymulowaniu świadomości ewaluatora i ewaluowanych, a pośrednio animującej potencjał leżący zarówno w zasobach,

---

<sup>1</sup> M.Q. Patton, *Utilization – Focused Evaluation*, 4<sup>th</sup> Ed., Sage, London 2008.

kompetencjach i procesach, ale 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 efekty, jest wejściem w dynamikę aktualizacji ukierunkowanych działań, które są wszak otwarte na „refleksję instytucjonalną”<sup>2</sup>, ale nie zakładają „z góry” docelowych swoich efektów. 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, co nie znaczy, że nie jest możliwe, wymaga wszak 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 taktów, kontroli i instytucjonalnych partykularyzmów.

## EWALUACJA JAKO ANIMACJA „REFLEKSYJNOŚCI INSTYTUCJONALNEJ”

Termin wprowadzony przez Anthony’ego Giddensa, „refleksyjność instytucjonalna”, odnosi się do każdej organizacji jako zdolnej poprzez kompetencje i postawy swojej kadry do uczenia się, stawiania pytań o swoją misję działania, sposoby i stopień jej realizacji, o społeczny sens jej istnienia w otaczającym środowisku, o zdolność do generowania i animowania potencjałów rozwojowych. Ewaluacja jest jednym z najbardziej predysponowanych do tego typu animacji analitycznych refleksji nad działaniem konkretnej szkoły, ale także systemu, jego podstawowych funkcji i wyzwań. Warto wszak wyróżnić różne niuanse i typy refleksyjności obecnej także w procesie ewaluacyjnym. Są to:

- refleksyjność jako postawa krytyczna;
- refleksyjność jako zamysł nad celem, sposobem i kontekstem działań;

<sup>2</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

- refleksyjność jako potrzeba świadomego projektowania działań;
- analityczny zamysł nad rzeczywistością jako kompozycją wielości komponentów i uwarunkowań;
- refleksyjność jako korekta, widzenie potrzeby zmiany;
- refleksyjność jako przedsiębiorczość i poczucie potrzeby sprawczego działania;
- refleksyjność jako świadomość własnej tożsamości.

Wszystkie te typy refleksyjności stają się motywem ewaluacji zorientowanej na rozwój, a więc ewaluacji powziętej w zamiarze nie tylko diagnozy, ale i prognozy, wskazania potencjałów rozwojowych działania. Do tego celu służy wstępna debata wszystkich uczestników procesu nad celami, sposobami realizacji, ale nade wszystko wykorzystania wyników ewaluacji. Jest to proces uspołeczniania i demokratyzacji ewaluowanej instytucji w jej warstwie aksjologicznej i pragmatycznej zarazem. Kolejnym elementem animowania refleksyjności jest debata nad pytaniami kluczowymi i kryteriami ewaluacji. O ile uda się tę fazę uspołecnić, o tyle liczyć możemy na przyjęcie i wdrożenie konkluzji ewaluacyjnej. Sposób i adekwatność pytań ewaluacyjnych bezpośrednio określi poziom refleksyjności animowanej przez ewaluację, i to w różnych jej fazach realizacji. Warto podkreślić, iż refleksyjność instytucjonalna nie jest nigdy wycinkowym spojrzeniem na ewaluowany program, ale na jego całościowe istnienie w organizacji, dlatego jest szczególnie interesująca i przydatna w pracy takiej instytucji jak szkoła. Wymaga bowiem zintegrowanego spojrzenia zarówno na ewaluowane obszary działania, jak i na ich rolę, jakość wykonywania i miejsce w finalnym „produkcie” instytucji. Ewaluacja systemu ewaluacji, choć skoncentrowana na konkretnych obszarach, wartościuje i poddaje refleksji pracę całej szkoły. Dlatego warto patrzeć na nią w perspektywie zorientowania i, jak w niniejszym tekście zostało to określone, animowania rozwoju instytucjonalnego, programowego i środowiskowego placówki. Taka jest rola ewaluacji we współczesnym społeczeństwie wiedzy jako **typie organizacji społecznej, w której tworzenie i wykorzystanie wiedzy staje się strategicznym czynnikiem jego funkcjonowania i rozwoju, a sama wiedza kluczowym, dynamicznie rosnącym zasobem określającym warunki życia, system wartości oraz sposoby uczestnictwa w kulturze symbolicznej i życiu społecznym.**

Sama wiedza i największe nawet jej nagromadzenie nie wystarczają do osiągnięcia rzeczywistego rozwoju instytucji, musi się ona stać elementem przełożonym na kompetencje jej kadry, a więc na umiejętności jej stosowania, i musi się stać animatorem, stymulatorem i busolą sterującą uruchamianymi za jej pomocą procesami, ukierunkowanymi dynamizmami i zaplanowanymi zmianami.

Ewaluacja powinna być takim rodzajem wiedzy. Synergia zasobów, kompetencji i procesów to jedno z największych wyzwań współczesności na każdym poziomie organizacji, refleksji i działania. Ewaluacja zorientowana na rozwój przestaje więc być jedynie sposobem pozyskiwania i gromadzenia wiedzy, jest animacją złożonego procesu, posiada misję interakcyjną, niemal energetyczną, która dzieje się poprzez planowe konstruowanie poziomu instytucjonalnej refleksyjności. Dotyczy to zarówno ewaluacji wewnętrznej, jak i zewnętrznej, a ewaluator staje się moderatorem zmiany.

Nie zawsze jednak tak postrzegana i planowana jest ewaluacja, nie zawsze takie są jej funkcje eksponowane. Współcześnie cywilizacja wiedzy niesie, podobnie jak opisane wcześniej, jeszcze inne sprzeczności, które dotyczą w specjalny sposób ewaluacji i które koniecznie trzeba przywołać w kontekście rozwijanego systemu ewaluacji. Ze względu na innowacyjny i pionierski jego charakter świadomość tego typu sprzeczności jest szczególnie potrzebna w celu określenia rzeczywistego profilu systemu, który byłby w stanie komponować jego cechy wymienione po prawej i po lewej stronie wyliczonych sprzeczności. Opisują je następujące cechy:

biurokratyzacja	vs	uspołecznienie
centralizacja	vs	regionalizacja
instrumentalizacja	vs	upodmiotowienie
dekontekstualizacja	vs	rekontekstualizacja
profesjonalizacja	vs	społeczna partycypacja
specjalizacja	vs	całościowość
depersonalizacja	vs	repersonalizacja

Istnieje duża różnica w zakresie profilu, jaki należy przyjąć jako wskazany dla ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej. Ewaluacja zewnętrzna będzie się zbliżać do strony lewej, wewnętrzna do strony prawej, ze względu na jej zindywidualizowany i odpowiadający wymogom konkretnej szkoły i konkretnej społeczności proces planowania i wykorzystania ewaluacji. Wymogi ewaluacji zewnętrznej kierują ją w stronę badań porównawczych, posługując się zestandaryzowanymi pytaniami i kryteriami wartościowania, nastawione są na kumulatywność wyników w obrębie całego systemu oświaty. Nawet jednak ewaluacja zewnętrzna posiada duże możliwości adaptacyjne i animacyjne, jest bowiem realizowana w konkretnej sytuacji i zawsze ma służyć nade wszystko konkretnej szkole. Takie zakorzenienie procesu ewaluacyjnego stanowi o tożsamości ewaluacji, jeśli nie ma się ona przeistoczyć w zwykłe badania, a trzeba o tym pamiętać, ponieważ bardzo trudno byłoby je obronić, gdyby miały odpowiadać poprawności i rygorom badań naukowych właściwych badaniom socjologicznym czy pedagogicznym. Ewaluacja nie jest badaniem naukowym, choć posługuje się metodami naukowymi w ta-

kim stopniu, w jaki jest to tylko możliwe. Jest to jedno z najczęściej spotykanych nieporozumień, które odbiera ewaluacji jej własną tożsamość społeczną, zawsze nakierowaną na konkretny obiekt, a nie zmierzającą do odkrywania ogólnych prawidłowości, praw o zasięgu ponadindywidualnym. Taki jest także zakres animacyjny ewaluacji, skoncentrowanej na służebności w stosunku do zdefiniowanego przedmiotu w konkretnym miejscu i czasie. Dlatego im szerszy jest zakres przedmiotowy badania ewaluacyjnego, tym bardziej jest ona narażona na skłanianie się ku dekontekstualizacji, centralizacji i biurokratyzacji. Sprawą bardzo dojrzałego i świadomego zamysłu, ale i potrzeby dialogiczności jest równoważenie i konieczne uspołecznienie cech ewaluacji systemu oświaty, aby nie stał się on rytualnym zabiegiem dla anonimowych potrzeb systemu. Jak już wspomniałem wcześniej, diagnoza taka staje się formą audytu i akredytacji, która też ma swoje ważne funkcje, ale traci to, co w ewaluacji może być najistotniejsze – odkrywanie i animowanie endogennych, a więc wewnętrznych potencjałów rozwoju.

Ku takiemu pojmowaniu ewaluacji skłoniła się ostatnia z konceptualnie opisanych, przemyślanych i praktykowanych generacji badań ewaluacyjnych w historii jej burzliwego rozwoju, serii porażek, poszukiwań, wewnętrznych przewrotów, polemik i nowych zastosowań, a mianowicie ewaluacja czwartej generacji, zwana także ewaluacją dialogiczną. Z pewnością jesteśmy obecnie świadkami narodzin kolejnej generacji, którą rodzi współczesne społeczeństwo informacyjne i społeczeństwo wiedzy. Wyzwania są tak duże, a formy funkcjonowania i stosowanych metodologii, sposobów wykorzystania tak innowacyjne, iż należy już formułować nowe zasady jej planowania, projektowania i całego procesu ewaluacyjnego zapośredniczonego funkcjonowaniem społeczeństwa sieci w nowej przestrzeni informacyjnej, kulturowej i komunikacyjnej. Nie zmienia to jednak faktu, iż wartości odkryte i promowane przez czwartą generację ewaluacji pozostają wciąż aktualne i z pewnością przejmie je piąta generacja ewaluacji. Są to:

- uspołeczniony projekt;
- dialogiczność/interakcyjność procesu ewaluacyjnego;
- kontekstualność;
- procesualność i nastawienie na gotowość zmiany;
- otwartość/ moderatywność;
- animacyjność/heurystyczność/integralność.

Wartości te zrodziły się z konkretnych doświadczeń studiów i zastosowań ewaluacji, które spotkały się z ograniczeniami generacji pierwszej, pomiarowej, zmierzającej do uchwycenia mierzalnego i końcowego efektu badanych działań, drugiej generacji, określanej jako opisowa, która poszerzyła metodologię i zakres branych pod uwagę zmiennych, ale nie zintegrowała ich w jednolity model ewalu-



acji, a końcu trzeciej generacji, która nadmiernie podporządkowała się potrzebom menedżerskim wraz z uległością grup decydenckich, zapominając o potrzebie demokracji, transparentności i gubiąc animacyjne walory procesu ewaluacyjnego. Wartości te są podstawą refleksyjności instytucjonalnej i koniecznie trzeba o nich pamiętać w projektowaniu i realizacji każdego procesu ewaluacyjnego, który jest elementem szerszej reformy sięgającej do zmian o charakterze ustrojowym, zmieniającej społeczną definicję wielu instytucji oraz ich funkcjonowania.

## EWALUACJA W SPOŁECZEŃSTWIE WIEDZY

Ewaluacja, która staje się coraz częściej rzeczywistością zaawansowanych technologicznie organizacji, systemów o złożonych i bogatych zasobach informacji, rozrastających się wymogów sprawozdawczości, o łatwym dostępie do bazy danych, dostępie do ludzi w ich przestrzennym rozproszeniu, ale sieciowym powiązaniu, ewaluacja, która korzysta, lecz także respektuje wymogi społeczeństwa wiedzy, może być określona jako **ewaluacja piątej generacji**. Istnieje bardzo wiele, nie do końca jeszcze przewidywalnych, konsekwencji, jakie społeczeństwo sieci i zbudowane na nim społeczeństwo wiedzy powodować będzie w każdej z faz procesu ewaluacyjnego. Zapośredniczenie, ale i współzależność, przenikanie i synergia rzeczywistości realnej i tej metarealnej, a więc wirtualnej stanowi podstawę zupełnie nowych możliwości, jak również problemów, wymaganych strategii i technik badawczych w dziedzinie ewaluacji. Nowe też będą formy animowania procesów rozwojowych powstających organizacji, realizowanych przez nie projektów, a także ich rezultatów.

Aby lepiej zrozumieć zadania, jakie stają przed ewaluacją w społeczeństwie wiedzy, konieczne jest wskazanie przynajmniej na niektóre wyzwania, przed którymi staje ten typ społeczeństwa. Są to:

- **Redefinicja zasobów społecznych** – kapitału ludzkiego, potencjału pracy, kompetencji kulturowych i komunikacyjnych  
Redefinicja ta zmierza w kierunku bardziej dynamicznego i procesualnego rozumienia kompetencji jako zdolności i gotowości, jako umiejętności bycia w interakcji, uczenia się i trafnego podejmowania nowych zadań, niż reprodukcji zamkniętego zasobu wiedzy i skończonego zestawu umiejętności. Zmiana ta w pełni przenosi się na przedmiot pytań i zwyczajowych kryteriów ewaluacyjnych, ale także na kompetencje samych ewaluatorów.
- **Synergetyczny charakter wiedzy**  
Jest to coś więcej niż tylko interdyscyplinarność, a nawet międzydyscyplinarność. To rodzaj efektywnego połączenia w wyniku przepływu wiedzy



różnych jej fragmentów w nową, zintegrowaną i zespoloną teoretycznie i operacyjnie wiedzę korzystającą z ustawicznych kanałów jej przepływu, mobilności i nastawienia na rozwiązywanie realnych problemów, a nie ich interpretowanie zgodne z wymogami partykularnych przepływów.

- **Wzrost znaczenia poziomych struktur komunikowania i działania**

Społeczeństwo sieci umożliwia przekazywanie informacji i wiedzy bezpośrednio pomiędzy zainteresowanymi podmiotami, bez selekcyjnego charakteru kierownictwa, bez opóźnienia spowodowanego administrowaniem przekazu w hierarchii poszczególnych szczebli podejmowania decyzji. Struktury takie są bardziej zorientowane zadaniowo i problemowo niż na zakres obszaru kompetencyjnego badaczy i użytkowników wiedzy.

- **Refleksyjność instytucjonalna**

Ta cecha została opisana powyżej, z tym że implikuje nastawienie procesu zdobywania wiedzy na ustawiczną weryfikację danych wejściowych, tworzonych z nich informacji, a z informacji tworzonej wiedzy. Refleksyjność instytucjonalna oznacza tu ustawiczną otwartość, a nawet planowanie systemów rozpoznawania nieadekwatności wiedzy, a w ślad za tym redefiniowanie jej adekwatności, przydatności i społecznej użyteczności.

- **Wysoki poziom medializacji wiedzy**

Ewaluacja piątej generacji staje przed tym wyzwaniem jak żadna inna. Nigdy bowiem wiedza nie była pozyskiwana, przetwarzana i aplikowana z takim dużym udziałem środków elektronicznych, przekaźników, urządzeń przetwarzania, systemów wizualizacji, a w końcu wirtualizacji, która zawiera w sobie ogromny komponent jej manipulowania.

Aby dokonać pewnej systematyzacji i łatwiej zaprezentować ewaluacyjne implikacje ewaluacji w społeczeństwie wiedzy, warto przedstawić je w postaci tabeli (tabela 1).

Ewaluacja piątej generacji w sposób szczególny prowadzi do definicji ewaluacji jako systematycznego „zaproszenia do rozwoju”.

**Ewaluacja to refleksyjne rozpoznawanie wartości konkretnego działania lub obiektu na podstawie przyjętej metody i kryteriów, w wyniku uspołecznionego procesu, którego celem jest jego poznanie, zrozumienie i rozwój.**

Ewaluacja w społeczeństwie wiedzy w sposób szczególny traktuje też nową przestrzeń ewaluacyjną, która staje się ważnym środowiskiem w zdetyrorializowanym społeczeństwie sieci. Przestrzeń ta:

- poszerza przestrzeń informacyjną ewaluacji w dynamice rozwojowej społeczeństwa otwartego;

Tabela 1. Zestawienie cech społeczeństwa wiedzy i ewaluacji piątej generacji

Wytaniające się cechy społeczeństwa wiedzy	Odpowiadające im cechy strategii i taktyki ewaluacji w kolejnych jej fazach, a więc ewaluacji piątej generacji
<p><b>A. Cechy technologiczne:</b></p>	
<p>Wysoki poziom użycia zaawansowanych technologii informacyjno-komunikacyjnych, w których pozyskane informacje niemal natychmiast stają się elementem komunikacyjnych przekazów.</p>	<p>Użycie elektronicznych technologii informacyjno-komunikacyjnych staje się jednym z podstawowych instrumentów przygotowania procesu ewaluacyjnego, wchodzenia w świat ewaluowanej rzeczywistości, cech kompetencji ewaluatora i jednocześnie reducją wykluczenia tych, którzy umiejętności tej nie posiadają, przede wszystkim jednak środki te wyznaczają sposoby operacjonalizacji medialnej procesu badawczego.</p>
<p>Szeroki dostęp i ustawiczne aktualizowanie zasobów informacyjnych w wyniku rosnącej swobody sieciowego przepływu informacji.</p>	<p>Ustawiczne i szybkie poszerzanie zakresu pola dokonywanych wyborów, konstruowania weryfikacji pytań oraz kryteriów ewaluacji.</p>
<p>Postępujące możliwości opanowania nadmiaru i chaosu informacji poprzez technologiczne warunki ich przetwarzania, selekcji i porządkowania.</p>	<p>Wzrastająca rola uświadomionych reguł przetwarzania informacji i zasobów symbolicznych ewaluowanych instytucji w procesie ustawicznej triangulacji danych i operacjonalizacji procesu ewaluacyjnego.</p>
<p><b>B. Cechy strukturalne</b></p>	
<p>Relacyjne sposoby tworzenia wiedzy ogarniającej wiele perspektyw i zmiennych, ich konteksty, „wiązanie spraw”, „identyfikacja sprzężeń”.</p>	<p>Narasta wielowymiarowy, złożony i wielofunkcyjny charakter procesu ewaluacyjnego na styku i pomiędzy różnymi systemami wiedzy i baz danych, nie bez istotnych konfliktów, ale też nie bez odkrywania „synergetycznych” pól wiedzy.</p>
<p>Coraz szersze stosowanie wiedzy w procesach podejmowania decyzji poprzez modelowanie, prognozowanie, symulowanie i projektowanie rzeczywistości.</p>	<p>Rosnąca rola procesów świadomego projektowania ewaluacji, przy użyciu nowoczesnych środków informacyjno-komunikacyjnych.</p>
<p>Dynamizowanie oglądu rzeczywistości, problemów i rozwiązań ujmowanych perspektywnie, rozwojowo, nastawionych na racjonalizowanie zmian i projektowanie transformacji.</p>	<p>Traktowanie procesu ewaluacyjnego jako integralnego elementu rozwoju organizacji i wspierania rozwoju osobowego człowieka.</p>

Wytaniające się cechy społeczeństwa wiedzy	Odpowiadające im cechy strategii i taktyki ewaluacji w kolejnych jej fazach, a więc ewaluacji piątej generacji
Poszukiwanie synergii procesów, łączenia zasobów, animowanie wartości dodanych.	Traktowanie i doświadczanie interakcji pomiędzy podmiotami procesu ewaluacyjnego jako dialogu wewnętrznego, grupowego i środowiskowego, który zespala doświadczenia znaczące, kreujące, który wychodzi poza negatywne konsekwencje schematyzacji wiedzy i powiązanych z nią stygmatyzacji społecznych.
<b>C. Cechy interakcyjne</b>	
Decentralizacja ośrodków tworzenia i upowszechniania wiedzy powiązana z procesem decentralizacji władzy i uczestniczenia w poziomych systemach komunikacji.	Rosnąca rola interaktywnych form ewaluacji jako przewodnika i animatora demokratycznych wartości konkretnej „sieci” w zdecentralizowanych systemach ewaluacji.
Medialne zapośredniczenie procesów przekazu i selekcji wiedzy.	Rosnąca rola medialnych form komunikowania w każdej fazie procesu ewaluacyjnego.
Międzykulturowa i transkulturowa perspektywa wartościowania procesu tworzenia, dzielenia się i stosowania wiedzy.	Rosnące znaczenie komunikacji międzykulturowej w redefiniowaniu celów i wartości ewaluacji, wizerunku grup i animowaniu procesu uczenia się jako wartości.

Źródło: opracowanie własne.

- dokonuje transgresji partykularnych odniesień ewaluowanych działań (lokalnych, organizacyjnych, regionalnych);
- wykorzystuje wirtualne możliwości interakcji uczestników procesu ewaluacji.

Wszystko to stwarza nowe potrzeby, nowe możliwości, ale i nowe trudności w opanowaniu sztuki ewaluacji w warunkach współczesnej, medialnej cywilizacji wiedzy.

## PODSUMOWANIE

Spośród różnych funkcji, jakie przypisujemy badaniom ewaluacyjnym o aplikatywnym charakterze, wspieranie i inspirowanie do rozwoju to najcenniejsze rezultaty ich realizacji. Rozwój ten może się wyrażać na różne sposoby i niekoniecznie jest wpisany w formalne cechy opisane rozporządzeniem o nadzorze pedagogicznym. Warto pamiętać, że poszukiwanie jego formuły jest zawsze zadaniem konkretnej społeczności szkolnej i nie może być zaprojektowane przez nawet najbardziej kompetentny zespół zewnętrznych ewaluatorów. Wykonanie tego zadania zależy w znaczącej mierze od poziomu kultury ewaluacyjnej wszystkich uczestników procesu, indywidualnych i zbiorowych, bezpośrednich i pośrednich, dla których nie tyle sama ewaluacja, ile otwarcie na zmiany, zdolność uczenia się i zbierania nowych doświadczeń są przesłaniem rozwojowym edukacji.

## BIBLIOGRAFIA

- Aspinwall K., *Leading the Learning School. Developing Your School and Its People*, Lemos and Crame, London 1998.
- Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korpowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Guba E.G., Lincoln Y.S., *Fourth Generation Evaluation*, Sage, London 1989.
- Jaskuła S., *Ewaluacja rozwojowa jako wyzwanie współczesnego systemu edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011 (artykuł w druku).
- Jaskuła S., *Ewaluacja versus akredytacja – dwa światy w jednej przestrzeni*, [w:] *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, red. B. Niemierko, K. Szmigiel, Grupa Tomami, Kraków 2011.

- Korporowicz L., *Interakcyjne aspekty procesu ewaluacyjnego*, [w:] *Środowisko i warsztat ewaluacji*, red. A. Haber, M. Szałaj, PARP, Warszawa 2008.
- Norris N., *Understanding Educational Evaluation*, Kogan Page, CARE, London 1993.
- Patton M.Q., *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage, London 1990.
- Patton M.Q., *Utilization – Focused Evaluation*, 4<sup>th</sup> ed., Sage, London 2008.
- Simons H., *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, The Falmer Press, London, New York, Philadelphia 1987.
- Weiss C., *Evaluation*, Prentice Hall, Inc., Harvard University Press, New Jersey 1998.

BEATA CIĘŻKA

## KONCEPCJA METODOLOGICZNA EWALUACJI W NADZORZE PEDAGOGICZNYM W KONTEKŚCIE CZTERECH GENERACJI EWALUACJI, CZYLI GDZIE JESTEŚMY NA „DRZEWIE EWOLUCJI” EWALUACJI?<sup>1</sup>

### WSTĘP

Niniejszy artykuł stanowi próbę spojrzenia na koncepcję metodologiczną prowadzenia ewaluacji w nadzorze pedagogicznym wypracowaną w programie wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły, etap III<sup>2</sup> w kontekście rozwoju koncepcji ewaluacyjnych. Przegląd „generacji ewaluacji” może stanowić dla Czytelnika punkt wyjścia do rozważań na temat obecnych wyzwań, jakie stoją przed ewaluacją zewnętrzną i wewnętrzną w szkołach oraz placówkach oświatowych.

Artykuł oparto na sztandarowej publikacji na temat ewaluacji – *Fourth Generation Evaluation* dwojga „luminarzy” ewaluacji, jakimi są Egon Guba i Yvonna Lincoln<sup>3</sup>. Publikacja ta w dobie dynamicznego rozwoju ewaluacji w Polsce, chociaż napisana ponad 20 lat temu, okazuje się nadal niezwykle aktualna i inspirująca.

---

<sup>1</sup> Zanim Czytelnik zapozna się z artykułem na temat planowania ewaluacji wewnętrznej, warto przeczytać artykuł Grzegorza Mazurkiewicza *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: zasady i wartości*, w którym zostały przedstawione założenia, zasady i wartości związane z ewaluacją zewnętrzną oraz wskazano rolę i znaczenie ewaluacji wewnętrznej w szkołach i placówkach oświatowych. Bardzo istotne wskazówki dla przygotowania ewaluacji wewnętrznej znajdują się również w artykule Henryka Mizerka *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić?*

<sup>2</sup> Projekt realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego.

<sup>3</sup> E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Sage, Newbury Park, London, New Delhi 1989; por. także N. Norris, *Understanding Educational Evaluation*, Care – Centre for Applied Research in Education, Kogan Page, London 1993.

Autorzy książki wyróżniają cztery generacje ewaluacji:

I – pomiar;

II – opis;

III – ocena;

IV – ewaluacja dialogiczna.

## PIERWSZA GENERACJA EWALUACJI: POMIAR (*MEASUREMENT*)

Początki ewaluacji sięgają przełomu XIX i XX wieku i są związane z sektorem edukacji, a w szczególności z wprowadzeniem na szerszą skalę w Stanach Zjednoczonych pomiaru osiągnięć uczniów. Zastosowanie różnego rodzaju testów w szkołach miało badać stopień opanowania materiału przez uczniów. Zazwyczaj chodziło w nich o sprawdzenie pamięciowego przyswojenia pewnej puli faktów i prawidłowego ich odtworzenia w sytuacji egzaminacyjnej, a liczba zdobytych przez uczniów punktów w teście była wskaźnikiem stopnia ich osiągnięć.

Również w Europie początki ewaluacji mają swoje korzenie w pomiarze dydaktycznym<sup>4</sup>. Minister edukacji narodowej Francji, monitowany przez nauczycieli domagających zajęcia się sprawą diagnozowania dzieci opóźnionych umysłowo, których, jak stwierdzono, nie można uczyć tak samo jak dzieci „normalnych”, zwrócił się do psychologa, Alfreda Bineta, z prośbą o skonstruowanie w tym celu odpowiedniego testu. Binet próbował początkowo użyć testów psychometrycznych stosowanych przez Francisa Galtona w Anglii i Wilhelma Wundta w Niemczech. Kiedy techniki te nie okazały się skuteczne, Binet opracował nowe podejście, oparte na zdroworozsądkowej obserwacji zachowania dzieci w prostych życiowych sytuacjach, jak na przykład rozumienie wartości pieniędzy lub rozpoznawanie przedmiotów codziennego użytku. Ostatecznie Binet zaprojektował zadania w sposób biorący pod uwagę „wiek umysłowy” dziecka. Od roku 1912 powszechne stało się określanie ilorazu inteligencji poprzez stosunek „wieku umysłowego” do wieku metrykalnego. Test Bineta został przetłumaczony również w Stanach Zjednoczonych przez Henry’ego Goddarda w 1910 roku, a w 1916 roku poprawiony przez Louisa Termana i zaaplikowany w szkołach amerykańskich, zyskując nową nazwę Stanford–Binet. Od tej pory testy IQ stały się stałym elementem amerykańskiego systemu edukacji.

Użyteczność testów w szkołach została szybko rozpoznana przez władze oświatowe. W 1904 roku National Education Association w Stanach Zjednoczonych powołało komitet mający za zadanie zbadanie możliwości użycia testów w klasyfikowaniu dzieci i określaniu ich postępów. W 1912 roku zostało powołane w Nowym

<sup>4</sup> Por. E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *op. cit.*, s. 24.

Jorku specjalne biuro badawcze, którego zadaniem było kontynuowanie badań systemu edukacji za pomocą „nowych technik pomiaru”. Wkrótce podobne biura powstały także w innych większych miastach Stanów Zjednoczonych. Kierownicy tych biur zaczęli rokrocznie spotykać się w ramach American Association of School Administrators, organizując się później bardziej formalnie w American Educational Research Association.

Egon Guba i Yvonna Lincoln<sup>5</sup> wskazują, że duży wpływ na rozwój i upowszechnienie się testów miał wybuch pierwszej wojny światowej i masowy pobór do wojska młodych ludzi, których badano za pomocą testów inteligencji. Władze wojskowe zwróciły się do American Psychological Association z prośbą o przygotowanie odpowiedniego instrumentu badawczego. Powołano zatem komitet prowadzony przez Arthura Otisa w celu wykonania zlecenia armii. Pierwszy „masowy” test inteligencji (Army Alpha) został z powodzeniem przeprowadzony na ponad dwóch milionach osób. Zachęcony sukcesem Otis zabrał się za przeformułowanie swojego testu i przystosowanie go do użycia w szkołach. Można zatem przyjąć, że rozwój technik opartych na testach pomiaru zmiennych stał się jednym z głównych czynników rozwoju badań ewaluacyjnych.

Drugim czynnikiem mającym charakter kontekstualny, który pośrednio wpłynął również na rozwój ewaluacji, były procesy budowania pozycji nauk społecznych w świecie nauki<sup>6</sup>. Już w roku 1843 John Stuart Mill nawoływał do „naukowego podejścia” do zjawisk społecznych, postulat ten opierał się na sukcesach tegoż podejścia w naukach ścisłych, szczególnie w fizyce i chemii, oraz na braku takiej bazy w naukach humanistycznych. Sugestia ta odcisnęła ogromne piętno na naukach społecznych, a co za tym idzie – również na badaniach ewaluacyjnych.

Także teoria Darwina nie pozostała bez echa w rozumieniu „naukowości”, w tym również w sferze badań edukacyjnych. Teza Darwina mówiła o tym, że nawet małe różnice między zwierzętami albo niewielkie różnice w budowie roślin, kiedy kumulują się w długim okresie, mogą mieć bardzo duże funkcjonalne znaczenie dla całego gatunku. Idąc tym tropem, również przedstawiciele nauk społecznych zaczęli domniemywać, iż być może małe różnice między ludźmi mogą być kluczem do zrozumienia głównych tendencji rozwojowych wśród nich. To między innymi stało się przyczyną założenia pracowni psychometrycznych w 1873 roku przez Galtona i w 1879 roku przez Wundta. Dowody w postaci różnic indywidualnych zdawały się potwierdzać przyjmowane przez nich założenie. Psychologia zaś jako nauka przyjęła pozytywistyczne podejście naukowe (*scientific*) jako obowiązujące, zbliżając się możliwie jak najbardziej do nauk przyrodniczych. Zbliżenie to przejawiało się

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 24.

<sup>6</sup> Por. *ibidem*.



przede wszystkim w stosowaniu na pozór precyzyjnych ilościowych pomiarów za pomocą różnych testów i nadało pierwszej generacji ewaluacji piętno paradygmatu pozytywistycznego.

Kiedy, jak podają Guba i Lincoln<sup>7</sup>, w połowie lat 20. XX wieku Ronald Fisher, pracując dla brytyjskiego przemysłu bawełnianego, opracował sposób interpretowania badań za pomocą tablic matematycznych, znalazł wielu naśladowców wśród przedstawicieli nauk społecznych, spośród których niektórzy zajmowali się również edukacją.

Kolejnym czynnikiem kontekstualnym stymulującym w owym czasie rozwój powszechnego użycia testów<sup>8</sup> są przemiany zachodzące w podejściu do zarządzania przemysłem i usługami. Wychodząc z założenia, że tak zwany czynnik ludzki jest elementem dominującym w pracy, menedżer powinien tak zarządzać firmą, by praca jego personelu była możliwie najbardziej sprawna i efektywna. Jeszcze przed pierwszą wojną światową, a w szczególności w latach 20. XX wieku, były prowadzone badania nad optymalnym wykorzystaniem czasu pracy, opracowaniem najbardziej efektywnych metod pracy oraz nad dyscypliną pracy. W 1911 roku Frederic Taylor opublikował *The Principles of Scientific Management*<sup>9</sup>, gdzie zaprezentował założenia standaryzowanych badań stosowanych w przemyśle. Jego modele wydajności przemysłowej próbowano potem wykorzystać również w edukacji – uczniowie byli traktowani jak „surowiec”, który miał być poddawany „obróbce” w szkole – „fabryce” zarządzanej przez dyrektora. Testy grały tutaj kluczową rolę w określaniu miejsca ucznia w szkole i jego postępów. Szkoły w Stanach Zjednoczonych ulegały wpływowi takiego podejścia szczególnie w latach 20. i 30. XX wieku.

Początek testowania osiągnięć szkolnych datuje się na rok 1908, w którym pojawiła się publikacja *Stone Reasoning Test in Arithmetic*. W 1922 wydano *Stanford Achievement Battery* – pierwszy instrument pozwalający oszacować osiągnięcia ucznia równocześnie w zakresie wielu przedmiotów szkolnych. Gertrude Hildreth z Uniwersytetu w Minnesocie zaczęła publikować wykaz testów zalecanych do stosowania; w 1933 roku jej wydawnictwo zawierające testy i skale liczyło sobie 3500 pozycji. Trzecia i ostatnia edycja ukazała się w 1945 roku i zawierała ich już ponad 5200!<sup>10</sup>

W tym czasie terminy „pomiar” i „ewaluacja” były używane wymiennie, jednak pomiar zdawał się pojęciem dominującym. Tak więc, jak proponują autorzy

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 25.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> N. Norris, *op. cit.*, s. 17; por. także H. Simons, *Polityczne implikacje teorii ewaluacyjnych*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 66.

<sup>10</sup> Źródło: E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *op. cit.*

*Fourth Generation Evaluation*, pierwszą generację ewaluacji można nazwać generacją pomiaru. Rola ewaluatora była w zasadzie rolą techniczną, oczekiwano jedynie, że będzie się on posługiwał dostępnymi instrumentami, tak by każda ze zmiennych określonych w badaniu mogła zostać zmierzona. Jeżeli nie istniały odpowiednie instrumenty pomiaru, oczekiwano, że ewaluator je stworzy.

Guba i Lincoln<sup>11</sup> ze zgrozą konstatują, że ten sposób przeprowadzania ewaluacji ma swoich zwolenników do dziś, jako przykład podając użycie wyników testów w egzaminach końcowych uczniów lub wstępnych do szkół wyższych do ewaluacji skuteczności pracy szkoły i pojedynczych nauczycieli oraz konstruowania rankingu szkół i nauczycieli.

## DRUGA GENERACJA EWALUACJI: OPIS (*DESCRIPTION*)

Ujawnienie poważnych ograniczeń, jakie niósł z sobą pomiar, wymusiło zmiany w zakresie prowadzenia badań ewaluacyjnych. Krótco po pierwszej wojnie światowej stało się oczywiste, że programy szkolne muszą zostać zreformowane, a ewaluacja powinna realizować również i inne cele aniżeli tylko dostarczanie danych o uczniach. Wkrótce po wojnie amerykańskie szkoły średnie zaczęły doświadczać gwałtownego przyływu słuchaczy, którzy wcześniej porzestali na zdobyciu wykształcenia podstawowego. Wielu z nich traktowało naukę w szkole średniej jako drogę do awansu społecznego i ekonomicznego. Poziom nauczania w szkołach nie był jednak wysoki, wiele szkół wręcz zamykano z uwagi na niespełnianie określonych wymogów programowych. Absolwenci tychże szkół średnich nie mogli kontynuować nauki, gdyż obawiano się, że nie podołają wymogom szkoły wyższej. W celu zmiany tego stanu rzeczy w 1933 roku zainicjowano ośmioletni program testowy (*Eight Year Study*), którego zasięgiem objęto 30 publicznych i prywatnych szkół średnich. Szkołom tym zezwolono na wprowadzenie pilotażowych programów nauczania konstruowanych we współpracy z uczelniami; programy te miały bardziej wychodzić naprzeciw potrzebom uczniów i przyszłych absolwentów. Okres ośmiu lat był wystarczający, by przynajmniej jedna generacja uczniów mogła przejść cały cykl kształcenia od początku szkoły średniej do ukończenia szkoły wyższej.

Od razu pojawił się problem zbadania, czy realizowany program rzeczywiście spełnia pokładane w nim nadzieje i czy realizuje zaplanowane przez pomysłodawców założenia w praktyce. Zbiegiem okoliczności, Ralph W. Tyler, członek Bureau of Educational Research (Biura Badań Edukacyjnych) na Uniwersytecie Stanowym w Ohio, w którym był realizowany również program *Eight Year Study*<sup>12</sup>, pracował

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 26.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 28; por. także N. Norris, *op. cit.*, s. 17 oraz H. Simons, *Polityczne implikacje...*

wcześniej w stanowym wydziale zajmującym się konstruowaniem testów badających, „czy studenci uczą się rzeczywiście tego, czego ich profesorowie pragną ich nauczyć”<sup>13</sup>. Spodziewane wyniki nauczania (*learning outcomes*) były tutaj nazywane celami (*objectives*). Tyler zajmował się również podobnymi kwestiami przy programie Eight Year Study, z tym że jego praca różniła się w jednym ważnym punkcie od ewaluacji rozumianej jako pomiar, otóż celem jego badań były rozwój i doskonalenie programu oraz zdobywanie informacji o tym, jak on działa. Jak piszą Guba i Lincoln – narodziła się ewaluacja programów (*program evaluation*).

Tyler zbierał informacje na temat osiągnięcia przez uczniów zamierzonych celów. Uczniowie ci uczyli się według nowo wprowadzonych w szkołach średnich programów nauczania, a zgromadzone informacje w połączeniu z analizą mocnych i słabych stron prowadzonej innowacji miały na celu usprawnienie całego procesu i, co ważne, wyniki tych analiz były udostępniane na bieżąco – jak zauważają Guba i Lincoln, dzisiaj nazwalibyśmy to ewaluacją formatywną (*formative evaluation*). Cały proces trwał i był powtarzany dopóty, dopóki jego realizacja nie osiągnęła zadowalającego poziomu<sup>14</sup>. Zdaniem Tylera programy muszą być ściśle związane z określonymi celami, cele te stanowią podstawę procesu realizacji programu, a następnie punkt odniesienia systematycznej ewaluacji danego programu, która polega na „sprawdzeniu, w jakim stopniu osiągnane są określone cele”<sup>15</sup>. Ewaluacja taka powinna według Tylera składać się z następujących etapów:

- 1) zbieranie opinii w celu stworzenia listy celów danego programu;
- 2) przeprowadzenie szczegółowej analizy celów i wybranie tych, które określają pożądane zmiany zachowań wywołane oddziaływaniem programu;
- 3) wyrażenie celów w postaci opisów oczekiwanych zachowań uczestników programu (uczniów);
- 4) przygotowanie narzędzi pomiaru postępów w osiągnięciu każdego z celów za pomocą obiektywnych, rzetelnych i trafnych testów;
- 5) sprawdzanie poziomu wiedzy uczniów za pomocą wypracowanych narzędzi przed przekazaniem im informacji z danego zakresu oraz po przekazaniu tych informacji (tak zwane pretest i posttest);
- 6) analiza uzyskanych wyników w celu poznania zalet i wad danego programu;
- 7) wysuwanie hipotez na temat stwierdzonych wad programu oraz podjęcie prób ich usunięcia;
- 8) modyfikacja programu i powtórzenie całego procesu<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *op. cit.*, s. 28.

<sup>14</sup> Por. także R. Tyler, *Evaluating Learning Experiences*, [w:] *Beyond the Numbers Game*, red. D. Hamilton, D. Jenkins, C. King, B. MacDonald, M. Parlett, London, Macmillan 1977.

<sup>15</sup> Za P. Blamley, *Ocena efektywności szkoleń*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2001, s. 23.

<sup>16</sup> Por. P. Blamley, *op. cit.*, s. 24.

W 1942 roku został opublikowany trzytomowy raport programu Eight Year Study<sup>17</sup> wraz z opisem ewaluacji tego projektu. Raport został przyjęty z olbrzymim zainteresowaniem, a Ralph Tyler zyskał sławę, gdyż jego podejście do oceny procesu nauczania było niemal rewolucyjną zmianą w stosunku do wcześniejszego bazowania jedynie na badaniu postępów poszczególnych uczniów na podstawie wyników egzaminów. Później Tyler, autor pojęcia „ewaluacja edukacyjna”, został nazwany „ojcem ewaluacji”<sup>18</sup>.

To, co Guba i Lincoln nazywają drugą generacją ewaluacji, charakteryzuje się przede wszystkim opisem mocnych i słabych stron przedsięwzięcia odnośnie do założonych dla tego przedsięwzięcia celów. Rola ewaluatora ogranicza się tutaj do bycia sprawozdawcą, przy zachowaniu jednak wcześniej eksponowanych umiejętności realizacji badań ilościowych. Pomiar nie jest już traktowany jako równoważnik ewaluacji, ale zaczyna funkcjonować jako jedno z możliwych narzędzi badawczych.

### TRZECIA GENERACJA EWALUACJI: OCENA (*JUDGMENT*)

Chociaż, jak piszą Guba i Lincoln<sup>19</sup>, opisowe podejście ukierunkowane na realizację celu nie było bez wad, przetrwało do mniej więcej roku 1957, czyli tego, w którym umieszczono pierwszy sputnik na orbicie okołoziemskiej. Wtedy to rząd federalny USA wygłosił opinię na temat „nieadekwatności przeprowadzanych ewaluacji, które nie pozwalały wykryć braków amerykańskiej edukacji pozwalających Rosjanom zdobyć przewagę w podboju Kosmosu”. Krytyka poziomu edukacji zapoczątkowała wprowadzenie szeregu programów narodowych mających za zadanie udoskonalenie programów nauczania przedmiotów ścisłych i humanistycznych (między innymi biologii, chemii, fizyki, matematyki, języka angielskiego), zaś ich ewaluacje miały za zadanie oceniać jakość tych programów oraz dawać jednoznaczne rekomendacje, pokazując kierunek ich doskonalenia. Tym samym ewaluacja zmieniła swój charakter z opisowego na bardziej krytyczny.

Robert Stake w 1967 roku pisał, że ewaluacja zmienia oblicze na bardziej oceniające:

Oblicze ewaluacji widziane oczami nauczyciela nie jest tym samym obliczem widzianym oczami profesjonalnego ewaluatora. Profesjonalny ewaluator widzi samego siebie jako „opisywacza” (*describer*), opisującego zalety (*aptitudes*), otoczenie, dokonania. Nauczyciel i dyrektor szkoły, z drugiej strony, oczekują od ewaluatora klasyfikowania czegoś lub ko-

<sup>17</sup> E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *op. cit.*, s. 28.

<sup>18</sup> Por. także R. Tyler, *op. cit.*

<sup>19</sup> E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *op. cit.*, s. 29.

goś, tak jak na to zasługują. Ponadto oczekują, że będzie oceniał (*judge*) rzeczy, biorąc pod uwagę zewnętrzne standardy, według kryteriów dopasowanych do lokalnych zasobów szkoły. Nikt nie pojmuje ewaluacji wystarczająco jednoznacznie. Zarówno opis, jak i ocena są istotne – w rzeczywistości obie są podstawami działalności ewaluacyjnej<sup>20</sup>.

Ocena, jak dodaje dalej Stake, odwołuje się zawsze do pewnych standardów, w stosunku do których można tej oceny dokonać. Standard taki domaga się jednoznacznej definicji i określenia ewentualnych dopuszczalnych odchyień.

Wielu ewaluatorów podejmuje to wyzwanie. W 1967 roku pojawiły się nowe modele ewaluacji, na przykład: model wspierający Roberta Stake'a (*countenance model*); model zwany analizą rozbieżności (*discrepancy evaluation model*); model zorientowany na podejmowanie decyzji; model zorientowany na efekty (*goal free model*)<sup>21</sup>; model neopomiarowy związany z eksperymentami socjologicznymi oraz modele typowo oceniające, jak między innymi model ekspercki (*connoisseurship model*)<sup>22</sup>.

Wszystkie te modele przyjmują jedno podstawowe założenie, że ocena jest integralną częścią ewaluacji, a ewaluator, mniej lub bardziej, jest sędzią. „Natężenie” roli ewaluatora jako „osądzającego” w różnych modelach jest oczywiście różne, poczynając od modelu zorientowanego na podejmowanie decyzji, w którym ewaluator jedynie współpracuje z decydentami i dostarcza im potrzebnych do podjęcia decyzji informacji, poprzez analizę rozbieżności, w której rolę ewaluatora jest pomoc klientowi w dokonaniu oceny za pomocą określonych standardów, aż po jednoznacznie wyrażany osąd w modelu eksperckim, w którym ewaluator występuje z pozycji specjalisty w dziedzinie poddawanej ewaluacji.

Pojawienie się głosów włączających ocenę w przeprowadzenie ewaluacji skłoniło Gubę i Lincoln<sup>23</sup> do wyodrębnienia trzeciej generacji ewaluacji, w której ewaluator przyjmuje na siebie rolę „sędziego”, zachowując jednocześnie zdobycze dwóch poprzednich pokoleń, a mianowicie umiejętności przeprowadzania badań testowych oraz funkcję opisową.

<sup>20</sup> Cyt. za: *ibidem*, s. 29–30.

<sup>21</sup> M. Scriven, *The Methodology of Evaluation*, [w:] *Beyond the Numbers Game*, red. D. Hamilton, D. Jenkins, Macmillan, London 1977.

<sup>22</sup> Zestawienie modeli ewaluacji także w: red. E. House, *Ewaluacja i jej uprawomocnienie. Główne podejścia*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

<sup>23</sup> E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *op. cit.*, s. 30; por. także H. Simons, *Specyfika i rozwój studiów ewaluacyjnych*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

## CZWARTA GENERACJA EWALUACJI: EWALUACJA DIALOGICZNA (*RESPONSIVE CONSTRUCTIVIST EVALUATION*)

Każda z trzech opisanych generacji ewaluacji niosła z sobą jakiś aspekt nowości, na ujawnieniu braków poprzedniej budowano nowe, bardziej skuteczne i efektywne możliwości przeprowadzania ewaluacji. Pierwsza generacja poprzestawała na badaniu pojedynczych ludzi, druga skierowała swoją uwagę bardziej w stronę zjawisk i przedsięwzięć o charakterze innowacji edukacyjnych, programów, metod nauczania, strategii kierowania placówkami oświatowymi i tym podobnych. Trzecia generacja ewaluację przybliżyła ocenie, nie poprzestając jedynie na opisie. Guba i Lincoln są zdania, że ewaluacje te miały jednak trzy wspólne wady:

- tendencję do menedżeryzmu;
- nieuwzględnianie pluralizmu wartości;
- uleganie pozytywistycznemu (*scientific*) paradygmatowi badawczemu<sup>24</sup>.

**Tendencja do menedżeryzmu** przejawiała się w nadmiernym uleganiu klientom i osobom zamawiającym ewaluację oraz agendum rządowym zainteresowanym przeprowadzaniem ewaluacji. Wśród tych osób znajdują się również wszyscy odpowiedzialni za zaimplementowanie wniosków z ewaluacji, oni bowiem, zdaniem Guby i Lincoln, są bardziej zainteresowani samym raportem i jego zawartością niż ewaluacją jako taką. Przedstawiciele tych instytucji, z którymi zazwyczaj ewaluatorzy zawierali kontrakty na przeprowadzanie ewaluacji, określali również podstawowe zasady tegoż kontraktu, wyznaczając zasady i zasięg badań oraz adresata raportu. Taka relacja pomiędzy zamawiającym ewaluację a ewaluatorem pociąga za sobą określone skutki.

Po pierwsze, w pewnym sensie „unieszkodliwia” to ewaluację, gdyż – stojąc z boku, ale jednocześnie mając nad ewaluacją całkowitą pieczę i faktycznie będąc za nią odpowiedzialnym – to zamawiający sprawia, że końcowa jakość ewaluacji (w tym raport, jego treść czy rekomendacje) nie może zostać zakwestionowana<sup>25</sup>, ponieważ *de facto* uderzałoby to bardziej w zamawiającego aniżeli ewaluatora.

Po drugie, typowa relacja pomiędzy zamawiającym a ewaluatorem jest, jak piszą Guba i Lincoln<sup>26</sup>, nierównoważna pod względem rozkładu sił (*disempowering*) i niesprawiedliwa. Zamawiający ma ostateczne słowo w decydowaniu o tym, jakie pytania zostaną postawione, w jaki sposób będą zbierane odpowiedzi oraz jak będą interpretowane, a także komu będą komunikowane wyniki. Oczywiście

<sup>24</sup> E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *op. cit.*, s. 31–32.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 32.

<sup>26</sup> *Ibidem*.



decyzje te zapadają po konsultacji z ewaluatorem, ale w razie różnicy zdań ostateczne słowo zawsze należy do zamawiającego. W wypadku braku porozumienia ewaluator może jedynie wycofać się z przeprowadzania ewaluacji. Taki stan rzeczy powoduje, że tak naprawdę nie ma możliwości zadawania innych pytań, odpowiadania na nie i interpretowania odpowiedzi w sposób niezgodny z zaopatrywaniami zamawiającego ewaluację, biorąc na przykład pod uwagę optykę innych grup partycypujących w ewaluowanym przedsięwzięciu. Tak przeprowadzona ewaluacja jest ewidentnie, w opinii Guby i Lincoln<sup>27</sup>, niesprawiedliwa dla reszty „udziałowców” (*stakeholders*), którzy mogą być zainteresowani wynikami ewaluacji, a którzy są tutaj całkowicie pomijani.

Po trzecie, w typowej relacji zamawiający–ewaluator brak, zdaniem autorów *Fourth Generation Evaluation*, respektowania podstawowego prawa obywatelskiego, jakim jest prawo do informacji. W tym wypadku zamawiający zachowuje wyłącznie dla siebie możliwość decydowania, komu zostaną udostępnione, i czy w ogóle zostaną komukolwiek udostępnione, informacje o wynikach ewaluacji, ewaluator zaś ma zachować dyskrecję. W sytuacji, gdy wyniki ewaluacji byłyby dla zamawiającego niewygodne lub wręcz krytyczne, fakt utajnienia wyników i niepodjęmowania jakichkolwiek działań naprawczych zaczyna być już jednak dwuznaczny moralnie.

Kończąc opisywanie tych kwestii, Guba i Lincoln<sup>28</sup> stwierdzają, że taka relacja zamawiający–ewaluator jest naprawę bardzo wygodna dla obu stron. Z jednej strony przyznawanie prawa zamawiającemu do określania, jak ewaluacja ma przebiegać, może powodować również kontrolę jej rezultatów, z czego zamawiający jest niewątpliwie bardzo zadowolony. Z drugiej strony zaś, sprostanie oczekiwaniom zamawiającego stawia ewaluatora w pozycji osoby zaufanej, z którą można nadal współpracować i zawierać dalsze kontrakty, z czego z kolei ewaluator jest zadowolony, mając następne źródło dochodu. W tej sytuacji, w miejsce krytyki, która byłaby uzasadniona zebrnymi wynikami, pojawia się jej łagodniejsza wersja, gdyż z kolei całkowity jej brak z pewnością wzbudziłby podejrzenia o nieuczciwość. Obie strony czują się w tej sytuacji ukontentowane. Zdaniem Guby i Lincoln<sup>29</sup> większość ewaluatorów prawdopodobnie wahałaby się przed jawnym wejściem w tego typu układ, jednak ewaluacje przeprowadzone według dotychczasowych modeli z pewnością takiej sytuacji sprzyjają.

Michael Scriven<sup>30</sup> obszernie zajmujący się problemem menedżeryzmu upatrywał rozwiązania tego problemu w zaangażowaniu w ewaluację również innych

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 33.

<sup>28</sup> *Ibidem*.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> *Ibidem*, s. 34; por. także H. Simons, *op. cit.*

zainteresowanych nią grup, na przykład klientów, poprzez zadawanie im pytań i komunikowanie wyników w raporcie skierowanym konkretnie dla tego odbiorcy (*consumer reports*). Pomysł ten, zdaniem Guby i Lincoln, jest ważnym krokiem naprzód w identyfikowaniu innych ważnych dla ewaluacji grup *stakeholders* aniżeli wyłącznie zamawiających. Popadnięcie w drugą skrajność może prowadzić z kolei do konsumeryzmu i sprowadzenia ewaluacji jedynie do analizy potrzeb konsumentów (klientów)<sup>31</sup>.

Kolejny zarzut wobec opisanych generacji ewaluacji dotyczy **niewuwzględniania pluralizmu wartości**. Krytyka ta jest oparta na założeniu, że poszczególne społeczności uznają określone wartości, te jednak mogą się zasadniczo różnić. Dyskusje na temat pluralizmu wartości zapoczątkowane pod koniec lat 60. XX wieku, żywe i aktualne są do dziś, odciskają również swoje piętno na ewaluacji. Wartości są oczywiście *implicite* wpisane w zagadnienie ewaluacji, chociażby z lingwistycznego punktu widzenia (*evaluation – value – ang. wartość*)<sup>32</sup>. Jednak pytanie „czyje wartości?” będą danej w ewaluacji dominujące, a w szczególności, jak różnice w wartościach mogą być przewyżczone, stało się jednym z kluczowych i nadal aktualnych pytań w rozważaniach i dyskusjach nad prowadzeniem ewaluacji. Wbrew istnieniu różnic wartości, przyjmuje się założenie, że rezultaty ewaluacji mogą być uznawane za wiarygodne, ponieważ zastosowana metodologia jest naukowa i wolna od wartościowania. Tutaj postulat obiektywności metodologicznej ma zapobiegać pytaniom o wpływ wartości w badaniach. Oczywiście jest, jak piszą Guba i Lincoln<sup>33</sup>, że ewaluator nie ma żadnej kontroli nad tym, jak rezultaty ewaluacji zostaną wykorzystane, jeżeli osoby uznające inne wartości będą interpretowały wyniki ewaluacji na różne sposoby. Przywołać można tu również dyskusję prowadzoną przez przedstawicieli nauk społecznych nad postulatem wolności nauki od wartości i konstatacji, że wyniki mogą być poddawane różnej interpretacji. Z kolei identyfikowanie samych „faktów” przez ewaluatora może być zdeterminowane (nawet nieświadomie) jego systemem wartości. Tutaj już blisko do stwierdzenia, że każdy akt związany z ewaluacją, badaniem, dostarczaniem informacji staje się „aktem politycznym”.

Zdaniem Guby i Lincoln<sup>34</sup> nie można mówić o wolności od wartości, a pluralizm wartości w społeczeństwie nowoczesnym jest dla ewaluacji sprawą decydującą. Żadna z opisywanych wcześniej trzech pierwszych generacji ewaluacji nie bierze natomiast pod uwagę różnic wartości.

<sup>31</sup> Por. także M. Scriven, *op. cit.*

<sup>32</sup> Por. także L. Korporowicz, *Ewaluacja w demokracji*, [w:] *Diagnoza edukacyjna. Oczekiwania, problemy, przykłady*, red. B. Niemierko, ODESiP, Legnica 1999.

<sup>33</sup> E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *op. cit.*, s. 35.

<sup>34</sup> *Ibidem.*



Kolejny punkt krytyki trzech generacji ewaluacji dotyczy nadmiernego **ulegania pozytywistycznemu paradygmatowi badawczemu**<sup>35</sup> i wiąże się z bardziej ogólną kwestią stosowania w naukach społecznych metod badawczych zaczerpniętych z nauk przyrodniczych. Zarzut ten jest formułowany na gruncie ewaluacji w kontekście rozważań metodologicznych, które bazują przede wszystkim na dobroku badań społecznych. Przedstawiciele nauk społecznych pragnęli w podobny, a więc obiektywny i systematyczny, sposób badać rzeczywistość społeczną, legitymizując podobną metodologią istnienie nauk społecznych jako pokrewnych naukom przyrodniczym i badając rzeczywistość działającą wedle pewnych niezmiennych, naturalnych praw. Zadaniem nauki, w tak określonym paradygmacie, jest opisywanie rzeczywistości i odkrywanie praw nią rządzących, celem zaś przewidywanie i kontrolowanie zachodzących zjawisk. Każdy wynik badań zbliża nas coraz bardziej do ostatecznego poznania rzeczywistości. Żeby jednak zrozumieć rzeczywistość i prawa nią rządzące, badacz musi umieć stanąć „na zewnątrz” badanego zjawiska, tak by nie wpływać na jego przebieg oraz by nic nie wpływało na ocenę zjawiska formułowaną przez niego. Rzeczywistość jest jednak bardzo skomplikowana i trudno poddaje się poznaniu, dlatego też badacz powinien kontrolować cały proces badawczy i samo badane zjawisko, posługując się w tym celu metodami laboratoryjnymi lub statystycznymi.

Guba i Lincoln<sup>36</sup> podkreślają, że pierwsze trzy generacje ewaluacji kierują się w swojej metodologii tym właśnie paradygmatem. Uznanie paradygmatu pozytywistycznego miało swoje określone konsekwencje. Po pierwsze, prowadziło to, jak piszą Guba i Lincoln<sup>37</sup>, do „utrąty kontekstu” ewaluowanego przedsięwzięcia, umiejscawiając je jedynie w zestawieniu z poddawanymi kontroli czynnikami wziętymi pod uwagę jeszcze w fazie planowania. Czynniki te są brane pod uwagę w nadziei, że przyćmią znaczenie różnic indywidualnych i pozwolą na formułowanie uogólnień. Zdaniem Guby i Lincoln<sup>38</sup> pozbawianie ewaluowanego przedsięwzięcia kontekstu jest błędem, a formułowanie uogólnień jest niemożliwe. Kierowanie uwagi wyłącznie na czynniki ogólne, z pominięciem czynników właściwych jedynie jednostkowemu przedsięwzięciu, nie będzie dobrze służyło wynikom ewaluacji, pozbawiając je wielu cennych informacji. Poprzestanie na skonstatowaniu jedynie prawd ogólnych pozbawionych kontekstu jest przyczyną częstych krytyk kierowanych w stronę ewaluatorów, w których głównym zarzutem jest nieprzystawanie wniosków do warunków lokalnych.

---

<sup>35</sup> *Ibidem.*

<sup>36</sup> *Ibidem*, s. 36.

<sup>37</sup> *Ibidem.*

<sup>38</sup> *Ibidem.*

Po drugie, zdaniem Guby i Lincoln<sup>39</sup>, paradygmat pozytywistyczny niechybnie prowadzi do nadużywania ilościowego pomiaru. Paradygmat ten zdaje się obiecywać uzyskiwanie „twardych” ilościowych danych, które mogą być precyzyjnie analizowane za pomocą metod statystycznych. Dane ilościowe łatwo poddają się kontroli i przewidywaniu, powodując złudzenie, że równie łatwo możemy objąć kontrolą i przewidywaniem zjawiska, do których się odnoszą. Jak piszą Guba i Lincoln, „metody ilościowe z czasem zaczynają żyć własnym życiem i zamiast operacjonalizowania zmiennych, same stają się zmiennymi. Prowadzi to do błędnej konkluzji, że to, co nie może być zmierzone, nie może być prawdziwe”<sup>40</sup>.

Po trzecie, metody pozytywistyczne obiecują nam, zdaniem Guby i Lincoln<sup>41</sup>, dostarczyć pewnej wiedzy na temat rzeczywistości, prawdy niekwestionowanej, prawdy niepoddającej się relatywizacji pod wpływem niczych wartości. Takie podejście daje ewaluatorowi wielką władzę.

Po czwarte zaś, według Guby i Lincoln, użycie metod pozytywistycznych uniemożliwia pojawienie się alternatyw w myśleniu o ewaluowanym przedsięwzięciu. Od kiedy nauka ujawnia prawdę o rzeczach, każde inne rozwiązanie musi być błędne. Ewaluatorzy, klienci, zamawiający ewaluację, są zmuszeni być „wyznawcami wiary”<sup>42</sup>, gdyż tylko nauka ma władzę odkrywania prawdy o rzeczywistości i jej funkcjonowaniu. Jak piszą Guba i Lincoln, „najgorszą rzeczą, którą można powiedzieć o jakimkolwiek twierdzeniu w naszej kulturze, jest to, że nie ma naukowych dowodów na jego potwierdzenie, i odwrotnie, tam gdzie jest dowód naukowy, my musimy zaakceptować to jako wartość niepodważalną (*face value*)”<sup>43</sup>. Dyskusje na temat tego, co i dla kogo jest prawdziwe, są tu w ogóle niemożliwe.

Na koniec zaś Guba i Lincoln dodają<sup>44</sup>, że ponieważ nauka jest w założeniu wolna od wartości, przyjmowanie pozytywistycznego paradygmatu zwalnia pochynania ewaluatora od jakiegokolwiek moralnej odpowiedzialności, a ewaluator nie może ponosić winy za mówienie prawdy. Łatwo jest argumentować, że ewaluator nie może kontrolować, jak wyniki ewaluacji są wykorzystywane, gdyż jego rola kończy się wraz z dostarczeniem raportu. Dlatego też żadna z trzech pierwszych generacji ewaluacji nie czyni ewaluatora moralnie odpowiedzialnym za cokolwiek wyłaniającego się z ewaluacji ani wobec kogokolwiek, kogo wyniki te dotyczą.

---

<sup>39</sup> *Ibidem*, s. 37.

<sup>40</sup> *Ibidem*.

<sup>41</sup> *Ibidem*.

<sup>42</sup> *Ibidem*, s. 38.

<sup>43</sup> *Ibidem*.

<sup>44</sup> *Ibidem*.

Na bazie tak zakreślonej krytyki Guba i Lincoln<sup>45</sup> proponują alternatywne podejście w ewaluacji, nazywając je ewaluacją dialogiczno-konstruktywistyczną (*responsive constructivist evaluation*). Pojęcie „dialogiczny” (*responsive*) oznacza inny sposób decydowania o parametrach ewaluacji. W odniesieniu do pierwszych trzech generacji ewaluacji parametry te były ustalone *a priori*. Ich precyzowanie, zwykle dokonywane na drodze negocjacji między zamawiającym ewaluację a ewaluatorem, jest częścią procesu planowania i projektowania ewaluacji.

Pojęcie „ewaluacja dialogiczna” było już używane w 1975 roku przez Roberta Stake’a<sup>46</sup>, który proponuje określanie parametrów ewaluacji poprzez interakcyjny, negocjacyjny proces angażujący zainteresowanych ewaluacją.

Termin „konstruktywistyczny” (*constructivist*) jest używany przez autorów *Fourth Generation Evaluation* do określenia metodologii badań stosowanej w tym typie ewaluacji. Paradygmat konstruktywistyczny wyrasta z podejść alternatywnych dla paradygmatu pozytywistycznego. Autorzy wybrali nazwę „konstruktywistyczny”, podkreślając jednak, że można go nazywać również wyjaśniającym (*interpretive*) lub hermeneutycznym.

Pierwsze trzy generacje ewaluacji wychodzą z założeń paradygmatu pozytywistycznego, który zakłada obiektywne istnienie rzeczywistości, niezależność badacza od przedmiotu poznania i sytuacji badawczej, przyjmowanie *a priori* eksplorowanych kategorii pojęciowych. Czwarta generacja ewaluacji mieści się natomiast w kręgu paradygmatu humanistycznego. Paradygmat ten zakłada społeczne, interakcyjne konstruowanie rzeczywistości. „Prawda” stanowi rodzaj konstruktów uzgadnianego między działającymi podmiotami. Badacz w tym układzie wywiera wpływ na badaną rzeczywistość i sam doznaje wpływu, kategorie pojęciowe pojawiające się w procesie ewaluacji wyłaniają się w trakcie badań adekwatnie do sytuacji i mogą być wyjaśniane tylko w towarzyszącym im kontekście. Ewaluacja mieszcząca się w tym paradygmacie zakłada przede wszystkim maksymalne uspołecznienie całego jej przebiegu. Uspołecznienie to ma przede wszystkim na celu:

- redukcję obaw i ryzyka związanego z procesem ewaluacji oraz zaspokojenie potrzeby poczucia bezpieczeństwa związanego z udostępnieniem danych poprzez identyfikację osób ustalających kryteria ewaluacji, określających procedurę i interpretujących wyniki; jednym słowem – poprzez zdefiniowanie grup zaangażowanych w ewaluację, ich roli, zadań i odpowiedzialności;

<sup>45</sup> *Ibidem*.

<sup>46</sup> Por. R. Stake, *Studium przypadku*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997; oraz H. Simons, *Polityczne implikacje...*; a także H. Simons, *Specyfika i rozwój...*

- unikanie marginalizacji osób i grup w procesie pozyskiwania danych (informacji), „tworzenia/generalizowania” ich oraz zarządzania nimi poprzez identyfikację stosunków władzy w procesie planowania, pozyskiwania i gospodarowania informacją; ujawnienie grup/osób narażonych na osłabienie i pomniejszenie znaczenia; rozpoznanie mechanizmów konstruowania wizerunku grup;
- zwiększenie możliwości użycia rezultatów ewaluacji przez różne podmioty procesu (*stakeholders*) poprzez identyfikację sposobów i osób mogących wykorzystać rezultaty ewaluacji, wyjaśnienie, kto z kim negocjuje „obrazy/konstrukcje” konkretnych problemów w procesie i raporcie ewaluacyjnym;
- wzajemną edukację społecznych podmiotów procesu ewaluacji poprzez ujawnienie przebiegu procesu negocjacji w procesie planowania ewaluacji, ustalenie, kto komu co komunikuje oraz kto poznaje czyje interesy, zainteresowania, stanowiska, poglądy; co staje się przedmiotem wspólnych ustaleń i jak zmieniają się stanowiska uczestników.

Cele te, zdaniem Guby i Lincoln, może spełniać ewaluacja przyjmująca następujące założenia<sup>47</sup>:

1. „Prawda” jest przedmiotem konsensusu pomiędzy społecznymi jej konstruktorami i nie musi być obrazem rzeczywistości nazywanej „obiektywną”.
2. „Fakty” nie mają znaczenia poza układem wartości.
3. „Przyczyny” i „skutki” nie istnieją poza układem wzajemnej relacji, co implikuje interakcyjne ich rozumienie.
4. Zjawiska społeczne mogą być rozumiane jedynie wewnątrz kontekstu, w którym są analizowane, ustalenia ewaluacyjne mają więc charakter kontekstualny i nie mogą być nadmiernie generalizowane.
5. Działania społeczne (interwencje) nigdy nie są tym samym, wdrażane w konkretnym kontekście zmieniają go i są zmieniane.
6. Nie istnieje inżynieria zmiany społecznej, zmiana nie ma charakteru linearnego, angażuje ludzi, odpowiednio komplikując jej przebieg.
7. Ewaluacja „produkuje” dane, które są interpretowane poprzez przypisywanie im wartości w czasie procesu ewaluacyjnego.
8. Wszystkie formy sprawozdawczości odnoszą się do konglomeratu wzajemnie warunkujących się czynników, z których żaden nie może być traktowany w sposób wyizolowany.
9. Ewaluatorzy są partnerami innych uczestników procesu ewaluacyjnego i wspólnie z nimi lub z ich udziałem tworzą dane.

<sup>47</sup> E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *op. cit.*, s. 44, tłum. L. Korporowicz.

10. Ewaluatorzy są reżyserami procesów negocjacji, których efektem są „konstrukcje” bardziej uspołecznione i uzgodnione.
11. Ustalenia i dane ewaluacyjne powstałe w procesie inspirowanym paradygmatem konstruktywistycznym nie pretendują do specjalnego statusu ontologicznego, są także konstrukcjami, które powinniśmy uwzględnić w procesie zmiany społecznej i poszukiwania konsensusu.

Przeprowadzanie każdej ewaluacji musi, zdaniem Guby i Lincoln<sup>48</sup>, się zaczynać od podjęcia decyzji na temat tego, czego chcemy się dowiedzieć i jakiego rodzaju informacje będziemy gromadzić. W ewaluacji dialogicznej bierze się również pod uwagę żądania, obawy i inne kwestie dotyczące ewaluowanych, których traktuje się jako uczestników i zainteresowanych ewaluacją (*stakeholders*). Zadaniem ewaluatora zaś jest identyfikowanie potrzeb „interesariuszy” (*stakeholders*) i branie ich pod uwagę przy przeprowadzaniu ewaluacji. Wynika z tego, że cały proces ewaluacji przebiega jako permanentny dialog i negocjacja między wszystkimi zaangażowanymi w ewaluowane przedsięwzięcie i zainteresowanymi ewaluacją (*stakeholders*).

Krąg tych osób jest bardzo szeroki, Guba i Lincoln<sup>49</sup> dzielą ich na trzy grupy:

1. Uczestnicy (*agents*) – są to osoby zaangażowane w tworzenie, przeprowadzanie i wdrażanie programu poddawanego ewaluacji, a w szczególności są to inicjatorzy i fundatorzy programu, decydenci, zamawiający ewaluację (kontraktorzy), personel programu, jednym słowem – wszyscy zaangażowani w ewaluowane przedsięwzięcie na poziomie koncepcyjnym i organizacyjnym.
2. Beneficjanci (*beneficiaries*) – to osoby, które korzystają z uczestnictwa w przedsięwzięciu, a więc przede wszystkim tak zwana grupa docelowa, dla której przedsięwzięcie zostało zaprojektowane. Stanowią oni beneficjentów bezpośrednich, obok których można wyróżnić także beneficjentów pośrednich wchodzących z grupą docelową w różnego rodzaju relacje lub mających z nią na tyle bliski kontakt, by ich wpływ mógł na nią pozytywnie oddziaływać. Do osób odnoszących niewątpliwie korzyści z uruchomienia programu są zaliczani również wydawcy materiałów i inne osoby świadczące potrzebne usługi na rzecz tego przedsięwzięcia.
3. Ofiary (*victims*) – osoby, które odczuwają negatywne skutki przeprowadzania programu lub w jakiś sposób są w związku z programem pokrzywdzone. Do „ofiar” należą osoby notorycznie wykluczane z udziału w tego typu przedsięwzięciach, osoby, którym program przyniósł osobistą szko-

---

<sup>48</sup> *Ibidem*, s. 39.

<sup>49</sup> *Ibidem*, s. 40.

dę lub spowodował utratę ich władzy, wpływów czy prestiżu. W tej grupie mieszczą się również potencjalni usługodawcy, z których możliwości nie skorzystano.

Zadaniem ewaluatora jest koordynowanie interakcji pomiędzy zaangażowanymi w ewaluowane przedsięwzięcie stronami. Żadna z wyżej wymienionych grup nie powinna zostać pominięta, gdyż może artykułować różne interesy, reprezentując własny punkt widzenia i inny sposób rozumienia zdarzeń. Ewaluator zaś powinien doprowadzić do wzajemnej konfrontacji poglądów, inicjować dialog między członkami poszczególnych grup, stąd nazwa – ewaluacja dialogiczna (*responsive*).

Zdaniem Guby i Lincoln<sup>50</sup>, proces ewaluacji dialogicznej powinien przebiegać według następujących etapów:

- identyfikacja wszystkich grup (*stakeholders*) zaangażowanych w ewaluowane przedsięwzięcie. Rozpoznanie wszystkich grup na początku może być trudne lub nawet niemożliwe, dlatego też brana jest pod uwagę możliwość identyfikacji nowych grup zainteresowanych w trakcie samego procesu;
- ujawnienie opinii, zainteresowań i problemów (*constructions*) wszystkich aktorów sceny ewaluacyjnej związanych z przedmiotem i procesem ewaluacji zgodnie z ich „wewnętrznym” punktem widzenia;
- praca nad stworzeniem „koła hermeneutycznego”, które powinno uwzględnić wszystkich zainteresowanych i ich sposoby rozumienia znaczeń zdarzeń w obrębie grupy zainteresowanych oraz pomiędzy grupami, z uwzględnieniem doświadczeń ewaluatorów i w sposób otwarty na krytyczne rekonstrukcje;
- poszukiwanie wspólnych stanowisk;
- rozpoznanie rozbieżności stanowisk i identyfikacja dalszych potrzeb badawczych i informacyjnych;
- dalsze czynności badawcze pogłębiające wiedzę ewaluatorów;
- zaaranżowanie forum negocjacyjnego dla reprezentantów zainteresowanych grup, z uwzględnieniem prezentacji dotychczasowych ustaleń oraz możliwości następnych spotkań (a także kroków badawczych);
- przygotowanie dla różnych grup zainteresowanych raportu, względnie kilku raportów, komunikujących ustalenia, zbieżności i rozbieżności stanowisk. Raport może obrazować ludzkie doświadczenia, ale też sam w sobie kreować takie doświadczenie;
- przygotowanie dalszych, zaawansowanych i procesualnych form ewaluacji (*recycling*). Etap ten stanowi punkt wyjścia do dalszych badań, gdy nie

---

<sup>50</sup> *Ibidem*.

osiągnięto konsensusu lub gdy pojawiły się nowe problemy wymagające wyjaśnienia. Nawet jeżeli dalsze badania nie zastaną podjęte, sama identyfikacją słabych stron przedsięwzięcia i potencjalnych ognisk konfliktu może się przyczynić do poprawy stanu rzeczy.

