

HENRYK MIZEREK

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

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

„Nauczanie, jak wszystkie ambitne sztuki, jest odwagą stawiania czoła zadaniom, które z natury rzeczy są niewykonalne”<sup>1</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 wymagać będzie dużego wysiłku intelektualnego i organizacyjnego.

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

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

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

---

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

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

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

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

## I. NIEZBĘDNE MINIMUM TEORII

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

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

## Czym jest ewaluacja?

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

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

Po pierwsze, istotą ewaluacji **jest dostarczanie wiedzy**. Po drugie, **ewaluator nie jest tym, do kogo należy formułowanie – wspomnianych wcześniej – sądów wartościujących**. Jego zadaniem jest zgromadzenie maksymalnie rzetelnych i trafnych informacji o **wartości przypisywanej** poddanym ewaluacji działaniom przez ich adresatów i realizatorów. W tym świetle staje się jasne, że **ewaluator nie może sobie przypisywać roli sędziego wynajętego po to, żeby stwierdzać, czy dobrze, czy też źle się dzieje**<sup>2</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**.

---

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

Wiedza dostarczana przez badanie ewaluacyjne może się odnosić do rezultatów działania i/lub opisywać jego przebieg. W sytuacji, kiedy interesują nas rezultaty działania, ewaluacja przyjmuje formę **ewaluacji konkluzywnej**<sup>3</sup>. Klarowną definicję ewaluacji konkluzywnej prezentuje Earl Babbie, pisząc, że przedmiotem zainteresowania tego typu badań „są skutki interwencji społecznych”<sup>4</sup>. Dobrze zaprojektowana i przeprowadzona ewaluacja dostarcza również wiedzy na temat przebiegu samego działania. Przybiera ona wówczas postać **ewaluacji formatywnej**, która zdaniem Lee Josepha Crombacha „jest systematycznym badaniem zdarzeń następujących w ramach aktualnie realizowanego programu, jak również innych, stwierdzających te same cele ogólne”<sup>5</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 ewaluacja «wewnętrzna»” (zapewne niejedynemu dyrektorowi i nauczycielowi zdążyło już je sobie zadać), jest szczególnie ważne dzisiaj. Oto w nowym systemie nadzoru pedagogicznego przewidziano również ewaluację zewnętrzną, prowadzoną przez organy nadzorujące. Po co zatem mnożyć byty? Czy ewaluacja zewnętrzna nie wystarczy? Jak ma się ewaluacja zewnętrzna do autoewaluacji? Próba odpowiedzi na takie pytania wymaga rozważenia dwóch, co najmniej, kwestii. Po pierwsze, zastanówmy się nad istotą autoewaluacji<sup>6</sup>. Po drugie, zapytajmy o rolę ewaluacji zewnętrznej i autoewaluacji w procesie wprowadzania koniecznych zmian zarówno w całym systemie edukacji, jak i w konkretnej placówce.

<sup>3</sup> Ten rodzaj ewaluacji współcześnie jest określany jako ewaluacja *ex post*.

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

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

<sup>6</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.

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

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

Jak wcześniej wspomniałem, **prowadzenie każdego rodzaju ewaluacji wymaga postawy badawczej**. W wypadku autoewaluacji jest to postawa nauczyciela występującego w roli badacza własnej praktyki<sup>7</sup>.

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

---

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

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

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

Termin „**wartość**” zwraca uwagę na fakt, iż ewaluacja jest podstawą do formułowania sądów wartościujących<sup>9</sup>. Warto jednak pamiętać, iż przypisywanie wartości jest psychologicznie skomplikowanym procesem dokonywanym przez ludzi. Co więcej, naukowy status sądów wartościujących jest często niski. Dzieje się tak wtedy, kiedy wartościowanie odbywa się na podstawie niejasnych, często subiektywnych kryteriów. Konieczne trzeba się wyzybyć złudzeń, iż odpowiedni status sądów wartościujących zapewnią obiektywne narzędzia – standaryzowane testy czy kwestionariusze.

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

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

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

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

---

<sup>9</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.

