

Efektywna autoewaluacja w szkole

Od czego zacząć?

Henryk Mizerek

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Katedra Pedagogiki Ogólnej

mizerek@uwm.edu.pl

<http://www.uwm.edu.pl/wnsis>

Spis zawartości

Uwagi wstępne	3
I. Niezbędne minimum teorii	5
II. Tworzenie systemu efektywnej autoewaluacji	19
Przestrzeń za pierwszymi drzwiami – planowanie	20
Projektowanie autoewaluacji	30
Zarządzanie systemem	45
Zamiast konkluzji	49
Polecane dalsze lektury	53
Aneks	54
Aneks 1. „Jabłko wartości”	55
Aneks 2. Przymiarki do projektowania/konceptualizacji	56
Aneks 3. Zasady konstrukcji kwestionariuszy ankiet	59
Aneks 4. Studium przypadku jako strategia badania ewaluacyjnego....	70
Aneks 5 Różnica między ewaluacją o ocenianiem	73

Uwagi wstępne

„Nauczanie, jak wszystkie ambitne sztuki, jest odwagą stawiania czoła zadaniom, które z natury rzeczy są niewykonalne”. 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 tego opracowania.

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 będzie również pokonać istniejącą barierę mentalną, która powoduje, iż samo brzmienie słowa ewaluacja wywołuje u wielu ludzi przedziwne reakcje obronne – z somatycznymi włącznie. Niemniej, po spełnieniu kilku warunków, zadanie nie jest wcale tak trudne, jak by się mogło w pierwszej chwili wydawać. Diabeł nie jest tak straszny, jak go (tu i ówdzie) malują.



Rys. 1. Prowadzić ewaluację czyjej nie prowadzić

Jeszcze do niedawna dyrektor szkoły mógł pozwolić sobie na luksus hamletyzowania. (por.rys. 1). Dzisiaj słynne szekspirowskie pytanie w odniesieniu do ewaluacji stało się bezprzedmiotowe. Trzeba pytać raczej: „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 opracowaniu jest dostarczenie, w możliwie syntetycznej formie informacji, które mogą pomóc sensownie zabrać się do podjęcia wspomnianego dzieła

Opracowanie tworzy dwie zasadnicze części. Intencją pierwszej, zatytułowanej „*Niezbędne minimum teorii*” jest 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 ze sobą używanie nowego instrumentem wprowadzania zmiany w szkole. Druga część ma charakter praktyczny. Opisuję tutaj „krok po kroku” czynności jakie trzeba wykonać w trakcie kolejnych etapów procesu planowania i projektowania (konceptualizacji) autoewaluacji. Na konkretnych przykładach pokazuję, jak dla wybranego obszaru działalności szkoły:

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

Integralną częścią opracowania jest aneks. Zamieszczone tam przykłady, jak zakładam, zwolnią Czytelnika z obowiązku „wyważania drzwi”, które już dawno temu zostały otwarte.

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?

Większość niepowodzeń w stosowaniu ewaluacji w praktyce wynika z nieporozumień na temat jej istoty. Termin ten z trudem adoptuje się we współczesnej polszczyźnie. Co więcej, jest pojęciem dla wielu tak abstrakcyjnym, że uznają za przyzwoite jego używanie w takim znaczeniu jakie w danej chwili uznają za wygodne. Efekty nie zawsze są tak zabawne jak te, przedstawione na rys. 2.

W ramach istniejącego w Polsce boomu na badania ewaluacyjne sens ewaluacji „wymyśla się” na nowo, ignorując dorobek i doświadczenia zgromadzone w innych krajach w ciągu ostatniego stulecia. Nie ma w tym opracowaniu potrzeby analizowania przyczyn wspomnianego stanu rzeczy. Czyniłem to po wielokroć w innych miejscach¹. Jednak w trosce o precyzję myślenia i sensowność działania warto odwołać się do kilku tekstów stanowiących rodzaj kamieni milowych w rozwoju teorii i praktyki ewaluacji

¹ Por. H. Mizerek, Ewaluacja w szkole – szansa z (kilkoma) pułapkami w tle?, w: Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły, w: M. Nowicka red. Olsztyn 2002, wyd. UWM; H. Mizerek, Po co szkole ewaluacja, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009 nr 1, ss. 35-45



Rys. 2. „Drodzy Państwo, tematem naszego seminarium jest ewaluacja”²

Ewaluacja ma bardzo długą, ponad już stuletnią tradycję studiów i badań. Istnieje ogromna liczba publikacji obejmująca teorię ewaluacji³, jej metodologię⁴ oraz szczegółowy opis „dobrych praktyk” w tej dziedzinie⁵. Pewien kłopot stanowi dość skromna lista publikacji w języku polskim⁶. Niemniej, przy odrobinie wysiłku można konieczne „lekcje” odrobić.

² Żaden z zamieszczonych na rysunku „dymków” nie jest (niestety) fikcyjny. Umieszczono w nich zasłyszane od studentów skojarzenia związane z terminem ewaluacja.

³ Por. E.R. House, *Evaluating with validity*, Beverly Hills, C.A, 1980; E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*, San Francisco, CA, 1981; H. Simons, *Getting to know schools in a democracy. The politics and process of evaluation*, London, New York, Philadelphia, 1987; E.G.Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, London 1989.

⁴ Por. M. Q. Patron, *How to use qualitative methods in evaluation*, Newbury Park, London, New Delhi, 1987; M.E. Henerson, L.L. Morris, C.T. Fitz-Gibbon, *How to measure attitudes*, Newbury Park, London, New Delhi, 1987.

⁵ Por. J. MacBeath, A. McGlynn, *Self-evaluation. What’s in it for schools*, London, New York 2002; J. MacBeath, *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*, London and New York, 1999, Routledge

⁶ Wśród publikacji godnych polecenia wymienić można następujące: *Autoewaluacja w szkole*, E. Tołwińska_Królikowska (red.), Warszawa 2003, Wydawnictwa CODN; A. Brzezińska, *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia*, w: *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, A. Brzezińska, J. Brzeziński red., Poznań 2000,

Zabieg taki pozwoli wyzwolić się z manieri „zdroworozsądkowego” traktowania ewaluacji i wysłuchiwania „chóru bzdur” na jej temat. Niestety liczba takich „chórów” w Polsce jest nadal dość pokaźna, a ich głos donośny i na poklask łasy.

Jak zatem traktować istotę ewaluacji? Mówiąc najprościej ewaluacja jest **specyficznym rodzajem stosowanych badań społecznych**. Jej zadaniem jest dostarczać wiedzy służącej działaniu. W ewaluacji najbardziej istotne znaczenie ma **proces gromadzenia/pozyskiwania** wiedzy użytecznej w praktyce. Konieczne jest zatem takie zaprojektowanie ewaluacji, by dostarczyła ona informacji ściśle określonego rodzaju. Ich cechą **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.**⁷ W żadnym przypadku nie jest też

Wydawnictwo Fundacji Humaniora., E. Babbie, Badania społeczne w praktyce, Warszawa 2006, PWN, B.Zamorska, S. Krzychała, Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności, Wrocław, 2008. Ewaluacja w edukacji, L. Korporowicz red., Warszawa 1997, Ewaluacja w szkole, H. Mizerek red. Olsztyn 1997. Warto sięgnąć również, do pracy: J. MacBeath, M. Schratz, D.Meuret, L.Jakobsen, Czy nasza szkoła jest dobra, Warszawa 2003. W całości poświęcona jest ona problematyce szkolnych autoewaluacji. Najnowsze publikacje w tej dziedzinie to między innymi: A. Strzelecka-Ristow, Droga do jakości – trudnej sztuce ewaluacji, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009 nr 1, oraz S. Krzychała, B. Zamorska, Nauczyciele jako badacze społecznego świata szkoły, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009 nr 1

⁷ W praktyce często będzie mu bardzo trudno oprzeć się takiej pokusie. Jeśli jednak „zgrzeszy” nie może sobie rościć prawa do nazywania się ewaluatorem

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.**

Wiedza⁸ dostarczana przez badanie ewaluacyjne może się odnosić do efektów działania i/lub opisywać jego przebieg. W sytuacji kiedy interesują nas efekty działania ewaluacja przyjmuje formę **ewaluacji konkluzywnej**⁹. Klarowną definicję ewaluacji konkluzywnej prezentuje E. Babbie, pisząc, że przedmiotem zainteresowania tego typu badań „są skutki interwencji społecznych”¹⁰. Dobrze zaprojektowana i przeprowadzona ewaluacja dostarcza również wiedzy na temat przebiegu samego działania. Przybiera ona wówczas postać **ewaluacji formatywnej**, która zdaniem L.J. Cronbach`a „jest systematycznym badaniem zdarzeń, które mają miejsce w ramach aktualnie realizowanego programu, jak i innych, stwierdzających te same cele ogólne”¹¹. 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.

⁸ W tradycyjnym rozumieniu nazwie „wiedza” zwykło się przypisywać cztery znaczenia. Po pierwsze rozumiano ją jako *episteme* – uzasadnioną, uogólnioną i pewną wiedzę o rzeczywistości przekazywaną następnym generacjom. Ten rodzaj wiedzy bywał utożsamiany z wiedzą teoretyczną lub naukową. W drugim znaczeniu traktowano wiedzę jako *techne* – akcentowano tutaj praktyczne aspekty wiedzy. Była to wiedza tkwiąca u podstaw umiejętności rozwiązywania codziennych problemów praktyki. *Techne* była wiedzą praktyczną w tym sensie, iż pozwalała na dobór skutecznych środków osiągania założonych celów. Jednocześnie, bardzo często przeciwstawiano – wiedzę praktyczną (*techne*) wiedzy teoretycznej (*episteme*). Wiedza „praktyczna” bywała zdecydowanie wyżej ceniona niż wiedza teoretyczna. To co łączyło *episteme* i *techne* to możliwość transmisji obu rodzajów wiedzy w procesie kształcenia. Mogły być one „przekazywane”. W trzecim znaczeniu wiedzę zwykło się traktować jako *phronesis*. Był to rodzaj wiedzy umożliwiający mądre, refleksyjne działanie. O ile poprzedni rodzaj wiedzy – *techne* umożliwiał działanie skuteczne to *phronesis* była podstawą działania mądrego. Było tak, ponieważ w każdym działaniu praktycznym podkreślano przede wszystkim wymiar etyczny – a nie tylko techniczny. Stąd *phronesis* obejmowało nie tylko namysł nad środkami osiągania celów ale również etycznymi konsekwencjami działań jak i wartością samych celów. Wiedza w czwartym znaczeniu była rozumiana jako *metiers*. Ten typ wiedzy można określić jako rodzaj osobistej wiedzy praktycznej. Jej źródłem są osobiste doświadczenia jednostki zdobywane w toku wykonywania zadań zawodowych. Osobę „posiadającą” taki rodzaj wiedzy można porównać z refleksyjnym praktykiem, który – jak to określa D. Schon „wie znacznie więcej niż jest w stanie wyrazić słowami”. Jego wiedza ma charakter „milczącej” (*tacit knowlegde*) jest „ukryta” w działaniu. Jednocześnie pozwala na korygowanie działania w jego trakcie dzięki opanowaniu sztuki refleksji-wdziałaniu. Najbardziej użyteczną wiedzą dostarczaną przez badanie ewaluacyjne jest *phronesis* i *metriers*

⁹ Ten rodzaj ewaluacji współcześnie określaną jest jako ewaluacja ex-post

¹⁰ E. Babbie, op.cit., s. 394

¹¹ L. J. Cronbach and Assotiations, Towards the reform of program evaluation: Aims, methods and institutional arrangements, San Francisco, CA, 1980.

Pytanie, „po co mojej szkole ewaluacja <<wewnętrzna>>” (zapewne niejedynemu dyrektorowi i nauczycielowi udało się już je sobie zadać) staje się szczególnie ważne dzisiaj. Oto w nowym systemie nadzoru pedagogicznego przewidziano również ewaluację zewnętrzną prowadzącą 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.¹² Po drugie, zapytajmy o rolę ewaluacji zewnętrznej i autoewaluacji w procesie wprowadzania koniecznych zmian w całym systemie edukacji, jak i w konkretnej placówce.

Istota autoewaluacji

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

¹² 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 zamienne używanie terminów „selfevaluation” i „internal evaluation”. Jednak słowo „autoewaluacja” jest bardziej trafne w stosunku do zjawisk, jakie opisuje.

Jak wcześniej wspomniałem **prowadzenie każdego rodzaju ewaluacji wymaga postawy badawczej**. W przypadku autoewaluacji jest to postawa nauczyciela występującego w roli badacza własnej praktyki¹³.

W tej sytuacji warto byłoby zadbać o upowszechnienie takiego sposobu rozumienia szkolnej autoewaluacji, który został określony przez światowy autorytet w dziedzinie ewaluacji edukacyjnej - Helen Simons. Definiuje ona autoewaluację, jako proces „gromadzenia i komunikowania informacji ułatwiających podejmowanie decyzji, ustalanie wartości (działań – przyp. HM) oraz ustanawiania publicznego zaufania do szkoły”¹⁴. Zdaniem H. Simons kluczowe znaczenie w ustalaniu jej istoty mają takie terminy jak: **jawność, wartość, komunikacja i cel**.