## KONCEPCJA METODOLOGICZNA EWALUACJI W NADZORZE PEDAGOGICZNYM W KONTEKŚCIE CZWARTEJ GENERACJI EWALUACJI

Egon G. Guba i Yvonna S. Lincoln w książce *Fourth Generation Evaluation* proponują nowe podejście w ewaluacji, nazywając je czwartą generacją ewaluacji, nie po to jednak, by przekonywać, że ta forma ewaluacji staje się od tej pory obowiązująca, ale by pokazać, że przynajmniej niektóre z niedoskonałości ewaluacji przeprowadzanych do tej pory mogą zostać zmniejszone. Argumentują, iż proponowane przez nich ujęcie pozwala na prowadzenie ewaluacji bardziej wiarygodnych i adekwatnych do potrzeb jej interesariuszy. Pojęcie „interesariuszy” jest tu bardzo istotne, w szczególności zwrócenie uwagi na różnorodność pozycji poszczególnych osób w ewaluowanym przedsięwzięciu oraz reprezentowanie różnych, czasem konkurencyjnych interesów. Autorzy zdają sobie jednak również sprawę z tego, że tak jak wszystkie dotychczas praktykowane formy ewaluacji, również i ich propozycja z czasem może się okazać w pewnych sytuacjach nieadekwatna, będzie wymagała weryfikacji, a z pewnością również i przeformułowania.

Analizując założenia metodologiczne ewaluacji w nadzorze pedagogicznym, można zauważyć echa i inspiracje propozycji cytowanych autorów, ale również uświadomić sobie niebezpieczeństwa, przed którymi ewaluacja w nadzorze pedagogicznym może stanąć.

Ewaluacja zewnętrzna w nadzorze pedagogicznym zakłada **udział wielu „interesariuszy” (stakeholders) w formułowaniu założeń ewaluacji** – stale bowiem założenia te są dyskutowane nie tylko w gronie wizytatorów do spraw ewaluacji, ale także wśród dyrektorów szkół i placówek oraz nauczycieli i ekspertów zajmujących się badaniami edukacyjnymi. Ważne jest jednak, by efekty tej dyskusji przekładały się na budowanie konsensusu wobec założeń procesu ewaluacji prowadzonej w szkołach i placówkach. **W dyskusji tej jak na razie nieobecne są jednak opinie rodziców i uczniów. Z punktu widzenia koncepcji ewaluacji opartej na dialogu – głos tych interesariuszy powinien również wybrzmieć.** Co prawda przyjęto założenie, że interesy tych grup są zabezpieczone same przez się, a rzecznikami tych interesów są nauczyciele i eksperci, ale czy aby na pewno rodzice



i uczniowie funkcjonują jako pełnoprawni uczestnicy tego procesu? Czy mamy do czynienia z równowagą w zabezpieczeniu interesów poszczególnych grup interesariuszy i autentycznie realizowaną partycypacyjnością? Czy, o ile zostaną wyartykułowane opinie wszystkich grup, odnajdą one swoje echa w przyjętej formule realizowania ewaluacji? Jeżeli tak się nie stanie, może się pojawić niebezpieczeństwo realizowania ewaluacji mało użytecznej lub wcale nieużytecznej dla jej odbiorców, co z kolei pociągnie za sobą procesy rutynizacji i rytualizacji ewaluacji, która zacznie być traktowana jedynie jako uciążliwy obowiązek, bez widoków na jej wykorzystanie. Rutyna w realizowaniu ewaluacji i prowadzenie ewaluacji „dla niej samej” odbiera ewaluacji w ogóle sens jej prowadzenia.

W formułowaniu założeń ewaluacji wewnętrznej pozostawiono autonomię samym szkołom/placówkom, tutaj partycypacyjność i udział różnych grup interesariuszy mogą być kreowane dowolnie – warto, by osoby zaangażowane w przygotowanie procesu ewaluacji próbowały budować go z udziałem wszystkich grup obecnych w środowisku szkoły czy placówki.

Cechą charakterystyczną ewaluacji czwartej generacji jest oparcie się na paradygmacie humanistycznym w prowadzonych badaniach. **Uznawanie wagi różnorodności punktów widzenia wymienionych wyżej grup jest widoczne w realizacji procedury badawczej dla ewaluacji zewnętrznej**, informacje zbierane są bowiem zarówno od dyrektora placówki, nauczycieli, jak i uczniów, rodziców czy przedstawicieli środowiska. Również prowadzone analizy danych nie wartościują źródeł informacji, uznając je za równie ważne. Możemy zatem mówić o **uznaniu wartości triangulacji źródeł informacji**. Proces badawczy zakłada posługiwanie się różnymi metodami, zarówno ilościowymi, jak i jakościowymi. Docenia się wartość metod jakościowych, takich jak wywiady indywidualne i grupowe oraz obserwacja. Zatem również **triangulacja metod została zastosowana jako obowiązująca procedura metodologiczna**, co jest bliskie autorom koncepcji ewaluacji czwartej generacji i dziś jest uważane za standard prowadzenia badań ewaluacyjnych. Ewaluatorzy zatem muszą być dobrymi badaczami – biegłymi w stosowaniu wiedzy metodologicznej, rzetelnymi i etycznymi, ciągle doskonalącymi swój warsztat. Założenia ewaluacji w nadzorze pedagogicznym respektują bowiem wysokie standardy etyczne i metodologiczne ewaluacji, jednak to na barkach ewaluatorów spoczywa ich przestrzeganie.

W procedurze prowadzenia ewaluacji zewnętrznej odnajdujemy wskazanie dotyczące konieczności **prezentowania i omawiania wyników ewaluacji przez ewaluatorów zewnętrznych z dyrektorem i pracownikami szkoły/placówki**. Pod wpływem tych konsultacji, w trakcie których każda ze stron może zabierać głos i prezentować swój punkt widzenia, wyniki ewaluacji mogą zostać opa-



trzone dodatkowymi komentarzami, a nawet zreinterpretowane. Takie podejście jest zgodne z duchem myślenia autorów koncepcji czwartej generacji ewaluacji, w której **możliwość wyartykułowania własnego „rozumienia rzeczywistości” jest jedną z podstawowych wartości**. Ważne jest jednak, by ewaluator nie występował z pozycji „wiedzącego lepiej” lub osoby rozstrzygającej, „kto ma rację”.

Nie bez znaczenia w założeniach ewaluacji w nadzorze pedagogicznym są próby uznawania ważności kontekstu środowiskowego ewaluowanych placówek, choć **standaryzacja procedury ewaluacyjnej rodzi niebezpieczeństwo utraty z pola widzenia czynników kontekstualnych**. W ślad za tym może iść poczucie nieadekwatności ewaluacji do potrzeb szkół i placówek, w szczególności brak możliwości praktycznego wykorzystania wyników ewaluacji w procesie doskonalenia ich jakości.

Więcej inspiracji z propozycji autorów koncepcji czwartej generacji ewaluacji z pewnością znajdzie swoje zastosowanie w ewaluacji wewnętrznej, gdzie może się pojawić miejsce zarówno na autentyczny dialog wśród interesariuszy, jak i zastosowanie paradygmatu konstruktywistycznego w gromadzeniu, analizie i interpretacji danych ewaluacyjnych oraz ich późniejszym wykorzystaniu. Zastosowanie takiego podejścia metodologicznego może w praktyce przełożyć się na wysoką użyteczność ewaluacji dla doskonalenia procesów zarządczych w kierunku budowania większej współodpowiedzialności za osiągnięcie i jakość efektów pracy szkół i placówek.

To, co proponują Guba i Lincoln, może być uznane za kontrowersyjne, i chociaż można nie podzielać ich poglądów, to również nie można pozostać wobec nich obojętnym. Nawet jeżeli większość ewaluacji prowadzonych po lekturze publikacji Guby i Lincoln nie będzie przeprowadzana wedle proponowanego przez nich modelu, to z pewnością ich dzieło już teraz odcisnęło znaczące piętno na współczesnej ewaluacji, i to zarówno na teorii ewaluacji, jak i na jej praktyce.

## BIBLIOGRAFIA

- Blamley P., *Ocena efektywności szkoleń*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2001.
- Guba E.G., Lincoln Y.S., *Fourth Generation Evaluation*, Sage, Newbury Park, London, New Delhi 1989.
- House E., *Ewaluacja i jej uprawomocnienie. Główne podejścia*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Warszawa 1997.
- Korporowicz L., *Ewaluacja w demokracji*, [w:] *Diagnoza edukacyjna. Oczekiwania, problemy, przykłady*, red. B. Niemierko, Legnica 1999.

- Norris N., *Understanding Educational Evaluation*, CARE – Centre for Applied Research in Education, Kogan Page, Macmillan, London 1993.
- Scriven M., *The Methodology of Evaluation*, [w:] *Beyond the Numbers Game* red. D. Hamilton, D. Jenkins, Macmillan, London 1977.
- Simons H., *Polityczne implikacje teorii ewaluacyjnych*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Simons H., *Specyfika i rozwój studiów ewaluacyjnych*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Stake R., *Studium przypadku*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Tyler R., *Evaluating Learning Experiences* [w:] *Beyond the Numbers Game*, red. D. Hamilton, D. Jenkins, C. King, B. MacDonald, M. Parlett, Macmillan, London 1977.



ROMAN DORCZAK

## **ZNACZENIE KULTURY ORGANIZACYJNEJ SZKOŁY W PROCESIE WPROWADZANIA SYSTEMU EWALUACJI OŚWIATY<sup>1</sup>**

### **WPROWADZENIE**

Kontekst, w jakim dokonuje się zmiana edukacyjna, jest niezwykle ważnym czynnikiem wpływającym na jej powodzenie. Jednym z najważniejszych elementów tego kontekstu, choć oczywiście niejedynym, jest kultura organizacyjna szkoły. Związki pomiędzy kulturą szkoły a proponowaną zmianą edukacyjną są zawsze dwustronne. Z jednej strony, zmiana niesie z sobą określone myślenie o edukacji, zawierające w sobie, w sposób mniej lub bardziej uświadomiony i wyrażony, wizję pożądaną przez proponujących zmianę kultury organizacyjnej szkoły. Z drugiej strony, zmiana przebiega w kontekście istniejącej, ukształtowanej przez dłuższą tradycję edukacyjną kultury organizacyjnej, nie zawsze spójnej z wizją, czasem wręcz z nią sprzecznej, szczególnie wtedy, gdy zmiana wyrasta z niezadowolenia i niezgody na stan istniejący w szkołach i szerzej – w systemie edukacji, do czasu jej zainicjowania.

Mając to na uwadze, można bez wahania postawić tezę, że wiedza dotycząca kultury organizacyjnej szkół polskich, szczególnie tych przystępujących do programu zmiany sposobu nadzoru pedagogicznego polegającej na wprowadzeniu Systemu Ewaluacji Oświaty, oraz świadomość, jaką wizję kultury zmiana ta proponuje, będą kluczowe dla zrozumienia przebiegu procesu wprowadzania zmiany, jak również dla jej powodzenia. Wiedza ta wydaje się zresztą potrzebna także do tego, by zrozumieć i właściwie zorganizować procesy zarządzania szkołą i szerzej – zarządzania w edukacji w ogóle<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Tekst jest rozbudowaną i mocno zmodyfikowaną wersją rozdziału, który ukazał się w tomie *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym, Refleksje* (red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011).

<sup>2</sup> R. Dorczak, *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne” 2009, nr 6, s. 11–25.

## REFORMA SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO – SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY JAKO WIZJA PEWNEJ KULTURY ORGANIZACYJNEJ INSTYTUCJI EDUKACYJNYCH

Zmian w sferze nadzoru pedagogicznego szkół i innych instytucji edukacyjnych oczekiwano w polskim systemie edukacji od dłuższego już czasu. Zarządzający szkołami dyrektorzy, nauczyciele, ale także rodzice, przedstawiciele władz lokalnych i państwowych, wielokrotnie poruszali temat zmiany w sposobie nadzoru pracy szkół, co znajdowało swój wyraz w różnorodny sposób, od typowego dla dyskusji o sferze edukacji narzekania, po bardziej zorganizowane próby znalezienia rozwiązania dostrzeganych w dziedzinie nadzoru pedagogicznego problemów. Prowadzone od jakiegoś czasu prace różnych grup ekspertów zajmujących się refleksją nad nadzorem pedagogicznym zaowocowały w końcu przyjęciem pewnej wizji reformy nadzoru pedagogicznego, która ostatecznie została zapisana w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku<sup>3</sup>.

Nowy sposób organizacji systemu nadzoru pedagogicznego ma polegać, według tej idei, na klarownym rozdzieleniu trzech funkcji nadzoru, które w dotychczasowym systemie nie były od siebie wyraźnie oddzielone: po pierwsze, kontroli przestrzegania prawa, w tym przede wszystkim prawa oświatowego; po drugie, wspomaganie pracy szkół i placówek oraz nauczycieli i innych ekspertów edukacyjnych w zakresie ich podstawowej działalności edukacyjnej; po trzecie wreszcie, ewaluacji działalności edukacyjnej szkół i innych placówek edukacyjnych.

Centralną, jak się wydaje, ideą tego nowego sposobu organizacji nadzoru jest wyraźne podkreślenie roli ewaluacji w systemie nadzoru poprzez wprowadzenie ewaluacji jako centralnego pojęcia i skonstruowanie Systemu Ewaluacji Oświaty. Wagę tego elementu zmiany w sferze nadzoru nad szkołami podkreśla choćby fakt, że prace wdrożeniowe rozpoczęły się właśnie od niego, a reformy kontroli przestrzegania prawa oświatowego oraz systemu wspomaganie szkół zostały zaplanowane w dalszej kolejności, z może wprost niewypowiedzianym, ale wyraźnie widocznym założeniem, że trzeba elementy te dopasować do tego, jaki ostatecznie kształt przybierze nowy System Ewaluacji Oświaty.

Jak już zostało to powiedziane wcześniej, każda proponowana zmiana edukacyjna zawiera *implicite* pewną wizję kultury organizacyjnej. Tak też jest ze zmianą dotyczącą nowego systemu nadzoru, szczególnie w interesującej nas części dotyczącej ewaluacji oświaty. Aby pokazać zawartą w idei reformy nadzoru kulturę or-

---

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego Dz.U. 09/168/1324, z dnia 9 października 2009 r.

organizacyjną instytucji edukacyjnych, trzeba się odwołać do jakiejś koncepcji kultury organizacji. Jednym z lepszych sposobów pokazania cech kultury organizacyjnej jest odwołanie się do którejś z koncepcji opisujących typy kultur organizacyjnych. Od czasów pojawienia się podejścia kulturowego do badania organizacji zaistniało bardzo wiele koncepcji tego typu<sup>4</sup>. Niestety większość z nich to koncepcje wyrosłe na gruncie zarządzania w sferze gospodarczej, często oparte tylko na badaniach organizacji w tej sferze. Typy kultur opisywane w tych koncepcjach często niezbyt nadają się do opisu instytucji sfery edukacji i innych instytucji sfery publicznej (przykładem może tu być koncepcja Terrence'a Deal'a i Kenta Kennedy'ego, opracowana na podstawie analizy firm i korporacji działających w sferze biznesu)<sup>5</sup>. Twórcy koncepcji kultury organizacyjnej wyrosłych na gruncie badań w sferze biznesu dość często próbują dokonać transferu tych koncepcji do sfery edukacji lub tworzą oryginalne koncepcje oparte na badaniach w sferze edukacji, jak na przykład koncepcja wspomnianych już wcześniej Deal'a i Petersona<sup>6</sup>. Powstała w kontekście ogólnych badań nad kulturą organizacji, ale najczęściej używaną w badaniach nad szkołami, a jednocześnie chyba najlepiej pasującą do kontekstu edukacyjnego jest koncepcja Charlesa Handy'ego, którą zresztą sam autor próbował wykorzystać do badania organizacji publicznych, w tym także do badania kultury organizacyjnej różnorodnych instytucji edukacyjnych<sup>7</sup>.

Typologia kultur organizacyjnych zaproponowana przez niego zawiera cztery wyraźnie się od siebie różniące typy. Każdy z nich posiada charakterystyczne cechy powodujące, że pasuje ona lepiej do specyfiki celów i działań różnego typu organizacji.

Opisując pierwszą z nich, autor używa nazwy **kultura Zeusa**. Często bywa też ona nazywana przez Handy'ego i innych kulturą władzy. Jej najważniejszą cechą jest istnienie silnej, scentralizowanej struktury, z osobą szefa dominującego nad całością działań i procesów zachodzących w organizacji. Charyzmatyczna, silna osobowość jest najważniejszym, kluczowym dla kształtu organizacji elementem. Kolejną ważną cechą tej kultury jest silny nacisk na kontrolę wszystkich obszarów działania organizacji przez osobę stojącą na czele organizacji bądź struktury przez nią ściśle sterowane. Strukturę tego typu organizacji Handy porównuje czasem do sieci pajęczej – szef, tak jak pająk w sieci, musi kontrolować najdrobniejszy aspekt działania organizacji. Instytucja o tego typu kulturze podporządkowuje sobie całkowicie jednostkę, nie ceni niezależności poglądów, samodzielności oraz sponta-

<sup>4</sup> L. Zbiegień-Maciąg, *Kultura w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> T.E. Deal, K.D. Peterson, *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1998.

<sup>7</sup> Ch. Handy, R. Aitken, *Understanding Schools as Organisations*, Penguin, Harmondsworth 1986.

niczności działań. Są one zawsze ściśle określone i kontrolowane przez kierownika lub odpowiednią, powołaną do tego strukturę organizacyjną, bezpośrednio mu podlegającą, która robi to za niego, chociaż pod jego ścisłą kontrolą.

Taki typ kultury organizacji bardzo dobrze sprawdza się w warunkach kryzysowych, gdy niezbędna jest natychmiastowa, szybka i jednoosobowa decyzja i idące za nią sprawne działanie na wysokim poziomie mobilizacji. Sprawdza się także dobrze w sferach, gdzie istotą pracy jest sprawne wykonywanie, często na zasadzie rozkazu, z góry ustalonych przez kierującego działań. Myśląc o różnych organizacjach sfery publicznej, kultura Zeusa najbardziej pasuje do sposobu działania instytucji sfery porządku i bezpieczeństwa publicznego, takich jak policja, straże miejskie czy wojsko.

W instytucjach edukacyjnych może ona być efektywna tylko w ekstremalnych sytuacjach, sytuacjach kryzysowych, które, jeśli się zdarzają – to w instytucjach edukacyjnych niezwykle rzadko. W normalnych warunkach codziennej pracy szkoły kultura ta może prowadzić, i najczęściej prowadzi, do ograniczenia aktywności nauczycieli, zmniejszenia ich motywacji, a w konsekwencji zmniejszenia synergii w działaniach oraz zdolności do rozwoju i kreatywności zespołu, które wydają się kluczowe w kontekście złożoności zadań związanych ze wspieraniem rozwoju młodego człowieka stojących przed szkołami i innymi instytucjami edukacyjnymi.

Jeśli szkoła jest organizacją o kulturze typu Zeusa, z silnym dominującym dyrektorem, który nadmiernie kontroluje każdy, najdrobniejszy aspekt pracy swych podwładnych i każdą aktywność uczniów, staje się ona miejscem, w którym nauczyciele i uczniowie muszą się całkowicie podporządkować obowiązującej wizji, często za cenę swej autentyczności i kosztem zaspokojenia swych potrzeb lub wejścia w otwarty konflikt, który prawie nigdy nie kończy się dobrze dla obu stron. Częstym zjawiskiem w kulturze typu Zeusa jest wysoki stopień fluktuacji kadrowej, które to zjawisko dotyczy szczególnie twórczych i rozwijających się osób, niemogących w „pajęcznej sieci” Zeusa znaleźć dla siebie przestrzeni do działania i przy pierwszej nadarzającej się okazji przenoszą się do szkoły o innej kulturze organizacyjnej, która umożliwi im wykorzystanie ich potencjału i tworzy warunki autonomicznego rozwoju.

Innym typem kultury jest **kultura Apolla**, nazywana też kulturą roli lub kulturą biurokratyczną, ponieważ jej cechą charakterystyczną jest silnie zhierarchizowana, sztywna struktura oraz istnienie mocno rozbudowanego systemu procedur, przepisów i regulacji wewnętrznych. Człowiek w ramach organizacji tego typu jest biernym wykonawcą zadań przypisanych mu przez określoną przepisami i regulacjami wewnątrzorganizacyjnymi rolę. Najważniejsze w kulturze Apolla jest

różnego rodzaju prawo, które określa precyzyjnie działania ludzi i całej organizacji, bez względu na to, kim są w strukturze formalnej organizacji.

Organizacja o tego typu kulturze świetnie sprawdza się w zadaniach niekoniecznie prostych, ale rutynowych i powtarzalnych, które można wykonywać w identyczny sposób wielokrotnie, zgodnie z określonymi z góry, szczegółowymi, często zapisanymi w obowiązujących regulacjach, algorytmami postępowania. Takie zadania są dosyć typowe dla różnego rodzaju urzędów administracji państwowej i lokalnej, szczególnie tych, które na co dzień wykonują zadania według dokładnie określonego przez ustawodawcę schematu, jak na przykład wydziały urzędów miejskich zajmujące się wydawaniem dowodów osobistych, praw jazdy czy też różnego rodzaju pozwoleń i zaświadczeń.

Szkoła jest instytucją, w której, jeśli tego typu działania się pojawiają, to są marginalne i służą zawsze jedynie realizacji podstawowych dla szkoły zadań, które ze swej natury są zmienne, w dużym stopniu nieprzewidywalne i w odniesieniu do każdej kolejnej klasy i każdego z osobna ucznia niepowtarzalne. Kultura mająca cechy kultury Apolla będzie więc całkowicie nieadekwatna do celów i zadań szkoły, będzie prowadzić wręcz do zgubnej rutyny poprzez nadmierną biurokrację różnych aspektów pracy szkoły.

Jeśli szkoła będzie miała cechy kultury Apolla, jej dyrekcja większą wagę przykładać będzie do zgodności wszelkich działań z prawem oświatowym niż do ich sensowności z punktu widzenia procesu uczenia się i rozwoju uczniów. Większą troską będą otaczane w takiej szkole różnorodne „papiery” niż uczniowie z ich indywidualnymi, specyficznymi problemami. Wydaje się, że przez setki lat rozwoju ideologii edukacji i współczesne systemy edukacyjne nabrały niestety cech, które zbliżają szkoły do biurokratycznej kultury typu Apolla.

Trzeci typ kultury organizacyjnej opisywany przez Handy'ego to **kultura Ateny**, zwana inaczej kulturą ekspertów, kulturą zadań lub kulturą pracy zespołowej. Charakterystyczne dla tej kultury jest istnienie takiej struktury organizacyjnej, która poprzez swoją elastyczność pozwala ciągle dopasowywać się do potrzeb złożonych, zmieniających się wraz z kontekstem i trudnych do jednoznacznego uchwycenia zadań. W kulturze tego typu ceni się przede wszystkim wiedzę i kompetencje jednostki oraz daje się jej dużo swobody w ramach określanych dla poszczególnych zespołów i przez te zespoły spójnych na poziomie całej organizacji zadań.

Szczególnie dobrze może się sprawdzać kultura Ateny w realizacji twórczych, innowacyjnych działań, takich, jakie za każdym razem muszą się opierać na nowych, innych od dotychczas znanych sposobach postępowania. Pozwala ona na pełne zaangażowanie się każdego członka organizacji, zgodnie z jego kompeten-



cjami i umiejętnościami, dając dużo autonomii w działaniu, która jednak zawsze musi się realizować w kontekście dobrze zorganizowanej i spójnej pracy zespołowej, będącej tu najbardziej cenioną, choć oczywiście niejedyną formą pracy.

Wydaje się, że instytucje edukacyjne ze swoimi celami i zadaniami szczególnie dobrze pasują do tego typu kultury. Szkoły są organizacjami o bardzo wysokim poziomie kompetencji pracowników i ogromnej złożoności zadań, które przed nimi stoją. Wymaga to z jednej strony dużego poziomu autonomii w działaniu nauczycieli, pozwalającej im jako ekspertom zachować poczucie własności i wpływu na swą pracę, z drugiej zaś – wysokiego poziomu kooperacji, gdyż bez niej nie da się wystarczająco dobrze uchwycić problemów uczniów i całych zespołów uczniowskich oraz znaleźć właściwych dla tych problemów rozwiązań.

Kultura Ateny pozwala stworzyć warunki pracy, jakie dobrze odpowiadają na oba te wyzwania. W przeciwieństwie do kultury Zeusa, która ograniczała poprzez silną osobowość szefa, oraz kultury Apolla, która robiła to samo poprzez silny system regulacji wewnętrznych określających dokładnie pracę każdego członka organizacji, kultura Ateny pozwala działać w dużym stopniu autonomicznie. Jednocześnie, poprzez zapewnienie budującej się na stałym współdziałaniu nauczycieli spójności działań, dobrze radzi sobie z faktem złożoności problemów na co dzień stojących przed szkołą.

Ostatnią z opisywanych przez Handy'ego kultur jest wreszcie **kultura Dionizosa**, zwana też kulturą jednostki, kulturą osoby lub kulturą wolności. Ważną jej cechą jest brak w organizacji tego typu wyraźnej struktury, hierarchii oraz funkcjonującego systemu kontroli. Jednostki mają tu niczym nieskrępowaną swobodę, ich działania nie są w żaden sposób skoordynowane. Realizują one w głównej mierze swoje indywidualne cele, a organizacja służy im tylko jako narzędzie ułatwiające radzenie sobie w tym procesie poprzez dostarczenie szyldu, miejsca i warunków materialnych do realizacji tego wszystkiego, co poszczególne jednostki chcą indywidualnie osiągnąć.

Organizacje tego typu w obszarze działań publicznych spotyka się najczęściej w szeroko rozumianej sferze kultury. Organizacje tej sfery zazwyczaj są tworzone przez całkowicie niezależnych od siebie indywidualistów, kreatywnych i ciągle poszukujących artystów. Działają oni często na własną rękę, realizując swoje wizje artystyczne. Jedynym ograniczeniem ich aktywności są tu z jednej strony wyobraźnia i kreatywność artysty, z drugiej zaś odporność odbiorcy, który akceptuje kolejne dzieła artysty lub nie akceptuje ich i daje wyraz swym preferencjom poprzez podjęcie decyzji o skorzystaniu z oferty instytucji kultury czy też kupując dzieło stworzone przez artystę.

W szkole działania tego typu niezbyt dobrze się sprawdzają w toku długiego i złożonego procesu edukacyjnego, którego powodzenie w postaci pełnego i wszechstronnego rozwoju indywidualnego człowieka zależy od dobrze przemyślanych, uzgodnionych i spójnych działań wielu ludzi zajmujących się dziećmi w szkole.

Jeśli szkoła jest organizacją tego typu, to w rezultacie pojawia się w jej pracy duża dawka chaosu, czasem „twórczego”, ale częściej prowadzącego do porażek i frustracji różnych grup uczniów i nauczycieli niż do pozytywnego rezultatu w postaci twórczych osiągnięć będących rezultatem pełnego, wszechstronnego i ze wszystkich stron wspieranego rozwoju indywidualnego uczestników procesu edukacyjnego<sup>8</sup>.

Jak więc widać, konsekwencje kształtu kultury organizacyjnej szkoły dla jej pracy są olbrzymie. Może ona być czymś, co przeszkadza lub pomaga realizować podstawowe zadania i osiągać główny cel szkoły, jakim jest wszechstronny rozwój młodego człowieka. Jednocześnie bardzo często czynnik ten nie jest brany pod rozwagę i nie jest przedmiotem systematycznych działań zmierzających do ukształtowania takiej kultury, by mogła ona przyczyniać się dobrze do realizacji głównego celu szkoły. Potrzebę takiego kształtowania kultury szkoły, by zbliżała się ona swymi cechami do kultury Ateny, trzeba uznać w związku z tym postulatem za jedno z najważniejszych wyzwań stojących wobec zmian i innowacji pojawiających się w obszarze edukacji<sup>9</sup>.

Zgadzać się zasadniczo z poglądami Bottery'ego i Handy'ego, że kultura Ateny jest najwłaściwsza dla szkół i innych instytucji edukacyjnych z powodu zadań, jakie przed nimi stoją, należy jednocześnie zauważyć, że twierdzenie to wynika z przyjęcia określonego sposobu spojrzenia na edukację, który nie jest jedynym możliwym. Stoi za nim bardzo mocno założenie, że istotą procesu edukacyjnego jest tworzenie warunków do dokonującej się w szkole i dzięki szkole, poprzez organizowane przez nią interakcje społeczne, nieustającej rekonstrukcji świata społecznego<sup>10</sup>.

Proces ten jest procesem twórczym ze swej natury, niedającym się opisać za pomocą raz na zawsze z góry określonych lub jednostronnie narzuconych algorytmów, jest też procesem o charakterze społecznym, w którym jednostka może realizować swoje dążenia w kontekście dążeń i potrzeb innych ludzi, z którymi wspólnie działa.

<sup>8</sup> Ch. Handy, *Gods of Management*, Pan, London 1985.

<sup>9</sup> M. Bottery, *The Ethics of Educational Management: Personal, Social and Political Perspectives on School Management*, Cassell, London 1992.

<sup>10</sup> M. Bottery, *The Morality of the School: the Theory and Practice of Values in Education*, Cassell, London 1990.

Takie widzenie procesów edukacyjnych wyklucza kulturę organizacyjną typu Zeusa, której sens stanowi dominacja wizji jednej osoby kierującej szkołą i mniej lub bardziej narzucony przymus w jej realizacji. Biurokratyczna kultura, jaką jest kultura Apolla, również nie pasuje do takiego rozumienia sensu i celu edukacji, narzuca bowiem obowiązujące wszystkich schematy i krępuje organizację pracy w szkole, dokładnie określając za pomocą prawa nawet najdrobniejsze aspekty działania szkoły. Kultura Dionizosa wreszcie stawia co prawda na spontaniczność, indywidualność i wolność jednostki, przeciwstawia ją jednak społeczności i zespołowi, co grozi brakiem spójności działań lub wręcz niebezpieczną dla całego społeczeństwa, ale także poszczególnych jednostek w nim żyjących, anarchią i chaosem.

Wydaje się, że patrząc na kulturę instytucji edukacyjnych z perspektywy rzeczywistości polskiej szkoły, a nie z perspektywy założeń aksjologicznych, które leżą u źródeł twierdzenia o najlepszym dopasowaniu kultury typu Ateny do potrzeb szkół, należy się spodziewać, iż kultura tych instytucji może przybierać różny kształt. Określać ją będą różnorodne czynniki, takie jak: kontekst społeczno-polityczny, czynniki historyczne, tradycja i wyrastająca z niej ideologia edukacyjna czy wreszcie, w największym zapewne stopniu, sposoby myślenia i system wartości profesjonalnych osób decydujących o edukacji oraz samych nauczycieli i dyrektorów szkół<sup>11</sup>.

Wydaje się, że większość z wymienionych wyżej czynników przez lata przyczyniała się i nadal przyczyniać się będzie do kształtowania się w szkołach polskich kultury organizacyjnej typu Apolla, cechującej się nadmierną koncentracją na zgodności z prawem oświatowym, formalnie rozumianych programach nauczania i biurokratycznych sposobach drobiazgowej kontroli różnych aspektów procesu uczenia się, nauczania i kierowania szkołą w ogóle.

Potwierdza takie przypuszczenia badanie przeprowadzone od września 2010 do września 2011 roku z udziałem grupy ponad 900 nauczycieli i dyrektorów losowo dobranych 90 szkół różnego typu za pomocą kwestionariusza autorstwa Charlesa Handy'ego<sup>12</sup>. Badanie to przeprowadzano w szkołach, które nie brały udziału w opisywanym projekcie wprowadzenia Systemu Ewaluacji Oświaty oraz nie były jeszcze poddane procesowi ewaluacji, choć już w nich o nim słyszano. Celem tego badania było porównanie kultury organizacyjnej szkół biorących udział w projekcie i prowadzących już ewaluację ze szkołami, które nie weszły

---

<sup>11</sup> R. Dorczak, *System normatywny instytucji edukacyjnej – badanie porównawcze w dekadzie 1990–2000*, rozprawa doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2004.

<sup>12</sup> Ch. Handy, *Kultura szkoły i jej znaczenie*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. D. Elsner, MEN, Warszawa 1997.

jeszcze do nowego systemu i można je w związku z tym nazwać „szkołami typowymi” dla starego systemu nadzoru. Rezultaty tego badania przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Wynik badania kultury organizacyjnej losowo dobranych szkół spoza projektu (badanie w szkołach, które jeszcze nie przechodziły procesu ewaluacji)

Typ kultury organizacyjnej	Liczba badanych wskazujących na daną kulturę	Procent
Kultura Zeusa	184	20,44%
Kultura Apolla	381	42,33%
Kultura Ateny	215	23,90%
Kultura Dionizosa	109	12,11%
Kultura nieokreślona	11	1,22%
Razem	900	100%

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki tego badania wyraźnie wskazują na słuszność założenia o dominacji kultury organizacyjnej typu Apolla, którą dostrzega jako dominującą cechę swej szkoły aż 42,33% badanych nauczycieli tych szkół.

Nieodpowiedniość takiej kultury organizacyjnej szkoły w stosunku do złożoności podstawowego zadania szkoły, jakim jest wszechstronny rozwój człowieka, ale też w stosunku do wyzwań, jakie niesie z sobą coraz szybciej zmieniająca się rzeczywistość, stała się niewątpliwie impulsem do sformułowania propozycji zmiany, która pozwoliłaby zacząć rozwijać szkołę i jej kulturę w kierunku takiej, jaka w większym stopniu odpowiadałaby interesom uczących się oraz wyzwaniom szybko zmieniającej się współczesności. Zmiana ta dotyczy kluczowej sprawy sposobu, w jaki jest nadzorowana i oceniana praca szkoły. Kształt nadzoru zawsze odciska silne piętno na kulturze organizacyjnej szkoły, zarówno poprzez wskazywanie co konkretnie będzie w ramach nadzoru poddawane kontroli, jak i poprzez wybór i wartościowanie wewnętrznej lub zewnętrznej formy nadzoru, a także zastosowanie określonych metod i procedur prowadzenia nadzoru.

Proponowana reforma systemu nadzoru pedagogicznego placówek oświatowych niesie z sobą bardzo istotne zmiany we wszystkich tych aspektach, a co za tym idzie – może stanowić impuls do transformacji kultury organizacyjnej tych placówek. Za najważniejszy element reformy należy uznać propozycję nowego Systemu Ewaluacji Oświaty. Już sama nazwa tego kluczowego elementu wiele mówi o istocie nowego podejścia. Nie pojawiają się tu takie terminy, jak kontrola,

inspekcja, wizytacja, niosące z sobą silne skojarzenia z tradycyjnie rozumianym nadzorem typowym dla biurokratycznej tradycji edukacyjnej i kultury organizacyjnej typu Apolla. Pojawia się wyraźnie akcentowany, znany już wcześniej w edukacji, ale ciągle pozostający na obrzeżach systemu termin „ewaluacja”, który daje możliwość myślenia o aktywnej partycypacji, demokratyzacji i otwartości całego procesu spoglądania na jakość pracy szkoły. Mowa wreszcie o ewaluacji wewnętrznej, która jest opisywana jako proces zespołowej refleksji nad tym, co się dzieje w szkole na poziomie profesjonalnym, i jest traktowana jak bardzo ważny element całego procesu ewaluacji szkoły. Bardzo wyraźnie przedstawiono w ten sposób szkole polskiej „zaproszenie do rozwoju”, jak określiła ewaluację i jej znaczenie dla instytucji, w której jest prowadzona, Helen Simons<sup>13</sup>.

Ważnym punktem wyjścia do wprowadzenia nowego systemu nadzoru opartej na ewaluacji jest określenie wymagań państwa wobec szkół i placówek. Decydują one o specyfice nowego podejścia do nadzoru poprzez wskazanie tych, a nie innych aspektów pracy szkoły, co ma również znaczenie z punktu widzenia zmian w kulturze, jakie wybór ten bez wątpienia generuje.

Wymagania te zostały opisane w czterech podstawowych obszarach pracy szkoły: w zakresie **efektów** edukacyjnych, **procesów** edukacyjnych, relacji ze **środowiskiem**, w którym procesy te zachodzą, oraz w zakresie **zarządzania** szkołą i toczącymi się w niej działaniami. Wymagania w tych czterech obszarach zostały określone na poziomie dość ogólnym, pozwalającym szkole zarówno na wytyczenie kierunków działania, jak i prowadzenie pracy placówki zgodnie z odczuwanymi lokalnie potrzebami i warunkami środowiskowymi konkretnej szkoły.

Widać jednakże wyraźnie, że za wymaganiami tymi stoi określona koncepcja szkoły, która przekłada się na konkretną kulturę organizacyjną szkoły. Wśród wskazanych przez pomysłodawców reformy wymagań pojawiają się te, które jednoznacznie pozytywnie wartościują rodzaj działań typowy dla kultury organizacyjnej opisywanej jako kultura typu Ateny. Najwyraźniej będzie to można zobaczyć, jeśli spojrzymy na kilka szczegółowych wymagań, które wprost wiążą się z postrzeganiem szkoły przez pryzmat kultury Ateny:

1. Wymaganie z obszaru określonego jako **efekty**, które brzmi na poziomie ogólnym: „**uczniowie są aktywni**”, a w charakterystyce wymagania nawet dobitniej: „uczniowie są samodzielni w podejmowaniu różnorodnych aktywności na rzecz własnego rozwoju i rozwoju szkoły lub placówki”. Jak widać, ceni się tu udział uczniów w pracy szkoły, stymuluje zatem rozwój takich działań, które aktywność ucznia rozwijają, wzmacniają jego znacze-

---

<sup>13</sup> H. Simons, *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, The Falmer Press, London 1987.

nie i przypisują mu aktywną rolę w procesach edukacyjnych, gdy w tradycyjnym podejściu był on mniej lub bardziej biernym odbiorcą działań przygotowywanych i prowadzonych przez szkołę.

2. Wymaganie z obszaru określonego jako **procesy**, które brzmi: „**procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany**”, a w charakterystyce wymagania: „nauczyciele pracują wspólnie z uczniami nad doskonaleniem procesów edukacyjnych”. W wymaganiu tym pojawia się teza o konieczności organizowania wspólnej aktywności uczniów i szkoły w obszarze organizacji procesów edukacyjnych. Jest to kolejny element sprzyjający rozwojowi cech kultury pracy zespołowej.
3. Wymaganie z obszaru określonego jako **procesy**, które brzmi na poziomie ogólnym: „**procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli**”, co jest bardzo wyraźnym wskazaniem, jaki rodzaj pracy jest ceniony i mocno wspiera rozwój kultury profesjonalnego dialogu w szkole.
4. Wymaganie z obszaru określonego jako **środowisko**, które na poziomie ogólnym brzmi: „**rodzice są partnerami szkoły**”, a w charakterystyce wymagania pojawia się zapis: „rodzice współdecydują w sprawach szkoły i uczestniczą w podejmowanych działaniach”. Jest to kolejny impuls do budowy atmosfery szeroko pojętej pracy zespołowej, która angażuje nie tylko uczniów i nauczycieli, ale także rodziców i innych partnerów szkoły.
5. Wymaganie z obszaru nazywanego **zarządzanie**, brzmiące na poziomie ogólnym: „**funkcjonuje współpraca w zespołach**”, które w charakterystyce wymagania jest rozwinięte w sformułowanie: „nauczyciele wspólnie planują działania podejmowane w szkole, rozwiązują problemy i doskonalą metody i formy współpracy”. Wymaganie to z jednej strony wzmacnia dodatkowo te elementy, które były już wyrażone w innych obszarach, z drugiej zaś podkreśla, że obszar zarządzania też wymaga pracy zespołowej i nie może być tylko zadaniem dyrekcji szkoły, co w tradycyjnym podejściu do kierowania szkołą jest dość typowym sposobem myślenia<sup>14</sup>.

Podsumowując, wskazane wymagania zakładają pozytywną wartość współpracy i spójnej aktywności różnych grup działających wspólnie na terenie szkoły. Można z całą pewnością stwierdzić, że będą one, poprzez swą obecność na liście kwestii ważnych dla nowego systemu nadzoru, w istotny sposób kreować rzeczywistość szkolną. Dodatkowym czynnikiem wspierającym taką zmianę jest fakt, że jedną z istotnych innowacji wprowadzanego modelu nadzoru pedagogicznego jest jego elastyczność zawarta w założeniu, iż kształt wymagań będzie ciągle do-

<sup>14</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. 09/168/1324 z dnia 9 października 2009 r.

określany w procesie dyskusji pomiędzy różnymi grupami interesariuszy, wśród których nauczyciele i dyrektorzy szkół będą mieli w toku ewaluacji wewnętrznej najwięcej do powiedzenia.

## BADANIE KULTURY ORGANIZACYJNEJ SZKÓŁ PO ZAKOŃCZENIU PROCESU EWALUACJI

Ważne z punktu widzenia powodzenia proponowanej zmiany edukacyjnej jest pytanie o to, jak zaprojektowana zmiana, niosąca z sobą *implicite* cechy kultury organizacyjnej typu Ateny, ma się do kultury istniejącej w momencie wprowadzania zmiany w działających w polskich warunkach placówkach edukacyjnych i jak może zmieniać kulturę szkoły. Omówione powyżej badania szkół, które nie weszły jeszcze do systemu, pokazały w pewnym stopniu, jaka jest kultura polskiej szkoły. Istotne wydaje się zbadanie, jaka jest kultura organizacyjna szkół biorących udział w projekcie i prowadzących już ewaluację.

Próba odpowiedzi na to pytanie jest badanie z udziałem nauczycieli i dyrektorów 128 szkół biorących udział w projekcie wdrażania nowego Systemu Ewaluacji Oświaty, które zostały poddane ewaluacji prowadzonej według nowego sposobu. Badanie to przeprowadzono w okresie od lutego 2010 do czerwca 2011 roku, a wzięło w nim udział 1530 osób, co daje średnio po około 12 osób z każdej ze 128 placówek. W rzeczywistości liczba respondentów wahała się od 2–3 do ponad 30 osób, w zależności od wielkości placówki, w której były prowadzone badania.

Do badania użyto kwestionariusza autorstwa Charlesa Handy'ego, który składa się z 14 pytań dotyczących różnych aspektów funkcjonowania szkoły jako organizacji<sup>15</sup>. Pierwsze z pytań kwestionariusza dotyczy oceny stylu kierowania szkołą przez dyrektora, następne pytania dotyczą tego, jaka jest rola i miejsce nauczycieli w procesach zachodzących w szkole, jakie są sposoby organizowania i kontroli pracy szkoły, jakie formy pracy stosuje się w szkole i jakie jest miejsce współpracy, kto podejmuje decyzje, kto kontroluje przepływ informacji, jak szkoła kontaktuje się ze środowiskiem i jak rozwiązywane są w szkole konflikty<sup>16</sup>. Jak widać, pytania dotyczą bardzo różnych aspektów działania szkoły i pozwalają uchwycić kulturę organizacyjną szkoły w jej różnych obszarach.

Celem badania było dotarcie do tego, jak o kulturze organizacyjnej swoich szkół myślą nauczyciele i dyrektorzy tych spośród nich, które znalazły się w pew-

<sup>15</sup> Ch. Handy, *Kultura szkoły...*

<sup>16</sup> D. Elsner, D. Ekiert-Grabowska, B. Kozusznik, *Jak doskonalić pracę dyrektora szkoły. Materiały do samokształcenia*, t. III, *Kierowanie szkołą*, WOM, Katowice 1997.



nym sensie w awangardzie nowego systemu ewaluacji szkoły. Szkoły te brały udział w projekcie dobrowolnie, a był on proponowany placówkom znanym w środowisku jako wyróżniające się aktywnością i chęcią rozwoju. Fakt ten mógł mieć istotne znaczenie dla zachodzących w szkole procesów oraz w konsekwencji dla kultury organizacyjnej tych szkół. Jednocześnie jednak zakładano, że mimo wszystko opisane wcześniej czynniki, działając na te szkoły, przyczyniły się do ukształtowania się w nich kultury o cechach odbiegających od pożądanego typu Ateny, co powinno znaleźć wyraz w ocenach wyrażanych przez badanych.

Okazało się, że wyniki badania odbiegają w dość dużym stopniu od tego założenia. Ich rezultaty zostały przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2. Sposób widzenia kultury organizacyjnej placówek oświatowych przez nauczycieli i dyrektorów szkół biorących udział w projekcie (badanie po przeprowadzeniu procesu ewaluacji)

Typ kultury organizacyjnej	Liczba osób badanych wskazujących na dany typ kultury	Procentowy udział wskazań danego typu kultury
Kultura władzy (Zeusa)	108	7,06%
Kultura roli (Apolla)	329	21,50%
Kultura zadania (Ateny)	691	45,17%
Kultura osoby (Dionizsa)	359	23,46%
Kultura nieokreślona	43	2,81%
Razem	1530	100%

Źródło: opracowanie własne.

Spośród 1530 badanych osób 43 udzieliły odpowiedzi niepełnych w takim stopniu, że niemożliwe było określenie, jaka jest kultura ich szkoły. Stanowiło to zaledwie 2,81% spośród wszystkich badanych, pozostałe 97,19% osób udzieliło pełnej odpowiedzi, na podstawie której można było obliczyć wynik mówiący o typie kultury widzianej oczami badanych.

Zdecydowanie najczęstszy, jak wynika z zamieszczonych wyżej danych, okazał się wynik wskazujący na postrzeganie przez badanych swojej szkoły jako organizacji o kulturze Ateny. Taka ocena pojawiła się u 691 osób, co stanowi 45,17% spośród badanych. Jest to, jak wcześniej powiedziano, kultura organizacyjna pożądana przez twórców nowego systemu nadzoru, tak przynajmniej wynika z analizy najważniejszych elementów tej zmiany. Jest ona też jednocześnie pożądanym skutkiem pozytywnych zmian rozwojowych w polskich szkołach, które są celem



proponowanej reformy. Fakt, że tak duża grupa osób ze szkół wchodzących do nowego systemu ewaluacji w pierwszej kolejności ocenia kulturę organizacyjną swych szkół zgodnie z duchem i celami reformy nadzoru, niewątpliwie powinien napawać dużym optymizmem. Szczególnie istotne jest też to, że w porównaniu z wcześniejszymi badaniami, obejmującymi o połowę mniejszą grupę szkół i nauczycieli, procent wskazań na kulturę typu Ateny wzrósł o kilka punktów procentowych (z 38,60% do 45,17%)<sup>17</sup>.

Widzenie swojej szkoły jako organizacji o charakterze Apolla, co przed przystąpieniem do badania było uznane za możliwość, która prawdopodobnie będzie zdarzać się najczęściej, pojawiło się tylko u 329 osób, co stanowiło 21,50% badanych. Jest to wynik niższy od spodziewanego, nie była to nawet druga w kolejności co do częstości pojawiania się w ocenach badanych osób kultura organizacyjna. Biorąc jednak pod uwagę, że więcej niż co piąty badany, oceniając kulturę swej szkoły, widzi w niej cechy kultury Apolla, można powiedzieć, że cechy tej biurokratycznej kultury są istotnym elementem kultury organizacyjnej badanych szkół. Jest to dość oczywiste w kontekście długiej tradycji biurokratycznego kierowania szkołami, która niewątpliwie zostawiła stosunkowo trwałe ślady w umysłach i sposobach działania ludzi pracujących w szkołach. Podobnie działać mogło, i wciąż niestety może, tradycyjne, nastawione na wyrabianie zdolności do prostego przekazu, z góry określonej, jedynie słusznej wiedzy, przygotowanie do zawodu nauczycielskiego i ukształtowane przez nie nauczanie. Wreszcie również istniejący dotychczas system nadzoru pedagogicznego, pomimo wielu zmian nastawiony od wielu lat bardziej na kontrolę szkoły i zawierający w sobie wiele biurokratycznych regulacji i procedur, również silnie przyczyniał się do kształtowania cech biurokratycznej kultury Apolla.

Tylko nieco więcej, bo 359 osób, czyli 23,46% biorących udział w badaniu, widziało kulturę swojej szkoły jako kulturę Dionizosa. Należy zwrócić uwagę, że jest to zaskakująco wysoki wynik, rzadko spotykany w badaniach nad kulturą organizacyjną za pomocą schematu i narzędzia zaproponowanego przez Charlesa Handy'ego<sup>18</sup>. Sam zresztą autor typologii kultur organizacyjnych wskazywał na fakt, że spotyka się ją rzadko, a jeśli już się spotyka, to w organizacjach sfery kultury, takich jak zespoły teatralne czy inne instytucje artystyczne, w których działają niezależni i kreatywni indywidualiści<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> R. Dorczak, *Reforma systemu nadzoru pedagogicznego a kultura organizacyjna szkół*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

<sup>18</sup> A. Kurkiewicz, M.M. Stuss, *Diagnoza kultury organizacyjnej w III komisariacie*, „Zarządzenie Publiczne” 2006, nr 2, Kraków.

<sup>19</sup> Ch. Handy, R. Aitken, *op. cit.*

Ten stosunkowo wysoki wynik w badanej grupie jest być może związany z faktem, że brali w nim udział nauczyciele i dyrektorzy ze szczególnego rodzaju szkół. Jak już wspomniano, zgłosiły się one do programu na ochotnika, można więc zaryzykować stwierdzenie, że większość z ludzi w nich pracujących to osoby kreatywne i w dużym stopniu niezależne w swoich działaniach. Cechy te są bliskie temu, co jest typowe dla kultury wolności czy kultury osoby, jak często określa się kulturę organizacyjną typu Dionizosa.

Kultura tego typu cechuje się wysokim stopniem niezależności ludzi, czasem graniczącym wręcz z anarchią. Cechą szkoły o tego typu kulturze będzie więc duża kreatywność, ale połączona z wysokim stopniem niespójności i przypadkowości oddziaływań edukacyjnych, co nie jest zbyt dobre z punktu widzenia procesów edukacyjnych, szczególnie na poziomie rozwoju konkretnego ucznia, podobnie zresztą na poziomie zarządzania zespołem i szkołą jako całością. Wracając do perspektywy rozwoju indywidualnego ucznia, kreatywność, ale połączona ze swego rodzaju chaosem i niepewnością w oddziaływaniach edukacyjnych, może prowadzić czasem do powstawania zaburzeń o charakterze neurotycznym lub co najmniej być źródłem niepotrzebnego lęku, niepokoju i stresu. Wynik ten, który pojawił się w badaniu szkół „przodujących” we wprowadzaniu nowego sposobu ewaluacji, trzeba odebrać jako sygnał problemów, jakie może napotkać projekt wdrażania nowego systemu nadzoru pedagogicznego, który z wynikającą z cech takiej kultury skłonnością do źle rozumianej autonomii czy wręcz anarchii będzie musiał sobie w toku wdrażania zmiany jakoś poradzić.

Ostatnia z opisywanych w koncepcji Handy'ego kultur, czyli kultura Zeusa, pojawiła się jako wynik u zaledwie 108 badanych osób, co stanowi tylko 7,06% badanej grupy. W porównaniu z podobnymi badaniami kultur organizacyjnych jest to wynik znacząco niższy<sup>20</sup>. Co ciekawe, biorąc pod uwagę częściowe wyniki badania uzyskane na o połowę mniejszej próbie szkół i badanych osób, liczba osób oceniających swe szkoły jako kultury o twarzy Zeusa zmalała niemal o połowę (z 12,00% do 7,06%)<sup>21</sup>. Dyrektor szkoły czy każdej innej organizacji jest dość często silną, charyzmatyczną osobowością, która odciska swe piętno na organizacji. Znajduje to wyraz w kulturze organizacyjnej, która często jest określana przez taką osobowość tak mocno, że staje się kulturą Zeusa. Niski wynik uzyskany w badaniu w odniesieniu do tego typu kultury może wynikać z dwóch różnych, wykluczających się raczej przyczyn.

<sup>20</sup> A. Kurkiewicz, M.M. Stuss, *Zmiany w systemie społecznym Powiatowych Urzędów Pracy: metody pracy: kultura organizacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

<sup>21</sup> R. Dorczak, *Reforma systemu...*

Po pierwsze, co byłoby z punktu widzenia reformy pozytywne, może się wiązać z rozwojem cech kultury Ateny, która stawiając na autentyczną pracę zespołową, sytuuje dyrektora jako równoprawnego członka zespołu i zapobiega pojawianiu się cech kultury „narzucanych” przez jedną silną osobowość autorytarne szefa.

Po drugie, i jest to trochę mniej pozytywna z punktu widzenia reformy możliwość, może to wynikać ze słabości dyrektorów polskich szkół i niezbyt dużej liczby silnych i zdecydowanych osobowości pośród nich.

Opierając się na wynikach opisywanego tu badania, trudno jednoznacznie stwierdzić, która z tych możliwości jest bliższa prawdy. Wydaje się, że rosnąca liczba wskazań na kulturę Ateny w badanej próbie sugeruje pierwszą z możliwości, jednocześnie wydaje się, że w przypadku różnych szkół może to być zarówno jedna, jak i druga z opisanych przyczyn.

Tak przedstawiają się wyniki badania, jeśli spojrzymy na nie zgodnie ze standardowym sposobem interpretacji kwestionariusza zaprojektowanego przez Charlesa Handy’ego, w którym dla każdej osoby oblicza się wynik, biorąc pod uwagę jednocześnie wszystkie odpowiedzi na 14 pytań kwestionariusza obejmujących różne, opisane już wcześniej, zagadnienia. W trakcie analizy wyników zauważono jednak dość ciekawe różnice w rozkładzie wyników odpowiedzi na kolejne pytania. W przypadku większości z 14 pytań rozkład wyników jest zgodny z przedstawionym rezultatem ogólnym. W kilku obszarach odbiega jednak od tego schematu w interesujący sposób. Spójrzmy na te rozbieżności przez pryzmat trzech kultur organizacyjnych, które w badaniu ogólnym okazały się rzadziej wybierane niż kultura Ateny.

Pierwszą z tych kultur jest biurokratyczna kultura Apolla. W badaniu ogólnym okazało się, że odpowiedzi 21,50% badanych wskazują na tego typu kulturę. Znacząco inny rezultat uzyskano, biorąc pod uwagę izolowane odpowiedzi na pytanie 3 i 7 kwestionariusza. Pierwsze z nich dotyczy tego, co jest ważne dla nauczycieli, gdy podejmują decyzje w swej codziennej pracy, drugie mówi o podziale pracy i zadań.

W tych dwóch kwestiach badani udzielają odpowiedzi świadczących o tym, że widzą je w kontekście swojej szkoły jako dziedziny, w których dominują lub silnie występują rozwiązania typowe dla kultury Apolla. Szczegółowe wyniki odpowiedzi na te pytania widziane przez pryzmat kultury, na jaką wskazują, przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Sposób widzenia kultury organizacyjnej szkoły w odpowiedziach na pytania 3 i 7 kwestionariusza

Typ kultury organizacyjnej	Liczba osób badanych wskazujących na dany typ kultury	Procentowy udział wskazań danego typu kultury
Kultura władzy (Zeusa)	Pytanie 3 – 18 osób	1,18%
	Pytanie 7 – 39 osób	2,54%
Kultura roli (Apolla)	Pytanie 3 – 1061 osób	<b>69,35%</b>
	Pytanie 7 – 682 osoby	<b>44,58%</b>
Kultura zadania (Ateny)	Pytanie 3 – 301 osób	19,67%
	Pytanie 7 – 746 osób	48,76%
Kultura osoby (Dionizisa)	Pytanie 3 – 140 osób	9,15%
	Pytanie 7 – 30 osób	1,96%
Kultura nieokreślona (Brak odpowiedzi)	Pytanie 3 – 10 osób	0,65%
	Pytanie 7 – 33 osoby	2,16%
Razem	Pytanie 3 – 1530 osób	100%
	Pytanie 7 – 1530 osób	100%

Źródło: opracowanie własne.

Drugą z kultur, które w badaniu ogólnym okazały się rzadsze od dominującej, jest kultura Zeusa. Jak pamiętamy, w badaniu ogólnym wskazało ją tylko 7,06% respondentów. Kiedy spojrzymy na wyniki odpowiedzi na poszczególne pytania, okazuje się, że kultura ta jest wyraźniej niż w ogólnym wyniku widoczna w odpowiedziach na pytanie 11 oraz 12 kwestionariusza. Pytanie 11 dotyczy podejmowania decyzji w szkole, a 12 – kontroli procesów przesyłania informacji. W obu tych pytaniach wskazanie zgodne z kulturą Zeusa jest znacząco częstsze niż wynik ogólny (w pytaniu 11 aż 35,36%, a w pytaniu 12 18,89% wskazuje na kulturę Zeusa, podczas gdy wynik ogólny to tylko 7,06%). W pierwszym z tych pytań nieznacznie więcej wskazań ma kultura Apolla, co pokazuje siłę prawa oświatowego w szkole, ale liczba wskazań na kulturę Zeusa każe widzieć silne utrwalenie typowego dla tej kultury scentralizowania procesu podejmowania decyzji. W przypadku drugiego z pytań, które dotyczy procesów przepływu informacji, częstsze są zarówno kultura Ateny (aż 49,80% wskazań), jak i nieznacznie kultura Dionizosa (19,54% wskazań). Wynik ten pozytywnie świadczy o rozwijających się w szkołach procesach pracy zespołowej, szczególnie w kontekście wcześniejszych wyników badań uzyskanych w pierwszej części działania projektu, gdzie liczba wskazań na kulturę Zeusa w pytaniach 11 i 12 była wyraźnie większa, szczególnie w odniesieniu do pytania 12 (odpowiednio 40% i 38% wobec 35,36% i 18,89%

w prezentowanym badaniu). Jednocześnie wyniki wskazują jednak na ciągle dużą rolę działań typowych dla dyrektywnej kultury Zeusa w sytuacjach wymagających podejmowania decyzji, w tym też decyzji o sposobie zarządzania informacją w szkole. Jest to dosyć ciekawy wynik, z jednej strony wskazujący na miejsca w pracy szkoły, w których silne jednoosobowe kierownictwo jest być może potrzebne, ale z drugiej strony na miejsca oporu i wyzwania stojące przed kimś, kto kulturę szkoły chciałby zmienić. Szczegółowe wyniki odpowiedzi na te dwa pytania są przedstawione w tabeli 4.

Tabela 4. Sposób widzenia kultury organizacyjnej szkoły w odpowiedziach na pytania 11 i 12 kwestionariusza

Typ kultury organizacyjnej	Liczba osób badanych wskazujących na dany typ kultury	Procentowy udział wskazań danego typu kultury
Kultura władzy (Zeusa)	Pytanie 11 – 541 osób	35,36%
	Pytanie 12 – 289 osób	18,89%
Kultura roli (Apolla)	Pytanie 11 – 557 osób	36,40%
	Pytanie 12 – 120 osób	7,85%
Kultura zadania (Ateny)	Pytanie 11 – 229 osób	14,97%
	Pytanie 12 – 762 osoby	49,80%
Kultura osoby (Dionizosa)	Pytanie 11 – 184 osoby	12,03%
	Pytanie 12 – 299 osób	19,54%
Kultura nieokreślona (Brak odpowiedzi)	Pytanie 11 – 19 osób	1,24%
	Pytanie 12 – 60 osób	3,92%
Razem	Pytanie 11 – 1530 osób	100%
	Pytanie 12 – 1530 osób	100%

Źródło: opracowanie własne.

Ostatnią wreszcie kulturą, która w badaniu ogólnym była wskazywana przez więcej niż co piątego badanego, czyli 23,46% spośród nich, jest nastawiona na nieskrępowaną i nieograniczoną wolność kultura Dionizosa. Rozwiązania pasujące do tej kultury były wybierane przez badanych najczęściej w porównaniu z innymi kulturami w dwóch ostatnich pytaniach kwestionariusza, które dotyczyły odpowiednio: sposobów widzenia środowiska lokalnego szkoły (pytanie 13) oraz sposobów radzenia sobie z konfliktami w zespole (pytanie 14).

Bardzo ciekawie z punktu widzenia założeń proponowanego systemu ewaluacji szkół przedstawiają się odpowiedzi na pierwsze z tych pytań. Dotyczy ono sposobów postrzegania środowiska lokalnego szkoły i relacji z nim. Badani wybierają

tu najczęściej odpowiedź typową dla kultury Dionizosa (53,92%), często też nie dają odpowiedzi na to pytanie (5,88% badanych!). Wynik ten sugeruje, że nauczyciele nie wiedzą, jakie są i powinny być relacje pomiędzy ich pracą i szerzej – pracą szkoły a środowiskiem lokalnym, a jeśli wchodzi z nim w kontakt, to na typowej dla kultury Dionizosa zasadzie przypadkowych i nieskoordynowanych działań jednostkowych. Świadczyć to może o niskim poziomie świadomości w zakresie możliwości i „wykorzystania zasobów środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju”, jak formułuje to pierwsze z wymagań w obszarze **środowisko**<sup>22</sup>. Wydaje się, że może to być jedno z wyzwań czekających na promotorów zmiany w szkołach polskich oraz instytucje wspierające doskonalenie pracy szkół.

Drugie z pytań, na które odpowiedzi typowe dla kultury Dionizosa są nieznacznie tylko najczęstsze, ale prawie równie częste jak te świadczące o kulturze Ateny (odpowiednio 45,23% wskazań na kulturę Ateny i 46,01% wskazań na kulturę Dionizosa), dotyczyło radzenia sobie z konfliktami w szkole. Uzyskany wynik świadczy najprawdopodobniej o tym, że poziom umiejętności radzenia sobie z konfliktem lub styl radzenia sobie z konfliktem jest w różnych szkołach inny. Jedne z nich stosują sposób rozwiązywania konfliktów polegający na zespołowej refleksji nad nim (kultura Ateny), drugie radzą sobie, stosując *ad hoc* indywidualnie przez zaangażowanych w konflikcie dobrane sposoby radzenia sobie (kultura Dionizosa). Wydaje się, że ten pierwszy sposób jest z punktu widzenia pożądanego przez wizję reformy zmian w kierunku szkoły rozwijającej się, ale też z punktu widzenia efektywności radzenia sobie z konfliktami w organizacji, o wiele bardziej konstruktywny.

Szczegółowe wyniki odpowiedzi na ostatnie dwa pytania kwestionariusza zamieszczono w tabeli 5.

Tabela 5. Sposób widzenia kultury organizacyjnej szkoły w odpowiedziach na pytania 13 i 14 kwestionariusza

Typ kultury organizacyjnej	Liczba osób badanych wskazujących na dany typ kultury	Procentowy udział wskazań danego typu kultury
Kultura władzy (Zeusa)	Pytanie 13 – 57 osób	3,73%
	Pytanie 14 – 34 osoby	2,22%
Kultura roli (Apolla)	Pytanie 13 – 402 osoby	26,27%
	Pytanie 14 – 97 osób	6,34%

<sup>22</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. 09/168/1324 z dnia 9 października 2009 r.

Typ kultury organizacyjnej	Liczba osób badanych wskazujących na dany typ kultury	Procentowy udział wskazań danego typu kultury
Kultura zadania (Ateny)	Pytanie 13 – 156 osób	10,20%
	Pytanie 14 – 692 osób	45,23%
Kultura osoby (Dionizsa)	Pytanie 13 – 825 osób	<b>53,92%</b>
	Pytanie 14 – 704 osoby	<b>46,01%</b>
Kultura nieokreślona (Brak odpowiedzi)	Pytanie 13 – 90 osób	5,88%
	Pytanie 14 – 3 osoby	0,20%
Razem	Pytanie 11 – 1530 osób	100%
	Pytanie 12 – 1530 osób	100%

Źródło: opracowanie własne.

## WNIOSKI I REKOMENDACJE

Podsumowując, rezultaty uzyskane w badaniu są pozytywne z punktu widzenia zamierzeń reformy z powodu wysokiego (45,17%) odsetka wyników wskazujących na postrzeganie szkół biorących udział we wprowadzaniu nowego sposobu ewaluacji jako instytucji o kulturze Ateny. Ważne wydaje się porównanie tych wyników z badaniami szkół jeszcze niebiorących udziału w ewaluacji. Choć trudno wyciągać na podstawie tych badań twarde wnioski o zmianie kultury, jaką powoduje ewaluacja, to można się takiego wpływu domyślać. Istotna jest też tu wspomniana wcześniej informacja, że w porównaniu z pierwszą częścią badania, kiedy analizowano rezultaty pierwszej połowy szkół biorących udział w projekcie wprowadzania ewaluacji, odsetek wskazań na kulturę Ateny wzrósł o kilka punktów procentowych (z 38,6% do 45,17%). Kultura pracy zespołowej – kultura Ateny – jest coraz wyraźniej widoczna w szkołach. Taka jest też wizja kultury organizacyjnej zawarta *implicit*e w filozofii nowej formuły nadzoru, taki jest kształt przyjętych przez ustawodawcę określającego ramy prawne wymagań i taki też jest pożądany skutek zmian w funkcjonowaniu szkół pod wpływem nowego sposobu ewaluacji ich pracy. Jeśli w szkołach biorących udział we wstępnej fazie wprowadzania reformy wyraźnie widać cechy kultury pożądanej, jest to niewątpliwie pozytywny sygnał, dający nadzieję, że ten element kontekstu wprowadzanej zmiany będzie wspierał zarówno samą zmianę, jak i rozwój szkół w kierunku przez jej twórców pożądanym.



Jednocześnie widać kilka bardzo niepokojących sygnałów, mogących wskazywać na potencjalne trudności i opory, które z całą pewnością pojawiają się i mogą ciągle się pojawiać w toku wprowadzania tej edukacyjnej zmiany.

Po pierwsze, jeśli weźmiemy pod uwagę liczbę wskazań na kulturę Dionizosa (23,46%) jako tę, która jest kulturą szkoły, w której pracują badani, to jest to sygnał, że rozwój szkoły może napotkać barierę w postaci skłonności do źle rozumianej, zmierzającej niebezpiecznie w kierunku anarchii autonomii działania oraz wyraźnego braku umiejętności i gotowości współpracy u dość licznej grupy nauczycieli. Wynik ten może też świadczyć o pewnym zagubieniu spowodowanym brakiem doświadczenia i umiejętności w zespołowym radzeniu sobie w organizacji z konfliktami, z którymi ludzie są zostawiani sami, bo szkoła jako organizacja nie dostarcza instytucjonalnych sposobów radzenia sobie z nimi. Widać to wyraźnie (46,01% wskazań na kulturę Dionizosa w pytaniu 14) jako ważny problem domagający się rozwiązania na poziomie kierowania zespołami w szkole. Innym istotnym źródłem trudności, które mogą się pojawić w procesie rozwoju szkół, jest brak umiejętności spójnego i uświadomionego przez całą szkołę wchodzenia w edukacyjny kontakt ze środowiskiem lokalnym szkoły i instytucjami funkcjonującymi wokół niej (aż 53,92% wskazań na kulturę Dionizosa w pytaniu 13), bez czego nie da się prowadzić wielu ważnych dla procesów edukacyjnych toczących się w szkole działań.

Po drugie, ciągle silne są w szkołach elementy kultury biurokratycznej typu Apolla (21,50% wskazań na tego typu kulturę), co szczególnie widać przy podziale zadań i ról w szkole i podejmowaniu decyzji w toku codziennej pracy. Może to być zapewne źródłem kontrproduktywnych schematów w działaniu i spowalniać procesy uczenia się, grupowego podejmowania decyzji i działania w codziennej pracy szkoły. Świadomość, że sposoby myślenia i działania typowe dla kultury Apolla są także zapewne ważnym elementem doświadczenia zawodowego, a często także istotną cechą myślenia licznej grupy ludzi przygotowywanych do nowej roli ewaluatorów, wzmacniać może obawy związane z możliwością hamowania przez ten czynnik kulturowy pożądaných i promowanych przez proponowaną reformę nadzoru zmian kulturowych w polskiej edukacji.

Po trzecie wreszcie, mała liczba wskazań na kulturę Zeusa (tylko 7,06% badanych) może być pozytywnym sygnałem świadczącym o dużej sile zespołu, może jednocześnie być sygnałem słabości dyrektorów szkół, która będzie utrudniać proces ich zmiany i rozwoju, wymagający szczególnie w fazie wstępnej silnego przywództwa. Równie dwuznaczny wydaje się też wynik szczegółowej odpowiedzi na pytanie 11 kwestionariusza dotyczące podejmowania decyzji w szkole (35,36% wskazań na kulturę Zeusa). Może to być sygnałem silnego i konsekwentnego przy-

wództwa, tak potrzebnego w fazie wstępnej zmiany, kiedy konieczne jest przełamywanie oporów i radzenie sobie z trudnościami typowymi dla początków każdego takiego procesu. Może jednakże być też wyrazem sztywnego i autorytarnego narzucania przez dyrektora rozwiązań i braku umiejętności oraz chęci organizowania procesu grupowego podejmowania decyzji w szkole. Ta druga możliwość wydaje się bardziej prawdopodobna w świetle wyników odpowiedzi na pytanie 12 kwestionariusza (18,89% wskazań na kulturę typu Zeusa), które dotyczyło procesów przepływu informacji w szkole. Ciągłe wyraźnie się zaznaczające w tym obszarze cechy kultury Zeusa będą w tej sferze utrudniały przepływ informacji i obniżały zdolności zespołu do twórczej pracy przy rozwiązywaniu problemów.

Wydaje się więc, że dla powodzenia wprowadzanej zmiany nadzoru pedagogicznego, ale przede wszystkim, co jest oczywiście głównym celem tej reformy, dla powodzenia w sferze rozwoju szkół w kierunku twórczych i samodzielnych organizacji uczących się, mogących lepiej służyć rozwojowi indywidualnemu ucznia, niezbędne jest podjęcie działań, których potrzeba wynika z przedstawionych tu analiz, które pomogłyby minimalizować opisane zagrożenia dla procesu pozytywnej transformacji szkół i całego systemu edukacji w Polsce.

## BIBLIOGRAFIA

- Bottery M., *The Morality of the School: the Theory and Practice of Values in Education*, Cassell, London 1990.
- Bottery M., *The Ethics of Educational Management: Personal, Social and Political Perspectives on School Management*, Cassell, London 1992.
- Deal T.E., Peterson K.D., *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1998.
- Dorczak R., *Reforma systemu nadzoru pedagogicznego a kultura organizacyjna szkół*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Dorczak R., *System normatywny instytucji edukacyjnej – badanie porównawcze w dekadzie 1990–2000*, rozprawa doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2004.
- Dorczak R., *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne” 2009, nr 6.

- Elsner D., Ekiert-Grabowska D., Kożusznik B., *Jak doskonalić pracę dyrektora szkoły. Materiały do samokształcenia*, t. III, *Kierowanie szkołą*, WOM, Katowice 1997.
- Handy Ch., *Gods of Management*, Pan, London 1985.
- Handy Ch., *Kultura szkoły i jej znaczenie*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. D. Elsner, MEN, Warszawa 1997.
- Handy Ch., Aitken R., *Understanding Schools as Organisations*, Penguin, Harmondsworth 1986.
- Kurkiewicz A., Stuss M.M., *Diagnoza kultury organizacyjnej w III komisariacie*, „Zarządzanie Publiczne” 2006, nr 2, Kraków.
- Kurkiewicz A., Stuss M.M., *Zmiany w systemie społecznym Powiatowych Urzędów Pracy: metody pracy: kultura organizacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. 09/168/1324 z dnia 9 października 2009 r.
- Simons H., *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, The Falmer Press, London 1987.
- Zbiegień-Maciąg L., *Kultura w organizacji*, PWN, Warszawa 1999.



**CZĘŚĆ II**  
**METODOLOGIA EWALUACJI**  
**ZEWNEŹTRZNEJ**



AGNIESZKA BOREK

## METODY I NARZĘDZIA W EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ<sup>1</sup>

### WSTĘP

Niniejszy tekst przedstawia opis koncepcji ewaluacji zewnętrznej szkół i placówek. Przedstawiam w nim – w dużym skrócie – proces jej tworzenia z perspektywy zespołu ekspertów zaangażowanych w jej przygotowanie i wdrożenie. Tekst zawiera także przykłady konkretnych rozwiązań, które odnoszą się do projektu nowych wymagań dla szkół i placówek.

\*\*\*

Tworzenie metodologii ewaluacji zewnętrznej szkół i placówek składało się z opisanych poniżej kilku kroków.

### KROK PIERWSZY – OKREŚLENIE CELÓW I PRZEDMIOTU EWALUACJI

Nie można stworzyć dobrej metodologii badania i dobrych narzędzi badawczych, zanim nie określi się celu ewaluacji. Cel ewaluacji jest dość oczywisty i wynika z rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego. Ewaluacja zewnętrzna ma dostarczyć informacji na temat realizacji wymagań państwa wymienionych w rozporządzeniu. Wymagania te dotyczą:

- koncepcji pracy szkoły/placówki;
- organizacji procesów edukacyjnych;
- nabywania przez uczniów kompetencji określonych w podstawie programowej;
- aktywności uczniów;

---

<sup>1</sup> Tekst jest zmodyfikowaną wersją rozdziału pod tym samym tytułem, który ukazał się w tomie *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność* (red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010).



- kształtowania postaw;
- wspomagania rozwoju uczniów;
- współpracy nauczycieli w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych;
- działań szkoły na rzecz promowania wartości edukacji;
- współpracy z rodzicami;
- wykorzystywania zasobów szkoły (lub placówki) i środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju;
- wykorzystywania wniosków z analizy wyników sprawdzianów, egzaminów oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych do planowania procesów edukacyjnych;
- zarządzania szkołą (lub placówką)<sup>2</sup>.