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

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

Jak słusznie zauważają John Owen i Patricia Rogers, ze względu na cel ewaluacji formatywne można podzielić na trzy formy: rozjaśniającą (clarifitative), interaktywną (interactive) i monitorującą (monitoring)<sup>10</sup>. Ewaluacja rozjaśniająca służy wyjaśnianiu. Ewaluatora można metaforycznie porównać do osoby niosącej pochodnię, która oświetla mroczne, niewidoczne na co dzień „korytarze i piwnice” szkoły. Koncepcja ta nawiązuje do znanego z teorii organizacji modelu góry lodowej. W szkole, jeśli ją potraktować zgodnie ze wspomnianą teorią, tylko jej niewielka część jest widoczna. To, jak pisze Michael Schratz<sup>11</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 elementy, jak cele i zadania szkoły, programy nauczania, systemy oceniania i tym podobne. Tymczasem kwestie będące odpowiedzią na pytanie „jak?” pozostają w ukryciu. Wśród nich trzeba umieścić motywację, potrzeby, przekonania, konflikty i napięcia, współzawodnictwo – wszystko to, co tworzy niewidoczną na co dzień konstelację czynników budujących klimat czy kulturę organizacji. Zadaniem ewaluacji rozjaśniającej jest gromadzenie wiedzy umożliwiającej lepsze zrozumienie specyfiki, tożsamości konkretnej szkoły jako organizacji nie tylko nauczającej, ale – co ważne – również organizacji uczącej się.

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

praktyka ewaluacyjna obejmuje systematyczne zbieranie informacji o przebiegu, właściwościach i wynikach programów, o personelu i jego dorobku, który może być wykorzystany przez określonych ludzi w celu zmniejszenia niepewności, podniesienia skuteczności i podjęcia decyzji o tym, czego dotyczą i na co wpływają te programy, personel i dorobek<sup>12</sup>.

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

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

<sup>12</sup> M.Q. Patton, *Practical Evaluation*, Sage, Beverly Hills 1982, s. 37.



Warto w tym miejscu zapytać o doświadczenia z zakresu zastosowań ewaluacji rozjaśniającej w praktyce szkolnej. Jak wspomniałem wcześniej, wartość wiedzy gromadzonej przy jej zastosowaniu polega na tym, iż pozwala ona lepiej zrozumieć konkretną szkołę jako organizację. Wiedza taka jest niezbędna w zarządzaniu. Na miejscu dyrektora szkoły, który nie tylko zarządza zmianą<sup>13</sup>, ale i podejmuje na co dzień konkretne decyzje, trudno taką wiedzę uznać za zbędną.

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

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

O użyteczności praktycznej wiedzy gromadzonej w tak zaplanowanym badaniu decyduje dobór kryteriów ewaluacji<sup>14</sup>. W podanym przykładzie zestaw takich kryteriów mogą tworzyć takie kwestie, jak między innymi możliwość realizacji założonych celów, zgodność z potrzebami adresatów, adekwatność celów do treści, adekwatność treści do możliwości i potrzeb odbiorców, poziom kwalifikacji kadry realizującej program. Trzeba pamiętać, iż nie istnieje uniwersalny zestaw kryteriów ewaluacji. Ustala się je osobno dla każdego programu w dialogu z osobami podejmującymi decyzje. One wiedzą najlepiej, jakiego rodzaju informacji potrzebują dla usprawnienia funkcjonowania/wdrażania programu.

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

---

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

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



przypadku<sup>15</sup> (*case study*). Możliwe jest też zastosowanie badań w działaniu<sup>16</sup> (*action research*). Dane empiryczne są zbierane w toku obserwacji, wywiadów, analizy dokumentów (*desk research*), rzadziej poprzez ankietowanie.