Jawność jest szczególnie ważna w procesie określania przedmiotu ewaluacji oraz jej kryteriów. Jej sens praktyczny polega na tym, iż dyrektor szkoły nie może sobie pozwolić na ewaluację „tajną”, z ukrycia. Nauczyciele powinni być świadomi celów, zakresu i przedmiotu ewaluacji. Co więcej, powinni uczestniczyć w procesie definiowania kryteriów ewaluacji. Chcąc zapewnić demokratyczny charakter 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 wartościujących¹⁵. 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 wyzbycić złudzeń, iż odpowiedni status sądów wartościujących zapewnią „obiektywne” narzędzia – standaryzowane testy czy kwestionariusze.

Komunikacja ma szczególne znaczenie wówczas, kiedy zadaniem ewaluacji jest wspomaganie procesu podejmowania decyzji w szkole, natomiast jej cel zostanie określony

¹³ Doświadczenia zgromadzone w pracy z nauczycielami dolnośląskich szkół w tej dziedzinie opisują S. Krzychała i B. Zamorska, w cytowanym wcześniej artykule, por. S. Krzychała i B. Zamorska, Nauczyciele jako badacze op. cit., ss. 69-79

¹⁴ H. Simons, Samoewaluacja szkoły, w: Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów, H. Mizerek red., Olsztyn 1997 s. 59

¹⁵ 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 (przyj. H.M).

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 H. 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 uwzględnimy fakt, że szkolne autoewaluacje mogą przybierać różne formy i odbywać się na wielu poziomach, wówczas dyskutowane w tym miejscu zagadnienie pojawi się w nowym świetle. Wrócę do tych kwestii w dalszej części opracowania.

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

Jak słusznie zauważają J. M. Owen i P. J. Rogers, ze względu na cel ewaluacje formatywne można podzielić na trzy formy: rozjaśniającą (clarifitative), interaktywną (interactive) i monitorującą (monitoring)¹⁶ Ewaluacja rozjaśniająca służy wyjaśnianiu. Rolę ewaluatora można metaforycznie porównać do osoby niosącej pochodnię, która oświetla, mroczne, niewidoczne na co dzień „korytarze i piwnice” szkoły. Koncepcja ta nawiązuje do znanego z teorii organizacji modelu „góry lodowej”. W szkole, jeśli ją potraktować zgodnie ze wspomnianą teorią, tylko niewielka jej część jest widoczna. To, jak pisze M.Schratz¹⁷, 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 itp. Tymczasem kwestie będące odpowiedzią na pytanie „jak?” pozostają w ukryciu. Wśród nich mieszczą się motywacje, potrzeby, przekonania, konflikty i napięcia, współzawodnictwo – wszystko to, co tworzy niewidoczną na co

¹⁶ Por. J.M. Owen, P.J. Rogers, op.cit. s.53

¹⁷ Por. M. Schratz, Metodologia samoewaluacji, w: Ewaluacja w szkole, op. cit., .. ss. 84-87

dzień konstelację czynników tworzących klimat czy kulturę organizacji. Zadaniem ewaluacji rozjaśniającej jest gromadzenie wiedzy umożliwiającej lepsze zrozumienie specyfiki, tożsamości konkretnej szkoły jako organizacji nie tylko nauczającej, ale – co ważne, również instytucji uczącej się.

Sens ewaluacji rozjaśniającej dobrze oddaje sformułowanie M. Q. Pattona. Pisze on: „praktyka ewaluacyjna obejmuje systematyczne zbieranie informacji o przebiegu, właściwościach i wynikach programów, o personelu i jego dorobku, który może być wykorzystany przez określonych ludzi w celu zmniejszenia niepewności, podniesienia skuteczności i podjęcia decyzji o tym, czego dotyczą i na co wpływają te programy, personel i dorobek”.¹⁸

Warto w tym miejscu zapytać o doświadczenia z zakresu zastosowań ewaluacji rozjaśniającej w praktyce szkolnej. Jak wspomniałem wcześniej, wartość wiedzy gromadzonej przy jej pomocy 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 zmianą¹⁹ 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 stosowane są w trakcie wdrażania programu?
- jakimi zasobami (środki, baza, kwalifikacje kadry) dysponuje szkoła realizująca program?

O użyteczności praktycznej wiedzy gromadzonej w tak zaplanowanym badaniu decyduje dobór kryteriów ewaluacji²⁰. W podanym przykładzie zestaw takich kryteriów tworzyć mogą takie kwestie jak – dla przykładu: możliwość realizacji założonych celów, zgodność z potrzebami adresatów, adekwatność celów do treści, adekwatność treści do możliwości i potrzeb odbiorców, poziom kwalifikacji kadry realizującej program itp. Trzeba pamiętać, iż nie istnieje

¹⁸ M.Q. Patton, *Practical evaluation*, Beverly Hills 1982, s. 37

¹⁹ Interesującą propozycję wykorzystania ewaluacji klasyfikującej w procesie wprowadzania zmiany przedstawiają John.M. Owen i Patricia.J. Rogers, op. cit., ss.51-67

²⁰ Por. Robson C., *Projektowanie ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w edukacji* (red. L. Korporowicz), Warszawa 1997)

je uniwersalny zestaw kryteriów ewaluacji. Ustala się je osobno dla każdego programu w dialogu z osobami podejmującymi decyzje. Oni wiedzą najlepiej jakiego rodzaju informacji potrzebują dla usprawnienia procesu wdrażania późniejszego funkcjonowania programu.

Podobnie jak poprzednio, ewaluacje interaktywne prowadzone są na planie badań jakościowych. Najczęściej wykorzystywaną strategią jest tutaj studium przypadku²¹ (case study). Możliwe jest też zastosowanie badań w działaniu²² (action research). Dane empiryczne zbierane są w toku obserwacji, wywiadów, analizy dokumentów (desk research), rzadziej poprzez ankietowanie.

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

Powtarzając sobie, niczym mantrę, pytanie – „po co szkole ewaluacja?” warto mieć na uwadze celną uwagę Ernesta House’a, podkreślającego, iż kluczem do efektywnej i użytecznej w praktyce ewaluacji jest synteza²³. Jeśli nawet ktoś by uwierzył, iż na podstawie ewaluacji będzie mógł wiedzieć „jak dobra jest nasza/moja szkoła?” to musi pamiętać, że rzetelnej odpowiedzi może się spodziewać jedynie na podstawie danych pochodzących z wielu źródeł. Jak pisze John MacBeath „korzystając z wszystkich dostępnych informacji, odwołując się do zróżnicowanych sposobów i kryteriów wartościowania, używając wielu metod zbierania danych, oraz uwzględniając zróżnicowane perspektywy interesariuszy (*stakeholders*) dochodzimy do syntezy, której podstawą jest rozważenie wszelkich okoliczności i kontekstów (*all-things-considered synthesis*). Jest to najlepszy, najbardziej uczciwy, najbardziej przemyślany osąd jaki jesteśmy w stanie sformułować w danych okolicznościach”²⁴. Dodajmy, iż nie oznacza to wcale, iż jest to osąd „jedynie słuszny” i ostateczny.

W tym świetle staje się zrozumiałe dlaczego wprowadzany, system nadzoru pedagogicznego zakłada funkcjonowanie w jego ramach zarówno ewaluacji zewnętrznej jak i „we-

²¹ Por. R.E. Stake Studium przypadku, [w:] Ewaluacja w edukacji (red. L. Korporowicz), Warszawa 1997; także R.E. Stake The Art of Case Study Research, London 1995

²² Por. J. Elliott, Praktyczny poradnik prowadzenia action research, w: Ewaluacja w szkole... op. cit., ss168-186

²³ Por. J. MacBeath, A. McGlynn, op. cit. s.13

²⁴ tamże, s. 13

wewnętrznej” – autoewaluacji. Trudno byłoby z góry rozstrzygać, który z elementów systemu jest ważniejszy, bardziej rzetelny.

Z punktu widzenia zakładanych celów wprowadzanej zmiany, oba elementy systemu – tak ewaluacja zewnętrzna jak i autoewaluacja jawią jako jednakowo ważne. Co więcej, zostały zaprojektowane w taki sposób, żeby wyniki dostarczane przez oba rodzaje ewaluacji były podstawą do wspomnianej wcześniej syntezy. Dodatkowych argumentów na rzecz takiego sposobu myślenia dostarcza propozycja E. Chelimsky i W. Shadish, sformułowana w znanym podręczniku „Evaluation for the 21st Century”. Zgodnie z nią ewaluację można opisywać z punktu widzenia trzech perspektyw: odpowiedzialności, poznawczej i rozwojowej (por. tabela. 1)

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

Tabela 1. Ewaluacja z punktu widzenia trzech perspektyw

	Perspektywa odpowiedzialności/ rozliczalności ²⁵ (accountability)	Perspektywa poznawcza (knowledge)	Perspektywa rozwojowa (developmental)
--	--	-----------------------------------	---------------------------------------

²⁵ Zdaję sobie sprawę że tłumaczenie angielskiego terminu jako „odpowiedzialność” czy „rozliczność” nie oddaje w pełni jego treści. Jest to przykład terminu nie mającego odpowiednika w języku polskim. Próbę wyjaśnienia znaczenia słowa „accountability” w edukacji podjął ostatnio K. Kruszewski. We wstępie do tłumaczonej przez siebie pracy „Czy nasza szkoła jest dobra?” pisze „szkoła jest *accountable*, jeśli zapewnione są warunki rozliczania jej z obowiązków przez ludzi, którzy mają interes w tym, żeby szkoła funkcjonowała dobrze, lub po prostu podatników. Interes taki mają *stakeholders* (osoby bezpośrednio zainteresowane szkołą, udziałowcy (por. J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, L.Jakobsen, op. cit., s.9.) Warto również sięgnąć do książki “Au-

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

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

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.

O powodzeniu wprowadzanej zmiany decydować będzie działalność całego systemu, a nie tylko pojedynczych jego elementów. Systemy ewaluacji mają z założenia tworzyć 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?

toewaluacja w szkole, w której pomieszczono bardzo obrazowe przykłady pomagające zrozumieć czym w praktyce jest *accountability* – por. Autoewaluacja, op. cit s. 25

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”? możliwa będzie, jeżeli weźmie się pod uwagę informacje pochodzące z wielu źródeł. W równym stopniu także i te, które pochodzą 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 potoczność, 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 uporczywie zadająca pytanie: „lustereczko powiedz przecie.....?” Co ciekawe, mamy naturalną skłonność do ukrywania prawdy o sobie nie tylko przed innymi, ale również i przed sobą samym. Wbrew pozorom nie jest to wcale błahy argument i warto mieć go na uwadze projektując autoewaluacje.

Trzeba również pamiętać, iż zaplanowanie otwartej i pogłębionej autoewaluacji musi wziąć pod uwagę prawdopodobieństwo pojawienia się negatywnych emocji i przeróżnych, irracjonalnych, reakcji obronnych. Jak z tego wybrnąć? Doświadczenia innych krajów podpowiadają, że nie można poprzestać na zbieraniu informacji dla nich samych.

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

3. J. MacBeath i A. McGlynn, w cytowanej tutaj wcześniej pracy²⁶ wspominają o istotnym zagrożeniu dla funkcjonowania systemu ewaluacji w edukacji, które zostało określone

²⁶ Por. J. MacBeath, A. McGlynn, op.cit s. 24n

przez autorów jako „bliźniacze niebezpieczeństwa” (*twin dangers*) . Polega ono na tym, że z jednej strony, 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>>”²⁷. Niebezpieczeństwo takie jest całkiem realne także i w Polsce. W „czarnym scenariuszu” może się zdarzyć tak, że w ramach nowego systemu objęte nim szkoły i placówki zaczną uczestniczyć w „wyścigu do poziomu A”. Kwestie rzeczywistej jakości pracy pozostaną na drugim planie. Autoewaluacji zostanie przypisana rola „listka figowego”. Jak przeciwdziałać „bliźniaczemu niebezpieczeństwu”? Doświadczenia szkockie uczą, że konieczne jest budowanie systemu ewaluacji efektywnej. W takim systemie **ewaluacja zewnętrzna i autoewaluacja różni się, co do szczegółowych celów. Łączą je natomiast wspólne kryteria i wskaźniki oraz podobne narzędzia**. Cechami efektywnej autoewaluacji są natomiast:

- jasność celów,
- transparentność kryteriów,
- zaangażowanie uczestników,
- dostępność narzędzi,
- dostępność danych,
- wymóg wykorzystania/ zastosowania wyników,
- upowszechnianie wyników
- efektywność rezultatów wprowadzanych na zmian²⁸.