## KROK DRUGI – SFORMUŁOWANIE PYTAŃ KLUCZOWYCH

Pytania kluczowe wynikają wprost z treści rozporządzenia, w myśl którego ewaluacja zewnętrzna obejmuje:

- zbieranie i analizowanie informacji dotyczących działań szkoły na rzecz realizacji wymagań państwa;
- ustalanie poziomu spełniania przez szkołę lub placówkę wymagań, o których mowa w rozporządzeniu.

W związku z tym sformułowaliśmy główne pytanie kluczowe:

- Jak szkoła/placówka realizuje wymagania państwa, wymienione w rozporządzeniu?
- W jakim stopniu (na jakim poziomie) szkoła/placówka spełnia wymagania opisane w rozporządzeniu?

Pytania te uszczegółowiliśmy w odniesieniu do każdego wymagania. Przykładowo, sformułowano następujące pytania kluczowe:

- Dla wymagania: **Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się:**
  - Jakie działania zaplanowali nauczyciele, by zaspokajać potrzeby rozwojowe uczniów?
  - Na ile atmosfera panująca w szkole sprzyja uczeniu się?
  - Na ile uczniowie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania?

---

<sup>2</sup> Więcej o celach ewaluacji zewnętrznej pisze Henryk Mizerek w tekście *Dyskretny urok ewaluacji*.

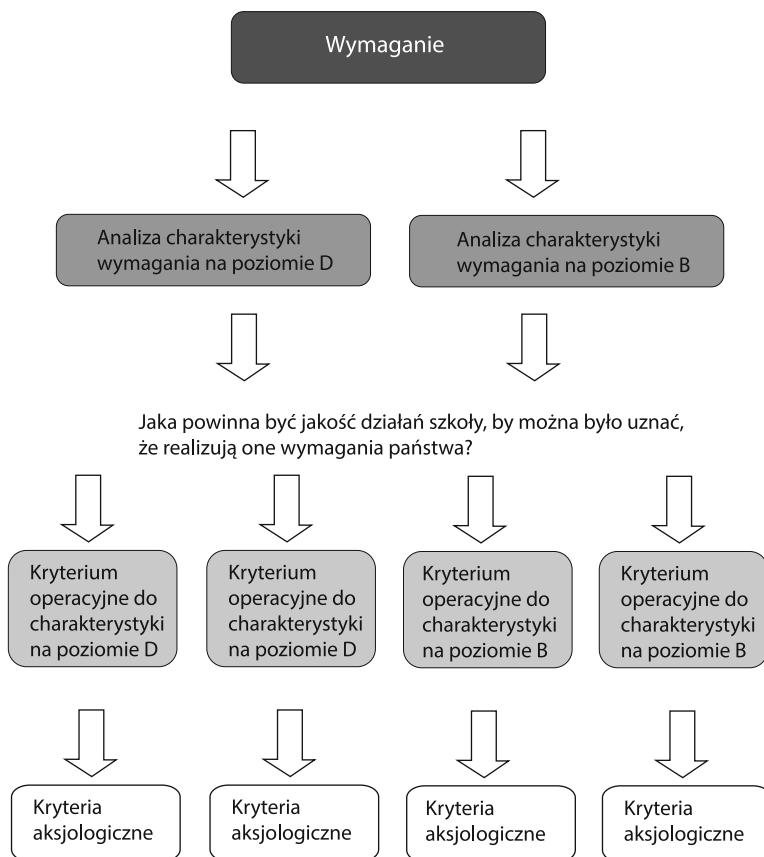
- Jak nauczyciele dostosowują metody pracy do potrzeb ucznia, grupy i klasy?
- Jak nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się i wspierają ich w trudnych sytuacjach?
- Jak nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się?
- Na ile informacja zwrotna o postępach w nauce oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować indywidualny rozwój?
- Dla wymagania: **Uczniowie są aktywni:**
  - Jaki jest poziom zaangażowania uczniów w zajęcia prowadzone w szkole?
  - Jakie możliwości do różnorodnych aktywności stwarzają nauczyciele wszystkim uczniom?
  - Jakie działania inicjują i realizują uczniowie na rzecz własnego rozwoju, rozwoju szkoły lub placówki, społeczności lokalnej i w jaki sposób angażują w nie innych?
  - Jaki wpływ mają uczniowie na kształtowanie szkolnej rzeczywistości?
- Dla wymagania: **Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych:**
  - Jakie działania w zakresie planowania, organizacji, realizacji i doskonalenia procesów edukacyjnych prowadzą razem nauczyciele?
  - Jak nauczyciele wspomagają się w doskonaleniu własnej pracy?
  - Jak nauczyciele doskonalą się w zakresie współpracy zespołowej?
  - Jak nauczyciele wspomagają się w ewaluacji własnej pracy?
- W obszarze „Środowisko” dla wymagania wobec przedszkoli: **Rodzice są partnerami przedszkola:**
  - Jaki wpływ na działania przedszkola mają rodzice?
  - Jakie formy wspierania rodziców w wychowaniu prowadzi przedszkole?
  - Jaki jest poziom i zakres zaangażowania rodziców we współpracę z przedszkolem?

## KROK TRZECI – SFORMUŁOWANIE KRYTERIÓW EWALUACJI

Opracowanie metodologii ewaluacji i narzędzi badawczych zazwyczaj jest wyzwaniem. Nie inaczej było w wypadku projektowania ewaluacji zewnętrznej. Pracę nad metodami rozpoczęto od pogłębionej analizy wymagań dla poszczególnych typów placówek i charakterystyk tych wymagań. Są one punktem odniesienia w opisywaniu i wartościowaniu działań prowadzonych przez szkoły/placówki i to one powinny być źródłem kryteriów ewaluacji. Najprościej rzecz ujmując, wartościowe z punktu widzenia ewaluacji zewnętrznej są te działania, które są zgodne z wymaganiami scharakteryzowanymi w rozporządzeniu na dwóch poziomach: D i B. Jako główne kryterium ewaluacji można zatem by przyjąć „Zgodność działań szkoły/placówki z wymaganiami państwa”. Tak sformułowane kryterium ewaluacji jest jednak mało użyteczne dla badaczy z uwagi na wysoki poziom ogólności. Powstaje bowiem pytanie: Jaka powinna być jakość działań szkoły, by można było uznać, że realizują one wymagania państwa?

Dlatego kolejnym krokiem w opracowaniu koncepcji ewaluacji było sformułowanie szczegółowych kryteriów aksjologicznych odnoszących się do fragmentów opisów charakterystyk do wymagań (fragmenty charakterystyki nazwalismy językiem metodologicznym – „kryteriami operacyjnymi”). W rezultacie każda charakterystyka na poziomie D i B została podzielona na kilka fragmentów (kryteriów operacyjnych), którym z kolei zostały przypisane kryteria aksjologiczne.

Liczba kryteriów ewaluacji dla poszczególnych wymagań jest różna i wynika z treści charakterystyk wymagania na poziomie D i na poziomie B. Ta ścieżka postępowania została zastosowana do wszystkich wymagań dla wszystkich typów placówek wymienionych w załączniku do rozporządzenia. Przykładowo, dla wymagania **Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się** kryteria operacyjne i aksjologiczne zaprezentowano w tabeli 1.



Rysunek 1. Ścieżka doboru kryteriów ewaluacji

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 1. Kryteria operacyjne i aksjologiczne dla wymagania **Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się**

Charakterystyka	<p>Poziom D</p> <p>Planowanie procesów edukacyjnych w szkole służy rozwojowi uczniów. Nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się i kształtowaniu postaw. Uczniowie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania. Nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i klasy. Nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się i wspierają ich w trudnych sytuacjach. Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się.</p>						
Kryteria operacyjne	Planowanie procesów edukacyjnych w szkole służy rozwojowi uczniów.	Nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się i kształtowaniu postaw.	Uczniowie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania.	Nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i klasy.	Nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się i wspierają ich w trudnych sytuacjach.	Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się.	
Kryteria aksjologiczne	Adekwatność planowania w odniesieniu do potrzeb rozwojowych uczniów. Spójność procesów edukacyjnych.	Bezpieczeństwo. Powszechność.	Powszechność.	Adekwatność. Różnorodność.	Skuteczność działań nauczyciela. Adekwatność działań nauczyciela do potrzeb, możliwości i preferencji uczniów.	Skuteczność działań nauczycieli w zakresie kształtowania umiejętności uczenia się. Powszechność działań nauczycieli.	
Charakterystyka	<p>Poziom B</p> <p>Organizacja procesów edukacyjnych umożliwia uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i nauczanych przedmiotów, co pomaga im rozumieć świat, spoteczność lokalną i globalną. Uczniowie są współautorami procesu uczenia się i biorą odpowiedzialność za własny rozwój. Uczniowie uczą się od siebie nawzajem. W szkole stosowane są nowatorskie rozwiązania wzmacniające rozwój uczniów.</p>						
Kryteria operacyjne	Organizacja procesów edukacyjnych umożliwia uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i nauczanych przedmiotów, co pomaga im rozumieć świat, społeczność lokalną i globalną.	Uczniowie są współautorami procesu uczenia się i biorą odpowiedzialność za własny rozwój.	Uczniowie uczą się od siebie nawzajem.	W szkole stosowane są nowatorskie rozwiązania wzmacniające rozwój uczniów.			
Kryteria aksjologiczne	Spójność działań nauczycieli. Powszechność działań nauczycieli. Skuteczność w powiązywaniu działań.	Powszechność udziału uczniów w procesie planowania procesów edukacyjnych na lekcji. Odpowiedzialność nauczycieli i uczniów za proces uczenia.	Powszechność współpracy w uczeniu się. Świadomość wartości uczenia się od siebie.	Systemowość jako działania planowe, akceptowane i wspierane przez społeczność szkolną, obejmujące różne aspekty pracy szkoły. Adekwatność do potrzeb rozwojowych uczniów.			

Źródło: opracowanie zespołu projektu.

Biorąc pod uwagę kryteria aksjologiczne, wymaganie jest spełnione na poziomie D, gdy w szkole zachodzą wszystkie wymienione poniżej działania:

- procesy edukacyjne są planowane adekwatnie do potrzeb rozwojowych uczniów;
- procesy edukacyjne są z sobą spójne;
- nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się i kształtowaniu postaw, czyli powszechnie zapewniają bezpieczeństwo psychiczne i emocjonalne uczniom;
- uczniowie powszechnie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania;
- nauczyciele powszechnie stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i klasy;
- nauczyciele skutecznie motywują uczniów do aktywnego uczenia się i wspierają ich w trudnych sytuacjach w sposób adekwatny do potrzeb, możliwości i preferencji uczniów;
- nauczyciele powszechnie i skutecznie kształtują u uczniów umiejętność uczenia się.

Wymaganie jest spełnione na poziomie B, gdy w szkole zachodzą wszystkie wymienione poniżej działania:

- nauczyciele powszechnie prowadzą spójne i skuteczne działania w zakresie organizacji procesów edukacyjnych i tym samym umożliwiają uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i nauczanych przedmiotów, co pomaga im rozumieć świat, społeczność lokalną i globalną;
- uczniowie są współautorami procesu uczenia się poprzez powszechny udział w procesie planowania procesów edukacyjnych na lekcji i wspólnie z nauczycielami biorą odpowiedzialność za własny rozwój;
- uczniowie powszechnie uczą się od siebie nawzajem i są świadomi wartości uczenia się od siebie;
- w szkole są stosowane systemowo nowatorskie rozwiązania wzmocniające rozwój uczniów, które są akceptowane i wspierane przez społeczność szkolną, obejmują różne aspekty pracy szkoły i są adekwatne do potrzeb rozwojowych uczniów.

## KROK CZWARTY – DOBÓR ŹRÓDEŁ I METOD

Po sformułowaniu kryteriów dla każdego wymagania na dwóch poziomach charakterystyk zadaliśmy kolejne pytania:

- Skąd pozyskiwać informacje na temat poszczególnych kryteriów?
- Kto ma wiedzę na ten temat?
- W jaki sposób pozyskiwać potrzebne informacje?

W poszukiwaniu odpowiedzi przyjęliśmy następujące zasady:

1. Informacja musi być pozyskiwana od różnych grup tworzących społeczność szkoły lub placówki oraz jej otoczenie po to, by:
  - uwzględniać różne punkty widzenia i z nich budować opis szkoły/placówki – trudno sobie wyobrazić ewaluację szkoły bez uwzględniania opinii i doświadczeń uczniów, rodziców, nauczycieli, dyrektora;
  - lepiej poznać i zrozumieć funkcjonowanie szkoły/ placówki w badanym obszarze.
2. Informacja musi być pozyskiwana z wykorzystaniem różnych metod zbierania danych po to, by:
  - wykorzystywać zalety poszczególnych metod, na przykład możliwość zachowania anonimowości w badaniach ankietowych.
  - niwelować ich ograniczenia, na przykład w wywiadach uzyskiwać dodatkowe pogłębione informacje, których nie można zebrać poprzez badania ankietowe<sup>3</sup>.

W konsekwencji dane do analizy są zbierane poprzez badania ankietowe, wywiady, obserwacje, analizę danych zastanych.

W tabeli 2 przedstawiam źródła danych i sposoby ich pozyskiwania dla szkół i innych placówek.

---

<sup>3</sup> W tekście Bartłomieja Walczaka *Dane Systemu Ewaluacji Oświaty: analiza ilościowa i jakościowa* zamieszczone są bardziej szczegółowe informacje na temat metodologii badań społecznych.



Tabela 2. Źródła i metody pozyskiwania danych w ewaluacji zewnętrznej<sup>4</sup>

Źródło informacji	Metoda badania	Typ placówki				
		Szkoły	Przedszkola	Biblioteki	Poradnie psychologiczno- -pedagogiczne	Placówki doskonalenia nauczycieli
Uczniowie	Wywiad grupowy	x	x			
	Badania ankietowe	x			x	
Rodzice	Wywiad grupowy	x	x			
	Badanie ankietowe	x	x		x	
Dyrektor	Wywiad indywidualny	x	x	x	x	x
	Badanie ankietowe	x	x	x	x	x
Nauczyciele/pracownicy merytoryczni	Wywiad grupowy	x	x	x	x	x
	Badanie ankietowe	x	x	x	x	x
Pracownicy niepedagogiczni	Badanie ankietowe	x	x			
Przedstawiciele lokalnej społeczności i partnerzy	Wywiad grupowy	x	x	x	x	x
Klienci	Wywiad			x	x	x
	Badanie ankietowe			x	x	x
Obserwacja	Zajęć	x	x			x
	Placówki	x	x	x	x	x
Analiza danych zastanych		x	x	x		x

Źródło: opracowanie własne.

<sup>4</sup> Stan na czerwiec 2012.

Przy doborze źródeł i metod badawczych przyjęliśmy, że:

- dane do analizy każdego kryterium muszą być pozyskiwane z przynajmniej dwóch źródeł po to, by mogły się uzupełniać i weryfikować, na przykład dla kryterium operacyjnego „Nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się i kształtowaniu postaw” (wymaganie: **Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się**) dane są zbierane poprzez: obserwację zajęć, wywiad z uczniami, wywiad z nauczycielami, badanie ankietowe uczniów, badanie ankietowe rodziców, badanie ankietowe nauczycieli).
- dane zastane mogą być pozyskiwane tylko z materiałów, które szkoła lub placówka tworzy w związku ze swą działalnością – żaden dokument nie powinien być tworzony tylko na potrzeby ewaluacji zewnętrznej. Celem analizy w ewaluacji zewnętrznej jest uzyskanie odpowiedzi na pytania badawcze, a nie weryfikacja poprawności dokumentacji szkoły. Wszelkie wykorzystywane w analizie danych zastanych dokumenty są traktowane jako dodatkowe, uzupełniające źródło informacji.

## KROK PIĄTY – PILOTAŻ NARZĘDZI

Narzędzia badawcze zostały poddane pilotażowi prowadzonemu przez zespół projektu. Pilotaż umożliwił weryfikację:

- adekwatności pytań w odniesieniu do wymagań;
- zrozumiałości pytań dla respondentów;
- zasadności korzystania z poszczególnych źródeł informacji;
- kompletności gromadzonych informacji.

Po pilotażu część pytań została przeformułowana, część pytań pominięto lub zastąpiono je innymi pytaniami.

## ASYSTENT EWALUACJI SEO

Wszystkie narzędzia badawcze są zamieszczone na stronie Systemu Ewaluacji Oświaty [www.npseo.pl](http://www.npseo.pl) i na platformie internetowej Systemu Ewaluacji Oświaty [www.seo2.npseo.pl](http://www.seo2.npseo.pl).

Na stronie [www.npseo.pl](http://www.npseo.pl) dyrektorzy szkół i placówek mogą się zarejestrować i otrzymać bezpłatny dostęp do wszystkich narzędzi badawczych, które są wykorzystywane w ewaluacji zewnętrznej.



Rysunek 2. Strona Systemu Ewaluacji Oświaty, na której dyrektorzy mogą się zarejestrować i uzyskać dostęp do narzędzi do ewaluacji zewnętrznej

Źródło: [www.npseo.pl](http://www.npseo.pl).

Aby dokonać rejestracji, należy wskazać na liście swoją szkołę/placówkę, a następnie podać imię i nazwisko oraz adres e-mail i REGON szkoły/placówki. Jeżeli wszystkie dane będą poprawne, na podany adres e-mail zostaną przesłane login i hasło oraz pozostałe informacje niezbędne do zalogowania.

Platforma Systemu Ewaluacji Oświaty [www.seo2.npseo.pl](http://www.seo2.npseo.pl) jest przede wszystkim narzędziem pracy wizytatorów. System daje użytkownikom:

- dostęp do bazy danych wszystkich szkół i placówek oświatowych w Polsce;
- dostęp do pytań narzędziowych;
- możliwość zapisu każdej ewaluacji na różnych etapach;
- możliwość pracy zespołu wizytatorów nad kilkoma ewaluacjami jednocześnie;
- możliwość prowadzenia badań on-line, w tym – co najważniejsze z punktu widzenia sprawności realizacji – badań ankietowych. Uczniowie, nauczyciele, rodzice mogą samodzielnie wypełniać ankiety, wchodząc na wskazaną przez wizytatorów stronę internetową. System uniemożliwia kilkukrotne wypełnienie ankiety przez tę samą osobę bez wiedzy wizytatora prowadzącego ewaluację;
- łatwość wprowadzania wyników;
- szybki dostęp do wyników z badań, dzięki czemu wizytatorzy mogą na bieżąco je weryfikować, na przykład dopytując nauczycieli lub dyrektora szko-

ły podczas wywiadów o to, jak można tłumaczyć wyniki badań ankietowych wśród nauczycieli, uczniów lub rodziców.

- dostęp do danych z poprzednich ewaluacji oraz wyników ewaluacji w innych szkołach i placówkach
- automatyczne generowanie statystyk;
- automatyczną prezentację wyników (w systemie i na stronie internetowej);
- dostęp on-line z każdego miejsca na świecie, gdzie jest Internet.

Strona npseo.pl

**SEO** SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY  
NADZÓR PEDAGOGICZNY

Asystent Ewaluacji

**Informacja**

Aby otrzymać dostęp do modułu dyrektorskiego platformy SEO, konieczna jest rejestracja w systemie. W tym celu proszę wskazać na liście swoją szkołę/placówkę, lista rozwija się automatycznie po wyborze kolejno województwa, miasta, powiatu i gminy.

Następnie proszę podać swoje imię i nazwisko oraz adres e-mail. Podwójna weryfikacja adresu pozwoli Państwu uniknąć pomyłek podczas wpisywania adresu. Czynnikiem weryfikującym dane, jest numer REGON, proszę wpisać go jako ciąg cyfr, bez odstępów.

Jeżeli wszystkie dane będą poprawne, na podany adres e-mail przesłane zostaną login i hasło oraz pozostałe informacje niezbędne do zalogowania.

**Rejestracja w systemie**  
Witamy w module przeznaczonym dla dyrektorów szkół i placówek

**Wybór placówki dydaktycznej:**

Województwo:

**Proszę podać swoje dane:**

Imię:	<input type="text"/>
Nazwisko:	<input type="text"/>
Adres e-mail:	<input type="text"/>
Ponownie adres e-mail:	<input type="text"/>
REGON szkoły/placówki:	<input type="text"/>

Rysunek 3. Strona Systemu Ewaluacji Oświaty, na której znajduje się arkusz rejestracyjny dla dyrektorów. Jego wypełnienie umożliwia otrzymanie dostępu do narzędzi do ewaluacji zewnętrznej

Źródło: www.npseo.pl.

Pytania narzędziowe umieszczone na platformie SEO są podzielone na obowiązkowe, które system automatycznie generuje do ewaluacji danego typu placówki w wybranych przez wizytatorów obszarach, oraz na pytania fakultatywne, które wizytatorzy mogą wybrać, kierując się swoją wcześniejszą wiedzą na temat szkoły lub placówki. Dzięki temu rozwiązaniu dane gromadzone w systemie z jednej strony są porównywalne, gdyż te same pytania są wykorzystywane do ewaluacji

wszystkich placówek danego typu. Z drugiej strony umożliwiają dostosowanie metod i narzędzi badawczych do konkretnej szkoły/placówki oraz zebranie dodatkowych danych, istotnych dla opisanie jej specyfiki.

Po wybraniu zestawu narzędzi badawczych wizytatorzy informują dyrektora szkoły o tym, jakie pytania będą wykorzystane przez nich w ewaluacji. Służy do tego opcja „Zaproś dyrektora” dostępna na platformie SEO. Wszyscy dyrektorzy, którzy otrzymali od wizytatorów zaproszenie na platformę SEO, mogą:

- zapoznać się z narzędziami badawczymi, które zostały przygotowane do ewaluacji ich placówki. Dzięki temu jest zapewniona jawność narzędzi badawczych – dyrektor ma pełny dostęp do wszystkich pytań, jakie zostaną wykorzystane w ewaluacji zewnętrznej jego placówki;
- wprowadzić wyniki ewaluacji wewnętrznej, o ile dysponują takimi wynikami i chcą je przedstawić wizytatorom poprzez platformę SEO;
- wypełnić ankiety postewaluacyjne, dzięki którym wraz z nauczycielami mogą się podzielić opiniami na temat procesu i wyników ewaluacji zewnętrznej.

## KOLEJNE KROKI – EWALUACJA SYSTEMU

Stworzony na potrzeby ewaluacji zewnętrznej system ewaluacji jest i będzie poddawany stałej ewaluacji. Wszystkie narzędzia badawcze są i będą weryfikowane, co oznacza, że będą się zmieniać. Informacje na temat potrzebnych zmian pozyskuje się od:

- wizytatorów do spraw ewaluacji poprzez forum dla wizytatorów i regularne spotkania zespołu projektu z wizytatorami;
- dyrektorów ewaluowanych szkół i placówek poprzez ankiety postewaluacyjne, dostępne na platformie SEO;
- nauczycieli i pracowników merytorycznych poprzez ankiety postewaluacyjne, dostępne na platformie SEO;
- praktyków edukacji i ekspertów poprzez spotkania i grupy robocze.

Celem tych działań jest stałe doskonalenie systemu i narzędzi badawczych.

\*\*\*

Podsumowując, koncepcja ewaluacji zewnętrznej realizuje wszystkie główne wartości nadzoru pedagogicznego:

- demokratyczność, która jest realizowana poprzez:
  - uwzględnianie w badaniu różnych opinii i punktów widzenia (pracowników szkół i placówek, uczniów, rodziców, klientów, przedstawicieli lokalnego środowiska);
  - uwzględnianie wyników ewaluacji wewnętrznej;
  - uwzględnianie różnych perspektyw przy tworzeniu metodologii i narzędzi badawczych (perspektywa interdyscyplinarnego zespołu ekspertów, perspektywa wizytatorów do spraw ewaluacji, perspektywa dyrektora i pracowników ewaluowanych placówek);
- transparentność, która jest realizowana poprzez:
  - jawność procedur, metod i narzędzi badawczych;
  - jawność wyników ewaluacji;
  - monitorowanie i ewaluowanie pracy wizytatorów do spraw ewaluacji.

Jednym z większych zagrożeń dla obecnego systemu nadzoru pedagogicznego jest wyalienowanie procesu ewaluacji zewnętrznej z tych wartości oraz oderwanie jej od wymagań. Bez tych wartości i bez uznania wartości wymagań metodologia i narzędzia badawcze będą fetyszyzowane, a ewaluacja zamieni się w zrytualizowane, fasadowe działanie. Będzie sprowadzona do biurokratycznego rytuału i nie doprowadzi do oczekiwanych rezultatów, czyli rozwoju szkół w kierunkach, które określają wymagania. Za to będziemy mieć do czynienia z dyskusją z metodologią, czy wręcz z jej kwestionowaniem (Złe pytanie? Po co o to pytać?), które zdominuje dyskusję o celach i wartościach. Dostrzegając te zagrożenia, tym bardziej warto pamiętać, że metodologia i narzędzia badawcze są ważne, jednak ważniejsze od nich jest myślenie o jakości i rozwoju szkół i placówek oraz o wartościach edukacji, które uwzględnia nadzór pedagogiczny.

BARTŁOMIEJ WALCZAK

## DANE SYSTEMU EWALUACJI OŚWIATY: ANALIZA ILOŚCIOWA I JAKOŚCIOWA<sup>1</sup>

Powiedzieć, że analiza i interpretacja danych to integralna część każdego projektu badawczego, to zdecydowanie za mało. Analiza jest ukoronowaniem każdego badania, miejscem, gdzie nasze umiejętności poznawania rzeczywistości (czyli ogólnie rozumiana metodologia) łączą się z teorią naukową czy wiedzą na temat tego, jak dana instytucja powinna funkcjonować<sup>2</sup>. Innymi słowy jest to najważniejszy z (ważnych) elementów projektu badawczego czy ewaluacyjnego i każdy dobrze przygotowany projekt jest zaplanowany tak, aby umożliwić rzetelną, wszechstronną (i najlepiej jak najszybszą) analizę.

Skoro już znamy wagę tematu, przyjrzyjmy się temu, co kryje się pod górnolotną frazą „analiza danych”. Każdy z nas praktycznie bez przerwy interpretuje jakieś dane, na przykład oceniając swoje zasoby cierpliwości przed przeczytaniem niniejszego artykułu. Robimy to na ogół w sposób niemethodyczny, niesystematyczny i podatny na subiektywne odczucia. Analiza w badaniach ewaluacyjnych musi być poddana pewnemu rygorowi, który w ostatecznym rozrachunku pozwala na wyeliminowanie owego subiektywizmu (albo – co jest bliższe prawdy – uświadomienie go sobie).

### TRIANGULACJA

Jeśli właśnie zagościli w Państwa myślach ludzie w odblaskowych kamizelkach rysujący znaki na chodnikach i ustawiający skomplikowane urządzenia pomiarowe, to właściwe skojarzenie. Triangulacja to pojęcie ze słownika geodetów, za-

---

<sup>1</sup> Tekst jest zmodyfikowaną wersją rozdziału, który ukazał się w tomie *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność* (red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010).

<sup>2</sup> O procesie gromadzenia danych pisze Agnieszka Borek.

adaptowane do metodologii nauk społecznych przez Normana Denzina. Denzin wyróżnił między innymi:

- **triangulację badacza**, czyli zaangażowanie w projekcie kilku badaczy/ewaluatorów/obserwatorów;
- **triangulację danych**, czyli wykorzystanie informacji pochodzących z różnych źródeł;
- **triangulację metodologiczną** – wykorzystanie kilku metod do badania pojedynczego zjawiska<sup>3</sup>.

W ewaluacji staramy się zastosować te trzy rodzaje triangulacji.

Badanie jest prowadzone przez zespół (co najmniej dwóch) ewaluatorów – w ten sposób zostaje zagwarantowana **triangulacja badacza**. Każdy z członków zespołu badawczego ma inną wrażliwość, inne doświadczenia i inną wiedzę – połączenie ich perspektyw dostarcza kompleksowej i bardziej rzetelnej wiedzy o badanej instytucji.

Po przeprowadzeniu ewaluacji otrzymują Państwo gigantyczny zbiór danych. Częściowo będą to łatwe i szybkie w obróbce – nawet jeśli na pierwszy rzut oka tak się nie wydaje – dane ilościowe, pochodzące głównie z badań ankietowych. Ankieta jest jednak ślepym narzędziem – dostarcza nam informacji tylko wtedy, kiedy potrafimy o nie precyzyjnie zapytać. W sytuacji, kiedy nasze pytanie jest źle postawione, nieadekwatne do sytuacji, dotyczy marginalnych kwestii, uzyskamy standardową odpowiedź: „zdecydowanie tak”, „raczej tak”, „raczej nie” albo „zdecydowanie nie”. Dlatego łączymy metody ilościowe z jakościowymi, mówiąc bardziej formalnie: wykorzystujemy **triangulację metodologiczną**.

**Triangulacja danych** polega na dobraniu różnych źródeł informacji – dyrektora, nauczycieli/pracowników, uczniów/wychowanków czy podopiecznych, ewentualnie ich rodziców, reprezentantów środowiska. Warto, aby zwrócili Państwo uwagę na to, że odpowiedzi na każde z pytań szukamy przynajmniej u dwóch takich informatorów, najlepiej reprezentujących (potencjalnie) sprzeczne interesy – na przykład rodzice – dyrektor, nauczyciel – uczniowie. Tak więc pytania należy czytać jak jedno złożone, gdzie pojedyncze pytania służą weryfikacji pozostałych.

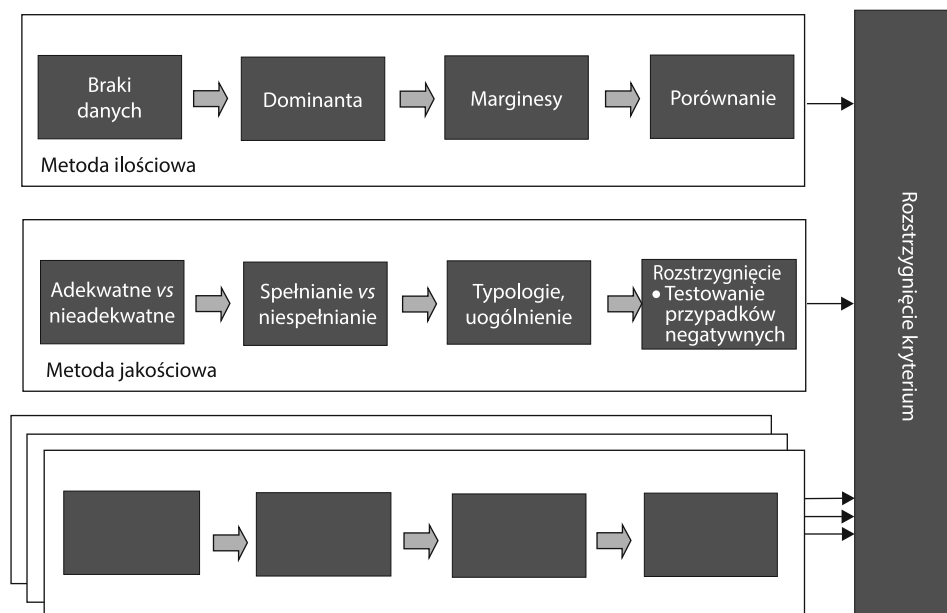
Przypomnijmy, jak wygląda podział narzędzi w metodologii SEO. Dla przykładu przyjrzyjmy się szkołom.

W analizie triangulację wykorzystujemy dopiero na poziomie rozstrzygnięcia o spełnianiu kryterium. Aby dojść do tego momentu, należy opracować i przeanalizować dane pochodzące z poszczególnych narzędzi i źródeł. Innymi słowy: rozstrzygnięcie kryterium opiera się na analizie kilku triangulowanych źródeł/

<sup>3</sup> Za: K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 86.



narzędzi. Aby móc podjąć zasadną decyzję o spełnianiu lub niespełnianiu kryterium<sup>4</sup>, należy najpierw przeanalizować każde ze źródeł dostępne przy danym kryterium. Podzielmy zatem narzędzia na ilościowe i jakościowe, przygotujmy się do analizy każdego z nich osobno za pomocą tak zwanej metody czterech kroków, aby na końcu **podjąć decyzję o spełnianiu/niespełnianiu kryterium, biorąc pod uwagę wszystkie przeanalizowane źródła.**



Wykres 1. Etapy analizy jakościowej i ilościowej

Źródło: opracowanie własne.

## ANALIZA ILOŚCIOWA – STATYSTYKA OPISOWA

Czas na analizę statystyczną. Zanim poczują Państwo SWUM (Syndrom Wrodzonego Upośledzenia Matematycznego<sup>5</sup>), będący naturalną reakcją fizjologiczną na słowo „statystyka”, wyjaśnijmy, że jest to sprawa łatwa. Na pewno nie

<sup>4</sup> Strukturę opisu kryterium Czytelnik znajdzie w tekście Tomasza Kasprzaka.

<sup>5</sup> Por. historia Earla Babbiego o Matematycznym Marvinie – rozdział „Statystyka w naukach społecznych”, w jego *Badaniach społecznych w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 479–480.

trudniejsza niż test na jednorodność wariancji Barletta-Boxa, którego prostą elegancję mogą Państwo podziwiać poniżej<sup>6</sup>.

$$M = (w' - g) \log \left[ \frac{1}{w' - g} \sum_{i=1}^k (w_i - 1) S_i^2(X) \right] - \sum_{i=1}^k (w_i - 1) \log S_i^2(X)$$

## PREZENTACJA DANYCH

Sposób prezentacji danych jest różny w zależności od tego, z jakim pytaniem mamy do czynienia. W SEO stosujemy zasadniczo **trzy rodzaje pytań kwestionariuszowych**:

- pytanie jednokrotnego wyboru;
- pytanie wielokrotnego wyboru;
- pytania otwarte.

**Pytanie jednokrotnego wyboru** (jak sama nazwa wskazuje) daje respondentowi możliwość zaznaczenia tylko jednej odpowiedzi. W wersji elektronicznej dla tego typu pytań charakterystyczne są okrągłe przyciski (tzw. *radio*) umieszczone przy kafeterii.

Dane zebrane za pomocą takich pytań prezentujemy w postaci tabelarycznej. Tabela jest – z wielu powodów – jedną z lepszych form prezentacji danych. Znajdą w niej Państwo następujące informacje:

- opisy wartości (czyli możliwych odpowiedzi w kafeterii);
- częstości;
- udział;
- udział ważnych odpowiedzi.

Wygląda to następująco: wyobraźmy sobie, że grupa uczniów odpowiedziała na pierwsze pytanie w ankiecie *Moja szkoła*.

Widoczne pod treścią pytania opcje, które zaznacza badany, nazywamy wartościami (lub z angielska – itemami).

Czy masz poczucie, że zajęcia w szkole są dostosowane do Twoich możliwości (możesz wybrać jedną odpowiedź)

- Nie, wcale
- Tak, rzadko
- Tak, od czasu do czasu
- Tak, często lub dość często

<sup>6</sup> Za: A. Malarska, *Statystyczna analiza danych wspomagana programem SPSS*.

Tabela z rozkładem odpowiedzi na to pytanie mogłaby wyglądać tak:

Tabela 1. Przykładowy rozkład częstości, pytania jednokrotnego wyboru

Numer odpowiedzi	Treść odpowiedzi	Częstość	Procent	Procent ważnych
1	Nie, wcale	15	11,90	12,40
2	Tak, rzadko	33	26,19	27,27
3	Tak, od czasu do czasu	27	21,43	22,31
4	Tak, często lub dość często	46	36,51	38,01
	Brak odpowiedzi	5	3,97	
	łącznie	126	100	100

Źródło: opracowanie własne.

Jakie są najważniejsze informacje? Pierwsza kolumna pokazuje, ilu uczniów wzięło udział w badaniu, ilu wybrało konkretne odpowiedzi (a ilu odmówiło udzielenia odpowiedzi na to pytanie). Kolejna kolumna zawiera udziały (procenty) dla całej próby, łącznie z brakiem danych. Ostatnia kolumna po prawej to już procenty wyciągnięte z ważnych głosów (czyli z pominięciem braków danych).

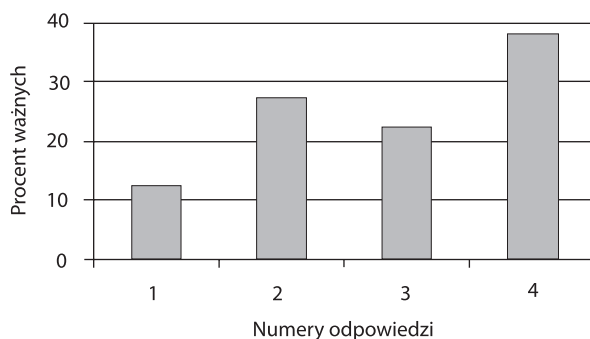
#### Jak opisywać rozkłady z małych prób?

W opisie statystycznym przyjmuje się, że procentów używamy do prób liczących co najmniej **100 jednostek** (niektórzy statystycy dopuszczają  $n > 50^7$ ). Jest to kwestia zwyczaju i zdrowego rozsądku (przy  $n < 100$  dzielenie próby przez 100 zakłada implícite podział każdej jednostki na kilka części), choć z me-  
rytorycznego punktu widzenia błędem nie jest.

Jak poradzić sobie z niewielkimi próbami, na przykład opisem wyników ankiety wypełnionej przez 36-osobową radę pedagogiczną? Najlepiej jest posłużyć się językiem **ułamków**. 18 osób z 36 to połowa, 9 – jedna czwarta, 27 – trzy czwarte, 12 – jedna trzecia, 24 – dwie trzecie i tak dalej. Często nie mamy tak komfortowej sytuacji: na przykład 7 osób z 36 to ponad jedna piąta. Ułamek ułatwia czytelnikowi podążanie za naszą analizą, szczególnie kiedy porównujemy dwa rozkłady. Aby zachować precyzję opisu, zawsze należy się odwołać dodatkowo do liczebności, na przykład „nieco ponad jedna piąta badanych (7 z 36) wskazuje, że...”.

Pod tabelą zamieszczony jest przycisk generujący histogram. Po wygenerowaniu wykresu można zobaczyć dane w postaci graficznej, co ułatwi na przykład identyfikację dominanty lub charakterystyki rozkładu (por. niżej). Na histogramie pokazane są dane z ostatniej kolumny tabeli (udział ważnych odpowiedzi). Z uwagi na brak miejsca na osi poziomej nie umieszcza się pełnych treści odpowiedzi, tylko ich kolejne numery.

<sup>7</sup> Por. na przykład R. Szwed, *Metody statystyczne w naukach społecznych. Elementy teorii i zadania*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, s. 47.



Wykres 2. Przykładowy rozkład częstości, pytania jednokrotnego wyboru

Źródło: opracowanie własne.

Formalnie rzecz biorąc, **dyferencjał semantyczny**, czyli taki rodzaj pytania, w którym prosimy respondenta o zaznaczenie jego opinii na ośmiopunktowej skali, rozpiętej pomiędzy dwoma antonimami, jest rodzajem pytania jednokrotnego wyboru.

Proszę o zaznaczenie na skali od 1 do 8, w jakim stopniu Pana(-i) uczniowie opanowali w poprzednim roku szkolnym wiadomości i umiejętności opisane w podstawie programowej?

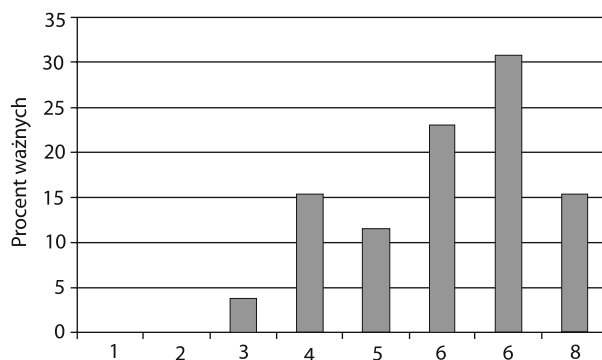
1 2 3 4 5 6 7 8  
 Niewielkim          Dużym

Taka forma pytania sprawia, że odpowiedzi respondentów są bardziej zróżnicowane, co (zazwyczaj) ułatwia analizę. Sposób prezentacji danych w tabeli i na wykresie przedstawiono poniżej i na stronie 137.

Tabela 2. Przykładowy rozkład częstości, dyferencjał semantyczny

	1	2	3	4	5	6	7	8	
Niewielkim	0	0	1	4	3	6	8	4	Dużym

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 3. Przykładowy rozkład częstości, dyferencjał semantyczny

Źródło: opracowanie własne.

**Pytanie wielokrotnego wyboru** daje możliwość zaznaczenia dowolnej liczby odpowiedzi. W wersji elektronicznej można je łatwo rozpoznać po charakterystycznych kwadratowych przyciskach (*checkbox*).

Jakie urządzenia i pomoce są często wykorzystywane na lekcjach? Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

Komputer

Projektor

Internet

Tablica interaktywna

W tym wypadku wszystkie odpowiedzi traktujemy jako osobne zmienne, tak jakby zadano cztery pytania: Czy w Twojej szkole używa się komputera? Czy w Twojej szkole używa się projektora i tak dalej? Jeśli respondent zaznaczył daną wartość, traktujemy to jako odpowiedź „Tak”, jeśli pozostawił puste pole – „Nie”.

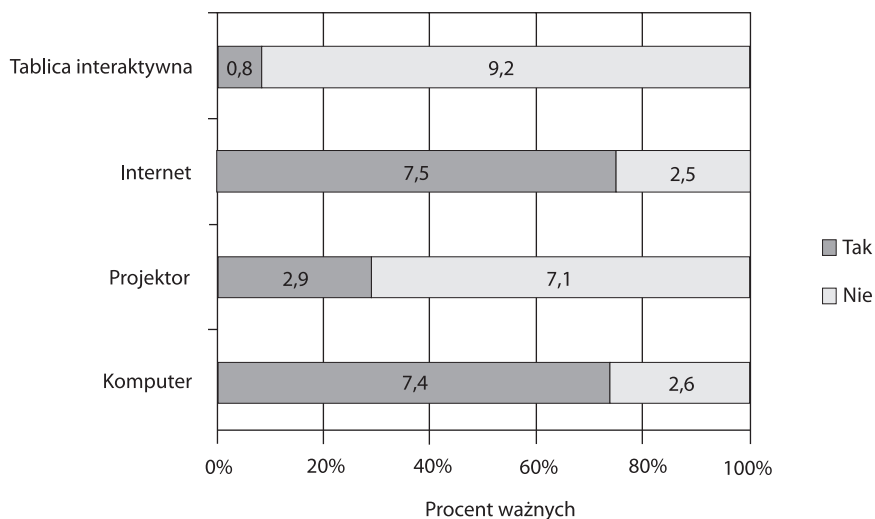
Prezentacja danych w formie tabelarycznej wygląda następująco:

Tabela 3. Przykładowy rozkład częstości, pytania wielokrotnego wyboru

Treść odpowiedzi	Częstość				Procent			Procent ważnych	
	Tak	Nie	Brak odpowiedzi	Suma	Tak	Nie	Brak odpowiedzi	Tak	Nie
Komputer	79	28	3	110	71,8	25,5	2,7	73,8	26,2
Projektor	31	76	3	110	28,2	69,1	2,7	29,0	71,0
Internet	80	27	3	110	72,7	24,5	2,7	74,8	25,2
Tablica interaktywna	9	98	3	110	8,2	89,1	2,7	8,4	91,6

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać, poszczególne odpowiedzi nie są tu sumowane w kolumnach, lecz wersach. W pierwszej kolumnie pokazano opisy odpowiedzi, dalej – liczebności wskazań na „Tak” i na „Nie”, braki odpowiedzi i sumę wskazań. Kolejne kolumny zawierają informacje o udziałach – najpierw ze wszystkich odpowiedzi (łącznie z brakami danych), następnie tylko z ważnych odpowiedzi. Liczba braków odpowiedzi i łączna suma wskazań będą stałe w całej tabeli – poszczególne odpowiedzi będą się różniły jedynie proporcją wskazań „Tak” i „Nie”. Na wykresie będzie to wyglądać w następujący sposób:



Wykres 4. Przykładowy rozkład częstości, pytania wielokrotnego wyboru

Źródło: opracowanie własne.

Zarówno pytanie jednokrotnego wyboru, jak i wielokrotnego wyboru może zawierać jedną wartość bez określonej z góry treści – miejsce, w którym respondent wpisuje coś, czego nie ma w pozostałych wartościach. Taką kafeterię nazywamy otwartą – odpowiedzi wpisane przez badanych zostaną wyświetlone pod danymi liczbowymi.

W jaki sposób Pan(-i) jako nauczyciel tej szkoły wspiera rodziców w wychowaniu dzieci?  
Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

- Utrzymuję stały kontakt z rodzicami
- Staram się poznać sytuację życiową wychowanków i ich rodzin
- W zależności od potrzeb prowadzę indywidualne lub grupowe spotkania z rodzicami
- Służę radą i wsparciem w sytuacjach problemowych
- Doradzam, gdzie rodzice mogą szukać wsparcia
- Inne

## ANALIZA

Po zapoznaniu się ze sposobami prezentacji możemy przejść do analizy. Będzie ona przebiegać w czterech etapach opisanych na schemacie poniżej.



Wykres 5. Etapy analizy ilościowej

Źródło: opracowanie własne.

## KROK PIERWSZY: CZEGO NIE WIEMY, CZYLI ANALIZA BRAKÓW DANYCH

### Przykładowe pytanie

Zasady właściwego zachowania się w szkole są dla mnie jasne (nawet jeśli nie zawsze ich przestrzegam) (można wybrać jedną odpowiedź)

- Zdecydowanie nie
- Raczej nie
- Raczej tak
- Zdecydowanie tak

Powiedzmy, że zdaliśmy pytanie o zasady. Przyjrzyjmy się rozkładowi zestawionemu w tabeli.

Tabela 4. Przykładowy rozkład częstości

Numer odpowiedzi	Treść odpowiedzi	Częstość	Procent	Procent ważnych
1	Nie, wcale	15	11,90	12,40
2	Tak, rzadko	33	26,19	27,27
3	Tak, od czasu do czasu	27	21,43	22,31
4	Tak, często lub dość często	46	36,51	38,01
	Brak odpowiedzi	5	3,97	
	Łącznie	126	100	100

Źródło: opracowanie własne.

- Ilu respondentów wypełniło ankietę?
- Ilu respondentów odmówiło odpowiedzi na to pytanie?
- Jaką odpowiedź badani wybierali najczęściej?
- Jaka odpowiedź była najrzadsza?

Jak widać, odmów było stosunkowo niewiele (niespełna 4% ogółu odpowiedzi). Jeśli braków danych jest więcej, to istotna informacja: albo było coś nie tak z procedurą badania, albo pytanie było zbyt trudne, albo dotknęliśmy jakiejś kontrowersyjnej kwestii. Tak czy inaczej, warto się temu przyjrzeć dokładnie.



Na braki danych warto zwrócić szczególną uwagę, gdy:

- w pojedynczych pytaniach jest ich wyraźnie więcej niż w innych;
- są one często wybieraną wartością.

Taka sytuacja może oznaczać:

- błędy w realizacji badania;
- zbyt trudne/źle dopasowane pytanie;
- kontrowersje.

## KROK DRUGI – CO DOMINUJE, CZYLI ANALIZA TENDENCJI CENTRALNYCH

W oknach tabeli łatwo dostrzec, gdzie znajduje się **dominanta** (czyli najczęściej występująca wartość). W naszym przykładzie przypada ona na odpowiedź „Tak, często lub dość często”, a zatem na jedną ze skrajnych wartości. To dość ważna informacja – respondenci najczęściej wybierają odpowiedzi neutralne. Dominanta przypadająca na wartości skrajne wskazuje na pewne „zradykalizowanie” poglądów: albo coś jest ogólnie nie tak, albo – w zgodnej opinii badanych – w porządku.

Przy mniejszym zróżnicowaniu opinii o wiele więcej dowiemy się, patrząc na to, jak grupowały się odpowiedzi. Procedurę taką nazywamy **przekształceniami rozkładów częstości**.

W naszym przykładzie (por. tabela powyżej) dominują wartości bliższe środka kontinuum – respondenci byli jakby mniej zdecydowani w swoich opiniach. Dominanta nie jest bardzo wyraźna, wybijając się jedynie 3,33 punktu procentowego<sup>8</sup> ponad subdominantę<sup>9</sup> (jeśli weźmiemy pod uwagę ważne odpowiedzi). Kiedy jednak zsumujemy odpowiedzi „Zdecydowanie nie” i „Raczej nie” z jednej strony, a odpowiedzi „Zdecydowanie tak” i „Raczej tak” z drugiej, obraz stanie się jasny. Okazuje się, że dla ponad 54% uczniów (biorąc pod uwagę ważne odpowiedzi) reguły zachowania są jasne.

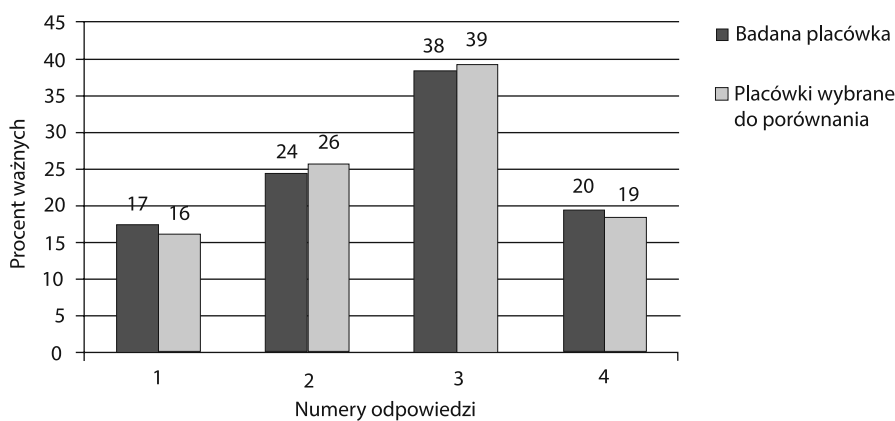
Przekształcenia rozkładów przydają się szczególnie wtedy, kiedy nie mamy wyraźnej dominanty albo respondenci „uciekają” od wartości skrajnych.

<sup>8</sup> Procenty a punkty procentowe: jeśli udział odpowiedzi A wynosi 30% (powiedzmy przy  $n = 200$ ), a udział odpowiedzi B 35%, nie mogą powiedzieć, że udział odpowiedzi B jest o 5% większy, gdyż oznaczałoby to różnicę w liczbach bezwzględnych równą 5% z 60 ( $60 = 30\% \text{ z } 200$ ), czyli 3 osoby. Faktyczna różnica pomiędzy A i B wynosi 10 osób.

<sup>9</sup> Czyli drugą w kolejności najczęściej występującą wartość w zbiorze danych.

## KROK TRZECI – CO SIĘ DZIEJE NA MARGINESACH

W trakcie analizy warto nie tylko skupiać się na tym, co dominuje, ale także przyrzeć się marginesom. Rola tej analizy zależy przede wszystkim od „ciężaru gatunkowego” pytania. Przyjrzyjmy się autentycznemu rozkładowi z danych dla wymagania „Przestrzegane są normy”, zebranych w pierwszych miesiącach prowadzenia ewaluacji.



Wykres 6. Rozkład ważnych odpowiedzi dla pytania o poczucie bezpieczeństwa podczas przerw w szkołach podstawowych, N = 3591

Źródło: dane ewaluacji zewnętrznej.

W tym wypadku ewidentnie dominują uczniowie czujący się bezpiecznie – po przekształceniu rozkładu częstości widzimy, że 89% badanych wybrało wartości wskazujące na poczucie bezpieczeństwa („Zdecydowanie tak” lub „Raczej tak”). Zwróćmy jednak uwagę, że po drugiej stronie rozkładu mamy 11% uczniów. 3% badanych wybrało skrajnie negatywną wartość. W kategoriach statystycznych to oczywiście niewiele, ale zauważmy, że te 3% to 108 osób, a 11% wskazań „Nie” oznacza, że więcej niż co dziesiąty uczeń wykazuje brak poczucia bezpieczeństwa.

## CHARAKTERYSTYKI ROZKŁADÓW

Doświadczony analityk potrafi łączyć kolejne etapy analizy, szczególnie interpretację najczęściej występujących odpowiedzi i marginesów. Dużym ułatwieniem w takiej szybkiej analizie jest zapoznanie się z modelowymi rozkładami. Rozkłady odpowiedzi układają się w dość charakterystyczne typy. Przyjrzymy się im, aby móc szybciej wnioskować na poziomie kroku drugiego i trzeciego. Wykresy charakteryzuje się zwykle na dwóch wymiarach:

- skośność – tutaj uwzględniamy symetryczność bądź niesymetryczność rozkładu. Jeśli w rozkładzie większe liczebności skupiają się w zakresie mniejszych wartości zmiennej, mówimy o wykresie **skośnym dodatnio**. Jeśli jest na odwrót – **skośnym ujemnie**<sup>10</sup>. Innymi słowy – wykres skośny dodatnio jest „przechylony” w lewo, skośny ujemnie – w prawo.
- kurtoza – pozwala na porównanie wykresów pod kątem stromości lub płaskości, czyli skupienia lub rozproszenia wypowiedzi dookoła tej samej wartości. Jeśli jeden wykres jest bardziej stromy niż drugi, mówimy o nim, że jest **leptokurtyczny**. Jeśli jest bardziej płaski – **platykurtyczny**.

Poniżej znajduje się tabela z danymi pokazującymi różne rozkłady liczebności, ilustrujące te najbardziej charakterystyczne typy. Przyjrzymy się im dla zmiennej o ośmiu wartościach, przy których najłatwiej dostrzec różnice.

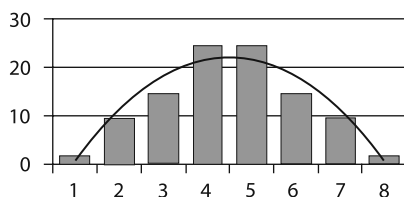
Wykres **symetryczny** ma duże znaczenie w statystyce, a dla nas oznacza, że dominują wartości przeciętne, nie ma silnie zarysowanych ekstremów. **Lepto- i platykurtyczność** pozwala na łatwe porównanie wykresów o podobnej symetrii. Im bardziej stromy (leptokurtyczny) wykres, tym więcej wskazań skupia się na środku, przy (zazwyczaj neutralnych) wartościach. Im bardziej płaski (platykurtyczny), tym bardziej rozproszone są odpowiedzi, a zatem respondenci nie są zgodni w ocenach.

<sup>10</sup> Pojęcia te mogą się wydać nielogiczne, ale opierają się one na mierze skośności, jeśli przybiera ona wartości niższe od zera, mamy rozkład skośny ujemnie, jeśli wyższe – skośny dodatnio, jeśli jest równa zeru – wykres jest systematyczny.

Tabela 5. Hipotetyczne rozkłady liczebności

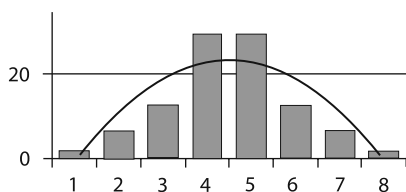
Liczba punktów	Dwumian symetryczny	Rozkład leptokurtyczny	Rozkład platykurtyczny	Rozkład prostokątny	Rozkład dwumodalny	Rozkład U-kształtny	Rozkład skośny dodatnio	Rozkład skośny ujemnie	Rozkład J-kształtny
1	2	2	2	13	8	24	3	3	28
2	10	9	12	13	19	14	6	21	22
3	15	13	15	13	18	8	10	26	17
4	25	28	23	13	7	6	16	19	13
5	25	28	23	13	7	6	19	16	9
6	15	13	15	13	18	8	26	10	6
7	10	9	12	13	19	14	21	6	5
8	2	2	2	13	8	24	3	3	4
<b>Suma</b>	104	104	104	104	104	104	104	104	104

Źródło: opracowanie własne.



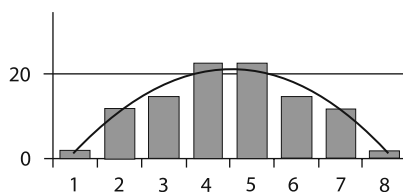
Wykres 7. Dwumian symetryczny

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 8. Rozkład leptokurtyczny

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 9. Rozkład platykurtyczny

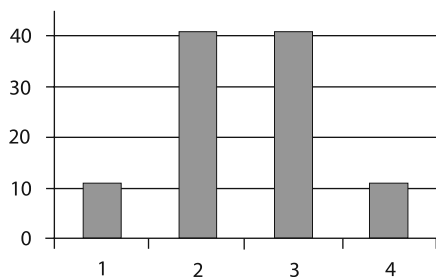
Źródło: opracowanie własne.

Spróbujmy teraz porównać przykłady rozkładów leptokurtycznego i platykurtycznego po przekształceniu do czterech wartości, a zatem zmiennej najczęściej wykorzystywanej w naszym projekcie.

Tabela 6. Przekształcone rozkłady częstości

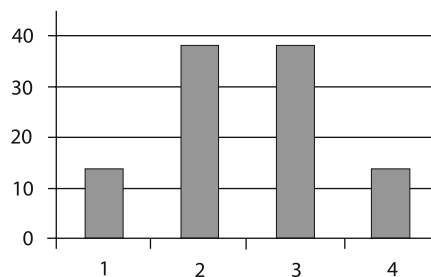
	Dwumian symetryczny	Rozkład leptokurtyczny	Rozkład platykurtyczny
<b>1 (1+2)</b>	12	11	14
<b>2 (3+4)</b>	40	41	38
<b>3 (5+6)</b>	40	41	38
<b>4 (7+8)</b>	12	11	14
	104	104	104

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 10. Rozkład leptokurtyczny

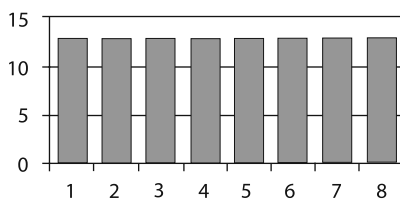
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 11. Rozkład platykurtyczny

Źródło: opracowanie własne.

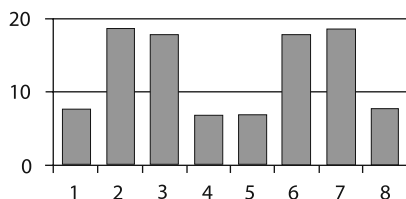
Jak widać, po przekształceniu różnica zrobiła się mniej ewidentna, ale cały czas jest dostrzegalna: zróżnicowana płaskość przekłada się na nieco większe rozproszenie odpowiedzi w rozkładzie platykurtycznym, w którym więcej respondentów wybrało skrajne wartości (a zatem jest większa skłonność do skrajnych ocen), natomiast różnica pomiędzy dominantą a subdominantą jest mniejsza (a zatem respondenci są mniej jednomyślni w swoich wyborach).



Wykres 12. Rozkład prostokątny

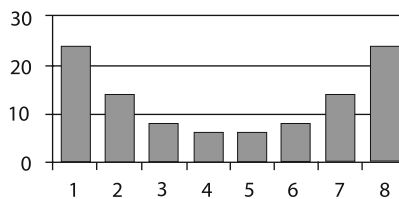
Źródło: opracowanie własne.

Rozkład **prostokątny** występuje przy równomiernym rozproszeniu odpowiedzi – każda z wartości została wybrana przez taką samą liczbę badanych, w populacji nie występuje żadna wyraźna tendencja. Z punktu widzenia analizy kryterium taki rozkład jest niestety beзуżyteczny – nie przybliży nas do rozstrzygnięcia, odpowiedzi należy szukać w innych źródłach.



Wykres 13. Rozkład dwumodalny

Źródło: opracowanie własne.

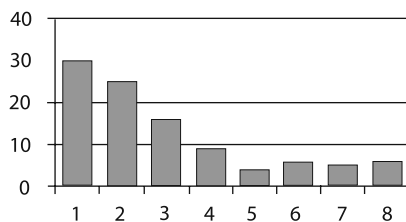


Wykres 14. Rozkład U-kształtny

Źródło: opracowanie własne.

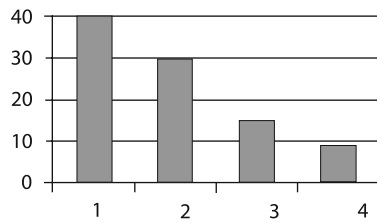
Rozkład **dwumodalny** z kolei oznacza, że wypowiedzi badanych skupiły się w dwóch miejscach (zwanym modami, inaczej dominantami). Może to wskazywać na podział w grupie, niekoniecznie tak radykalny jak przy wykresie U-kształtnym, ale jednak bardzo wyraźny. Wyobraźmy sobie pytanie o poczucie zagrożenia – wykres dwumodalny, taki jak na rysunku, nie wskazuje na sytuację ekstremalną, ale nietrudno zauważyć, że część uczniów czuje się raczej niezagrożona, podczas gdy równoliczna grupa ma poczucie pewnego zagrożenia. W przypadku zmiennej o czterech wartościach rozkład dwumodalny będzie identyczny z rozkładem U-kształtnym (dominanty na skrajnych wartościach „Zdecydowanie tak” i „Zdecydowanie nie”) albo dwumianem symetrycznym (dominanty na neutralnych wartościach „Raczej tak” i „Raczej nie”).

Rozkład **U-kształtny** przypomina literę „u”. Oznacza, że wiele wskazań kumuluje się przy skrajnych wartościach zmiennej. Gdybyśmy podstawili tutaj przywoływane już pytanie o poczucie bezpieczeństwa, istnieją powody do niepokoju – najliczniejsze frakcje wskazują na skrajne opinie, co wyraźnie świadczy o mocnym podziale (a być może naprowadza nas na hipotezę o animozjach pomiędzy tymi dwiema grupami).



Wykres 15. Rozkład J-kształtny

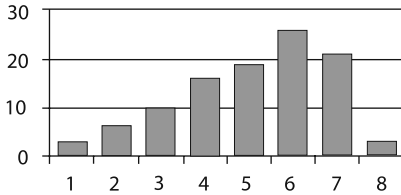
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 16. Rozkład J-kształtny

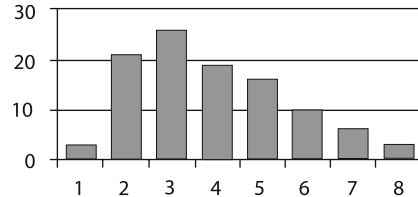
Źródło: opracowanie własne.

Rozkład **J-kształtny** oznacza osiągnięcie skrajnej skośności – dominanta przypada na którąś (w naszym przykładzie najniższą) z wartości zmiennej. Interpretacja takiego wykresu nie powinna nastęczać problemów – wystarczy wskazać dominantę i opisać minimum, warto jednak pamiętać, że rozkład, w którym badani najczęściej wybierają ekstremum, jest dość rzadki (i kiedy się na niego trafi, warto to podkreślić).



Wykres 17. Rozkład skośny ujemny

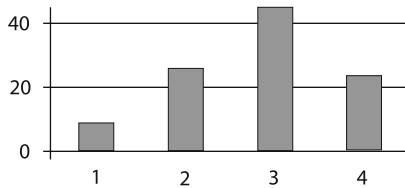
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 18. Rozkład skośny dodatnio

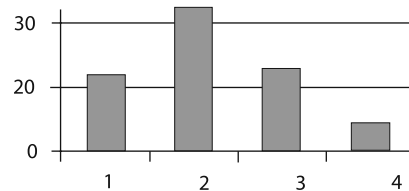
Źródło: opracowanie własne.

Rozkłady takie jak dwa pokazane na powyższych wykresach są dość częste. Wynika to z unikania przez badanych sięgania po skrajne odpowiedzi. Przy zmiennej czterowartościowej rozkłady te mogą wyglądać w następujący sposób:



Wykres 19. Rozkład skośny ujemnie

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 20. Rozkład skośny dodatnio

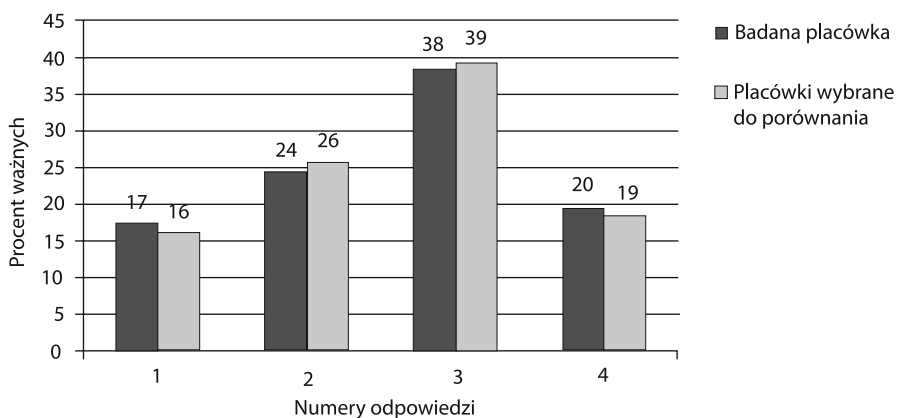
Źródło: opracowanie własne.

W opisie zwracamy uwagę na to, że najczęściej wybierana wartość przypada na umiarkowane „Raczej...”. Pomocne może się okazać przekształcenie rozkładu częstości i zsumowanie liczby wypowiedzi po „pozytywnej” i „negatywnej” stronie – przy takim rozkładzie dobitnie podkreśli różnice.



## KROK CZWARTY – PORÓWNANIE

System ewaluacji oświaty umożliwia porównywanie badanej przez nas placówki z inną, o podobnej charakterystyce, położonej w podobnych miejscowościach i tak dalej. Porównanie takie ma dużą wartość szczególnie wtedy, kiedy mamy problem z rozstrzygnięciem kryterium i informacja, że w ewaluowanej właśnie placówce jest lepiej lub gorzej niż w pozostałych, może mieć istotne znaczenie dla podjętej przez analityka decyzji. Problem polega jednak na tym, od którego momentu można uznać, że różnica jest istotna. Rozważmy następujący przykład.



Wykres 21. Odniesienie do tła

Źródło: opracowanie własne.

W tych dwóch rozkładach różnice dla poszczególnych wyborów nie przekraczają dwóch punktów procentowych. Czy można uznać je za istotne? Prawdopodobnie intuicyjnie uznalibyśmy, że nie. Ale jaka różnica jest istotna? Pięć punktów? Dziesięć?

W takiej sytuacji dużą pomocą dla analityka, zdejmującą mu/jej z barków ciężar decyzji, są testy istotności statystycznej. Jest to procedura matematyczna, która wykorzystując pewne właściwości rozkładów, pozwala na stwierdzenie (z określonym prawdopodobieństwem), czy różnica pomiędzy badaną placówką a tymi uwzględnionymi w porównaniu ma znaczenie.

Testy istotności statystycznej dzielimy na **parametryczne** i **nieparametryczne**. Pierwsze można stosować do silnych poziomów pomiaru (skala interwałowa i ilorazowa), drugie do pomiaru porządkowego i nominalnego.

Przypomnijmy, że dane, które gromadzimy w badaniach, różnią się, jeśli chodzi o tak zwany **poziom pomiaru**. Chodzi ogólnie o to, że zjawiska możemy mierzyć z różną dokładnością (a tak naprawdę o to, że na różnych poziomach pomiaru możemy prowadzić różne rodzaje analiz). Wyróżniamy cztery poziomy:

- nominalny;
- porządkowy;
- interwałowy;
- ilorazowy.

Przyjrzyjmy się im dokładniej, a szczególnie temu, co z tego podziału wynika dla analizy danych.

Poziom **nominalny** to taki typ zmiennych, gdzie wartości są rozłączne, ale nie są w żaden sposób uporządkowane. Najbardziej oczywistym przykładem jest płeć – dwie wartości tej zmiennej są rozłączne i nie tworzą żadnego logicznego układu (nieco ryzykowna metafora).

Takie zmienne nominalne jak płeć, które przybierają tylko dwie wartości, nazywamy **dychotomicznymi**.

Bardziej złożonym przykładem zmiennej nominalnej może być miejscowość zamieszkania respondenta albo, powiedzmy, kolor oczu. Nie można (chyba) mieć kilku kolorów oczu jednocześnie, a z drugiej strony różnica pomiędzy osobami o oczach niebieskich, zielonych i brązowych nie układa się w żaden logiczny ciąg.

Nieco inaczej jest w przypadku zmiennych **porządkowych**. Tworzą one pewien logiczny układ, choć nie ma stałych odległości pomiędzy wartościami. Przykładem może być na przykład wykształcenie: podstawowe, średnie, wyższe. Wiemy, że osoba z wyższym wykształceniem jest lepiej wyedukowana niż ta, która ukończyła szkołę zawodową, ale nie możemy powiedzieć, że jest dwa razy lepiej wykształcona. Jest to prawdopodobnie najczęściej wykorzystywany poziom pomiaru w SEO.

Kolejnym poziomem pomiaru jest skala **interwałowa**. Jej wartości są uporządkowane, w stałych odległościach, dyskretne (to jest zmieniające się o niewielką wartość). Skala ta nie ma naturalnie istniejącego punktu zero – typowym przykładem jest pomiar temperatury na skali Fahrenheita. Poziom interwałowy pozwala na wiele operacji statystycznych, ma jednak pewne ograniczenia. O ile możemy powiedzieć, że odległość pomiędzy 10°F a 20°F jest taka sama, jak powiedzmy pomiędzy 15°F a 25°F, nie możemy powiedzieć, że temperatura 30°F jest o połowę wyższa niż 15°F. Ten poziom pomiaru jest dość rzadko stosowany w badaniach

społecznych, z wyłączeniem tak zwanych indeksów, czyli syntetycznych wskaźników tworzonych z przekształceń zmiennych porządkowych lub nominalnych. Jest popularny w psychometrii.

Najsilniejszym typem pomiaru jest skala **ilorazowa**. Mamy tutaj do czynienia z atrybutami uporządkowanymi, w stałych odległościach, przyrastającymi w sposób dyskretny. Przykład? Wzrost (mierzony w centymetrach), wiek (w latach), masa ciała, liczba osób na sali, czas dojazdu pociągiem na szkolenie i tak dalej. Od poziomu interwałowego różni się posiadaniem istniejącego fizycznie punktu zero na skali.

Jak łatwo zauważyć, w trakcie ewaluacji gromadzimy stosunkowo niewiele danych mierzonych na poziomie ilorazowym lub interwałowym. Na poziomie interwałowym mierzymy na przykład wyniki egzaminów zewnętrznych, na ilorazowym – głównie pewne cechy ewaluowanej placówki – liczbę uczniów, nauczycieli, ale także informacje o drugoroczności.

Gros informacji to dane na poziomie nominalnym i porządkowym, dlatego w analizie będziemy wykorzystywać nieparametryczny test  $\chi^2$  (gr. *chi*). Jak można przeczytać w *Encyklopedii statystyki*, jest to „test istotności służący do weryfikacji hipotezy statystycznej o postaci funkcyjnej rozkładu badanej zmiennej losowej”<sup>11</sup>.

Procedura obliczania tego testu składa się z czterech kroków.

1. W pierwszym kroku przyjmujemy tak zwaną **hipotezę zerową** ( $H_0$ ), czyli odwrotność wyjściowej hipotezy. W wypadku SEO  $H_0$  zawsze będzie brzmiała „Pomiędzy ewaluowaną placówką a placówkami uwzględnionymi w porównaniu nie ma istotnych różnic”. Cała procedura prowadzi do odrzucenia lub utrzymania hipotezy zerowej.

Wyobraźmy sobie, że przeprowadziliśmy ewaluację i uzyskaliśmy następujące dane przedstawione w tabeli 7.

Tabela 7. Związek pomiędzy zmiennymi, dane hipotetyczne

	Uczniowie czujący się bezpiecznie	Uczniowie wykazujący poczucie zagrożenia	Razem
Badana placówka	100	20	120
Tłó	2000	3000	5000
Razem	2100	3020	5120

Źródło: opracowanie własne.

<sup>11</sup> *Mała encyklopedia statystyki*, red. W. Sadowski, PWE, Warszawa 1976, s. 648.

2. Krok drugi to **obliczenie wartości statystyki  $\chi^2$**  zgodnie ze wzorem zamieszczonym poniżej. Statystyka ta to – w pewnym skrócie – suma ilorazów kwadratów różnic pomiędzy rozkładem empirycznym i teoretycznym a teoretycznym. Rozkładem empirycznym (lub obserwowanym) nazywamy rozkład uzyskany w badaniach. Z kolei rozkład teoretyczny (lub oczekiwany) to hipotetyczny rozkład zmiennej, który wystąpiłby, gdyby zmienna niezależna (w naszym przypadku lokalizacja placówki) nie miała wpływu na zmienną zależną (analizowaną daną).

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(O_j - E_j)^2}{E_j}$$

Gdzie:

$O$  – liczebności obserwowane (*observed*),

$E$  – liczebności oczekiwane lub teoretyczne (*expected*).

Liczebności teoretyczne uzyskujemy, mnożąc dla każdej komórki tabeli liczebności brzegowe dla wiersu i kolumny, w których znajduje się dana komórka, a następnie dzieląc wynik przez łączną liczebność dla całej tabeli. Ilustruje to poniższa tabela.

Tabela 8. Obliczenie statystyki Chi kwadrat ( $\chi^2$ )

	Uczniowie czujący się bezpiecznie	Uczniowie wykazujący poczucie zagrożenia	Razem
Badana placówka	(K1·W1)/S	(K2·W1)/S	W1
Tłó	(K1·W2)/S	(K2·W2)/S	W2
Razem	K1	K2	S

Źródło: opracowanie własne.