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

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

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

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

---

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

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

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

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

**Potraktuj autoewaluację naprawdę serio.**

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

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

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

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

3. John MacBeath i Archie McGlynn w cytowanej wcześniej pracy<sup>17</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 spada na ewaluacje zewnętrzne, którym przypisuje się status „obiektywnych”. Te, niestety, nie są jednak „bezgrzeszne”. Prowadzą bardzo często do ograniczania autonomii szkół. Jak piszą wspomniani autorzy, odwołując się do analiz funkcjonowania systemów europejskich, „wiele badań nad innowacjami edukacyjnymi dowodzi, że narzucona, prowadzona z pozycji intruza inspekcja nie prowadzi do rzeczywistej poprawy jakości pracy, ale raczej do «nauczania pod testy», a dokładnie nauczania «zgodnego z wytycznymi»”<sup>18</sup>. Niebezpieczeństwo takie jest całkiem realne także w Polsce. W czarnym scenariuszu może się zdarzyć tak, że w ramach nowego systemu objęte nim szkoły i placówki zaczną uczestniczyć w „wyścigu do poziomu A”. Kwestie rzeczywistej jakości pracy pozostaną na drugim planie. Autoewaluacji zostanie przypisana rola listka figowego. Jak przeciwdziałać zjawisku „bliźniaczego niebezpieczeństwa”? Doświadczenia szkockie uczą, że konieczne jest budowanie systemu ewaluacji efektywnej. W takim systemie **ewaluacja zewnętrzna i autoewaluacja różnią się co do szczegółowych celów. Łączą je natomiast wspólne kryteria i wskaźniki oraz podobne narzędzia.**

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

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 24.

Cechami efektywnej autoewaluacji są natomiast:

- jasność celów,
- transparentność kryteriów,
- zaangażowanie uczestników,
- dostępność narzędzi,
- dostępność danych,
- wymóg wykorzystania/zastosowania wyników,
- upowszechnianie wyników,
- efektywność rezultatów wprowadzanych na zmiany<sup>19</sup>.

## II. TWORZENIE SYSTEMU EFEKTYWNEJ AUTOEWALUACJI

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

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

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

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

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 26.

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

## Przestrzeń za pierwszymi drzwiami – planowanie

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

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

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

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

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

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

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

Jaki jest sens każdego z tych pytań?

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

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

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

1. Wymogi zewnętrzne. Jest ich wiele. Przyjmują postać oczekiwań formułowanych przez całkiem pokaźną listę „udziałowców”<sup>20</sup> (*stakeholders*). Wśród nich znajdują się między innymi: państwo (reprezentowane przez organ nadzorujący), społeczność lokalna (organy prowadzące), pracodawcy, rodzice. W żaden sposób nie umniejszając roli oczekiwań pozostałych udziałowców, sugeruję jako materiał wyjściowy przyjąć perspektywę państwa. Została ona zwerbalizowana w postaci dokumentu, w którym określa się szczegółowe wymagania dotyczące – między innymi – szkół<sup>21</sup>. W trosce o spójność funkcjonowania obu elementów wprowadzanego systemu warto, szczególnie na początku,

<sup>20</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>21</sup> Stanowią one załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego.

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

Przedmiot ewaluacji	Odbiorcy	Ranga
<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
<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
	Społeczność 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
	Społeczność lokalna/lokalne media	1 2 3 4 5 6

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

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

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

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

Dobrze byłoby, żeby osoby tworzące zespół sterujący nie stanowiły nieformalnej grupy<sup>22</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>23</sup> (wzięło w nim udział 101 szkół z 18 krajów w Europie) uczy, że

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

<sup>23</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?*), Warszawa 2003.

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

jednym z najbardziej wartościowych elementów projektu były wsparcie i zachęta ze strony krytycznych przyjaciół. Przydzielano ich szkołom lub szkoły wybierały ich same, a oni wnosili do szkół całe bogactwo doświadczenia zawodowego i potocznego. Obowiązki mieli proste: być przyjaznymi i krytycznymi, ale wymagano od nich wysokich i złożonych kompetencji<sup>24</sup>.

Nic nie stoi na przeszkodzie, by w trakcie budowy systemu efektywnej szkolnej autoewaluacji skorzystać z pomocy krytycznych przyjaciół. Ich rola została szczegółowo opisana w osobnym rozdziale cytowanej wcześniej pracy<sup>25</sup>. Zanim jednak podejmie się decyzję o wyborze krytycznego przyjaciela, należy dość precyzyjnie określić jego zadania. W wypadku autewaluacji mogą być one następujące:

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

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

---

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 125.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 186–192.

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

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

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

1. Jaką strategię metodologiczną przyjąć w trakcie autoewaluacji? Zbierać twarde dane ilościowe czy raczej pójść w kierunku ewaluacji opartej na strategii metodologicznej typu „studium przypadku”? Ten drugi sposób nakazuje uwzględnienie wielu punktów widzenia, sięgnięcie po wiele źródeł i metod zbierania danych. Studium przypadku<sup>26</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>27</sup>?
3. Kiedy zastosować ewaluację proaktywną, a kiedy rozjaśniającą i monitorującą?
4. Jakie ewaluacje prowadzić na poziomie szkoły jako całości (poziom instytucjonalny) i na poziomie jednostkowym – pracy indywidualnego nauczyciela?