²⁷ Tamże s. 24

²⁸ Tamże s. 26

II. Tworzenie systemu efektywnej autoewaluacji

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

Nawet 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 przedziale czasu do sytuacji, w której skrupulatna, bezreflekcyjna realizacja zalecanych procedur przekształci ewaluację w biurokratyczny proceder. Znamy to 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 i w przekonaniu, że wprowadzenie ewaluacji zaowocuje „produkcją kolejnych ton papierzyk”. Tej okoliczności nie można ignorować. Przeciwnie - warto się zastanowić, jak obronić się przed sytuacją, w której autoewaluacja stanie się „modną etykietką” dla starych, skompromitowanych i powszechnie krytykowanych praktyk.

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

muszę zbudować system na miarę potrzeb i możliwości mojej 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 zachęci do uchYLENIA kolejnych. Za pierwszymi, metaforycznymi „drzwiami” kryje się pokój – **cele i zadania autoewaluacji**. Jak się zabrać do jego „urządzenia”?

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

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

Na żadne w wyżej wymienionych pytań nie ma gotowych odpowiedzi. Dlatego odpowiedzialnością dyrektora jest staranne przygotowanie się do takiej sesji i wystąpienie w jej trakcie w roli moderatora. Nie może wystąpić tutaj z pozycji tego „który już wie”. A nawet „jeśli wie”, to czy warto posłuchać innych?

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

Należy jednak pamiętać, że zespół traci wówczas szansę na osiągnięcie, wspomnianego wcześniej „poczucia sprawstwa”. Jego brak, zdecydowanie obniży motywację i zaangażowanie zespołu pedagogicznego w prowadzenie ewaluacji. Natomiast dyrektor szkoły, pewnie nieświadomie, wkrocza na ścieżkę ewaluacji biurokratyczne.

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 one postać oczekiwań formułowanych przez całkiem pokaźną listę interesariuszy²⁹ (*stakeholders*) Wśród nich znajdują się: państwo (reprezentowane przez organ nadzorujący), społeczność lokalna (organy prowadzące), pracodawcy, rodzice itp. W żaden sposób nie umniejszając roli oczekiwań pozostałych podmiotów, sugeruję, żeby na początek przyjąć perspektywę państwa. Została ona zwerbalizowana w postaci dokumentu, w którym określa się szczegółowe wymagania dotyczące – między innymi – szkół³⁰. W trosce o spójność funkcjonowania obu elementów wprowadzanego systemu warto jest, szczególnie na początku, 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.

²⁹ 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 (przyp. H.M.)

³⁰ Stanowią one załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego

W kolejnych latach, bogatsi o doświadczenia, staniemy wobec konieczności uwzględnienia - w trakcie ogniskowania ewaluacji - oczekiwań także innych interesariuszy

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

Moderując przebieg dyskusji w tej części sesji warto mieć z „tytu głowy” następujące zasady:

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

- waga, znaczenie dla szkoły,
- stopień trudności do zbadania,
- istniejąca wiedza na temat tego, jak jest (unikajmy jak ognia obszarów o których wiadomo, że tam się rzeczy mają dobrze, jak i 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 ujednoliconego 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 sformułowaniom sensu praktycznego. Moderator może uznać, że dyskusja toczy się w

dobrym kierunku i przyniesie oczekiwane owoce jeśli dojdzie do wniosku, że jej uczestnicy wiedzą o czym mówią.

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

Pytanie **komu?** wyznacza konieczność ustalenia listy osób zainteresowanych wynikami ewaluacji. W toku sesji warto jest uzgodnić kto, po co, kiedy, w jakim zakresie i w jakiej formie zostanie poinformowany o wynikach prowadzonych ewaluacji. Nie należy lekceważyć wagi wspomnianych tu kwestii i nie są one – jak się wydaje - banalne. Istotą ewaluacji jest wszak 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 ewaluacji³¹ Przedstawiam ją na rys. 3.

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 itd. Z tym pewnie będzie najłatwiej, bo każdy z nich z takim rodzajem ewaluacji miał już styczność (np. 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.

³¹ Zamieszczony niżej przykład jest zmodyfikowaną wersją propozycji J. MacBeath'a i A. McGlynn'a. – op. cit. s. 11

Postępując 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)

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

Rys. 3. Ranking odbiorców autoewaluacji ze względu na stopień zainteresowania jej wynikami

Nie każdy nadaje się do prowadzenia ewaluacji. Dokonując selekcji potencjalnych „ewaluatorów” warto rozważyć uwzględnienie następujących kryteriów

- Wiedza, umiejętności i doświadczenie w zakresie prowadzenia autoewaluacji – elementarna wiedza z zakresu teorii ewaluacji, podstawy wiedzy z zakresu metodologii badań społecznych, praktyczne umiejętności z konceptualizacji (projektowanie), stosowania metod zbierania danych, ich opracowania oraz interpretacji wyników.
- Wysoki prestiż w zespole nauczycielskim

- Ponadprzeciętny poziom kompetencji społecznych (umiejętność pracy w zespole, niekonfliktowość, asertywność, optymizm itp.
- Pozytywna motywacja do tego typu zajęcia

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

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

Dobrze byłoby, iżby osoby tworzące „zespół sterujący” nie stanowiły nieformalnej grupy³². 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 wprowadzenia 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*³³ (wzięto w nim udział 101 szkół z 18 krajów w Europie) uczy, że bardzo pomocną jest instytucja „krytycznego przyjaciela”³⁴. Jak piszą autorzy wspomnianej pracy „jednym z najbardziej wartościowych elementów projektu było wsparcie i zachęta ze strony krytycznych przyjaciół. Przydzielano ich szkołom lub szkoły wybierały ich same, a oni wnosili do szkół całe bogactwo

³² 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)

³³ Został on szczegółowo opisany w przetłumaczonej na język polski pracy J. MacBeath’a, M. Schratz’a, D. Mruret’a i L. Jakobsen’a „Czy nasza szkoła jest dobra?” (Tytuł oryginału – „Self-evaluation in European Schools”), op. cit.

³⁴ Instytucja „krytycznego przyjaciela” bardzo szczegółowo została opisana również w pracy „Autoewaluacja w szkole”, por. Autoewaluacja... op. cit, ss. 116-119

doświadczenia zawodowego i potocznego. Obowiązki mieli proste: być przyjaznym i być krytycznym, ale wymagano od nich wysokich i złożonych kompetencji³⁵.

Nic nie stoi na przeszkodzie, by w trakcie budowy systemu efektywnej, szkolnej autoewaluacji nie skorzystać z pomocy krytycznych przyjaciół. Zanim jednak podejmie się decyzję o wyborze krytycznego przyjaciela należy dość precyzyjnie określić jego zadania. W przypadku autewaluacji mogą być one następujące:

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

Krytyczny przyjaciel nie jest wynajętym ekspertem, konsultantem czy kimś, kto będzie nadzorował ewaluację. Raczej w specyficzny sposób łączy on wszystkie te role nadając im nową jakość. O jego przydatności decydują w równym stopniu fachowość oraz znajomość realiów szkoły jak i reprezentowany, wysoki poziom kompetencji społecznych. Wśród nich decydujące znaczenie ma 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.

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

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

Pytanie jak? jest adresowane do zespołu, który przygotowuje szczegółowy projekt/projekty ewaluacji. Niemniej warto jest dostarczyć mu pewnego „materiału wyjściowego” w postaci

³⁵ Tamże, s. 125

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”³⁶. Ta druga nakazuje uwzględnienie wielu punktów widzenia, sięgnięcie po wiele źródeł i metod zbierania danych. Studium przypadku³⁷ z definicji „nie ufa” danym pochodzącym jedynie z badań ankietowych, „nie kręci nosem” na dane jakościowe pochodzące z obserwacji, wywiadów, analizy dokumentarnej (np. 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 rozwojowych³⁸?
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 jasno sprecyzowanych założeń odnośnie tego, jakiej wiedzy potrzebujemy i do czego konkretnie chcemy ją wykorzystać.

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

- Przygotowanie projektu/ projektów.
- Jego/ich prezentacja na radzie pedagogicznej oraz dyskusja nad kryteriami i wskaźnikami ewaluacji.
- Zbierania danych.
- Ich opracowanie ilościowe i jakościowe.

³⁶ W aneksie znajduje się materiał opisujący tę strategię.

³⁷ Nie należy mylić metody indywidualnych przypadków ze strategią badawczą jaką jest studium przypadku (case study). Szerzej na ten temat pisze między innymi K. Konarzewski. Por. K. Konarzewski, Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna, Warszawa 2000, ss. 78-80

³⁸ Perspektywy te zostały wyjaśnione we wcześniejszej części tego opracowania

- 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 wrócę 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 postawą do podjęcia decyzji o działaniach prowadzących do zmiany na lepsze w tych obszarach pracy szkoły, gdzie jest to tylko możliwe. Planując ewaluację warto mieć to stale na uwadze. W szczególności konieczne będzie:

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

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

tabela 2. Zestawienie kwestii istotnych w procesie planowania ewaluacji

KWESTIE WAŻNE W FAZIE PLANOWANIA EWALUACJI³⁹	
1. Powody, cele i motywy:	
▪	Czy ewaluacja ma służyć tobie, czy komuś innemu?
▪	Dlaczego przeprowadzasz ewaluację?
▪	Kto powinien otrzymać dane o wynikach ewaluacji?
2. Wartości:	
▪	Czy w wyniku ewaluacji można przedsięwziąć działania lub podjąć decyzje?
▪	Czy jest ktoś lub coś, co blokuje te decyzje?
3. Interpretacja:	
▪	Czy strony zaangażowane w ewaluację uzgodniły jej rodzaj?
4. Przedmiot:	
▪	Jakiego rodzaju informacji potrzebujesz?
5. Ewaluator (ewaluatorzy):	
▪	Kto zbiera informacje?
▪	Kto pisze raporty?
6. Metody:	
▪	Jakie metody należy zastosować dla uzyskania potrzebnych informacji?
▪	Czy mogą być one opracowane i zastosowane w czasie, którym dysponujesz?
▪	Czy metody zostaną zaakceptowane przez osoby, których dotyczy ewaluacja?
7. Czas:	
▪	Ile czasu można zarezerwować na ewaluację?
▪	Ile czasu wystarczy na zebranie i analizę danych?
8. Pozwolenie i kontrola:	
▪	Czy uzyskane zostały wszelkie pozwolenia konieczne do przeprowadzenia ewaluacji?
▪	Czy udział w badaniach jest dobrowolny?
▪	Kto decyduje o tym, co ma się znaleźć w raporcie?
9. Wykorzystanie:	
▪	Kto decyduje o sposobie wykorzystania ewaluacji?
▪	Czy uczestnikom ewaluacji przedstawiona zostanie robocza wersja raportu?
▪	Czy forma raportu dostosowana jest do jego odbiorców?
Pamiętaj:	
▪	Zachowaj jak największą prostotę - unikaj skomplikowanych analiz.
▪	Myśl defensywnie – jeśli coś może się nie udać na pewno się nie uda.

³⁹ Por. C. Robson, Projektowanie ewaluacji, w: Ewaluacja w edukacja, L. Korporowicz red. Warszawa 1997, s.159

Projektowanie autoewaluacji

Mając jako tako urządzony pierwszy pokój warto otworzyć drzwi do kolejnego. Za nimi pojawia się duża, na razie pusta przestrzeń – obszar projektowania. Zagospodarowanie tej przestrzeni należeć będzie do powołanego przez dyrektora zespołu sterującego. Dobrze, iżby 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” 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 ewaluacji⁴⁰ 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 kilka zamieszczonych niżej przykładów:

Przykład 1.

⁴⁰ Zgodnie z najnowszą „modą” projekt ewaluacji nosi nazwę raportu metodologicznego. Zainteresowanym polecam przeszukanie stron internetowych wpisując do przeglądarki internetowej (np. Google’a) hasło „raport metodologiczny” Znajdziemy tam mnóstwo przykładów „pięknie ubranych” w formę prezentacji.

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 zajdzie konieczność redukcji tych obszarów do takich, które są naprawdę ważne dla konkretnej szkoły. Zaistnieje również konieczność ich konkretyzacji, wpisania w rodzaj własnego „pomysłu na szkołę” funkcjonującą w konkretnym miejscu, czasie i historii. 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 posłużyć się określeniem:

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

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

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

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

Przedmiot ewaluacji	Pytania kluczowe
Wyniki egzaminów zewnętrznych	W jaki sposób w szkole analizowane są wyniki egzaminów zewnętrznych?
	Jaka jest dynamika zmian osiągniętych wyników egzaminów zewnętrznych w przeciągu 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 są lepsze od oczekiwanych, gorsze czy zbliżone do nich?”

Wadą tego pytania jest włączenie kryterium ewaluacji w treść pytania. W rezultacie pojawiły się w nim zwroty wartościujące „lepsze”, „gorsze”, „zbliżone”. Odpowiedź na tak postawione pytanie ma „zerową” wartość poznawczą. Zdanie, które może być możliwą odpowiedzią np. „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? <i>lub</i> 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 zawarta jest już odpowiedź prawie w gotowej postaci – są to pytania z ukrytym założeniem. Na przykład w odpowiedzi na pytanie: *Czy szkoła pod względem osiągnięć w nauce zwiększyła, czy też zmniejszyła lukę między dobrymi 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 „wena twórczą” formułujemy złożoną z kilkunastu pozycji, sążnistą listę pytań kluczowych. Trzeba jednak mieć na uwadze, że na każde z nich będziemy zmuszeni odpowiedzieć na podstawie zebranych danych empirycznych. Łatwo sobie wówczas wyobrazić jak opasłym dziełem będzie raport. Konieczne jest zatem budowanie pytań o możliwie wysokim stopniu ogólności.