Po podstawieniu liczb z naszego przykładu uzyskamy:

Tabela 9. Obliczenie statystyki Chi kwadrat ( $\chi^2$ )

	Uczniowie czujący się bezpiecznie	Uczniowie wykazujący poczucie zagrożenia	Razem
Badana placówka	(2100·120)/5120	(3020·120)/5120	120
Tłó	(2100·5000)/5120	(3020·5000)/5120	5000
Razem	2100	3020	5120

Źródło: opracowanie własne.

A liczebności oczekiwane wyniosą zatem:

Tabela 10. Obliczenie statystyki Chi kwadrat ( $\chi^2$ )

	Uczniowie czujący się bezpiecznie	Uczniowie wykazujący poczucie zagrożenia	Razem
Badana placówka	49,22	70,78	120
Tłó	2050,78	2949,22	5000
Razem	2100	3020	5120

Źródło: opracowanie własne.

Warto zwrócić uwagę, że liczebności te mogą przybierać wartości ułamkowe (dwadzieścia dwie dziesiąte ucznia). Szczęśliwie to tylko rozkład teoretyczny.

Teraz pozostaje podstawić liczebności obserwowane (O) i oczekiwane (E) do wzoru. Jeśli liczymy ręcznie, wygodnie jest posłużyć się taką, nieco szkolną, tabelką:

Tabela 11. Obliczenie statystyki Chi kwadrat ( $\chi^2$ )

O	E	O-E	(O-E) <sup>2</sup>	(O-E) <sup>2</sup> /E
100	49,2	50,8	2580,6	52,4
20	70,8	-50,8	2580,6	36,4
2000	2051	-51,0	2601	1,3
3000	2949	51,0	2601	0,9
110	110			$\chi^2 = 90,9525$

Źródło: opracowanie własne.

Wartość statystyki  $\chi^2$  wyniosła około 91.

3. W trzecim kroku ustalamy liczbę **stopni swobody**. Oznacza się je skrótem *df* (od angielskiego *degrees of freedom*).

$$df = (R - 1)(C - 1)$$

Gdzie:

R – liczba wersów (*rows*),

C – liczba kolumn (*column*).

Stopnie swobody określają tu zakres zmienności w tabeli w zakresie ograniczonym przez rozkład danych. Pojęcie to najłatwiej przyswoić sobie, odnosząc się do geometrii: punkt umieszczony na prostej można przesunąć tylko w jednym wymiarze, a zatem ma jeden stopień swobody. Punkt umieszczony na płaszczyź-

nie ma dwa stopnie swobody, gdyż porusza się w dwóch wymiarach. W przestrzeni trójwymiarowej punkt ma trzy stopnie swobody. A zatem jeśli w dwóch wymiarach mamy zdeterminowane położenie w jednym z wymiarów, punkt może przesuwać się wyłącznie w drugim. Z kolei w przestrzeni trójwymiarowej zdeterminowanie jednego wymiaru pozostawia możliwość przemieszczania punktu w dwóch wymiarach.

W naszym przykładzie liczba stopni swobody wyniosła  $df = (R - 1)(C - 1) = (2 - 1)(2 - 1) = 1 \times 1 = 1$ . Znając wartość statystyki  $\chi^2$  i liczbę stopni swobody, możemy odnieść się do wartości krytycznych statystyki  $\chi^2$  na tej podstawie utrzymać lub odrzucić hipotezę zerową ( $H_0$ ).

**4. Rozstrzygnięcie o utrzymaniu lub odrzuceniu  $H_0$**  – aby podjąć tę decyzję, musimy się odwołać do wartości krytycznych. Są to wartości statystyki  $\chi^2$  obliczone przez matematyków, które pozwalają na określenie prawdopodobieństwa, z jakim nasza decyzja o utrzymaniu/odrzuceniu  $H_0$  będzie prawidłowa.

Dla naszych potrzeb przyjmujemy 5% poziomu istotności, czyli prawdopodobieństwa popełnienia tak zwanego błędu pierwszego rodzaju ( $\alpha$ ). Błąd typu  $\alpha$  polega na tym, że odrzucamy prawdziwą  $H_0$  i przyjmujemy fałszywą  $H_1$ . Możliwy jest także błąd drugiego rodzaju, kiedy przyjmujemy fałszywą  $H_0$  i odrzucamy prawdziwą  $H_1$ , ale jego prawdopodobieństwa praktycznie się nie uwzględnia.

Tabela 12. Testowanie hipotezki

	$H_0$ prawdziwa	$H_0$ fałszywa
Przyjęcie $H_1$	Błąd pierwszego rodzaju ( $\alpha$ )	Prawidłowa decyzja
Przyjęcie $H_0$	Prawidłowa decyzja	Błąd drugiego rodzaju ( $\beta$ )

Źródło: opracowanie własne.

Co oznacza 5% prawdopodobieństwa popełnienia błędu typu  $\alpha$ ? Otóż mamy pięć szans na sto, że podjęta przez nas decyzja o odrzuceniu  $H_0$  (czyli stwierdzenie, że pomiędzy badaną placówką a innymi jest istotna statystycznie różnica) jest nieprawidłowa, a test istotności przekłamał losowe związki pomiędzy zmiennymi.

Podejmijmy zatem decyzję odnośnie do naszego przykładu. Wartości krytyczne dla statystyki  $\chi^2$  znajdują się w tabeli 13.

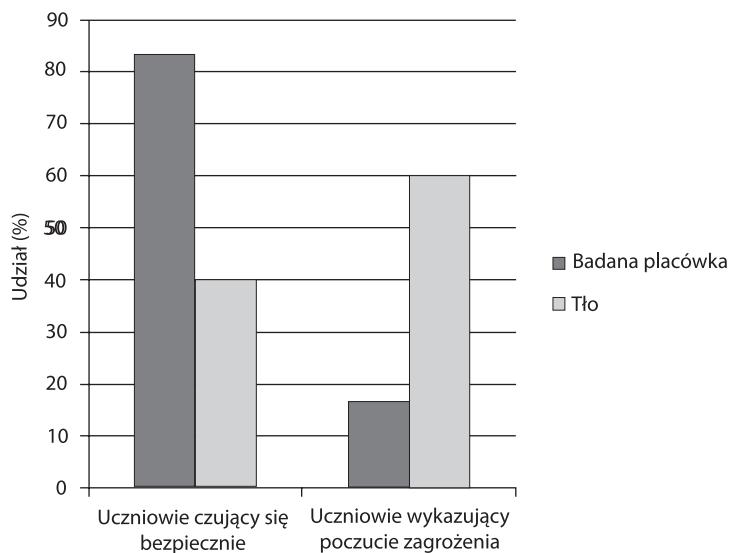
Tabela 13. Wartości krytyczne statystyki  $\chi^2$  dla poziomu istotności 95%

df	Wartość krytyczna dla poziomu istotności 0,05	df	Wartość krytyczna dla poziomu istotności 0,05	df	Wartość krytyczna dla poziomu istotności 0,05
1	3,841	34	48,602	67	87,108
2	5,991	35	49,802	68	88,25
3	7,815	36	50,998	69	89,391
4	9,488	37	52,192	70	90,531
5	11,07	38	53,384	71	91,67
6	12,592	39	54,572	72	92,808
7	14,067	40	55,758	73	93,945
8	15,507	41	56,942	74	95,081
9	16,919	42	58,124	75	96,217
10	18,307	43	59,304	76	97,351
11	19,675	44	60,481	77	98,484
12	21,026	45	61,656	78	99,617
13	22,362	46	62,83	79	100,749
14	23,685	47	64,001	80	101,879
15	24,996	48	65,171	81	103,01
16	26,296	49	66,339	82	104,139
17	27,587	50	67,505	83	105,267
18	28,869	51	68,669	84	106,395
19	30,144	52	69,832	85	107,522
20	31,41	53	70,993	86	108,648
21	32,671	54	72,153	87	109,773
22	33,924	55	73,311	88	110,898
23	35,172	56	74,468	89	112,022
24	36,415	57	75,624	90	113,145
25	37,652	58	76,778	91	114,268
26	38,885	59	77,931	92	115,39
27	40,113	60	79,082	93	116,511
28	41,337	61	80,232	94	117,632
29	42,557	62	81,381	95	118,752
30	43,773	63	82,529	96	119,871
31	44,985	64	83,675	97	120,99
32	46,194	65	84,821	98	122,108
33	47,4	66	85,965	99	123,225
				100	124,342

Źródło: G. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Jak widać, przy jednym stopniu swobody wartość krytyczna wynosi niespełna cztery. **Jeśli wartość krytyczna jest mniejsza niż uzyskana statystyka, możemy odrzucić hipotezę zerową.**

Co to oznacza w naszym przykładzie? Wiemy, że pomiędzy badaną szkołą a placówkami uwzględnionymi w porównaniu jest istotna statystycznie różnica. Teraz pozostaje sprawdzenie, czy jest to różnica *in plus* czy *in minus*. Najłatwiej stwierdzić to, analizując histogram pokazujący dane dla badanej placówki i dla tła.



Wykres 22. Analiza tła

Źródło: opracowanie własne.

Jak łatwo zauważyć, w badanej placówce jest proporcjonalnie o wiele mniej uczniów wykazujących poczucie zagrożenia (i więcej czujących się bezpiecznie). A zatem możemy podsumować w raporcie:

W badanej szkole ponad 83% uczniów deklaruje poczucie bezpieczeństwa. Na poczucie zagrożenia wskazuje niespełna 17% badanych. Po odniesieniu tych danych do innych placówek o podobnej charakterystyce okazało się, że poczucie bezpieczeństwa wśród uczniów ewaluowanej szkoły jest istotnie wyższe niż w innych placówkach. Różnica pomiędzy badaną placówką a placówkami uwzględnionymi w porównaniu jest istotna statystycznie ( $p < 0,05$ ).

Warto zapamiętać tę formułę: „różnica jest istotna statystycznie” ( $p < 0,05$ ) lub w odwrotnej sytuacji „różnica nie jest istotna statystycznie” ( $p > 0,05$ ). Dodatkowo



możemy podać w raporcie wartość statystyki i liczbę stopni swobody; pełna informacja w nawiasie wyglądałaby wtedy tak: ( $\chi^2(df) = XX, p < 0,05$ ) lub ( $\chi^2(df) = XX, p > 0,05$ ).

W naszym przykładzie: Różnica pomiędzy badaną placówką a placówkami uwzględnionymi w porównaniu jest istotna statystycznie ( $\chi^2(1) = 91, p < 0,05$ ). W ten sposób dodatkowo informujemy czytelnika, którego testu istotności użyliśmy.

Oczywiście wszystkie te obliczenia są żmudne i czasochłonne, ale w praktyce wykonuje je za nas system. Wartości statystyki  $\chi^2$  i jej interpretację otrzymamy po kliknięciu przycisku „Analiza porównawcza” w podglądzie wyników szczegółowych w analizie kryteriów.

System wygeneruje tabelę zawierającą dane dla badanej placówki i placówek uwzględnionych w porównaniu oraz umożliwi wygenerowanie wykresu. Dobierając placówki do porównania (przycisk „ustaw parametry filtrowania”), można zdefiniować tło, określając, w jakiego typu miejscowościach, w jakim regionie i z jakiego typu szkołami chcemy przeprowadzić porównanie. Jeśli nie wybierzemy nic, system wygeneruje porównanie dla całej Polski, wszystkich typów miejscowości (na przykład małych i dużych) i wszystkich szkół na danym poziomie (czyli podstawowych, gimnazjów i tak dalej bez ograniczania np. liczby uczniów).

Jakie są **ograniczenia tej procedury**? Przede wszystkim statystyka  $\chi^2$  jest wrażliwa na wielkość próby. Przy dużych liczebnościach (a w tle będziemy mieli prawie zawsze ogromne próby) test częściej wskazuje na istotność. W przypadku rozkładu zmiennej, dla której choć jedna wartość oczekiwana jest **mniejsza niż 5** (według niektórych autorów 10), do testu zazwyczaj wprowadza się poprawkę na ciągłość Yatesa. Polega ona na tym, że nieco „wyrównuje” się różnice pomiędzy liczebnościami obserwowanymi i oczekiwanymi. Poprawka ta jest stosowana dla tablic czteropolowych.

A	B	A+B
C	D	C+D
A+C	B+D	N

$$\chi^2 = \frac{N(|AD - BC| - N/2)^2}{(A+B)(C+D)(A+C)(B+D)}$$

Jak wskazują niektórzy statystycy, mała liczebność ogranicza wiarygodność testu, więc w takim wypadku należy ostrożnie interpretować dane. Są też statystycy, którzy podważają sensowność stosowania poprawki na ciągłość Yatesa, nazywając ją „hiperpoprawną”: jej zastosowanie przy tak małych liczebnościach sprawia, że bardzo trudno jest uzyskać istotny wynik testu.

Jeśli w którymkolwiek oknie tabeli pojawi się liczebność mniejsza niż 5, w komentarzu pojawi się dodatkowe zdanie:

„Co najmniej jedna komórka zawiera liczebność oczekiwaną mniejszą niż 5, rozważ zastosowanie poprawki na ciągłość Yatesa lub przekształcenie rozkładu częstości i użycie kalkulatora”. Statystyka zostanie obliczona – możemy jednak sięgnąć po procedurę opisaną poniżej i wyjaśnić ewentualne wątpliwości.

W sytuacji, kiedy liczebność obserwowana w oknie tabeli wyniesie 0, statystyka  $\chi^2$  **nie może zostać obliczona**. System wyświetli komunikat: „Liczebność co najmniej jednej z komórek wyniosła 0. Obliczenie statystyki nie jest możliwe. Rozważ przekształcenie rozkładu częstości i użycie kalkulatora”. Co wtedy? Zgodnie ze wskazówką pozostaje ratować się przekształceniem rozkładu, a do obliczenia statystyki wykorzystać kalkulator  $\chi^2$ , do którego wprowadzamy ręcznie dane. Przeanalizujemy przykład przedstawiony na rysunku 1.

The screenshot shows a web application interface for educational evaluation. It displays a survey question about teacher participation in planning and modifying actions. The results are shown in a table with columns for response number, content, frequency, percentage, and weighted percentage. Below this, there is a comparison table for 'Badana placówka' (the school being evaluated) and 'Porównywane placówki' (comparison schools).

Numer odpowiedzi	Treść odpowiedzi	Częstość	Procent	Procent ważnych
1	zdecydowanie tak	8	40%	40%
2	raczej tak	8	40%	40%
3	raczej nie	4	20%	20%
4	zdecydowanie nie	0	0%	0%
	Braki odpowiedzi	0	0%	
	<b>Razem</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Numer odpowiedzi	Treść odpowiedzi	Badana placówka			Porównywane placówki		
		Częstość	Procent	Procent ważnych	Częstość	Procent	Procent ważnych
1	zdecydowanie tak	8	40%	40%	4856	45.76%	46.84%
2	raczej tak	8	40%	40%	4974	46.87%	47.98%
3	raczej nie	4	20%	20%	417	3.93%	4.02%
4	zdecydowanie nie	0	0%	0%	120	1.13%	1.16%
	Braki odpowiedzi	0	0%		246	2.32%	
	<b>Razem</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>10613</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Rysunek 1. Analiza – interfejs ewaluatora

Źródło: opracowanie własne.

Żaden z nauczycieli nie wybrał odpowiedzi „Zdecydowanie nie”. W związku z tym pozostaje nam przekształcenie rozkładu do dwóch wartości i wykorzystanie kalkulatora.

Po zsumowaniu odpowiedzi negatywnych i pozytywnych otrzymujemy następujące wartości:

Tabela 14. Przekształcenie rozkładu częstości

	Tak	Nie
Badana szkoła	$8 + 8 = 16$	$4 + 0 = 4$
Tło	$4857 + 4974 = 9831$	$417 + 120 = 537$

Źródło: opracowanie własne.

...które następnie przenosimy do kalkulatora.

**różnica pomiędzy badaną szkołą/placówką a tłem jest istotna statystycznie (p<0,05)**

Uwaga! Kalkulator działa jedynie w programie Microsoft Excel

CHI= 8,88  
df= 1

liczebności obserwowane (O)	zmienna zależna								suma
	wartość 1	wartość 2	wartość 3	wartość 4	wartość 5	wartość 6	wartość 7	wartość 8	
Badana szkoła/placówka	16	4							20
Tło	9831	537							10368
suma	9847	541	0	0	0	0	0	0	10388

Rysunek 2. Regulator Chi kwadrat

Źródło: System Ewaluacji Oświaty.

Jak widać, różnica jest istotna statystycznie, a zatem w raporcie możemy napisać: „W opinii nauczycieli badanej szkoły uczniowie uczestniczą w tworzeniu i zmianie działań wychowawczych w istotnie mniejszym stopniu niż w innych szkołach uwzględnionych w porównaniu. Różnica pomiędzy badaną placówką a uwzględnionymi w tle jest istotna statystycznie” ( $\chi^2(1) = 8,88, p < 0,05$ ).

## TWORZENIE KATEGORYZACJI, KODOWANIE PYTAŃ OTWARTYCH

W tej części przyjrzymy się najbardziej pracochłonnej części analizy – opracowaniu i wnioskowaniu na podstawie pytań otwartych. Opracowanie tych pytań wymaga stworzenia klucza do analizy, a następnie cierpliwego opracowania każdej wypowiedzi.

Klucz do analizy to zestaw tak zwanych kodów, czyli możliwych wariantów. Jeśli na przykład mam zakodować wypowiedzi respondentów na temat pogody, takie kody mogą obejmować wartości „słoneczna”, „pochmurna”, „deszczowa” i tym podobne. Co ważne – kody muszą być **rozdzielne** i muszą **wyczerpywać wszystkie możliwości**.

W jaki sposób się za to zabrać? Musimy przejrzeć część materiału, aby stworzyć pierwszą, roboczą wersję książki kodowej. Przeglądamy część wypowiedzi badanych. Uwaga! Najlepiej jest zastosować technikę doboru systematycznego (czyli wziąć pod uwagę co n-tą wypowiedź). Jeśli przeczytamy odpowiedzi wyświetlające się na przykład na początku czy na końcu zbioru, może się okazać, że stworzyliśmy klucz na podstawie wypowiedzi rodziców lub nauczycieli z jednej szkoły i nasza książka jest niepełna. Nie jest to jeszcze tragedia – w końcu to jedynie wersja robocza – ale będziemy musieli potem włożyć więcej pracy w jej dopracowanie.

Najwygodniej będzie przekopiować wypowiedzi do arkusza kalkulacyjnego (na przykład Excel lub OpenCalc) i czytać, powiedzmy, co piątą wypowiedź (nastawmy się na przejście 5–10% wypowiedzi). Na boku notujemy pojawiające się kategorie, nie ignorując żadnych wskazań w materiale.

Następnie odkładamy źródłowy materiał na bok i analizujemy nasze notatki.

- Czy stworzone w nich kategorie są zrozumiałe bez odwołania do materiału empirycznego? Czy zrozumie je kolega/koleżanka z zespołu, czytelnik raportu?
- Czy kategorie nie nakładają się na siebie?
- Czy są zgodne z celem naszej analizy, czyli rozstrzygnięciem o spełnianiu/niespełnianiu kryterium?
- Czy liczba kategorii nie jest zbyt mała ani zbyt duża? Tradycyjnie przyjmuje się, że maksimum to 21 wartości, zresztą im więcej wartości, tym trudniejsza praca przy kodowaniu. Jeśli chodzi o minimum, to może nim być dwójka (spełniane/niespełniane), choć na podstawie tak krótkiej książki kodowej będzie trudno napisać sensowny komentarz – w końcu musimy potrafić uzasadnić swoje stanowisko.

Wyobraźmy sobie, że analizując wypowiedzi w wymaganiu „Respektowane są normy”, stworzyliśmy taką oto książkę kodową.

Teraz przenosimy kody do tabeli, w której znajdują się kopie wszystkich wypowiedzi badanych. Wypowiedzi powinny być umieszczone w wersach, kody tworzą kolejne kolumny.

Metody dotyczące zapewnienia bezpieczeństwa w szkole:

- działania profilaktyczne, spotkania z policją, pedagogiem i psychologiem;
- współpraca (działanie i komunikacja) w zespole pracowników szkolnych (pedagogicznych i niepedagogicznych);
- działania kontrolne w postaci dyżurów, monitoringu, ograniczania dostępu osób postronnych;
- atmosfera, dobra atmosfera, klimat, wysoki poziom integracji zbiorowości;
- dbałość o infrastrukturę szkolną, eliminacja wszelkich potencjalnych zagrożeń.

Tabela 15. Przykładowa tabela kodowa

Wypowiedzi	Kody				
	Profilaktyka	Współpraca w zespole	Kontrola	Atmosfera	Infrastruktura
„Warsztaty dla rodziców i dzieci, spotkania z psychologiem”.					
„Pracownicy niepedagogiczni i nauczyciele ciągle komunikują się ze sobą, przekazują sobie informacje”.					
„Ważne jest, żeby w szkole było zaufanie”.					
„Na zajęcia przychodzą policjanci i strażnicy miejscy, robią pogadanki dla dzieci. Założyliśmy monitoring, przy wejściu do szkoły cały czas dyżuruje ochrona”.					

Źródło: opracowanie własne.

W odpowiedniej kolumnie zaznaczam na przykład cyfrą 1, że pojawiło się wskazanie na dany kod. Przykładowo dla wypowiedzi „Warsztaty dla rodziców i dzieci, spotkania z psychologiem” zaznaczymy kolumnę „Profilaktyka”, dla kolejnego wersu – „Współpraca w zespole”.

W którymś momencie może się pojawić coś, czego nie jesteśmy w stanie przyporządkować do istniejących kodów. Nie jest to większy problem – wystarczy dopisać kolejną kolumnę, rozbudowując tym samym naszą książkę kodową. Warto tylko zwrócić uwagę, czy nowy kod nie mnoży nadmiernie łącznej liczby kodów – w takiej sytuacji wyjściem może się okazać zastosowanie kodu-worka „Inne”, który przejrzymy na koniec analizy. Należy też każdorazowo sprawdzać zgodność nowego kodu z celem analizy – w ferworze pracy bardzo łatwo pójść za materiałem w niekoniecznie przydatnym kierunku.

Druga możliwa komplikacja to wielokrotne wskazania. Przykład znajduje się w ostatnim wersie powyższej tabeli: część tej wypowiedzi pasuje do kodu „Profilaktyka”, część do kodu – „Kontrola”. W takiej sytuacji możemy przyjąć jedną z trzech strategii:

1. Stworzyć **dotatkową kategorię** dla wypowiedzi łączących „Profilaktykę” i „Kontrolę”. Strategia ta jest o tyle przydatna, że dostarczy informacji na temat tego, ile wypowiedzi wskazuje jedynie na „profilaktykę”, ile na „kontrolę”, a w ilu wypowiedziach mówi się o jednym i drugim – ostatecznie z merytorycznego punktu widzenia i jedno, i drugie ma sens. Warto jedynie pamiętać o niemnożeniu liczby kodów, ale tę strategię trzeba brać pod uwagę.
2. Połączenie obydwu kategorii w jedną (**uogólnienie**) – wszystkie wskazania na profilaktykę i kontrolę kodujemy jako jedno, niezależnie, czy pojawi się wyłącznie „Kontrola” (lub „Profilaktyka”), czy obydwie kategorie. Oczywiście (i poważną) wadą tej strategii jest redukcja dokładności pomiaru.
3. Trzecia, najczęściej stosowana, strategia polega na traktowaniu wypowiedzi jak **pytań wielokrotnego wyboru**. Po prostu zaznaczamy wszystkie odpowiednie kolumny. Wadą tego rozwiązania jest to, że nie możemy po prostu zaprocentować ze wszystkich wskazań. Możemy za to budować hierarchię częstości i układać poszczególne kody od najczęściej wybieranych do wybieranych najrzadziej, na przykład pokazać, że kontrola jest częściej wskazywana niż profilaktyka. Możemy także procentować w kolumnach. Oznacza to, że wypowiedzi zaznaczone w danej kategorii traktujemy jako „Tak”, a nie zaznaczone jako „Nie” i możemy powiedzieć przykładowo, że z X nauczycieli biorących udział w badaniu ankietowym Y% wskazało na prowadzenie działań profilaktycznych, natomiast Z% na kontrolowanie działań uczniów. Przy takim rozwiązaniu bezpiecznie jest dopisać uwagę w rodzaju „Z uwagi na możliwość wielokrotnych wskazań procenty nie sumują się do 100”.

Po zakończeniu kodowania opisujemy uzyskany rozkład. Jeśli wybraliśmy dwie pierwsze strategie lub w ogóle nie pojawiły się wielokrotne wskazania, możemy procentować z całości (suma udziałów zawsze wyniesienie 100), jeśli zdecydowaliśmy się na trzecie rozwiązanie, opisujemy dane zgodnie z zastrzeżeniami poczynionymi powyżej. Struktura naszego opisu całkowicie zależy od nas – możemy podążyć za hierarchią częstości wyborów, ale nie zawsze jest to dobre rozwiązanie. Z punktu widzenia rozstrzygnięcia kryterium o wiele łatwiej będzie podzielić kody na te świadczące o spełnianiu i niespełnianiu, a następnie zaprezentować je w takiej logice. Dopiero w obrębie takich grup (spełnianie/niespełnianie) można opisywać hierarchią częstości lub zbudować inny, logiczny podział.

## ANALIZA JAKOŚCIOWA

W tej części przyjrzymy się kolejnym etapom analizy jakościowej. Proponowany tutaj model znajduje zastosowanie przede wszystkim do opracowania danych pochodzących z wywiadów grupowych, choć bez większych problemów można zastosować tę procedurę przy wywiadach indywidualnych.

Procedura składa się z czterech etapów:

- wyodrębnienie z transkrypcji danych nieadekwatnych do badanego kryterium;
- podział danych adekwatnych na świadczące o spełnianiu i wskazujące na niespełnianie kryterium;
- redukcja materiału: stworzenie typologii, uogólnień;
- rozstrzygnięcie – uznanie lub odrzucenie przypadków świadczących o niespełnianiu.

Sama procedura nie jest skomplikowana – analiza jakościowa nie wymaga złożonych procedur, za to jest trudna bez dobrego materiału empirycznego i pełnego zrozumienia tego, co się zaobserwowało w trakcie badania.

**Krok pierwszy** polega na oddzieleniu ziarna od plew. Przyjrzyjmy się temu na przykładzie.

Przedszkole, procesy.

Charakterystyka wymagania: Podejmuje się działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie pożądanych zachowań.

Kryterium: W przedszkolu wzmacnia się pożądane zachowania dzieci.

Rodzice (fokus)

Ewaluator: *W jaki sposób wzmacnia się pożądane zachowania dzieci?*

R1: *Pożądane znaczy jakie?*

Ewaluator: *To znaczy zgodne z normami.*

R1: *No to chyba panie nie pozwalają im rozrabiać.*

R6: *Słyszałam o takim programie, w poradni jakieś [...] dzieci chodzą na zajęcia z psychologiem, dużo rysują, potem nie są agresywne [...] szkoda, że nie ma tego u nas, znaczy w przedszkolu.*

R3: *Cały czas ktoś musi na dzieci uważać.*

R2: *No czasem włożą im na głowę.*

R1: *Raczej nie.*

R5: *Ten mój to taki łobuz jest, sam czasem wspótezuję paniom wychowawcom (śmiej).*

R7: *Wie Pani, blisko sklep monopolowy otworzyli to i kręcą się tutaj tacy różni. Dobrze, że przedszkole zamykają i panowie pilnują, no i te kamery są nad wejściem. Człowiek od razu się lepiej czuje.*

R4: *No ja nie wiem, czy się lepiej czuję w tej kamerze (śmiej).*

R7: *Nikt obcy nie będzie się kręcił, wózek można zostawić i nie ukradną jacyś menele, żeby potem puszkę po piwie i makulaturę po śmietnikach zbierać.*

R5: *Prawda, słyszałam, że w zeszłym roku komuś rower zginął z fotelikiem, z 800 złotych warte [...] może to któryś z rodziców?*

R7: *No wie Pan, nie może być.*

R5: *Nam zginęły rękawiczki takie czarne, to ktoś wziąć musiał.*

R7: *No może niechcący pomylił.*

R5: *Ale nie oddał.*

Ewaluator: *Wracając do zachowań dzieci – w przedszkolu stosuje się przede wszystkim zakazy, tak?*

R1: *Chyba tak, jak niby inaczej?*

R3: *Panie w salach, woźna na korytarzu pilnuje porządku.*

R7: *Żeby tak wszystkich dzieci potrafiły upilnować, jest jeden taki chuligan w grupie piątej.*

R5: *W salach pisze, że dobry przedszkolak ładnie się zachowuje.*

Ewaluator: *A jakie jeszcze mają w przedszkolu sposoby, żeby uczyć dzieciaki właściwego zachowania?*

R4: *U mnie na dniach zapoznawczych rozdawali takie książeczki o misiach – jak misie się ładnie zachowują, a jeden rozrabia jak pijany zając (śmiej). To chyba miało ich nauczyć zachowania.*

R2: *Moja córeczka kochała te misie, prawie na pamięć się nauczyła.*



**Przykład 1.1**

Jak łatwo zauważyć, część informacji podanych przez rodziców nie jest potrzebna przy rozstrzygnięciu o spełnianiu tego kryterium. Odnajdujemy zbędne informacje, pamiętając jednak o tym, że dana nieadekwatna do tego kryterium może bardzo przydać się przy innym.

Przedszkole, procesy.

Charakterystyka wymagania: Podejmuje się działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmocnienie pożądanego zachowania.

Kryterium: W przedszkolu wzmocnia się pożądanego zachowania dzieci.

Rodzice (fokus)

Ewaluator: *W jaki sposób wzmocnia się pożądanego zachowania dzieci?*

R1: *Pożądanego znaczy jakie?*

Ewaluator: *To znaczy zgodne z normami.*

R1: *No to chyba panie nie pozwalają im rozrabiać.*

R6: *Słyszałam o takim programie, w poradni jakieś [...] dzieci chodzą na zajęcia z psychologiem, dużo rysują, potem nie są agresywne [...] szkoda że nie ma tego u nas, znaczy w przedszkolu.*

R3: *Cały czas ktoś musi na dzieci uważać.*

R2: *No czasem włożą im na głowę.*

R1: *Raczej nie.*

R5: *Ten mój to taki łobuz jest, sam czasem współczuję paniom wychowawcom (śmiech).*

R7: *Wie Pani, blisko sklep monopolowy otworzyli to i kręcą się tutaj tacy różni. Dobrze, że przedszkole zamykają i panowie piłnują, no i te kamery są nad wejściem. Człowiek od razu się lepiej czuje.*

R4: *No ja nie wiem, czy się lepiej czuję w tej kamerze (śmiech).*

R7: *Nikt obcy nie będzie się kręcił, wózek można zostawić i nie ukradną jacyś monele, żeby potem puszki po piwie i makulaturę po śmietnikach zbierać.*

R5: *Prawda, słyszałam, że w zeszłym roku komuś rower zginął z fotelikiem, z 800 złotych warte [...] może to któryś z rodziców?*

R7: *No wie Pani, nie może być.*

R5: *Nam zginęły rękawiczki takie czarne, to ktoś wziąć musiał.*

R7: *No może niechający pomylił.*

R5: *Ale nie oddał.*

Ewaluator: *Wracając do zachowań dzieci – w przedszkolu stosuje się przede wszystkim zakazy, tak?*

R1: *Chyba tak, jak niby inaczej?*

R3: *Panie w salach, woźna na korytarzu pilnuje porządku.*

R7: *Żeby tak wszystkich dzieci potrafiły upilnować, jest jeden taki chuligan w grupie piątej.*

R5: *W salach pisze, że dobry przedszkolak ładnie się zachowuje.*

Ewaluator: *A jakie jeszcze mają w przedszkolu sposoby, żeby uczyć dzieci właściwego zachowania?*

R4: *U mnie na dniach zapoznawczych rozdawali takie książeczki o misiach – jak misie się ładnie zachowują, a jeden rozrabia jak pijany zając (śmiech). To chyba miało ich nauczyć zachowania.*

R2: *Moja córeczka kochała te misie, prawie na pamięć się nauczyła.*

### Przykład 1.2

Informacje o ochronie i monitoringu podane przez rodzica oznaczonego symbolem R7 mogą się przydać w wymaganiu **Przestrzegane są normy społeczne**, gdzie część kryteriów dotyczy właśnie bezpieczeństwa.

**Krok drugi** polega na podzieleniu wyselekcjonowanego materiału na argumenty świadczące o spełnianiu i niespełnianiu kryterium. Przyjmijmy, że informacje wskazujące na spełnianie podkreślimy linią ciągłą, a linią przerywaną zaznaczymy dane pokazujące niespełnianie kryterium.

Przedszkole, procesy.  
 Charakterystyka wymagania: Podejmuje się działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie pożądanego zachowań.  
 Kryterium: *W przedszkolu wzmacnia się pożądanego zachowania dzieci.*  
 Rodzice (fokus)  
 Ewaluator: *W jaki sposób wzmacnia się pożądanego zachowania dzieci?*  
 R1: *Pożądanego znaczy jakie?*  
 Ewaluator: *To znaczy zgodne z normami.*  
 R1: *No to chyba panie nie pozwalają im rozrabiać.*  
 [...]  
 R3: *Cały czas ktoś musi na dzieci uważać.*  
 R2: *No czasem włożą im na głowę.*  
 R1: *Raczej nie.*  
 [...]  
 Ewaluator: *Wracając do zachowań dzieci – w przedszkolu stosuje się przede wszystkim zakazy, tak?*  
 R1: *Chyba tak, jak niby inaczej?*  
 R3: *Panie w salach, woźna na korytarzu pilnuje porządku.*  
 R7: *Żeby tak wszystkich dzieci potrafiły upilnować, jest jeden taki chuligan w grupie piątej.*  
 R5: *W salach pisze, że dobry przedszkolak ładnie się zachowuje.*  
 Ewaluator: *A jakie jeszcze mają w przedszkolu sposoby, żeby uczyć dzieciaki właściwego zachowania?*  
 R4: *U mnie na dniach zapoznawczych rozdawali takie książeczki o misiach – jak misie się ładnie zachowują, a jeden rozrabia jak pijany zając (śmiech). To chyba miało ich nauczyć zachowania.*  
 R2: *Moja córka kochała te misie, prawie na pamięć się nauczyła.*

### Przykład 1.3

**Krok trzeci:** jeśli teraz przyjrzymy się zaznaczonym wypowiedziom, okaże się, że można je podzielić na typy. Ważne, aby taka typologia odnosiła się do treści kryterium. Po co ten podział? Pozwoli on na zorientowanie się w merytorycznej zawartości argumentów. Może się okazać (odnosząc się do tego przykładu), że w przedszkolu dominują zakazy, a nie ma działań polegających na promowaniu pożądanego społecznie wzorów. Widać tutaj, jak istotne jest dogłębne zrozumienie wymagań i treści kryterium.

Warto też pamiętać, że czytelnikowi naszego raportu nie będziemy prezentować przytoczonej argumentacji *in extenso*, ale posłużymy się stworzonymi właśnie typami, ilustrując je przykładami z wypowiedzi badanych.

„W badanej placówce prowadzi się działania typu A (rodzice biorący udział w wywiadzie grupowym pokazują, że «X», «Y», «Z»)”.

Wróćmy do naszego przykładu: proponuję, żebyśmy wypowiedzi wskazujące na spełnianie kryterium przyporządkowali do dwóch grup: „Eliminacja zachowań niepożądanych” i „Wzmacnianie zachowań pożytecznych”.

#### Argumenty świadczące o spełnieniu kryterium

„Eliminacja zachowań niepożądanych”:

*Panie nie pozwalają im [dzieciom] rozrabiać. [R1]*

*Cały czas ktoś musi na dzieci uważać. [R3]*

*[w przedszkolu stosuje się przede wszystkim zakazy, tak?] chyba tak, jak niby inaczej? [R1]*

*Panie w salach, woźna na korytarzu pilnuje porządku. [R3]*

#### „Wzmacnianie zachowań pożytecznych”

*W salach pisze, że dobry przedszkolak ładnie się zachowuje. [R5]*

*Na dniach zapoznawczych rozdawali takie książeczki o misiach – jak misie się ładnie zachowują, a jeden rozrabia jak pijany zając (śmiech). To chyba miało ich nauczyć zachowania. [R4]*

*Moja córeczka kochała te misie, prawie na pamięć się nauczyła. [R2]*

#### Argumenty świadczące o niespełnieniu kryterium

*No czasem włożą im na głowę. [R2]*

*Żeby tak wszystkich dzieci potrafiły upilnować, jest jeden taki chuligan w grupie piątej. [R7]*

W **kroku czwartym** podejmujemy decyzję o spełnieniu/niespełnieniu kryterium, testując argumenty **przeciwstawne** wobec naszej tezy. W naszym przykładzie musimy zdecydować, czy wypowiedzi R2 i R7 są zasadnym argumentem dla uznania, że w przedszkolu **nie** wzmacnia się pożytecznych zachowań dzieci. Łatwo dostrzec, że obydwie wypowiedzi nie zawierają konkretnych danych, a informacja o „chuliganie” prawdopodobnie nie wynika z bezpośredniego doświadczenia respondenta.

Spróbujmy opisać te dane. Przykładowy (nie wzorcowy!) opis mógłby wyglądać na przykład w ten sposób.

Rodzice biorący udział w wywiadzie grupowym wskazują, że w przedszkolu wzmacnia się pożyteczne zachowania dzieci, eliminując zachowania niezgodne z oczekiwaniami (pojawiają się tu wskazania na dbanie o porządek na korytarzach i w salach, zaangażowanie pracowników pedagogicznych i niepedagogicznych), a także pokazując odpowiednie wzorce, na przykład w formie plakatów na ścianach sali lub przez odpowiedni dobór literatury dla dzieci.

Co ważne: wypowiedzi wskazujące na pierwszy typ działań dominują liczebnie (choć jeśli uwzględnimy liczbę wypowiadających się rodziców, w obydwu typach mamy po trzech badanych), ale z punktu widzenia analizy nie ma to znaczenia. W wywiadzie jakościowym nie stosujemy kryteriów statystycznych, gdyż nie jest

to badanie na reprezentatywnej grupie. Interesuje nas, czy dane zjawisko zachodzi (lub nie), a także na ile opis tego zjawiska jest wiarygodny. Natomiast fakt, że o danym zjawisku wie większa czy mniejsza część uczestników wywiadu, nie ma znaczenia – ta dysproporcja nie musi wynikać z dystrybucji wiedzy o tym zjawisku, może być konsekwencją sposobu doboru. W przypadku wątpliwości zawsze pozostaje triangulacja – na przykład informacja o powieszonych w sali zasadach zachowania może zostać zweryfikowana w trakcie obserwacji

Jak mieliśmy się okazję przekonać, analiza danych jest złożonym procesem wymagającym dużych kompetencji analitycznych i doskonałej znajomości obszaru badania. Nawet w wypadku doskonale przeprowadzonego badania błędy analityczne mogą zniweczyć cały wysiłek. Najważniejsza jest jednak praktyka – mistrzostwo przychodzi wraz z doświadczeniem.

## BIBLIOGRAFIA

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2000.
- Malarska A., *Statystyczna analiza danych wspomagana programem SPSS*.
- Mała encyklopedia statystyki*, red. W. Sadowski, PWE, Warszawa 1976.
- Szwed R., *Metody statystyczne w naukach społecznych. Elementy teorii i zadania*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.

TOMASZ KASPRZAK

## EWALUACJA DLA ROZWOJU. RAPORT JAKO DIALOG<sup>1</sup>

*The evaluation report is the key product of the evaluation process.*

*Its purpose is to provide a transparent basis for accountability for results, for decision-making on policies and programmes, for learning, for drawing lessons and for improvement<sup>2</sup>.*

### WSTĘP

Od czasu powstania pierwszych raportów z ewaluacji zewnętrznej w styczniu 2010 roku do chwili obecnej (kwiecień 2012 roku) przygotowano ponad 3300 raportów z ewaluacji zewnętrznej. Celem tego rozdziału jest przedstawienie sposobu powstawania oraz wykorzystania raportów ewaluacyjnych w ramach zreformowanego systemu nadzoru pedagogicznego, z uwzględnieniem zmian, jakie nastąpiły w sposobie pisania oraz komunikowania wyników ewaluacji zewnętrznej. Należy podkreślić, że raport, podobnie jak narzędzia badawcze, pełni istotną, ale jedynie służebną rolę wobec zasadniczego celu ewaluacji, jakim jest rozwój badanych szkół/placówek oraz całego systemu oświaty w Polsce poprzez dostarczenie wiarygodnych i użytecznych danych.

Część pierwsza tekstu jest poświęcona przygotowaniu raportu w ramach nowego nadzoru pedagogicznego. W dalszej części przedstawiam możliwości wykorzystania raportu jako narzędzia dialogu w procesie rozwoju badanych szkół.

---

<sup>1</sup> Tekst jest zmodyfikowaną wersją rozdziału pod tym samym tytułem, który ukazał się w tomie *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność* (red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010).

<sup>2</sup> *Standards for Evaluation for the UN system*, United Nations Evaluation Group, 2005.

## ZASADY PISANIA RAPORTU

### Pisanie raportu – wartości i cele

Ewaluacja zewnętrzna zbudowana jest na trzech wartościach: demokratyczność, transparentność oraz zespołowość. Podobnie raport jako produkt finalny procesu badania w szkole powinien być nośnikiem i odzwierciedleniem tych wartości. Co oznaczają więc przywołane wartości na poziomie analizy wyników i pisania raportu:

- **demokratyczność** oznacza, że wyniki ewaluacji zewnętrznej zaprezentowane w raporcie są dyskutowane z przedstawicielami społeczności szkolnej, którzy byli badani (rada pedagogiczna). Jednocześnie ewaluatorzy w procesie pisania raportu uwzględniają wyniki ewaluacji wewnętrznej;
- **transparentność** w wypadku raportu oznacza, że wyniki ewaluacji są dostępne publicznie (opublikowane w Internecie), a dyrektor ma dostęp do wszystkich analiz oraz zbiorczych danych. Dzięki temu może więc monitorować pracę wizytatorów do spraw ewaluacji. Wreszcie praca wizytatorów oraz napisany przez nich raport także są poddawane ewaluacji;
- **zespołowość** – raport jest wynikiem wspólnej pracy zespołu wizytatorów do spraw ewaluacji, których wnioski muszą być uwspólnione. Ponadto wnioski z ewaluacji są przedstawiane i dyskutowane z radą pedagogiczną (do czego wizytatorzy odnoszą się w ostatecznej wersji raportu).

Główny cel raportu to natomiast rozwój szkół i placówek oraz systemu oświatowego. Zebrane w raporcie informacje mają się przyczyniać:

- do podejmowania decyzji w celu doskonalenia działań szkół/placówek oświatowych w obszarach zdefiniowanych przez wymagania;
- do skutecznego prowadzenia polityki oświatowej zgodnie z priorytetami widocznymi w wymaganiach na poziomie lokalnym i krajowym.

Pamiętajmy – choć raport to zwieńczenie długiego i żmudnego procesu badawczego<sup>3</sup>, jednocześnie główny „produkt” ewaluacji, to jest on tylko narzędziem, które może wspomagać rozwój badanych szkół i placówek. Raport po opublikowaniu zaczyna funkcjonować w przestrzeni publicznej – do niego będą się odnosiły same badane szkoły i placówki, władze oświatowe, rodzice, organy prowadzące. Oznacza to dużą odpowiedzialność autorów za jego treść, charakter analiz i wniosków. Raport jest jednocześnie szansą wzmocnienia czy zaini-

<sup>3</sup> Szczegółowy opis procesu gromadzenia danych zawiera artykuł Agnieszki Borek *Metody i narzędzia w ewaluacji zewnętrznej*, natomiast proces analizy opisuje Bartłomiej Walczak w tekście *Dane Systemu Ewaluacji Oświaty: analiza ilościowa i jakościowa*.

cjonowania procesu pozytywnej zmiany w badanych instytucjach. Tutaj kończy się obszar odpowiedzialności wizytatorów do spraw ewaluacji, a zaczyna przestrzeń autonomicznych decyzji szkoły lub placówki co do sposobów jego wykorzystania. Jak podkreśla wielokrotnie cytowana w kontekście ewaluacji w edukacji Helen Simons: „Ewaluacja jest zaproszeniem do rozwoju”<sup>4</sup>, a to zaproszenie może być potraktowane w różny sposób.

Zanim to jednak nastąpi, przyjrzyjmy się procesowi powstawania raportu.

## Pisanie raportu – zasady

Napisanie raportu (całościowego) wymaga od badaczy:

- analizy danych pochodzących z konkretnych narzędzi przypisanych do każdego kryterium<sup>5</sup>;
- sformułowania komentarzy do kryteriów przypisanych każdej charakterystyce określonej w rozporządzeniu na poziomie D i B (każda z charakterystyk<sup>6</sup> jest zoperacjonalizowana, w zależności od zakresu treściowego, od 2 do 7 kryteriów). Kolejny krok to sformułowanie komentarzy do wymagań<sup>7</sup>;
- w przypadku ewaluacji całościowej szkół – komentarzy do wszystkich wymagań, wniosków, określenia poziomu spełniania wymagań (określony poziomem spełniania od A do E) oraz „metryczki”<sup>8</sup>. Dodatkowym elementem raportu jest Wprowadzenie: placówki (rodzaj *executive summary*)<sup>9</sup>.

---

<sup>4</sup> H. Simons, *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, The Falmer Press, London 1987.

<sup>5</sup> Rozporządzenie z 2009 roku wprowadziło 17 wymagań, które dzieliły się na 34 charakterystyki, te były podzielone na 90 kryteriów. Każde z kryteriów jest badane za pomocą pytań przypisanych do 15 narzędzi ilościowych i jakościowych, w rezultacie daje to około 2000 zmiennych dla ewaluacji całościowej w szkołach;

<sup>6</sup> Oczywiście liczba wymagań, a co za tym idzie: charakterystyk i kryteriów, różni się w zależności od placówki. W tym miejscu przedstawiam liczebności dotyczące najobszerniejszego typu, czyli szkoły.

<sup>7</sup> Komentarz do wymagania zawiera:

- zwięzłą syntezę w postaci wniosków z dokonanej analizy: w tej krótkiej części powinna się znaleźć teza, która stanowi odniesienie do treści wymagania, informacja o stopniu spełnienia wymagania przez szkołę/placówkę oraz najważniejsze wnioski z analizy materiału badawczego w obrębie wszystkich kryteriów dotyczących danego wymagania;
- opisy do wszystkich kryteriów do danego wymagania; opisy są przedstawione w przemyślanej, logicznej kolejności (uwzględniającej zapisy w charakterystykach); opis należy ilustrować wykresami i tabelami zawierającymi dane ilościowe;
- informację o stopniu spełnienia wymagania przez szkołę/placówkę.

<sup>8</sup> Zawarte tu są informacje o przebiegu ewaluacji zewnętrznej w szkole/placówce, opis metodologii badania oraz podstawowe dane o szkole/placówce.

<sup>9</sup> To maksymalnie dwustronicowa wstępna część raportu, mająca charakter podsumowania, zawierająca zwięzłe odniesienie do wyników ewaluacji zewnętrznej i wynikających z nich konkluzji, przeznaczona głównie dla szerokiego grona odbiorców i napisana w związku z tym możliwie prostym,

Najważniejsze z punktu widzenia poprawnej analizy jest przejście od poziomu analizy pojedynczych danych ze zróżnicowanych źródeł przypisanych do kryteriów do bardziej zgeneralizowanych analiz. Autorzy raportu przygotowują więc komentarze do wszystkich kryteriów do charakterystyk na poziomie D i B. Te komentarze są podstawą do sformułowania podsumowań wszystkich wymagań<sup>10</sup>. Praca ta dopiero otwiera przestrzeń do sformułowania poziomu spełniania wymagania. Zatrzymajmy się na chwilę nad pojawiającą się tutaj kategorią „komentarzy”. Komentarze to opisowe przedstawienie danych prezentujących fakt występowania i/lub zakres zjawiska, działania opisanego w kryterium. Na przykład dla kryterium „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności zgodnie z podstawą programową” można sformułować komentarz (pamiętając, że pytania umożliwiające zdobycie informacji na temat tego kryterium znajdują się w ankiecie dla nauczycieli, wywiadzie grupowym z nauczycielami oraz w analizie dokumentów):

90% nauczycieli w ankiecie stwierdziło, że ich uczniowie w stopniu wysokim i bardzo wysokim zdobywają wiadomości i umiejętności zgodnie z podstawą programową. Jednocześnie 7 na 10 nauczycieli w wywiadzie grupowym wskazywało na niemal 100% promocję uczniów z klasy do klasy oraz wysoki odsetek olimpijczyków w szkole. Analiza dokumentów potwierdza te opinie – zdawalność w ostatnich 3 latach utrzymuje się na wysokim poziomie. Jednocześnie szkoła prowadzi analizę losu absolwentów – wynika z niej, że 75% absolwentów liceum w roku zakończenia szkoły rozpoczyna studia wyższe.

Tak więc zasada rządząca tworzeniem raportu ma charakter indukcyjny – od pojedynczych obserwacji danych do uogólnionych wniosków w postaci podsumowań wymagań. Tę logikę odzwierciedla rysunek 1.

Dla napisania dobrego raportu istotny jest wiarygodny, oparty na danych empirycznych oraz dokładny opis kryteriów. Szczegółowymi procedurami analizy danych ilościowych i jakościowych nie będziemy się w tym miejscu zajmować, teraz spójrzmy, jakimi zasadami kierujemy się przy pisaniu komentarzy:

Struktura komentarza powinna być następująca:

1. Odwołanie do treści kryterium/karakterystyki/wymagania.
2. Uzasadnienie, czyli:
  - wskazanie na źródła danych;
  - przytoczenie uogólnionych danych z użyciem języka kryterium (w przypadku znaczących danych należy podać w nawiasach procenty lub liczebności). Zakres wykorzystania danych zgromadzonych na poziomie kryteriów podyktowany jest wiarygodnym uzasadnieniem podjętej decyzji;

---

zrozumiałym językiem; obraz szkoły umożliwia czytelnikom zapoznanie się z najważniejszymi informacjami zawartymi w głównej części raportu.

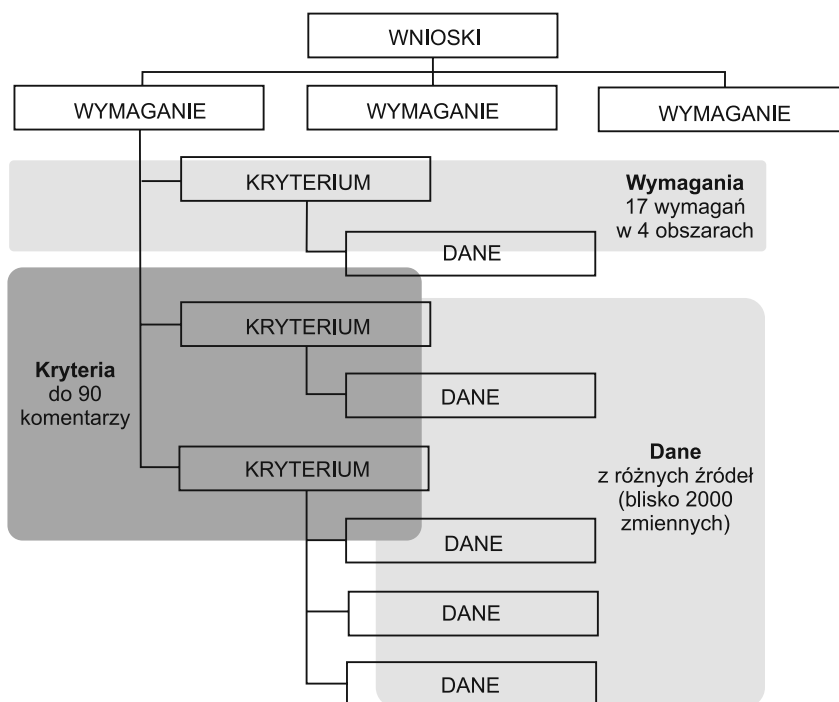
<sup>10</sup> Od jesieni 2011 roku zmodyfikowano sposób pisania raportów – zrezygnowano z poziomu opisu charakterystyk.



- podanie przykładów (należy ująć je selektywnie, koncentrując się na najbardziej adekwatnych);
- stwierdzenie, czy kryterium jest spełnione, czy nie.

Powyższe wskazówki odnoszą się do pisania komentarzy na wszystkich poziomach (komentarzy do kryteriów i wymagań), natomiast przyglądając się raportowi jako całości, warto zwrócić uwagę na kilka cech (standardów), którymi powinien się charakteryzować ten dokument:

- adekwatność (zaprezentowane treści odnoszą się do kryteriów, charakterystyk, wymagań);
- rzetelność (raport jest napisany zgodnie z procedurą, zasadami postępowania badawczego);
- wiarygodność (wnioski są oparte na źródłach);
- zrozumiałość (język raportu jest zrozumiały dla odbiorcy);
- zwięzłość.



Rysunek 1. Schemat przygotowania raportu w ramach ewaluacji zewnętrznej

Źródło: opracowanie zespołu projektu wykorzystywane podczas szkoleń wizytatorów.

Zadania stojące przed badaczami w momencie formułowania wniosków w raporcie to:

- generowanie uogólnionych wniosków, potwierdzanych jednocześnie w konkretnych danych empirycznych (czyli innymi słowy: jak i czym uzasadniamy nasze ogólne wnioski);
- selekcja kluczowych informacji z całego bogactwa uzyskanych danych;
- zachowanie specyfiki badanej szkoły (wymóg kontekstowości – pomimo że analizujemy wymagania, które są takie same dla wszystkich szkół i placówek, to nie gubimy specyfiki danego miejsca. W konsekwencji będzie się to przekładało na wiarygodność i użyteczność raportu).

### **Pisanie raportu – wyzwania**

Zasadnicze wyzwanie analityczne, jakie staje przed autorami raportu, to przypisanie poziomu spełniania przy każdym wymaganiu. Pamiętamy, że w rozporządzeniu z 7 października 2009 roku określone są dwa z pięciu możliwych poziomów spełniania wymagania. Można stwierdzić, że bazując na samym rozporządzeniu, zasada określania poziomu spełnienia wymagania przez zespół wizytatorów do spraw ewaluacji sprowadza się do dwóch wytycznych:

- najpierw analizujemy spełnienie kryteriów;
- a następnie zgodnie z zasadą, iż decyduje najsłabszy element, określamy poziom spełniania wymagania.

Jak to wygląda w praktyce – czyli w jaki sposób są określane poziomy spełniania wymagania?

Ogólnie zasady przyznawania poziomów spełniania kryteriów są następujące:

- w wypadku spełnienia wszystkich kryteriów na poziomie D – dane wymaganie jest spełnione na poziomie D;
- spełnienie wszystkich kryteriów na poziomach D i i B – dane wymaganie jest spełnione na poziomie B;
- spełnienie wszystkich kryteriów na poziomie D i spełnienie części kryteriów (jednego bądź kilku, jednak nie wszystkich) na B – dane wymaganie jest spełnione na poziomie C;
- spełnienie wszystkich kryteriów na poziomach D i B oraz dane świadczące o intensywności, wysokiej jakości działań opisanych w wymaganiu, powszechności opinii na ten temat – dane wymaganie jest spełnione na poziomie A;
- niespełnienie wszystkich kryteriów na poziomie D – dane wymaganie jest spełnione na poziomie E.

W trakcie kolejnych edycji szkoleń dla wizytatorów opiekunowie grup i zewnętrzni eksperci dokonywali analizy powstających raportów. Rezultatem tej analizy jest, między innymi, stworzona poniżej lista pojawiających się na różnych etapach pisania raportów błędów, nad którymi należy pracować:

- treść opisu niezgodna z zakresem tematycznym wymagania, brak adekwatności podawanych przykładów do analizowanego zagadnienia;
- nieuprawnione wnioskowanie, brak przesłanek (dowodów) lub stosowanie uproszczeń we wnioskowaniu;
- informacje niepoparte przykładami lub brak wskazania źródeł, z których te informacje pochodzą (dotyczą opisów kryteriów);
- sprzeczności w wywodzie logicznym;
- brak odpowiedniej selekcji podawanych przykładów;
- nieuwzględnianie wyników badań świadczących o niespełnieniu kryterium (niepełnym spełnianiu wymagania); niepochlebnych, negatywnych opinii;
- rekomendacje we wnioskach;
- używanie określeń „zdecydowana większość”, „większość nauczycieli” bez wskazania, jaka to liczba lub jaki to procent;
- stosowanie skrótów, które mogą być niezrozumiałe dla odbiorców;
- hurraoptymizm, czyli zbyt pozytywna ocena działań, które są dość powszechnie prowadzone przez szkoły/placówki;
- z argumentacji nie wynika, że został spełniony poziom zaproponowany przez ewaluatorów;
- brak zestawienia/porównania różnych źródeł;
- błędy we wnioskowaniu;
- brak wniosku z analizy materiału badawczego;
- cytowanie wszystkich wyników, „przepisywanie tabel”;
- błędy w interpretacji danych;
- trudny język.

Źródło: materiał szkoleniowy dla wizytatorów do spraw ewaluacji *Jak pisać raport?*

*Poradnik dla wizytatorów do spraw ewaluacji. Część pierwsza, opracowanie zespołu projektu.*

## Pisanie raportu – szanse

Tworzenie raportu to nie tylko szansa rozwoju kompetencji analitycznych wizytatorów do spraw ewaluacji. To przede wszystkim:

- moment gromadzenia, analizy i selekcji ważnych danych dla badanej szkoły lub placówki oraz całego systemu oświatowego w Polsce;
- punkt wyjścia do dyskusji o aktualnej sytuacji i możliwościach rozwoju w środowisku badanej szkoły lub instytucji oraz szansa podejmowania dyskusji na temat jakości edukacji na poziomie gminy, województwa i całego kraju.

Aby te szanse wykorzystać, należy wspomniane na wstępie wartości (demokratyczność, transparentność i zespołowość) przełożyć na praktykę stosowaną także w momencie pisania, prezentowania i dalszej pracy z raportem przez badanych. Wspominałem już o tym w podrozdziale o wartościach. Wróć do tego jeszcze w drugiej części niniejszego rozdziału.

Pomiędzy obawami a szansą rozwoju

Podsumujmy ten fragment wypowiedzią jednej z dyrektorek uczestniczącej w badaniu pilotażowym. Ewa Nadzieja (dyrektorka Szkoły Podstawowej nr 83 we Wrocławiu) na pytanie dziennikarki: *Czy obawia się Pani wyniku (ewaluacji)?*

odpowiada: *Do programu pilotażowego zgłosiliśmy się sami. Miałam przeświadczenie, że w szkole robimy bardzo dużo i bardzo dobrze. Był jednak dreszcz emocji, bo ankiety były anonimowe i trudno było przewidzieć, jak to wypadnie. Jeszcze nie wiem, jakie dostaliśmy literki, a będzie ich w sumie aż 17! Ale same literki nie są tak ważne jak towarzysząca im charakterystyka, którą już poznaliśmy. Wypadło bardzo dobrze. To długi, szczegółowy raport zawierający wiele informacji. Cenny nie tylko dla rodziców, ale przede wszystkim dla nas – co robimy dobrze, co moglibyśmy robić jeszcze lepiej. Informacje o wybranych obszarach szkoły.*

M. Żuchowicz, *Rodzice mają prawo wiedzieć, jaka jest szkoła*, „Gazeta Wyborcza” 2010, 18 stycznia.

## WYJŚCIE DO DYSKUSJI. RAPORT JAKO NARZĘDZIE KOMUNIKACJI

Ewaluacja często jest opisywana metaforycznie (odsyłam zwłaszcza do tekstów Henryka Mizerka). Szczególnie trafna wydaje się mi następująca metafora: „ewaluacja jako akuszerka zmiany”. Oznacza ona, że ewaluacja nie tylko towarzyszy narodzinom zmiany, ale także ma profesjonalne kompetencje, aby jak najmniej boleśnie dać szansę zaistnienia zmianie, którą współtworzy.

Z punktu widzenia specyfiki badań ewaluacyjnych działania badawcze wizytatorów mają charakter diagnostyczny – diagnozowane jest funkcjonowanie szkół w obszarach wyznaczonych przez wymagania. W tym sensie pierwsze ewaluacje w konkretnej szkole nie badają samej zmiany, ale diagnozują obecny stan – dopiero kolejne ewaluacje w tej szkole/placówce pozwolą oszacować poziom i charakter zmiany związanej z realizacją wymagań. Stąd przywołanie metafory akuszerki – wyniki ewaluacji w postaci raportu stanowią repozytorium wiedzy dla badanej szkoły/placówki o niej samej. Te wnioski są tym mocniejsze, że realizowane ze standaryzowanymi, powtarzalnymi metodami (takimi samymi jak we wszystkich tego typu placówkach w kraju). Istotne okaże się, czy badana szkoła/placówka skupi się na informacji na temat poziomu spełniania wymagań (literek), czy sięgnie po dane zawarte w całościowym raporcie, aby podjąć działania o charakterze rozwojowym.

Aby ten proces mógł zaistnieć, integralną częścią procedury badania musi być prezentacja wyników badań społeczności szkoły/placówki oraz dyskusja nad tymi wynikami.

Z perspektywy ponad dwóch i pół roku funkcjonowania ewaluacji zewnętrznej w polskiej oświacie i prawie 3500 napisanych raportów rysują się następujące

Propozycja komunikowania wyników ewaluacji przez ewaluatorów podczas spotkania z radą pedagogiczną:

- zaprezentowanie przez wizytatorów do spraw ewaluacji procedury, metody badawczej i analizy na wszystkich poziomach;
- ewaluatorzy przedstawiają wyniki radzie pedagogicznej w postaci prezentacji, na którą składa się 17 slajdów ukazujących wynik badań w odniesieniu do wymagań;
- podział nauczycieli na grupy – przekazanie im wydrukowanych komentarzy do wymagań. W pierwszym etapie każda grupa zapoznaje się z wynikami i – ewentualnie – formułuje wspólnie odpowiedzi na pytania: Czy wyniki są zrozumiałe? Czy coś budzi wątpliwości? O co sami by uzupełnili te wyniki?
- wizytatorzy słuchają komentarzy, odpowiadają na pytania. W przypadku pytań, kontrowersji pokazują wyniki na niższych poziomach (charakterystyk, kryteriów, danych) po to, by wyjaśnić i lepiej uzasadnić wyniki na poziomie wymagań (w razie wątpliwości pokazanie drogi, jak wizytatorzy doszli do wniosków na poziomie wymagań – z jakich danych korzystali przy formułowaniu wniosków);
- zamykając tę część, ewaluator przedstawia slajdy z własnymi wnioskami (sugestia – ewaluator przedstawia te wnioski wcześniej dyrektorom).

zadania w obszarze wykorzystania danych z ewaluacji do rozwoju pojedynczych szkół, jak i całego systemu:

- ciągle podnoszenie kompetencji osób prowadzących ewaluację i przygotowujących raporty oraz szkół posiadających różne, nie zawsze pozytywne, doświadczenia z nadzorem pedagogicznym;
- „popularyzacja” raportów – tak aby stały się one użytecznym materiałem dla różnych grup interesariuszy, a nie były jedynie laurką (gdy poziom spełniania wymagań jest wysoki) lub stygmatem (przy niskim poziomie spełniania);
- ciągle poprawianie (narzędzi, procedur, umiejętności). Obecnie przyjęta zasada transparentność narzędzi oraz wyników daje szansę dyskusji nad ich jakością, która może przynieść ich poprawę;
- budowanie/kształtowanie świadomości i odpowiedzialności – wizytatorów i kuratorów za jakość prowadzonej ewaluacji, a szkoły i ich otoczenia (w szczególności jednostki samorządu terytorialnego) – za systematyczne podnoszenie jakości edukacji na bazie danych.

## Odbiorcy raportu

Pełna realizacja zasady transparentności oznacza, że nie tylko narzędzia do ewaluacji są jawne, ale też wszystkie raporty są dostępne on-line ([www.npseo.pl](http://www.npseo.pl) w zakładce „Sprawdź raport z ewaluacji swojej szkoły”).

Zamieszczenie raportów w sieci oznacza, że ich czytelnikiem, odbiorcą jest potencjalnie każdy. Wyniki ewaluacji kierowane są jednak szczególnie do następujących grup:

**1. Pracownicy badanej szkoły** (nauczyciele, dyrekcja)

Badani uzyskują w raporcie informację nie tylko diagnozującą spełnianie wymagań państwa wobec ich szkoły, ale też opinie odbiorców pracy szkoły (uczniów, rodziców), partnerów zewnętrznych na temat funkcjonowania szkoły. W raporcie powinny znaleźć się również informacje pozwalające planować dalsze działania.

**2. Uczniowie, rodzice** (oraz inni klienci ewaluowanych placówek)

Odbiorcy oferty instytucji oświatowych – w wypadku szkoły uczniów i rodziców są także potencjalnymi odbiorcami samych raportów. W raportach mogą znaleźć informacje przydatne na przykład przy podejmowaniu decyzji związanych z wyborem szkoły.

**3. Środowisko lokalne**

W szczególności chodzi tutaj o partnerów szkoły czy placówki. W raporcie mogą oni znaleźć opinie różnych grup na temat współpracy oraz ewentualne informacje pozwalające na dalsze planowanie działań.

**4. Decydenci na każdym szczeblu**

Mamy tu na myśli decydentów, czyli organy prowadzące oraz organy nadzoru pedagogicznego na wszystkich szczeblach: krajowym (ministerstwo), regionalnym (kuratoria oświaty, urzędy marszałkowskie i wojewódzkie) i lokalnym (jednostki samorządu terytorialnego). Dzięki platformie internetowej, na której są zamieszczane wszystkie raporty, te wszystkie podmioty uzyskują informacje przydatne do prowadzenia własnych polityk oświatowych.

**5. Inni badacze oraz instytucje zajmujące się doskonaleniem**

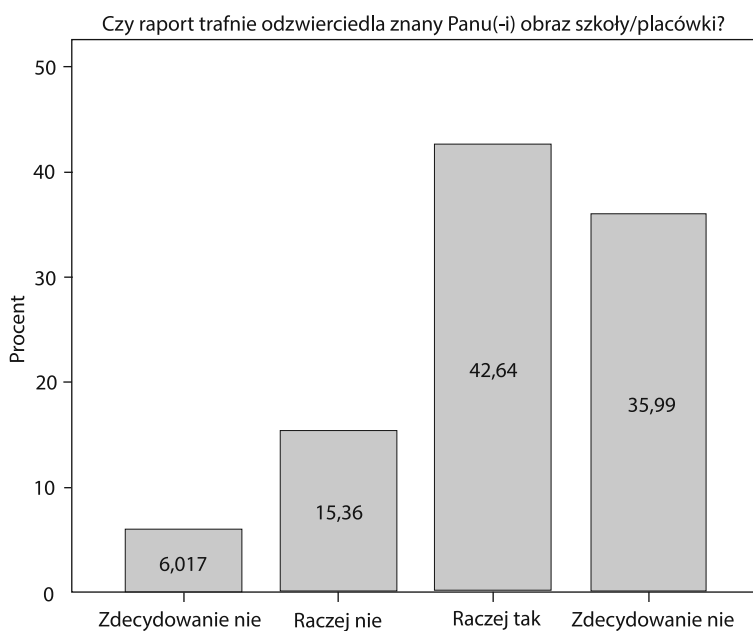
Nasze badania nie są zawieszane w próżni – odnoszą się do podejść oraz badań szkół/placówek. Dostęp do wyników oraz narzędzi badawczych pozwoli innym badaczom (ze środowisk akademickich, instytucji państwowych, organizacji pozarządowych) wykorzystywać ten materiał do własnych celów badawczych. Ponadto otwarty dostęp stwarza możliwość dyskusowania stosowanych w systemie rozwiązań metodologicznych, co w konsekwencji pozwoli na jego ulepszanie. Raport powinien też być wnikliwie czytany przez przedstawicieli różnego rodzaju instytucji oferujących profesjonalne wsparcie szkół, tak aby ich oferta była jak najbardziej adekwatna do potrzeb ewaluowanych szkół.

Tak jak wspomniałem wyżej, raport z ewaluacji jest dokumentem publicznym, ogólnodostępnym. Przeprowadzanie badań i pisanie raportu ma sens, jeżeli informacje będą użyteczne dla jego odbiorców. Podczas przygotowania ewaluatorów do pracy podkreśla się, że podstawą pracy wizytatorów do spraw ewaluacji jest

zrozumienie potrzeb głównych grup odbiorców w zakresie treści otrzymywanych informacji.

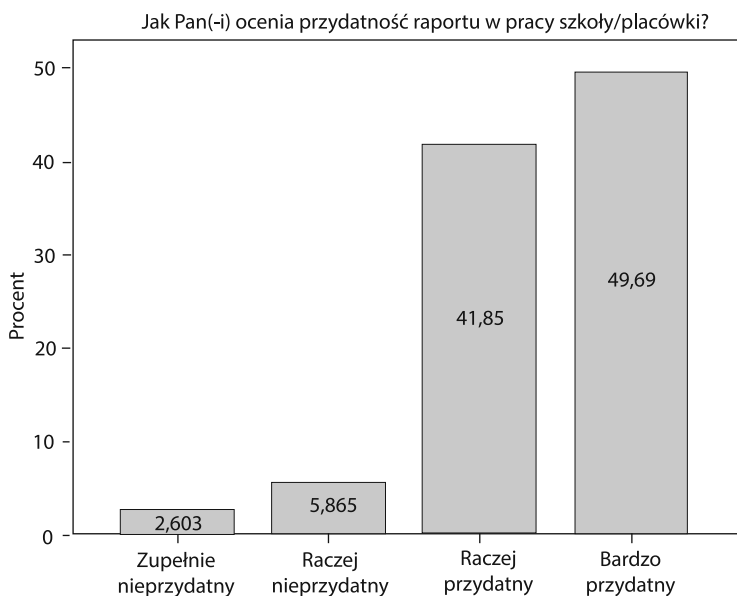
Warto więc odpowiedzieć na pytania: Czego oczekuje odbiorca? Na ile informacja będzie dla niego użyteczna (wartościowa)? Wreszcie (co jest trudne), pisząc raport, należy projektować tekst z myślą o wszystkich głównych jego odbiorcach.

Jednocześnie istotny dla możliwości wykorzystania wyników ewaluacji do rozwoju poszczególnych szkół i całego systemu edukacyjnego jest stosunek wyżej wspomnianych odbiorców do raportu (na ile jest on jest traktowany jako wiarygodne, inspirujące źródło wiedzy). Po zakończeniu procesu ewaluacji zewnętrznej dyrektorzy i nauczyciele są proszeni o wypełnienie dobrowolnej, anonimowej ankiety poewaluacyjnej na temat samego procesu ewaluacji. W okresie styczeń 2010 – wrzesień 2011 odpowiedzi udzieliło 3132 respondentów z 790 szkół (dane te dotyczą 790 z 1819 zrealizowanych do tego czasu ewaluacji zewnętrznych). Wypowiedzieli się przedstawiciele około 43% szkół. Średnio na jedną wypowiedź dyrektora przypadają dwie wypowiedzi nauczycieli.



Wykres 1. Odpowiedź na pytanie: „Czy raport trafnie odzwierciedla znany Panu(-i) obraz szkoły?”, N = 1745

Źródło: opracowanie zespołu projektu.



Wykres 2. Odpowiedź na pytanie: „Ja Pan(-i) ocenia przydatność raportu w pracy szkoły/placówki?”, N = 3035

Źródło: opracowanie zespołu projektu.

## PODSUMOWANIE

Pracy wizytatorów do spraw ewaluacji nad raportami z badań często towarzyszą obawy, wielokrotnie niestety uzasadnione (nazwijmy je tutaj „koszmarami ewaluatora”). Koszmar pierwszy to raport pisany do szuflady (nikt z wyjątkiem samego autora nie zapoznał się z nim). Drugi koszmar to negowanie wyników badań ewaluacyjnych (a w szczególności kompetencji badacza, narzędzi badawczych, jakości danych, sposobu analizy i tym podobnych). O ile pierwszy koszmar w wypadku nowej formy nadzoru pedagogicznego raczej nikomu się nie przyśni, a tym bardziej nie przydarzy (choćby ze względu na mechanizmy upubliczniania i dyskusowania raportu), o tyle drugi może spędzać sen z oczu wizytatorom do spraw ewaluacji. Aby taka sytuacja nie nastąpiła, obok poprawnego stosowania warsztatu badawczego na poziomie gromadzenia i analizy danych należy pamiętać o (i jednocześnie przekładać na praktykę) wartościach stojących za tą ewaluacją, czyli demokratyczności, transparentności i zespołowości. Bez nich zasadniczy od-



biorcy raportu – społeczność badanych szkół i placówek – w najlepszym wypadku pozostaną obojętni na ustalenia ewaluacyjne, a ogromny wysiłek wszystkich (badaczy i badanych) związany z przebiegiem ewaluacji pozostanie niezagospodarowany. Jednym z wyzwań na przyszłość dla Systemu Ewaluacji Oświaty w obszarze przygotowania raportów i komunikowania wyników jest popularyzacja raportów – powinny być one czytane i analizowane. Jednocześnie nie stanowią one celu samego w sobie – służą podejmowaniu decyzji na podstawie danych. Punktem wyjścia do tego będzie traktowanie ich jako wiarygodnych i przede wszystkim użytecznych danych. Wprowadzane zmiany w strukturze raportu (odejście od pisania charakterystyk, dodanie nowego elementu – *Obrazu szkoły*), dążenie do syntezy kluczowych wniosków ma czynić go bardziej „przyjaznym” dla odbiorcy.