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

---

<sup>26</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>27</sup> Perspektywy te zostały wyjaśnione we wcześniejszej części niniejszego opracowania.

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

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

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

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

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

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

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

Tabela 2. Zestawienie kwestii istotnych w procesie planowania ewaluacji

<p><b>Kwestie ważne w fazie planowania ewaluacji</b></p> <p><b>1. Powody, cele i motyw:</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 ktoś lub coś 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 do uzyskania potrzebnych informacji?</li> <li>- Czy mogą być one 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>
---



## Projektowanie autoewaluacji

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

Budowę domu zaczynamy od fundamentów. Są tacy, którzy próbowali to czynić „od dymu z komina”. Łatwo sobie wyobrazić, z jakim skutkiem. Metaforycznym fundamentem<sup>28</sup> w ewaluacji jest jej projekt. Jego opracowanie wymaga sporego wysiłku intelektualnego, pewnego doświadczenia i znajomości rzeczy. Warto jednak, jak się przekonamy, wysiłek taki podjąć.

Projekt ewaluacji<sup>29</sup> ma ustaloną strukturę. Tworzą ją następujące komponenty:

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

## Ogniskowanie przedmiotu ewaluacji oraz jej zadań

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

---

<sup>28</sup> Por. C. Robson, *op.cit.*, s. 159.

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

## Przykład 1.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Typowe błędy w trakcie formułowaniu pytań kluczowych:

### 1. Błąd „dwa w jednym”.

Zwróćmy uwagę na następujące pytanie:

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

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

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

### 2. Mania „czykania”.

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

### 3. Nieprecyzyjny język.

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

### 4. Rozbudowana lista pytań kluczowych.

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

Tabela 3. Przykładowe pytania kluczowe

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

Źródło: opracowanie własne

## 5. Pytania do wróżki.

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

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

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

**W jaki sposób w praktyce mogą wykorzystać wiedzę, której dostarczą 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 rzuca na sposób formułowania pytań kluczowych i dobór kryteriów ewaluacji. Kilka przykładów. W ewaluacji w perspektywie „odpowiedzialność/rozliczalność” poszukuje się wiedzy, której zakomunikowanie spowoduje, że wszystkie podmioty zainteresowane efektami jej działalności (*stakeholders*) dojdą do wniosku, iż szkoła dobrze spełnia swoje wobec nich powinności. Rzecz jasna przyjęcie takiej perspektywy nie oznacza, że wynik ewaluacji będzie miał postać komunikatu: „Opowiemy wam, jak to robimy. Robimy to dobrze. Dajcie nam laurkę!”<sup>30</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 najmodniejszych w oświacie (i pedagogice) anglosaskiej pojęć *accountability* odpowiada połączonym znaczeniom dwóch polskich terminów, z których drugi brzmi wstrętnie: odpowiedzialność + rozliczalność. Szkoła otrzymuje uprawnienia

---

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

do samodzielnego kierowania jakimś fragmentem swojej pracy, teraz są to głównie wyniki nauczania, ale poddać się musi rozliczaniu z wykorzystania swojej samodzielności. Do accountability często dołącza się transparenicy – przejrzystość, praca przy podniesionej kurtynie: szkoła musi ujawnić wszystkie aspekty swojej pracy przed administracją szkolną, rodzicami, społecznością lokalną, opinią publiczną<sup>31</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>32</sup>.

**Odpowiedzialność/rozliczalność jest czymś, co nakazuje: a) wzięcie pod uwagę dążeń, aspiracji i oczekiwań „udziałowców” w trakcie realizacji procesów edukacyjnych w szkole; b) informowanie ich o tym, jakie środki i metody pracy są podejmowane w trakcie realizacji celów i zadań edukacji w szkole; c) gromadzenie danych umożliwiających prowadzenie debaty nad jakością pracy pojedynczych placówek, jak i całego systemu edukacji w skali regionu i kraju. Celem tej debaty jest poszukiwanie możliwości poprawy<sup>33</sup>.**

Uzbrojeni w wystarczający – mam nadzieję – arsenał wiedzy możemy podjąć próbę formułowania pytań kluczowych w perspektywie ewaluacji „odpowiedzialność/rozliczalność”. Jakie są to pytania? Generalnie ich cechą wspólną jest to, że odpowiadając na nie, gromadzimy wiedzę, którą chcemy/powinniśmy/musimy się dzielić z partnerami na zewnątrz. Dla przykładu<sup>34</sup>

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

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

<sup>33</sup> Por. J. MacBeath, A. McGlynn, *op.cit.*, s. 28.