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

Biorąc pod uwagę powyższe uwagi można formułować pytania kluczowe w formie przedstawionej poniżej:

Obszar wymagań	Pytania kluczowe
Procesy	W jaki sposób została wypracowana koncepcja pracy szkoły?
	W jaki sposób realizowana jest koncepcja pracy szkoły?
	Jaki charakter ma koncepcja programowa szkoły?
	W jaki sposób przebiega uczenie się w klasie?
	Jakie koncepcje nauczania realizowane są w szkole?

	W jaki sposób funkcjonuje szkolny system oddziaływań wychowawczych?
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 sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny?
	Jak funkcjonuje wewnętrzny system zapewniania jakości?
	W jaki sposób wykorzystuje się bazę materialną i wyposażenie w realizacji podstawy programowej, przyjętych w szkole programów nauczania oraz innych zadań statutowych?

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

W jaki sposób w praktyce mogę wykorzystać wiedzę, którą dostarczy mi odpowiedź na każde z tych pytań?

W takiej chwili rodzi się konieczność wykorzystania wspomianej wcześniej wiedzy na temat płaszczyzn czy raczej perspektyw ewaluacji w szkole. Projektowanie ewaluacji wymaga zastanowienia się, która z perspektyw ewaluacji i w jakim obszarze dostarczy użytecznej wiedzy. Podjęcie decyzji rzutuje na sposób formułowania pytań kluczowych i dobór kryteriów ewaluacji. Kilka przykładów. W ewaluacji w perspektywie „odpowiedzialność/rozliczalność” poszukuje się wiedzy, której zakomunikowanie spowoduje, iż wszystkie podmioty zainteresowane efektami jej działalności (stakeholders) dojdą do wniosku, iż szkoła dobrze spełnia swoje wobec nich powinności. Rzecz jasna przyjęcia takiej perspektywy nie oznacza, że wynik ewaluacji będzie miał postać komunikatu: „Opowiemy wam jak to robimy. Robimy to dobrze. Dajcie nam laurkę!”⁴¹.

Myślę, że mimo wszystko, warto się w tym właśnie miejscu zastanowić, jaki sens ma nieprzetłumaczalny na język polski termin „*accountability*”. Jak zauważa K. Kruszewski: „Jedno z najmodniejszych w oświacie (i pedagogice) anglosaskiej pojęć *accountability* odpo-

⁴¹ W wersji „masochistycznej” mógłby on zabrzmieć: „Wicie, rozumiecie, staramy się...ale jakosik nam nie wychodzi”.

wiada połączonym znaczeniom dwóch polskich terminów, z których drugi brzmi wstrętnie: odpowiedzialność + rozliczalność. Szkoła otrzymuje uprawnienia do samodzielnego kierowania jakimś fragmentem swojej pracy, teraz są to głównie wyniki nauczania, ale poddać się musi rozliczaniu z wykorzystania swojej samodzielności. Do *accountability* często dołącza się *transparency* – przejrzystość, praca przy podniesionej kurtynie: szkoła musi ujawnić wszystkie aspekty swojej pracy przed administracją szkolną, rodzicami, społecznością lokalną, opinią publiczną⁴². 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.”⁴³

Pomocne mogą być również analizy znawców systemów ewaluacji w Europie J. MacBeath’a i A. McGlynn’a⁴⁴. Ich zdaniem w każdym kraju w Europie termin „*accountability*” przyjmują nieco inny odcień znaczeniowy. W Holandii traktuje się tę kategorię jako zasadę, że wszyscy, którzy biorą na siebie odpowiedzialność za zapewnienie wysokiego poziomu edukacji, mają obowiązek informowania społeczeństwa o podejmowanych zadaniach, ich efektach, oraz planach naprawy. W ujęciu Węgrów punktem wyjścia dla *accountability* są potrzeby i oczekiwania „udziałowców” (*stakeholders*). W Norwegii podkreśla się, że w definicji odpowiedzialności/rozliczalności należy uwypuklić pytanie: „Dla kogo my tutaj jesteśmy?”. W Wielkiej Brytanii *accountability* niesie w sobie trzy kluczowe idee:

- odpowiedzialności prawnej (*legal/statutory*) nawiązująca do obowiązków jakie wyznaczają przepisy prawa. Prawo narzuca szkołom obowiązek dostarczania społeczeństwu „usług edukacyjnych” na wysokim poziomie, domaga się realizacji jego polityki oświatowej oraz stoi na straży pieniędzy podatników.
- Odpowiedzialności zawodowej i moralnej – przypominającej, iż cechą pracy profesjonalisty w zawodzie nauczyciela jest odpowiedzialność przed uczniem, dbałość o tworzenie warunków dla jego wielostronnego rozwoju.

⁴² M.Fullan, Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą, Warszawa 2006 s. 42.

⁴³ E. Potulicka., Ewaluacja jakości pracy nauczyciela – ewolucja celów, funkcji i form, w: Ewaluacja jakości pracy nauczyciela red.R.Cierzniewska, Bydgoszcz 2003, s. 16. Pragnę podziękować Ewie Kędrackiej za konsultację i dostarczenie cennych materiałów (przyp. H. M.)

⁴⁴ Por. J. MacBeath, A. McGlynn, op. cit., s. 27n.

- Odpowiedzialności politycznej/rynkowej (*political market accountability*) narządzającej na szkoły obowiązek informowania „udziałowców” i „klientów”⁴⁵ szkoły o sposobach świadczenia „usług społecznych” oraz na ile jest to efektywne ekonomicznie

Konkludując powyższe uwagi można przyjąć że:

Odpowiedzialność/rozliczalność jest czym, co nakazuje: a/ wzięcie pod uwagę dążeń, aspiracji i oczekiwań „udziałowców” w trakcie realizacji procesów edukacyjnych w szkole; b/ informowania 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 poprawy⁴⁶

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 przykładu⁴⁷

Jakie koncepcje nauczania realizowane są 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 przeciągu 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** umożliwia dogłębną analizę i zrozumienie tego, co się w szkole dzieje i co może mieć wpływ na

⁴⁵ Zdaję sobie sprawę z tego jak okropna jest to nazwa w stosunku do ucznia i rodzica. Jest to jednak tylko tłumaczenie.

⁴⁶ Por. J. MacBeath, A. McGlynn, op. cit., s. 28.

⁴⁷ W żaden sposób pytań takich nie należy traktować jako wzorcowych i umieszczać w konkretnych projektach. Są to tylko przykłady pokazujące nie tyle „obowiązującą” treść, co raczej formę.

osiągane 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” szkoły⁴⁸. 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 przypadku odnoszą się do takich obszarów wymagań, które zostały określone jako procesy i zarządzanie. Liczba adresatów wyników takiej ewaluacji jest dość skromna – są to przede wszystkim zespół zarządzający szkołą i nauczyciele. Nie jest to w żaden sposób „wiedza publiczna”. Do publiczności możemy skierować jedynie komunikat „moi nauczyciele <<czują>> szkołę, wiedzą na czym polega ich praca”.

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

- proces kształcenia w szkole,
- wprowadzane różnorodne projekty i programy,
- funkcjonowanie wewnętrznego systemu oceniania, doskonalenia nauczycieli itp.⁴⁹

Przykładowe pytania kluczowe:

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

⁴⁸ 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. Krzyczkały – Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności (op. cit.) oraz M. Schratz’a. por. M. Schratz, Metodologia samoewaluacji, w. Ewaluacja w szkole, op. cit, ss. 72- 89)

⁴⁹ Przykłady projektowania wspomnianych tutaj rodzajów ewaluacji przytaczam w aneksie

Kryteria ewaluacji

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

Czym są kryteria ewaluacji? Mówiąc najprościej i nieco obrazowo, stanowią one rodzaj „sita”, za pomocą którego oddzielamy informacje wartościowe od bezużytecznych⁵⁰. 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.

Dobłą praktyką jest sprowadzanie kryteriów do gramatycznej formy równoważnika zdania – na przykład: użyteczność, efektywność, zgodność z potrzebami uczniów, atrakcyjność, trafność etc.

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.

⁵⁰ Kryteria ewaluacji, w żadnym wypadku nie są podstawą do formułowania sądów wartościujących. W istocie rzeczy pełnią techniczną rolę. Określają bardziej precyzyjnie - niż ma to miejsce w pytaniach kluczowych – przedmiot zainteresowań ewaluatora. W badaniach naukowych analogiczną rolę pełnią zmienne badawcze – przyp. H.M.

Z formalnego punktu widzenia zabieg tworzenia kryteriów nie wydaje się trudny. Zwróćmy uwagę na poniższy przykład:

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

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

W sytuacji kiedy będziemy musieli samodzielnie przygotowywać narzędzia badawcze, same kryteria nie wystarczą. Staniemy przed koniecznością operacjonalizacji kryteriów. Zabieg taki sprowadza się do przekształcenia abstrakcyjnego języka kryteriów na język obserwacji. Zadajemy wówczas sobie pytanie – na podstawie jakich obserwowalnych faktów/zdarzeń możemy z dużym prawdopodobieństwem wnosić, że np. 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 wskaźników⁵¹. Zanim się tego nie uczyni nie jesteśmy w stanie przygotować żadnego sensownego arkusza obserwacji, kwestionariusza wywiadu czy ankiety. Nie można w narzędziach badawczych posługiwać się językiem abstrakcyjnych kryte-

⁵¹ Informacje na temat wskaźników można znaleźć w każdym podręczniku metodologii badań pedagogicznych. Warto zajrzeć do opracowania K. Konarzewskiego, Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna, op. cit. ss.44-46

riów 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 M. Q. Patton’a⁵², który w swoich pracach postuluje daleko idącą elastyczność w doborze stosowanych metod. Nie oznacza to jednak, że ewaluatora nie obowiązują surowe rygory metodologiczne odnośnie trafności i rzetelności stosowanych narzędzi.

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

Wiele nowych możliwości stwarza przed ewaluacją, bardzo popularne ostatnio, odwoływanie się do metod jakościowych. Na przykład w ewaluacji typu *studium przypadku*⁵³ zastosowanie ich pozwala na opis i wartościowanie interesujących ewaluatora zjawisk w ich naturalnym kontekście. Nie zadajemy sobie wówczas pytań, co różni interesujące nas zjawiska lecz - jak zauważa R. E. Stake - poszukujemy w danym przypadku zarówno tego, co go łączy z innymi przypadkami, jak i tego co w nim szczególne, specyficzne, unikatowe, niepowtarzalne⁵⁴. Osiągnięcie tego celu jest możliwe tylko wówczas gdy potrzebne dane zbiera się za pomocą takich technik jak obserwacja, analiza dokumentów, wywiad pogłębiony itp. Wachlarz możliwych do zastosowania narzędzi badawczych jest jeszcze szerszy i dobrze opisany⁵⁵.

⁵² Por. M. Patton., *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, London 1987, rozdział V

⁵³ Opis tej strategii badawczej zamieszczam z załączniku do niniejszego szkicu.

⁵⁴ Por. R. Stake, *Studium przypadku*, [w:] *Ewaluacja w edukacji* (red. L. Korporowicz), Warszawa 1997, s. 126

⁵⁵ Szczegółowe opisy metod, technik i narzędzi stosowanych w autoewaluacji znaleźć można w wielu opracowaniach. Szczególnie przydatnie mogą się okazać takie opracowania jak cytowane wcześniej: J. MacBeath’a, M. Schratz’a, D. Meret’a i L. Jakobsen’a „Czy nasza szkoła jest dobra?” (op.cit) i B. Zamorskiej i S. Krzychały – *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności* (op. cit.) W poszukiwaniu pomysłów na narzędzia warto też

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

1. **Wymóg triangulacji.** Nie ufaj danym zebranych tylko za pomocą jednej metody/narzędzia. Dane pochodzące z analizy dokumentów porównaj z tymi, które pochodzą z wywiadu czy obserwacji
2. **Pożegnanie z tradycją.** W szkole ewaluacja kojarzy się z nieustannym ankietowaniem. Tymczasem wartość gromadzonych w ten sposób danych jest czasami bardzo problematyczna. Jeśli już koniecznie musisz to robić, to przynajmniej zadбай o porządną kwestionariusz. („przepis” na konstrukcję znajduje się w aneksie 3).
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. Z 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.

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 poprzednio, stosuje się w przypadku danych jakościowych. W zależności od rodzaju posiadanych danych można tutaj skorzystać z wielu rozwiązań dobrze opisanych w literaturze z zakresu metodologii badań jakościowych. 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 końcowym. Dobrze jest zatem już wcześniej mieć obraz tego jaką formę, strukturę, objętość oraz odbiorcę (ów) będzie miał raport ewaluacyjny.