## BIBLIOGRAFIA

- Simons H., *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, The Falmer Press, London 1987.
- Standards for Evaluation for the UN System*, United Nations Evaluation Group, 2005.
- Żuchowicz M., *Rodzice mają prawo wiedzieć, jaka jest szkoła*, „Gazeta Wyborcza” 2010, 18 stycznia.



**CZĘŚĆ III**  
**RÓŻNORODNE PERSPEKTYWY EWALUACJI**  
**ZEWNĘTRZNEJ**



ANNA GOCŁOWSKA

## W JAKIM STOPNIU UŻYTECZNOŚĆ EWALUACJI ZALEŻY OD EWALUATORA? DWA LATA DOŚWIADCZEŃ

Istotą wdrażanej od końca 2009 roku zmiany ma być przede wszystkim poprawa jakości kształcenia w polskich szkołach, a udostępnienie w całym kraju ujednoliconych informacji o pracy szkół (raportów z ewaluacji) ma być ważnym źródłem rozwoju szkoły i jednocześnie narzędziem pomocnym w prowadzeniu polityki oświatowej na poziomie samorządu, regionu i kraju. Beneficjenci wdrażanych zmian to przede wszystkim uczeń i jego rodzice. Zaproponowanie przez państwo wymagań wobec szkół/placówek wskazuje kierunek rozwoju szkoły, ale jednocześnie pozwala na podejmowanie w tych szkołach/placówkach autonomicznych decyzji co do sposobu ich spełniania, dzięki czemu, poprzez zwiększenie profesjonalnej autonomii dyrektorów i nauczycieli, przeciwstawiają się biurokratycznemu ograniczeniu ich możliwości działania.

Spróbujmy stworzyć obraz szkoły, którą opisują wymagania. To szkoła, w której planowanie nie jest celem, ale środkiem do osiągnięcia zamierzeń. Tożsamość tej szkoły określa wspólny na nią pomysł całego środowiska szkolnego. Pomysł ten, istniejący przede wszystkim w świadomości ludzi, stanowi istotę jej koncepcji pracy. To szkoła, w której działania urzeczywistniające koncepcje służą tworzeniu optymalnych warunków do wszechstronnego rozwoju ucznia. Uczeń ten ma prawo wiedzieć, co się z nim dzieje w trakcie nauki, otrzymuje informacje o swoich postępach, pomoc w uczeniu się i uzyskiwaniu efektów na miarę swojego intelektualnego potencjału. W tej szkole kompetentni nauczyciele rozumieją, że ich najważniejszym klientem jest uczeń, któremu mają obowiązek stwarzać jak najlepsze szanse edukacyjne i życiowe. Ci nauczyciele doceniają wartość doskonalenia zawodowego i zespołowego współdziałania na rzecz zorganizowania procesów edukacyjnych podporządkowanych potrzebom ucznia. Głos tego ucznia w szkole się liczy, nauczyciele szanują jego godność, kreują strategię współdziałania w edukacji. Obca jest im walka. Taka postawa każe im brać współodpowiedzialność za wyniki kształcenia każdego ucznia oraz jego rozwój po opuszczeniu szkoły. Dlatego

wykazują zainteresowanie losami absolwentów – odroczonymi rezultatami swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Szkoła ta myśli kategoriami przyszłości, nie ustaje w rozwoju, dlatego przeprowadza ewaluację wewnętrzną i zespołowo analizuje efekty swojej pracy. Powszechnie wiadomo, że wysoki wynik to niekoniecznie wynik wysoki matematycznie, ale osiągnięty na miarę. Na pełną miarę. Szkoła jest w ciągłym dialogu ze środowiskiem zewnętrznym, potrafi je pozyskiwać do realizacji swoich celów, buduje z nim klimat partnerstwa. Wchodząc w relacje z tym środowiskiem, promuje jednocześnie wartość edukacji. W tej szkole nikogo nie dziwi fakt, że łańcuch jest tak silny jak jego najłabsze ogniwo, dlatego ze zrozumieniem jest przyjmowana informacja z zewnątrz, że wymaganie zostaje uznane za spełnione na danym poziomie w sytuacji, gdy wszystkie kryteria wyznaczone dla tego wymagania są spełnione (decyduje najłabszy element).

Rolą wizytatora-ewaluatora jest, między innymi, dostarczenie szkole użytecznego narzędzia, które pomoże jej w osiągnięciu i doskonaleniu takiego stanu.

Potrzebna jest chwila namysłu nad tym, kiedy ewaluacja jest użyteczna. Odpowiedzi może być wiele:

- kiedy jest efektywnym narzędziem identyfikacji trafnych kierunków rozwoju;
- kiedy wspomaga proces podejmowania decyzji;
- kiedy ułatwia szacowanie możliwości i ograniczeń szkoły/placówki;
- kiedy sygnalizuje pojawiające się potrzeby i problemy;
- kiedy określa stopień zgodności z przyjętymi założeniami (wymaganiami);
- wreszcie, kiedy pozwala na uczenie się i samodoskonalenie organizacji;
- ale przede wszystkim wtedy, kiedy jej wyniki są wykorzystywane, kiedy faktycznie są poważnym źródłem rozwoju.

Dla szkoły/placówki oznacza to ułatwianie podejmowania decyzji zwiększających jej szansę na uzyskiwanie wyższych efektów pracy dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczej, na kształcenie mądrzejszych absolwentów. To także szansa na to, aby mądrze zarządzana, stawała się coraz bardziej nowatorska, nowoczesna, atrakcyjna. Aby otwierając się na środowisko zewnętrzne, potrafiła pozyskiwać je do realizacji swoich celów. By wspólna refleksja nauczycieli nad własną pracą wzmacniała ducha zespołu, którego podstawową troską jest tworzenie optymalnych warunków do wszechstronnego rozwoju ucznia. Aby, po prostu, uczniowi w tej szkole działa się coraz lepiej.

Pytanie: „W jakim stopniu użyteczność ewaluacji zależy od ewaluatora?” to, w przypadku ewaluacji w oświacie, pytanie o to, w jakim stopniu skuteczność narzędzia zależy od jego użytkownika, a może w jakim stopniu od wykonawcy zależy wartość jego dzieła. Bo, chociaż jest to badanie społeczne, chociaż ostateczny kształt raportu zależy od współpracy wszystkich osób zaangażowanych w bada-

nie, to przecież zespół ewaluatorów go formułuje, wcześniej nadaje ton procesowi badania i w końcu zespół podejmuje decyzję o poziomie spełniania wymagań.

Pytanie o użyteczność ewaluacji to także, jestem pewna, pytanie o sens jej przeprowadzania.

Co zatem może zrobić ewaluator, aby wpływać na użyteczność przeprowadzonej przez niego (zespół) ewaluacji? Oto kilka propozycji popartych doświadczeniem, czasem odwołaniem do uznanej mądrości:

**1. Znać i rozumieć wymagania państwa wobec szkół w badanych obszarach, najlepiej na poziomie eksperckim.** Ma to, moim zdaniem, fundamentalne znaczenie dla analizy (selekcji) danych oraz określania poziomu spełniania wymagań, ponieważ chroni przed przyjmowaniem błędnych odpowiedzi respondentów za spełnianie danego kryterium. Mając oparcie w znajomości istoty wymagań oraz w zebranych danych, osoby prezentujące wyniki ewaluacji na zebraniu rady pedagogicznej są w stanie podjąć rzeczową dyskusję, która nie tylko spełni kryterium demokratyczności ewaluacji, ale także uczyni przekaz wiarygodnym, przekonującym. Odpowiedzialność każe w działaniu opierać się na informacjach pochodzących z wiarygodnych źródeł. Wiarygodność ewaluatora ma zatem elementarne znaczenie dla przyjęcia raportu przez środowisko szkolne. Nawet jeżeli nie będą to wyniki oczekiwane, a więc trudne do przyjęcia, o trafności wniosków przekona uprzednia wiedza, doświadczenia, znajomość rzeczy przez ewaluatorów, zaprezentowana w czasie projektowania, przeprowadzania ewaluacji, a nade wszystko w czasie prezentacji jej wstępnych wyników. Ponadto daje to dużą szansę na uniknięcie późniejszych zastrzeżeń, bowiem wnoszone zastrzeżenia raczej nie świadczą o sukcesie ewaluacji ani nie służą jej użyteczności.

**Z doświadczenia:** Miałam okazję prezentować wyniki, które pozwalały tylko na określenie niskiego poziomu spełniania wymagań. Zdecydowana większość nauczycieli była skłonna przyjmować je za faktycznie adekwatne dopiero w toku rzeczowej, merytorycznej dyskusji z zespołem ewaluatorów. Pomocne okazywało się również zaprezentowanie specyfiki pracy na platformie (chodzi o przyporządkowanie określonych danych do kryteriów).

**2. Wyzbyć się przekonania, że ewaluację mają przeprowadzić same narzędzia i procedury.** Nie bez znaczenia jest sposób rozumnego ich stosowania. Mają być pomocne w pozyskiwaniu rzetelnych danych – i takie są w zdecydowanej większości przypadków. Jeżeli jednak tak się nie dzieje, należy odejść od mechanicznego ich stosowania, wykorzystując je adekwatnie do specyfiki sytuacji, bez szkody dla badania.

**Z doświadczenia:** Na wszystkich spotkaniach ewaluatorów, w których uczestniczyłam, dominuje problem niedoskonałych narzędzi. Trwa jakieś nieuzasadnione oczekiwanie, że uda się zbudować takie, które będą w stanie uwzględnić każdą hipotetyczną sytuację. Tyle tylko, że my sami wszystkich ich nie możemy przewidzieć. Narzędzia trzeba doskonalić – i tak się dzieje. Podstawą zmiany nie może być jednak powód, że na przykład 6. pytanie z wywiadu grupowego nie było przydatne w tej czy innej szkole. Od sprawności narzędzia ważniejsza wydaje się sprawność jego stosowania, którą należy kształcić. Wolałabym także, żebyśmy zechcieli pamiętać, iż unikatowość zmiany polega między innymi na przygotowaniu wizytatorów do nowej roli (w tym wyposażeniu w jednolite narzędzia) na skalę niemającą dotąd precedensu. Ta zmiana z oczywistych względów musi zająć trochę czasu. Więcej pożytku i większą motywację do pracy przynosi raczej myślenie ukierunkowane na to, ile udało się osiągnąć, bo już całkiem sporo. Potrafimy na przykład, co uważam za niezmiernie ważne, pozyskiwać w stosunkowo krótkim czasie mnóstwo wiarygodnych danych o szkole. Gdyby jeszcze można było je analizować w kontekście zadań szkoły (znowu kłania się znajomości treści wymagań).

### **3. Nie zapominać, że ewaluacja ma upodmiotawiać uczestników badania.**

Nie wolno nimi manipulować, zatajać informacji czy wprowadzać w błąd, narażać na niepotrzebne emocje. Takie działania, zamiast budować atmosferę współpracy, rodzą nieufność. Lepiej przekonywać o wspólnocie celów.

**Z doświadczenia:** Przekonany o autentycznych celach ewaluacji, świadomy swojej roli dyrektor utożsamia się z celami prowadzonego badania i wykazuje równą dbałość o wiarygodność i rzetelność danych co ewaluator. Doświadczyłam sytuacji, kiedy dyrektor dużego zespołu szkół sugerował obserwację kilku konkretnych lekcji u różnych nauczycieli. Okazało się, że realizowane tam procesy edukacyjne nie przynoszą szkole splendoru, a uczniom większego pożytku. Dyrektor po prostu potrzebował potwierdzenia wniosków z własnych obserwacji lub zaprzeczenia im. To oczywiście trudne do osiągnięcia, ale wartościowe.

**4. Pamiętać, że ewaluacja opisuje rzeczywistość, a nie szuka dla niej usprawiedliwień.** Uwzględnić w badaniu specyfikę konkretnej szkoły nie oznacza zwalniać z obowiązku działania na rzecz uczniów w tej właśnie szkole. Przeciwnie – uwzględnić specyfikę to odnosić podejmowane przez szkołę/placówkę działania do rzeczywistych, zdiagnozowanych potrzeb.



**Z doświadczenia:** Jeżeli nauczyciele wiedzą, że rekrutowano do szkoły dużą liczbę uczniów z niskimi wynikami, to zasadne będzie poszukanie odpowiedzi na pytanie, co w szkole robi się dla takich właśnie uczniów, zamiast przyjmowania argumentów w stylu: „Mamy słabych uczniów”, „Taka klasa”...

Ponadto ważne jest, aby szacując wartość, odnosić się do danych, które pozyskano w trakcie badania. Jeżeli w szkole przeprowadzamy ewaluację w obszarze „Procesy”, a uczniowie i rodzice, a często sami nauczyciele, odpowiadają w taki sposób, że uzyskane wyniki świadczą o niskim poziomie ich zorganizowania, to świadomość, że kilku uczniów tej szkoły jest olimpijczykami i stosunkowo wysoko plasuje ją to w rankingach, nie powinna mieć wpływu na nieuzasadnione podwyższanie poziomu spełniania jakiegokolwiek wymagania z tego obszaru (zdarzenie faktyczne). Nie badano obszaru „Efekty”, nie wiadomo zatem, jaki jest udział szkoły w sukcesie uczniów. Powszechnie przecież wiadomo, że szkoła dawno straciła monopol na wiedzę.

### **Z mądrości ksiąg:**

Wychowawca powiada: „Mój system postępowania, mój pogląd”. Choćby miał ubogie teoretyczne przygotowanie i niewielką liczbę lat pracy poza sobą, ma prawo tak mówić. Ale niech dowiedzie, że ten system czy pogląd podpowiedziało mu doświadczenie pracy w takich warunkach, na takim terenie, z takim materiałem dzieci [...]. Ale niech ma zawsze świadomość, że może się mylić. Niech żaden z poglądów nie będzie ani bezwzględny przekonaniem, ani przekonaniem na zawsze. Niech dzień dzisiejszy zawsze będzie tylko przejściem od sumy wczorajszych doświadczeń, do większej z dniem jutrzejszym<sup>1</sup>.

**5. Mieć świadomość, że członkowie organizacji (szkoły, placówki) mają, a przynajmniej powinni mieć, szerszą o niej wiedzę niż zespół ewaluatorów.** Ich najczęstszym celem jest „wypaść jak najlepiej”, bez względu na to, jakie składają deklaracje, choć czasem, jeśli w szkole istnieją grupy wewnętrznie skonfliktowane, istnieje sprzeczność interesów. W zależności od sytuacji grupy te mogą, świadomie lub nie, mniej lub bardziej, zmieniać rzeczywistość, bo ewaluacja jest przeprowadzana w określonej kulturze organizacyjnej, którą charakteryzują konkretne stosunki społeczne, interesy grupowe czy tradycje. Nie oznacza to jednak, że pracownicy szkoły/placówki nie są zdolni do rzetelnej oceny sytuacji i rozeznania wartości przedstawianych wyników. Dlatego ewaluatora obowiązuje spojrzenie z dystansu, które pozwoli na uzyskanie obiektywnego obrazu. Ma na to szansę, gdyż nie jest (nie powinien być) uwikłany w żadne uwarunkowania wewnętrzne szkoły.

---

<sup>1</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko: Internat*, §84; *Pisma I*, Oficyna Wydawcza Labra, Warszawa 1993, s. 252–253.

Zdolność do samooceny swoich kompetencji pozwoli na właściwe przygotowanie i przeprowadzenie badania, skłoni do weryfikowania własnej wiedzy merytorycznej i przyczyni się do użyteczności ewaluacji.

**Z doświadczenia:** Świadomość taka przydaje się szczególnie między innymi podczas analizy danych związanych ze specyfiką szkoły/placówki lub konkretnego przedmiotu. Nie da się, na przykład, poprawnie zanalizować odpowiedzi nauczycieli, kiedy deklarują stosowanie się do zalecanych warunków realizacji podstawy programowej, bez odniesienia ich do treści dokumentu. W wielu wypadkach przydatny jest po prostu słownik pedagogiczny. Ponadto wiarygodność raportu podniesie staranność w uwzględnieniu w nim wypowiedzi, zarówno tych o charakterze pozytywnym, jak i negatywnym, charakterystycznych dla poszczególnych grup.

**6. Doceniać wartość zaufania.** Podstawę zaufania stanowi profesjonalizm ewaluatora, jakkolwiek nie byłby on (profesjonalizm) definiowany. Zaufanie pozwala uwierzyć we wspólne cele, prowadzi do współpracy. Tylko w warunkach współpracy jest możliwa autentyczna zmiana rzeczywistości. Niekwestionowaną pozycję osoby obdarzonej zaufaniem mogą zachwiać oczywiste błędy. Dlatego potrzebna jest ewaluatorowi zdolność samooceny własnych kompetencji oraz, jeżeli sytuacja tego wymaga – a według mnie wymaga zawsze – pogłębianie swojej wiedzy w bardzo szerokim zakresie (od przedmiotowej do strategicznych celów oświaty). Należy tutaj zwrócić uwagę, że ewaluacja, poprawiając jakość pracy szkoły, służy doskonaleniu systemu oświaty, którego najogólniejszym celem jest budowanie społeczeństwa obywatelskiego, zdolnego dobrze funkcjonować w integrującym się i globalizującym świecie. Wydaje się, że środowisko współczesnej szkoły dzisiaj silniej cenzuruje autorytety, ale nadal chce komuś ufać. Mimo że raport powstaje na bazie zebranych danych, nie bez znaczenia dla jego wykorzystania jest to, kto jest jego autorem i kto przekazuje informacje.

**Z doświadczenia:** Jeśli ewaluator cieszy się zaufaniem, to dyskusja podczas zebrania rady pedagogicznej o wynikach zwykle kończy się słowami: „Z faktami nie można dyskutować”. (Nawet wtedy, kiedy odmienne zdanie ma dyrektor). Jest to zwykle moment inicjowania myślenia o kreowaniu lepszej rzeczywistości. Może to pierwszy krok, ale nawet maraton zaczyna się od pierwszego kroku.

**7. Rozumieć, że określenie poziomu spełnienia wymagań to drogowskaz dla więcej niż jednej szkoły, bo przecież raporty czyta każdy, kto chce je czytać.** Litera A – to na przykład komunikat: „Jesteście na najlepszej drodze, dobrze,

że inni czerpią z waszych doświadczeń”, B – „Jakość nie jest już waszym celem, lecz sposobem funkcjonowania organizacji”, C – „Zmierzacie w kierunku jakości”, D – „Jesteście na dobrej drodze”. Jeżeli jednak z drogi należy zawrócić, trzeba umieć powiedzieć E. Nie skazuje się przecież pytającego o drogę wędrowca na dezinformację. Nie zasługuje więc na nią również i szkoła w drodze. Odwrócony drogowskaz nikomu nie służy. Będzie nieużyteczny nawet dla tych, którym wyniki oszacowano najwyżej, bo im nie uwierzą. Większość z nich to ludzie świadomi swojej ceny oraz stanu posiadania. Jeśli przesadzisz, pewnie nie sprostują, ale to nie znaczy, że nie wiedzą.

**Z doświadczenia:** Nie uciekniemy od porównywania naszych raportów z raportami z innych szkół. Wielu ewaluatorów spotkało się ze stwierdzeniem typu „W szkole X za takie same wyniki jest B, to dlaczego u mnie tylko C lub D?”. Ja też. Odpowiedzi: „Popelniony błąd gdzie indziej nie uprawnia do jego powielania” lub „Nie znam specyfiki szkoły” i tym podobne nie są satysfakcjonujące dla rozmówcy. Oczywiście mam świadomość, że takie proste porównania nie są uprawnione, tym niemniej, jeżeli wymagamy zdolności do samooceny od nauczycieli (szkół), to uważam, że wypada zacząć od siebie. Analiza wybranych raportów pokazuje, że z podobnych danych wcale nie zawsze wynikają podobne informacje. W sposób jaskrawy ilustruje ten fakt porównanie poziomów spełniania wymagania – „Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany”, które, moim zdaniem, najlepiej oddaje relacje nauczyciel–uczeń, dotyka oceniania wewnątrzszkolnego, niezwykle istotnej działalności z punktu widzenia interesu ucznia. Bez trudu można znaleźć przykłady, kiedy na podstawie prawie identycznych danych są ustalane w różnych raportach poziomy od E do A.

Bolesław Niemierko już w 1997 roku pisał: „Ocenianie szkolne jest jak dzielnicca slumsów, zapadłe przedmieście kapitalistycznej metropolii, niezalecane w przewodnikach do zwiedzania”<sup>2</sup>. Dalej wypowiedź Profesora nabiera rumieńców. Mimo upływu czasu i obowiązującego, już co najmniej od 1999 roku, oceniania kryterialnego, w tej kwestii akurat, uważam, niewiele się zmienia. Nawet trudno niekiedy stwierdzić, że przyzwoicie „działa” informacyjna funkcja oceny, bo często nie tak, żeby nie mogło być lepiej, a informacja o postępach „nie działa” zupełnie. A co z wspieraniem, motywowaniem? Ewaluacja dostarcza danych, które dają szansę na autentyczną zmianę. Ale to my musimy chcieć (umieć?) te dane zauważyć! Oto kilka przykładów ze statystyk ogólnopolskich. Na pytanie „Czy nauczyciele rozmawiają z Tobą na temat przyczyn Twoich sukcesów w nauce?” ponad 73% uczniów szkół średnich i gimnazjalnych odpowiada: „Nigdy” lub „Rzadko”, tyl-

<sup>2</sup> B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1997.

ko nieco mniej (65%) w ten sposób odpowiada na pytanie „Czy nauczyciele rozmawiają z Tobą na temat przyczyny Twoich trudności w nauce?”. Prawie 4 na 10 rodziców tych uczniów (38%) pytanym „Czy ocenianie zachęca dziecko do dalszego uczenia się?” odpowiada, że nie zachęca lub zachęca tylko na nielicznych lekcjach. Na pytanie „Czy nauczyciele, wystawiając ocenę, odnoszą się do tego, co umiałeś(-łaś) lub wiedziałeś(-łaś) wcześniej?” połowa uczniów odpowiada twierdząco, natomiast co drugi uczeń zaprzecza lub podaje, że nauczyciele czynią to rzadko. Podobnie kształtują się odpowiedzi na pytanie „Czy nauczyciele, wystawiając ocenę, odnoszą się do Twoich wcześniejszych osiągnięć lub trudności?”. „Moi nauczyciele rozmawiają ze mną o postępach w nauce i dzięki temu wiem, jak się uczyć” – tak twierdzi 33% uczniów, natomiast 67% jest przeciwnego zdania. Co drugi uczeń deklaruje, że nie otrzymuje od nauczyciela wskazówek, które pomogłyby mu się uczyć. W tych szkołach nauczyciele zapytani: „Czy uczniowie dzięki informacji zwrotnej, jaką otrzymują od Pana(-i), są zmotywowani do pracy?” w ponad 16% zaprzeczają, a w 23% odpowiadają, że „Zdecydowanie tak”.

Chcę zwrócić uwagę nie tylko na dramatyczne wypowiedzi większości uczniów, ale także na fakt, że prawie co piąty nauczyciel przyznaje się do braku skuteczności swoich działań. Jeżeli zgodzimy się z poglądem, że ocenianie jest integralną częścią procesu dydaktycznego, to aż trudno oprzeć się pytaniu: czy to szczerza wypowiedź, czy jednak brak elementarnej wiedzy? Warto też zadać pytanie, czy szkoły uzyskują poprzez raporty, z których wynika, że dominujący poziom spełniania tego wymagania jest wysoki, rzetelne informacje o swojej pracy. I czy te informacje mogą służyć zmianie w tym zakresie. (Statystyka poziomów spełniania dla tego wymagania przedstawia się następująco: poziom A ustalono w 39 przypadkach, poziom B w 373, C w 321, D w 66 i w 29 przypadkach poziom E)<sup>3</sup>.

### Z mądrości ksiąg:

Pamiętaj, że wszystko, co uczynisz w życiu, zostawi jakiś ślad. Dlatego miej świadomość tego, co robisz<sup>4</sup>.

**8. Wiedzieć, że dla użyteczności ewaluacji duże znaczenie ma kwestia etyki.** Ewaluator może budować zaufanie do tego badania społecznego, prowadząc ewaluację uczciwie, obiektywnie, bez szkody dla osób badanych i we współpracy z nimi, stosując przejrzyste, jawne zasady, wykazując dbałość o wysoką jakość swojej pracy. Niedopuszczalne jest manipulowanie badanymi i danymi, zatajanie informacji na temat badania. Etycznie wrażliwe są na przykład badania jakości-

<sup>3</sup> Wykorzystano dane z modułu „Statystyka” platformy seo2npseo.

<sup>4</sup> P. Coelho, *Być jak płynąca rzeka*, Świat Książki, Warszawa 2009.

ciowe, w których grupa uczniów opowiada o swoich odczuciach, doświadczeniach, potrzebach, motywacjach, często prywatności. Niewiele wspólnego z etyką ma pomijanie w raporcie ważnych danych, co zawsze wypacza obraz szkoły. Oczywiście skutkiem ubocznym może być poczucie krzywdy podmiotu badania, trudno jest oddzielić jakiegokolwiek procesy zachodzące w szkole od konkretnych osób, które je realizują. Dlatego ewaluatorowi niezbędna jest wrażliwość społeczna. To pozwoli marginalizować subiektywizm i nie ulegać różnorodnym naciskom prowadzącym do zniekształcenia obrazu badanej szkoły. Należy jednak pamiętać, że to dobro ucznia powinno być niepodważalną wytyczną w przypadku trudnych rozstrzygnięć i skuteczną obroną przed jakimikolwiek naciskami, a także przed nami samymi.

**Z doświadczenia:** Pojawia się, mająca niewiele wspólnego z etyką, pokusa „stawiania” wyższych liter dla „świętego spokoju”. Może w celu unikania zastrzeżeń do raportów. Gdyby nawet była to rzecz marginalna, to nie należy jej bagatelizować, bo nic takiego działania nie usprawiedliwia. W każdej, nawet najmniejszej szkole są żywi uczniowie. Warto, szczególnie wtedy, kiedy pojawiają się wątpliwości, zadać sobie pytanie: „Co uczeń ma z tego, że w jego szkole ja przeprowadzałam ewaluację?”. Odpowiedzi, rozstrzygnięcia nasuwają się wtedy same.

Warto też wiedzieć, że są podejmowane próby porządkowania relacji między etyką a metodologią. Przykładem takiego działania jest opracowanie Międzynarodowego Kodeksu Badań Rynku i Badań Społecznych ICC/Esomar<sup>5</sup>. I chociaż adresowany jest on przede wszystkim do socjologów, to czytam go od czasu do czasu. Nie można na jego podstawie rozwiązać każdego problemu, ale był mi kilka razy pomocny.

### Z mądrości ksiąg:

Nie niosę Ci modłów długich, o Boże. Nie ślę westchnień licznych... Nie biję niskich pokłonów, nie składam ofiary bogatej ku czci Twej i chwale. Nie pragnę wkraść się w Twą mozną łaskę, nie zabiegam o dostojne dary. [...] A jednak prośbę serdeczną zaniosę, o Boże. A jednak klejnot posiadam, którego nie chcę powierzyć bratu – człowiekowi. Obawiam się, że człowiek nie zrozumie, nie odczuje, zlekceważy, wyśmieje. Jeżeli jestem szarą pokorą wobec Ciebie, Panie, to w prośbie mej stoję przed Tobą – jako płomienne żądanie. Jeśli szepcę cicho, to prośbę tę wygłaszam głosem nieugiętej woli. [...]

Wyprostowany żądam, bo już nie dla siebie. Daj dzieciom dobrą dolę, daj wysiłkom ich pomoc, ich trudom błogosławieństwo. Nie najłatwiejszą prowadź ich drogą, ale najpiękniejszą<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Treść Kodeksu ICC/Esomar w języku polskim odnaleźć można między innymi na stronach internetowych Polskiego Towarzystwa Badaczy Rynku i Opinii – [www.ptbrio.pl](http://www.ptbrio.pl).

<sup>6</sup> J. Korczak, *Modlitwa wychowawcy, Pisma IV*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1986, s. 272.

Dla tych spośród Szanownych Czytelników, którym wystarczyło determinacji, aby (przy)długi tekst z wiadomych im powodów doczytać do końca, pragnę zamieścić uprzejme wyjaśnienie. Otóż, gdyby moja wypowiedź wydała się zbyt radykalna, to nie odmawiając nikomu prawa do własnych odczuć, chcę mocno podkreślić, że jej ton wynika wyłącznie z wewnętrznego przekonania o konieczności brania odpowiedzialności za to, co się robi. Tym bardziej dotyczy to, uważam, osób realizujących swoje zawodowe ambicje w oświacie na jakimkolwiek stanowisku. Eksperymentowanie jest ryzykowne, bo tu „w ramach gwarancji” „usterek” się nie usuwa, a ja głęboko wierzę, że Rzeczypospolite są w dużej mierze odzwierciedleniem kondycji szkoły. To nieprawda, że dobrze jest uczyć się na błędach, bo lepiej uczyć się w szkole. I nieprawda, że każdy może być każdym.

Wszystkim swoim koleżankom i kolegom wizytatorom zajmującym się ewaluacją życzę wystarczającej determinacji w dążeniu do budowania obiektywnego wizerunku polskiej szkoły, która podejmuje starania wyzwalające zdolność zespolonego uczenia się w celu przyjęcia odpowiedzialności za postępy uczniów. Jest to jednak szkoła ciągle w drodze do tego celu, z ogromnymi szansami na rozwój. Gdyby było inaczej, niepotrzebna byłaby zmiana, z którą przecież się identyfikujemy. Na wypadek trudności w znoszeniu konsekwencji rzetelnego „szacowania” poziomów spełniania wymagań dedykuję Wam wypowiedź Don Kichota. Będąc w środku zmiany (jakiej!), mamy przecież coś z postawy życiowej nacechowanej marzycielstwem, pragnieniem walki o szlachetne cele i może jednak już nie tak pozbawionej realizmu jak jego walka z wiatrakami. Wszak od urodzenia autora dzieła mija pięć wieków, a dawno nie jest już fikcją to, co dla Juliusza Verne’a wydawało się nią w nie tak odległej przeszłości.

#### Don Kichot:

Spójrz, Sancho, gdziekolwiek znajduje się cnota, zawsze jest prześladowana. Nikt lub prawie nikt ze sławnych mężów w historii nie uniknął oszczerstw i najgorszych oskarżeń. Juliusz Cezar, najdzielniejszy, najrozumniejszy i najsilniejszy dowódca, był piętnowany za nadmiar ambicji, niezbyt czyste stroje i szlachetne maniere, o Aleksandrze, który swymi czynami zasłużył na miano Wielkiego, mówiło się, że jest pijakiem. Tak więc, drogi Sancho, wśród tylu oszczerstw, które rzucają cień na najszlachetniejszych, mieszczą się i te, które padają na mnie<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> M. de Cervantes, *Don Kichot z La Manchy*, Firma Księgarska Jacek i Krzysztof Olesiejuk, Warszawa 1986, s. 63.

## BIBLIOGRAFIA

- Cervantes de M., *Don Kichot z La Manchy*, Firma Księgarska Jacek i Krzysztof Olesiejuk, Warszawa 1986.
- Coelho P., *Być jak płynąca rzeka*, Świat Książki, Warszawa 2009.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko: Internat, §84; Pisma I*, Oficyna Wydawcza Labra, Warszawa 1993.
- Korczak J., *Modlitwa wychowawcy, Pisma IV*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1986.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1997.





EWA DROZD

## NOWA ROLA ZAWODOWA WIZYTATORA DO SPRAW EWALUACJI<sup>1</sup>

Celem modernizowanego nadzoru pedagogicznego jest podniesienie jego efektywności w zapewnianiu stałego podnoszenia jakości kształcenia, tak aby skutecznie, kreatywnie i nowocześnie wyposażać uczniów polskich szkół w umiejętności i postawy niezbędne do świadomego funkcjonowania w **społeczeństwie wiedzy**.

Wyodrębnienie w formach sprawowania nadzoru **ewaluacji pracy szkoły i kontroli** jej funkcjonowania daje gwarancję połączenia obowiązku **zapewnienia** dobrych (a może najlepszych) **warunków uczenia** się dzieci i młodzieży (także pracy nauczycieli) i realizacji **podstawy programowej**, a także obowiązku **dbania o jakość** zarówno efektów, jak i procesu edukacji. Tak postawione zadania wymagają budowania kultury ewaluacji **sprzyjającej dyskusji o sukcesach**, osiągnięciach i innowacyjnych rozwiązaniach i szansach, stwarzają również możliwości ich propagowania i upowszechniania. Pozwalają dostrzec trudności, problemy i zagrożenia, aby z wyprzedzeniem i skutecznie udzielać wsparcia, wprowadzać zmiany lub inspirować działania administracji samorządowej. Takie pojmowanie, rozumienie nadzoru pedagogicznego zwalnia wizytatorów z praktykowanego przez wiele lat wskazywania dyrektorom i nauczycielom najlepszych (oczywiście z punktu widzenia urzędników kuratorium oświaty) pomysłów służących rozwojowi placówek, odpowiadania na wszystkie pytania, proponowania (patrz: z obowiązkiem zrealizowania) procedur, zapisów w statutach szkolnych i innych wewnętrznych regulacji. Zakłada takie prowadzenie ewaluacji, które **popudza do refleksji i zachęca do rozwoju**, uczy stawiania mądrych pytań, konstruowania analitycznych porównań i uzgadniania realizowanych celów. Zamienia poczucie „wątpliwego”, kwestionowanego przez udziałowców procesu edukacji poczucia

---

<sup>1</sup> W artykule użyto fragmentów tekstu, który ukazał się w tomie *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*. Artykuł został uzupełniony o doświadczenia uzyskane podczas realizacji projektu (red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010).

sprawstwa na rzecz autentycznego wspierania i wspomagania szkół w rozwoju, albowiem „każda szkoła to «osobowość», którą – tak jak osobowość ucznia w klasie – można wspomagać w rozwoju, ale nie da się jej w tym procesie wyręczać”<sup>2</sup>.

Nową jakością zmiany nadzoru pedagogicznego jest **jawność** podejmowanych działań i upublicznienie ich skutków. Opisanie procedury ewaluacji, a także posługiwanie się narzędziami ujednoliconymi na poziomie państwa jest gwarancją gromadzenia rzetelnych, choć różnorodnych informacji w zależności od specyfiki placówek, środowiska, w którym funkcjonują, i od otwartości biorących udział w badaniach. Upublicznienie raportu, a z czasem pewnie informacji o zakresie i sposobach wykorzystania go w szkołach/placówkach daje okazję do doskonalenia zarówno na poziomie pozyskiwania informacji (poczucie zaufania i bezpieczeństwa respondentów), jak i ich opracowania (rzetelne i trafne informacje oraz wnioski oparte na danych empirycznych) oraz wykorzystania (promowanie osiągnięć, a nie braków). Jednocześnie jawnie pozyskiwane dane, ich zbiorcze analizy i opracowania na poziomie państwa pozwolą wzmocnić **wiarygodność, rzetelność i przydatność** nadzoru pedagogicznego i osób go sprawujących.

Dla tych, którzy podejmują się nowej roli wizytatora do spraw ewaluacji, ta zmiana jest okazją do poszerzenia własnych kompetencji o znajomość procedury, metod i narzędzi ewaluacji i doskonalenia się w tym zakresie, do wzbogacania warsztatu pracy o korzystanie z nowoczesnych technologii informacyjnych, wciąż udoskonalanych i sprzyjających sprawniejszej obsłudze danych, i **do kreowania swojej roli i kultury instytucji** na podstawie jasnych, akceptowanych społecznie norm etycznych i uzgodnionych zasad postępowania.

Warunkiem powodzenia zmiany i satysfakcji z nowej roli jest dbałość o jakość, przewidywanie i eliminowanie wszelkich sytuacji, procedur i narzędzi sprzyjających zbieraniu fasadowych informacji lub utrwalających poczucie bezużyteczności podejmowanych działań. Poczucie **użyteczności** jest ważne zarówno dla samych wizytatorów prowadzących ewaluację, jak i dla jej uczestników i odbiorców. Poczucie użyteczności jest nierozzerwalnie związane z poczuciem sensu. Sens życia – według Viktora E. Frankla – to „stan podmiotowej satysfakcji jednostki związany z działaniem celowym i ukierunkowanym na wartości”<sup>3</sup>. W warunkach szybkich przemian społecznych, politycznych i ekonomicznych systemy wartości podlegają procesom zmian. Od nowych instytucji i osób w nich zatrudnionych zależy, w jakim stopniu ogląd rzeczywistości oświatowej i rozumienie zmian cywilizacyjnych pozwolą wskazać nowe wartości zdeterminowane przez aktualne,

<sup>2</sup> Z. Radwan, *Wspomaganie rozwoju szkoły*, „Dyrektor Szkoły” 1996, nr 10.

<sup>3</sup> K. Popielski, *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*, Lublin 1996.

społeczno-ekonomiczne warunki życia, ale i da gwarancję przestrzegania wartości trwałych, ogólnoludzkich, ponadczasowych i uniwersalnych.

Przeniesienie akcentu działań służących jakościowemu rozwojowi systemu edukacji ze sprawdzania i kontrolowania realizacji biurokratycznych procedur na pobudzanie do refleksji nad wartościami, którym służymy i które wzmocniamy, jest szansą na wzmocnienie poczucia sensu. Zarówno dla nauczycieli, którzy w biurokratycznym systemie ciągle są zobowiązani do pisania programów „naprawczych” zamiast wzmocniania dobrych rozwiązań, dumy z osiągnięć i doskonalenia działań, jak i dla wizytatorów, którzy nie chowają się za przepisy, wytyczne, procedury, ale w dialogu starają się poznać, zrozumieć i rzetelnie opisać szkolną rzeczywistość, poszukując tego, co ciekawe, inne, nowe, zastanawiające, albowiem „badać to korzystać z tego, co już wiemy, by poznać coś, czego nie wiemy”<sup>4</sup>. Zatem poza **kompetencjami metodologicznymi** wpisanymi w rolę zawodową wizytatora do spraw ewaluacji, które w miarę budowania poczucia kompetencji pozwolą na elastyczne ich wykorzystywanie w zależności od specyfiki i potrzeb placówki poddanej ewaluacji, wpisuje się **postawa**, kwalifikacje **etyczne**, umiejętności komunikacyjne, inteligencja emocjonalna i szeroka **wiedza** z różnych dziedzin: pedagogiki, socjologii, zarządzania...

Zmiany w nadzorze pedagogicznym to również opisanie wymagań wobec szkół i placówek oświatowych, co stwarza szansę tworzenia przestrzeni na **profesjonalne doskonalenie wizytatorów w zakresie poszczególnych wymagań** traktowanych jako wyzwania edukacyjne. Włączenie się administracji oświatowej do mądrego, opartego na rzetelnych danych i nowoczesnej, szerokiej wiedzy dialogu może zachęcić świat nauki do wspierania oświaty w kreowaniu nowoczesnej wiedzy, a praktyków szkolnych do poszerzania horyzontów i korzystania z najnowszych osiągnięć nauki. Kontekstowa i systemowa analiza pozyskanych danych (połączenie informacji pozyskanych w wyniku egzaminów i w procesie ewaluacji) pozwoli spojrzeć na szkołę wieloaspektowo i wpierać tam, gdzie to jest możliwe, bez zniechęcającego egzekwowania osiągnięć ponad możliwości uczniów i środowiska szkoły. Na przykład we Wrocławiu jest szkoła ponadgimnazjalna, w której uczniowie osiągają „słabe” w kontekście rankingów i zestawień (bo oczywiście na miarę możliwości uczniów) wyniki w egzaminach zewnętrznych, co mogłoby spowodować zniechęcenie i brak energii do działania, ale na szczęście nauczyciele odkryli potencjał drzemiący w ich uczniach, a tym samym możliwości działania i rozwoju – są znakomici w działalności społecznej (wolontariat, akcje charytatywne i tym podobne).

<sup>4</sup> K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000.

Koncepcja nowego nadzoru pedagogicznego zakłada jego funkcjonowanie w **sprawnie zarządzanym i jednolitym systemie**, w którym zadania są ściśle określone i są gwarancją dostarczania różnym podmiotom rzetelnej informacji o aktualnej sytuacji w szkołach i placówkach oświatowych i umożliwiają aktywny udział w animowaniu dialogu i debaty o jakości systemu edukacji w Polsce w kontekście zmian w Europie i w świecie. Zakłada odchodzenie:

<b>od</b> sprawdzania i kontroli	do wsparcia i rozwoju*
<b>od</b> biernego wykonywania zadań	do świadomego i odpowiedzialnego podejmowania decyzji
<b>od</b> oparcia o władzę	do oparcia na eksperckości*
<b>od</b> skoncentrowania na szkole	do wiedzy systemowej/społecznej*
<b>od</b> stereotypowego myślenia	do rozumienia szkolnej rzeczywistości o edukacji i wyzwaniach cywilizacyjnych
<b>od</b> braku perspektyw i wizji rozwoju	do ustalania celów i priorytetów
<b>od</b> działania w pojedynkę	do współdziałania
<b>od</b> obawy i strachu przed ograniczeniami	do pokonywania barier i prób rozwiązywania problemów
<b>od</b> faktów i liczb	do dociekania i wyjaśniania* <sup>5</sup>
<b>od</b> hipotez i interpretacji	do rzetelnych i trafnych wniosków.

Nowa rola wizytatorów do spraw ewaluacji jest wyzwaniem w służbie odbudowania zaufania do państwa i jego instytucji. Powodzenie wprowadzanej zmiany to należyte oszacowanie i zagwarantowanie koniecznych zasobów (określenie realnego czasu, zasobów ludzkich, organizacyjnych, technicznych i finansowych), tak aby uniknąć frustracji i eksponowania obaw i lęków wynikających z wprowadzania zmiany. Zapewnienie jakości to także gotowość wizytatorów do identyfikowania i artykułowania zagrożeń, szacowania ryzyka, które może osłabić poczucie **sensu** wprowadzanych zmian i uruchomienie dialogu poprzez gotowość ministerstwa do reagowania na sygnalizowane trudności i udzielanie wsparcia, wprowadzanie korekt i modyfikacji proponowanych rozwiązań.

<sup>5</sup> Akapity zaznaczone gwiazdką pochodzą z wystąpienia dra Jaapa van Lakervelda z Uniwersytetu w Leiden, wygłoszonego do uczestników szkolenia wizytatorów do spraw ewaluacji w Krakowie, zamieszczonego na stronie [www.npseo.pl](http://www.npseo.pl).

## KOMPETENCJE WIZYTATORA DO SPRAW EWALUACJI

Nowe rozporządzenie o nadzorze pedagogicznym wprowadzające ewaluację pracy szkoły daje szansę wzmocnienia indywidualizmu, kreatywności i podmiotowości działań w szkole. Jest okazją dla wizytatorów podejmujących się zgłębiania wiedzy o ewaluacji i praktykowania jej w edukacji do kreowania nowej kultury zarządzania wiedzą. Jest szansą na poznawanie szkół i placówek oświatowych z uwzględnieniem ich wewnętrznego zróżnicowania, celów, motywów, interesów i wartości, jakimi się kierują. Daje możliwości zorientowania się na analizę ludzkich doświadczeń z uwzględnieniem kontekstu, w jakich występują.

Odejście od biurokratycznego rozliczania i wprowadzanie kultury wolnej od lęku (na przykład związanego z tym, czy mamy stosownie potwierdzające nasze działania dokumenty) na rzecz odkrywania wartości podejmowanych działań, wzajemnych zależności i możliwości rozwiązywania istotnych problemów edukacyjnych wynikających z zagrożeń cywilizacyjnych wiąże się z postawą wizytatora, jego zachowaniem i sposobem nawiązywania relacji z badanymi (dyrektorem, nauczycielami, rodzicami, uczniami, pracownikami i partnerami szkoły). To także odpowiedzialność nadzoru pedagogicznego za wzmocnianie **jakościowego rozwoju placówek** oświatowych, która opiera się na rzetelnej bazie danych na temat systemu oświatowego umożliwiającej prowadzenie badań porównawczych, analiz i tworzenie **strategii rozwojowych**.

Wyzwania związane z wprowadzeniem do nadzoru pedagogicznego ewaluacji łączą się w sposób oczywisty z oczekiwaniami szkół (dyrektorów i nauczycieli), że wizytator umie sprawnie przeprowadzić badanie, zebrać, przeanalizować i przedstawić informacje dotyczące poziomu spełniania wymagań państwa w konfrontacji z rzeczywistością szkolną z uwzględnieniem uwarunkowań środowiskowych. Przyjęcie i opisanie procedury ewaluacji, przygotowanie narzędzi, określenie zakresu ewaluacji (przez ministra, a następnie kuratora w planie ewaluacji na dany rok szkolny) jest szansą na doskonalenie praktyki bez konieczności dokonywania ciągłych zmian. Nie zwalnia jednak wizytatorów do spraw ewaluacji z projektowania i planowania ewaluacji dla każdej placówki indywidualnie z uwzględnieniem wszystkich perspektyw badania ewaluacyjnego – odpowiedzialności, rozliczalności, poznania i rozwoju. Zarówno podczas przygotowania ewaluacji, jak i w czasie jej trwania wizytatorzy są zobowiązani do wzięcia pod uwagę wyników ewaluacji wewnętrznej. Badanie szkoły lub placówki wymaga od wizytatora do spraw ewaluacji także rozumienia różnych aspektów funkcjonowania organizacji, jaką jest placówka, wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki, przebiegu procesów dydaktycznych i wychowawczych, zarządzania, celów, metod i technik prowadze-

nia ewaluacji wewnętrznej, umiejętności poznania i opisanego środowiska lokalnego oraz kulturowych aspektów funkcjonowania szkoły/placówki. W zakresie kreowania kultury ewaluacji wizytatorzy do spraw ewaluacji nie mogą zapominać o celach każdego z jej etapów. Na etapie przygotowania ewaluacji ich zadaniem jest poznanie specyfiki szkoły/placówki i koncepcji jej funkcjonowania, zebranie wstępnych informacji opisujących spełnianie wymagań państwa i zaplanowanie działań ewaluacyjnych. Podczas pobytu w szkole dbają o uspołecznienie przebiegu badania i zebranie danych umożliwiających opisanie i oszacowanie poziomu spełniania wymagań. Etap podsumowujący ewaluację to opracowanie informacji o poziomie spełniania wymagań oraz przekazanie szkole/placówce wyników i wniosków w formie zachęcającej do jakościowego rozwoju.

W przyjętej w systemie ewaluacji oświaty (SEO) metodologii badań (z zastosowaniem zasady triangulacji) stosuje się metody i techniki badawcze takie jak ankietowanie, badania kwestionariuszowe, analiza dokumentacji, wywiad, obserwacja, uwzględniając wystandaryzowany dobór próby badawczej. Wymaga to od wizytatorów do spraw ewaluacji znajomości i rozumienia logiki badania SEO, od charakterystyki obszarów, poprzez charakterystykę wymagań, do charakterystyki kryteriów, oraz logiki przejścia od kryteriów do pytań zawartych w zastosowanych narzędziach. Jednocześnie informatyzacja SEO, która usprawnia zbieranie i analizowanie informacji, potrzebuje sprawnego posługiwania się technologiami komputerowymi. Zawsze jednak prawidłowy przebieg wizyty w szkole lub placówce zależy od umiejętności organizacyjnych, przestrzegania czasu i kolejności przeprowadzanych badań. W kontakcie ze szkołą lub placówką zarówno w fazie ustalenia harmonogramu przebiegu badania, jak i w trakcie prowadzonych badań największe znaczenie mają umiejętności komunikacyjne (aktywne słuchanie, zadawanie pytań, udzielanie informacji zwrotnej i tym podobne) umożliwiające nawiązanie dialogu i budowanie partnerstwa. Nie mniej istotny od przebiegu procesu ewaluacji jest jego **rezultat** zarówno w zakresie zmian postaw i opinii udziałowców, jak i w postaci zebranych i przetworzonych danych. Opracowanie i prezentacja raportu zachęcającego do wprowadzania jakościowych zmian wymaga zatem ciągłego doskonalenia umiejętności analizowania i interpretowania informacji, między innymi aktualizowania wiedzy na temat sposobów analizy danych statystycznych, tworzenia charakterystyk kryteriów i wymagań oraz formułowania wniosków zawierających mocne strony i problemy badanej szkoły/placówki.

Możliwości uczenia się i doskonalenia zawodowego wzmacnia zespołowe działanie, wspólne rozwiązywanie problemów i świętowanie sukcesów. Indywidualne kompetencje połączone z kolegiąlnym przeprowadzaniem ewaluacji wymagają od każdego z wizytatorów konieczności respektowania rozbieżności w budowanych

osądach, zdolności do zawierania kompromisu, zgodnego rozumienia wartości i celów leżących u podstaw przeprowadzanych działań.

Nowe i specyficzne wymagania stawiane wizytatorom do spraw ewaluacji wynikają z tego, że w koncepcji realizacji ewaluacji zewnętrznej wypracowanej wraz ze zmianą form sprawowania nadzoru pedagogicznego położono akcent na wzmocnienie **demokratyzacji** procesu między innymi przez uwzględnienie wyników ewaluacji wewnętrznej i przedstawienie radzie pedagogicznej poddanych pod dyskusję wyników ewaluacji. Wzmocniono **zespołowość** działań ewaluacyjnych, uznano, że wyniki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej są rezultatem pracy wszystkich osób zaangażowanych w pracę placówki i są opracowane przez zespół ewaluatorów. Wskazano na znaczenie **transparentności** procesu ewaluacji, co skutkuje publicznym udostępnieniem metodologii, narzędzi i wyników ewaluacji, a także możliwością wyrażenia opinii na temat procedury badania i pracy ewaluatorów (ewaluacja ewaluacji) przez dyrektorów i nauczycieli. Podkreślono również **elastyczność** budowanego systemu, która umożliwia dostosowanie narzędzi do określonego zakresu ewaluacji, uwzględnienie w metodologii różnych typów placówek, a także – co nie jest bez znaczenia – łatwość dostosowania do zmian w prawie.

## STANDARDY POSTĘPOWANIA WIZYTATORA DO SPRAW EWALUACJI

Społeczeństwo demokratyczne wystawia osoby piastujące wysokie stanowiska publiczne na surowy i bezlitosny osąd. Wzrastają oczekiwania związane nie tylko z rzetelnym i sumiennym wykonywaniem powierzonych zadań, ale także z przestrzeganiem fundamentalnych norm moralnych. Nie wystarczą kompetencje merytoryczne, by dobrze wykonywać zawód. Zdarzają się ludzie świetnie przygotowani kompetencyjnie (odpowiednio wykształceni), których postępowania nie ocenilibyśmy jednak jako właściwe z powodu niewłaściwego naszym zdaniem podejścia do wykonywanego zawodu. Uporządkowaniu stosunku osób wykonujących dany zawód do ich pracy służy etyka zawodowa. Pozwala ona również nieprofesjonalistom zaufać profesjonalistom, mimo że nie posiadają wiedzy wystarczającej, by kontrolować ich postępowanie.

Zmiany w nadzorze pedagogicznym wymagają jasnych norm postępowania. Ich brak powoduje niepokój, sprzyja interpretacji i negatywnym ocenom często wynikającym z dotychczasowych doświadczeń. Ewaluacja pracy szkół i placówek oświatowych stawia wizytatorów wobec wielu nowych wyzwań. Jedno z nich to



połączenie w roli zawodowej wizytatora do spraw ewaluacji ról urzędnika i badacza. Rzetelne i sprawne łączenie obu ról wymaga refleksji w aspekcie zarówno celów i zadań, jak i norm i zasad postępowania. Jeśli wizytatorzy wykażą rzeczywistą troskę o kwestie etyczne, dyrektorzy i nauczyciele będą mogli się przekonać, że mają one praktyczny wpływ na jakość ewaluacji i realizację celów stawianych przed nadzorem pedagogicznym, a nawet szerzej – na jakościowy rozwój oświaty polskiej sprzyjającej w równym stopniu rozwojowi ucznia, rozwojowi nauczycieli i rozwojowi szkół i placówek.

W Kodeksie Etyki Służby Cywilnej jego autorzy umieścili zapis definiujący władzę publiczną jako **służebną w stosunku do praw obywateli i prawa w ogóle**. Praca w ramach służby publicznej ma zaś zawsze mieć na względzie dobro Rzeczypospolitej Polskiej, jej ustroj demokratyczny oraz uzasadnione interesy każdej osoby. Członek służby cywilnej powinien nadto przedkładać dobro publiczne nad interesy własne i swojego środowiska (zasada bezstronności). W tym samym paragrafie znalazł się zapis wprowadzający postulat takiego działania urzędnika, by mogło być ono wzorcem praworządności i prowadziło do pogłębienia **zaufania obywateli do Państwa i jego organów** (zasada odpowiedzialności, uczciwości i przywództwa).

W realizacji projektu i podczas szkoleń dotyczących roli zawodowej wizytatora przyjęliśmy te uniwersalne obowiązujące urzędników państwowych normy etyczne, którymi winien kierować się wizytator do spraw ewaluacji. Są to:

- **bezstronność**, która obliuguje wizytatorów do spraw ewaluacji do tego, aby podczas badania i przy podejmowaniu decyzji kierowali się jedynie dobrem ucznia;
- **obiektywizm**, który zobowiązuje, aby w trakcie prowadzenia ewaluacji kierować się faktami;
- **odpowiedzialność**, która nakłada na wizytatorów do spraw ewaluacji obowiązek rozliczenia się przed społeczeństwem ze swoich działań i wniosków (między innymi upublicznienie raportów);
- **jawność**, która oznacza, że wizytatorzy do spraw ewaluacji powinni przeprowadzać ewaluację i podejmować decyzje o poziomie spełniania wymagań w sposób tak jawny, jak to jest tylko możliwe. Powinni podawać uzasadnienie swoich decyzji i dbać o przepływ informacji do wszystkich zainteresowanych;
- **uczciwość**, która postuluje, by badanie przeprowadzić rzetelnie z uwzględnieniem wszystkich pozyskanych informacji.

Myślmy o etyce w nadzorze pedagogicznym jako całokształcie kwestii dotyczących rzeczywistej etyczności wizytatorów, ich etosu, ogółu norm i wartości



cechujących środowisko zawodowe zaangażowane w edukację. Etos to z jednej strony wspomniane wartości, zasady, normy etyczne, do których należą takie kategorie jak: bezstronność, sprawiedliwość, rzetelność, zaufanie, uczciwość, odpowiedzialność, wiarygodność, jawność. Z drugiej strony to wartości intelektualne: wiedza, wysokie kwalifikacje i kompetencje, sprzyjające osiągnięciu sukcesu oraz zapewniające należytą jakość prowadzonych działań. Wreszcie kultura osobista, którą stanowi również wiele składowych – od uprzejmości i grzeczności, po prewencję i ubiór.

Etyczne postępowanie oznacza zatem **uświadomienie sobie obowiązku i przyjęcie odpowiedzialności** za jego wypełnienie. Przyjęcie odpowiedzialności z kolei pociąga za sobą konieczność zrozumienia, że za obowiązkiem idzie poddanie swojego postępowania ocenie etycznej (abstrahując od innych typów oceny, jak ocena prawna czy służbowa). Odpowiedzialność etyczna wiąże się również z **zaufaniem** – podstawowym elementem budowania kapitału społecznego, o którym od kilku lat mówi się w Polsce (między innymi prof. J. Czapliński, prof. P. Sztompke). Wskazuje na konieczność umacniania wartości i zasad moralnych w życiu przez tworzenie określonych warunków i mechanizmów kontroli społecznej, czemu służą między innymi środowiskowe kodeksy etyczne. Wzmacnia wiarygodność, bowiem uznaje podkreślaną zarówno w kodeksach obowiązujących urzędników administracji publicznej, jak i w standardach ewaluacyjnych **odpowiedzialność w działaniu dla dobra publicznego**.

Wieloletnie praktykowanie ewaluacji w różnych krajach i w różnych dziedzinach społecznej aktywności oraz potrzeba dbałości o jakość prowadzonych działań również skutkowały opisaniem i realizowaniem standardów ewaluacji. Także Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne zaprosiło do współpracy osoby zajmujące się ewaluacją, zebrało doświadczenia z ewaluacji różnych projektów finansowanych ze środków publicznych i w ramach projektu „Wspólnie tworzymy standardy ewaluacji w Polsce” w 2008 roku opublikowało standardy ewaluacji. W preambule autorzy wskazują, że ewaluacja ma na celu poprawę jakości działań (w tym polityk publicznych) poprzez zwiększenie ich **adekwatności, skuteczności, użyteczności, efektywności i trwałości**, a opracowane standardy mają na celu wsparcie osób zaangażowanych w proces ewaluacji i zapewnienie jak najwyższej jakości prowadzonych ewaluacji<sup>6</sup>. Standardy zawierają wskazania dotyczące poszczególnych etapów ewaluacji.

---

<sup>6</sup> *Standardy ewaluacji*, Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, publikacja współfinansowana ze środków EFRR w ramach RPO województwa kujawsko-pomorskiego na lata 2007–2013 oraz ze środków budżetu województwa kujawsko-pomorskiego.

Dla realizatorów Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły najistotniejsze na obecnym etapie budowania kultury ewaluacji w polskim systemie edukacji wydaje się wzmocnienie między innymi poprzez postawę wizytatorów do spraw ewaluacji poczucia **użyteczności** prowadzonych działań. Nie mniej ważna jest dbałość o **profesjonalizm** w działaniach ewaluacyjnych i uwrażliwianie na **budowanie relacji z badanymi** oraz dobrą **współpracę wizytatorów**.

Proponowane zachowania wizytatorów wzmacniające poczucie **użyteczności ewaluacji** i jej przydatności dla rozwoju to między innymi wzmocnianie okazji do dyskusji i dialogu, otwierających możliwości wzajemnego uczenia się i komunikacji stymulującej do refleksji; to pozyskiwanie do współpracy i angażowanie wszystkich zainteresowanych udzielaniem informacji i wynikami prowadzonych ewaluacji, wzmocnianie pozytywnych rezultatów ewaluacji; to dbałość o rozumienie przez badanych celów ewaluacji, jawność przyjętej procedury i dobry przepływ informacji na każdym jej etapie; to zbieranie rzetelnych informacji, które umożliwią odpowiedź na pytania postawione przed ewaluacją lub w jej trakcie i odrzucanie informacji nieistotnych; to przedstawienie raportu w prostej i zrozumiałej formie, dopasowanej do jak najlepszego odbioru przez grupę docelową i zachęcającej do rozwoju.

Odbiór postępowania wizytatorów jako **profesjonalne** jest uwarunkowany poczuciem, że są rzetelni i uczciwi w realizacji wszystkich etapów ewaluacji; w trakcie podejmowania zbierania informacji i ich analizowania, a także przy podejmowaniu decyzji kierują się przede wszystkim dobrem ucznia, dbają o przejrzystość procesu ewaluacji, uważnie dokumentują pozyskiwane informacje, a ich analizy i podsumowania przekazują w jasnym i zrozumiałym języku dla wszystkich odbiorców, podejmują decyzje i działania odpowiedzialnie i tak jawnie, jak to jest tylko możliwe, podają uzasadnienie swoich decyzji i ograniczają przepływ informacji tylko wtedy, gdy wyraźnie wymaga tego interes społeczny, dbają o wiarygodność ewaluacji między innymi przez stosowanie uznanych naukowo metod badawczych, dobór różnorodnych źródeł informacji i ich opisanie oraz weryfikowanie w kontekście uzyskiwania odpowiedzi na zadawane pytania.

**Budowanie relacji z badanymi** sprzyjających uspołecznieniu i utrwaleniu ewaluacji w praktyce szkolnej wymaga od wizytatorów animowania dyskusji pozwalających na uspołecznienie procesu i uruchomienie kreatywnej współpracy, dbałości o respektowanie godności i możliwości otwartego prezentowania swoich poglądów, ocen i opinii, tworzenia relacji opartych na przejrzystości, zasadzie obopólnej korzyści, poczuciu bezpieczeństwa i umacniania wzajemnego szacunku do realizowanych zadań, przestrzegania zasady poufności i prywatności wobec

osób udzielających informacji, respektowania różnic w opiniach ze wskazywaniem na pedagogiczne wartości działań ważnych w procesie edukacyjnym.

Dla sprawnej realizacji ewaluacji **współpraca wizytatorów** winna się opierać na wzajemnym szacunku, zaufaniu i koleżeństwie opartym na wspólnych wartościach i celach oraz odpowiedzialności zawodowej wobec społeczeństwa. Warunkiem takiej współpracy jest wzięcie pełnej współodpowiedzialności za całość procesu ewaluacji i wspólne rozwiązywanie problemów, przekazywanie sobie informacji zwrotnych z zachowaniem szacunku dla osoby wizytatora i zasady poufności, niewypowiadanie się publicznie w sposób deprecjonujący lub podważający kompetencje innych wizytatorów, co do których nie ma rzeczywistych dowodów na działalność sprzeczną z przyjętymi ustaleniami.

Rzeczywistość oświatowa jest złożona, zmienna i niepewna. Przyjęte działania i sposób ich realizacji żyją w doświadczeniach wykonawców i pozwalają dokonywać zmian. Praktyka jest najlepszym weryfikatorem i wskaże, na ile przyjęte założenia metodologiczne, wymagania kompetencyjne i określone standardy postępowania pozwolą osobom pełniącym tę rolę uświadomić sobie wiążące się z nią oczekiwania i pobudzą do autorefleksji i rozwoju, a także zbudują nowy wizerunek instytucji prowadzącej ewaluację zewnętrzną, a tym samym wzmocnią jakościowy nadzór pedagogiczny.

## BIBLIOGRAFIA

- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000.
- Popielski K., *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*, Lublin 1996.
- Radwan Z., *Wspomaganie rozwoju szkoły*, „Dyrektor Szkoły” 1996, nr 10.
- Standardy ewaluacji*, Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, publikacja współfinansowana ze środków EFRR w ramach RPO województwa kujawsko-pomorskiego na lata 2007–2013 oraz ze środków budżetu województwa kujawsko-pomorskiego.



## EWALUACJA ZEWNĘTRZNA – CO KAŻDY DYREKTOR WIEDZIEĆ POWINIEN<sup>1</sup>

Rozporządzenie o nadzorze pedagogicznym wprowadza do szkolnej rzeczywistości dwa rodzaje ewaluacji: zewnętrzną i wewnętrzną. Zewnętrzna jest dokonywana przez zespół wizytatorów do spraw ewaluacji, wewnętrzna – przez dyrektora szkoły i zespół nauczycieli. Każda zmiana budzi lęk i obawy, dlatego tak ważne jest przygotowanie do niej rady pedagogicznej.

Twoim pierwszym zadaniem jest zatem takie poprowadzenie spotkania rady pedagogicznej, aby nauczyciele zrozumieli istotę zmiany. Przeprowadź specjalne dwugodzinne spotkanie rady pedagogicznej, na którym nauczyciele w zespołach podyskutują nad celami i wartościami ewaluacji. Odpowiedzą sobie na pytanie, co już w szkole jest realizowane, a co dopiero może się wydarzyć. Zastanowią się, w jaki sposób mogą przełożyć wskazane przez państwo wymagania na swoje plany pracy z uczniami. Taki dyskurs i refleksja są konieczne, aby Twoi nauczyciele przekonali się, że zmiana ma służyć poprawie funkcjonowania szkoły i osiągnięciu lepszych efektów, a nie kolejnemu pozornemu działaniu. Proponujemy, aby spotkanie to było przeprowadzone metodami aktywnymi. W tym celu dobrze jest podzielić radę pedagogiczną na kilka grup i zaproponować pracę nad zestawieniem odpowiednich wymagań z charakterystykami zawartymi w rozporządzeniu. Podsumowaniu prac grup powinna towarzyszyć refleksja, jakie działania szkoła już podjęła, a jakie powinna podjąć, by wypełnić wymagania postawione przez państwo. Istotnym rezultatem tego spotkania powinno być uwspólnianie rozumienia znaczenia wymagań. Zachęcamy również, by na tym spotkaniu nauczyciele mogli podjąć indywidualną refleksję nad możliwością realizacji poszczególnych wymagań na swoich przedmiotach. Efektem tej pracy byłyby indywidualne plany działań na konkretnych lekcjach z zaznaczeniem realizacji poszczególnych wy-

---

<sup>1</sup> Tekst jest zmodyfikowaną wersją rozdziału, który ukazał się w tomie *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność* (red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010).

magań. Zachęcamy, by działania te były rozpisane bardzo konkretnie z terminami i potrzebnymi zasobami do realizacji. (W załączniku propozycja scenariusza takiej rady pedagogicznej).

## PRZED EWALUACJĄ ZEWNĘTRZNĄ

Badanie w szkole, które prowadzą wizytatorzy, może trwać pięć dni, podczas których są prowadzone wywiady, ankiety i obserwacje. Dyrektor, który zostanie powiadomiony o prowadzonej u niego ewaluacji, powinien się do niej przygotować. Warto też pamiętać, że jest gospodarzem i to do niego należy przygotowanie szkoły do badania.

A więc:

- zapoznaj się z modelem i zalecanym przebiegiem ewaluacji zewnętrznej (na stronie [www.npseo.pl](http://www.npseo.pl)), który zawiera opis kolejnych działań. To ważne, ponieważ znajomość procedury pomoże Ci w podejmowaniu decyzji w trakcie planowania działań ewaluacyjnych;
- zapoznaj się z narzędziami, pozwoli Ci to wyobrazić sobie, jakie informacje będą zbierane podczas badania;
- zanim, wspólnie z wizytatorami, ustalisz harmonogram badania, przejrzyj kalendarz imprez szkolnych. Pomoże to tak ułożyć harmonogram badań, aby nie kolidowały one z pracą szkoły;
- ustal, wspólnie z wizytatorami, harmonogram badania – poszczególne działania ewaluacji (ankiety, wywiady, obserwacje), dopasujcie je do pracy szkoły, do pracy rodziców, samorządowców i tak dalej;
- poinformuj nauczycieli o planowanej ewaluacji i jej harmonogramie, spotkaj się z nimi, przedstaw ogólne zagadnienia, które będą poruszane podczas ewaluacji, zadбай o pozytywne nastawienie wszystkich do ewaluacji;
- uprzedź rodziców, uczniów i inne zaangażowane osoby o ewaluacji w szkole;
- ustal, w jakich działaniach będziesz uczestniczyć;
- nie sporządzaj żadnych dodatkowych dokumentów (na potrzeby ewaluacji);
- powiadom partnerów szkoły, czym jest ewaluacja i jakie ma ona znaczenie dla szkoły. Do wywiadu zaprosz tych, którzy wiedzą „coś” o szkole, uprzedź ich na piśmie, poproś o potwierdzenie obecności, przygotuj listę rezerwową;
- nie planuj dla siebie na ten czas żadnych dodatkowych zajęć;
- sprawdź sprzęt (komputery);
- bądź elastyczny;
- bądź gospodarzem;
- współpracuj z wizytatorami.

## W TRAKCIE BADANIA

Kiedy już wizytatorzy do spraw ewaluacji zagoszczą w Twojej szkole, także masz kilka zadań do wypełnienia:

- przedstaw wizytatorów nauczycielom, uczniom, rodzicom, partnerom;
- wyznacz i sprawdź przygotowanie miejsc na spotkania (wywiady);
- przygotuj miejsce, w którym wizytatorzy będą mogli omówić każdy dzień i przekazać informacje o przebiegu badania (niech nie będzie to pokój dyrektora szkoły);
- zdecyduj, czy chcesz wprowadzić wyniki ewaluacji wewnętrznej na platformę (jeśli je wprowadzisz, wizytatorzy uwzględnią je w raporcie);
- bądź dostępny.

## PO BADANIU

Po badaniu wizytatorzy do spraw ewaluacji opracowują, analizują i interpretują wyniki oraz przygotowują raport. Tutaj także jest dla Ciebie pole do popisu.

Pamiętaj, że wizytatorzy:

- muszą uwzględnić w swoim raporcie wyniki ewaluacji wewnętrznej (jeśli podejmiesz decyzję o ich wprowadzeniu na platformę);
- muszą konsultować z Tobą raport;
- muszą zaprezentować Tobie i nauczycielom na radzie pedagogicznej wyniki ewaluacji, aby je przedyskutować;
- przygotowują ostateczną wersję raportu dopiero po spotkaniu z Tobą i radą pedagogiczną.

Do rady pedagogicznej, na której wizytatorzy przedstawią wyniki ewaluacji, również należy się przygotować. Pamiętaj, że wizytatorzy „to też ludzie”, że przychodzą do obcej szkoły i staną przed radą pedagogiczną, dlatego:

- ustal, wspólnie z wizytatorami, termin i czas trwania rady, przygotuj radę na dłuższe spotkanie;
- nastaw nauczycieli pozytywnie do prezentacji;
- przygotuj pomoce – między innymi kolorowe karteczki, kartki do pisania, flamastry, flipchart, papier do niego;
- pomóż wizytatorom, jeśli będzie taka potrzeba, w organizacji sali, podziale na grupy, zbieraniu kartek i tak dalej.

Na koniec pamiętaj:

- ewaluacja jest jawna (Ty i nauczyciele macie dostęp do narzędzi). Koloryzowanie nie ma sensu: na takie same lub podobne pytania będą odpowiadali uczniowie, nauczyciele, rodzice, partnerzy szkoły oraz Ty;
- przedstawiasz tylko taką dokumentację szkolną, którą uznasz za ważną (może to być koncepcja pracy szkoły, plany zespołów, dokumenty potwierdzające dokonanie diagnozy potrzeb w zakresie działań wychowawczych i dydaktycznych, harmonogramy, programy zajęć prowadzonych w szkole, informatory, ulotki o szkole oraz na prośbę ewaluatorów statut z kryteriami oceniania, plan nadzoru pedagogicznego, program wychowawczy, program profilaktyki).

Po ewaluacji otrzymasz raport zawierający wyniki badania wraz z podsumowaniem zawierającym komentarze oraz określenie poziomu spełniania wymagań. Raport będzie zawierał także wnioski, na które należy zwrócić szczególną uwagę.

Raport składa się z:

- informacji o przebiegu ewaluacji zewnętrznej w szkole/placówce;
- opisu metodologii badania;
- podstawowych danych o szkole/placówce;
- krótkiej syntezy odnoszącej się do wyników i wniosków z przeprowadzonej ewaluacji zewnętrznej, tak zwanego obrazu szkoły/placówki;
- wyników przeprowadzonej ewaluacji w odniesieniu do wymagań państwa (zawartych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku) w postaci opisów do wymagań;
- wniosków z przeprowadzonego badania;
- tabeli zawierającej informacje dotyczące stopnia spełnienia poszczególnych wymagań.

Taki raport otrzymają także kurator i władze samorządowe oraz będzie on zamieszczony na stronie [www.npseo.pl](http://www.npseo.pl).

## CO DALEJ?

Ewaluacja zewnętrzna się odbyła. Otrzymałeś raport. Teraz warto zadać sobie kilka pytań, z których najważniejsze brzmi: „Co teraz?”. Raport jest ważnym źródłem informacji o szkole. Wnioski z niego płynące zostały już sformułowane przez wizytatorów do spraw ewaluacji, ale także rada pedagogiczna może „zobaczyć” w raporcie coś, nad czym powinna się zastanowić, przemyśleć, pracować. Może ustalić priorytety na dany rok szkolny.



Raport ma służyć rozwojowi szkoły, ma pokazać, w czym szkoła jest już dobra, wskazać te obszary, w których szkoła osiąga sukcesy, ale także te elementy, które wymagają poprawy, na które Ty i nauczyciele powinniście zwrócić większą uwagę. Niebezpieczeństwem związanym z raportem jest odłożenie go na półkę, brak analizy jego wyników i wniosków, brak namysłu nad tym, co z raportu wynika. Twoją rolą, jako dyrektora szkoły, jest zatem takie przygotowanie rady pedagogicznej do odbioru raportu, do jego „konsumpcji”, aby nauczyciele wybrali cele do działań dla siebie i szkoły, aby nie został on odłożony *ad acta*. Niebezpieczeństwo jest jeszcze jedno – wyniki raportu, być może niezbyt korzystne dla szkoły, nie powinny być pretekstem do krytyki narzędzi, doboru grup badawczych czy ich wielkości. Szkoły, które mają już za sobą ewaluację, staną przed tymi pytaniami – niebezpieczeństwami, dlatego należy im, i każdym następnym szkołom, dać szansę na to, aby dobrze wykorzystały wiedzę płynącą z raportu, żeby zauważyły informacje, które pozwolą uchwycić, co dzieje się w szkole, jakie procesy w niej zachodzą, jak te procesy można udoskonalić, zmieniać, dopasować do potrzeb.

## JAK PRACOWAĆ Z RADĄ PEDAGOGICZNĄ?

Proponujemy sposób, który został przećwiczony przez grupy dyrektorów, a którego autorem jest doktor John Fisher z USA. Przedstawił on pięć kroków, jakie powinna wykonać szkoła (nauczyciele), aby właściwie „skonsumować” dane wynikające z raportu.