<sup>34</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.

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

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

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

Perspektywa poznawcza umożliwi dogłębną analizę i zrozumienie tego, co się w szkole dzieje i co może mieć wpływ na osiągnięte przez nią rezultaty. Pozwala dotrzeć do tego wszystkiego, co „pod powierzchnią szkolnej codzienności” jest niezauważalne i często ignorowane. W rękach dyrektora tak rozumiana ewaluacja pełni rolę pochodni, dzięki której może dostrzec, co się dzieje w „mrocznych piwnicach i zakamarkach” szkoły<sup>35</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?

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

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



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

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

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

Przykładowe pytania kluczowe:

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

## Kryteria ewaluacji

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

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

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

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

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

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

Tabela 4. Przykłady kryteriów ewaluacji

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

Źródło: opracowanie własne

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

Kiedy będziemy musieli samodzielnie przygotowywać narzędzia badawcze, same kryteria nie wystarczą. Staniemy przed koniecznością operacjonalizacji kryteriów. Zabieg taki sprowadza się do przekształcenia abstrakcyjnego języka kryteriów w język obserwacji. Zadajemy wówczas sobie pytanie: na podstawie jakich obserwowalnych faktów/zdarzeń możemy z dużym prawdopodobieństwem wnosić, że na przykład oferta programowa jest atrakcyjna dla uczniów? Po czym to poznać? Jakie dające się zaobserwować i zarejestrować zachowania, wypowiedzi są świadectwem atrakcyjności? Zadając sobie takie pytania, poszukujemy trafnych i rzetelnych wskaźników<sup>36</sup>. Zanim się tego nie uczyni, nie można przygotować żadnego sensownego arkusza obserwacji, kwestionariusza wywiadu czy ankiety. Nie można w narzędziach badawczych posługiwać się językiem abstrakcyjnych kryteriów, pytając na przykład: „Czy atrakcyjna jest dla Ciebie oferta programowa szkoły?”. Taki tekst nie nadaje się nawet do kabaretu.

## Metody i techniki zbierania danych

W ewaluacji nie ma zarezerwowanej tylko dla niej listy metod i technik badawczych. Wykorzystuje się w niej wszelkie – ilościowe i jakościowe – podejścia i metody stosowane w badaniach społecznych. Nie ma też gotowego „kanonu” metod, które sprawdzają się w każdej sytuacji. Trzeba się tutaj zgodzić z poglądem Michaela Pattona<sup>37</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 stosować raczej proste, przyjazne dla respondentów narzędzia, które nie wymagają przeprowadzania pracochłonnych analiz statystycznych w trakcie opracowania zgromadzonych wyników. Projektując narzędzia, należy również pamiętać, aby gromadzić tylko te dane, które są naprawdę konieczne.

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

---

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

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

interesujących ewaluatora zjawisk w ich naturalnym kontekście. Nie zadajemy sobie wówczas pytań, co różni interesujące nas zjawiska, lecz – jak zauważa Robert Stake – poszukujemy w danym przypadku zarówno tego, co go łączy z innymi przypadkami, jak i tego, co w nim szczególne, specyficzne, unikatowe, niepowtarzalne<sup>38</sup>. Osiągnięcie tego celu jest możliwe tylko wówczas, gdy potrzebne dane zbiera się za pomocą takich technik, jak obserwacja, analiza dokumentów, wywiad pogłębiony i tym podobne. Wachlarz możliwych do zastosowania narzędzi badawczych jest jeszcze szerszy i dobrze opisany<sup>39</sup>.

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

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

## Próba badawcza

Danych nie można zbierać w sposób przypadkowy. W zależności od rodzaju i przedmiotu ewaluacji należy określić sposób doboru próby (losowy lub celowy). Oznacza to w praktyce, że należy wcześniej przewidzieć, jakie osoby mogą nam dostarczyć niezbędnych informacji. W ewaluacji stosuje się identyczne jak w badaniach naukowych procedury doboru próby<sup>40</sup>.