Raport

Raport wieńczy „ewaluacyjne dzieło”. Jego celem jest poinformowanie zainteresowanych o wynikach przeprowadzonej ewaluacji. Stanowi on również rodzaj wizytówki osób prowadzących ewaluację. Na podstawie raportu wydawane są opinie nie tylko na temat działań poddanych ewaluacji, lecz również o samym ewaluatorze. Stanowi on rodzaj świadectwa jakości jego pracy, poziomu jego profesjonalizmu. Dlatego nie należy przeceniać zbyt wysoko 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.

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 dokumentować w trafny i rzetelny sposób 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 opisanie celów poddanych ewaluacji działań, ich „aktorów”, czasu i miejsca „akcji”
- **wiarygodność i wewnętrzna spójność** - w raporcie mogą się znaleźć jedynie dobrze udokumentowane wnioski. Nie ma tutaj miejsca na spekulacje intelektualne, hipotezy czy przypuszczenia. Każdy wniosek musi być dobrze uzasadniony z punktu widzenia posiadanych danych. Jednocześnie dane z ewaluacji trzeba przedstawić w formie na tyle przejrzystej aby czytelnik miał pełny obraz opisywanego działania.

Formę raportu należy dobrać 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 itp.). Wiele „danych formalnych” w postaci np. 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 kiedy przyjmowane są one 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 przypadku osób, które łatwo „odszyfrować”, konieczność autoryzacji cytowanych w raporcie wypowiedzi.

* * *

Mam nadzieję, że po przejściu opisywanych wyżej operacji intelektualnych, możemy uznać, że mamy jako tako zagospodarowaną przestrzeń projektowania. A przynajmniej wiemy, jak się zabrać do urządzania „pokoju” mieszczącego się za drzwiami „projektowanie”. Przestrzeń ta, jak zdążyliśmy się zapewne zorientować, przypomina trochę „pokój sztabowy”. To tutaj, powołany przez dyrektora zespół przygotowuje plany „operacji”, określa taktyczne

cele oraz sposoby i środki ich osiągnięcia. Owocem pracy zespołu będą przemyślenia, którym nadaje się formę dokumentu, określanego w naszym żargonie, 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 autoewaluacji⁵⁶. 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

Mam nadzieję, że w taki właśnie sposób zostaną potraktowane podane w załączniku przykłady.

Zarządzanie systemem

Dotychczas zagospodarowana przez nas przestrzeń obejmowała głównie sfery działalności intelektualnej, którą w teorii ewaluacji określa się mianem **konceptualizacji**. Gdyby założyć, że mamy tę sferę zadowalająco „oswojoną” można uchylić kolejne drzwi. Otwierają one obszar żmudnych i czasochłonnych czynności związanych z gromadzeniem potrzebnych informacji, ich opracowaniem, interpretacją, dzieleniem się wynikami i przygotowaniem niezbędnych decyzji odnośnie koniecznych zmian w szkole. Można w tym miejscu zapytać: Jak,

⁵⁶ Należy pilnie odrobić lekcję, jaka wynika 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 itp. 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 przypadku edukacji.

nie burząc rytmu szkolnej codzienności, wszystkie zaplanowane działania wykonać? Dyrektor, który z mocy prawa jest odpowiedzialny za organizację systemu autoewaluacji oraz wykorzystanie jej wyników w celu doskonalenia jakości pracy szkoły, staje przed koniecznością znalezienia na nie odpowiedzi. Poniżej zamieszczone uwagi mogą mu pomóc uporać się z tym zadaniem.

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

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

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

Jasne określenie celu – informacja dla wszystkich uczestników przed przystąpieniem do działania o tym, czemu ewaluacja ma służyć, jakie cele będą realizowane, kto ją inicjuje i czyje interesy są reprezentowane.

Konieczne tutaj będzie poświęcenie osobnego punktu na radzie pedagogicznej, gdzie te kwestie zostaną przedyskutowane

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

Bardzo trudnym w praktyce zadaniem będzie dopracowanie się czegoś, co określa się jako kulturę ewaluacji. Trochę potrwa zanim ewaluacja stanie się w szkole czymś naturalnym, nie budzącym zgorszenia i negatywnych reakcji emocjonalnych osób, których dotyczy. Doświadczenie uczy, że na początku ewaluatorzy traktowani są 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 (np.

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” itp.

W Wielkiej Brytanii na straży kodeksu etycznego ewaluacji stoi UKES (Brytyjskie Towarzystwo Ewaluacyjne) Zamieszczony w tabeli 3 materiał ilustruje wspomniane kwestie w odniesieniu do autoewaluacji.

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

Respektowanie tej zasady jest decydujące dla efektywności autoewaluacji.

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

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

Szybka informacja zwrotna do wszystkich zainteresowanych

Tabela 3. Fragment dokumentu Brytyjskiego Towarzystwo Ewaluacyjnego UKES „Wskazówki dobrej praktyki w ewaluacji” 2003 odnoszący się do autoewaluacji

<p>Uczestnicy instytucjonalnej autoewaluacji powinni:</p> <p>czynić cele i powody ewaluacji przejrzystymi dla wszystkich członków instytucji</p> <p>upewnić się, że proces pozostanie częścią struktury i funkcji instytucji</p> <p>mieć jasny zestaw narzędzi (procedur) do wymiany danych zarówno wewnątrz instytucji jak i poza nią</p> <p>podjąć odpowiednie kroki w celu zapewnienia wszystkich członków instytucji o potrzebie i opłacalności ewaluacji</p> <p>pamiętać, że wymiana danych i doświadczeń może być bardziej niebezpieczna wewnątrz instytucji niż poza jej murami i w tym przypadku podjąć odpowiednie kroki w celu obniżenia tego ryzyka</p> <p>traktować wszystkich kolegów równo w zakresie samego procesu ewaluacji a także upowszechniania wyników</p> <p>upewnić się, że wszyscy zaangażowani w proces ewaluacji (np. jako źródła danych, ich zbierający i użytkownicy) są zaangażowani na pewnym poziomie już od początku i wiedzą co się dzieje i dlaczego</p> <p>przyjmować takie metody działania, które są ekonomiczne i wykonalne uwzględniając terminy i procesy jakimi kieruje się sama instytucja</p> <p>mieć wsparcie w osobie władz instytucji w zakresie funduszy, miejsc spotkań, transmisji, rozpowszechniania i publikacji wyników</p>

zapewnić członków instytucji, że wyniki ewaluacji są konieczne dla dalszego jej rozwoju a także tworzą miary opłacalności działania

zaznaczyć, że proces jest przeprowadzany poprawnie metodologicznie i można zeń wyciągnąć ważne wskazówki w ustalonym celu

zapewnić sobie zgodę i zrozumienie wszystkich członków instytucji przed rozpoczęciem ewaluacji

okazać konsekwentność i przewidywalność zachowania podczas przeprowadzania i negocjowania ewaluacji

rozpoznać i zgodzić się kiedy ważne jest aby dane upublicznić, a kiedy (dla dobra instytucji) utrzymać część danych w tajemnicy

komunikować się otwarcie i szczerze z kolegami, zachowując jasny i sprawiedliwy kodeks etyczny

szukać rady (lub rozważyć „wynajęcie” doradcy) do przeprowadzenia kontroli procesu ewaluacji w celu sprawdzenia jej metodologii i sprawiedliwości

zwracać się do kolegów ogólnie zrozumiałym językiem i angażować ich w dyskusje na temat użyteczności dowodów i wyników

źródło: <http://www.evaluation.org.uk>

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

Warto jest zauważyć, że respektowanie tej zasady jest fundamentem ewaluacji demokratycznej. Wpisuje się również w dyskurs ewaluacji czwartej generacji – ewaluacji dialogicznej⁵⁷

Dokumentacja wyników, oceny i wniosków – praca powinna być starannie dokumentowana, aby można było wielokrotnie korzystać z uzyskanych materiałów.

Powtórzenie ewaluacji – dobra samoewaluacja nie powinna być jednorazowym działaniem, ale regularnie przeprowadzoną procedurą.

⁵⁷ Na temat ewaluacji demokratycznej ukazało się w ostatnio w Polsce wiele opracowań. Godne polecenia są szczególnie teksty Leszka Korporowicza.

Zamiast konkluzji

Zwyczaj, pewnie dobry, każe każdy tekst wyposażyć w rodzaj zakończenia, podsumowania, postawienia czy konkluzji. W tym miejscu jednak, w imię wrodzonej przekory, chciałbym uczynić „coś zamiast” – wskazać na przestrzenie, które mogą 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 dobrze jestem 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 o 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/transparentości. 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 traktować 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 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. 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, „przysiąść” na chwilę.

Polecane dalsze lektury

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

Aneks

Aneks 1. „Jabłko wartości”

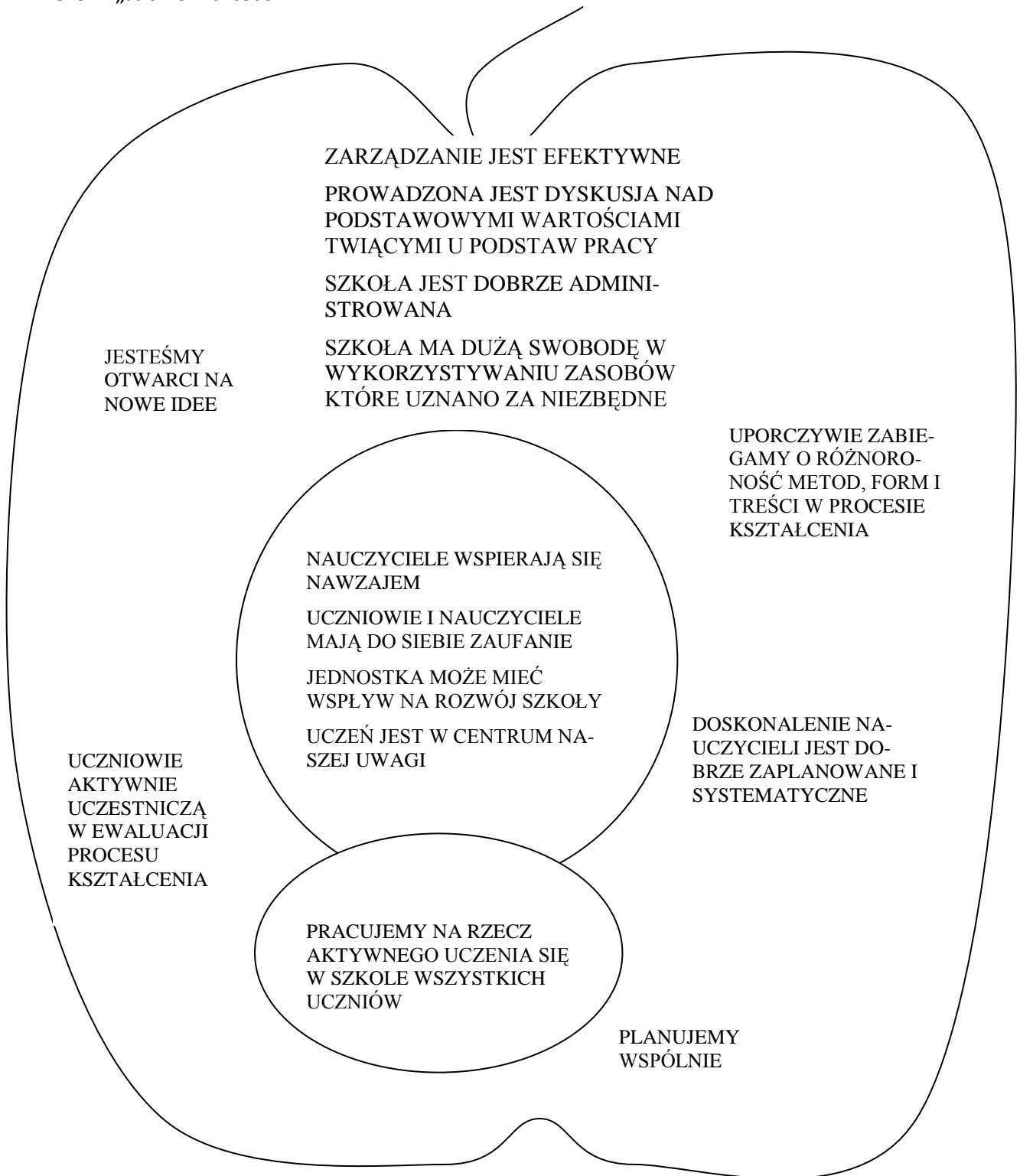
Aneks 2. Przymiarki do projektowania/konceptualizacji

Aneks 3. Zasady konstrukcji kwestionariuszy ankiet

Aneks 4. Studium przypadku jako strategia badania ewaluacyjnego

Aneks 5. J. MacBeath i A. MaGlynn - Różnica między ewaluacją o
ocenianiem

Aneks 1. „Jabłko wartości”



Aneks 2. Przykłady do projektowania/konceptualizacji

Przykład 1.