**Krok pierwszy** to rozważania, czyli refleksja na temat informacji zawartych w raporcie i wybór problemów.

**Krok drugi** to działanie, czyli zaplanowanie konkretnych działań, które wynikły z rozważań.

**Krok trzeci** to ustalenie dowodów, czyli tego, po czym poznamy, że realizujemy wybrane cele.

**Krok czwarty** to refleksja nad wynikami.

**Krok piąty** to wejście na poziom autoewaluacji.

Zapoczątkowana dyskusja nad wynikami raportu z ewaluacji zewnętrznej powinna być kontynuowana podczas kolejnych spotkań rady pedagogicznej, „konsumpcja” może trwać kilka tygodni. Wykonanie tego pierwszego kroku wymaga spotkania nauczycieli, na którym wyniki raportu zostaną poddane głębokiej refleksji. Spotkanie czy spotkania rady pedagogicznej powinny być przygotowane i poprowadzone przez dyrektora szkoły; mogą być prowadzone według zaproponowanego pomysłu.

**Załącznik****1. Refleksja na temat informacji zawartych w raporcie i wybór problemów**

Podział rady pedagogicznej na kilka grup – każda z grup otrzymuje po jednym obszarze raportu i rozmawia na poniższe tematy:

- Jakie informacje uzyskane z raportu wydają mi się istotne?
- Co jest interesujące, ważne i wymaga uwagi?

Prowadzący proponuje, żeby refleksję doprowadzić do sformułowania konkretnego problemu.

Grupy wypisują problemy na plakacie i prezentują. Prowadzący rozwiesza je na ścianach.

Pytanie prowadzącego:

- Które z tych informacji są priorytetowe dla pracy szkoły?

Uczestnicy wykorzystują trzy cenki<sup>2</sup> i wybierają dla siebie najważniejsze zagadnienia.

Prowadzący przedstawia wyniki – wybiera/odczytuje cztery najważniejsze, które będą zagadnieniami do dalszej pracy.

**2. Analiza przyczyn wybranych problemów**

Prowadzący zapisuje na nowych plakatach wybrane zagadnienia, rozkłada je w czterech miejscach, uczestnicy dobrowolnie decydują o wyborze zagadnienia, nad którym chcieliby pracować (wybór członków zespołów zadaniowych – ZZ i powoływanie zespołu).

Prowadzący:

- Projekt zmiany wymaga zaplanowania działań i pracy nauczycieli w ZZ, możliwe, że w kilku ZZ. Zastanówmy się, jak powoływać ZZ.

Uczestnicy w parach zastanawiają się nad najlepszym sposobem rekrutacji do zespołów, po dyskusji na forum podejmują decyzję.

Zespoły zadaniowe zapoznają się z dodatkowymi danymi z raportu (na przykład komentarzami do kryteriów) związanymi z wybranym zagadnieniem i odpowiadają na pytanie:

- Jakie są przyczyny zaistniałego problemu?

---

<sup>2</sup> Cenki – kolorowe karteczki samoprzylepne, na których zapisuje się cenę.

Wypisują najważniejsze przyczyny na karteczkach (jedna na jednej karteczce) i przyklejają je na plakacie.

Następnie zastanawiają się, na co szkoła ma wpływ, na co wpływu nie ma i odrzucają te przyczyny, które całkowicie leżą poza zasięgiem wpływu szkoły (przekleić je na margines plakatu).

Następnie powtarzany jest ten sam krok: przyczyny przyczyn – pogłębienie refleksji na temat przyczyn.

– Jakie są przyczyny każdego powodu/problemu?

Wypisują najważniejsze przyczyny na karteczkach (jedna na jednej karteczce) i przyklejają je na plakacie pod każdą przyczyną problemu.

Prezentacja pracy grupy. Pozostałe grupy uzupełniają.

Kolejne pytanie odnosi się do każdej z przyczyn problemów (od ogółu do szczegółu).

– Dlaczego tak się dzieje?

Karteczki z odpowiedziami uczestnicy podklejają pod przyczynami. Prezentacja pracy grupy. Pozostałe grupy uzupełniają.

### **3. Planowanie z przyszłości**

Praca w tych samych zespołach. Zespoły pracują nad określeniem w zakresie danego problemu celu do realizacji w dłuższej perspektywie.

Na przykład wszyscy uczniowie znajdują w szkole możliwości rozwoju swoich zainteresowań i uzdolnień.

Zespół szuka odpowiedzi na pytania:

- Jakie działania możemy podjąć w szkole, aby ten cel osiągnąć?
- Jakie działania mogą podjąć nauczyciele indywidualnie dla realizacji celu?
- Wypełnianie tabeli narysowanej na plakacie.

Określenie działania do każdego celu, (kiedy?, jak?, kto?, zasoby, dowody, kryterium sukcesu).

Prezentacja pracy grup i możliwość dopisania propozycji działań podejmowanych przez innych.

### **4. Samoocena**

Po kilku miesiącach dokonujemy w szkole samooceny.

Każdy z nauczycieli dokonuje refleksji na temat procesu związanego z prowadzonymi działaniami.

Nauczyciele zapisują na karteczkach: pytania, wątpliwości, sukcesy, zebrane informacje, trudności – jeden aspekt na jednej karteczce. Umieszczają je na ścianie lub plakacie, a następnie grupują pojedyncze kartki w kategorie i omawiają je wspólnie.

Po zakończeniu zaplanowanych działań warto poddać je ewaluacji.

### **Ewaluacja wewnętrzna**

Twoim zadaniem jest włączenie nauczycieli w planowanie/projektowanie, przeprowadzenie i wykorzystanie wyników ewaluacji wewnętrznej. Doskonałe poznanie i uwewnętrznienie wymagań pozwoli całemu gronu włączyć się w planowanie zmiany. Potrzebni będą sojusznicy i liderzy. Jak ich szukać? Najlepiej wykorzystać już funkcjonujących w szkole przewodniczących zespołów przedmiotowych/zadaniowych.

Aby dobrze przeprowadzić ewaluację wewnętrzną, należy ją właściwie zaplanować/zaprojektować. Kolejne kroki, które pozwolą zaplanować ewaluację wewnętrzną, zaprezentowano poniżej:

- definiowanie przedmiotu ewaluacji, czyli tego, co chcesz zbadać, po co badasz, czego chcesz się dowiedzieć;
- sformułowanie pytań kluczowych, czyli takich, na które chcesz uzyskać odpowiedź;
- sformułowanie kryteriów ewaluacji, czyli uszczegółowienie pytań kluczowych, które mają dość wysoki poziom ogólności; dobrze dobrane kryteria pozwalają na gromadzenie tylko tych informacji, które są naprawdę niezbędne;
- opracowanie strategii badawczej, czyli dobór metod i technik zbierania danych;
- metody doboru próby, czyli określenie, kto będzie badany, jak liczne to będą grupy;
- formy komunikowania wyników, czyli decyzja, jak przedstawić wyniki i wnioski (raport);
- harmonogram, czyli terminy kolejnych działań w ramach ewaluacji wewnętrznej i odpowiedzialni za ich wykonanie;
- określenie formy analizy i prezentacji danych, czyli wybór prezentacji wyników, raportu ewaluacyjnego.

Profesor Henryk Mizerek pisze:

Praktyki upowszechniane w Polsce bardzo często pomijają fazę projektowania. Początkiem większości ewaluacji jest poszukiwanie gotowych narzędzi badawczych. W rezultacie mamy do czynienia z ankietomanią na masową skalę. Ankietuje się wszystkich i wszędzie. Nierzadko ewaluacja zaczyna i kończy się na tym etapie. Brakuje czasu i umiejętności, i możliwości, by zebraną w ten sposób wielką ilość informacji poddać analizie i przedstawić w formie raportu. Nawiasem mówiąc, może to i dobrze – albowiem są to często informacje zupełnie bezużyteczne<sup>3</sup>.

Biorąc sobie do serca słowa profesora Mizerka, przygotuj się dobrze zarówno do ewaluacji zewnętrznej, jak i wewnętrznej.

---

<sup>3</sup> H. Mizerek, *Ewaluacja w edukacji – szansa z (kilkoma) pułapkami w tle?*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, red. M. Nowicka, UWM, Olsztyn 2002.



JOANNA KOŁODZIEJCZYK

## **EWALUACJA ZEWNĘTRZNA SZKÓŁ I PLACÓWEK EDUKACYJNYCH W OCZACH NAUCZYCIELI I DYREKTORÓW. BADANIE RECEPCJI EWALUACJI ZREALIZOWANYCH W ROKU SZKOLNYM 2010/2011**

### **WPROWADZENIE**

Niniejszy artykuł stanowi przedruk referatu przygotowanego na XVIII Krajową Konferencję Diagnostyki Edukacyjnej i opublikowanego w materiałach pokonferencyjnych<sup>1</sup>. Jest kontynuacją badań dotyczących recepcji ewaluacji zewnętrznej w szkołach i placówkach oświatowych prowadzonych przeze mnie od początku 2010 roku. W tekście zaprezentowano wyniki badania dotyczącego ewaluacji realizowanego w roku szkolnym 2010/2011 oraz wnioski wynikające z porównania recepcji ewaluacji zewnętrznej w różnych badanych okresach.

Ewaluacje zewnętrzne w szkołach i placówkach edukacyjnych są prowadzone od ponad półtora roku. Pierwsze oceny procesu ewaluacji zewnętrznej dokonywane przez szkoły i placówki edukacyjne były pozytywne, wręcz można by rzec – entuzjastyczne, szczególnie gdy mowa o ewaluacjach problemowych realizowanych w pierwszym półroczu 2010 roku<sup>2</sup>. Oceny dokonywali ci dyrektorzy i nauczyciele, w których szkołach/placówkach badanie się odbyło. Warto podkreślić, że były to tylko te szkoły i placówki, które same wyraziły chęć przeprowadzenia u nich ewaluacji zewnętrznej – całościowej lub problemowej.

Materiał badawczy, na którego podstawie sformułowano przedstawione poniżej najistotniejsze wnioski dotyczące recepcji ewaluacji, stanowiły opinie respondentów wyrażane w ankietach poewaluacyjnych, w których pytano ich między innymi o to, jakie korzyści z ewaluacji dostrzegają, jak postrzegają rolę wizytatora

---

<sup>1</sup> J. Kołodziejczyk, *Ewaluacja zewnętrzna szkół i placówek edukacyjnych w oczach nauczycieli i dyrektorów. Badanie recepcji ewaluacji zrealizowanych w roku szkolnym 2010/2011*, [w:] *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, XVIII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków, 23–25 września 2011 r., Grupa Tomami, Kraków 2011.

<sup>2</sup> Zob. J. Kołodziejczyk, *Recepcja procesu ewaluacji zewnętrznej w szkołach i placówkach edukacyjnych*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

do spraw ewaluacji, jak oceniają kompetencje fachowe i społeczne wizytatorów związane z prowadzonymi badaniami oraz przydatność raportu.

Z przeprowadzonego badania wynikało, że zdecydowana większość badanych rozumie założenia, cele i zasady ewaluacji, docenia jej funkcję informacyjną, diagnostyczną oraz motywacyjną. Respondenci podkreślali wykorzystanie wyników i wniosków z badania do wyznaczenia kierunków rozwoju szkoły/placówki oraz do podejmowania konkretnych działań i decyzji, które podniosą jakość pracy szkoły/placówki i tym samym przyczynią się do doskonalenia organizacji. Ewaluację zewnętrzną postrzegali jako proces demokratyczny, obiektywny, oparty na partnerstwie i współpracy, a ewaluatora widzieli najczęściej w roli niezależnego, obiektywnego badacza, diagnosty, obserwatora i partnera. Zarówno cele ewaluacji (tu: wykorzystanie wyników i wniosków do rozwoju szkoły/placówki), kompetencje wizytatorów do spraw ewaluacji, jak i istniejące procedury badawcze i w nieco mniejszym stopniu zastosowane narzędzia i metody badawcze zostały ocenione pozytywnie.

Badani byli proszeni również o formułowanie opinii dotyczących tego, co powinno ulec zmianie w procesie ewaluacji. Głównie podkreślali konieczność doskonalenia narzędzi badawczych i modyfikacji doboru metod badawczych.

Opinie nauczycieli i dyrektorów mają fundamentalne znaczenie dla powodzenia wprowadzanej zmiany w nadzorze pedagogicznym. Ażeby podejmowane działania ewaluacyjne miały sens i aby ewaluacja rzeczywiście realizowała zakładane cele, istotne jest pozytywne nastawienie i także opinia o niej w środowisku polskiej oświaty, budująca przekonanie, że stanowi ona rzeczywistą pomoc w prorozwojowym kierowaniu szkołą/placówką. Celem niniejszego artykułu jest przyjrzenie się opiniom nauczycieli i dyrektorów po kolejnych miesiącach prowadzonych ewaluacji zewnętrznych. W wypadku obecnie badanych opinii respondentów (na użytek tego artykułu) warto zaznaczyć, że – w przeciwieństwie do badań poprzednich – szkoły/placówki, w których odbywała się ewaluacja zewnętrzna, były wyznaczane zgodnie z obowiązującym rozporządzeniem<sup>3</sup>, a nie zgłaszały się same<sup>4</sup>. Istotne więc będzie pytanie, czy w dalszym ciągu recepcja ewaluacji zewnętrznych jest pozytywna i co ewentualnie w odbiorze tego procesu uległo zmianie.

---

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 w sprawie nadzoru pedagogicznego.

<sup>4</sup> Poza szkołami/placówkami biorącymi udział w szkoleniach z ewaluacji zewnętrznej.



## BADANIE – CELE, METODA BADANIA, NARZĘDZIA BADAWCZE I OSOBY BADANE

Podobnie jak w wypadku poprzednich badań przeze mnie prowadzonych<sup>5</sup> problemem badawczym, którym chcę się zająć w niniejszym artykule, jest recepcja ewaluacji zewnętrznych. Główne pytanie badawcze dotyczy więc zagadnienia – jaki jest odbiór ewaluacji zewnętrznych (problemowych, dotyczących obszaru – „Procesy zachodzące w szkole lub w placówce” i ewaluacji całościowych – obejmujących wszystkie wymienione w cytowanym rozporządzeniu obszary) przez nauczycieli i dyrektorów szkół i placówek edukacyjnych, w których realizowano ewaluacje. Pod uwagę wezmę wyniki ankiet uzyskane w okresie od 1 września 2010 do 30 czerwca 2011 roku.

W badaniu posłużę się materiałem pochodzącym z ankiet poewaluacyjnych („Ankieta badająca opinie na temat procesu ewaluacji w szkole/placówce”), skierowanych do nauczycieli i dyrektorów szkół/placówek drogą elektroniczną. Ankieta jest anonimowa i dobrowolna. W analizie zostaną wykorzystane pytania zamknięte – jednokrotnego i wielokrotnego wyboru. Wyniki będą poddane analizie ilościowej. Pytania zawarte w ankiecie dotyczyły głównie następujących zagadnień:

- opinii na temat sposobu przedstawiania celów, zasad, procedury i przebiegu ewaluacji;
- oceny przydatności ewaluacji zewnętrznej, w tym przydatności raportu;
- opinii na temat kompetencji i roli wizytatorów do spraw ewaluacji.

### Co wynika z opinii dyrektorów i nauczycieli?

Według badanych (N = 2172) zasady przeprowadzenia ewaluacji zewnętrznej były jasne i zrozumiałe – głównie dzięki wizytatorom (na co wskazało 83% badanych) i dyrektorowi (tę odpowiedź wskazało 67% respondentów). Jedynie dla niespełna 5% badanych zasady te nie były jasne lub pojawiły się „pewne niejasności” (zob. tabela 1). Zdecydowana większość badanych (niemal 96%) twierdzi, że wizytatorzy jasno przedstawili cele (N = 2154) i procedurę ewaluacji (N = 2153). Porównując te wyniki z badaniami, o których pisałam we wprowadze-

<sup>5</sup> J. Kołodziejczyk, *Recepcja... oraz badanie recepcji ewaluacji zewnętrznych*, które zostało przeprowadzone w czerwcu 2010 w kontekście kultury organizacyjnej szkoły; rezultatem badania był referat: J. Kołodziejczyk, *Znaczenie ewaluacji zewnętrznej dla kultury szkoły*, wygłoszony na konferencji „Istota kultury szkoły jako miejsca nauczania i oddziaływań wychowawczych. Kultura szkoły rozwijającej się”, Kraków 11–12 czerwca 2010.

niu (prowadzonymi przeze mnie wcześniej), notuje się tu istotne zmiany w ocenie tych zagadnień przez respondentów. Na uwagę zasługuje znacząco mniejszy obecnie odsetek – o 10% – wskazań związanych z tym, że zasady prowadzenia ewaluacji są jasne dzięki dyrektorom (zob. tabela 1). Różnica ta jest istotna statystycznie (przy  $p < 0,001$ ). Wydaje się, że można to tłumaczyć faktem większego zainteresowania (zaangażowania) czy wiedzy dyrektorów na temat ewaluacji zewnętrznej, którzy sami zgłaszali swoje placówki do prowadzenia badań w pierwszym półroczu 2010 roku.

Tabela 1. Rozkład odpowiedzi na pytanie „Czy zasady przeprowadzenia ewaluacji w Waszej szkole były dla Pana(-i) jasne i zrozumiałe?”, N = 2172

Czy zasady przeprowadzenia ewaluacji w Waszej szkole były dla Pana(-i) jasne i zrozumiałe?	Tak (%)	Nie (%)	Razem
Tak, dzięki wizytatorom	83,20	16,80	100%
Tak, dzięki dyrektorowi	67,08	32,92	100%
Tak, dzięki kolegom i koleżankom	26,84	73,16	100%
Tak, dzięki materiałom informacyjnym	34,53	65,47	100%
Były pewne niejasności	3,08	96,92	100%
Nie	1,84	98,16	100%

Źródło: opracowanie własne.

Część pytań w ankiecie poewaluacyjnej dotyczyła opinii na temat kompetencji wizytatorów do spraw ewaluacji. Wszystkie wymieniane kompetencje zostały wysoko ocenione przez nauczycieli i dyrektorów (zob. tabela 2). W ankiecie pod uwagę brano głównie kompetencje fachowe, dotyczące merytorycznych aspektów prowadzenia ewaluacji, uwzględniające między innymi zarządzanie tym procesem, kompetencje badawcze, umiejętności związane z prezentacją raportu na spotkaniu z radą pedagogiczną. W pytaniach zwraca się również uwagę na kompetencje społeczne oraz takie, które wynikają z przyjętego modelu prowadzenia ewaluacji zewnętrznej i wartości ją konstytuujących<sup>6</sup>.

Według zdecydowanej większości respondentów (powyżej 85%) wizytatorzy do spraw ewaluacji są obiektywni, mają umiejętności związane z zarządzaniem czasem i współpracą w zespole badawczym. Równie wysoko badani ocenili ich zaangażowanie i dociekliwość, co było widoczne według nich w staraniach o zro-

<sup>6</sup> Zob. też E. Drozd, L. Piotrowska, *Rola zawodowa wizytatora do spraw ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

zumienie działań podejmowanych w szkołach/placówkach czy w dbałości o dostrzeganie uwarunkowań i kontekstu, w jakich funkcjonują te instytucje.

Tabela 2. Rozkład odpowiedzi na pytania dotyczące oceny kompetencji wizytatorów do spraw ewaluacji, narzędzi badawczych i raportu

	Tak (%)	Nie (%)	Nie wiem (%)	Razem
Czy wizytatorzy do spraw ewaluacji w jasny sposób przedstawili cele ewaluacji?	95,91	3,9	0,19	100% (= 2151)
Czy wizytatorzy do spraw ewaluacji w jasny sposób przedstawili procedury/przebieg ewaluacji?	96,05	3,81	0,14	100% (= 2153)
Czy wizytatorzy do spraw ewaluacji współpracowali z sobą w trakcie ewaluacji?	88,38	3,84	7,78	100% (= 1093)
Czy wizytatorzy do spraw ewaluacji efektywnie wykorzystywali czas spędzony w szkole/placówce?	87,39	5,48	7,13	100% (= 1094)
Czy wizytatorzy do spraw ewaluacji byli bezstronni?	90,19	7,23	2,58	100% (= 2130)
Czy wizytatorzy do spraw ewaluacji starali się dostrzec uwarunkowania i kontekst, w jakim funkcjonuje szkoła/placówka?	88,50	10,00	1,50	100% (= 2131)
Czy wizytatorzy do spraw ewaluacji zachęcali do dyskusji, aby lepiej zrozumieć działania podejmowane w szkole/placówce?	85,83	9,75	3,16	100% (= 2153)
Czy wizytatorzy do spraw ewaluacji byli w stanie odpowiedzieć na zadane pytania i wątpliwości badanych związane z narzędziami badawczymi?	91,27	6,57	2,16	100% (= 2131)
Czy pytania w ankiecie dla nauczycieli były jasne i zrozumiałe?	84,94	14,17	0,89	100% (= 2145)
Czy Pana(-i) zdaniem udział nauczycieli w procesie ewaluacji był wystarczający?	92,47	6,38	1,16	100% (= 2164)
Czy dyskusja nad raportem (w trakcie prezentacji) pomogła w określeniu kierunków rozwoju?	84,00	14,55	1,45	100% (= 1100)
Czy raport trafnie odzwierciedla znany Panu(-i) obraz szkoły/placówki?	83,38	15,27	1,36	100% (= 1107)
Czy dyskusja nad raportem (w trakcie prezentacji) pomogła w określeniu kierunków rozwoju?	83,99	14,56	1,46	100% (= 1099)

Źródło: opracowanie własne.

Pytanie dotyczące kompetencji wizytatorów w zakresie wyjaśniania wątpliwości związanych z narzędziami badawczymi dowodzi, że wizytatorzy w ocenie respondentów dobrze radzą sobie z tym zadaniem. Według 91% badanych (N = 2131) posiadają odpowiednią wiedzę w tym zakresie. Również inne istotne kompetencje ewaluatorów oceniono wysoko (zob. tabela 3). Większość respon-

dentów uznała, że mają oni umiejętności pozwalające na profesjonalne wykonywanie pracy (N = 1047). Respondenci wysoko ocenili umiejętności komunikacyjne, kulturę bycia i zaangażowanie w pracę wizytatorów – tak wskazało 77% badanych, wiedzę merytoryczną dotyczącą funkcjonowania placówek (70% wskazań pozytywnych), umiejętności/kompetencje badawcze (66%) oraz kompetencje organizacyjne (65% wskazań pozytywnych). Uzyskane wyniki badań są zbliżone do wypowiedzi respondentów w poprzednio realizowanych badaniach. Zwraca uwagę jedynie wyższa obecnie ocena kompetencji organizacyjnych wizytatorów, co oznaczałoby być może ich większą sprawność w przygotowaniu i prowadzeniu ewaluacji.

Tabela 3. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Jak Pan(-i) ocenia wizytatorów do spraw ewaluacji”, N = 1047

Jak Pan(-i) ocenia wizytatorów do spraw ewaluacji?	Tak (%)	Nie (%)	Razem
– wiedzę merytoryczną dotyczącą funkcjonowania placówek	69,82	30,18	100%
– umiejętności/kompetencje badawcze	66,38	33,62	100%
– kompetencje organizacyjne	64,85	35,15	100%
– umiejętności komunikacyjne, kulturę bycia	76,79	23,21	100%
– zaangażowanie w pracę	77,08	22,92	100%

Źródło: opracowanie własne.

Problem, na który respondenci zwracali uwagę w poprzednich badaniach, dotyczył używanych w ewaluacji pytań narzędziowych. Badani, postulując zmiany w procesie ewaluacji, twierdzili, że przede wszystkim dalsza praca powinna się koncentrować właśnie na pracy nad narzędziami badawczymi. Równocześnie jednak uważali, że narzędzia badacze w zaproponowanym kształcie umożliwiają przeprowadzenie wiarygodnego badania. Również powstały raport uznali za przydatny do podejmowania działań służących rozwojowi szkół/placówek. Zarówno w poprzednich badaniach, jak i w niniejszym większość respondentów stwierdziła, że pytania zawarte w ankiecie dla nauczycieli były jasne i zrozumiałe (zob. tabela 2) – w tym badaniu dla niemal 85% ankietowanych (N = 2145), co oznacza, że obecnie niemal 18% więcej respondentów wyraża taką opinię w stosunku do badania z pierwszej połowy 2010 roku.

Istotnym problemem w trakcie prowadzenia ewaluacji jest także jej zorganizowanie, by w jak najmniejszym stopniu wpływać na codzienny rytm pracy szkoły/placówki. Harmonogram działań badawczych jest układany we współ-

pracy z dyrektorem szkoły, między innymi właśnie po to, by znaleźć najbardziej optymalne rozwiązania organizacyjne. Z wypowiedzi zdecydowanej większości nauczycieli i dyrektorów (N = 2158) wynika, że prowadzone ewaluacje nie zakłócają pracy szkoły/placówki lub ją zakłócają, ale w niewielkim, możliwym do zaakceptowania stopniu (takie zdanie wyraziło odpowiednio 57% i 38% badanych). Również w tym wypadku oznacza to, że w porównaniu do opinii uprzednio badanych nauczycieli i dyrektorów obecny wynik jest bardziej korzystny – tu warto wspomnieć, że niemal 21% respondentów z wcześniejszego badania uznało, że ewaluacja poważnie zakłóca pracę szkoły.

Tabela 4. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Czy proces ewaluacji zakłócił pracę szkoły/placówki?”, N = 2158

Czy proces ewaluacji zakłócił pracę szkoły/placówki?	%
Nie zakłócił pracy szkoły	56,81
Zakłócił w niewielkim, możliwym do zaakceptowania, stopniu	38,09
Zakłócił poważnie pracę szkoły	3,52
Uniemożliwił normalną pracę szkoły	1,44
Nie wiem	0,14

Źródło: opracowanie własne.

Dla 92% badanych udział nauczycieli w procesie ewaluacji był wystarczający (zob. tabela 2). We wcześniejszym badaniu taką opinię wyraziło 65% respondentów.

Część pytań w ankiecie poewaluacyjnej dotyczyła oceny przydatności raportu dla szkoły/placówki. Zagadnienia związane z raportem dotyczyły również spotkania z radą pedagogiczną, na którym prezentowano wyniki i wnioski z przeprowadzonej ewaluacji. Respondenci docenili wszystkie najważniejsze części spotkania z radą pedagogiczną, przy czym zdaniem nieco powyżej 44% badanych najważniejszą częścią była prezentacja wyników ewaluacji, według 30% była taką część warsztatowa, poświęcona analizie wyników ewaluacji prowadzonej w grupach, a dla 25% najważniejsza była dyskusja dotycząca wyników ewaluacji (zob. tabela 5). Zdaniem 84% badanych (N = 1100) dyskusja ta pomogła w określeniu kierunków rozwoju szkoły/placówki (zob. tabela 2).

Wyniki badania pokazują, że (podobnie jak w poprzednich badaniach) głównie docenia się jednokierunkowy przekaz informacji, interaktywne formy komunikacji cieszą się mniejszym zainteresowaniem nauczycieli i dyrektorów. Być może wiąże się to również z nastawieniem nauczycieli – większym naciskiem na

informację o przeprowadzonym badaniu niż refleksję. Inna interpretacja tego wyniku badania może się wiązać z tym, że ewaluatorzy lepiej radzą sobie z prezentowaniem treści raportu, a słabiej z pracą warsztatową i prowadzeniem dyskusji. Być może nie bez znaczenia jest również fakt, że prezentacja wyników ewaluacji stanowi pierwszą część spotkania z radą pedagogiczną, trwającego zwykle około 2,5–3 godzin, i uczestnicy spotkania mogą być zmęczeni wtedy, gdy inicjuje się dyskusję nad wynikami badania.

Tabela 5. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Która część spotkania poświęconego prezentacji raportu była dla Pana(-i) najważniejsza?”, N = 2143

Która część spotkania poświęconego prezentacji raportu była dla Pana(i) najważniejsza?	%
– prezentacja wyników ewaluacji	44,28
– analiza wyników ewaluacji w grupach	30,42
– dyskusja pomiędzy nauczycielami a wizytatorem	25,29

Źródło: opracowanie własne.

Pozytywnie oceniany jest także raport z ewaluacji zewnętrznej. Badani znajdują zastosowanie wyników i wniosków z ewaluacji w doskonaleniu swoich organizacji. Opinie na temat raportu można, w skrócie, przedstawić następująco:

- raport odzwierciedla znany nauczycielom obraz szkoły/placówki – tak sądzi 83% respondentów (N = 1107, zob. tabela 2);
- 89% nauczycieli i dyrektorów ocenia, że raport jest przydatny w pracy szkoły (zob. tabela 6);
- badani uważają, że raport przede wszystkim pokaże obraz szkoły i obecne jej miejsce (70% wskazań) oraz pomoże podejmować właściwe decyzje i działania w przyszłości (67% wskazań) – zob. tabela 7;
- obszary najczęściej wskazywane jako te, w których raport najbardziej przyczyni się do rozwoju szkoły/placówki, to: współpraca z rodzicami (57% wskazań respondentów) oraz relacje nauczycieli z uczniami (52%) i kształcenie (50% wskazań); według badanych w najmniejszym stopniu okaże się przydatny w obszarze zarządzania (22% wskazań) i współpracy ze środowiskiem (25%) – zob. tabela 8.

Tabela 6. Rozkład odpowiedzi na pytanie „Jak Pan(-i) ocenia przydatność raportu w pracy szkoły/placówki?”, N =2150

Jak Pan(-i) ocenia przydatność raportu w pracy szkoły/placówki?	%
Bardzo przydatny	51,07
Raczej przydatny	38,60
Raczej nieprzydatny	5,53
Zupełnie nieprzydatny	3,07
Nie mam zdania	1,72

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób Pana(-i) zdaniem raport przyczyni się do rozwoju szkoły/placówki?”, N = 2158

W jaki sposób Pana(-i) zdaniem raport przyczyni się do rozwoju szkoły/placówki?	Tak (%)	Nie (%)	Razem
Nie przyczyni się wcale	4,68	95,32	100%
Pokaże obraz szkoły i uświadomi nam, gdzie jesteśmy	70,25	29,75	100%
Uruchomi proces analizy rzeczywistości szkoły	38,74	61,26	100%
Pomoże podejmować właściwe decyzje i działania	66,96	33,04	100%
Ułatwi prowadzenie ewaluacji wewnętrznej	55,51	44,49	100%
Inne (jakie?)	7,46	92,54	100%

Źródło: opracowanie własne.

Zestawiając wypowiedzi respondentów z poprzednich i niniejszego badania, obserwuje się zwiększenie pozytywnych opinii na temat możliwości wykorzystania raportu. Wyżej oceniana jest jego przydatność do doskonalenia działań podejmowanych w szkole, w większym stopniu postrzegana jest też adekwatność opisu do znanej nauczycielom i dyrektorom rzeczywistości szkolnej. Zmiany są widoczne w opiniach dotyczących tego, w jakich obszarach raport może się przyczynić do rozwoju szkoły/placówki. Uprzednio najczęściej wskazywanym obszarem (przez nieco więcej niż połowę badanych) było kształcenie; w przypadku pozostałych obszarów przeważały wskazania negatywne. Obecnie w przypadku trzech obszarów pojawiły się w większości wskazania pozytywne i były to: współpraca z rodzicami, relacje nauczycieli z uczniami i kształcenie. Podobnie w obecnym i poprzednich badaniach – najniżej oceniono przydatność raportu w obszarze zarządzania i współpracy ze środowiskiem. Warto tu zwrócić uwagę, że zdecydowana większość prowadzonych w badanym okresie ewaluacji zewnętrznych doty-

czyła jednego obszaru – „Procesy”, a w poprzednim badaniu – obszaru „Efekty”; być może respondenci nie dostrzegali wprost powiązania między treścią raportu a ich wykorzystaniem w tych dwóch obszarach funkcjonowania szkoły/placówki.

Tabela 8. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „W jakich obszarach raport najbardziej przyczyni się do rozwoju Państwa szkoły/placówki?”, N = 2105

W jakich obszarach raport najbardziej przyczyni się do rozwoju Państwa szkoły/placówki?	Tak (%)	Nie (%)	Razem
W obszarze współpracy między nauczycielami	41,33	58,67	100%
W relacjach nauczycieli z uczniami	51,59	48,41	100%
W obszarze procesu kształcenia	50,12	49,88	100%
W obszarze współpracy ze środowiskiem	25,42	74,58	100%
W obszarze współpracy z rodzicami	56,72	43,28	100%
W obszarze zarządzania	21,81	78,19	100%
W obszarze poprawy wyników	30,64	69,36	100%
Inne (jakie?)	5,56	94,44	100%

Źródło: opracowanie własne.

## WNIOSKI

Badanie objęło wyniki ankiet poewaluacyjnych uzyskane w okresie od 1 września 2010 do 30 czerwca 2011 roku. Respondentami byli nauczyciele i dyrektorzy szkół/placówek edukacyjnych, w których odbywały się w tym czasie ewaluacje zewnętrzne całościowe i problemowe.

Z udzielonych przez badanych odpowiedzi wynika, że wszystkie poruszone w pytaniach badawczych aspekty prowadzonego procesu ewaluacji są akceptowane przez respondentów. Większość z nich pozytywnie wypowiada się na temat kompetencji fachowych i społecznych wizytatorów do spraw ewaluacji, przydatności raportu i sposobów jego wykorzystania. Badani deklarują, że jasne są dla nich cele, zasady i procedura prowadzonych ewaluacji zewnętrznych.

Nie obserwuje się dużych zmian w porównaniu do badań dotyczących recepcji ewaluacji w pierwszej połowie 2010 roku, choć niektóre aspekty procesu ewaluacji są lepiej oceniane przez nauczycieli i dyrektorów. Należą do nich między innymi:

- wyższa obecnie ocena kompetencji organizacyjnych wizytatorów,
- lepiej oceniane pytania w ankiecie dla nauczycieli – „jasność i zrozumiałość”



- lepsza organizacja procesu badawczego, skutkująca mniejszymi zakłóceniami pracy szkoły/placówki,
- zwiększenie pozytywnych opinii na temat możliwości wykorzystania raportu.

## BIBLIOGRAFIA

- Drozd E., Piotrowska L., *Rola zawodowa wizytatora do spraw ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Kołodziejczyk J., *Ewaluacja zewnętrzna szkół i placówek edukacyjnych w oczach nauczycieli i dyrektorów. Badanie recepcji ewaluacji zrealizowanych w roku szkolnym 2010/2011*, [w:] *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, XVIII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków, 23–25 września 2011 r., Grupa Tomami, Kraków 2011.
- Kołodziejczyk J., *Recepcja procesu ewaluacji zewnętrznej w szkołach i placówkach edukacyjnych*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Kołodziejczyk J., *Znaczenie ewaluacji zewnętrznej dla kultury szkoły*, referat wygłoszony na konferencji „Istota kultury szkoły jako miejsca nauczania i oddziaływań wychowawczych. Kultura szkoły rozwijającej się”, Kraków 11–12 czerwca 2010.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 w sprawie nadzoru pedagogicznego.



**CZEŚĆ IV**  
**ZASADY I PLANOWANIE EWALUACJI**  
**WEWNĘTRZNEJ**



HENRYK MIZEREK

## EFEKTYWNA AUTOEWALUACJA W SZKOLE – JAK JĄ SENSOWNIE ZAPROJEKTOWAĆ I PRZEPROWADZIĆ?<sup>1</sup>

„Nauczanie, jak wszystkie ambitne sztuki, jest odwagą stawiania czoła zadaniom, które z natury rzeczy są niewykonalne”<sup>2</sup>. Trudno o sformułowanie trafniej oddające istotę pracy nauczyciela niż znane słowa Lawrence’a Stenhouse’a. A co można powiedzieć o ewaluacji? Jest zapewne odrobinę łatwiejsza do przeprowadzenia. Mam nadzieję, że do podobnego wniosku dojdzie Czytelnik, któremu uda się dotrzeć do ostatniej strony niniejszego szkicu.

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

Trzeba jednak opowiedzieć sobie na pytanie: „Po co mojej szkole autoewaluacja?”

Wprowadzany obecnie system sprawowania nadzoru pedagogicznego szczególnie rangę i rolę przypisuje ewaluacji<sup>3</sup>. Obok ewaluacji zewnętrznej pojawiła się również ewaluacja „wewnętrzna” – autoewaluacja pracy szkół i placówek edukacyjnych. Obowiązek opracowania i wprowadzenia systemu autoewaluacji stał się nowym zadaniem dyrektora.

Głównym celem, jaki postawiłem sobie w niniejszym artykule, jest dostarczenie, w możliwie syntetycznej formie, informacji, które mogą pomóc sensownie zabrać się do podjęcia wspomnianego dzieła. Opracowanie tworzy dwie zasadnicze części. Intencją pierwszej, zatytułowanej „Niezbędne minimum teorii”, jest

---

<sup>1</sup> Tekst jest zmodyfikowaną wersją rozdziału pod tym samym tytułem, który ukazał się w tomie *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia* (red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010).

<sup>2</sup> L. Stenhouse, *An introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemau, London 1975, s. 37.

<sup>3</sup> Szczegółową analizę założeń wspomnianego systemu przedstawia Grzegorz Mazurkiewicz w tekście otwierającym niniejszy tom (zob. G. Mazurkiewicz, *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: zasady i wartości*).

wyjaśnienie istoty ewaluacji. Zostały tutaj zamieszczone analizy, które pozwolą praktykom precyzyjnie posługiwać się językiem współczesnej teorii ewaluacji. Mam nadzieję, że po ich lekturze łatwiej będzie zrozumieć szanse – ale również i niebezpieczeństwa – jakie niesie z sobą posługiwanie się nowym instrumentem wprowadzania zmiany w szkole.

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

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

## I. NIEZBĘDNE MINIMUM TEORII

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

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

### Czym jest ewaluacja?

Mówiąc najprościej, ewaluacja jest **specyficznym rodzajem stosowanych badań społecznych**. Jej zadaniem jest dostarczanie wiedzy służącej działaniu. W ewaluacji najbardziej istotne znaczenie ma **proces gromadzenia/pozyskiwania** wiedzy użytecznej w praktyce. Konieczne jest zatem takie zaprojektowanie

ewaluacji, by dostarczyła ona informacji ściśle określonego rodzaju. Ich cechą jest **sprawdzalność, pewność oraz możliwość wykorzystania** w dziele wyjaśniania tego, „co i dlaczego” się wokół nas dzieje.

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

Po pierwsze, istotą ewaluacji jest **dostarczanie wiedzy**. Po drugie, **ewaluator nie jest tym, do kogo należy formułowanie – wspomnianych wcześniej – sądów wartościujących**. Jego zadaniem jest zgromadzenie maksymalnie rzetelnych i trafnych informacji o **wartości przypisywanej** poddanym ewaluacji działaniom przez ich adresatów i realizatorów. W tym świetle staje się jasne, że **ewaluator nie może sobie przypisywać roli „sędziego” wynajętego po to, żeby stwierdzać, czy dobrze, czy też źle się dzieje**<sup>4</sup>. W żadnym przypadku nie jest też ekspertem, którego zadaniem jest doradzenie, „co też uczynić, żeby było dobrze”. Kluczowe znaczenie dla powodzenia wszelkich ewaluacji ma badawcza postawa prowadzących ją osób i niezbędne minimum kompetencji w zakresie metodologii badań społecznych.

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

Wiedza dostarczana przez badanie ewaluacyjne może się odnosić do efektów działania i/lub opisywać jego przebieg. W sytuacji, kiedy interesują nas efekty działania, ewaluacja przyjmuje formę **ewaluacji konkluzywnej**<sup>5</sup>. Klarowną definicję ewaluacji konkluzywnej prezentuje Earl Babbie, pisząc, że przedmiotem zainteresowania tego typu badań „są skutki interwencji społecznych”<sup>6</sup>. Dobrze zaprojektowana i przeprowadzona ewaluacja dostarcza również wiedzy na temat przebiegu samego działania. Przybiera ona wówczas postać **ewaluacji forma-**

<sup>4</sup> W praktyce często będzie mu bardzo trudno oprzeć się takiej pokusie. Jeśli jednak „zgrzeszy”, nie może sobie rościć prawa do nazywania go ewaluatorem.

<sup>5</sup> Ten rodzaj ewaluacji współcześnie jest określany jako ewaluacja *ex post*.

<sup>6</sup> E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 394.

tywnej, która zdaniem Lee Josepha Crombacha „jest systematycznym badaniem zdarzeń następujących w ramach aktualnie realizowanego programu, jak również innych, stwierdzających te same cele ogólne”<sup>7</sup>. Ewaluacje formatywne są prowadzone równoległe z wdrażanym programem. W tym sensie niejako „towarzyszą” działaniu. Wartość ewaluacji formatywnych tkwi w tym, że dostarczają one informacji umożliwiających dokonanie niezbędnych korekt realizowanego programu na bieżąco – nie czekając na jego zakończenie.

## Istota autoewaluacji

Pytanie „Po co mojej szkole autoewaluacja” (zapewne niejedynemu dyrektorowi i nauczycielowi zadałoby już sobie zadać) jest szczególnie ważne dzisiaj. Oto nowa forma nadzoru pedagogicznego przewidziała również ewaluację zewnętrzną prowadzoną przez organy nadzorujące. Po co zatem mnożyć byty? Czy ewaluacja zewnętrzna nie wystarczy? Jak ma się ewaluacja zewnętrzna do autoewaluacji? Próba odpowiedzi na takie pytania wymaga rozważenia co najmniej dwóch kwestii. Po pierwsze, zastanówmy się nad istotą autoewaluacji<sup>8</sup>. Po drugie, zapytajmy o rolę ewaluacji zewnętrznej i autoewaluacji w procesie wprowadzania koniecznych zmian w całym systemie edukacji, jak również w konkretnej placówce.

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

<sup>7</sup> L.J. Cronbach and Associates, *Towards the Reform of Program Evaluation: Aims, Methods and Institutional Arrangements*, Jossey-Bass Publishers, CA, San Francisco 1980.

<sup>8</sup> Mimo zapisu w Rozporządzeniu będę się upierał przy tym określeniu. Nazwa „ewaluacja wewnętrzna” jest mało precyzyjna i słabo się wpisuje w dorobek badań ewaluacyjnych. Co prawda w literaturze anglojęzycznej pojawia się niekiedy zamiennie używanie terminów *selfevaluation* i *internal evaluation*, jednak słowo „autoewaluacja” jest bardziej trafne w stosunku do zjawisk, jakie opisuje.



naprawdę, w przypadku autoewaluacji może chodzić. Czego możemy się po niej spodziewać? Jest to niezbędny punkt wyjścia.

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

Jak wcześniej wspomniałem, **prowadzenie każdego rodzaju ewaluacji wymaga postawy badawczej**. W przypadku autoewaluacji jest to postawa nauczyciela występującego w roli badacza własnej praktyki<sup>9</sup>.

W tej sytuacji warto byłoby zadbać o upowszechnienie takiego sposobu rozumienia szkolnej autoewaluacji, który został określony przez światowy autorytet w dziedzinie ewaluacji edukacyjnej – Helen Simons. Definiuje ona autoewaluację jako proces „gromadzenia i komunikowania informacji ułatwiających podejmowanie decyzji, ustalanie wartości [działań – przyp. HM] oraz ustanawiania publicznego zaufania do szkoły”<sup>10</sup>. Zdaniem H. Simons kluczowe znaczenie w ustalaniu jej istoty mają takie terminy jak: **jawność, wartość, komunikacja i cel**.

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

Termin „**wartość**” zwraca uwagę na fakt, iż ewaluacja jest podstawą do formułowania sądów wartościujących<sup>11</sup>. Warto jednak pamiętać, iż przypisywanie wartości jest psychologicznie skomplikowanym procesem dokonywanym przez ludzi. Co więcej, naukowy status sądów wartościujących często jest niski. Dzieje się tak wtedy, kiedy wartościowanie odbywa się na podstawie niejasnych, często subiektywnych kryteriów. Konieczne trzeba się wyzybyć złudzeń, iż odpowiedni

<sup>9</sup> Doświadczenia zgromadzone w pracy z nauczycielami dolnośląskich szkół w tej dziedzinie opisują Sławomir Krzychała i Beata Zamorska w artykule *Nauczyciele jako badacze szkolnej codzienności*, „Problemy wczesnej edukacji” 2009, nr 1, s. 69–79.

<sup>10</sup> H. Simons, *Samoewaluacja szkoły*, [w:] *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997, s. 59.

<sup>11</sup> Osobiście jestem zwolennikiem podejścia, w którym oddziela się ewaluację od orzekania o wartości. Istotą autoewaluacji jest gromadzenie rzetelnych i sprawdzonych informacji. Formułowanie sądów wartościujących na podstawie przeprowadzonej ewaluacji oraz podejmowanie decyzji jest czymś osobnym. Nawet jeśli ewaluator i podejmujący decyzje to ta sama osoba, warto w trosce o jakość i użyteczność praktyczną gromadzonej wiedzy oba te procesy oddzielić.

status sądów wartościujących zapewnią „obiektywne” narzędzia – standaryzowane testy czy kwestionariusze.

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

Zdaniem Simons przed autoewaluacją w szkole można postawić następujące cele:

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

Oczywiście listę tych celów można znacznie rozszerzyć. Jeśli uwzględnimy fakt, że szkolne autoewaluacje mogą przybierać różne formy i odbywać się na wielu poziomach, wówczas dyskutowane w tym miejscu zagadnienie pojawi się w nowym świetle. Wróć do tych kwestii w dalszej części opracowania.

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

Jak słusznie zauważają John M. Owen i Patricia J. Rogers, ze względu na cel ewaluacje formatywne można podzielić na trzy formy: rozjaśniającą (*clarifitative*), interaktywną (*interactive*) i monitorującą (*monitoring*)<sup>12</sup>. Ewaluacja rozjaśniająca służy wyjaśnianiu. Rolę ewaluatora można metaforycznie porównać do osoby niosącej pochodnię, która oświetla mroczne, niewidoczne na co dzień „korytarze i piwnice” szkoły. Koncepcja ta nawiązuje do znanego z teorii organizacji modelu góry lodowej. W szkole, jeśli ją potraktować zgodnie ze wspomnianą teorią, tylko niewielka jej część jest widoczna. To, jak pisze Michael Schratz<sup>13</sup>, co jest widoczne, szczególnie dla obserwatorów z zewnątrz, sprowadza się do odpowiedzi na pytanie „co?”. Są to tworzące strukturę organizacyjną, narzucone z zewnątrz takie

<sup>12</sup> Por. J.M. Owen, P.J. Rogers, *Program Evaluation: Forms and Approaches*, Sage, London 1999, s. 53.

<sup>13</sup> Por. M. Schratz, *Metodologia samoewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997, s. 84–87.

elementy jak: cele i zadania szkoły, programy nauczania, systemy oceniania i tym podobne. Tymczasem kwestie będące odpowiedzią na pytanie „jak?” pozostają w ukryciu. Wśród nich trzeba umieścić motywacje, potrzeby, przekonania, konflikty i napięcia, współzawodnictwo – wszystko to, co tworzy niewidoczną na co dzień konstelację czynników tworzących klimat czy kulturę organizacji. Zadaniem ewaluacji rozjaśniającej jest gromadzenie wiedzy umożliwiającej lepsze zrozumienie specyfiki, tożsamości konkretnej szkoły jako organizacji nie tylko nauczającej, ale – co ważne – również organizacji uczącej się.

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

praktyka ewaluacyjna obejmuje systematyczne zbieranie informacji o przebiegu, właściwościach i wynikach programów, o personelu i jego dorobku, który może być wykorzystany przez określonych ludzi w celu zmniejszenia niepewności, podniesienia skuteczności i podjęcia decyzji o tym, czego dotyczą i na co wpływają te programy, personel i dorobek<sup>14</sup>.

Warto w tym miejscu zapytać o doświadczenia z zakresu zastosowań ewaluacji „rozjaśniającej” w praktyce szkolnej. Jak wspomniałem wcześniej, wartość wiedzy gromadzonej przy jej zastosowaniu polega na tym, iż pozwala ona lepiej zrozumieć konkretną szkołę jako organizację. Wiedza taka jest niezbędna w zarządzaniu. Na miejscu dyrektora szkoły, który nie tylko zarządza zmianą<sup>15</sup>, ale i podejmuje na co dzień konkretne decyzje, trudno taką wiedzę uznać za zbędną.

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

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

O użyteczności praktycznej wiedzy gromadzonej w tak zaplanowanym badaniu decyduje dobór kryteriów ewaluacji<sup>16</sup>. W podanym przykładzie zestaw takich kryteriów mogą tworzyć takie kwestie jak: możliwość realizacji założonych celów, zgodność z potrzebami adresatów, adekwatność celów do treści, adekwatność

<sup>14</sup> M.Q. Patton, *Practical Evaluation*, Sage, Beverly Hills 1982, s. 37.

<sup>15</sup> Interesującą propozycję wykorzystania ewaluacji klaryfikującej w procesie wprowadzania zmiany przedstawiają J.M. Owen i P.J. Rogers, *op. cit.*, s. 51–67.

<sup>16</sup> Por. C. Robson, *Projektowanie ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

treści do możliwości i potrzeb odbiorców, poziom kwalifikacji kadry realizującej program i tym podobne. Trzeba pamiętać, iż nie istnieje uniwersalny zestaw kryteriów ewaluacji. Ustala się je osobno dla każdego programu w dialogu z osobami podejmującymi decyzje. One wiedzą najlepiej, jakiego rodzaju informacji potrzebują w celu usprawnienia funkcjonowania/wdrażania programu.

Podobnie jak poprzednio, ewaluacje interaktywne są prowadzone na planie badań jakościowych. Najczęściej wykorzystywaną strategią jest tutaj studium przypadku<sup>17</sup> (*case study*). Możliwe jest też zastosowanie badań w działaniu<sup>18</sup> (*action research*). Dane empiryczne są zbierane w toku obserwacji, wywiadów, analizy dokumentów (*desk research*), rzadziej poprzez ankietowanie.

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

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

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

W praktyce, jak pokazują doświadczenia wielu krajów, w których ewaluacja stała się podstawową formą sprawowania nadzoru pedagogicznego, relacje między ewaluacją zewnętrzną a autoewaluacją są dość skomplikowane. Ich właściwe

<sup>17</sup> Por. R.E. Stake, *Studium przypadku*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997; także R.E. Stake, *The Art of Case Study Research*, Sage, London 1995.

<sup>18</sup> Por. J. Elliott, *Praktyczny poradnik prowadzenia action research*, [w:] *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997, s. 168–186.

zaprojektowanie wymaga dużej rozwagi. Nie warto powielać cudzych błędów, zatem odrobina namysłu i roztropności byłaby tutaj niezbędna.

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

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

Potraktuj autoewaluację naprawdę serio.

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

Trzeba również pamiętać, iż planując otwartą i pogłębioną autoewaluację, trzeba wziąć pod uwagę prawdopodobieństwo pojawienia się negatywnych emocji i przeróżnych, irracjonalnych, reakcji obronnych. Jak z tego wybrnąć? Doświadczenia innych krajów podpowiadają, że nie można poprzestać na zbieraniu informacji dla nich samych.

Planując autoewaluację, należy bardzo rozważnie się zastanowić, jaka wiedza jest niezbędna dla wprowadzenia koniecznych zmian i zapewnienia stałego rozwoju szkoły/placówki.

3. John MacBeath i Archie, McGlynn w swojej pracy<sup>19</sup> wspominają o istotnym zagrożeniu dla funkcjonowania systemu ewaluacji w edukacji, które zostało określone przez autorów jako „bliźniacze niebezpieczeństwa” (*twin dangers*). Polega ono na tym, że pomniejsza się rolę autoewaluacji, posądzając ją o opisany wyżej brak obiektywizmu i tendencje do ukrywania prawdy o sobie. W tej sytuacji cały ciężar i odpowiedzialność spadają na ewaluacje zewnętrzne, którym przypisuje się status „obiektywnych”. Te, niestety, nie są jednak „bezgrzeszne”. Bardzo często prowadzą do ograniczania autonomii szkół. Jak piszą wspominiani autorzy, odwołując się do analiz funkcjonowania systemów europejskich, „wiele badań nad innowacjami edukacyjnymi dowodzi, że narzucona, prowadzona z pozycji «intruza» inspekcja nie prowadzi do rzeczywistej poprawy jakości pracy, ale raczej do «nauczania pod testy», a dokładnie nauczania «zgodnego z wytycznymi»<sup>20</sup>. Niebezpieczeństwo takie jest całkiem realne także i w Polsce. W „czarnym scenariuszu” może się zdarzyć tak, że w ramach nowego systemu objęte nim szkoły i placówki zaczną uczestniczyć w „wyścigu do poziomu A”. Kwestie rzeczywistej jakości pracy pozostaną na drugim planie. Autoewaluacji zostanie przypisana rola „listka figowego”. Jak przeciwdziałać „bliźniaczemu niebezpieczeństwu”? Doświadczenia szkockie uczą, że konieczne jest budowanie systemu ewaluacji efektywnej. W takim systemie **ewaluacja zewnętrzna i autoewaluacja różnią się co do szczegółowych celów. Łączą je natomiast wspólne kryteria i wskaźniki oraz podobne narzędzia:**

Cechami efektywnej autoewaluacji są natomiast:

- jasność celów;
- transparentność kryteriów;
- zaangażowanie uczestników;
- dostępność narzędzi;
- dostępność danych;
- wymóg wykorzystania/zastosowania wyników;
- upowszechnianie wyników;
- efektywność rezultatów wprowadzanych na zmiany<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> Por. J. MacBeath, A. McGlynn, *Self-evaluation: What's In It for Schools?*, Routledge, London–New York, s. 24 i n.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 24.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 26.

## II. TWORZENIE SYSTEMU EFEKTYWNEJ AUTOEWALUACJI

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

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

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

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

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

### Przestrzeń za pierwszymi drzwiami – planowanie

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

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



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

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

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

Należy jednak pamiętać, że zespół traci wówczas szansę na osiągnięcie wspomnianego wcześniej „poczucia sprawstwa”. Jego brak zdecydowanie obniży motywację i zaangażowanie zespołu pedagogicznego w prowadzenie ewaluacji. Dyrektor szkoły, pewnie nieświadomie, wkracza natomiast na ścieżkę ewaluacji biurokratycznej

Jaki jest sens każdego z tych pytań?

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

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

**Pytanie „co?”** jest pytaniem o przedmiot i zadania planowanej ewaluacji. W sytuacji, kiedy jesteśmy na początku drogi, uzyskanie odpowiedzi nie będzie



najprostszym zadaniem. Jakimi przesłankami należy się kierować, ustalając zakres i przedmiot ewaluacji? Warto wziąć pod uwagę następujące:

1. Wymogi zewnętrzne. Jest ich wiele. Przyjmują one postać oczekiwań formułowanych przez całkiem pokaźną listę „udziałowców”<sup>22</sup> (*stakeholders*). Wśród nich znajdują się: państwo (reprezentowane przez organ nadzorujący), społeczność lokalna (organy prowadzące), pracodawcy, rodzice i tak dalej. W żaden sposób nie umniejszając roli oczekiwań pozostałych udziałowców, sugeruję, by jako materiał „wyjściowy” przyjąć perspektywę państwa. Została ona zwerbalizowana w postaci dokumentu, w którym określa się szczegółowe wymagania dotyczące – między innymi – szkół<sup>23</sup>. W trosce o spójność funkcjonowania obu elementów wprowadzanego systemu warto, szczególnie na początku, ogniskować ewaluację na kwestie stanowiące treści wymagań. Są to takie obszary jak:
  - efekty funkcjonowania szkoły;
  - procesy edukacyjne;
  - relacje szkoła–środowisko;
  - zarządzanie szkołą.

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

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

Moderując przebieg dyskusji w tej części sesji, warto mieć z „tyłu głowy” następujące zasady:

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

- waga, znaczenie dla szkoły;
- stopień trudności do zbadania;

<sup>22</sup> *Stakeholders* to kolejny trudny do przetłumaczenia na język polski termin. Słowo „udziałowcy” brzmi okropnie z racji swoich ekonomicznych konotacji. Jest nazwą dla podmiotów zainteresowanych jakością funkcjonowania placówki.

<sup>23</sup> Stanowią one załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego.

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

**Poetyka konkretna.** Podstawą każdego sensownego i efektywnego działania zespołowego jest precyzja języka. Opisująca część sesji będzie miała bardzo ważny, chociaż uboczny, skutek. Dobrze poprowadzona dyskusja przyczyni się do uzgodnienia znaczenia i ujednoczonego rozumienia niekiedy abstrakcyjnych terminów, którymi uczestnicy będą się posługiwać, odwołując się na przykład do zapisów zawartych w wymaganiach wobec szkół. Badania dowodzą, iż na ogół nauczyciele nie posługują się językiem współczesnej pedagogiki czy teorii zarządzania. Znakomicie opanowali język przedmiotu, którego uczą. Mówiąc o pracy dydaktycznej i wychowawczej, posługują się raczej językiem potocznym. Niestety daleko mu do precyzji. Łatwo można sobie wyobrazić sytuację, w której przyjdzie uzgodnić w zespole sens i znaczenie niektórych zapisów zawartych w wymaganiach. Podam pierwszy z brzegu przykład: „W szkole lub placówce prowadzone są działania zwiększające szanse edukacyjne uczących się. Podstawową zasadą tych działań jest indywidualizacja procesu edukacji”<sup>24</sup>. Nie muszę nikogo przekonywać, że w takich przypadkach konieczny będzie „przekład” i nadanie tego typu sformułowaniom sensu praktycznego. Moderator może uznać, że dyskusja toczy się w dobrym kierunku i przyniesie oczekiwane owoce, jeśli dojdzie do wniosku, że jej uczestnicy wiedzą, o czym mówią.

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

Pytanie „**komu?**” wyznacza konieczność ustalenia listy osób zainteresowanych wynikami ewaluacji. W toku sesji warto jest uzgodnić kto, po co, kiedy, w jakim zakresie i w jakiej formie zostanie poinformowany o wynikach prowadzonych ewaluacji. Nie należy lekceważyć wagi wspomnianych tu kwestii i nie są one – jak się wydaje – banalne. Istotą ewaluacji jest jednak komunikacja. Jeśli autoewaluacja ma służyć budowaniu publicznego zaufania do szkoły, nie można tej sprawy za-

<sup>24</sup> Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. Nr 168, poz. 1324.

niedbać. Pracując nad tą kwestią, można się posłużyć matrycą do tworzenia „listy rankingowej” odbiorców ewaluacji<sup>25</sup>. Przetawiam ją w tabeli 1.

Pytanie „**кто?**” jest pytaniem o zespół/zespoły powołane do zaprojektowania i przeprowadzenia ewaluacji. Sesja poświęcona planowaniu ewaluacji powinna pomóc w wyselekcjonowaniu tej grupy osób. W praktyce prawie cały personel będzie musiał uczestniczyć w procesie prowadzenia autoewaluacji. Trudno sobie wyobrazić, iż ktokolwiek zastąpi nauczycieli w prowadzeniu ewaluacji własnych zajęć, nowo wprowadzanych programów i tak dalej. Z tym pewnie będzie najłatwiej, bo każdy z nich z takim rodzajem ewaluacji miał już styczność (na przykład w trakcie kursów i szkoleń). Dla wielu jest to już pewnie chleb powszedni. Trudniejsze będzie znalezienie osób tworzących rodzaj „grupy sterującej”, odpowiedzialnej za koordynację całości działań, projektowanie ewaluacji, zbieranie danych, ich opracowanie oraz komunikowanie wyników.

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

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

Przedmiot ewaluacji	Odbiorcy	Ranga
<b>Wyniki procesu kształcenia i wychowania</b>	Rodzice	1 2 3 4 5 6
	Organ prowadzący	1 2 3 4 5 6
	Organ nadzorujący	1 2 3 4 5 6
	Uczniowie	1 2 3 4 5 6
	Nauczyciele	1 2 3 4 5 6
	Społeczność lokalna/lokalne media	1 2 3 4 5 6
<b>Procesy nauczania/uczenia się</b>	Rodzice	1 2 3 4 5 6
	Organ prowadzący	1 2 3 4 5 6
	Organ nadzorujący	1 2 3 4 5 6
	Uczniowie	1 2 3 4 5 6
	Nauczyciele	1 2 3 4 5 6
	Społeczność lokalna/lokalne media	1 2 3 4 5 6

<sup>25</sup> Zamieszczony niżej przykład jest zmodyfikowaną wersją propozycji Johna MacBeatha i Archiego McGlynnia, s. 11.

Przedmiot ewaluacji	Odbiorcy	Ranga
<b>Współpraca ze środowiskiem</b>	Rodzice	1 2 3 4 5 6
	Organ prowadzący	1 2 3 4 5 6
	Organ nadzorujący	1 2 3 4 5 6
	Uczniowie	1 2 3 4 5 6
	Nauczyciele	1 2 3 4 5 6
	Spółeczność lokalna/lokalne media	1 2 3 4 5 6
<b>Zarządzanie i organizacja pracy w szkole</b>	Rodzice	1 2 3 4 5 6
	Organ prowadzący	1 2 3 4 5 6
	Organ nadzorujący	1 2 3 4 5 6
	Uczniowie	1 2 3 4 5 6
	Nauczyciele	1 2 3 4 5 6
	Spółeczność lokalna/lokalne media	1 2 3 4 5 6

Źródło: opracowanie własne.

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

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

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

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

Dobrze byłoby, żeby osoby tworzące zespół sterujący nie stanowiły nieformalnej grupy<sup>26</sup>. W trosce o należyty im status i rangę warto taki zespół powołać na mocy na przykład zarządzenia dyrektora. Nie ma też uzasadnienia, żeby dyrektor, jako osoba odpowiedzialna za wprowadzenie systemu efektywnej autoewaluacji w szkole, był członkiem tego zespołu. Lepiej w tym wypadku, kierując się dobrem szkoły, skorzystać z zasady delegowania uprawnień.

**Kto może pomóc?** Doświadczenie projektu Evaluating Quality in School Education<sup>27</sup> (wzięło w nim udział 101 szkół z 18 krajów w Europie) uczy, że bardzo pomocna jest instytucja „krytycznego przyjaciela”. Jak piszą autorzy wspomnianej pracy:

jednym z najbardziej wartościowych elementów projektu było wsparcie i zachęta ze strony krytycznych przyjaciół. Przydzielano ich szkołom lub szkoły wybierały ich same, a oni wnosili do szkół całe bogactwo doświadczenia zawodowego i potocznego. Obowiązki mieli proste: być przyjaznym i być krytycznym, ale wymagano od nich wysokich i złożonych kompetencji<sup>28</sup>.

Nic nie stoi na przeszkodzie, by w trakcie budowy systemu efektywnej, szkolnej autoewaluacji nie skorzystać z pomocy krytycznych przyjaciół. Ich rola została szczegółowo opisana w osobnym rozdziale cytowanej wcześniej pracy<sup>29</sup>. Zanim jednak podejmie się decyzję o wyborze krytycznego przyjaciela, należy dość precyzyjnie określić jego zadania. W przypadku autewaluacji mogą być one następujące:

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

Krytyczny przyjaciel nie jest wynajętym ekspertem, konsultantem czy kimś, kto będzie nadzorował ewaluację. Raczej w specyficzny sposób łączy on wszystkie te role, nadając im nową jakość. O jego przydatności decydują w równym stopniu fachowość oraz znajomość realiów szkoły, jak również reprezentowany wysoki poziom kompetencji społecznych. Wśród nich decydujące znaczenie mają otwar-

---

<sup>26</sup> Zwróćmy uwagę, iż w wymaganiach dla poziomu B znajduje się następujący zapis: „Ewaluacja wewnętrzna jest prowadzona przez zespoły nauczycieli” (obszar 4 – zarządzanie, wymaganie „Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny”).

<sup>27</sup> Został on szczegółowo opisany w przetłumaczonej na język polski pracy J. MacBeatha, M. Schratza, D. Mrureta i L. Jakobsena, *Czy nasza szkoła jest dobra?* (tytuł oryginału – *Self-evaluation in European Schools*), WSiP, Warszawa 2003.

<sup>28</sup> *Ibidem*, s. 125.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 186–192.

tość, umiejętność słuchania, znajomość terenu, umiejętność doradzania, łatwość nawiązywania relacji interpersonalnych oraz komunikatywność i pomysłowość. Kandydatów na krytycznych przyjaciół można poszukiwać wśród nauczycieli akademickich znających szkołę oraz posiadających doświadczenie w prowadzeniu badań ewaluacyjnych, kadry ośrodków doskonalenia nauczycieli, dyrektorów i nauczycieli z innych szkół – może także studentów wyższych lat studiów pedagogicznych.

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

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

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

1. Jaką strategię metodologiczną przyjąć w trakcie autoewaluacji? Zbierać twarde dane ilościowe czy raczej pójść w kierunku ewaluacji opartej na strategii metodologicznej typu „studium przypadku”? Ta druga nakazuje uwzględnienie wielu punktów widzenia, sięgnięcie po wiele źródeł i metod zbierania danych. Studium przypadku<sup>30</sup> z definicji nie ufa danym pochodzącym jedynie z badań ankietowych, nie kręci nosem na dane jakościowe pochodzące z obserwacji, wywiadów, analizy dokumentarnej (na przykład fotografie czy inne wytwory uczniów zaangażowanych w proces zbierania danych).
2. Na jaki typ autoewaluacji się zdecydować? W jakich obszarach zastosować ewaluacje formatywne, a kiedy konkluzywne? W jakich obszarach prowadzić ewaluację w ramach perspektywy odpowiedzialności, a kiedy odwołać się do perspektyw poznawczych i rozwojowych<sup>31</sup>?
3. Jakie ewaluacje prowadzić na poziomie szkoły jako całości (poziom instytucjonalny) i na poziomie jednostkowym – pracy indywidualnego nauczyciela?

---

<sup>30</sup> Nie należy mylić metody indywidualnych przypadków ze strategią badawczą, jaką jest studium przypadku (*case study*). Szerzej na ten temat pisze między innymi Krzysztof Konarzewski. Por. K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000, s. 78–80.

<sup>31</sup> Perspektywy te zostały wyjaśnione we wcześniejszej części opracowania.

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabela 2. Zestawienie kwestii istotnych w procesie planowania ewaluacji

<p>Kwestie ważne w fazie planowania ewaluacji<sup>32</sup></p> <p><b>1. Powody, cele i motywy:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Czy ewaluacja ma służyć tobie, czy komuś innemu?</li> <li>– Dlaczego przeprowadzasz ewaluację?</li> <li>– Kto powinien otrzymać dane o wynikach ewaluacji?</li> </ul> <p><b>2. Wartości:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Czy w wyniku ewaluacji można przedsięwziąć działania lub podjąć decyzje?</li> <li>– Czy jest ktoś lub coś, co blokuje te decyzje?</li> </ul> <p><b>3. Interpretacja:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Czy strony zaangażowane w ewaluację uzgodniły jej rodzaj?</li> </ul> <p><b>4. Przedmiot:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Jakiego rodzaju informacji potrzebujesz?</li> </ul> <p><b>5. Ewaluator (ewaluatorzy):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Kto zbiera informacje?</li> <li>– Kto pisze raporty?</li> </ul> <p><b>6. Metody:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Jakie metody należy zastosować w celu uzyskania potrzebnych informacji?</li> <li>– Czy metody mogą być opracowane i zastosowane w czasie, którym dysponujesz?</li> <li>– Czy metody zostaną zaakceptowane przez osoby, których dotyczy ewaluacja?</li> </ul> <p><b>7. Czas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ile czasu można zarezerwować na ewaluację?</li> <li>– Ile czasu wystarczy na zebranie i analizę danych?</li> </ul> <p><b>8. Pozwolenie i kontrola:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Czy uzyskane zostały wszelkie pozwolenia konieczne do przeprowadzenia ewaluacji?</li> <li>– Czy udział w badaniach jest dobrowolny?</li> <li>– Kto decyduje o tym, co ma się znaleźć w raporcie?</li> </ul> <p><b>9. Wykorzystanie:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Kto decyduje o sposobie wykorzystania ewaluacji?</li> <li>– Czy uczestnikom ewaluacji zostanie przedstawiona robocza wersja raportu?</li> <li>– Czy forma raportu jest dostosowana do jego odbiorców?</li> </ul> <p><b>Pamiętaj:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Zachowaj jak największą prostotę – unikaj skomplikowanych analiz.</li> <li>– Myśl defensywnie – jeśli coś może się nie udać, na pewno się nie uda.</li> </ul>
--

Źródło: opracowanie własne.

## Projektowanie autoewaluacji

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

<sup>32</sup> Por. C. Robson, *Projektowanie ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w edukacja*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 159.



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

Projekt ewaluacji<sup>33</sup> ma ustaloną strukturę. Tworzą ją następujące komponenty:

- przedmiot i zadania ewaluacji;
- pytania kluczowe;
- kryteria/wskaźniki;
- strategia badawcza;
- metody i techniki zbierania danych;
- metody doboru próby;
- formy komunikowania wyników;
- harmonogram;
- aneks (zawierający między innymi wzory narzędzi badawczych).

## Ogniskowanie przedmiotu ewaluacji oraz jej zadań

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

### Przykład 1.

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

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

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

<sup>33</sup> Zgodnie z najnowszą „modą” projekt ewaluacji nosi nazwę „raportu metodologicznego”. Za interesowanym polecam przeszukanie stron internetowych, wpisując do przeglądarki internetowej (na przykład Google) hasło „raport metodologiczny”. Znajdziemy tam mnóstwo przykładów „pięknie ubranych” w formę prezentacji.

Jak łatwo zauważyć, dokonałem tu zabiegu polegającego na przetłumaczeniu języka wymagań na nazwy kategorii, które – jak mi się nieskromnie wydaje – rozumiem. Słowo „rozumienie” oznacza jednocześnie możliwość nadania im empirycznego sensu. W praktyce, z całą pewnością zajdzie konieczność redukcji tych obszarów do takich, które są naprawdę ważne dla konkretnej szkoły. Zaistnieje również konieczność ich konkretyzacji, wpisania w rodzaj własnego „pomysłu na szkołę” funkcjonującą w konkretnym miejscu, czasie i historii.

Formułując **zadania ewaluacji**, można się posłużyć określeniem: Celem jest zebranie informacji, które zostaną wykorzystane ..... (tutaj należy wpisać rodzaj działania, które zostanie podjęte z wykorzystaniem wyników), na przykład:

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

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

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

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

Typowe błędy w trakcie formułowaniu pytań kluczowych:

### 1. Błąd „dwa w jednym”

Zwróćmy uwagę na następujące pytanie:

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

Wadą tego pytania jest włączenie kryterium ewaluacji w treść pytania. W rezultacie pojawiły się w nim zwroty wartościujące „lepsze”, „gorsze”, „zbliżone”. Odpowiedź na tak postawione pytanie ma zerową wartość poznawczą. Zdanie,

które może być możliwą odpowiedzią, na przykład „Uczniowie uzyskują lepsze wyniki od oczekiwanych”, nie jest ani prawdziwe, ani fałszywe. Nie jesteśmy w stanie go zweryfikować dopóty, dopóki nie będziemy wiedzieć, co to znaczy „lepsze od oczekiwanych”. Jak ognia należy unikać przymiotników i terminów wartościujących w treści pytania. Dla badacza takie sformułowania nie mają żadnej wartości. Jak wybrnąć z tej pułapki? Odpowiedź jest prosta. Oddzielić pytanie kluczowe od kryterium. Na przykład:

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

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

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

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

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

Biorąc pod uwagę powyższe uwagi, można formułować pytania kluczowe w formie przedstawionej poniżej:

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

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

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

W takiej chwili rodzi się konieczność wykorzystania wspomnianej wcześniej wiedzy na temat płaszczyzn czy raczej perspektyw ewaluacji w szkole. Projektowanie ewaluacji wymaga zastanowienia się, która z perspektyw ewaluacji i w jakim obszarze dostarczy użytecznej wiedzy. Podjęcie decyzji rzutuje na sposób formułowania pytań kluczowych i dobór kryteriów ewaluacji. Kilka przykładów. W ewaluacji w perspektywie „odpowiedzialność/rozliczalność” poszukuje się wiedzy, której zakomunikowanie spowoduje, iż wszystkie podmioty zainteresowane efektami jej działalności (*stakeholders*) dojdą do wniosku, iż szkoła dobrze spełnia swoje powinności wobec nich. Rzecz jasna przyjęcie takiej perspektywy nie oznacza, że wynik ewaluacji będzie miał postać komunikatu: „Opowiemy wam, jak to robimy. Robimy to dobrze. Dajcie nam laurkę!”<sup>34</sup>.

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

Jedno z najmłodniejszych w oświacie (i pedagogice) anglosaskiej pojęć, *accountability*, odpowiada połączonym znaczeniom dwóch polskich terminów, z których drugi brzmi wstrętnie: 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 podniesionej kurtynie: szkoła musi ujawnić wszystkie aspekty swojej pracy przed administracją szkolną, rodzicami, społecznością lokalną, opinią publiczną<sup>35</sup>.

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

Nie ma wątpliwości co do tego, że główną kwestią związaną z rozważaniem jakości debat oświatowych w świecie zachodnim jest kwestia rozliczalności. Zasada rozliczalności jest związana z pojęciem odpowiedzialności. Kiedy ludzie czują się rozliczani, nieświadomie dążą do poprawy funkcjonowania. Kiedy jednak czują się rozliczani nie *fair*, starają się temu sprostać formalnie, bez rzeczywistej poprawy funkcjonowania<sup>36</sup>.