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

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

<sup>40</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.

## Analiza i interpretacja zgromadzonych danych

O sposobie analizy informacji zbieranych w trakcie prowadzenia ewaluacji decydują dwa czynniki. Pierwszym jest ich charakter. Dane ilościowe poddaje się analizie statystycznej. Ważne jest, by projektując zakres i rodzaj analiz statystycznych, pamiętać o adresacie raportu ewaluacyjnego. Nie warto dokonywać czasochłonnych i skomplikowanych operacji statystycznych, jeśli nie będzie można zaprezentować ich w raporcie końcowym. Poza tym raport, który przypomina rocznik statystyczny, nie zawsze jest zgodny z oczekiwaniami odbiorcy. Inny sposób analizy danych, może nawet bardziej czasochłonny i niekiedy trudniejszy w interpretacji niż poprzedni, stosuje się w wypadku danych jakościowych. W zależności od rodzaju posiadanych danych można skorzystać z wielu rozwiązań dobrze opisanych w literaturze z zakresu metodologii badań jakościowych<sup>41</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 zatem już wcześniej mieć obraz tego, jaką formę, strukturę, objętość oraz odbiorcę(ów) będzie miał raport ewaluacyjny.

## Raport

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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



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

Wcześniej argumentowałem, że nie jest możliwe centralne opracowanie jednego projektu dla wszystkich szkół i placówek w Polsce. Podobnie jak nie jest możliwe uszycie garnituru, który by pasował na wszystkich mężczyzn w naszym kraju. Podejmowanie takich prób mogłoby doprowadzić do wypaczenia istoty i sensu szkolnej autoewaluacji<sup>42</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 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

<sup>42</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, żałosne. Najgroźniejsze jest jednak to, że jesteśmy świadkami triumfu ewaluacji biurokratycznej. W moim osobistym przekonaniu nie wolno tego błędu powtórzyć w wypadku edukacji.

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

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

1. **Udział wszystkich zainteresowanych** – konieczne jest określenie, kogo ewaluacja dotyczy, kto poinformuje dane osoby o jej przebiegu i wynikach, kto jest inicjatorem działań, kto je będzie planował i realizował, kto weźmie udział w dyskusji nad wynikami ewaluacji.  
**Większość decyzji w tych sprawach zostanie podjęta w trakcie opisywanej wcześniej sesji poświęconej planowaniu. W gestii dyrektora pozostaje bieżące monitorowanie ich wdrażania.**
2. **Jasne określenie celu** – poinformowanie wszystkich uczestników przed przystąpieniem do działania o tym, czemu ewaluacja ma służyć, jakie cele będą realizowane, kto ją inicjuje i czyje interesy są reprezentowane.  
**Konieczne tutaj będzie poświęcenie osobnego punktu na radzie pedagogicznej, gdzie te kwestie zostaną przedyskutowane.**
3. **Wcześniejsze ustalenie norm postępowania w czasie ewaluacji** – kto i za co jest odpowiedzialny na terenie szkoły, kto wspiera proces z zewnątrz, kto i w jakiej formie otrzyma wyniki ewaluacji, kto będzie brał udział w interpretacji i w jakim zakresie będzie zapewniona ochrona danych.

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

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

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

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

**Respektowanie tej zasady jest decydujące dla efektywności autoewaluacji.**

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

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

**7. Szybka informacja zwrotna** do wszystkich zainteresowanych.

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

**Warto zauważyć, że respektowanie tej zasady jest fundamentem ewaluacji demokratycznej. Wpisuje się również w dyskurs ewaluacji czwartej generacji – ewaluacji dialogicznej<sup>43</sup>.**

---

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

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

Uczestnicy instytucjonalnej autoewaluacji powinni:

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

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

## ZAMIAST KONKLUZJI

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

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

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

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

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

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

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

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

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

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

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

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

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

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

Miejsce na wpisanie własnych uwag i refleksji

7. Rozumiem różnice między 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 siedmiu twierdzeń – pora wyruszyć w drogę. Nie od rzeczy jednak będzie przed podróżą, jak stary zwyczaj każe, „przysiąc” na chwilę.

## BIBLIOGRAFIA

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