Formatywna ewaluacja działań służących wyrównywaniu szans edukacyjnych każdego dziecka

Przedmiot ewaluacji	Pytania kluczowe	kryteria	Wskaźniki	Metody i narzędzia zbierania danych
Polityka równości w szkole	W jaki sposób w szkole budowana jest kultura „równości szans” rozwojowych uczniów?	<p>Postrzeganie zróżnicowania kulturowego, intelektualnego i środowiskowego uczniów jako okoliczności sprzyjającej</p> <p>Sposób realizacji podstawy programowej/oferta programowej biorący pod uwagę potrzeby wszystkich dzieci</p>	<p>a/ ilościowe frekwencja uczniów dane statystyczne na temat zróżnicowania uczniów liczba dzieci wymagających pomocy</p> <p>b/ jakościowe poczucie uczniów, iż są traktowani sprawiedliwie nastawienia nauczycieli na traktowanie dobra dziecka jako naczelnej wartości przeświadczenie rodziców, że ich dziecko jest dobrze traktowane w szkole</p> <p>a/ ilościowe zestawienia wyników egzaminów i sprawdzianów w poszczególnych kategoriach/ grupach uczniów poziom aspiracji edukacyjnych/zawodowych uczniów</p> <p>b/jakościowe opinie nauczycieli i uczniów na temat realizowanych programów opinie uczniów na temat poszczególnych przedmiotów nauczania i realizowanych tam treści</p>	<p>Analiza dokumentów Metody projekcyjne Wywiad Obserwacja</p> <p>Analiza treści realizowanych programów Obserwacja uczniów Obserwacja lekcji Narzędzia do badania aspiracji</p>

Komentarz:

Zaprezentowany wyżej fragment projektu ewaluacji jest przykładem, jednego z bardzo wielu możliwych sposobów, ujmowania jej w perspektywie poznawczej. Wiedza o realizowanej w szkole „polityce równości szans” ma służyć przede wszystkim dyrektorowi i zespołowi zarządzającemu. Ewaluacja ma odpowiedzieć na pytanie: „co tak naprawdę się tej sferze dzieje?” Odwołanie się metodologicznej strategii studium przypadku pozwoli na uzyskanie wielostronnego obrazu rzeczywistości w perspektywie wielu „aktorów” szkolnej sceny. Nie muszę dodawać, że w praktyce, biorąc pod uwagę potrzeby i możliwości konkretnej szkoły, konieczne będzie poszerzenie listy kryteriów, zdefiniowanie wskaźników oraz dobór metod i narzędzi zbierania danych.

Przykład 2

Założenia do projektu ewaluacji programu: „Moje miasto, moje miejsce na ziemi”

Celem ewaluacji jest systematyczne zbieranie informacji na temat wartości jaką przypisują programowi jego realizatorzy oraz adresaci. Informacje te mają ułatwić podejmowanie decyzji w sprawie ewentualnych korekt treści programu oraz metod i form jego realizacji.

W formule proponowanej w niniejszym dokumencie zakłada się, iż preferowany model ewaluacji to demokratyczna, formatywna autoewaluacja skierowana nie na ocenę lecz zbieranie informacji umożliwiających ustawiczne doskonalenie programu oraz dostosowanie go do warunków i potrzeb konkretnej szkoły, w której jest on realizowany.

Demokratyczność prowadzonej ewaluacji oznacza jest prowadzona będzie ona w sposób jawny. Oznacza to w praktyce że:

1. Projekt ewaluacji (a zwłaszcza jej kryteria) będą poddane zbiorowej debacie osób uczestniczących w realizacji programu.
2. Wszelkie informacje udzielane przez respondentów w trakcie prowadzenia badań ewaluacyjnych będą chronione. Ich ujawnianie może nastąpić jedynie w zbiorczych zestawieniach statystycznych w sposób zapewniający pełną ochronę dóbr osobistych.
3. Wyniki ewaluacji będą komunikowane wszystkim zainteresowanym – instytucjom i osobom wspierającym program, jego autorom i realizatorom a także uczestnikom.
4. Wewnętrzna ewaluacja programu będzie podstawowym mechanizmem zapewniającym oczekiwaną jakość sposobu realizacji jak i efektów programu.

Założenie o prowadzeniu ewaluacji **formatywnej** oznacza, iż przedmiotem ewaluacji będzie przede wszystkim proces realizacji (wdrażania) programu (jego treści, metody i formy realizacji, środki dydaktyczne itp) oraz warunki (kontekst) jego wdrażania (baza lokalowa, warunki organizacyjne, finansowe). Nie oznacza to pominięcia ewaluacji konkluzywnej – skierowanej na monitorowanie osiągniętych wyników oraz stopnia realizacji założonych celów. Jednak ten typ ewaluacji ma znaczenie drugoplanowe.

Założenie o prowadzeniu **autoewaluacji** oznacza, że ewaluatorami będą osoby realizujące program. Osoby te, pracujące w zespołach zadaniowych, po wcześniejszym przeszkoleniu, będą prowadzić ewaluację własnych zajęć bądź też ewaluacje „koleżeńskie” na zasadzie „peer review”

Przedmiotem ewaluacji Programu „Moje miasto - Moje miejsce na Ziemi” jest proces realizacji każdego z jego trzech etapów w każdym z czterech poziomów wdrażania. Przykładowe **pytania kluczowe** są następujące:

1. Jakie są opinie prowadzących zajęcia na temat: a) proponowanych treści, b) metod i form, c) warunków realizacji?
2. Jakie są opinie uczniów na temat programu (w aspektach jak powyżej)?
3. Jakiego rodzaju zmiany w zakresie wiedzy, umiejętności i wartości uczniów nastąpiły pod wpływem oddziaływania programu?

Kryteria ewaluacji zostaną ustalone przez zespoły realizujące program w każdej ze szkół z osobna. Niżej zamieszczamy przykładowe kryteria:

- Adekwatność treści (metod, form) do potrzeb, oczekiwań i możliwości jego uczestników (realizatorów i adresatów)
- Akceptacja zawartości programu
- Atrakcyjność programu
- Możliwości realizacji
- Koszty realizacji (czasochłonność i pracochłonność)
- Osiągane rezultaty

Metody i techniki badawcze

zastosowaną strategią (schematem) badawczą jest studium przypadku – gdzie przypadkiem jest Program realizowany w konkretnej szkole. W ramach tej strategii stosowane będą metody analizy dokumentów, obserwacji, wywiadu, ankiety.

Stosowane narzędzia badawcze powinny być adekwatne do poziomu rozwoju dzieci i młodzieży oraz uwzględniać umieszczone w projekcie ewaluacji pytania kluczowe oraz kryteria. Nie zaleca się korzystania z gotowych narzędzi

Aneks 3. Zasady konstrukcji kwestionariuszy ankiet

Henryk Mizerek

Jak przygotować kwestionariusz ankiety?

*kilka praktycznych uwag**

W trakcie prowadzenia ewaluacji często istnieje konieczność zbierania danych przy pomocy kwestionariusza ankiety. Technika ankiety, mimo jej rozlicznych wad wynikających głównie z faktu, iż dostarcza powierzchownych danych, jest często wykorzystywana w ewaluacji. Ważne jest jednak, by starać się unikać wielu pułapek i „pospolitych” błędów pojawiających się na etapie konstrukcji kwestionariusza ankiety.

Poniżej przedstawiam kilka propozycji, które warto wziąć pod uwagę przy próbie wkomponowania kwestionariusza w plan badań ewaluacyjnych..

Ponieważ bardzo trudno przewidzieć wszystkie trudności, dobrze jest najpierw przygotować **wersję pilotażową ankiety**.

Poproś kilka osób o wypełnienie Twojej ankiety, a następnie spytaj, które z pytań były wieloznacznie lub niejasno sformułowane. Sprawdź odpowiedzi i zorientuj się czy są sensowne. Zadziwiająco wiele problemów wychodzi wówczas na światło dzienne, wiele z nich można z miejsca skorygować - jeszcze przed rozestaniem kwestionariusza. Należy dokładnie przeanalizować próbny kwestionariusz, bo istnieje jeszcze możliwość wykrycia błędów i zredagowania pytań na nowo.

Formułowanie pierwszej wersji (banku) pytań

Poniższe uwagi mogą okazać się pomocne w opracowywaniu pytań i eliminacji ich nadmiaru. Nie warto pytać o sprawy, które wykraczają poza kwestie wykraczające poza przedmiot, kluczowe pytania i kryteria ewaluacji.

A Po pierwsze dokładnie przemyśl i porównaj z projektem ewaluacji:

- jakie informacje chciałbyś uzyskać?
- dlaczego są one dla Ciebie istotne?
- jak chcesz je wykorzystać?

A Dobre efekty na etapie generowania pytań może przynieść „burza mózgów”. Zapisz

wszystkie pytania jakie przychodzą Ci do głowy - bez cenzurowania. Na tym etapie nie

* Niniejszy materiał ma charakter roboczego szkicu. Został przygotowany jako materiał dydaktyczny.

osądzaj czy są one istotne ani czy mają sens. W trakcie grupowej burzy mózgów będziecie sobie nawzajem podsuwać pomysły. Zapisz je wszystkie.

A Przejrzyj uważnie ułożone pytania i sprawdź czy każde z nich da Ci możliwość uzyskania odpowiedzi na pytania przytoczone w punkcie 1. Czy znajdują się wśród nich pytania dotyczące informacji, jakie chciałbyś uzyskać? Jeśli nie, to masz teraz czas na ułożenie pytań dodatkowych, które pozwolą uzupełnić brakujące dane.

A A teraz uporządkuj swoje pytania, grupując podobne i zdecyduj jaka kolejność będzie najważniejsza. Na tym etapie nie zwracaj sobie jeszcze głowy stylem i formatem. To zrobisz później.

A Pokaż swoją listę osobie, która Twoim zdaniem mogłaby podsunąć Ci dobre pomysły na pytania lub krytycznym okiem spojrzeć na Twoje propozycje.

Projektowanie formy kwestionariusza

Każdy kwestionariusz ankiety niezależnie od sposobu przeprowadzania badania (forma audytoryjna, ankieta rozesłana pocztą) składa się w zasadzie z trzech części: **listu wprowadzającego, części zasadniczej oraz metryczki.**

W liście wprowadzającym postaraj się wyjaśnij kim jesteś i jaki jest cel przyświeca Twojemu badaniu. Ludzie są - zresztą słusznie - bardzo podejrzliwi i jeśli nie uda Ci się rozwiać ich wątpliwości, nie odpowiedzą. Zawsze, gdy to jest możliwe zapewnij anonimowość - i przekaz uczestnikom informację o tym. Czasem jednak ujawnienie danych osobowych jest konieczne, wówczas powiedz o tym szczerze. Przykład takiego listu zamieszczam poniżej:

OSrodek Studiów Ewaluacyjnych „Lupa”
Wysokie
ul. Klonowa 4
tel/fax 445599774312

Szanowna Pani, Szanowny Panie,

Serdecznie proszę o wypełnienie załączonego kwestionariusza.. Zapewniam pełną anonimowość wypowiedzi. Zebrane informacje zostaną wykorzystane jedynie w zbiorczych zestawieniach statystycznych.

Dziękuję

Dyrektor OSE

Jan Nowak

Redagowanie pytań do kwestionariusza ankiety.

Podstawową zasadą jest tutaj – niezależnie od tego czy odwołujesz się do pytań otwartych, zamkniętych (z kafeterią) czy półotwartych - by formułować je niezwykle jasno, precyzyjnie dobrać słownictwo i nie naprowadzać respondenta na „właściwą” odpowiedź. Formułując pytania nie pisz za dużo. Unikaj też hermetycznego języka czy „żargonu naukowego”. Temu wymaganiu najtrudniej sprostać. Niezwykle trudno oprzeć się pokusie zadawania jak największej ilości pytań, ale można na tym tylko zyskać. Im dłuższy kwestionariusz, tym mniejsze prawdopodobieństwo, że wszyscy zdecydują się go wypełnić. Zadawanie skomplikowanych pytań prowadzi do takiego zagmatwania, że trudno doszukać się sensu odpowiedzi.

Z powyższego względu warto dokonać wewnętrznej krytyki pytań znajdujących się we wspomnianym wcześniej „banku”. Warto w tym momencie skorzystać z sugestii M. Henson, L.L. Morris i C.T. Fitz-Gibbon (1987, s. 75n), którzy zaproponowali szereg kryteriów poprawności zadawanych pytań. Oto niektóre z nich:

- A W jednym pytaniu zawrzyj jedną myśl. Nie pytaj o kilka różnych spraw na raz .
- A Zastanów się czy nie można sformułować pytania prościej i krócej. Staraj się zadając pytanie nie używać więcej niż 20 słów
- A Unikaj wieloznacznych sformułowań. Jeśli nie jesteś pewien w jakim znaczeniu zostanie odczytany termin posiadający wiele znaczeń, lub jak zostanie on zinterpretowany postaraj się zapytać wcześniej różnych ludzi o przypisywane mu znaczenia/ interpretacje.
- A Staraj się nie zadawać pytań w negatywnej formie. Np. „Czy wolałbyś żeby twoje dziecko nie objęła reforma oświaty?”
- A Jak ognia unikaj pytań sugerujących odpowiedź – na przykład „Czy sądzisz, że reforma edukacji skończy się sukcesem w sytuacji kiedy tak małe środki zostały przeznaczone z budżetu na jej wdrożenie?” „Minister Edukacji sądzi, że A jakie jest Twoje zdanie?”. „Naszym zadaniem jest..... Czy sądzisz, że powinniśmy to zmienić? Inne przykłady tego typu pytań zamieszczam w dalszej części.
- A Sprawdź czy na liście znajdują się pytania, które mogą wprowadzać w zakłopotanie osoby nie posiadające wiedzy na interesujące Ciebie tematy. Pozwól, by bez poczucia winy mogły wybrać odpowiedź „trudno powiedzieć” „nie zastanawiałem się nad tym dotąd” „za wcześnie o tym mówić” . Daj im taką możliwość – inaczej wybiorą odpowiedź, o której sądzą, że chciałbyś ją usłyszeć lub też taką, która nie obniży ich poczucia własnej wartości.

Pamiętaj również, iż większość pytań zamkniętych ma dość specyficzną konstrukcję. W istocie składa się z trzech części:

- właściwego pytania (np. Jakie programy telewizyjne oglądasz najchętniej?)
- „instrukcji” co do techniki udzielania odpowiedzi (np. *wybierz nie więcej niż dwie możliwości oznaczając je symbolem x w odpowiedniej kratce*)
- kafeterii – listy odpowiedzi, z których respondent wybierze (jedną lub kilka) możliwości najbliższą jego opinii.
-

Za i przeciw pytań otwartych i zamkniętych

Główną wadą pytań otwartych jest to, że często respondenci odpowiadają na nie pisząc wszystko co im przyjdzie do głowy w pierwszym momencie i nie są to opinie w pełni przemyślane. Nawet gdy pozostawisz 4 lub 5 linijek na odpowiedź, większość osób wpisze tylko jedno zdanie typu, „*W większości przypadków było dobrze*”. Dużo więcej informacji możesz uzyskać zadając serię pytań zamkniętych, pod warunkiem, że zostaną one precyzyjnie sformułowane.

Atutem pytań zamkniętych jest również łatwość analizy odpowiedzi. Pytania otwarte prowokują tak szeroki zakres rodzajów wypowiedzi, że trudno znaleźć dla nich wspólny mianownik dla celów analizy. Z drugiej strony pytania zamknięte nie dopuszczają zróżnicowanych odpowiedzi. Musisz sam rozważyć wszelkie za i przeciw lub – najlepiej – sporządzić „kwestionariusz mieszany” zawierający zarówno pytania otwarte jak i zamknięte.

W trakcie redagowania pytań trudno niekiedy uniknąć szeregu „pospolitych” błędów. Te najczęściej spotykane to:

⊖ Nieprecyzyjna kategoryzacja w pytaniach zamkniętych.

W zależności od rodzaju pytania zamkniętego (metodolodzy wyróżniają tu np. pytania alternatywne, dysjunktywne, koniunktywne, filtrujące i kontrolne – por. Łobocki, 1978, ss. 275n) niezmiernie ważne jest by zadbać o jego poprawną konstrukcję. Pytania tego typu najczęściej zaopatrzone są w kafeterię – listę kategorii, spośród których respondent wybierze jedną (lub kilka) najbardziej adekwatnych – jego zdaniem – odpowiedzi. Należy pamiętać by kafeteria pokrywała pełne kontinuum możliwych odpowiedzi. Jednocześnie musi być ona rozłączna. Nie może być tak by respondent miał wątpliwości, w której kategorii umieścić swoją odpowiedź. Zwróć uwagę ile błędów „czai się” w pozornie „niewinnym” pytaniu:

<p>Jakie programy telewizyjne oglądasz najchętniej:</p> <p><i>(wybierz nie więcej niż dwie możliwości oznaczając je symbolem x w odpowiedniej kratce)</i></p>		
<input type="checkbox"/> publicystykę	<input type="checkbox"/> programy muzyczne	<input type="checkbox"/> telenowele
<input type="checkbox"/> Program 1 TVP	<input type="checkbox"/> program „w Centrum Uwagi”	<input type="checkbox"/> teleturnieje

Dołączona do pytania kafeteria nie spełnia kryterium rozłączności (wszystkie możliwości „zachodzą” na kategorię „1TVP”, mecze piłkarskie mieszczą się w programach sportowych itp.) Analogicznie, nie jest to – niestety – kategoryzacja pełna. Miłośnik np. popularnych „talk-shows” miałby duże kłopoty ze znalezieniem miejsca dla oznaczenia swoich preferencji.

W trosce o precyzję kategoryzacji warto sięgnąć do różnych rodzajów pytań zamkniętych. Odwołując się do pytań alternatywnych (dających możliwość odpowiedzi „tak” lub „nie”) należy pamiętać, że często zawężają one możliwość wypowiedzi. Respondent zmuszany jest do uproszczonych, nierealistycznych odpowiedzi. W takim przypadku zamiast pytać:

Czy Pana zdaniem uczestnicy pierwszej edycji kursu byli bardziej zadowoleni z jego programu niż słuchacze drugiej edycji?

tak nie

lepiej jest skorzystać z kafeterii:

tak nie trudno powiedzieć

a jeszcze lepiej odwołać się do skali:

zdecydowanie tak tak trudno powiedzieć nie zdecydowanie nie

można też inaczej sformułować pytanie:

W porównaniu z II edycją, słuchacze pierwszej:

- byli bardziej zadowoleni z programu,
- byli mniej zadowoleni,
- ich poziom satysfakcji był taki sam,
- trudno mi cokolwiek na ten temat powiedzieć.

W sytuacji kiedy zależy nam na informacji w jaki sposób respondenci wartościują pewne zjawiska lub przedmioty w odniesieniu do innych - warto skorzystać z możliwości jakie otwiera pytanie zamknięte w postaci skal (list) rankingowych. Jako przykład może służyć następujące:

W jaki sposób ocenilibyś przydatność modułów tworzących program studium?

Modułowi który cenisz najbardziej przypisz cyfrę 1, drugiemu w kolejności cyfrę 2 itd. Najmniej wartościowemu modułowi przypisz liczbę 6. Nie przypisuj proszę tej samej rangi dwóm różnym modułom.

Rozwój organizacyjny szkoły

Komunikacja społeczna

Wspieranie jakości

Informatyka w zarządzaniu szkołą

Prawo oświatowe

Współpraca szkoły z gminą

Przytoczony wyżej przykład jest użyteczny w przypadku niewielkiej liczby kategorii. Gdyby ich liczba przekraczała 6 – 7 wówczas można nieco inaczej sformułować pytanie:

W jaki sposób ocenilibyś przydatność każdego z modułów tworzących program studium?

Proszę o dokonanie oceny każdego z zamieszczonych niżej modułów posługując się skalą od 1 do 6. Swój werdykt należy wpisać w kratce zamieszczonej obok każdej z kategorii

- Rozwój organizacyjny szkoły
- Komunikacja społeczna
- Wspieranie jakości
- Informatyka w zarządzaniu szkołą
- Prawo oświatowe
- Współpraca szkoły z gminą

Często spotkasz się z sytuacją, kiedy nie trzeba będzie sformułować pytania półotwarte. Jest tak zawsze gdy nie jesteśmy w stanie przewidzieć wszelkich możliwych odpowiedzi respondenta na pytanie kwestionariusza. Wówczas możesz nadać mu następującą postać:

Jakie jest Twoje zdanie na temat nowego programu nauczania przyrody?

- Jest dobry, nie wymaga zmian
- Wymaga niewielkich modyfikacji
- Wymaga poważnych zmian
- Żadne zmiany nic tu nie pomogą
- Mam inne zdanie (proszę wpisać jakie)
-

⊖ pytania naprowadzające - z sugestią oczekiwanej odpowiedzi

Dość pospolitym błędem w konstrukcji pytania kwestionariuszowego jest wymuszanie oczekiwanej „właściwej” odpowiedzi. Pytania takie nazywa się często pytaniami naprowadzającymi. Chcąc skłonić respondenta do wyboru jednej „miłej” nam kategorii opisujemy ją w sposób wartościujący. Na przykład proszę o określenie walorów swojej instytucji proponujemy – obok innym neutralnych kategorii (np. lokalizacja,) – taką jak „wysoko kwalifikowana kadra”, zamiast „kwalifikacje kadry”. Innym przykładem wspomnianego zabiegu może być pytanie:

Jak oceniasz nowy program z porównaniu z tym starym?

Zaznacz swoją odpowiedź znakiem X w odpowiedniej kratce

Nowy program jest lepszy i wymaga tylko niewielkich korekt

Nowy program jest lepszy ale wymaga kilku modyfikacji

Nowy program jest lepszy ale wymaga znacznych modyfikacji

Nowy program nie jest ani lepszy ani gorszy niż ten stary

Nowy program nie jest tak dobry jak ten poprzedni

Zwróć uwagę ile wysiłku włożył autor tego pytania by przedstawić nowy program w dobrym świetle.

⊖ Nieatrakcyjna, mało „przyjazna” dla respondenta forma kwestionariusza

Przygotowany w pośpiechu, bez dbałości o formę graficzną kwestionariusz nie zachęca do jego wypełnienia. Trudno oczekiwać rzetelnych odpowiedzi w sytuacji gdy kierujesz do swojego respondentów dokument, który obraża uczucia estetyczne. Dlatego warto zadbać o to by:

- A nie przesadzić i ilością pytań. Niewielka jest szansa na to, by respondent zechciał wypełnić do końca rzetelnie np. dwudziestostronicowy dokument,
- A wykorzystać możliwości edytorskie i graficznie współczesnych programów komputerowych. W popularnym programie Word można przygotować bardzo przyjemną dla oka formę kwestionariusza. Skorzystaj z możliwości jakie dają programy towarzyszące np. Word Art. lub rysunki zamieszczone w ClipArt ,
- A nie utrudniać sobie pracy w momencie opracowania danych. Kafeteria zaopatrzone w „kratki” znacznie przyspieszają kodowanie i wpisywanie danych do arkusza kalkulacyjnego lub tabeli wyników „surowych” (jeśli zamierzasz obliczać wyniki „na piechotę”)

Analiza kwestionariuszy

Zebrane dane można analizować na liczne sposoby. Podejście przedstawione poniżej może okazać się pomocne za pierwszym razem, jednakże ważne jest byś odkrył swój własny, najbardziej efektywny sposób analizy. Należy go dostosować do ilości danych, czasu, którym dysponujesz, możliwości skorzystania z pomocy innych, adresata raportu.

1. Zaczynij od pytań zamkniętych.

Najpierw przygotuj tabelkę zamieszczając w niej wszystkie możliwe odpowiedzi, a następnie zaznaczaj w odpowiednich kolumnach jak odpowiadał respondent. Można przeglądać wszystkie ankiety po kolei, zajmując się kolejno najpierw pierwszym, potem tylko drugim pytaniem, bądź zaznaczać od razu wszystkie odpowiedzi z danego kwestionariusza na wszystkie pytania zamknięte.

Pracę tę najlepiej wykonywać w parach, gdzie jedna osoba czyta, druga „odznacza” odpowiedzi. Mniejsze jest wówczas ryzyko zagubienia się (żeby nie trzeba było zaczynać wszystkiego od początku). Nie zapomnij umieścić w Twojej tabeli kolumny „Bez odpowiedzi”.

Pyt. 1

Często	Czasem	Rzadko	Bez odpowiedzi

Wypełnij czysty kwestionariusz wstawiając w miejsce odpowiedzi wyliczone łączne sumy, a następnie wyraż je procentowo korzystając z pomocy kalkulatora lub według wzoru.

$$\frac{\text{ilość odpowiedzi danej kategorii}}{\text{liczba wszystkich możliwych odpowiedzi}} \times 100$$

Jeśli znasz podstawy projektowania arkusza kalkulacyjnego (np. w bardzo popularnym programie EXCEL) Twoje zadanie jest ułatwione. Wprowadź swoje dane do komputera – resztę maszyna zrobi sama – pod warunkiem, że „powiesz” jej jakie współczynniki statystyczne policzyć, jakie wykresy sporządzić itp. Zaoszczędzisz w ten sposób mnóstwo czasu.

2. Pytania otwarte

Zanim zaczniesz cokolwiek pisać, ważne jest abyś przejrzał cały kwestionariusz, a potem kolejne odpowiedzi na poszczególne pytania otwarte. Wydłuża to nieco analizę, *lecz w efekcie oszczędzisz sobie w ten sposób dużo czasu i wysiłku rozjaśniając myśli.*

A Najpierw weź pierwszą ankietę, która Ci wpadnie w ręce i pobieżnie przeczytaj odpowiedzi na wszystkie pytania.

A Następnie przeanalizuj odpowiedzi na kolejne pytania. Przeczytaj wszystkie (lub możliwie jak najwięcej) odpowiedzi na pytanie 1. Przerwij pracę i zastanów się. Czy zauważasz pewien schemat wypowiedzi: często pojawiające się podobne opinie? Tak jest niemalże zawsze. Na tym etapie zwykle stosunkowo łatwo przychodzą nam na myśl *nazwy kategorii, do których można przyporządkować odpowiedzi.* Weź czystą kartę papieru i pisz tylko po jednej stronie, następnie będziesz mógł rozłożyć wszystkie strony na biurku jedna koło drugiej.

A Wróć do kwestionariusza i zanotuj najważniejsze sprawy poruszone w każdej z wypowiedzi, wpisując je na kartki poszczególnych kategorii - jeden respondent może dać kilka różnych odpowiedzi, a każdą z nich należy zanotować (niedostownie) na osobnej kartce. Jeśli dwie lub więcej osób daje taki sam komentarz, zaznacz prostym znacznikiem powtórzenie. Nie będziesz musiał przepisywać ich kilka razy, a informacja o ilości zgłoszeń danej uwagi pozostanie. To ogromnie istotne.

A Przeglądając kwestionariusz zwróć uwagę na fragmenty, które mógłbyś zacytować w swoim raporcie. Można je od razu przepisać lub, dla oszczędności czasu, zaznaczyć flamastrem na ankiecie.

A Kończąc analizę odpowiedzi na jedno z pytań dobrze jest pokusić się o krótki komentarz od siebie (w formie roboczej), *przed przystąpieniem do analizy następnego pytania.* Przy dwunastu lub większej liczbie pytań otwartych łatwo stracić wątek.

Pracując w grupie możecie przydzielić każdemu z Was jedno lub kilka pytań do analizy, to lepsza forma współpracy niż dzielenie się stertami kwestionariuszy. Decyzja o takiej formie współpracy pociąga za sobą zmianę organizacji wykonania. Jeśli pewne grupy pytań zamieszczono w ankiecie na osobnych kartkach, to trzeba ich analizę przydzielić różnym „analitykom”.

Praca w zespole ważna również jest również i z tego względu, że wszelkie kategoryzacje sporządzane w pojedynkę łatwo zarzuć subiektywizm i arbitralność. Nie możesz być również pewny czy właściwie odczytałeś/zninterpretowałeś sens wypowiedzi respondenta. Analiza treści to duża sztuka. Praca w grupie nad opracowaniem ostatecznej listy kategorii znacznie zmniejsza ryzyko arbitralnego przypisania wypowiedzi respondentów do kategorii, które (gdyby się o tym dowiedzieli) bardzo by ich zadziwiły.

Przerwij pracę po przeanalizowaniu wszystkich pytań otwartych i przygotowaniu krótkich roboczych wersji komentarzy, by po przerwie przystąpić do zredagowania analizy końcowej. Zastanów się do kogo kierujesz raport i jaki w związku z tym wybierzesz styl i format. Możesz wybrać inną kolejność omawiania pytań niż porządek, według którego pojawiały się one w kwestionariuszu. Treść odpowiedzi można przedstawić na diagramach, w tabelach, obrazowo. Zdecyduj o charakterze analizy i przystąp do sporządzenia raportu, w którym nie zapomnij umieścić cytatów, jeśli to tylko możliwe.

Na koniec, życząc Ci powodzenia, chciałbym jednak podkreślić, że to dopiero początek drogi. Profesjonalne projektowanie kwestionariuszy wymaga solidnej wiedzy z metodologii nauk społecznych oraz sporej praktyki. Mam nadzieję, że początkujący ewaluatorzy zna-

leżli w tym materiale informacje pozwalające na zrobienie „pierwszego kroku”. Ci bardziej zaawansowani sięgną natomiast po inne teksty – tym bardziej, że może ich złościć narracja podporządkowana modnej (jeszcze) idei – ‘do it yourself – it’s easy’ (zrób to sam – to <<przecież takie>> proste)

Polecane lektury:

Analizy i próby technik badawczych w socjologii, Z. Gostkowski, J. Lutyński (red.), tom 1-5
Wrocław 1966-1975

Edwards J (1997) Metody ewaluacji kursu, w: Ewaluacja w szkole, red. H. Mizerek, Olsztyn:
Wyd. MG

Henerson M.E., Morris L.L., Fitz-Gibbon, C.T., (1987) How to measure attitudes, London:Sage

Konarzewski K., (2000) Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna, Warszawa:WSiP ss. 137-160

Łobocki M., (1878) Metody badań pedagogicznych, Warszawa: PWN

MacBeath,, M. Schratz, D. Meuret, L. Jakobsen, (2003) Czy nasza szkoła jest dobra, Warszawa:WSiP, ss.144-150

Pilch T., (1998) Zasady badań pedagogicznych, Warszawa: WSiP

Aneks 4. Studium przypadku jako strategia badania ewaluacyjnego

Henryk Mizerek

Studium przypadku w badaniach ewaluacyjnych

Studium przypadku jest współcześnie bardzo popularnym podejściem metodologicznym stosowanym w ewaluacji. Jest ono bardzo użyteczne w różnych odmianach i rodzajach ewaluacji – zarówno w ewaluacji formatywnej jak i konkluzywnej, w ewaluacji zewnętrznej jak i w autoewaluacji. Popularność tego podejścia lub strategii badawczej wynika głównie z możliwości jakie otwiera ono przed badaczem oraz celów jakim może służyć.

Główne zalety tego podejścia to między innymi:

- opis programu **w jego naturalnym kontekście społecznym** umożliwia wyłonienie całej gamy czynników, które składają się na jego sukces lub porażkę. Odwołując się do studium przypadku nie „utrapiasz” badanych zjawisk. Interesuje cię „nagie życie”, żywi ludzie z działający w konkretnym otoczeniu, z ich indywidualnymi aspiracjami, dążeniami, pasjami i uprzedzeniami,
- studium przypadku umożliwia zrozumienie **unikatowości i niepowtarzalności** badanych zjawisk,
- nacisk **opis bogactwa i różnorodności interakcji i doświadczeń** uczestników programu poddanego ewaluacji daje możliwość szerokiej interpretacji tym, którzy są odpowiedzialni za wdrażanie programu. Studium przypadku „nie zwalnia” decydentów z myślenia – raczej prowokuje do myślenia i poszukiwania nowych rozwiązań. W takim ujęciu studium przypadku nie dostarcza „gotowych”, niepodważalnych i niezawodnych „recept” lecz raczej zróżnicowany opis zdarzeń widzianych z subiektywnej perspektywy zaangażowanych osób,
- studium przypadku pozwala na studiowanie dynamiki i zmian zachodzących w ramach analizowanego przypadku jak również na porównywaniu ich z innymi, znanymi przypadkami.

Specyficzne cechy studium przypadku powodują, iż cele jakim głównie to podejście służy są – jak podkreśla H. Simons (1987) – następujące:

- dostarczanie informacji na temat zmian, dynamiki oraz postępów ewaluowanego projektu

- asystowanie różnorodnym grupom i osobom zainteresowanym (publiczności) w procesie coraz to bardziej poszerzonego i pogłębionego zrozumienia doświadczeń zgromadzonych przez projekt i jego uczestników
- gromadzenie szerokiej, dobrze udokumentowanej informacji umożliwiającej podejmowanie przez osoby odpowiedzialne za projekt decyzji odnośnie bieżących i przyszłych działań w jego ramach.

Studium przypadku – metoda, strategia badawcza czy podejście metodologiczne?

Trudno byłoby traktować studium przypadku (niekiedy w polskiej literaturze metodologicznej spotkać można określenie: „studium indywidualnych przypadków”) jako metodę badawczą w sensie jakim używa się tej nazwy w stosunku do metody obserwacji, ankiety, analizy dokumentów itp. Studium przypadku to zdecydowanie szersze pojęcie. Bardziej trafną nazwą byłoby tu określenie strategia lub podejście badawcze. Jak podkreśla między innymi R. Stake (1997, s. 120n) kryterium definicyjnym nie są tu zastosowane metody lecz zainteresowanie badacza **indywidualnymi cechami** przypadku. Niezależnie od charakteru jakie przyjmuje studium przypadku – czy jest jakościowe, ilościowe czy mieszane – jego cechą jest to, że dostarcza bardzo specyficznej wiedzy skoncentrowanej na tym, co indywidualne, jednostkowe, i złożone.

Problemy z zdefiniowaniem nazwy „studium przypadku” wynikają również z faktu, iż nie zgody co to tego, czym jest przypadek i jak rozumieć termin „studium”. Ponadto nazwa „studium przypadku jest używana w wielu znaczeniach.

Czym jest przypadek?

Zdaniem R. Stake’a przypadek jest zawsze **czymś szczególnym**. Może być nim np. osoba, zespół osób (klasa szkolna), działania osób pracujących na jakimś problemem (grono nauczycielskie pracujące nad nowym systemem oceniania w szkole w X). Nie jest natomiast przypadkiem to, co ogólne – np. przyczyny rezerwy wielu nauczycieli wobec zmian zapowiadanych przez reformę edukacji w Polsce. Przypadki różnią się zatem stopniem ich złożoności a nie ogólności. Dobierając przypadek warto pamiętać, że naszą intencją jest nie tyle wyjaśnienie go i „zrozumienie” w kategoriach czysto racjonalnych (oferowanych przez neopozytywistyczne wzory i teorie) opis całej jego złożoności, unikatowości, (a niekiedy irracjonalności) na tle jego kontekstu społecznego.

Termin „studium przypadku” jest rozumiany w co najmniej dwu znaczeniach. Bywa on używany dla określenia **specyficznego procesu gromadzenia danych** oraz jako **synonim produktu, czy efektu końcowego** tego procesu. W tym drugim znaczeniu używamy terminu „studium przypadku” w odniesieniu na przykład **do raportu ewaluacyjnego** z jego specyficznymi celami, strukturą i narracją.

Trzy rodzaje studium przypadku

Studia przypadku można klasyfikować ze względu na cele lub intencje badacza. Przykładem takiej klasyfikacji jest propozycja R. Stake’a (1997, s. 123n). Wyróżnia on:

- **autoteliczne** studium przypadku (intrinsic case study) – podejmowane wówczas, kiedy przypadek jest interesujący sam w sobie.
- **instrumentalne** studium przypadku (instrumental case study) – mówimy o nim wówczas kiedy badania określonego przypadku mają pomóc w zrozumieniu innych problemów, weryfikacji teorii itp. Sam przypadek – jak pisze R. Stake – „ma znaczenie drugorzędne: pełni wyłącznie rolę pomocniczą, ułatwia zrozumienie czegoś poza nim samym” (1997, s.123)
- **zbiorowe studium przypadku** – które jest nie tyle badaniem szerszego zbioru przypadków lecz raczej instrumentalnym studium przypadku, które obejmuje kilka przypadków.

W badaniach ewaluacyjnych wykorzystuje się bardzo często zarówno instrumentalne jak i zbiorowe studia przypadku. Tyle tylko, że celem ewaluacji nie jest weryfikacja teorii ale opis zjawisk z intencją ich korekty lub zmiany wówczas, kiedy ich przebieg odbiega od uzgodnionych i jawnych kryteriów. Stąd celem ewaluatora nie są teoretyczne generalizacje lecz gromadzenie dobrze udokumentowanych informacji w intencji, że posłużą one inteligentnym decydentom w podjęciu trafnych decyzji.

Literatura:

- Konarzewski K., (2000) Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna, Warszawa: WSiP, ss. 78-80
- Simons H. (1980) red. Towards a science of the Singular: essays about case study un educational research and evaluation, Occasional Publications, No 10, Nowrich: University of East Anglia, CARE
- Stake R., (1995) The Art. of Case Study Research, London: Sage
- Stake R., (1997) Studium przypadku, w: Ewaluacja w edukacji, L. Korporowicz red., Warszawa: Oficyna Naukowa
- Strauss A.L., Corbin J.M., (1990) Basics of Qualitative Research: Graunded Theory Procedures and Techniques, London:Sage

Aneks 5

J. MacBeath i A. MaGlynn - Różnica między ewaluacją o ocenianiem⁵⁸

Różnicę między ocenianiem i ewaluacją można zilustrować na przykładzie konkretnego ucznia. Można poprosić ucznia, żeby sam ocenił wykonaną przez siebie pracę wystawiając sobie stopień lub – bardziej szczegółowo – ocenę odniósł do zestawu danych kryteriów. W ten sposób uczeń uczestniczy, wspólnie z nauczycielem, w procesie oceniania. Natomiast jeśli poprosimy ucznia o zaangażowanie się w proces ewaluacji, będzie to wymagało poszerzonej analizy, ustawienia się „na zewnątrz” sytuacji i zadania pytań jak na przykład:

- Czy doświadczenie (związane z wykonywanej przez ucznia pracy – przyp. HM) było wartościowe?
- Czy właściwe były kryteria oceny?
- Czego się nauczyłem w trakcie wykonywania zadania?
- Co mógłbym zrobić, żeby następnym razem lepiej wykonać zadanie?
- Jakie postępy poczyniłem jako ten, który uczy się efektywnie?

⁵⁸ Fragment pracy J. MacBeath’a i A. McGlynn’a; por. op. cit. s.8., przekład H. Mizerek