**Odpowiedzialność/rozliczalność jest czym, co nakazuje: (a) wzięcie pod uwagę dążeń, aspiracji i oczekiwań „udziałowców” w trakcie realizacji procesów edukacyjnych w szkole; (b) informowanie ich o tym, jakie środki i metody pracy są podejmowane w trakcie realizacji celów i zadań edukacji w szkole; (c) gromadzenie danych umożliwiających prowadzenie debaty nad jakością pracy pojedynczych placówek, jak również całego systemu edukacji w skali regionu i kraju. Celem tej debaty jest poszukiwanie możliwości poprawy<sup>37</sup>.**

<sup>34</sup> W wersji masochistycznej mógłby on wybrzmieć: „Wicie, rozumiecie, staramy się..., ale jakosik nam nie wychodzi”.

<sup>35</sup> M. Fullan, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 42.

<sup>36</sup> E. Potulicka, *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela – ewolucja celów, funkcji i form*, [w:] *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, red. R. Cierzniewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003, s. 16. Pragnę podziękować Ewie Kędrackiej za kwerendę i odnalezienie obu zacytowanych tu fragmentów.

<sup>37</sup> Por. J. MacBeath, A. McGlynn, *op. cit.*, s. 28.

Uzbrojeni w wystarczający – mam nadzieję – arsenał wiedzy możemy podjąć próbę formułowania pytań kluczowych w perspektywie ewaluacji odpowiedzialność/rozliczalność. Jakie są to pytania? Ogólnie ich cechą wspólną jest to, że odpowiadając na nie, gromadzimy wiedzę, którą chcemy/powinniśmy/musimy się dzielić z partnerami na zewnątrz. Dla przykładu<sup>38</sup>:

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

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

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

Perspektywa poznawcza umożliwi dogłębną analizę i zrozumienie tego, co się w szkole dzieje i co może mieć wpływ na osiągnięte przez nią rezultaty. Pozwala dostrzec do tego wszystkiego, co „pod powierzchnią szkolnej codzienności” jest niezauważalne i często ignorowane. W rękach dyrektora tak rozumiana ewaluacja pełni funkcję pochodni, dzięki której może dostrzec, co się dzieje w „mrocznych piwnicach i zakamarkach” szkoły<sup>39</sup>. W rezultacie łatwiej mu będzie zrozumieć „duszę” jego szkoły, jej klimat czy kulturę.

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

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

<sup>38</sup> W żaden sposób pytań takich nie należy traktować jako wzorcowych i umieszczać w konkretnych projektach. Są to tylko przykłady pokazujące nie tyle „obowiązującą” treść, ile raczej formę.

<sup>39</sup> Wartościowych impulsów dla prowadzenia tego typu ewaluacji może dostarczyć lektura opracowań opisujących szczegółowo ewaluację w perspektywie poznawczej. Godne szczególnego polecenia są opracowania B. Zamorskiej i K. Krzychały, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo DSWE, Wrocław 2008 oraz M. Schratza, *Metodologia samoewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997, s. 72–89.

Jak łatwo zauważyć, pytania kluczowe w tym wypadku odnoszą się do tych obszarów wymagań, które zostały określone jako procesy i zarządzanie. Liczba adresatów wyników takiej ewaluacji jest dość skromna – są to przede wszystkim zespół zarządzający szkołą i nauczyciele. Nie jest to w żaden sposób „wiedza publiczna”. Do publiczności możemy skierować jedynie komunikat: „moi nauczyciele «czują» szkołę, wiedzą, na czym polega ich praca”.

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

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

Przykładowe pytania kluczowe:

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

## Kryteria ewaluacji

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

Czym są kryteria ewaluacji? Mówiąc najprościej i nieco obrazowo, stanowią one rodzaj „sita”, za pomocą którego oddzielamy informacje wartościowe od bezużytecznych. W tym znaczeniu funkcją kryteriów ewaluacji jest uszczegółowienie pytań kluczowych, które z natury rzeczy mają bardzo wysoki stopień ogólności. Dobrze dobrane kryteria pozwalają na gromadzenie tylko tych informacji, które są nam rzeczywiście potrzebne.

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

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

Z formalnego punktu widzenia zabieg tworzenia kryteriów nie wydaje się trudny. Zwróćmy uwagę na poniższy przykład:

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

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

W sytuacji, kiedy będziemy musieli samodzielnie przygotowywać narzędzia badawcze, same kryteria nie wystarczą. Staniemy przed koniecznością operacjonalizacji kryteriów. Zabieg taki sprowadza się do przekształcenia abstrakcyjnego języka kryteriów w język obserwacji. Zadajemy wówczas sobie pytania: Na podsta-



wie jakich obserwowalnych faktów/zdarzeń możemy z dużym prawdopodobieństwem wnosić, że na przykład oferta programowa jest atrakcyjna dla uczniów? Po czym to poznać? Jakie dające się zaobserwować i zarejestrować zachowania, wypowiedzi są świadectwem atrakcyjności? Zadając sobie takie pytania, poszukujemy trafnych i rzetelnych wskaźników<sup>40</sup>. Zanim się tego nie uczyni, nie da się przygotować żadnego sensownego arkusza obserwacji, kwestionariusza wywiadu czy ankiety. Nie można w narzędziach badawczych posługiwać się językiem abstrakcyjnych kryteriów, pytając na przykład: „Czy atrakcyjna jest dla Ciebie oferta programowa szkoły?”. Taki tekst nie nadaje się nawet do kabaretu.

## Metody i techniki zbierania danych

W ewaluacji nie ma zarezerwowanej tylko dla niej listy metod i technik badawczych. Wykorzystuje się w niej wszelkie – ilościowe i jakościowe – ujęcia i metody stosowane w badaniach społecznych. Nie ma też gotowego kanonu metod, które sprawdzają się w każdej sytuacji. Trzeba się tutaj zgodzić z poglądem Michaela Q. Pattona<sup>41</sup>, który w swoich pracach postuluje dużą elastyczność w doborze stosowanych metod. Nie oznacza to jednak, że ewaluatora nie obowiązują surowe rygory metodologiczne odnośnie do trafności i rzetelności stosowanych narzędzi.

Często zaleca się, aby w miarę możliwości używać raczej prostych, przyjaznych dla respondentów narzędzi, które nie wymagają stosowania pracochłonnych analiz statystycznych w trakcie opracowania zgromadzonych wyników. Projektując narzędzia, należy również pamiętać, aby gromadzić tylko te dane, które są naprawdę konieczne.

Wiele nowych możliwości stwarza przed ewaluacją bardzo popularne ostatnio odwoływanie się do metod jakościowych. Na przykład w ewaluacji typu „studium przypadku” ich zastosowanie pozwala na opis i wartościowanie interesujących ewaluatora zjawisk w ich naturalnym kontekście. Nie zadajemy sobie wówczas pytań, co różni interesujące nas zjawiska, lecz – jak zauważa Robert E. Stake – poszukujemy w danym przypadku zarówno tego, co je łączy z innymi przypadkami, jak również tego, co w nich jest szczególne, specyficzne, unikatowe, niepowtarzalne<sup>42</sup>. Osiągnięcie tego celu jest możliwe tylko wówczas, gdy potrzebne dane zbiera się za pomocą takich technik, jak obserwacja, analiza dokumentów, wywiad po-

<sup>40</sup> Informacje na temat wskaźników można znaleźć w każdym podręczniku metodologii badań pedagogicznych. Warto zajrzeć do opracowania K. Konarzewskiego, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000, s. 44–46.

<sup>41</sup> Por. M. Patton, *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Sage, London 1987, rozdz. V.

<sup>42</sup> Por. R. Stake, *Studium przypadku*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 126.

głębiony i tym podobnych. Wachlarz możliwych do zastosowania narzędzi badawczych jest jeszcze szerszy i dobrze opisany<sup>43</sup>.

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

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

## Próba badawcza

Danych nie można zbierać w sposób przypadkowy. W zależności od rodzaju i przedmiotu ewaluacji należy określić sposób doboru próby (losowy lub celowy). Oznacza to w praktyce, że należy wcześniej przewidzieć, jakie osoby mogą nam dostarczyć niezbędnych informacji. W ewaluacji stosuje się identyczne jak w badaniach naukowych procedury doboru próby<sup>44</sup>.

## Analiza i interpretacja zgromadzonych danych

O sposobie analizy informacji zbieranych w trakcie prowadzenia ewaluacji decydują dwa czynniki. Pierwszym jest ich charakter. Dane ilościowe poddaje się analizie statystycznej. Ważne jest, by projektując zakres i rodzaj analiz statystycznych, pamiętać o adresacie raportu ewaluacyjnego. Nie warto dokonywać czasochłonnych i skomplikowanych operacji statystycznych, jeśli nie będzie można ich zaprezentować w raporcie końcowym. Poza tym raport, który przypomina rocznik statystyczny, nie zawsze jest zgodny z oczekiwaniami odbiorcy. Inny sposób analizy danych, może nawet bardziej czasochłonny i niekiedy trudniejszy w interpretacji niż poprzedni, stosuje się w przypadku danych jakościowych. W zależno-

<sup>43</sup> Szczegółowe opisy metod, technik i narzędzi stosowanych w autoewaluacji znaleźć można w wielu opracowaniach. Szczególnie przydatne mogą się okazać takie opracowania jak cytowane wcześniej: J. MacBeatha, M. Schratza, D. Mereta, L. Jakobsena *Czy nasza szkoła jest dobra?* oraz B. Zamorskiej i S. Krzyczkały *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. W poszukiwaniu pomysłów na narzędzia warto też przejrzeć zasoby internetowe. Przykład jednego z bardzo wielu adresów: [www.thegrid.org.uk/leadership/sse/tools.shtm](http://www.thegrid.org.uk/leadership/sse/tools.shtm).

<sup>44</sup> Metody doboru próby są opisane między innymi w podręczniku metodologii E. Babbie – por. E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

ści od rodzaju posiadanych danych można tutaj skorzystać z wielu rozwiązań dobrze opisanych w literaturze z zakresu metodologii badań jakościowych<sup>45</sup>. Istotne jest jednak, aby decyzję o rodzaju i zakresie prowadzonych analiz podjąć już na etapie projektowania ewaluacji, a nie dopiero po zgromadzeniu danych.

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

## Raport

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

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

Wspomniany wyżej raport „opowiada” historię przypadku. Autor występuje w roli narratora podkreślającego swój dystans w stosunku do opisywanej rzeczywistości. Jego „opowieść” nie może mieć charakteru własnych subiektywnych odczuć, spostrzeżeń i opinii. Opowiada on zawsze cudze historie, odwołując się do bogatych materiałów źródłowych zgromadzonych w trakcie ewaluacji. Wszelkie konkluzje i uogólnienia muszą mieć oparcie w faktach. Należy zadbać szczególnie o to, by przedstawić wszelkie zebrane opinie i poglądy z „jednakową sympatią i z jednakowym dystansem”, niezależnie od własnych, subiektywnych kryteriów

---

<sup>45</sup> Ostatnio ukazało się wiele wartościowych opracowań z tego zakresu. Szczególnie przydatne mogą być podręczniki Davida Silvermana (por. D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008) oraz Kathy Charmaz (por. K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009).

wartościowania. Tak naprawdę nikogo nie interesują subiektywne oceny i opinie ewaluatora. Jego powinnością jest opowiedzenie – w dokumentalnej formie – historii relacjonującej przebieg, następujące zmiany oraz doświadczenie konkretnego przypadku (projektu, cyklu przeprowadzonych zajęć) w konkretnym, żywym, historycznym, społecznym i kulturowym kontekście. Dlatego przygotowując raport, dobrze jest uwzględnić następujące kryteria decydujące o jego wartości:

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

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

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

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

Kwestiami, które często spędzają sen z oczu ewaluatora, są dwa problemy. Pierwszy z nich wiąże się z niepokojem, czy odbiorca zada sobie trud przeczytania raportu, czy też trafi on prosto „na dno szuflady”. Warto zatem zadbać o przyjazną

dla adresata formę raportu. Istnieje ryzyko, że raport w postaci opasłego dzieła, w niestarannej szacie graficznej, z nieczytelną strukturą nie będzie zachęcał do lektury. Druga kwestia to pytanie o użytek, jaki zechce z raportu uczynić ewentualny czytelnik. Wiąże się z tym wiele niebezpieczeństw. Bardzo trudno jest przewidzieć wszelkie możliwe reakcje na treści zawarte w raporcie. Rzadko przyjmowane są one obojętnie. Można sobie wyobrazić wiele zaskakujących reakcji osób, których bezpośrednio raport dotyczy. Dlatego szczególnie istotne znaczenie w ewaluacji mają kwestie etyczne. Należy uczynić wszystko, co możliwe, aby uchronić respondentów przed wykorzystaniem udzielonych nam informacji i opinii przeciwko nim. Oznacza to konieczność nie tylko zapewnienia całkowitej anonimowości i ochrony danych personalnych respondentów, ale również w przypadku osób, które łatwo „odszyfrować”, konieczność autoryzacji cytowanych w raporcie wypowiedzi.

\*\*\*

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

Wcześniej argumentowałem, że nie jest możliwe centralne opracowanie jednego projektu dla wszystkich szkół i placówek w Polsce. Podobnie jak nie jest możliwe uszycie garnituru, który by pasował na wszystkich mężczyzn w naszym kraju. Podejmowanie takich prób mogłoby doprowadzić do wypaczenia istoty i sensu szkolnej autoewaluacji<sup>46</sup>. Każda szkoła będzie zmuszona uczynić to sama na miarę własnych potrzeb, możliwości i... konieczności. Można, co najwyżej, podpowiedzieć, jak się zabrać do projektowania, jakie zasady respektować, o jakie standardy

---

<sup>46</sup> Należy pilnie odrobić lekcję wynikającą z doświadczenia ewaluacji programów finansowanych z funduszy strukturalnych. Istnieje tam praktyka narzucania „gotowego”, uniformizowanego w skali kraju projektu ewaluacji. W tak zwanym szczegółowym opisie przedmiotu zamówienia ściśle są określone cele i przedmiot ewaluacji, kryteria i pytania kluczowe, metody badań i tym podobne. Rola prowadzących ewaluację została sprowadzona do czysto technicznej roli ekspertów od zbierania i opracowania danych. Efekty są, mówiąc najbardziej delikatnie, żalosne. Najgroźniejsze jest jednak to, że jesteśmy świadkami triumfu ewaluacji biurokratycznej. W moim, osobistym przekonaniu nie wolno tego błędu powtórzyć w przypadku edukacji.

zabiegać. Jeśli autoewaluacja ma stać na straży autonomii szkoły, konieczne jest przyjęcie zasady jej konceptualizacji zawsze na poziomie indywidualnej, konkretnej szkoły. W świetle tych argumentów warto pamiętać:

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

## Zarządzanie systemem

Dotychczas zagospodarowana przez nas przestrzeń obejmowała głównie sfery działalności intelektualnej, którą w teorii ewaluacji określa się mianem **konceptualizacji**. Gdyby założyć, że mamy tę sferę zadowalająco „oswojoną”, można uchylić kolejne drzwi. Otwierają one obszar żmudnych i czasochłonnych czynności związanych z gromadzeniem potrzebnych informacji, ich opracowaniem, interpretacją, dzieleniem się wynikami i przygotowaniem niezbędnych decyzji odnośnie do koniecznych zmian w szkole. Można w tym miejscu zapytać: „Jak, nie burząc rytmu szkolnej codzienności, wszystkie zaplanowane działania wykonać?”. Dyrektor, który z mocy prawa jest odpowiedzialny za organizację systemu autoewaluacji oraz wykorzystanie jej wyników w celu doskonalenia jakości pracy szkoły, staje przed koniecznością znalezienia na nie odpowiedzi. Uwagi zamieszczone poniżej mogą mu pomóc uporać się z tym zadaniem.

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

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

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

**Jasne określenie celu** – informacja dla wszystkich uczestników przed przystąpieniem do działania o tym, czemu ewaluacja ma służyć, jakie cele będą realizowane, kto ją inicjuje i czyje interesy są reprezentowane.

Konieczne tutaj będzie poświęcenie osobnego punktu na radzie pedagogicznej, gdzie te kwestie zostaną przedyskutowane

**Wcześniejsze ustalenie norm postępowania w czasie ewaluacji** – kto i za co jest odpowiedzialny na terenie szkoły, kto wspiera proces z zewnątrz, kto i w jakiej

formie otrzyma wyniki ewaluacji, kto będzie brał udział w interpretacji i w jakim zakresie będzie zapewniona ochrona danych.

Bardzo trudnym w praktyce zadaniem będzie dopracowanie się czegoś, co określa się jako kulturę ewaluacji. Trochę potrwa, zanim ewaluacja stanie się w szkole czymś naturalnym, niebudzącym zgorszenia i negatywnych reakcji emocjonalnych osób, których dotyczy. Doświadczenie uczy, że na początku ewaluatorzy są traktowani bardzo – mówiąc delikatnie – nieufnie. Niełatwo będzie wytłumaczyć sobie i innym, że nie jest to jednak nowa nazwa dla starych, dobrze znanych praktyk. Dlatego niezmiernie ważne jest uczynienie wszystkiego, co tylko możliwe, żeby nie przekształciła się ona w rodzaj gry w „małego donosiciela”. Zapewni to przestrzeganie swego kodeksu etycznego, który – między innymi – zabrania: ujawniania jakichkolwiek danych w formie surowej (na przykład wypełnionych kwestionariuszy ankiet, danych z obserwacji czy wywiadów), wykorzystywania danych w trakcie nieformalnych rozmów, „debat” w pokoju nauczycielskim prowadzonych w duchu – „jak coś takiego można było napisać” i tym podobnych.

W Wielkiej Brytanii na straży kodeksu etycznego ewaluacji stoi UKES (Brytyjskie Towarzystwo Ewaluacyjne). Zamieszczony w tabeli 3 materiał ilustruje wspomniane kwestie w odniesieniu do autoewaluacji.

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

Respektowanie tej zasady jest decydujące dla efektywności autoewaluacji.

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

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

**Szybka informacja zwrotna** do wszystkich zainteresowanych.



Tabela 3. Fragment dokumentu Brytyjskiego Towarzystwo Ewaluacyjnego UKES *Wskazówki dobrej praktyki w ewaluacji*, 2003, odnoszący się do autoewaluacji

Uczestnicy instytucjonalnej autoewaluacji powinni:

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

Źródło: <http://www.evaluation.org.uk>.

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



Warto zauważyć, że respektowanie tej zasady jest fundamentem ewaluacji demokratycznej. Wpisuje się również w dyskurs ewaluacji czwartej generacji – ewaluacji dialogicznej<sup>47</sup>.

**Dokumentacja wyników, oceny i wniosków** – praca powinna być starannie dokumentowana, aby można było wielokrotnie korzystać z uzyskanych materiałów.

**Powtórzenie ewaluacji** – dobra samoewaluacja nie powinna być jednorazowym działaniem, ale regularnie przeprowadzaną procedurą.

## ZAMIAST KONKLUZJI

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

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

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

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

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

<sup>47</sup> Na temat ewaluacji demokratycznej ukazało się w ostatnio w Polsce wiele opracowań. Godne polecenia są szczególnie teksty Leszka Korporowicza.

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

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

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

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

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

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

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

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

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

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

7. Rozumiem różnice między mierzaniem jakości a ewaluacją.

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

8. Mimo wszystko ma to szansę się udać.

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

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

## BIBLIOGRAFIA

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Brzezińska A., *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia*, [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000.
- Charmaz K., *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Cronbach L.J. and Assotiations, *Towards the Reform of Program Evaluation: Aims, Methods and Institutional Arrangements*, Jossey-Bass Publishers, CA, San Francisco 1980.
- Elliott J., *Praktyczny poradnik prowadzenia action research*, [w:] *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.
- Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.
- Fullan M., *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Hawkins J.D., Nederhood B., *Podręcznik ewaluacji programów profilaktycznych*, Wydawnictwo PTS, Warszawa–Olsztyn 1994.
- Komorowska H., *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, IBE, Warszawa 1995.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
- Korporowicz L., *Ewaluacja – zaproszenie do rozwoju*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 119.
- Krzychała S., Zamorska B., *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo DWSE, Wrocław 2008.
- Krzychała S., Zamorska B., *Nauczyciele jako badacze szkolnej codzienności*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1.
- MacBeath M., Schratz D., Meuret L., Jakobsen, *Czy nasza szkoła jest dobra*, WSiP, Warszawa 2003.
- MacBeath J., McGlynn A., *Self-evaluation: What's In It for Schoos?*, Routledge, London–New York.
- Mizerek H., *Ewaluacja zajęć z zakresu edukacji zdrowotnej*, „Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole” 2003, z. 6, s. 3–9.

- Mizerek H., *Ewaluacja procesu kształcenia*, [w:] *System zapewniania jakości kształcenia w szkole wyższej*, red. J. Górniewicz, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2002.
- Mizerek H., *Ewaluacja w szkole – szansa z (kilkoma) pułapkami w tle?*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, red. M. Nowicka, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2002.
- Mizerek H., *Po co szkole ewaluacja?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1.
- Owen J.M., Rogers P.J., *Program Evaluation: Forms and Approaches*, Sage, London 1999.
- Patton M.Q., *Practical Evaluation*, Sage, Beverly Hills 1982.
- Patton M., *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Sage, London 1987.
- Potulicka E., *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela – ewolucja celów, funkcji i form*, [w:] *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, red. R. Cierzniewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
- Robson C., *Projektowanie ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Schratz M., *Metodologia samoewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.
- Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Simons H., *Samoewaluacja szkoły*, [w:] *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.
- Stake R.E., *The Art of Case Study Research*, Sage, London 1995.
- Stake R.E., *Studium przypadku*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Stake R., *Studium przypadku*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Schratz M., *Metodologia samoewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w szkole, Wybór tekstów*, red. H. Mizerek, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.
- Stenhouse L., *An introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemau, London 1975.
- Strzelecka-Ristow A., *Droga do jakości – o trudnej sztuce ewaluacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1.

BEATA CIĘŻKA

## PLANOWANIE EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ W SZKOLE (PLACÓWCE) WRAZ Z PRZYKŁADAMI PROJEKTÓW EWALUACJI<sup>1</sup>

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

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

Jednym z najważniejszych elementów każdej ewaluacji, warunkującym powodzenie tego procesu, jest etap planowania ewaluacji. Przystępując do planowania ewaluacji, warto pamiętać, że jest to przede wszystkim narzędzie do pozyskiwania informacji, mające wspomagać proces decyzyjny i budować współodpowiedzial-

---

<sup>1</sup> Tekst jest zmodyfikowaną wersją rozdziału, który ukazał się w tomie *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia* (red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010).

Zanim Czytelnik zapozna się z artykułem na temat planowania ewaluacji wewnętrznej, warto przeczytać artykuł Grzegorza Mazurkiewicza *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: zasady i wartości*, w którym zostały przedstawione założenia, zasady i wartości związane z ewaluacją zewnętrzną oraz wskazano rolę i znaczenie ewaluacji wewnętrznej w szkołach i placówkach oświatowych. Bardzo istotne wskazówki dla przygotowania ewaluacji wewnętrznej znajdują się również w artykule Henryka Mizerka *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić?*

ność za osiągnięte efekty pracy, nie oferuje natomiast gotowych rozwiązań czy sposobów postępowania.

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

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

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

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

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

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

riałów biurowych, dodatkowych telefonów, a czasem i komputera czy oprogramowania, które będą niezbędne, aby zebrać dane, opracować i zaprezentować wyniki.

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

Mając sformułowany wyjściowy plan ewaluacji w szkole, to jest:

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

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

W skład projektu ewaluacji wchodzi określenie:

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

Poniżej zostały omówione poszczególne elementy projektu ewaluacji.

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

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

Temat badania (przedmiot ewaluacji) może być również określony w **kategoriach problemu do rozwiązania lub zagadnienia do zdiagnozowania** (na przykład identyfikacja barier we wdrażaniu programu profilaktycznego realizowanego na terenie szkoły; diagnoza potrzeb szkoleniowych nauczycieli pracujących w pla-



cówce, rozpoznanie problemu przemocy w placówce, identyfikacja potrzeb i oczekiwań rodziców i dzieci w zakresie oferty pozalekcyjnej placówki) – informacje pozyskane w wyniku ewaluacji mogą pomóc właściwie zidentyfikować problem/rozpoznać zagadnienie i ułatwić podjęcie właściwych kroków zmierzających do ich rozwiązania czy opracowania strategii postępowania.

W wypadku przedsięwzięć złożonych i/lub długotrwałych często pojawia się potrzeba wyodrębnienia pewnych obszarów z całości przedmiotu ewaluacji. Na przykład w przypadku przedmiotu ewaluacji „współpraca placówki z rodzicami” możemy się skupić na kilku obszarach, na przykład 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 ewaluacją objąć jeden wybrany obszar spośród wskazanych powyżej lub ich dowolny zestaw, w zależności od potrzeb i zainteresowań odbiorców ewaluacji. Możemy także zdefiniować inne obszary ewaluacji, które będą dla odbiorców bardziej interesujące.

## **SFORMUŁOWANIE PYTAŃ KLUCZOWYCH I KRYTERIÓW EWALUACYJNYCH**

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

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



Do kryteriów ewaluacji będziemy się odwoływać w fazie analizy i interpretacji 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** – kryterium to pozwala ocenić, do jakiego stopnia cele ewaluowanego przedsięwzięcia zostały osiągnięte. Jeżeli zatem przedsięwzięcie osiągnęło założone cele, możemy powiedzieć o nim, że „zostało zrealizowane skutecznie”, bądź po prostu, że „jest skuteczne”;
- **efektywność** – kryterium to pozwala ocenić poziom „ekonomiczności” zrealizowanego przedsięwzięcia czy też funkcjonowania instytucji, czyli stosunek poniesionych nakładów do uzyskanych wyników i rezultatów. Nakłady są tu rozumiane jako zasoby finansowe, ludzkie i czas poświęcony na realizację działań prowadzących do osiągnięcia założonego celu. Zatem jeżeli nakład środków był właściwie zbilansowany (ani zbyt wysoki, ani za niski), a cele zostały osiągnięte, możemy powiedzieć, że „działania zrealizowano efektywnie”. Jeżeli natomiast można było te same efekty osiągnąć, angażując w to mniejsze zasoby, wtedy mówimy o „działaniu nieefektywnym”. Podobnie jest w przypadku, gdy angażując te same zasoby, można było osiągnąć lepsze efekty;
- **użyteczność** – kryterium to pozwala ocenić, w jakim stopniu realizacja ewaluowanych działań rzeczywiście przyczyniła się do rozwiązania zidentyfikowanego problemu w obszarze objętym interwencją i/lub przyniosła korzyści beneficjentom. Zatem jeżeli przedsięwzięcie przyniosło pożytek odbiorcom działań – możemy mówić, że było użyteczne;
- **trafność** – kryterium to pozwala ocenić, w jakim stopniu przyjęte cele i metody realizacji przedsięwzięcia odpowiadają zidentyfikowanym problemom i/lub realnym potrzebom beneficjentów. Zatem jeżeli dobrze dobrano metody działań, aby rozwiązać określony problem, mówimy o ich trafności;
- **trwałość** – kryterium to pozwala ocenić, czy pozytywne efekty ewaluowanego przedsięwzięcia/interwencji mogą trwać po zakończeniu wsparcia/stymulowania zewnętrznego, a także czy możliwe jest utrzymanie się wpływu interwencji w dłuższej perspektywie czasowej.

Biorąc pod uwagę powyższe kryteria i dokonując określenia wartości ewaluowanego przedsięwzięcia, możemy powiedzieć na przykład, że program profilak-

tyczny realizowany w szkole jest skuteczny, gdyż przynosi założone efekty, ale nieefektywny, bo realizowany ogromnym, niewspółmiernym do efektów wysiłkiem i środkami, a ponadto nietrwały, bo problem nie został rozwiązany do końca; co prawda wykazuje użyteczność dla adresatów, ale nie wszystkie metody interwencji okazały się równie trafne.

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

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

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

## DOBÓR METOD BADAWCZYCH

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

Ewaluatora, podobnie jak każdego badacza społecznego, obowiązują rygory metodologiczne dotyczące trafności i rzetelności metod i narzędzi badawczych. Metody badawcze i techniki realizacyjne stosowane w konkretnym badaniu ewaluacyjnym powinny być dobierane w zależności od celu ewaluacji, obszaru bada-

nia oraz postawionych pytań ewaluacyjnych, a także od możliwości realizacji badania, na przykład dostępności informacji, respondentów, czasu przewidzianego na badanie.

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.

W literaturze poświęconej metodom badawczym znajdziemy opisy różnorodnych technik realizacyjnych, które mogą być z powodzeniem wykorzystywane w ewaluacji wewnętrznej. Ankiety mogą być realizowane technikami bezpośrednimi lub niebezpośrednimi, na przykład za pomocą Internetu. Szczególnie warto rozważyć zastosowanie narzędzi internetowych, które skracają czas realizacji badania i ułatwiają analizę danych, ale również mogą być elementem zaciekawiającym respondentów znudzonych wielokrotnym wypełnianiem ankiet papierowych. Trudno wyobrazić sobie ewaluację bez wywiadów. Wywiady mogą być na przykład indywidualne, ale i grupowe – szczególnie moderowane dyskusje grupowe mogą mieć w ewaluacji wewnętrznej szerokie zastosowanie. Również analiza dokumentacji oferuje praktycznie nieograniczone możliwości pozyskiwania cennych i użytecznych danych, o ile będziemy myśleć o niej w kategoriach mniej standardowych i wykorzystywać na przykład takie dokumenty, jak wytwory pracy uczniów czy dokumentacja zdjęciowa lub wideo. Niedoceniane techniki obserwacyjne, o ile są przeprowadzone poprawnie metodologicznie, mogą nam dostarczyć bezcennych informacji, których pozyskanie nie jest możliwe w inny sposób. Metoda ta jest jedną z najbardziej naturalnych i przyjaznych metod pozyskiwania informacji, powinna zatem stanowić stały element metodyki w ewaluacjach wewnętrznych.

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

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

## OKREŚLENIE RAM CZASOWYCH EWALUACJI (HARMONOGRAMU)

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

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

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

Dobrze rozplanowany harmonogram realizacji ewaluacji w szkole pozwoli na przeprowadzenie jej w sposób terminowy i efektywny. Planując ewaluację, należy rozważyć wszelkie okoliczności, które mogą wpłynąć na jej przebieg, w tym ka-

lendarz pracy placówki oraz okresy szczególnego przeciążenia pracą (na przykład czas egzaminów), a także dni wolne (na przykład święta, ferie).

## OKREŚLENIE FORMATU RAPORTU I SPOSOBU UPOWSZECHNIANIA WYNIKÓW

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

Określając założenia dotyczące formy raportu, warto się zastanowić, do jakich celów raport będzie wykorzystywany – i w odpowiedzi na to pytanie takie założenia określać. Na przykład jeżeli chcemy, by wyniki ewaluacji zostały zaprezentowane szerokim gremiom, przykładowo na posiedzeniu władz lokalnych, lub pełniły rolę promocyjną – wtedy warto zadbać o przygotowanie skróconej wersji raportu czy też broszury informacyjnej. Jeżeli chcemy, by wyniki ewaluacji zostały przedstawione i omówione 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 postawie pytań ewaluacyjnych);
- **wnioski** (uwzględniające odwołanie się do przyjętych kryteriów ewaluacji) oraz **rekomendacje**;
- **aneksy** (w których mogą być prezentowane tabelaryczne zestawienia wyników badań ilościowych, lista osób, z którymi przeprowadzono wywiady,

lista przeanalizowanej dokumentacji, wykorzystane narzędzia badawcze, inne informacje, które uzupełniają treść raportu). Coraz częstszą praktyką jest zamieszczanie w aneksie również opisu zastosowanej metodologii zamiast prezentowania jej w głównej części raportu, która skupia się wtedy jedynie na prezentacji wyników badania.

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

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

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

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

### Przykłady planów i projektów ewaluacji

<b>Przykład 1: Ewaluacja zajęć pozalekcyjnych</b>	
<b>Zdefiniowanie celów ewaluacji i sposobu wykorzystania wyników ewaluacji</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zweryfikowanie dotychczas realizowanej oferty zajęć pozalekcyjnych pod kątem oczekiwań uczniów i rodziców</li> <li>– Opracowanie planu zajęć pozalekcyjnych na najbliższy rok szkolny</li> </ul>
<b>Określenie odbiorców ewaluacji</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nauczyciele prowadzący zajęcia pozalekcyjne</li> <li>– Dyrektor</li> <li>– Uczniowie</li> <li>– Rodzice</li> </ul>
<b>Identyfikacja zasobów (czasowych, finansowych, ludzkich)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Czas realizacji ewaluacji – trzy miesiące (z wyłączeniem wakacji)</li> <li>– Wyniki potrzebne przed uruchomieniem zajęć pozalekcyjnych</li> <li>– Koszt papieru, tonera</li> <li>– Posiadamy wyniki ewaluacji zajęć pozalekcyjnych z poprzedniego roku szkolnego</li> <li>– Powinniśmy skonsultować koncepcję ewaluacji z nauczycielami prowadzącymi do tej pory zajęcia pozalekcyjne</li> </ul>
<b>Wskazanie wykonawców ewaluacji (członków zespołu ewaluacyjnego)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dwie osoby: <ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczyciel jako koordynator ewaluacji</li> <li>• pedagog</li> </ul> </li> <li>Oboje będą opracowywać koncepcję ewaluacji wraz z narzędziami ewaluacji, zbierać dane oraz pisać raport</li> </ul>

<b>Określenie przedmiotu ewaluacji</b>	<p>Pakiet zajęć pozalekcyjnych w obszarach:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– oferta dotychczas realizowanych zajęć pozalekcyjnych</li> <li>– identyfikacja oczekiwań uczniów i rodziców odnośnie do oferty zajęć pozalekcyjnych</li> <li>– możliwości realizacyjne placówki w zakresie organizacji zajęć pozalekcyjnych</li> </ul>
<b>Sformułowanie pytań kluczowych (badawczych)</b>	<p>Pytania do obszaru „Oferta dotychczas realizowanych zajęć pozalekcyjnych”:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– jaki wachlarz zajęć pozalekcyjnych oferowała do tej pory placówka?</li> <li>– jakie było zainteresowanie zajęciami pozalekcyjnymi ze strony uczniów i rodziców?</li> <li>– które zajęcia cieszyły się największym zainteresowaniem i dlaczego?</li> </ul>
<b>Określenie kryteriów ewaluacji</b>	Adekwatność oferty zajęć pozalekcyjnych do oczekiwań uczniów i rodziców
<b>Dobór metod badawczych</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wywiady indywidualne ze wszystkimi nauczycielami prowadzącymi dotychczas zajęcia pozalekcyjne</li> <li>– Wywiad grupowy z nauczycielami nieprowadzącymi dotychczas zajęć pozalekcyjnych (w grupach po sześciu–ośmiu nauczycieli)</li> <li>– Wywiad indywidualny z dyrektorem szkoły</li> <li>– Ankieta wśród rodziców (realizowana podczas zebrań)</li> <li>– Ankieta wśród wszystkich<sup>2</sup> uczniów (z podziałem na uczniów korzystających i dotychczas niekorzystających z zajęć pozalekcyjnych)</li> <li>– Analiza dokumentów (dzienniki i sprawozdania z realizacji zajęć pozalekcyjnych, materiały informujące o ofercie zajęć pozalekcyjnych)</li> </ul>
<b>Określenie ram czasowych ewaluacji (harmonogramu)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Maj – opracowanie koncepcji ewaluacji</li> <li>– Czerwiec – zebranie informacji od uczniów korzystających z zajęć pozalekcyjnych</li> <li>– Wrzesień – zebranie informacji od wszystkich uczniów, rodziców, nauczycieli i dyrektora szkoły</li> <li>– Koniec września – raport ewaluacyjny</li> </ul>
<b>Określenie formatu raportu i sposobu upowszechniania wyników</b>	Raport w formie prezentacji PowerPoint przedstawiony na radzie pedagogicznej i zamieszczony na stronie internetowej szkoły (o czym zostają poinformowani uczniowie i rodzice)

#### Przykład 2: Ewaluacja współpracy z rodzicami prowadzonej przez szkołę

<b>Zdefiniowanie celów ewaluacji i sposobu wykorzystania wyników ewaluacji</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pozyskanie informacji użytecznych dla pracy nad zwiększeniem uczestnictwa rodziców w życiu szkoły</li> <li>– Opracowanie planu działań realizowanych na terenie szkoły we współpracy z rodzicami</li> </ul>
<b>Określenie odbiorców ewaluacji</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nauczyciele</li> <li>– Dyrektor</li> <li>– Uczniowie</li> <li>– Rodzice</li> </ul>

<sup>2</sup> W placówkach, w których jest duża liczba uczniów, badania mogą być realizowane na próbach.



<b>Identyfikacja zasobów (czasowych, finansowych, ludzkich)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Czas realizacji ewaluacji – sześć tygodni</li> <li>- Wyniki potrzebne na koniec roku szkolnego, aby opracować plan działań na rok następny</li> <li>- Koszt papieru, tonera</li> <li>- Powinniśmy skonsultować koncepcję ewaluacji z rodzicami aktywnie działającymi na rzecz szkoły (jeżeli tacy są)</li> </ul>
<b>Wskazanie wykonawców ewaluacji (członków zespołu ewaluacyjnego)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cztery osoby: <ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczyciele wychowawcy, jeden nauczyciel jako koordynator ewaluacji</li> </ul> </li> </ul> <p>Cały zespół będzie opracowywać koncepcję ewaluacji wraz z narzędziami ewaluacji oraz zbierać dane. Raport zostanie napisany przez nauczyciela koordynatora</p>
<b>Określenie przedmiotu ewaluacji</b>	<p>Współpraca z rodzicami prowadzona przez szkołę w obszarach:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- realizacja i efekty dotychczas prowadzonej współpracy szkoły z rodzicami</li> <li>- identyfikacja możliwości angażowania się rodziców</li> <li>- identyfikacja oczekiwań i potrzeb szkoły (wyrażanych przez dyrektora i nauczycieli)</li> </ul>
<b>Sformułowanie pytań kluczowych (badawczych)</b>	<p>Pytania do obszaru „Realizacja i efekty dotychczas prowadzonej współpracy szkoły z rodzicami”:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ilu rodziców w skali szkoły zaangażowało się w prace na jej rzecz w danym roku szkolnym?</li> <li>- jaka jest charakterystyka społeczna (wiek, płeć, zawód/wykształcenie, status materialny, status zawodowy, miejsce zamieszkania) rodziców angażujących się we współpracę ze szkołą i rodziców nieangażujących się?</li> <li>- jaki charakter miała dotychczas realizowana współpraca?</li> <li>- w jakich obszarach współpraca przebiega satysfakcjonująco dla szkoły?</li> <li>- w jakich obszarach współpraca się nie udaje?</li> <li>- jakie są efekty dotychczas realizowanej współpracy – dla szkoły jako instytucji, dla nauczycieli, dla uczniów i dla rodziców?</li> </ul>
<b>Określenie kryteriów ewaluacji</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Skuteczność działań szkoły w zachęcaniu rodziców do uczestnictwa w jej życiu</li> <li>- Użyteczność współpracy z rodzicami rozumiana jako wartość dodana z realizowania działań na terenie szkoły we współpracy z rodzicami</li> </ul>
<b>Dobór metod badawczych</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wywiad grupowy z nauczycielami wychowawcami (w grupach po sześciu-ośmiu nauczycieli)</li> <li>- Wywiad indywidualny z dyrektorem szkoły</li> <li>- Ankieta wśród rodziców (realizowana podczas zebrań)</li> <li>- Obserwacja wybranych imprez, w których uczestniczyli rodzice (jeżeli takie były w trakcie czasu realizacji ewaluacji)</li> <li>- Analiza dokumentów (sprawozdania z realizacji działań szkoły przy współudziale rodziców, sprawozdania z zebrań i rozmów indywidualnych z rodzicami)</li> </ul>

<b>Określenie ram czasowych ewaluacji (harmonogramu)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kwiecień – opracowanie koncepcji ewaluacji</li> <li>– Maj – przeprowadzenie badania (wywiady, ankiety, analiza dokumentów, obserwacja)</li> <li>– Koniec maja – raport ewaluacyjny</li> </ul>
<b>Określenie formatu raportu i sposobu upowszechniania wyników</b>	Raport w formacie Word zaprezentowany i przedyskutowany na radzie pedagogicznej i zamieszczony na stronie internetowej szkoły (o czym zostają poinformowani uczniowie i rodzice), najważniejsze wyniki przedstawione są rodzicom na zebraniach

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

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

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

#### Przykład 5: Ewaluacja koncepcji pracy szkoły

<b>Zdefiniowanie celów ewaluacji i sposobu wykorzystania wyników ewaluacji</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Opracowanie planu działań naprawczych w sytuacji, gdy któreś z założeń koncepcji pracy szkoły nie jest realizowane lub</li> <li>– Aktualizacja koncepcji pracy szkoły</li> </ul>
<b>Określenie odbiorców ewaluacji</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nauczyciele</li> <li>– Dyrektor</li> <li>– Organ prowadzący</li> </ul>
<b>Identyfikacja zasobów (czasowych, finansowych, ludzkich)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Czas realizacji ewaluacji – dwa tygodnie</li> <li>– Koszt papieru, tonera</li> <li>– Powinniśmy skonsultować koncepcję ewaluacji z nauczycielami</li> </ul>
<b>Wskazanie wykonawców ewaluacji (członków zespołu ewaluacyjnego)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dwie osoby: <ul style="list-style-type: none"> <li>• dyrektor jako koordynator ewaluacji</li> <li>• nauczyciel</li> </ul> </li> </ul> <p>Oboje będą opracowywać koncepcję ewaluacji wraz z narzędziami ewaluacji (tutaj: tylko scenariusz dyskusji grupowej), zbierać i analizować dane oraz pisać raport</p>

<b>Określenie przedmiotu ewaluacji</b>	Koncepcja pracy szkoły
<b>Sformułowanie pytań kluczowych (badawczych)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Czy szkoła ma opracowaną koncepcję pracy? Jeżeli nie – to dlaczego? Jeżeli tak, to jaki był tryb opracowywania koncepcji (czas i grono opracowujących koncepcję) i przyjęcia koncepcji (na przykład głosowanie na radzie pedagogicznej)?</li> <li>- Czy koncepcja pracy była omawiana i konsultowana? A jeżeli tak, to z kim? Czy wzięto pod uwagę sformułowane sugestie?</li> <li>- Czy szkoła działa zgodnie z przyjętą koncepcją pracy? Które założenia koncepcji są, a które nie są realizowane? Jeżeli któreś założenia nie są realizowane – to dlaczego? Jakie działania powinny zostać podjęte, aby założenia koncepcji były realizowane?</li> <li>- Czy prowadzone są ewaluacje działań szkoły? Jeżeli tak, to w jaki sposób wykorzystywane są wyniki ewaluacji?</li> <li>- Czy aktualna koncepcja pracy szkoły wymaga aktualizacji? Jeżeli tak, to w jakim zakresie? Jakie okoliczności uzasadniają wprowadzenie modyfikacji w koncepcji pracy szkoły? Jakie modyfikacje powinny zostać wprowadzone?</li> </ul>
<b>Określenie kryteriów ewaluacji</b>	Spójność koncepcji pracy szkoły z wymogami formalnymi oraz oczekiwaniami nauczycieli i dyrektora
<b>Dobór metod badawczych</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analiza dokumentów (aktualna koncepcja pracy szkoły, sprawozdania z pracy szkoły, wyniki egzaminów zewnętrznych, raporty ewaluacyjne)</li> <li>- Dyskusja grupowa w gronie nauczycieli z udziałem dyrektora</li> </ul>
<b>Określenie ram czasowych ewaluacji (harmonogramu)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pierwszy tydzień kwietnia – przygotowanie koncepcji ewaluacji i analiza dokumentów</li> <li>- Drugi tydzień kwietnia – wstępny raport ewaluacyjny na podstawie analizy dokumentów, dyskusja grupowa w gronie nauczycieli z udziałem dyrektora</li> <li>- dwa dni po spotkaniu – raport w wersji końcowej</li> </ul>
<b>Określenie formatu raportu i sposobu upowszechniania wyników</b>	Raport w wersji końcowej w formacie Word przedstawiony na radzie pedagogicznej z udziałem przedstawicieli organu prowadzącego i zamieszczony na stronie internetowej szkoły (o czym zostają poinformowani uczniowie i rodzice)

<b>Przykład 6: Ewaluacja sprawowania wewnętrznego nadzoru pedagogicznego</b>	
<b>Zdefiniowanie celów ewaluacji i sposobu wykorzystania wyników ewaluacji</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opracowanie założeń i planów dotyczących sprawowania wewnętrznego nadzoru pedagogicznego w szkole</li> <li>- Identyfikacja potrzeb szkoleniowych nauczycieli zaangażowanych w prowadzenie ewaluacji wewnętrznej w szkole</li> </ul>
<b>Określenie odbiorców ewaluacji</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nauczyciele</li> <li>- Dyrektor</li> <li>- Organ prowadzący</li> </ul>
<b>Identyfikacja zasobów (czasowych, finansowych, ludzkich)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Czas realizacji ewaluacji – trzy tygodnie</li> <li>- Wyniki potrzebne na początku roku szkolnego</li> <li>- Koszt papieru, tonera</li> <li>- Powinniśmy skonsultować koncepcję ewaluacji z nauczycielami</li> </ul>

<b>Wskazanie wykonawców ewaluacji (członków zespołu ewaluacyjnego)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trzy osoby: <ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczyciele</li> </ul> </li> </ul> <p>Wszyscy będą opracowywać koncepcję ewaluacji wraz z narzędziami ewaluacji, zbierać dane oraz pisać raport. Jeden z nauczycieli powinien koordynować prace.</p>
Określenie przedmiotu ewaluacji	Sprawowanie wewnętrznego nadzoru pedagogicznego w szkole
<b>Sformułowanie pytań kluczowych (badawczych)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Czy w szkole powołano zespół zajmujący się prowadzeniem wewnętrznego nadzoru pedagogicznego? Jeżeli nie, to dlaczego? Jeżeli tak – to kto wchodzi w jego skład? W jaki sposób dobierano osoby wchodzące w skład zespołu?</li> <li>- Czy prowadzone są ewaluacje działań szkoły? Jeżeli tak, to w jaki sposób wykorzystywane są wyniki ewaluacji? Czy wyniki ewaluacji przyczyniają się do poprawy pracy szkoły?</li> <li>- Czy nauczyciele są zaangażowani w ewaluację wewnętrzną podejmowaną w szkole? Jeżeli nie – to dlaczego? Jeżeli tak – to w jakim zakresie i na jakim jej etapie (na przykład wyboru tematu ewaluacji, opracowywania koncepcji ewaluacji, zbierania informacji, interpretowania informacji, formułowania wniosków i rekomendacji)?</li> <li>- Czy uczniowie i rodzice są zaangażowani w ewaluację wewnętrzną podejmowaną w szkole? Jeżeli tak – to w jaki sposób? Z jakimi efektami? Jeżeli nie – to dlaczego?</li> <li>- Czy nauczyciele zaangażowani w prowadzenie ewaluacji wewnętrznej chcieliby podnosić swoje kwalifikacje w zakresie prowadzenia badań ewaluacyjnych? W jakim zakresie mają deficyty wiedzy i umiejętności? W jakiej formie chcieliby się doskonalić (na przykład studia podyplomowe, kursy, zakup publikacji)?</li> <li>- Jakimi funduszami dysponuje szkoła na realizację różnych form doskonalenia nauczycieli w zakresie ewaluacji?</li> </ul>
<b>Określenie kryteriów ewaluacji</b>	- Skuteczność i użyteczność sprawowania wewnętrznego nadzoru pedagogicznego w szkole
<b>Dobór metod badawczych</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ankieta wśród nauczycieli</li> <li>- Wywiady indywidualne z nauczycielami wchodzącymi w skład zespołu zajmującego się ewaluacją wewnętrzną w szkole</li> <li>- Analiza dokumentów (planów prowadzenia wewnętrznego nadzoru, raportów ewaluacyjnych, planów, strategii i koncepcji powstałych jako wynik wykorzystania wniosków i zaleceń z ewaluacji wewnętrznej)</li> <li>- Dyskusja grupowa w gronie nauczycieli z udziałem dyrektora</li> </ul>
<b>Określenie ram czasowych ewaluacji (harmonogramu)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ostatni tydzień marca – opracowanie koncepcji ewaluacji</li> <li>- Do połowy kwietnia – przeprowadzenie badania</li> <li>- Drugi tydzień kwietnia – wstępny raport ewaluacyjny, wyniki przedstawione podczas spotkania grupowego z nauczycielami i dyrektorem</li> <li>- Dwa dni po spotkaniu – raport w wersji końcowej</li> </ul>
<b>Określenie formatu raportu i sposobu upowszechniania wyników</b>	Raport w wersji końcowej w formacie Word oraz krótkiej prezentacji PowerPoint przedstawiony na radzie pedagogicznej z udziałem przedstawicieli organu prowadzącego

<b>Przykład 7: Ewaluacja promowania wartości edukacji</b>	
<b>Zdefiniowanie celów ewaluacji i sposobu wykorzystania wyników ewaluacji</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pozyskanie informacji na temat postaw uczniów odnośnie do uczenia się i własnego rozwoju</li> <li>– Pozyskanie informacji na temat postaw rodziców odnośnie do uczenia się i rozwoju ich dzieci</li> <li>– Opracowanie koncepcji działań w szkole promujących wartość edukacji</li> </ul>
<b>Określenie odbiorców ewaluacji</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nauczyciele</li> <li>– Dyrektor</li> <li>– Organ prowadzący</li> <li>– Uczniowie</li> <li>– Rodzice</li> </ul>
<b>Identyfikacja zasobów (czasowych, finansowych, ludzkich)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Czas realizacji ewaluacji – osiem tygodni</li> <li>– Koszt papieru, tonera, telefonów, wydania broszury informacyjnej</li> <li>– Powinniśmy skonsultować koncepcję ewaluacji z nauczycielami</li> </ul>
<b>Wskazanie wykonawców ewaluacji (członków zespołu ewaluacyjnego)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Cztery osoby:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczyciele (trzy osoby)</li> <li>• pedagog/psycholog</li> </ul> </li> <li>Wszyscy będą opracowywać koncepcję ewaluacji wraz z narzędziami ewaluacji, zbierać dane oraz pisać raport. Jeden z nauczycieli powinien koordynować pracę.</li> </ul>
<b>Określenie przedmiotu ewaluacji</b>	Promowanie przez szkołę wartości edukacji
<b>Sformułowanie pytań kluczowych (badawczych)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– W jaki sposób prowadzone są w szkole działania kształtujące postawy uczniów wobec uczenia się?</li> <li>– W jaki sposób prowadzone jest w szkole promowanie idei edukacji przez całe życie?</li> <li>– Jakie działania podejmują nauczyciele w procesie nauczania, które skierowane są na kształtowanie u uczniów pozytywnych postaw wobec uczenia się?</li> <li>– Jaki stosunek do uczenia się (w tym idei uczenia się przez całe życie) mają uczniowie i rodzice?</li> <li>– Czy podejmowane przez szkołę działania przyczyniają się do kształtowania wśród uczniów i rodziców postaw aprobaty dla uczenia się i wartości edukacji?</li> </ul>
<b>Określenie kryteriów ewaluacji</b>	– Skuteczność prowadzenia przez szkołę działań promujących wartość edukacji
<b>Dobór metod badawczych</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Konkurs plastyczny/fotograficzny/film nagrywany telefonem komórkowym: <i>Dlaczego lubię/nie lubię się uczyć?</i> stanowiący punkt wyjścia do dyskusji z uczniami na temat ich postaw wobec uczenia się</li> <li>– Ankieta wśród rodziców</li> <li>– Dyskusja grupowa w gronie nauczycieli z udziałem dyrektora</li> <li>– Debata (panel dyskusyjny) z udziałem przedstawicieli organu prowadzącego, nauczycieli i rodziców</li> </ul>

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

## BIBLIOGRAFIA

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Ciężka B., *Przewodnik do autoewaluacji projektów realizowanych w ramach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL*, Fundusz Współpracy 2006, dostępny na stronie Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego, [www.pte.org.pl](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, dostępny także na stronie internetowej Ministerstwa Rozwoju Regionalnego poświęconej ewaluacji [www.ewaluacja.gov.pl](http://www.ewaluacja.gov.pl).
- Ewaluacja ex-post; Teoria i praktyka badawcza*, red. A. Haber, dostępny również na stronie PARP, [www.parp.gov.pl](http://www.parp.gov.pl).
- Ewaluacja funduszy strukturalnych*, red. S. Mazur, Incasis, Kraków 2007.
- Ewaluacja jako standard zarządzania w sektorze publicznym*, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Tischnera, Kraków 2008.
- Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Ferguson G.A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe 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.
- Karpiński J., *Wprowadzenie do metodologii nauk społecznych*, Wydawnictwo WSPiZ, Warszawa 2006



- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Korporowicz L., *Spoleczne funkcje ewaluacji*, [w:] *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.
- Metody badawcze w naukach społecznych*, red. Ch. Frankfurt-Nachmias, D. Nachmias, Zyska i S-ka, Poznań 2002.
- Miles B.M., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana, Białystok 2000.
- Ornacka K., *Ewaluacja – między naukami społecznymi i pracą socjalną*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2003.
- Podręcznik socjologicznych badań ankietowych*, red. P. Daniłowicz, J.P. Sawiński, IFiS PAN, Warszawa 1992.
- Sawiński Z., Sztabiński F., Sztabiński P., *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



MARCIN JEWDOKIMOW

## WYKORZYSTANIE METOD WIZUALNYCH W EWALUACJI WĘWNETRZNEJ EDUKACJI. ZARYS PROBLEMATYKI

Celem artykułu jest przyjrzenie się możliwościom i problemom, jakich dostarczają metody badań wizualnych w ewaluacyjnych badaniach edukacji. Ekspozycja tej problematyki odbywa się na kanwie wybranych metod wizualnych oraz dyskusji badania własnego *Szkoła oczami ucznia*. Do zalet metod wizualnych trzeba zaliczyć możliwość dotarcia do innego typu danych niż za pomocą metod zazwyczaj stosowanych oraz zwiększenie aktywności uczestników badania (zarówno badanych, jak i badaczy). Metody te stanowią przydatne narzędzia wspomagające, aktywizujące i eksploracyjne; jednak z powodu wieloznaczności obrazu metody wizualne nie mogą być w badaniach ewaluacyjnych wykorzystywane mechanicznie, w odniesieniu do każdego zagadnienia.

Badania wizualne stają się coraz bardziej popularne w naukach społecznych na świecie i w Polsce<sup>1</sup>. Sytuacja taka nie wynika jednak z wypracowania w ciągu ostatnich 30–40 lat, od kiedy można mówić o wzroście ich popularności, nowej metodologii, ale raczej z powrotu do XIX-wiecznej tradycji badawczej<sup>2</sup>, wzmacnianej obecnie technologicznym rozwojem społeczeństw i rozpowszechnieniem technologii wizualizacyjnych w życiu codziennym. Rozwój badań społecznych w tym zakresie jest napędzany również ogromnym wzrostem obecności wizualnych reprezentacji życia społecznego (między innymi telewizja, Internet, reklama w przestrzeni publicznej) oraz nowymi możliwościami technicznymi<sup>3</sup>, które

---

<sup>1</sup> Zob. na przykład P. Sztompka, *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006; S. Pink, *Etnografia wizualna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009; K. Olechnicki, *Antropologia obrazu*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003; *Kadrowanie rzeczywistości. Szkice z socjologii wizualnej*, red. J. Kaczmarek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.

<sup>2</sup> Antropologia, jak również socjologia korzystały z wizualnych technik dokumentacyjnych (filmu i fotografii) jeszcze w drugiej połowie XIX wieku (por. K. Olechnicki *op. cit.*, s. 27–108; oraz M. Jewdokimow, B. Walczak, *Fotografia w badaniach edukacyjnych*, „Ruch Pedagogiczny” 2008, 77, nr 3–4.

<sup>3</sup> Dobrym przykładem tego sprzęgnięcia jest raport *Młodzi a media* (2010), <http://www.mim.swps.pl/>.

sprawiają, że wizualna rejestracja rzeczywistości społecznej jest coraz łatwiejsza zarówno dla badaczy, jak i badanych. W odniesieniu do interesującego nas tu zagadnienia badań z użyciem metod wizualnych w edukacji stwierdzić należy, że „takich prób badawczych było stosunkowo niewiele<sup>4</sup>”, jednak:

techniki wykorzystujące elementy wizualne mogą znaleźć szerokie zastosowanie w badaniach edukacyjnych, czy to jako triangulacja, czy jako uzupełnienie innych technik, na przykład wywiadu pogłębionego. Przygotowane przez badacza lub wykonane przez badanego fotografie ułatwiają analizę takich zjawisk jak na przykład społeczne postrzeganie przestrzeni lub wpisywanie narracji tożsamościowych w kontekst miejsca<sup>5</sup>.

W tym artykule zastanowię się nad potencjałem metod wizualnych w ewaluacji wewnętrznej w edukacji. Trzeba jednak zacząć od pytania podstawowego: co charakteryzuje badania wizualne?

## METODY WIZUALNE W NAUKACH SPOŁECZNYCH

Mówiąc najogólniej, badania wizualne opierają się na dwóch rodzajach strategii: pracy z materiałami wywołanymi przez badacza oraz materiałami zastanymi<sup>6</sup>. Wizualne materiały wywołane to na przykład pojedyncze zdjęcia bądź ich serie<sup>7</sup>, które stworzone zostały przez badacza lub osoby badane w odpowiedzi na zadane pytanie. Przykładem może tu być omawiane dalej badanie *Szkoła oczami ucznia*, w ramach którego poproszono uczniów liceum o to, aby skomponowali kadry fotograficzne stanowiące odpowiedź na fotezadania: „Ja w szkole” i „Ja w moim ulubionym miejscu w szkole”. Wytwarzanie materiałów wizualnych przez osoby badane może być również podporządkowane logice czasu – wtedy mówmy o fotodzienniczku, w którym na przykład uczniowie zamieszczają zdjęcia opisujące wybrane dni w szkole – lub logice zagadnienia – wtedy mówimy o fotoeseju, który stanowi fotograficzny opis danego zagadnienia, na przykład „Moje relacje z rówieśnikami w szkole”.

Z kolei materiały zastane to wszystkie wytwory wizualne, w posiadanie których może wejść badacz. Są to więc na przykład zdjęcia publikowane w Internecie, reklamy<sup>8</sup>, albumy rodzinne czy zdjęcia klasowe<sup>9</sup>. Materiały te – niewytworzone

<sup>4</sup> M. Jewdokimow, B. Walczak, *op. cit.*

<sup>5</sup> *Ibidem.*

<sup>6</sup> K. Konecki, *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a etologia teorii ugruntowanej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2005, t. 1, nr 1, grudzień, s. 42–63.

<sup>7</sup> Ale również filmy czy innego rodzaju wytwory wizualne, takie jak rysunki na ścianach czy ławkach.

<sup>8</sup> E. Goffman, *Gender Advertisement*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1979.

<sup>9</sup> M. Jewdokimow, B. Walczak, *op. cit.*

z myślą o badawczym przeznaczeniu – stanowią wysmienity sposób na wgląd w świat przeżywany ich wytwórców, dotarcie do schematów poznawczych, którymi posługują się sami badani. W związku z tym umożliwiają dotarcie do danych niewywołanych w ramach procesu badawczego.

Zarówno wytworzone, jak i zastane materiały wizualne mogą być różnorodnie analizowane. Analizy może bowiem dokonywać sam badacz, stosując ilościową analizę zawartości (na przykład Rose 2001)<sup>10</sup>, która pozwala na przykład na dostrzeżenie tendencji tematów podejmowanych w materiałach wizualnych publikowanych przez uczniów w Internecie czy powtarzających się motywów zdjęć klasowych, lub jakościową analizę zawartości<sup>11</sup>, koncentrującą się na analizie znaczeń poszczególnych obrazów (O czym właściwie mówią zdjęcia klasowe? Po co się je wykonuje? i tak dalej). Specyfika materiałów wizualnych, a dokładnie ich wieloznaczność, o której więcej dalej, powoduje, że równie ważne jak interpretacje badacza są narracje samych badanych, a więc wszelkiego rodzaju werbalne czy zapisane komentarze na temat przedstawionych im wizualnych wytworów – zdjęć, filmów, rysunków... Jedną z bardziej popularnych metod wykorzystujących taką pracę z materiałem wizualnym jest wywiad z użyciem fotografii (*photo-elicitation*)<sup>12</sup>. Jak zauważa Doug Harper, różnica między wywiadem z użyciem zdjęcia i bez użycia zdjęcia leży w oddziaływaniu zdjęć na człowieka:

zdjęcia wydobywają z człowieka głębsze elementy jego świadomości niż słowa. Rozmowa oparta wyłącznie na słowach angażuje mniej możliwości mózgu niż taka, w którą zaangażowane są i słowa, i zdjęcia. Może to być jeden z powodów, dla którego wywiad z użyciem fotografii nie tyle pozwala uzyskać więcej informacji, ile raczej informacje innego rodzaju<sup>13</sup>.

Mówiąc inaczej, wypowiedzi osób badanych stanowiące odpowiedź na pytanie werbalne i pytanie werbalne wspomagane fotografią czy innym wytworem wizualnym różnią się, czyli dostarczają badaczowi odmiennej wiedzy na temat danego zjawiska.

Piotr Sztompka wskazuje cztery funkcje fotografii, które ujawniają się we wskazanych powyżej podejściach do badania materiałów wizualnych. Po pierwsze, podkreśla „stymulowanie uwagi i wyobraźni”<sup>14</sup>, a więc sytuację, w której

<sup>10</sup> *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*, Sage, Thousand Oaks, London 2001.

<sup>11</sup> *Kadrowanie rzeczywistości...*; R. Barthes, *Retoryka obrazu*, „Pamiętnik Literacki” 1985, z. 3, s. 289–302.

<sup>12</sup> R. Beilin, *Photo-elicitation and the agricultural landscape: „seeing” and „telling” about Farming, Community and Place*, „Visual Studies” 2005, Vol. 20, No. 1; D. Harper, *Talking about Pictures: a Case for Photo Elicitation*, „Visual Studies” 2002, Vol. 17, No. 1.

<sup>13</sup> D. Harper, *op. cit.*, s. 13.

<sup>14</sup> P. Sztompka, *op. cit.*

zarówno badacze, jak i badani dzięki pracy z materiałami wizualnymi dosłownie dostrzegają więcej czy coś innego niż podpowiadają to wyłącznie materiały werbalne. Oznacza to, że jeżeli przeprowadzimy z uczniami wywiad grupowy na temat nierówności w szkole albo poprosimy ich, aby nakręcili wspólnie film lub wykonali samodzielnie kilka zdjęć na ten temat, mamy dużą szansę uzyskać częściowo odmienną, ale i komplementarną wiedzę za pomocą obu metod. Po drugie, „inspiracja heurystyczna”<sup>15</sup>, a więc właściwość zdjęć polegająca na generowaniu nowych tez czy spostrzeżeń, a przez to poszerzeniu tak problematyki badawczej, jak również samych kategorii analizy: „fotografie, nawet gdy same nie potrafią nic wyjaśnić, stanowią nieustające zaproszenie do dedukcji, spekulacji i fantazji”<sup>16</sup>. Kontynuując przykład badania na temat nierówności w szkole, praca uczniów nad filmem na dany temat może doprowadzić ich do wspólnych, nowych przemyśleń w tym zakresie, tak samo jak omawianie go z badaczami. Po trzecie, Sztompka wyróżnia funkcję rejestracji, dokumentacji i inwentaryzacji wizualnych faktów, a więc uchwycenie pewnych wydarzeń czy – szerzej – właśnie faktów, które można traktować jako ślady rzeczywistości społecznej. Tak więc nakręcony przez uczniów film stanie się pewnym trwałym zapisem życia szkoły i jej uczniów. Czwartą wskazywaną funkcją jest pretekst dla wywiadu fotograficznego, o którym była już mowa wyżej. Innymi słowy, wykonany przez uczniów film nie powinien być traktowany jako zamknięta wypowiedź, ale jako otwarty materiał do rozmowy o temacie nierówności w szkole. Nie oznacza to, że badacz nie może go analizować bez komentarza osób, które go wytworzyły. Może to zrobić i stosuje się w tym celu wspomniane już metody analizy zawartości i treści.

## ZALETY I WADY BADAŃ WIZUALNYCH

Ten przegląd funkcji i metod wskazuje, że w badaniach wizualnych nie chodzi raczej o to, żeby to badacz – niczym reporter czy dokumentalista – starał się uchwycić „nagie fakty społeczne” za pomocą – *nomen omen* – obiektywu aparatu fotograficznego czy innego urządzenia rejestrującego. Choć i takie badania są realizowane – najczęściej wówczas to badacz jest autorem fotoeseju czy fotodzienniczka – to badania wizualne wprzęgnięte są raczej w paradygmat konstruktywistyczny, w którym – mówiąc obrazowo – nie chodzi o „nagie fakty”, fotografowane z ukrycia przez badacza – ale o sensory i znaczenia, które różne grupy przypisują do

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> S. Sontag, *On Photography*, Farra, Strauss and Giroux, New York 1978 (*O fotografii*, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1986), za: *ibidem*, s. 71.

danych wytworów wizualnych. W związku z tym rolą badacza jest skonstruowanie takiego badania, które w pełni wykorzystuje potencjał polisemiczności zdjęcia, to znaczy tego, że zdjęcia są wieloznaczne same w sobie i zarazem dla różnych odbiorców (wywołują w różnych jednostkach różne skojarzenia), a nie usiłowanie ustalenia jednoznacznego sensu zdjęcia – co z założenia jest niemożliwe.

Wieloznaczność wytworów wizualnych jest ich największą zaletą, ale i zarazem przeszkodą, rzutującą na możliwość wykorzystania w badaniach. Z jednej strony, zdjęcia ewokują różne, często odmienne skojarzenia, z drugiej, oscylują pomiędzy faktem a interpretacją, cytatem i parafrazą. Czy bowiem zdjęcie faktycznie rejestruje dane fakty społeczne (coś faktycznie wydarzyło się przed obiektywem), czy też raczej jest interpretacją wydarzenia sprzed obiektywu (coś faktycznie wydarzyło się przed obiektywem, ale fotografia może nie mówić nam nic o kontekście tego wydarzenia, jak również o intencji fotografa, która może – świadomie lub nie – uobecniać się w postaci doboru światła, kadrowania i tak dalej)? Starającego się zagłębić w tę dyskusję czytelnika odsyłam do literatury tematu<sup>17</sup>. W perspektywie postawionego przed tym tekstem praktycznego celu nakreślenia możliwości i problemów badań wizualnych w ewaluacji ważniejsze jest bowiem nie tyle rozstrzygnięcie tych kwestii, ile pamiętanie o tym, że zdjęcie czy inny wytwór wizualny pełnić może jednocześnie obie role: rejestrować rzeczywistość społeczną i stanowić jej interpretację oraz zachętę do interpretacji.

Osoby zajmujące się badaniami wizualnymi zwracają uwagę również na wiele innych zalet i wad, które są związane z nakreślonymi wyżej metodami. Wykonywanie wytworów wizualnych przez samych badanych skutkuje ich większym zaangażowaniem<sup>18</sup>, co wydaje się ważną korzyścią przy badaniu uczniów. Kolejną zaletą badań wizualnych w edukacji jest możliwość wglądu w badany teren oczami samych badanych i dodatkowo dyskusja na temat wniosków badacza wynikających z tego wglądu. Badania opierające się na tej logice bywają połączone z pomysłami na zmianę samego obszaru badania we współpracy z badanymi<sup>19</sup>. Wydaje się to dobrym pomysłem zwłaszcza dla ewaluacji wewnętrznej. Zdobywając wiedzę o środowisku szkolnym (na przykład na temat aktywności uczniów), ewaluatorzy mogą bowiem próbować jednocześnie zwiększyć tę aktywność poprzez wspólne z uczniami znalezienie przyczyn niższej aktywności i jednocześnie rozbudzenie potrzeby jej zwiększenia czy też sformułować realistyczne, pochodzące od samych badanych rekomendacje dla pracy szkoły. Dodatkowo, re-

<sup>17</sup> K. Olechnicki, *op. cit.*; R. Barthes, *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1995; S. Sontag, *op. cit.*

<sup>18</sup> P. Sztompka, *op. cit.*, s. 73; H. Ells, *Taking pictures in school lunches. Investigating food choice with children and adolescents*, „British Food Journal” 2001, Vol. 103, No. 6.

<sup>19</sup> C.C. Wang, *op. cit.*

alizacja badań wizualnych pozostawia po sobie atrakcyjny materiał, który można zamieścić w Internecie<sup>20</sup> lub publikować w tradycyjnej formie. Krzysztof Koseła – omawiając zagadnienie wywiadu z użyciem fotografii, ale wnioski te traktować można szerzej – zwraca jeszcze uwagę na następujące zalety użycia materiałów wizualnych w badaniu:

1) uzyskanie danych dotyczących schematów i nawyków poznawczych badanego, nieosiągalnych innymi sposobami, 2) pobudzenie naturalnej ciekawości ludzi, ich spontanicznych reakcji bez konieczności przełamywania występującego zwykle oporu, 3) łatwość zadania – interpretowanie fotografii w niczym nie przypomina pytań testu czy ankiety, w których trzeba wybierać (czynnik deprymujący!) jakieś odpowiedzi, 4) minimalizacja efektu ankietera (uwaga badanego skupia się na zdjęciach), 5) nieingerujące podejście badacza i sam rodzaj narzędzia sprawia, że zakres skojarzeń badanych jest bardzo szeroki, co ważne jest zwłaszcza na etapie pilotażu, gdyż zmniejsza możliwość pominięcia jakiegoś istotnego problemu<sup>21</sup>.

Jeśli zaś chodzi o wady, Koseła wskazuje tu pięć, z których warta podkreślenia w kontekście tego tekstu wydaje się ta, że „zdjęcie przez bogactwo swoich szczegółów generuje u badanych stałą tendencję do modyfikacji i uściślenia treści wypowiedzi”<sup>22</sup>. Wydaje się jednak, że główną przeszkodą wykorzystania zdjęć w badaniach ewaluacyjnych jest wspomniana wcześniej wieloznaczność utrudniająca czy wręcz uniemożliwiająca ich mechaniczne wykorzystanie w odniesieniu do każdego zagadnienia ewaluacyjnego. Problemom, ale jednocześnie również szansom wieloznaczności materiałów wizualnych przyjrzyjmy się na podstawie badania autorskiego *Szkoła oczami ucznia*.

## **SZKOŁA OCZAMI UCZNIĄ – ZAPISKI NA MARGINESIE BADANIA**

Badanie *Szkoła oczami ucznia* zostało przeprowadzone w ciągu jednego dnia w 2010 roku w jednym z warszawskich liceów i uczestniczyła w nim większość uczniów klasy drugiej (14 osób)<sup>23</sup>. Celem badania było przyjrzenie się wybranym aspektom funkcjonowania szkoły oczami samych uczniów oraz temu, kim jest uczeń według samych uczniów. Chodzi tu więc o zbadanie podmiotowości ucz-

<sup>20</sup> Zob. np. <http://picasaweb.google.pl/socjologia.wizualna.cc> – wyniki badań wizualnych realizowanych przez autora z uczestnikami kursu socjologia wizualna.

<sup>21</sup> K. Koseła, *Interpretacja fotografii – krok ku socjologii wizualnej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1990, nr 1 (XXXIV), s. 65–80; za: K. Olechnicki, *op. cit.*, s. 177.

<sup>22</sup> K. Koseła, *op. cit.*, s. 77–78; za: K. Olechnicki, *op. cit.*, s. 178.

<sup>23</sup> Badanie zostało zrealizowane w ramach prowadzonych przez autora zajęć w Instytucie Kulturoznawstwa UKSW przez uczestników zajęć, którym dziękuję za ich realizację.



niów opisywanej przez nich samych. To ogólne pytanie zostało sproblematyzowane do dwóch pytań szczegółowych, które jednocześnie stanowiły bezpośrednie fotozadania postawione przed uczniami. Otóż uczniowie – z pomocą badaczy – mieli zaaranżować dwa kadry fotograficzne, które staną się odpowiedziami na fotozadania: „Ja w szkole” i „Ja w moim ulubionym miejscu w szkole”. Udział badacza przy wykonaniu zadania był minimalny – przekazał on tylko instrukcje, sfotografował kadr w całości zaaranżowany przez badanego ucznia oraz pokazał efekt pracy, aby badany mógł poprawić zdjęcie, jeśli nie do końca wyszło ono tak, jak tego oczekiwał. Podkreśliśmy, że kontrolę nad efektem badania miał w całości właśnie badany uczeń, a nie badacz, chodziło bowiem o poznanie spojrzenia ucznia, a nie badacza. Założono, że poprzez wybór miejsca, w którym będzie wykonane zdjęcie (korytarz, ubikacja czy sala lekcyjna), postawę ciała i mimikę osoby badanej oraz atrybuty, jakie wykorzysta do kompozycji kadru (podręcznik, plecak czy papieros), osoby badane opiszą czy „odrysują” swoje rozumienie tego, kim są w szkole. Stworzone zostały dwa fotozadania, założono bowiem, że ich zestawienie pozwoli na wyciągnięcie wniosków dotyczących na przykład wyboru oficjalnego i nieoficjalnego dyskursu szkolnego w autoprezentacji (przykładowo „Ja w szkole” – dobry uczeń, „Ja w ulubionym miejscu w szkole” – uczeń zanurzony w kulturze uczniowskiej). Po pomyślnym zrealizowaniu dwóch kadrów badacz przeprowadzał krótki wywiad z badanym na temat jego czy jej rozumienia szkoły, samopoczucia w szkole i tak dalej. Wywiad stanowił bardzo ważny moment badania, pozwolił bowiem uzyskać dodatkowe materiały umożliwiające interpretację zdjęć.

Wyniki badania wydały się interesujące, były wielowątkowe i zdecydowanie przerosły postawione przed nimi cele. Nie będę tu raportował całościowo wyników badania, ale zwrócę uwagę głównie na kwestie metodologiczne.

Zacznijmy od prezentacji dwóch serii zdjęć i ich analizy semiotycznej, co uprzykładawiać będzie jedną z możliwości wykorzystania wytworów wizualnych w ewaluacji.



Fotografia 1. „Ja w szkole”. „Szkola jest dla mnie miejscem, do którego muszę chodzić, ale jest też dla mnie możliwością rozwoju” (cytat z wywiadu z osobą badaną)<sup>24</sup>

Na fotografii 1 widzimy stojącą na korytarzu uczennicę. Nieostrość zdjęcia to zabieg celowo przez nią zastosowany. Kluczowe dla interpretacji fotografii jest zestawienie niewyraźnej sylwetki uczennicy z tłem – korytarzem szkolnym. Może ono być rozumiane jako niemożność bycia sobą w szkole wskazywana przez osobę badaną. „Ja w szkole” to w pewnym sensie nie-ja – wydaje się mówić uczennica poprzez rozmazanie obrazu. Szkoła określana jest tu więc jako przestrzeń opresyjna, z której – dodatkowo – uczennica chce się wydostać (jednocześnie podkreślając, że zdaje sobie sprawę, iż musi do szkoły uczęszczać, co konotuje sfotografowanie się w szkolnych murach), na co wskazuje wybór na tło korytarza (części szkoły), a nie

---

<sup>24</sup> Wszystkie zdjęcia pochodzą z projektu realizowanego przez studentów kulturoznawstwa UKSW pod kierownictwem autora artykułu.

na przykład klasy, a więc przestrzeni zdecydowanie bardziej konotującej wpisanie się ucznia w system szkolny.



Fotografia 2. „Ja w ulubionym miejscu w szkole”. „Szkoła jest dla mnie miejscem, do którego muszę chodzić, ale jest też dla mnie możliwością rozwoju” (cytat z wywiadu z osobą badaną)

Interpretację fotografii 1 częściowo uwiarygodnia fotografia 2. Poproszona o fotoodповідź na zadanie: „Ja w ulubionym miejscu w szkole” osoba badana fotografuje się już poza jej murami, choć na jej tle, w swobodnej, nieszkolnej pozycji ciała, na ławce, która znajduje się na terenie szkoły, ale jest miejscem jej życia nieoficjalnego. Jak słusznie zauważyła studentka analizująca te zdjęcia:

Uczennica wyszła z przytłaczającego pomieszczenia oświetlonego ostrym światłem jarzeniowym, by teraz znaleźć się na świeżym powietrzu, poza murami, w otoczeniu drzew. Co jest, przewrotnie mówiąc, widoczne i charakterystyczne na tym zdjęciu, to powietrze, które jest czyste i rześkie. Klarowność i przezroczystość obrazu ukazuje naszą bohaterkę w prze-

strzeni bardziej przyjaznej niż wtedy, gdy pozowała w szkolnych murach [...]. Jej ulubionym miejscem w szkole jest paradoksalnie miejsce poza szkołą<sup>25</sup>.

W przypadku tej osoby badanej wywiad potwierdza narzucające się interpretacje. Zapytana o tym, czym jest dla niej szkoła, odpowiada: „Szkoła jest dla mnie miejscem, do którego muszę chodzić, ale jest też dla mnie możliwością rozwoju”. Dwie powyższe fotografie zdają się mówić jednocześnie obie te rzeczy: osoba badana fotografuje się w szkole lub na jej terenie (ławka), co – w świetle przytoczonego cytatu – można rozumieć jako wskazanie na ważność szkoły w jej życiu, ale jednocześnie wskazują na pewnego rodzaju przymus z tym związany (fotografie nie mówią o radykalnym zanegowaniu instytucji szkoły, lecz raczej o świadomości patowej sytuacji, w której znalazła się uczennica: muszę tu chodzić, bo dzięki temu mogę się rozwijać, chociaż wolałabym być gdzie indziej).

Fotografia 3. stanowi z kolei fotoodpowiedź, którą można interpretować jako sukces socjalizacji wtórnej szkoły względem uczennicy. Uśmiech osoby badanej, ułożenie się w ławce, z otwartym podręcznikiem, obok równie radosnej koleżanki wyraźnie mówi, że mamy tu do czynienia z „dobrą” uczennicą, taką, jaka powinna być, osobą, która nie tylko rozumie, ale i w pełni akceptuje ważność i praktykę procesu edukacyjnego, albo też osobą, która chce odgrywać taką rolę przed badaczem. Ta interpretacja pokrywa się z wypowiedziami osoby badanej na temat szkoły: „Szkoła jest dla mnie miejscem, gdzie zdobywam jakąś wiedzę, ale też przygotowuję się do różnych ról społecznych, które później będę w życiu spełniać” i dalej w odpowiedzi na pytanie o to, za co lubi, a za co nie lubi szkoły: „Mam wrażenie, że momentami jest w niej za mało inicjatyw uczniowskich, co powoduje, że nie przepadam za nią. Z drugiej strony nie jest miejscem, które mnie wykańcza, dlatego jest w porządku”.

---

<sup>25</sup> Cytat pochodzi z pracy semestralnej Ewy Jezierskiej.



Fotografia 3. „Ja w szkole”. „Mam wrażenie, że momentami jest w niej [w mojej szkole – MJ] za mało inicjatyw uczniowskich, co powoduje, że nie przepadam za nią. Z drugiej strony nie jest miejscem, które mnie wykańcza, dlatego jest w porządku”

Powyższe analizy nie refutują problemu wieloznaczności zdjęć, a przez to ich problematyczności w wykorzystaniu do badań ewaluacyjnych. Można argumentować, że zaproponowane powyżej interpretacje to częściowo raczej to, co na zdjęciach widzi badacz, niż to, co chciały przedstawić osoby badane w odpowiedzi na fotozadanie, na przykład to, że ostre światło jarzeniówki jest nieprzyjemne, a zielone drzewa przyjemne. Aby odnieść się do tego potencjalnego zarzutu, wyraźnie określmy tu procedurę analizy. Denotacje, a więc konkretne, naocznie obecne na zdjęciach przedmioty, takie jak: drzewa, ławka, korytarz, i zabiegi wizualizacji, na przykład rozmazany obraz, odnoszą się do pewnych konotacji – kulturowo określonych znaczeń. Tak więc korytarz nie oznacza tylko korytarza, ale także szkołę, a rozmazanie sylwetki wyraża stosunek osoby badanej do tej szkoły. Znaczenia nie są wpisane w denotacje, ale należy je pochwycić poprzez powiązanie, zestawienie i konfrontację denotacji i konotacji. W analizie semiotycznej taki sposób wnioskowania wystarcza. Zdając sobie jednak sprawę, że kulturowo określone znaczenia mogą się różnić w zależności od kompetencji kulturowych badacza i osoby badanej, w tym badaniu – jak zresztą postępuje wielu badaczy – postanowiono dodatkowo odnieść interpretację zdjęcia, przeprowadzoną przez badacza, do wywiadów przeprowadzonych z osobami badanymi (jeszcze inna procedura polega na konfrontacji interpretacji osoby badanej i badacza). W ten sposób, z jednej

strony, można szukać uprawomocnienia interpretacji, ale jednocześnie, z drugiej strony, wskazywać na dotarcie do danych wymykających się innym metodom, na przykład indywidualnemu wywiadowi pogłębionemu. W zebranych materiale spotykamy bowiem także zdjęcia, których interpretacja stoi w sprzeczności z wypowiedziami uczniów na temat szkoły lub nie jest już tak jednoznaczna jak w wypadku powyższych fotografii.



Fotografia 4. „Ja w szkole”. „Bardzo dobrze czuję się w szkole”

Osoba badana z fotografii 4 prezentuje siebie w szkole poza oficjalną przestrzenią sali szkolnej, na korytarzu. Zdaje się mówić, że w szkole może czuć się sobą (uśmiech, swobodna pozycja ciała) mimo konotowanego przez boksy, a zwłaszcza numerki na nich uniformizującego i dyscyplinującego wpływu szkoły. Wywiad częściowo potwierdza te uwagi: „Bardzo dobrze czuję się w szkole [...]. To miejsce, w którym się uczę”. Jednocześnie jednak osoba badana wskazuje na nieobecnych na zdjęciach (na tym oraz drugim, którego ze względu na zakres tekstu już tu nie prezentuję) koleżanki i kolegów jako kluczowe rysy szkoły: „Ważne jest to, że spotykam się z moimi koleżankami i kolegami, z którymi naprawdę miło spędzam tutaj czas”. Mamy więc do czynienia z sytuacją, gdy zdjęcie konotuje pewnego rodzaju pojedynczość (żeby nie mówić: odosobnienie) osoby badanej, z kolei wywiad przynosi informacje o ważności rówieśników w szkolnej codzienności. Innym problem, który pojawia się przy interpretacji tego zdjęcia, jest rozbieżność nie tyle tematyczna, ile – powiedzmy – świadomościowa. Czy zaproponowana interpretacja o uniformizującym i dyscyplinującym wpływie szkoły jest do utrzy-

mania, mimo że osoba badana nie wspomina o niej podczas wywiadu? Czy jest to więc interpretacja uzasadniona czy już nadinterpretacja? Czy mimo tego, że zadaniem osoby badanej było przemyślenie każdego szczegółu na zdjęciu, mogła tego nie zrobić w odniesieniu do boksów i numerków na nich? Zauważmy, że dopóki badacz nie przedyskutuje tej kwestii z osobą badaną, pozostanie z tymi wątpliwościami sam. Jeżeli osoba badana odrzuci taką interpretację, mówiąc na przykład, że w ogóle nie myślała o takich znaczeniach boksów i ich numerków, a korytarz wybrała, bo jest to właśnie miejsce spotkań ze znajomymi w szkole, to badacz powinien odrzucić własną interpretację mówiącą o uniformizacji szkoły, na którą wskazuje osoba badana? Przyjrzyjmy się jeszcze innym problematycznym zdjęciom.



Fotografia 5. „Ja w szkole”. „Szkoła to więzienie”

Osoba badana z fotografii 5 określa szkołę jednoznacznie: „to więzienie, bo tracę w niej większość czasu. Nie dość, że w trakcie zajęć, to jeszcze po nich, przygotowując się na kolejne następnego dnia [...]. Szkoły nie lubię, nienawidzę”. Werbalne określenia szkoły stoją w pewnej sprzeczności ze znaczeniami, które



można dostrzec na zdjęciu. Siedząca po turecku na korytarzu uczennica konotuje swobodę w podejściu do szkolnego drylu, ale daleko tu do tak silnych, jak wypowiedziane, emocji niechęci. Gdyby jednak nie tyle interpretować zdjęcie w kontekście wypowiedzi, ile wypowiedź w kontekście zdjęcia, moglibyśmy powiedzieć, że radykalność wypowiedzi jest pewnego rodzaju stylem wypowiedzi – szkoła jawi się wtedy nie jako więzienie o zaostrzonym rygorze, ale zakład otwarty, który można opuszczać na dzień. Podkreślmy, że nie chodzi tu o to, by dotrzeć do faktycznego rozumienia szkoły przez osobę badaną – może być ono przecież różnorodne, pewnego rodzaju zakresem skali, a nie jednym punktem – ale zwrócenie uwagi na dynamizm znaczeń i sensów, które pojawiają się w sytuacji triangulacji. Te uwagi nie zmieniają faktu, że gdyby nie wypowiedź werbalna, interpretacja samego zdjęcia byłaby zapewne „delikatniejsza”. Powiedzielibyśmy pewnie nawet, że mówiąc o sobie w szkole w taki sposób, jak zaprezentowany na zdjęciu, osoba badana wskazuje na dobre samopoczucie w szkole, pewnego rodzaju swobodę. Siedzenie na podłodze może jednak również konotować bierny opór, wskazywać na urefleksyjnienie kontekstu kontroli, którą szkoła sprawuje nad jednostką.

Problem wieloznaczności zdjęć nabiera jeszcze innego wymiaru w perspektywie fotografii 6 i 7.

Wydaje się, że oba zdjęcia mówią o obowiązku szkolnym, który stał się drugą naturą badanego ucznia: jego ciało jest dość sztywne, na ramionach wisi plecak, jako tło zostały wybrane puchary szkolne i regulamin. Z kolei w wywiadzie uczeń mówi: „Szkoła jest dla mnie miejscem, gdzie mogę się spotkać z przyjaciółmi, ze znajomymi, spędzić czas niekoniecznie zawsze chętnie [...]. Lubię swoją szkołę za to, że nikt nie łapie spiny, nie ma wysiłku, można uczyć się na luzie”. W przypadku zestawienia tych zdjęć z przytoczonymi wypowiedziami widzimy silne rozchodzenie się znaczeń. Można też powiedzieć, że chodzi tu nie tyle o sprzeczność, ile o reinterpretację szkolnego uniwersum znaczeń – tablica z regulaminem może być miejscem kulturowo niezwiązanym z regulaminem, przestaje konotować – dla uczniów – dryl szkolny, a odnosi się bezpośrednio do jego kontestacji. Podkreślmy tu wspomnianą wyżej ważność ustalenia kompetencji kulturowych osoby badanej i badacza jako sposobu na wyjście z tej pułapki.





Fotografia 6. „Ja w szkole”. „Lubię swoją szkołę”



Fotografia 7. „Ja w ulubionym miejscu w szkole”. „Szkoła jest dla mnie miejscem, gdzie mogę się spotkać z przyjaciółmi”

Wskazane powyżej problemy interpretacyjne wyraźnie uwidaczniają wieloznaczną naturę wytworów wizualnych. Jednocześnie rozbieżności interpretacji badaczy i intencji osób badanych nie należy traktować jako wady metodologii, chociaż na pewno jest to przeszkoda dla badań ewaluacyjnych, które starają się wskazać jednoznaczne wnioski i sformułować konkretne rekomendacje. O rozbieżności – w sensie pozytywnym – można myśleć na dwóch poziomach. Po pierwsze, rozbieżność otwiera przestrzeń do dyskusji i negocjacji nie tylko samego zagadnienia, ale również różnych spojrzeń na nie. W tym sensie uzyskany materiał umożliwia dyskusje (ewaluacyjne czy – szerzej – szkoły na swój temat), na przykład o tym, czym jest, a czym mogłaby się stać szkoła. Pozwala się przebić przez kotarę wyświechtanych wypowiedzi, rytualnych opinii czy z góry założonych pozycji rozmówców. To właśnie między innymi w tym sensie metody wizualne pozwalają dotrzeć do odmiennych danych. Po drugie, na rozbieżności interpretacji badaczy i badanych można spojrzeć szerzej jako na zaświadczające o odmienności opinii, które po prostu się nie zgadzają (dla nauczycieli szkoła to – powiedzmy – machina wychowawcza, dla uczniów – opresyjna; i obie te pozycje trzeba uszanować i rozpoznać w badaniu). W takiej sytuacji ważne jest nie tyle to, co jest na zdjęciach, ile kto co na nich widzi. Interpretacja zdjęcia ujawnia kulturowe asocjacje interpretanta – czy to ucznia, czy nauczyciela.

Na rozbieżność treści zdjęć, które dostrzega w nich badacz, oraz tych, które przypisuje im osoba badana, spojrzeć można również jako na zaletę badań wizualnych jako aktywujących odmienne obszary doświadczenia badanych. Może być przecież tak, że uczniowie rytualnie powtarzają to, co o szkole myśleć i mówić mają, a ten dominujący dyskurs szkoły aktywuje się w pewnych wypowiedziach werbalnych, ale zostaje osłabiony przy pracy z obrazem, pozwalając ujawniać się innemu doświadczeniu. W takiej sytuacji wypowiedzi wizualne można traktować jako odmienny sposób dyskursywizacji doświadczenia szkoły przez uczniów, odmienny od dominującego dyskursu dyscyplinarnego szkoły, który silnie kształtuje narracje werbalne<sup>26</sup>. Te i niezaprezentowane w tym miejscu zdjęcia stają się więc opowieścią uczniów o tym, co to znaczy być uczniem. Opowieścią, której znaczenia interpretować można na wielu płaszczyznach.

---

<sup>26</sup> Jest to robocza teza sformułowana na podstawie analizy wypowiedzi uczniów w wywiadach grupowych.

## PODSUMOWANIE

Metody wizualne wydają się bardzo przydatną propozycją dla autoewaluacji w szkole. W perspektywie użyteczności uatrakcyjniają proces badawczy oraz pozostawiają użyteczne wizualne wytwory, takie jak na przykład galerie. W perspektywie metodologicznej umożliwiają na dotarcie do odmiennych danych, uchwycenie tego aspektu życia szkoły, który wymyka się innym metodom. W perspektywie samego procesu autoewaluacyjnego pozwalają na stworzenie przestrzeni do dyskusji osób badanych i badaczy poprzez właśnie podważenie pewności co do jednoznaczności wyników; niejako zmuszają do rozmowy i poszukiwania znaczeń. Można tu więc mówić o pewnego rodzaju „urealnieniu” autoewaluacji, którą – jeśli wykorzysta się w niej metody wizualne – trudniej jest traktować jako sztuczny dodatek do życia szkoły, gdyż staje się ona opowieścią nas samych o nas samych. Dodatkowo, badania z użyciem metod wizualnych mogą powodować zwiększenie zaangażowania uczniów i pracowników szkoły w proces badawczy, jak również stanowić metodę eksploracji terenu badawczego.

Z powodu wieloznaczności obrazu metody wizualne nie mogą jednak być w badaniach ewaluacyjnych w edukacji wykorzystywane mechanicznie w odniesieniu do każdego zagadnienia, jak poniekąd dzieje się to w wypadku ankiety czy pogłębionego wywiadu indywidualnego. Tak samo dane uzyskane w wyniku ich zastosowania powinny być traktowane z dużą rozwagą, to znaczy w taki sposób, który nie preferuje interpretacji badacza nad osobą badaną.

Dziękuję uczniom XVI Liceum Ogólnokształcącego im. Stefanii Sempołowskiej w Warszawie za udział w badaniu.

## BIBLIOGRAFIA

- Barthes R., *Retoryka obrazu*, „Pamiętnik Literacki” 1985, z. 3.
- Barthes R., *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1995.
- Beilin R., *Photo-elicitation and the Agricultural Landscape: „Seeing” and „Telling” about Farming, Community and Place*, „Visual Studies” 2005, Vol. 20, No. 1.
- Ells H., *Taking Pictures in School Lunches. Investigating Food Choice with Children and Adolescents*, „British Food Journal” 2001, Vol. 103, No. 6.
- Goffman E., *Gender Advertisement*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1979.
- Harper D., *Talking about Pictures: a Case for Photo Elicitation*, „Visual Studies” 2002, Vol. 17, No. 1.

- Jewdokimow M., Walczak B., *Fotografia w badaniach edukacyjnych*, „Ruch Pedagogiczny” 2008, t. 77, nr 3–4.
- Kadrowanie rzeczywistości. Szkice z socjologii wizualnej*, red. J. Kaczmarek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Konecki K., *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2005, t. 1, nr 1, grudzień 2005.
- Koseła K., *Interpretacja fotografii – krok ku socjologii wizualnej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1990, nr 1 (XXXIV).
- Olechnicki K., *Antropologia obrazu*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Pink S., *Etnografia wizualna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Sontag S., *On Photography*, Farra, Strauss and Giroux, New York 1978 (*O fotografii*, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1986).
- Sztompka P., *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*, red. R. Gillan, Sage, Thousand Oaks, New Delhi, London 2001.
- Wang C.C., *Using Photovoice as a Participatory Assessment and Issue Selection Tool: A Case Study with the Homeless in Ann Arbor*, [w:] *Community-based Participatory Research for Health*, red. M. Minkler, N. Wallerstein, Jossey-Bass, San Francisco 2003.

JUSTYNA NOWOTNIAK

## **POTENCJAŁ FOTOEWALUACJI W BADANIU SZKOLNEJ CODZIENNOŚCI (PROSTE I DOBRE PRZYKŁADY EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ)**

Artykuł powstał na podstawie mojego kilkunastoletniego doświadczenia w badaniach z wykorzystaniem etnografii wizualnej i konstruowaniem raportów z wyników tychże badań dla różnych instytucji edukacyjnych. Chciałabym w nim pokazać potencjał analizy wizualnej dla ewaluacji wewnętrznej i tworzenia raportów za pomocą obrazów.

Ewaluacja wewnętrzna jest zbieraniem informacji o szkolnej codzienności, którą zwykliśmy w oficjalnych sprawozdaniach i publikacjach naukowych nazywać procesem nauczania i wychowania. Powodzenie tego przedsięwzięcia jest więc niezwykle istotne, ale poziom trudności znaczny, gdyż zmiany polityczne i społeczne obejmujące oświatę promują nowe wartości i wskazują sposoby ich realizacji nieznane lub nieprzyjmowane dotąd na tak dużą skalę.

Polscy nauczyciele doświadczyli tej jakościowej zmiany z dniem wejścia w życie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w październiku 2009 roku, w którym przedstawiono kluczowe decyzje związane z wprowadzaniem nowego modelu nadzoru pedagogicznego. W nowym systemie zaakcentowano znaczenie systemu ewaluacji oświaty (SEO), na który złożyły się ewaluacja zewnętrzna i wewnętrzna, nazwana też autoewaluacją pracy szkół.

Przyjmuję za Henrykiem Mizerkiem takie ujęcie ewaluacji, w którym akcentuje się to, że:

jest specyficznym rodzajem stosowanych badań społecznych. Jej zadaniem jest dostarczenie wiedzy służącej działaniu. W ewaluacji najbardziej istotne znaczenie ma proces gromadzenia/pozyskiwania wiedzy użytecznej w praktyce. Konieczne jest zatem takie zaprojektowanie ewaluacji, by dostarczyła ona informacji ściśle określonego rodzaju. Ich cechami są sprawdzalność, pewność oraz możliwość wykorzystania w dziele wyjaśniania tego, „co i dlaczego” się wokół nas dzieje. [...] Ewaluacja koncentruje się na gromadzeniu wiedzy, która jest podstawą do formułowania sądów na temat wartości podejmowanych działań. [...] W świetle przytoczonych wyżej argumentów ewaluacja jawi się jako proces gromadze-

nia, opracowywania i komunikowania informacji na temat wartości przypisywanej działaniom podejmowanym w szkole/placówce edukacyjnej<sup>1</sup>.

Autor jest zwolennikiem podejścia, w którym oddziela się ewaluację od orzekania o wartości. Istotą autoewaluacji (ewaluacji wewnętrznej) jest gromadzenie rzetelnych i sprawdzonych informacji. Formułowanie sądów wartościujących na podstawie przeprowadzonej ewaluacji oraz podejmowanie decyzji jest czymś osobnym. Nawet jeśli ewaluator i podejmujący decyzje to ta sama osoba, warto w trosce o jakość i użyteczność praktyczną gromadzonej wiedzy oba te procesy rozdzielić<sup>2</sup>.

Wpisywanie autoewaluacji w kulturę organizacyjną szkoły wydaje się dość oczywiste. Etap planowania i stanowienia celów kształcenia z początkiem każdego roku szkolnego wiąże się z rozwiązywaniem dylematów dotyczących wyznaczenia priorytetów na miarę potrzeb danej szkoły, zgodnych z kierunkiem reformy, założeniami programowymi określającymi podstawowe cele i zadania do realizacji. Autoewaluacja oferuje tę możliwość każdemu gronu pedagogicznemu, łącząc zbiorowy interes z prawem do samostanowienia i określania własnych hierarchii wartości. Jest wieloaspektowym procesem, który daje szansę na autentyczną aktywność na rzecz interesu ucznia i nauczyciela, jednocześnie profesjonalizującym działania kadry pedagogicznej. Jej potencjał tkwi w założeniu, że przy niewymuszonym zaangażowaniu podmiotów biorących w niej udział staje się procesem indywidualnego i organizacyjnego uczenia się, w naturalny sposób budującym społeczne interakcje w szkole. Doświadczyli tego pedagodzy, którym udało się wznieść się ponad przeświadczenie, że nowy pomysł to jedynie kamuflaż dla kolejnego sposobu oceny i „rozliczania ich” z efektów pracy zawodowej.

Przywołam tu doświadczenia wyniesione z wykorzystania fotoewaluacji idealnie wpisującej się w ideę ewaluacji szkolnej codzienności. Pytanie „o szkolną codzienność”, pozornie jedno z łatwiejszych – bo jest to przecież tylko zwykła codzienność – w rzeczywistości okazuje się najtrudniejsze. Dlaczego? Bo racjonalna analiza tego, jak się zachowujemy, jak uczymy, w jaki sposób komunikujemy się z sobą i w końcu jakie odczuwamy problemy, jest pytaniem o nas samych, a takie odpowiedzi bywają najbardziej skomplikowane. Okazuje się też, że bywa zadaniem, które odsuwamy od siebie wraz z zagrożeniami, jakie może przynieść. Taki tok myślenia jest kierowany zasadą: tak wiele rzeczy może wymagać zmiany w naszym życiu, że bezpiecznej jest odroczyć w czasie rozpoczęcie procesu

---

<sup>1</sup> H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić?*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 21.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

wartościowania i działania. Uwikłani w przyzwyczajenia widzimy, ale przestajemy dostrzegać. Zwątpienie dopada nas z zaskoczenia, na przykład z pierwszą myślą o wypaleniu zawodowym. Jak dowodzą badania, błogi stan rutynowych działań tylko potencjalnie owocuje świętym spokojem w zawodzie nauczyciela, najczęściej nieoczekiwanie dla nas samych prowadzi do spadku własnej wartości i stopniowo przybierając na sile, sprawia, że kolejne wyjście z domu do pracy staje się problemem. Niektórzy mówią wtedy o ironii szkolnej codzienności, która tylko pozornie daje się ubrać w codzienne rytuały, a w istocie wymaga nieustannego monitorowania, czujności i troski, procentując jednak poczuciem zadowolenia z własnej aktywności zawodowej.

W tym kontekście bardzo istotne staje się ustawiczne „dogłądanie” szkolnej codzienności w sposób, który nie naruszałby charakteru życia szkoły dającego poczucie zwykłości i utartego porządku. Badanie życia szkoły jako rzeczywistości w wymiarze codziennym jest zadaniem poznawczym wymagającym rzetelnego opisu, pozbawionego tendencji do szybkiego podsumowywania zaobserwowanych faktów i ich oceny. Używając metafory – opis **powinien być fotografią stanu rzeczy**. Wybór obiektu i sposób ukazania rzeczywistości stają się wizytówką autora, jego sposobu widzenia. Celem badań takich jak ewaluacja nie może być matematyczny obiektywizm. Bezcenny jest kontekst kulturowy szkoły, poczynając od regionu, w którym funkcjonuje, po symbole, język, którym się posługują uczniowie i nauczyciele, idee i wartości, które są im bliskie, ale także sprawy, które ich irytują, niezaspokojone oczekiwania i tak dalej. Odrębność każdej z placówek powinna modelować kształt narzędzi poznawczych.

Bardzo chętnie posługujemy się badaniem za pomocą kwestionariusza ankiety, uwodzeni łatwością jej konstruowania, szybkością przeprowadzenia badań i ilością zdobytych informacji, nie zauważamy, że zbyt często uzyskujemy informacje, których się spodziewaliśmy, bo pytaliśmy o to, co sami jesteśmy w stanie zauważyć. Umiejętność stawiania pytań o to, co nas może zaskoczyć, jest poprzeczką, którą z punktu widzenia tajników metodologii badań społecznych trzeba umieć wysoko, choć starannie osadzić w realiach eksplorowanego tematu.

## JAK PRZEPROWADZIĆ FOTOEWALUACJĘ?

Prawdziwym wyzwaniem jest umiejętność budowania wiedzy na własny temat. Czasami wystarczy spojrzeć cudzymi oczyma, by zacząć od kosmetycznych zmian często dających zaskakujące efekty. Wykorzystam przykład zrealizowanego już projektu dotyczącego sposobu spędzania przerw przez uczniów szkół pod-



stawowych i gimnazjów. Dane zostały zebrane za pomocą eseju fotograficznego wykonanego przez dzieci i młodzież.

Realizacją tak pomyślanej ewaluacji powinien przy współpracy z nauczycielami zająć się krytyczny przyjaciel szkoły – zwłaszcza na etapie wywiadów ma to duże znaczenie. W badaniach takich jak to występuje znaczne ryzyko utożsamiania się badacza z badaną zbiorowością. Nauczyciel jest w stałym, bezpośrednim kontakcie z badanymi, dlatego musi przykładać szczególną uwagę do tego, aby jego obserwacje i wnioski były obiektywne. Istnieje też duże ryzyko, że zdjęcia wykonane „pod opieką” nauczyciela pracującego w szkole tracą na obiektywności. Dobrą praktyką w realizacji tego zadania jest prośenie o pomoc pedagoga szkolnego czy nauczyciela z innej placówki. Jest to też doskonała okazja do współpracy między szkołami, budowana na dzieleniu się doświadczeniem zebrany podczas własnych ewaluacji wewnętrznych.

Procedura autoewaluacji bazująca na wykorzystaniu fotografii obejmuje następujące etapy<sup>3</sup>:

- podział wybranej grupy uczniów na podgrupy złożone z maksymalnie pięciu osób – bezwzględnie respektowana powinna być zasada dobrowolności udziału uczniów;
- dyskusja w grupach, w toku której uczniowie dzielą się pomysłami na temat obiektów wybranych do fotografowania (projekt omawiany: „Przerwy w mojej szkole”);
- wykonanie zdjęć – czas wykonania nie powinien przekroczyć siedmiu dni. Wykroczenie poza tę ramę czasową powoduje ostudzenie entuzjazmu i zapamiętanie ucznia do pracy;
- uczniowie wszystkim wykonanym zdjęciom nadają tytuły. Po wstępnej selekcji autorzy wybranych fotografii w trakcie wywiadu (wywiad z interpretacją fotogramów) dopełniają je komentarzem (poważnym uchybieniem metodologicznym byłaby samodzielna interpretacja zdjęć przez pedagogów);
- praca nauczycieli nad materiałem zdjęciowym i transkrypcjami wywiadów (okazja do podniesienia umiejętności metodologicznych z zakresu kodowania jakościowych danych empirycznych).

Fotoewaluacja jest rodzajem ewaluacji wewnętrznej prowadzonej z wykorzystaniem fotografii. Rdzeniem samego pojęcia ewaluacji jest kategoria wartości (*value*) i proces wartościowania, stanowiący również istotę procesu fotografowania. Wybór obiektu do fotografowania i sposób ukazania rzeczywistości stają się wizytówką autora (ucznia, nauczyciela, rodzica), jego sposobu widzenia szkolnej

---

<sup>3</sup> Dokładniejszy opis przebiegu ewaluacji znajduje się w mojej książce *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, która ukaże się jesienią 2012 roku.



codzienności, realizującego określony temat sesji fotograficznej w ramach fotoewaluacji. Znamionną cechą fotoewaluacji jest jednocześnie wykorzystywanie i intensyfikowanie społecznej dynamiki procesu ewaluacyjnego. Listę tych cech można znacznie rozszerzyć, gdyż szkolne autoewaluacje mogą przybierać różne formy i odbywać się na wielu poziomach; wówczas omawiane w tym miejscu zagadnienie pojawi się w nowym świetle.

## JAK UNIKNĄĆ BŁĘDÓW W WYBORZE TEMATÓW EWALUACJI, CZYLI JAK ZAUWAŻYĆ TO, CZEGO NIE DOSTRZEGAMY NA CO DZIEŃ?

Można by przekornie odpowiedzieć... – wystarczy popatrzeć.

To tylko trzy zdjęcia wykonane przez uczniów na temat ich aktywności na przerwie<sup>4</sup>:



Fotografia 1. Szkolny radiowęzeł

Źródło: badania własne, fotografie wykonane przez uczestników.

---

<sup>4</sup> Omawiany tu projekt opisałam częściowo w artykule *Badania etnograficzne z elementami wizualnymi w kształceniu akademickim – możliwości i ograniczenia*, zamieszczonym w czasopiśmie „Kultura i Edukacja” 2012.



Fotografia 2. *Normalka...*

Źródło: badania własne, fotografie wykonane przez uczestników.



Fotografia 3. *To jakieś święto...*

Źródło: badania własne, fotografie wykonane przez uczestników.

Komentarze uczniów do zdjęć:

### Fotografia 1

*Najspokojniej jest w ubikacji i radiowęźle.*

### Fotografia 2

*W mojej szkole nie można wychodzić na dwór na krótkich przerwach. Te zwykle spędzam, siedząc na korytarzu i gadając ze znajomymi lub łącząc z przyjaciółką bez celu po całej szkole. **Długie na dworze, siedzę pod ścianą – nie starcza ławek.***

*Siedzę często **sam** przed klasą lub na schodach. Na dwór nie można wyjść, bo zamykają na klucz.*

*Walczymy o to, by na przerwach można było wyjść na powietrze.*

*Na przerwach nie ma co robić, to odpisuję zadania.*

### Fotografia 3

Ławki w szkole **to święto.**

Zebrany materiał empiryczny został poddany analizie jakościowej polegającej na uporządkowaniu najczęściej pojawiających się wątków, tematów i odsłonięciu nadanych im znaczeń (kodowanie otwarte rzeczowe). W rezultacie wyodrębniono kilka podstawowych kategorii: „Koncentracja na siedzeniu”, „Koncentracja na chodzeniu”, „Koncentracja na jedzeniu”, „Koncentracja na gadaniu”.

Precyzyjne działanie ewaluacyjne stanie się możliwe, jeżeli uwzględnimy priorytety danej szkoły. Zabieg polegający na rozbiciu przedmiotu ewaluacji na szczegółowe kwestie to nadanie im formy gramatycznej pytań. Pytania kluczowe mają na celu konkretyzację przedmiotu ewaluacji. Pytania ewaluacyjne to pytania sformułowane w sposób ogólny, na które będzie się odpowiadać w wyniku przeprowadzanej ewaluacji. Nie są to pytania, które bezpośrednio zostaną zadane osobom objętym ewaluacją, na przykład uczniom, rodzicom, nauczycielom, ale te, na które odpowiedzi będzie się poszukiwać w trakcie całego procesu badawczego. Przykłady pytań, które wyłoniły się w toku analizy materiału empirycznego:

- Jak kształtuje się problem dzieci izolowanych w poszczególnych klasach?
- Jaka jest skala poczucia osamotnienia uczniów w poszczególnych klasach?
- Jakie są postawy nauczycieli wobec potrzeby zachowania prywatności przez uczniów?
- W jaki sposób wykorzystuje się bazę materialną i wyposażenie w realizacji zadania zapewnienia uczniom odpoczynku między lekcjami?

## POŻYTKI PŁYNĄCE Z WYKORZYSTANIA FOTOGRAFII W EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ

### 1. Przedmiot dociekań ewaluacyjnych.

Nie pojawia się zagrożenie chybionego przedmiotu ewaluacji – nie wszystko, co się dzieje w szkole, warto jej poddawać, ale zawsze znajdzie się coś, co wymaga usprawnienia. Realnym uchybieniem staje się analizowanie działań okazjonalnych, do których już nigdy się nie wróci, tracąc z pola widzenia problemy, które wydają się pozornie prozaiczne. Tego rodzaju badanie można potraktować jako **poszukiwanie tematów do ewaluacji wewnętrznej**. Tematy poruszane przez uczniów, które nieoczekiwanie dla nauczycieli „pojawiły się na fotografiach”, dotyczyły poczucia osamotnienia, potrzeby prywatności, poczucia zmęczenia i nudy na przerwach.

Fotografie dodały wiele ważnych informacji na temat korzystania z przestrzeni szkoły (swoistej topografii szkolnej przestrzeni) i materialnych przedmiotów istotnych z punktu widzenia organizacji czasu na przerwach. Badania wizualne odsłoniły „miejsca pobytu uczniów” poza terenem szkoły ulokowane nieopodal placówki – dzięki fotografiom powstał kartograficzny obraz miejsc odwiedzanych przez uczniów.

### 2. Zaangażowanie w proces badawczy.

Dokonując analizy rzeczywistości zarejestrowanych na zdjęciach, nauczyciele mogli postawić się w sytuacji uczestnika wydarzeń. Znaleźli się bardzo blisko badanej sytuacji, zdecydowanie bliżej niż tylko analizując werbalne zachowania badanych czy zapisane charakterystyki sytuacji. Interesujące jest to, że tego rodzaju obrazy dostrzegali osobiście podczas dyżurów na przerwach, ale dopiero zdjęcia dzieci z komentarzem pozwoliły dostrzec problem z jego wszystkimi kontekstami.

### 3. Motywacja do analizy materiału empirycznego owocująca wnioskami.

W przypadku fotoewaluacji trudno popełnić błąd polegający na poprzestawaniu na zbieraniu danych i ich pospiesznym opracowywaniu – bez analizy i refleksji. Nie wyobrażam sobie szkoły, w której zdjęcie małych dziewczynek bawiących się w toalecie nie wywołałoby dyskusji na przykład na temat potrzeby wygospodarowania miejsca do zabawy i odpoczynku dla coraz młodszych pierwszoklasistów.

Istnieje zatem szansa, że unikniemy trywialnych wniosków niezachęcających do poważnego potraktowania wyników. Realnym problemem może się okazać ich nadmiar, gdyż fotografia to medium silnie działające na emocje. W moim odczuciu dane wizualne są pomocne w naturalnym procesie kształcenia umiejętności werbalizowania wniosków, gdyż uruchamiany jest jeden z kluczowych analitycznych procesów: proces porównywania.

Oto inne tematy fotoewaluacji chętnie podejmowane przez młodzież<sup>5</sup>:

- „Miejsca, które lubię i w których nie czuję się dobrze”;
- „Motta czy graffiti – co znajduje się na ścianach polskich szkół?”;
- „Szkolne toalety, czyli czyj jest ten kawałek podłogi?”;
- „Typowy dzień z mojego życia w szkole”;
- „Granice szkolnych terytoriów”.

#### 4. Jakość raportów.

Rzetelna dokumentacja ewaluacyjna wzbogacona o zdjęcia nie powinna otrzymać etykiety: „nudna produkcja przez nikogo nieczytanych papierów” (opinia nauczyciela).

## KSZTAŁCĄCE WALORY FOTOEWALUACJI

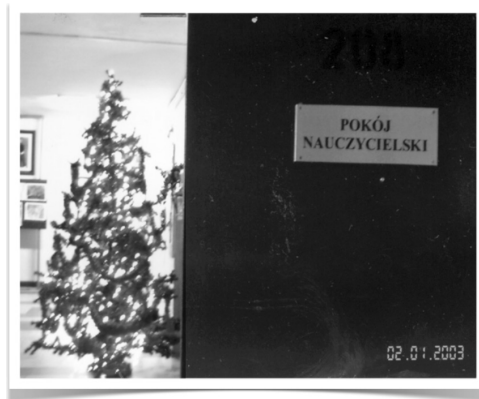
Fotografia jako narzędzie badawcze powoli odsłania swój potencjał przed ewaluatorami, początkowo pozwala skupiać się bardziej na szczegółowym i dokładnym opisie dostrzeżonych faktów, z czasem umożliwia ich wyjaśnianie. Uzyskane dane otwierają perspektywę całościowego opisu, jeżeli zostanie uruchomiony największy z potencjałów autoewaluacji: potrzeba uczenia się. Czasami to, co zostało przypadkowo odkryte, wymyka się racjonalnej refleksji.



Fotografia 4. Choinka dla uczniów

Źródło: badania własne, fotografie wykonane przez uczestników.

<sup>5</sup> J. Nowotniak, *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Wydawnictwo Print Group, Szczecin 2006.



Fotografia 5. Choinka dla nauczycieli

Źródło: badania własne, fotografie wykonane przez uczestników.

W tym miejscu pojawia się przestrzeń dla działania krytycznego przyjaciela szkoły, który będzie w stanie uświadomić pedagogom, że zdjęcia okazują się pomocne w jednym z najważniejszych aspektów badań ewaluacyjnych: wizualne przedstawienia łączą szkolną codzienność z wyłanianymi stopniowo z analizy jakościowej praktyki edukacyjnej kategoriami analitycznymi poddawanych wartościowaniu. Nauczyciele, podsumowując ten etap pracy, podkreślają, że „dokładnie widać”, co jest bezpośrednio oznaczane za pomocą danej kategorii. Związek konceptualizowania kategorii analitycznych przez nauczycieli z danymi empirycznymi, w tym przypadku wizualnymi, jest dla nich czytelny i zrozumiały.

Doświadczyłam tego, wprowadzając do dyskusji nad zebraniem materiałem wizualnym w jednej ze szkół kategorię przemocy symbolicznej. Wykorzystałam do tego celu fotografie dwóch choinek wykonane przez ucznia<sup>6</sup>. Jednej zaskakująco skromnej, wklejonej w zielonkawą lamperię na szkolnym korytarzu, drugiej strojnej, dedykowanej pedagogom, stojącej przy wejściu do ich pokoju.

Tego rodzaju zadania stawiane przed nauczycielami dają możliwość nauczania nie tylko technicznych aspektów zbierania danych empirycznych, lecz także czegoś, co nazwać można wrażliwością metodologiczną, a zaraz później – społeczną. Obie te wrażliwości są uzyskiwane przez wykonywanie i analizowanie obrazów/fotografii podczas pracy grupowej w zespole pedagogów i obie mają duże znaczenie dla jakości ewaluacji wewnętrznej prowadzonej w szkołach.

<sup>6</sup> M.Q. Patton, *Obserwacja – metoda badań terenowych*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporewicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

Niewątpliwie cechą wyróżniającą pracę nad materiałem wizualnym jest charakter więzi interpersonalnych ukształtowanych w trakcie realizacji projektu. W naturalny sposób ten stan rzeczy sprzyja tworzeniu małych grup zadaniowych, w których praca otwiera szczególne możliwości elastycznego przeprofilowania zadań w zależności od zmienności ewaluowanej rzeczywistości. Postępująca personalizacja relacji społecznych w szkole w czasie prowadzenia ewaluacji wewnętrznej otwiera możliwości uwzględnienia specyfiki i potrzeb konkretnych grup zadaniowych, a nawet konkretnych osób.

Realizacja wymienionych wyżej etapów fotoewaluacji i jej efektów przypomina model ewaluacji rozwojowej (*developmental evaluation*) opracowany przez Michaela Quinna Pattona. 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.

Zadanie przeprowadzenia fotoewaluacji generuje wiele pytań, co podnosi świadomość jakości jej planowania, określania celu i przebiegu, a zwłaszcza dającego się uchwycić rezultatu pozwalającego powtórnie powrócić do refleksji nad sposobem ich wykonania. Animacyjny charakter procesu ewaluacyjnego zawiera się w odkrywaniu nowych pól wiedzy, ale także obszarów niewiedzy ewaluatora, stymulujących go z jeszcze większą siłą do nowych form działania.

## BIBLIOGRAFIA

- Mizerek H., *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić?*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Nowotniak J., *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Wydawnictwo Print Group, Szczecin 2006.
- Patton M.Q., *Obserwacja – metoda badań terenowych*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.





AGNIESZKA BOREK

## NAUCZYCIEL BADACZ, NAUCZYCIEL PROFESJONALISTA

*To, co jest dobre dziś, może być niewystarczające jutro.*

*Josep Guardiola*

W niniejszym tekście opisuję szkolenia dla nauczycieli *Nauczyciel badacz*, które są realizowane w ramach projektu Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły. Etap III. Szkolenia skierowane są do nauczycieli – liderów zmiany. Do udziału w nich zapraszamy dwuosobowe zespoły nauczycieli ze szkół, którzy chcą wykorzystywać badania w codziennej pracy z uczniem i do wspierania rozwoju szkoły.

### BADANIE W DZIAŁANIU

Podejście proponowane przez nas na szkoleniu *Nauczyciel badacz* zakłada łączenie badań z codzienną pracą na lekcjach i natychmiastowe wykorzystywanie ich wyników do planowania i modyfikowania działań. Badanie nie jest działaniem dodatkowym, które nauczyciel(-ka) realizuje wtedy, gdy nie uczy, lecz nieodłącznym elementem pracy edukacyjnej i wychowawczej – dotyczy działań, które są wykonywane w ramach obowiązków zawodowych, skupiając się na konkretnych aspektach pracy nauczyciela(-ki)<sup>1</sup>. Wartością tego podejścia jest to, że opiera się na działaniu – w celu skuteczniejszego, efektywniejszego osiągnięcia pozytywnych zmian. Badanie w działaniu daje możliwość szybkiego wykorzystania jego wyników. Jest to ważne, bo szkoła jest dynamicznym środowiskiem, a przyjęte przez nas podejście tę dynamikę uwzględnia. Szkoła nie może sobie pozwolić na długie badanie, a uczniowie nie mogą długo czekać na pozytywne zmiany.

Szkolenie *Nauczyciel badacz* jest odpowiedzią na potrzebę rozwijania wśród nauczycieli umiejętności diagnozowania problemów i ewaluacji własnych dzia-

---

<sup>1</sup> R. Sagor, *Badanie przez działanie*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2008.

łań. Potrzeba ta wynika z jednej strony z chęci nauczycieli doskonalenia własnej pracy i rozwijania szkoły, w której pracują; z drugiej zaś strony – z zewnętrznego wymogu, jaki został postawiony szkołom i placówkom edukacyjnym. Zgodnie z obowiązującym rozporządzeniem w sprawie nadzoru pedagogicznego<sup>2</sup>, szkoły powinny prowadzić ewaluację wewnętrzną, która z kolei jest autonomicznym działaniem szkoły. Oznacza to, że nauczyciele pracujący w szkole decydują co, kiedy i jak poddają ewaluacji. Podejmując te decyzje, kierują się swoimi potrzebami i możliwościami.

## EWALUACJA Z DZIAŁANIEM

W przyjętym przez nasz zespół podejściu uwzględniamy powyższe założenia. Jednocześnie dostrzegamy zagrożenie, jakim jest wyalienowanie badań, w tym ewaluacji, z procesu edukacyjnego, ich zrytualizowanie. Odbiór zmian związanych z wdrożeniem ewaluacji w ramach obecnego modelu nadzoru pedagogicznego – niestety – wpisuje się w negatywny odbiór zmiany w ogóle. Ewaluacja w edukacji ciągle wzbudza sporo emocji, zwłaszcza wśród nauczycieli oraz dyrektorów szkół i placówek edukacyjnych. Wykorzystywanie ewaluacji jako narzędzia wspomagającego rozwój wymaga od tej grupy zawodowej nie tylko podniesienia kompetencji badawczych, ale przede wszystkim zmiany modelu mentalnego. Dostrzegamy niebezpieczeństwo, że szkoły nie będą podchodzić do ewaluacji jak do narzędzia rozwoju, lecz skoncentrują się na biernej adaptacji narzędzi i procedur, reprodukowaniu zachowań, bezrefleksyjnym przystosowywaniu się nauczycieli do zewnętrznych oczekiwań, a także włączaniu do słownika pojęć, których znaczenie jest dla nich puste.

Dla procesu uczenia się nauczycieli, poza zmianą modelu mentalnego dotyczącego ewaluacji – a szerzej ujmując problem: badań w ogóle – ważne jest zatem, aby oni sami wykorzystywali ewaluację do przyglądania się przede wszystkim **swojej** pracy i pracy zespołów, w których pracują, a nie pracy innych. Dla rozwoju szkoły jako organizacji istotne jest natomiast przyglądanie się temu, co od szkoły zależy, na co ma ona wpływ. Szkoła to miejsce uczenia się. Uczą się uczniowie, uczyć się powinni także nauczyciele. Dlatego szkoła ma obowiązek dokonywania systematycznej ewaluacji, która powinna być wykorzystywana do refleksji nad jakością procesów edukacyjnych i do podejmowania decyzji ukierunkowanych na stały rozwój<sup>3</sup>. Z tego względu podczas szkoleń duży nacisk kładziemy na wy-

<sup>2</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. z dnia 9 października 2009 r.

<sup>3</sup> J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuert, L. Jakobsen, *Czy nasza szkoła jest dobra?*, WSiP, Warszawa 2003.

korzystanie ewaluacji i innych badań w działaniach edukacyjnych i wychowawczych. Wszelkie badania prowadzone przez nauczycieli, w tym ewaluacja, powinny wypływać z wewnętrznych potrzeb odnoszących się do ich pracy oraz do pracy zespołów zadaniowych, których są członkami. Przyjmujemy, że proces badawczy jest autonomicznym działaniem szkoły, a jego wyniki mają pomagać w rozwoju zarówno poszczególnych nauczycieli, jak i zespołów zadaniowych oraz całej szkoły. Głównym celem tego rozwoju powinno być dobro uczących się. Duży nacisk kładziemy na to, by pomagać nauczycielom realizować użyteczne ewaluacje, których wyniki będą przez nich wykorzystywane w codziennej pracy. Z tego względu wpisaliśmy ewaluację w tak zwany nurt badania w działaniu.

Podejście, które proponujemy, polega na zaangażowaniu w ewaluację i wszelkie inne działania badawcze szerokiej grupy interesariuszy, której dotyczą badania. Zapewnia to demokratyzację procesu badawczego, a tym samym zwiększa odpowiedzialność różnych osób za jego przebieg. Tak prowadzone badania są okazją do dialogu między nauczycielami, uczniami, rodzicami i innymi grupami tworzącymi społeczność szkoły na temat wartości edukacji, rozwoju uczniów, rozwoju szkoły. Badanie zaś staje się elementem procesu uczenia się dla wszystkich, którzy są w nie zaangażowani<sup>4</sup>.

## BADAM, BY DZIAŁAĆ LEPIEJ

Badanie w działaniu zakłada, że realizuje je ten, kogo ono dotyczy (a nie zewnętrzny ekspert, badacz). Skupia się na konkretnych aspektach pracy nauczyciela(-ki), które on/ona sam(-a) wybiera. **Badanie musi dotyczyć tego, na co nauczyciele mają wpływ.** Jego zasadniczym celem jest zmiana, a nie jedynie diagnoza sytuacji. Wyniki muszą być przełożone na działanie, bo w szkole trzeba pracować inteligentnie, żeby nie marnować zasobów.

Punktem wyjścia badania w działaniu może być problem lub działanie. Problem mamy wtedy, gdy coś idzie nie tak, jak byśmy chcieli, jak sobie to wymarzyliśmy (na przykład uczniowie rozmawiają na lekcji albo zupełnie się nie odzywają). Wiemy, jak chcemy, aby było, ale niestety widzimy, że tak nie jest. Badanie ma nam pomóc lepiej poznać sytuację. Gdy ją lepiej zrozumiemy i wyciągamy z niej wnioski, możemy podjąć racjonalne, oparte na danych decyzje dotyczące własnych działań. Gdy zaplanujemy działania i je wdrożymy, sprawdzimy, czy doprowadziły nas one do osiągnięcia celu, jaki sobie stawialiśmy, czyli przeprowadziliśmy ewaluację tego działania.

<sup>4</sup> R. Sagor, *The Action Research Guidebook*, Corwin Press, 2005.

Ewaluacja może nas doprowadzić do zidentyfikowania następnych problemów, które warto lepiej zrozumieć, by je rozwiązać. W ten sposób wchodzimy w kolejny cykl badania w działaniu (rycina 1).



Rycina 1. Cykl badania w działaniu

Źródło: opracowanie zespołu projektu.

Problem można też traktować szerzej jako zagadnienie, stan, a niekoniecznie trudność. Przykładowo: jestem zadowolony(-a) z poziomu zaangażowania uczniów na lekcji i nawet nieco nim zaskoczony(-a). Chcę utrzymać ten stan. Dlatego warto, abym poznał(-a) przyczyny, które sprawiają, że uczniowie są tak zaangażowani. Ta wiedza pozwoli mi utrzymać, a może nawet rozwinąć to, co już osiągnąłem(-ęłam).

Punktem wyjścia może być też działanie, które poddaję ewaluacji. Ewaluacja może pomóc odkryć mi pola do rozwoju, problemy, zagadnienia, które chcę lepiej poznać, by lepiej działać.

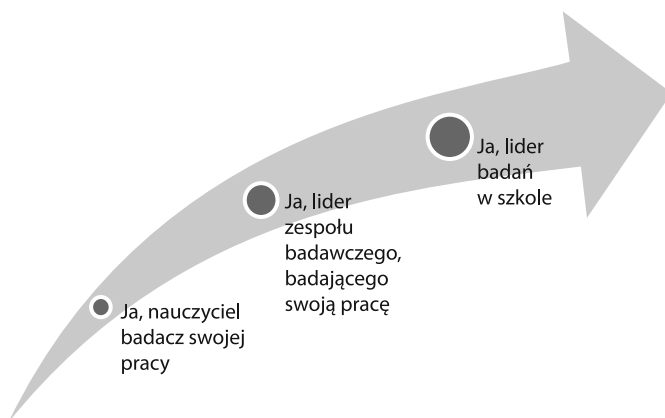
W czasie szkolenia wspieramy nauczycieli w planowaniu własnych badań w działaniu, w których punktem wyjścia jest problem, jaki mają w swojej pracy z uczniami, lub działanie, jakie realizują. Badania te są przez nich realizowane między pierwszym a drugim zjazdem szkoleniowym.

## BADACZE SZKOLNEJ CODZIENNOŚCI

Uczestników naszego szkolenia przygotowujemy zarówno do bycia badaczami swojej pracy, jak i do wspierania innych nauczycieli w prowadzeniu i wykorzystywaniu badań oraz do pełnienia roli liderów badań w ich szkołach.

Warunkiem koniecznym do stania się liderem jest prowadzenie badań własnej pracy. Najpierw nauczyciele muszą rozwinąć swoje kompetencje badawcze na poziomie indywidualnych badań, odkryć dla siebie sens ich prowadzenia i doświadczyć korzyści, jakie daje postawa nauczyciela badacza. Z tego względu na szkoleniu zaczynamy od wsparcia nauczycieli w badaniu problemów, jakie pojawiają się w ich pracy z uczniami, i wykorzystywaniu wyników badań do planowania zmiany pozwalającej na bardziej skuteczne, efektywne osiąganie celów edukacyjnych i wychowawczych, jakie sobie stawiają. Dopiero mając doświadczenie badania indywidualnego, mogą własnym przykładem wiarygodnie zachęcać innych nauczycieli do wykorzystywania badań do profesjonalnego rozwoju na rzecz dobra uczących się. Innymi słowy, naszym założeniem jest to, że nauczyciel(-ka) najpierw patrzy na korzyści, jakie sam będzie miał z badania (zadaje sobie pytania: Jak ja pracuję? Jakie metody stosuję? Czego chcę nauczyć, czego uczyć?...), a potem staje się liderem zmiany w szkole, zaczynając od „zarażania” innych chęcią do prowadzenia badań.

Na szkoleniu *Nauczyciel badacz* skupiamy się na rozwijaniu umiejętności, których potrzebuje nauczyciel(-ka), by przejść z poziomu badacza własnej pracy do poziomu lidera badań w szkole.



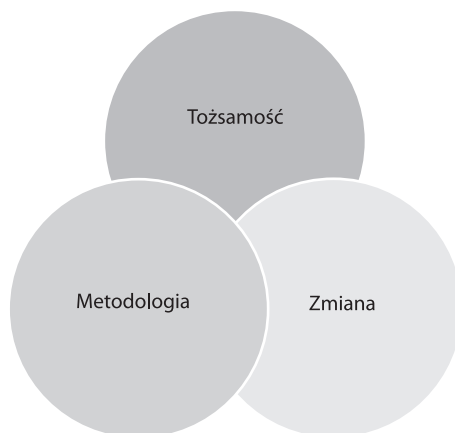
Rycina 2. Ścieżka rozwoju nauczyciela badacza

Źródło: opracowanie własne.

Aby podążać przedstawioną powyżej ścieżką, nauczyciel(-ka) potrzebuje umiejętności refleksyjnego podchodzenia do własnej pracy, do roli nauczyciela, do filozofii pracy szkoły, w której uczy, do wyzwań stojących przed systemem edukacji. Potrzebuje umiejętności badawczych i umiejętności przeniesienia własnych doświadczeń na poziom zespołów zadaniowych i na poziom szkoły. Dlatego program szkolenia uwzględnia takie treści, jak:

- własna filozofia pracy i filozofia szkoły, kierunki filozofii pedagogiki; ich konsekwencje dla własnego warsztatu pracy i koncepcji pracy szkoły;
- proces uczenia się w szkole: analiza składowych elementów procesu uczenia się w szkole (programy, organizacja czasu i przestrzeni, metody, techniki, motywacja, środowisko);
- diagnoza ucznia a metody pracy;
- projektowanie, realizacja i wykorzystywanie badań w pracy nauczyciela oraz zespołów nauczycieli w odniesieniu do wszystkich elementów procesu uczenia się w szkole;
- wprowadzanie zmiany w swojej pracy i wspieranie zespołów nauczycieli w rozwoju.

Tematy te są realizowane w trzech modułach szkoleniowych: tożsamość, metodologia i zmiana (rycina 3).



Rycina 3. Moduły szkolenia *Nauczyciel badacz*

Źródło: opracowanie własne.

Celem połączenia tych wszystkich modułów jest integrowanie nauczania i uczenia się z refleksją nad tymi procesami oraz przyjmowanie postawy nauczyciela badacza nastawionego na stałe doskonalenie, a co za tym idzie na stałą zmianę.

Z informacji zwrotnej, jakiej udzielają nam uczestnicy naszych szkoleń, wynika, że jesteśmy na dobrej ścieżce, by cel ten osiągać. Wyniki naszej wewnętrznej ewaluacji świadczą o tym, że nauczyciele uczą się, iż ewaluacja to nie biurokracja, ale działanie, które – o ile jest prowadzone konsekwentnie i systematycznie – pomaga stawiać czoła wyzwaniom, radzić sobie z codziennymi trudnościami i osiągać lepsze rezultaty w pracy z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami.

Nauczycieli, którzy są zainteresowani udziałem w szkoleniu, zapraszamy na strony: [www.npseo.pl](http://www.npseo.pl), [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl), [www.eraewaluacji.pl](http://www.eraewaluacji.pl).

## BIBLIOGRAFIA

- MacBeath J., Schratz M., Meuert D., Jakobsen L., *Czy nasza szkoła jest dobra?*, WSiP, Warszawa 2003.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. z dnia 9 października 2009 r.
- Sagor R., *The Action Research Guidebook*, Corwin Press, 2005.
- Sagor R., *Badanie przez działanie*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2008.





## INFORMACJE O AUTORACH

### **Agnieszka Arkusińska**

Nauczycielka historii i wiedzy o społeczeństwie w gimnazjum. Współpracuje z Fundacją Centrum Edukacji Obywatelskiej jako trenerka w programach Szkoła Ucząca Się i Nauczycielska Akademia Internetowa, Akademia SUS, prowadzi szkolenia dla rad pedagogicznych i dyrektorów szkół w zakresie ewaluacji wewnętrznej. Aktywnie uczestniczyła w programach: Mosty ponad Granicami, Szkoły Jagiellońskie, Orange dla Ziemi. Prowadziła warsztaty w ramach szkolenia dla wizytatorów z ewaluacji zewnętrznej w ramach Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II.

### **Agnieszka Borek**

Ekspertka w zespole Uniwersytetu Jagiellońskiego opracowującej metodologię ewaluacji zewnętrznej w ramach projektu Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły (Etap II i III). Jest autorką lub współautorką ponad 50 raportów z ewaluacji. Niemal połowa z nich dotyczyła problematyki edukacyjnej. Realizowała między innymi ewaluację systemów oceniania w gimnazjach, systemu awansu zawodowego nauczycieli, ewaluacje projektów i programów edukacyjnych o zasięgu ogólnopolskim: Szkoła Marzeń, Szkoła Ucząca się, Mała Szkoła, Cała Polska Czyta Dzieciom.

Prowadzi zajęcia na studiach podyplomowych z ewaluacji na Uniwersytecie Warszawskim. Szkoli z zakresu ewaluacji i metodologii badań instytucje publiczne i pozarządowe. Posiada certyfikat jakości szkoleń I stopnia Stowarzyszenia Trenerów STOP. Prezeska zarządu Ery Ewaluacji. Najchętniej realizuje ewaluacje wymagające innowacyjnego podejścia. Pracuje społecznie na rzecz dwóch organizacji pozarządowych. Mama. Jako rodzic: aktywna partnerka szkoły.

## **Beata Ciężka**

Od 1995 roku zajmuje się ewaluacją, pracując jako niezależny ewaluator (*freelance*). Posiada bogate doświadczenie w realizacji projektów badawczych i ewaluacyjnych prowadzonych między innymi dla Komisji Europejskiej, administracji publicznej i organizacji pozarządowych. Ewaluator zewnętrzny wielu projektów i programów – między innymi współfinansowanych z funduszy Unii Europejskiej i grantów międzynarodowych (USA, Norwegia). Jest autorką programów szkoleń z zakresu ewaluacji oraz realizatorką wielu z nich, a także wykładowcą na studiach podyplomowych z ewaluacji w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego oraz Szkole Głównej Handlowej. Członek-założyciel, w latach 2004–2010 Prezes Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego.

## **Roman Dorczak**

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie: nauki o zarządzaniu, psycholog. Pracuje jako adiunkt w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz docent w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Oświęcimiu, od 2008 roku kieruje Studium Pedagogicznym PWSZ w Oświęcimiu. Stypendysta Farmington Institute, Manchester-Harris College, Oxford University (1996).

Od kilkunastu lat zajmuje się problematyką zarządzania w oświacie, kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli, kultury organizacyjnej instytucji publicznych i edukacyjnych oraz współpracy szkół z innymi organizacjami publicznymi.

Od początku lat 90. zaangażowany w liczne projekty krajowe i międzynarodowe poświęcone reformie edukacji: TEMPUS Developing Schools for Democracy in Europe Project, TERM, Szkoły Jagiellońskie, Opening Minds.

Autor wielu artykułów z zakresu zarządzania w sferze publicznej i zarządzania w oświacie, publikowanych w czasopismach krajowych i zagranicznych.

## **Ewa Drozd**

Edukator, trener i konsultant w zakresie efektywnego zarządzania i uczenia się w organizacji, budowania zespołów, doskonalenia komunikacji i budowania kultury organizacyjnej. Nauczyciel dyplomowany, były konsultant w Dolnośląskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu z doświadczeniem na stanowisku wicedyrektora szkoły i wizytatora Kuratorium Oświaty. Wdrażała procedury mierzenia jakości podczas prowadzonych wizytacji w programie POST (Polityka Oświatowa Samorządu Terytorialnego) realizowanym przez CEO oraz na zlecenie placówek oświatowych i zamówienia władz samorządowych. Współpracuje z sa-

morządami lokalnymi i placówkami oświatowymi w realizacji projektów wzmacniających alternatywne formy edukacji zindywidualizowanej. Prowadzi szkolenia dla dyrektorów, wizytatorów i pracowników oświaty gminnej. Posiada własne opracowania, raporty i publikacje z zakresu jakościowego rozwoju szkoły.

### **Anna Gocłowska**

Ponad 30-letni staż pracy w oświacie – nauczyciel szkoły podstawowej, ponadpodstawowej, kolegium nauczycielskiego, dyrektor szkoły, wizytator, dyrektor Wydziału Organizacyjnego i Kadr, dyrektor Wydziału Nadzoru Pedagogicznego w Kuratorium Oświatowym w Ostrołęce, po reformie administracyjnej – kierownik Oddziału Nadzoru Pedagogicznego w Kuratorium Oświatowym w Warszawie Delegatura w Ostrołęce, wizytator do spraw ewaluacji, ekspert merytoryczny w zespole projektu Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III w Ośrodku Rozwoju Edukacji.

Nauczyciel dyplomowany, ekspert z listy Ministra Edukacji Narodowej, egzaminator Okręgowej Komisji Edukacyjnej, posiada II stopień specjalizacji zawodowej z zakresu zarządzania oświatą. Pracowała w zespołach zadaniowych Mazowieckiego Kuratora Oświaty wdrażających kolejne rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego.

### **Marcin Jewdokimow**

Dr socjologii. Absolwent Szkoły Nauk Społecznych IFiS PAN, Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, Wydziału Dziennikarstwa UW i podyplomowego studia „Ewaluacja programów finansowanych ze środków Unii Europejskiej – Akademia Ewaluacji” – Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego. Zajmuje się ewaluacją programów społecznych i badaniami społecznymi, między innymi z wykorzystaniem metod wizualnych.

Autor książek:

- *Zmiany społecznych praktyk zamieszkiwania*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2011.
- *Niedom. Socjologiczna monografia mieszkań migracyjnych* (razem z Magdaleną Łukasik, 50%), Wydawnictwo Żak, Warszawa 2010.

### **Tomasz Kasprzak**

Socjolog, ewaluator i trener. Pracownik naukowy Instytutu Badań Edukacyjnych (Zespół Badań Nauczycieli). W latach 2002–2010 członek zespołów badawczych i ewaluator projektów realizowanych przez organizacje pozarządowe, administrację publiczną, inicjatywy wspólnotowe. Od 2009 roku członek zespołu realizującego projekt Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły (etap II i III) ([www.npseo.pl](http://www.npseo.pl)). Koordynator projektu Laboratorium Mikrobadań IBE, wspierającego działalność analityczno-badawczą nauczycieli.

### **Joanna Kołodziejczyk**

Dr nauk humanistycznych w dyscyplinie nauk o zarządzaniu, nauczyciel akademicki; prowadzi zajęcia dla studentów w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz w Instytucie Zarządzania w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Oświęcimiu poświęcone komunikacji społecznej, zarządzaniu zasobami ludzkimi i zarządzaniu w organizacjach publicznych. Autorka publikacji dotyczących między innymi komunikacji i ewaluacji.

### **Leszek Korporowicz**

Dr hab., prof. UJ. Obszar jego zainteresowań naukowych i badawczych zawiera się zasadniczo w dziedzinie socjologii kultury, szczególnie kultury symbolicznej, socjologii komunikowania, w tym komunikacji międzykulturowej, socjologii języka, ale także zarządzania międzykulturowego, socjologii edukacji, społeczeństwa informacyjnego, 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. Jest autorem opublikowanej pracy doktorskiej: *Tworzenie Sensu. Język – Kultura – Komunikacja* (Warszawa 1993), współredaktorem wielu prac, jak *Komunikacja międzykulturowa* tom I i II (Warszawa 1996, 1996), *Socjologia kulturowa* (Kraków 2011), pierwszego w Polsce podręcznika ewaluacji zatytułowanego *Ewaluacja w edukacji* (Warszawa 1997), autorem pracy habilitacyjnej *Osobowość i komunikacja w społeczeństwie*

*transformacji* (Warszawa 1996) oraz współautorem wielu późniejszych prac zbiorowych. Obecnie w swoich publikacjach dr hab. Leszek Korporowicz podejmuje zagadnienia tożsamości kulturowej, komunikacji międzykulturowej w zarządzaniu i edukacji, przestrzeni międzykulturowej i kultury informacyjnej jako kultury symbolicznej, antropologii symbolicznej, teorii rozwoju kulturowego.

### **Indira Lachowicz**

Trener organizacji pozarządowych, nauczyciel dyplomowany, ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej, dyrektor szkoły (1989–2000). Współpracuje głównie z Centrum Edukacji Obywatelskiej, Wszechnicą Uniwersytetu Jagiellońskiego. W roku 2006 wchodziła w skład zespołu prowadzącego ewaluację programu Szkoły Jagiellońskiej. W ramach projektu Szkoły Jagiellońskiej przeprowadziła ewaluację zewnętrzną w szkołach i napisała 20 raportów. Prowadzi warsztaty z ewaluacji wewnętrznej w ramach programu SUS. Prowadziła warsztaty dla wizytatorów, dyrektorów szkół, doradców metodycznych z zakresu systemów zapewniania jakości. Konsultowała i pisała raporty z zakresu ewaluacji wewnętrznej kilkunastu szkół w ramach programu zapewniania jakości SUS. Prowadziła warsztaty w ramach szkolenia dla wizytatorów z ewaluacji zewnętrznej w ramach Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II – 2009 rok. Posiada certyfikat jakości szkoleń I stopnia Stowarzyszenia Trenerów STOP oraz certyfikat trenera CEO.

### **Grzegorz Mazurkiewicz**

Dr 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 czy zarządzania systemami edukacyjnymi. Założyciel i członek stowarzyszenia Ekspedycja w Głęb Kultury, które realizuje międzynarodowe projekty dla młodzieży poświęcone kulturze, grupom etnicznym, historii, religii oraz lokalnym obyczajom.

Koordynator III etapu projektu systemowego Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z UJ: Era Ewaluacji sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego.

### **Henryk Mizerek**

Dr hab, profesor 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.

### **Justyna Nowotniak**

Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej – Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Główne nurty jej zainteresowań badawczych: socjopedagogiczne funkcjonowanie szkoły (zwłaszcza w kontekście programów ukrytych), życie codzienne w szkole, proksemiczny i temporalny wymiar procesów nauczania i wychowania, pedagogiczne aspekty kształtowania orientacji podmiotowych uczniów, badanie i ewaluacja kultury szkoły z wykorzystaniem etnografii wizualnej. Jest autorką monografii: *Ukryty program szkolnej rzeczywistości, Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół, Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej.*

### **Bartłomiej Walczak**

Socjolog, antropolog kultury. Adiunkt w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, gościnny wykładowca Collegium Civitas. Autor

ponad 40 publikacji naukowych, które ukazały się w krajowych i zagranicznych pismach, między innymi „Anthropology Matters”, „Kulturze i Społeczeństwie”, „Kontekstach”. Kierownik oraz uczestnik licznych polskich i międzynarodowych projektów badawczych i ewaluacyjnych. Autor ekspertyz i analiz między innymi dla Rzecznika Praw Dziecka, Fundacji im. Stefana Batorego, Biura Rzecznika Praw Obywatelskich i Narodowego Centrum Kultury. Od 2009 roku członek zespołu projektu „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły” (etap II i III).

REDAKTOR	<i>Agnieszka Stęplewska</i>
KOREKTA	<i>Magdalena Jankosz</i>
SKŁAD I ŁAMANIE	<i>Anna Basista</i>

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



W październiku 2009 roku ogłoszono rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, które zmieniło sposób sprawowania nadzoru pedagogicznego w Polsce. Nowa strategia prowadzenia nadzoru pedagogicznego wiąże się od tego momentu z rozdzieleniem jego trzech funkcji: kontroli przestrzegania prawa, wspomaganie pracy szkół i placówek oraz ewaluacji ich pracy.

Książka, którą trzymacie Państwo w rękach, prezentuje teoretyczne założenia i praktyczne zastosowania ewaluacji w prowadzeniu nadzoru pedagogicznego. Jest kompilacją tekstów znanych z poprzednich publikacji Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły (aktualizowanych i zmienionych zgodnie z intencjami autorów) i nowych, jeszcze nieznanymi.

W kilkunastu rozdziałach autorzy próbują pokazać fascynujący świat edukacji widzianej z perspektywy osób poddających go nieustannej refleksji, ciągłej analizie, prowadzących systematyczne rozważania na temat tego, co dzieje się w nim przydatnego, a co szkodliwego dla procesu uczenia się.

Wprowadzenie ewaluacji w sprawowanie nadzoru pedagogicznego i powstały w ten sposób system ewaluacji oświaty daje szansę na zmianę w myśleniu o jakości pracy szkoły. Stworzony system ewaluacji nie zastąpi systemu egzaminów zewnętrznych czy innych stosowanych dotąd źródeł i sposobów zdobywania danych na temat szkoły. Umożliwia on natomiast wzbogacenie obrazu pojedynczych szkół i placówek, jak również wyobrażenia o szkołach i placówkach w regionach czy w całym kraju o dane na temat procesów w nich zachodzących oraz o opinie wszystkich grup związanych ze szkołą. System ewaluacji uruchamia proces dialogu, refleksji, zachęca do integracji informacji z różnych źródeł – przyczynia się do uczenia się organizacyjnego. Dzieje się tak jednak tylko wtedy, gdy w szkołach dyrektorzy i nauczyciele poddadzą refleksji obowiązujące wymagania, spróbują je zrozumieć w kontekście swojej szkoły, zaplanują sposoby ich realizacji oraz rozpoczną zaplanowane działania.

Z rozdziału „Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: zasady i wartości”  
autorstwa Grzegorza Mazurkiewicza

Instytut Spraw Publicznych  
Uniwersytetu Jagiellońskiego

WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
JAGIELLOŃSKIEGO

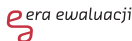
[www.wuj.pl](http://www.wuj.pl)

ISBN 978-83-233-3393-7  
Egzemplarz bezpłatny

 **SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY**  
NADZÓR PEDAGOGICZNY



KAPITAŁ LUDZKI  
NARODOWA STRATEGIA SPONSÓR

 era ewaluacji

MINISTERSTWO  
EDUKACJI  
NARODOWEJ

 ORE

OSRÓDEK  
ROZWOJU  
EDUKACJI

 UNIwersytet  
JAGIELLOŃSKI  
W KRAKOWIE

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego