KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE entuzjaści edukacji

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej przez szkoły

Autorzy:
Olga Wasilewska roz. 1–5, 6.1, 6.3–6.5
Agnieszka Rybińska roz. 2, 6.8
dr Agnieszka Muzyk roz. 6.2, 6.6., 6.7

Redakcja merytoryczna:
Olga Wasilewska

Do przygotowania publikacji wykorzystano część z wniosków i fragmentów z trzech cząstkowych raportów z badania
przygotowanych na zlecenie IBE przez konsorcjum firm Millward Brown S.A. i PBS Sp. z o. o:

- Badanie wykorzystania ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej przez szkoły podstawowe – Sylwia Sterczyńska, PBS Sp. z o. o.
- Badanie wykorzystania ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej przez gimnazja – Grażyna Kulik, Monika Wleciał, Millward Brown S.A.
- Badanie wykorzystania ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej przez szkoły ponadgimnazjalne – Anna Pokorska, PBS Sp. z o. o.

Recenzja:
prof. dr hab. Hana Cervinkova
dr Monika Maciejewska

Wydawca:
Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8
01–180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014
Wydanie zmienione

Skład, korekta, druk:
Drukarnia TINTA, Z. Szymański
ul. Żwirki i Wigury 22
13–200 Działdowo
www.drukarniatinta.pl

ISBN 978-83-61693-72-7

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego: *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego,* współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

1. Wykorzystywane pojęcia odnoszące się do ewaluacji w systemie oświaty ... 5

2. Główne wnioski i rekomendacje ... 7

2.1. Ewaluacja zewnętrzna ... 7
2.2. Ewaluacja wewnętrzna ... 19

3. Kontekst badania i jego cele ... 33

3.1. Nadzór pedagogiczny w Polsce – rozwiązania prawne i podstawowe założenia ... 33
3.2. Cele badania ... 37

4. Założenia metodologiczne ... 41

4.1. Metoda badania, podstawowe założenia ... 41
4.2. Sposób badania ... 44
4.3. Dobór próby ... 46

5. Ewaluacja zewnętrzna ... 49

5.1. Stosunek do idei ewaluacji zewnętrznej ... 49
5.1.1. Stosunek do ewaluacji szkół, które miały ewaluację zewnętrzną ... 52
5.1.2. Stosunek do ewaluacji szkół, w których nie było ewaluacji zewnętrznej ... 58
5.2. Użyteczność ewaluacji dla szkół ... 62
5.3. Użyteczność procesu ... 63
5.3.1. Efekty pozytywne ... 63
5.3.2. Efekty negatywne ... 71
5.4. Wykorzystywanie wyników ewaluacji zewnętrznej przez szkoły ... 76
5.4.1. Wybór zagadnień, będących przedmiotem działań ... 76
5.4.2. Działania podejmowane przez szkoły ... 81
5.4.3. Organizacja wdrażania wniosków z ewaluacji zewnętrznej ... 102
5.4.4. Ocena działań i ich efekty ... 103
5.4.5. Wykorzystanie wyników ewaluacji w dalszej perspektywie czasowej ... 105
5.5. Użyteczność różnych etapów ewaluacji ... 107
5.5.1. Rodzice a sposoby informowania o ewaluacji zewnętrznej ... 125

6. Ewaluacja wewnętrzna ... 129

6.1. Ewaluacja wewnętrzna a inne metody oceny pracy szkoły ... 129
6.2. Stosunek do idei ewaluacji wewnętrznej ... 133
6.2.1. Dyrektorzy szkół a ewaluacja wewnętrzna ... 135
6.2.2. Nauczyciele a ewaluacja wewnętrzna ... 138
6.2.3. Rodzice a ewaluacja wewnętrzna ... 141
6.3. Podejścia do ewaluacji wewnętrznej – główne tendencje ... 142
6.4. Realizacja ewaluacji wewnętrznej w szkole ... 145
6.4.1. Okres planowania ewaluacji wewnętrznej i wybór jej przedmiotu ... 145
6.4.2. Dobór osób prowadzących ewaluację, funkcjonowanie zespołów ds. ewaluacji ... 151

6.4.3. Opracowanie planu ewaluacji ... 157
6.4.4. Przedmiot ewaluacji wewnętrznej ... 159
6.4.5. Stosowane metody badawcze ... 169
6.4.6. Opracowanie wyników ewaluacji i ich prezentacja ... 174
6.4.7. Trudności szkół w zakresie prowadzenia ewaluacji i możliwe rozwiązania, potrzeby informacyjne ... 178
6.5. Zmiany w sposobie prowadzenia ewaluacji wewnętrznej ... 186
6.6. Użyteczność ewaluacji wewnętrznej dla szkół ... 191
6.7. Użyteczność procesu ewaluacji ... 191
6.7.1. Efekty pozytywne ... 191
6.7.2. Efekty negatywne ... 194
6.7.3. Odbiór wyników ewaluacji wewnętrznej ... 195
6.8. Wykorzystywanie wyników ewaluacji wewnętrznej przez szkoły ... 196
6.8.1. Działania podejmowane przez szkoły ... 196
6.8.2. Organizacja wdrażania wniosków z ewaluacji wewnętrznej ... 210
6.8.3. Ocena działań i ich efekty ... 212
6.8.4. Wykorzystanie wyników w dalszej perspektywie czasowej ... 214

7. Bibliografia ... 217

Aneks 1. Wymagania wobec szkół i placówek – 2009 i 2013 ... 219

Aneks 2. Informacje o szkołach, które wzięły udział w badaniu. ... 223

1. Wykorzystywane pojęcia odnoszące się do ewaluacji w systemie oświaty

Ze względu na przedmiot badania i głównych odbiorców wyników badania wykorzystywane w raporcie pojęcia odnoszące się do ewaluacji prowadzonych w szkołach rozumiane są zgodnie z regulacjami w polskim prawie oświatowym (Ustawa o systemie oświaty[1], Rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego[2]). Pisząc np. o ewaluacji wewnętrznej, mamy na myśli ewaluację wewnętrzną prowadzoną w szkołach zgodnie z wymogami określonymi w Rozporządzeniu w sprawie nadzoru pedagogicznego, nie odwołując się do innych definicji tego pojęcia funkcjonujących w naukach społecznych czy praktyce badań ewaluacyjnych[3].

Nadzór pedagogiczny – działania polegające na ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli, analizowaniu i ocenianiu efektów tej działalności, udzielaniu pomocy w wykonywaniu tej działalności oraz inspirowaniu nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych. Nadzór łączy funkcje kontrolno-oceniające i wspomagające, obejmuje kontrolę, wspomaganie i ewaluację placówek oświatowych.

Ewaluacja (w nadzorze pedagogicznym) – praktyczne badanie oceniające przeprowadzane w szkole lub placówce, na potrzeby nadzoru pedagogicznego, zgodnie z wymogami ustalonymi w Rozporządzeniu w sprawie nadzoru pedagogicznego.

Ewaluacja wewnętrzna – ewaluacja przeprowadzana pod nadzorem dyrektora szkoły lub placówki, zgodnie z wymogami ustalonymi w Rozporządzeniu w sprawie nadzoru pedagogicznego.

Ewaluacja zewnętrzna – ewaluacja przeprowadzana przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny (kuratorium), zgodnie z wymogami i procedurami ustalonymi w Rozporządzeniu w sprawie nadzoru pedagogicznego.

Poziom spełniania wymagań – ustalenie poziomu spełniania wymagań określonych względem szkół i placówek w Rozporządzeniu w sprawie nadzoru pedagogicznego. Poziom spełniania wymagań określany jest na skali od A do E (A – bardzo wysoki, E – niski).

Wizytator ds. ewaluacji, dalej wizytator, bądź ewaluator – przedstawiciel organu sprawującego nadzór pedagogiczny przeprowadzający w szkole lub placówce ewaluację zewnętrzną.

---

[1] Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. wraz z późniejszymi zmianami.

[2] Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego z późniejszymi zmianami.

[3] Celem badania było sformułowanie rekomendacji dotyczących możliwych modyfikacji związanych z rozwojem systemu nadzoru pedagogicznego, stąd też celowo badanie koncentrowało się na efektach, użyteczności mechanizmów obecnie obowiązujących – ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej – z perspektywy podstawowej instytucji systemu oświaty – szkoły.

2. Główne wnioski i rekomendacje

2.1. Ewaluacja zewnętrzna

Ocena ewaluacji zewnętrznej

Dyrektorzy i nauczyciele

Ocena ewaluacji przez grono pedagogiczne jest złożona i wielowymiarowa. Pierwsze skojarzenia i odczucia dyrektorów i nauczycieli związane z ewaluacją to bardzo często negatywne emocje i obawy, ale jednocześnie wielu – zwłaszcza jeśli szkoły przeszły już ewaluację – wskazuje różnorodne korzyści z niej wynikające, związane np. z możliwością uzyskania zewnętrznej diagnozy pracy placówki (wskazania słabych i mocnych stron). Ponieważ dominuje jednak nadal traktowanie ewaluacji w kategoriach kontroli, swego rodzaju egzaminu, do którego warto się przygotować i którego wyniki mogą mieć istotny wpływ na sytuację szkoły – korzyści te nabierają znaczenia niejako na dalszym etapie, czasami po upływie jakiegoś czasu od ewaluacji. Wprawdzie badanie ma charakter jakościowy, nie pozwalający na wyciąganie ilościowych wniosków odnoszących się do ogólnej sytuacji w Polsce, daje ono jednak dobry obraz sposobów postrzegania różnego rodzaju korzyści ewaluacji przez różnych interesariuszy systemu.

Korzyści z ewaluacji są zdecydowanie częściej dostrzegane przez dyrektorów szkół niż przez nauczycieli. Większość dyrektorów ma generalnie pozytywny stosunek do samych założeń ewaluacji, ocenia ją jako proces przydatny, chociaż jednocześnie ma zastrzeżenia do niektórych przyjętych praktycznych rozwiązań. Nauczyciele zazwyczaj krytyczniej podchodzą do tego procesu. Zdecydowanie częściej podkreślają jego uciążliwości, mają większą tendencję do niezgadzania się z wynikami – nawet, jeśli uczą w szkole, w której dyrektor jest entuzjastycznie nastawiony do ewaluacji. Widać więc, że często pozytywne podejście dyrektora nie przekłada się na nauczycieli, co jest o tyle problematyczne, że nastawienie ma wpływ na dalsze wdrażanie wynikających z ewaluacji wniosków, które – jak pokazało badanie – często ostatecznie zależy od nauczyciela. Badanie potwierdza też, że z perspektywy szkoły ewaluacja zewnętrzna w obecnym kształcie jest narzędziem przydatnym przede wszystkim dyrektorom – jako osobom zarządzającym instytucją. W wypowiedziach dyrektorów pojawiały się przykłady bardzo konkretnego wykorzystania wyników w relacjach wewnątrzszkolnych (np. traktowanie ich jako zewnętrznego potwierdzenia dla zmian, które chciał wprowadzić dyrektor, a które budziły niechęć nauczycieli) i w relacjach z instytucjami zewnętrznymi (np. jako karta przetargowa przy negocjacjach z organem prowadzącym).

Na nastawienie do ewaluacji wpływ ma to, z jakich źródeł informacji korzystali badani. Lepszy stosunek do ewaluacji widoczny jest wśród osób, które korzystały z rozbudowanych szkoleń, a także bardziej różnorodnych, w tym formalnych źródeł informacji; gorszy wśród tych, którzy budowali swoje sądy przede wszystkim na opiniach innych dyrektorów bądź nauczycieli. Wydaje się, że w środowisku oświatowym, w nieformalnych rozmowach, dominuje negatywny obraz ewaluacji – „wypada" na nią narzekać, nie mówi się o jej korzyściach. To po części tłumaczy też to, że – jak badanie pokazało – lepsze nastawienie do ewaluacji zewnętrznej mają szkoły, w których się ona już odbyła, niż te, które jeszcze nie przeszły ewaluacji.

W szkołach, które dopiero oczekują na ewaluację zewnętrzną, dominuje lęk i liczne obawy dotyczące przede wszystkim tego, że ocena szkoły okaże się nieprawdziwa, nieobiektywna czy wręcz niesprawiedliwa, nie uwzględni lokalnego kontekstu, czy np. trudności, z którymi musi się mierzyć szkoła. Niepokój dotyczący potencjalnej arbitralności i subiektywności w dużym stopniu wiąże się z tym, że kryteria wykorzystywane przy przyznawaniu poziomów spełniania wymagań dla wielu dyrektorów i nauczycieli są niejasne i w ich odczuciu nieprecyzyjne (podobne opinie spotkać można w szkołach, które przeszły ewaluację zewnętrzną). Problemem jest też „nieprzewidywalność" procesu (np.

niepewność, jakie będą wypowiedzi rodziców, uczniów, a czasami nawet nauczycieli), czy wreszcie jawność wyników i potencjalne ich konsekwencje (szczególnie widoczne w kontekście niżu demograficznego). Szkoły te natomiast przede wszystkim liczą na uzyskanie całościowego, obiektywnego obrazu pracy szkoły, który pomoże w zidentyfikowaniu mocnych i słabych stron oraz wyznaczeniu kierunków działań. Niektóre mają nadzieję, że dobre wyniki pozwolą na dostrzeżenie pracy szkoły, np. przez organ prowadzący.

Oceny ewaluacji zewnętrznej są podobne w szkołach różnych typów, jak również w szkołach miejskich i wiejskich. To, czy określone poziomy spełniania wymagań były niższe czy wyższe, także nie ma prostego przełożenia na ocenę ewaluacji – ważna natomiast jest subiektywna ocena wyniku i oczekiwania grona pedagogicznego. W części szkół, w których poziom spełniania wymagań okazał się poniżej oczekiwań badanych, zaobserwowano rozgoryczenie wynikami, np. postrzeganymi jako niesprawiedliwe, widać tendencję do negatywnej oceny ewaluacji zewnętrznej jako takiej. Można to było zaobserwować niezależnie od ogólnego poziomu wyników – zarówno w szkole z poziomem spełniania B (oczekiwano A przynajmniej w części wymagań), a także w szkole, która uzyskała C i D.

Rodzice

Wiedza na temat ewaluacji zewnętrznej wśród badanych rodziców uczniów jest bardzo niewielka. Rodzice ze szkół, w których nie przeprowadzono jeszcze ewaluacji zewnętrznej, najczęściej nie wiedzą niczego na jej temat. W placówkach będących po ewaluacji tylko nieliczni orientują się w uzyskanych wynikach – **najczęściej przyznawali się, że ich już nie pamiętają lub wskazywali na bardzo ogólne wnioski, większość nie czytała raportów.** Ponadto o ile większość rodziców ma świadomość, że w szkole taki proces miał miejsce i duża część orientuje się w jego przebiegu, to już wiedza na temat obszarów i samych założeń ewaluacji nie jest powszechna. Pojedyncze szkoły, w których rodzice więcej wiedzą na temat ewaluacji i jej wyników, to takie, w których ogólnie ta grupa jest bardziej zaangażowana w życie szkoły, a dodatkowo dyrekcja i nauczyciele więcej czasu poświęcili na informowanie i przedstawianie założeń ewaluacji i jej wyników. Wśród rodziców dominuje obojętny stosunek wobec ewaluacji zewnętrznej – jest ona traktowana jako jeden z wielu obowiązków administracyjnych, będących raczej wewnętrzną sprawą szkoły. Większość rodziców specjalnie się nią nie przejmuje. Wystarczy im informacja, że ogólne wyniki są pozytywne.

Wydaje się, że wiele to mówi nie tylko o samym stosunku rodziców do ewaluacji zewnętrznej, ale także o miejscu tej grupy w społeczności szkolnej. Biorąc pod uwagę to, jak wielkie emocje wzbudza wśród grona pedagogicznego ewaluacja, można zakładać, że rodzice w wielu spośród badanych szkół są w niewielkim stopniu włączeni w to, czym ona żyje.

Wśród pozytywnych aspektów ewaluacji, traktowanej w kategoriach kontroli – rodzice najczęściej podkreślali, że obiektywna, zewnętrzna ocena może pozwolić wyłapać niedociągnięcia, wskazać kierunki rozwoju, a ponadto motywuje dyrektora i nauczycieli do lepszej pracy. Niewiele osób natomiast postrzegało ją jako coś, co może być przydatne bezpośrednio rodzicom. Podkreślano raczej, że o ich ocenie szkoły decydują inne kwestie, jak np. zadowolenie dzieci, i ewaluacja tego nie zmieni. Niemniej jednak niektórzy rodzice deklarowali, że dzięki ewaluacji zyskali inne spojrzenie na szkołę i że przy kolejnym wyborze szkoły dla dziecka chętnie sięgnęliby do raportów z ewaluacji. Warto także podkreślić, że rodzice, który brali bezpośredni udział w ewaluacji byli raczej z tego zadowoleni – cenili możliwość wyrażenia opinii i mieli poczucie zaangażowania się w życie szkoły. Rodzice ze szkół, w których nie przeprowadzono ewaluacji, podobnie jak dyrektorzy i nauczyciele, trochę bardziej sceptycznie podchodzili do ewaluacji zewnętrznej. Częściej zwracali uwagę, że ich zdaniem ewaluacja nie jest potrzebna i niewiele wniesie (bo np. szkoła funkcjonuje dobrze). Pojawiły się także obawy, czy ewaluacja jest w stanie pokazać rzetelny obraz placówki.

Użyteczność ewaluacji

Użyteczność ewaluacji rozpatrywana była w dwóch wymiarach – **efektów samego procesu ewaluacji** – rozpoczynającego się wraz z poinformowaniem szkoły o ewaluacji, a kończącego się przedstawieniem jej wyników, a także tego, co następowało potem – czyli działań **podejmowanych przez**

szkołę w odpowiedzi na uzyskane wyniki, jak również efektów tych działań. Badanie wyraźnie pokazało, że końcowy efekt ewaluacji zależy zarówno od wyników opisanych w raporcie i sposobu ich wykorzystania przez szkołę, jak też ma na niego wpływ szereg rozmów, obserwacji i analiz, które mają miejsce w trakcie samego procesu.

Użyteczność procesu ewaluacji

Na podstawie wypowiedzi dyrektorów i nauczycieli zidentyfikowany został szereg pozytywnych, jak i negatywnych efektów samego procesu ewaluacji.
Wśród najpowszechniejszych efektów pozytywnych można wskazać:

- spojrzenie na szkołę z innej perspektywy, uzyskanie impulsu do refleksji i działań (a więc kluczowa kwestia z perspektywy celów systemu nadzoru pedagogicznego)
- wzrost motywacji i mobilizacja do pracy grona pedagogicznego
- poprawę relacji, zwiększenie wymiany informacji i współpracy w gronie pedagogicznym
- uporządkowanie dokumentacji wewnątrzszkolnej
- lepsze zrozumienie założeń ewaluacji zewnętrznej
- rozwój ewaluacji wewnętrznej
- poprawę pozycji szkoły w środowisku.

Główne efekty negatywne to:

- stres i towarzyszące ewaluacji emocje negatywne
- zmęczenie i przeciążenie pracą grona pedagogicznego
- dezorganizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej
- negatywne postrzeganie ewaluacji zewnętrznej, zmiana podejścia do kolejnych
- rozrost biurokracji i zbyt duża koncentracja na dokumentowaniu działań (pomimo braku formalnych wymogów).

Efekty pozytywne i negatywne związane są z konkretnymi etapami i procedurami charakterystycznymi dla ewaluacji zewnętrznej. Niektóre z efektów negatywnych związane są czasami nie z samymi procedurami, ale raczej z odejściem od przyjętego modelu ewaluacji zewnętrznej.
Warto zwrócić uwagę na kilka kwestii dotyczących poszczególnych etapów ewaluacji, które mają szczególne znaczenie z perspektywy użyteczności procesu dla szkoły. Mają one wpływ na to, które z powyższych efektów będzie można zaobserwować w szkole, jak również z jakim ogólnym nastawianiem do wyników ewaluacji dyrektorzy i nauczyciele zostaną po opuszczeniu szkoły przez ewaluatorów.

Wyważenie korzyści i strat

Niektóre z etapów ewaluacji przynoszą szkole wiele korzyści, ale zarazem ich „koszt" jest na tyle duży, że czasami przewyższa zyski. Przykładem mogą tu być przygotowania do ewaluacji zewnętrznej, z którymi wiąże się wiele pozytywnych efektów ewaluacji. Wtedy to w szkole zaczyna się analiza jej pracy i prowadzonych działań, refleksja nad nimi, często prowadzona w grupie, sprzyjająca integracji i wymianie informacji, lepszemu poznaniu założeń ewaluacji zewnętrznej. Jednocześnie jednak jest to okres bardzo wytężonej pracy, czasami zupełnie niepotrzebnego tworzenia dokumentów, dużego stresu, przemęczenia i związanych z tym emocji negatywnych, które rzutują potem na pozostałe etapy i ogólny odbiór wyników. Co więcej, są to działania problematyczne z perspektywy szerszych celów ewaluacji, a więc uzyskania obiektywnej diagnozy sytuacji w szkole.

Minimalizacja stresu i tworzenie dobrej atmosfery

Ewaluacja zewnętrzna jest dla szkół bardzo stresującym procesem, napięta atmosfera nie sprzyja ani pracy ewaluatorów, ani szkołom. Na pewno nie jest korzystna z perspektywy efektów samej ewaluacji – odciąga od meritum, negatywnie nastawia do wyników.

Kluczową w tym przypadku rolę odgrywają wizytatorzy i ich postawa. W dużej części szkół badani stwierdzali, że badanie w szkole przebiegło sprawnie, w przyjemnej, dzięki ewaluatorom, atmosferze. Ale pojawiły się wyjątki, w których wizytatorzy potęgowali negatywne emocje, np. poprzez krytyczne komentarze do wypowiedzi dyrektora lub nauczycieli, kwestionowanie prawdomówności, nieprzyjemne uwagi, przerywanie wypowiedzi, czy zachowania odbierane jako przejaw braku szacunku. Negatywnie na atmosferę wpływają także wszelkie zaburzenia związane z harmonogramem – im bardziej ewaluacja przebiegała zgodnie z ustalonym harmonogramem – tym mniej pojawiało się emocji negatywnych. Oczywiście przy tego typu procesach konieczna jest pewna elastyczność, natomiast sporadycznie pojawiały się krytyczne wypowiedzi dyrektorów i nauczycieli, którzy mówili o dokonywanych w ostatnich chwili i bez ich wiedzy zmianach. Są one oceniane bardziej negatywnie, jeśli zakłócają procesy dydaktyczne.
Często napięcia w trakcie ewaluacji, ale też na etapie przygotowań, związane są z narzędziami badawczymi. Irytacje niektórych dyrektorów i nauczycieli pogłębiały czasami forma ankiet i sposób zadawania pytań w trakcie wywiadów. Ankiety krytykowano często jako zbyt długie, niedostosowane do specyfiki szkoły, zawierające powtarzające się i miejscami niezrozumiale pytania.
Bardzo dobrze za to odbierane były spotkania konsultacyjne z dyrektorem, które miały miejsce przed prezentacją wyników Radzie Pedagogicznej. Dzięki takiemu rozwiązaniu, odbiorcom łatwiej jest odnieść się do wyników i – co kluczowe – sprawia ono, że maleje napięcie związane z oczekiwaniem na wyniki, łatwiej jest też podjąć dyskusję merytoryczną.

Otwartość na dyskusję, profesjonalne podejście

Istotna z punktu widzenia użyteczności ewaluacji i zarazem pozytywnie oceniania przez badanych była możliwość dyskusji i wyjaśnienia wątpliwości. Chodziło przede wszystkim o uściślenie niektórych kwestii, uzupełnienie wyników, wyjaśnienie wątpliwości na zebraniu Rady Pedagogicznej. Brak takiej możliwości, np. związany z postawą ewaluatorów, podobnie jak fakt odrzucenia sugestii i nieuwzględnienia ich w raporcie końcowym, był mocno krytykowany – to ostatnie przekładało się na poczucie fasadowości spotkania i poczucie straconego czasu. W sytuacjach, gdy nauczyciele mieli poczucie, że mają realny wpływ na ostateczne wyniki ewaluacji zewnętrznej, a wykonywana przez nich w trakcie spotkania praca, może mieć wpływ na funkcjonowanie szkoły, bardziej angażowali się w trakcie spotkania, starali się wnikliwiej zapoznać z raportem i opracować części raportu zgodnie z wytycznymi wizytatorów.
Brak możliwości podjęcia dyskusji albo poczucie jej bezcelowości utwierdza respondentów w przekonaniu o oceniająco-kontrolującej roli ewaluacji zewnętrznej. Kwestia wyjaśnienia wątpliwości jest też o tyle istotna, że np. zastrzeżenia do metodologii czy narzędzi badawczych, stanowiły potem często argument na rzecz niepodejmowania działań w jakimś obszarze. Z tego punktu widzenia ważne jest więc bardzo profesjonalne podejście wizytatorów do metodologii badania i zadbanie o wszelkie procedury z nim związane.

Korzystanie z platformy i raportów

Na etapie przygotowań do ewaluacji powszechnie wykorzystywana i bardzo dobrze oceniania jest platforma Systemu Ewaluacji Oświaty (rozumiana jako strona www.npseo.pl wraz z platformą, na której dostępne są wszelkie narzędzia). Wykorzystywane są tam m.in. raporty z innych szkół, które już na tym etapie stanowią cenne źródło inspiracji i pomysłów do przyszłych działań. Problematyczne jest więc to, że raporty i inne materiały dostępne na platformie, jak wynika z wypowiedzi badanych dyrektorów i nauczycieli, po zakończeniu ewaluacji wykorzystywane są raczej sporadycznie.
Można to w jakimś stopniu wiązać z formą raportu. Chociaż pojawiało się wiele pozytywnych opinii o raporcie, jako kompleksowym źródle wiedzy, to bardzo powszechne były też krytyczne uwagi odnoszące się do jego zbytniej obszerności. Cześć badanych – zwłaszcza nauczycieli – przyznawała się, że – pomimo całej kontrowersyjności badania i tego, że było ono bardzo ważnym wydarzeniem dla szkoły – nie czytali całego raportu, a jedynie „litery" lub też określone fragmenty. Jego zbytnia obszerność była jednym z argumentów. Zwracano też uwagę, że odbiór raportu utrudnia to, że

pisany jest tekstem ciągłym, brak w nim tabel, wykresów, elementów graficznych, podsumowań bądź wniosków cząstkowych.

Odbiór i znajomość wyników

Badanie pokazało, że znajomość wyników (prawie rok od zakończenia ewaluacji zewnętrznej) jest zróżnicowana. Bardziej pogłębioną znajomością wyników wykazywali się dyrektorzy, a także nauczyciele aktywnie pracujący w zespołach zadaniowych, w szczególności zespołu ds. ewaluacji wewnętrznej. Znajomość wyników wśród pozostałych nauczycieli była zazwyczaj raczej powierzchowna. Wśród wszystkich badanych widać tendencję do koncentracji na poziomach spełniania wymagań, choć niekoniecznie idzie ona w parze z pogłębioną znajomością samych wymagań. Dyrektorzy i nauczyciele z reguły nie posługują się językiem wymagań. W przypadku większości nie można mówić o ich pogłębionej znajomości czy internalizacji, działaniu z myślą o ich realizacji. Ogólnie rzecz biorąc sama ewaluacja przybliża wymagania, szkoły jednak podchodzą do nich punktowo, np. koncentrują się na ich elementach czy pojawiających się w nich pojedynczych hasłach.
Najlepiej pamiętane są wyniki skrajne – kwestie ocenione bardzo dobrze, jak i te, do których pojawiły się zastrzeżenia, wnioski będące w jakimś stopniu zaskoczeniem, jak również takie, które zdaniem grona pedagogicznego wynikały z nieprecyzyjnych narzędzi czy błędnych założeń metodologicznych. Uznawane za zaskakujące i częściej zapamiętywane są w szczególności wyniki odnoszące się do wypowiedzi rodziców, a także czasami partnerów szkoły i uczniów. Zdarzało się także, że wspominane przez grono pedagogiczne wyniki ewaluacji nie znajdują potwierdzenia w samym raporcie.

Wskazówki dla szkół

Zgodnie z założeniami systemu raport ma stanowić punkt wyjścia i podstawę do dalszych prac podejmowanych samodzielnie przez szkołę, związanych z przełożeniem wyników ewaluacji zewnętrznej na konkretne działania, dostosowane do specyfiki szkoły i kontekstu lokalnego. Niemniej jednak badani w wielu szkołach oczekiwali od ewaluacji pewnych sugestii, określenia możliwych do podjęcia działań, wskazania dobrych praktyk, niekoniecznie formalnych rekomendacji. Sugestie te pojawiały się w odniesieniu do różnych etapów ewaluacji – np. niektórzy nauczyciele oczekiwali informacji zwrotnej po obserwacjach ich lekcji, liczono na wskazówki ewaluatorów w trakcie prezentacji wyników Radzie Pedagogicznej, czy wreszcie w samym raporcie. Brak jakichkolwiek sugestii, informacji o tym, co szkoła może zrobić z zaprezentowanymi wnioskami, sprawiał, że niektóre szkoły nie bardzo wiedziały, jak wykorzystać zgromadzony materiał. Potrzebę wskazówek pokazuje dobra ocena i „chwytanie się" przez szkoły różnych sugestii ewaluatorów pojawiających się w trakcie nieformalnych rozmów, które, zdarzało się, że stawały się podstawą działań podejmowanych przez szkołę. Co istotne – potrzeba wskazówek nieznacznie częściej występowała w szkołach słabiej wypadających w ewaluacji. Oczywiście pojawiły się także głosy osób zdecydowanie przeciwnych rekomendacjom. Zastrzeżenia do rekomendacji wynikają często z obaw, że przyjmą one charakter obligatoryjnych wytycznych (następnie, np. znowu weryfikowanych), a także z obaw o ich niską trafność i niedopasowanie do specyfiki szkoły.

Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej przez szkoły

Decyzja o wyborze obszaru działań

Wszystkie badane szkoły po ewaluacji zewnętrznej wprowadziły jakieś działania; można stwierdzić, że szkoły czują się w pewnym stopniu zobligowane do odniesienia się do wyników z ewaluacji, nawet w sytuacjach, gdy nie jest to – jak było w przypadku badanych szkół – formalnie wymagane (uzyskana litera E).
Większość badanych szkół w podejmowanych działaniach koncentrowała się na wymaganiach, które uzyskały „najsłabszą" literę, część na zagadnieniach, które są dla szkoły szczególnie istotne, a uzyskany poziom spełniania wymagań nie satysfakcjonuje kadry (np. elementy ważne z perspektywy misji szkoły lub zdaniem kadry mające z jakiegoś względu znaczenie szczególne). Widoczna była

także tendencja do podejmowania działań wskutek własnych obserwacji poczynionych w trakcie trwania ewaluacji lub wskazówek ewaluatorów niezależnych od wyników opisanych w raporcie, jak również działań związanych z konkretnymi fragmentami raportu, przede wszystkim opisanych tam wypowiedzi osób biorących udział w badaniu (np. rodziców czy partnerów szkoły). Ponadto w niektórych szkołach na decyzję o wykorzystaniu danego wniosku miała wpływ jego spójność z wcześniejszymi spostrzeżeniami dyrektora – ewaluacja niejako przyspieszyła podjęcie planowanych wcześniej przedsięwzięć. W pojedynczych placówkach uzyskanie „wysokiej" litery w określonym obszarze, motywowało szkołę do kontynuacji realizowanych wcześniej działań, w innych skutkowało odrzuceniem danego zagadnienia.

Motywacja do podejmowania działań – a w konsekwencji także czasami ich rodzaj – jest zróżnicowana. Z jednej strony można mówić o chęci naprawienia tego, co funkcjonuje w szkole najsłabiej, zwiększenia skuteczności pracy placówki, ale także udowodnienia, że uzyskana ocena była niesłuszna i zapewnienia lepszej oceny w przyszłości, na wypadek kolejnej ewaluacji lub kontroli. Ma to miejsce szczególnie często, gdy grono pedagogiczne uważa, że ocena szkoły była niesłuszna, bądź wręcz niesprawiedliwa – np. użyto nieodpowiednich ich zdaniem metod badawczych i narzędzi, ewaluatorzy nie byli obiektywni, nie uwzględnili lokalnego kontekstu ani faktu, że pewne kwestie są niezależne od szkoły lub mają generalne zastrzeżenia do założeń ewaluacji – metod, narzędzi, przebiegu badania. To podejście jest o tyle niepokojące, że w takich sytuacjach działania polegają np. na uzyskaniu formalnych potwierdzeń podejmowanych działań, czy uświadamianiu rodziców lub uczniów, że taka forma aktywności jest prowadzona. Chociaż w niektórych placówkach poczucie niesprawiedliwej oceny powoduje, że w danym obszarze żadne aktywności nie są wprowadzane. Oczywiście w przypadku wielu działań różne motywacje nie wykluczają się, a wręcz mogą się wspierać – celem lub efektem może być jednocześnie poprawa sposobu funkcjonowania szkoły i „lepsza litera" w przyszłości.

Ostateczną decyzję o wyborze zagadnienia, które poddawane jest dalszym działaniom, a także dalszych aktywności, najczęściej podejmuje dyrektor, biorąc pod uwagę wnioski i sugestie wypracowane w trakcie spotkania grona pedagogicznego. W większości szkół wyniki ewaluacji były przedmiotem omówienia i dyskusji na Radzie Pedagogicznej, już bez udziału wizytatorów. Na niektórych z nich wykorzystano podobne metody pracy, jak na wcześniejszej prezentacji (np. analiza raportu w grupach). Niektóre szkoły wspierały się specjalnie zorganizowanymi zewnętrznymi warsztatami, które z reguły przynosiły pozytywne skutki.

Prowadzone działania i ich efekty

Większość szkół w rezultacie ewaluacji zewnętrznej podejmuje decyzje o konieczności pogłębienia wiedzy i włączeniu jednego z gorzej ocenionych wymagań do ewaluacji wewnętrznej, czasami zapada decyzja o kontynuacji niektórych z prowadzonych wcześniej przedsięwzięć. Najczęstszą grupę stanowią jednak działania o charakterze „interwencyjnym", a więc mające na celu wprowadzenie jakiejś zmiany – wystąpiły one w większości szkół.

Większość badanych szkół prowadziła działania dotyczące współpracy z rodzicami – obejmowały one szerokie spektrum aktywności począwszy od: organizacji różnego rodzaju spotkań dla rodziców, zachęcania do udziału w imprezach szkolnych, wprowadzania nowych form kontaktu, zmiany przekazu kierowanego do rodziców i włączaniu ich w konsultacje, po takie kwestie jak: powołanie zespołu ds. współpracy, szkolenia, dokumentowanie kontaktów, czy utworzenie dziennika elektronicznego. Obszar współpracy z rodzicami okazał się jednak o tyle problematyczny, że pomimo wielu wysiłków w niewielu szkołach odnotowano satysfakcjonujące z ich perspektywy zmiany.

Trudno jest natomiast jednoznacznie ocenić efekty wprowadzonych przez szkoły działań, dotyczących kwestii dydaktyczno-wychowawczych. Szkoły także podejmowały różnorodne aktywności, mające najczęściej na celu zwiększanie atrakcyjności lekcji i rozszerzanie zakresu stosowanych metod aktywizujących, obejmujące różne zmiany w konstrukcji lekcji oraz polegające także na włączaniu uczniów w aktywności na poziomie szkoły, zmianach w ofercie i zwiększaniu liczby zajęć dodatkowych i różnorodnych działaniach mających na celu poprawę bezpieczeństwa i kształtowanie postaw

uczniów. Niektóre z tych działań przyniosły efekty, inne nie. Rezultaty większości nie są jeszcze możliwe do określenia, chociaż sami dyrektorzy i nauczyciele często bardzo sceptycznie podchodzą do możliwych pozytywnych zmian – a więc potencjalnej poprawy wyników osiąganych przez uczniów (rozumianych jednak zazwyczaj wąsko, w kategoriach lepszego wyniku egzaminacyjnego). Na pewno w wielu szkołach można mówić o wprowadzeniu potencjalnie korzystnych działań, rozszerzeniu oferty szkoły i uatrakcyjnieniu lekcji.

Widoczne są natomiast efekty także dosyć często podejmowanych przez szkoły działań o charakterze promocyjnym – wprowadzanych najczęściej niezależnie od tego czy odnoszący się do tego poziom spełniania wymagań był wysoki, czy niski. Działania te najczęściej związane były ze zmianami sposobów i środków komunikacji ze środowiskiem zewnętrznym, a także czasami promocji dobrych rezultatów ewaluacji. Jak wynika z deklaracji grona pedagogicznego w części placówek – szkoły zdobywają nowych uczniów, budują dobry wizerunek w środowisku lokalnym i lepszą pozycję. Widać także pozytywne efekty współpracy z instytucjami (rozwijanej lub inicjowanej po ewaluacji zewnętrznej), w rezultacie której szkoły odnoszą konkretne korzyści. Zagadnienia dotyczące współpracy z instytucjami zewnętrznymi były stosunkowo rzadko przedmiotem działań interwencyjnych.

Całościowym efektem ewaluacji zewnętrznej – zarówno samego procesu, intencjonalnych działań o charakterze interwencyjnym, mających na celu rozwój tej kwestii, a także pracy przy innych obszarach – jest poprawa relacji i współpracy w ramach grona pedagogicznego. W wielu szkołach podkreślano, że w konsekwencji ewaluacji nastąpiła integracja środowiska nauczycielskiego, wzrosła jakość współpracy, poprawił się obieg informacji. Działania dotyczące tej kwestii prowadzone przez szkoły to najczęściej systematyzowanie i intensyfikacja pracy zespołów nauczycielskich i zmiany w ich strukturze i zakresie zadań.

Podobnie jak w przypadku współpracy w szkole, zarówno sam proces ewaluacji, jak i działania podjęte w jej następstwie, wpłynęły pozytywnie na prowadzone w szkołach ewaluacje wewnętrzne. W wielu szkołach wprowadzono modyfikacje w sposobie organizacji ewaluacji wewnętrznej i większe jej uporządkowanie, a także konkretne zmiany dotyczące metod i narzędzi badawczych, sposobu opracowania i prezentacji wyników. W efekcie można mówić o ich sprawniejszej i efektywniejszej realizacji (np. w konsekwencji koncentracji na 1–2 obszarach problemowych), większej pewności nauczycieli w ich prowadzeniu (m.in. w konsekwencji uzyskanych informacji i przebytych szkoleń), czy wreszcie wyższą jakość prowadzonych prac (np. poprawniejsze formułowanie wniosków z analiz, rozszerzony zakres analiz, wykorzystywanie nowych technik badawczych).

Ewaluacja zewnętrzna w niektórych szkołach wpłynęła też na podjęcie działań związanych z analizą wyników sprawdzianów i egzaminów oraz sposoby diagnozowania uczniów – w rezultacie w tych szkołach można mówić o większej systematyzacji prowadzonych analiz, rozszerzeniu ich zakresu, lepszej kontroli nad przebiegiem procesów dydaktycznych; natomiast co wyniknie z tych prac, jaki i zmienionych ewaluacji wewnętrznych można będzie stwierdzić dopiero za jakiś czas.

Działania odnoszące się do zarządzania czy ogólnej koncepcji pracy szkoły, wspominane były sporadycznie. Na podstawie wypowiedzi badanych można jednak stwierdzić, że pojawiały się niewielkie zmiany w tym zakresie, związane najczęściej z obserwacjami i spostrzeżeniami dyrekcji, czasami o charakterze zmiany postawy, sprawdzaniu pewnych rozwiązań. Szkoły zazwyczaj pomijały kwestię warunków lokalowych i wyposażenia – jako zależną od decyzji finansowych organu prowadzącego. W pojedynczych szkołach podejmowano natomiast starania na rzecz pozyskania dodatkowych środków.

Ogólnie rzecz biorąc w szkołach po ewaluacji zewnętrznej wprowadzono wiele działań, efektów większości nie udało się jeszcze stwierdzić, natomiast w wielu obszarach odnotowano pozytywne zmiany, chociaż w niektórych – zwłaszcza w zakresie współpracy z rodzicami – szkołom nie udało się osiągnąć zakładanych celów. Należy jednak wyraźnie podkreślić, że braku pozytywnych efektów wprowadzonych działań na tym etapie, nie można oceniać wyłącznie w kategoriach niepowodzenia. Wartością, w przypadku wielu szkół i pozytywnym efektem ewaluacji, jest: podjęcie inicjatywy, samo przeprowadzenie działania, poszukiwanie możliwego rozwiązania.

- Bardziej problematyczne jest niepodejmowanie działań dotyczących zagadnień zależnych (lub w percepcji szkoły zależnych) od czynników zewnętrznych lub argumentowane wspominanym już poczuciem, że dany obszar funkcjonuje dobrze, a określony niski poziom spełniania wymagań jest niesłuszny. Zaobserwowano też odrzucanie zagadnień z powodu braku motywacji do działania lub ogólnego negatywnego nastawienia do ewaluacji zewnętrznej. W wielu szkołach pytanych o największe trudności związane z wdrażaniem wyników, często pojawiał się argument finansowy, który w niektórych przypadkach wydaje się być swego rodzaju łatwym wytłumaczeniem, dlaczego pewne działania nie są prowadzone.
- W przypadku niektórych obszarów pracy szkoły (w szczególności w odniesieniu do angażowania rodziców, poprawy wyników nauczania, ulepszenia bazy) szczególnie często wskazywano na zewnętrzne bariery uniemożliwiające poprawę sytuacji – w efekcie działania nie są podejmowane lub podejmowane zupełnie bez przekonania. W takich sytuacjach można mówić często o samospełniającej się przepowiedni – podejmowane działania nie przynoszą oczekiwanych efektów. Trzeba podkreślić, że niektóre z badanych szkół mają pozytywne efekty w działaniach podejmowanych w obszarach uznawanych przez inne za niemożliwe do zmiany (np. zwiększone zaangażowanie rodziców w efekcie zmiany przekazu). W tym kontekście „poddawanie się" szkół jest więc szczególnie problematyczne, tym bardziej że często za zależne od czynników zewnętrznych uznawane są kwestie, będące stałym problemem danej szkoły.

Wśród obszarów niepodejmowanych przez szkoły problematyczna jest kwestia wykorzystania informacji o losach absolwentów. W wielu szkołach (wyjątek stanowią pojedyncze gimnazja i szkoły podstawowe) obszar ten był celowo pomijany po ewaluacji, co argumentowano zewnętrznymi trudnościami – prawnymi ograniczeniami, problemami z dotarciem do byłych uczniów, brakiem czasu. Wydaje się jednak, że problemem może tu być czasami brak pomysłu na te działania i brak przekonania o ich celowości. Z tej perspektywy racjonalne wydaje się być pomijanie zagadnienia trudnego, wymagającego dużej ilości dodatkowej pracy i celów, których nie uznaje się za specjalnie przydatne.

Problematyczna z perspektywy działań i efektów ewaluacji jest także kwestia zmian w zakresie dokumentacji szkolnej (tworzenie nowych dokumentów, rozszerzanie prowadzonej dokumentacji, uzyskiwanie formalnego potwierdzenia działań). Co istotne, zmiany w tym zakresie odnoszą się do większości sfer pracy szkoły – współpracy z rodzicami (np. rejestru kontaktów), instytucjami zewnętrznymi (np. podpisywanie formalnych umów), współpracy w gronie pedagogicznym (np. tworzenie protokołów ze spotkań zespołów, harmonogramów itp.), procesów dydaktyczno-wychowawczych (np. robienie spisów wszystkich wycieczek uczniów). Na pozytywne korzyści ze zmian w sposobie prowadzenia dokumentacji wskazywała część dyrektorów, którzy zadowoleni są z wprowadzonych „porządków", uznając je za przydatne z perspektywy, np. wymiany informacji w szkole, a także oczywiście możliwej kontroli. Przeciwnego zdania są jednak zazwyczaj nauczyciele podkreślający czasochłonność nowych sposobów dokumentowania, a także fakt, że mają one czasami miejsce kosztem pracy dydaktycznej. Wydaje się, że o ile pewien poziom formalizacji działań z perspektywy szkoły, jako instytucji publicznej, jest ważny, o tyle nadmierny nacisk na te kwestie może być niepokojący. Należy podkreślić, że ewaluacja zewnętrzna nie wymaga większej formalizacji ani w ramach procedur, ani w ramach narzędzi badawczych, szkoła nie ma obowiązku udostępniania dokumentów ani tym bardziej tworzenia dodatkowych dokumentów – w praktyce jednak wiele szkół koncentruje się na przygotowaniu tego typu materiałów. Badanie pokazało, że, niestety, pojawiły się wręcz skrajne sytuacje, w których pewne prace szkół podejmowane były rzeczywiście z myślą o uzyskaniu formalnego potwierdzenia, a nie ze względu na ich potencjalną użyteczność (np. udział w szkoleniu na temat współpracy, jako potwierdzenie dobrej współpracy nauczycieli), co nie oznacza, że działania te czasami nie mają pozytywnych „skutków ubocznych" (np. rejestr kontaktów wykorzystywany do diagnozy).

Poza dokumentacją w części szkół pojawiły się także inne czynności, mające na celu przygotowanie szkoły do przyszłej ewaluacji zewnętrznej – jak np. przygotowywanie uczniów do roli respondentów

(kształcenie umiejętności wypełniania ankiet), uświadamianie rodzicom, że udział w ankiecie oznacza wpływanie na jej prace, zwracanie uwagi uczniów czemu służą określone działania na lekcji (chociaż w niektórych przypadkach jest to ważne także z punktu widzenia procesu nauczania).
W niektórych szkołach deklarowano korzystanie z wyników ewaluacji także po upływie jakiegoś czasu od ewaluacji zewnętrznej. Zazwyczaj do raportu i wyników wracają dyrektorzy w trakcie opracowania planu pracy szkoły i planu nadzoru pedagogicznego na kolejny rok, w trakcie planowania ewaluacji wewnętrznej, czy też w czasie różnego rodzaju prac koncepcyjnych.

Sposób realizacji działań

W toku przeprowadzonego badania, odtworzenie działań podejmowanych w szkołach, a także ich efektów – pomimo zastosowania różnych źródeł informacji – nie było zadaniem łatwym. Badani dyrektorzy i nauczyciele mieli nieraz trudności z wyróżnieniem działań podejmowanych po ewaluacji i ich efektów spośród wszystkich zmian następujących w szkole w tym okresie, a także rozróżnienia pomiędzy podejmowanymi działaniami i osiąganymi efektami. Obie kategorie często są rozpatrywane łącznie, a to samo „działanie–efekt" – wskazywane jest i jako działanie, i jako jego efekt. Oczywiście efekty nie są łatwe, a czasami nawet nie są możliwe do określenia ze względu na zbyt krótki odcinek czasu od wdrożenia działań. Ponadto dotyczą one zazwyczaj kwestii złożonych, wielowymiarowych, będących konsekwencją szeregu działań, w których wskazywanie prostych zależności przyczynowo-skutkowych (np. wpływu stosowanych metod nauczania na wyższe wyniki egzaminacyjne) nie jest możliwe. Często też działania prowadzone w jednym obszarze funkcjonowania szkoły, mogą mieć przełożenie na inny obszar.
Wydaje się jednak, że trudności z rozróżnieniem działań od efektów, czy aktywności podejmowanej w konsekwencji ewaluacji zewnętrznej od innych działań szkoły, mówią wiele o samym procesie wdrażania wniosków z ewaluacji. Z jednej strony problemy ze wskazaniem działań poewaluacyjnych świadczyć mogą o tym, że dobrze wpisują się one w całość pracy szkoły. Z drugiej strony wszystkie te trudności pokazują, że w wielu szkołach brakować może strategicznego podejścia do wyników ewaluacji. Trudno oczekiwać od szkół, by z wyprzedzeniem były w stanie wskazać jakie będą efekty ich działań, zwłaszcza biorąc pod uwagę, jak wielowymiarową kwestią jest proces uczenia się. Natomiast możliwe i kluczowe z perspektywy celowego planowania działań, jest określenie tego, co się chce osiągnąć – efektów, dla których podejmowane są dane działania. Łączenie działań z efektami może więc świadczyć o poczuciu braku ich celowości, nadmiernym skupieniu się na działaniach z pominięciem ich potencjalnych skutków, czy wreszcie o trudnościach z określeniem czemu zmiany mają służyć.
Analiza prowadzonych działań, jak i sposobu ich prowadzenia, pokazuje, że strategiczne podejście do wyników ewaluacji, np. ze szczegółowym planem, zdefiniowanymi środkami i celami, uwzględnieniem perspektywy czasowej i wskaźników realizacji występuje w nielicznych szkołach. Działania podejmowane przez szkoły mają z reguły charakter punktowy, nastawiony na szybki rezultat, podniesienie „literki", przy minimalizacji możliwych niepowodzeń. We wszystkich obszarach część prowadzonych przedsięwzięć ma charakter jednorazowych wydarzeń i działań (np. organizacja spotkania, imprezy, udział w szkoleniu, zmiana strony internetowej), dominują raczej dobrze znane szkołom schematy i metody postępowania. Niewiele jest zmian o charakterze bardziej długofalowym, realizowanych w sposób systemowy.
Warto dodać, że w wielu szkołach ostateczna realizacja działań w niektórych obszarach (przede wszystkim dydaktyki i wychowania, współpracy z rodzicami) pozostaje w gestii decyzji indywidualnych nauczycieli czy też zespołów pedagogów. Sporo zależy także od nieformalnych inicjatyw podejmowanych przez niektórych członków grona pedagogicznego. W przypadku niektórych szkół występuje natomiast większa koordynacja działań, motywowanie i ich kontrola ze strony dyrekcji – w tych szkołach widoczna jest większa świadomość działań wśród nauczycieli i zaangażowanie. Niższa motywacja i zrozumienie dla działań występowały w placówkach, w których zaangażowanie dyrektora we wdrażanie wniosków z ewaluacji kończy się po wyborze obszaru działań i pojawia się dopiero ponownie przy okazji podsumowań na koniec roku szkolnego.

REKOMENDACJE

1. Wobec tendencji do narzekania na ewaluację w środowisku oświatowym i powstawania różnego rodzaju mitów dotyczących ewaluacji, warto kontynuować szkolenia dla dyrektorów szkół dotyczące ewaluacji zewnętrznej organizowane m.in. przez ORE, które są dobrze ocenianie, a ponadto mają pozytywny wpływ na lepsze zrozumienie i ocenę ewaluacji zewnętrznej. W ramach szkoleń konieczne jest zwiększanie nacisku na kształtowanie kompetencji przywódczych dyrektorów szkół, w tym w szczególności:
   a. kształtowanie kompetencji, które ułatwiłyby dyrektorom motywowanie nauczycieli do pracy z wynikami ewaluacji zewnętrznej, a także szerzej z wynikami zewnętrznych diagnoz (jak np. kształtowanie współodpowiedzialności za wyniki wśród nauczycieli, otwartości na krytykę, większe delegowanie odpowiedzialności na nauczycieli)
   b. kształtowanie kompetencji istotnych z punktu widzenia systemowego podejścia do wdrażania wyników ewaluacji, budowania strategii (wyznaczanie celów i ich monitorowanie, organizacja wdrażania i inne). Istotne jest również zobowiązanie uczestników szkoleń do większego rozpowszechniania informacji na temat celów i założeń ewaluacji zewnętrznej w swoich szkołach.
2. Kształtowanie kompetencji przywódczych dyrektorów szkół, wspieranie systemowego, strategicznego patrzenia na pracę szkoły. Kluczowe z perspektywy efektywnego wdrażania wniosków z ewaluacji wydaje się prowadzenie szerszych działań wykraczających poza same szkolenia. Pewnym kierunkiem może być tu wdrożenie działań planowanych w ramach rozwijanego w tej chwili przez ORE programu dotyczącego przywództwa (m.in. modele kształcenia kandydatów na dyrektorów, modele doskonalenia dyrektorów w pierwszych kadencjach, a także doświadczonych dyrektorów).
3. W ramach procedur związanych z przebiegiem ewaluacji zewnętrznej korzystne byłoby uwzględnienie takich elementów, które pozwoliłyby na zwiększenie użyteczności ewaluacji z perspektywy nauczycieli. Sami nauczyciele wskazywali np. na potrzebę informacji zwrotnej po obserwacjach lekcji. Warto rozważyć wprowadzenie mechanizmów zapewniających indywidualną informację zwrotną dla nauczycieli, które nie byłyby sprzeczne z podstawowymi założeniami ewaluacji zewnętrznej.
4. Informacje kierowane do szkół, które jeszcze nie miały ewaluacji zewnętrznej, powinny być w większym stopniu nakierowane na rozwianie zidentyfikowanych w trakcie badania, bardzo konkretnych obaw. Trzeba przede wszystkim położyć nacisk na jasność i precyzyjność kryteriów i wymagań, tłumaczenie zasad przyznawania poszczególnych „ocen". Ważne jest prowadzenie szerszej dyskusji wokół wymagań i ich znaczenia. Badanie pokazało, że wiele spośród szkół, w których nie przeprowadzono ewaluacji zewnętrznej, nie miało kontaktu z rzetelną informacją na ten temat, co jest problematyczne także z perspektywy internalizacji wymagań i mało pogłębionej wiedzy na ich temat. Warto także w większym stopniu podkreślać konkretne korzyści, jakie daje szkołom ewaluacja zewnętrzna.
5. Istotnym źródłem obaw szkół jest także potencjalny, negatywny wpływ ewaluacji zewnętrznej na sytuację szkoły, powstawanie rankingów mających wpływ na nabór uczniów czy wykorzystywanie wyników ewaluacji przy konkretnych decyzjach podejmowanych przez organy prowadzące. Lepsze jej zrozumienie mogłoby przełożyć się na większe zaangażowanie organów prowadzących we wspieranie działań wdrażanych przez placówki w następstwie ewaluacji. Jednym ze sposobów są prowadzone w ramach projektu „Program zwiększenia efektywności…" spotkania szkoleniowe pokazujące raport z ewaluacji jako narzędzie diagnozy.
6. Wydaje się, że niektóre szkoły nie mają pomysłu na współpracę z rodzicami, a jednocześnie rodzice są raczej zadowoleni z udziału w ewaluacji i możliwości wyrażania opinii. Warto byłoby, aby szkoły wykorzystały ten moment zwiększonego zaangażowania rodzica do zintensyfikowania

współpracy – poprzez włączenie rodziców w prace nad wynikami (w jednostkowych szkołach z badania naturalne jest zaangażowanie rodziców do pracy nad podniesieniem jakości współpracy na linii szkoła–rodzice, ale także w innych obszarach). W tej chwili w zdecydowanej większości szkół rodzice są raczej przedmiotem działań niż aktywnym współuczestnikiem. Zmiana tego podejścia powinna być szeroko promowana (np. w tej chwili tematyka współpracy szkoły i rodziców zawarta jest w programach szkoleń dla nauczycieli, dyrektorów i wizytatorów).

7. Istotne jest postawienie pytania, o to jaka w ogóle ma być rola rodziców w ewaluacji zewnętrznej. Jeśli rodzice mają być aktywnymi odbiorcami wyników, wymaga to modyfikacji w sposobie informowania na temat ewaluacji i wyników szkół – zmian, np. w zakresie i odbiorcach informacji udzielanych przez szkoły (np. informowanie nie tylko o przebiegu ewaluacji, ale też celach i podstawowych założeniach), jak i formy (przygotowanie uproszczonych wersji raportów lub np. „Listu do rodzica" zawierającego główne wnioski z ewaluacji mogłyby stać się ciekawym narzędziem komunikacji z rodzicami). Głównym źródłem informacji rodziców na temat ewaluacji zewnętrznej powinna być szkoła, natomiast na pewno pomogłyby jej zmodyfikowane wersje raportów i materiałów informacyjnych. W tej chwili niektórzy rodzice całą wiedzę o ewaluacji opierają np. na zaproszeniu do udziału w wywiadzie pogłębionym i informacjach uzyskanych w jego trakcie – informowanie rodziców o wynikach ewaluacji nie było dotychczas praktyką obecną we wszystkich szkołach. Dobrym kierunkiem jest wprowadzenie w zmodyfikowanym Rozporządzeniu w sprawie nadzoru pedagogicznego konieczności informowania o wynikach ewaluacji m.in. Rady Rodziców.
8. Kluczowe jest dalsze upraszczanie i precyzowanie narzędzi badawczych, intensywnie wykorzystywanych na etapie przygotowań, przygotowanie rzetelnych materiałów informacyjnych, które wyjaśniać będą potencjalne wątpliwości szkół. Prowadzone w tej chwili prace nad zmianami w narzędziach, są okazją do doskonalenia kwestionariuszy ankiet i scenariuszy wywiadów, precyzowania, usuwania powtarzających się pytań. Dobrym kierunkiem jest przygotowywanie narzędzi dla konkretnych rodzajów szkół, lepiej dopasowanych do specyfiki szkoły i w związku z tym budzących mniej wątpliwości.
9. Konieczne jest zdecydowane podkreślenie, że w ramach ewaluacji zewnętrznej dokumenty szkolne to tylko jedno ze źródeł informacji, które nie ma decydującego znaczenia. Co prawda zgodnie z założeniami ewaluacji zewnętrznej szkoła nie ma obowiązku udostępniania dokumentów ani tym bardziej tworzenia dodatkowych dokumentów; obowiązujące procedury ewaluacji nie kładą nacisku na dokumenty, w praktyce jednak wiele szkół koncentruje się na przygotowaniu tego typu materiałów. W działaniach informacyjnych i szkoleniowych (zarówno dla szkół jak i wizytatorów) należy wyraźniej podkreślać drugorzędność danych zastanych (dokumentów) wobec danych wywołanych (danych z wywiadów, ankiet, obserwacji). Warto rozważyć zamieszczenie takiej informacji w automatycznie generowanych przez system SEO listach zapraszających dyrektorów do ewaluacji.
10. Oczywiście niemożliwe jest całkowite wyeliminowanie stresu z procesu jakim jest ewaluacja, ale badanie pokazało, że pewne konkretne działania go minimalizują – powinny być one standardowym elementem ewaluacji w każdej szkole (badanie pokazało, że mimo iż są obecne w procedurze nie zawsze są respektowane):
    a. przekazanie wstępnej wersji raportu i konsultacje z dyrektorem przed prezentacją na Radzie Pedagogicznej
    b. wspólne ustalanie harmonogramu ewaluacji i konsultowanie wszelkich zmian, z poszanowaniem czasu pracy nauczycieli.
11. Należy w trakcie szkoleń wizytatorów podkreślać znaczenie postaw i zachowania wizytatorów. Życzliwe podejście, z szacunkiem i zaufaniem oraz podmiotowe traktowanie przekładają się bardzo na całościową ocenę ewaluacji i pracy wizytatora, a także dalsze wykorzystywanie wyników. Istotne jest też położenie nacisku na praktyczne umiejętności wizytatorów związane z prowadzeniem dyskusji w szerszym gronie, jak również kształtowanie otwartości na dyskusje i krytykę ze strony dyrekcji oraz nauczycieli. Ważne jest odniesienie do zastrzeżeń i sugestii

(w szczególności zgłaszanych formalnie) nawet jeśli ma to być informacja, dlaczego są one odrzucane. Wydaje się, że pewne strategie mające na celu nakierowanie grona pedagogicznego na dyskusje o meritum (w tym np. stwierdzenia, że o metodach się nie dyskutuje), mają pozytywny skutek krótkoterminowy (przeprowadzenie spotkania zgodnie z harmonogramem), ale w dłuższym czasie pozostawiają złe wrażenie. W przypadku zachowań i umiejętności wizytatorów kluczowe znaczenie mają szkolenia dla wizytatorów, a także szkolenia uzupełniające. Pozwalają one na ujednolicenie procedur i uwspólnianie perspektyw. W dalszej perspektywie czasowej warto rozważyć też przyjęcie rozwiązań stosowanych w systemach w innych krajach (np. w Anglii), gdzie zespół ewaluatorów oprócz pracowników organu kontroli zewnętrznej składa się z dyrektora innej szkoły (zwiększa to zarówno przejrzystość procesu ewaluacji, jak i szansę na formułowanie wniosków bardziej adekwatnych i użytecznych dla szkoły).

12. Warto, aby duży potencjał strony www.npseo.pl wraz z platformą z narzędziami był szerzej wykorzystywany przez dyrektorów i nauczycieli. Znajdują się tam także inne materiały na temat pracy szkoły potencjalnie przydatne w codziennej pracy, natomiast „zasobem", który może przyciągnąć dyrektorów i nauczycieli są właśnie raporty. Warto więc rozważyć jeden z pojawiających się postulatów, a więc stworzenie łatwiejszej w odbiorze krótszej wersji raportu z najważniejszymi spostrzeżeniami, napisanej mniej formalnym językiem. Z raportu tego mogliby korzystać przed wszystkim nauczyciele, ale także rodzice i inne zainteresowane osoby. Pełny raport byłby nadal kompendium wykorzystywanym głównie przez dyrektora. Sprzyjałoby to większemu zagłębieniu się w treść, a nie koncentracji głównie na poziomach spełniania wymagań. Warto rozważyć także urozmaicenie formy i struktury raportu, np. poprzez wydzielenie wyraźniejszych stałych bloków, dodanie tabel lub wykresów. W przypadku tych dwóch ostatnich istotny wydaje się tu argument, że taki sposób przedstawiania danych umożliwiłby samodzielną analizę materiału. Zmiana formy raportów wprowadzana jest od września 2013 roku i uwzględnia część z tych wniosków.
13. Kwestią wymagającą poważnego zastanowienia, jest uzupełnienie wyników ewaluacji zewnętrznej o wskazówki dotyczące możliwych zmian w pracy szkoły, pewnych pożądanych rozwiązań (w formie wykraczającej poza obecne wnioski). Należy jednak wyraźnie podkreślić, że nie mogą to być rekomendacje w rozumieniu działań nakazanych do realizacji, raczej wskazania możliwych rozwiązań, dobrych pomysłów. Aby wskazówki nie przyjęły charakteru formalnych zaleceń, pewnym pomysłem jest np. prezentowanie ich przez wizytatora w trakcie prezentacji końcowych (ma to miejsce w niektórych szkołach). Rozwiązaniem korzystnym z tego punktu widzenia może być także mobilizowanie szkół do udzielania sobie wzajemnej pomocy i korzystania ze sprawdzonych rozwiązań innych placówek. Ważne jest w tym przypadku sieciowanie szkół o podobnej specyfice i podobnych problemach, łączenie takich, które poradziły sobie z danym problemem, z tymi, które dopiero nad nim pracują, zwiększenie współpracy między szkołami (swego rodzaju forma mentoringu, współpraca pomiędzy dyrektorami i nauczycielami z poszczególnych szkół). Szkoły – dyrektorzy, nauczyciele – mogłyby funkcjonować jako „wspólnoty praktyków" – grupy wzajemnie się wspierające i nawzajem od siebie uczące, skupione wokół danego celu, jakim jest poprawa sytuacji w danym obszarze.

Działania związane z sieciowaniem szkół są przedmiotem kilku projektów systemowych, jest więc potencjalna możliwość włączenia w nie tego typu sieci. Kwestie wsparcia szkół w rozwoju pozostają ponadto w gestii placówek wsparcia, takich jak poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki pedagogiczne, placówki doskonalenia nauczycieli. Biorąc pod uwagę zarówno wypowiedzi badanych, zainteresowanych konkretnymi poewaluacyjnymi wskazówkami, jak i ogólne wnioski dotyczące trudności szkół z wykorzystaniem wyników, wydaje się, że istotna jest większa koordynacja tych działań, większe uwzględnienie w nich kwestii wyników ewaluacji zewnętrznej. Szczególnie istotne wydają się więc różnego rodzaju inspiracje i wskazówki pokazujące, że zmiana czasami jest możliwa, motywujące i inspirujące do działań. Najbardziej problematyczne wydały się tu dwa obszary – współpraca z rodzicami i wykorzystanie informacji o losach absolwentów. W przypadku

tej drugiej kwestii ważne jest pokazywanie, jakie rzeczywiście korzyści może mieć szkoła ze współpracy z absolwentami i monitorowania ich losów.

2.2. Ewaluacja wewnętrzna

Ewaluacja wewnętrzna a inne metody oceny pracy szkoły

Różnego rodzaju analizy pracy szkoły, oceny efektywności i jakości podejmowanych działań prowadzone są w szkołach – zarówno na poziomie ogólnoszkolnym, o formalnym charakterze, jak i na poziomie indywidualnych nauczycieli, realizowane z własnej inicjatywy i na własne potrzeby. Część spośród tych prac prowadzonych jest nadal, niezależnie od ewaluacji wewnętrznej. Niektóre zostały „włączone" do ewaluacji wewnętrznej jako jej element lub są prowadzone „pod hasłem" ewaluacji wewnętrznej. Generalnie, w większości badanych szkół niezależnie od ewaluacji, równolegle prowadzone są także inne analizy i oceny pracy. Należą do nich: obserwacje lekcji, monitorowanie realizacji podstawy programowej, kontrola dokumentacji szkolnej, ocena pracy nauczycieli. Analiza wyników egzaminów, frekwencji i ocen, diagnoza potrzeb i umiejętności uczniów prowadzone są obok ewaluacji lub włączone w jej ramy. Pozostałe metody na ogół wykorzystywane są w ramach ewaluacji w szkole.

Stosunek do idei ewaluacji wewnętrznej

Dyrektorzy szkół i nauczyciele

Ewaluacja wewnętrzna, podobnie jak ewaluacja zewnętrzna, nie jest oceniana przez badanych jednoznacznie. Zarówno w przypadku szkół wiejskich, jak i tych zlokalizowanych w miastach, zidentyfikowano szkoły, w których dyrektorzy i nauczyciele byli pozytywnie nastawieni do idei ewaluacji, jak i takie, w których byli nastawieni krytycznie. Jednakże w przypadku małych szkół – zazwyczaj znajdujących się na wsiach – częściej wskazywano, że dla mniej licznych zespołów nauczycieli prowadzenie ewaluacji wewnętrznej jest znaczącym obciążeniem. Częściej także kwestionowano jej użyteczność, argumentując to dobrą znajomością uczniów i problemów przez szkoły („szkoła jest tak mała, że wszystko widać, jak na dłoni"). Wśród badanych szkół z różnych etapów edukacyjnych nieznacznie bardziej pozytywne nastawienie zaobserwowano w przypadku szkół ponadgimnazjalnych. Stosunkowo spójny stosunek do ewaluacji charakteryzuje dyrektorów szkół i nauczycieli, także w obrębie jednej szkoły.

Szkoły różniły się znacząco m. in. wiedzą dotyczącą ewaluacji wewnętrznej i poziomem doświadczeń w prowadzeniu badań nad jakością pracy szkoły. Ogólnie rzecz biorąc, im większa wiedza na temat idei ewaluacji wewnętrznej i im szersze doświadczenia związane z analizą pracy szkoły, oceną jej jakości – tym lepsze zrozumienie idei ewaluacji i lepsze do niej podejście.

Ewaluacja wewnętrzna przez dyrektorów i nauczycieli porównywana jest zazwyczaj z ewaluacją zewnętrzną, bądź też z wcześniej stosowanymi metodami oceny pracy szkoły. W zestawieniu z ewaluacją zewnętrzną, ewaluacja wewnętrzna oceniania jest zazwyczaj bardziej pozytywnie, zwłaszcza przez nauczycieli. Natomiast w kontekście wcześniejszych metod nauczyciele i dyrektorzy z reguły deklarują, że ewaluacja wewnętrzna to nowa nazwa na określenie tego, czym zajmują się od lat, z tym, że obecne działania mają bardziej sformalizowany charakter. Niemniej jednak badanie pozwoliło zidentyfikować zmiany, jakie nastąpiły pomiędzy wcześniejszymi działaniami a obecnym sposobem prowadzenia ewaluacji – jest to większa systematyzacja i wspomniana formalizacja prowadzonych działań, zwiększenie liczby zaangażowanych w ewaluację nauczycieli, częstsza realizacja ewaluacji w sposób zespołowy, czy wreszcie zmiana obszaru analiz, zastosowanie bardziej złożonych lub nowych narzędzi badawczych.

W przypadku pozytywnych ocen ewaluacji wewnętrznej dyrektorzy i nauczyciele podkreślali, że jest to ważne i przydatne narzędzie, które pozwala na sprawdzenie efektów własnej pracy; określenie

tego, co funkcjonuje w szkole dobrze, a co wymaga zmian, sposobów pozwalających na poprawę tej sytuacji. Jednocześnie ewaluacja umożliwia poznanie perspektyw i opinii różnych grup osób oraz pozwala usystematyzować działania związane z ocenianiem pracy szkoły i efektów nauczania. W zestawieniu z ewaluacją zewnętrzną, wewnętrzna oceniana bywa jako bardziej przyjazna, mniej stresująca i kłopotliwa, a jednocześnie bardziej przydatna, bo skoncentrowana na określonym, pozwalająca na uwzględnienie kontekstu lokalnego i faktycznych możliwości szkoły. Pozwala ona na podjęcie zagadnienia istotnego z perspektywy szkoły, tym bardziej że – jak podkreślali badani – sami potrafią lepiej dostrzec własne problemy. Wskazywaną zaletą ewaluacji wewnętrznej jest także jej elastyczna forma, która dopuszcza różne metody badania, zakresy tematyczne, sposób opracowania wyników, itp. Korzyścią, wynikającą z ewaluacji wewnętrznej, podkreślaną w szczególności przez nauczycieli, jest również rozwój pracy zespołowej, poprawa komunikacji w gronie pedagogicznym. Niektórzy cenili ewaluację za swego rodzaju wpływ na upodmiotowienie – nauczyciele za sprawą ewaluacji mają większą możliwość wyrażenia swojego zdania, pokazania pomysłów.

W części szkół wątpliwości budził natomiast sam proces ewaluacji. Realizacja ewaluacji jest zdaniem wielu badanych zajęciem zbyt czasochłonnym i wymagającym. Obejmuje wiele dodatkowych zadań i kojarzy się z koniecznością przygotowania znacznej ilości materiałów i dokumentów. Pojawiały się także opinie krytyczne dotyczące samej idei ewaluacji – skrajną opinią jest stwierdzenie, że nie jest ona zupełnie potrzebna, gdyż zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele na podstawie codziennych obserwacji i rozmów dobrze wiedzą, gdzie tkwią problemy szkoły i jakie są ich przyczyny. Ewaluacja wewnętrzna jest więc formalnym wymogiem, na który przeznacza się dużo czasu i pracy, a która nie daje szkole żadnych korzyści. Ewaluacja jako proces zbyt obciążający krytykowana była w szczególności przez nauczycieli, którzy wskazywali, że odbywa się to kosztem bezpośredniej pracy z uczniem. Ewaluacja jest więc traktowana przez nich raczej jako kwestia dodatkowa i poboczna, nie łączona bezpośrednio np. z dydaktyką (jako sposób na ocenę efektywności metod nauczania).

Sceptyczny stosunek miał również swoje źródło w wątpliwościach odnośnie rzetelności stosowanych w ramach prowadzonych ewaluacji wewnętrznych metod i jakości przygotowywanych przez nauczycieli narzędzi badawczych. W szczególności niektórzy dyrektorzy mieli wątpliwości co do jakości uzyskiwanych w szkołach danych i wyników. Wskazywano, że wyniki są niemiarodajne, obarczone dużą subiektywnością, a wypowiedzi badanych nieszczere. Z tym wiąże się krytykowane przez niektórych badanych założenie, że ewaluacją zajmują się nauczyciele, którzy sami nie posiadają odpowiednich kompetencji i przygotowania w tym zakresie.

Należy podkreślić, że wiele z przedstawianych problemów wynika w pewnym stopniu z przyjętych przez szkołę sposobów prowadzenia ewaluacji, których wybór z kolei często wiąże się z przekonaniem o istnieniu pewnych wymaganych sposobów realizacji ewaluacji wewnętrznej i wymaganych obszarów, w których ma być prowadzona (wymagania z Rozporządzenia). Stąd też ewaluacja wewnętrzna była także krytykowana za to, że nie zostawia swobody w wyborze przedmiotu ewaluacji – choć zgodnie z założeniami jest dokładnie odwrotnie. Stąd główne zastrzeżenia wobec ewaluacji wiążą się w pewnym stopniu z brakiem wiedzy na temat założeń ewaluacji i wymagań wobec szkół w tym zakresie. Kwestie, które są przedmiotem krytyki właśnie z powodu nieznajomości założeń ewaluacji, wśród innych badanych bywają oceniane szczególnie pozytywnie – i tak, niektórzy badani szczególnie cenią elastyczność ewaluacji wewnętrznej, podczas gdy inni krytykują ją za brak elastyczności i narzucone zagadnienia.

Rodzice

Rodzice na temat ewaluacji wewnętrznej wiedzą bardzo niewiele – mniej, niż w przypadku ewaluacji zewnętrznej. Zazwyczaj nie są świadomi faktu przeprowadzania w szkole ewaluacji wewnętrznej. Nie wiedzą, że coś takiego miało miejsce, choć jednocześnie zdarza się, że pamiętają swój udział w wypełnianiu różnego rodzaju ankiet i kojarzą zmiany, które nastąpiły w szkole w związku z wynikami ewaluacji.

Podobnie, jak w przypadku ewaluacji zewnętrznej, rodzice ewaluację wewnętrzną postrzegają w kategoriach kontroli stanowiącej wewnętrzną sprawę szkoły. Dla rodziców – jak sami wskazują

– kluczowe są wyniki nauczania i sytuacja ich dziecka, a także bezpieczeństwo w szkole. Jeśli pod tym względem pozytywnie oceniają pracę szkoły, to takie kwestie jak ewaluacja ich zupełnie nie interesują, tym bardziej że nie zawsze czują się wystarczająco kompetentni, by oceniać pracę szkoły. Rodzice, którzy brali bezpośredni udział w ewaluacji (np. wypełniali ankiety) doceniają możliwość wypowiedzenia się, ale z reguły nie wykazują zainteresowania wynikami i efektami prowadzonych badań. Informowanie przez dyrektorów czy wychowawców o wynikach przyjmują z zadowoleniem, bez przywiązywania do nich dużej wagi.

W niektórych szkołach zdarzali się rodzice mający szerszą wiedzę na temat ewaluacji wewnętrznej prowadzonej w szkole, znający jej wyniki, a także zmiany związane z ich wdrażaniem. Osoby takie są pozytywnie nastawione do ewaluacji wewnętrznych, cenią możliwość zaangażowania się w pracę szkoły, jaką daje im ewaluacja i chcieliby w niej uczestniczyć. Uważają, że ich perspektywa może dać szkole coś nowego.

Podejścia do ewaluacji wewnętrznej

Badane szkoły różniły się ogólnym podejściem do ewaluacji wewnętrznych. Na podstawie badania zidentyfikowano następujące ich rodzaje: badanie faktycznego problemu/kwestii ważnych dla szkoły, bazowanie na wymaganiach z Rozporządzenia, wykorzystanie wyników ewaluacji zewnętrznej, czy wreszcie strategia polegająca na dążeniu do wywiązania się z obowiązku ewaluacji jak najmniejszym kosztem. Są to najbardziej charakterystyczne podejścia – w praktyce możliwe jest pewnego rodzaju łączenie się niektórych z nich, co istotne zmieniają się one także w zależności od roku i sytuacji szkoły.

Ogólne podejścia do ewaluacji przekładały się w znaczący sposób na sposób jej realizacji, jak i wykorzystanie wyników.

Realizacja ewaluacji wewnętrznej w szkole

Planowanie ewaluacji i wybór jej przedmiotu

Pierwsza decyzja w dużej części szkół, od której zaczyna się planowanie ewaluacji wewnętrznej, dotyczy przedmiotu ewaluacji. W większości szkół samodzielnie podejmował ją dyrektor (bądź kierownictwo) szkoły, czasami po konsultacjach z Radą Pedagogiczną lub zespołem ds. ewaluacji. Wybór przedmiotu ewaluacji wewnętrznej dokonywany przez dyrektora jest bardziej charakterystyczny dla pierwszych ewaluacji, wraz z kolejnymi ewaluacjami coraz większy wpływ na wybór obszaru ma zespół ds. ewaluacji bądź całe grono pedagogiczne. Z drugiej strony zespoły ds. ewaluacji mają większy wpływ na wybór obszaru także w placówkach, w których ogólnie do ewaluacji przykłada się mniejszą wagę (w przypadku takich placówek cały proces planowania ewaluacji ma mniejsze znaczenie i jest mniej szczegółowy). Bez względu na sposób podejmowania decyzji dyrektor pozostaje osobą kluczową, odpowiedzialną za nadzór pedagogiczny i ogólną organizację ewaluacji. To dyrektor decyduje, w jaki sposób odbywać się będzie wybór zagadnień do ewaluacji, kto i w jakim zakresie będzie w nich uczestniczył. On także deleguje określone zadania na nauczycieli/zespoły, włącza ich w część prac, bądź też wykonuje je samodzielnie.

W szkołach szczególnie często do ewaluacji wybiera się kolejne obszary i wymagania określone w Rozporządzeniu w sprawie nadzoru. Co istotne, wybór po kolei zagadnień „z listy" jest rozwiązaniem uznawanym za wymagane, bądź też „bezpieczne". Czasami wybór odbywa się pod kątem ewentualnej ewaluacji zewnętrznej – jako sposób przygotowania się do wizyty ewaluatorów (niekiedy wręcz z zastosowaniem narzędzi wykorzystywanych przy ewaluacji zewnętrznej). Wiele szkół wskazywało także na uwzględnianie przy wyborze różnorodnych wytycznych Ministerstwa Edukacji Narodowej i Kuratoriów Oświaty, bieżących zmiany w systemie oświaty. W przypadku części szkół kluczowe dla wyboru zagadnienia poddanego ewaluacji były jednak kwestie wynikające bezpośrednio z pracy szkoły. O wyborze decydowały np. obserwacje dokonywane przez dyrekcję i nauczyciel, sygnały ze strony rodziców czy uczniów, wnioski z nadzoru pedagogicznego z roku poprzedniego dotyczące zazwyczaj obszarów problematycznych dla szkoły, ale również ogólnej pracy szkoły,

mających miejsce wydarzeń. Czasami decydowała chęć sprawdzenia pewnych wprowadzonych rozwiązań. W przypadku szkół, które przeszły ewaluację zewnętrzną zazwyczaj kwestie uznane za problematyczne w ramach ewaluacji zewnętrznej, były w kolejnym roku badane w szkole w celu pogłębienia wiedzy na temat słabiej ocenionych wymagań. Ewaluacji poddawano też kwestie, które są niejako bezdyskusyjnie uznawane jako kluczowe dla szkoły. Czasami kluczowe znaczenie miała chęć „pochwalenia się", czy też wybór zagadnienia, które będzie stosunkowo łatwe do zbadania.

Warto dodać, że zdarza się iż przedmiot ewaluacji, który wynika z wewnętrznych problemów szkoły, jest niejako „wpasowywany" w wymagania w obrębie głównych obszarów z Rozporządzenia, a więc problemy szkoły mogą być analizowane niejako z perspektywy wymagań państwa. W tym kontekście ewaluacja wewnętrzna przyczyniać się może do popularyzacji wymagań państwa wobec szkół. Trzeba też podkreślić, że zauważalna jest pozytywna tendencja zmian – coraz więcej szkół zaczyna kierować się nie zewnętrznymi wytycznymi (najczęściej wymaganiami), a sytuacją w placówce i jej potrzebami. Rośnie więc znaczenie podejścia problemowego. Niepokojące jest jednak to, że nadal w wielu szkołach grono pedagogiczne przy ustalaniu przedmiotu ewaluacji kieruje się przede wszystkim wymaganiami z Rozporządzenia – „bo tak trzeba", bądź „na wszelki wypadek". W dodatku, jak wynika z niektórych wypowiedzi badanych, takie rozwiązanie bywa przedstawiane jako wymagane od szkół w ramach niektórych szkoleń.

Biorąc pod uwagę, że część szkół prowadzi ewaluację wewnętrzną w odniesieniu do kolejnych wymagań z Rozporządzenia, nie może dziwić fakt, że wśród przeprowadzonych ewaluacji znalazły się takie, które dotyczyły wszystkich wymagań. Nie wszystkie jednak tematy występowały z tą samą częstotliwością. Pojawiły się też ewaluacje, które nie nawiązywały bezpośrednio do wymagań.

Zdecydowanie najpopularniejszym przedmiotem ewaluacji są zagadnienia związane z **efektami nauczania, działalności szkoły** rozumianymi zazwyczaj jako wyniki osiągane przez uczniów w egzaminach, poziom ich wiedzy i kompetencji. W niektórych szkołach ewaluacje dotyczące tego obszaru są wręcz uznawane za obligatoryjne i co roku poddawane analizie jako kluczowe z perspektywy szkoły. Ewaluacje te najczęściej polegają na analizach wyników osiąganych przez uczniów i ich kompetencji, na podstawie wyników egzaminów, zewnętrznych i wewnątrzszkolnych testów i badań diagnozujących, ocen przyznawanych uczniom itp. Inne popularne zagadnienia odnoszą się do **bezpieczeństwa w szkole** (najczęściej diagnozy poczucia bezpieczeństwa uczniów, określenie skali i typów nieodpowiednich zachowań, potencjalnych zagrożeń, a także oceny działań podejmowanych przez szkołę w tym zakresie), obowiązującego w szkole **systemu oceniania** (badania wykorzystywanych form oceniania, częstotliwości oceniania, jego efektów i in.)**, kwestii wychowawczych i postaw uczniów** (badania postaw uczniów, częstotliwości niepokojących zachowań, także działań wychowawczych szkoły), **aktywności uczniów** (analizy uczestnictwa uczniów w zajęciach obowiązkowych, dodatkowych zajęciach i imprezach, ocena oferty szkoły, badania zainteresowań uczniów itp.), **współpracy z rodzicami** (głównie badania oczekiwań i potrzeb rodziców, diagnozy częstotliwości i form współpracy z rodzicami, przyczyn niskiego zaangażowania rodziców w życie szkoły), **realizacji podstawy programowej** (najczęściej poprzez kontrole dokumentacji szkolnej i wyliczenia, czy szkoła realizuje odpowiednią liczbę zajęć, czy dysponuje odpowiednimi pomocami dydaktycznymi itp.) oraz **sposobów analiz efektów nauczania przez szkołę** (np. kto je prowadzi, jaki jest ich zakres itp.).

Oprócz tych zagadnień w szkołach poddawane ewaluacji są właściwie wszystkie obszary pracy szkoły. Ogólna analiza prowadzonych w badanych szkołach ewaluacji wewnętrznych pokazuje, że mają one najczęściej charakter diagnostyczny, zdecydowanie rzadziej wyjaśniający. Stosunkowo często szkoły decydują się na sprawdzenie występowania czy też określenie skali występowania pewnych zjawisk, badanie opinii uczniów, rodziców czy nauczycieli na dany temat. Czasami ewaluacja miała także na celu określenie poziomu lub efektywności prowadzonych działań i co szczególnie ciekawe – sprawdzenie pewnych rozwiązań wprowadzonych przez szkołę.

Warto podkreślić, że nie wszystkie z zakładanych celów ewaluacji wewnętrznych zostawały osiągnięte, nie uzyskiwano odpowiedzi na wszystkie pytania badawcze. Związane to było zazwyczaj z czasem zbyt ambitnym podejściem i nierealistycznymi założeniami, powiązanymi z opisanymi

w dalszej części trudnościami metodologicznymi. Szczególnie problematyczne jest w tym kontekście poświęcanie stosunkowo niewielkiej uwagi na określanie problemów badawczych, pytań kluczowych, które to powinno stanowić punkt wyjścia do odpowiedniego doboru metod, tworzenia narzędzi badawczych i opracowywania danych.

Osoby prowadzące ewaluację

W zdecydowanej większości badanych szkół w przypadku ostatnich ewaluacji (wcześniej stosunkowo częściej funkcjonowały także inne rozwiązania, niektóre zespoły powołano niedawno) za ich prowadzenie odpowiedzialne były konkretne osoby tworzące zespół ds. ewaluacji. Najczęściej w szkołach funkcjonuje jeden zespół ds. ewaluacji odpowiedzialny za wszystkie ewaluacje, choć w niektórych – zwłaszcza większych – placówkach powoływano kilka zespołów, z których każdy był odpowiedzialny za ewaluację jednego zagadnienia. W jednostkowych przypadkach prowadzeniem ewaluacji wewnętrznej zajmuje się samodzielnie dyrektor, bądź nauczyciel lub też inne zespoły funkcjonujące w szkole.

W zależności od rozwiązań przyjętych w szkole, udział w pracach nad ewaluacją wewnętrzną może mieć charakter stały bądź rotacyjny. W wielu szkołach działa względnie stały zespół ds. ewaluacji, prowadzący ewaluację już kolejny raz z rzędu. Rzadziej w szkole co roku powoływany jest nowy zespół (sporadycznie występują także inne rozwiązania – np. stali są przewodniczący zespołów, a wymieniają się ich członkowie; występują kilkuletnie „kadencje" w zespole). Jak wynika z badania, oba rozwiązania mają swoje zalety. W przypadku pierwszego jest to specjalizacja członków zespołu w prowadzeniu ewaluacji – zdobyte doświadczenie pozwala z roku na rok prowadzić ewaluację bardziej sprawnie i poprawnie metodologicznie. Zmienny zespół z kolei przyczynia się do zwiększania grona osób mających odpowiednie kompetencje do prowadzenia ewaluacji wewnętrznej (a także lepsze zrozumienie samej idei i procesu), umożliwia sprawiedliwy podziału dodatkowych obowiązków wśród nauczycieli. W badanych szkołach w ostatnich latach rośnie popularność tego pierwszego rozwiązania. Zastanawiać się jednak można, czy funkcjonowanie stałych zespołów w dłuższej perspektywie czasowej nie będzie prowadzić do niwelowania jednego z pozytywnych efektów ewaluacji – a więc wymiany doświadczeń wśród nauczycieli niewspółpracujących ze sobą na co dzień i refleksji – poprzez zamknięcie się w wąskim gronie wyspecjalizowanych ewaluatorów.

Kluczową kwestią różnicującą pracę zespołów ds. ewaluacji w poszczególnych szkołach jest też poziom niezależności decyzji i działań zespołu. W większości badanych szkół dominuje model, w którym zespół zależny jest w kluczowych sprawach od decyzji podejmowanych przez dyrektora szkoły, chociaż poziom tej zależności jest zróżnicowany. Stosunkowo rzadziej praca zespołu ds. ewaluacji wewnętrznej wiąże się z szeroką autonomią. W przypadku pojedynczych szkół można zauważyć z czasem tendencję do przyznawania im większej swobody działania w tym zakresie – można obserwować ich umacnianie się, ale także większą profesjonalizację i formalizację. Paradoksalnie większą autonomię działania, podobnie jak w przypadku wyboru przedmiotu ewaluacji, zaobserwowano w szkołach, w których ewaluacja wewnętrzna nie jest uznawana za kwestię bardzo istotną.

Jak wynika z wypowiedzi badanych, praca w zespołach przebiega zazwyczaj sprawnie – poszczególni członkowie realizują zadania, które leżą zakresie ich kompetencji, prowadzenie ewaluacji bywa okazją do wymiany doświadczeń między nauczycielami. Zdarzają się jednak narzekania na członków zespołów uchylających się od obowiązków, problemy z dyscypliną, motywacją do pracy i terminowością. Największym problemem, który występuje podczas realizacji badania w szkole jest – zdaniem nauczycieli – brak czasu na wypełnianie dodatkowych obowiązków.

Stosowane metody badawcze

Analizy wypowiedzi badanych oraz dokumentacji udostępnionej przez szkoły pokazują, że ewaluacje wewnętrzne w szkołach są prowadzone z zastosowaniem różnorodnych metod i technik badawczych. Przy ewaluacjach wewnętrznych wykorzystywane są jakościowe, jak i ilościowe metody badawcze. Wśród podstawowych technik badawczych można wyróżnić:

- ankiety – prowadzone z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety

Ankiety wykorzystywane były w większości ewaluacji. Często także w ramach badania jednego obszaru prowadzono ankiety wśród różnych respondentów. Zgodnie z deklaracjami kwestionariusze ankiet najczęściej były opracowywane przez nauczycieli na podstawie istniejących wzorów, a następnie dopasowywane do specyfiki szkoły, chociaż niektórzy nauczyciele wskazywali również na samodzielne ich przygotowanie.

- analizy danych zastanych (dane z wyników egzaminów, dokumenty szkolne)

Także powszechnie stosowane, rzadziej jednak niż badania ankietowe. Analizy danych zastanych można podzielić na dwie grupy: pierwsza to analizy wyników egzaminacyjnych, wyników różnego rodzaju testów diagnostycznych, egzaminów próbnych, sprawdzianów itp. prowadzone zazwyczaj w kontekście ewaluacji efektów pracy szkoły, wiedzy uczniów i osiąganych przez nich wyników. Druga grupa to analizy różnego rodzaju dokumentacji zgromadzonej w szkole – prowadzone jako uzupełnienie innych metod badawczych lub jako oddzielny obszar badania, odnoszące się zazwyczaj do procesów występujących w szkole. Tylko w części szkół widoczne było usystematyzowane podejście do analizy dokumentów, wykorzystanie np. arkuszy do analizy, uwzględniających np. typy analizowanych dokumentów oraz pytania, na jakie należy uzyskać odpowiedzi w toku prowadzonej analizy.

- obserwacje – zazwyczaj bez wykorzystania schematu obserwacji, nieusystematyzowane

Technika chętnie, ale rzadziej stosowana przez szkoły. Obserwacje prowadzone są z reguły w sposób nieformalny, bez zastosowania odpowiednich narzędzi, określonego schematu. W raportach z ewaluacji odniesienia do samych obserwacji nie zawsze się pojawiają, choć włączane są wnioski i spostrzeżenia z tej metody.

- wywiady – indywidualne i grupowe – prowadzone z wykorzystaniem w różnym stopniu ustrukturyzowanych wytycznych

Stosowane stosunkowo rzadziej, pomimo ogólnych deklaracji badanych, że to bardzo przydatna technika badawcza. W części szkół wywiady przeprowadzone były z wykorzystaniem mniej lub bardziej szczegółowych wskazówek. Udostępniona przez szkoły dokumentacja wskazuje, że mają one najczęściej formę listy kilku otwartych pytań. W wielu szkołach wywiady miały jednak postać zwykłych rozmów, nieopartych na konkretnym scenariuszu, prowadzonych *ad hoc*.

W bardzo wielu szkołach w ramach ewaluacji wewnętrznej wykorzystywana jest też kompilacja różnych metod.

Opracowanie wyników i ich prezentacja

We wszystkich badanych szkołach – niezależnie od zaangażowania w ewaluację wewnętrzną – jej wyniki opracowywane były w formie raportu. Należy podkreślić, że w niektórych szkołach raport pojawił się dopiero w ostatnim roku–dwóch, wcześniej mógł nie być sporządzany.

Słowo *raport* w tym przypadku obejmuje materiały o bardzo zróżnicowanej formie, zależnej w dużym stopniu od doświadczenia i zaangażowania osób je opracowujących. W części szkół raporty opracowywane są w formie krótkiego sprawozdania, zawierającego podsumowanie wyników przeprowadzonego badania, zdarzają się raporty opracowane w formie prezentacji. Występują także – choć rzadziej – raporty bardzo rozbudowane, które zawierają szczegółowe wyniki badania, wykresy, tabele, ankiety z dokładnym opisem wyników i wnioskami. W przypadku ewaluacji prowadzonych z wykorzystaniem danych ilościowych raporty dość często mają postać zestawienia wyników badania w formie tabeli lub trochę rzadziej wykresów, czasami z dodatkowym komentarzem (zazwyczaj odnoszącym się do pytań otwartych lub założeń badania), a czasem i bez niego.

W raportach powszechne jest zawieranie informacji dotyczących przedmiotu badania, pytań badawczych (pytania kluczowe), części sprawozdawczej z opisem organizacji przeprowadzonego badania oraz wyników badania. Sporadycznie pojawiają się np. kryteria ewaluacyjne, opis próby badawczej, czy odniesienia do narzędzi. Zazwyczaj występują wnioski z badania w odróżnieniu od

sporadycznie pojawiających się rekomendacji. W części raportów wnioski są przedstawiane w formie mocnych i słabych stron pracy szkoły.

Analiza raportów z ewaluacji wewnętrznych pokazała różny sposób formułowania wniosków i rekomendacji. Wnioski i rekomendacje stosunkowo często formułowane są na bardzo ogólnym poziomie, mało precyzyjnie, przez co istnieje dowolność w ich interpretacji podczas podejmowania ewentualnych decyzji o podejmowaniu działań. Jednocześnie wielu badanych podkreśla, że analiza danych i formułowanie wniosków to dla nich najważniejszy i najbardziej użyteczny etap ewaluacji wewnętrznej. Może on dostarczyć informacji będących podstawą dalszych działań, a więc warunkuje odpowiednie wykorzystanie ewaluacji w pracy szkoły.

Na przestrzeni ostatnich ewaluacji można dostrzec zmiany w strukturze i sposobie formułowania raportów – w części szkół są one bardziej dopracowane, częściej zawierają rozszerzone podsumowania i wnioski. W placówkach, w których została przeprowadzona ewaluacja zewnętrzna, widać czasami wzorowanie się na strukturze i sformułowaniach zawartych w raportach z tej ewaluacji (np. na wnioskach, pojawiają się raporty z określonym poziomem wymagań). Ewaluacja zewnętrzna ma też wpływ na sposób postępowania z wynikami ewaluacji wewnętrznej – niektóre szkoły organizują dyskusje grona pedagogicznego, prowadzone są prezentacje na wzór tych podsumowujących ewaluację zewnętrzną. Warto też zwrócić uwagę na tendencję do większego otwierania się na upowszechnianie wyników ewaluacji wewnętrznej wraz z dokonywaniem kolejnych ewaluacji w placówce.

Trzeba podkreślić, że zdaniem części nauczycieli i dyrektorów same raporty tworzone są z konieczności, ich przygotowanie jest czasochłonne i niepotrzebne, ponieważ nie stanowią dla szkół dodatkowej wartości, przygotowywane są raczej z obowiązku. Ważniejsza natomiast, ich zdaniem, jest sama analiza materiału, prezentacja wyników i dyskusja nad nimi.

Prezentacje wyników odbywają się w zdecydowanej większości szkół. Często towarzyszy im refleksja i dyskusja na ich temat, wzbogacanie raportu o dodatkowe wnioski lub rekomendacje, podejmowanie decyzji dotyczących przyszłych działań. Dyskusja nad wnioskami ma zazwyczaj formę dyskusji na forum, sporadycznie metody warsztatowej (praca w grupach w szkołach, w których odbyła się ewaluacja zewnętrzna czasami inspirowana stosowanymi wówczas metodami). Na ogół prezentacja wyników z ewaluacji wewnętrznej jest tylko jednym z elementów zebrania Rady i nie poświęca się jej całości spotkania. Jak wskazywali niektórzy badani, z ich doświadczenia wynika, że poinformowanie o wynikach szerszego grona nauczycieli, pozwalające na ustosunkowanie się do nich i dyskusje nad nimi, może pozytywnie wpłynąć na zaangażowanie we wdrażanie wniosków z ewaluacji przez poszczególne osoby.

Trudności szkół w zakresie prowadzenia ewaluacji i wprowadzane zmiany

Analiza wypowiedzi nauczycieli i dyrektorów, a także przedstawionej dokumentacji szkolnej pokazuje, że prowadzenie ewaluacji wewnętrznej nie jest dla większości badanych szkół zadaniem łatwym i pozbawionym mniejszych lub większych błędów, co nie może dziwić, biorąc pod uwagę brak lub niewielkie przygotowanie kadr szkoły z zakresu metodologii badań lub prowadzenia ewaluacji.

Warto podkreślić, że w dużej części z placówek szczególnie problematyczną kwestią wydaje się dosyć powszechnie towarzyszące realizacji ewaluacji poczucie niepewności i wątpliwości, czy ewaluacja prowadzona jest we właściwy sposób, czy narzędzia są odpowiednio opracowane i dają rzetelne wyniki, czy sposób formułowania wniosków jest właściwy. Nauczyciele nie zawsze czują się odpowiednio przygotowani do prowadzenia badania. Jak można zakładać, nie przekłada się to pozytywnie na nastawienie do ewaluacji i zadowolenie z wykonanej pracy.

Jednocześnie na podstawie wypowiedzi wielu dyrektorów i nauczycieli widać, że po kilku latach prowadzenia ewaluacji wewnętrznej wielu z nich nabyło doświadczenie w jej realizacji i często są w stanie wskazać kluczowe kwestie, które mają wpływ na sukces tego procesu. Niektóre ze stwierdzeń świadczą o dużym poziomie refleksji związanej z prowadzoną ewaluacją i dostrzeżeniu ważnych jej aspektów. Ogólnie rzecz biorąc w większości badanych szkół od wprowadzenia obowiązku prowadzenia ewaluacji wewnętrznej w sposobach jej realizacji zaszły duże zmiany. Ich kierunek

można uznać za pozytywny – można mówić o mającym miejsce w placówkach procesie uczenia się, dla którego największe znaczenie mają doświadczenia własne, często błędy, nieodpowiednie założenia, które w kolejnych latach były eliminowane. Nie bez znaczenia są także obserwacje ewaluacji zewnętrznej, w przypadku szkół, które ją przeszły, czy też informacje ze szkoleń zewnętrznych, od zaprzyjaźnionych nauczycieli, dyrektorów, ekspertów. Co szczególnie istotne, w rezultacie można mówić o występującej w pojedynczych szkołach większej swobodzie w podejściu do ewaluacji, która przejawia się np. wyborem, bardziej problemowych, niestandardowych zagadnień, czy zmianach w sposobie organizacji ewaluacji.
Wśród kwestii budzących trudności można znaleźć zagadnienia odnoszące się do wszystkich etapów procesu badawczego, chociaż oczywiście nie wszystkie z nich występowały z tą samą częstotliwością w badanych szkołach:

- **Wybór przedmiotu ewaluacji** – w części szkół problemem jest odpowiedni wybór przedmiotu ewaluacji, w szczególności poddawanie ewaluacji zbyt wielu zagadnień/wymagań, co skutkuje zarówno praktycznymi trudnościami związanymi z realizacją, bardzo dużym obciążeniem nauczycieli, jak również problemami na etapie wdrażania wniosków. W wielu placówkach w tym zakresie nastąpiły istotne zmiany – podejście takie było bardziej widoczne w trakcie pierwszych ewaluacji, w kolejnych latach dosyć często decydowano się na ograniczenie przedmiotu ewaluacji np. do jednego zagadnienia.

Jak już była mowa w wielu szkołach, zwłaszcza przy pierwszych ewaluacjach, przy wyborze przedmiotu ewaluacji kierowano się raczej zewnętrznymi wytycznymi, a nie faktycznym zainteresowaniem, czy potrzebami szkoły – w tym obszarze także można mówić o pozytywnych tendencjach zmian.

- **Dobór metod i technik do prowadzenia ewaluacji wewnętrznej** – w przypadku niektórych szkół i prowadzonych ewaluacji dobór poszczególnych technik nie zawsze wydaje się najbardziej adekwatny. Zdecydowanie najpopularniejszą techniką, stosowaną czasami wręcz „automatycznie" jest ankieta, czasami niedoceniane wydają się techniki jakościowe (wywiady, rozmowy), które w niektórych przypadkach wydają się lepiej dopasowane do problemu, ich realizacja mogłaby być prostsza i bardziej użyteczna z perspektywy szkół.
- **Formułowanie pytań badawczych, konceptualizacja badania** – z perspektywy analizy przedstawionych przez szkoły materiałów zaobserwowano, że dla części szkół problematyczny, czasami pomijany, jest etap następujący pomiędzy sformułowaniem ogólnego celu ewaluacji, wybraniem jej obszaru, a opracowaniem narzędzi badawczych. W wielu szkołach zidentyfikowano problemy z przełożeniem ogólnego celu badania na bardziej konkretne pytania badawcze. Widoczny jest brak dookreślenia, co ma być ewaluowane, jak mierzone. Sami badani dyrektorzy i nauczyciele nie odnotowywali tych trudności, natomiast objawiają się one problemami na innych etapach ewaluacji – chociażby najtrudniejszym dla badanych etapie przygotowania narzędzi badawczych. Z perspektywy problemów z prowadzeniem ewaluacji i wykorzystywaniem ich wyników wydaje się, że jest to kwestia najbardziej problematyczna.
- **Konstruowanie narzędzi badawczych** – najczęściej wskazywany problem przez samych respondentów, ale także zdiagnozowany na podstawie materiałów ze szkół. Nauczyciele i dyrektorzy podkreślają problemy związane z przygotowaniem kwestionariuszy ankiet – w szczególności kwestie związane z formułowaniem pytań i kafeterii odpowiedzi w sposób jednoznaczny, odpowiadający na cele ewaluacji i pozwalający na stworzenie pytań odpowiadających intencjom nauczycieli. Oczywiście trudności związane z przygotowaniem narzędzi przekładają się na inne problemy wskazywane przez badanych.

Jest to zagadnienie, w odniesieniu do którego wielu dyrektorów, jak i nauczycieli wskazywało na potrzebę dodatkowego wsparcia – pojawiały się pomysły odnośnie stworzenia zbioru dobrych praktyk, z którego byłaby możliwość czerpania przykładowych narzędzi badawczych.

- **Całkowity brak narzędzi badawczych w przypadku niektórych metod** – analiza materiałów szkolnych pokazuje, że badania z wykorzystaniem niektórych technik (w szczególności obserwacji, często wywiadów i analiz dokumentacji) bardzo często prowadzone są w sposób nieustrukturyzowany, bez żadnych narzędzi. O ile w przypadku ewaluacji wewnętrznej w szkołach trudno wymagać rozbudowanych specjalistycznych narzędzi, o tyle ich całkowity brak – chociażby w postaci listy pytań/zagadnień do wywiadów czy obserwacji – jest już problematyczny i może mieć negatywne przełożenie na trafność i rzetelność zbieranego materiału badawczego.
- **Zbieranie/pozyskiwanie danych** – obok trudności z konstrukcją kwestionariuszy, badani najczęściej wskazywali na techniczne trudności związane ze zbieraniem danych. Podkreślano np. niski zwrot wypełnionych ankiet, braki w odpowiedziach, niedbałe wypełnianie ankiet. Trudności w niektórych szkołach budziło pozyskiwanie informacji na tematy „wrażliwe". Po części te problemy można łączyć z konstrukcją kwestionariuszy, chociaż sami badani najczęściej wskazują na zniechęcenie rodziców i uczniów związane z wypełnianiem ankiet, brakiem możliwości wypełnienia ankiety przez uczniów na lekcjach, niską frekwencją na zebraniach, na których rozdawano ankiety rodzicom. Niektóre szkoły podejmowały różnego rodzaju działania mające na celu rozwiązanie wskazywanych problemów, jak np. prośby o wypełnianie ankiet przez rodziców na zebraniach, zmiany w sposobie formułowania pytań, zbieranie wszystkich ankiet w jednakowym momencie i inne.
- **Analiza wyników i formułowanie wniosków, opracowanie raportów** – na poziomie analizy materiałów przedstawionych przez szkoły, a czasami także wypowiedzi badanych, można wskazać na trudności części szkół związane z opracowywaniem wyników badania, analizą materiału, opracowaniem wniosków i rekomendacji, przygotowaniem raportu. Czasami – jak już była mowa – w raportach w ogóle nie ma wniosków, a jedynie zaprezentowane dane, rzadko kiedy pojawiają się rekomendacje, wnioski konstruowane są na poziomie bardzo ogólnych stwierdzeń, co w praktyce uniemożliwia odwołanie się do nich podczas planowania i realizacji działań. Jak wynika z wypowiedzi badanych najbardziej z ich perspektywy użyteczne są jasne i precyzyjnie sformułowane wnioski, pokazujące słabe i mocne strony danego zjawiska. Pożądane rekomendacje z kolei powinny zawierać konkretne wskazówki dla przyszłych działań, możliwe do wdrożenia w realiach szkoły
- **Motywowanie nauczycieli do prowadzenia ewaluacji wewnętrznych** – dyrektorzy szkół podkreślają także problemy z motywowaniem nauczycieli do realizacji ewaluacji. Wskazywali oni na niechęć nauczycieli do udziału w ewaluacji, poddawanie w wątpliwość jej sensu i celowości. Niektórzy dyrektorzy wskazywali na kwestie ważne w procesie ewaluacji, które pozytywnie wpływają na motywację nauczycieli, a więc zwalczanie tych trudności – podkreślano np., że wybór mniejszej liczby zagadnień i zarazem obszarów istotnych dla szkoły, wpływa pozytywnie na poczucie celowości prowadzonych działań i zaangażowanie nauczycieli. Podobnie zwracano uwagę, że ważne jest przedstawianie wszystkim nauczycielom założeń i celów ewaluacji, włączanie ich w dyskusję nad badaniem, uwzględnianie ich pomysłów i opinii w końcowych wnioskach badawczych, szersza autonomia zespołu ds. ewaluacji.
- **Ogólna czasochłonność ewaluacji, ograniczenia czasowe nauczycieli** to także często podkreślana trudność szczególnie przez nauczycieli bezpośrednio zaangażowanych w ewaluację. W tym kontekście nauczyciele narzekają na konieczność opracowywania rozbudowanej dokumentacji związanej z prowadzeniem ewaluacji (plany ewaluacji, sprawozdania, raporty, kwestionariusze ankiet i inne). Chociaż – jak trzeba podkreślić – charakter tej dokumentacji zależy od rozwiązań, na które decyduje się szkoła, a więc w praktyce często sam zespół ds. ewaluacji (np. realizacja ankiet wśród 4 grup respondentów).
- **Praktyczne trudności związane z organizacją ewaluacji i współpracą w zespole ds. ewaluacji.** W badanych szkołach widać czasami trudności z ogólnym zarządzaniem procesem ewaluacji. Przez niektórych badanych wskazywane są także trudności związane ze współpracą w zespole ds. ewaluacji – koordynacja pracy, problemy z komunikacją, nieodpowiedni podział

pracy, nierówne zaangażowanie w pracę. Problemy te wydają się najczęściej konsekwencją braku praktyki pracy zespołowej i w niektórych szkołach zmniejszają się wraz z upływem czasu. Zdaniem części badanych to prawidłowa współpraca poszczególnych podmiotów w szkole gwarantuje odpowiednią i terminową realizację ewaluacji.

Użyteczność ewaluacji wewnętrznej dla szkół

Podobnie, jak w przypadku ewaluacji zewnętrznej, kwestię użyteczności ewaluacji wewnętrznej rozpatrywać można na różnych poziomach i w odniesieniu do różnych etapów ewaluacji. W przypadku tego badania przedmiotem analiz są efekty tego mechanizmu w odniesieniu do potrzeb i problemów szkoły. Pod uwagę brane więc były zarówno efekty odnoszące się do podstawowego celu nadzoru, jakim jest umożliwienie pracy nad poprawą jakości pracy szkół, jak i wszelkiego rodzaju efekty dodatkowe. Podobnie, jak w przypadku ewaluacji zewnętrznej, wyodrębniono dwie kategorie analityczne:

- Użyteczność procesu ewaluacji – rozumianego jako działania podejmowane w szkołach, zgodnie z szerokimi ramami Rozporządzenia – których dokładny przebieg zależy od decyzji szkoły.
- Użyteczność wyników ewaluacji – a więc sposobu wykorzystania uzyskanych wyników przez szkołę – działań podejmowanych przez szkołę, jak również rezultatów tych działań.

Należy podkreślić, że w przypadku ewaluacji wewnętrznej proces ewaluacji jest zdecydowanie silniej powiązany z wykorzystaniem jej wyników niż miało to miejsce w przypadku ewaluacji zewnętrznej.

Użyteczność procesu ewaluacji

Podobnie, jak przy ewaluacji zewnętrznej, także sam proces ewaluacji wewnętrznej miał istotny wpływ na funkcjonowanie szkoły. Zidentyfikowano szereg efektów procesu ewaluacji, które związane były z samym faktem przeprowadzenia w szkole ewaluacji, niezależnie od dalszego wykorzystania otrzymanych wyników.

Większość badanych dyrektorów i nauczycieli potrafiła wskazać na pozytywne skutki samego procesu ewaluacji, nawet jeśli ze sceptycyzmem podchodzili do użyteczności, czy też „odkrywczości" wyników prowadzonych ewaluacji wewnętrznych. W części przypadków można zakładać, że samo prowadzenie ewaluacji przynosi nie mniej korzyści niż jej rezultaty.

Wśród pozytywnych efektów procesu wyróżniono:

- rozwój współpracy i komunikacji w szkole, integrację nauczycieli
- impuls do refleksji dotyczący własnej pracy i pracy szkoły
- zwiększenie zaangażowania, poczucia odpowiedzialności za pracę szkoły
- poprawę relacji z rodzicami
- zmiany w podejściu do ewaluacji wewnętrznej i oceny pracy szkoły oraz wzrost kompetencji osób zajmujących się tym zagadnieniem.

Duża część badanych dyrektorów i nauczycieli nie dostrzegała negatywnych efektów procesu ewaluacji wewnętrznej. W pewnym stopniu związane jest to z porównywaniem ewaluacji zewnętrznej do wewnętrznej – stąd stwierdzenia, że nie wiąże się z takim stresem, jak ewaluacja zewnętrzna Nauczyciele, którzy nie byli członkami zespołów ewaluacyjnych deklarowali, że nie jest dla nich bardzo absorbującym zajęciem. Niemniej jednak niektórzy badani wskazywali na negatywne efekty, które można interpretować w kategoriach pewnego rodzaju trudności.

Negatywne efekty:

- obciążenie czasowe, przeciążenie pracą, działania kosztem bezpośredniej pracy z uczniem.

Inne negatywne efekty ewaluacji są silnie związane właśnie z obciążeniem czasowym nauczycieli, bądź jego konsekwencją:

- konieczność opracowywania i przygotowywania dokumentacji związanej z prowadzoną ewaluacją
- zniechęcenie i malejące zaangażowanie w realizację ewaluacji, bądź też udział w badaniu
- rosnąca rywalizacja wśród nauczycieli, konflikty w gronie pedagogicznym.

Porównując efekty procesu ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej, warto stwierdzić, że kluczowe pozytywne efekty mają miejsce w trakcie obu tych mechanizmów – wzrost zaangażowania w pracę nauczycieli, zwiększenie wymiany informacji i pracy zespołowej (choć wpływ ewaluacji wewnętrznej w przypadku pracy zespołowej wydaje się bardziej istotny). W przypadku ewaluacji wewnętrznej wydaje się, że w mniejszym stopniu mowa jest o możliwości uzyskania spojrzenia na szkołę z zewnątrz, z innej perspektywy, co nie oznacza jednak, że sama ewaluacja wewnętrzna nie stanowi impulsu do refleksji nad pracą szkoły czy indywidualnej pracy poszczególnych osób.

Wykorzystywanie wyników ewaluacji wewnętrznej przez szkoły

Zdecydowana większość badanych szkół podejmowała po ewaluacji wewnętrznej różnorodne działania w obszarach, których dotyczyła ewaluacja. Podobnie jak przy ewaluacji zewnętrznej, także w tym przypadku – choć wydaje się, że rzadziej – występowały szkoły, w których działania te nie miały charakteru zaplanowanego, nie zidentyfikowano strategicznych decyzji odnośnie wykorzystania wniosków z ewaluacji ani dyskusji na temat procesów zachodzących w placówce, czy też formalnego ustrukturyzowanego procesu wdrażania działań po ewaluacji. W szczególności taka sytuacja ma miejsce w szkołach, w których stosunek do idei ewaluacji wewnętrznej jest sceptyczny, bądź negatywny i zaangażowanie w nią dyrekcji i nauczycieli jest niewielkie. Warto podkreślić, że w tym przypadku można mówić o swego rodzaju błędnym kole – szkoły negatywnie nastawione do ewaluacji nie angażują się w jej prowadzenie, często popełniają błędy przy jej realizacji, czego rezultatem są mało użyteczne wyniki, trudności z ich wykorzystaniem i pogłębiające się zniechęcenie do ewaluacji. Szkoły te uznają często prowadzone w rezultacie ewaluacji działania i ich efekty jako niezbyt istotne.

Podobnie, jak w przypadku analizy dokonanej dla ewaluacji zewnętrznej, i w tym przypadku dyrektorzy i nauczyciele mieli trudności z wyróżnieniem działań podejmowanych po ewaluacji i ich efektów spośród wszystkich zmian mających miejsce w danym czasie w szkole, jak również utożsamiają często działania i efekty będące następstwem wyników ewaluacji wewnętrznej, obie kategorie rozpatrując łącznie. Wydaje się, że szkoły wkładają bardzo duży wysiłek w przeprowadzenie ewaluacji wewnętrznej, następnie też spory w realizację podjętych w jej następstwie działań, jednakże w części bez głębszej refleksji, czemu mają te działania służyć.

Większość działań, które szkoły podejmują w następstwie przeprowadzonej ewaluacji wewnętrznej, ma charakter działań naprawczych – interwencyjnych. Te sporadycznie występujące działania, które miały charakter diagnoz, stanowiły swego rodzaju odpowiedź na zidentyfikowane obszary wymagające poprawy i miały na celu zgromadzenie dodatkowych informacji niezbędnych do podjęcia działań naprawczych. Były one realizowane głównie w pięciu obszarach: zarządzania i organizacji pracy szkoły, dydaktyki i wychowania, bezpieczeństwa oraz współpracy z otoczeniem, w tym z rodzicami, a także relacji i współpracy w szkole.

Najwięcej działań w konsekwencji ewaluacji na wszystkich etapach edukacyjnych podejmowano w zakresie dydaktyki i wychowania – dla wszystkich etapów edukacyjnych, co nie może zaskakiwać biorąc pod uwagę, że był to też obszar najczęściej poddawany ewaluacji wewnętrznej. W przypadku szkół ponadgimnazjalnych na drugim miejscu znalazły się relacje i współpraca z rodzicami uczniów, zaś w gimnazjach i szkołach podstawowych były to kwestie dotyczące bezpieczeństwa. Efekty działań w obszarze dydaktyki i wychowania były także uznawane przez badanych za najbardziej istotne.

Ogólnie rzecz biorąc, porównując ewaluację wewnętrzną z ewaluacją zewnętrzną wydaje się, że działania podejmowane w związku z rezultatami ewaluacji wewnętrznej rzadziej kończą się brakiem efektów. Najtrudniejszy w tym przypadku znowu jest obszar relacji z rodzicami. W szkołach ponadgimnazjalnych wskazywano na niski efekt wprowadzonych zajęć dodatkowych, zwłaszcza związanych z nauczaniem przedmiotów maturalnych – być może ma to związek z niewłaściwą

interpretacją danych pozyskanych w ramach badania w trakcie ewaluacji wewnętrznej. W przypadku działań podejmowanych po ewaluacji wewnętrznej nie wskazywano także działań fasadowych, polegających np. na gromadzeniu odpowiedniej dokumentacji, czy przygotowywaniu się do kolejnej ewaluacji – które były problematyczne w przypadku ewaluacji zewnętrznej. Poza wskazywanym (przede wszystkim w szkołach podstawowych) nadmiarem obowiązków i koniecznością gromadzenia dużej liczby dokumentów, generalnie nie zaobserwowano, żeby szkoły dostrzegały negatywne efekty podejmowanych przez siebie działań, co poniekąd może być tłumaczone tym, że same dokonały zarówno wyboru obszarów, jak i działań do wdrażania.

REKOMENDACJE

1. Ewaluacja wewnętrzna jest lepiej postrzegana niż ewaluacja zewnętrzna. Warto wykorzystać ten potencjał i zadbać o promowanie ewaluacji wewnętrznej jako badania przede wszystkim użytecznego z perspektywy szkoły. Kluczem do sukcesu wydaje się właśnie przekonanie dyrekcji i nauczycieli do tego, że ewaluacja może pomagać we wprowadzaniu istotnych z punktu widzenia szkoły modyfikacji we własnej pracy. Trzeba przy tym pamiętać, że ewaluacja wewnętrzna nie pojawiła się w próżni – w szkołach wykorzystywane były i są różnorodne metody oceny pracy, także badania realizowane indywidualnie przez nauczycieli. Ewaluacja w ramach różnorodnych materiałów informacyjnych, wszelkich szkoleń powinna być prezentowana nie jako kolejny biurokratyczny obowiązek, zadanie do wykonania, ale jako działanie, które *de facto* szkoły na własne potrzeby realizowały od dawna, z którego czerpią i czerpać mogą różnorodne korzyści.
2. Głównym zidentyfikowanym problemem w traktowaniu ewaluacji wydaje się funkcjonujące przekonanie o istnieniu wymaganych sposobów realizacji ewaluacji wewnętrznej i wymaganych obszarów, w których ma być prowadzona (wymagania z Rozporządzenia). Tak więc podstawowe zastrzeżenia wobec ewaluacji wiążą się w pewnym stopniu z brakiem wiedzy na temat założeń ewaluacji. Zmiana Rozporządzenia (usunięcie zapisów o wymaganiach przy określaniu tematu ewaluacji) wpłynie pozytywnie na podejście szkół, ale niezależnie nadal należy rozwiewać różne mity pojawiające się wokół ewaluacji wewnętrznej, które powodują, że ewaluacja rzeczywiście może być – jak narzekają badani – bardzo obciążającym i czasochłonnym procesem.
   - Nadal należy uświadamiać szkołom, że mają one autonomię w wyborze przedmiotu ewaluacji i że powinny kierować się tym, co jest ważne, problematyczne, interesujące z perspektywy ich placówki, nie muszą zaś realizować badania w odniesieniu do wymagań państwa wobec szkół. Kluczowa jest więc refleksja na poziomie szkoły nad pytaniem, po co nam ewaluacja, co jest istotne w pracy szkoły, co warto poprawiać.
   - Ważne jest uświadomienie na szerszą skalę, że nie trzeba obejmować ewaluacją wewnętrzną wszystkich obszarów działania szkoły jednocześnie (i wszystkich wymagań), warto skupić się na wybranych – najważniejszych w danym czasie dla pracy danej placówki.
   - Jednocześnie nadal trzeba podkreślać, że to sami dyrektorzy i nauczyciele decydują o wyborze sposobów realizacji ewaluacji, wykorzystywanych narzędzi i wdrażania wniosków – nie ma koniecznych do zastosowania metod, ewaluacja wewnętrzna nie musi być prowadzona według określonego szablonu (np. zakładającego konieczność realizacji badań ankietowych wśród kilku grup badanych), a może w większym stopniu wykorzystywać własne doświadczenia nauczycieli, metody, które się u nich sprawdzają.
3. Badanie pokazało korzyści wynikające z włączania szerokiego grona nauczycieli na różnych etapach ewaluacji – w szczególności jej planowania – w taki sposób, aby odbywało się ono w ramach demokratycznego procesu, nie zaś było decyzją narzuconą przez dyrektora. Im większy wpływ różnych podmiotów na ten proces, tym mniejsze prawdopodobieństwo traktowania badań jako narzuconych, ich sprawniejsza realizacja. W tej chwili planowanie ewaluacji wewnętrznej jest zazwyczaj tożsame z tworzeniem szczegółowego harmonogramu. Brakuje wspólnej refleksji nad samymi celami badania, stosowanymi narzędziami czy metodami badawczymi, co

może świadczyć, że kwestie związane z wyborem sposobu prowadzenia badania rzadziej są przedmiotem większego namysłu. Podobnie istotne jest włączanie na etapie opracowywania rekomendacji i wdrażania wniosków z ewaluacji. Przy ewaluacji wewnętrznej szkoły mają problemy ze strategicznym podejściem do ewaluacji i jej wyników. Istotne jest więc wsparcie dyrektorów w zakresie zarządzania procesem prowadzenia badań w szkołach, np. poprzez szkolenia lub coaching/mentoring/konsultacje, których celem byłoby:

- kształtowanie kompetencji, które ułatwiłyby dyrektorom motywowanie nauczycieli do realizacji ewaluacji wewnętrznych, praca nad umiejętnościami zarządzania zespołem i włączania go w pewne strategiczne z punktu widzenia szkoły działania, umiejętnościami facylitacyjnymi
- kształtowanie kompetencji istotnych z punktu widzenia systemowego podejścia do wdrażania wyników ewaluacji, komunikowania zmian, budowania strategii (wyznaczanie celów i ich monitorowanie, organizacja wdrażania i inne).

4. Istotny z punktu widzenia użyteczności i efektywności ewaluacji wewnętrznej jest jej zespołowy charakter. Warto promować otwartość zespołów ds. ewaluacji, czy też prowadzenie równoległych badań przez różne zespoły przedmiotowe lub klasowe, które złożą się na ewaluację wewnętrzną szkoły. Paradoksalnie praca w stałych zespołach ds. ewaluacji mimo większej efektywności może niwelować niektóre korzyści z jej prowadzenia (jak większy przepływ informacji, wymiana doświadczeń, szerzenie refleksji nad procesem ewaluacji i jej wynikami w szerszym gronie). Należy więc uświadamiać, że nie sam wynik ewaluacji jest ważny, ale również jej proces. Jednocześnie należy podkreślać, że ewaluacja wymaga pracy zespołowej, pamiętając, że badanie pokazało, że zdarza się, że jest ona prowadzona *de facto* przez jedną osobę.
5. Podobnie, jak w przypadku ewaluacji zewnętrznej, także i w przypadku ewaluacji wewnętrznej, chęć podniesienia zaangażowania rodziców jako uczestników i odbiorców wyników, wymaga zmian w sposobie nie tylko informowania na temat ewaluacji (np. informowanie nie tylko o przebiegu ewaluacji, ale też celach i podstawowych założeniach), ale też budowania strategii włączania rodziców w cały proces. Także i ewaluacja wewnętrzna może być okazją do nawiązania lepszej współpracy z rodzicami. Szczególnie cenne w tym kontekście wydaje się wykorzystanie w ramach ewaluacji wewnętrznej podejścia charakterystycznego dla badań w działaniu (action research) – zaangażowanie rodziców i innych grup do wspólnego działania na rzecz poprawy pracy szkoły. Nie należy w tym kontekście pomijać także społeczności uczniowskiej – która (zwłaszcza w przypadku gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych) mogłaby być angażowana w ewaluację nie tylko w roli respondentów.
6. Warto prezentować wyniki badań, a także informować o działaniach podjętych na ich podstawie grupy, których one dotyczą (nauczycielom, rodzicom, uczniom, etc.). Informacja na temat rezultatów działań badawczych, w których osoby te wzięły udział, zwiększa szanse na skuteczne przeprowadzenie planowanych zmian, buduje dobry klimat wokół realizowania badań, a także ma pozytywny wpływ na wizerunek szkoły. Prezentując wyniki, należy zadbać o dostosowanie formy i treści przekazu do odbiorcy. Respondenci powinni mieć poczucie, że ich opinie rzeczywiście są brane pod uwagę, a wyniki badań przyczyniają się do zmian w szkole. Informacje o działaniach podjętych na podstawie badań powinny być szerzej dostępne. Z badań wynika, że nie tylko większość rodziców nie wie, że ewaluacja była przeprowadzana w szkole ich dzieci, ale i część nauczycieli nie zdaje sobie sprawy z konsekwencji jej rezultatów.
7. Praktyczne przygotowanie szkół do prowadzenia badań jest – obok samej edukacji na temat. użyteczności procesu – elementem decydującym o sukcesie ewaluacji w szkołach. Szkolenia zewnętrzne są powszechnie wykorzystywaną formą zdobywania informacji, jednak ich jakość jest różnie postrzegana przez badanych (dyrektorów, wybranych nauczycieli bezpośrednio zajmujących się ewaluacją). W szczególności nie wszystkie szkolenia postrzegane są jako użyteczne, zidentyfikowano również takie, które wręcz propagują nieodpowiednie rozwiązania. Do tego powszechnie korzysta się z często niesprawdzonych materiałów dostępnych w Internecie – popularna strona internetowa www.npseo.pl wydaje się być kojarzona przede wszystkim

z ewaluacją zewnętrzną, nie była wskazywana jako znaczące źródło informacji o ewaluacji wewnętrznej, z wyjątkiem szkół wykorzystujących wzory ankiet z ewaluacji zewnętrznej do badań prowadzonych u siebie. W rezultacie nauczyciele nadal czują się niepewnie, jeśli chodzi o jakość prowadzonych przez siebie ewaluacji, a analiza wykorzystywanych przez nich narzędzi, czy planów ewaluacji rzeczywiście pokazała, że potrzebne jest wsparcie z zakresu metodologii badań. Odpowiednie wsparcie narzędziowe przyspieszy proces uświadamiania użyteczności mechanizmu ewaluacji wewnętrznej. Warto stworzyć nauczycielom warunki (szkolenia, materiały itp.) dla podnoszenia przez nich kompetencji w zakresie metodologii badań, ze szczególnym naciskiem na rozwijanie konkretnych umiejętności (poprzez praktyczne ćwiczenia, wsparcie szkół w zakresie prowadzenia badań z wykorzystaniem jakościowych metod badawczych, rozwój kompetencji związanych z analizą danych, wyciąganiem wniosków, przygotowywaniem raportów). Ponadto szczególnie problematyczny jest zidentyfikowany w przypadku wielu szkół brak refleksji nad koncepcją badania, celami badania, pytaniami badawczymi – kluczowe kwestie z punktu widzenia samej realizacji ewaluacji wewnętrznej, uzyskiwania wyników użytecznych z perspektywy szkoły. Dodatkowo konieczne jest wspieranie różnicowania metod i źródeł danych w prowadzonych badaniach, wskazując na zalety wyboru takich metod badawczych, które pozwolą odpowiedzieć na postawione pytania, jednocześnie będą łatwe do zastosowania przez nauczycieli, (np. dzięki włączaniu pytań do codziennej praktyki, traktowaniu badania jako integralnego elementu pracy szkoły) i atrakcyjne dla badanych. Pozwoli to na urozmaicenie badań i ograniczenie poczucia znużenia respondentów, a zarazem ułatwi ich realizację.

8. Przygotowanie do prowadzenia ewaluacji wspierane powinno być poprzez wewnątrzszkolną i międzyszkolną wymianę doświadczeń i informacji, gdzie pozyskaną w trakcie szkoleń wiedzą, a także doświadczeniami dzielą się nauczyciele z innymi kolegami. Jest to o tyle trudne, że respondenci wskazują, że nie wszyscy chcą dzielić się takimi informacjami, a ponadto część dostępnych materiałów i szkoleń nie jest na zbyt wysokim poziomie merytorycznym, co może wpływać na rozprzestrzenianie się złych wzorców. W tym kontekście warto rozważyć postulowane przez badanych utworzenie zbioru dobrych praktyk, z którego byłaby możliwość czerpania przykładowych narzędzi badawczych, na wzór platformy internetowej dedykowanej ewaluacji zewnętrznej wykorzystywanej przez ewaluatorów. Szczególnie cenne i w tym przypadku może być wspominane w kontekście ewaluacji zewnętrznej tworzenie sieci współpracujących ze sobą szkół, „wspólnot praktyków", zainteresowanych wymianą doświadczeń w zakresie prowadzenia ewaluacji wewnętrznej i wspólnym doskonaleniem stosowanych w tym obszarze rozwiązań. Dodatkowo cenna z perspektywy szkół może być również współpraca z uczelniami wyższymi – wsparcie metodologiczne ze strony pracowników uczelni np. w formie „krytycznego przyjaciela".

3. Kontekst badania i jego cele

3.1. Nadzór pedagogiczny w Polsce – rozwiązania prawne i podstawowe założenia

Obecny system nadzoru pedagogicznego wprowadzony został na podstawie Rozporządzenia ministra edukacji narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego i obowiązuje od roku szkolnego 2009/2010. Sam fakt istnienia nadzoru pedagogicznego nie jest w Polsce niczym nowym[4]. Szczegółowe omawianie zmian zachodzących w nadzorze na przestrzeni ostatnich lat, wykracza poza zakres tej publikacji, warto jednak podkreślić, że od początku lat 90. XX wieku obszar ten podlegał częstym modyfikacjom. Rozporządzenie z 2009 r. było trzecią w ciągu sześciu lat znaczącą zmianą (a szóstą zmianą od 1991 r.) sposobu sprawowania nadzoru nad szkołami. Intensywność zmian w tym obszarze nie mogła pozostać bez wpływu na postrzeganie obecnych rozwiązań i podejście do ewaluacji dyrektorów szkół i nauczycieli. „Nowy" nadzór nie trafił na przychylny grunt, pojawiało się wiele wątpliwości dotyczących trwałości tego rozwiązania, co może mieć (i jak pokazują omawiane badania w niektórych przypadkach miało) negatywny wpływ na wykorzystywanie tych mechanizmów.
W regulacjach prawnych nie ma definicji pojęcia *nadzoru pedagogicznego,* natomiast określone są konkretne działania, które na nadzór się składają. Zgodnie z art. 33 ustawy o systemie oświaty nadzór pedagogiczny polega na:

1. ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli
2. analizowaniu i ocenianiu efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek
3. udzielaniu pomocy szkołom, placówkom i nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych
4. inspirowaniu nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych.

Podstawowe cele obowiązujących sposobów prowadzenia nadzoru pedagogicznego, jak wynika z materiałów Ministerstwa Edukacji Narodowej, w tym uzasadnienia do Rozporządzenia[5], to:

- umożliwienie zespołom szkolnym (dyrektorom wraz z nauczycielami) efektywnej pracy nad poprawianiem jakości pracy szkół i placówek poprzez dostarczanie informacji na temat tej jakości
- dostarczenie informacji i narzędzi do sprawdzania poziomu wypełniania przez szkoły i placówki wymagań określonych w Rozporządzeniu
- umożliwienie dokonywania analiz dotyczących jakości pracy szkół i placówek.

Nadzorem pedagogicznym objęte są zarówno publiczne, jak i niepubliczne szkoły (wszystkich typów), przedszkola (w tym inne formy wychowania przedszkolnego), a także szereg placówek oświatowych, jak np. biblioteki pedagogiczne, placówki psychologiczno-pedagogiczne, różnego rodzaju ośrodki szkolno-wychowawcze czy placówki doskonalenia nauczycieli[6].

Nadzór obejmuje trzy podstawowe formy:

- **ewaluację** działalności edukacyjnej szkół i placówek

---

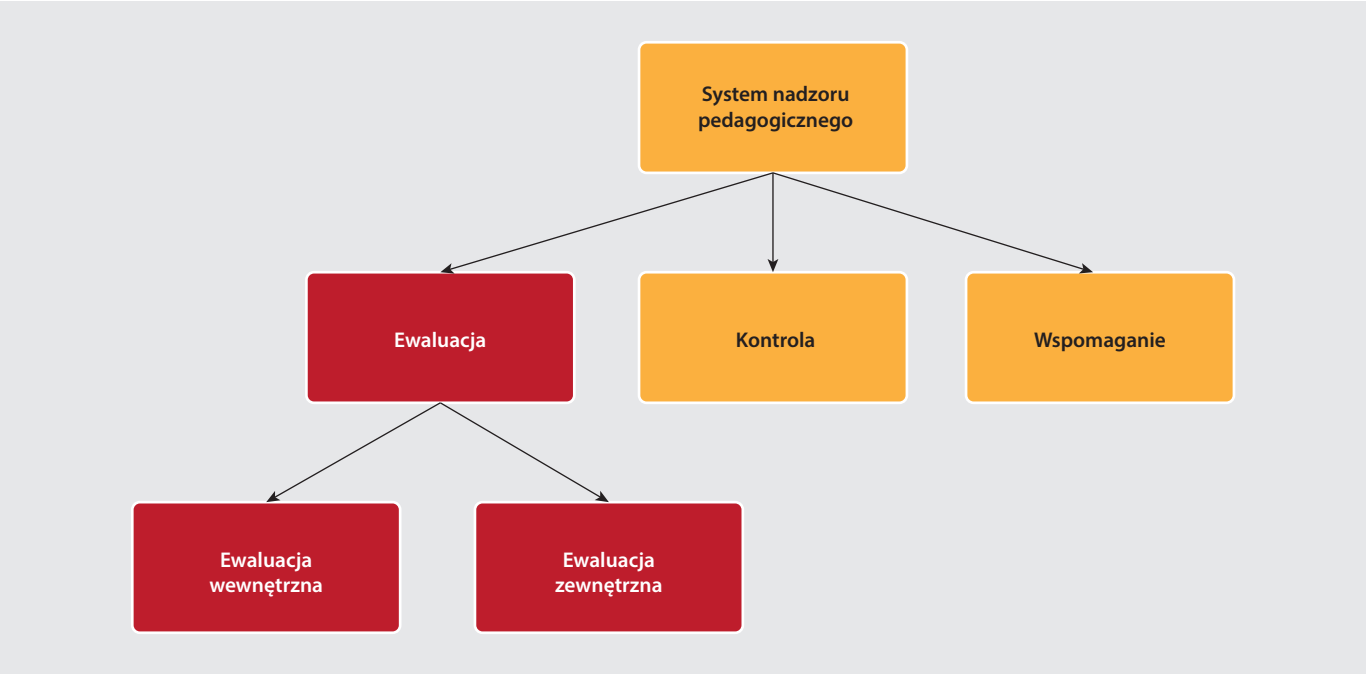
[4] Niekiedy wskazuje się, że pierwszy system kontroli jakości pracy szkół wprowadzony został w XVIII w. przez Komisję Edukacji Narodowej (MEN o nadzorze pedagogicznym, cz. I, Biblioteczka Reformy nr 28, MEN, Warszawa 2000).

[5] Uzasadnienie do Projektu Rozporządzenia ministra edukacji narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego z 2009 r., dostępne na stronie Biuletynu Informacji Publicznej MEN [lipiec 2013].

[6] Jak wynika z Rozporządzenia, placówki objęte nadzorem pedagogicznym to publiczne i niepubliczne placówki wymienione w art. 2. pkt. 3.–5., 7. i 10. ustawy o systemie oświaty, a także publiczne i niepubliczne placówki doskonalenia nauczycieli.

- **kontrolę** przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli
- **wspomaganie** pracy szkół i placówek oraz nauczycieli w zakresie ich działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej.

Rysunek 1. Formy nadzoru pedagogicznego



Trzy formy pełnią różnorodne funkcje – z jednej strony o charakterze kontrolno-oceniającym, a z drugiej o charakterze wspomagającym. Przeprowadzone badanie dotyczyło wyłącznie jednej z form nadzoru – ewaluacji. Obejmuje ona ewaluację zewnętrzną – ewaluację prowadzoną przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny, a także ewaluację wewnętrzną, za którą odpowiada dyrektor szkoły.

A. Ewaluacja zewnętrzna

W Rozporządzeniu z października 2009 r. ewaluacja definiowana jest jako praktyczne badanie oceniające przeprowadzane w szkole lub placówce przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Podstawę prowadzenia ewaluacji zewnętrznej stanowią określone w Rozporządzeniu wymagania, zgodnie z założeniami obejmujące priorytetowe i strategiczne kwestie związane z pracą szkół i placówek. To, co istotne i odróżnia obecny nadzór pedagogiczny od wcześniejszych rozwiązań, to fakt, że wymagania te są jawne i jednakowe na poziomie całego kraju.

Do końca roku szkolnego 2012/2013 wszystkie wymagania podzielone były na 4 główne obszary:

- efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej placówki
- procesy zachodzące w placówce
- funkcjonowanie placówki w środowisku lokalnym
- zarządzanie placówką.

I tak w przypadku szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych określono 17 takich wymagań, w przypadku innych placówek 12 lub 15. Rozporządzenie ministra z 10 maja 2013 r., poza drobnymi modyfikacjami uściślającymi procedury prowadzenia ewaluacji zewnętrznych i zadania organu nadzoru, przeformułowało także wymagania i zmniejszyło ich liczbę – w przypadku szkół

do 12 wymagań. Wymagania nie są również dzielone na poszczególne obszary, natomiast ewaluacja nadal prowadzona jest jako całościowa (obejmująca wszystkie wymagania) bądź problemowa (obejmująca wybrane wymagania). Szczegółowy opis wymagań znajduje się w Aneksie nr 1. Modyfikacje w nadzorze obowiązują od roku szkolnego 2013/2014, tak więc szkoły objęte niniejszym badaniem, miały prowadzone ewaluacje według wcześniejszych zasad. Jak zostanie omówione w dalszych częściach publikacji, do przeprowadzonego badania wybrano szkoły, w których przeprowadzana była ewaluacja całościowa, a modyfikacje w wymaganiach polegają przede wszystkim na łączeniu niektórych z nich, przesunięciach określonych zagadnień lub ich doprecyzowaniu (a nie zasadniczych zmianach przedmiotu ewaluacji). Tak więc zmiana w Rozporządzeniu nie ma negatywnego wpływu na możliwość wykorzystania wyników badania IBE.

Ewaluacja zewnętrzna obejmuje zbieranie i analizowanie informacji dotyczących wymagań, ale również ustalanie poziomu ich spełniania przez szkołę lub placówkę. W przygotowywanym przez wizytatora raporcie z ewaluacji, opisywany jest sposób działania szkoły w odniesieniu do konkretnych wymagań, a także poziom spełniania tych wymagań na skali od A do E (A – bardzo wysoki, E – niski). Dyrektorzy placówek ocenionych na poziomie E zobowiązani są do ustalenia i wdrożenia działań, które pozwolą na poprawę stopnia spełniania danego wymagania.

Ewaluacja zewnętrzna prowadzona jest zgodnie z określonymi na poziomie ogólnopolskim procedurami przez specjalnie przeszkolonych wizytatorów ds. ewaluacji, z wykorzystaniem wystandaryzowanych na poziomie kraju metod i narzędzi badawczych. Ujednolicenie procedur i sposobów badania, jak również jednakowe – i dosyć rozbudowane – szkolenia dla wizytatorów ds. ewaluacji, to kolejna kwestia wyróżniająca obecne rozwiązania od poprzednich. Do tego można dodać jeszcze: zastosowanie nowych rozwiązań informatycznych (platforma, na której gromadzone są wszystkie wyniki i publikowane raporty), jawność zebranych materiałów (raporty z ewaluacji ogólnie dostępne na stronie internetowej), większy nacisk na współpracę i partnerstwo poszczególnych aktorów, jak również wykorzystanie różnorodnych metod badawczych i źródeł informacji.

W ramach ewaluacji zewnętrznej w każdej szkole prowadzone są:

- wywiady grupowe (z uczniami, rodzicami, nauczycielami, pracownikami niepedagogicznymi, partnerami szkoły, przedstawicielami organu prowadzącego)
- ankiety (wśród rodziców, wszystkich nauczycieli, uczniów, ankiety z dyrektorem)
- obserwacje (szkoły, lekcji)
- wywiady z dyrektorami szkół
- analizy danych zastanych.

Do końca lipca 2013 r. na platformie systemu znalazło się ponad 8 tysięcy przeprowadzonych ewaluacji, z tego ok. 1/4 stanowią ewaluacje całościowe.

B. Ewaluacja wewnętrzna

Ewaluacja wewnętrzna to praktyczne badanie oceniające przeprowadzane w szkole lub placówce pod nadzorem jej dyrektora. Dyrektor odpowiada za przeprowadzenie ewaluacji wewnętrznej w szkole oraz wykorzystanie jej wyników do doskonalenia jakości jej pracy. Zgodnie z Rozporządzeniem z 2009 r. ewaluację wewnętrzną przeprowadzać powinno się w odniesieniu do wszystkich lub części wymagań wobec szkół i placówek lub w odniesieniu do innych zagadnień uznanych w szkole za istotne. Rozporządzenie z 2013 r. zmodyfikowało ten zapis, podkreślając autonomię szkoły w odniesieniu do przedmiotu ewaluacji, wycofano odniesienia do wymagań – szkoły przy wyborze zagadnień poddawanych ewaluacji, powinny się kierować wyłącznie ich istotnością dla jej działalności. Dyrektor jest zobowiązany do opracowania planu nadzoru pedagogicznego na dany rok szkolny, który przedstawia Radzie Pedagogicznej w terminie do 15 września każdego roku. Plan taki zawierać powinien zgodnie z Rozporządzeniem z 2009 r. cele, przedmiot ewaluacji oraz jej harmonogram, jak również zakres innych czynności związanych z nadzorem pedagogicznym, ale nie bezpośrednio z ewaluacją (tematykę i terminy kontroli przestrzegania przez nauczycieli przepisów prawa, tematykę szkoleń i narad). Modyfikacja z 2013 r. zmniejszyła nieznacznie obowiązki szkół – od roku

szkolnego 2013/2014 w odniesieniu do ewaluacji wewnętrznej w planie nadzoru pedagogicznego konieczne jest wyłącznie podanie przedmiotu i terminu ewaluacji wewnętrznej.
Zapisy te jasno pokazują, że zgodnie z prawem wybór tematu, sposobu organizacji, metod wykorzystywanych przy ewaluacji wewnętrznej pozostaje w gestii dyrektora – w założeniach zakres i sposób prowadzenia ewaluacji wewnętrznej mają być autonomiczną decyzją szkoły, co zostało jeszcze wyraźniej podkreślone w ostatniej modyfikacji Rozporządzenia. Istotne jest, aby wyniki ewaluacji wewnętrznej były wykorzystywane do doskonalenia jakości pracy szkoły, co sprawdzane jest m.in. w ramach ewaluacji zewnętrznej.

Założenia leżące u podstaw nadzoru

Wdrażanie obecnych rozwiązań związanych z ewaluacją zewnętrzną i wewnętrzną, wspierane jest od samych początków w ramach projektu systemowego: *Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły,* finansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego. Projekt realizowany jest przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i firmą Era ewaluacji. Liczne materiały informacyjno-szkoleniowe przygotowywane w ramach tego projektu, dają szerszy obraz niektórych założeń i wartości leżących u podstaw ewaluacji w nadzorze pedagogicznym.
W samym Rozporządzeniu z 2009 r. podkreślane jest, że nadzór pedagogiczny sprawowany jest z uwzględnieniem:

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

Kwestie te są szerzej rozwijane w ramach wspomnianych materiałów projektu. Co więcej, pojawiają się dodatkowe założenia i wartości. Mowa więc o transparentności ewaluacji zewnętrznej przejawiającej się w jawności nie tylko wymagań, ale i procedur, narzędzi, jak i samych wyników. Mowa również nie tyle o samym współdziałaniu, ale o partnerstwie poszczególnych aktorów, uzgadnianiu działań i angażowaniu wszystkich kluczowych interesariuszy w różne etapy ewaluacji, demokratycznym i włączającym charakterze procesu. Wiele uwagi poświęca się konieczności budowania partnerstwa pomiędzy wizytatorem a dyrektorem placówki. Podkreślana jest również elastyczność ewaluacji, która ma brać pod uwagę różnorodność szkół i środowisk, w których funkcjonują, jak również elastyczność procedur i wymagań wobec szkół, które mają być modyfikowane w zależności od potrzeb czy chociażby w odpowiedzi na zmieniającą się rzeczywistość, pojawiające się wyzwania i priorytety polityki edukacyjnej. Dużo uwagi zwraca się również na zespołowość prowadzonych działań, wspólne uczenie się i refleksję, które prowadzić mają do rozwoju pracy szkoły (Mazurkiewicz, Berdzik 2010, 2011; Mazurkiewicz, Berdzik 2010, 2011).
W materiałach informacyjno-szkoleniowych często zresztą podkreśla się, że ewaluacja powinna stanowić inspirację do refleksji i dyskusji, które mają szczególnie istotne znaczenie dla rozwoju szkoły. Co istotne zwraca się uwagę, że wymagania pokazują szkole priorytety państwa, kierunki, w jakich powinna się rozwijać, natomiast krytyczna refleksja jakie działania do tego doprowadzą i wybór tych działań to przede wszystkim sprawa szkoły (Mazurkiewicz 2011).
Obok refleksji na temat jakości pracy szkoły nadzór pedagogiczny ma w założeniach także wzmacniać profesjonalizm kadr szkoły rozumiany jako podejmowanie decyzji na podstawie danych (*evidence-based policy*). Jak pisze Grzegorz Mazurkiewicz: „Wprowadzenie ewaluacji do praktyki nadzoru pedagogicznego (w obu jej formach, zarówno zewnętrznej, jak i wewnętrznej), ma właśnie na celu wsparcie w szkołach (i innych placówkach oświatowych) profesjonalnej kultury organizacyjnej, dzięki której pojawia się nawyk analizowania informacji i podejmowania racjonalnych decyzji" (Mazurkiewicz 2010, 2011). Wykorzystanie danych dostarczanych przez nadzór do analiz czy przygotowania

strategii dotyczyć ma zresztą nie tylko szkół, ale i innych szczebli systemu edukacji (organy nadzoru, organy prowadzące, instytucje z poziomu centralnego). W kontekście tych założeń istotne role pełnią zarówno ewaluacja zewnętrzna, jak i wewnętrzna, które mają uzupełniać się i wzmacniać.
Analiza powyższych założeń pokazuje, że zmiany w nadzorze pedagogicznym i cele – oczekiwania – twórców wobec nadzoru są znacznie większe niż mogłoby to wynikać z samego Rozporządzenia. Mazurkiewicz pisze zresztą wprost, że zmiany w nadzorze to nie tylko nowe procedury, ale zmiana sposobu myślenia o jakości pracy szkoły, która ze względu na lata przyzwyczajeń nie będzie łatwa, gdyż wymaga odejścia od myślenia o ewaluacji w kategorii kontroli – „podstawowym czynnikiem, który zadecyduje o sukcesie procesu ewaluacji w systemie nadzoru, będzie zdolność przekonania osób pracujących w szkołach, że badanie poziomu spełniania wymagań państwa ma służyć szkole w nieustannej próbie poprawiania jakości własnej pracy, że ma sens i przyniesie przydatne informacje, że jest bezpieczne i szkole nie zaszkodzi" (Mazurkiewicz 2012).

3.2. Cele badania

Badanie odnosiło się do jednego z trzech elementów obowiązującego nadzoru pedagogicznego – ewaluacji prowadzonych w szkołach – zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych.
Chociaż cele i zadania stawiane przed nadzorem pedagogicznym odnoszą się do różnych poziomów systemu edukacji w Polsce, to badanie koncentrowało wyłącznie na poziomie placówki objętej nadzorem, a konkretnie szkoły – użyteczności ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej dla szkół. Interesujące z perspektywy badania jest więc to, co dzieje się w samej szkole po zakończeniu – czy to ewaluacji zewnętrznej, czy wewnętrznej. Obiektem badania były szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne (licea ogólnokształcące, technika, zasadnicze szkoły zawodowe), ze względu na dużą różnorodność i specyfikę konieczne było wyłączenie z badania innych typów placówek.
Badanie prowadzone było pod kątem jednego kryterium ewaluacyjnego – **kryterium użyteczności** (*utility*), mającego na celu określenie, jakie są efekty ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej w odniesieniu do potrzeb i problemów szkoły (reprezentowanej przez dyrektora, nauczycieli). Ocena użyteczności ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej uwzględnia zarówno efekty odnoszące się do zasadniczego celu nadzoru, jakim jest umożliwienie pracy nad poprawą jakości pracy szkół, jak i efekty dodatkowe (planowane, nieplanowane).
GŁÓWNYM CELEM badania jest więc ewaluacja wybranych mechanizmów (ewaluacja zewnętrzna i wewnętrzna) stanowiących element obowiązującego systemu nadzoru pedagogicznego, pod kątem kryterium użyteczności.
Cele szczegółowe badania dla większej przejrzystości przedstawione są wspólnie w odniesieniu do ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej, natomiast badanie uwzględniało specyfikę każdego z tych procesów.

CELE SZCZEGÓŁOWE:

1. Zidentyfikowanie i systematyzacja sposobów wykorzystania ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej w szkołach.
2. Wskazanie zmian, jakie mają miejsce w szkołach pod wpływem ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej (efektów ewaluacji).
3. Ocena użyteczności elementów ewaluacji (wewnętrznej i zewnętrznej).
4. Zidentyfikowanie czynników wspierających wykorzystywanie wyników ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej, jak i barier osłabiających wykorzystywanie wyników.
5. Wskazanie działań pozwalających na wzmocnienie pozytywnych efektów ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej, modyfikacji w systemie, które powinny być wprowadzone.

W odniesieniu do wszystkich przedstawionych celów i pytań badawczych istotne jest również zróżnicowanie procesów w przypadku szkół z różnych etapów edukacyjnych, szkół o wyższym i niższym

poziomie spełnienia wymagań z ewaluacji zewnętrznej, a także rodzaju miejscowości, w której znajduje się szkoła.

Tabela 1.

Cele badania i pytania badawcze

Cel badania	Szczegółowe pytania badawcze
1. Zidentyfikowanie i systematyzacja sposobów wykorzystania ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej w szkołach	Jakie działania podejmowane są przez szkołę po uzyskaniu raportu/wyników ewaluacji? Jaki jest charakter tych działań? W jaki sposób podejmowane są decyzje, co do dalszych działań? Jak wyglądają prace nad wdrażaniem wniosków z badań? Czy i w jaki sposób monitorowane jest wprowadzanie zmian? Czy w szkołach pamięta się o wynikach ewaluacji po pewnym upływie czasu? Czy szkoły odnoszą się do nich np. w dokumentacji szkolnej?
2. Wskazanie zmian, jakie mają miejsce w szkołach pod wpływem ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej	Jakie są efekty procesu ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej w szkole? (planowane/nieplanowane, pozytywne/negatywne, aktualne/potencjalne) Jakie są efekty działań podjętych przez szkołę w konsekwencji ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej? planowane/nieplanowane, pozytywne/negatywne, aktualne/potencjalne) Jakie zmiany nastąpiły w szkole na skutek ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej w głównych obszarach funkcjonowania szkoły? W szczególności w następujących sferach: ■ zarządzanie szkołą, rozwój koncepcji pracy szkoły ■ procesy wychowawcze i dydaktyczne na poziomie szkoły ■ procesy zachodzące na lekcjach ■ relacje i współpraca w szkole ■ relacje i współpraca szkoły z instytucjami z jej otoczenia ■ efekty pracy szkoły ■ analiza wyników szkoły i ewaluacja działań szkoły W jaki sposób proces i wyniki ewaluacji zewnętrznej wpływają na ewaluację wewnętrzną i na odwrót? Czy widać wpływ wcześniejszych ewaluacji wewnętrznych na kolejne?
3. Ocena użyteczności elementów ewaluacji (wewnętrznej i zewnętrznej)	Czy i w jaki sposób znane i odbierane są przez dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców raporty z ewaluacji/wyniki ewaluacji? Czy ewaluacja dostarcza szkole nowych, potrzebnych informacji? Które elementy i etapy procesów są najbardziej użyteczne, także dla poszczególnych grup odbiorców? Które spełniają ich oczekiwania? Czy przeprowadzona ewaluacja odnosi się do obszarów problemowych z perspektywy szkoły, kluczowych dla szkoły? Czy działania podejmowane przez szkoły po ewaluacji odnoszą się do wyników badań/wniosków z raportu? Jakie są relacje pomiędzy ewaluacją wewnętrzną i zewnętrzną a innymi metodami umożliwiającymi analizę procesów i efektów pracy szkoły (np. efekt zastępowania, efekt synergii, efekt impulsu)?
4. Zidentyfikowanie czynników wspierających wykorzystywanie wyników ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej, jak i barier osłabiających wykorzystywanie wyników	Jakie bariery utrudniają dyrektorom i nauczycielom wykorzystywanie ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej w pracy nad jakością pracy szkoły? Jakie czynniki wspierają wykorzystywanie ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej?
5. Wskazanie działań pozwalających na wzmocnienie pozytywnych efektów ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej, modyfikacji w systemie, które powinny być wprowadzone	W jaki sposób można wzmacniać pozytywne efekty ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej? Jakie modyfikacje w procedurach związanych z ewaluacją wewnętrzną i zewnętrzną warto zaproponować?

Cel badania	Szczegółowe pytania badawcze
Pytania badawcze niezwiązane bezpośrednio z głównymi celami badania **Odpowiedź na pytania dotyczące efektów i użyteczności ewaluacji wewnętrznej ze względu na bardzo duże zróżnicowanie sposobów jej prowadzenia wymaga na wstępie zidentyfikowania sposobów prowadzenia ewaluacji wewnętrznej**	W jaki sposób planowana jest ewaluacja wewnętrzna? Jakie są sposoby prowadzenia ewaluacji wewnętrznej? Jakie podmioty zaangażowane są w ewaluację wewnętrzną w szkole? Jakie są największe trudności, które szkoły napotykają przy prowadzeniu ewaluacji wewnętrznej/ jakie są mocne strony szkół w tym procesie?

Źródło: opracowanie własne.

4. Założenia metodologiczne

4.1. Metoda badania, podstawowe założenia

Badanie przeprowadzone zostało z wykorzystaniem jakościowych metod badawczych w formie 40 studiów przypadków podzielonych na trzy komponenty. Każde studium przypadku odnosiło się do jednej szkoły, a w jego ramach stosowano różnorodne techniki badawcze – począwszy od analizy materiałów i dokumentów szkolnych, poprzez wywiady indywidualne z dyrektorami szkół, wywiady grupowe bądź indywidualne z nauczycielami, wywiady grupowe z rodzicami (w komponencie 1 i 2), a skończywszy na obserwacjach (w komponencie 3). Terenowa realizacja badania prowadzona na zlecenie IBE przez konsorcjum firm: Millward Brown S.A. i PBS Sp. z o. o. trwała w okresie marzec–czerwiec 2013 r.

Przy opracowaniu koncepcji i metodologii badania, przeanalizowano i wzięto pod uwagę wcześniejsze badania dotyczące ewaluacji w nadzorze pedagogicznym. Prowadzone do tej pory analizy koncentrowały się przede wszystkim na przygotowaniach do procesu (m.in. szkoleniach), przygotowaniu wizytatorów czy przebiegu ewaluacji. Kwestie kluczowe z perspektywy tego badania – użyteczność, efekty ewaluacji na poziomie szkół – pojawiały się w badaniach, ale raczej nie jako ich główny cel i przede wszystkim w odniesieniu do ewaluacji zewnętrznej. Biorąc pod uwagę, że w ramach projektu systemowego wspierającego wdrażania ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej, systematycznie prowadzone są badania kwestionariuszowe wśród szkół, które miały ewaluację zewnętrzną[7], realizacja dodatkowych badań ilościowych wśród szkół, nie wydaje się rzeczą najpilniejszą. Zdecydowanie potrzebne jest natomiast określenie przyczyn pewnych zjawisk i zachowań, motywacji i strategii działań podejmowanych w szkołach, próba uchwycenia występujących zależności. Dodatkowo wydaje się, że największym wyzwaniem, związanym z prowadzeniem badania dotyczącego użyteczności ewaluacji, jest wyjście poza – czasami powierzchowne – deklaracje dotyczące jej wykorzystania.

Z tych względów zdecydowano o przeprowadzeniu badań z wykorzystaniem metod jakościowych, które umożliwiają zrozumienie pewnych działań i postaw, ich interpretację, zrozumienie mechanizmów, z którymi mamy do czynienia[8]. Specyfika badań jakościowych, poza zebraniem informacji na temat sposobu działania szkół w interesującym nas obszarze, pozwala na lepsze zrozumienie postaw i przekonań badanych, poznanie czasami ukrytych motywacji, odtworzenia wzorów myślenia i działania. Badania jakościowe dają przede wszystkim odpowiedzi na pytania „jak?" i „dlaczego?",

---

[7] Zespół ma do dyspozycji m.in. dane z kwestionariuszy wysyłanych automatycznie do szkół, po zakończeniu ewaluacji zewnętrznej. Kwestionariusz (metoda CAWI) odnosi się przede wszystkim do oceny pracy wizytatorów i sposobu realizacji poszczególnych etapów ewaluacji zewnętrznej, ale są w nim zawarte także pytania dotyczące potencjalnego wykorzystania ewaluacji. Jak wynika z analiz wyników ankiet, na poziomie deklaracji użyteczność ewaluacji oceniania jest stosunkowo wysoko. Na przykład zdecydowana większość (ok. 90% n=2150) badanych ocenia raport jako bardzo przydatny, bądź raczej przydatny w pracy szkoły/placówki. Ankietowani wskazywali także obszary, w których raport najbardziej przyczyni się do rozwoju ich szkoły/placówki. Połowę lub więcej wskazań otrzymały trzy obszary – współpraca z rodzicami, relacje nauczycieli z uczniami i proces kształcenia (odpowiednio 57%, 52% i 50%), w przypadku pozostałych zagadnień – współpraca między nauczycielami, poprawa wyników, współpraca ze środowiskiem, zarządzanie, dominowały wskazania, że raport nie przyczyni się szczególnie do rozwoju tych obszarów. Przytaczane dane to wyniki analiz prowadzonych przez Joannę Kołodziejczyk z wykorzystaniem ankiet uzyskanych w okresie 1.09.2010–30.06.2011 (2172 badanych – dyrektorów i nauczycieli) (Kołodziejczyk 2011).

[8] Warto dodać, że konieczność przeprowadzenia dodatkowych badań tego typu pojawia się w rekomendacjach z dwóch wcześniej prowadzonych w ramach projektu systemowego badań jakościowych – Badaniu pilotażowym – ewaluacja *ex-post* procesu ewaluacji zewnętrznej, realizowanym poprzez 10 studiów przypadków przez Zespół projektu systemowego (Ewaluacja *ex-post* procesu ewaluacji zewnętrznej, 2012), jak również w badaniu Krzysztofa Bednarka i Danuty Elsner – Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opiniach środowisk edukacyjnych, realizowanym na przełomie 2011 i 2012 r. w województwie śląskim (Bednarek, Elsner 2012). Wyniki obu tych badań zostały uwzględnione na etapie opracowania koncepcji badania. W trakcie przygotowania niniejszego badania uwzględniono, będącą na etapie planowania, ewaluację wewnętrzną projektu Program wzmocnienia efektywności w nadzorze pedagogicznym..., prowadzoną przez Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych UJ, zgodnie z konsultacjami roboczymi zakres obu badań ma charakter komplementarny.

lepiej pokazują skomplikowaną rzeczywistość. Metody jakościowe są więc szczególnie istotne z perspektywy kluczowego celu badania, czyli określenia czynników ograniczających i wspierających wykorzystanie ewaluacji przez szkoły. Przeprowadzenie badania w formie studiów przypadku ma dodatkowe korzyści związane z możliwością zestawienia i wykorzystania informacji z różnych źródeł, wykorzystania różnych technik badawczych (*triangulacja*) dla uzyskania informacji o jednym „przypadku". Pozwala to na minimalizowanie ryzyka związanego np. z deklaratywnością wypowiedzi badanych. Warto podkreślić, że opisane w dalszych częściach publikacji wypowiedzi badanych są nieraz niejednoznaczne i niespójne, a czasami wręcz sprzeczne. Jest to charakterystyczne dla wielu badań jakościowych, które w ten sposób pozwalają na odtworzenie skomplikowanej rzeczywistości, w szczególności gdy badane zagadnienie budzi wiele emocji, jest dla badanych ważne, bądź może mieć znaczący wpływ na ich funkcjonowanie.

Mimo wielu korzyści trzeba pamiętać o ograniczeniach związanych z metodami jakościowymi – przede wszystkim o konieczności zachowania ostrożności przy interpretacji i generalizowaniu wniosków powstałych na podstawie badań na populację – w tym przypadku wszystkie szkoły. Wykorzystywana próba nie była reprezentatywna dla szkół w Polsce, dodatkowo udział w badaniu uzależniony był od zgody dyrekcji szkół (w dalszej kolejności też nauczycieli i rodziców). Wyrażenie zgody lub jej brak mogło, chociaż nie musiało, być związane z określonym podejściem do ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej[9]. Zastosowanie dodatkowych kryteriów doboru szkół (opisane w dalszej części publikacji – m.in. poziomu spełniania wymagań przez szkołę w ewaluacji zewnętrznej, typu miejscowości) miało na celu właśnie m.in. zminimalizowanie problemu samowykluczania się placówek charakterystycznych pod jakimiś względami.

Podstawowym przyjętym założeniem metodologicznym był podział badanych jednostek na trzy komponenty, biorąc pod uwagę to czy w danej szkole przeprowadzono ewaluację zewnętrzną (a także jej termin). W rezultacie więc badanie prowadzone było w szkołach:

- w których przeprowadzona została ewaluacja zewnętrzna całościowa, zakończona[10] w drugiej połowie roku szkolnego 2011/2012 (komponent 1)
- w których nie przeprowadzono jeszcze żadnej ewaluacji zewnętrznej (komponent 2)
- w których w trakcie realizacji badania trwał końcowy etap ewaluacji zewnętrznej całościowej (komponent 3).

Podział na **komponenty 1. i 2.** zgodnie z założeniami miał umożliwić uchwycenie złożoności obowiązującego systemu ewaluacji i wzajemnych powiązań pomiędzy ewaluacją zewnętrzną i wewnętrzną. Wcześniejsze badania koncentrowały się na ewaluacji zewnętrznej bądź ewaluacji wewnętrznej – **podejście przyjęte w tym badaniu jest inne. Ewaluacja wewnętrzna i zewnętrzna traktowane są jako dwie mocno wpływające na siebie części jednego systemu, których wzajemne powiązania, trudno jest pominąć**. Jednym z istotnych celów badania jest również pokazanie wzajemnego wpływu tych procesów. Zastosowany schemat badania, pozwala więc na pokazanie podejścia szkoły do ewaluacji wewnętrznej gdy: a) jest ona podstawowym mechanizmem analizy jakości pracy szkoły b) stanowi element systemu, w skład którego wchodzi także ewaluacja zewnętrzna. Ponadto możliwe jest określenie stosunku do ewaluacji zewnętrznych zarówno szkół, które zostały już jej poddane, jak i tych, które przejdą ewaluację w bliżej nieokreślonej przyszłości. Szczególnie interesujące w przypadku tej drugiej grupy są oczekiwania i obawy względem ewaluacji zewnętrznej.

---

[9] W tym kontekście warto dodać, że w przypadku tego badania rekrutacja była szczególnie trudna, dyrektorzy mieli wiele obaw związanych z jego realizacją, natomiast duża część odmów motywowana była „zmęczeniem" ewaluacją zewnętrzną i innymi badaniami oraz dodatkowymi projektami prowadzonym w szkole.

[10] Jako termin zakończenia ewaluacji przyjęto termin publikacji raportu, a więc uzyskania ostatecznych wyników raportu przez szkołę, w większości badanych szkół sama ewaluacja również prowadzona była w drugiej połowie roku szkolnego 2011/2012, chociaż w dwóch placówkach raport opublikowany został w drugiej połowie roku, a sama ewaluacja odbyła się pod koniec wcześniejszego semestru.

Tabela 2.

Schemat badania – podział na komponenty

	Komponent 1	Komponent 2	Komponent 3
Ewaluacja zewnętrzna	Została przeprowadzona ewaluacja zewnętrzna całościowa, zakończona (opublikowany raport) w drugiej połowie roku szkolnego 2011/2012	W szkole nie przeprowadzono jeszcze żadnej ewaluacji zewnętrznej	Końcowy etap ewaluacji zewnętrznej (całościowej) prowadzony w trakcie realizacji badania
Ewaluacja wewnętrzna	Prowadzona ewaluacja wewnętrzna	Prowadzona ewaluacja wewnętrzna	Prowadzona ewaluacja wewnętrzna
Wykorzystywane techniki badawcze	Analiza danych zastanych	Analiza danych zastanych	Analiza danych zastanych
	Wywiad pogłębiony (IDI) z dyrektorem szkoły	Wywiad pogłębiony (IDI) z dyrektorem szkoły	Wywiad pogłębiony (IDI) z dyrektorem szkoły – minimum trzy tygodnie po obserwacji spotkania Rady Pedagogicznej
	Zogniskowany wywiad grupowy (FGI) z nauczycielami	Cztery indywidualne wywiady pogłębione (IDI) z nauczycielami	Zogniskowany wywiad grupowy (FGI) z nauczycielami
	Wywiad grupowy (minigrupa) z rodzicami uczniów danej szkoły, będącymi członkami Rady Rodziców, w kilku sytuacjach członków Rad Klasy, wskazanych jako zaangażowanych w życie szkoły	Wywiad grupowy (minigrupa) z rodzicami uczniów danej szkoły, będącymi członkami Rady Rodziców, w kilku sytuacjach członków Rad Klasy, wskazanych jako zaangażowanych w życie szkoły	
			Obserwacje w trakcie spotkania Rady Pedagogicznej poświęconej prezentacji wyników
Zrealizowana liczba studiów przypadku	**22**	**12**	**6**

Źródło: opracowanie własne.

Podstawę badania w komponencie 1. stanowią szkoły, w których ewaluacje zakończyły się (opublikowano raporty) w drugiej połowie roku szkolnego 2011/2012. Wybór ten był związany z faktem, że pierwsze ewaluacje zewnętrzne przeprowadzone zostały dopiero na początku 2010 r., w pierwszych dwóch latach funkcjonowania system podlegał dynamicznemu rozwojowi, a część z ewaluacji miała charakter pilotażowy. Druga połowa roku 2011/2012 to okres, kiedy mamy już do czynienia ze stosunkowo ustabilizowanym systemem, a od okresu ewaluacji do terminu realizacji niniejszego badania (marzec–czerwiec 2013 r.) upłynął wystarczający czas, aby można było mówić o działaniach podjętych w rezultacie ewaluacji i jej efektach. Nie jest to też okres na tyle długi, aby niemożliwe było odtworzenie zdarzeń, które miały miejsce tuż po ewaluacji. Niemniej jednak przy interpretacji wyników warto pamiętać, że odnoszą się one do określonego okresu funkcjonowania systemu – chociaż na etapie planowania badania, wzięto pod uwagę opisaną nadchodzącą zmianę w Rozporządzeniu w prawie nadzoru i uznano, że charakter tych zmian (przeformułowanie i zmniejszenie liczby wymagań, niewielkie modyfikacje procedur) nie wpłynie znacząco na kluczowe kwestie odnoszące się do podejścia szkół do ewaluacji i jej użyteczności, a tym samym nie zmniejszy to użyteczności samego badania IBE.

Komponent 3. ma charakter dodatkowy. W szkołach z tego komponentu badanie realizowane było podczas ostatniego – podsumowującego etapu ewaluacji (obserwacje w trakcie prezentacji raportu radzie pedagogicznej) i bezpośrednio po jej zakończeniu. Jego celem jest pokazanie procesów zachodzących po ewaluacji „na gorąco" i lepsze uchwycenie działań podejmowanych w szkołach tuż po ewaluacji.

Aby mieć kompleksowe spojrzenie na efekty ewaluacji w szkole w przypadku ewaluacji zewnętrznej zdecydowaliśmy się na przeprowadzenie badania w szkołach, które przeszły **ewaluację całościową**, zaś w przypadku ewaluacji wewnętrznej na dokładniejsze odtworzenie przedmiotu ewaluacji, sposobu jego wyboru i powiązania z efektami ewaluacji. Wybór do badania szkół, które odbyły ewaluacje całościowe, podyktowany był też wspomnianą zmianą Rozporządzenia.

4.2. Sposób badania

Poniżej omówiono poszczególne techniki badawcze wykorzystane w badaniu poszczególnych przypadków. Warto podkreślić, że stosowane techniki różniły się, chociaż w niewielkim stopniu, przy poszczególnych komponentach. Zgodnie z założeniami badania były prowadzone bezpośrednio w szkole, co pozwalało badaczowi na lepsze poznanie kontekstu funkcjonowania szkoły (charakter miejscowości, wielkość szkoły, warunki lokalowe, wygląd szkoły i inne).

ANALIZA DANYCH ZASTANYCH – DOKUMENTÓW SZKOLNYCH

Zgodnie z założeniami przedmiotem analiz w ramach każdego przypadku były dostępne w danej szkole dokumenty, spośród listy wskazanej poniżej:

- raport z ewaluacji zewnętrznej (dla komponentu 1. i w miarę możliwości komponentu 3.)
- szkolne plany nadzoru pedagogicznego (rok szkolny 2010/2011; 2011/2012; 2012/2013)
- dostępne koncepcje/strategie/programy pracy szkoły (przygotowane w roku szkolnym 2010/2011 bądź później)
- raporty/prezentacje wyników ewaluacji wewnętrznej, plany/koncepcje ewaluacji wewnętrznej, wykorzystywane narzędzia badawcze, w miarę możliwości protokoły z prac zespołu zadaniowego zajmującego się ewaluacją wewnętrzną (rok szkolny 2010/2011; 2011/2012; w miarę możliwości 2012/2013)
- protokoły ze spotkań Rady Pedagogicznej, na których prezentowano wyniki ewaluacji zewnętrznej (tylko komponent 1.) i/lub wewnętrznej (rok szkolny 2010/2011; 2011/2012; w miarę możliwości 2012/2013)
- protokoły ze spotkań Rady Rodziców, jeśli omawiano na nich wyniki ewaluacji zewnętrznej (tylko komponent 1.) lub wewnętrznej (rok szkolny 2010/2011; 2011/2012; w miarę możliwości 2012/2013).

Zgodnie z przewidywaniami nie wszystkie dokumenty znajdowały się w posiadaniu szkół i nie wszystkie zostały udostępnione do analiz. W trzech szkołach dyrekcja odmówiła przekazania dokumentów, natomiast udostępniła je do wglądu badacza. Ogółem w ramach 40 przypadków uzyskano dostęp i przeanalizowano ponad 600 dokumentów.

WYWIADY Z DYREKTORAMI SZKÓŁ, NAUCZYCIELAMI I RODZICAMI

Istotną część badania stanowiły wywiady prowadzone z kluczowymi grupami respondentów – dyrektorem szkoły, nauczycielami i rodzicami. Wszystkie wywiady prowadzone były przez badaczy z wykorzystaniem przygotowanego narzędzia badawczego – scenariusza wywiadu. Scenariusze dostosowane były do specyfiki danej grupy, określały wskazówki dla badacza, podział na bloki tematyczne, zagadnienia do poruszenia i konkretne pytania do zadania badanym. Scenariusze były dosyć szczegółowe, chociaż zostawiały pewną swobodę badaczowi. Wywiady były nagrywane i sporządzano z nich szczegółowe transkrypcje, które były przedmiotem dalszych analiz.

Kluczowy i przeprowadzany w pierwszej kolejności był wywiad z dyrektorem szkoły[11], w dalszej kolejności realizowano wywiady z nauczycielami i (w komponencie 1. i 2.) rodzicami. Prowadzenie wywiadów z różnymi grupami respondentów, poza możliwością identyfikacji postaw różnych interesariuszy, miało także za zadanie zebranie zróżnicowanego i uzupełniającego się materiału (scenariusze dostosowane były do poszczególnych grup respondentów, zawierały jednak te same bloki tematyczne). Informacje uzyskane z analizy dokumentów i w wywiadzie z dyrektorem, były uzupełniane i weryfikowane w trakcie kolejnych wywiadów z nauczycielami i częściowo rodzicami.

Wywiady z dyrektorem i nauczycielami miały dostarczyć informacji zarówno o stosunku badanych do ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej, ich ocenie obowiązujących rozwiązań, ale także – co szczególnie istotne z perspektywy celów badania – o konkretnych działaniach podejmowanych w szkołach, procedurach i rozwiązaniach w nich obowiązujących. Wywiady wymagały między innymi od badanych odtworzenia procesów decyzyjnych związanych z uzyskanymi wynikami ewaluacji (w przypadku ewaluacji wewnętrznych również sposobów planowania i realizacji ewaluacji wewnętrznej), a także próby określenia efektów podjętych działań. Wywiady prowadzone z rodzicami miały trochę inny charakter i strukturę. Założono – co zostało potwierdzone w badaniu – że rodzice mogą mieć niewielką wiedzę na temat wielu procesów zachodzących w szkole, małą znajomość ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej oraz działań podejmowanych w ich kontekście. Dlatego też scenariusz wywiadu z rodzicami w większym stopniu odnosił się do ogólnego opisu i oceny funkcjonowania szkoły – problemów, z którymi szkoła musi sobie radzić, zmian i inicjatyw podejmowanych w szkołach w ostatnich latach. Dodatkowo rodziców pytano o to, jak widzą swoją rolę w ramach ewaluacji prowadzonych w szkołach. Należy podkreślić, że do wywiadu z rodzicami dobierani byli członkowie Rad Rodziców (lub ewentualnie w kilku przypadkach Rad Klasy), którzy – jak przyjęliśmy – powinni mieć większą orientację w sprawach szkoły.

Tabela 3.

Zestawienie przeprowadzonych w ramach badania wywiadów

Grupa respondentów	Dodatkowe wymogi wobec respondentów	Komponent badania	Typ wywiadu	Zrealizowana liczba wywiadów	Uwagi
Dyrektor szkoły	Pełnienie funkcji nie później niż od września 2011 r.	1, 2, 3	IDI	40 (1 w ramach każdego przypadku)	
Nauczyciele	Minimum 2,5-letni staż w danej szkole, pełny lub prawie pełny wymiar zatrudnienia, nauczyciele zróżnicowani pod kątem zaangażowania w proces ewaluacji, doświadczenia i pozycji w szkole[12].	1, 3	FGI	28 (1 w ramach każdego przypadku z komponentu 1. i 3.)	Od 6 do 8 uczestników w ramach wywiadu
		2	IDI	48 (4 wywiady w ramach każdego przypadku z komponentu 2.)	
Rodzice	Członkowie Rady Rodziców (prezydium bądź komisji rewizyjnej), w kilku sytuacjach członkowie Rad Klasowych, którzy dodatkowo zostali wskazani jako osoby dobrze orientujące się w sprawach szkoły. preferowani rodzice, których dzieci chodziły do szkoły także we wcześniejszych latach szkolnych.	1, 2	Minigrupa	34 (1 minigrupa w ramach każdego przypadku z komponentu 1 i 2)	Od 3 do 5 uczestników w ramach wywiadu[13].

[11] W przypadku komponentu 3. wywiad z dyrektorem prowadzony był w okresie minimum 3 tygodni po prezentacji wyników ewaluacji zewnętrznej na spotkaniu Rady Pedagogicznej.

[12] Przy rekrutacji szkoły do udziału w badaniu, zbierane były formularze z informacją o nauczycielach pracujących w szkole (ich staż pracy, udział w ewaluacji itp.), na podstawie którego wybierano uczestników wywiadów

[13] W trzech przypadkach ze względu na brak możliwości wzięcia udziału w wywiadzie grupowym jednego z rodziców, przeprowadzono z nim dodatkowy wywiad indywidualny

OBSERWACJE W TRAKCIE PREZENTACJI RAPORTU Z EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ NA SPOTKANIU RADY PEDAGOGICZNEJ

W ramach komponentu 3. w szkołach przeprowadzone zostały obserwacje spotkania Rady Pedagogicznej, na którym prezentowane były wyniki ewaluacji zewnętrznej przez wizytatora ds. ewaluacji. Obserwacje prowadzone były zgodnie z przygotowanym arkuszem obserwacji obejmującym m.in. takie kwestie jak: podejmowane plany dotyczące wykorzystania wyników ewaluacji, zaangażowanie poszczególnych osób w dyskusje nad wynikami i dalszymi działaniami czy też zrozumienie wyników. W sumie przeprowadzono 6 takich obserwacji. Miały one charakter uzupełniający – pokazujący pierwsze etapy pracy nad wynikami ewaluacji zewnętrznej

4.3. Dobór próby

Dobór przypadków – a więc konkretnych szkół do badania – miał charakter celowy. Podstawowym czynnikiem decydującym o uwzględnieniu szkoły w badaniu było to, czy w szkole przeprowadzono już (lub prowadzona jest) ewaluacja zewnętrzna. W związku z tym szkoły uwzględnione w badaniu pochodziły z trzech grup:

- Komponent 1. – z puli szkół, w których przeprowadzono ewaluację zewnętrzną, całościową, która zakończyła się (opublikowanie raportu) w drugiej połowie roku szkolnego 2011/2012
- Komponent 2. – z puli szkół, w których nie przeprowadzono jeszcze żadnej ewaluacji zewnętrznej
- Komponent 3. – z puli szkół, w których ewaluacja zewnętrzna kończyła się w okresie realizacji badania (marzec–czerwiec 2013 r.)

Zdecydowano się na prowadzenie badania tylko w szkołach publicznych, z badania wyłączono szkoły specjalne. Ponadto wzięto pod uwagę trzy podstawowe kryteria:

1. Etap edukacyjny i rodzaj szkoły

W badaniu uwzględniono publiczne szkoły podstawowe, gimnazja, licea ogólnokształcące, technika i zasadnicze szkoły zawodowe. Ponieważ ewaluacje zewnętrzne prowadzone są w poszczególnych szkołach, a nie w ramach całego zespołu, to samo podejście zastosowano przy doborze szkół do badania. To czy szkoła jest placówką samodzielną, czy wchodzi w skład zespołu nie było kryterium wykorzystywanym przy doborze, natomiast w grupie badanych szkół znalazły się zarówno szkoły samodzielne, jak i wchodzące w skład zespołów.

2. Poziom spełnienia wymagań w ramach ewaluacji zewnętrznej

W ramach szkół z komponentu 1. wyodrębnione zostały dwie grupy – szkoły o wyższym poziomie spełniania wymagań (na potrzeby badania zdefiniowane jako powyżej średniej dla ogółu szkół i średniej dla szkół danego typu, które przeszły ewaluację całościową – wśród określonych poziomów spełniania wymagań występują A i B, brak lub pojedyncze C), a także szkoły o niższym poziomie spełniania wymagań (poniżej średniej dla ogółu szkół i średniej dla szkół danego typu, które przeszły ewaluację całościową – dominują poziomy spełniania wymagań C, trochę B, ale występują także D, pojedyncze E, nie brano pod uwagę szkół, w których poziomy przy więcej niż jednym wymaganiu określono na poziomie E, ze względu na obligatoryjność podjęcia działań naprawczych, a więc inną specyfikę tych działań).

Uwzględnienie szkół, które spełniają wymagania na zróżnicowanym poziomie było o tyle ważne, iż może to być czynnik istotny kształtujący dalsze działania szkoły. W jakościowym badaniu pilotażowym na temat procesu ewaluacji zewnętrznej; stwierdzono między innymi większy wpływ ewaluacji

na zmianę pracy szkoły, inspirację do działań, w przypadku szkół o niskim poziomie spełniania wymagań. (Ewaluacja *ex-post* procesu ewaluacji zewnętrznej, 2012).

3. Typ miejscowości, w której znajduje się szkoła (miasto/wieś)

Za Istotną kwestię mającą wpływ na sposób funkcjonowania szkoły – a więc potencjalnie także wykorzystywanie ewaluacji – uznano typ miejscowości, w której znajduje się dana placówka. W przypadku szkół podstawowych i gimnazjów zdecydowano więc na uwzględnienie w badaniu grupy szkół znajdujących się w miastach, a także tych usytuowanych we wsiach. Przy doborze szkół do obu kategorii nie kierowano się typem gminy (gmina miejska, gmina wiejska, gmina miejsko-wiejska – ze względu na zróżnicowanie gmin wiejskich i miejsko-wiejskich), ale faktycznym charakterem miejscowości. Oznacza to, że w badaniu z gmin miejsko-wiejskich mogły znaleźć się zarówno szkoły „wiejskie", jak i „miejskie". Dodatkowo w przypadku wsi wykluczone zostały te znajdujące się w gminach wiejskich lub miejsko-wiejskich o charakterze przemysłowym lub usytuowanych w strefach podmiejskich aglomeracji – wykorzystano do tego typologię gmin opracowaną przez Pawła Swianiewicza[14].

Tabela 4.

Szczegółowy opis próby i zastosowanych kryteriów

	KOMPONENT 1 Szkoły, w których przeprowadzono ewaluację zewnętrzną całościową, zakończoną w drugiej połowie roku szkolnego 2011/2012				KOMPONENT 2 Szkoły, w których nie prowadzano ewaluacji zewnętrznej		KOMPONENT 3 Szkoły, w których ewaluacja zewnętrzna (całościowa) kończyła się w okresie realizacji badania (03–06.2013)	
	miasto		wieś		miasto	wieś	miasto	wieś
Poziom spełniania wymagań w ewaluacji zewnętrznej	wyższy	niższy	wyższy	niższy				
SZKOŁA PODSTAWOWA Planowane/zrealizowane	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	1/1	1/1
GIMNAZJUM Planowane/zrealizowane	2/1*	2/2	2/1*	2/2	2/2	2/2	1/1	1/1
LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE Planowane/zrealizowane	2/2	2/2	0/0	0/0	2/2	0/0	1/1	0/0
TECHNIKUM Planowane/zrealizowane	1/1	1/1	0/0	0/0	1/1	0/0	1/1	0/0
ZASADNICZA SZKOŁA ZAWODOWA Planowane/zrealizowane	1/1	1/1	0/0	0/0	1/1	0/0	0/0	0/0
OGÓŁEM Planowane/zrealizowane	**24/22**				**12/12**		**6/6**	

* ze względu na wycofanie się i brak zgody dwóch szkół na udział w badaniu w okresie jego realizacji w przypadku komponentu 1. zrealizowano badania w 22 szkołach.

Warto dodać, że podział na województwa nie był podstawowym kryterium wykorzystywanym w badaniu, jednakże w ramach doboru starano się uwzględnić szkoły z różnych regionów kraju. Lokalizacje poszczególnych szkół przedstawione została na poniższej mapie.

[14] Paweł Swianiewicz, biorąc pod uwagę zróżnicowanie funkcjonalne gmin, wyróżnił 7 typów jednostek. Szczegółowy opis typologii gmin wraz z jego uzasadnieniem znajduje się w publikacji: Swianiewicz, P. (red.), Biblioteczka Oświaty samorządowej 4. Edukacja przedszkola, Warszawa 2012.

Poza omówionymi, żadne dodatkowe czynniki nie były brane pod uwagę. Szczegółowe informacje na temat szkół, które wzięły udział w badaniu, znajdują się w aneksie nr 1. Nie zostały tam jednak uwzględnione dane, które pozwalałyby na identyfikację szkół. Ze względu na konieczność zachowania anonimowości badanych, w dalszej części publikacji przy konkretnych przykładach i cytatach, podawane są ograniczone informacje na temat danej placówki.

5. Ewaluacja zewnętrzna

5.1. Stosunek do idei ewaluacji zewnętrznej

Określenie stosunku do ewaluacji zewnętrznej nie stanowiło podstawowego celu tego badania, ale biorąc pod uwagę, że postawy wobec procesu mają istotny wpływ na wykorzystanie ewaluacji, warto przyjrzeć się temu zagadnieniu.

> *(...) Nie, bo ja zaraz jak mówię o tej ewaluacji, to mam emocje. Nie mogę na ten temat spokojnie mówić, bo to jest wzburzenie i pozostawia ślad.*
>
> *Dyrektor_lo_miasto_k1*

Ocena ewaluacji zewnętrznej przez dyrektorów i nauczycieli w badanych szkołach jest bardzo zróżnicowana i zarazem złożona, często niejednoznaczna. Oznacza to, że wśród badanych wystąpiło pełne spektrum wypowiedzi – począwszy od bardzo pozytywnych, po bardzo negatywne, ponadto badani najczęściej wskazywali jednocześnie mocne i słabe – ich zdaniem – strony tego mechanizmu. Stosunek dyrektorów szkół i nauczycieli do ewaluacji zewnętrznej jest złożony i często pozornie sprzeczny. W wielu szkołach, w których przeprowadzono ewaluację, badani (częściej dyrektorzy niż nauczyciele) mają generalnie pozytywny stosunek wobec samej idei ewaluacji zewnętrznej, natomiast mają zastrzeżenia związane z realizacją tej idei w praktyce – dotyczące np. metodologii, wystawianych „ocen", przyjętych kryteriów, atmosfery. Jednocześnie sam przebieg ewaluacji w szkole od strony organizacyjnej przez wielu dyrektorów i nauczycieli oceniany jest wyjątkowo dobrze – często (choć nie zawsze) wskazywane jest, że wszystko przebiegło sprawnie i w bardzo dobrej atmosferze. Z kolei wielu dyrektorów i nauczycieli, którzy odnoszą się do ewaluacji negatywnie lub mają co do niej poważne zastrzeżenia, w trakcie zgłębiania tego zagadnienia potrafi wskazać praktyczne korzyści, które z niej wyniknęły. Często też na poziomie deklaracji, badani stwierdzają, że ewaluacja w niczym im nie pomogła, wyniki nie odzwierciedlają pracy szkoły lub, że nie dowiedzieli się na jej podstawie niczego nowego, natomiast w trakcie rozmowy wskazują na korzyści i np. zaskakujące, nieznane wcześniej dane uzyskane dzięki badaniu. Do tego – jak trzeba wyraźnie podkreślić – przez niemal wszystkich badanych ewaluacja jest traktowana w kategoriach oceny, wiązany jest z nią stres, silne emocje, liczne obawy. Wydaje się więc, że z perspektywy tej złożoności ocenę ewaluacji zewnętrznej przez dyrektorów i nauczycieli warto rozpatrywać z uwzględnieniem dwóch różnych płaszczyzn – emocjonalnej – odnoszącej się przede wszystkim do pierwszych skojarzeń i odczuć, a także racjonalnej – obejmującej doświadczenia i wiedzę badanych. Dla większości badanych ewaluacja wiąże się z negatywnymi emocjami – stresem, nieprzyjemnymi odczuciami, obawą przed oceną (co w kontekście faktu, że jest to procedura nowa dla szkół, które przyzwyczajone są do tradycyjnie rozumianych kontroli, nie może dziwić), ale jednocześnie wielu spośród rozmówców potrafi wskazać korzyści i mocne strony tego procesu.

Pomimo całej złożoności można wskazać kilka elementów mających wpływ na postrzeganie ewaluacji zewnętrznej.

- Dyrektorzy szkół są zazwyczaj bardziej pozytywnie nastawieni do ewaluacji zewnętrznej niż nauczyciele, wskazują na więcej korzyści związanych z tym procesem. Nauczyciele z kolei częściej podkreślają uciążliwości i trudności odnoszące się do ewaluacji i przygotowań do niej. Oznacza to też, że w ramach poszczególnych szkół nie zawsze mamy do czynienia z jednomyślną oceną idei ewaluacji zewnętrznej przez całe grono pedagogiczne – występują sytuacje, w których dyrektor i nauczyciele zgodnie oceniają ewaluację pozytywnie bądź negatywnie, ale także takie, gdy dyrektor ma pozytywne nastawienie do ewaluacji, a nauczyciele negatywne, nie wystąpiły sytuacje odwrotne (dyrektor krytyczny względem idei ewaluacji, a nauczyciele pozytywnie nastawieni).

> *Dyrektor jednej z badanych szkół jest dobrze nastawiony do samej idei ewaluacji zewnętrznej. Podszedł do niej pozytywnie, z oczekiwaniem na informację zwrotną, która otworzyłaby oczy na pewne problematyczne kwestie, trochę też „wstrząsnęła" nauczycielami niechętnymi do zmian i w konsekwencji pomogłaby zmodyfikować niektóre obszary pracy szkoły. Nauczyciele natomiast – wprost przeciwnie – od początku traktowali ewaluację jako zupełnie niepotrzebną kontrolę, w czym utwierdził ich jej przebieg i uzyskane niskie poziomy spełniania wymagań. Nauczyciele uważają, że kluczowe są dobre oceny osiągane przez ich uczniów w egzaminach, kwestionują wyniki ewaluacji, nie widzą sensu i nie wierzą w działania podejmowane w ich następstwie, zaś sam dyrektor nie potrafi zmobilizować swojej kadry i przekonać ich do działania. Jest trochę rozczarowany, że wyniki ewaluacji nie zawierają konkretnych rekomendacji, których wdrożenie pewnie przebiegałoby sprawniej.*
> *Dla mnie ewaluacja to było właśnie po to, żeby pokazać szkołom, jak ona pracuje i wydaje mi się, że tak powinna motywująco działać. (…) Większość jednak [nauczycieli] jest, przynajmniej u mnie, zaprawionych w bojach. (...) Ja mam bardzo młodych mało, tych nauczycieli, którzy nie przeżyli wizytacji. Więc dla nich ta ewaluacja jest taką wizytacją inaczej zrobioną – pokazać, zobaczyć, do widzenia. I nic z tego nie wyciągnąć.*
> *Dyrektor_gim_wieś_k1*

- Lepszy stosunek do ewaluacji zewnętrznej charakterystyczny jest dla przedstawicieli szkół, w których miała już ona miejsce, niż tych, w których jeszcze nie prowadzano ewaluacji. W przypadku tych drugich dominuje aspekt emocjonalny i liczne obawy.
- Duże znaczenie mają źródła, z których badani czerpią informacje na temat ewaluacji zewnętrznej. Wśród osób, które brały udział w szkoleniach na temat ewaluacji (dobrze oceniane są szkolenia organizowane przez niekomercyjne, publiczne instytucje, w szczególności w ramach projektu *Program wzmocnienia*…, które zdecydowanie zmieniają postrzeganie ewaluacji), a także tych, korzystających z wielu zróżnicowanych, w tym formalnych, źródeł informacji, widoczne było często lepsze zrozumienie i postrzeganie ewaluacji zewnętrznej. Z kolei wśród badanych, którzy budowali swoje sądy w dużym stopniu na podstawie opinii występujących w środowisku (np. zasłyszanych opinii innych dyrektorów szkół, nauczycieli) postrzeganie ewaluacji zewnętrznej jest bardziej negatywne. Wydaje się więc, że w środowisku oświatowym, w nieformalnych rozmowach dominuje negatywny obraz ewaluacji, „wypada" na nią narzekać, podkreślane są jej negatywne strony, a niewiele mówi się o korzyściach z nią związanych. Niektórzy badani wskazywali wprost, że ewaluacja przebiegała o wiele lepiej niż się spodziewali i przyniosła niespodziewane korzyści.
- Na ocenę idei ewaluacji zewnętrznej miał również wpływ przebieg ewaluacji i doświadczenia związane z realizacją ewaluacji w szkole, od których badani nie potrafili się oderwać przy ocenie samych założeń. Wśród szkół, w których przeprowadzano ewaluację zewnętrzną, wielu spośród badanych ma pozytywny stosunek do samej idei ewaluacji zewnętrznej, natomiast ma zastrzeżenia do tego, jak wygląda ona w praktyce, wskazywane są m.in. działania stojące w sprzeczności z ideą ewaluacji.
- Niezależnie od ogólnej oceny idei ewaluacji w przypadku większości badanych ewaluacja jest postrzegana w kategoriach oceny i zewnętrznej kontroli, która może mieć konkretne – pozytywne bądź negatywne – konsekwencje dla placówki i jej pracowników.

Powyższe tendencje są ze sobą związane i nawzajem się wzmacniają – np. szkoły, które nie miały ewaluacji zewnętrznej w większym stopniu bazują na opiniach na temat nadzoru obecnych w środowisku, z kolei to dyrektorzy częściej niż nauczyciele brali udział w szkoleniach dotyczących ewaluacji zewnętrznej.

Porównanie wypowiedzi badanych pokazało, że stosunek do ewaluacji nie był związany z kilkoma istotnymi elementami różnicującymi badane szkoły.

- Oceny ewaluacji zewnętrznej nie różniły się znacząco pomiędzy szkołami z różnych etapów edukacyjnych – szkołami podstawowymi, gimnazjami, liceami ogólnokształcącymi, technikami i szkołami zawodowymi.

- Znaczących różnic w postrzeganiu ewaluacji nie zaobserwowano w przypadku szkół z różnych typów miejscowości. Zarówno w przypadku szkół wiejskich, jak i miejskich pojawiały się szkoły, w których badani byli pozytywnie nastawieni do ewaluacji, a także osoby krytycznie odnoszące się do tego procesu. W przypadku szkół wiejskich, które zarazem były niewielkimi placówkami, pojawiała się jednak inna argumentacja – np. w szkołach tych częściej wskazywano na zmęczenie i dodatkową pracę związaną z ewaluacją. Kwestie te omówione są w dalszej części publikacji.
- Czynnikiem różnicującym nastawienie do ewaluacji nie jest również poziom spełniania wymagań, w przypadku szkół, które przeszły już ewaluację zewnętrzną – m.in. bardzo pozytywne i zdecydowanie negatywne nastawienie do ewaluacji zewnętrznej można było zaobserwować zarówno w szkołach o niskim poziomie spełniania wymagań, jak i w placówkach z wysokimi poziomami wymagań. Ważniejsza w przypadku szkół jest subiektywna ocena wyniku i oczekiwania szkół – w części szkół, w których poziom spełniania wymagań okazał się poniżej oczekiwań badanych, w których było widoczne duże rozgoryczenie wynikami, uznanymi za *niesprawiedliwe,* widać tendencję do negatywnej oceny ewaluacji zewnętrznej jako takiej. Nie zależy to generalnie od poziomu spełniania wymagań – np. rozgoryczenie wynikami widoczne było w szkole z wymaganiami na poziomie B (oczekiwano A przynajmniej w części wymagań), a także w szkole, która uzyskała C i D.

Rodzice a ewaluacja zewnętrzna

O ile ewaluacja zewnętrzna wśród dyrektorów i nauczycieli wywołuje silne odczucia, o tyle najczęściej nie budzi większych emocji wśród rodziców uczniów. W przypadku większości szkół wiedza na temat ewaluacji zewnętrznej, a także zainteresowanie ewaluacją, wśród przedstawicieli tej grupy jest niewielkie[15].

Ważnym czynnikiem, który trzeba wziąć pod uwagę jest to, że rodzice, którzy brali udział w badaniu to członkowie Rad Rodziców lub – w kilku przypadkach – Rad Klasy. Są to osoby, jak zakładano, mające większą orientację w życiu szkoły, bardziej zaangażowane w to, co się dzieje w placówce. Tym bardziej więc znaczący jest fakt, że wśród rodziców dużej części badanych szkół, w których odbyła się ewaluacja zewnętrzna, wiedza na temat ewaluacji i jej wyników jest niewielka, nie mówiąc już o takich kwestiach, jak działania podejmowane przez szkołę w jej następstwie. Niewielka jest wiedza na temat ewaluacji – jej celu, przebiegu i wyników – nawet wśród rodziców, którzy sami w niej uczestniczyli (wypełniali ankiety, brali udział w wywiadach grupowych).[16] Typ szkoły, typ miejscowości, w której się ona znajduje, a także to jakie wyniki uzyskała placówka, wydaje się nie mieć kluczowego znaczenia, jeśli chodzi o wiedzę na temat ewaluacji zewnętrznej rodziców i stosunek rodziców do ewaluacji zewnętrznej. W szkołach, w których przeprowadzono ewaluację zewnętrzną dominowało raczej pozytywne lub neutralne nastawienie do samej idei ewaluacji, chociaż niektórzy rodzice mieli także wątpliwości i zastrzeżenia co do tego mechanizmu. Zarówno wśród szkół podstawowych, gimnazjów, jak i szkół ponadgimnazjalnych, wśród szkół wiejskich i miejskich, pojawiały się placówki (trzeba podkreślić, że było ich niewiele), w których rodzice mieli stosunkowo lepszą wiedzę na temat przebiegu i wyników ewaluacji, jak i takie, w których rodzice w bardzo niewielkim stopniu orientowali się w tej tematyce.

---

[15] Wyjątek stanowili rodzice, którzy byli zarazem związani zawodowo z systemem oświaty (np. nauczyciele), natomiast ich wiedza i dodatkowe doświadczenia zdobyte w pracy, ale niezwiązane z byciem rodzicem ucznia danej szkoły, nie były w tym kontekście analizowane.

[16] Należy jednak pamiętać, że badanie prowadzone było w okresie około roku od zakończenia ewaluacji, w którym to zmieniać się też mógł skład Rad Rodziców, a niektórzy rodzice „odeszli" ze szkoły wraz ze swoimi dziećmi, które zakończyły już edukację.

Jedna ze szkół, w której rodzice stosunkowo dobrze znali wyniki ewaluacji to szkoła miejska, która zarazem była jednym z wyjątków, jeśli chodzi o angażowanie rodziców w działania podejmowane po ewaluacji zewnętrznej. Jedynym wymaganiem, które uzyskało poziom C (pozostałe A i B) było „Rodzice są partnerami szkoły" i to na nim postanowiło skoncentrować się grono pedagogiczne, chociaż jak podkreślali zarówno rodzice, jak i dyrektor, i nauczyciele współpraca z rodzicami w tej szkole ich zdaniem wyglądała dobrze. Wyniki ewaluacji były przedstawiane na zebraniach z rodzicami, prezentowane przez poszczególnych wychowawców, a zmiany wprowadzone po ewaluacji – proponowane modyfikacje w sposobach komunikacjach z rodzicami – dyrekcja szkoły konsultowała z Radą Rodziców. Rada Rodziców dodatkowo omawiała wyniki ewaluacji i zdecydowała się zmodyfikować sposób pracy Rady, która ma w większym stopniu zajmować się wnioskami i propozycjami ze strony rodziców. Rodzice bardzo dobrze orientowali się, jakie zmiany w sposobie pracy szkoły wprowadzono w efekcie ewaluacji zewnętrznej.

Wyjątki – pojedyncze szkoły, w których rodzice więcej wiedzieli o ewaluacji i byli lepiej zorientowani w jej wynikach – to takie, w których rodzice ogólnie są dosyć mocno zaangażowani w to, co się dzieje w placówce, a dodatkowo dyrekcja i nauczyciele więcej czasu poświęcili na informowanie i przedstawianie założeń ewaluacji i jej wyników (np. dodatkowe spotkania dla rodziców z prezentacją wyników ewaluacji, specjalne dyskusje na Radzie Rodziców, udostępnianie kopii raportów rodzicom na płycie).

Należy także podkreślić, że powyższe stwierdzenia odnoszą się do szkół, w których przeprowadzano ewaluację zewnętrzną. Rodzice uczniów z tych placówek, które proces ten dopiero czeka, najczęściej na temat ewaluacji zewnętrznej nie wiedzą niczego.

W dalszej części zaprezentowane zostaną szczegółowe opinie i argumenty poszczególnych grup, które brały udział w badaniu – dyrektorów i nauczycieli, a także rodziców w dwóch grupach szkół – tych, w których przeprowadzano już ewaluację zewnętrzną, a także tych, które mają ewaluacje jeszcze przed sobą.

5.1.1. Stosunek do ewaluacji szkół, które miały ewaluację zewnętrzną

Dyrektorzy szkół

Większość dyrektorów z badanych szkół, w których przeprowadzano ewaluację zewnętrzną ma pozytywny stosunek do samej idei ewaluacji zewnętrznej, ocenia ją jako proces przydatny i wskazuje na wiele pozytywnych ich zdaniem aspektów ewaluacji.

- Większość dyrektorów pozytywnie ocenia możliwość uzyskania świeżego spojrzenia na pracę szkoły przez osoby z zewnątrz, oderwane od wewnątrzszkolnych i lokalnych relacji. Szkoła uzyskuje obiektywną ocenę sytuacji, ma możliwość zwrócenia uwagi na uchybienia i inne kwestie, które mogą umknąć w trakcie codziennej pracy, wynikające np. z zawodowej rutyny. Niektórzy dyrektorzy podkreślali, że dla nich samych jest to bardzo cenna informacja zwrotna dotycząca ich pracy.

W dużej mierze ewaluacja pootwierała nam pewne klapki i w dużej mierze też troszeczkę ukierunkowała inaczej naszą pracę. Dlatego, że grono jest gronem dosyć już doświadczonym, w większości mamy powyżej 20 lat stażu pracy, no i być może naleciałości ze starych zasad, starych metod działania troszeczkę dominowały (…)

Dyrektor_sp_wieś_k1

Ja się w sumie cieszę, że jest ewaluacja kompleksowa, całościowa. Bo gdyby był jakiś obszar, to ja bym pewnych rzeczy nie wiedziała. (…) to było jakby podsumowanie mojego pierwszego roku działalności. I ja powiedziałam wprost, wszystko, nawet jeżeli są jakieś problemy, kłopoty, proszę o tym mówić, bo ja chcę informację zwrotną.

Dyrektor_tech_miasto_k1

- Podobnie wielu badanych ceni fakt, że ewaluacja ma pozwolić na określenie słabych i mocnych stron szkoły. Przy czym zarówno te pierwsze, jak i drugie mogą być wskazaniem do podjęcia

konkretnych działań. Zewnętrzna diagnoza ceniona jest również jako narzędzie ułatwiające zarządzanie i wprowadzenie zmian w placówce, raport może stanowić swego rodzaju potwierdzenie zastrzeżeń dyrekcji dotyczących np. pracy nauczycieli lub potwierdzenie słuszności prowadzonych działań.

- Wartościowa jest wielowymiarowość ewaluacji, uzyskanie pełnego obrazu pracy szkoły. Szczególnie cenna w tym kontekście jest możliwość skonfrontowania własnych opinii na temat szkoły z odbiorem otoczenia placówki, możliwości poznania opinii i oczekiwań różnych interesariuszy. Ważne, zdaniem badanych, jest zwłaszcza poszerzenie perspektywy o opinie rodziców i partnerów szkoły – przedstawicieli społeczności lokalnej, lokalnych instytucji – z którymi na co dzień nie omawia się pewnych zagadnień.
- Pomimo omawianych w dalszej części zastrzeżeń dotyczących poziomów spełniania wymagań część dyrektorów pozytywnie odnosi się do pomysłu oceny szkoły według jednakowych na poziomie kraju wymagań, możliwości stwierdzenia, jak szkoła sytuuje się na tle innych, możliwości porównań pomiędzy szkołami. Dla części szkół, zwłaszcza tych o wysokim poziomie spełniania wymagań, idea ewaluacji oceniania jest pozytywnie jako okazja do pochwalenia się, promocji szkoły i budowania silniejszej pozycji w środowisku lokalnym.
- Pozytywnym aspektem ewaluacji pojawiającym się w wypowiedziach dyrektorów jest swego rodzaju pozytywna mobilizacja i uporządkowanie pracy szkoły, prowadzonych działań, dokumentacji. Charakterystyczne to jest zresztą dla różnego rodzaju działań ewaluacyjnych i kontrolnych.

Dodatkowo badani dyrektorzy wskazywali na szereg bezpośrednich korzyści związanych z ewaluacją zewnętrzną przeprowadzoną w ich szkole, które są efektem samego procesu (omówione w dalszej części publikacji).

Niemniej jednak stosunek większości dyrektorów do ewaluacji zewnętrznej można podsumować stwierdzeniem *„tak, ale"*. O ile założenia leżące u podstaw ewaluacji są dobrze oceniane, to w wypowiedziach dyrektorów pojawiają się różnego rodzaju zastrzeżenia co do przyjętych praktycznych rozwiązań (choć, jak już zostało wspomniane sam przebieg ewaluacji w konkretnych szkołach oceniany jest w większości przypadków pozytywnie). Paru dyrektorów miało także zdecydowanie negatywny stosunek do samej idei ewaluacji. Wśród problematycznych kwestii wskazywanych przez badanych najczęściej pojawiało się kilka zagadnień:

- Wielu dyrektorów wskazuje, że ewaluacja okazuje się dodatkową formą kontroli i oceny szkół. Sprzyja temu, ich zdaniem, stosowany system określania poziomów spełniania wymagań – „ocen" (używając sformułowań badanych). W konsekwencji ewaluacja prowadzi do powstawania kolejnych rankingów szkół i wzmacnia rywalizację pomiędzy placówkami, tym bardziej że wszystkie raporty są upubliczniane (zastrzeżenia niektórych dyrektorów do publikowania raportów). W wielu szkołach badani (choć byli również respondenci zdecydowanie przeciwnego zdania) podkreślali, że od ewaluacji zewnętrznej oczekiwaliby raczej konkretnych wskazówek, co i w jaki sposób należałoby zmienić.

> *Co prawda wizytatorzy mówili, że to nie jest kontrola, że to jest ewaluacja. Ale przecież wiemy, że skoro nam się wystawia ocenę w postaci litery, to znaczy, że to jest ocena, to się tylko nazywa ewaluacja, ale to jest ocena i o to chodzi.*
>
> Dyrektor_sp_miasto_k1

- Wątpliwości budzi także zebrany materiał badawczy, obiektywność i trafności danych. W tym kontekście pojawiają się m.in. stwierdzenia, że ewaluacja jako taka nie jest w stanie pokazać pełnego obrazu pracy szkoły, rzeczywistości szkolnej czy specyfiki placówki. Niektórzy dyrektorzy wskazują, że nie uwzględnia ona w wystarczającym stopniu środowiska lokalnego szkoły, inni, że wynik zależy nie od sposobu działania szkoły, ale od tego, co kto powie, co sobie przypomni i jakie dokumenty pokaże, czyli również od odpowiedniego przygotowania.
- Z wcześniejszym punktem wiążą się zastrzeżenia do konkretnych narzędzi badawczych (pytania, użyty język i sformułowania zbyt techniczne, niezrozumiałe, powtarzające się, niedostosowane

do typu placówki), stosowanych technik badawczych (wiele zastrzeżeń wobec dużego znaczenia analizy dokumentacji szkolnej, co może prowadzić do sytuacji, że pozytywnie wypadają te szkoły, które mają odpowiednio przygotowane dokumenty, a nie to, które rzeczywiście dobrze funkcjonują, wątpliwości dotyczące szerokiego zastosowania ankiet), jak również respondentów, którzy biorą udział w badaniu (w szczególności wątpliwości budzi bazowanie oceny szkoły na wypowiedziach rodziców, którzy zdaniem części dyrektorów są mało zaangażowani w to, co się dzieje w szkole i niewiele o niej wiedzą).

- W wypowiedziach dyrektorów pojawiają się również negatywne oceny innej kwestii związanej z metodą badania –postrzeganej konieczności udowadniania, że określone działania są podejmowane przez szkołę, w szczególności w ramach dokumentacji szkolnej (która w konsekwencji w wielu szkołach była uzupełniania gdyż była np. zbyt ogólna, lub prowadzona potocznym językiem). Badani zwracali także uwagę, że ewaluacja wymaga często użycia konkretnych „słów-kluczy", brak których może skutkować oceną negatywną.

> Oczywiście zapisane jest w rozporządzeniu, że my nie musimy przedstawić tych dokumentów. No, ale myślę, że większość dyrektorów jednak udostępnia ze względu na to, żeby ta ocena była taka w miarę miarodajna, no i [lekki uśmiech], żeby nie była zła. Dyrektorzy i nauczyciele boją się złej oceny. Bo wyniki są ogólnodostępne, każdy może sobie zajrzeć do tych raportów, a nie zawsze przedstawiają one faktyczne obraz szkoły.
>
> Dyrektor_sp_miasto_k1

> Problem polega na tym, że z danymi odpowiedziami oczekuje się trafiania w pewien klucz odpowiedzi, które, dane osoby zostały gdzieś tam przeszkolone w jakiś sposób i one oczekują konkretnie (…) trafienia w to sedno sprawy, którą akurat dana osoba widzi, że odpowiedź powinna być taka, a nie inna.
>
> Dyrektor_lo_miasto_k1

> Z perspektywy doświadczenia, no mogłam mieć dużo lepszy wynik, gdybym się pochwaliła np. tak zwanymi – to się nazywa dobre praktyki. Mamy mnóstwo takich rzeczy, ale do głowy mi nie przyszło, żeby podać to hasło.
>
> Dyrektor_gim_wieś_k1

- Problematyczny jest także wskazywany przez wielu dyrektorów brak jasnych kryteriów przyznawania konkretnych „ocen-liter". W konsekwencji pojawiają się zastrzeżenia dotyczące określonego poziomu spełniania wymagań, stwierdzenia o braku obiektywności wizytatorów ds. ewaluacji czy też arbitralności w określaniu poziomów spełniania wymagań, subiektywności wyników – a więc również porównywalności wyników ewaluacji. Z tym ostatnim wiąże się też problem porównań pomiędzy szkołami, które przeszły ewaluacje różnego typu (łatwiej przygotować się do ewaluacji z jednego–dwóch obszarów niż całościowej). Niektóre osoby wskazywały na problem dodatkowych kryteriów i wytycznych związanych poziomami spełniania wymagań, które są dostępne na platformie, a nie w ramach Rozporządzenia.

> Tak, litera literze niekoniecznie jest równa i to się właśnie tutaj przekłada na te raporty, które my czytaliśmy jeszcze przedtem (...) były szkoły, które miały tyle samo co my albo i mniej, i dostawały literę o 2 wyższą, A i C to jest skok olbrzymi, bo jeżeli to jest A, to jest już wybitna szkoła. I trudno tłumaczyć osobom z zewnątrz, a takie mają dostęp do tych raportów, bo one są otwarte i ja nie jestem przeciwnikiem tego, żeby publikować te raporty – jak najbardziej tak, tylko ja bym ograniczyła to do publikacji całych tych wypowiedzi bez tej oceny typu A, B, C, D. Bo ona, niestety, nie jest porównywalna (…)
>
> Dyrektor_lo_miasto_k1

> Ja uważam, że jest Rozporządzenie i moim zadaniem jest go przestrzegać. Natomiast wszystkie inne, jakieś przepisy, wymagania, uwarunkowania, one nie powinny być gdzieś tam, tylko na platformie, tylko ja powinnam je mieć czarno na białym, że ja to muszę spełnić. Albo niech będzie napisane, że ja mam się wykazać inicjatywą, to ja wtedy wiem, że to zależy ode mnie i należy do moich obowiązków i ja muszę wykazać się kreatywnością, mobilnością, czymkolwiek, żeby wymyślić. Ale nie ma takich zapisów w rozporządzeniach, że nauczyciel czy dyrektor ma się wykazać inicjatywą. Ja nie jestem Duchem Świętym i nie wiem, co tam w SEO wymyślą.
>
> Dyrektor__lo_miasto_k1

- Jednostkowo pojawiły się zastrzeżenia dotyczące doświadczenia osób prowadzących ewaluacje – jako nieposiadających doświadczenia w pracy w szkole lub nieznających specyfiki pracy placówki określonego rodzaju (np. szkoły zawodowej, pracy placówki w małej społeczności wiejskiej).

Wyraźnie widać, że niektóre kwestie, które są pozytywnie oceniane przez dyrektorów, w innym kontekście budzą wątpliwości – tak jest np. z możliwością porównań pomiędzy szkołami – czy np. udziałem rodziców w ewaluacji (których opinie są cenionym źródłem informacji, ale również zdaniem niektórych nie mogą stanowić podstawy oceny szkoły).
Na koniec należy jeszcze raz podkreślić, że na poziomie pierwszych skojarzeń i odczuć ewaluacja zewnętrzna jest dla dyrektorów przede wszystkim źródłem licznych obaw, niepokoju, często nieprzyjemnych skojarzeń. Wynika to przede wszystkim z obaw przed poddaniem się ocenie i jej potencjalnych, negatywnych konsekwencji, chęcią zaprezentowania się w jak najlepszym świetle, ale także czasami nieprzyjemnych doświadczeń. Jest to także procedura, którą określają jako czasochłonną, zmuszającą do dodatkowej pracy odciągającej od kwestii naprawdę istotnych. Silne jest postrzeganie ewaluacji w kategoriach kontroli i oceny, często wręcz badani używają pojęć „kontrola" i „ewaluacja" zamiennie. Niektórzy dyrektorzy wskazują na konkretne konsekwencje, które może mieć szkoła w rezultacie pozytywnych lub negatywnych wyników ewaluacji (np. podniesienie prestiżu szkoły, groźba jej likwidacji). Dominuje bardzo poważne podejście do wyników ewaluacji – dyrektorzy obawiają się, jak zostanie odebrana zarówno ich indywidualna praca, jak i konsekwencji dla całej placówki. Te aspekty, które są pozytywnie oceniane przez dyrektorów – jak np. uzyskanie zewnętrznego, obiektywnego obrazu szkoły czy też diagnoza mocnych i słabych stron szkoły – nabierają znaczenia dopiero na dalszym etapie.

Nauczyciele

Nauczyciele ze szkół, w których odbyła się już ewaluacja zewnętrzna, mają bardziej krytyczny stosunek do tego mechanizmu niż dyrektorzy, częściej też wyrażali np. niezadowolenie z wyników. Nie oznacza to, że jednocześnie nie wskazywali pozytywnych aspektów idei ewaluacji i korzyści z niej wynikających – chociaż było ich mniej niż w przypadku ocen dyrektorów szkół.

- Jeśli chodzi o zastrzeżenia do ewaluacji, to niemal wszyscy nauczyciele traktują ewaluację zewnętrzną w kategoriach dodatkowej kontroli i oceny swojej pracy, która wiąże się z dużym stresem i niepokojem. Liczne obawy wiążą się z konsekwencjami, jakie może mieć ewaluacja i tym czy nauczycielom uda się pokazać faktyczne zaangażowanie w pracę szkoły. Ten aspekt emocjonalny pojawia się dużo częściej niż w przypadku wypowiedzi dyrektorów szkół, niezależnie też od faktycznej atmosfery, w której odbywała się ewaluacja zewnętrzna. W większym stopniu rzutuje też on na ocenę ewaluacji jako takiej i postrzeganej jej użyteczności. Podobnie jak w przypadku dyrektorów, wielu nauczycieli oczekiwałoby od ewaluacji – niezależnie od ocen, konkretnych wskazówek – rozwiązań zidentyfikowanych w szkole problemów.

> O2: Na pewno też stres.
> O4: Stres, niesamowity stres.
> O2: Bardzo dużo pracy.
> O3: Tak, myśmy dużo, bardzo dużo pracy włożyły w przygotowanie i ankiety, i wywiadu. Naprawdę siedziałyśmy.
> O2: Duży wysiłek, bardzo duży wysiłek.
> O4: Kosztem w zasadzie.
> O2: Własnego czasu.
> O3: I rodziny.
> O1: Rodziny, życia prywatnego bardzo dużo.
>
> Nauczyciele_sp_wieś_k3

- Większość nauczycieli podkreśla, że ewaluacja oznacza dla nich dużą ilość dodatkowej pracy. Jest to wyczerpujące wydarzenie kojarzone z kolejnymi obowiązkami, wykonywanymi nierzadko kosztem czasu wolnego. Te dodatkowe działania to, poza udziałem w wywiadach i wypełnianiem ankiet, również czasochłonne przygotowania – w tym m.in. przygotowywanie lub uzupełnianie dokumentów. Nauczyciele również mają większą tendencję do podkreślania, że ewaluacja zaburza pracę szkoły, ma negatywny wpływ na procesy dydaktyczne i rytm pracy szkoły.
- Wśród negatywnie ocenianych aspektów ewaluacji pojawiają się także kwestie wskazywane przez dyrektorów szkół. W wypowiedziach nauczycieli pojawiły się stwierdzenia, że ewaluacja nie oddaje tego, jak w rzeczywistości pracuje szkoła, co wynika – jak wskazują niektórzy – z faktu, że grono pedagogiczne w szkołach będzie starać się wypaść jak najlepiej i ukryć mankamenty swojej pracy, lub – jak podkreślają inni – z zastosowania nieodpowiednich metod badania. Podobnie jak w przypadku dyrektorów szkół krytykowane są więc narzędzia badawcze (zwłaszcza język ankiet), koncentracja na dokumentach (która prowadzi zdaniem nauczycieli do tego, że dobrze wypadają szkoły udostępniające odpowiednie dokumenty, a nie te, które wiele robią), jak i dobór respondentów do badania (niezaangażowani i niedoinformowani rodzice). Niektórzy nauczyciele również krytykują występującą, ich zdaniem, konieczność użycia konkretnych haseł,„słów-kluczy" i fakt, że wyniki ewaluacji zależą w dużym stopniu od tego, jakie działania sobie w danym momencie przypomną.
- Analiza wypowiedzi nauczycieli pokazuje, że widać u nich większą tendencję do niezgadzania się z wynikami ewaluacji i traktowaniem ich jako nieobiektywne, niezrozumiałe, nieuwzględniające istotnych ich zdaniem kwestii, zwłaszcza w przypadku gdy uzyskane wyniki nie spełniały oczekiwań nauczycieli (chociaż jest też dużo przypadków szkół, gdzie badani w pełni zgadzają się z wynikami). Stosunkowo często pojawia się zarzut o nieuwzględnienie lub niewystarczające uwzględnienie w ewaluacji specyfiki szkoły czy to jej wielkości, lokalizacji, czy też środowiska społecznego, w którym funkcjonuje. Kwestia ta podnoszona jest zwłaszcza przez nauczycieli pracujących z młodzieżą ze środowisk wykluczonych – wśród których widoczne jest niejednokrotnie poczucie rozgoryczenia i niedoceniania ich wysiłku i dużej ilości pracy.

> Myślę, że byśmy przeżyli bez tego. Całkiem dobrze nam się pracowało, funkcjonowało bez ewaluacji, wszystko funkcjonowało jak trzeba, wyniki bardzo dobre, osiągnięcia bardzo dobre, współpraca z rodzicami dobra, wszystko było naprawdę dobrze.
>
> Nauczyciel_gim_miasto_k1

- Nauczyciele rzadziej wskazują na pozytywy idei ewaluacji zewnętrznej. Dostrzegają mniej korzyści z niej wynikających niż dyrektorzy szkół.
- Mimo wszystko duża część nauczycieli ceni ewaluację za to, że może dać spojrzenie z dystansu, pozwala na przyjrzenie się własnej pracy lub zidentyfikowanie i wyeliminowanie problemów, stanowi istotną informację zwrotną. Niektórzy postrzegają ją w kategoriach narzędzia, które mobilizuje do samodoskonalenia i je umożliwia. Wartościowe jest również

spojrzenie z zewnątrz, zebranie i skonfrontowanie opinii różnych osób (w szczególności rodziców, partnerów szkoły, uczniów), uzyskanych dzięki zastosowaniu różnorodnych metod badawczych.

Wszystkim nauczycielom wydaje się, że wszystko dobrze robią, a w momencie, kiedy przychodzi taka ewaluacja, to wtedy jest takie napięcie, jak tu mówią koledzy i koleżanki. (…) Nikt nie lubi być kontrolowany, wszystkim się wydaje, że wszystko robią dobrze, ale na bazie takiej ewaluacji, takiej kontroli, wychodzą nasze różne wady i zalety i wtedy możemy się do nich (…) ustosunkować, bo człowiek się po prostu nie widzi w tym, co czasami robi, czy to jest dobrze, czy źle.

Nauczyciel_tech_miasto_k1

- Pozytywnie oceniania jest ewaluacja jako sposób na wskazanie słabych i mocnych stron, co może stać się przyczynkiem do poprawy prowadzonych przez szkołę działań. Jednocześnie potwierdzenie wysokiej jakości pracy działa mobilizująco, może zwiększać motywację, poczucie osobistej satysfakcji z pracy
- Podobnie, jak w przypadku dyrektorów, w wypowiedziach nauczycieli pojawiły się odniesienia do konkretnych korzyści szkoły, które pojawiły się w rezultacie ewaluacji – takich jak np. lepsza wymiana informacji, wzmocnienie pracy zespołowej, motywacja. Nauczyciele także wskazywali, że ewaluacja zewnętrzna to dla nich ważne doświadczenie, pomocne przy planowaniu i realizacji ewaluacji wewnętrznej – np. z perspektywy przygotowania narzędzi, opracowania i kształtu raportu. Kwestie te szczegółowo omówione zostaną w kolejnej części publikacji.

Rodzice

Wiedza na temat ewaluacji zewnętrznej rodziców uczniów ze szkół, w których ją przeprowadzano jest w większości placówek niewielka. Co prawda we wszystkich szkołach badani mieli świadomość, że w danej szkole odbyła się ewaluacja, sam przebieg ewaluacji był znany dużej części badanych (rodzice wskazywali na ankiety i wywiady – najczęściej z kierownictwem szkoły, nauczycielami, uczniami i rodzicami), to już wiedza na temat obszarów badania i celu ewaluacji nie była powszechna. Jeśli chodzi o wyniki, badani najczęściej przyznawali się, że ich już nie pamiętają, lub wskazywali na bardzo ogólne wnioski. Tylko w nielicznych szkołach rodzice przytaczali bardziej szczegółowo wyniki ewaluacji, problematyczne lub pozytywnie ocenione obszary.

Przez większość badanych rodziców ze szkół, w których prowadzano ewaluację, traktowana jest ona jako zewnętrzna kontrola dotycząca pracy szkoły. Temu często towarzyszy postrzeganie jej jako czegoś naturalnego, zarówno w systemie oświaty, jak i w innych instytucjach – urzędach i zakładach pracy. Wielu rodziców wobec tak postrzeganej ewaluacji-kontroli ma więc stosunek trochę obojętny – jest ona traktowana jako wewnętrzna sprawa szkoły, którą specjalnie się nie przejmują. Większość rodziców nie czytała raportów z ewaluacji i nie zapoznawała się szczegółowo z jej wynikami, wystarczy im informacja ze strony dyrekcji, że „ogólnie wyszło dobrze". Niektórzy rodzice wprost wskazywali, że mają pozytywną opinię na temat szkoły, kluczowe jest dla nich zadowolenie ich dzieci i żadna ewaluacja tego nie zmieni.

To jest tak, jak w pracy mamy na przykład. Każdy z nas pracuje i każdy jest w jakiś sposób kontrolowany raz w roku, dwa razy w roku, nie mamy na to wpływu. Tak samo tutaj. Rodzic_gim_miasto_k1
O2: Dla nas to stres żaden nie był i my tym bardziej się żeśmy tym jakoś strasznie nie przejmowali jako rodzice.
O3: Tak.
O2: To chyba bardziej placówka niż my (…) Dla nas to było coś takiego normalnego.

Rodzic_sp_miasto_k1

Jednocześnie wśród większości rodziców tak postrzegana ewaluacja-kontrola oceniana jest raczej pozytywnie. Jako pozytywny aspekt ewaluacji podkreślano to, że jest ona obiektywną oceną pracy placówki, dokonywaną przez osoby z zewnątrz, która może mieć pozytywne przełożenie na jakość

pracy szkoły, może pozwolić wychwycić pewne niedociągnięcia, bądź uchybienia. Niektórzy rodzice łączą ewaluację z nowymi, innowacyjnymi rozwiązaniami, bodźcem do zmiany. Ogólnie rzecz biorąc większość rodziców postrzega ewaluację jako procedurę przydatną dla szkoły i jej rozwoju, a także systemu edukacji – która pokaże dyrekcji i nauczycielom na czym powinni się skupić, zwiększy ich motywację, pozwoli przełamać rutynę lub da wskazówki co do dalszych działań (szczególnie cenne, bo podane przez osoby z zewnątrz, mające szersze, bardziej obiektywne spojrzenie). Co istotne, rodzice rzadziej dostrzegali, że ewaluacja może być czymś przydatnym bezpośrednio rodzicom – w kilku szkołach rodzice zwracali uwagę, że dzięki ewaluacji dowiedzieli się czegoś nowego i ważnego, niektórzy podkreślali, że na co dzień mają kontakt jedynie z wycinkiem działalności szkoły, a dzięki ewaluacji mieli okazję uzyskać całościowy i wieloaspektowy obraz szkoły. Niektóre osoby wskazywały, że przy wyborze szkoły dla swojego dziecka chętnie sięgnęliby do wyników raportu z ewaluacji. Jednocześnie rodzice, którzy brali bezpośredni udział w ewaluacji, byli z tego raczej zadowoleni – mieli poczucie zaangażowania się w życie szkoły, cenili możliwość wyrażenia swojej opinii.

> *To jest podobnie jak z audytem. Chodzi o to, jak szkoła pracuje i jak pomóc potem, żeby lepiej pracowała. Żeby wyciągnąć z tego wszystkiego wnioski, żeby pomóc, żeby lepiej funkcjonowała.*
>
> *Rodzic_tech_miasto_k1*
>
> *Wydaje mi się, że wielkiej szkody przynieść nie przyniosło. A przynajmniej czegoś tam i nauczyciele, i ci ludzie, co tutaj byli, to się dowiedzieli.*
>
> *Rodzic_tech_miasto_k1*

Negatywne opinie na temat ewaluacji zewnętrznej wśród rodziców pojawiały się stosunkowo rzadko. Najczęściej krytyka dotyczyła niewielkiej – zdaniem rodziców – użyteczności ewaluacji. Wskazywano np. że jest to czasochłonna i kosztowna procedura, która niewiele wnosi poza możliwością zatrudnienia grupy urzędników lub, że zamiast ankiet i wywiadów szkołom bardziej potrzebna konkretna, materialna pomoc. Pojedyncze osoby obawiały się, że ewaluacje doprowadzą do powstania kolejnego rankingu szkół, który będzie miał negatywny wpływ na nabór nowych uczniów. W niektórych szkołach badani rodzice to osoby silnie identyfikujące się ze szkołą i bardzo dobrze postrzegający jej pracę – wśród tej grupy rzadziej postrzegano ewaluację zewnętrzną jako przydatną dla szkoły, pojawiały się głosy, że ewaluacja powinna być prowadzana w gorzej funkcjonujących placówkach, bo w ich szkole zupełnie nie jest potrzebna.
Warto także dodać, że wśród rodziców zarówno mających generalnie pozytywny stosunek do ewaluacji, jak i tych mających negatywne opinie, pojawiały się zastrzeżenia, co do narzędzi badawczych – wskazywano, że w ankietach i w wywiadach pojawiły się sformułowania, które dla niektórych rodziców były zbyt trudne i czasem niezrozumiałe.

5.1.2. Stosunek do ewaluacji szkół, w których nie było ewaluacji zewnętrznej

Dyrektorzy i nauczyciele

Stosunek dyrektorów i nauczycieli do ewaluacji zewnętrznej w przypadku tej grupy szkół jest zdecydowanie bardziej zgodny – wśród wypowiedzi badanych pojawiają się zarówno pozytywne, jak i negatywne opinie na temat idei ewaluacji, ale dominuje lęk i liczne obawy związane z procesem. Przez większość respondentów ewaluacja zewnętrzna traktowana jest jako kolejna kontrola i ocena ich pracy. Podobne opinie, obawy i oczekiwania wobec ewaluacji występowały w szkołach małych i dużych, usytuowanych na wsiach i w miastach, a także na różnych poziomach edukacyjnych.

> *B: Skąd Pani czerpie informacje na temat ewaluacji zewnętrznej?*
> *O: Zewnętrznej? No, ze szkoleń. Tak jak mówiłam, byłam na szkoleniach. Ze szkoleń, z tych materiałów, które prenumeruję, z tych czasopism, z internetu, ze strony internetowej kuratorium (…). Z rozmów z koleżankami.*
> *B: Co Pani słyszała na temat ewaluacji zewnętrznej, przeprowadzonej w innych szkołach?*
> *O: Straszne rzeczy.*
> *B: To znaczy?*
> *O: Każda, która miała ewaluację zewnętrzną, potem mówi, że to jest coś strasznego, że jest wykończona, dwa tygodnie wycięte z życiorysu, bez sensu pytania, szukanie papierów, na każde działanie trzeba mieć papier, wszystko trzeba udokumentować, tak że, no, szczerze mówiąc, nic dobrego nie słyszałam. (…) Dużo stresu, tak to jest przedstawiane przez dyrektorów.*
>
> *Dyrektor_sp_miasto_k2*

W porównaniu do szkół, w których odbyła się ewaluacja, stosunek do ewaluacji zewnętrznej tej grupy w większym stopniu bazuje na odczuciach emocjonalnych, na informacjach uzyskanych na podstawie rozmów z innymi dyrektorami szkół i nauczycielami, w których ewaluacja została przeprowadzona. Zaś w środowisku – jak mówili dyrektorzy i nauczyciele – dominuje negatywne przedstawianie ewaluacji (podkreślany jest silny stres jej towarzyszący, duża ilość dodatkowej pracy, zmęczenie, przygotowanie dokumentów). Dodatkowo niektórzy badani kształtowali swoje opinie na podstawie wiedzy na temat założeń i przebiegu ewaluacji zdobytej w trakcie szkoleń lub na podstawie publikacji w Internecie i w magazynach oświatowych, inni zaś (przede wszystkim niektórzy nauczyciele) mieli bardzo ograniczoną wiedzę na temat ewaluacji zewnętrznej. Pojedynczy badani (przede wszystkim niektórzy dyrektorzy) byli dobrze zaznajomieni z niektórymi aspektami ewaluacji zewnętrznej, przygotowywali się do niej, np. zapoznając się z narzędziami wykorzystywanymi w badaniu.

- Zdecydowana większość dyrektorów i nauczycieli w odniesieniu do ewaluacji zewnętrznej deklaruje, że najbardziej obawia się nieobiektywnej, nieprawdziwej czy wręcz niesprawiedliwej oceny szkoły. Niektórzy mają więc wątpliwości, czy w stosunkowo krótkim czasie wizytatorzy są w stanie rzetelne zdiagnozować placówkę, uwzględnić wszystkie niezbędne informacje i – co jest szczególnie podkreślane – trudności środowiskowe i lokalny kontekst, w którym działa szkoła. Z drugiej strony z wypowiedzi badanych (zwłaszcza dyrektorów) wynika, że obawiają się czy oni sami i inne osoby ze strony szkoły będą w stanie przedstawić w odpowiednim świetle wszystkie działania i sukcesy placówki. Najczęściej pojawiają się wątpliwości dotyczące dokumentacji szkolnej, mającej duże znaczenia dla ogólnego wyniku i za którą dyrektor czuje się często osobiście odpowiedzialny. Z wypowiedzi niektórych dyrektorów wynika, że nie są pewni czy ich dokumentacja jest wystarczająca dla uzyskania dobrego obrazu szkoły. Ponadto mają często obawy dotyczące potencjalnych wypowiedzi i odpowiedzi w ankietach rodziców (mało znających szkołę) i uczniów (możliwe „złośliwości" z ich strony), czasem także nauczycieli („mogą palnąć głupotę"). Wydaje się, że w tym kontekście niepokój wynika w jakimś stopniu z poczucia braku własnego wpływu na końcowy wynik ewaluacji, jak również, co dosyć oczywiste, z braku doświadczenia dotyczącego całego procesu.
- Dla dużej części dyrektorów i nauczycieli źródłem niepokoju jest potencjalna arbitralność określania poziomów spełniania wymagań – to, że mogą być one przyznawane w sposób uznaniowy i subiektywny. Wiązać to można z faktem, że dla wielu z nich kryteria są niejasne i nieprecyzyjne, a sam wynik ewaluacji w dużej mierze zależy od interpretacji i decyzji wizytatora. W tym kontekście pojawiały się też wątpliwości czy np. konkretne działanie zostanie uznane jako spełniające dane kryterium (np. określone działania dydaktyczne zakwalifikowane jako *innowacja dydaktyczna*).
- Źródłem obaw jest również jawność wyników – upublicznianie raportu, a także potencjalne konsekwencje związane z wynikami ewaluacji. Ewaluacja zewnętrzna i wyniki w formie liter-ocen

zdaniem niektórych pociągają za sobą niebezpieczeństwo powstania kolejnych rankingów szkół. Zwłaszcza w szkołach świadomych różnych swoich problemów, dyrektorzy i nauczyciele obawiają się, że za sprawą „niskich ocen" dodatkowo pogorszy się wizerunek szkoły. Konsekwencją tego – zdaniem badanych – może być mniejsza liczba chętnych uczniów czy też negatywne działania ze strony organów prowadzących, konieczność zwalniania nauczycieli, łącznie nawet z zamknięciem szkoły. Warto podkreślić, że w kontekście niżu demograficznego są to problemy nieobce w szkołach.

Istnieje ten strach, że będziemy mieć na przykład, no E, to już nie daj Boże, ale słabszą literkę. Na przykład w naszym mieście w ubiegłym roku zlikwidowano 5 szkół. No istnieje ta groźba, powiedzmy, że my możemy być następną szkołą albo nie będzie naboru, bo wtedy to zostaje przecież upublicznione i rodzice nie poślą tu dzieci, nie będzie naboru, nie będziemy mieć pracy. I to tak wszystko sprowadza się to jednego.

Dyrektor_sp_miasto_k2

- Rzadziej źródłem niepokoju dyrektorów i nauczycieli jest możliwa dezorganizacja pracy w szkole związana z ewaluacją zewnętrzną, chociaż takie głosy też się pojawiły.

Badani rzadko kiedy mówili wprost, że obawiają się, że ewaluacja pokaże niedociągnięcia w pracy szkoły. Na podstawie niektórych wypowiedzi można jednak wnioskować, że obawy o niesprawiedliwy lub nierzetelny obraz szkoły, to często tak naprawdę strach przed możliwością uzyskania niskiego poziomu spełniania wymagań.
Poza obawami dyrektorzy i nauczyciele formułowali również szereg oczekiwań, które mają względem ewaluacji zewnętrznej.

- Dyrektorzy i nauczyciele mają przede wszystkim nadzieję, że ewaluacja przedstawi całościowy, obiektywny obraz placówki. Szczególnie cenne jest w tym kontekście spojrzenie z zewnątrz przez osobę, która jest w stanie dostrzec kwestie, które umykają w codziennej pracy. Pomoże to w zidentyfikowaniu mocnych i słabych stron – a więc kwestii, którymi szkoła może się pochwalić, które funkcjonują dobrze, jak również tych, nad którymi warto pracować. Co warte podkreślenia – w przypadku tych drugich część badanych liczy również na wskazanie możliwych kierunków rozwoju i konkretne sposoby poprawy sytuacji w szkole – inspirujące wskazówki, które jednak nie będą miały charakteru obligatoryjnych wytycznych.
- Niektórzy badani liczą, że w wyniku ewaluacji organ nadzoru i organ pedagogiczny dostrzeże pozytywne działania podejmowane przez szkołę, doceni podejmowane przez nią wysiłki. W takiej sytuacji raport mógłby stać się dobrym narzędziem promocyjnym szkoły.

Jeżeli chodzi o ewaluację zewnętrzną, to na pewno jest to jakiś sposób kontroli naszego funkcjonowania przez osobę z zewnątrz, która ma zupełnie inne spojrzenie. Nas to bezpośrednio dotyka, jako osoby bezpośrednio zainteresowane. Mamy swoje odczucia, spostrzeżenia zupełnie inne. Ktoś przychodzi ze świeżym spojrzeniem no i może nam pokazać, że rzeczywiście coś jest nie tak, coś należałoby poprawić. I takie spojrzenie mam na to, że nie przyjdzie nam tu ktoś pokazać, że my źle funkcjonujemy i personalnie, że nasza szkoła jest zła, tylko przyjdzie tu po to, żebyśmy mogli poprawić nasze działanie. (…) Mam nadzieję, że to tak będzie wyglądać.

Nauczyciel_gim_miasto_k2

Warto dodać, że w przypadku niektórych szkół dyrektorzy i nauczyciele nie mają specjalnych nadziei ani oczekiwań dotyczących ewaluacji. Raczej zależy im na tym, by ewaluacja nie była źródłem dodatkowych problemów i nadprogramowej pracy. Takie opinie charakterystyczne

były między innymi dla szkół, które w swojej ocenie funkcjonują dobrze i potrafią radzić sobie ze swoimi problemami.

Rodzice

Zdecydowana większość rodziców w prawie wszystkich badanych szkołach nie słyszała nigdy o ewaluacji zewnętrznej i nie znała jej podstawowych założeń. Wyjątek stanowiły pojedyncze osoby – pracownicy systemu oświaty lub rodzice, którzy zetknęli się już z ewaluacją zewnętrzną w innych szkołach, do których uczęszczają ich dzieci. Ponadto w przypadku jednej szkoły rodzice byli informowani o procedurze ewaluacji zewnętrznej przez dyrektora, w innej słyszeli o ewaluacji zewnętrznej przeprowadzonej w placówce znajdującej się w okolicy.

> *Gdybym ja miał wybrać szkołę jako rodzic, ponownie, i miałbym brać ocenę z tej ewaluacji, C czy D, mnie to w ogóle nie interesuje. Mnie interesuje przede wszystkim wynik szkoły w nauczaniu, oferta zajęć dla dzieci i atmosfera. To wiadomo, ludzie między sobą rozmawiają, to jest istotne dla rodzica, a tam ewaluacja… Dla rodzica zwykłego, to będzie przyjechała kontrola do szkoły, przetrzepała towarzystwo, wystawiła jakąś ocenę, ok, to jest ich ocena, dyrektor niech się martwi.*
>
> *Rodzic_sp_miasto_k2*
>
> *(…) my jesteśmy w małej miejscowości, my tu trochę inaczej wybieramy szkołę, bo my sobie przyjdziemy wcześniej, wiemy, bo sąsiadek dzieci chodziły czy tam znajomi. Myślę, że to jest istotne w dużych miastach, bo mam brata, który mieszka w mieście wojewódzkim i tam jest rywalizacja między szkołami straszna i myślę, że szkoła, która dostanie dobrą literkę, będzie dorzucała sobie – my z ewaluacji zewnętrznej dostaliśmy literkę A (…)*
>
> *Rodzic_sp_miasto_k2*

Pomimo przybliżenia w trakcie wywiadu, czym jest ewaluacja zewnętrzna i na czym polega, rodzicom trudno było się odnieść do tego procesu. Niektórzy przekładali ją na bliższe i znane sobie procedury kontrolne, jak audyty czy prowadzone wcześniej w szkołach wizytacje. Mimo wszystko wydaje się, że podobnie jak i w przypadku dyrektorów i nauczycieli, także rodzice ze szkół, w których nie odbyła się jeszcze ewaluacja, są do niej trochę bardziej sceptycznie nastawieni niż rodzice z placówek mających ewaluację zewnętrzną za sobą. Bardziej jest to widoczne w przypadku rodziców uczniów ze szkół podstawowych i gimnazjów, wśród których częściej pojawiały się stwierdzenia, że tego typu ewaluacja w ich szkole nie jest potrzebna. Bardziej pozytywnie do ewaluacji odnosiły się osoby, które miały z nią wcześniej kontakt w innych szkołach, jak również rodzice uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

- Rodzice sceptycznie nastawieni do ewaluacji zewnętrznej najczęściej podkreślali, że szkoła, do której uczęszczają ich dzieci dobrze funkcjonuje, tak więc „kolejne kontrole" – w jakich kategoriach postrzegana jest ewaluacja – nie są jej potrzebne i niewiele wniosą. Zamiast tego bardziej pożądane przez niektórych byłoby konkretne wsparcie szkół. Ponadto pojawiły się głosy, że istotniejsze niż potencjalne wyniki ewaluacji zawsze będą opinie innych rodziców i osób znających szkołę czy to, jak sami ją postrzegają – przede wszystkim atmosferę w placówce i osiągane wyniki na egzaminach. Niektóre osoby miały natomiast wątpliwości, co do tego czy osoby z zewnątrz są w stanie uzyskać obiektywny i rzetelny obraz placówki, uwzględniający wszystkie kluczowe kwestie i obawiały się, że ewaluacja może w niektórych przypadkach „skrzywdzić" szkołę za sprawą niesprawiedliwej, niskiej oceny.

> *No jakby czegoś takiego nie było, to byłoby „róbta, co chceta". Dlatego ktoś musi trzymać jakąś tam pieczę nad tym wszystkim. Coś gdzieś badać, coś zostało wydane, więc trzeba to realizować w jakiś tam sposób.*
>
> *Rodzic_gim_miasto_k2*

> *O2: To, że można by było coś takiego, co jest pozytywne, korzystne przenieść na nasz grunt, na grunt naszej szkoły, jeżeli np. porównalibyśmy szkołę naszą i szkołę w jakimś tam innym miejscu, i okazałoby się, że tam prowadzone zostały takie jeszcze inne środki bezpieczeństwa, rozwiązania, formy pomocy czy zajęcia dodatkowe.*
> *O1: To jak najbardziej można by było wykorzystać, spróbować przeprowadzić u nas*
>
> *Rodzic_gim_wieś_k2*

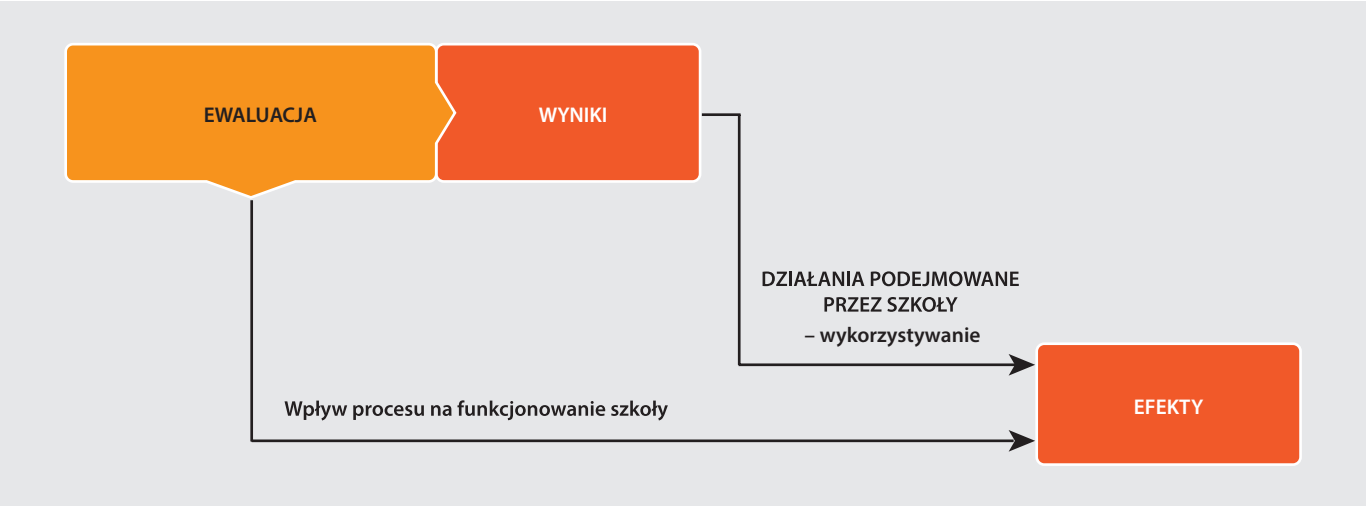
- Wśród pozytywnych opinii na temat ewaluacji również dominowało traktowanie jej jako kontroli, która jednak mobilizuje szkołę do lepszej pracy, pozwala na wychwycenie różnych zaniedbań i pokazanie tego, co w szkole funkcjonuje dobrze, nie pozostawia jej samej sobie. Rodzice dzięki temu mogą uzyskać pogłębioną informację na temat działania szkoły. Wskazywano także na korzyści wynikające z możliwości porównań pomiędzy szkołami, w tym m.in. możliwość przeniesienia pozytywnych rozwiązań z innych placówek. Warto podkreślić, że niektórzy rodzice – także ci, którzy uważali ewaluację w obecnej szkole dziecka za niepotrzebną – wskazywali, iż chętnie sięgną do raportu z ewaluacji zewnętrznej szkoły z kolejnego etapu edukacyjnego dziecka lub, że raport będzie przydatny dla tych rodziców, którzy dopiero pojawią się w szkole.

Rodzice, mający konkretne oczekiwania względem ewaluacji, najczęściej podkreślali, że zależy im, by w ramach ewaluacji kontrolowano i określano czy szkoła jest bezpieczna, czy realizowane są wszystkie potrzebne treści programowe, jak również oceniano pracę nauczycieli – podejście do dziecka i sposób przygotowania do egzaminów.

5.2. Użyteczność ewaluacji dla szkół

Użyteczność ewaluacji zewnętrznej jest kwestią złożoną, którą można rozpatrywać na różnych poziomach i w odniesieniu do różnych etapów ewaluacji. Z perspektywy przedstawionych wcześniej celów badania w przypadku użyteczności ewaluacji, przedmiotem analiz będą efekty tego mechanizmu w odniesieniu do potrzeb i problemów szkoły. Brane pod uwagę mają być zarówno efekty odnoszące się do zasadniczego celu nadzoru, jakim jest umożliwienie pracy nad poprawą jakości pracy szkół, jak i wszelkiego rodzaju efekty dodatkowe.

Uproszczony schemat pokazujący zróżnicowanie wpływu ewaluacji na funkcjonowanie szkoły



Z perspektywy efektów i wpływu ewaluacji zewnętrznej kluczowe wydaje się wyodrębnienie dwóch kategorii analitycznych:

- Użyteczności efektów samego procesu ewaluacji – rozumianego jako zorganizowane działanie przebiegające w szkołach zgodnie z ustalonymi procedurami, które rozpoczyna się poinformowaniem szkoły o ewaluacji, a kończy przedstawieniem jej wyników
- Użyteczności wyników ewaluacji – a więc sposobu wykorzystania uzyskanych wyników przez szkołę – intencjonalnych działań podejmowanych przez szkołę, jak również rezultatów tych działań.

Oczywiście w przypadku niektórych zmian mających miejsce w placówce, trudne może być wyodrębnienie efektów samego procesu i działań podejmowanych przez szkołę, niemniej jednak wydaje się, że podział ten ułatwia ocenę użyteczności ewaluacji zewnętrznej. W dalszej części publikacji omówione zostaną oba wymiary – najpierw wpływ procesu ewaluacji, a następnie sposoby wykorzystywania ewaluacji przez szkoły.

5.3. Użyteczność procesu

Można zidentyfikować szereg efektów procesu ewaluacji, które związane były z samym faktem przeprowadzenia w szkole ewaluacji zewnętrznej, a więc mających miejsce niezależnie od tego, jak w dalszej kolejności szkoła wykorzystywała otrzymane wyniki. Jak wynika z zebranego materiału proces z perspektywy szkoły rozpoczyna się wraz z informacją o terminie ewaluacji, a nie faktycznym przyjazdem wizytatorów do placówki, tak więc wpływ procesu ewaluacji zewnętrznej to konsekwencje przygotowań do ewaluacji, samej realizacji badania, jak i podsumowujących prezentacji wyników i samego ich ogłoszenia. Warto dodać, że efekty ewaluacji często nie dotyczą wyłącznie placówki, która była jej poddana, ale w przypadku zespołu, także innych szkół wchodzących w jego skład.

5.3.1. Efekty pozytywne

Właściwie we wszystkich szkołach na podstawie wypowiedzi dyrektora lub nauczycieli możliwe było zidentyfikowanie bezpośrednich korzyści, które wyniknęły z samego procesu ewaluacji zewnętrznej, chociaż trzeba podkreślić, że waga i znaczenie tych korzyści dla pracy szkoły jest zróżnicowane. Pozytywny wpływ procesu ewaluacji to najczęściej:

Wzrost autorefleksji, spojrzenie na szkołę z innej perspektywy, impuls do działań

Ewaluacja zewnętrzna sprawiła, że dyrektorzy i nauczyciele w większości szkół spojrzeli na funkcjonowanie szkoły i swoją własną pracę z innej perspektywy – z niektórych wypowiedzi można wnioskować o spojrzeniu z większego dystansu, w innych z perspektywy wymagań stawianych szkołom czy też z perspektywy uczniów, rodziców, partnerów szkoły, z perspektywy oczekiwań społecznych, czy wręcz zewnętrznych wyzwań stojących przed społeczeństwem. To inne spojrzenie było często bardziej krytyczne i stanowiło impuls do zastanowienia się nad skutecznością pracy, jej jakością, ewentualnymi brakami i możliwymi zmianami, a także do podjęcia działań.

Mnie najbardziej cieszy, że ta burza, którą – wywołał ten wywiad z rodzicami – uczulił nauczycieli, że czasami jakikolwiek ruch w stronę ucznia czy to jest jakieś słowo wulgarne, czy też naruszenie jego nietykalności, chociażby w najmniejszym stopniu, czyli dotknięcie do ręki (…)

Dyrektor_gim_miasto_k1

W jednej z badanych szkół zawodowych wskazano na interesujący efekt innego spojrzenia na szkołę wymuszonego przez sam proces ewaluacji. Szkoła ta wchodzi w skład zespołu szkół, obejmującego również technikum. Jak wynikało z wypowiedzi dyrekcji, na uczniów nie patrzono z perspektywy konkretnej szkoły, wszelkie konkursy, działania kierowano do wszystkich. Konieczność odpowiedzi w trakcie ewaluacji na pytania dotyczące wyłącznie uczniów szkoły zawodowej (poddawanej ewaluacji), sprawiła, że zdano sobie sprawę, że młodzież z tej szkoły pozostaje niejako w tle innych uczniów, zdecydowano o konieczności poświęcenia im większej uwagi „(…) więc na pewno to nas wyczuliło, żeby szukać momentów, kiedy można ich pokazać, kiedy można ich pochwalić, kiedy te osiągnięcia ich, na miarę ich możliwości, są i wtedy je prezentować na forum".

dyrektor_ZSZ_miasto_k1

W przypadku szkół w zespołach dyrektorzy generalnie postulują jednak prowadzenie jednej ewaluacji dla całego zespołu.

W innych szkołach, które dobrze wypadły ewaluacji, bardzo często podkreślano wagę takiego zewnętrznego potwierdzenia, że szkoła działa prawidłowo – aspekt ten pojawiał się zwłaszcza w wypowiedziach dyrektorów szkół, którzy ewaluację placówki odbierają trochę w kategoriach oceny swojej własnej pracy.

Zaskoczyło mnie pozytywnie tym, że były takie chwile w mojej karierze, że zastanawiałam się czy jestem we właściwym miejscu i czy to, co robię, robię dobrze. Czy może czegoś nie wiem, czy może coś robię źle i się w tym zapędzam. Pokazała mi, że jest w porządku „rób tak dalej, tylko popraw to, to i to".

Dyrektor_gim_miasto_k1

Co szczególnie ważne, ewaluacja zewnętrzna niejako wymusza refleksję na szerszym gronie nauczycieli, a nie tylko na osobach wcześniej zaangażowanych w wewnętrzną ewaluację pracy szkoły. Z drugiej strony ważne było również swego rodzaju skategoryzowanie i uporządkowanie działań, w które szkoła jest zaangażowana. Dyrektorzy i nauczyciele często podkreślali, że sami nie zdawali sobie sprawy z tego, jak szeroki jest zakres działań, które prowadzi ich szkoła. W tym kontekście cenny jest także fakt całościowego spojrzenia na funkcjonowanie placówki. Niektórzy dyrektorzy wskazywali, że było to dla nich istotne, ponieważ na co dzień koncentrują się raczej na konkretnych zadaniach i czasami umyka im obraz szkoły jako całości.

Ewaluacja w opinii badanych (zwłaszcza dyrektorów) w części szkół przyczyniła się więc też do zwiększenia świadomości własnych działań i ich wpływu na szkołę, poczucia wspólnego celu. W przypadku wielu nauczycieli można mówić o dostrzeżeniu własnego wpływu na funkcjonowanie szkoły jako instytucji, znaczenia swojej roli, zwiększenia poczucia odpowiedzialności za jej pracę. Ten efekt był m.in. wspominany przez niektórych dyrektorów i pozytywnie przez nich oceniany, podobnie jak fakt, że czasami stwierdzenie pewnych kwestii przez zewnętrznego obserwatora ma silniejszy wydźwięk, niż gdy powie o tym dyrektor i jest bardziej pomocne.

Myślę, że to miało o tyle pozytywny wydźwięk, że wszyscy sobie zdali sprawę, chodzi mi o Radę Pedagogiczną, że członkowie sobie zdali sprawę, że za to, co się dzieje w szkole, to nie odpowiada dyrektor, ale odpowiadają oni też. I to nie dotyczy sprawdzania i przeprowadzania ewaluacji mojej pracy, tylko pracy Rady Pedagogicznej, której oni są członkami.

Dyrektor_lo_miasto_k1

I w mojej ocenie to było takie bardzo pozytywne, dlatego że jednak jak ten dyrektor w kółko ględzi na tych radach i mówi, mówi tak, jak my swoim dzieciom czy swoim uczniom, to jest zupełnie inne spojrzenie niż ktoś z zewnątrz powie to samo. To samo, ale to jest osoba obca, która weszła tutaj tylko na chwilę i jednak na podstawie tego zebranego materiału potwierdziła. Ja miałam taką satysfakcję, że zbieżne były te komentarze czy te wyniki z tym, o czym ja wcześniej mówiłam nauczycielom, ale oni się przyzwyczaili, że w kółko dyrektorka o tym mówi i to jest takie oczywiste.

Dyrektor_ponadgim_miasto_k3

W przypadku niektórych szkół dyrektorzy i nauczyciele wspominali także o innym spojrzeniu na uczniów i większym zaufaniu do nich – za sprawą dojrzałego zachowania uczniów w trakcie ewaluacji, ich starań, by szkoła wypadła dobrze.
Większa refleksja nad funkcjonowaniem placówki i własną pracą obecna była w szkołach na właściwie wszystkich etapach procesu – w trakcie przygotowań do ewaluacji i jej realizacji w szkole, jak również w trakcie dyskusji nad wynikami.
Chociaż rodzice generalnie nie byli w stanie odnieść się do wpływu ewaluacji na funkcjonowanie szkoły, część spośród tych, którzy byli w ewaluację czynnie zaangażowani, deklarowała, że udział w tym procesie zmienił ich sposób patrzenia na placówkę. Przede wszystkim pozwolił na dostrzeżenie złożoności pracy szkoły i dużej liczby podejmowanych działań, niekoniecznie widocznych dla rodzica. Wydaje się natomiast, że ewaluacja w większości szkół nie miała lub miała bardzo niewielki wpływ na zmiany w sposobie postrzegania przez rodziców ich roli – zwiększenia poczucia odpowiedzialności czy zmiany w postrzeganiu swojej funkcji.

Wzrost motywacji i mobilizacja do pracy

Częściowo z wcześniejszym punktem wiąże się także wzrost motywacji i mobilizacja do pracy nauczycieli i dyrektorów szkół, do której również przyczyniły się różne etapy procesu ewaluacji. Efekt ten – podobnie jak wcześniejszy – pojawił się w dużej części szkół. Na wzrost motywacji do dalszej pracy miało wpływ wspomniane dostrzeżenie złożoności pracy szkoły, pełnionej w niej roli i zwiększenie poczucia odpowiedzialności za jej efekty widoczne w przypadku kadry niektórych szkół.
Sam fakt bycia poddanym ewaluacji, towarzyszący temu stres i obawy przed negatywną oceną również miały znaczenie mobilizujące.
Wreszcie istotnym czynnikiem motywującym – w przypadku szkół, które uzyskały satysfakcjonujące z perspektyw szkoły poziomy spełniania wymagań – jest uzyskany rezultat ewaluacji. Motywująco działały także pozytywne oceny (w ankietach, wywiadach) pracy szkoły ze strony rodziców czy przedstawicieli instytucji, z którymi szkoła współpracuje. W tych ostatnich przypadkach można mówić o pozytywnej mobilizacji – w związku z poczuciem satysfakcji, docenienia, dowartościowania, co wzmacniane jest tym, że wniosek taki pojawia się ze strony osób z zewnątrz i jest on publicznie dostępny.

O: Ja powiem jeszcze coś takiego, co mnie sprawiło przyjemność, że się znaleźliśmy jakby w takiej czołówce na tej liście rankingowej szkół.
O: To jest fajne. Fajnie uczyć w szkole, która jest dobrze postrzegana.
O: Jeszcze autorefleksja taka, w cudzysłowie wymuszona. No bo chcąc nie chcąc jakąś autorefleksję każdy z nas miał czy bardziej za własną wolą, czy nie, jednak byliśmy troszeczkę przymuszeni, żeby jednak pomyśleć nad tym, co się robi.

Nauczyciele_gim_wieś_k1

W niektórych wypowiedziach dyrektorów i nauczycieli (w szczególności w szkołach ponadgimnazjalnych – technikach i szkołach zawodowych) pojawiły się także deklaracje, że ewaluacja wpłynęła na zwiększenie motywacji i poczucie docenienia uczniów ze względu na możliwość wyrażenia własnej opinii. Ten efekt było też widać w wypowiedziach rodziców, których wielu

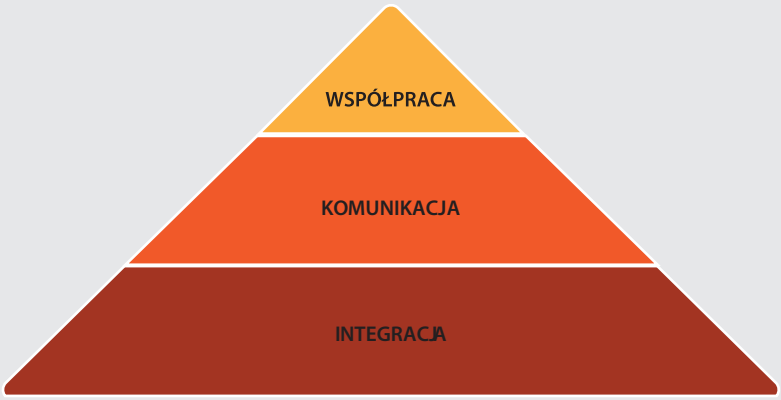
było zadowolonych z udziału w ewaluacji i możliwości odniesienia się do sposobu funkcjonowania szkoły.

Integracja i poprawa relacji w gronie pedagogicznym, lepsza wymiana informacji i współpraca

Ewaluacja zewnętrzna w przypadku większości szkół miała pozytywny wpływ na relacje panujące wewnątrz grona pedagogicznego, chociaż w jednostkowych przypadkach (2 szkoły) spowodowała zaognienie wcześniejszych konfliktów.

Pierwszy – najbardziej powszechny i poniekąd oczywisty rezultat ewaluacji – to większa integracja nauczycieli i dyrekcji, najczęściej motywowana przez czynnik negatywny – związana z poczuciem zagrożenia, pojawieniem się *wspólnego wroga*. Ten efekt pojawił się już na etapie pierwszych przygotowań, realizacji, a przypadku niektórych szkół szczególnie był widoczny w trakcie spotkania, na którym prezentowano wstępne wyniki ewaluacji. W przypadku niektórych szkół można mówić o większej integracji związanej ze wspomnianym wzrostem poczucia odpowiedzialności i przynależności. Dodatkowo w wielu szkołach ewaluacja wymogła zwiększoną wymianę informacji (w ramach zespołów zadaniowych i nie tylko), w tym np. rozpropagowania nieznanych szerzej osiągnięć niektórych nauczycieli. W jednej szkole w ramach przygotowań do ewaluacji zorganizowany został specjalny wyjazd warsztatowy, na którym zastanawiano się nad działaniami szkoły, wymaganiami i przygotowywano się do wywiadów i ankiet. W wielu szkołach przy okazji przygotowań do ewaluacji i w trakcie jej realizacji zaczęto więcej dyskutować o pozytywnych i negatywnych doświadczeniach w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Ten efekt był w mniejszym stopniu widoczny w przypadku niewielkich szkół wiejskich, w których, w związku z mniej licznym gronem pedagogicznym, obieg informacji przebiega sprawniej.

Rysunek 2. Schemat przedstawiający wpływ ewaluacji na relacje w gronie pedagogicznym. O ile w większości szkół ewaluacja wpłynęła na integrację zespołu, to w części miała pozytywny wpływ na wymianę informacji i komunikację w szkole, a w niektórych na współpracę – także długofalową



W niektórych szkołach natomiast można mówić o dostrzeżeniu wartości współpracy czy wręcz jej wzmocnieniu lub zainicjowaniu. Proces ewaluacji pokazał, że wysiłki podejmowane grupowo w niektórych sytuacjach są efektywniejsze od indywidualnych lub po prostu, że indywidualnymi działaniami pewnych kwestii nie da się rozwiązać. Jak wynika z wypowiedzi niektórych badanych, w rezultacie ewaluacji chętniej dzielą się swoją wiedzą i korzystają z innych rozwiązań. Wzmocniła się także praca niektórych zespołów szkolnych, które stały się bardziej świadome stojących przed nimi zadań i odpowiedzialności – jako, że kwestia współpracy w ramach zespołów zadaniowych jest zagadnieniem mocno uwypuklonym w ramach wymagań.

My się po prostu tak bardziej sprężyliśmy, bo wcześniej to tak każdy, nie każdy, ale niektóre sprawy były indywidualnie realizowane, a teraz wiemy, że po prostu trzeba zebrać siły i razem jakiś problem rozwiązać. Tak że ta integracja bardziej, organizacji naszej pracy jest widoczna.

Nauczyciel_lo_miasto_k1

Warto dodać, że niektórzy dyrektorzy wskazywali, że ewaluacja pozwoliła im bardziej docenić nauczycieli i ich zaangażowanie. Jeden z dyrektorów stwierdził, że w efekcie obserwacji całej ewaluacji podjął decyzję o konieczności położenia większego nacisku na pracę zespołową i częstsze delegowanie zadań i uprawnień, dzięki czemu w tej chwili ma więcej czasu, który może poświęcić na pomijane wcześniej zadania. Inni podkreślali, że obserwacja zaangażowania nauczycieli dla nich osobiście była szczególnie znacząca.

Trudno jest ocenić, na ile trwałe są efekty ewaluacji w tym zakresie. Na pewno w dużej części szkół integracja miała charakter krótkoterminowy. Z drugiej szkoły w niektórych szkołach wskazywano, że współpraca zintensyfikowana w trakcie przygotowań do ewaluacji jest kontynuowana lub ma swoje pozytywne rezultaty.

> *(..) to pokazanie, że ludzie, nauczyciele, którzy na co dzień różnie, „a to trzeba, a nie trzeba, a po co?" wykazali wtedy taką dojrzałość, (…) taką mobilizację niesamowitą i taką identyfikację ze szkołą. (…) Spójność działań i taką wspólnotę interesu po prostu. Dla mnie to było, ja nawet nie wiem czy nie większym osiągnięciem niż te literki A, które dostaliśmy. To było niesamowite, bo na to trzeba było poświęcić rzeczywiście czas, bo każdy musiał usiąść, pomyśleć, co wypisać, gdzie co ma, znaleźć.*
>
> *Dyrektor_lo_miasto_k1*

W wypowiedziach niektórych nauczycieli i dyrektorów pojawiły się stwierdzenia o większej integracji i lepszej współpracy z rodzicami, zwiększeniu ich zainteresowania szkołą, co jednak postrzegane jest w większości przypadków jako efekt krótkotrwały. Rodzice natomiast rzadko wskazywali na tę kwestię, podkreślając raczej, że współpraca była i jest dobra.

Uporządkowanie dokumentacji wewnątrzszkolnej

Często wymienianą korzyścią z ewaluacji – głównie przez dyrektorów szkół – jest uporządkowanie dokumentacji szkolnej – uzupełnienie istniejącej dokumentacji o brakujące dokumenty, uzupełnienie istniejących dokumentów i inne. W szczególności dotyczyło to różnorakich dodatkowych działań prowadzonych przez szkołę i indywidualnych nauczycieli, i podejmowane było głównie na etapie przygotowań do ewaluacji. Jak wynika z deklaracji badanych w dużej części szkół w konsekwencji ewaluacji zaczęto przykładać wagę do jakości przygotowanych dokumentów i eliminacji błędów, które wychwycono przed ewaluacją (np. kwestii formalnych jak podpisy, daty) lub dostrzeżono potrzebę systematycznego dokumentowania prowadzonych działań (jak np. protokoły z zebrań, sprawozdania z organizowanych wydarzeń i dodatkowych działań). Ewaluacja uzmysłowiła badanym, że o pewnych działaniach niespisanych po prostu się zapomina, inne są zaś na tyle oczywiste dla kadry, że potem w razie potrzeby nikt ich nie przywołuje. Ponadto niepełna dokumentacja, użycie skrótów i haseł może nie być jasna dla osób z zewnątrz. W pojedynczych przypadkach zauważono, że spisanie pewnych kwestii stanowi swego rodzaju zobowiązanie do ich późniejszej realizacji, w związku z tym łatwiejsze jest potem monitorowanie tych postanowień i ich kontrola. Zmiany w zakresie prowadzenia dokumentacji motywowane są głównie chęcią bycia przygotowanym do prowadzonej i kolejnych ewaluacji zewnętrznych.

Nie we wszystkich szkołach zmiana ta spotkała się jednak z jednoznacznie pozytywną oceną – budziła ona kontrowersje w szczególności wśród nauczycieli, ale też części dyrektorów, którzy uważają, że nadmierna biurokracja nie jest korzystna, zajmuje zbyt dużo czasu, który warto byłoby poświęcić na inne kwestie. Konieczność poświęcenia czasu na przygotowania dokumentacji (co jak trzeba

wyraźnie podkreślić nie jest wymagane w ramach procedur ewaluacyjnych, ale wynika z inicjatywy szkoły) było w końcu jednym z negatywnie ocenianych aspektów ewaluacji wśród nauczycieli.
O ile uporządkowanie dokumentów, do posiadania których szkoła jest zobowiązana i przygotowanie takich, które są przydatne dla szkoły można obiektywnie uznać za coś pozytywnego, o tyle trzeba ostrożnie podchodzić do koncentracji na gromadzeniu i dokumentowaniu działań, która może mieć bardzo negatywne konsekwencje. Istnieje w tym kontekście niebezpieczeństwo, że samo dokumentowanie może stać się ważniejsze od faktycznej aktywności szkoły i prowadzone będzie kosztem spraw istotniejszych. Kwestia ta w przypadku niektórych szkół może być uznana jednocześnie za negatywny efekt procesu ewaluacji.

Lepsze zrozumienie założeń ewaluacji zewnętrznej

Na podstawie wypowiedzi dyrektorów i nauczycieli (trochę także rodziców) można również mówić o lepszym zrozumieniu idei ewaluacji zewnętrznej i założeń tego procesu, w niektórych przypadkach swego rodzaju odczarowaniu „mitu" ewaluacji. W części szkół efektem tego była pozytywna ocena ewaluacji zewnętrznej. Przyczyniła się do tego także obserwacja całego przebiegu ewaluacji, ale również wszelkie informacje o jej założeniach przekazywane przez wizytatorów, jak i te zgłębiane samodzielnie przez dyrektorów i nauczycieli przed rozpoczęciem ewaluacji. Przekłada się to w wielu przypadkach na lepsze zrozumienie założeń także ewaluacji wewnętrznej i generalnie bardziej pozytywne podejście do różnego rodzaju działań mających na celu refleksję nad funkcjonowaniem placówki.

> *Przykładem pokazującym, że efekty ewaluacji w tym kontekście nie zawsze mogą być pozytywne jest szkoła, w której poziom spełniania wymagania w zakresie współpracy pomiędzy nauczycielami określono na poziomie B. Jest to szkoła ambitna, której zależy na jak najlepszych wynikach, tak więc mimo że i dyrekcja, i nauczyciele uważają, że współpraca przebiega dobrze, zorganizowano dla nauczycieli szkolenie z zakresu pracy zespołowej. Jedynym celem tego szkolenia, jak przyznano, było uzyskanie dokumentów potwierdzających, że nauczyciele dobrze współpracują w grupie, których brakowało podczas ewaluacji zewnętrznej (niemożliwe było udowodnienie, że współpraca przebiega prawidłowo).*
> *Szkoleń mamy sporo, współpracujemy sporo, tylko chodziło o szkolenie konkretnie dotyczące współpracy, w temacie żeby była współpraca.*
>
> *Nauczyciel__sp_miasto_k1*

Poza zrozumieniem założeń istotne jest także doświadczenie związane z lepszą znajomością samego przebiegu ewaluacji. Kwestie te wskazywane były zwłaszcza przez dyrektorów szkół wchodzących w skład zespołów, gdzie ewaluacji poddana była jedna z placówek. W takich sytuacjach badani podkreślali, że ewaluacja będzie miała istotny wpływ na sposób patrzenia na pracę w innych szkołach (np. sposób tworzenia dokumentacji, wdrażanie pomysłów, których źródłem była ewaluacja itd.), lepsze zrozumienie wymagań i znajomość procesu pozwoli im lepiej przygotować pozostałe szkoły do ewaluacji.
Warto w tym kontekście podkreślić, że o ile wielu dyrektorów szkół zapoznawało się z założeniami ewaluacji zewnętrznej po wejściu w życie w 2009 r. Rozporządzenia w sprawie nadzoru (część brała udział w szkoleniach i konferencjach poświęconych temu tematowi, czytała o nim w publikacjach oświatowych i w Internecie, zaglądała do samego rozporządzenia i gotowych raportów z ewaluacji, rozmawiała z innymi dyrektorami szkół), to ewaluacja w szkole znacząco intensyfikuje zapoznawanie się ze wszystkim zagadnieniami związanymi z samym procesem, jak i stawianymi wymaganiami. Dla niektórych dyrektorów i większości nauczycieli jest to pierwszy moment, kiedy rzeczywiście dokładnie zagłębiają się w to zagadnienie. W placówkach, które jeszcze nie przeszły ewaluacji zewnętrznej niekiedy mówiono wprost, że za dokładne przygotowania zabiorą się wtedy, gdy będzie wiadomo, że ewaluacja prowadzona będzie w ich szkole.

Nie, na razie w ogóle mi to nie jest potrzebne. Przy okazji jakiegoś szkolenia dowiedziałam się, że mamy po prostu pilnować maila, bo to przychodzi mailem, pani sekretarka ma być bardzo uczulona (…). I trzeba się potem do tego przygotować.

Nauczyciel_gim_miasto_k2

W związku z tym ewaluacja ma znaczący wpływ na rozpowszechnianie wymagań wobec szkół, kwestii, które są, zgodnie z założeniami, kluczowe z perspektywy państwa. Wraz z kolejnymi ewaluacjami rośnie więc znaczenie ustalonych w Rozporządzeniu w sprawie nadzoru wymagań, chociaż w wielu badanych szkołach nie można mówić o pogłębionej ich znajomości. Wypowiedzi badanych pokazują, że wymagania często traktuje się punktowo, w trakcie ewaluacji w niektórych szkołach zwraca się dużą uwagę na pojedyncze „hasła" występujące w ramach wymagań czy w narzędziach badawczych (np. „innowacja dydaktyczna", „metody aktywizujące", „indywidualizacja"), które nierzadko potem stają się także przedmiotem działań.

Rozwój ewaluacji wewnętrznej

W większości szkół zarówno na podstawie deklaracji, jak i na podstawie sposobu realizacji kolejnych ewaluacji wewnętrznych można stwierdzić zmiany w podejściu do ewaluacji wewnętrznej i ogólnie prowadzonego przez dyrektora nadzoru pedagogicznego. Szczegółowo zmiany te omówione zostaną w dalszej części publikacji, w tym kontekście warto w skrócie podkreślić, że obserwacje całości ewaluacji zewnętrznej – jej przebiegu, organizacji pracy, stosowanych narzędzi, formułowanych wniosków, kształtu raportów – pokazały, jak może wyglądać ewaluacja wewnętrzna, a w wielu szkołach wpłynęły na sposoby prowadzenia ewaluacji wewnętrznej, zaś w jednostkowych przypadkach uświadomiły kadrze braki w wiedzy, których rezultatem były dodatkowe szkolenia w tym obszarze. W kilku przypadkach zmiany w sposobie prowadzenia ewaluacji wewnętrznej związane były z bezpośrednią sugestią wizytatorów. Niektórzy dyrektorzy wskazywali, że ewaluacja zewnętrzna pozwoliła nauczycielom na lepsze zrozumienie założeń ewaluacji wewnętrznej i jej znaczenia, co jest dla nich szczególnie istotne, gdyż mieli problemy z niskim zaangażowaniem i motywacją nauczycieli do prowadzenia ewaluacji wewnętrznej.

> *Teraz na pewno nauczyciele mając doświadczenia tej ewaluacji, będą potrafili lepiej czytać te wymagania, a zatem swoją pracę jakoś ukierunkowywać w ten sposób, że oczekiwania wobec nas są takie, realizujemy, nie realizujemy, taka samoocena nastąpi.*
>
> *Dyrektor_gim_k3*

Pozwoliło jako dyrektorowi docisnąć trochę tych nauczycieli, którzy wydają się zawsze troszeczkę niechętni w ogóle całej ewaluacji, bo są tacy, nie ukrywajmy. Bo może nie widzą tych podstaw czy tej celowości i „nie, bo nie, co ja tam jeszcze będę robił".

Dyrektor_gimnazjum_wieś_k1

Podobnie, jak w przypadku zmian w kontekście dokumentacji, ostrożnie należy również podchodzić do niektórych inspiracji czerpanych z ewaluacji zewnętrznej dla wewnętrznej. O ile wiele obserwacji ma charakter pozytywny, to nadmierne wzorowanie ewaluacji wewnętrznej na zewnętrznej nie będzie korzystne dla jakości tej pierwszej. Niemniej jednak można stwierdzić, że wiele inspiracji nie jest związanych z prostym *kopiowaniem,* ale lepszym zrozumieniem celu i oczekiwań względem szkoły – jak np. charakterystyczne dla wielu szkół zmniejszenie liczby obszarów poddawanych ewaluacji wewnętrznej.

Poprawa pozycji szkoły w środowisku

W niektórych szkołach, które dobrze wypadły w ewaluacji pojawiły się stwierdzenia, że ewaluacja przyczyniła się do lepszego postrzegania szkoły w środowisku – mowa była zarówno o utrzymaniu

dobrej pozycji szkoły, jej wzmocnieniu, ale także np. o *awansie* – w sytuacji, gdy szkoła uznawana za przeciętną, bardzo dobrze wypadła w ewaluacji.

Sprawa, która mnie najbardziej cieszy, że reasumując (…) – mimo tych wszystkich trudności, bo był taki czas, kiedy byliśmy taką szkołą drugiej kategorii – to staliśmy się normalną szkołą w ocenie tego raportu, normalną szkołą – to jest największy plus. Normalną szkołą, która ma mocne, słabe strony. Ale większość tych jest po stronie mocnych stron. Czyli większość – jest tylko jedna litera D – a większość liter to jest litera A, B i C. Więc to jest największy plus tej ewaluacji – że ktoś z zewnątrz powiedział – róbcie dalej, poprawiajcie wyniki (…) Bo jest dobrze. A może być bardzo dobrze.

Dyrektor_gim_miasto_k1

Dyrektor jednego z badanych gimnazjów deklarował, że sam proces ewaluacji dał mu wiele do myślenia, jeśli chodzi o organizację pracy szkoły. Stwierdził, że konieczne jest wprowadzenie rzeczywistej pracy zespołowej, bo podejście „dajcie mi, a zrobię w domu" nie zawsze się sprawdza. Ponadto dostrzegł wagę etapowości działań – rozpoczęte działanie powinno być zakończone i mieć logiczne konsekwencje. Ważna z jego punktu widzenia była zmiana punktu ciężkości na myślenie perspektywiczne, analizowanie słabiej działających obszarów, a nie „zachwycanie się czymś, co robimy".

W jednej ze szkół podstawowych na dodatkowe spotkanie, na którym przedstawiano pozytywne rezultaty szkoły z ewaluacji, przyszli przedstawiciele urzędu miasta – podziękowania i pochwały z ich strony miały bardzo duże znaczenie dla dyrektora i nauczycieli.
Poprosił też, że chciałby przyjść na spotkanie prezydent. To znaczy prezydent, wiceprezydent, była pani skarbnik. I kiedy złożył gratulacje, podziękował nauczycielom, pracownikom niepedagogicznym, za takie dobre, świetne funkcjonowanie, w takim właśnie wysokim wymiarze szkoły, podkreślając właśnie jak wysoko została oceniona przez ewaluatorów zewnętrznych. To było budujące dla nauczycieli i nie tylko (…).

Dyrektor_sp_miasto_k1

Co istotne, badani ze zmianą postrzegania szkoły wiążą konkretne korzyści, które mogą lub już pojawiły się w konsekwencji ewaluacji. W kilku placówkach mówiono o potencjalnie większym naborze, w jednej szkole nauczyciele wskazywali, że rzeczywiście liczba chętnych uczniów jest większa (natomiast nie można jednoznacznie stwierdzić z jakiego powodu). W jednej ze szkół mowa wręcz była o zażegnaniu groźby zamknięcia placówki, w innych o większym wsparciu organu prowadzącego dla szkoły, w tym np. możliwości otwarcia nowego kierunku kształcenia w jednym z techników. W kolejnej szkole pozytywny wynik pozwolił na rozwianie wątpliwości zasianych u mieszkańców przez lokalną gazetę, gdyż ewaluacja nie wykazała rażących uchybień szkoły, o których pisano.
Dla poprawy pozycji szkoły w środowisku kluczowe znaczenie ma ostatni etap ewaluacji, czyli upublicznienie wyników. W kilku szkołach organizowano spotkania z przedstawicielami organów prowadzących, mające na celu prezentację osiągnięć szkoły i jej pochwalenie, które dodatkowo wzmacniały wspominane wcześniej poczucie dowartościowania kadry. Jednocześnie można stwierdzić, że pozytywne rezultaty przyczyniają się do wzrostu zaufania rodziców do szkoły, którzy m.in. wskazywali, że mają teraz poczucie, że dobrze dokonali jej wyboru, że utwierdzili się, w przekonaniu, iż to dobra szkoła.
Ten promocyjny efekt, konkretne korzyści wynikłe z ewaluacji, ma jednak także swoją drugą stronę – wzmacnia przekonanie szkół o pozycjonującej roli ewaluacji zewnętrznej, co nie sprzyja traktowaniu jej jako badania będącego źródłem obiektywnej diagnozy. Co więcej – skoro są szkoły, które zyskały w relacjach z zewnętrznymi instytucjami, to mogą być też takie, które straciły (w ramach badania tylko w jednej ze szkół dyrektor wskazywał, że został wezwany przez organ prowadzący do wyjaśnień po ewaluacji, natomiast można zakładać, że o takich sytuacjach nie chciano mówić).

Inne pozytywne efekty

W kilku szkołach zwracano uwagę, że pozytywnym efektem ewaluacji było zwiększenie dyscypliny i wyższa kultura osobista wśród uczniów, widoczne większe skupienie na pracy. Był to jednak efekt krótkotrwały – widoczny w trakcie realizacji ewaluacji. W przypadku jednej szkoły dyrektor deklarował, że już w efekcie procesu ewaluacji i spostrzeżeń poczynionych w jej trakcie, podjął decyzje o podjęciu istotnych zmian w sposobie pracy szkoły. W innej z kolei wskazywano na korzystne zmiany techniczne (instalacja wi-fi, która miała usprawnić wypełnianie ankiet i została też po ewaluacji).

5.3.2. Efekty negatywne

Najczęstszym i głównym negatywnym efektem samego procesu ewaluacji są towarzyszące mu negatywne odczucia i emocje – takie jak stres, nerwowa atmosfera, zmęczenie. Inne negatywne rezultaty pojawiały się stosunkowo rzadko. Warto podkreślić, że sam przebieg ewaluacji został w większości szkół oceniony pozytywnie – jako stosunkowo sprawny, bez większych trudności i problemów. Co prawda w większości szkół wskazywano na stosunkowo niewiele negatywnych efektów i dobrze oceniano sam przebieg ewaluacji, to w kilku z nich proces został odebrany zdecydowanie negatywnie.

Rodzice nie byli z reguły w stanie wskazać negatywnych konsekwencji procesu ewaluacji. Co istotne, właściwie nie pojawiły się uwagi dotyczące np. niezadowolenia dzieci ani zastrzeżenia rodziców związanych z udziałem dzieci w badaniu (chociaż wskazywane przez nauczycieli). W kilku szkołach rodzice natomiast narzekali na zbytnie rozbudowanie i czasochłonność badań, jak również na charakter pytań w ramach narzędzi badawczych, które były dla nich niezrozumiałe, powtarzały się i co szczególnie istotne – budziły wątpliwości dotyczące własnej wiedzy i kompetencji. W jednej ze szkół narzekano na przesunięcie godzin zajęć pozalekcyjnych.

Wśród najczęściej pojawiających się negatywnych efektów można wskazać:

Stres, irytacja, zniechęcenie, negatywne emocje

Czas przygotowań i trwania ewaluacji to okres szczególnie stresujący dla badanych, co podkreślali zwłaszcza nauczyciele. Stres ten można łączyć z licznymi obawami związanymi z ewaluacją i poczuciem bycia kontrolowanym i ocenianym, jak i potencjalnymi tego konsekwencjami. Niektórzy badani w tym kontekście wspominali nawet o konsekwencjach w postaci utraty pracy (w kontekście zmniejszenia liczby uczniów, niżu demograficznego i potencjalnych redukcji zatrudnienia). Dla minimalizacji stresu i negatywnych emocji kluczową rolę do odegrania mają wizytatorzy i atmosfera przez nich tworzona. W dużej części szkół badani stwierdzali, że o ile przygotowania do ewaluacji były bardzo stresujące to samo badanie w szkole przebiegało lepiej niż się spodziewali sprawnie, w dobrej atmosferze. Ale znalazły się także szkoły, w których sposób pracy wizytatorów potęgował nerwową atmosferę i negatywnie odebrano postawę i zachowania wizytatorów, np. wizytatorzy swoją postawą i komentarzami kwestionowali prawdomówność dyrektorów i nauczycieli, w trakcie wywiadów krytycznie odnosili się do ich wypowiedzi, na spotkaniach podsumowujących nie dawali dojść do głosu, zmieniali w ostatniej chwili ustalenia dotyczące harmonogramu. Kilkakrotnie pojawiało się stwierdzenie, że badani mieli poczucie, że wizytatorzy bardziej ufają temu, co jest zapisane w dokumencie niż im samym. Nauczyciele i dyrektorzy wrażliwi byli na wszelkie, ich zdaniem, przejawy braku szacunku względem nich i ich obowiązków – tak odbierano w niektórych szkołach np. nagłe przesunięcia w harmonogramie, brak podziękowania po obserwacji przez wizytatora, uwagi do wypowiedzi badanych, mające na celu np. uściślenie wypowiedzi, pospieszanie czy też stwierdzenia, że obecność na drugiej części wywiadu danego nauczyciela nie jest ważna, brak informacji o zmianie kwestionariuszy i konieczność ich powtórnego wypełniania.

Natomiast tutaj pani, która ze mną ten wywiad przeprowadzała, jakiś takie miała, swoje widzenie i bardzo często mówiła: „to źle, to źle, to źle, tego nie piszę, to nie odpowiada, to nie odpowiada" (…), ale w każdym bądź razie miałam cały czas poczucie dyskomfortu. Nawet ja się bardzo wiem, że zdenerwowałam, zresztą ona mówiła, że niektórzy też tak reagują, ale w każdym razie, nawet mi tam łezka spadła z takich emocji, dlatego że właściwie nie wiedziałam, czego ona ode mnie oczekuje (…).

Dyrektor_gim_k3

Właściwie siedziały dwie osoby podczas wywiadu czy podczas nawet tam uzupełniania ankiety i pytała jedna pani przez drugą. Jedna pani zadawała, w zasadzie ja jeszcze nie zdążyłam odpowiedzieć na jedno pytanie, a pani następna już pytała mnie o coś innego. I pomijając to, że nie zdążyłam odpowiedzieć, to pytania dotyczyły dwóch skrajnych działalności szkół, i trudno było się przestawić z jednego na drugie, trzeba było się zastanowić, a panie od razu mówiły, że „o, jak się dyrektor zastanawia, to znaczy, że tego nie robi".

Dyrektor_gim_k3

Wnioski z obserwacji zebrania Rady Pedagogicznej z prezentacją wyników
Prezentacja wyników

W praktyce nie doszło do dyskusji nad raportem. Wizytatorka narzuciła taki styl pracy, który de facto uniemożliwił swobodną wymianę opinii. Nauczycielki otrzymały pracę do wykonania i następnie zostały z niej „odpytane" jak uczennice. Próby krytyki raportu były ucinane, a wnioski wizytatorów były przedstawione jako efekt działania „standardowych procedur i kryteriów, z którymi się nie dyskutuje". W rzeczywistości nauczycielki nie mogły wyrazić sprzeciwu wobec wniosków po ewaluacji. Mogły najwyżej potwierdzić ich słuszność wtedy, gdy opinia wizytatorów była pozytywna lub przedstawić propozycje działań naprawczych. Wizytatorka, która moderowała tę część spotkania, werbalnie zachęcała uczestniczki do wyrażenia opinii czy zgadzają się z wnioskami koleżanek, ale pozawerbalnie wysyłała sygnały, zniechęcające do rozwijania dyskusji (wyrażała zniecierpliwienie zerkaniem na zegarek, przyspieszała tempo pracy).

Reakcje na przedstawione treści – nauczyciele

(…) Nauczycielki rozmawiały między sobą, ale trudno było mi określić czy komentarze odnosiły się do tematu spotkania, czy nie. Jak wspomniałem wyżej, próby wyrażenia opinii krytycznych wobec raportu były ucinane, więc uczestniczki spotkania nie podejmowały już więcej dyskusji ani nie komentowały wprost wniosków. Nauczycielki swoją wycofaną postawą i brakiem wchodzenia w interakcje z wizytatorką wyrażały w moim odczuciu nie tylko brak zainteresowania wnioskami, lecz także zwątpienie i rezygnację.

Dyrektor

Dyrektor jeden raz podjęła próbę polemiki z wynikami ewaluacji i zgłosiła wątpliwość, że raport nie uwzględnia lokalnych uwarunkowań pracy szkoły. Wizytatorka przerwała jej wypowiedź i powtórzyła, że „nie dyskutujemy z narzędziami". (…) Dyrektor zachowywała się raczej jak osoba onieśmielona i zdominowana przez wizytatorkę. Po reakcji wizytatorki na próbę polemiki z wnioskami z ewaluacji, dyrektor zamilkła zupełnie i nie brała już żadnego udziału w dalszej części spotkania.

Z wypowiedzi badanych można wnioskować, że stres zdecydowanie potęgowały także wszystkie nieprzewidziane wydarzenia czy zmiany w harmonogramie ewaluacji – im bardziej ewaluacja przebiegała zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami, tym mniej negatywach emocji. Jak się można domyślać szczególne zaniepokojenie i niezadowolenie wywoływały np. nagłe zmiany obserwowanych lekcji czy też przedłużanie wywiadów, dzielenie ich na części, zmiany ustalonych godzin. O ile w niektórych szkołach źle oceniono przedłużanie wywiadów, o tyle z negatywnymi reakcjami spotkało się także ich przyspieszanie, konieczność przerwania wywiadu o określonej godzinie. W momencie, gdy dyrektor lub nauczyciel bierze już udział w wywiadzie, to chce w nim uczestniczyć do końca i mieć możliwość pełnego wyrażenia opinii. W opinii części badanych zbyt szybkie tempo nie sprzyja badaniu – wzmacnia nerwową atmosferę zarówno po stronie wizytatorów, jak i szkoły, nie sprzyja refleksji.

Natomiast, powiem pani, że gdy pojechałam na to szkolenie ORE, takie dla dyrektorów, i zaczęłam opowiadać jak wyglądała ewaluacja zewnętrzna u nas, to wszyscy się za głowę łapali, że to jest niemożliwe. Żeby w ten sposób to przebiegało. Dla nas ta ewaluacja zewnętrzna była traumą, delikatnie mówiąc.

Dyrektor_lo_miasto_k1

Zdenerwowanie i czasami wręcz irytację niektórych dyrektorów i nauczycieli pogłębiał kształt i sposób wypełniania ankiet, a także pytania zadawane w trakcie wywiadów. Same ankiety krytykowano jako zbyt długie, niedostosowane do specyfiki szkoły, zawierające miejscami niezrozumiałe i powtarzające się pytania[17]. W pojedynczych szkołach pojawiły się także różnego rodzaju problemy techniczne związane z realizacją ankiet – były to jednak zazwyczaj sytuacje incydentalne i pozostające bez wpływu na ogólnie dobrą ocenę całego przebiegu ewaluacji.

Było to męczące (…) np. niektórzy z nas pracują też w świetlicy i mamy pod opieką kilkadziesiąt osób w jednym czasie i prosto z marszu szliśmy na wywiad, który trwał do 18-tej. I to jest męczące, nawet wypełnianie ankiet, patrzenie na monitor non stop przez kilka godzin i wypełnianie tego (…) Sprawa techniczna, nawet ja byłam tego przykładem, mamy 100 pytań do uzupełnienia, faktycznie czasowo już człowiek nie myśli w pewnym momencie, kliknie…, w ogóle nawet nie wiedziałam czy ja coś kliknęłam, czy nie, zniknęło mi wszystko, nie do odzyskania. W pewnym momencie miałam się jak stara baba rozpłakać, sprawa techniczna i zaczęłam od początku, i człowiek tam siedzi, pani zaczęła mi pomagać, ale technicznie po prostu siadł komputer, program niedopracowany i musiałam od początku wprowadzać dane.

Nauczyciel_sp_wieś_k1

Warto na koniec jeszcze podkreślić, że dodatkowo w kilku szkołach proces ewaluacji wywołał poczucie rozgoryczenia i żalu związanego z niezadowalającymi czy wręcz zdaniem badanych niesprawiedliwymi rezultatami ewaluacji (niesprawiedliwymi, bo wynikających zdaniem badanych np. z niedoskonałości metodologii i narzędzi, dotyczącymi kwestii niezależnych od szkoły lub związanych z nieodpowiednim podejściem wizytatorów). Było ono tym większe, gdy pomimo solidnej pracy na wstępnej prezentacji wyników i wskazaniu licznych argumentów, nie zostały one w żaden sposób zmodyfikowane.

Zmęczenie, przeciążenie pracą

Dla dużej części badanych ewaluacja zewnętrzna wiązała się z przeciążeniem dodatkową pracą, wykonywaną kosztem czasu wolnego, rodziny – zarówno w trakcie jej trwania, ale nawet w większym stopniu w ramach przygotowań. Niektórzy nauczyciele wskazywali, że często najbardziej poszkodowani w tym zakresie byli najbardziej aktywni z nich, czyli osoby zaangażowane w wiele różnych działań. Na przeciążenie pracą częściej też wskazywano w niewielkich szkołach wiejskich, w których praca rozkłada się na mniejszą liczbę nauczycieli.

Najczęstsze dodatkowe obowiązki to uzupełnianie dokumentacji szkolnej (przygotowanie dodatkowych dokumentów, porządkowanie i uzupełnianie istniejących), przygotowanie merytoryczne (zapoznawanie z materiałami, innymi raportami, przygotowanie do ankiet i wywiadów, obserwowanych lekcji) czy wreszcie sam udział w wywiadach, czy wypełnianie ankiet, które często odbywało się po godzinach pracy (narzekano m.in. na przedłużanie się wywiadów odbywających się i tak wieczorną porą). Warto zauważyć więc, że część z tych czasochłonnych działań wynika z inicjatywy szkoły i nauczycieli, wiąże się z chęcią jak najlepszego przygotowania, a nie jest obligatoryjnym elementem ewaluacji. Chociaż z drugiej strony np.

[17] Kwestia powtarzających się – zdaniem badanych – pytań w kwestionariuszach i w trakcie wywiadów budziła wiele emocji. Wśród wielu dyrektorów, nauczycieli i rodziców panuje pogląd, że taka konstrukcja narzędzi badawczych ma na celu sprawdzenie wiarygodności wypowiedzi, tego czy badany nie oszukuje. Inni z kolei przekonani byli, że w takich wypadkach wystarczy odpowiedź na jedno pytanie i po czasie stwierdzali, że ten sposób wypełniania negatywnie wpłynął na wynik szkoły, bo zostało to odebrane, jakby pewnych odpowiedzi nie znali i pewnych działań w szkole nie prowadzano. Niektórzy natomiast traktowali to jako poważne niedopatrzenie nie najlepiej świadczące o narzędziach badawczych.

niektórzy dyrektorzy podkreślali, że ze względu na szeroki zakres pytań i pogłębiony charakter wywiadu nie wyobrażają sobie udziału w nim bez żadnego przygotowania.
Co ciekawe, niektórzy badani dostrzegali także zmęczenie wizytatorów, podkreślali, że szybkie tempo ewaluacji nie jest również korzystne dla nich.
Kwestie poruszone w dwóch powyższych punktach – stres i poczucie przeciążenia obowiązkami towarzyszące ewaluacji oczywiście są efektem obecnym najbardziej w trakcie przygotowań i trwania procesu. Niemniej, jak już zostało wspomniane, mają one duży wpływ na postrzeganie ewaluacji – zwłaszcza w kontekście pierwszych skojarzeń z procesem i reakcji emocjonalnych. Nawet po roku od badania pierwszym skojarzeniem wielu badanych związanym z ewaluacją jest stres i negatywne emocje, a dopiero po dłuższym zagłębianiu się w to zagadnienie badani są w stanie wskazać na jego pozytywne elementy.

Dezorganizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej

Negatywnym efektem ewaluacji – choć wskazywanym tylko w części szkół – są zakłócenia w codziennej pracy szkoły z uczniem. W przypadku niektórych szkół zwracano uwagę, że spotkania informacyjne dla uczniów, wypełnianie przez nich ankiet, udział w wywiadach odbywały się kosztem lekcji. Mówiono o przesuwaniu lekcji, zmianie planu zajęć, powtarzaniu lekcji. W przypadku pojedynczych szkół wspominano np. o konieczności przełożenia spraw wychowawczych (wyciągnięcie negatywnych konsekwencji względem ucznia). Wszystkie tego typu zmiany zdaniem badanych były szczególnie problematyczne w klasach końcowych, w których „każda godzina się liczy". Niektórzy badani wskazywali nie tyle na konkretne trudności, ale ogólne oderwanie od pracy z uczniem, kontaktów z rodzicami, przygotowywanie się do zajęć lub innych czynności. Podkreślano, że negatywne konsekwencje związane są nie z tym, co musieli zrobić, ale czego nie zrobili.

> *One są zmęczone. One po prostu fizycznie nie są w stanie tego przeprowadzić, bo to za dużo po prostu. One przychodzą i one na starcie są nastawione, no ludzie, ja już nie mogę, ja już po prostu. Znowu kolejna szkoła. Jak gdyby to tempo, nie wiem czy ono służy ewaluacji dobrze, bo wiadomo. To tak jak nauczyciel, który na przykład przepracował dwadzieścia kilka lat i on już jest zmęczony, mówi się o „wypaleniu zawodowym", to te panie ewaluatorki na starcie, jak przychodzą, to robią takie wrażenie, zmęczonych już życiowo, wypalonych, że kolejna ewaluacja.*
>
> *Dyrektor_ gim_k3*

Wydaje się, że w przypadku większości szkół „zamieszanie" spowodowane ewaluacją zewnętrzną nie miało istotnych, długoterminowych konsekwencji. W jednej szkole ponadgimnazjalnej, w której – jak wynika z wypowiedzi badanych – ewaluacja miała charakter interwencyjny – wbrew protestom dyrekcji odbyła się ona w okresie poprzedzającym matury, co zdaniem grona pedagogicznego mogło odbić się na jej wynikach. W paru szkołach w związku z harmonogramem ewaluacji pojawiły się zakłócenia w organizowanych przez szkołę uroczystościach, w tym w jednej pojawiła się konieczność skrócenia i zmniejszenia rangi planowanej od dawna uroczystości szkolnej.
Warto podkreślić, że ewaluacja może wpływać także negatywnie na organizację pracy w innych szkołach. Kwestia wpływu na inne placówki w przypadku zespołu szkół jest oczywista, ale zwracano także uwagę na dezorganizację pracy w innych szkołach ze względu na konieczność zwolnienia z lekcji i zapewnienia możliwości udziału nauczycielom pracującym w kilku placówkach.

> *Ponieważ moi nauczyciele pracują w kilku szkołach ja poprosiłam dyrektorów tych szkół, w których pracują (…) żeby zwolnili tych nauczycieli, bo nie mogłam tego zrobić dużo wcześniej, już wytargowałam z paniami, bo panie chciały o dwunastej godzinie, że część nauczycieli na pewno kończy już o dwunastej. Niestety, tak nie kończą nauczyciele, oni kończą o piętnastej, a jeżeli nie kończą o piętnastej, o dwunastej, to jadą do innej placówki (...) Więc pozwalniałam tych nauczycieli, panie przyjechały, zrobiły tylko początek i pojechały. I też powiedziały, że reszta wywiadu odbędzie się innego dnia i podały datę, też bez uzgadniania tego ze mną.*

Ja tłumaczę, że ci nauczyciele nie będą mogli wziąć udziału, bo, niestety, są w innych placówkach i już nie będą zwolnieni, bo to raz można oczywiście poprosić o zwolnienie, natomiast ewaluacja naszej szkoły nie może zaburzać toku pracy innych placówek. I „to nic nie szkodzi", i też ten wywiad dokończony odbywał się tak, że wchodzili nauczyciele, było dwóch, trzech, oni się zmieniali, przychodzili następni i generalnie nie bardzo mi się to podobało, że w ten sposób zostali potraktowani nauczyciele. Jeżeli się z nimi umawia na konkretny dzień, to powinny być panie od początku do końca.

Dyrektor_gim_k3

Negatywne postrzeganie ewaluacji zewnętrznej, zmiana podejścia do kolejnych ewaluacji

W przypadku niektórych badanych szkół można stwierdzić, że realizacja ewaluacji źle wpłynęła na jej postrzeganie, stosunek do jej wyników i ich dalszego potencjalnego zastosowania. Na to negatywne postrzeganie wpływ miały wszystkie zdarzenia i efekty przedstawione w tej części publikacji, ponadto kluczowe są wszelkie oceny rzetelności samego procesu badawczego, jego metodologii i adekwatności otrzymanych wyników. Negatywne postrzeganie ewaluacji wiąże się więc z także z zastrzeżeniami do wyników ewaluacji swojej szkoły i generalnie metod i narzędzi.

W wypowiedziach badanych pojawiło się wiele zastrzeżeń do przebiegu ewaluacji, wynikających z obserwacji jej przebiegu – wśród nich m.in. kwestie związane z wadliwą, zdaniem badanych, metodologią (np. dobór do badania specyficznej grupy rodziców „niezaangażowanych", zbyt duże bazowanie na dokumentach łatwych do przygotowania, realizacja ankiet „mój dzień" na drugiej godzinie lekcyjnej, obserwacje prowadzone w przededniu zakończenia roku szkolnego, wpływ użycia „słów-kluczy" na wyniki ewaluacji), nieodpowiednim przygotowaniem narzędzi (np. negatywna ocena bezpieczeństwa szkoły w związku z faktem, że wielu uczniów wskazało, że była świadkiem jednego negatywnego incydentu, brak możliwości wskazania, że w szkole nie było przejawów agresji, powtarzające się i nieprecyzyjne pytania) czy podejściem wizytatorów (np. wizytatorzy sami przyznają w rozmowach, że nie przyznają samych „A", ich krytyczne podejście do konkretnej szkoły). Nie wszystkie z tych zastrzeżeń prowadziły do całkowitego odrzucenia idei ewaluacji. Natomiast niektóre z placówek w konsekwencji decydowały się nie zajmować się w dalszej pracy obszarami, do oceny których się nie zgadzały. Można także zakładać, że nauczyciele i dyrektorzy mający zastrzeżenia do wyników ze swoich szkół oraz generalnie metod i narzędzi, z większą ostrożnością podchodzić będą do raportów z innych placówek. W niektórych szkołach grono pedagogiczne w konsekwencji swoich doświadczeń zapowiada zmianę podejścia do kolejnych ewaluacji – pojawiały się głosy o konieczności lepszych przygotowań do ewaluacji, większego podkreślania swoich dokonań, pokazywania pracy szkoły w superlatywach, a nie w obiektywny sposób.

Ja na pewno już po tej ewaluacji pierwszej jestem dużo mądrzejsza o pewne doświadczenia i zupełnie inaczej podejdę do tej kolejnej ewaluacji. I po pierwsze z mniejszym strachem, a po drugie z takim większym, nie wiem, będę bardziej otwarta i będę takim bardziej człowiekiem chwalipiętą. Bo ja myślałam, widać teraz już po tej ewaluacji, że to było błędne, że panie przyjadą, będą rozmawiać ze mną, z każdą z tych grup, wyciągać wnioski, ewentualnie prosić o to, żeby to potwierdzić jakimś dokumentem czy wskazać, gdzie można się tutaj… Natomiast pamięć człowieka jest ulotna […] wyleciały mi z głowy albo pomyślałam sobie, że to jest mój obowiązek i że no jak ja mam tutaj mówić, że ja coś takiego zrobiłam, skoro to należy do moich obowiązków. A tu się okazuje, że to należy powiedzieć „ja jestem najlepsza i ja robię wszystko najlepiej" i należy chyba takim tonem mówić. A ja starałam się być obiektywna, a to chyba nie na tym tutaj rzecz polegała. Że trzeba było bardziej być takim chwalipiętą.

Dyrektor_gim_k3.

Rozrost biurokracji, zbyt duża koncentracja na dokumentowaniu działań

Jak już była mowa w kontekście pozytywnych efektów ewaluacji zbyt duży nacisk na gromadzenie dokumentów i dokumentowanie działań, może prowadzić także do negatywnych skutków. Szczególnie krytycznie do tego typu zmian na poziomie szkoły są nastawieni nauczyciele – konieczność tworzenia zbyt wielu dokumentów oceniają jako stratę czasu i rzecz mało użyteczną. Problematyczne jest to zwłaszcza dla nauczycieli w przypadku małych szkół wiejskich. Nacisk na dokumentację w niektórych szkołach

sprawić może, że przysłaniać będzie ona działania kluczowe z perspektywy pracy szkoły. Ewidentnie wielu badanych wskazywało, że ewaluacja pokazuje, iż działanie niezapisane to takie, które się nie odbyło i w konsekwencji nie istnieje.

> *(...) Ja za bardzo nie dbam o dokumenty. Znaczy, dbam, to co musi być, ale nie robię dokumentów pod kontrolę, bo dla mnie liczy się ta codzienna praca z uczniem i to że np. od iluś tam lat, mamy stuprocentową maturę zdaną. Bez poprawek, bez niczego, dla mnie to jest ważne. I że dzieciak przychodzi i się dobrze czuje w szkole, że nauczyciel ma być dla niego człowiekiem, a nie tylko nauczycielem i to jest dla mnie ważne. Natomiast, pokazała, że, niestety, tę moją słabość, brak dbałości o dokumenty pod kontrolę, a, niestety, u nas tak jest, że tylko to się liczy (…)*
>
> Dyrektor_lo_miasto_k1

> *(…) Mówię, może bardziej jest jeszcze zwrócenie uwagi na dokumentację, że jednak okazuje się, że każde, nawet najmniejsze działanie powinno mieć odzwierciedlenie na papierze. Bo jeśli nie ma, to słowo przeciwko słowu jest nie takie. Czyli to nas nauczyło na pewno, że każde działanie czy to większe, czy mniejsze, czy nawet jakieś najdrobniejsze – dwa, trzy zdania nawet zapisane, włożone w teczkę, do której składamy całą dokumentację z całego roku, jest jakimś tam przypomnieniem (…)*
>
> Dyrektor_sp_wieś_k1

Inne negatywne konsekwencje ewaluacji

W jednostkowych przypadkach ewaluacja zewnętrzna miała także negatywny wpływ na relacje panujące w gronie pedagogicznym (nieprzyjemne rozdrażnienie i napięcie w relacjach pomiędzy nauczycielami w konsekwencji nadmiaru pracy, nierównego podziału zadań w kontekście konkurencji spowodowanej niżem demograficznym; konflikt pomiędzy dyrektorem i nauczycielami w związku z podejściem dyrektora, który chciał, aby szkoła „sprawdziła się" w ewaluacji i odradzał przygotowania, co zdaniem nauczycieli skutkowało niesprawiedliwą oceną i niepotrzebnym stresem) czy też była źródłem dużego niepotrzebnego stresu dla uczniów (którzy czuli się winni z powodu udzielonych odpowiedzi) i rodziców. Dodatkowo jeden z dyrektorów wskazywał, że procedura ewaluacji może być problematyczna dla partnerów szkoły reprezentujących instytucje współpracujące z wieloma placówkami ze względu na konieczność udziału w wielu wywiadach.

5.4. Wykorzystywanie wyników ewaluacji zewnętrznej przez szkoły

5.4.1. Wybór zagadnień, będących przedmiotem działań

Po wyjściu wizytatorów ze szkoły i przesłaniu do placówki raportu z ewaluacji zewnętrznej następuje istotny moment z perspektywy użyteczności ewaluacji. Podejmowana jest decyzja, co dalej dzieje się z tymi wynikami, jakie mają znaczenie dla szkoły czy podjęte zostaną jakieś działania, jeśli tak, to w jakich obszarach i jakie konkretnie.

> *W jednej ze szkół, która otrzymała niższe wyniki z ewaluacji wypowiedź uczniów w ankiecie (odnosząca się m.in. do pojawienia się wulgaryzmów na lekcji) wywołała u nich wyrzuty sumienia i poczucie, że wyrządzili szkole krzywdę. Uczniowie z własnej inicjatywy przychodzili, przepraszali i próbowali usprawiedliwić się przed dyrektorem szkoły, wyjaśniali, że nie mieli na myśli tego, co zostało zapisane. W opinii dyrektora szkoły wypowiedź uczniów została wyolbrzymiona i zniekształcona. Jak sam stwierdził „to była taka trudna, najtrudniejsza sytuacja z ewaluacji."*
>
> *Dyrektor_gim_wieś_k1*

Oczywiście w specyficznej sytuacji są szkoły z poziomami spełniania wymagań określonymi na poziomie E, które zobowiązane są do podjęcia działań, jednakże właśnie w ramach tego badania szkoły takie zostały wykluczone (tylko jedna, w której jedno wymaganie uzyskało E), ponieważ celem było sprawdzenie jak postępują bez formalnego zobowiązania. Na podstawie wypowiedzi badanych można jednak wnioskować, że pomimo jego braku szkoły czują się zobligowane do jakiegoś

odniesienia się do wyników i ich wykorzystania. We wszystkich szkołach podjęto działania, chociaż różna była ich skala, w pojedynczych podkreślano, że bez specjalnego przekonania. Niektóre szkoły podejmują działania, bo mają poczucie, że coś – na wypadek ewentualnej kontroli lub kolejnej ewaluacji – trzeba zrobić.

W badanych szkołach prowadzona była ewaluacja całościowa, co oznacza, że szkoły uzyskały bardzo szeroki i obejmujący wiele zagadnień raport. Dalsza praca nad jego wnioskami wymagała wyboru konkretnych zagadnień lub działań, które będą przedmiotem dalszej pracy, czyli – obszaru działań. Obszar zazwyczaj jest tożsamy z wymaganiem lub trochę szerszy (np. współpraca nauczycieli, promocja szkoły, działania związane z procesami dydaktycznymi). Dyrektorzy i nauczyciele raczej rzadko posługiwali się nazwami wymagań w odniesieniu do prowadzonych działań, raczej mówiono o tych dotyczących „współpracy z rodzicami", „pracy zespołowej", „dydaktyki". W dalszej części publikacji pojęcie „obszar" odnosi się więc do tych kategorii działań, które wyłaniają się z wypowiedzi badanych, a nie obszaru w rozumieniu Rozporządzenia (czyli „Efekty", Środowisko", wymagania w ramach poszczególnych obszarów dokładnie przedstawione są w aneksie 1.).

Na podstawie badania zidentyfikowano kilka podstawowych tendencji mających wpływ na wybór zagadnienia, w którym szkoła podejmie działania:

- **Podejmowanie działań odnoszących się do wymagań, które uzyskały „najsłabszą" literę**. Podejście charakterystyczne dla większości szkół.
  Wydaje się, że najłatwiejszą decyzję mają szkoły, w których dokładnie jedno z wymagań uzyskało „ocenę" niższą od pozostałych (bez względu na to czy to było to C, D czy E) – placówki te zazwyczaj automatycznie podejmują działania odnoszące się do tego wymagania lub wręcz koncentrują się wyłącznie na tym zagadnieniu. Wyjątkiem są szkoły, w których nie zgadzano się z uzyskanym „wynikiem", nauczyciele nie mieli motywacji do zmiany.
  W sytuacjach, gdy kilka wymagań jest na tym samym – niższym – poziomie, szkoły decydowały się na działania (ale np. w mniejszej skali) dotyczące większej liczby zagadnień lub wybór niektórych z nich (biorąc pod uwagę zazwyczaj dalej opisane kwestie). W niektórych spośród szkół mających wiele wymagań na tym samym – niższym – poziomie, zaobserwować można było pewnego rodzaju zagubienie, trudności z wyborem, w konsekwencji których czasami działań było więcej, ale miały raczej charakter punktowy.

Rada podsumowująca nie była naszą ostatnią, naszym spotkaniem, na którym rozmawialiśmy na temat ewaluacji, ponieważ mieliśmy jeszcze jedno spotkanie, już po ukazaniu się raportu. I właśnie jakby pochyliliśmy się znowu w pracy grupowej nad tymi czterema obszarami, które wyszły średnio, tak? Czyli na literkę C (…) ta ewaluacja zewnętrzna to jest taki materiał, że już nie trzeba jakby wyszukiwać, prawda? Jakichś obszarów do badania czy do pracy nad nimi w następnym roku, my tu mamy gotowca. (…) Wiemy, że chcemy popatrzeć na te rzeczy, które po prostu wypadły średnio.

Dyrektor_lo_miasto_k1

- **Podejmowanie działań w obszarach, które są dla szkoły szczególnie istotne, a np. uzyskany poziom spełniania wymagań nie satysfakcjonuje kadry**. Są to obszary, które stanowią element koncepcji pracy czy misji szkoły (np. w jednej ze szkół była to kwestia respektowania norm społecznych), są zdaniem kadry kluczowe dla pracy szkoły (np. efekty pracy szkoły) lub mają duży, wpływ na postrzeganie placówki (np. wyniki egzaminów). Podejście obecne w wielu szkołach.

Motywacja do podejmowania działań (i w konsekwencji ich rodzaj) zarówno w ramach wymagań najsłabiej ocenionych, jak i ważnych dla szkół, ale ocenionych poniżej ich oczekiwań, jest zróżnicowana. Z jednej strony można mówić o chęci naprawienia tego, co funkcjonuje w szkole najsłabiej, zwiększenia skuteczności pracy placówki, ale także udowodnienia, że uzyskana ocena była

niesłuszna i zapewnienia lepszej oceny w przyszłości na wypadek kolejnej ewaluacji, co ma często miejsce, gdy szkoła uważa, że została oceniona niesprawiedliwie. W tym drugim przypadku działania polegają np. na uzyskaniu formalnych potwierdzeń podejmowanych działań czy uświadamianiu rodziców lub uczniów, że taka forma aktywności jest prowadzona. Oczywiście w przypadku wielu działań różne motywacje nie wykluczają się, a wręcz mogą się wspierać – celem lub efektem może być jednocześnie poprawa sposobu funkcjonowania szkoły i „lepsza litera" w przyszłości.

- **Podejmowanie działań w rezultacie własnych obserwacji lub wskazówek ewaluatorów niezależnych od wyników opisanych w raporcie**. Zarówno obserwacje, jak i wskazówki dotyczyć mogą różnorodnych kwestii i różnorodnych obszarów np. błędów zauważonych w dokumentacji, dostrzeżonych przez dyrektora korzyści z pracy zespołowej lub sugestii wizytatora o zmniejszeniu liczby obszarów poddawanych ewaluacji wewnętrznej. Sugestie i kwestie wskazywane przez ewaluatorów uzyskiwane w bardziej (np. podczas prezentacji wyników) lub mniej formalnych rozmowach (np. z dyrektorem szkoły przy okazji jakiegoś zagadnienia) są zazwyczaj zbieżne z zawartymi w raporcie, ale często to, co było przedmiotem rozmowy, jest odbierane jako szczególnie ważne i priorytetowe. Podejście obecne w wielu szkołach.
- **Podejmowanie działań związanych z konkretnymi fragmentami raportu, przede wszystkim wypowiedziami osób biorących udział w badaniu** (np. rodziców, uczniów, partnerów szkoły). Kwestie podnoszone przez badanych „podchwytywano" w poszczególnych szkołach, nieraz uzyskane w ten sposób sugestie, automatycznie przekładano na działania (np. konsultacje wykorzystywanych metod w nauce w kontekście zastrzeżeń rodziców do niektórych sposobów nauczania). Podejście obecne w niektórych szkołach.
- **Podejmowanie działań w obszarach, w których wyniki raportu są spójne z wcześniejszymi spostrzeżeniami**, najczęściej dyrektora (np. zmniejszanie się zaangażowania rodziców). Wnioski, które są spójne ze spostrzeżeniami dyrektora są częściej przedmiotem działań szkoły, nawet jeśli nie dotyczą obszarów „niżej" ocenionych. Raport mobilizuje więc w tym kontekście do podjęcia działań, o których myślano wcześniej, a z jakichś względów ich nie realizowano lub dopiero planowano realizację. W niektórych szkołach np. planowana przez dyrektora zmiana spotykała się z niechęcią nauczycieli, raport jest więc swego rodzaju zewnętrzną legitymizacją dla działań. Podejście obecne w niektórych szkołach.

Wdrożyliśmy na pewno to, wdrożyliśmy pracę w zespołach, zespoły się spotykają, opracowały swój harmonogram pracy (…). Nie robi tego jedna osoba, tylko jest dzielenie się, burza mózgów, żeby to wszystko jak najlepiej opracować, bo 1 osoba to nie jest zespół (…) I przepływ informacji też, bo to też się z tym wiąże. Ewaluacja pewne nasze działania przyspieszyła. (…) Przyspieszone na pewno są zespoły.

Dyrektor_gim_ wieś_k1

- **Podejmowanie działań w konsekwencji uzyskania „wysokiej" litery (A, B)**. W przypadku niektórych szkół poziom spełniania określony jako A lub B wzmacniał w szkołach przekonanie o dużym znaczeniu podejmowanych działań i ich efektywności. Dlatego też w ramach działań poewaluacyjnych kładziono nacisk na rozszerzenie i rozwój dotychczasowej aktywności. Podejście obecne w niektórych szkołach.

Tendencje wpływające na niepodejmowanie działań:

- **Odrzucenie obszarów zależnych lub w percepcji szkoły zależnych, od czynników zewnętrznych**, na które szkoła nie ma szczególnego wpływu (np. braku środków finansowych, postaw rodziców lub szerszych problemów społecznych), w których np. podejmowano do tej pory wiele działań, ale bez pozytywnych efektów. Szczególnie często ma to miejsce w kontekście niskich ocen wymagania dotyczącego warunków lokalowych (argumenty o finansowaniu

niezależnym od szkoły), współpracy z rodzicami (argumenty dotyczące postaw rodziców), monitorowania losów absolwentów (liczne trudności i rozwiązania prawne uniemożliwiające gromadzenie danych) czy efektów nauczania (np. argumenty o trudnym środowisku i niskich kompetencjach). W niektórych szkołach pomimo braku wiary w możliwość realizacji działania w tych obszarach są podejmowane, ale z reguły towarzyszy im niska motywacja, niepozostająca bez wpływu na ich efekty. Podejście obecne w wielu szkołach.

- **Odrzucenie obszarów, które w opinii badanych funkcjonują dobrze, a ich negatywna ocena jest niesłuszna, niesprawiedliwa**, bo wynika np. z nieodpowiednich metod badawczych lub narzędzi czy braku obiektywizmu wizytatorów. Szkoły, które mają takie poczucie, nie podejmują działań lub koncentrują się na udowodnieniu, że szkoła funkcjonuje właściwie w danym obszarze np. poprzez stworzenie dokumentacji, która to potwierdzi (szczególnie w odniesieniu do współpracy z rodzicami i instytucjami zewnętrznym, współpracy w zespole) lub uświadamianiu i informowaniu o prowadzonych działaniach (np. wskazywanie uczniom jakie elementy lekcji służą indywidualizacji nauczania). Podejście obecne w wielu szkołach.

Jeżeli okazuje się, że właśnie w danym raporcie jest coś wytłuszczone lub gorzej ocenione, to się należy temu przyjrzeć i znaleźć przyczyny, dlaczego tak jest. I to niekoniecznie musi być przyczyna z naszej strony, bo to może być właśnie przyczyna tego typu, że nie dopełniliśmy formalności, jeśli chodzi o tę innowacyjność czy np. realizujemy te działania, ale nie w sposób taki popołudniami, powiedzmy, te zajęcia dodatkowe, tylko dostosowując się do możliwości dzieci i rodziców w innych godzinach. I tu nie ma sensu tego zmieniać, bo dzieci rano na tych zajęciach są i chętnie z nich korzystają, po lekcjach też chętnie z nich korzystają, a o godzinie siedemnastej ich nie będzie, a my je mamy robić dla nich. Więc tu nie ma sensu tego zmieniać. Więc trzeba zobaczyć czy są rzeczy, na które mamy wpływ i wtedy się zastanowimy nad tym, co dalej; czy są rzeczy, na które nie mamy wpływu jak sala gimnastyczne, której nie wybudujemy, ale to nie znaczy, że my nie będziemy dalej próbować osiągać sukcesów sportowych czy tam sukcesów w innych dziedzinach.

Dyrektor_gim_k3

- **Odrzucenie obszarów z powodu braku motywacji do działania i generalnego negatywnego nastawienia do ewaluacji zewnętrznej**. W pojedynczych przypadkach także wtedy, gdy brak zgody, co do sensowności niektórych z wymagań – np. w jednej ze szkół nie podjęto wątku realizacji podstawy programowej (mimo że było to jedyne wymaganie na poziomie C, pozostałe A i B), gdyż zdaniem kadry to, czego im brakuje do kolejnego poziomu, to autorskie programy nauczania, których nauczyciele nie chcą tworzyć i nie widzą ich wartości dodanej. Podejście obecne w niektórych szkołach.
- **Niepodejmowanie działań przy wysokim poziomie spełniania wymagań**. W niektórych szkołach, które uzyskały wysokie poziomy spełniania wymagań (dominują A i B) kadra traktuje je jako potwierdzenie dobrze wykonanej pracy, w efekcie nie analizuje zbyt szczegółowo raportu i koncentruje się na kontynuacji działań. Jak będzie dalej mowa, nie jest to jednak tendencja charakterystyczna dla wszystkich szkół z wysokimi „ocenami".

Ponieważ nie było dużo uwag negatywnych, nie można było ich w związku z tym wdrożyć (…) Szczerze mówiąc, zmiany, tak jak mówię, są symboliczne, bo są niepotrzebne, one nie były wymuszone. No na nieszczęście dla zmian raport był pozytywny. Natomiast walczymy o to co raport mówił, że jesteśmy wielcy, zostańmy wielcy. Monitorujmy te obszary, właśnie też te, które były dobre, którymi się szczycimy, broń Boże, żebyśmy nie spadli z poziomem.

Dyrektor_lo_miasto_k1

Trzeba podkreślić, że powyższe tendencje czasami występują niezależnie (np. szkoła koncentruje się na 1. obszarze ocenionym niżej od innych), ale najczęściej łączą się ze sobą – niektóre obszary wybierane są do dalszych prac, a inne odrzucane z wykorzystaniem powyższej argumentacji.

Jedna ze szkół podstawowych w wyniku ewaluacji całościowej uzyskała C i B, a także dwa razy A. W ramach działań podejmowanych po ewaluacji postanowiono zająć się kwestiami, które wypadły najsłabiej. Zdecydowano się na działania dotyczące wymagania „Respektowane są normy społeczne", który dla szkoły jest szczególnie ważny i który zdaniem dyrekcji i nauczycieli został oceniony nieadekwatnie (poczucie skrzywdzenia wynikiem) – w rezultacie poddany on został ewaluacji wewnętrznej w kolejnym roku. Ponadto wprowadzano zmiany w planach pracy nauczycieli i planach pracy wychowawczej (w odpowiedzi na C w ramach części wymagań z obszaru „Procesy" i „Efekty", w tym także wspomniane respektowanie norm społecznych), a także zintensyfikowano współpracę zespołową, zorganizowano szkolenie dotyczące pracy w grupie, jak również prowadzenia ewaluacji wewnętrznej (C w ramach wymagań dotyczących tych zagadnień). Jednocześnie w szkole położono nacisk na dalsze promowanie aktywności uczniów, cykliczną organizację dodatkowych wydarzeń, ze względu na bardzo pozytywną ocenę pracy szkoły w tym kontekście (A w ramach wymagania „Uczniowie są aktywni").

Różnice pomiędzy poszczególnymi rodzajami szkół

W kontekście podejścia do działań podejmowanych w konsekwencji ewaluacji zewnętrznej, interesujące są wszelkie różnice występujące pomiędzy różnymi rodzajami szkół, które brały udział w badaniu. W ramach badania nie udało się zaobserwować znaczących różnic lub działań charakterystycznych dla podejścia w placówkach z poszczególnych poziomów edukacyjnych (szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych) ani też dla tych znajdujących się w miastach i na wsiach.

Sytuacja jest bardziej skomplikowana w przypadku różnic pomiędzy szkołami o stosunkowo wyższym, a także o niższym poziomie spełniania wymagań. Jeśli chodzi o szkoły o wyższym poziomie w niektórych z nich rzeczywiście widoczna jest tendencja do niepodejmowania zmian w pracy szkoły, koncentracji na kontynuacji działań i ewentualnie drobnych modyfikacjach, czasami bez specjalnej analizy wyników raportu. Trzeba jednak pamiętać, że kontynuacja działań w przypadku tych szkół oznaczać może np. dalsze zaangażowanie w dodatkowe, dobrze ocenione formy aktywności (np. dobrze opracowany system diagnozy uczniów).

Wszędzie tam, gdzie było B, to na pewno zastanawialiśmy się, co dalej z tym zrobić, ale tak jak mówię, ewaluacja przebiegła, ale powiem tak, nie jest takim priorytetem, który wywrócił szkołę do góry nogami. Nie (…). Fajnie, dobrze, że potwierdziło się to, że jesteśmy dobrzy w takich i w takich. Tam, gdzie jest B – dobrze, zastanówmy się, co jeszcze można zrobić. Ale to nie na zasadzie takiej presji, że „o, przy następnej ewaluacji, żebyśmy mieli same A".

Dyrektor_lo_miasto_k1

Z drugiej strony wśród placówek z wyższymi wynikami (których część także może być uznana jako niesatysfakcjonujące w przypadku bardziej *ambitnych* szkół) znajdują się także takie, które w rezultacie decydują się na rozszerzenie podejmowanych działań, ale również silne skupienie na obszarach, w których zdiagnozowano choćby drobne niedociągnięcia – np. dokładnie analizowane są wyniki ankiet z poszczególnymi grupami badanymi w trakcie ewaluacji oraz wypowiedzi badanych. W niektórych spośród tych placówek prowadzone po ewaluacji działania mają co prawda mniejszą skalę, ale wydają się dobrze przemyślane, wykorzystywane są wcześniejsze, własne spostrzeżenia kadry szkoły. Ogólnie rzecz biorąc, większość placówek z wysokimi wynikami angażuje się też w pokazanie wyników na zewnątrz szkoły – promocję szkoły z wykorzystaniem raportu. Przedstawiają go przedstawicielom organu prowadzącego rodzicom, promują na stronie internetowej lub wykorzystują (czasami z sukcesami) np. w ramach starania się o dodatkowe środki dla szkoły czy możliwość otworzenia dodatkowego kierunku (w technikum).

W szkołach, które uzyskały niższe „oceny" podejmowano działania częściej bezpośrednio w odpowiedzi na najniżej ocenione wymagania i wskazane w raporcie niedociągnięcia pracy szkoły. W dużej części spośród tych szkół zakres i skala działań jest duża, w niektórych ewaluacja stała się okazją do szerokiej analizy mocnych i słabych stron szkoły, w rezultacie której wprowadzono istotne dla

szkoły modyfikacje, ale w wielu nacisk kładziono na drobne, punktowe zmiany, które jednak w opinii szkoły pozwolą na uzyskanie lepszej oceny w przyszłości. W wielu placówkach niżej ocenionych, dużo uwagi poświęca się też kwestiom formalnym – zmianom dokumentacji i zebraniu dowodów na prowadzenie działań – co jest charakterystyczne zwłaszcza dla tych szkół, które uważają, że uzyskana ocena nie była słuszna i stanowiła konsekwencję braku odpowiednich „papierów" (co nie oznacza, że niezależnie od tego inne zmiany nie są podejmowane).

5.4.2. Działania podejmowane przez szkoły

Opisane w tej części raportu zidentyfikowane działania prowadzone przez szkoły po przeprowadzeniu ewaluacji zewnętrznej bazują przede wszystkim na badaniach w szkołach z komponentu 1., w których od przeprowadzenia ewaluacji minęło około roku (prowadzone w tym samym semestrze, ale wcześniejszego roku szkolnego, co realizacja badania). Częściowo pod uwagę wzięto także badania w szkołach z komponentu 3., w których ewaluacja zakończyła się około miesiąca po realizacji badania. W tym drugim przypadku możliwa jednak była obserwacja przede wszystkim działań wstępnych, procesów decyzyjnych, w niektórych przypadkach wzięto pod uwagę także plany szkół.

Biorąc pod uwagę charakter i cel działań podejmowanych w szkołach w konsekwencji ewaluacji, można sklasyfikować je w następujący sposób:

1. Działania wstępne – podejmowane w ramach przygotowania do dalszych prac, obejmujące także wybór obszarów, w ramach których podejmowane będą działania.
2. Działania podejmowane w odniesieniu do wybranych wyników ewaluacji:
   a. DZIAŁANIA BADAWCZO-DIAGNOSTYCZNE
   b. DZIAŁANIA INTERWENCYJNE
   c. DZIAŁANIA PODTRZYMUJĄCE.

W dalszej części raportu w przypadku działań odnoszących się do wybranych wyników ewaluacji omówione zostaną także ich efekty.

Działania wstępne – podejmowane w ramach przygotowania do dalszych prac

W zdecydowanej większości badanych szkół otrzymany raport z ewaluacji zewnętrznej był w dalszej kolejności omawiany na spotkaniu Rady Pedagogicznej, już bez obecności wizytatorów. W jednostkowych sytuacjach analizy i wyboru obszarów dokonywał samodzielnie dyrektor, w niektórych przypadkach samodzielnie zespoły nauczycieli. W wielu szkołach był to temat kolejnego, a czasami dodatkowego spotkania Rady, odbywającego się w ciągu kilku tygodni po zakończeniu ewaluacji zewnętrznej, w innych w odstępie nawet kilku miesięcy po ewaluacji. To ostatnie miało miejsce najczęściej, gdy ewaluacja wiązała się z silnymi emocjami, w szkole była konieczność „odpoczęcia" od tego tematu lub „uspokojenia" nastrojów, w niektórych przesunięcie związane było z kalendarzem roku szkolnego (np. w szkole, w której ewaluacja miała miejsce w maju, spotkanie odbywało się w sierpniu przed rozpoczęciem kolejnego roku szkolnego).

> *W jednym z gimnazjów po otrzymaniu ostatecznego raportu z ewaluacji dyrektor podczas Rady Pedagogicznej przedstawił wnioski zawarte w raporcie. Każdy z zespołów funkcjonujących w szkole miał za zadanie wypisać te spośród wniosków, które są związane z działaniami zespołu. Następnie zespoły wypracowywały konkretne rozwiązania odnoszące się do poszczególnych wniosków (i tak np. nad wnioskiem dotyczącym współpracy ze środowiskiem lokalnym pracowały wszystkie zespoły). Wypracowane przez zespół rozwiązania były konsultowane z dyrektorem szkoły, przede wszystkim pod względem ich zgodności z prawem oświatowym. Zatwierdzone propozycje rozwiązań zostały wpisane do planów pracy poszczególnych zespołów na kolejny rok szkolny, opracowano harmonogramy działań. Dyrektor deklarował, że wraz z zastępcami przyjrzeli się każdemu z wniosków z raportu i zastanawiali się, co można w danym zakresie zrobić.*

Daliśmy dwa tygodnie oddechu, a potem była rada, gdzie analizowaliśmy ten raport, zagadnienia, które jeszcze w tym roku były analizowane i są, szczególnie pod tym kątem, żeby jeszcze bardziej ukierunkować na współpracę z rodzicami działania szkoły (…).

Dyrektor_sp_k3

Spotkanie Rady najczęściej składało się z dodatkowej prezentacji wyników (dokonywanej przez dyrektora, wskazanego nauczyciela lub grupę nauczycieli) i dyskusji dotyczącej np. wniosków, które trzeba wziąć pod uwagę, pomysłów i propozycji działań. W niektórych szkołach zebranie Rady obejmowało pracę warsztatową (trochę na wzór spotkania w ramach ewaluacji zewnętrznej grono pedagogiczne w podziale na zespoły pracowało nad analizą części raportów), w innych zespoły analizowały raport wcześniej, a na samym spotkaniu prezentowały wnioski.

Duża część posiedzeń Rad Pedagogicznych kończyła się wyborem (przez dyrektora, nauczycieli lub wspólnie) obszarów, które będą poddane dalszej pracy i wyborem konkretnych działań, podziałem zadań pomiędzy poszczególne osoby lub zespoły, niektóre zaś – wyznaczeniem zespołów lub osób odpowiedzialnych za wypracowanie wniosków lub propozycji działań w określonych obszarach (np. osoba odpowiedzialna za promocję szkoły, zespół wychowawczy za współpracę z rodzicami itp.). W części szkół grono pedagogiczne lub ustalone zespoły generowały pomysły, a ostateczną decyzję o wyborze podejmowano (zazwyczaj dyrektor) w późniejszym terminie.

W niektórych szkołach analiza wyników raportu i wypracowywanie na jego podstawie działań wspomagana była dodatkowymi przygotowanymi wcześniej materiałami lub zewnętrznymi szkoleniami. I tak w niektórych szkołach opracowano prezentacje multimedialne z podsumowaniem głównych wniosków lub kluczowych kwestii w poszczególnych obszarach, tabelę z przytoczonymi w raporcie wynikami ankiet lub zestawienie poziomów spełniania wymagań innych szkół z regionu. Na tym etapie w niektórych placówkach analizowano także wyniki i raporty z innych szkół poddanych ewaluacji zewnętrznej, np. w poszukiwaniu inspiracji do działań.

Ciekawym działaniem, które pojawiło się w kilku badanych szkołach, była organizacja zewnętrznego szkolenia – warsztatu – który miał pomóc w optymalnym wykorzystaniu wyników ewaluacji. Warsztaty te pozwalały na spojrzenie na wyniki ewaluacji w kontekście mocnych i słabych stron pracy szkoły, uświadomienie, które obszary są zależne, a które niezależne od placówki i jakie w związku z tym działania powinny zostać podjęte – w pierwszej kolejności i kolejnej (np. szkolenie „Doskonalenie jakości pracy szkoły w oparciu o raport z ewaluacji zewnętrznej organizowane" przez jeden z ośrodków doskonalenia nauczycieli lub „Analiza raportu z ewaluacji wewnętrznej metoda J. M. Fishera"). W trzech z czterech szkół warsztat ten miał potem pozytywny wpływ na podejście do wdrażania wyników (spójne, przemyślane działania) i przyczynił się np. do wypracowania programu działań na kilka lat.

Od razu zorganizowane zostało szkolenie przeze mnie, jak wykorzystać raport ewaluacji zewnętrznej, bo też nie wiedzieliśmy za bardzo, co my mamy z tym zrobić. No bo dobrze, mamy, przeczytaliśmy, tu mamy to, to, ale co dalej my z tym powinniśmy zrobić może. Po tym szkoleniu dowiedzieliśmy się jak w ogóle czytać ten raport, bo my go czytaliśmy jak opowiadanie. A to wcale nie. (…) tylko trzeba z tego wyłuskać coś, jakieś informacje. Właśnie tutaj dzieliliśmy się na grupy, każdy z nas miał inną działkę do zrobienia i potem wpisywaliśmy na kartkach, co my tutaj widzimy, że jest naszą mocną stroną a co jest słabą stroną. I później z tych słabych stron, w mocnych popadliśmy w dumę, a w słabych skupiliśmy się na tym, co jest takie, co jest najpilniejsze (…)

Dyrektor_gim_wieś_k1

Na tym etapie w pojedynczych przypadkach informowano o zaplanowanych działaniach Radę Rodziców i konsultowano z nią wypracowane przez grono pedagogiczne propozycje działań, ale dotyczyło to przede wszystkim kwestii dotyczących współpracy z rodzicami (w odpowiedzi np. na wymaganie: „Rodzice są partnerami szkoły").

Sposoby podejmowania decyzji i organizacja podejmowanych działań

W badanych szkołach wyróżnić można różne sposoby podejmowania decyzji dotyczących działań prowadzonych w rezultacie ewaluacji zewnętrznej. Zależą one w dużej mierze od występującej w danej szkole kultury zarządzania, chociaż w niektórych szkołach ewaluacja zewnętrznej wpłynęła w jakimś stopniu na większe włączenie nauczycieli w dyskusje i decyzje związane z pracą szkoły (np. zorganizowanie dyskusji dotyczącej wyników ewaluacji, gdy wcześniej nie miały one miejsca na Radach Pedagogicznych, utworzenie zespołu odpowiedzialnego za wypracowanie działań i inne).

- **Decyzja Rady Pedagogicznej przy ostatecznym głosie dyrektora** – obszary i działania dyskutowane są na spotkaniu Rady, wspólnie poddawane są pomysły, jednak ostateczną decyzję o podjęciu działania podejmuje dyrektor szkoły. Ten model działania w badanych szkołach występował bardzo często.

- **Dyrekcja szkoły wskazuje obszary istotne do realizacji**, czasem także sugeruje konkretne działania. Decyzje te jednak są konsultowane z Radą Pedagogiczną lub zespołami zadaniowymi, które mają wpływ na ich ostateczny kształt. W części szkół autonomia zespołów zadaniowych w wyborze działań w zakresie obszarów wskazanych przez dyrektora jest bardzo duża. Model działania także dość częsty.

- **Decyzja podejmowana jest jednoosobowo przez dyrektora szkoły** – nauczyciele nie zawsze wiedzą, co zadecydowało o wyborze podejmowanych działań. W jednym przypadku natomiast dyrektor celowo nie informował kadry, że wprowadzane zmiany to efekt ewaluacji, aby nie wywoływać negatywnych emocji. Model rzadziej występujący w badanych szkołach.

Warto podkreślić, że w przypadku decyzji podejmowanych przez dyrektora nauczyciele zazwyczaj chętnie się im podporządkowują, w niektórych szkołach wręcz oczekują jego propozycji i w ogóle nie biorą pod uwagę możliwości zgłoszenia swoich pomysłów.

O1: Tak, myślę, że tutaj będzie to rola dyrektora szkoły, który słyszał i wie, jak wygląda ten raport i myślę, że tutaj dyrektor szkoły powinien zaproponować jakieś rozwiązania konkretne, od września, co się powinno zdarzyć (…) za wszystko odpowiada dyrektor, to jest również jego zadanie, żeby się nad tym pochylić.
O2: Nad naszymi inicjatywami.
O3: Również nad naszymi inicjatywami, ale powinien mieć również swoje inicjatywy, bo to on kieruje tą instytucją i powinien mieć też swoje pomysły.

Nauczyciel_ponadgimn_ miasto_ k3

- **Decyzja Rady Pedagogicznej** – obszary i pomysły na konkretne działania zgłaszane są przez indywidualnych nauczycieli, dyskutowane w trakcie zebrania Rady, a decyzja zapada poprzez głosowanie. Model rzadziej występujący w badanych szkołach.

Na Radzie Pedagogicznej omawialiśmy jeszcze szczegółowo wszystko i proponowaliśmy wnioski, potem przez głosowanie przyjęliśmy te wnioski do realizacji.

Dyrektor_sp_ miasto_ k1

- **Dyrekcja podejmuje decyzje wspólnie z wybraną grupą nauczycieli, (np. zespołem zadaniowym)**. Zazwyczaj w tej sytuacji zespoły zadaniowe odpowiedzialne są za zaproponowanie obszarów i działań, a ich ostatecznej akceptacji dokonuje dyrektor. Pojedyncze przypadki.

Decyzje związane z podejmowanymi działaniami tylko w jednostkowych przypadkach konsultowane były z Radą Rodziców. Należy podkreślić, że w większości szkół rodzice raczej nie widzieli dla siebie roli na tym etapie, uważając ewaluację i działania podejmowane po niej za wewnętrzną sprawę szkoły. W szkołach, które organizowały zewnętrzne warsztaty wspierające prace z wynikami raportu, pewien wpływ na decyzję miały osoby z zewnątrz prowadzące te warsztaty.

A. Działania podejmowane w odniesieniu do wybranych wyników ewaluacji

1. DZIAŁANIA BADAWCZO-DIAGNOSTYCZNE

W większości szkół decydowano się na działania mające na celu pogłębianie informacji uzyskanych w ewaluacji zewnętrznej, zarówno w odniesieniu do wybranych sytuacji problematycznych, niskich poziomów spełniania wymagań, jak i kwestii ważnych z perspektywy placówki. Mają one pomóc lepiej zrozumieć dany problem i lepiej przygotować potencjalne działanie interwencyjne, czasami także pomóc udowodnić, że problemu nie ma (w przypadku braku zgody z określonym poziomem spełniania wymagań).

- Najczęściej w szkołach decydowano się na poddanie wybranego nisko ocenionego w ewaluacji zewnętrznej wymagania (czasami dwóch–trzech wymagań) ewaluacji wewnętrznej. W ten sposób postępowano w większości badanych szkół, w związku z chęcią poznania przyczyn uzyskania takiej oceny, potwierdzenia (lub zaprzeczenia) istnienia problemu. Ewaluacji wewnętrznej w badanych szkołach poddana została większość wymagań, bądź trochę szerszych obszarów (jak np. współpraca nauczycieli, promocja szkoły). Takie podejście było czasami sugerowanie przez wizytatorów, szkoły także chętnie same z siebie obierały ten kierunek działania. Można odnieść wrażenie, że w przypadku niektórych szkół było to stosunkowo łatwe rozwiązanie dylematu co zrobić z wymaganiem, na który być może czasami nie ma pomysłu. Dodatkowo rozwiązywano w ten sposób problem wyboru tematu dla ewaluacji wewnętrznej w kolejnym roku. W części szkół w obszarze, który zdecydowano się poddać w kolejnym roku ewaluacji wewnętrznej niezależnie prowadzono inne działania, w innych odłożono je do czasu uzyskania wyników (tak więc niniejsze badanie nie objęło już tych działań).

Respektowane są normy społeczne. I wyszło nam na C. A jesteśmy naprawdę bardzo bezpieczną szkołą, tu się nic złego nie dzieje, nie ma żadnego powodu, żeby nie były respektowane normy społeczne. Ja się z tym w ogóle, całkowicie nie zgadzam. I w tym roku, właśnie też w ewaluacji też badamy czy te normy są respektowane.

Dyrektor_sp_miasto_k1

- W niektórych szkołach decydowano się na zbadanie problemu niezależnie od realizowanych w szkole ewaluacji wewnętrznych. Chodziło np. o zrealizowanie diagnozy zapotrzebowania uczniów lub (najczęściej) opinii rodziców, w jednej szkole opinii absolwentów. Na przykład w jednej ze szkół podstawowych zdecydowano się na badanie ankietowe wśród rodziców dotyczące świadomości możliwości wpływu na funkcjonowanie szkoły w konsekwencji wniosku z raportu, że rodzice uważają, że nie mają wpływu na pracę szkoły. Z kolei w jednym z gimnazjów przygotowano ankietę do rodziców dotyczącą ich potrzeb w zakresie dokształcania (szkoła

planowała działania w zakresie pedagogizacji) oraz preferowanych przez nich form współpracy ze szkołą.

Efekty działań badawczo-diagnostycznych

W większości przypadków jest za wcześnie na stwierdzenie, jaki jest efekt prowadzonych działań diagnostyczno-badawczych, które – w trakcie przeprowadzania niniejszego badania – były zazwyczaj w trakcie realizacji lub w fazie opracowania wyników.
Pojedyncze z diagnoz prowadzonych wśród rodziców przyniosły realny efekt w postaci informacji na temat przyczyn małego zaangażowania rodziców w życie szkoły.

2. DZIAŁANIA INTERWENCYJNE

Najczęstszą grupą działań podejmowanych w odniesieniu do wybranych wyników były działania interwencyjne, a więc mające na celu zmianę w dotychczasowym sposobie funkcjonowania szkoły. Działania te zostały podzielone na kilka grup, biorąc pod uwagę obszar, którego dotyczyły.

WSPÓŁPRACA Z RODZICAMI

Badane szkoły podejmowały (lub planują podjąć) najwięcej działań o charakterze interwencyjnym w zakresie współpracy z rodzicami uczniów. Większość zarówno szkół podstawowych, gimnazjów, jak i szkół ponadgimnazjalnych po ewaluacji zewnętrznej decydowała się na różnego rodzaju zmiany w tym obszarze, mające zazwyczaj na celu zwiększenie zaangażowania rodziców w pracę szkoły, jak również lepsze ich poinformowanie na temat zakresu działalności szkoły, a w niektórych przypadkach także roli, którą rodzice pełnią. Poziom w wymaganiu „Rodzice są partnerami szkoły" jest w przypadku dużej części badanych szkół jednym z najniższych, jakie szkoła uzyskała, żadna z placówek nie uzyskała litery A, tak więc większość szkół uznaje ten wynik za niezadowalający. Obszar współpracy z rodzicami jest poddawany działaniom także ze względu na spójność wniosków z obserwacjami nauczycieli i dyrektorów – zauważanym spadkiem zaangażowania rodziców.
Wiele szkół uważa swoją aktywność w tym obszarze za znaczną, natomiast uznają oni zachęcenie rodziców do czynnego udziału w życiu szkoły za zadanie bardzo trudne i pomimo wielu wysiłków, przynoszące niewielkie efekty. Winą za to przez badanych często obarczani są przede wszystkim sami rodzice, którzy dystansują się od szkoły i szkolnych problemów, nie mają czasu na kontakt ze szkołą i niewiele wiedzą co się w niej dzieje. W niektórych szkołach stwierdzano, że rodzice sami nie zdają sobie sprawy ze swojego wpływu na pracę szkoły i podejmowane decyzje, podczas gdy szkoła poświęca wiele pracy na konsultacje z rodzicami.

- Działania podejmowane we współpracy z rodzicami bardzo często (zwłaszcza w przypadku szkół podstawowych) polegają na organizowaniu dodatkowych imprez lub spotkań dedykowanym rodzicom: spotkań informacyjnych, na których prezentowano wyniki ewaluacji, dni otwartych, spotkań z władzami gminy, imprezy tanecznej, festynu. Szczególną formą spotkań organizowanych z myślą o rodzicach są wykłady i pogadanki (np. dotyczące kultury osobistej dzieci, bezpieczeństwa, zdrowego żywienia, uzależnień młodzieży, wychowania i wsparcia młodzieży w przygotowaniach do egzaminów) podejmowane w ramach pedagogizacji rodziców.
- Jednocześnie wiele działań podejmowanych przez szkoły polega na większym angażowaniu rodziców (i Rad Rodziców) w przygotowania, a także zachęcaniu do udziału w imprezach szkolnych (także zwłaszcza w szkołach podstawowych) np. z okazji Dnia Matki, Dnia Babci, dyskoteki dla dzieci, wigilii szkolnej, rozpoczęcia i zakończenia roku szkolnego, balu maturalnego.
- Szkoły decydowały się także na zmiany i wprowadzenie nowych form kontaktu z rodzicami. W niektórych szkołach – oprócz tradycyjnych zebrań – zaproponowano indywidualne konsultacje z nauczycielami podczas specjalnie wyznaczonych dyżurów, położono nacisk na indywidualne kontakty pomiędzy wychowawcą i rodzicem lub też np. umożliwiono kontakt telefoniczny w godzinach pracy biurowej tak, aby rodzice, mogli sprawdzić czy dziecko dotarło do szkoły lub

omówić interesujące ich kwestie. Pojawiały się także tablice informacyjne dla rodziców i skrzynki zapytań – umożliwiające anonimowy kontakt z placówką – lub dodatkowe zakładki na stronie internetowej z kluczowymi informacjami dla rodziców (m.in. plan lekcji, informacje o ważnych wydarzeniach). W części szkół koncentrowano się także na mobilizowaniu rodziców do większego udziału w zebraniach i innych wydarzeniach właśnie poprzez wykorzystanie nowych form kontaktu, jak np. pisemne zaproszenia na zebrania, informowanie o zebraniach Rady Rodziców telefonicznie i za pomocą SMS-ów, ale także wymagano obecności. Ogólnie podkreślano także zwiększenie częstotliwości bezpośrednich kontaktów z rodzicami.

I taką właśnie nowatorską rzeczą, która po ewaluacji wyszła, pozbierałam swoje wszystkie maile i wszystkie numery telefonów komórkowych rodziców z Rady Rodziców i na kolejne zebranie wysłałam po prostu SMS.

Dyrektor_ponadgimn_miasto_k1

- Wśród zmian wprowadzanych w pojedynczych szkołach odnoszących się do form kontaktu pojawiały się także: zmiana formuły zebrań na mniej formalne, przy kawie i ciastku; zaangażowanie w rozmowy pomiędzy rodzicem i wychowawcą szkolnego psychologa i dyrektora, którzy mają za zadanie mediować i pomagać rozwiązywać sytuacje sporne; wydawanie folderów i informacyjnych i gazetki kierowanej do rodziców.
- W części placówek przedmiotem refleksji była nie tyle forma kontaktu, ale przekaz kierowany do rodziców. Zdecydowano, że istotne jest większe dostosowanie komunikatu do odbiorcy (w tym kompetencji społeczno-kulturowych), jego rozszerzenie i zmiana charakteru – w tym celu np. starano zwiększyć się jasność przekazu, w niektórych szkołach położono większy nacisk na przekazywanie pozytywnych informacji i chwalenie uczniów, używanie przyjaźniejszej formuły zaproszeń na zebrania (zamiast wezwań) tak, aby spotkanie z nauczycielem nie kojarzyło się rodzicom tylko negatywnie. W niektórych placówkach natomiast zdecydowano się na swego rodzaju zwiększenie wymagań wobec rodziców, przypominanie im o ich obowiązkach względem dzieci i szkoły.

O4: To znaczy tak, ja teraz wychowawcą nie jestem, ale po ewaluacji był taki okres czasu, gdzie właśnie starałam się, żeby ta współpraca była jakby bliższa, dzwoniłam do rodziców, przychodzili na takie indywidualne spotkania i jakoś tak starałam się z nimi inaczej rozmawiać, żeby się włączyli w to życie szkoły. Jak spotyka się z rodzicami indywidualnie, można porozmawiać, można pokazać, jakie są możliwości, możliwości uczniów w szkole, co jeszcze, co ponad podstawę uczeń może osiągnąć (…).

O3: Poza tym rodziców się zachęca, jeżeli się o uczniu mówi pozytywnie. Jeżeli rodzic słyszy same negatywy na temat swojego dziecka, to też on jakby też jest taka specyfika społeczności, że więcej do szkoły niespecjalnie chętnie przychodzi, (…). A jak się pozytywnie podczas wypowiedzi gdzieś tam o jakichś minusach pozytywnie, to jak z każdym człowiekiem, zadziała pozytywna motywacja. Zmiana może.

O6: Zacząć od czegoś dobrego, wie pani, to jest dobre dziecko, ale gdyby jednak częściej do tej szkoły chodził.

Nauczyciele_zsz_miasto_k1

- Dodatkowo w niektórych szkołach położono nacisk na konsultowanie z rodzicami kwestii odnoszących się zarówno bezpośrednio do pracy z dzieckiem np. nauczania, organizowanych wycieczek, ale też ważnych kwestii dla funkcjonowania szkoły. W jednej ze szkół zwiększono współpracę i konsultacje z Radą Rodziców.
- Decydowano się także na rozszerzenie informacji kierowanych do rodziców, zwłaszcza na początku roku szkolnego, w tym np. położenie szczególnego nacisku – zwłaszcza w klasach ostatnich – na informowanie o egzaminach i zachęcanie rodziców do motywowania dzieci do nauki i kontynuowania nauki w domu. W jednej ze szkół postanowiono przekazywać rodzicom informacje na temat finansów szkoły (przedstawianie rozliczeń finansowych).

- W kilku szkołach podkreślano, że z myślą o zwiększeniu zaangażowania rodziców i poprawieniu komunikacji w szkole podjęto przygotowania do wprowadzenia bądź wprowadzono dziennik elektroniczny.
- Działania związane ze współpracą z rodzicami oznaczały także w części szkół zmiany przeprowadzone bardziej na poziomie szkoły i organizacji jej pracy. Czasami miały one za zadanie wspomóc przygotowanie innych aktywności, a czasami stanowiły cel sam w sobie. Polegały na: utworzeniu zespołu zadaniowego ds. współpracy z rodzicami, zorganizowaniu dla nauczycieli szkolenia na temat nawiązywania pozytywnych, partnerskich relacji z tą grupą, jak również zmianach w sobie dokumentacji jak np. wprowadzenie rejestru kontaktów z rodzicami, list obecności na spotkaniach (z jednej strony jako dowód podjętych wysiłków na rzecz współpracy, z drugiej funkcje diagnostyczne i mobilizujące). W jednej placówce zdecydowano się na uporządkowanie i uszczegółowienie procedur, na które szkoła może się powołać w kontakcie z rodzicami np. w kwestii usprawiedliwiania nieobecności, zwolnień, oceniania itp.
- Należy podkreślić, że część z powyższych działań (dokumentacja, szkolenia) wprowadzona była przede wszystkim z myślą o kolejnej ewaluacji lub w związku z poczuciem, że ewaluatorzy nie docenili pracy wkładanej w ten obszar (dokumentacja). Podobny cel mają działania „uświadamiające" charakterystycznych dla części szkół – np. zwracanie uwagi, że ankieta wypełniana przez rodziców to forma konsultacji, która pozwala im współdecydować o życiu szkoły (np. zmiana nagłówków ankiet, akcentowanie roli prowadzonych badań), wskazywanie czemu służy dane działanie i które z form uczestnictwa świadczą o tym, że rodzice są współtwórcami życia szkolnego.
- Obszar współpracy był także często poddawany ewaluacji wewnętrznej, badaniom oczekiwań i potrzeb w ramach działań badawczo-diagnostycznych.

W części szkół nie podawano konkretnych przykładów działań i rozwiązań w zakresie współpracy z rodzicami. Wiadomo jednak, że nauczyciele lub grupa nauczycieli (np. wychowawcy) zobowiązani zostali do uwzględnienia tej kwestii w ramach swojej pracy (miało to miejsce w wielu szkołach, także niezależnie od prowadzonych działań ogólnoszkolnych). Tak więc zmiany w tym obszarze w dużej mierze zależą od indywidualnej inicjatywy nauczycieli.

Efekty działań w zakresie współpracy z rodzicami

W odniesieniu do dużej części działań podejmowanych przez szkoły w tym obszarze za wcześnie jest na wskazywanie konkretnych efektów (poniżej nie uwzględniono przewidywanych przez badanych przypuszczalnych efektów). Jednocześnie dyrektorzy i nauczyciele bardzo często podkreślali, że mimo licznych działań mających na celu aktywizację rodziców, efekty są ich zdaniem nikłe, przynoszące jedynie pojedyncze sukcesy, odnoszące się np. do konkretnych sytuacji. W wielu szkołach rodzice nadal niechętnie angażują się w życie szkoły lub ich zaangażowanie jest krótkotrwałe. Na relacje szkoły z rodzicami miały wpływ czasami działania prowadzone w innych obszarach.

- Częste próby nawiązania kontaktu z rodzicami polegające na zapraszaniu na spotkania dedykowane rodzicom lub imprezy szkolne, nie zawsze spotykają się z zainteresowaniem. W wielu szkołach pojawiały się przykłady zorganizowanych imprez o bardzo niskiej frekwencji rodziców. Stosunkowo dobrze przez rodziców oceniane były natomiast organizowane prelekcje w ramach pedagogizacji (np. spotkania z psychologami, pedagogami, pogadanki na tematy związane z wychowaniem), opierając się na deklaracjach rodziców – działania takie zachęcają do przychodzenia na zebrania.

- Rodzice nie dostrzegli niektórych zmian form przekazywania im informacji (np. zmian na stronie internetowej), część nie korzysta z dziennika elektronicznego, rozszerzenie form kontaktów na pewno ułatwiło kontakt ze szkołą, ale nie wiadomo czy przełoży się to na zwiększenie jego częstotliwości (chociaż w pojedynczych szkołach wskazywano, że zmiany w sposobach informowania wpłynęły pozytywnie na relacje z Radą Rodziców i frekwencję na jej zebraniach).

- Pozytywny wpływ odnotowano w kontekście zmian w formie przekazu (jak np. używanie przyjaźniejszej formuły zaproszeń, posługiwanie się prostym, konkretnym językiem, położenie większego nacisku na pozytywny przekaz) i organizacji indywidualnych spotkań – w tych przypadkach dyrekcja i nauczyciele deklarowali poczucie nawiązania lepszych relacji z rodzicami, skuteczniejsze przekazywanie im informacji, rodzice ich zdaniem stają się aktywniejsi, bardziej obecni w działaniach i inicjatywach szkoły.

- Wskazywano też, że konsultacje w zakresie metod dydaktycznych, respektowanie sugestii rodziców (i Rady Rodziców) przekłada się na nieco szerszą współpracę z rodzicami (i Radą Rodziców) większe zaangażowanie tej grupy w prace wychowawcze.

- Działania ukierunkowane na dokumentowanie spotkań z rodzicami przyniosło efekt w postaci potwierdzenia podejmowanych wysiłków, a także umożliwiło diagnozę częstotliwości kontaktów rodziców ze szkołą. W niektórych szkołach mało efektywne okazały się działania mające na celu uświadomienie rodzicom, że mają istotny wpływ na życie szkoły, w innych jest jeszcze za wcześnie na stwierdzenie jaki jest tego efekt.

Kontakty z otoczeniem i promocja szkoły

Kolejna grupa działań interwencyjnych podejmowanych przez szkoły odnosi się do szeroko rozumianych kontaktów z otoczeniem, środowiskiem lokalnym, w tym także absolwentami. Są to więc zagadnienia odnoszące się do wymagań z obszaru „Środowisko", z wyłączeniem kwestii współpracy z rodzicami (wymaganie „Rodzice są partnerami szkoły").

W odróżnieniu od współpracy z rodzicami zmiany w tym obszarze nie zawsze podejmowane są w rezultacie uzyskania niższej, niesatysfakcjonującej oceny. Różnego rodzaju działania promocyjne podejmowała duża część badanych szkół, chociaż działania w tym obszarze zazwyczaj oceniane były wysoko (dominują A i B, pojedyncze C w ramach wymagania „Promowana jest wartość edukacji").

Z kolei w wielu raportach pojawiły się zastrzeżenia dotyczące wykorzystania informacji o losach absolwentów, a jedynie w jednostkowych szkołach (pojedyncze gimnazja, jedna szkoła podstawowa) zdecydowano się na podjęcie tego zagadnienia. W przypadku tego wymagania niektórzy dyrektorzy podkreślali, że nie mają środków ani możliwości monitorowania sytuacji absolwentów swojej szkoły. Niektórzy wskazywali na różne praktyczne trudności z dotarciem do nich (brak czasu absolwentów, prawne zastrzeżenia związane z gromadzeniem danych osobowych), inni z kolei nie zgadzali się z negatywną oceną – np. w jednej z małych szkół wiejskich dyrektor podkreślał, że osobiście zna wszystkich uczniów i wie co się z nimi dzieje. W wielu szkołach (zwłaszcza ponadgimnazjalnych) działania związane z absolwentami są niepodejmowane świadomie.

Jednej rzeczy, której nie zrobiliśmy i nie wiem czy zrobimy, to jest kwestia śledzenia losów absolwentów. Przyznaję się szczerze, że tutaj leżymy kompletnie (…) My mamy informację zwrotną tylko wtedy, kiedy nasi absolwenci nas odwiedzają. Natomiast nie monitorujemy czegoś takiego, żaden z nich nie ma wmontowanego chipa, żeby obserwować.

Dyrektor_tech_miasto_k1

Bo wracając do tych… badania losów absolwenta – to prawda jest taka, że to jest bardzo trudne do realizowania. Bo jeżeli, tak naprawdę, ja zgodnie z obowiązującym prawem nie mam prawa gromadzić tych informacji, gdzie jest uczeń. Jeśli nie zgłoszę do GIODO gdzie, który uczeń się uczy i tak dalej…

Dyrektor_gim_miasto_k1

Kwestia współpracy szkół z innymi instytucjami i środowiskiem lokalnym („Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju") oceniana była w większości szkół bardzo dobrze (wyłącznie A i B), a prowadzane działania w tym obszarze najczęściej wiązały się z niewielkimi zmianami w zakresie współpracy lub ich formalnym dokumentowaniem.

Promocja

- W wielu szkołach (częściej szkołach podstawowych) podejmowano działania promocyjno-informacyjne związane z rozbudową i aktualizacją strony internetowej (np. zmiany pozwalające na łatwiejsze wyszukiwanie informacji), aktualizacją gazetek szkolnych, przygotowaniem artykułów lub notatek dotyczących działalności szkoły dla mediów lokalnych, przygotowaniem tablicy informacyjnej. Niektóre placówki organizowały lub włączały się w organizację imprez dla środowiska lokalnego, mając na celu promocję szkoły (także integrację uczniów, nauczycieli, wzmocnienie pracy zespołowej).
- Trochę inny charakter miały działania promocyjne podejmowane przede wszystkim przez szkoły ponadgminazjalne, które podjęły się aktywnego zdobywania kolejnych uczniów – głównie przez osobiste wizyty przedstawicieli kadry dydaktycznej i samorządu uczniowskiego w szkołach gimnazjalnych, udział w targach edukacyjnych czy organizację warsztatów praktycznych umiejętności – prezentujących potencjalnym kandydatom możliwości, które stwarza szkoła.
- Szczególna grupa działań polegała na szerszym promowaniu wyników ewaluacji uzyskanych przez szkołę, charakterystyczna była dla szkół, które uzyskały wysokie bądź wyższe od oczekiwanych oceny. Wyniki prezentowane były np. rodzicom, ale także władzom lokalnym, promowane na stronie internetowej. W niektórych szkołach można też mówić o swego rodzaju instrumentalnym wykorzystaniu wyników – w szczególności dla uzyskania lepszego finansowania dla szkoły np. dyrekcja jednej ze szkół podstawowych zaprezentowała wyniki na sesji rady gminy, aby skłonić radnych do dofinansowania placówki.
- W niektórych szkołach w rezultacie ewaluacji decydowano się na powołanie zespołu lub osoby odpowiedzialnej za promocję szkoły lub też wyznaczenia zespołowi ds. promocji nowych zadań.

Współpraca z instytucjami

- Działania podejmowane przez szkoły w tym zakresie najczęściej polegały na intensyfikacji lub rozszerzeniu istniejącej współpracy – mówiono np. o intensyfikacji współpracy z sołtysem, rozwoju współpracy z innymi szkołami (wspólne konkursy, zawody sportowe, spotkania), rozszerzeniu współpracy z lokalną instytucją kultury, poszerzeniu dotychczasowego zakresu współpracy o udział w projekcie unijnym, którego beneficjentami są uczniowie szkół zawodowych i inne.
- Rozwój współpracy oznaczał także poszerzenie jej o aspekt formalny – czyli przede wszystkim zbieranie dokumentów na potwierdzenie współpracy, jak np. podziękowań od instytucji, podpisanie formalnej umowy o współpracy z instytucjami, z którymi dotychczas szkoła wymieniała się zasobami lub podejmowała organizacji wspólnych przedsięwzięć na zasadzie nieformalnej umowy.
- W niektórych przypadkach była także mowa o nawiązaniu współpracy (głównie wśród szkół ponadgimnazjalnych). Pojawiały się przykłady nawiązanej współpracy z uniwersytetem, inną szkołą zawodową w Niemczech, jak również firmami umożliwiającymi odbycie praktyk zawodowych przez uczniów.

(…) również kontynuowana jest współpraca z instytucjami lokalnymi działającymi w mieście o charakterze kulturalnym. I właśnie ta ewaluacja zewnętrzna utwierdziła nas w przekonaniu, że takie działania są pożądane. Współpracujemy z miejskim domem kultury. (…) Również kontynuujemy współpracę z Miejską Biblioteką Publiczną, przygotowujemy różne imprezy, bierzemy udział (…) zupełnie nowym przedsięwzięciem jest nawiązanie współpracy z Uniwersytetem [nazwa uniwersytetu]. Właśnie panie, które są pracownikami naukowymi tej placówki, przyjeżdżają do nas do szkoły z bardzo ciekawymi wykładami. (…) I myślę, że one są pożądane, dlatego że poszerzają ofertę edukacyjną naszej szkoły. Uczniowie mogą zupełnie inaczej spojrzeć na pewne zagadnienia niż na lekcji.

Nauczyciel_tech_miasto_k1

Losy absolwentów

- W nielicznych szkołach, które zajęły się tym zagadnieniem podejmowane różne działania mające na celu monitorowanie losów absolwentów (pozyskiwanie zgody absolwentów gimnazjum na badanie ich losów, stworzenie księgi absolwentów, stworzenie zakładki dotyczącej losów absolwentów na stronie internetowej szkoły, ankieta kierowana do uczniów oraz absolwentów gimnazjum zamieszczona na stronie internetowej szkoły oraz na Facebooku szkoły, ankieta kierowana do szkół ponadgimnazjalnych, do których uczęszczają absolwenci).

Pierwszym takim etapem po ewaluacji było natychmiast zamieszczenie na stronie internetowej ankiety dla uczniów – ja poinformowałem na Facebooku absolwentów, że zapraszam serdecznie do tego, żebyście pobrali, przesłali to drogą mailową. Możecie tam zmienić sobie adres, jakiś tam założyć. To nie jest istotne, przesyłajcie. Tam też było dość dużo ważnych informacji. Bardzo ważnych dla mnie (…).

Dyrektor_gim_miasto_k1

No na pewno zakupiłam księgę absolwentów [uśmiech]. Ci absolwenci to mi cały czas gdzieś tam z tyłu głowy się pojawiają i tę księgę absolwentów prowadzi w tej chwili pani sekretarka. Co nie zmienia faktu, że niektórzy nauczyciele jakby zaczęli mieć pomysły, jak jeszcze naszych absolwentów wykorzystać do współpracy i między innymi mamy zaplanowane działania.

Dyrektor_sp_wieś_k1

- W niektórych szkołach zapraszano absolwentów na spotkania i wystąpienia (np. osoby wykonujące ciekawe zawody), wykorzystywano ich do motywowania uczniów (prezentacja sylwetek absolwentów o wybitych osiągnięciach), zdecydowano się na zorganizowanie (lub częstsze organizowanie zjazdu absolwentów).

Efekty działań w zakresie kontaktów z otoczeniem i promocja szkoły

Podobnie, jak w przypadku współpracy z rodzicami także w tym obszarze pojawiły się głosy, że jest za wcześnie, by mówić o efektach dużej części działań. Zidentyfikowane efekty pozwalają natomiast stwierdzić, że ogólnie rzecz biorąc szkoły w tym obszarze miały stosunkowo więcej sukcesów niż w innych obszarach.

- W niektórych szkołach (przede wszystkim podstawowych) wskazywano, że różnorodne, aktywne działania promocyjne (nagłaśnianie działań szkoły i dobrych efektów kształcenia w mediach, promocja za pomocą nowej strony internetowej), przyczyniły się do większej obecności w mediach i promocji szkoły w środowisku lokalnym, która może przyczynić się do wzrostu zainteresowania placówką, a w jednej wręcz miała wpływ – zdaniem badanych – na efektywny nabór uczniów. Dobre rezultaty związane były także z opisanym aktywnym zdobywaniem kolejnych uczniów przez szkoły ponadgimnazjalne – często deklarowano, że szkoła uzyskała lepszy wizerunek i pozyskała nowych uczniów.

- Pozytywny skutek miało zazwyczaj wykorzystanie do promocji dobrych wyników ewaluacji – np. prezentacja wyników na sesji rady gminy, co prawda nie pomogła uzyskać dodatkowych środków finansowych, ale poprawiła wizerunek szkoły i zdaniem nauczycieli zażegnała groźbę likwidacji placówki, innej szkole, przy wsparciu dobrych wyników, udało się uzyskać zgodę na otworzenie nowego kierunku kształcenia.

- Różne były za to konsekwencje powołania lub zmian zakresu zadań zespołu odpowiedzialnego za promocję. W jednej ze szkół nie sprawdziło się to zupełnie – utworzony zespół faktycznie nie prowadzi żadnej działalności (zdaniem dyrektora w związku negatywnym nastawieniem nauczycieli). W innej zespół zaczął pracować regularnie, dzięki czemu przedstawiciel szkoły wziął udział w różnych wydarzeniach ważnych dla lokalnej społeczności.

- Intensyfikacja i rozszerzenie współpracy z instytucjami także miała różne skutki. W niektórych szkołach podkreślano, że współpraca ta przebiegała i przebiega pomyślnie, więc trudno mówić o jakichś efektach ewaluacji (brak efektów). Jednak w kilku placówkach wskazywano na bardzo konkretne nowe korzyści wynikające z tej współpracy (np. uczestnictwo dzieci w zajęciach organizowanych przez lokalną instytucję kultury, udział nauczycieli w szkoleniu organizowanym przez ośrodek metodyczny, uczniowie uzyskali możliwość uzyskania nowych kwalifikacji zawodowych potwierdzonych certyfikatem, na skutek współpracy z innymi szkołami i organizowanymi zawodami sportowymi wzrosło zainteresowanie zapisami do klasy sportowej i in.). Bardzo pozytywne efekty przyniosła także nawiązana współpraca – umożliwiając np. uczniom dostęp do dodatkowych zasobów wiedzy czy kadry (w rezultacie współpracy z uniwersytetem i szkołą wyższą, wzięcie udziału w praktykach zagranicznych i praktycznym przygotowaniu do zawodu w firmie (współpraca z zagraniczną szkołą zawodową i firmą w kraju).

- Działania dotyczące absolwentów zazwyczaj jeszcze trwały i nie było możliwe stwierdzenie ich efektów. W jednej ze szkół wskazano natomiast, że zaplanowane działania związane z aktywizacją absolwentów okazały się bardzo trudne ze względu na ich ograniczenia czasowe.

Procesy dydaktyczne i wychowawcze

W wielu szkołach w rezultacie ewaluacji wprowadzono zmiany związane z procesami dydaktyczno-wychowawczymi – zarówno na poziomie szkoły, jak i indywidualnych lekcji. Zmiany te najczęściej można łączyć z wnioskami odnoszącymi się zarówno do niektórych wymagań z obszaru „Procesy" („Oferta edukacyjna umożliwia realizację podstawy programowej", „Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany", „Kształtuje się postawy uczniów", „Prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych"), ale także i „Efekty" („Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności", „Uczniowie są aktywni", „Respektowane są normy społeczne"), chociaż zazwyczaj badani nie posługiwali się *nomenklaturą wymagań* (np. mówiono o wprowadzeniu aktywizujących metod na lekcji, bez precyzowania wniosków z jakiego wymagania to wynikało). Działania związane z dydaktyką i wychowaniem podejmowano w szkołach, gdy placówka uzyskiwała niskie lub niezadowalające oceny, ale nie zawsze – np. nie podejmowano wniosków odnoszących się do wymagań, co do których szkoła nie zgadzała się z oceną.

Ogólnie rzecz biorąc przy zestawieniu wyników i wniosków z raportów związanych z procesami dydaktyczno-wychowawczymi i wyników, i wniosków dotyczących innych zagadnień, a także podejmowanych w rezultacie tych różnych obszarów działań, można dojść do wniosku, że w wielu szkołach stosunkowo mniej uwagi poświęcono kwestiom dydaktyczno-wychowawczym. Trzeba jednak wziąć pod uwagę, że analiza działań w tym obszarze jest o tyle ciężka, że wiele z nich podejmowanych jest indywidualnie przez nauczycieli na poszczególnych lekcjach, tak więc uchwycenie wszelkich zmian i aktywności jest bardzo trudne.

- W wielu spośród badanych szkół wskazywano, że w rezultacie ewaluacji położono większy nacisk na atrakcyjne formy pracy z uczniem i zwiększenie atrakcyjności lekcji. W tym kontekście wymieniano między innymi intensyfikację wykorzystania metod aktywizujących podczas lekcji (szczególnie częste), w tym form pracy w grupie, pracy metodą projektu. W niektórych szkołach podkreślano częstsze wykorzystanie na lekcji technologii informacyjno-komunikacyjnych (np. prezentacji multimedialnych, materiałów dostępnych w internecie); w pojedynczych przypadkach zdecydowano się na zakup różnego rodzaju sprzętu TIK wspierającego uczenie. W jednej szkole wprowadzanym zmianom towarzyszyło szkolenie nauczycieli z zastosowania metod aktywizujących na lekcji.
- Jednocześnie w pojedynczych szkołach w ramach zwiększania atrakcyjności lekcji z perspektywy uczniów zwrócono się do nich samych – prowadzano konsultacje (rozmowy, ankiety) czego oczekują od lekcji, co się im podoba, a co nie. W jednej ze szkół podstawowych ustalenie tematyki godzin wychowawczych powierzono uczniom.

To znaczy na przykład godziny wychowawcze, bo pani ewaluatorka nam taki wniosek też dała, żeby w większości uczniowie przygotowywali te lekcje. Nie tylko nauczyciel na lekcji by pracował. Chodzi też o formę pracy i metody, żeby uczniowie się więcej angażowali, samodzielnie przygotowali tematykę itd.

Nauczyciel_sp_miasto_k1

Ewaluatorzy podpowiedzieli nam, że troszeczkę bardziej trzeba ich angażować na zajęciach. No i zainwestowaliśmy w tablicę interaktywną, żeby troszeczkę ich uaktywnić. No i na pewno metody nauczania też, przynajmniej w niektórych wypadkach, pojawiły się takie nowe. Pojawiły się dramy na lekcjach, więc myślę, że to też (…), ale to jest sprawa indywidualna i przedmiotowa, bo to też zależy od przedmiotu. Na niektórych przedmiotach rzeczywiście można bardzo łatwo tę motywację wzbudzić i jakoś tak wprowadzić te innowacyjne metody. Niektóre, no, niekoniecznie się do tego nadają. (…)

Dyrektor_ponadgimn_miasto_k1

- Jeśli chodzi o przebieg lekcji i stosowane metody dydaktyczne, to w części szkół zdecydowano się na zmiany w planach nauczania i konstrukcji lekcji (zwłaszcza w szkołach podstawowych) – w tym kontekście wymieniano między innymi uporządkowanie przebiegu lekcji, uwzględnianie różnych ich etapów, nacisk na jasny przekaz i informacje zwrotne dotyczące osiągnięć ucznia, podkreślanie możliwości uczniów. W kilku szkołach przedmiotem działań były sposoby oceniania (np. zmieniono system oceniania, wprowadzano ocenianie kształtujące, ocenianie w większym stopniu uwzględniające ustne formy wypowiedzi; w jednej ze szkół nauczyciele wzięli udział w szkoleniu dotyczącym oceniania kształtującego), wspominano także o zwiększonej indywidualizacji nauczania na lekcjach, wsparciu dla uczniów o wysokim potencjale. W jednej ze szkół podstawowych podjęto decyzję o dokładniejszej kontroli pisowni w zeszytach na różnych przedmiotach.

Fragment z protokołu zebrania Rady Pedagogicznej, spotkanie po otrzymaniu raportu z ewaluacji zewnętrznej.
Rekomendacje:
– we wrześniu omawiając podstawę programową, należy przedstawić uczniom metody pracy na lekcji i z nimi wspólnie dokonać wyboru
– wystawianiu oceny zawsze musi towarzyszyć jej uzasadnienie; może być ono ustne lub pisemne i musi zawierać wskazówkę dla ucznia, co ma robić, by osiągać większe sukcesy
– należy częściej organizować pracę zespołową na lekcji.

Ponadgimn_miasto_k3

- Działania podjęte w wielu szkołach miały na celu także zwiększenie zaangażowania uczniów w różnego typu aktywności na poziomie szkoły m.in. poprzez (szczególnie częste wskazania respondentów) organizację konkursów i zawodów dla uczniów, imprez szkolnych, cyklicznych wydarzeń w szkole obejmujących różnorodne tematy. Oznaczało to też np. mobilizowanie uczniów do wykazywania się inicjatywą i proponowania wydarzeń, włączanie ich w organizację wydarzeń, intensyfikację współpracy z samorządem uczniowskim. Wspominano także o większym nagłaśnianiu sukcesów uczniów, organizacji warsztatów edukacyjnych, motywacyjnych i integracyjnych (to ostanie w szkołach ponadgimnazjalnych).
- W tym kontekście pojawiło się także rozszerzanie oferty edukacyjnej, zwiększenie liczby i zmiana charakteru zajęć dodatkowych. Z jednej strony pojawiły się zajęcia o charakterze wyrównawczym dotyczące przedmiotów sprawiających trudność, z drugiej strony wprowadzano zajęcia zwiększające aktywność, związane z zainteresowaniami uczniów (np. kółko fotograficzne, teatralne, humanistyczne, różnego rodzaju kluby i in.), a także inne dotyczące np. metod i technik uczenia, doradztwa zawodowego. W przypadku techników i szkół zawodowych pojawiały się programy praktyk zagranicznych dla uczniów.
- W wyniku ewaluacji w części szkół (ze wszystkich poziomów) zdecydowano się także na podjęcie dodatkowej pracy koncentrującej się na poprawie wyników egzaminów końcowych, obejmującej np. prowadzenie zajęć dodatkowych, wyrównawczych, przeprowadzanie dodatkowych egzaminów próbnych (częściowo są to więc działania opisywane w kolejnym punkcie Analiza wyników szkoły). Często obszar ten powierzany był zespołom przedmiotowym, które zobowiązywane były do wypracowania i wdrożenia zmian w tym zakresie – podobnie zresztą wyglądał podział w pracy w związku z innymi wnioskami dotyczącymi procesów dydaktyczno-wychowawczych.
- W pojedynczych szkołach pojawiło się także hasło innowacji dydaktycznych – w szkole np. powołano zespół ds. innowacji pedagogicznych, planowane jest wprowadzenie i zarejestrowanie „innowacji" (w niektórych szkołach wymuszone bezpośrednio w związku z mało satysfakcjonującymi wynikami ewaluacji w tym obszarze i świadomością, że posiadanie zatwierdzonej „innowacji", by to zmieniło).
- Niektóre placówki podejmowały zagadnienia związane z kształtowaniem postaw wśród dzieci i młodzieży (zwracanie uwagi na kulturę języka, komunikację, wartości i przestrzeganie norm społecznych, zazwyczaj w ramach lekcji wychowawczych) bezpieczeństwem (częstsze dyżury nauczycieli na przerwach, w jednej ze szkół zamontowano kamery monitoringu) i frekwencją w szkole (w kilku szkołach ponadgimnazjalnych wprowadzono specjalny program przeciwdziałania nieuzasadnionym absencjom, w tym np. publiczna prezentacja frekwencji w poszczególnych klasach, konkurs na klasę o najniższym poziomie nieobecności itp.). W jednym z gimnazjów powołano jednego z uczniów na rzecznika ich praw.
- Podobnie jak w przypadku innych opisywanych obszarów prowadzone były działania mające na celu uświadamianie uczniom jakim procesom dydaktycznym podlegają i czemu one służą – w dużym stopniu z myślą o kolejnej ewaluacji (np. wskazywanie uczniom na lekcjach, które działania mają służyć indywidualizacji procesów dydaktycznych). Ponadto, tak jak i w innych obszarach, w pojedynczych szkołach prowadzano zmiany w dokumentacji (np. zmiany w karcie oceny podręcznika, dostosowanie planu pracy do uczniów z orzeczeniami i in.).
- Ciekawym pomysłem w jednej ze szkół ponadgimnazjalnych było stworzenie dostępnego za pośrednictwem komputera i internetu banku zadań dla uczniów, służącemu utrwalaniu wiadomości i rozwiązywaniu dodatkowych ćwiczeń, w celu lepszego przygotowania się do egzaminów, a nauczycielom umożliwiającego śledzenie postępów uczniów w przyswajaniu materiału i indywidualizowaniu lekcji w zależności od zaobserwowanych potrzeb.
- Obszar ten często był poddawany także ewaluacji wewnętrznej.

Efekty działań w zakresie procesów dydaktycznych i wychowawczych

Efekty działań w tym obszarze były szczególnie trudne do zidentyfikowania – zarówno ze względu na stosunkowo krótki czas, który upłynął od rozpoczęcia zmian, jak i złożoność zagadnienia, a także fakt, że zmiany w tym zakresie wprowadzane indywidualnie przez nauczycieli. Niemniej jednak można wskazać przykłady działań, które w opinii badanych przyniosły pozytywne efekty i takie, które tych efektów nie miały (w poniższym zestawieniu nie uwzględniono efektów przewidywanych przez badanych). W tym drugim przypadku w części szkół badani wskazywali na zewnętrzne, niezależne od szkoły bariery – jak np. ogólnie niski wyjściowy poziom wiedzy i kompetencji, niska motywacja uczniów, które sprawiają, że efekty np. działań mających na celu poprawę wyników egzaminacyjnych, są trudne do osiągnięcia. Warto podkreślić, że zwłaszcza w tym obszarze pojawiły się problemy z oddzieleniem przez badanych działania od efektu – i tak efektem działania polegającego na zwiększeniu metod aktywizujących uczniów stosowanych na elekcjach było to, że nauczyciele częściej wprowadzają metody aktywizujące na lekcjach.

- Z różnymi reakcjami spotykały się działania mające na celu zwiększenie aktywności uczniów na poziomie szkoły, związane z aktywizacją uczniów, organizowanymi konkursami, różnego rodzaju akcjami i imprezami. W niektórych szkołach spotkały się one z pozytywną reakcją uczniów i ich zaangażowaniem, większą aktywnością, wskazywano także, że wpłynęły na większą samorządność uczniów ich poczucie decyzyjności i integrację lub większe otwarcie grona pedagogicznego na inicjatywy samorządu uczniowskiego. W innych placówkach natomiast podkreślano, że początkowy entuzjazm uczniów stopniowo wygasł, a w organizowanych konkursach bierze udział niewielu z nich.

- W niektórych szkołach (technikach i szkołach zawodowych) wskazywano na nikłe sukcesy zorganizowanych zajęć pozaszkolnych i kółek tematycznych, związane z niską frekwencją uczniów na tych zajęciach (wiązano to z problemem dojazdu wielu uczniów do szkoły z okolicznych miejscowości czy np. brakiem czasu wynikającym z zaangażowania uczniów w dodatkowe prace zarobkowe).

- W przypadku działań w obszarze bezpieczeństwa – w niektórych szkołach wskazywano na zwiększenie poczucia bezpieczeństwa, w innych trudno było jeszcze wykazać ten efekt. Na pewno natomiast zaobserwowano pozytywne efekty wprowadzonych programów na rzecz zwiększenia frekwencji uczniów obejmujących zmiany w sposobie usprawiedliwień, czy np. publiczną prezentację frekwencji połączoną z konkursem na najlepszą klasę (większa mobilizacja uczniów).

- W wielu szkołach w tym obszarze jako efekt działań wskazywano samo ich wdrożenie – rzeczywiście z deklaracji dyrektorów szkół i nauczycieli wynika, że po ewaluacji wprowadzano wiele dodatkowych działań, wypracowanych np. przez zespoły zadaniowe (wprowadzenie lub zwiększenie liczby dodatkowych zajęć, opracowanie programu wspierania uzdolnionych uczniów, większy nacisk na aktywizujące metody dydaktyczne i inne). Podobnie o ile nie można jeszcze mówić o efektach wprowadzenia i zmian metod nauczania oraz sposobów prowadzenia lekcji to, zgodnie z deklaracjami, w wielu szkołach urozmaicono przeprowadzane lekcje, a nowe metody są szerzej stosowane (wymieniano tu większy nacisk na indywidualizację nauczania, szersze zastosowanie metod aktywizujących w tym np. pracy projektowej, wprowadzenie nowych sposobów oceniania, zastosowanie TIK na lekcjach, zmiany w konstrukcji lekcji i wiele innych).

Nauczyciele szczególnie teraz te fazy lekcyjne przestrzegają, żeby zawsze było to utrwalenie materiału, żeby zawsze było najpierw wprowadzenie do tematu; żeby powtarzać im pewne formułki: że teraz ja cię informuję, możesz tak ocenę poprawić, wyznaczam ci termin i możesz tę ocenę poprawić, żeby oni po prostu wiedzieli te rzeczy.

Dyrektor_sp_miasto_k1

- Odnotowano także pozytywny efekt inicjatyw podejmowanych w pojedynczych szkołach, jak powołanie ucznia na rzecznika, stworzenie banku zadań dla uczniów (możliwość śledzenia postępów uczniów i potencjalnie wyższe wyniki), programu praktyk zagranicznych w jednej ze szkół zawodowych (poszerzenie oferty edukacyjnej, rozszerzenie możliwości uczniów).

- W części szkół dyrektorzy i nauczyciele wskazywali, że generalnie nie spodziewają się specjalnych zmian efektów nauczania i poprawy wyników osiąganych przez uczniów. Jako przyczynę podawano tu często ogólnie niski poziom wiedzy uczniów związany np. ze specyficznym środowiskiem lokalnym, w którym znajduje się szkoła.

Relacje i współpraca w szkole

Działania dotyczące relacji i współpracy podejmowane były stosunkowo często w szkołach na wszystkich poziomach. Obszar ten jest o tyle specyficzny, że zmiany w nim w niektórych szkołach stanowiły cel podejmowanych działań (np. wzmocnienie, usystematyzowanie współpracy grupowej, usprawnienie przepływu informacji pomiędzy nauczycielami oraz nauczycielami a kierownictwem szkoły), w konsekwencji niskiej, bądź niezadowalającej oceny w ramach wymagań: „Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli" i „Funkcjonuje współpraca w zespołach". W innych szkołach zmiany w zakresie relacji bądź współpracy stanowiły swego rodzaju efekt uboczny innych aktywności – bądź też – jak była mowa w kontekście użyteczności procesu – samego przeprowadzenia ewaluacji zewnętrznej. W niektórych placówkach zmiany w tym obszarze prowadzono typowo pod kątem uzyskania lepszej oceny w przyszłej ewaluacji.

- W wielu szkołach uporządkowano, usystematyzowano bądź zintensyfikowano pracę zespołów nauczycielskich (np. przedmiotowych, zadaniowych). W dużej części placówek wiązało się to ze zwracaniem uwagi na większą systematyczność i prowadzenie dokumentacji z tych spotkań (gdy np. wcześniej nie prowadzono dokumentacji, a współpraca polegała na ustnych ustaleniach; harmonogramy, protokoły itp.), ale także zmieniano, rozszerzano zakres ich prac czy np. zakres odpowiedzialności, kładziono nacisk na realizację wspólnych celów i wymianę doświadczeń itp. Dokumentować w jednej z placówek zaczęto także współpracę pomiędzy nauczycielami a samorządem szkolnym.

(…) w zakresie zarządzania, że nie powołałam zespołu, czyli tego właśnie, takiego formalnego, że zarządzeniem powołuję (…). Ja miałam zespół składający się z przedstawicieli, przewodniczących zespołów przedmiotowych i oni mieli przeprowadzać tę ewaluację wewnętrzną. I między innymi za to tak marnie zostałam oceniona, bo na literkę D, co to bardzo mnie też ruszyło. Teraz już jest powołany zespół. Robi wszystko, to samo co robił. Tylko jest formalnie powołany zespół. Więc zaczęłam dbać o te formalne sprawy.

Dyrektor_lo_miasto_k1

- W niektórych szkołach utworzono nowe zespoły (np. zespół ds. opracowania zmian w wewnątrzszkolnym systemie oceniania, zespół ds. ewaluacji wewnętrznej) lub zmieniono ich skład (np. wyłączono dyrektora z zespołu ds. ewaluacji).
- Zwracano także większą uwagę na przepływ informacji w ramach placówki – np. stworzono regulamin przepływu informacji między nauczycielami a kierownictwem oraz między samymi nauczycielami, utworzono wspólną listę mailingową, położono nacisk na informowanie o działaniach zespołów i ogólnej działalności szkoły, także (w jednej szkole) pracowników niepedagogicznych.

Jeżeli chodzi o zarządzanie, to (…) zwrócenie uwagi na dokumentowanie swojej pracy, na przepływ informacji, bo to jest niezmiernie ważne, bo okazuje się, że się na przykład grupa osób bardzo napracuje, a pozostali nie wiedzą o tym, to też wyszło w czasie ewaluacji. Że są nauczyciele, którzy na przykład raz tylko, bo była Rada Pedagogiczna, byli w budynku, który został wyremontowany, wyposażony, jest piękna, nowoczesna siłownia, nauczyciele niektórzy nawet tego nie wiedzieli, bo nie mają tam zajęć, nie interesują się, nie chodzą tam. Czy nawet taki przepływ informacji dotyczący tego, co nauczyciele robią, żeby nie tylko na stronie internetowej można było o tym poczytać, ale nawet pochwalić się tym, co mi się udało, co mi się nie udało itd. Czyli jeżeli chodzi o pełen przepływ informacji, jeżeli chodzi o dokumentowanie pracy, jeśli chodziło organizowanie pracy właśnie zespołowej. Dlatego, że to jest, niestety, bolączka i o tym mówią liderzy tych zespołów, którzy nie mają jakby, jak dyrektor szkoły, tutaj takiej mocy sprawczej (…).

Dyrektor_ponadgim_miasto_k3

- Nauczyciele w kilku szkołach wzięli udział w specjalnie zorganizowanych szkoleniach dotyczących współpracy w grupie, w niektórych z nich wprost mówiono, że raczej było to dla dokumentu niż uzyskania wiedzy.

Efekty działań w zakresie relacji i współpracy w szkole

W wielu szkołach ogólnie wskazywano, że w rezultacie ewaluacji poprawiła się współpraca i przepływ informacji. Często trudne jest zidentyfikowanie, co do tego doprowadziło (wpływ procesu ewaluacji, działania interwencyjne mające na celu rozwój tego obszaru czy inne działania, które wymagały pracy zespołowej itp.).

- Spośród opisanych powyżej działań prowadzonych przez szkoły z myślą o tym obszarze, można zidentyfikować efekty zmiany w sposobie dokumentowania działań, które przełożyły się – zdaniem niektórych badanych – na lepszy obieg informacji w ramach szkoły, lepszą wymianę informacji. Ponadto udokumentowanie pracy, podobnie jak szkolenia na temat pracy zespołowej, pozwoliły szkołom na uzyskanie ważnych dla niektórych z nich potwierdzeń, że taka praca jest prowadzona (możliwość wykazania w razie kontroli lub kolejnej ewaluacji). Szkolenia w niektórych szkołach także uznawane były za środek, który pozwolił nauczycielom na rozwój kompetencji związanych z pracą grupową.

- Szersze informowanie o pracach podejmowanych przez inne zespoły, lepszy przepływ informacji w ramach placówki czy wprowadzony przez dyrektora zwyczaj zebrań dla pracowników niepedagogicznych – jak wskazywano w niektórych szkołach – miał wpływ na zwiększenie zaangażowania nauczycieli i pracowników niepedagogicznych, lepszą integrację. Podobne efekty wskazywano także w kontekście powołania nowych zespołów do rozwiązania konkretnych zadań, które skutkowało także poczuciem włączenia nauczycieli w podejmowanie decyzji i działań ważnych dla szkoły.

- W części placówek podkreślano, że działania w tym obszarze (często nieprecyzowane) wpłynęły na integrację środowiska nauczycielskiego, wzajemne wsparcie, lepszą jakość współpracy. Stosunkowo rzadziej pojawiały się głosy o skuteczniejszej współpracy czy bardziej efektywnym prowadzeniu danych działań w szkole, natomiast wiele szkół deklarowało, że po prostu współpraca przed ewaluacją przebiegała bardzo dobrze.

Analiza wyników i ocena pracy szkoły

Kategoria ta obejmuje przede wszystkim działania podejmowane w związku z wymaganiami: „Analizuje się wyniki sprawdzianu/egzaminu gimnazjalnego/egzaminu maturalnego/egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe" i „Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny".
Działania interwencyjne w odniesieniu do sposobu analizy wyników egzaminacyjnych podejmowane były zazwyczaj w szkołach, które uzyskały niskie wyniki, ale także gdy dyrekcja i nauczyciele

uważali, że zmiany są ważne z perspektywy wyników egzaminów i ogólnych efektów pracy szkoły. W pojedynczych placówkach szkoły pozytywnie ocenione w tym obszarze intensyfikowały prowadzone prace w związku z uzyskanym potwierdzeniem, że to dobry kierunek działania.

- W wielu badanych szkołach, które zdecydowały się na modyfikacje w tym obszarze (gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne) zmiany oznaczały wprowadzenie dodatkowych testów diagnozujących wiedzę i umiejętności uczniów, i dodatkowych próbnych egzaminów – w jednym gimnazjum diagnozę na wejściu ze wszystkich przedmiotów (wcześniej z części), w innym testów próbnych w klasach drugich, a w trzecich zewnętrznych testów próbnych. Wśród zmian w szkołach ponadgimnazjalnych wskazywano: wprowadzenie testów diagnostycznych na każdym poziomie nauczania (wcześniej tylko w klasach trzecich); dodatkowe matury próbne i dodatkowe próbne egzaminy zawodowe lub dodatkowe testy diagnozujące umiejętności uczniów – w jednej ze szkół w formie oficjalnego egzaminu, którego podstawą jest arkusz egzaminacyjny przygotowany wspólnie przez nauczycieli wszystkich przedmiotów.
- W niektórych placówkach podkreślano także pewnego rodzaju uporządkowanie wewnątrzszkolnego systemu analiz, poprzez ustalenie kto, kiedy i jak często dokonuje diagnozy swoich uczniów. W jednym z gimnazjów natomiast zaczęto wykorzystywać specjalnie zakupiony program do analizy wyników egzaminów, sprawdzianów etc.
- W kilku placówkach wskazywano na uzupełnienie analizy ilościowej wyników o informacje jakościowe o uczniach, ich sytuacji rodzinnej, możliwościach, pogłębienie analizy jakościowej i ilościowej wyników egzaminów. Pojawiło się także gimnazjum, które zaczęło wykorzystywać wskaźnik EWD (wcześniej nie korzystano z niego).

To jest w analizie wyników szkoły i ewaluacji działań szkoły. Uwzględniamy teraz różnorodne metody przy analizowaniu wyników zewnętrznych... Środowiskowe, indywidualne, pedagogiczne, a wcześniej nie robiliśmy tego, porównywaliśmy tylko wyniki z ocenami szkolnymi.

Nauczyciel_sp_wieś_k1

- Część szkół w rezultacie ewaluacji zewnętrznej zorganizowała zewnętrzne i wewnątrzszkolne szkolenia dotyczące tego obszaru w szczególności: EWD (w jednym gimnazjum), metod analizy wyników egzaminów zewnętrznych, ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej czy samej ewaluacji wewnętrznej. W pojedynczych szkołach organizowano także nieformalne spotkanie z nauczycielami z innych placówek mające na celu analizę i lepsze zrozumienie raportów z ewaluacji zewnętrznej.

Zmiany związane z nadzorem – a więc w praktyce z ewaluacją wewnętrzną – wprowadziły prawie wszystkie szkoły – w dużym stopniu bazowały one na obserwacjach i spostrzeżeniach poczynionych w trakcie procesu, ale również wnioskach z raportu.

- Zmiany w organizacji ewaluacji – powołanie zespołu ds. ewaluacji wewnętrznej lub zmiany personalne w składzie zespołu ds. ewaluacji (np. dyrektor i wicedyrektor przestali być członkami zespołu, aby zapewnić swobodę i obiektywność prac zespołu).
- Organizacja szkoleń dla grona pedagogicznego bądź zespołu ewaluacyjnego dotyczących ewaluacji wewnętrznej.
- Większa formalizacja ewaluacji (np. przygotowanie harmonogramów, pisemnych raportów, protokołów z posiedzeń zespołu ewaluacyjnego i in.), tworzenie dokumentów w taki sposób, by były czytelne dla wszystkich.
- Konkretne zmiany dotyczące metod i narzędzi badawczych, sposobu opracowania i prezentacji wyników – np. zmiana sposobu formułowania wniosków i opracowywania raportów (bardziej przejrzyste i dokładne, zarówno pozytywne, jak i negatywne wnioski), doboru obszarów poddanych ewaluacji (mniej obszarów, nacisk na kwestie problemowe dla szkoły, uwzględnienie

szerszego kontekstu), modyfikacji narzędzi i metod badania (wykorzystanie wzorów z ewaluacji zewnętrznej), wprowadzenia nowych metod analizy (bardziej zaawansowane statystyki), sposobu wykorzystania wniosków (bardziej systemowe podejście, wprowadzenie dyskusji wokół raportu na Radzie Pedagogicznej).

(…) Zmiany to na pewno po ewaluacji zewnętrznej dotyczące tworzenia przez nas narzędzi wewnętrznych na przykład do ewaluacji. Czyli kontakt z tymi zewnętrznymi narzędziami pozwolił nam spojrzeć bardziej krytycznie na nasze dotychczasowe narzędzia wewnętrzne, które sami tworzyliśmy do ewaluacji wewnętrznej szkoły. Czyli modyfikacja narzędzi naszych. Ponadto też nowe sposoby, nowe sposoby badania pracy szkoły. Bo nie tylko te ankiety przysłowiowe, ale właśnie takie też wywiady, bo żeśmy zaczęli wprowadzać sobie wywiady z rodzicami, gdzie też mamy przygotowane pytania i po prostu w ten sposób badamy jakby opinie rodziców na różny temat. Więc to na pewno jest ten plus. Też np. ewaluatorzy uczestniczyli w obserwacji lekcji i zaskoczyły nas, zaskoczyło nas to, na co np. ewaluatorzy zwracali uwagę podczas obserwacji lekcji. Nawet dla mnie jako dyrektora to było cenne, bo ja na pewne rzeczy też do tej pory nie zwracałam uwagi (…) spodobał mi się sposób podejścia do obserwacji lekcji właśnie zaproponowany przez arkusze obserwacji ewaluatorów (…).

Dyrektor_gim_miasto_k1

- Jak już zostało wspomniane w większości szkół wymagania gorzej ocenione w ewaluacji zewnętrznej w kolejnym roku były poddawane ewaluacji wewnętrznej.

Efekty działań w zakresie analizy wyników i ocenie pracy szkoły

Podobnie jak przy efektach w zakresie współpracy i relacji w szkole, zmiany w zakresie analizy wyników i (szczególnie) ewaluacji wewnętrznej w dużym stopniu były rezultatem samego procesu ewaluacji. Określenie efektów działań podjętych przez szkołę w tym obszarze na etapie badania było o tyle trudne, że w większości szkół ewaluacje wewnętrzne jeszcze trwały, szkoły nie uzyskały też jeszcze kolejnych wyników egzaminacyjnych, które mogłyby zostać poddane analizie.

- W związku z tym w większości badanych szkół prowadzone analizy nie przyniosły jeszcze wymiernych efektów (badani zazwyczaj wskazywali efekty, które planują, bądź przewidują). W odniesieniu do ewaluacji wewnętrznej można natomiast wskazać na sprawniejszą i efektywniejszą ich realizację (np. w konsekwencji koncentracji na 1–2 obszarach problemowych), większą pewność nauczycieli w ich realizacji (m.in. w konsekwencji uzyskanych informacji, przebytych szkoleń) czy wreszcie wyższą jakość prowadzonych prac (np. poprawniejsze formułowanie wniosków z analiz, rozszerzony zakres analiz), co w dużym stopniu potwierdza analiza sposobu prowadzenia ewaluacji wewnętrznych (szerzej omówione w części publikacji poświęconej ewaluacji wewnętrznej).

- W zakresie analizy wyników sprawdzianów i egzaminów efektem działań podejmowanych przez szkoły jest w niektórych z nich także większe uporządkowanie i usystematyzowanie prowadzonych analiz, rozszerzenie ich zakresu, lepsza kontrola nad przebiegiem procesów dydaktycznych. W kontekście próbnych egzaminów także lepsze zaznajomienie uczniów z procedurą, zmniejszenie stresu, jak również możliwość wykrycia tematów wymagających dalszych prac.

Dokumentacja i zarządzanie

Powszechnym działaniem w szkołach są zmiany w sposobie prowadzenia dokumentacji szkolnej i dokumentowania działań. Pierwsze zmiany w wielu szkołach miały miejsce już na etapie

przygotowań do ewaluacji – w części placówek po ewaluacji zdecydowano więc o konieczności np. utrzymania zrobionego w dokumentach porządku czy wypracowanego sposobu segregacji dokumentów, w innych – gdy w trakcie samej ewaluacji dostrzeżono pewne rzeczy wymagające poprawy – wprowadzane były już po jej zakończeniu. Po uzyskaniu wyników z ewaluacji najczęściej pojawiały się jednak zmiany w dokumentacji związane z nisko lub niesatysfakcjonująco ocenionymi wymaganiami. Motywacją do wprowadzania zmian w tym zakresie jest więc z jednej strony chęć uporządkowania dokumentacji, doprecyzowania, co sprawi, że korzystanie z niej będzie bardziej użyteczne, usprawni przepływ informacji w gronie pedagogicznym, a z drugiej także dość powszechne rozbudowanie dokumentacji w celu uzyskania dowodu na prowadzone w szkole działania, na wypadek kontroli czy ponownej ewaluacji zewnętrznej – zgodnie z częstym przekonaniem w badanych szkołach, że ewaluacja pokazuje, że działanie niezapisane to takie, które się nie odbyło.

(…) po tym wszystkim my zaczęliśmy się zastanawiać, ale pod innym kątem. Powiem pani szczerze, pod kątem jak mają wyglądać papiery, żeby uzyskać na przykład ocenę A, bo ta praca, którą wykonujemy z uczniami, jest dla nas najważniejsza i my mamy efekty. Ale, niestety, te efekty nie przekładają się na papiery.

Dyrektor_lo_miasto_k1

- Ja nie cierpię papierów, generalnie nie cierpię papierów pewnie jak większość, ale ja mam alergię. Więc ja jestem bardzo mało papierowa, teraz tych papierów nazbierałam więcej, żeby potem mieć, żeby cokolwiek przedstawić. Mało co, uczulam nauczycieli, że jak ten zespół, jakkolwiek by on nie działał, to niech on się zbierze chociażby nawet na przerwie i niech podyskutują na temat tych podręczników, żeby potem w tym sprawozdaniu było słowo, że oni jednak zrobili coś.
[B: Czyli taka podkładka trochę?]
- Tak. Uświadomiłam im tyle, że jak my coś robimy, bo może robimy, ale nie mamy tego na papierku to zapomnij. (…).

Dyrektor_gim_wieś_k1

- W wielu szkołach dokumentacja prowadzona jest pełniej, staranniej, zwracana jest uwaga na komunikatywność stosowanego języka, przejrzystość, a także kwestie formalne (daty, podpisy, opis wniosków i celów przy dokumentach strategicznych, protokołach spotkań itp.).
- W części szkół wprowadzono nowe dokumenty w związku z chęcią dokumentowania różnorodnych działań podejmowanych przez szkołę np. zespoły przedmiotowe/zadaniowe starannie dokumentują swoją działalność, prowadzą szczegółowy harmonogram działań, przygotowują protokoły ze spotkań; analiza EWD jest opisywana; nauczyciele dokumentują analizy sprawdzianów, pedagog dokumentuje swoją pracę, wychowawcy prowadzą rejestr kontaktów z rodzicami i listy obecności na zebraniach, podpisywane są formalne umowy o współpracy z instytucjami, rejestrowane są organizowane przez szkołę wydarzenia czy wycieczki uczniów.
- Dokumentacja szkolna jest kilkakrotnie sprawdzana, aby uniknąć błędów.

W sferze szeroko rozumianego zarządzania szkołą, nieodnoszącego się do dokumentacji (rzadko wskazywane) działania interwencyjne zazwyczaj były związane z ogólnymi obserwacjami i przemyśleniami dyrektora, i miały charakter drobnych, nieformalnych zmian, często niekomunikowanych gronu pedagogicznemu (np. postanowienie o większej kontroli pracy danego zespołu, bądź powierzenia pewnych zadań nauczycielom). W niektórych szkołach pojawiły się zmiany formalne – wspomniane przy innych obszarach zmiany w strukturze zespołów, zmiany w koncepcji pracy szkoły. Ponadto w niektórych szkołach można mówić o wykorzystaniu raportu jako karty przetargowej w relacjach z kadrą, bądź środowiskiem zewnętrznym – np. w sytuacjach braku zgodny na planowane przez dyrektora działania.

Za najważniejszą zmianę uważam to, że pojawił się raport, którym to raportem możemy walczyć, z punktu widzenia dyrektora z gronem, z punku widzenia szkoły z rodzicami, tudzież z nadzorem i jednym, i drugim. Słowo walczyć nie jest tu może adekwatne, prawda. Chociaż w niektórych wypadkach tak.

Dyrektor_tech_miasto_k1

- W niektórych szkołach pojawiły się głosy o częstszym delegowaniu zadań przez dyrektora na innych nauczycieli, wicedyrektora lub zespół zadaniowy, większym uwzględnianiu głosu nauczycieli przy decyzjach strategicznych dla szkoły (przykładem może być wprowadzenie dyskusji i pracy warsztatowej do prac nad wynikami ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej, w jednej szkole też np. zmodyfikowanie koncepcji pracy szkoły przy współudziale wszystkich członków Rady Pedagogicznej, a nie jak do tej pory przez samego dyrektora).
- Dodatkowo dyrektorzy szkół podejmują w tym obszarze indywidualne, nieformalne działania, aby zwiększyć dyscyplinę pracy nauczycieli rozumianej jako punktualne rozpoczynanie lekcji i planowanie procesu dydaktycznego. Niektórzy dyrektorzy podejmowali obserwacje nauczycieli, których dyscyplina pracy została nisko oceniona.
- W pojedynczych szkołach pojawił się wątek wykorzystania raportu z ewaluacji zewnętrznej i zgromadzonej tam diagnozy do przygotowania koncepcji pracy szkoły w trakcie konkursu dyrektora na kolejną kadencję.

Efekty działań w zakresie dokumentacji i zarządzania

Jest to obszar, w którym oprócz pozytywnych efektów lub ich braków pojawiły się także negatywne konsekwencje działań wprowadzonych po ewaluacji. Działania związane z dokumentacją i ich efekty obecne są także w wielu innych obszarach pracy szkoły.

- W zakresie dokumentacji – częstsze, kilkukrotne jej sprawdzanie i staranniejsze prowadzenie przełożyło się zdaniem badanych (przede wszystkim dyrektorów szkół) w niektórych szkołach na większą czytelność i poprawność prowadzonej dokumentacji (jest dokładna, bardziej szczegółowa), co sprawia, że jest ona też bardziej zrozumiała i użyteczna zarówno dla grona pedagogicznego, jak i zewnętrznych czytelników.

- Wprowadzenie nowych dokumentów, konieczność staranniejszego dokumentowania pracy np. przez zespoły zadaniowe czy pojedynczych nauczycieli – miała z jednej strony pozytywne efekty (głównie podkreślane przez dyrektorów) – jak systematyczność gromadzenia dokumentacji, przekładająca się na posiadanie materiałów potwierdzających prowadzone zadania (możliwe do wykorzystania zarówno przy kontrolach/ewaluacjach, jak i w ramach wewnętrznej pracy szkoły np. prac sprawozdawczych), łatwiejsze czuwanie nad realizacją zadań, lepszą orientację w dokumentach i procedurach (np. widoczna w trakcie wspólnego spotkania dwóch szkół z zespołu, jednej przed, a drugiej po ewaluacji zewnętrznej). Zidentyfikowane zostały jednak także negatywne efekty (podkreślane zawłaszcza przez nauczycieli) – dużo dodatkowej pracy dla nauczycieli, poczucie braku sensu tych działań (zwłaszcza w małej szkole, gdzie przepływ informacji jest dobry), nadmierna biurokratyzacja, której efektem jest poświęcanie czasu na przygotowanie dokumentów kosztem pracy z dziećmi, tworzenie niepotrzebnych dokumentów wyłącznie z myślą o kontroli.

- Zgodnie z deklaracjami widoczny był pozytywny wpływ większego delegowania zadań przez dyrektora na nauczycieli w postaci większej ich motywacji i zaangażowania, podobne zresztą były efekty związane z możliwością uczestnictwa w procesach decyzyjnych i pracach nad strategicznymi dla szkoły kwestiami, która także wiązała się z poczuciem wspólnego celu, zaangażowaniem. Nie stwierdzono czy i jakie efekty miały działania na rzecz zwiększenia dyscypliny pracy.

Inne działania

- W pojedynczych szkołach zdecydowano się na podjęcie działań mających na celu poprawę warunków lokalowych bądź wyposażenia – w jednej szkole zorganizowano zbiórkę pieniędzy w ramach 1% wśród rodziców uczniów na ten cel, w innych negocjowano z organem prowadzącym, wykorzystując wyniki z raportu (czasami z efektami, czasami bez), w jednym technikum np. raport wypunktowując niedostatki infrastruktury i wyposażenia, zachęcił do aktywnych negocjacji z samorządem, dotyczących środków finansowych na remonty i zakup niezbędnego sprzętu. W niektórych placówkach po ewaluacji rzeczywiście wprowadzono większe zmiany w tym obszarze, ale były one już wcześniej zaplanowane.
- Specyficzną formą działań, która pojawiła się w jednej szkole, jest szkolenie uczniów w prawidłowym wypełnianiu ankiet i kwestionariuszy, mające na celu oswojenie z taką sytuacją. Trudno jest jednak ocenić, jakie to działanie miało efekty.

3. DZIAŁANIA PODTRZYMUJĄCE

Działania podtrzymujące są prowadzone przede wszystkim w obszarach, które zyskały wysoki – w percepcji szkoły – stopień spełniania wymagania. Szkoły decydują się na kontynuowanie lub rozszerzenie dotychczasowych działań w tych obszarach, aby utrzymać wysoki poziom w kolejnych latach. Zdarzało się, że oceniony wysoko obszar działań szkoły stanowi jej wyróżnik na gruncie lokalnym, wśród innych szkół, stąd dodatkowa motywacja do podtrzymywania wysokiego poziomu realizacji.

W niewielu placówkach wskazywano na tego typu działania – co trzeba jednak wiązać ze specyfiką badania – w szkołach pytano o aktywność podejmowaną po ewaluacji, w związku z uzyskanymi wynikami, tak więc naturalną tendencją było koncentrowanie się na tym, co nowe, co zmieniono lub ogólne stwierdzenia, że kontynuujemy swoją pracę. Można przypuszczać, że w tych szkołach, w których dyrekcja lub nauczyciele wskazywali na kontynuację prac była to bardziej świadoma decyzja, odnosząca się do działań niestandardowych, bądź dodatkowych, takich z których szkoła była szczególnie zadowolona, bądź szczególnie ważnych dla szkoły. Przedstawione poniżej przykłady podtrzymywanych działań potwierdzają to przypuszczenie.

- Kontynuowanie prac mających na celu poprawę wyników sprawdzianu – prowadzenie zajęć dodatkowych, wyrównawczych, przeprowadzanie dodatkowych egzaminów próbnych.

Jeżeli we wnioskach i po tej analizie był wysoki poziom naszej pracy, to znaczy zostawiamy to na później – co robić, żeby utrzymać ten poziom. Np., jeśli chodzi o efekty, czyli o te egzaminy zewnętrzne, dajmy na to egzamin klasy szóstej. Czyli tak, jak pani A. prowadzi testy. Robimy też egzamin próbny, zajęcia wyrównawcze. Teraz już dzieciaki pisały ten zewnętrzny. Zorganizowany został egzamin próbny. Wyciągnięte zostały wnioski do dalszej pracy. Teraz był ten właściwy, gdzie czekamy na wyniki i dalej pracujemy.

Nauczyciel_sp_k3

- Dalsze prace nad ofertą edukacyjną szkoły (szeroka oferta wyróżnia szkołę w regionie) – w miarę wygasania programów tworzone są kolejne.
- Podtrzymywanie sposobów i metod pracy z uczniami, które sprzyjają osiąganiu przez uczniów dobrych wyników.
- Szczególnie często wskazywano na kontynuację współpracy z różnymi instytucjami lokalnymi i regionalnymi (instytucje kultury, uczelnie wyższe i inne).

Efekty działań – działania podtrzymujące

W przypadku tych działań efektem jest zazwyczaj podtrzymanie odpowiedniej ich realizacji a zarazem wysokiego poziomu spełniania danego wymagania.

5.4.3. Organizacja wdrażania wniosków z ewaluacji zewnętrznej

Po wskazaniu obszarów oraz wyborze działań decyzje dotyczące ich realizacji spoczywają najczęściej na poszczególnych zespołach zadaniowych funkcjonujących w szkołach (jak np. zespół ds. ewaluacji wewnętrznej, zespoły przedmiotowe, zespół wychowawczy) lub – zwłaszcza w małych szkołach – za dany obszar odpowiedzialna jest jedna osoba (np. nauczyciel odpowiedzialny za aktualizację strony internetowej). Często także w rezultacie ewaluacji nauczyciele lub grupa nauczycieli (np. wychowawcy) zobowiązani są do podjęcia określonych działań i wpisania ich do swoich osobistych planów pracy. Dodatkowo poza działaniami podejmowanymi na poziomie szkoły, w wielu szkołach decyzję o podjęciu działania podejmują indywidualnie nauczyciele (np. jedna z nauczycielek w szkole podstawowej wprowadziła działania aktywizujące uczniów, pomimo braku nakazu ze strony dyrekcji szkoły, ale zapamiętała, że w raporcie z ewaluacji zewnętrznej pojawiły się uwagi odnośnie tego obszaru). Z tej perspektywy można wyróżnić dwie podstawowe kategorie działań:

- Działania o charakterze formalnym – wprowadzane odgórnie lub oddolnie, ale zgodnie z obowiązującymi regułami, stanowią element wspólnie wypracowanej lub akceptowanej formuły postępowania, decyzje na poziomie ogólnoszkolnym znajdują odzwierciedlenie w planach pracy poszczególnych zespołów i/lub poszczególnych nauczycieli. Dodatkowo działania określone są na poziomie formalnym (zapis w dokumentacji szkoły np. w planie nadzoru pedagogicznego).
- Działania o charakterze nieformalnym – działania nie mają oficjalnego charakteru, podejmowane są bez formalnego wpisania działań w dokumentację szkolną, czasami *ad hoc*, zależne są w dużym stopniu od indywidualnej inicjatywy. Są podejmowane, w zależności od indywidualnych możliwości, na podstawie tego, co zapamiętano podczas prezentacji raportu przez ewaluatorów lub w ramach omówienia procesu i wyników ewaluacji zewnętrznej przez dyrektora szkoły (np. pytanie zadane w ankiecie może skłonić nauczyciela lub dyrektora do zastanowienia się czy badane zagadnienie jego dotyczy, czy nie powinien w związku z tym zmienić swojego postępowania).

Działania w szkole prowadzone są więc zazwyczaj równolegle przez różne podmioty, w dużej części z nich występuje stosunkowo niewielka koordynacja działań poszczególnych poziomów. Zależy to, jak można przypuszczać, w dużym stopniu od sposobu organizacji pracy czy relacji w szkole i wielkości placówki. Wśród badanych szkół znalazły się także takie, w których dyrekcja kładła większy nacisk na zmiany wprowadzane po ewaluacji i bardziej angażowała się w monitorowanie prowadzonych działań, a także różnego rodzaju motywowanie nauczycieli do ich realizacji – tego typu podejście miał pozytywne przełożenie na wdrażane działania.

Zapowiedziałam na początku tego roku szkolnego, że chciałabym przyjść na obserwacje lekcji z wykorzystaniem sprzętu nowoczesnego. Może to być prezentacja, może to być jakiś fragment filmu, to może być wykorzystanie na lekcji internetu. I to nie jest lekcja z łapanki, ale ma być taka lekcja, na którą nauczyciel mnie zaprasza i gdzie ja widzę, że ten sprzęt jest wykorzystany. I wyjaśniłam nauczycielom dlaczego […], że moim zdaniem, jeżeli ja, jeden raz w życiu zrobię jakąś prezentację i na lekcji wykorzystam, to mi będzie wstyd, że to tylko wtedy, kiedy dyrektor przyszedł na lekcję. To ma zmotywować do systematycznego wykorzystywania.

Dyrektor_lo_miasto_k1

W kilku szkołach było jednak widać trudności kadry zarządzającej z przekonaniem nauczycieli do działań, w szczególności gdy byli oni generalnie negatywnie nastawieni do ewaluacji zewnętrznej lub mieli zastrzeżenia do jej realizacji w szkole.

Według deklaracji dyrektorów w prawie wszystkich szkołach prowadzony jest również monitoring wdrażania wniosków z ewaluacji zewnętrznej. Prowadzony one jest przez dyrekcję szkoły i przyjmuje różne, w zależności od zagadnienia, formy – począwszy od obserwacji (na lekcjach, zebraniach, korytarzu) i nieformalnych rozmów, poprzez badania ankietowe, analizę wyników egzaminów, analizę artykułów prasowych na temat szkoły, po kontrolę list obecności (np. na zebraniach z rodzicami,

zajęciach dodatkowych), sprawozdań i protokołów zespołów zadaniowych, a także kontrolę innej dokumentacji, jak również inne zagadnienia. W niektórych szkołach wskazywano, że ewaluacja wewnętrzna stanowi formę monitoringu. Zróżnicowana jest częstotliwość prowadzonych monitoringów – często dyrektorzy mówili o kontroli prowadzonej na bieżąco, w innych przypadkach planowanej raz, dwa razy w roku w związku z końcem semestru czy roku szkolnego. Analiza stosowanych metod pokazuje, że działania wprowadzone po ewaluacji *de facto* podlegają w większości szkół standardowym procedurom kontrolno-nadzorczym prowadzonym przez dyrektora. Nie są to więc z reguły ustrukturyzowane monitoringi nastawione na sprawdzanie sposobu realizacji konkretnie tych działań, prowadzone przy zastosowaniu określonego planu, systemu wskaźników i celów.

5.4.4. Ocena działań i ich efekty

Bazując na deklaracjach dyrekcji i nauczycieli, uzupełnianych o wypowiedzi rodziców i analizę dokumentów, udało się wyodrębnić szereg działań podejmowanych przez szkołę w rezultacie wyników ewaluacji, a także określić efekty niektórych z nich.

Wszystkie badane szkoły po ewaluacji zewnętrznej wprowadziły jakieś działania, chociaż zróżnicowana była ich skala i różne ich efekty. Efektów większości działań nie udało się jeszcze stwierdzić, w wielu obszarach odnotowano jednak pozytywne zmiany, chociaż w niektórych – zwłaszcza w zakresie współpracy z rodzicami – szkołom nie udało się osiągnąć zakładanych celów. Należy jednak wyraźnie podkreślić, że braku pozytywnych efektów wprowadzonych działań na tym etapie nie można oceniać wyłącznie w kategoriach niepowodzenia. Wartością w przypadku wielu szkół i pozytywnym efektem ewaluacji jest podjęcie inicjatywy, samo przeprowadzenie działania, poszukiwanie możliwego rozwiązania. Można zakładać, że kolejna próba przyniesie lepsze skutki.

- Bardziej problematyczne jest w tym kontekście niepodejmowanie działań, które z reguły argumentowane jest poczuciem braku możliwości wpływu na dany obszar lub poczuciem, że funkcjonuje on dobrze, a określony niski poziom spełniania wymagań jest niesłuszny. W przypadku niektórych obszarów (w szczególności w odniesieniu do angażowania rodziców, poprawy wyników nauczania, ulepszenia bazy) często wskazywano na zewnętrzne bariery uniemożliwiające poprawę sytuacji – w efekcie działania nie są podejmowane lub podejmowane zupełnie bez przekonania. Trzeba podkreślić, że niektóre z badanych szkół mają pozytywne efekty w działaniach podejmowanych w obszarach uznawanych przez inne za niemożliwe do zmiany (np. zwiększone zaangażowanie rodziców w efekcie zmiany przekazu, zakup sprzętu dla szkoły w ramach środków zebranych z 1% podatku od rodziców i inne).

Problematyczna z perspektywy działań i efektów ewaluacji jest także kwestia zmian w zakresie dokumentacji szkolnej (tworzenie nowych dokumentów, rozszerzanie prowadzonej dokumentacji, uzyskiwanie formalnego potwierdzenia działań). Co istotne – zmiany w tym zakresie odnoszą się do większości sfer pracy szkoły – współpracy z rodzicami (np. rejestru kontaktów), instytucjami zewnętrznymi (np. podpisywanie formalnych umów), współpracy w gronie pedagogicznym (np. tworzenie protokołów ze spotkań zespołów, harmonogramów itp.), procesów dydaktyczno-wychowawczych (np. robienie spisów wszystkich wycieczek uczniów). Na pozytywne korzyści ze zmian w sposobie prowadzenia dokumentacji wskazywała część dyrektorów, którzy zadowoleni są z wprowadzonych „porządków", uznając je za przydatne z perspektywy np. wymiany informacji w szkole, a także oczywiście możliwej kontroli. Przeciwnego zdania są jednak zazwyczaj nauczyciele podkreślający czasochłonność nowych procedur, a także fakt, że mają one czasami miejsce kosztem pracy dydaktycznej. Wydaje się, że o ile pewien poziom formalizacji działań z perspektywy szkoły jako publicznej instytucji jest ważny, o tyle nadmierny nacisk na te kwestie może być niepokojący. Badanie pokazało, że w rezultacie ewaluacji pojawiły się skrajne sytuacji, w których pewne prace szkół podejmowane były rzeczywiście z myślą o uzyskaniu formalnego potwierdzenia, a nie ze względu na ich potencjalną użyteczność (np. udział w szkoleniu na temat współpracy, jako potwierdzenie dobrej współpracy nauczycieli), co nie oznacza, że działania te czasami nie mają pozytywnych „skutków ubocznych" (np. rejestr kontaktów wykorzystywany do diagnozy).

Poza dokumentacją w części szkół pojawiły się także inne czynności mające na celu przygotowanie szkoły do przyszłej ewaluacji zewnętrznej lub kontroli – jak np. przygotowywanie uczniów do roli respondentów (kształcenie umiejętności wypełniania ankiet), uświadamianie rodzicom, ze udział w ankiecie diagnostycznej oznacza wpływanie na jej prace, zwracanie uwagi uczniów, czemu służą określone działania na lekcji (chociaż w niektórych przypadkach jest to ważne także z punktu widzenia procesu nauczania).

W ramach przeprowadzonego badania odtworzenie działań podejmowanych w szkołach, a także ich efektów – pomimo zastosowania różnych źródeł informacji – nie było zadaniem łatwym. Badani dyrektorzy i nauczycieli mieli nieraz trudności z wyróżnieniem działań podejmowanych po ewaluacji i ich efektów spośród wszystkich zmian następujących w szkole w tym okresie, a także rozróżnienia pomiędzy podejmowanymi działaniami i osiąganymi efektami. Obie kategorie często są rozpatrywane łącznie, a to samo „działanie-efekt" – wskazywane jest i jako działanie i jako jego efekt. Oczywiście efekty nie są łatwe, a czasami nawet nie są możliwe do określenia ze względu na zbyt krótki okres czasu od wdrożenia działań. Ponadto dotyczą one zazwyczaj kwestii złożonych, wielowymiarowych, będących konsekwencją szeregu działań, w których wskazywanie prostych zależności przyczynowo-skutkowych (np. wpływu stosowanych metod nauczania na wyższe wyniki egzaminacyjne) nie jest możliwe. Często też działania prowadzone w jednym obszarze funkcjonowania szkoły mogą mieć przełożenie na inny obszar.

Wydaje się, jednak że trudności z rozróżnieniem działań od efektów czy aktywności podejmowanej w konsekwencji ewaluacji zewnętrznej od innych działań szkoły, mówią wiele o samym procesie wdrażania wniosków z ewaluacji. Z jednej strony problemy ze wskazaniem działań poewaluacyjnych świadczyć mogą o tym, że dobrze wpisują się one w całość pracy szkoły. Z drugiej strony wszystkie te trudności pokazują, że w wielu szkołach brakować może strategicznego podejścia do wyników ewaluacji. Trudno oczekiwać od szkół, by z wyprzedzeniem były w stanie wskazać jakie będą efekty ich działań, zwłaszcza biorąc pod uwagę, jak wielowymiarową kwestią jest proces uczenia się. Natomiast możliwe i kluczowe z perspektywy celowego planowania działań jest określenie tego, co się chce osiągnąć – efektów, dla których podejmowane są dane działania. Łączenie działań z efektami może więc świadczyć o poczuciu braku ich celowości, nadmiernym skupieniu się na działaniach z pominięciem ich potencjalnych skutków czy wreszcie o trudnościach z określeniem czemu zmiany mają służyć.

Analiza prowadzonych działań, jak i sposobu ich prowadzenia pokazuje, że strategiczne podejście do wyników ewaluacji, np. ze szczegółowym planem, zdefiniowanymi środkami i celami, uwzględnieniem perspektywy czasowej, wskaźników realizacji występuje w nielicznych szkołach. Co istotne, niektóre ze szkół zdają sobie sprawę z problemów związanych np. z formułowaniem rekomendacji po ewaluacji zewnętrznej, przekładaniem wniosków na prowadzone działania i ich wdrażaniem.

> *Słabym naszym punktem jest sposób formułowania wniosków, próbujemy, staramy się, nawet chciałam szkolenie tego typu zamówić, ale nie ma takich szkoleń. A te osoby, które do nas przyjeżdżają, jak się dopytujemy to właściwie formułują tak wnioski jak i my. Czyli niczego innego nie mamy.*
>
> *Dyrektor_gim_wieś_k1*

Działania podejmowane przez szkoły mają z reguły charakter punktowy, nastawiony na szybki rezultat, podniesienie „literki", przy minimalizacji możliwych niepowodzeń. We wszystkich obszarach część prowadzonych przedsięwzięć ma charakter jednorazowych wydarzeń i działań (np. organizacja spotkania, imprezy, udział w szkoleniu, zmiana strony internetowej), dominują raczej dobrze znane szkołom schematy i metody postępowania. Niewiele jest zmian o charakterze bardziej długofalowym, realizowanych w sposób systemowy.

Warto dodać, że w wielu szkołach ostateczna realizacja działań w odniesieniu do niektórych zagadnień (przede wszystkim dydaktyki i wychowania, współpracy z rodzicami) pozostaje w gestii decyzji indywidualnych nauczycieli czy też zespołów pedagogów. Sporo zależało także od nieformalnych inicjatyw podejmowanych przez niektórych członków grona pedagogicznego. W przypadku

niektórych szkół występowała natomiast większa koordynacja działań, motywowanie i ich kontrola ze strony dyrekcji – w tych szkołach widoczna była większa świadomość działań wśród nauczycieli i zaangażowanie. Niższa motywacja i zrozumienie dla działań występowała w placówkach, w których zaangażowanie dyrektora we wdrażanie wniosków z ewaluacji kończyło się po wyborze obszaru działań i pojawiało się dopiero ponownie przy okazji podsumowań na koniec roku szkolnego.

5.4.5. Wykorzystanie wyników ewaluacji w dalszej perspektywie czasowej

Wyniki ewaluacji zewnętrznej budzą największe zainteresowanie tuż po zakończeniu całego procesu i przygotowaniu raportu. Natomiast w wielu spośród badanych szkół wraca się do nich także po upływie pewnego czasu. Charakterystyczne jest to zwłaszcza dla niektórych dyrektorów szkół, a także nauczycieli zaangażowanych w prace zespołów zadaniowych w szczególności zespołu ds. ewaluacji wewnętrznej. Jest to w pewnym stopniu związane z prowadzonymi przez nich różnego rodzaju pracami planistycznymi i koncepcyjnymi, dla których raport z ewaluacji zewnętrznej, niezależnie od poziomu aprobaty dla uzyskanych wyników, jest istotnym źródłem informacji na temat pracy szkoły, może być przypomnieniem lub wskazówką, na co należy zwrócić uwagę. Wielu dyrektorów deklarowało, że wykorzystuje raport – a właściwie wybrane jego fragmenty – w zależności od potrzeb. Zazwyczaj po pewnym czasie z raportów korzystają głównie dyrektorzy, nauczyciele wykorzystują je raczej do momentu określenia na ich podstawie konkretnych wniosków, w tym np. wyboru zagadnień poddanych ewaluacji wewnętrznej.

W badanych szkołach deklarowano wracanie do raportów z ewaluacji zewnętrznej m.in. w ramach:

- prac koncepcyjnych związanych z analizą i opracowaniem przekrojowych programów i dokumentów odnoszących się do ogólnej pracy szkoły w kolejnych latach (np. koncepcji pracy szkoły, misji pracy szkoły, programu wychowawczego, programu profilaktycznego)
- opracowania planu pracy, planu nadzoru pedagogicznego na kolejny rok szkolny
- opracowania sprawozdań z funkcjonowania szkoły w roku wcześniejszym
- formułowania zaleceń dla nauczycieli w ramach prac zespołów przedmiotowych i wychowawczych (np. w zakresie polecanych metod dydaktycznych, typów zadań, które należy częściej rozwiązywać z uczniami w celu odpowiedniego przygotowania ich do egzaminów, problemów wychowawczych, które wymagają pilnej interwencji ze strony grona pedagogicznego)
- prac związanych z ewaluacją wewnętrzną – opracowania planu i przedmiotu ewaluacji wewnętrznej przez zespół ds. ewaluacji bądź dyrektora (bardzo powszechne uwzględnianie w ramach ewaluacji wewnętrznej obszarów problemowych z ewaluacji zewnętrznej), do raportu z ewaluacji zewnętrznej sięga się także jako do wzorca pokazującego, jak powinien wyglądać tego typu dokument, jak formułować wnioski z prowadzonych w szkole badań, jak doskonalić narzędzia
- kontroli pracy nauczycieli, weryfikacji prowadzonych po ewaluacji działań przez dyrektora – np. wykorzystanie raportu z ewaluacji podczas obserwacji lekcji prowadzonych przez dyrektora (zwracanie uwagi na inne kwestie, na zagadnienia wskazane jako problemowe, jak to np. czy nauczyciel daje uczniom czas na zastanowienie się i udzielenie odpowiedzi), weryfikacji wykonania planów pracy czy zadań przypisanych nauczycielom pod kątem ich zgodności z postawionymi wymaganiami. Analogicznie niektórzy z nauczycieli sięgali do wniosków z raportu, aby sprawdzić, co jest od nich wymagane, czym powinni się wykazać
- opracowania różnego rodzaju dokumentów szkolnych – czasami raport z ewaluacji staje się punktem odniesienia przy tworzeniu dokumentów szkolnych, wykorzystywany jest do weryfikacji ich zgodności z tym, co będzie wymagane podczas kolejnej ewaluacji, jako potwierdzenie prowadzonych działań
- promocji szkoły – wykorzystania wyników z ewaluacji jako karty przetargowej w relacjach z organem prowadzącym, czy np. przy zachęcaniu przyszłych kandydatów do wyboru danej placówki
- w jednej ze szkół dyrektor wykorzystał wyniki ewaluacji do opracowania koncepcji pracy szkoły przy kolejnym konkursie na dyrektora szkoły.

Ta ewaluacja zbiegła się z moją 5-letnią kadencją. Czyli weszła w momencie, kiedy ja przygotowywałam się do konkursu na przyszłą kadencję. Więc była dla mnie personalnie podsumowaniem moich działań, wizytówką. Co mam okej, co powinnam zrobić. Nie ukrywam, że wpłynęło to też na pisanie przeze mnie koncepcji do konkursu. Bo ja już wiedziałam, gdzie boli. Szukałam lekarstwa.

Dyrektor_gim_miasto_k1

W niektórych szkołach wyniki ewaluacji zewnętrznej są wdrażane stopniowo, począwszy od postrzeganych jako najbardziej istotne, niekiedy deklarowano realizację w kolejnych latach pozostałych wniosków. W jednej ze szkół stworzono nawet całościowy program działań na następne lata, w którym rozpisano wszystkie wyniki ewaluacji do realizacji.
Spośród wymienionych przykładów działań najpowszechniejsze jest wracanie do wyników ewaluacji w trakcie opracowywania planu pracy szkoły i planu nadzoru pedagogicznego na kolejny rok, bardziej przekrojowych prac koncepcyjnych, jak również działań związanych z ewaluacją wewnętrzną. Pozostałe wykorzystania pojawiły się w niektórych tylko szkołach. W dokumentacji szkolnej związanej z tymi działaniami, jak również w protokołach z Rad Pedagogicznych, najczęściej także można odnaleźć odniesienia do wyników ewaluacji zewnętrznej.

B: Czy zdarzyło się pani wracać do wyniku raportu z ewaluacji zewnętrznej po pewnym czasie? Czy jest to coś, do czego się sięga?

O: Tak, nawet przed samymi egzaminami teraz próbnymi, jeszcze raz nauczyciele przedmiotów zawodowych wczytywali się w raport ewaluacji zewnętrznej, żeby zobaczyć na co szczególnie trzeba. Oni niby wiedzieli, na co szczególnie trzeba zwrócić uwagę, bo mają teraz inną klasę, którą przygotowują do egzaminów zawodowych. Ale chcieli zobaczyć czy to, co przygotowują, jest adekwatne do tego, co było napisane w raporcie z ewaluacji zewnętrznej na temat egzaminów próbnych. To było na pewno teraz robione.

Dyrektor_zsz_miasto_k1

Kolejne działania zmierzające do poprawy jakości pracy szkoły oraz podnoszenia jej konkurencyjności będą dotyczyły obszarów, w których szkoła wypadła gorzej w porównaniu do szkół o podobnym profilu w województwie. Dyrektor szkoły przygotowała odpowiednie zestawienie, które przedstawiła na posiedzeniu Rady Pedagogicznej dnia 13 maja. Wyciąg z protokołu posiedzenia Rady Pedagogicznej.

Ponadgim_miasto_k3

W wielu szkołach badani deklarowali jednak, że po zapoznaniu się z wynikami i podjętych działaniach w późniejszym okresie, nie wracali do wyników ewaluacji zewnętrznej. Miało to częściej miejsce w przypadku szkół, które uzyskały wysokie wyniki z ewaluacji – jak deklarowano jednorazowe zapoznanie się z raportem utwierdziło respondentów w słuszności podejmowanych działań, satysfakcjonujące oceny w tym przypadku często zniechęcały grono pedagogiczne do zapoznawania się z raportem i traktowania go jako potencjalnego źródła informacji w późniejszym terminie.
W niektórych szkołach z kolei podkreślano, że ewaluacja opisała sposób funkcjonowania szkoły w danym odcinku czasu – ze względu na wprowadzone modyfikacje i zmianę uwarunkowań pracy szkoły (np. zmiana podstawy programowej kształcenia zawodowego, zakup sprzętu za sprawą udziału w programie „Cyfrowa szkoła") wyniki straciły na aktualności. Łączy się to w jakimś stopniu z przekonaniem, że wyniki pracy szkoły w dużym stopniu zależą od czynników zewnętrznych, zmiennych uwarunkowań (np. różne pochodzenia społeczno-kulturowe uczniów w poszczególnych latach), w mniejszym stopniu zależne są od podejmowanych wysiłków. Ponadto do raportu ewaluacji nie wraca się w szkołach, gdy wyniki uznane są za niedające nowego wglądu w działanie szkoły lub wyniki odrzucane są ze względu na negatywną ocenę idei ewaluacji zewnętrznej oraz podważanie rzetelności i trafności narzędzi badawczych.

Dużo się zmieniło, więc po co wracać do wniosków, które już są nieaktualne, nie wracamy do tego.

Nauczyciel_sp_miasto_k1

B: A zapoznali się państwo z raportem z ewaluacji zewnętrznej, ktoś go miał w ręku, ktoś go czytał?
O4: Nie. [Respondenci przytakują]
B: A ktoś go czytał?
O5: Był przeczytany w większości przez dyrektor.
O3: Podczas przedstawiania wyników.
O3: Może gdybyśmy gorzej wypadli, chcielibyśmy się dowiedzieć, dlaczego, a jak było dobrze, to nikt już nie chciał wnikać.

Nauczyciel_tech_miasto_k1

5.5. Użyteczność różnych etapów ewaluacji

W ramach podsumowania wcześniejszych wniosków dotyczących wpływu samego procesu ewaluacji i działań podejmowanych przez szkołę warto przyjrzeć się poszczególnym etapom procesu – temu co w ramach poszczególnych etapów można uznać za istotne dla jej końcowych efektów i temu, co w ramach poszczególnych etapów było z perspektywy badanych najbardziej użyteczne. Dla większości dyrektorów i nauczycieli ewaluacja jest całościowym procesem i nie byli w stanie wskazać etapów mniej lub bardziej dla nich przydatnych, podkreślali znaczenie uzyskanych wyników.

Przygotowanie szkoły po ewaluacji

Na podstawie analiz wypowiedzi badanych (chociaż sami wprost rzadko kiedy wskazywali na jego użyteczność) można stwierdzić, że etap ten ma wpływ na szereg opisanych we wcześniejszej części efektów – w szczególności wzrost autorefleksji dyrektora i nauczycieli, uzyskanie innego spojrzenia na pracę szkoły, integrację, lepszą wymianę informacji, współpracę i mobilizację do pracy, uporządkowanie dokumentacji i lepsze zrozumienie założeń ewaluacji, z drugiej strony przygotowania łączą się ze stresem, ogromną ilością pracy, poczuciem przemęczenia i irytacji, w jednostkowych przypadkach prowadziły do zaognienia występujących w szkole konfliktów.

Przez dyskusję nad tymi wszystkimi punktami, przypominanie sobie, przygotowanie się do tej ewaluacji, dopiero sobie uświadomiliśmy, ile my rzeczy robimy. Tak umyka nam to wszystko, a przez te dyskusje, przez te takie spotkania, gdy sobie przypominaliśmy to wszystko, czytaliśmy dokumenty, które mieliśmy już wcześniej opracowane, dopiero sobie uświadomiliśmy, ile my rzeczy robimy (...)

Nauczyciel_sp_miasto_k1

W ramach tego etapu wśród przykładów działań podejmowanych w badanych szkołach, które mają wpływ na powyższe efekty, można wskazać:

- porządkowanie wewnątrzszkolnej dokumentacji – różnego rodzaju regulaminów, statutów, sprawozdań, protokołów (poszukiwanie, układanie i klasyfikowanie dokumentów, przygotowanie brakujących dokumentów, uzupełnienia istniejących i inne)

> *(…) Wydrukowałam sobie wszystkie, ściągnęłam sobie te wszystkie pytania, wywiad z dyrektorem, ankietę dla dyrektora szkoły, punkt po punkcie przygotowywałam dokumenty, bo to wie pan, ta dokumentacja jest porozkładana i w przeróżnych latach i w przeróżnych dziedzinach. I niektóre rzeczy musiałam wyciągać z tzw. kartonów, bo one potem będą przekazywane do archiwum, po iluś tam latach są niszczone. Wyciąganie tych papierów, przypominanie co tam było i rozmowa, czego tam nie dopisaliśmy, bo to cały czas jest odtwarzanie, co było, bo to 2 lata do tyłu. A wyniki sprawdzianów zewnętrznych 3 lata było trzeba podać. Wie pan, to jest takie szukanie, musi pan jednak przy tej ewaluacji pokazać dokumenty (…).*
>
> *Dyrektor_sp_k3*

- przygotowywania się (często wspólne) dyrekcji i nauczycieli do wywiadów i ankiet, obejmujące zarówno zapoznawanie się z narzędziami (w tym wypełnianie ankiet, przygotowanie odpowiedzi na pytania), założeniami ewaluacji i informacjami na jej temat z różnych źródeł (bezpośrednio od dyrektorów i nauczycieli z innych szkół, które przeszły ewaluację, raportami z przeprowadzonych już ewaluacji, materiałami dostępnymi na platformie www.npseo.pl, materiałami z odbytych szkoleń, czasopism oświatowych i różnego rodzaju informacjami dostępnymi w internecie – na portalach informacyjnych, na forach internetowych), ale też dokładniejsze analizowanie pracy szkoły, jej mocnych i słabych stron, często w kontekście stawianych wymagań, jak również przepisów prawa oświatowego. Co istotne w ramach przygotowań dyrektorzy i nauczyciele zwracają uwagę zarówno na kwestie określone formalnie, ale także np. preferowany język raportów, używane słownictwo:

> *(…) jakiego rodzaju, w jakiej formie np. odpowiedzi na te pytania, jakie powinny być. (…) moje wszystkie odpowiedzi były punktowane, punkty i odpowiedzi. Ale potem zwróciłam uwagę, że chyba to nie jest preferowany język w raportach. Chyba bardziej taki opisowy, no ale tego już nie zmieniałam.*
>
> Dyrektor_sp_wieś_k1

Towarzyszą temu najczęściej dyskusje i narady w gronie dyrekcji i nauczycieli, dodatkowo też przygotowania logistyczno-organizacyjne – ustalenie terminów, przygotowanie bazy szkoły, informacje dla uczniów rodziców i partnerów (w niektórych szkołach prowadzono specjalne działania informacyjne dla tych grup, w innych po prostu zapraszano na wywiady i rozdawano ankiety). W jednej ze szkół odbył się specjalny wyjazd warsztatowy, na którym przygotowywano się do ewaluacji, w pojedynczych szkołach na tym etapie zasięgano pomocy i porad specjalistów (np. przedstawiciela Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, który miał za zadanie ocenić przygotowaną dokumentację – co ostatecznie oceniano jako nieprzydatne, gdyż jego wnioski okazały się ostatecznie inne od wizytatorów). Jak już była mowa, okres przed ewaluacją to dla części dyrektorów i większości nauczycieli pierwszy moment, gdy rzeczywiście starają się dowiedzieć jak najwięcej na temat ewaluacji.

> *Z chwilą, gdy zostałam poinformowana, że zostaliśmy wylosowani, to zaczęłam przeglądać raporty w ogóle, o co chodzi w tych raportach. [Pod jakim kątem przeglądała pani raporty, czego pani tam poszukiwała?] Niczego konkretnego. Chciałam zobaczyć, na czym to polega, co jest opisywane, co jest brane pod uwagę, może w ten sposób. Nawet nie przyszło mi do głowy, że to, co czytało się w tych raportach zewnętrznych, to są odpowiedzi na te pytania, które nam zadano, po prostu (…).*
>
> Dyrektor_gim_wieś_k1

Trzeba podkreślić, że zakres i intensywność przygotowań była w badanych szkołach zróżnicowana. Większość przygotowań odbywa się po lekcjach, często w ramach czasu wolnego. W pojedynczych szkołach też celowo nie podejmowano żadnych dodatkowych przygotowań do ewaluacji. Motywowane jest to głównie dążeniem do tego, aby ewaluacja i jej wyniki były jak najbardziej obiektywne i pokazały, jak w rzeczywistości pracuje szkoła – jej słabe i mocne strony, w niektórych placówkach podkreślano, że decydujący był brak czasu. W jednej szkole dyrektor stwierdził, że nie czytał raportów z innych szkół i nie rozmawiał na ten temat z innymi

dyrektorami, bo wyszedł z założenia, że każda placówka jest inna i dodatkowo nie chciał się – jak powiedział – „dołować".

> *W jednym z badanych gimnazjów decyzję o tym, że szkoła nie będzie przygotowywać się „pod ewaluację", tak aby uzyskać jak najbardziej rzeczywisty obraz swojej pracy podjął dyrektor. Decyzja ta była źródłem konfliktu (zażegnanego po jakimś czasie) pomiędzy dyrekcją a nauczycielami, którzy uważali, że w konsekwencji ich szkoła została gorzej oceniona niż inne i niż powinna, a sami nauczyciele zostali niepotrzebnie narażeni na dodatkowy stres.*

Wydaje się, że z perspektywy ogólnej użyteczności tego etapu kluczowe jest zachowanie odpowiednich proporcji – tzn. pewnego wyważenia czasu i energii poświęcanego na przygotowania tak, aby korzyści z niego wynikłe nie przewyższyły strat.

Platforma Systemu Ewaluacji Oświaty (rozumiana jako strona www.npseo.pl wraz z platformą, na której dostępne są wszelkie narzędzia) jest powszechnie wykorzystywanym i najlepiej ocenianym źródłem informacji na tym etapie. Oceniana jako przejrzysta i zawierająca wiele informacji o ewaluacji, chociaż zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele deklarują korzystanie głównie z dwóch typów materiałów – wzorów narzędzi ewaluacyjnych i raportów z ewaluacji zewnętrznej w innych szkołach. Korzystanie z innych materiałów na temat przebiegu ewaluacji i szerzej funkcjonowania szkół deklarowano sporadycznie.

1. **Narzędzia badawcze** (przede wszystkim ankiety) – są bardzo często drukowane i wypełniane wcześniej, nierzadko samo wypełnianie zajmuje dużo czasu i wiąże się z konsultacjami odpowiedzi i wyjaśnianiem niezrozumiałych pytań. Wcześniejszy dostęp do narzędzi jest oceniany jako bardzo przydatny i potrzebny – niektórzy badani wskazywali, że nie wyobrażają sobie, jak mieliby odpowiedzieć na te pytania bez wcześniejszego zastanowienia, generalnie można powiedzieć, że dyskusje nad odpowiedziami i zastanawianie nad nimi ma wpływ na wzmocnienie refleksji nad funkcjonowaniem szkoły. W pojedynczych szkołach pojawiły się zastrzeżenia do zmian w narzędziach w trakcie ich przygotowań do ewaluacji, w rezultacie czego niektóre osoby uzupełniały go po raz drugi.

2. **Raporty z innych szkół** (najczęściej okolicznych lub dobrze znanych badanym) – przy okazji przygotowań do ewaluacji zaglądała do nich większość badanych, dokładniej czytane były przez część dyrektorów i niektórych nauczycieli – wielu badanych deklarowało, że ze względu na brak czasu nie zapoznawało się z całymi raportami, ale koncentrowało się na „literkach" i interesujących ich odpowiadających im opisach.

To znaczy bez przesady, że ja tak czytam te raporty, bo to za dużo czasu byłoby. Ale jeżeli ja patrzę na literki i widzę, że przewaga jest tych literek A, powiedzmy, to czytam, co fajnego te szkoły robią. A jeżeli są literki E, to z takim współczuciem czytam, co zawaliło się w tej szkole.

Dyrektor_lo_miasto_k1

Raporty w ramach przygotowań do ewaluacji służyły najczęściej do:

- budowania wyobrażenia o ogólnym przebiegu ewaluacji, kwestiach ważnych dla wizytatorów

- próby zrozumienia kryteriów, według których określane są poziomy spełniania wymagań, w tym w szczególności określenia, jakiego typu działania uznawane są za spełniające kryteria – jakie konkretne działania szkoły podjęły, a czego nie zrobiły, aby uzyskać określoną „literkę-ocenę"

- w efekcie też szukania inspiracji i bardziej konkretnych wskazówek do udzielanych odpowiedzi – co można i warto w danych obszarach powiedzieć wizytatorom, na co wizytatorzy zwracają uwagę, np. w trakcie obserwacji lekcji (nie chodzi o to, że szkoły chciały wskazać działania, których nie prowadzą, ale czasami nie wiedziały o np. jakiego typu aktywność w danym obszarze chodzi lub nie pamiętały, że były zaangażowane w daną kwestię, wiec raport niejako nakierowywał ich sposób myślenia)

Najgorszy moment był, nie wiedziałam, co ja mogę ze swojej strony i moim nauczycielom powiedzieć na temat współpracy z absolwentami naszej szkoły podstawowej. No, ale jak czytałam sobie raporty, to zobaczyłam, że to jest tak szeroka gama tych działań, że znalazły się i takie, które my robimy (…).

Dyrektor_sp_wieś_k1

- porównania działań własnej szkoły na tle innych i próby przewidzenia możliwego rezultatu ewaluacji.

Jak wskazywało wielu badanych przeglądanie raportów na tym etapie było także istotnym źródłem inspiracji na przyszłość (np. zauważono ciekawe pomysły w innych szkołach). W pojedynczych szkołach nauczyciele i dyrekcja wykorzystali swoje spostrzeżenia z raportów i uzyskanych przez szkoły poziomów spełniania w trakcie dyskusji z wizytatorami nad wstępnymi wynikami, jako argument na rzecz zmiany „litery".

Sporadycznie pojawiające się zastrzeżenia do wykorzystania raportów na tym etapie dotyczyły przede wszystkim możliwości porównywania swojej szkoły z innymi – np. w jednej z placówek nauczyciele mówili, że nie mają możliwości zobaczenia jak ich szkoła wypadła na tle innych w okolicy, bo jako jedyni mieli ewaluację całościową.

Warto na koniec podkreślić, że o ile dla dyrektorów i nauczycieli platforma – dostępne na niej narzędzia i raporty – jest bardzo przydatnym narzędziem na etapie przygotowania ewaluacji, jak również źródłem ważnych informacji i inspiracji na przyszłość, to samo wykorzystanie platformy po zakończeniu ewaluacji i wśród szkół, które ewaluacji nie przechodziły jest raczej sporadyczne. Niedługo po otrzymaniu raportu duża część dyrektorów i nauczycieli zaglądała jeszcze na platformę, by porównać swój raport z innymi, poszukać inspiracji dla planowanych działań w raportach z innych szkół, ale potem jak wynika z wypowiedzi badanych często już z niej nie korzysta.

Powiem tak, w momencie kiedy uczestniczyłam w tym szkoleniu, to korzystałam z tej platformy i tutaj, nazwijmy to, żeśmy sobie analizowali jak to było w innych szkołach. Ale od momentu, kiedy się zakończyła ewaluacja w mojej szkole zewnętrzna, przepraszam, ale nie interesuje mnie to, co się dzieje w innej szkole, bo ja mam wystarczająco dużo pracy w swojej szkole, żeby się tym zająć. W momencie kiedy mamy coś, z czym mamy kłopot, wtedy odwołujemy się jak to robią inni. Ale to, żeby analizować raporty innych szkół – nie.

Dyrektor_sp_miasto_k1

Wśród rodziców wykorzystanie platformy (i w ogóle świadomość, że raporty z różnych szkół są publicznie dostępne) jest niewielkie. Tylko pojedyncze osoby deklarowały, że zajrzały na tę stronę po zakończonej ewaluacji w szkole ich dzieci. Co prawda większość rodziców generalnie nie wyrażała dużego zainteresowania raportami i wynikami z ewaluacji, uznając je za wewnętrzną sprawę szkoły, to jednak były także takie osoby, które w trakcie wywiadów np. notowały adres npseo.pl i deklarowały, że są ciekawe dostępnych tam materiałów i chętnie do nich zajrzą. Kluczową barierą w tym kontekście jest więc brak wiedzy na temat platformy i możliwości jakie rodzicowi daje raport. Warto dodać, że to, ile rodzice wiedzieli na temat ewaluacji zewnętrznej i raportów, zależało w dużej mierze od szkół i informacji przez nie przekazywanych.

Realizacja badania w szkole

Z perspektywy dyrektorów szkół i nauczycieli bardziej kluczowe i przydatne niż sama realizacja badania jest ogłoszenie jego wyników, niemniej jednak wypowiedzi badanych pozwalają stwierdzić, że sam etap przeprowadzania badania w szkole miał wpływ na jej funkcjonowanie – zarówno pozytywny, jak i negatywny. Spośród przedstawionych efektów procesu realizacja badania w niektórych szkołach miała wpływ na wzrost autorefleksji, integrację i mobilizację do pracy grona pedagogicznego, ale także uczniów, lepsze zrozumienie założeń ewaluacji zewnętrznej, które wraz z możliwością podpatrzenia sposobu prowadzenia ewaluacji przekłada się również na zmiany w podejściu do ewaluacji wewnętrznej. Z drugiej strony prowadzeniu badania w szkole towarzyszy zazwyczaj stres i inne negatywne emocje związane z poczuciem oceniania i kontrolowania, poczucie zmęczenia i irytacji, w niektórych szkołach negatywna atmosfera, a także różnego rodzaju zakłócenia w codziennym funkcjonowaniu szkoły, konieczność zawieszenia pewnych działań.

Realizacja badania w poszczególnych szkołach przebiega według tych samych procedur, dlatego warto wskazać na te jej elementy, które mają pozytywny wpływ na użyteczność ewaluacji:

- samodzielny udział w wywiadach (indywidualnych i pogłębionych), wypełnianie ankiet i związane z tym przemyślenia, refleksje, konieczność zastanowienia się nad sensem podejmowanych działań, próby analizy pracy szkoły i pracy własnej przez pryzmat faktów
- *Pytania, które były zadawane, były taką wskazówką. Odpowiadałam na pytania i sama sobie dawałam odpowiedź, to jeszcze jest do zrobienia, warto byłoby w tym zakresie podziałać.* Dyrektor_tech_miasto_k1
- obserwacje wypowiedzi i zachowania poszczególnych interesariuszy w trakcie ewaluacji (np. odpowiedzialne zachowanie uczniów i jego wpływ na postrzeganie tej grupy, ciekawe pomysły, które zgłaszają inni nauczyciele w trakcie wywiadów jako inspiracja do działania, dostrzeżenie przez dyrekcję zaangażowania nauczycieli lub partnerów szkoły)
- obserwacje pracy wizytatorów i wykorzystywanych przez nich metod i narzędzi (np. jeden z dyrektorów postanowił stworzyć narzędzia wykorzystywane do hospitacji lekcji, czerpiąc inspirację z narzędzi do obserwacji, pozytywne postrzeganie wywiadów grupowych jako efektywnego narzędzia badawczego i inne)
- integracja, poczucie przynależności i mobilizacja do lepszej pracy w kontekście pojawienia się osób z zewnątrz
- mniej i bardziej formalne rozmowy z wizytatorami – bardzo istotne znaczenie było wszelkich dodatkowych wskazówek, rekomendacji, które w mniej lub bardziej oficjalny sposób dawali wizytatorzy. Przy analizie podejmowanych przez szkołę w konsekwencji ewaluacji działań widać, że na podjęcie niektórych z nich miały wpływ przede wszystkim sugestie wizytatorów; co istotne tego typu wskazówki były dobrze ocenianie przez badanych.

To, co zmniejsza użyteczność tego etapu, to:

- brak informacji zwrotnej od wizytatorów po obserwacji lekcji – zgodne z procedurami, ale zdaniem niektórych nauczycieli korzystne byłoby chociaż krótkie nieformalnego podsumowanie

- zaburzenia w realizacji badania, zastrzeżenia do jakości narzędzi badawczych, jego organizacji i zastosowanych metod – mają negatywny wpływ na postrzeganie jakości uzyskanych wyników, a w konsekwencji na ich wykorzystanie, a także na postrzeganie tego jak ewaluacja (w tym wewnętrzna) powinna wyglądać
- nieprzyjemna, napięta atmosfera, stres, irytacja – dekoncentrują i odwracają uwagę od meritum, od faktów na rzecz emocji, negatywnie nastawiają do wyników
- zakłócenia w pracy szkoły, czasochłonność procesu (czasami związana z działaniami nieobligatoryjnymi, a podejmowanymi z inicjatywy szkoły).

Natomiast wiemy, że są szkoły, gdzie pod presją ludzie pracowali, (…) pod stresem, to nie wiązało się z zebraniem, to była ciągła krytyka i wskazywanie jakichś tam mankamentów pracy szkoły. Skupiano się generalnie na tym, co szkoła robi źle, nie było tam doceniana, co robi dobrze, tylko cały czas, co robi szkoła źle, było pochylanie się nad złymi stronami pracy szkoły, na siłę było wyszukiwanie właśnie tych jakichś tam minusów pracy szkoły. Natomiast my tutaj mieliśmy, rzeczywiście, bez stresu, bez nerwów, (…) odkryliśmy, że to była po prostu obserwacja pracy szkoły. Jakieś tam wnioski każdy wyciągnął dla siebie, dla swojej pracy, jak powiedziałam, ja dla siebie, każdy dla swojej pracy.

Nauczyciel_zsz_miasto_k1

Prezentacja wyników

Analiza wypowiedzi badanych, pozwala stwierdzić, że chociaż podsumowujące spotkania z wizytatorami, prezentacja i dyskusje nad wstępnymi wynikami przez samych badanych niekiedy nie były wprost wskazywane jako kluczowe, mają istotne znaczenie, jeśli patrzy się na dalsze podejście szkoły do ewaluacji i jej wyników. Jest to etap niejako zamykający pracę wizytatorów w szkole i ma on wpływ na to z jakim obrazem ewaluacji (proces przydatny czy wręcz przeciwnie) i z jakimi emocjami zostaną badani (w niektórych szkołach efektem były negatywne emocje, poczucie rozgoryczenia, zniechęcenia, w innych, np. motywacja do pracy, poczucie satysfakcji). W wielu szkołach etap ten można wiązać z mobilizacją do działania i integracją grona – chociażby w konieczności, używając terminologii badanych, obrony wyników szkoły. Dla części dyrektorów szkół i nauczycieli był to też etap sprzyjający analizie sposobu funkcjonowania szkoły, jak również obserwacjom ważnym z punktu widzenia prowadzonych szkole ewaluacji wewnętrznych, w niektórych przypadkach wypracowane wówczas wnioski stanowiły podstawę dalszych prac z wnioskami Rady Pedagogicznej. W pojedynczych placówkach wskazywano na nieodpowiednie zaplanowanie terminu tej prezentacji, co miało negatywny wpływ na pracę szkoły i budziło niezadowolenie kadry.

Etap ten obejmuje:

- konsultacje wstępnych wyników ewaluacji przez wizytatorów przed prezentacją dla Rady Pedagogicznej (wskazywane jednak nie we wszystkich szkołach)
- zebranie Rady Pedagogicznej, przebiegające w większości badanych szkół według podobnego schematu:
  - informacja wstępna na temat założeń ewaluacji, metod badania; informacje o harmonogramie i celach samego spotkania
  - prezentacja wstępnych wyników ewaluacji – przedstawienie skrótowych fragmentów raportu w odniesieniu do poszczególnych obszarów i wymagań; w pojedynczych przypadkach też przedstawienie poziomów spełniania wymagań przez szkołę
  - część warsztatowa – praca w zespołach polegająca na zapoznaniu się z wynikami i odpowiedzi na formułowane przez wizytatorów pytania, mające wspierać analizę wyników (np. dotyczące ich zrozumiałości, ewentualnych wątpliwości, wniosków, formułowania propozycji rekomendacji)
  - przedstawienie wniosków z pracy zespołów na forum Rady połączone w niektórych szkołach z dyskusją nad wynikami ewaluacji
  - prezentacja wniosków z ewaluacji zewnętrznej przygotowanych przez zespół wizytatorów, wskazanie poziomu spełniania wymagań (w części szkół), w niektórych szkołach także dyskusja.

Konsultacje wstępnych wyników ewaluacji

W części szkół przed samą prezentacją wyników na Radzie odbywały się spotkania konsultacyjne wizytatorów z dyrektorem, bądź kierownictwem szkoły. Miały one miejsce zazwyczaj 2–3 godziny przed prezentacją. Dyrektor miał wówczas możliwość zapoznania się z głównymi wynikami ewaluacji, przejrzenia raportu (najczęściej pobieżnie). W jednostkowych przypadkach wizytatorzy przesłali e-mailem do dyrektora szkoły wstępną wersję raportu, którą on następnie udostępnił nauczycielom. Możliwość wcześniejszego zapoznania się z wynikami odbierana jest przez wszystkich bardzo pozytywnie. Dzięki takiemu rozwiązaniu odbiorcom łatwiej jest odnieść się do wyników i, co kluczowe, sprawia ono, że maleje napięcie związane z oczekiwaniem na wyniki. Biorąc pod uwagę duży zakres raportów w ramach ewaluacji całościowej, wcześniejsze ich udostępnienie pozwala także gronu pedagogicznemu na zapoznanie się z szerszym materiałem, niż ma to miejsce w trakcie spotkania. Ponadto wcześniejsze spotkania z wizytatorami i ich wcześniejszy przyjazd do szkoły pozwalają uniknąć niepotrzebnego zamieszania i trudności organizacyjnych (w niektórych szkołach zdarzało się, że ewaluatorzy przyjeżdżali bezpośrednio na prezentację wyników, co skutkowało czasami opóźnieniami i dodatkowym zamieszaniem związanym np. ze znalezieniem lub dopasowaniem odpowiedniego sprzętu). Warto dodać, że niektórzy dyrektorzy w szkołach, w których miały miejsce wcześniejsze konsultacje byli przekonani, że jest to podejście nieformalne, wynikającej wyłącznie z dobrej woli wizytatora, jeden z dyrektorów uważał je wręcz za „nielegalne" i bał się o nich wspominać, żeby nie zaszkodzić wizytatorowi.

W zdecydowanej większości szkół, w których nie było szansy na wcześniejsze zapoznanie się z wynikami, z reguły zwracano uwagę, że dzięki takiej możliwości praca grupowa przebiegałaby sprawniej – zorientowani we wnioskach nauczyciele, lepiej przygotowani, mogliby w sposób bardziej konstruktywny podsumować najistotniejsze z punktu widzenia szkoły i wizytatorów kwestie. Pojawiały się też postulaty, aby możliwość wcześniejszego zapoznania się z wynikami ewaluacji miała cała Rada Pedagogiczna – zarówno dyrektor szkoły, jak i nauczyciele.

Ogólnie rzecz biorąc wydaje się, że ważniejszym argumentem niż możliwość lepszego przygotowania do spotkania jest wspomniana kwestia zmniejszenia napięcia związanego z oczekiwaniem na wyniki. Zarówno obserwacje na spotkaniach, jak i wypowiedzi badanych pokazują, że często dyrekcja i nauczyciele są w trakcie tych spotkań ogromnie zdenerwowani, co negatywnie wpływa na merytoryczną dyskusję (także utrudnia pracę wizytatorów) – jeden z dyrektorów np. przyznał, że na wynikach z powodu wcześniejszego stresu był w stanie skoncentrować się dopiero jakiś czas później, czytając raport.

(…) jak mówiłam, emocjonalnie człowiek reaguje. Napięcie sięga zenitu. Każą czytać raport i jeszcze wyciągać na gorąco z tego wnioski, więc człowiek działa, różne myśli przychodzą. Kołaczą się różne myśli w głowie. Natomiast mógłby być zaprezentowany ten raport i za 2 czy 3, czy 4 dni przyjeżdża jeszcze raz ta pani i jakie refleksje. Wtedy człowiek mniej emocjonalnie reaguje i zdecydowanie inaczej myśli. Te informacje docierają wtedy bardziej precyzyjne i obiektywne, bo tak na gorąco, to 1000 myśli w głowie.

Nauczyciel_sp_k3

Ja się nie bałam reakcji nauczycieli. Ja się bałam tego, jaki będzie wynik końcowy. Dlatego będąc na tej Radzie, byłam troszeczkę spokojniejsza, ponieważ wcześniej znałam te brudnopisy.

Dyrektor_tech_miasto_k1

Zebranie Rady Pedagogicznej

W zdecydowanej większości szkół w spotkaniu Rady brali udział wyłącznie nauczyciele oraz dyrekcja szkoły, w pojedynczych przypadkach na prezentację zostali zaproszeni także przedstawicie Rady Rodziców, partnerzy szkoły i przedstawiciel organu prowadzącego. W ocenie większości dyrektorów i nauczycieli ten sposób przedstawienia wyników ewaluacji zewnętrznych to dobry pomysł, spotkania uznawano z reguły za właściwie i sprawnie przeprowadzone, chociaż w pojedynczych szkołach grono pedagogiczne miało różnego rodzaju zastrzeżenia.

Forma, którą było to, że jest rada zwołana, uważam, że jest znacznie bardziej przemawiająca, jeżeli ja widzę tę osobę, która mówi i mówi, co jest dobre, co jest złe, nad czym można by popracować, co zmienić ewentualnie, to do mnie osobiście lepiej to przemawia niż tekst, czytanie.

Nauczyciel_sp_wieś_k1

Wśród wypowiedzi badanych pojawiły się zarówno pozytywne, jak i negatywne głosy dotyczące sposobu organizacji i przebiegu tego spotkania, a także sugestie dotyczące możliwych zmian:

- Pozytywnie oceniano wspomniane już wcześniejsze udostępnienie wstępnych wyników ewaluacji, negatywnie brak tego typu informacji.
- Przez zdecydowaną większość badanych dobrze oceniana była prezentacja wizytatorów jako moment poznania tego, jak postrzegana jest praca szkoły, jej słabe i mocne strony – dobrze oceniana była zastosowana forma prezentacji multimedialnej (wizualizacja omawianych treści), niektórzy za szczególnie cenne uznawali prezentację wyników ankiet (zliczone głosy, podane odpowiedzi na pytania otwarte); dobrze odnoszono się do prezentacji treściwych, ale też nie za długich (przypadki, że wskazywano jako „nudnawe"); ważny był także zakres prezentowanego materiału i wyważenie prezentowanych treści: pozytywnie oceniano prezentacje przedstawiające zarówno słabe, jak i mocne strony funkcjonowania, negatywnie odnoszono się do tych, gdzie skupiano się za bardzo na samych niedociągnięciach. W pojedynczych wypowiedziach pojawiły się zastrzeżenia do prezentacji, jako miejscami zbyt ogólnych, lub zawierających skomplikowany język.
- Pojawiały się też głosy pozytywnie oceniające przygotowanie wizytatorów do spotkania, sprawność jego poprowadzenia lub też wcześniejsze zapoznanie Rady Pedagogicznej z planowanym przebiegiem zebrania oraz czasem, jaki należy na nie przeznaczyć.

Byli przygotowani, tak że to już nie było takie ciągnięcie na siłę, przedłużanie, tylko byli konkretnie przygotowani, to było takie skomasowane.

Nauczyciel_gim_wieś_k1

- Bardzo istotna dla badanych i pozytywnie oceniania była możliwość dyskusji i skomentowania wyników przez nauczycieli – wskazania zagadnień, które powinny zostać uwzględnione w raporcie, uściślenia niektórych kwestii, uzupełnienia wyników, wyjaśnienia wątpliwości. Brak takiej możliwości (w dużej mierze spowodowany postawą wizytatorów i ich wypowiedziami, gdy np. na pytania o genezę niektórych wniosków, odwoływali się do argumentów o niepodważalności stosowanych metod badawczych; bardzo powszechne stwierdzenie „z danymi/metodami się nie dyskutuje" wydaje się nie rozwiewać wątpliwości badanych, a budzi ich irytację), podobnie jak fakt zupełnego odrzucenia sugestii i nieuwzględnienia ich w raporcie końcowym był mocno krytykowany – to ostatnie przekładało się na poczucie fasadowości spotkania, tworzenia pozorów wpływania na końcową wersję raportu, a także poczucie straconego czasu.

Myślę, że odczucia wielu nauczycieli są takie, że zostaliśmy potraktowani tak bardzo, że tak powiem, obcesowo, że tak naprawdę nikt z naszym zdaniem się nie liczy, przynajmniej w tym kontekście tego omawiania wyników.

Nauczyciel_ponadgim_miasto_k3

- Element warsztatowy – praca w grupach oceniana była różnie. Z jednej strony część nauczycieli i dyrektorów uważa, że czynne zaangażowanie ich w analizę raportu to dobra okazja do zapoznania się z materiałem z ewaluacji, zastanowienia się nad sposobem pracy szkoły, sformułowania swoich własnych wniosków. Forma warsztatowa sprzyja również zapamiętaniu postawionych wniosków, praca nad fragmentami raportu ze względu na ograniczony czas jest praktycznym rozwiązaniem. Z drugiej strony pojawiały się także głosy, że konsekwencją tego

jest brak szerszej perspektywy, ponadto towarzyszący spotkaniu stres i ograniczenie czasowe, utrudniają koncentrację na zadaniu. Pojawiały się też zastrzeżenia do praktycznej organizacji tego etapu: np. dotyczące przypadkowości doboru grup i obszarów do analizy zmniejszające szanse na odpowiednie ujecie tematu, niezrozumiałego odsunięcia dyrektorów od pracy zespołów w trakcie części warsztatowej (w pojedynczych przypadkach dyrektorzy podkreślali, że powinni mieć możliwość pracy nad wynikami z obszaru „zarządzanie", za który odpowiadają), czy też nierównomiernego podziału obszarów raportu do opracowania dla każdej z grup (część osób czekała, aż pozostali skończą pracę). Za marnowanie czasu uznano także tę część spotkania w jednej ze szkół, w której koncentrowała się ona głównie na uspójnianiu języka raportu, poprawianiu nazw własnych, nazw instytucji, nazw projektów – w opinii dyrektora, jeśli tego typu działanie było konieczne, to mogło odbyć się poza zebraniem Rady.

- Zarówno w trakcie warsztatu, jak i dyskusji dyrektorzy i nauczyciele chcą mieć czas i możliwość odniesienia się do zagadnień ocenionych słabiej lub poniżej ich oczekiwań. Negatywnie w pojedynczych szkołach oceniono poświęcanie zbyt dużej ilości czasu pozostałym wynikom, ponieważ w rezultacie niewiele czasu zostało na – używając języka badanych – wybronienie szkoły.
- Negatywnie przez większość badanych oceniany był brak określenia w prezentacji poziomów spełniania wymagań, przez co, jak wskazywali, utrudniona i zawężona była dyskusja podczas spotkania. Określenie poziomu spełniania wymagań jest wyczekiwanym momentem, który badani najchętniej widzieliby podczas wstępnej prezentacji tak, aby (ze względu na fakt, że wielu z nich uważa, że wnioski nie zawsze odpowiadają przyznanej w raporcie końcowym „literze"), uniknąć późniejszego rozczarowania i mieć możliwość całościowego spojrzenia na wyniki, odniesienia się do „oceny" i dyskusji z nią. Nieliczne osoby będące przeciwnego zdania (czyli uważające, że poziom spełniania wymagań nie powinien być prezentowany) stwierdzały, że prezentacja wyników ewaluacji zewnętrznej powinna ograniczać się podawania faktów, konkretnych informacji, jakie zostały zebrane w badaniu i powinno unikać się formułowania wniosków, co prowadzi to do niepotrzebnych dyskusji i sytuacji konfliktowych.

B: I podzieliły wtedy nauczycieli na grupy?
O: Tak i właściwie to myśmy, tak za bardzo nie wiedzieli, co mamy z tym zrobić. I dopiero później, jak dostaliśmy raport całościowy, to dopiero wtedy zobaczyliśmy, że to tak niezupełnie taka czysta gra. No bo inaczej się patrzy, jak się widzi całość, a inaczej, jak jest jakiś punkcik.

Dyrektor_lo_miasto_k1

- Badani w wielu szkołach zawiedzeni są brakiem wyraźnych wskazówek, konkretnych rozwiązań związanych z wdrożeniem wyników ewaluacji, na przykład poprzez wskazanie dobrych praktyk, które należałoby rozważyć w kontekście zaprezentowanych wyników. Tak więc zarówno dyrektor, jak i nauczyciele pozytywnie zazwyczaj odnoszą się do wszelkich sugestii ewaluatorów odnośnie wykorzystania wyników, np. propozycji poszerzenia wiedzy na temat danego obszaru w ramach ewaluacji wewnętrznej czy sformułowanej wprost wskazówki, co zrobić w kontaktach z rodzicami. Należy podkreślić, że takie sugestie nie były liczne.
- Wśród badanych szkół pojawiły się również takie, w których dyrektor i nauczyciele mieli zastrzeżenia do nieprzyjemnej, nerwowej atmosfery w trakcie spotkania – mającej związek nie tyle z prezentowanymi wynikami, ale postawą wizytatorów: podnoszenie głosu, kategoryczne odrzucanie wniosków i podważanie ich zasadności, niepotrzebne komentarze: np. gdy nie zadziałał sprzęt: *„Pani dyrektor, czy zrobiła to pani celowo?"*, mało elegancka forma poleceń kierowanych do nauczycieli: *„Pisać czytelnie!", „Zamienić się!", „Poprawić".* Podczas jednego z posiedzeń nauczyciele mieli wrażenie, że wizytatorzy odnoszą się do nich jak do uczniów, wskazując, kto ma się wypowiadać, a kto nie. Zastrzeżenia te dotyczyły też wspominanego już braku otwartości na dyskusje – wskazywanego w przypadku części szkół. Pozytywnie natomiast oceniano partnerskie traktowanie.

- W jednostkowych przypadkach pojawiły się uwagi dotyczące zbyt długiego czasu trwania spotkania (ponad 5 godzin), a także terminu jego realizacji, który kolidował np. z organizowaną i planowaną już wcześniej ważną uroczystością szkolną czy terminem matur.
- W szkołach, które wchodzą w skład zespołu, przede wszystkim w przypadku szkół na jednym poziomie (ponadgimnazjalne – np. technikum i szkoła zawodowa, technikum i liceum itp.) postulowano prowadzenie ewaluacji w odniesieniu do całego zespołu, a nie jego części – ze względu na czasochłonność całego procesu, a także fakt, że w zespole zazwyczaj myśli się całościowo o wszystkich uczniach, prowadzone są te same działania, uczą ci sami nauczyciele itd.).

Analiza wypowiedzi badanych i obserwacje w trakcie spotkań Rad Pedagogicznych w kontekście dalszego wykorzystania wyników i wpływu ewaluacji zewnętrznej na funkcjonowanie szkoły pozwalają na wyciągnięcie kilku wniosków dotyczących użyteczności tego etapu.
Na użyteczność tego etapu pozytywnie nie wpływa to, że jak już zostało wspomniane, spotkanie jest wydarzeniem niezwykle stresującym dla grona pedagogicznego, wywołującym duże napięcie i obawy, które raczej nie sprzyjają pogłębionej refleksji i merytorycznej dyskusji. W niektórych szkołach dyrekcja i nauczyciele wskazywali, że pewnych wątków nie poruszali w obawie, że zbyt dociekliwa postawa, zbyt stanowcze próby zmierzające do zmiany w opisie realizacji wymagań, mogą spowodować skutek odwrotny.

My właściwie z pokorą to wszystko przyjmowaliśmy. Bo co, za wiele nie orientowaliśmy się, na ile możemy powalczyć, baliśmy się, że sobie zaszkodzimy, jak będziemy za bardzo drapieżnie, że znowu usłyszymy jakieś pytanie, z którym sobie nie poradzimy, bo nie będziemy wiedzieli, co autor miał na myśli.

Dyrektor_gim_wieś_k1

Wydaje się więc, że kluczowe znaczenie dla efektywnego przebiegu spotkania, ale również dla odbioru wyników oraz późniejszej pracy nad ich wdrażaniem ma taka postawa wizytatorów w trakcie całego spotkania, która pozwoli zniwelować te obawy, zachęci do aktywnego zapoznawania się z wynikami i refleksji. W dużej części spośród badanych szkół atmosfera w trakcie prezentacji nie budziła zastrzeżeń, czego efektem był sprawniejszy przebieg spotkania, ciekawsze i więcej wnoszące dyskusje, ale miały miejsce też sytuacje odwrotne. W jednej z obserwowanych w trakcie badania szkół to zdecydowanie postawa wizytatorów uniemożliwiła wywiązanie się dyskusji, nauczyciele w praktyce mogli jedynie zgadzać się z pozytywnymi wnioskami z raportu, bądź przedstawiać plan działań naprawczych – w rezultacie zniechęceni próbami wyrażania własnej opinii, przestali zabierać głos.
Zadanie stojące przed wizytatorami nie jest wcale łatwe. Na etapie prezentowania wyników ewaluacji bardzo ważna jest umiejętność przekazania wyników badań nie tylko w przejrzysty i interesujący sposób, ale z poszanowaniem dla grona pedagogicznego. W tych szkołach, w których wizytatorzy podsumowując, koncentrowali się nie tylko na negatywnych, ale także pozytywnych aspektach działalności szkoły, przedstawiali mocne strony funkcjonowania i dbali o równowagę przekazu, uzyskiwana informacja zwrotna była dla dyrekcji i nauczycieli łatwiejsza do zrozumienia i przyjęcia. W niektórych placówkach za to – ze względu na duże poczucie rozgoryczenia i negatywną ocenę całego procesu wyniki zostały w jakimś stopniu odrzucone. Oczywiście *najłatwiejsze* były prezentacje, w tych szkołach, w których wyniki stanowiły pozytywne zaskoczenie lub spełniały oczekiwania grona pedagogicznego – przekaz wizytatorów spotykał się z przychylnym, często bardzo entuzjastycznym odbiorem i powszechną akceptacją, nawet przy jednoczesnym braku zgody grona pedagogicznego co do np. narzędzi badawczych, przebiegu badania.

> *W jednej z badanych szkół zawodowych w trakcie ewaluacji zewnętrznej współpraca ewaluatorów i grona pedagogicznego była bardzo bliska, wiązała się z licznymi rozmowami, tłumaczeniem i rozwiewaniem wątpliwości. W rezultacie udało się uniknąć nieporozumień i konfliktów wokół wyników.*
> *Jakieś wnioski były dla nas dziwne, nieprawdziwe. Dociekaliśmy skąd to się wzięło. I okazało się, że my czegoś nie wytłumaczyliśmy, nie powiedzieliśmy, że to jest robione. Dla nas to było oczywiste, zawsze to robimy, więc przemilczeliśmy, uznaliśmy za mało ważne. A to się okazało ważne (…).*

Poza umiejętnym przedstawieniem wyników, także chęć wysłuchania argumentacji nauczycieli, otwartość wobec prezentowanych sugestii przyczynić się może do większej akceptacji szkół dla idei ewaluacji i sprzyjać zaangażowaniu w proces wykorzystania wyników, może być źródłem satysfakcji i czynnikiem motywującym do dalszej pracy. Podstawą powinno być także wyjaśnienie wątpliwości dyrekcji lub nauczycieli – w badaniu pojawiły się jednostkowe głosy, że nie zawsze miało to miejsce.
Ważne jest jednocześnie, by uczestnicy spotkania czuli, że mają realny wpływ na ostateczne wyniki ewaluacji zewnętrznej, a wykonywana przez nich w trakcie spotkania praca może mieć wpływ na funkcjonowanie szkoły (były to dwa czynniki mające istotny wpływ na ocenę przez grono pedagogiczne użyteczności części warsztatowej spotkania). W takiej sytuacji nauczyciele najczęściej bardzo angażowali się w trakcie spotkania, starali się lepiej zapoznać z raportem, opracować części raportu zgodnie z wytycznymi wizytatorów. Brak możliwości podjęcia dyskusji albo poczucie jej bezcelowości utwierdza respondentów w przekonaniu o oceniająco-kontrolującej roli ewaluacji zewnętrznej.

> *Nie, sprawnie było i sympatycznie przedstawione. Jedyny element budzący wątpliwości – na ile te uwagi zostały uwzględnione w raporcie końcowym.*
>
> Nauczyciel_gim_wieś_k1

Część badanych ceni stworzoną im podczas spotkania możliwość zapoznania się z wynikami, wyjaśnienia spornych kwestii, wyrażenia własnej opinii, wzięcia udziału w dyskusji, zadania pytań. Wyznacznikiem dobrej oceny spotkania może być to, że w niektórych szkołach w podobny sposób prezentowano wyniki ewaluacji wewnętrznej (prezentacja i dyskusja na Radzie Pedagogicznej) lub np. pracę warsztatową w podziale na grupy zastosowano także do omawiania raportu już w wewnętrznym gronie. Jednocześnie warto dodać, że duże emocje uczestników są także utrudnieniem dla wizytatorów, którzy muszą sobie radzić z często gwałtowną formą dyskusji – zwłaszcza w sytuacjach, gdy wyniki ewaluacji wskazywały na niebezpieczeństwo uzyskania przez szkołę niskiego poziomu spełniania wymagań lub gdy nauczyciele mieli poczucie niesprawiedliwej oceny. Niektórzy dyrektorzy i nauczyciele doskonale zdawali sobie sprawę, że nie byli łatwym audytorium.

> *Oj, przedstawienie wyników było bardzo burzliwe. Otóż, jak się okazało, że no, po tej trudnej sytuacji z uczniami, potem była ta sytuacja z literką E, no to byliśmy strasznie zdenerwowani. Sama prezentacja, proszę sobie wyobrazić, raportu – do dzisiaj współczuję wizytatorom i jak się spotykamy, to mówią: no, dałeś nam w kość – trwa od godziny 15 do godziny 20. Prezentacja, dyskusja, opracowania. Wizytatorzy naprawdę robili to, co mogli. No… Ale to nas już tak zdenerwowało, tak powiem szczerze. I była taka, no, dość zażarta dyskusja. No tak jak, no, wpływ badania naszych absolwentów na, np., na ofertę edukacyjną. Cóż ja mogę mieć tam z ofertą edukacyjną? Co ja mogę zmienić w siatce godzin? Godzina, półtorej – to wszystko, co mogę zrobić. Nawet, jeżeli bym chciał i analizował, to co ja mogę? To jest coś takiego. Ja… Te sprawy związane z samorządem, z aktywizacją – tak. Ale zbytniego wpływu nie mam na to.*
>
> Dyrektor_gim_ miasto_k1

Oprócz kwestii związanych z atmosferą spotkania, w wypowiedziach badanych pojawiło się kilka drobniejszych kwestii bardziej technicznych, na które warto zwrócić uwagę (np. uwzględnienie tabel z odpowiedziami w trakcie prezentacji wyników, równomierny podział nauczycieli na grupy,

dopasowanie terminu do pracy szkoły). Kwestią zdecydowanie nie drobną i nie techniczną jest za to pojawiający się wątek konkretnych wskazówek dla pracy szkoły, bądź też wskazania dobrych praktyk, które oczekiwane są przez badanych w wielu szkołach i często „podchwytywane" w późniejszych działaniach. Jest to postulat pojawiający się także w odniesieniu do raportu, tak więc szerzej omówiony zostanie w kolejnym punkcie.

Wyniki i raport z ewaluacji zewnętrznej

Większość nauczycieli i dyrektorów uważa, że z całego procesu ewaluacji zewnętrznej, to właśnie jej wyniki są dla szkół najważniejsze. Biorąc pod uwagę wypowiedzi badanych, jak również opisywane wcześniej efekty procesu ewaluacji, to wyniki są przede wszystkim istotnym źródłem informacji o pracy szkoły, pokazują jak szkoła postrzegana jest przez zewnętrznych obserwatorów. W zależności od uzyskanych wyników – stanowiły one dla grona pedagogicznego w wielu szkołach potwierdzenie dobrego kierunku rozwoju lub też wskazywały obszary problemowe, w których konieczne są zmiany. W wielu szkołach były też bodźcem do dyskusji i podjęcia konkretnych działań, opisanych bardziej szczegółowo w poprzednim rozdziale.

Jeśli wiemy, że w jakimś obszarze ta literka jest niższa, to automatycznie wiemy, na co zwrócić uwagę, gdzie mamy jeszcze jakieś możliwości, żeby poprawić i tym samym dobić do tej lepszej.

Nauczyciel_gim_k3

Pozytywne, zgodne z oczekiwaniami lub wyższe od oczekiwań wyniki, pochlebne opinie uczniów, rodziców lub partnerów szkoły przynoszą satysfakcję, pozytywną energię, utwierdzają w słuszności podejmowanych działań. Ponadto wysokie wyniki mogą i w niektórych przypadkach miały pozytywny wpływ na pozycję szkoły i jej postrzeganie w środowisku lokalnym – zwłaszcza, że raport jest przygotowywany przez osoby spoza szkoły, co wzmacnia wiarygodność zawartych w nim informacji.

Wyniki ewaluacji nie zawsze mogły mieć tego typu pozytywny wpływ na szkołę. W niektórych szkołach towarzyszy im poczucie rozczarowania, rezygnacji i złości (częściej wśród nauczycieli niż dyrekcji), przede wszystkim w sytuacjach, gdy sformułowany wniosek oraz sugerowany poziom spełniania wymagań był poniżej oczekiwań, nauczyciele i dyrekcja są zdania, że szkoła została „oceniona" niesprawiedliwie (np. użyto nieodpowiednich ich zdaniem metod badawczych i narzędzi, ewaluatorzy nie byli obiektywni, nie uwzględnili lokalnego kontekstu ani faktu, że pewne kwestie są niezależne od szkoły) lub generalnie mają zastrzeżenia założeń ewaluacji – metod, narzędzi, przebiegu badania. Brak akceptacji dla przedstawionego wyniku, w niektórych przypadkach przekładał się czasami także na odrzucenie innych wniosków. Odczucia te miały także dalszy negatywny wpływ na stopień zaangażowania i przekonania do wdrażanych działań w wyniku ewaluacji oraz na postrzeganie samej jej idei. Chociaż miały miejsce także przypadki, gdy w takich sytuacjach, pojawiała się chęć udowodnienia, że ewaluatorzy nie mają racji i że podejmowano szereg działań odnoszących się do danej kwestii.

To była taka informacja na pewno, bo myśmy dyskutowały właśnie te wnioski. Ale z kolei jest nam przykro, kolejne takie rozczarowanie, te same sformułowania użyte w raporcie innym, inna szkoła była oceniana, był inny ewaluator i za to samo miała A, a myśmy miały C. Ja ciągle wracam do tych ocen, ale to jest dla nas takie przykre po prostu, że ktoś nam naszą pracę… Bardzo nas to bolało. To jakby zależy od osoby, prawda? Czyli to nie jest obiektywny, tylko subiektywny bardzo wynik. Bo skoro takie same odpowiedzi, jeden dostaje A, a drugi dostaje C za to samo (…).

Nauczyciel_sp_miasto_k1

Raport z ewaluacji przekazywany był do szkół jakiś czas po prezentacji wstępnej wersji przez wizytatorów na spotkaniu Rady Pedagogicznej. Raport, a zazwyczaj jego główne wnioski, w większości

badanych szkół był omawiany podczas kolejnego zebrania Rady Pedagogicznej – już bez udziału ewaluatorów – lub też podczas spotkań zespołów przedmiotowych. W niektórych szkołach organizowano prezentacje wyników raportu dla szerszego grona (np. rodziców, omawianie na spotkaniu z przedstawicielami organu prowadzącego).

Samo zapoznawanie się z raportem w poszczególnych szkołach przebiegało w zróżnicowany sposób, można wyróżnić kilka podejść do raportu:

- Dokładne zapoznawanie się z całym raportem, poprzez analizę poszczególnych jego sekcji, kolejnych wymagań, mocnych i słabych stron szkoły, w każdym z opisanych obszarów, zwracanie uwagi na nawet szczegółowe informacje (np. wypowiedzi rodziców, wyników ankiet); postawa rzadsza, charakterystyczna przede wszystkim dla niektórych dyrektorów szkół.
- W niektórych szkołach praca ta była podzielona pomiędzy nauczycieli lub zespoły nauczycieli, którzy mieli za zadanie dokładne zapoznanie się z poszczególnymi częściami raportu i opracowanie wniosków, w niektórych też szczegółowe opracowanie wniosków z raportu pod jakimś kątem, bądź też zestawienia i porównania wyników osiąganych przez inne szkoły, powierzano jednej osobie.
- Wybiórcze zapoznawanie się z raportem, polegające na zapoznawaniu się jedynie z tabelką przedstawiającą poziomy spełniania wymagań przez szkołę (częściej), bądź odszukiwaniu interesujących treści, fragmentów raportu (np. dotyczące obszaru związanego z ewaluacją, w którą był zaangażowany nauczyciel lub z pracą zespołu, w którym działa); postawa bardziej rozpowszechniona, zwłaszcza wśród nauczycieli.

Literki są najważniejsze, no, to nie jest ocena, a jednak jest ocena. (…) Są literki i każdy dyrektor, który patrzy na wyniki ewaluacji i nawet porównuje z innymi szkołami, to zanim przeczyta raport… To zjedzie na koniec, do literek. (…) no tego się nie da, to już natura ludzka taka jest. Żeby ewaluacja była obiektywna, to po prostu trzeba zlikwidować literki (…).

Dyrektor_lo_miasto_k1

(…) ja nie czytałam tego raportu, bo ten raport jest na stronach internetowych, wzięłam tylko przeczytałam wnioski do każdego tutaj z tych wymagań. Te wnioski na koniec ewaluacji, przeczytałam literki, jak tutaj mówimy i podjęliśmy dyskusję, co trzeba robić. I doszliśmy do wniosku, że w przyszłym roku trzeba będzie zastanowić się po analizie tej pracy, po zobaczeniu tego jakimi latami, zobaczeniu, że następny rok będzie jakiegoś tam poety, to trzeba będzie pomyśleć o jakiejś innowacyjnej działalności, żeby to wreszcie zastosować. Bo wie pan, dla mnie innowacyjnością było to, co robiliśmy przez te lata, a tu się nagle okazało, że przychodzi ktoś z zewnątrz i stwierdza, że to nie jest innowacyjność, nie jest coś bardzo istotnego.

Dyrektor_sp_k3

- W pierwszej kolejności koncentracja jedynie na tabeli z poziomami spełniania wymagań, dopiero po pewnym czasie zapoznawanie się ze szczegółami. Początkowe odłożenie raportu wiąże się często z ogólnym „zmęczeniem" ewaluacją, natomiast część dyrektorów i nauczycieli deklarowała, że wróciła do raportu przy okazji np. spotkania Rady Pedagogicznej, na których omawiane były jego wyniki, przy okazji prac zespołu zadaniowego, ewaluacji wewnętrznej lub w związku z innymi działaniami szkoły.

Raport czytało się, owszem przyznam się, że od razu go nie czytałam. Najważniejsze były te literki i tam gdzie była ta literka najsłabsza D, C, to te raporty w całości, w pierwszej kolejności przeczytałam… A dopiero do całości, to powiem szczerze, że koło czerwca przed radą podsumowującą siadłam… Wie pani co, miałam dosyć tworzenia tych dokumentów, dosyć tych, nie oszukujmy się, tworzymy procedurę, za procedurą idzie inne działanie (…). Wszyscy mieliśmy tego dosyć, a przed radą klasyfikacyjną znowu trzeba było się za to wziąć, więc już tak za jednym zamachem.

Dyrektor_gim_wieś_k1

Sam raport końcowy z ewaluacji, abstrahując od zawartych w nim treści, wzbudza różnorodne opinie. Wielu nauczycieli i dyrektorów uznaje, że uzupełnia i porządkuje ich wiedzę na temat wyników ewaluacji zdobytą podczas prezentacji wstępnych wyników, część, że stanowi potwierdzenie wniosków przedstawionych przez wizytatorów na Radzie Pedagogicznej.
Szczegółowy opis głównych wad i zalet raportu w opinii dyrektorów i nauczycieli przedstawiono w poniższej tabeli:

Zalety	Wady
■ zawiera szczegółowe, wyczerpujące informacje z przeprowadzonego badania ■ obszerne źródło cennej wiedzy, kompendium wiedzy o szkole, do którego można wracać analizować wybrane wymagania i obszary (głównie dyrektorzy) *Po pierwsze zbiera w jednym miejscu to wszystko, czego my chyba nie mamy zebranego w jednym miejscu. Czyli jak by nas pani teraz zapytała o działania w sferze wychowawczej, czy jakiejś tam, dydaktycznej, zaczęlibyśmy to wymieniać, to pewnie byśmy nie wymienili połowy nawet tego, co się dzieje. A tam przynajmniej dzięki temu szczegółowemu badaniu jest w jednym miejscu i to jest duża wartość.* Dyrektor_ponadgim_miasto_k1	■ raport postrzegany jako zbyt długi, zbyt obszerny, przeładowany szczegółami (przydatna byłaby wersja krótsza) ■ raport mało konkluzywny, niewskazujący sposobów wykorzystania danych, sugestii czy rekomendacji, chociażby w postaci dobrych praktyk (głównie dyrektorzy) ■ poziom spełnienia wymagań nieadekwatny, niespójny z opisem obszaru, brak faktycznych wyjaśnień dlaczego dana ocena została przyznana ■ napisany skomplikowanym językiem, (mowa też o żargonie i surowym, mało wyrafinowanym języku) *Fakt, że raport jest napisany drewnianym językiem, na zasadzie „kopiuj i wklej", ale można przeczytać.* Nauczyciel_gim_wieś_k1
■ zbiera opinie różnych grup na temat szkoły (uczniów, rodziców oraz partnerów szkoły) *One są tak skonstruowane, że jest ta konstrukcja nagłówkowa, natomiast później jest opis szczegółowo prowadzonych wszystkich diagnoz i myślę, że dobrze, że jest ten opis szczegółowy, bo dzieci powiedziały tak, rodzice powiedzieli tak, raczej nauczyciele, dyrektor, czyli jest to źródło (…), czyli nie jest to twórczość ewaluatorów, tylko jest powołanie na fakty.* Dyrektor_sp_k3	■ nieodpowiednia forma raportu utrudniająca jego odbiór – ciągły tekst, bez przedstawienia danych graficznie, wykresów, tabel, wniosków cząstkowych; wyniki ankiet powinny być zestawione w tabelkach, ułatwiłoby to porównywanie odpowiedzi, umożliwiłoby wyciąganie samodzielnych wniosków *(…) ja bym wzięła to w tabelce, żeby było widać, jakie były pytania, ilość odpowiedzi. Żeby nauczyciel też sam mógł wywnioskować i porównać sobie te wyniki, żeby on to widział bardziej.* Dyrektor_sp_miasto_k1 *Może ta struktura raportu, gdyby ona była może bardziej przejrzysta w sensie czytania tego. Bo tak to jest taki dokument. Idzie się i się czyta, i się czyta,i trochę oczy bolą.* Nauczyciel_sp_k3
■ zrozumiały, napisany prostym językiem, dobrze się go czyta ■ przejrzysty (skonstruowany wg schematu: „wymaganie – opis – ocena"; oddzielnie ogólny opis szkoły) ■ łatwo dostępny za pośrednictwem strony internetowej dla wszystkich zainteresowanych, możliwość porównania z raportami z innych placówek ■ zawiera jasny, konkretny, jednoznaczny przekaz ■ obiektywnie przedstawia funkcjonowanie szkoły (jednostkowe wskazania)	■ nie uwzględnia postulatów zmian, uzupełnień grona pedagogicznego z wstępnej prezentacji; nie zostały również podane przyczyny, dla których uwagi Rady Pedagogicznej nie zostały uwzględnione *O1; Naprawdę spędziliśmy nad tym kilka godzin, żeby jakoby pewne rzeczy poprawić, coś tam dopisać, bo nam się ewentualnie coś przypomniało, lub też zmienić, bo mieliśmy ten raport przed sobą, próbowaliśmy to zmieniać, ale tak naprawdę to już było wszystko ustalone z góry [na radzie podsumowującej]… i to właśnie nic nie zmieniło, ja nie przypominam sobie.* *O2: To było marnowanie naszego czasu.* *O3: Że wybronimy się i automatycznie gdzieś tam może ta cyferka pójdzie do góry, a tak naprawdę było wszystko ustalone i tylko kwestia była taka, że posiedzieliśmy sobie trochę, popracowaliśmy, a panie chciały zebrać wszystkie kartki, nawet nasze takie dodatkowe, nie wiem po co, na co i do czego.* Nauczyciele_gim_k3
	■ zawiera nieścisłości, błędy rzeczowe; odnoszono wrażenie, że niektóre fragmenty są przeklejone z innych raportów *Widzimy w tym raporcie, że też są rzeczy, które są przeklejone (…) Bo my nie mamy sprawdzianu, my mamy egzaminy, a tutaj pojawiło się słowo sprawdzian, więc to też jest kopiuj/wklej.* Dyrektor_gim_k3
	■ zawiera interpretację wyników, a powinien pokazywać wyłącznie wyniki, zawiera oceny, a powinien przedstawiać jedynie mocne i słabe strony pracy szkoły, interpretacje zbyt długie, wystarczyłoby przedstawienie wyników (np. w tabeli) i krótki ich opis

Zalety	Wady
	■ wydźwięk raportu różni się od przekazu wizytatorów skierowanego do Rady Pedagogicznej w czasie spotkania ■ nie stanowi źródła nowych informacji ■ uwzględnienie skrajnych, kontrowersyjnych wyników ankiet, często nieodnoszących się do rzeczywistej sytuacji w szkole (np. uczniów, którzy nie traktowali ich poważnie) ■ upublicznienie raportu (w niektórych szkołach opinie, że to powinna być decyzja szkoły)

Duża część badanych wypowiada się z aprobatą o sposobie informowania o wynikach ewaluacji za pośrednictwem raportu – najczęściej podkreślając jego kompleksowy charakter, czyli to, że stanowi swego rodzaju kompendium wiedzy – opinii różnych grup o szkole, informacji na temat szkoły – jej przeszłych i obecnych działań (najczęściej dyrektorzy). W niektórych szkołach jego elementy stanowiły inspirację dla przygotowywanych raportów z ewaluacji wewnętrznej.

Wśród uwag krytycznych większość odnosiło się do zbytniej obszerności raportu, która sprawia, że zapoznanie z nim jest czasochłonne i w konsekwencji mniej osób go czyta. Należy pamiętać, że wielu badanych deklarowało, że – pomimo całej kontrowersyjności badania i tego, że było ono bardzo ważnym wydarzeniem dla szkoły – nie czytało całego raportu, a jedynie „literki" lub też określone fragmenty, zbytnia jego obszerność była jednym z argumentów. Częstym postulatem było więc stworzenie łatwiejszej w odbiorze krótszej wersji raportu z najważniejszymi wnioskami, napisanej mniej formalnym językiem, mogliby z niej korzystać nauczyciele, ale także rodzice i inne osoby, a z pełnym raportem zapoznawałby się dyrektor. Inna, warta rozważenia, uwaga także odnosi się do formy – tego, że raport pisany jest ciągłym tekstem, brak w nim tabel, wykresów, elementów graficznych, podsumowań, bądź wniosków cząstkowych. Istotny wydaje się tu argument, że taki sposób przedstawiania danych umożliwiłby samodzielne analizy materiału.

Wśród badanych szkół znalazły się również takie, w których zdecydowanie negatywnie odebrano nieuwzględnienie w raporcie końcowym informacji oraz postulatów Rady Pedagogicznej formułowanych podczas spotkania z wizytatorami. Ponadto – zwłaszcza w szkołach niezadowolonych z uzyskanych poziomów spełniania wymagań – wskazywano, że część opisowa raportu nie jest w ich ocenie spójna z „literkami", przez co mają wątpliwości, co do stosowanych kryteriów.

Kluczową, wymagającą poważnego zastanowienia kwestią (pojawiającą się zarówno w kontekście ogólnej oceny ewaluacji, jaki i różnych jej etapów), jest uwaga o braku w raporcie (czy w prezentacji na spotkaniu Rady Pedagogicznej) konkretnych wskazówek lub rekomendacji dla szkół. Zgodnie z założeniami systemu, raport ma stanowić punkt wyjścia i podstawę do dalszych prac podejmowanych samodzielnie przesz szkołę, związanych z przełożeniem wyników ewaluacji zewnętrznej na konkretne działania, dostosowane do specyfiki szkoły i kontekstu lokalnego. Niemniej jednak badani w wielu szkołach oczekiwali od ewaluacji pewnych sugestii, określenia możliwych do podjęcia działań.

Ogólnie rzecz biorąc nie oczekiwano formułowania przez wizytatorów rekomendacji dla szkół, w rozumieniu działań nakazanych do realizacji, raczej wskazania dobrych praktyk, możliwych rozwiązań do wyboru, jakiegoś pomysłu. Brak jakichkolwiek sugestii, informacji o tym, co szkoła może zrobić z zaprezentowanymi wnioskami, sprawiał, że niektóre szkoły nie bardzo wiedziały, jak wykorzystać zgromadzony materiał. Co istotne – potrzeba wskazówek nieznacznie częściej pojawiała się w szkołach słabiej wypadających w ewaluacji. Podkreślali ją także dyrektorzy, którzy jednocześnie mieli trudności ze zmotywowaniem kadry do podjęcia działań po ewaluacji. W placówkach, które dobrze radzą sobie ze swoimi problemami, częściej podkreślano, że ewaluacja zewnętrzna nie powinna zawierać rekomendacji. Zastrzeżenia do rekomendacji wynikają często z obaw, że przyjmą one charakter obligatoryjnych wytycznych (następnie np. znowu weryfikowanych), a także obaw o ich niską trafność i niedopasowanie do specyfiki szkoły (np. jeden dyrektor miał wątpliwość, czy ewaluator, który wcześniej miał kontakt ze szkołami podstawowymi i przedszkolami będzie w stanie dać odpowiednie wskazówki dla jego szkoły zawodowej).

Warto byłoby się zastanowić, tylko nie wiem jakby inni to przyjęli, ja przyjęłabym to pozytywnie. Gdybym dostała jeszcze taką jakby receptę, przepis, wskazówkę, że jeżeli masz problem z tym, z tym i z tym, to można zrobić to, to i to. My spróbowaliśmy pewne rzeczy zrobić, ale może do końca nie było to tak, jakie powinno być. Brakowało mi właśnie jeszcze tego, żeby ktoś powiedział mi, że taką metodą można to zmienić, tak można poprawić, można iść w tym kierunku, powinnaś jeszcze zwrócić uwagę na to. Dostajemy raport i teraz na zasadzie tego, jacy są ewaluatorzy, to albo wiemy, co dalej z tym zrobić, albo zostajemy z suchym dokumentem.

Dyrektor_tech_miasto_k1

Ewaluator przychodzi z zewnątrz, nie zna środowiska tak naprawdę, nie zna wszystkich elementów szkoły, no bo się tego nie da zrobić, zwłaszcza przez takie krótkie wizyty. Zresztą nawet, gdyby siedział miesiąc, to niekoniecznie jest w stanie poznać wszystko. Natomiast rekomendacje mogłyby wywołać takie negatywne emocje, bo ktoś nam coś narzuca. Nie, myślę, że to jest bardzo dobre właśnie, że (…) [B: to jest takie otwarte?] tak i w tym momencie Rada Pedagogiczna i cała społeczność szkolna ma jakąś taką możliwość stworzenia sobie czegoś swojego, jeżeli chce.

Dyrektor_lo_miasto_k1

Niech będzie takim dokumentem, ale może przy nim żeby to zrobić, żeby przy nim funkcjonowały takie rzeczy, które się spodobały, że na A literkę. Co to za działanie, zrobili w tej szkole, że to A dostali. Bo czasami wystarczy, to nikt nawet nie wpadnie na pomysł, a to czasem zupełnie prosta rzecz. (…).

Dyrektor_gim_wieś_k1

Znajomość i odbiór wyników

Średnio około roku po zakończeniu ewaluacji zewnętrznej znajomość jej wyników w badanych szkołach była zróżnicowana. Na podstawie analizy wypowiedzi dyrektorów szkół i nauczycieli można wskazać kilka głównych tendencji dotyczących odbioru i znajomości wyników.

- Dla wszystkich badanych widoczna jest tendencja do koncentracji na poziomach spełniania wymagań – uzyskanych „ocenach", choć nie zawsze badani (rzadziej nauczyciele) pamiętają jakie dokładnie wyniki były w poszczególnych wymaganiach. Co istotne koncentracja na „literkach" nie zawsze wiąże się z pogłębioną znajomością samych wymagań, których te oceny dotyczą. Badani dyrektorzy i nauczyciele stosunkowo rzadko mówią językiem wymagań, rzadko kiedy przytaczają je w całości, raczej traktują je punktowo, skupiają się na pewnych hasłach w nich się pojawiających. Szkoły, które przeszły ewaluację zewnętrzną w związku z przygotowaniami do ewaluacji i całym procesem, mają zdecydowanie lepszą znajomość i świadomość wymagań, ale w przypadku większości z nich raczej nie można mówić o internalizacji wymagań czy pogłębionej wiedzy na ich temat.
- Bardziej pogłębioną znajomością wyników ewaluacji w wielu szkołach wykazywali się dyrektorzy, którzy częściej przytaczali konkretne i różnorodne wyniki ewaluacji, wychodzili poza uzyskane przez szkołę litery, potrafili umiejscowić wyniki w szerszych ramach. Znajomość wyników ewaluacji wśród nauczycieli była często dosyć powierzchowna – nierzadko wskazywano na ogólny wynik i pojedyncze zagadnienia pojawiające się w raporcie, ale bez określania szczegółów (np. współpraca z rodzicami została źle oceniona), chociaż wiedza na temat ewaluacji w tej grupie też była zróżnicowana. Lepszą orientację w wynikach miały osoby, które jednocześnie są zaangażowane w ewaluacje wewnętrzną w szkole. Nauczyciele generalnie częściej także wskazywali na wyniki ich zdaniem kontrowersyjne, bądź budzące ich wątpliwości.

B: Co jeszcze państwo zapamiętali z tych wyników?
O5: Krytyka, krytyka.
O1: Że nie interesujemy się losami absolwentów.
O4: Że nie mamy laureatów, nie uwzględniono to, że w każdym roku pracujemy, wkładamy w to bardzo dużo pracy i dochodzą do jakiegoś etapu, tylko nie osiągają tych najwyższych, bo my nie mamy młodzieży, która przychodzi do nas już jako laureaci, to raczej 1 i 2. Natomiast jest praca z laureatami, z uczniem zdolnym i to zostało potraktowane jakby tej pracy nie było, niezależnie, ile wkładu wnieśliśmy, to jest niesprawiedliwe. Bo jak ja mam ucznia na etapie okręgowym…
O: Nie ma pracy w zespołach, jest kiepskie zarządzanie.

Nauczyciel_lo_miasto_k1

- Najlepiej pamiętane są wyniki skrajne – zarówno kwestie ocenione bardzo dobrze, jak i te do których pojawiły się duże zastrzeżenia – wyniki w odniesieniu do obszarów szczególnie ważnych dla szkoły, a także takie, które stanowiły w jakimś stopniu zaskoczenie (najczęściej negatywne, związane z niską lub niższą od oczekiwanej „oceną", wnioskami, z którymi grono pedagogiczne się nie zgadza, ale także czasami pozytywne). Lepiej pamiętano wyniki, które zdaniem grona pedagogicznego wynikały z nieprecyzyjnych narzędzi czy błędnych założeń metodologicznych. Dyrektorzy zazwyczaj lepiej pamiętali także wyniki odnoszące się do pełnionych przez nich funkcji, a więc sposobu zarządzania szkołą.

Bardzo ucieszyło mnie to, że za ofertę edukacyjną, ponieważ włożyliśmy w to bardzo dużo pracy, dostaliśmy literę A. I to najbardziej mi utkwiło (…).

Dyrektor_gim_miasto_k1

Co prawda większość badanych dyrektorów szkół i nauczycieli deklarowała, że ewaluacja zewnętrzna nie przyniosła im bezpośrednio nowych, nieznanych wcześniej informacji, to ich wypowiedzi wskazują, że jednak tego typu zagadnienia pojawiły się. Fakt, że ewaluacja nie przyniosła nowych informacji czasami był także interpretowany w kategoriach pozytywnych – szkoła uzyskała potwierdzenie, że pracuje dobrze lub sprawdziły się zidentyfikowane wcześniej problemy, co wskazywało, że percepcja pracy placówki jest odpowiednia.

B: A czy z tego raportu dowiedziała się pani czegoś nowego o szkole?
O: O szkole, no nie, bo my też robimy badania i też to do nas dociera, najwięcej nowego, to mogłabym się dowiedzieć (…) jak nas postrzegają rodzice, jak nas postrzegają uczniowie.

Dyrektor_sp_wieś_k1

- Zaskakujące, nowe i zarazem częściej pamiętane przez badanych są zazwyczaj wyniki związane z wypowiedziami rodziców, a czasami także partnerów szkoły i uczniów (najczęściej wyniki ankiet). W przypadku tych pierwszych często jest to negatywne zaskoczenie krytyczną opinią rodziców na temat pracy szkoły (np. wskazywanym przez nich brakiem indywidualnego podejścia do uczniów, chęcią wysyłania ich przez rodziców na korepetycje) lub współpracy ze szkołą.

B: A jakie wyniki tej ewaluacji państwu utkwiły w pamięci?
O4: Chyba współpraca z rodzicami.
O6: No właśnie.
B: A to z jakiego względu?
O4: Dlatego, że wyszła słabo, a my…
O3: Znaczy nie słabo, średnio, bo C żeśmy otrzymali.
O4: Najsłabiej, a wiemy, że nie jest tak słabo tutaj z tym, nie ma takiego słabego efektu, my pracujemy nad tym, a tak słabo wyszło jakoś.
O7: Ja powiem, dlaczego, bo rozmawiałem z rodzicami później i z dziećmi, szczególnie dzieci, bo dzieci akurat potrafią odkryć tę prawdę. I znowu tu powtórzę ten zarzut w stosunku do tych pytań, pytania były nieprzejrzyste dla rodziców, i to wcale nie wynikało z lenistwa, że im się nie chce, bo są zajęci, ale pytania były nieprzejrzyste dla nich. (…)

Nauczyciele_sp_miasto_k1

Opinie rodziców w takich przypadkach stosunkowo często budzą duże emocje, są traktowane jako nieuzasadnione, wynikające z niewielkiej ich wiedzy i niskiego zaangażowania w pracę szkoły. W przypadku kolejnych grup raczej można mówić o pozytywnym zaskoczeniu związanym np. z dostrzeżeniem przez partnerów pracy, jaką prowadzi szkoła, czy też z dojrzałymi wypowiedziami uczniów, chociaż też w przypadku niektórych szkół szczególnie zapadły w pamięć wyniki wskazujące na niezadowolenie uczniów. Stosunkowo często również z zaskoczeniem odnoszono się do negatywnej oceny dotyczącej wykorzystywania informacji o losach absolwentów.

- Dodatkowo w trakcie badania pojawiały się pojedyncze zaskakujące kwestie specyficzne dla funkcjonowania danej szkoły – jak np. niedocenienie działań podejmowanych przez szkołę w danym obszarze, zwrócenie uwagi na kwestie, z których nie zdawano sobie sprawy (np. nieodpowiedni sposób analizy wyników egzaminacyjnych, zbyt niski odsetek promocji do kolejnej klasy, ocena przez uczniów prowadzonych zajęć, uznawanych jako nieatrakcyjne, nieangażujące) i inne.

Druga rzecz, która mi wyszła, to to, że na przykład, nie docierało do mnie, że naprawdę duża ilość uczniów nie otrzymuje promocji u nas. Żeśmy się tam zawzięli. I to też pokazała ta ewaluacja, że jednak po analizie – wcześniej tego nie analizowałem, ale w ostatnich latach – dość duża grupa uczniów nie otrzymała promocji. To jest taki dość istotny sygnał. Pozostałe sprawy związane z lekcjami, z budynkiem szkoły też były istotne. Ale no, jak gdyby, ta promocja jest takim żniwem. No, niektórzy się wyśmiewają, że aha – no, poprawić promocję, to po prostu nie uczyć i stawiać piątki. To nie jest tak (…).

Dyrektor_gim_miasto_k1

- Zdarza się, że wspominane przez dyrektorów i nauczycieli wyniki ewaluacji nie znajdują potwierdzenia w samym raporcie. Można przypuszczać, że w trakcie badania lub prezentacji wyników ewaluatorzy zwrócili szkole uwagę na jakąś kwestię i przez grono pedagogiczne zostało to odebrane jako konkretny wynik. Ponadto w niektórych szkołach dużą wagę przykładano do pojedynczych, zazwyczaj negatywnych, wypowiedzi czy wyników ankiet pojawiających się w opisie, ogólnie rzecz biorąc wysoko ocenionego wymagania – zdarzało się, że wypowiedzi te interpretowane były w kategoriach ogólnie negatywnej oceny. Należy też podkreślić, że to czy uzyskany poziom spełniania wymagań jest traktowany jako pozytywny czy negatywny jest kwestią subiektywną – np. w niektórych szkołach za negatywną uznawano literę B, w innych C było traktowane jako wynik dobry.

O: Generalnie byliśmy zadowoleni, chociaż mamy niedosyt ze względu na to, że dostaliśmy za wyposażenie sal i gabinetów trochę niżej, przynajmniej w naszym odczuciu.
O: Dostaliśmy dobrą ocenę, ale w naszym odczuciu powinna być ona wyższa.
O: Że tutaj wyżej powinno być naszym zdaniem niż było (…).

Nauczyciele_sp_k3

- Jako istotne i przydatne najczęściej wskazywano wyniki odnoszące się do pracy z uczniami (np. stwierdzenie, że uczniowie uzyskują za mało informacji zwrotnych dotyczących swoich sukcesów), efektów nauczania. Kwestia diagnozy wiedzy i umiejętności uczniów, efektywności stosowanych metod nauczania i ogólnie metodyki nauczania były zresztą jednymi z nielicznych, wskazywanych jako w zbyt niewielkim stopniu uwzględnione w ramach ewaluacji zewnętrznej (pojedyncze wskazania dotyczyły także potrzeb szkoleniowych nauczycieli, badania oferty szkoły, atmosfery wśród nauczycieli). Ogólnie rzecz biorąc w szkołach zdecydowana większość badanych była raczej zdania, że zakres tematyczny ewaluacji zewnętrznej jest wystarczający lub wręcz zbyt szeroki.

(…) Następnie sprawy nauczania, może tutaj ewaluacja nie ma aż na celu (…) takiego przebadania z przedmiotów, jakichś tam poszczególnych wiadomości, umiejętności. Dawniej takie badanie wyników, gdy były prowadzone, to one miały na celu właśnie, te zewnętrzne narzędzia pokazać, jaki jest poziom nauczania. W tej chwili tego się nie prowadzi, niestety, a ewaluacja z tego obszaru, to tylko się odnosi do sprawdzianu po klasie VI. To znaczy tylko mówi się, że tam analizuje się takie sprawdziany, w szkole się prowadzi to, ale to nie jest konkretnie z poszczególnych przedmiotów (…).

Dyrektor_sp_k3

5.5.1. Rodzice a sposoby informowania o ewaluacji zewnętrznej

Jak już zostało wspomniane wiedza na temat ewaluacji zewnętrznej wśród rodziców ze szkół, w których ją przeprowadzono, jest w większości badanych placówek niewielka. Wiązać to można ze wspomnianym ogólnie niewielkim zainteresowaniem rodziców ewaluacją zewnętrzną, a także szerzej ze stosunkowo niewielkim ich włączeniem w życie szkoły, co jest charakterystyczne dla wielu placówek. Nie bez znaczenia jest tu także sposób informowania rodziców o wynikach ewaluacji.
Nie we wszystkich szkołach występuje praktyka informowania rodziców zarówno o tym, że szkoła będzie poddana ewaluacji, jak i o uzyskanych przez nią wynikach (od września 2013 r. szkoły formalnie zobligowano do poinformowania o wynikach Rady Rodziców).
W przypadku informacji na temat ewaluacji zewnętrznej przekazywanych przed ewaluacją zazwyczaj miały one charakter techniczno-organizacyjny związany z koniecznością wypełnienia ankiet czy ustaleń dotyczących wywiadów. W wielu szkołach pierwszy kontakt rodziców z ewaluacją zewnętrzną to zaproszenie do wzięcia udziału w wywiadzie, np. telefoniczne ze strony wychowawcy. W części szkół (szczególnie często w przypadku szkół podstawowych) ewaluacja zewnętrzna była zapowiadana przez nauczycieli w trakcie zebrań z rodzicami lub przez dyrektora na spotkaniu informacyjnym na początku roku szkolnego – w takich sytuacjach zwracano przede wszystkim uwagę na kwestie logistyczne i fakt obecności w szkole osób z zewnątrz.

B: (…) O czym poinformowano dokładnie?
O5: Że będzie badana szkoła od woźnej do dyrektora.
O2: Tak, że też rodzice będą.
O3: Zakres działania szkoły.

Rodzice_tech_miasto_k1

Po ewaluacji zewnętrznej wyniki przedstawiane były rodzicom najczęściej w ramach spotkań Rady Rodziców (w ponad połowie badanych szkół) i/lub w trakcie zebrań klasowych. W pojedynczych szkołach prezentacja wyników miała charakter specjalnego spotkania, na które zapraszani byli rodzice, a czasami także inne osoby z zewnątrz szkoły. Wyniki najczęściej przedstawiane są przez poszczególnych wychowawców (na zebraniach) lub dyrektora (na spotkaniach informacyjnych, wspólnej części zebrań dla wszystkich rodziców, Radzie Rodziców). W jednostkowych przypadkach wyniki na zebraniu Rady Rodziców lub zebraniu z rodzicami przedstawiał jeden z rodziców (np. osoba uczestnicząca w prezentacji wyników Radzie Pedagogicznej). Udział przedstawiciela rodziców w spotkaniu Rady Pedagogicznej, na której wizytatorzy prezentowali wyniki ewaluacji odnotowano w przypadku tylko kilku szkół. Co ciekawe z wypowiedzi niektórych członków grona pedagogicznego wynika, że nie wiedzieli oni o możliwości zaproszenia osób z zewnątrz, chociaż wydaje się jednak, że szkoły i tak zdenerwowane tym wydarzeniem, raczej chciały uniknąć dodatkowego zamieszania w postaci osób *spoza szkoły*.

Prezentacja wyników przez nauczycieli bądź dyrektora szkoły najczęściej miała charakter skrótowy – przedstawiano główne wnioski lub wybrane zagadnienia z ewaluacji zewnętrznej, w pojedynczych szkołach porównywano wyniki z innymi szkołami w regionie. W części szkół omówienie ograniczało się do krótkiego komunikatu na temat wyników – szkoła dobrze wypadła, uzyskaliśmy dobre wyniki. W niektórych placówkach dodatkowo informowano, w jaki sposób rodzice mogą dotrzeć do raportu (np. umieszczenie informacji o adresie www.npseo.pl na tablicy informacyjnej, informacje na zebraniach, dodatkowy wydruk wyłożony w bibliotece), publikowano go na stronie internetowej szkoły, w jednej ze szkół wszyscy rodzice dostali kopie raportu na płycie, pojedyncze osoby wspominały także o udostępnieniu im wydruku raportu. Pomimo różnych form i sposobów informowania wśród badanych znaleźli się rodzice, którzy nie byli w stanie przypomnieć sobie, aby w jakikolwiek sposób informowano ich o wynikach przeprowadzonej ewaluacji zewnętrznej. Jak można się spodziewać istnieje związek między otrzymaniem przez szkołę pozytywnych wyników z ewaluacji, a przekazywaniem wyników – w szkołach zadowolonych z wyników, grono pedagogiczne chętniej omawia ewaluację zewnętrzną z rodzicami.

> *Tak mi się wydaje, że na wywiadówce pani przekazywała, czy to było zebranie takie jakieś może semestralne na korytarzu, nie wiem, nie przypominam sobie, ale wiem, że na pewno było podawane, że wyszło dobrze, że pozytywnie.*
>
> *Rodzic_sp_miasto_k1*
>
> *(…) na tym spotkaniu, w którym uczestniczyliśmy tu z kolegą, to w mojej przynajmniej ocenie było to wyczerpujące. To było spotkanie ponad dwugodzinne, gdzie na rzutniku multimedialnym dyrektor przedstawiał wraz z nauczycielami, bo to też poszczególni nauczyciele przedstawili, bo tam były bodajże grupy zadaniowe czy bloki do tych obszarów i też ci nauczyciele omawiali to. Tę punktację, ewaluację. Przede wszystkim wprowadzenie, był wstęp, czemu ono służy, jak ona była dokonywana na poszczególnych tych obszarach, co było brane pod uwagę przy ocenie.*
>
> *Rodzic_sp_miasto_k1*
>
> *B: Ale interesowało Państwa, szczegółowo, co tam było w tym raporcie?*
> *O3: Nie.*
> *O1: Czasowo nawet też. Każdy ma swoje obowiązki. I co możemy pomagamy. Bierzemy czynny udział w pomocy w szkole, ale nie na wszystko czasu starcza.*
> *O3: To jest raz. A po drugie: to jest tak jak – ja miałabym takie odczucie – jak gdybyśmy się wtrącali również w jakieś takie sprawy nauczycieli, powiedzmy. Nie w wewnętrzne sprawy, tylko np. nie mając doświadczenia pedagogicznego, to nie możemy na ten temat nic powiedzieć. Możemy po prostu udzielić, w jakiś tam sposób, rad i jeśli nawet nauczyciele nas się zapytają: „co o tym, rodzice, jako wy, sądzicie?", ok. Ale my nie możemy udzielić rad w stosunku, np. do nauczania, no bo, szczerze mówiąc, nie mam w tym doświadczenia.*
>
> *Rodzice_sp_wieś_k1*

Jeśli chodzi o wyniki ewaluacji to widać, że rodzice polegają na komunikacie ze strony dyrekcji i nauczycieli – wśród większości rodziców znajomość wyników jest niewielka i na dużym poziomie ogólności – „ogólnie wyszło dobrze", „dyrektor była zadowolona." Pojedynczy rodzice wskazywali na przykłady uzyskanych przez placówkę ocen-liter, w nielicznych szkołach przytaczali konkretne wnioski z ewaluacji, jak np. kwestie uznane za problemowe, bądź pozytywnie wyróżniające szkołę. To ostatnie miało zazwyczaj miejsce, w sytuacjach, gdy szkoła również przedstawiła wyniki ewaluacji, wychodząc poza ogólne podsumowanie. Rodzice najczęściej deklarowali, że kluczowe z ich perspektywy są wyniki dotyczące efektów nauczania i bezpieczeństwa.
Część rodziców wiedziała, że istnieje możliwość zapoznania się z raportem z ewaluacji, udostępnionym na stronie internetowej, bądź w szkole, ale tylko nieliczni z niej skorzystali. Kontakt z raportem był też zazwyczaj wybiórczy – polegający na zapoznaniu się z tabelą z poziomami spełniania wymagań, przejrzeniu wybranych fragmentów szczególnie interesujących dla rodzica (np. dotyczących kwestii bezpieczeństwa, wyników egzaminacyjnych). W niektórych szkołach rodzice deklarowali, że nie wiedzieli o tym, że wyniki z ewaluacji są publicznie dostępne, notowali adres strony internetowej i zapowiadali, że zajrzą do raportów. Większość rodziców (chociaż były również wyjątki), nawet jeśli zostali poinformowani o możliwości przeczytania raportu, nie zaglądała jednak do niego – wystarczała im informacja uzyskana od dyrektora szkoły bądź nauczyciela, na której to przede wszystkim polegają. Związane jest to ze wspomnianym traktowaniem ewaluacji w kategoriach kwestii wewnętrznej szkoły.

> *O1: Źle nie, bardzo dobrze też nie, ale dobrze chyba, jakoś to tak było. Pani dyrektor była nawet zadowolona.*
> *O3: Na najgorszym miejscu nie byliśmy. Rodzice_gim_wieś_k1*
> *B: A z takich konkretów, czy Panie coś zapamiętały, co tam wyszło, co tam powiedziano, jakie wnioski zostały?*
> *O2: Jezu, ja to czytałam, ale już nie pamiętam.*
> *O3: Ja też nie pamiętam.*
> *O1: Ale ogólnie dobrze wyszło [śmiech].*
>
> *Rodzice_gim_wieś_k1*
>
> *Ja stwierdzenie pamiętam, że… nie pamiętam, czy były A, B, C, D, czy ile, w każdym bądź razie była informacja na wywiadówce i nauczyciel, wychowawca mówił, że właśnie wypadło całkiem dobrze.*
>
> *Rodzic_sp_miasto_k1*

Niekiedy wspominano, jednak, że barierą jest forma raportu – jego obszerność i fakt, że został napisany trudnym – z perspektywy rodziców – językiem.

> *Nie, jeśli następny* [raport] *też ma mieć 50 z kawałkiem stron i mam analizować każde słowo, które co oznaczało, to chyba jednak powiem: pas. Ale otworzyłem, chciałem zobaczyć rzeczywiście, bo słyszałem i na Radzie Pedagogicznej właśnie informację, że na tym spotkaniu z paniami niektórzy rodzice mieli czy żale, czy jak to określić, że coś jest nie tak, nie jest wszystko na tip-top, chciałem zobaczyć, jak to zostało opisane i dlaczego.*
>
> Rodzic_lo_miasto_k1

Chociaż generalnie zdecydowana większość spośród badanych rodziców uznała, że dostępne możliwości zapoznania się z wynikami ewaluacji zewnętrznej są dla nich wystarczające, to pojawiały się też drobne sugestie zmian (oczywiście w jednostkowych szkołach, w których rodzice nie uzyskali żadnych informacji na temat wyników szkoły, oczekiwaliby ich). Wśród sugestii rodziców pojawiła się kwestia przygotowania skróconej wersji raportu, wysłania listu/maila ze szkoły z wynikami. Najczęściej jednak podkreślano, że wystarczy syntetyczna informacja przekazana przez dyrektora szkoły.

6. Ewaluacja wewnętrzna

6.1. Ewaluacja wewnętrzna a inne metody oceny pracy szkoły

Badani dyrektorzy i nauczyciele deklarowali, że różnego rodzaju analizy pracy szkoły, oceny efektywności i jakości podejmowanych działań prowadzone były w ich szkołach już od bardzo dawna. Część spośród tych prac prowadzonych jest nadal niezależnie od ewaluacji wewnętrznej, a część została „włączona" do ewaluacji wewnętrznej jako jej element lub jest prowadzona „pod hasłem" ewaluacji wewnętrznej. W zdecydowanej większości badanych szkół niezależnie od ewaluacji wewnętrznej równolegle prowadzone są także inne analizy i oceny pracy – czasami na mniejszą skalę przez poszczególnych nauczycieli, w odpowiedzi na bieżące problemy, czasami zaś w sposób bardziej sformalizowany, odzwierciedlony w planie pracy szkoły lub planie nadzoru pedagogicznego.
Wśród wskazywanych metod stosowanych w szkołach mających na celu ocenę pracy szkoły, rozwój podejmowanych działań pojawiały się:

- analizy i opracowania wyników egzaminów zewnętrznych na podstawie danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, analizy wyników egzaminów próbnych (prowadzonych wewnętrznie przez szkołę lub testów zewnętrznych), w części gimnazjów także analizy z wykorzystaniem wskaźnika EWD
- zestawienia i analizy ocen z poszczególnych przedmiotów, statystyki średnich z ocen, zestawienia ocen z zachowania, wyniki osiągane w zewnętrznych konkursach

> *Analizujemy wyniki po klasyfikacji. To jest analizowane, czy uczniowie, którzy mają oceny niedostateczne są pod opieką poradni, czy są to uczniowie ze specyficznymi potrzebami. Bierzemy pod uwagę, jak to u nas się przekłada (…).*
>
> Dyrektor_gim_wieś_k1

- analizy frekwencji uczniów, analizy relacji w klasie (te drugie wskazywane w jednostkowych przypadkach)
- diagnozy kompetencji uczniów wstępne i końcowe z różnych przedmiotów (czasami prowadzone regularnie na zakończenie każdego roku, w szkołach podstawowych zazwyczaj na zakończenie klasy trzeciej), w tym m. in na podstawie testów przygotowywanych przez wydawnictwa edukacyjne
- hospitacje lekcji przez dyrektora szkoły, obserwacje prowadzone niezależnie od typowych hospitacji – np. krótkie niezapowiedziane wizyty dyrektora na lekcji, mające na celu przyjrzenie się pracy nauczyciela w naturalnych warunkach, obserwacje prowadzone niezależnie od lekcji
- prowadzenie lekcji pokazowych, koleżeńskich
- monitorowanie realizacji podstawy programowej, sposobu pracy nauczycieli zazwyczaj przez dyrektora m. in. poprzez kontrolę dzienników lekcyjnych i innej dokumentacji szkolnej (np. dzienników zajęć pozalekcyjnych, materiałów wychowawców klas)
- badanie potrzeb i oczekiwań uczniów, rozpoznawanie ich opinii na temat szkoły i konkretnych działań, w przypadku niektórych szkół (przede wszystkim ponadgimnazjalnych) oceny wystawiane nauczycielom za pomocą ankiet

> *[Dotyczące] godzin wychowawczych, co by chcieli na przykład omawiać, co ich interesuje. Robiłam sama, badałam, mam jeszcze sprzed lat.*
>
> Nauczyciele_gim_miasto_k1

- diagnozy sytuacji problematycznych, bieżących problemów (np. dotyczących bezpieczeństwa, zachowań agresywnych), czasami realizowane poprzez nieformalne obserwacje, rozmowy
- wypełnianie i ocena różnego rodzaju arkuszy pracy (samooceny) przez nauczycieli (np. w kontekście awansu zawodowego, uwzględniające podsumowanie realizacji planów rozwoju zawodowego, osiągnięte efekty nauczania, wykorzystywane formy doskonalenia zawodowego)
- zestawienia organizowanych imprez, innych dodatkowych działań prowadzonych przez szkołę
- badanie postrzegania szkoły przez środowisko lokalne (np. za pomocą ankiet).

Wymienione wyżej metody pojawiały się wśród tych wykorzystywanych jeszcze przed obowiązkiem prowadzenia ewaluacji wewnętrznych. Spośród nich obecnie – równolegle do ewaluacji wewnętrznej – stosuje się zazwyczaj hospitacje/obserwacje lekcji, monitorowanie realizacji podstawy programowej, kontrolę dzienników lekcyjnych i innej dokumentacji szkolnej, różnego rodzaju działania związane z oceną pracy nauczycieli, zwłaszcza w kontekście awansu zawodowego. Analizy wyników egzaminów zewnętrznych, analizy frekwencji i ocen uczniów, diagnozy umiejętności uczniów, diagnozy potrzeb i bieżących problemów prowadzone są obok ewaluacji wewnętrznej lub włączone w jej ramy. Pozostałe z metod są zazwyczaj wykorzystywane w ramach ewaluacji. W niektórych szkołach wszystkie stosowane metody włączone są w ramy ogólnoszkolnej ewaluacji wewnętrznej. Warto dodać, że w zdecydowanej większości badanych szkół nie zdarzało się, żeby jakaś metoda była wykorzystywana wcześniej, a po wprowadzeniu ewaluacji wewnętrznej została zupełnie zaniechana – zazwyczaj metody nie zmieniały się lub zmieniał się ich zakres, a także pojawiały się nowe formy, mające na celu ocenę i rozwój pracy placówki.

Pochylaliśmy się nad różnymi problemami [przed wprowadzeniem ewaluacji], *czy na Radach Pedagogicznych, czy to w dyskusjach, czy w zespole wychowawczym, który działał, czy planując pracę, to się działo odkąd pamiętam; przeprowadzane były ankiety; co roku zespoły przedmiotowe analizują i porównują wyniki w nauce w poszczególnych klasach; monitoruje się realizację podstawy programowej w poszczególnych klasach.*

Nauczyciel_ponadgim_k3

Jeżeli chodzi o stronę dydaktyczną, to robiliśmy sprawdziany diagnozujące uczniów na wejściu, czyli na początku roku i na końcu roku i się mniej więcej porównywało. I też w kolejnych latach te same klasy porównywaliśmy, czy dzieci nabierają umiejętności, czy zostają na tym samym poziomie.

Nauczyciel_sp_miasto_k1

Metody oceny pracy szkoły stosowane niezależnie od ewaluacji wewnętrznej mogą być prowadzone na poziomie ogólnoszkolnym, mieć sformalizowany charakter – dotyczy to najczęściej zagadnień odnoszących się bezpośrednio do nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektora, kwestii związanych z awansem zawodowym i kontrolą pracy nauczycieli. W szkołach pojawiały się także dodatkowe analizy prowadzone przez pojedynczych nauczycieli lub w ramach zespołów zadaniowych – zazwyczaj dotyczą one węższego kontekstu, prowadzone są np. na poziomie oddziału, na potrzeby pracy nauczyciela, odnoszą się do określonego wycinku pracy szkoły – przykładowo oceny prowadzonych zajęć dydaktycznych, bardziej bieżących, problematycznych kwestii związanych z bezpieczeństwem, analizą zagrożeń i działań profilaktycznych, oczekiwań uczniów. Są to zagadnienia z reguły mniej złożone, w mniejszym stopniu wymagające interdyscyplinarnego podejścia, powoływania specjalnych zespołów. Metody stosowane w analizach nauczycieli są również zazwyczaj prostsze niż w ramach ewaluacji wewnętrznej, inaczej są również opracowywane ich wyniki (np. wyniki omawiane są ustnie, nie powstają formalne raporty, sporządzana jedynie krótka notatka).
Jeśli chodzi o różnice pomiędzy ewaluacją wewnętrzną a stosowanymi wcześniej metodami, najczęściej wskazywano na:

- Większą systematyzację i formalizację prowadzonych działań – ewaluacja wewnętrzna, jak wynika z wypowiedzi, w zdecydowanej większości szkół jest procesem bardziej sformalizowanym

i uporządkowanym, ukierunkowanym na realizację określonego celu, także czasami lepiej przemyślanym. Wiąże się to zazwyczaj z koniecznością jego zaplanowania – przygotowania harmonogramu realizacji, powiązania z określonym problemem/wymaganiem, bardziej formalnego podejścia do opracowania wyników i raportowania (spisanie wniosków), realizacji przez wyznaczony zespół ds. ewaluacji. Zdaniem części badanych związane jest z tym również zwiększenie liczby przygotowywanych dokumentów szkolnych.

- Zintensyfikowanie pracy zespołowej – ewaluacja wewnętrzna jest częściej realizowana zespołowo, wymusza ściślejszą współpracę nauczycieli, wcześniejsze analizy realizowane były często bardziej indywidualnie przez dyrektora lub pojedynczych nauczycieli.
- Większe zaangażowanie różnych grup osób i większej liczby nauczycieli – ewaluacja mobilizuje do aktywności szersze grono nauczycieli (w roli członków zespołu ds. ewaluacji lub respondentów), a także w niektórych szkołach uczniów i rodziców (stosunkowo częściej badani i pytani o opinie).
- Zmianę zakresu i obszaru analiz, zastosowanie bardziej złożonych narzędzi badawczych i metod analiz – w wielu szkołach mówiono o rozszerzeniu zakresu prowadzonych analiz, ale także jego doprecyzowaniu. Najczęściej wspominano o badaniu obszarów bardziej przekrojowych, często odnoszących się do wymagań z rozporządzenia, podczas gdy wcześniej nacisk kładziono przede wszystkim na kwestie problemowe, często o charakterze bieżącym (chociaż jak należy podkreślić, widać zmiany w tym zakresie i odchodzenie od obszarów wskazanych w ramach wymagań).

  W części szkół podkreślano także wykorzystywanie bardziej zróżnicowanych narzędzi i metod analiz. W niektórych placówkach pojawiły się nowe, niestosowane wcześniej metody (w szkołach, które miały ewaluację zewnętrzną niekiedy w wyniku inspiracji narzędziami, raportem i prezentacją wyników ewaluacji zewnętrznej). Ponadto, jak wynika z wypowiedzi badanych, w niektórych szkołach w ramach ewaluacji wewnętrznej częściej wypracowuje się formalne wskazówki do dalszego działania, podczas gdy poprzednie metody służyły przede wszystkim diagnozie.

To znaczy do tej pory badaliśmy to, z czym mieliśmy problem. Czyli na przykład był kiepski wynik sprawdzianu, to analizowaliśmy, co i dlaczego tak się zadziało i co należy zrobić, żeby było lepiej. Natomiast teraz w ewaluacji wewnętrznej chcemy się też trochę pochwalić, a nie tylko szukać te obszary, gdzie jest gorzej w szkole.

Dyrektor_sp_wieś_k2

Wcześniejsza [analiza] to była tylko, myśmy brali wynik i liczyliśmy średnie ucznia. Odnosiliśmy ucznia do klasy, klasy do szkoły, szkoły do gminy, gminy do powiatu itd. Dopiero później przychodziło jakie umiejętności były, jakie nie wypadły najlepiej. I to nadal bierzemy, jaka umiejętność, jak my tę umiejętność mamy ćwiczyć. Przy opracowywaniu celów zawsze bierzemy pod uwagę, że tu trzeba było się wykazać taką i taką umiejętnością, więc tu znowu każdy z nas przekłada to na własny przedmiot, żeby ćwiczyć daną umiejętność. Ewaluacja wewnętrzna, ona oprócz tego to jeszcze daje nam obraz taki ze strony nas nauczycieli, bo my to tylko bierzemy nauczyciel – uczeń. A tutaj przy ewaluacji mamy jeszcze spojrzenie innej strony, bo jest i pracownik szkoły, który nie jest nauczycielem i rodzic i uczeń i jakiś tam partner. Czyli szersze spojrzenie na dany problem. A to też jakiś sposób ułatwia, bo widzimy to ze strony nie tylko naszego podwórka, tylko widzimy w jaki sposób my jesteśmy postrzegani przez kogoś.

Dyrektor_gim_wieś_k1

Jednocześnie w wielu szkołach panowało przekonanie, że ewaluacja wewnętrzna zasadniczo nie różni się od wykorzystywanych wcześniej metod oceny pracy szkoły (w niektórych szkołach w tym kontekście mowa o pomiarze jakości pracy szkoły). Jest to jedynie nowa nazwa na określenie tych samych rzeczy, bądź zmiany mają drobny charakter, dotyczą np. dokumentowania samego procesu.

Praktycznie dokonywany wcześniejszy pomiar jakości pracy szkoły, niczym się nie różni od tej ewaluacji wewnętrznej.

Dyrektor_lo_miasto_k1

O: Cała praca nauczyciela polega na ciągłym weryfikowaniu, analizowaniu, modyfikowaniu, to jest praca nauczyciela.
B: Czym wobec tego różniły się te wcześniejsze sposoby oceniania pracy szkoły od tej formalnie obowiązkowej w tej chwili ewaluacji wewnętrznej? Czy widzą panie jakieś różnice?
O: W papierkach, musimy więcej przygotowywać papierów, bo wszystko musi być udokumentowane. Kiedyś bywało tak, że siadłyśmy i przeanalizowałyśmy powiedzmy jakiś test i coś tam zmieniamy, ale teraz na wszystko musimy mieć papier, że podejmujemy działania takie, takie.
O: Teraz musisz wszystko zapisać, a kiedyś wystarczyło to przedstawić, a teraz wszystko musi być w teczkach, pochowane.

Nauczyciel_sp_miasto_k1

EWD w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych

W większości z badanych gimnazjów, techników i liceów na poziomie deklaracji mowa jest o wykorzystaniu w ocenie pracy szkoły wskaźnika Edukacyjnej Wartości Dodanej (EWD). W przypadku takich szkół często kwestiami związanymi ze wskaźnikiem zajmuje się wyznaczona osoba (nauczyciel, np. przewodniczący zespołu przedmiotowego/zadaniowego, czasami dyrektor), która oblicza wskaźnik EWD, m. in. stosując kalkulator EWD lub korzysta się z dostępnych online wskaźników egzaminacyjnych. Jednocześnie trzeba podkreślić, że wielu badanych dyrektorów i nauczycieli miało trudności ze wskazaniem konkretnych przykładów zastosowania, czy wykorzystania wskaźnika, często mowa po prostu o zaznajomieniu się z opisem szkoły. Zdarzały się jednak wyjątki – szkoły, w których można mówić o pogłębionych interpretacjach wskaźnika, wyciąganiu wniosków mających przełożenie na proces nauczania.

Od wielu lat korzystamy z kalkulatora EWD. Zajmuje się tym nauczyciel, który uczestniczył w różnego rodzaju szkoleniach. Bo wiadomo, kalkulator wylicza suche liczby, a więc zawsze analizując wyniki EWD, poszukujemy też kontekstu. Zawsze ktoś nam mówi, że próbujemy się bronić. Nie zawsze nam wychodzi to tak, jak byśmy chcieli, a więc poszukujemy przyczyny. Jeżeli coś wyjdzie nam nie tak, poszukujemy przyczyny. Prowadzimy karty obserwacji uczniów, dla każdego ucznia. Mamy indywidualne zapisy prowadzone przez 3 lata, nawet w jakich zajęciach pozalekcyjnych uczestniczył i bierzemy to pod uwagę. Jeżeli wychodzi wynik u jakiegoś ucznia słaby, to poszukujemy przyczyn, patrzymy, czy ten uczeń uczęszczał na zajęcia pozalekcyjne. Jeżeli uczęszczał, to patrzymy inaczej, jakie miał wyniki w poszczególnych klasach.

Dyrektor_gim_miasto_k2

W przypadku kilku szkół pojawiło się także zastosowanie EWD do swego rodzaju promocji szkoły wśród rodziców, potencjalnych uczniów i środowiska lokalnego.

(…) nasza szkoła jest pod takim swoistym obstrzałem społeczności, nie powiem mediów, ale przede wszystkim społeczności miasta, bo kojarzy się, że elitarne liceum, że przychodzi do nas młodzież bardzo dobra, a czasami jest krytyka, że my ją na przykład, nie wiem, psujemy, że się u nas nie rozwija. (…) okazało się, po zaprezentowaniu tych wyników EWD i naszych, na tle innych szkół, że jednak nie zwijają się nasi uczniowie, a jednak rozwijają się lepiej niż w innych szkołach. Czyli ta baza jest wysoko, a jednak do tego dodajemy. Tak że to było pocieszające, bo mówię, czasami nawet z takich obserwacji własnych, też czasami się zastanawiam, czy przypadkiem nasza młodzież się nie zwija przez te 3 lata. Ale okazało się, że jest dobrze [śmiech]…

Nauczyciel_lo_miasto_k2

Zgodnie z deklaracjami, w niektórych gimnazjach po przeprowadzeniu ewaluacji zewnętrznej zaczęto korzystać lub częściej korzystać ze wskaźnika EWD.

Ogólnie rzecz biorąc możliwość używania wskaźnika EWD znana jest bardziej dyrektorom szkół niż gronu nauczycielskiemu. Niektórzy nauczyciele w gimnazjach i trochę częściej szkołach ponadgimnazjalnych mają bardzo ograniczoną orientację w zakresie EWD. Nauczyciele częściej (chociaż zdarzali się także i dyrektorzy) zgłaszali wątpliwości związane z EWD. Pojawiały się stwierdzenia, że nie do końca wiadomo, co tak naprawdę mierzy wskaźnik, a także wskazywano, że EWD zależne jest od okresowych zmian, bądź dotyczy poszczególnych roczników, w związku z czym nie ma przełożenia na pracę z młodszymi uczniami. Generalnie pokazuje to często brak zrozumienia dla podstawowych założeń związanych ze wskaźnikiem. Stosunkowo często pojawiały się też ogólne stwierdzenia o braku wiary w rzetelność wskaźnika.

6.2. Stosunek do idei ewaluacji wewnętrznej

Postawy wobec idei ewaluacji wewnętrznej mają znaczący wpływ na zaangażowanie się w proces jej przeprowadzania w szkole i wykorzystywanie jej wyników. Wiążą się też silnie z emocjami, jakie towarzyszą ewaluacji wewnętrznej w szkole. Można spotkać szkoły, w których ewaluacja wewnętrzna była akceptowana z pełnym zrozumieniem, jak również takie, które negowały cały proces i podejmowały tylko ograniczone działania, aby sprostać formalnym wymaganiom.

- Ewaluacja wewnętrzna, podobnie jak ewaluacja zewnętrzna, nie jest oceniana przez badanych jednoznacznie – pojawiają się wypowiedzi zarówno pozytywne, jak i negatywne na temat ewaluacji wewnętrznej, badani potrafią wskazać jednocześnie jej słabe, jak i mocne strony, chociaż generalnie, w porównaniu z ewaluacją zewnętrzną, ewaluacja wewnętrzna budzi mniej kontrowersji, negatywnych ocen i emocji. W kontekście ewaluacji zewnętrznej, ta wewnętrzna oceniana jest zazwyczaj bardziej pozytywnie, chociaż pojedynczy dyrektorzy wskazywali na korzyści wynikające z ewaluacji zewnętrznej, których w przypadku ewaluacji wewnętrznej brak.
- Zarówno w przypadku szkół wiejskich jak i tych zlokalizowanych w miastach zidentyfikowano szkoły, w których badani byli pozytywnie nastawieni do idei ewaluacji, jak i takie, w których byli nastawieni krytycznie, jednak w przypadku małych szkół – zazwyczaj zlokalizowanych na wsiach – częściej wskazywano, że dla małych zespołów nauczycieli prowadzenie ewaluacji wewnętrznej jest znaczącym obciążeniem, częściej także kwestionowano jej użyteczność, argumentując to dobrą znajomością uczniów i problemów przez szkoły („szkoła jest tak mała, że wszystko widać, jak na dłoni"). Wśród badanych szkół z różnych etapów edukacyjnych nieznacznie bardziej pozytywne nastawienie zaobserwowano w przypadku szkół ponadgimnazjalnych.

> *To jest zrobienie papieru dla papieru. Dlatego ja nawet nie naciskam specjalnie na całą ewaluację wewnętrzną, bo ja to mówię na potrzeby coś tam potrafię zrobić sama, ale trudno mi zmusić kogoś, żeby robił coś, co jest takie. Ja sama nie widzę sensu, jak ja nie widzę sensu to trudno, żeby kogoś przekonać. A nie ma też takich ludzi, którzy by byli przekonani, że to należy, bo się zobaczy. Nic nie zobaczy, bo to jest mała szkoła, małe grono. Wszyscy się znamy, dzieciaki znam z nazwiska, ja potrafię nawet to wiem, że to nie jest inny a ten. (…) Ja wiem, co tu się dzieje i po prostu my o tych dzieciakach też wszystko wiemy, wiemy z jakiej to rodziny, czy od niego można coś więcej wycisnąć, czy nie. Więc takie badanie dla badania w ewaluacji wewnętrznej to jest dla mnie bezsens.*
>
> *Dyrektor_gim_wieś_k1*

- Szkoły różniły się znacząco między innymi wiedzą dotyczącą ewaluacji wewnętrznej, czy też poziomem doświadczeń w prowadzeniu badań nad jakością pracy szkoły. Ogólnie rzecz biorąc – im większa wiedza na temat idei ewaluacji wewnętrznej i im szersze doświadczenia związane z analizą pracy szkoły, oceną jej jakości – tym lepsze zrozumienie idei ewaluacji i lepsze do niej podejście.
- Podobnie jak przy ocenie idei ewaluacji zewnętrznej, także w przypadku ewaluacji wewnętrznej wielu respondentów zwracało uwagę, że ten sposób oceny pracy szkoły pozwala na określenie

słabiej i lepiej funkcjonujących obszarów oraz pozwala usłyszeć głos wszystkich istotnych grup i podmiotów (także uczniów i rodziców). Jest ona sposobem przyglądania się różnym obszarom działalności szkoły, daje możliwość poszukiwania i konstruowania rozwiązań, które kierowałyby ją na tzw. właściwe tory.

Za pomocą ewaluacji wewnętrznej możemy problemy swoje rozwiązywać. Takie problemy, które są nurtujące w danej placówce, to nie jest narzucane z góry przez kogoś, przez kuratorium czy inne organy, tylko przez nauczycieli, przez radę pedagogiczną, która tutaj jest, która tutaj działa i to są problemy, które chcą rozwiązać.

Dyrektor_miasto_k3

- W części szkół wątpliwości budzi sam proces ewaluacji – jej realizacja w szkole, która jak podkreślają dyrektorzy i nauczyciele obejmuje wiele czasochłonnych czynności, konieczność prowadzenia rozbudowanej dokumentacji (jako „dokumentacja" traktowane różnorodne materiały związane z ewaluacją – narzędzia badawcze, plany i harmonogramy, raporty i inne). Należy jednak podkreślić, że część z tych problemów wynika z przyjętych przez szkołę sposobów prowadzenia ewaluacji – których wybór z kolei wiąże się z przekonaniem o istnieniu pewnych wymaganych sposobów realizacji ewaluacji wewnętrznej, bądź tego, że szkoła zobowiązana jest do prowadzenia ewaluacji wewnętrznej zgodnie z wymaganiami z Rozporządzenia.
- Pojawiały się także opinie krytyczne dotyczące samej idei ewaluacji – skrajną oceną ewaluacji wewnętrznej jest stwierdzenie, że nie jest ona zupełnie potrzebna w szkole, gdyż zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele na podstawie codziennych obserwacji i nieoficjalnych rozmów dobrze wiedzą, gdzie tkwią problemy szkoły i jakie są ich przyczyny. Ewaluacja wewnętrzna jest dla negatywnie nastawionych dyrektorów i nauczycieli formalną koniecznością, na którą przeznacza się dużo czasu i pracy, a która nie daje szkole żadnych korzyści.
- Ewaluacja wewnętrzna przez badanych dyrektorów i nauczycieli zestawiana jest często z wcześniejszymi metodami analiz stosowanymi w ich szkołach. Dyrektorzy i nauczyciele deklarują zazwyczaj, że ewaluacja wewnętrzna nie jest dla nich czymś radykalnie nowym, ale jest to nowa nazwa na określenie tego, czym zajmują się od lat (różnego rodzaju badania, diagnozy, pomiary wiedzy i umiejętności uczniów), z tym, że obecne działania mają charakter bardziej sformalizowany. Niemniej jednak z wypowiedzi badanych na temat realizacji ewaluacji i dokumentacji szkolnej wynika, że prowadzenie ewaluacji wiąże się jednak w wielu szkołach z różnorodnymi zmianami (por. Rozdział 6.1. Ewaluacja wewnętrzna a inne metody oceny pracy szkoły).

Dodatkowe działanie, które tak naprawdę to niewiele wnosi, bo nawet, powiedzmy, gdyby analiza wyników nie została wybrana do ewaluacji, to my i tak to będziemy robić, prawda? Tak że wnosi, ale niewiele, w mojej opinii.

Dyrektor_sp_miasto_k2

Nie lubię tych nowych określeń, ponieważ to, co teraz jest pod nazwą „ewaluacja" to istniało od zawsze, odkąd zaczęliśmy pracę. Nie sposób jest pracować i nie rozliczać siebie i innych z tego, czego się dokonało. Tak że ta ewaluacja była zawsze, jako informacja taka zwrotna. I wcześniej, tylko jak mówię, nie pod taką nazwą typu „ewaluacja, monitoring", typu takie nowe słowa, to było prowadzone. Chociażby od najprostszych spraw, to, co ja przekazuję, czego uczę młodzieży, czy chodzi o wiadomości, czy o umiejętności, to w postaci sprawdzianu ja już mam ewaluację tego, jak oni pracują. Tak że to istniało od zawsze. Natomiast teraz się ukrywa pod takim słowem i z racji wprowadzenia już pod taką nazwą „ewaluacja" to myślę, jeśli już, to wiąże się tylko z większą ilością rejestrowania tego na piśmie.

Nauczyciel_lo_miasto_k2

- W części szkół widoczna jest zmiana myślenia o ewaluacji wewnętrznej, lepsze rozumienie jej założeń – od szablonowego podejścia, kolejnego obowiązku po podejście problemowe, samodzielne nazywanie obszaru zgodnie z potrzebami, problemami szkoły, faktyczne zainteresowanie wynikami ewaluacji. Pierwotny sposób myślenia „musimy przeprowadzić ewaluację w wymaganym zakresie", charakteryzował się niepewnością, postrzeganiem ewaluacji wewnętrznej jako kolejnego niezrozumiałego systemowego rozwiązania. Doświadczenie, które płynie z kilku lat prowadzenia ewaluacji, sprawia, że częściej szkoły nabierają przekonania do ewaluacji, realizują badania w obszarach budzących faktyczne zainteresowanie. Badani wskazywali, że sposób prowadzenia zmienia się, staje się coraz bardziej uporządkowany. W konsekwencji ewaluacje są sprawniej realizowane, ale także zwiększa się ich postrzeganą użyteczność.
- Warto podkreślić, że o ile w przypadku ewaluacji zewnętrznej w szkołach częste były sytuacje, gdy dyrektorzy byli pozytywnie nastawieni do ewaluacji, a nauczyciele negatywnie, to w przypadku ewaluacji wewnętrznej obserwowano zazwyczaj spójny stosunek do ewaluacji – pozytywny bądź negatywny – w obrębie jednej szkoły.

6.2.1. Dyrektorzy szkół a ewaluacja wewnętrzna

Analizując stosunek do ewaluacji wewnętrznej dyrektorów szkół, można obserwować różnorodne postawy. Istnieje grupa dyrektorów nastawiona pozytywnie do ewaluacji, postrzegająca ją jako ważne i przydatne narzędzie. Część dyrektorów dostrzega zalety ewaluacji wewnętrznej jako sposobu badania jakości, sposobu pracy szkoły, ale nie uważa jej za metodę która może sprawdzić się w każdej szkole lub wiążącej się z wieloma trudnościami. Częściej wypowiadają się w taki sposób dyrektorzy szkół mniejszych, którzy podkreślają, że o ile ewaluacja wewnętrzna jest dobrym narzędziem w większych szkołach o dużej liczbie nauczycieli, to w ich przypadku nie jest potrzebna, gdyż dobrze orientują się, co się u nich dzieje, a realizacja ewaluacji jest stratą czasu. Istnieje także grupa dyrektorów o negatywnym nastawieniu do ewaluacji, kwestionujących rzetelność uzyskiwanych wyników i jej użyteczność, traktująca ją w kategoriach zewnętrznego przymusu.

> Pojawiały się głosy, że ewaluacja może być też narzędziem w ręku dyrektora, które pozwala mu lepiej zarządzać nauczycielami i ich oczekiwaniami. Jeden z dyrektorów podawał przykład sytuacji, gdy nauczyciele przychodzą i chcą nowy sprzęt, a dyrektor pokazuje im wyniki ewaluacji, z których wynika, jaki sprzęt jest w szkole i jak jest wykorzystywany.

Przy takim podejściu ewaluacje prowadzone są bez zaangażowania z myślą o wypełnieniu obowiązku stawianego szkołom.

Dyrektorzy wskazywali różnorodne pozytywne i negatywne aspekty związane z ewaluacją wewnętrzną:

- Zgodnie z deklaracjami części dyrektorów ewaluacja wewnętrzna to ważne i praktyczne narzędzie, w rękach dyrektora szkoły. Dyrektorzy pozytywnie nastawieni do ewaluacji wewnętrznej postrzegają ją jako formę sprawdzania działań podejmowanych w szkole, sposób na znalezienie lepszych rozwiązań, a także w pewnym sensie sposób ustalania ram i zasad pracy placówki. Ewaluacja bywa postrzegana jako potrzebne narzędzie pozwalające na sprawdzanie efektów własnej pracy i wyciąganie wniosków na przyszłość, pozwalające na określenie, co funkcjonuje dobrze, a co wymaga zmian czy poprawy. Co więcej, jest to narzędzie pozwalające na uzyskanie różnych perspektyw i opinii – nauczycieli, uczniów, rodziców, partnerów szkoły.

> *(…) A tutaj przy ewaluacji mamy jeszcze spojrzenie innej strony, bo jest i pracownik szkoły, który nie jest nauczycielem, i rodzic, i uczeń, i jakiś tam partner. Czyli szersze spojrzenie na dany problem. A to też w jakiś sposób ułatwia, bo widzimy to nie tylko od naszego podwórka, tylko widzimy, w jaki sposób my jesteśmy postrzegani przez kogoś*
>
> *Dyrektor_sp_wieś_k1*

- Wśród pozytywnych aspektów ewaluacji wewnętrznej wskazywano na fakt, że pozwala ona uporządkować, usystematyzować różne działania związane z ocenianiem pracy szkoły i efektów nauczania. Ewaluacja w tym kontekście może być też impulsem do bardziej systematycznego podejścia do analizy wniosków z badań i wdrażania wyników -+ (zaistnienia procesu: ewaluacja – wyniki – wnioski – rekomendacje – działania – efekty).

Ja myślę, że ewaluacja jest to pewne pojęcie, które jak gdyby tak uporządkowuje to, co od lat w szkołach było robione. Może nie w tak sformalizowany sposób, nie w tak pełny, ale jednak szkoła od zawsze badała pewne obszary swojej pracy. Zawsze wyciągane były wnioski, które były poddawane analizie, przez które były prezentowane wszystkim podmiotom współdziałającym ze szkołą i następnie wdrażane. Tutaj to nowe rozporządzenie o nadzorze pedagogicznym pozwoliło, jak gdyby jeszcze tak bardziej głębiej, te procesy w szkole realizować (…). Każda analiza, szczególnie ta w formie ewaluacji wewnętrznej jest potrzebna, bo szkoła może się przyjrzeć tym obszarom, w których funkcjonuje troszeczkę gorzej, w której chciałaby coś zmienić, chciałaby coś poprawić. Idea tego procesu ewaluacji jest taka, żeby jak gdyby wokół tych problemów integrować całą społeczność szkolną. I dzięki temu wszyscy są jak gdyby zaangażowani i rozumieją te procesy, które się dzieją w szkole, na które trzeba mieć wpływ, które trzeba zmieniać.

Dyrektor_ponadgim_miasto_k2

- W porównaniu z ewaluacją zewnętrzną, wewnętrzna jawi się jako ta, która zdaniem dyrektorów jest bardziej przyjazna, mniej stresująca i kłopotliwa, a jednocześnie bardziej przydatna, bo skoncentrowana na określonym obszarze, bazująca na „bardziej szczerych", jak mówiono, wypowiedziach badanych. Z drugiej strony zdarzali się pojedynczy dyrektorzy, którzy wskazywali na korzyści wynikające z ewaluacji zewnętrznej, których wewnętrzna nie ma (przede wszystkim zewnętrzna oceniana jako bardziej rzetelna i poprawna metodologicznie, dająca możliwość porównań z sytuacją w innych szkołach, o wyższej randze, dająca możliwość „pochwalenia" się wynikami).

> *W jednej ze szkół dyrektor, mający ambicję stworzenia wzorcowej placówki, podchodził pozytywnie do wszystkich procedur poprawiających jakość pracy szkoły. Sądząc po jakości prowadzonej w szkole dokumentacji z ewaluacji wewnętrznej, jest ona postrzegana przez dyrektora jako wartościowa i ważna, takie stwierdzenia padały też w trakcie wywiadów. Jednak w rozmowie nieformalnej, tuż po wywiadzie, dyrektor otwarcie mówił, o tym że on tak naprawdę wie, co się dzieje w szkole i nad czym należy pracować, a ewaluacja jest wymogiem formalnym, który się robi tylko dlatego, że obecnie takie są przepisy.*

Dlatego że są efekty wymierne, bo są te ankiety, są wywiady. I my faktycznie sprawdzamy, co się udaje, co się nie udaje. I jesteśmy bardziej szczerzy, bardziej nam zależy, żeby te wyniki były faktycznie takie, jakie są. Bo nie jesteśmy już tutaj obwarowani tą oceną. I dlatego one są bardziej przydatne, bo są bardziej prawdziwe. I bardziej mogą wpływać na naszą pracę.

Dyrektor_ponadgim_miasto_k1

- Wskazywaną zaletą ewaluacji wewnętrznej jest także jej elastyczna forma, która dopuszcza różne metody badania, zakresy tematyczne, sposób opracowania wyników itp. Pozwala na uwzględnienie kontekstu lokalnego i faktycznych możliwości szkoły, podjęcia zagadnienia istotnego i interesującego z perspektywy szkoły.

A poza tym chyba jest mniejszy obszar zawsze, bo to co roku jest jakiś inny obszar. Jest mniejszy obszar, więc jest taka bardziej szczegółowa. Poza tym, jeżeli tę ewaluację my sami przeprowadzamy, to sami wiemy, co nas ciekawi, to sobie dobierzemy to, co chcemy sprawdzić, bo jeżeli bada ktoś z zewnątrz, to niekoniecznie trafi na takie słabsze strony. (…)

Dyrektor_lo_miasto_k1

> *Natomiast na pewno trudności sprawia nam jednak zbyt dużo dokumentacji, bo to jednak trzeba, trzeba się spotkać, trzeba ileś tam tych ankiet przeprowadzić.*
>
> *Dyrektor_gim_wieś_k1*

- Z kolei najczęściej podkreślanym negatywnym aspektem ewaluacji wewnętrznej jest to, iż jest zajęciem wymagającym, silnie angażującym nauczycieli, szczególnie członków zespołów ds. ewaluacji. Wielu dyrektorów stwierdzało, że prowadzenie ewaluacji wewnętrznej jest bardzo obciążające dla szkoły ze względu na jej czasochłonność, dużą liczbę dokumentów, które należy przygotować. Wydaje się jednak, że tej opinii zazwyczaj towarzyszy przekonanie, iż istnieje pewien wymagany sposób realizacji ewaluacji wewnętrznej, dotyczący stosowanych metod, bądź tego, że szkoła zobowiązana jest do prowadzenia ewaluacji wewnętrznej zgodnie z kryteriami z Rozporządzenia bądź zgodnie z wytycznymi instytucji oświatowych. Stąd też ewaluacja wewnętrzna była także krytykowana za to, że nie zostawia swobody w wyborze przedmiotu ewaluacji – choć zgodnie z założeniami jest odwrotnie. Przedmiotem krytyki założeń ewaluacji było również stosowanie w badaniach ankiet – jako nieodpowiedni sposób diagnozowania problemów w szkole (trudny, czasochłonny, nieoddający rzeczywistego obrazu szkoły, w przeciwieństwie np. do nieformalnych rozmów, obserwacji itp.), choć wybór metod i technik badawczych należy do szkoły.

> *Jeden z dyrektorów wprost wyrażał niepewność co do przygotowania członków zespołu ds. ewaluacji i ich kompetencji w zakresie sporządzania narzędzi badawczych. Jego zdaniem ankiety są źle skonstruowane i nie są wiarygodnym źródłem wiedzy o sytuacji placówki. W tym kontekście zastanawia fakt, że choć ankietowanie nie jest wymagane w trakcie prowadzenia ewaluacji wewnętrznej, jest jednak najbardziej rozpowszechnionym narzędziem ewaluacyjnym. Zarówno dyrektor, jak i część nauczycieli nie są pewni, czy odpowiednio przygotowują kwestionariusze ankiet, a co za tym idzie, czy wyniki ewaluacji wewnętrznych są miarodajne.*

> *Ewaluacja wewnętrzna na pewno ma jakiś sens, ale nie w takiej formie, jak my powinniśmy i musimy to robić. Ewaluacja wewnętrzna ma na celu (…) ocenę stanu jakiegoś, zależy co tam badamy. No i odniesienie się do tego stanu, poprawienie czegoś albo jest wszystko pięknie. My założyliśmy sobie badanie pewnych obszarów, pewnych. Są to dwa obszary w tym roku. Bo uważam, że więcej, w pierwszym roku ewaluacji zaplanowaliśmy sobie dużo więcej. Był problem ze zrealizowaniem tego, ze stworzeniem dokumentów. Czyli uczymy się na błędach i teraz są to dwa obszary. Myślę, że to wystarczy, aby to dobrze zrobić i zbadać (…).*
>
> Dyrektor_ gim_wieś_k2

> *Staram się też w to uwierzyć, że jest to rzecz przydatna, bo jest, bo w sumie w konsekwencji jest, bo to naprawdę daje wiele rzeczy szkole. Są czasami tematy, czy są spojrzenia na dane tematy, których może byśmy pominęli po prostu, albo gdzieś zgubili w tym wszystkim. (…) I tylko teraz sprawa jak to, czemu miałoby to dalej służyć i to czy nie można byłoby wybrać sobie tych rzeczy, które są dla nas istotne. Myśmy przynajmniej tak robili. To co nam szwankuje, to co jest troszeczkę nie tak, próbujemy poprawić. Inne rzeczy zostawiamy z boku, nie będziemy się zajmować czymś, co i tak już w tej szkole jest ułożone i idzie dobrym torem, więc po co to znowu diagnozować, mówić, wspominać.*
>
> *Dyrektor_gim_miasto_k2*

- Sceptyczny stosunek miał również swoje źródło w wątpliwościach odnośnie rzetelności stosowanych w ramach prowadzonych ewaluacji wewnętrznych metod, jakości przygotowywanych przez nauczycieli narzędzi badawczych. Niektórzy dyrektorzy mieli wątpliwości co do jakości uzyskiwanych w szkołach danych i wyników, wskazywano, że wyniki nie są miarodajne, obarczone dużą subiektywnością, wypowiedzi badanych nieszczere, bo np. nauczyciele starają się dobrze wypaść (choć z drugiej strony pojawiały się także głosy, że to właśnie w ramach ewaluacji wewnętrznej nauczyciele są bardziej szczerzy, w związku z czym jej wyniki są bliższe rzeczywistości szkolnej i bardziej przydatne). Pojawiały się wręcz głosy niektórych dyrektorów, że ewaluacja w ich szkołach to w praktyce fikcja, a ewaluacja prowadzona jest w ten sposób, by uzyskać wyniki zbieżne z oczekiwaniami w szkole.

Moje zdanie jest takie, że w naszej szkole robimy ewaluację wewnętrzną, robimy ją w sposób taki, jaki potrafimy i dlatego uważam, że nie do końca spełnia ona swoją rolę. Tak jak mówię, nie jesteśmy przekonani, czy narzędzia, które budujemy, nie są przypadkiem zbyt subiektywnie tworzone pod to, co się dzieje w szkole.

Dyrektor_sp_wieś_k1

- Z tym także wiąże się krytykowane przez niektórych badanych założenie, że ewaluacją i przygotowaniem narzędzi zajmują się sami nauczyciele, którzy nie mają odpowiedniego przygotowania w tym zakresie, jest to też dla nich dodatkowe zajęcie wykonywane kosztem kontaktu z uczniem. Dyrektorzy często podkreślali opór nauczycieli wobec sformalizowanego systematycznego prowadzenia ewaluacji, a także trudności, jakie mają z motywowaniem kadry do tego zadania.

Jak się przygotuje [pracowników], to są przygotowani, natomiast początek tak jak powiedziałem, był no, był pewien opór materii. Ludzie raczej, nikt nie lubi, nauczyciele również chyba nie lubią, jeżeli im się coś narzuca, mówi o czymś nowym, może nie o nowym, tylko o nowym spojrzeniu na sprawę akurat, które robimy dopiero. W momencie kiedy sobie zaczynamy tłumaczyć, rozmawiać i tłumaczyć, że to są… musimy opisać pewne rzeczy, inaczej na nie spojrzeć może inaczej popatrzeć, może inaczej do nich podejść, a to są to i tak jest coś, co robimy i poza tym musi być słowo: musisz, koniec, robimy… Jest jednak spory opór, przed tego typu nowościami. I ludzie nie są za bardzo chętni i myślę, że my dyrektorzy również.

Dyrektor_lo_miasto_k2

6.2.2. Nauczyciele a ewaluacja wewnętrzna

Stosunek nauczycieli do ewaluacji wewnętrznej nie odbiega znacząco od tego reprezentowanego przez dyrektorów szkół. Ewaluacja często jest oceniana pozytywnie – zwłaszcza w kontekście ewaluacji zewnętrznej – traktowana jako proces przydatny, choć jednocześnie stanowiący duże obciążenie. Jednak – podobnie jak w przypadku dyrektorów szkół – również wśród nauczycieli znajdują się osoby o sceptycznym bądź negatywnym nastawieniu do ewaluacji wewnętrznej. Argumentacja nauczycieli za i przeciw ewaluacji również jest zbliżona do tej dyrektorów szkół.

Nauczyciele z jednej ze szkół, w dużej części byli członkami zespołu ds. ewaluacji wewnętrznej. Przyznawali, że tego typu badania prowadzone w szkole wymagają dużego zaangażowania i pracy zarówno podczas przygotowania, prowadzenia jak i analizy wyników badania. Co ważne, nauczyciele nie czują się kompetentni do przeprowadzania tego typu badania (nie mają pewności na przykład, czy konstruowane przez nich narzędzia są właściwe). Z wypowiedzi i postawy nauczycieli podczas spotkania można wnioskować, że ogólnie ich nastawienie jest pozytywne, jednak jest to wynikiem dobrego porozumienia między członkami zespołu ewaluacyjnego. Badani deklarują, że na początku pracy zawarli między sobą coś w rodzaju kontraktu, aby przeciwdziałać ewentualnym konfliktom związanym np. oceną pomysłów, propozycji, pracy. Przykładem jest umówienie się na konstruktywną krytykę, co sprawdza się podczas konstruowania narzędzi (nauczyciele nie obrażają się na siebie). Ponadto nauczyciele deklarują, że grono pedagogiczne jest ciekawe wyników badania (to też sprzyjać może motywacji do jego prowadzenia).

- Pozytywne aspekty ewaluacji wewnętrznej, wskazywane przez nauczycieli, to przede wszystkim możliwość zbadania konkretnych zagadnień ważnych dla szkoły, określenia mocnych i słabych stron jej pracy, a także tego, co należy robić, by usprawnić i poprawić tę sytuację. Niektórzy nauczyciele deklarowali, że ewaluacja jest dla nich narzędziem ułatwiającym pracę z uczniami. Badani wskazywali, że sam fakt przeprowadzania ewaluacji wewnętrznej skłania ich do zastanowienia się nad własną pracą, stosowanymi metodami i ich skutecznością, spojrzenia na swoją pracę z dystansu.
- Podobnie jak w przypadku dyrektorów ewaluacja wewnętrzna ceniona była za pokazywanie opinii i perspektywy różnych grup związanych ze szkołą (rodzice, uczniowie, nauczyciele),

pozytywnie odnoszono się również do możliwości wyboru zagadnienia poddawanego ewaluacji, możliwości skupienia się na priorytetach szkoły, kwestiach problemowych z perspektywy szkoły.

Wydaje mi się, że też niewiele, dlatego, że my wcześniej robiliśmy te analizy i dla mnie analiza nasza, wewnętrzna, jest bardziej wiarygodna i bardziej potrzebna, niż ta zewnętrzna, bo ona dotyczy tych sfer, które są u nas na bieżąco, a nie tak z doskoku i z pięciu lat poprzednich. Tutaj wydaje mi się, że akurat ewaluacje wewnętrzne są naprawdę są bardziej potrzebne.

Nauczyciel_gim_miasto_k1

- Istotną korzyścią wynikającą z ewaluacji wewnętrznej dla nauczycieli jest tworzenie się zespołów zadaniowych, rozwój pracy zespołowej, poprawa komunikacji w gronie pedagogicznym. Wskazywano także na integrację nauczycieli, poczucie wspólnotowości.

(…) Współpraca na pewno pomiędzy nauczycielami, taka dobrze pojęta, a różnie to bywa z tym czasami w szkole, w każdym zakładzie pracy są sympatie i antypatie.

Nauczyciele_gim_miasto_k1

- Zdaniem pojedynczych nauczycieli ewaluacja ma też tę zaletę, iż przebiega niejako poza zakresem działań dyrekcji. W konsekwencji do głosu dochodzi inne spojrzenie na pracę szkoły, nauczyciele mają większą możliwość wyrażenia swojego zdania, pokazania pomysłów. Wskazywano również, że wiąże się ona z uporządkowaniem sposobów badania pracy szkoły, pogłębieniem prowadzonych analiz, zwłaszcza pod kątem problemów i obszarów wymagających udoskonalenia.
- Nauczyciele w swojej ocenie ewaluacji wewnętrznej w dużym stopniu kierują się porównaniami z ewaluacją zewnętrzną. Pozytywne wypowiedzi na temat założeń ewaluacji wewnętrznej pojawiają się więc w kontekście krytyki ewaluacji zewnętrznej. Niektórzy nauczyciele zwracali np. uwagę, że to, iż raport z ewaluacji wewnętrznej, nie jest publikowany, przyczynia się do większej szczerości respondentów w trakcie badania. Pojawiały się też głosy, iż ewaluacja wewnętrzna jest bardziej użytecznym mechanizmem, nauczyciele podkreślali, że sami potrafią lepiej dostrzec własne problemy i wybrać zagadnienie do badania, jak również wyciągnąć wnioski, ponieważ lepiej znają sytuację szkoły i jej kontekst środowiskowy. W konsekwencji, ich zdaniem, wyniki badań prowadzonych przez nauczycieli są bardziej wartościowe – nauczyciele ogólnie rzecz biorąc lepiej niż dyrektorzy oceniają wiarygodność i jakość uzyskiwanych w ewaluacji wyników.

Wewnętrzna pozwala jakby trzymać rękę na pulsie, bo jakby sami siebie pilnujemy wtedy (...) taka mobilizująca jest. (...) Jest mniejszy obszar, więc jest taka bardziej szczegółowa. Poza tym, jeżeli tę ewaluację my sami przeprowadzamy, to sami wiemy, co nas ciekawi, to sobie dobierzemy to, co chcemy sprawdzić, bo jeżeli bada ktoś z zewnątrz, to niekoniecznie trafi na takie słabsze strony. (...) I sami przygotowujemy narzędzia, którymi chcemy coś sprawdzić.

Nauczyciel_ponadgim_miasto_k1

- Ewaluacja wewnętrzna była również zestawiana z wcześniejszymi sposobami badania jakości pracy. W tym kontekście oceny były już bardziej zróżnicowane. Niektórzy nauczyciele np. zwracali uwagę na to, iż ewaluacja wewnętrzna jest procesem bardziej uporządkowanym, łatwiejszym do prowadzenia, bo podlegającym określonym celom, inni z kolei byli zdania, iż nie jest niczym nowym, różni się jedynie koniecznością większej formalizacji, sporządzania dużej liczby dokumentów.

To znaczy tak: w momencie, kiedy zaczęło się głośno mówić od roku 2009, zaczynając od rozporządzenia ministerstwa o ewaluacji wewnętrznej, kiedy w szkole zaczęło się, że tak powiem, też pracować, głośniej mówić już zaraz u nas od roku 2010, bo to trzeba było, to na początku takie pierwsze poruszenie. Ale dla mnie, kiedy poczytałam, zobaczyłam – samo hasło ewaluacja, więc sam termin jest znany, to zatrzymałam się na chwilę i mówię: zaraz, przecież to nie jest nic nowego, przecież my już to robiliśmy; było to określane w innej formie, nie było pełnej terminologii, nie było wytycznych, takich ramowych, obligatoryjnych, że to trzeba zrobić to, to, to i to, ale przecież ta ewaluacja była zawsze, odkąd się pamięta.

Nauczyciel_lo_miasto_k2

- Nauczyciele powszechnie (i częściej niż dyrektorzy szkół) krytykują ewaluację wewnętrzną za postrzeganą przez nich zbytnią formalizację i rozbudowaną dokumentację, z którą się ona wiąże, traktują ją jako kolejne czasochłonne zadanie, dodatkowe obciążenie. Wskazywano w tym kontekście na konieczność poświęcenia dodatkowych godzin pracy m. in. na przygotowywanie planów i harmonogramów ewaluacji, narzędzi badawczych, przeprowadzania badań, spotkań w celu analizy zebranego materiału i wypracowania wniosków, opracowywanie raportu. A wszystko to kosztem bezpośredniej pracy z uczniem, pracy dydaktycznej, która jest postrzegana jako kluczowe zagadnienie. Ewaluacja traktowana jest przez badanych raczej jako kwestia dodatkowa i poboczna w pracy szkoły, nie łączona bezpośrednio np. z dydaktyką (jako sposób na ocenę efektywności metod nauczania).

- O1: Pierwsze skojarzenie – nadmiar dokumentacji.
- O2: Nie ma różnicy merytorycznej między ewaluacją wewnętrzną, a poprzednimi formami analizy jakości pracy. Ewaluacja wewnętrzna wymaga więcej formalności i dokumentacji;
- O3: Dla mnie, nauczyciela, są to dodatkowe papiery i ja gdybym mogła z tego zrezygnować, to bym z tego zrezygnowała. Dlatego że prowadzone są różne analizy, czy to w zespołach przedmiotowych, czy na radach, czy po szkoleniach (…)

Nauczyciele_sp_miasto_k2

Z papierologią mi się kojarzy [po chwili] no i z dodatkowymi obowiązkami, na które psioczymy, bo wydawałoby się, że nauczyciel jest powołany do tego, żeby uczyć – szkoła polska – także wychowywać, a tutaj jeszcze u nas w Polsce chyba tylko, wypełniać masę papierków.

Nauczyciel_gim_miasto_k2.

Biorąc pod uwagę, niektóre szkoły w jednym roku prowadziły ewaluacje dotyczące wielu zagadnień, z zastosowaniem różnorodnych metod badawczych, zastrzeżenia te mają swoje uzasadnienie, chociaż należy pamiętać, że wybór obszaru, metod i sposobu dokumentowania badania pozostaje w gestii szkoły, choć z wypowiedzi badanych wynika, że nie wszyscy zdają sobie z tego sprawę. I tak np. niektórzy nauczyciele uznawali ewaluację wewnętrzną za nieużyteczną, ponieważ musza ją prowadzić zgodnie z narzuconymi z zewnątrz wymaganiami, a nie tym, co uznają za ważne z perspektywy szkoły.

Przedtem parę lat robiliśmy takie badanie „Ja i moja szkoła" i tam uczniowie wypowiadali się, co lubią w naszej szkole, czego nie lubią, jakie przedmioty im sprawiają trudność, jakie nie, co by chcieli zmienić. I to było fajne, bo ja wtedy wiedziałam, że na przykład nie lubią, nie wiem, na WF-ie biegać, no więc mogłam sobie coś tam skrócić, a to co lubią robić, to mogłam sobie dodać. I to było takie dla mnie, że mogłam to wykorzystać. A teraz tak nie mogę, bo są ściśle określone punkty, do których ja się muszę stosować i ja nie mogę wyjść poza te punkty.

Nauczyciele_gim_miasto_k2

- Jak już była mowa na obciążenia związane z ewaluacją szczególnie często zwracają uwagę nauczyciele z mniejszych szkół, w których zadania związane z ewaluacją „rozkładają się" na mniejszą liczbę nauczycieli. W szkołach tych jednocześnie niższa jest postrzegana użyteczność ewaluacji – badani wskazywali, że w ich przypadku ze względu na małe grono i bezpośredni dostęp do informacji, ewaluacja nie wniesie wiele więcej niż codzienne rozmowy i obserwacje.

Nasza szkoła jest przecież małą szkołą, więc teraz tak, niedawno robiliśmy też ewaluację kontaktów z rodzicami, tutaj wiadomo, nazwiskami można wymieniać, którzy rodzice przychodzą, którzy nie przychodzą, którzy się udzielają, którzy nie, ale do tego trzeba stworzyć stos papierów, że ci tak, ci tak, ankiety jakieś, gdzie bez ankiet ja na to pytanie mogę odpowiedzieć. (...) Na pewno nie jest tak, że nie ma w ogóle problemów, bo one zawsze się pojawiają, ale nie przychodzi mi do głowy coś, co by wymagało aż takiej wielkiej procedury sprawdzania tego, bo cokolwiek jest, to można sobie nawet w mniejszym gronie porozmawiać, ustalić, bez dokumentowania jakiegoś wielkiego, nad czym się zastanawiamy. Bo generalnie to, co dotyczy nauki, czy uczniów, codzienności, to my na bieżąco zdążymy sobie to przedyskutować w pokoju.

Nauczyciel_sp_wieś_k2

- Rozwiązania, które pojawiły się w wypowiedziach nauczycieli (i dyrektorów), które pozwoliłyby zmniejszyć obciążenia nauczycieli związane z prowadzeniem ewaluacji, wiążą się z swego rodzaju unifikacją, czy też „centralizacją" ewaluacji – dostarczeniem narzędzi, przygotowaniem np. banku narzędzi na wskazane tematy i innych materiałów – dzięki czemu nauczyciele nie musieliby tracić czasu na wiele czynności związanych z ewaluacją, mogliby skupić się na wnioskach i ich wdrażaniu. Pojawiały się też wypowiedzi, że nie powinno być wymogu prowadzenia ewaluacji w każdym roku szkolnym, ale okresowo w zależności od potrzeb szkoły, pojawiania się niepokojących zjawisk.

6.2.3. Rodzice a ewaluacja wewnętrzna

- Rodzice na temat ewaluacji wewnętrznej wiedzą bardzo niewiele. Zazwyczaj nie są świadomi faktu przeprowadzania w szkole ewaluacji wewnętrznej, nie wiedzą, że coś takiego miało miejsce – tym bardziej czego dotyczyło, na czym polegało i jakie były tego wyniki. Jednocześnie zdarza się, że pamiętają swój udział w wypełnianiu różnego rodzaju ankiet, kojarzą zmiany, które nastąpiły w szkole w związku z wynikami ewaluacji, ale nie wiążą ich bezpośrednio z ewaluacją.

> *W jednej ze szkół podstawowych respondenci podkreślali, że ponieważ są bardzo zadowoleni z funkcjonowania szkoły, co wiąże się w dużym stopniu z jej lokalizacją oraz wielkością (mała szkoła w wiejskim środowisku), nie widzą szczególnej potrzeby angażowania się w ewaluację. Nie interesuje ich to, czy i jak szkoła sprawdza swoje efekty, ważne jest to, żeby dobrze funkcjonowała. Jest to stosunkowo częste podejście obserwowane w wielu szkołach.*

- Podobnie jak w przypadku ewaluacji zewnętrznej – ewaluacja wewnętrzna postrzegana jest jako wewnętrzna sprawa szkoły, większość rodziców nie czuje potrzeby bycia w nią zaangażowanymi. Wielu rodziców wskazywało, że o ile szkoła dobrze funkcjonuje takie kwestie jak ewaluacja nie budzą ich zainteresowania. Z wypowiedzi rodziców wynika, że kluczowe dla nich zagadnienia to wyniki i sytuacja ich dziecka, kwestie związane z bezpieczeństwem. Istotny wydaje się również kontakt z dyrekcją, nauczycielami. Jeżeli wyżej wymienione obszary funkcjonują w mniemaniu rodziców właściwie, to nie czują potrzeby zainteresowania takimi kwestiami jak ewaluacja. Dodatkowo część rodziców jest zdania, że nie mają odpowiedniej wiedzy i kompetencji do oceny pracy szkoły i większego udziału w ewaluacji. Pojedyncze osoby zwracały też uwagę, że jako rodzice są zaangażowani emocjonalnie w problemy swoich dzieci i brakuje im obiektywizmu.

Trzeba zawsze brać pod uwagę to, że rodzic nigdy nie będzie osobą obiektywną, bo on będzie oceniał na podstawie swojego dziecka; Pewnie, tylko emocjonalnie związany ze swoim dzieckiem; ale nie oszukujmy się, być może w tej grupie ludzi znajdzie się ktoś, kto obiektywnie spojrzy, że na przykład moje dziecko faktycznie robi postępy i tak powinno być; dyskutujmy, czy jest kompetentny; osoba, która pracuje, nie wiem, w księgarni jeszcze dobrze, kierowcy, no skąd ma wiedzieć?

Rodzic_sp_ miasto_ k2

Dobrze szkoła funkcjonuje. (...) I nie potrzeba żadnych tam badań, niczego, żeby coś to dawało (…).

Rodzic_sp_ miasto_ k1

- Ewaluacja wewnętrzna przez rodziców traktowana jest w kategoriach kontroli – nadzoru dyrektora nad nauczycielami, czy sposobami prowadzenia lekcji, łączona z hospitacjami, oceną pracy nauczycieli. Jako taka oceniana jest pozytywnie.
- Badani rodzice zazwyczaj też nie mają potrzeby wpływania na kształt ewaluacji wewnętrznej, decydowania o jej przedmiocie. Niemniej jednak ci, którzy brali udział, np. w prowadzonych w ramach ewaluacji badaniach ankietowych, mają poczucie możliwości wyrażenia swojej opinii, wypowiedzenia się, można mówić o wzroście poczucia sprawczości, czy wręcz odpowiedzialności za szkołę.
- W niektórych szkołach zdarzali się rodzice mający pogłębioną wiedzę na temat ewaluacji wewnętrznej prowadzonej w szkole, znający jej wyniki, a także zmiany związane z wdrażaniem jej wyników. Osoby, takie również są pozytywnie nastawione do ewaluacji wewnętrznych, cenią możliwość zaangażowania się w pracę szkoły, jaką daje im ewaluacja, i chcieliby w niej uczestniczyć – uważają, że ich perspektywa może dać szkole coś nowego.

Ja myślę, że tak, więcej byłabym świadoma, mogłabym mieć może większy wpływ. (...) Poza tym my jako rodzice bardziej znamy te nasze dzieci niż wychowawczyni, która ma dużą ilość dzieciaczków o różnych zainteresowaniach, o różnym charakterze, różnych potrzebach, my moglibyśmy więcej może z siebie dać pomysłów, rozwiązań.

Rodzic_sp_ miasto_ k1

- Warto dodać, że etap edukacyjny, czy wielkość miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła nie ma znaczenia, jeśli chodzi o wiedzę i stosunek do idei ewaluacji wewnętrznej wśród rodziców.

6.3. Podejścia do ewaluacji wewnętrznej – główne tendencje

Szkoły, które wybrane zostały do badania, różniły się ogólnym podejściem do ewaluacji wewnętrznych. Warto omówić je na wstępie, biorąc pod uwagę, że przekładały się one na etap ich planowania, realizacji, jak i wykorzystania wyników. Na podstawie badania możliwe było wyróżnienie głównych tendencji w podejściu szkół do ewaluacji wewnętrznej – swego rodzaju strategii przyjmowanych przez szkoły, wyróżnionych przede wszystkim na podstawie sposobu wyboru przedmiotu ewaluacji.

- **Badanie faktycznego problemu/kwestii ważnych dla szkoły** – dla części spośród badanych szkół kluczowa w kontekście ewaluacji wewnętrznej jest użyteczność prowadzonych działań i otrzymywanych wyników dla dalszej pracy. Ewaluacji wewnętrznej w tym przypadku poddawane są kwestie problematyczne z punktu widzenia szkoły – takie, które wymagają lepszego rozpoznania, bądź też są dla szkoły z określonych względów szczególnie ważne – zazwyczaj są to analizy wyników nauczania, kwestie związane z bezpieczeństwem, ale nie tylko. Strategia występowała tylko w części badanych szkół, chociaż podejście to zyskuje na znaczeniu, czasami w wyniku własnych spostrzeżeń szkół, czasami zaś zewnętrznych wskazówek. Warto podkreślić, że stosowanie takiego podejścia w niektórych szkołach, nie oznacza odcięcia się od obszarów i wymagań określonych w Rozporządzeniu w sprawie nadzoru pedagogicznego

– niejednokrotnie szkoły wybierają np. istotną dla siebie kwestię spośród wymagań państwa, bądź też starają się „wpasować" swoje zagadnienie w listę wymagań.

> *W jednej ze szkół od początku prowadzenia ewaluacji podjęto decyzję o ewaluowaniu małej liczby zagadnień w jednym roku i odejściu od schematu ewaluowania punkt po punkcie obszarów i wymagań ujętych w Rozrządzeniu. Tylko pierwsza ewaluacja wewnętrzna była wybrana zgodnie z obszarami sugerowanymi przez kuratora (obszar „Efekty").*
>
> *Po czym stwierdziliśmy, że (…) nie jesteśmy w stanie jako mała szkoła zrobić tych siedemnastu punktów od razu, bo tutaj mamy doświadczenia sąsiednich szkół, że pierwszego roku zrobili wszystkie obszary, tak. I to był kosmos, to były w zasadzie 2–3 zdania do każdego, to nie ma sensu (…). A jak się robi wszystko, to się robi wszystko po łebkach […]. I dlatego myśmy tutaj też zobaczyli nasze słabe strony i kolejne ewaluacje właśnie tak się odbywały.*
>
> *Dyrektor_miasto_k3.*
>
> *Wszystkie kolejne ewaluacje dotyczyły kwestii i pytań ważnych z punktu widzenia szkoły. Na przykład po wprowadzeniu nowej podstawy programowej pojawiło się pytanie o to, czy szkoła dysponuje odpowiednimi pomocami dydaktycznymi do jej realizacji – stąd ewaluacja na ten temat. Z kolei po obserwowanym zwiększeniu liczby ocen nagannych i nieodpowiednich z zachowania, postanowiono zbadać, dlaczego tak się dzieje (w kolejnym roku ewaluacja – respektowane normy społeczne).*
>
> *I to jest na takiej zasadzie, że nie, że punkt pierwszy, punkt drugi, punkt piąty, tylko co nas boli i gdzie widzimy, bo widzimy, że mamy jakieś słabe strony, że mimo naszej jakieś tam pracy coś nie funkcjonuje i to trzeba się temu przyjrzeć, co nie funkcjonuje i dlaczego nie funkcjonuje.*
>
> *Dyrektor_miasto_k3.*

- **Przygotowanie do ewaluacji zewnętrznej** – szkoły, które działają według tego modelu, traktują ewaluację wewnętrzną głównie jako sposób przygotowania do ewaluacji zewnętrznej. Wiąże się z tym kilka zagadnień: chęć uniknięcia zaskoczenia wynikami, wcześniejsze rozpoznanie ewentualnych słabszych stron funkcjonowania szkoły dające możliwość wprowadzenia pewnych zmian jeszcze przed ewaluacją zewnętrzną. Samo prowadzenie ewaluacji jest także traktowane jako bardziej techniczne przygotowanie całej szkoły, w szczególności nauczycieli, uczniów i innych respondentów, czy też samej dokumentacji szkolnej. Wreszcie wyniki ewaluacji wewnętrznej (pozytywne) mogą stanowić jakiś wyznacznik dla oceny wizytatorów. Przy tym podejściu zagadnienia do badania wybierane są z listy wymagań określonych w Rozporządzeniu. Czasami łączy się to także z korzystaniem z narzędzi badawczych stosowanych do ewaluacji zewnętrznej.

> *„Jeżeli będzie ewaluacja wewnętrzna przeprowadzona zgodnie z procedurami, zgodnie ze wszelkimi wymaganiami to ewaluator zewnętrzny powinien nasze badanie uwzględnić. Więc staramy się dostosować nasze narzędzia i nasze prace do tego, czego oczekują ewaluatorzy zewnętrzni. Jak to jest w praktyce nie wiem, bo nie mieliśmy jeszcze ewaluacji zewnętrznej, ale mam nadzieję, że nasza praca nie pójdzie na marne. Albo będzie jakieś zderzenie i się okaże, że może faktycznie dobrze robimy a może źle. Także czekamy na ewaluację zewnętrzną."*
>
> Dyrektor_gim_wieś_k2

> *W jednej ze szkół podstawowych podjęto decyzje o prowadzeniu ewaluacji wewnętrznych według schematu ewaluacji zewnętrznej, aby odpowiednio przygotować do niej wszystkich badanych. Co roku ewaluowany jest więc jeden cały obszar funkcjonowania szkoły, wykorzystywane są narzędzia z ewaluacji zewnętrznej (ankiety, wywiady). Mimo że już po pierwszej ewaluacji dyrekcja zdała sobie sprawę, że takie podejście jest bardzo obciążające, a efekty niekoniecznie zadowalające, to konsekwentnie ewaluację czterech obszarów doprowadzono do końca (najpierw „Efekty", potem „Procesy", „Zarządzanie" i „Środowisko"). Po tych doświadczeniach w następnych latach do ewaluacji szkoła chce wybierać niewielkie, pojedyncze obszary np. efektywności wykorzystywania określonych serii podręczników.*

> *Z kolei w jednym z techników w pierwszym roku przeprowadzono wstępne rozpoznanie tego, jak szkoła wypada w poszczególnych obszarach – jaki jest potencjalny poziom spełniania poszczególnych wymagań. W kolejnym roku zdecydowano się na kompleksową ewaluację 3 obszarów, a np. w trzecim na jedno z wymagań z obszaru „Efekty." To ostatnie dyrektor uzasadniał wagą problemu, ale jeden z nauczycieli podstawił hipotezę, że ważne było to, by tym razem za bardzo nie obciążyć grona ewaluacją.*

Traktowanie ewaluacji wewnętrznej w kategoriach przygotowania do zewnętrznej pojawia się w części szkół, ale w różnym natężeniu – od skrajnych przypadków placówek, które w ramach przygotowań przeprowadziły w jednym roku ewaluację wewnętrzną wszystkich lub większości wymagań, dodatkowo np. stosując wykorzystywane przy ewaluacji zewnętrznej narzędzia – do takich, gdy co roku wybierano np. jeden obszar potencjalnie problematyczny i na nim koncentrowano pracę. Realizacja ewaluacji zewnętrznej w szkole zmuszała do zmiany tej strategii, zazwyczaj na badanie zagadnień, które słabiej wypadły lub też bardziej problemowe podejście.

B: Powiedział pan, że wszystko było ewaluowane.
O: Tak… Naprawdę wszystkie [z przekonaniem]. Naprawdę wszystkie, dlatego że nas jest pięćdziesięcioro w szkole i nad każdym tym zagadnieniem po 3–4 osoby siedziały, te czwarte, związane z pracą dyrekcji, to dyrekcja się tym zajmowała. (…)

Nauczyciel_lo_miasto_k2.

- **Bazowanie na wymaganiach z Rozporządzenia** – jest to w pewnym stopniu strategia zbliżona do wcześniejszej, z tym, że w tym przypadku szkoły prowadząc ewaluację wewnętrzną sięgają do wymagań, ale nie traktują takiego podejścia jako bezpośredniego przygotowania do ewaluacji zewnętrznej, a raczej jako właściwy sposób realizacji tego zadania. Co istotne, w pojedynczych szkołach istniało przekonanie, że jest to wymagany i jedyny słuszny sposób (np. w jednej ze szkół informacja taka pojawiła się na szkoleniu: *Tak powiedziano nam na szkoleniach, tylko tak można, tak trzeba, nie ma dowolności)*. Przy tym podejściu wymagania poddawane ewaluacji wybierano w ramach jednego obszaru, co roku koncentrując się na innym, bądź też spośród różnych obszarów. Szkoły także różniły się liczbą wymagań poddawanych ewaluacji.

> *(…) Ja to wiem, bo tu nie ma miejsca, żeby coś umknęło. Wiem i muszę wyprodukować papier. Szukam ankiety i robię ankiety, piszę raport, koniec. Dokładnie tak to u mnie wygląda. Ja nie wierzę, nie mam takiej, że jak ja sobie zrobię ewaluację nie wiadomo jaką, to coś mi się tam wykaże. Bo się nie wykaże, bo co ja wiem, to ja wiem. Wiem, który nauczyciel pracuje takimi metodami aktywnymi, że dzieci biorą czynny udział. Wiem, który to zrobi tylko dla mnie.*
>
> *Dyrektor_gim_wieś_k1*

  Warto podkreślić, że placówki prowadzące ewaluację wewnętrzną zgodnie z tym podejściem nie zawsze mają poczucie, że zajmują się zagadnieniami istotnymi z punktu widzenia pracy szkoły. Pojawiały się zastrzeżenia dotyczące sensowności tego typu działań. Motywacją jest tu jednak przede wszystkim potrzeba wywiązania się z obowiązku przeprowadzenia ewaluacji. Ewaluacja zewnętrzna, podobnie jak w przypadku wcześniejszej strategii, czasami zmieniała to podejście (na skutek wskazówek wizytatorów).
- **Wykorzystanie wyników ewaluacji zewnętrznej** – strategia ta polega na realizacji ewaluacji wewnętrznej w przypadku wymagań, które okazały się problematyczne lub warte zbadania na podstawie wyników ewaluacji zewnętrznej. Jak zostało wspomniane w kontekście wykorzystania wyników ewaluacji zewnętrznej, jest to powszechne podejście w szkołach po ewaluacji zewnętrznej i traktowane jako czasami stosunkowo najprostsze rozwiązanie. W związku z tym, że w badaniu nie wzięły udziału szkoły, w których realizowana była ewaluacja zewnętrzna wcześniej niż w poprzednim roku szkolnym (2011/12), nie można stwierdzić, czy działania te stosowane są po upływie dłuższego czasu od tej procedury, chociaż w pojedynczych szkołach

deklarowano, że po ewaluacji zewnętrznej ustalono zagadnienia, które będą stopniowo sukcesywnie poddawane ewaluacji wewnętrznej w kolejnych latach.

- **Wywiązanie się z obowiązku jak najmniejszym kosztem** – niektóre szkoły traktowały ewaluację wewnętrzną w kategoriach niepotrzebnego i narzuconego obowiązku, który niewiele wnosi (bo np. szkoła doskonale zna swoje problemy). W takich przypadkach strategia prowadzenia ewaluacji polega często na podejmowaniu działań jak najmniej angażujących grono nauczycielskie – ograniczana jest do minimum – co przejawia się zarówno w wyborze obszaru, narzędzi badawczych, jak i osób zaangażowanych w ewaluację. W niektórych szkołach taka „ograniczona" ewaluacja mogła być prowadzona wyłącznie przez dyrektora, który na podstawie swoich obserwacji pisze potem raport, lub jednego nauczyciela oddelegowanego do przeanalizowania i opisania wyników egzaminacyjnych. Czasami przy tym podejściu mianem ewaluacji określone zostają działania prowadzone wcześniej niezależnie od ewaluacji (np. analizy wyników egzaminacyjnych), w innych wprost przeciwnie – prowadzone wcześniej i uznawane za istotne analizy i metody oceny jakości nadal są wykorzystywane, ewaluacja dotyczy innego zagadnienia, ale jej zakres jest jak najbardziej ograniczany i prowadzona jest w jak najmniej angażujący sposób. Zazwyczaj szkoły kierujące się tym podejściem wybierają obszary do badania, bazując na wymaganiach z Rozporządzenia (na wszelki wypadek). W takich przypadkach odnosi się wrażenie, że ewaluacja wewnętrzna widoczna jest bardziej w dokumentacji szkolnej niż w rzeczywistej pracy szkoły (niewielu nauczycieli pamięta, czego dotyczyła itp.).

Przedstawione powyżej strategie działania szkół stanowią najbardziej charakterystyczne podejścia – w praktyce możliwe jest pewnego rodzaju łączenie się niektórych z nich – co istotne, zmieniają się one także w zależności od roku i sytuacji szkoły. Na podstawie badania nie można stwierdzić, które z tych strategii były bardziej charakterystyczne dla danego typu szkoły lub wielkości miejscowości, w której się ona znajduje. Oczywiście – jak już była mowa – zmiany w prowadzeniu i wykorzystaniu ewaluacji wewnętrznej można natomiast zaobserwować w przypadku szkół, które przeszły ewaluację zewnętrzną: powszechne jest wykorzystanie jej wyników w kolejnej ewaluacji wewnętrznej, bardziej problemowe podejście. Nie bez znaczenia jest tu także ogólne nastawienie do ewaluacji wewnętrznej, w tym także wiedza i doświadczenie z nią związane, które – ogólnie rzecz biorąc – im większe, tym lepszy stosunek do samej ewaluacji wewnętrznej i rzadsze traktowanie ewaluacji w kategoriach obowiązku, który trzeba wykonać, czy też nacisku na wymagania. Częstsze jest wówczas wykorzystywanie ewaluacji jako potrzebnego badania zagadnień rzeczywiście problemowych dla szkoły.

6.4. Realizacja ewaluacji wewnętrznej w szkole

Wspomniane ogólne podejścia do ewaluacji wewnętrznej mają przełożenie na jej przebieg, a tym samym całą użyteczność tego mechanizmu. W przypadku ewaluacji wewnętrznej nie ma jednej, jasno określonej procedury dotyczącej sposobu prowadzenia ewaluacji wewnętrznej i to od decyzji szkoły zależy, jak będzie ona wyglądała. Dlatego też na wstępie warto zacząć od jej odtworzenia.
W badanych szkołach sposób planowania i realizacji ewaluacji wewnętrznej przebiega według różnych schematów, a także – co dodatkowo komplikuje obraz – w poszczególnych szkołach zmieniał się on znacząco na przestrzeni lat.

6.4.1. Okres planowania ewaluacji wewnętrznej i wybór jej przedmiotu

Ustalenie podstawowych założeń ewaluacji wewnętrznej miało miejsce zazwyczaj pomiędzy czerwcem poprzedniego, a wrześniem nowego roku szkolnego – co wiązało się z formalnym obowiązkiem opracowania szkolnego planu nadzoru pedagogicznego i przedstawienia go Radzie Pedagogicznej do 15 września. Pierwsze rozmowy na temat ewaluacji wewnętrznej, najczęściej związane z określeniem samego przedmiotu, podejmowane były często już podczas zebrań grona pedagogicznego

w czerwcu, w trakcie których omawiane są kwestie związane z nadzorem pedagogicznym i podsumowywany jest rok szkolny. W przypadku szkół, w których prowadzona była ewaluacja zewnętrzna, wstępna decyzja dotycząca obszaru ewaluacji wewnętrznej zapadała często wcześniej – w kontekście dyskusji nad wynikami.

Pierwsza decyzja w dużej części szkół, od której zaczyna się planowanie ewaluacji wewnętrznej, dotyczy przedmiotu ewaluacji. W większości szkół samodzielnie podejmował ją dyrektor (bądź kierownictwo) szkoły, czasami po konsultacjach z Radą Pedagogiczną lub zespołem ds. ewaluacji. Takie rozwiązanie dosyć często spotykało się ze zrozumieniem i akceptacją grona pedagogicznego, które uznaje dyrektora za osobę lepiej orientującą się w przepisach i lokalnych uwarunkowaniach, tak więc niejako predestynowanego do tego wyboru.

B: A czy nauczyciele mają jakiś wpływ na wybór tego obszaru do ewaluacji?
O: Nie. (…) Nie to ja wybieram. Ja wychodzę z założenia, być może robię źle, ale jednak trochę więcej wiem, więcej śledzę takich rzeczy, jak mi mówią, że warto by było to, to zastanawiam się, natomiast jak mówię, ja wybieram. A zresztą do tej pory nie było, żeby mówiły, że chcą inny obszar, nie było takiej potrzeby.

Dyrektor_miasto_k3

O: W tym roku zajmujemy się tym obszarem „Efekty", a konkretnie zagadnieniem przestrzegania norm społecznych. To akurat dyrekcja ustaliła, czym się będziemy w tym roku zajmowali (…).
Trzeba było coś wybrać, bo rozporządzenie mówi, że dyrekcja musi co roku coś wybrać, więc akurat wybrała to. Z tego tylko powodu. Nie to, że tam wypadło coś źle, tylko po prostu.
B: Nie zna pan przyczyn, powodów?
O: Nie, myślę, że dlatego, że akurat jest to proste, wydaje mi się, do ewaluacji [śmiech] i chyba dlatego. A liczyliśmy się, że przyjdzie ta ewaluacja zewnętrzna w tym roku, w związku z tym wszedł u nas dziennik elektroniczny na przykład, więc żeby tam nie obciążać wszystkich dodatkową pracą, to chyba po najmniejszej linii oporu poszliśmy, tak mi się wydaje.

Nauczyciel_lo_miasto_k2

W niektórych szkołach decyzja ta była wynikiem głosowania lub dyskusji całego grona pedagogicznego, decyzją grupy nauczycieli (zespołu ds. ewaluacji), czy też przedmiotem różnego rodzaju konsultacji i dyskusji (np. określone zespoły przygotowują propozycje tematów, które następnie są dyskutowane podczas zebrania Rady Pedagogicznej lub przekazywane są dyrektorowi, który po zgłoszeniu swoich uwag je akceptuje; dyrektor przedstawia wybrane tematy i przekonuje do nich grono pedagogiczne bądź zespół ds. ewaluacji; dyrektor wybiera tematy z różnych propozycji).

Stwierdziłam, że należy się zastanowić wspólnie z Radą Pedagogiczną, gdzie ewentualnie dostrzegamy jakieś braki. I pomysły na ewaluację wychodziły ze strony nauczycieli i były przeze mnie jakoś tam weryfikowane.. Ale to też nie jest nigdy decyzja jednoosobowa moja, tylko to jest decyzja, która właśnie wynika, w wyniku rozmów i analiz na zespołach nauczycielskich.

Dyrektor_gim_miasto_k2

Ja nie wnikam, to oni wybierają obszar i mi go przedstawiają. Zawsze się zgadzam.

Dyrektor_gim_miasto_k2

Zbieramy się na 15 minut i wybieramy coś.

Nauczyciele_gim_miasto_k2

Wydaje się, że samodzielne decyzje dyrektora były trochę bardziej charakterystyczne dla szkół podstawowych i gimnazjów (zazwyczaj ten sposób spotykał się z pełną akceptacją grona), te podejmowane z uwzględnieniem zdania nauczycieli z kolei bardziej dla szkół ponadgimnazjalnych. Warto też podkreślić, że wybór przedmiotu ewaluacji wewnętrznej dokonywany przez dyrektora jest bardziej charakterystyczny dla pierwszych ewaluacji. Wraz z kolejnymi ewaluacjami i umocnieniem działalności zespołów ds. ewaluacji coraz większy wpływ na wybór obszaru ma zespół bądź całe grono pedagogiczne. Z drugiej strony zespoły mają większy wpływ na wybór obszaru także w placówkach, w których ogólnie do ewaluacji przykłada się mniejszą wagę – w przypadku takich placówek cały proces planowania ewaluacji ma mniejsze znaczenie i jest mniej szczegółowy.
Bez względu na sposób podejmowania decyzji dyrektor pozostaje osobą kluczową, odpowiedzialną za nadzór pedagogiczny i ogólną organizację ewaluacji. To dyrektor decyduje, w jaki sposób odbywać się będzie wybór zagadnień do ewaluacji, kto i w jakim zakresie będzie w nich uczestniczył. On także deleguje określone zadania na nauczycieli/zespoły, włącza ich w część prac bądź też wykonuje je samodzielnie. Jest też osobą, która w ostateczności może narzucić obszar ewaluacji, ma decydujący głos związany z ostatecznym zatwierdzeniem przedstawianych propozycji.
To, jakie zagadnienie zostanie poddane ewaluacji, podyktowane jest różnymi przyczynami. Można wyróżnić **kilka głównych czynników, mających wpływ na wybór obszaru ewaluacji wewnętrznej**, które z kolei można podzielić na dwie grupy:

CZYNNIKI ZEWNĘTRZNE WOBEC SZKOŁY

- Szczególnie częsty jest w tym kontekście wybór do ewaluacji kolejnych obszarów i wymagań określonych w Rozporządzeniu w sprawie nadzoru. Niektóre szkoły kierują się ściśle wyborem po kolei zagadnień „z listy", jako rozwiązaniem uznawanym za wymagane, bądź też *bezpieczne*, niezależnie od kwestii ich zdaniem problemowych bądź istotnych z perspektywy szkoły. Co istotne i niepokojące, z wypowiedzi niektórych dyrektorów i nauczycieli wynika, że rzeczywiście uważają, że takie rozwiązanie jest wymagane w ramach regulacji oświatowych, a dla nich samych niekoniecznie najbardziej korzystne. W innych szkołach takie podejście dominowało przy pierwszych ewaluacjach, a potem uległo zmianie.

> *Powinny nas interesować pewne sprawy, które dzieją się w szkole, a faktycznie trzeba zrealizować ten i ten obszar. Bo tych obszarów jest 17 i po kolei w końcu trzeba wszystkie przeewaluować. No, nie można tych samych.*
>
> *Nauczyciel_gim_k3*

- Wśród badanych szkół pojawiły się takie, w których „oficjalna" ewaluacja wewnętrzna wpisana w plan nadzoru pedagogicznego prowadzona jest zgodnie z wymaganiami, natomiast pojawiające się problematyczne bądź budzące zainteresowanie sytuacje, diagnozowane są na bieżąco, np. w ramach badań prowadzonych przez nauczycieli na mniejszą skalę.

> *Na początku, po prostu patrzymy na Rozporządzenie i jeżeli ono weszło, to był pierwszy obszar, pierwszy rok. I poszło. W ten sposób, nie zastanawialiśmy się nad genezą, tylko po prostu, „nie był badany ten, w tym roku badamy ten, w tym roku badamy następny". Żeby sprawdzić, bo po tych czterech latach doskonale widzisz, który będzie jeszcze wymagał większych, głębszych przemyśleń i rozwiązań.*
>
> Dyrektor_gim_miasto_k1

- Z tym wiąże się także wybór zagadnień i realizacja ewaluacji wewnętrznej pod kątem ewentualnej ewaluacji zewnętrznej. Jak już wspomniano, część szkół decyduje się więc na ewaluację wybranych, potencjalnie problematycznych, bądź też wszystkich wymagań jako sposób przygotowania się do wizyty ewaluatorów – czasami z wykorzystaniem narzędzi do ewaluacji zewnętrznych.

- Wiele szkół w ramach czynników zewnętrznych wskazywało na uwzględnianie wytycznych Ministerstwa Edukacji Narodowej i Kuratoriów Oświaty. Są to takie dokumenty, jak kierunki realizacji polityki oświatowej państwa, plany nadzoru pedagogicznego nad szkołami i placówkami, inne priorytety i wymagania na dany rok szkolny związane także z programami rządowymi takimi jak np. bezpieczna szkoła. Ponieważ dokumenty te mają raczej charakter ogólny – to stosunkowo często stanowią one jeden z kilku czynników branych pod uwagę przy wyborze przedmiotu ewaluacji. Na przykład, gdy kuratorium informuje, że kluczowe będą dwa obszary: „Zarządzanie" i „Efekty", szkoła biorąc pod uwagę swoją sytuację, wybiera 1–2 wymagania z tych obszarów. Chociaż zdarzały się sytuacje, gdy wspomniane wytyczne były jedynym kryterium – np. w jednej ze szkół deklarowano, że czeka się niemalże do ostatniej chwili z wyborem obszaru do badania, wyglądając wytycznych organu nadzoru pedagogicznego.

> *Dokumentacja za lata 2011/2012 i 2012/2013 jednego z techników potwierdza, że wyboru obszarów ewaluacji dokonał dyrektor szkoły.*
> *Protokół zebrania Rady Pedagogicznej dotyczący ewaluacji w 2012 roku, Pani dyrektor przedstawiła plan nadzoru pedagogicznego. Powiedziała, że według polecenia MEN należy przeprowadzić ewaluację w następujących obszarach:*
> *3.1. Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju.*
> *3.2. Rodzice są partnerami szkoły.*
> *4.3. Szkoła ma odpowiednie warunki lokalowe i wyposażenie.*
>
> *tech_miasto_k2*

- W pojedynczych szkołach wskazywano także na bieżące zmiany w systemie oświaty wpływające na funkcjonowanie szkół, jako bodziec do zbadania określonej – właśnie nowej – kwestii. Na przykład w rezultacie zmiany podstawy programowej w gimnazjach – w jednym z gimnazjów zarówno w roku szkolnym 2010/2011 i 2011/2012 ewaluacja polegała na sprawdzeniu, czy podstawa jest w odpowiedni sposób w szkole realizowana i czy nauczanie przebiega zgodnie z jej treścią. W jednostkowych przypadkach pojawiły się również głosy, że istotna jest konieczność wykazania danej informacji o szkole przed organem prowadzącym – ewaluacja wewnętrzna pomaga w zebraniu i przygotowaniu informacji, które będą potrzebne w kontekście sprawozdawczości dla organu prowadzącego.

CZYNNIKI WEWNĘTRZNE

- W przypadku czynników wewnętrznych – a więc wynikających bezpośrednio z pracy szkoły – bardzo często podkreślano, że o wyborze danego zagadnienia do ewaluacji wewnętrznej decydowały obserwacje dokonywane przez dyrekcję i nauczycieli, dotyczące zazwyczaj obszarów problematycznych dla szkoły, nasilających się niepokojących zjawisk (np. niska frekwencja rodziców na zebraniach, mała aktywność uczniów na lekcjach, itp.), ale również ogólnej pracy szkoły, mających miejsce wydarzeń, czy np. związanych z nimi dyskusji prowadzonych przez grono pedagogiczne. W pojedynczych przypadkach uwzględniano także sygnały ze strony rodziców, czy uczniów (np. wskazywany przez rodziców brak dyżurów nauczycieli podczas przerw, jako czynnik mający wpływ na wybór bezpieczeństwa w szkole jako przedmiotu ewaluacji, sugestie dotyczące zmian w ofercie zajęć pozalekcyjnych uwzględniono w ramach badania).

> *Bezpośrednio z naszych wewnętrznych obserwacji (…). Znowuż niski poziom wyników. I czym to jest spowodowane – bo się nie chcą uczyć. Ale dlaczego się nie chcą uczyć? I co zrobić, aby dziecko chciało chcieć. A więc ocenianie uczniów, ten niski poziom, wpływ oceny bieżącej na tę motywację.*
>
> Dyrektor_sp_miasto_k1

(…) Bo ogólnie rzecz biorąc nasza szkoła nie jest szkołą, w której są problemy wychowawcze. Jednakże czasami nie jesteśmy do końca zadowoleni z tego, jak postępują nasi uczniowie, coraz częściej nie możemy zrozumieć, dlaczego jest takie postępowanie, skąd mają jakieś takie wybuchy dziwnych agresji, mimo że to jakby nie ma uzasadnienia w wydarzeniach, które się dzieją, no to po prostu chcielibyśmy, postanowiłam, że sprawdzimy, w jaki sposób uczniowie też tutaj od nas dostają wzorce, jak to się kształtuje, te postawy, czy czegoś nie zaniedbujemy, w którym obszarze ewentualnie.

Dyrektor_sp_wieś_k1

- Często podkreślano również, że kluczowym czynnikiem są wnioski z nadzoru pedagogicznego, ewaluacji wewnętrznej z poprzedniego roku szkolnego, wnioski ze spotkań podsumowujących, wnioski ze sprawozdań i prac różnego rodzaju zespołów przedmiotowych i zadaniowych, w trakcie których stwierdzono istnienie określonych trudności. Jeśli zidentyfikowano nieprawidłowości, obszar bywa poddawany dalszej ewaluacji w celu zebrania informacji, bądź ich uściślenia, dokładniejszego zdiagnozowania źródła problemu, w niektórych przypadkach obszar mógł być ewaluowany ponownie już po wprowadzeniu zmian.
- W niektórych szkołach o włączeniu danego zagadnienia do ewaluacji wewnętrznej decyduje także chęć oceny wprowadzonych zmian, czy też określonych programów, zazwyczaj pewnych nowych rozwiązań, regulacji wewnątrzszkolnych wynikających np. ze zmian organizacyjnych w szkole (np. w kontekście utworzenie zespołu szkół z dwóch odrębnych placówek).

(…) Zastanawiam się najpierw zawsze nad minionym rokiem, co w tym roku było dobre, co wyszło, co nie. Na przykład jeśli są słabe wyniki sprawdzianu, to może nad wynikami. I ten obszar proponuję poddać ewaluacji. W tym roku kończy nam się, no, mija ten trzyletni czas realizacji programu wychowawczego szkoły i tutaj pomyślałam, że dobrze byłoby ten obszar poddać ewaluacji, prawda? No i wtedy co, no szukam materiałów dotyczących akurat planów ewaluacji, działań ewaluacyjnych w zakresie tego zagadnienia, które wybrałam sobie, dobieram to, co mi pasuje, opracowuję plan, dyskutuję z liderem zespołu do spraw ewaluacji, opracowuję, przedstawiam Radzie Pedagogicznej. I dalej lider, zresztą w porozumieniu ze mną, opracowuje narzędzia, dobieramy to, co by było przydatne. (…)

Dyrektor_sp_miasto_k2

- Jak już podkreślano określone poziomy spełniania wymagań w większości szkół, które przeszły ewaluację zewnętrzną są traktowane jako wyraźne wskazanie, co powinno stać się przedmiotem kolejnych ewaluacji wewnętrznych. Motywacją może być w tym przypadku czasami chęć sprawdzenia źródła problemu, jego pogłębienia, ale także w przypadku braku zgody z wynikami, udowodnienia, że ocena ewaluatorów nie była słuszna, a obszar funkcjonuje prawidłowo.

> *Specyficznie w dwóch kolejnych latach wyglądał wybór obszarów do ewaluacji w jednej z badanych szkół. W tym okresie brała ona udział w zewnętrznych programach mających na celu m. in. wsparcie ewaluacji wewnętrznej – Jakość Nauki, Nauka Jakości (Centrum Lider), a następnie Szkoła Ucząca się (Centrum Edukacji Obywatelskiej). W obu tych programach szkoła wspierana była przez zewnętrznych ekspertów. W przypadku pierwszego przedmiot ewaluacji wybrał dyrektor wraz z zastępcą, kierując się tym, co jest najważniejsze ich zdaniem w pracy szkoły. Z kolei drugi program zakładał wspólne stworzenie przez grono pedagogiczne (przy wsparciu mentora) kompleksowej diagnozy szkoły – określenie mocnych i słabych stron, wskazanie tych obszarów, gdzie była konieczność poprawy, wybór zadań do zrealizowania.*

Ta nasza wewnętrzna, to była zaplanowana na podstawie zewnętrznej, tutaj wybrałyśmy ten punkt, który nie wypadł najlepiej i chciałyśmy to po roku jeszcze raz sprawdzić… To znaczy odgórnie dostałyśmy chyba 3 punkty, 3 obszary, od dyrektora, ale w związku z tym, że szkolenie zakończyło się dopiero w marcu, a więc zaczęłyśmy pracę tak naprawdę w kwietniu, to dyrektor powiedział, że mamy wybrać jeden obszar.

Nauczyciel_gim_miasto_k1

Nawet to jest takie pomocne dla dyrektora [raport z ewaluacji zewnętrznej], *bo ja już się nie muszę zastanawiać nad tymi obszarami (…) Teraz już nie będziemy wybierać, bo mamy już określone te obszary, którymi chcemy się zająć.*

Dyrektor_ponadgim_ k3

- Do ewaluacji wewnętrznej stosunkowo często wybierane są także kwestie postrzegane niejako bezdyskusyjnie jako szczególnie ważne dla zadań i funkcji szkoły. Najczęściej są to zagadnienia związane z analizą wyników nauczania, przede wszystkim egzaminów zewnętrznych, bezpieczeństwa w szkole, przestrzegania norm społecznych. W części badanych szkół uznawane są one za będące w pewnym stopniu obligatoryjne i z tego względu niepodlegające dyskusji – w związku z tym np. ewaluacje tych zagadnień prowadzone są systematycznie co roku, a np. inne zagadnienia poruszane są w ramach kolejnej ewaluacji.
- Niektórzy badani przyznają, że wybór obszaru do ewaluacji wewnętrznej nie zawsze jest podyktowany istnieniem potencjalnie problematycznej kwestii. W pojedynczych przypadkach prowadzona jest ewaluacja zagadnień funkcjonujących bardzo dobrze, w celu „pochwalenia się" – tak, aby szkoła w tej ewaluacji dobrze wypadła – co może mieć znaczenie np. z perspektywy ewaluacji zewnętrznej. Wybierane są więc obszary „bezpieczne" – w których nie obserwowano znacznych uchybień.
- W pojedynczych przypadkach wskazywano także, że do ewaluacji wewnętrznej wybiera się w szkole te obszary, których zbadanie jest stosunkowo łatwe i nie będzie wymagało wiele czasu, skomplikowanych metod badawczych. Ma to miejsce szczególnie często w przypadku szkół, które generalnie realizują opisaną wcześniej strategię minimalizacji pracy wkładanej w ewaluację wewnętrzną. Zdarzają się też szkoły, które, np. w poprzednich latach, prowadziły kompleksowe i pracochłonne ewaluacje bardzo wielu obszarów i w kolejnym chcą mieć więcej czasu na dane zagadnienie. W jednostkowych przypadkach wskazywano, że wybór tematu ewaluacji podyktowany jest osobistymi preferencjami, np. lidera zespołu ds. ewaluacji (np. jego zamiłowaniem do analiz statystycznych).
- Wśród czynników wewnętrznych można także zidentyfikować występowanie dodatkowych – specyficznych dla danej szkoły – celów bądź działań planowanych przez szkołę. W jednej ze szkół celem takim było uzyskanie certyfikatu szkoły przyjaznej zdrowiu, stąd ewaluacja tego zagadnienia. W innej wybór zarządzania jako obszaru ewaluacji był związany z ogłoszonym konkursem na dyrektora szkoły:

Celowo wybrałam ten obszar, bo był to obszar w roku konkursowym. I chciałam sprawdzić, czy dalej się bawię w to, co robię… Tak, czy robię to dobrze i powinnam próbować jeszcze raz, czy powinnam sobie odpuścić? To było tym podyktowane, tamten rok.

Dyrektor_gim_ miasto_k1

Trzeba wyraźnie podkreślić, że stosunkowo często niektóre z przedstawionych czynników brane są pod uwagę jednocześnie, a końcowy wybór jest w ostateczności wypadkową kilku z nich – zarówno czynników zewnętrznych, jak i wewnętrznych – np. kwestie problematyczne dla szkoły wybierane są spośród wymagań.

W jednej ze szkół zawodowych pierwsze tematy ewaluacji – realizacja podstawy programowej i współpraca z rodzicami – wybrane zostały przez dyrektora szkoły, który kierował się w tym przypadku wytycznymi Kuratora Oświaty i zmianami w szkolnictwie zawodowym. W kolejnych dwóch latach za wybór był już odpowiedzialny zespół ds. ewaluacji, który na podstawie dyskusji przeprowadzonej w gronie Rady Pedagogicznej wybrał współpracę między nauczycielami i po raz kolejny realizację podstawy programowej. Zdaniem nauczycieli kwestia współpracy między nauczycielami została wybrana jako szczególnie interesujące ich zagadnienie – w związku z przemianami w roli nauczyciela, niżem demograficznym, prowadzącym do większej rywalizacji, niepewności zatrudnienia, wzrostu nieufności – konieczna ich zdaniem była lepsza diagnoza sytuacji, która potencjalnie mogłaby pomóc przeciwdziałać tym tendencjom.

Z kolei temat „Realizacja podstawy programowej" powtórzono w związku ze zmianami w ustawie i potrzebą przystosowania się do nowych wymagań. Jednocześnie w szkole obszarem regularnie poddawanym ewaluacji są wyniki nauczania, ze szczególnym uwzględnieniem analizy wyników egzaminów zawodowych – zajmują się tym przewodniczący zespołów przedmiotowych, którzy opracowują wyniki przez pryzmat arkusza egzaminacyjnego, wyróżniając typy zadań oraz przedmioty, które sprawiają uczniom trudności.

Jak wspominano zdarza się, także, że przedmiot ewaluacji, który wynika z wewnętrznych problemów szkoły, dopasowywany jest do nadrzędnych wymagań w obrębie 4 głównych obszarów z Rozporządzenia, czasami też problemy i kwestie istotne dla szkoły analizowane są z perspektywy wymagań państwa. Ta ostatnia sytuacja pokazuje, że w pewnym stopniu także przy ewaluacji wewnętrznej niektóre szkoły zapoznają się z wymaganiami i zaczynają je uwzględniać w swojej pracy.

Wybieramy po raporcie z poprzedniego roku, z danego roku mam prezentowany raport, wiemy, jak były realizowane programy, jak przebiegała praca w danym roku, wiemy co kontynuować. A poza tym w Rozporządzeniu obszary są określone, to też jest pomocne, więc analizując naszą pracę w odniesieniu do Rozporządzenia, wybieramy które kierunki analizować.

Dyrektor_sp_k3

Najgorzej jest z wybraniem tego obszaru. Czasami życie nasuwa ten obszar do badania, o co byśmy chcieli, czasami wynika to ze zmieniającej się struktury oświaty, ale w tym roku weszła nowa podstawa programowa w liceum, więc automatycznie monitorowanie tej ustawy. Wcześniej 3 lata temu wchodziła nowa podstawa programowa do gimnazjum, więc automatycznie trzeba było to monitorować, jak to przebiega, jak to się wdraża. W międzyczasie wprowadziliśmy te alternatywne metody nauczania wychowania fizycznego, czyli fakultety, chcieliśmy badać, jak to jest odbierane przez uczniów, rodziców, jaki dało efekt.

Dyrektor_lo_miasto_k2

Na przestrzeni ewaluacji prowadzonych w ostatnich latach widać także, że w części szkół następuje zwiększenie znaczenia czynników określonych jako wewnętrzne, związane z sytuacją w placówce i jej potrzebami – czasami w rezultacie refleksji samego grona pedagogicznego, czasami wskazówek ze szkoleń lub uzyskanych od wizytatorów w trakcie ewaluacji. W rezultacie w przypadku ostatnich ewaluacji wydaje się, że podejście problemowe stopniowo zaczyna przeważać.
Podczas planowania ewaluacji wewnętrznej bierze się pod uwagę zarówno zakres tematyczny, jak również liczbę obszarów wybieranych do badania. Na podstawie rozmów z badanymi oraz analizy dokumentów widać, że również w tej kwestii w wielu szkołach zachodzą istotne zmiany – a więc ograniczanie liczby zagadnień poddawanych ewaluacji i ich zakresu (najczęściej do 2 zagadnień, nie więcej zaś niż 3–4).

6.4.2. Dobór osób prowadzących ewaluację, funkcjonowanie zespołów ds. ewaluacji

Dla części z badanych dyrektorów szkół, kluczowe znaczenie dla sprawnego przebiegu ewaluacji ma dobór osób, które będą się nią zajmowały. W wielu szkołach wskazanie osób odpowiedzialnych za ten proces następuje na samym wstępie, jeszcze przed ustaleniem przedmiotu ewaluacji. Podobnie, jak w przypadku zagadnień poddawanych ewaluacji, kluczowe znaczenie ma tu decyzja dyrektora, który określa, jak od strony organizacyjnej wyglądać będzie proces.
W zdecydowanej większości badanych szkół w przypadku ostatnich ewaluacji (wcześniej stosunkowo częściej funkcjonowały także inne rozwiązania, niektóre zespoły powołane niedawno) za jej prowadzenie odpowiedzialne były konkretne osoby tworzące zespół ds. ewaluacji. Na podstawie wypowiedzi badanych można wyróżnić różne rozwiązania organizacyjne związane z prowadzeniem ewaluacji w szkole:

- Zdecydowanie najbardziej powszechnym rozwiązaniem jest tworzenie **jednego zespołu ds. ewaluacji**, którego zadaniem jest poprowadzenie ewaluacji wszystkich wybranych zagadnień, chociaż ich liczba jest wtedy zazwyczaj ograniczona.

- W niektórych (zazwyczaj większych) szkołach powoływano **kilka zespołów**, z których każdy był odpowiedzialny za ewaluację jednego zagadnienia. W takich przypadkach liczba badanych kwestii jest zazwyczaj także stosunkowo większa, zdarzały się także takie szkoły, w których prace poszczególnych zespołów dodatkowo spajał koordynator ds. ewaluacji (np. wicedyrektor). Zidentyfikowano również przypadki, gdy jeden z zespołów miał charakter bardziej merytoryczny, a drugi realizacyjny.
- Czasami prowadzeniem ewaluacji wewnętrznej zajmuje się **sam dyrektor** (przy aprobacie tej decyzji przez nauczycieli, którzy są niechętni wobec nowych obowiązków: *Po pierwsze dyrektor widzi i wie, a po drugie to jest działka dyrektora, takie jest moje zdanie* – nauczyciel_gim_wieś_k1*)*, odpowiedzialny zarówno za prace koncepcyjne, jak całość badania. W jednostkowych przypadkach przyznawano, że w praktyce prowadzeniem całości ewaluacji może zajmować się **jedna osoba** (np. przewodniczący zespołu) – zazwyczaj odpowiednio przeszkolona i zarazem lubiąca to zadanie.

> *(…) zespół jest stały, ale akurat w tym roku lider się zmienił, bo w tamtym roku była inna pani. Po prostu w tym roku ta pani nie jest liderem, ale jest w zespole, bo ona miała za dużo zadań, była bardzo obciążona, a jest osoba, która ją zastępuje. No i nie będę ukrywać, że jeżeli chodzi o wybór lidera, to zależy mi na tym, żeby była to osoba, która, o właśnie, no czuje to i jest odpowiedzialna i wiem, że zrobi to porządnie.*
>
> *Dyrektor_sp_miasto_k2*

> *O: (…) A pani w domu to nie wie, nie ma tak, że wie pani, kto najlepiej ziemniaki obierze? [śmiech] Ja też wiem. Po tylu latach, już wiem. Kto je nawet wyoczkuje. (…) Są osoby, na których możesz polegać. Wiesz, że solidnie zrobią raport. Czyli mają poważanie w środowisku, cały czas mówię „na poważanie trzeba pracować".*
>
> *Dyrektor_gim_miasto_k1*

- W pojedynczych przypadkach ewaluacją zajmowały się także **inne zespoły funkcjonujące** wcześniej w szkole – np. zespół przedmiotowy matematyczny prowadzący analizę wyników egzaminacyjnych.

Jednocześnie warto dodać, że w wielu szkołach liczba osób zaangażowanych w ewaluację jest w rzeczywistości większa niż osób w zespole, ponieważ pozostali **nauczyciele włączani są w niektóre związane z nią zadania** – w szczególności w przeprowadzanie ankiet.

> *My zbieramy to wszystko i sporządzamy raport z tej ewaluacji wewnętrznej, a wszyscy nauczyciele są zaangażowani przez cały rok szkolny.*
>
> Nauczyciel_sp_wieś_k1

W zespołach szkół uczestniczących w naszym badaniu powoływany był zazwyczaj wspólny zespół do spraw ewaluacji wewnętrznej dla wszystkich szkół – np. zespół ds. ewaluacji w zespole szkół, w skład którego wchodzi technikum i zasadnicza szkoła zawodowa.
W większości przypadków wybór osób do zespołów pozostaje całkowicie w gestii dyrektora szkoły, który wskazuje na osoby odpowiedzialne za ewaluację konkretnych nauczycieli. Zdecydowanie rzadziej nauczyciele mają zupełną dowolność w kształtowaniu zespołów. Czasami jednak można mówić o sytuacjach pośrednich – w niektórych szkołach dyrektor jedynie proponuje skład, a nauczyciele mają swobodę zmian i dobierania się, kierując się osobistymi sympatiami i doświadczeniem z wcześniejszej współpracy, jak i tematyką ewaluacji. Stosunkowo często powoływani są jedynie przewodniczący (w niektórych szkołach jest kilku „stałych" przewodniczących), którzy z kolei mają dowolność wyboru współpracowników.

Kryteria doboru osób do pracy przy ewaluacji wskazywane przez dyrektorów są różnorodne. Na funkcje przewodniczącego takiego zespołu najczęściej wybierane są osoby postrzegane jako te, które mają odpowiednie kompetencje merytoryczne, organizacyjne, zdobyli zaufanie dyrektora i jego zdaniem „poradzą sobie". Stosunkowo często są to przewodniczący zespołów przedmiotowych, wychowawczych, a więc nauczyciele, którzy pełniąc już pewne funkcje w szkole sprawdzili się i udowodnili swoje zaangażowanie, solidność, mają też większy autorytet w gronie pedagogicznym. Kryterium doboru członków zespołu stanowią zazwyczaj cechy charakteru, ale także posiadana wiedza i kompetencje – dotyczące zakresu tematycznego (np. nauczyciele matematyki zostają włączeni do ewaluacji dotyczącej wyników egzaminu maturalnego z matematyki, pedagodzy są ekspertami w ewaluacji dotyczącej kwestii wychowawczych), czy kwestii bardziej technicznych (np. edytowanie tekstów, tworzenia tabel i wykresów). Szczególnie ważne w tym kontekście są umiejętności związane z samym prowadzeniem ewaluacji, czy np. konstrukcją narzędzi (dobierane są np. do zespołu osoby, które ukończyły tego typu szkolenia). W części szkół specjalną funkcję w zespole ds. ewaluacji pełni szkolny pedagog, który może być włączany w różne działania ewaluacyjne – traktowany jest jako specjalista od spraw wychowawczych, ale także często spraw związanych z konstrukcją ankiet, czy metodologią badań. Poza zróżnicowaniem dyscyplinarnym nauczycieli, niektórzy dyrektorzy biorą także pod uwagę etap nauczania, na którym pracuje nauczyciel (np. jeden z dyrektorów szkół podstawowych dobiera skład zespołu w taki sposób, aby znaleźli się w nim nauczyciele klas I–III, jak i IV–VI). Czasami dyrektorzy wskazują, że ustalając skład zespołu, biorą także pod uwagę specyficzną sytuację życiową lub zawodową nauczycieli, np. względy rodzinne uniemożliwiające w danym roku podjęcie dodatkowych zadań, czy chęć stworzenia możliwości wykazania się osobie starającej się o wyższy stopień awansu zawodowego. Ta ostatnia kwestia jest też wskazywana przez niektórych nauczycieli jako powód, dla którego „na ochotnika" zgłaszają się do prac.

Trzeba też podkreślić, że w małych szkołach, z mniej licznym gronem pedagogicznym (np. ok. 10 osób), dużego wyboru nie ma – w praktyce większość nauczycieli wykonuje jakieś zadania związane z ewaluacją: przygotowuje narzędzia badawcze, zbiera dane, dokonuje analizy, pisze raport.

W zależności od rozwiązań przyjętych w szkole, udział w pracach nad ewaluacją wewnętrzną może mieć charakter stały, bądź rotacyjny. Uwzględniając tę kwestę, można wyróżnić kilka występujących w szkole rozwiązań. Dwa najpowszechniejsze w badanych szkołach rozwiązania:

- W szkole funkcjonuje **względnie stały zespół ds. ewaluacji** prowadzący ewaluację już kolejny raz z rzędu. Skład zespołu zasadniczo pozostaje bez zmian (poza wyjątkowymi sytuacjami). Wskazywaną przez dyrektorów zaletą tego podejścia jest specjalizacja członków zespołu w prowadzeniu ewaluacji, zdobyte doświadczenie pozwala z roku na rok prowadzić ewaluację bardziej poprawnie metodologicznie, przebyte szkolenia wykorzystywane są w kolejnych latach, jej przebieg jest także zdecydowanie sprawniejszy. W przypadku takiego podejścia często nacisk kładziony jest na wspominaną wcześniej interdyscyplinarność zespołu (nauczyciele różnych przedmiotów, uczący na różnych poziomach) i włączenie osób o szczególnych, niezbędnych kompetencjach (np. informatyk, pedagog). Nad całością prac zazwyczaj czuwa przewodniczący, który opracowuje podstawowe założenia ewaluacji, przydziela zadania, czuwa nad jakością prac i za nią odpowiada, stosunkowo często także prezentuje wyniki ewaluacji na posiedzeniach Rady Pedagogicznej. Popularność tego rozwiązania w ostatnich latach wydaje się rosnąć.

O: Początkowo staraliśmy się wszystkich włączać do ewaluacji i w tej chwili też staramy się, żeby wszyscy byli włączeni, ale jest ścisła grupa ewaluatorów, 3 albo 4 nazwiska (…). I one się tym zajmują. I myślę, że jest to korzystniejsze, bo jak wszyscy i jest tylko jeden koordynator, który odpowiada za to wszystko, to ta odpowiedzialność się rozmywa. (…)
B: A co zadecydowało właśnie o wyborze tych osób?
O: Ich kompetencje. No i moja taka chyba subiektywna ocena, że nie tak, że kogo lubię, tylko kogo uważam za taką osobę kompetentną, która sobie poradzi z tym. Bo nie jest na pewno zadanie łatwe.

Dyrektor_sp_miasto_k1

- Rzadziej w szkole co roku **powoływany jest nowy zespół ds. ewaluacji wewnętrznej**. Rozwiązanie takie uzasadnianie jest najczęściej chęcią zwiększania grona osób mających odpowiednie kompetencje do prowadzenia ewaluacji wewnętrznej (a także lepsze zrozumienie samej idei i procesu, które potrzebne jest zarówno w kontekście wykorzystania wyników, jak i pomocy innym nauczycielom realizującym ewaluację w kolejnych latach, np. przejawiające się większą skrupulatnością w wypełnianiu, czy zbieraniu ankiet). W innych szkołach z kolei podkreślano, że zmiany są konieczne w związku z chęcią sprawiedliwego podziału dodatkowych obowiązków wśród nauczycieli – w szczególności w przypadku małych szkół z maksymalnie kilkunastoosobowym gronem pojawiały się głosy, że te same osoby nie mogą stale odpowiadać za prowadzenie ewaluacji, gdyż z reguły mają jeszcze bardzo dużo innych zadań. W tym przypadku osoby wchodzące w skład zespołu, częściej dobierane są z uwzględnieniem kompetencji istotnych z punktu widzenia konkretnej ewaluacji. Członkowie zespołu to często osoby, którym obszar poddawany ewaluacji jest bliski, np. nauczyciele klas szóstych analizują wyniki sprawdzianu, pedagog szkolny zajmuje się ewaluacją związaną ze sprawami wychowawczymi, chociaż jeden z dyrektorów deklarował dobór nauczycieli w taki sposób, by nie ewaluowali swojej własnej pracy. W tym podejściu także powoływany jest przewodniczący, który czuwa nad przebiegiem i jakością prac zespołu, pełniąc często zarazem obowiązki przynależne członkom zespołu (opracowanie narzędzi, realizacja ewaluacji, opracowanie wyników).

> *Pani dyrektor omówiła harmonogram ewaluacji wewnętrznej z uwzględnieniem badanego obszaru – Efekty edukacyjne. Przedstawiła strukturę zespołów ewaluacyjnych oraz powierzone im wymagania. I tak struktura zespołów ewaluacji wewnętrznej w roku szkolnym 2012/2013 w obszarze Efekty edukacyjne przedstawia się następująco:*
>
> *Koordynatorzy – 4 os.*
> *Wymaganie 1 – „Analizowane są wyniki egzaminu gimnazjalnego…"*
> – *Lider X [wymieniony z imienia i nazwiska]*
> – *Członkowie zespołu [wymienieni z imienia i nazwiska]*
> *Wymaganie 2 – „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności"*
> – *Lider Y [wymieniony z imienia i nazwiska]*
> – *Członkowie zespołu [wymienieni z imienia i nazwiska]*
> *Wymaganie 3 – „Uczniowie są aktywni"*
> – *Lider Z [wymieniony z imienia i nazwiska]*
> – *Członkowie zespołu [wymienieni z imienia i nazwiska]*
> *Wymaganie 4 – „Respektowane są normy społeczne"*
> – *Lider W [wymieniony z imienia i nazwiska]*
> – *Członkowie zespołu [wymienieni z imienia i nazwiska]*
>
> *Fragment protokołu z zebrania Rady Pedagogicznej, Gim_miasto_k1*

Ponieważ jesteśmy małą szkołą i nie chciałabym tak zarzucić z jednej strony ciągle tych samych nauczycieli. A po drugie stwierdziłam, że każdy z tych nauczycieli ma swój pogląd na daną sprawę i dobrze by było uaktywnić każdego. Po pierwsze, żeby wiedział, co to jest ewaluacja i czemu to zmierza, bo to też powoduje to, że muszą przeczytać rozporządzenie itd., po drugie każdy troszeczkę inaczej na to patrzy. Jakby miał co roku robić ankiety, wywiady, czy jakieś analizy dokumentów to, to jest monotonne i za którymś razem byłoby kopiuj/wklej czasem (…). Stwierdziłam, że co roku wybieramy nowy zespół. Ja proponuję osoby i z tych osób wybieramy, deklarują się, wybierają, kto z tych osób chciałby z kim pracować. Wiadomo, że w każdym gronie jest tak, że z jednym mi się współpracuje lepiej i to nie chodzi o sympatia, antypatia, tylko że podobny tok myślenia i nauczyciele dobierają się w grupy. Niemniej jednak jeśli sprawa dotyczy pomocy dydaktycznych to wiadomo, że to musi być ktoś z nauczycieli, który ma dużo tych pomocy i wie, o czym mowa, a inny ma mniej i wtedy ten dostaje. Jeśli chodzi o „Respektowane są normy" to wiadomo, że chciałabym, żeby to był pedagog szkolny i ktoś, kto się zajmuje tym, czyli lider zespołu wychowawców (…)

Dyrektor_gim_k3

Inne, czasami pośrednie rozwiązania, zaobserwowane w trakcie badania:

- W części szkół (zwłaszcza w sytuacjach, gdy w szkole funkcjonuje więcej niż jeden zespół) **przewodniczący zespołów są niezmienni, wymieniają się jednak członkowie zespołów**. Sprzyja to z jednej strony rozpowszechnianiu wiedzy i kompetencji wśród szerszego grona pedagogicznego, z drugiej strony stały szef zespołu ma być gwarantem akumulacji i wykorzystywania wcześniejszej wiedzy i doświadczeń, a także sprawnej realizacji ewaluacji.
- W jednostkowych przypadkach członkowie zespołów są ci sami, natomiast **co roku inna osoba kieruje jego pracami** (przewodniczący), bądź też wymienia się część zespołu.

> *W jednej z badanych szkół funkcjonują dwa rodzaje zespołów zaangażowane w ewaluację wewnętrzną: stały zespół koordynujący – mający bardziej charakter merytoryczny (wspierający dyrektora w wyborze obszaru ewaluacji, opracowanie szczegółowych zagadnień, które powinny zostać ujęte w ewaluacji, nadzór merytoryczny nad kształtem raportów cząstkowych pisanych przez zespół realizujący ewaluację, czasem opracowanie raportu głównego), a także zespół realizujący ewaluację wewnętrzną – który jest co roku inny, zazwyczaj liczy 3–4 osoby, odpowiedzialny jest zaś za realizację ewaluacji (stworzenie narzędzi, przeprowadzenie ewaluacji, cząstkowe opracowanie wyników).*

- Zdarzały się też sytuacje, gdy w szkołach wyznaczony był okres (np. 3 lata), w którym nauczyciele pracują w zespole, po upływie tego czasu podejmują inne zadania, a zastępują ich kolejne osoby.
- Niestandardowe, stosowane w jednostkowych przypadkach rozwiązania to, np. poza przewodniczącymi i członkami zespołów, powołanie koordynatora całego procesu, a także powołanie stałego zespołu koordynującego prace związane z ewaluacją wewnętrzną. W tym przypadku powoływany jest co roku zespół lub zespoły odpowiedzialne za realizację badania.

Zespoły ds. ewaluacji zazwyczaj formalnie liczą od 3 do 8 osób, wraz z przewodniczącym (sporadycznie koordynatorem). Ich skład z reguły jest odnotowany w planie nadzoru pedagogicznego bądź planie ewaluacji, chociaż najczęściej opis ten ogranicza się do wskazania osoby i jej funkcji, najczęściej bez określania konkretnych zadań poszczególnych osób, podziału obowiązków.

Kluczową kwestią różnicującą pracę zespołów ds. ewaluacji w poszczególnych szkołach jest poziom autonomii – niezależności decyzji i działań zespołu. W większości badanych szkół dominuje model, w którym zespół zależny jest w kluczowych sprawach od decyzji podejmowanych przez dyrektora szkoły, chociaż poziom tej zależności jest zróżnicowany. Poza opisanym wyborem przedmiotu ewaluacji i wskazaniem członków zespołu ds. ewaluacji (czasami z uwzględnieniem różnych konsultacji), w wielu szkołach to dyrektor zatwierdza harmonogram ewaluacji, czy np. ostateczny kształt narzędzi badawczych i wreszcie same wnioski z badania. Czasami dyrektor także sam prowadzi ewaluacje w niektórych obszarach, czy prezentuje wyniki podczas spotkania Rady Pedagogicznej, chociaż z reguły nie jest formalnym członkiem zespołu. Stosunkowo rzadziej praca zespołu ds. ewaluacji wewnętrznej wiąże się z szeroką autonomią, chociaż w przypadku pojedynczych szkół można zauważyć tendencję do przyznawania im większej swobody działania w tym zakresie – można obserwować ich wzmacnianie się, ale także większą profesjonalizację i formalizację. Paradoksalnie większą autonomię działania, podobnie jak w przypadku wyboru obszaru zaobserwowano w szkołach, w których ewaluacja wewnętrzna nie jest uznawana za kwestię bardzo istotną.
Co interesujące, w niektórych spośród badanych szkół można było stwierdzić różnice w postrzeganym poziomie autonomii przez nauczycieli i dyrektorów. Z wypowiedzi niektórych dyrektorów wynika np., że nauczyciele sami wybierają przedmiot ewaluacji, są w pełni odpowiedzialni za przebieg ewaluacji, a dyrektor swoją rolę opisuje jako doradczą. W tych samych placówkach nauczyciele mogą postrzegać rolę dyrektora jako kierowniczo-kontrolną (powołuje członków zespołu, zatwierdza harmonogram i narzędzia badawcze). Ta różnica w odbiorze sytuacji może mieć negatywny wpływ na przebieg ewaluacji, ze względu na brak wyraźnie określonych ról oraz zakresu odpowiedzialności.

Harmonogram ewaluacji wewnętrznej rok szkolny 2012/2013 sp_miasto_k1
Zakres zadań zespołu (3–4 osoby):

- *Ustalenie źródeł danych – metod i narzędzia badawczych*
- *Analiza dokumentacji (ankiety; wywiady; obserwacja)*
- *Wyodrębnienie grupy badawczej*
- *Przekazanie informacji uczniom i rodzicom o prowadzonych badaniach*
- *Opracowanie narzędzi badawczych*
- *Prowadzenie badań*
- *Opracowanie wyników – analiza wyników*
- *Dyskusja w zespołach nauczycieli o wynikach – projektowanie wniosków*
- *Przygotowanie raportu z badań*
- *Przedstawienie raportu*

Jeśli chodzi o podział obowiązków wewnątrz zespołu, zazwyczaj zadania rozdzielane są zgodnie z posiadanymi kompetencjami (np. nauczyciel matematyki opracowuje statystyki, pedagog przeprowadza wywiad z uczniami). W przypadku stałych zespołów często wraz z upływem czasu poszczególne osoby zaczynają specjalizować się w konkretnych czynnościach (np. jedna osoba odpowiada za opracowanie narzędzi, druga przygotowanie wykresów), w przypadku zespołów powoływanych w związku z ewaluacją konkretnego obszaru, podział zadań częściej związany jest z obszarem tematycznym (np. wszystkie działania – opracowanie narzędzi, analizy, wizualizacja z określonymi pytaniami kluczowymi).
Wśród czynności wykonywanych przez zespoły ds. ewaluacji nauczyciele wymieniają, że zazwyczaj wspólnie decydują o metodach i technikach badawczych, jak również tworzą narzędzia badawcze (często akceptowane i/lub konsultowane z dyrektorem) – co jest wskazywane jako jedna z trudniejszych i bardziej czasochłonnych czynności. Ponadto zespół zazwyczaj odpowiedzialny jest za analizę zebranego materiału (w tym np. zliczenie danych, zebranie notatek z wywiadów, analizę dokumentacji szkolnej itp.) i opracowanie raportu. Nauczyciele dzielą się materiałem, który następnie samodzielnie opracowują, bądź analizują materiał wspólnie z innymi członkami zespołu. Projekt i harmonogram ewaluacji i jej podstawowe założenia (pytania kluczowe) czasami opracowywany jest przez zespół, a czasami przez dyrekcję lub lidera zespołu, czy też w ramach ich współpracy. Podobnie jest z głównymi wnioskami z badania i rekomendacjami, które nie są prezentowane bez (przynajmniej) konsultacji z dyrektorem (a częściej przez niego weryfikowane, czy wręcz opracowywane z jego współudziałem). W przypadku realizacji badania, zwłaszcza w kontekście badań ankietowych, zdarza się, że jest to wyłączne zadanie zespołu ds. ewaluacji, ale równie często angażowani są w to pozostali nauczyciele, którzy przeprowadzają ankiety w swoich klasach, na zebraniach z rodzicami. Czasami, zwłaszcza w mniejszych szkołach, inni nauczyciele angażowani są także w różne czynności związane z badaniem.

W ramach badania zidentyfikowano szkołę, w której początkowo dyrektor oraz wicedyrektor byli członkami zespołu ds. ewaluacji, jednak pod wpływem ewaluacji zewnętrznej podjęto decyzję o powołaniu zespołu ewaluacyjnego z wyłączeniem dyrekcji szkoły. Dyrektor stwierdził, że zespół ewaluacyjny zyska w ten sposób potrzebną większą swobodę i niezależność działania. W innych szkołach generalnie w różny sposób odnoszono się do obecności przedstawicieli kierownictwa w ramach ewaluacji. Niektórzy nauczyciele krytykowali takie rozwiązanie jako uniemożliwiające rzetelną, obiektywną ewaluacje, inni z kolei narzekali na problemy z dyscypliną i samoorganizacją zespołów, w których nie ma nikogo z kierownictwa szkoły.

Lider zespołu jest odpowiedzialny za koordynację zadań podczas realizacji ewaluacji w szkole, często też za opracowanie jej ogólnej koncepcji. Zazwyczaj prezentuje także wyniki ewaluacji dyrektorowi oraz Radzie Pedagogicznej.

O5: (…) My tutaj z X jesteśmy takim sterem, bo przygotowujemy propozycję harmonogramu.
B: Czyli, co panie robią?
O5: Harmonogram. Przedstawiamy na Radzie Pedagogicznej łącznie z kryteriami, z pytaniami kluczowymi i tak dalej i z formami zbierania informacji i Rada to albo zatwierdza, albo tam jakieś poprawki wnosimy. I wtedy np. w danym wymaganiu trzeba zrobić takie badanie i wtedy każdy dostaje czy opracowanie jakiejś ankiety, czy opracowanie wyniku, analiza testu.
O4: To już każdy tutaj.
O5: Gdy są zebrane te wszystkie sprawozdania z tego wszystkiego, my siadamy z X i dokonujemy, raport piszemy, który jest przedstawiany na Radzie Pedagogicznej i albo jest przyjmowany, albo poprawki są wnoszone. Tak to wygląda.

Nauczyciel_sp_k3

B: A jak pracujecie w takim zespole do konkretnej ewaluacji, kto dokonuje analizy zebranego materiału? To jest tak, że jest zawsze konkretna osoba, czy wspólnie?
O3: Razem wszyscy robimy analizy, tylko przedstawia na przykład przewodniczący.
B: W jaki sposób jest analizowany taki materiał?
O5: Przeglądamy, czytamy.
O3: Porównywanie robi się jakieś, czy wykresy, to zależy, jakie było narzędzie, czy to się da tak słupkowo, czy… i wtedy badamy, w jakich obszarach są jakieś…

Nauczyciel_sp_wieś_k1

Ja jestem w zespole wychowawczym, więc na pewno brałam udział w zaplanowaniu tych działań itd. Ale osobiście też tworzyłam narzędzia pomiaru i tworzyłam raport z innowacji pedagogicznej, komunikacja interpersonalna. Ponieważ ja tak właściwie jestem przypisana do tej komunikacji interpersonalnej, ja zajmuję się po prostu oceną efektywności wszelkich wprowadzanych działań. Ale też dodatkowo w całym zespole wychowawczym. Trzykrotnie byłam przewodniczącą [śmiech]. To znaczy w trzech kolejnych latach trzech kolejnych ewaluacji. To było bezpieczeństwo uczniów, respektowanie norm społecznych i kształtowanie postaw uczniów. Moja rola po prostu polegała na tym, że oczywiście zaplanowanie pracy, ale to nie tak, że ja sama planuję. Po prostu to jest spotkanie, stworzyliśmy plan ewaluacji, harmonogram ewaluacji, zaplanowaliśmy, jakie narzędzia, jakie grupy badawcze obejmiemy swoją pracą. A więc to nie polega na tym, że to przewodniczący robi. Potem już każdy, że tak powiem, dostaje swoje zadanie i znowu potem jest końcówka wspólna, kiedy są wspólne, wspólny raport, wspólne wnioski. Wtedy raport jest omawiany na Radzie Pedagogicznej, formułujemy wnioski, wdrażamy, no i od początku.

Nauczyciel_gim_miasto_k1

Respondenci zazwyczaj podkreślają, że praca w zespołach przebiega sprawnie – poszczególni członkowie realizują zadania, które leżą zakresie ich kompetencji, prowadzenie ewaluacji bywa okazją do wymiany doświadczeń między nauczycielami, ich większej integracji, czy nauki od bardziej doświadczonych, w zakresie ewaluacji, kolegów. Zdarzają się jednak narzekania na członków zespołów uchylających się od obowiązków, problemy z dyscypliną, motywacją do pracy i terminowością. Największym problemem, który występuje podczas realizacji badania w szkole jest – zdaniem nauczycieli – brak czasu na wypełnianie dodatkowych obowiązków.
Należy podkreślić, że rodzice nie są angażowani w ewaluację wewnętrzną na etapie jej planowania, chociaż czasami niektóre wnioski i sugestie rodziców brane są pod uwagę przy wyborze obszarów ewaluacji. W przypadku samego przebiegu ewaluacji rola rodziców ogranicza się jedynie do bycia respondentem – najczęściej w praktyce wypełniania ankiet. Co istotne, sami rodzice w zdecydowanej większości nie wykazują zainteresowania pełnieniem innych funkcji – uzasadniają to najczęściej stwierdzeniem, że ewaluacja jest wewnętrzną sprawą szkoły, a sami nie mają odpowiedniej wiedzy i kompetencji, które byłyby potrzebne.

6.4.3. Opracowanie planu ewaluacji

Plany ewaluacji przygotowywane przez szkoły wchodzą w skład planu nadzoru pedagogicznego szkoły, czasami dodatkowy – zazwyczaj bardziej rozbudowany plan – przygotowywany jest w formie oddzielnego dokumentu, bądź załącznika do planu nadzoru.

Najczęściej dokumenty te zawierają kilka stałych punktów, takich jak: przedmiot ewaluacji, cel ewaluacji, harmonogram (te trzy zagadnienia w trakcie realizacji badania wymagane były zgodnie z Rozporządzeniem), pytania badawcze (zazwyczaj określane jako „pytania kluczowe"), wykorzystywane metody zbierania danych i/lub ich źródła pozyskiwania, a także wskazanie osób/zespołów odpowiedzialnych za prowadzenie badania. W niektórych szkołach pojawiały się dodatkowe elementy, takie jak: kryteria ewaluacyjne, wskaźniki, określenie badanej grupy (czasami opisywane jako próba badawcza), wykorzystywane narzędzia badawcze, planowane formy prezentacji wyników i upubliczniania raportów, w jednostkowych przypadkach także plany wykorzystania wyników upubliczniania raportów (wszystko sporadyczne). Część szkół trzyma się wyłącznie punktów formalnie wymaganych, uzupełniając je o wskazanie osób odpowiedzialnych za ewaluację, a czasami także o pytania kluczowe.
Trzeba podkreślić, że w planach wielu szkół znajdują się odniesienia do wymagań z Rozporządzenia – nawet, jeśli problem badawczy sformułowany jest w sposób bardzo konkretny i nie odnoszący się bezpośrednio do wymagań, bywa łączony z konkretnym obszarem i wymaganiem.

Fragment z Planu Ewaluacji Wewnętrznej (rok 2011/2012) Gim_miasto_k1
Cel ewaluacji:
Zebranie informacji, czy w szkole respektowane są normy społeczne.
Ustalenie: Co moglibyśmy zrobić, żeby dzieci czuły się bezpiecznie.
Obszar:
1. Efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły.
Wymaganie:
1.4. Respektowane są normy społeczne.
Przedmiot ewaluacji:
Poczucie bezpieczeństwa w szkole.
Pytania kluczowe:
1. Jakie miejsca w szkole uznawane są przez nauczycieli za bezpieczne, a które za mało bezpieczne.
2. Czy zdaniem rodziców, występują w szkole miejsca sprzyjające sytuacjom trudnym oraz miejsca, w których ich dzieci czują się bezpiecznie.
3. Czy uczniowie w szkole czują się bezpiecznie, jeśli nie, dlaczego.
4. Jakie miejsca w szkole uznawane są przez uczniów za bezpieczne, a w których czują się zagrożeni.

Przygotowywane plany – poza uwzględnieniem w nich odmiennych kwestii – różnią się także stopniem szczegółowości. Najlepiej widać to na przykładzie harmonogramów ewaluacji – niektóre z nich są bardzo precyzyjne, łącznie ze wskazaniem konkretnych dat i czasami osób odpowiedzialnych za określone zadania, a także szczegółowym katalogiem planowanych czynności. Inne z kolei mają charakter ramowych harmonogramów uwzględniających jedynie główne etapy planowanej ewaluacji.

Przykład 1. Harmonogram ewaluacji wewnętrznej – lo_miasto_k2

Lp.	Zadania do wykonania	Osoby odpowiedzialne	Terminy	Uwagi
1.	Opracowanie zagadnień kluczowych uwzględnionych w narzędziach badawczych	Zespół ds. ewaluacji	09.12	
2.	Zatwierdzenie pytań, zagadnień przez dyrektora	Dyrektor	09.12	
3.	Opracowanie narzędzi badawczych	Zespół ds. ewaluacji	09–10.12	
4.	Przeprowadzenie badań ankietowych	Zespół ds. ewaluacji	02.13	
5.	Opracowanie zbiorczej informacji z przeprowadzonych ankiet	Zespół ds. ewaluacji	04.13	
6.	Opracowanie zbiorczej informacji po przeprowadzeniu analiz	Zespół ds. ewaluacji	06.13	

Przykład 1. Harmonogram ewaluacji wewnętrznej – lo_miasto_k2			
7.	Pisanie raportu	Zespół ds. ewaluacji	05–06.13
8.	Przedstawienie raportu dyrektorowi	Przewodniczący zespołu ds. ewaluacji	06.13
9.	Prezentacja raportu na posiedzeniu Rady Pedagogicznej	Dyrektor	06.13

Przykład 2 – Harmonogram ewaluacji wewnętrznej – sp_miasto_k2

a) przygotowanie projektu ewaluacji – XII
b) opracowanie narzędzi – I
c) przeprowadzenie badań – II–III
d) analiza danych- przygotowanie wstępnej informacji zwrotnej i przedstawienie radzie pedagogicznej – V
e) przygotowanie raportu, wnioski z ewaluacji, rekomendacje – VI

Wypowiedzi badanych, jak i analiza dokumentacji pokazują, że samo planowanie ewaluacji jest zazwyczaj skoncentrowane na kwestiach technicznych, takich jak ustalenie szczegółowych terminów badania, opracowanie narzędzi badawczych, zaplanowanie zebrania Rady Pedagogicznej, na którym przedstawione zostaną wyniki. Planowanie jest więc zazwyczaj tożsame z tworzeniem szczegółowego harmonogramu samej ewaluacji. Brakuje natomiast odniesień do refleksji nad samymi celami badania, stosowanymi narzędziami czy metodami badawczymi, uzasadnień dla przyjętych rozwiązań, co może świadczyć, że kwestie związane z wyborem sposobu prowadzenia badania rzadziej są przedmiotem większego namysłu.

Na poziomie planów widoczne są także – opisywane w dalszej części publikacji – problemy wielu szkół z metodologią badawczą i związaną z nią terminologią – np. bardzo często mieszane są techniki z metodami badawczymi, czy narzędziami, niektóre pojęcia używane są nieprawidłowo *(np. próba badawcza: badanie kwestionariuszowe)*, istotne kwestie nieprecyzowane (*np. próba badawcza: uczniowie* – bez określenia z jakich klas, czy nawet szkół w przypadku zespołu). Zdarza się także, że przedmiot badania pozostaje na bardzo ogólnym poziomie – nie towarzyszy mu wyodrębnienie bardziej szczegółowych zakresów tematycznych, pytań, czy hipotez badawczych. Trudności sprawia również formułowanie celów ewaluacji i powiązanie ich z przedmiotem badania i pytaniami badawczymi (*np.* cel ewaluacji*: określenie, czy w szkole prowadzone są różnorodne zajęcia, imprezy, festyny, akcje społeczne, apele (…)* przedmiot ewaluacji*: sprawdzenie, czy uczniowie są aktywni;* cel ewaluacji: *szkoła 1). jest integralnym elementem środowiska, w którym działa, 2). współpracuje ze środowiskiem na rzecz rozwoju własnego*. Sporadycznie pojawiają się wskaźniki mające na celu określenie częstotliwości występowania danych zjawisk (i to też zazwyczaj mają charakter niemierzalny), czy kryteria ewaluacyjne.
Oczywiście wśród badanych szkół znalazło się kilka, w których plan ewaluacji opracowany został w sposób bardzo przemyślany, bez żadnych nieścisłości. W pojedynczych szkołach pojawiały się np. starannie przemyślane i opracowane specjalne karty ewaluacji zawierające wszystkie niezbędne informacje. Co warto podkreślić, większa biegłość i szczegółowość (uwzględnianie większej liczby zagadnień) w opracowaniu planów widoczna przy analizie planów z kolejnych ewaluacji prowadzonych w szkołach.

6.4.4. Przedmiot ewaluacji wewnętrznej

Omówione czynniki brane pod uwagę przez szkoły przy wyborze przedmiotu ewaluacji oczywiście determinują to, jakie ewaluacje wewnętrzne do tej pory przeprowadzono w badanych szkołach. Biorąc pod uwagę, że część szkół prowadzi ewaluację wewnętrzną w odniesieniu do kolejnych wymagań z Rozporządzenia, nie może dziwić fakt, że wśród przeprowadzonych ewaluacji znalazły się

takie dotyczące wszystkich obszarów i wymagań.[18] Nie wszystkie jednak występowały z tą samą częstotliwością, pojawiły się też ewaluacje, które nie nawiązywały bezpośrednio do wymagań.
Trzeba podkreślić, że identyfikacja przedmiotu ewaluacji w niektórych szkołach nie była łatwa. Wiąże się to przede wszystkim z użyciem w ramach dokumentacji właśnie nazw obszarów i wymagań na określenie przedmiotu bądź celu ewaluacji, podczas gdy badany obszar dotyczył w praktyce czasami trochę innej – bardzo konkretnej kwestii. Sami dyrektorzy i nauczyciele dosyć często odwołując się do przeprowadzonych ewaluacji, mówią już o tym konkretnym przedmiocie, czy konkretnych pytaniach badawczych, co dodatkowo utrudnia powiązanie ogólnych celów i konkretnych wyników. Planowanie i realizacja ewaluacji wewnętrznej przyczyniać się może do popularyzacji wymagań, ale jak wspomniano w kontekście ewaluacji zewnętrznej – pomimo częstego umieszczania ich w planach ewaluacji – nie można mówić o ich internalizacji.
Z dokumentacji i wypowiedzi respondentów wynika, że w badanych szkołach najczęściej prowadzono ewaluacje wewnętrzne w odniesieniu do szeregu opisanych poniżej kwestii (w pierwszej kolejności omówiono najbardziej popularne, na końcu te prowadzone sporadycznie). Niektóre zagadnienia pojawiały się w ewaluacjach dotyczących różnych tematów – czasami jako główny przedmiot analiz, czasami jako czynnik kontekstowy, wyjaśniający daną kwestię. Tak jest np. w przypadku frekwencji uczniów na zajęciach obowiązkowych, która może być jedną ze zmiennych niezależnych w przypadku analiz wyników egzaminacyjnych. Jest głównym przedmiotem analiz w przypadku badania frekwencji uczniów, prowadzono także np. ocenę programu mającego na celu wzrost frekwencji wśród uczniów.

- **Efekty nauczania/działalności szkoły rozumiane zazwyczaj jako wyniki osiągane przez uczniów w egzaminach, poziom ich wiedzy i kompetencji.**
  Najpopularniejszy przedmiot ewaluacji we wszystkich typach szkół, łączony zazwyczaj z obszarem „Efekty" i wymaganiem: *Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności*. Ewaluacje dotyczące tego obszaru zazwyczaj odnoszą się bezpośrednio do wyników egzaminacyjnych. Polegają najczęściej na analizach wyników osiąganych przez uczniów i ich kompetencji, zmian w nich następujących – na podstawie egzaminów, zewnętrznych i wewnątrzszkolnych testów i badań diagnozujących, ocen przyznawanych uczniom. W części szkół analizy prowadzone są na poziomie konkretnych umiejętności uczniów – prowadzących do wskazania kwestii, w których uczniowie są mocni i takich, z którymi mają problemy, a więc zagadnień, nad którymi trzeba jeszcze pracować. Bywa też, że ilościowa analiza jest uzupełniana informacjami, które mogą wyjaśnić dane wyniki (np. liczba dzieci z orzeczeniami z poradni), ocena efektów czasami łączona była też ze stosowanymi metodami nauczania i analizą pracy nauczycieli (np. sposobami diagnozowania potencjału uczniów, indywidualizacji procesu nauczania, motywowania uczniów, wdrażanych programów naprawczych, wniosków z analiz, frekwencji).

  > *W jednej ze szkół podstawowych co roku prowadzona jest ewaluacja odnosząca się do efektów pracy szkoły rozumianych jako wyniki osiągane przez uczniów. Wykorzystywane do niej są diagnozy wstępne i diagnozy końcowe prowadzone w szkole, wyniki sprawdzianu próbnego w 3 i 6 klasie (organizowanego przez wydawnictwo Operon) i właściwego sprawdzianu szóstoklasisty. Oprócz standardowych prac co roku wybierana jest do pogłębionych analiz jedna z klas, która gorzej wypadła na sprawdzianie całorocznym. Dodatkowo co roku prowadzona jest także ewaluacja odnosząca się do innych obszarów – do tej pory była to kwestia prowadzenia przez szkołę działań służących wyrównywaniu szans edukacyjnych, współpracy z rodzicami i sprawowania nadzoru pedagogicznego przez szkołę.*

  W niektórych szkołach ewaluacje dotyczące tego zagadnienia uznawane są za obligatoryjne i prowadzone są regularnie co roku, obok ewaluacji w innym obszarze (w którym np. dostrzeżono pewne słabości). Wybór tego zagadnienia najczęściej jest uzasadniany tym, że jest to kluczowa, z perspektywy pracy szkoły, kwestia.

[18] Ze względu na termin realizacji badania, oczywiście mowa o wymaganiach z Rozporządzenia z 2009 roku.

Czasami ewaluacje odnoszące się do efektów pracy szkoły przyjmują także inny charakter – nacisk kładziony jest na inne typy efektów, np. osiągnięcia sportowe, udział w projektach, olimpiadach, konkursach, działalność społeczną. Zazwyczaj ewaluacje przybierają wtedy formę zestawień na temat konkursów odbywających się szkole, podsumowań liczby uczniów biorących udział w olimpiadach, konkursach, projektach edukacyjnych i innych wydarzeniach (np. w kontekście obserwacji, że spadła liczba laureatów olimpiad). W niektórych szkołach w ramach ewaluacji tego zagadnienia prowadzi się także ankiety (z uczniami, nauczycielami, rodzicami), czy wywiady (np. z pedagogiem szkolnym, nauczycielami), analizuje się dokumentację (np. zeszyty zespołów przedmiotowych, dzienniki lekcyjne, plany pracy dydaktyczno-wychowawczej), obserwuje lekcje – zazwyczaj mając na celu zebranie informacji kontekstowych i uwzględnienie ich jako potencjalnych czynników mających wpływ na efekty nauczania.

- **Ocena funkcjonowania wewnątrzszkolnego systemu oceniania, diagnozy sposobów oceny i klasyfikowania uczniów.**
  Oceny stosowanych w szkole sposobów oceniania i ich efektywności pojawiają się także stosunkowo często, zazwyczaj również w kontekście „Efektów" pracy szkoły, czasami przy okazji opisanych we wcześniejszym punkcie analiz lub oceny wymagania *Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany*. W ramach oceny systemu oceniania zwracano m. in. uwagę na respektowanie jego zasad, wykorzystywane formy oceniania (w tym np. ocenianie kształtujące), częstotliwość oceniania, spójność z innymi dokumentami obowiązującymi w szkole, czy wreszcie znajomość obowiązujących w szkole zasad oceniania wśród uczniów i rodziców. W części szkół ocenianie było przedmiotem ewaluacji w kontekście wpływu oceny bieżącej na motywowanie ucznia do dalszej nauki. Zdarzały się też placówki, w których ewaluacja systemu oceniania związana była ze zmianą szkolnych regulacji w tym zakresie i chęcią sprawdzenia, co warto zmienić, usprawnić, a co dobrze się sprawdza. Ocenie poddawano także reguły związane z klasyfikowaniem i promowaniem uczniów.

W ramach ewaluacji tego zagadnienia wykorzystywane są najczęściej badania ankietowe (prowadzone wśród uczniów, nauczycieli), czasami także analizy danych zastanych (uzyskiwanych ocen, dzienników lekcyjnych), wywiady.

Lista wybranych problemów w ramach ewaluacji oceniania uczniów w jednym z gimnazjów:

- *Przestrzeganie zapisów Wewnątrzszkolnego Systemu Oceniania i Przedmiotowego Systemu Oceniania.*
- *Istnienie wymagań na poszczególne stopnie szkolne.*
- *Wykorzystanie pełnej skali ocen.*
- *Dostosowanie wymagań dla ucznia z opiniami/orzeczeniami poradni psychologiczno-pedagogicznej.*
- *Ocenianie jako informacja zwrotna o postępach w nauce.*
- *Wspierająca i motywująca rola oceniania.*

- **Bezpieczeństwo w szkole.**
  Jednym z popularniejszych tematów ewaluacji są kwestie związane z bezpieczeństwem, podobnie jak wyniki nauczania uznawane w wielu szkołach za priorytetowe i prowadzone regularnie. Zdarzały się też przypadki, że ten temat podejmowano na wniosek rodziców uczniów. Zazwyczaj ewaluacje prowadzone w zakresie bezpieczeństwa mają na celu diagnozę poczucia bezpieczeństwa uczniów, określenie częstotliwości i rodzajów nieodpowiednich zachowań, czy też wskazanie miejsc w szkole niebezpiecznych i nieprzyjaznych z perspektywy uczniów, oraz skali i typu występujących na terenie szkoły potencjalnych zagrożeń (np. zjawiska cyberprzemocy – badanego po zamieszczeniu filmu z lekcji w Internecie przez uczniów). W pojedynczych szkołach badano także np. poziom lęku szkolnego. Dodatkowo oceniane są działania mające na

celu eliminowanie zagrożeń i stworzenie bezpiecznych warunków w szkole – m. in. pojawiały się ewaluacje dotyczące sposobów sprawowania dyżurów przez nauczycieli na przerwach, oceniano sposoby diagnozowania bezpieczeństwa w szkole, czy np. w jednej szkole – uwzględnianie w tym zakresie wskazówek uczniów. Czasami badano, czy nauczyciele i uczniowie znają i przestrzegają obowiązujące zasady bezpieczeństwa, czy funkcjonujące w szkole regulaminy, a także, czy organizacja pracy uczniów przez nauczycieli gwarantuje im bezpieczne i higieniczne warunki pracy. W niektórych szkołach ewaluacja wewnętrzna polegała na sprawdzeniu i ocenie pewnych nowych rozwiązań w tym zakresie (np. przesunięcia czasu rozpoczynania zajęć dla klas 1–3). Ewaluacje dotyczące bezpieczeństwa w przypadku szkół odwołujących się w planach ewaluacji do wymagań, prowadzone są pod hasłem: *Respektowane są normy społeczne*. Najczęściej wykorzystywane są w ramach badania tego zagadnienia ankiety (wśród, uczniów, nauczycieli, rodziców), czasami także obserwacje i wywiady.

- **Kwestie wychowawcze, postawy uczniów.**
  Z zagadnieniem bezpieczeństwa powiązane są także ewaluacje dotyczące kwestii wychowawczych, profilaktyki zachowań, postaw uczniów (prowadzone często wraz z zagadnieniami dotyczącymi bezpieczeństwa w kontekście wymagania: *Respektowane są normy społeczne*, bądź też *Kształtuje się postawy uczniów*). O wyborze tych zagadnień decydował często fakt, że nie zawsze dyrektor i nauczyciele są zadowoleni ze wszystkich postaw dzieci lub obserwują niepokojące ich zdaniem zachowania. Ewaluacje w tym obszarze także mają najczęściej charakter diagnostyczny – mają na celu określenie postaw uczniów, częstotliwości niepokojących zachowań (np. przejawów agresji), sposobów kształtowania tych postaw, działań wychowawczych prowadzonych przez szkołę. Czasami także badano, czy uczniowie wiedzą, jakich zachowań się od nich oczekuje, czy znają normy postępowania obowiązujące w społeczeństwie. Część ewaluacji koncentruje się też na ocenie prowadzonych działań wychowawczych, zmian w organizacji pracy szkoły, czy prowadzonych przez szkołę programów profilaktycznych – zwłaszcza w przypadku zmian w tym obszarze. Badano np. dostosowanie programów wychowawczych do potrzeb uczniów i rodziców, stosowane sposoby eliminowania zagrożeń i wzmacniania właściwych zachowań, efektywność programów i prowadzonych działań, spójność działań wychowawczych. Najczęściej profilaktyka dotyczy kwestii uzależnień (w gimnazjach, szkołach ponadgimnazjalnych), ale także pojawiały się programy prozdrowotne (zdrowe żywienie, promowanie zdrowego trybu życia).

> *Szkoła podstawowa – prowadzona ewaluacja dotycząca kultury osobistej uczniów. Zespół odpowiedzialny za tę ewaluację prowadził obserwacje uczniów na lekcjach i na przerwach, starając się uchwycić zachowanie w różnych sytuacjach i środowisku. Zostały przeprowadzone ankiety zarówno z nauczycielami, uczniami, jak i rodzicami. W wyniku zebranych danych i wypracowanych wniosków wprowadzono obowiązek przeprowadzania większej liczby lekcji poświęconych kulturze osobistej.*

W tym kontekście pojawiają się także ewaluacje mające na celu określenie relacji panujących w szkole, pomiędzy uczniami, czy też pomiędzy uczniami i gronem pedagogicznym. Wśród wykorzystywanych technik badawczych dominują ankiety (z rodzicami, nauczycielami, uczniami), pojawiały się także obserwacje, rozmowy (np. z pedagogiem szkolnym, rodzicami) oraz analiza dokumentacji szkolnej.

- **Aktywność uczniów, ich zainteresowania.**
  Kolejny często pojawiający się temat to aktywność uczniów. Jest on, zazwyczaj realizowany poprzez analizę uczestnictwa uczniów w życiu szkoły (np. aktywności uczniów w ramach kółek zainteresowań, dodatkowych zajęć, imprez ogólnoszkolnych, konkursów, specjalnych programów, wycieczek), ale również analizy frekwencji (np. przyczyny malejącej frekwencji, efektywność działań mających na celu jej zwiększenie, potencjalne zmiany) i aktywności na zajęciach obowiązkowych (np. stosowanie metod aktywizujących na lekcjach przez nauczycieli, sposoby motywowania uczniów do aktywności, angażowanie różnych grup uczniów).

> *W jednej ze szkół ponadgimnazjalnych zaobserwowano problem niskiej frekwencji na lekcjach – wielu uczniów przychodziło jedynie na zaliczenie z danego przedmiotu, opuszczając pozostałe zajęcia, pewne przedmioty były przez uczniów lekceważone. Ewaluacja miała na celu rozpoznanie i zniwelowanie tego problemu. Powstał program naprawczy, do którego włączono także rodziców, którzy według nauczycieli lekceważyli kwestię nieobecności uczniów na lekcjach.*

Przedmiotem zainteresowań bywają także działania samorządu szkolnego oraz warunki, jakie szkoła stwarza dla rozwoju samorządności uczniów. W przypadku pojedynczych szkół ponadgimnazjalnych analizowano np. plany maturalne uczniów, czy też oczekiwania absolwentów gimnazjów wobec szkoły. Ewaluacje te obejmują też często ofertę tworzoną przez szkołę – nie tylko to, z czego uczniowie korzystają, ale też dopasowanie oferty szkoły do uczniów. I tak w ramach ewaluacji w tym obszarze pytania badawcze dotyczyły np. tego, czy podopieczni chętnie uczestniczą w zajęciach (np. zajęciach sportowych), czy przejawiają samodzielność decyzji przy wyborze różnych form aktywności, ale także czy w szkole realizowane są działania zainicjowane przez uczniów, czy dostosowuje się ofertę zajęć do ich potrzeb i zainteresowań, jak wykorzystuje się np. tzw. godziny karciane.

> *Potem wchodziły godziny karciane, tak zwane, czyli obowiązek realizacji przez każdego nauczyciela jednej godziny w tygodniu dla potrzeb uczniów. No więc nas interesowało, jakie zainteresowania są tych naszych uczniów, jak jest ta ich aktywność i tak dalej. Jak to tutaj wygląda i w jakich zajęciach oni chcieliby uczestniczyć (…).*
>
> Dyrektor_ponadgim_k3

W niektórych szkołach przedmiotem ewaluacji jest aktywność uczniów prowadzona niejako niezależnie od szkoły – chodzi o poznanie zainteresowań uczniów, sposobów spędzania przez nich wolnego czasu, najczęściej z myślą o wykorzystaniu tych informacji przy tworzeniu oferty zajęć dodatkowych. W przypadku szkół odwołujących się do wymagań ewaluacje dotyczące aktywności łączone są z wymaganiem: *Uczniowie są aktywni.*

Ewaluacje dotyczące tych zagadnień prowadzone są najczęściej z wykorzystaniem ankiet (wśród uczniów, rodziców, nauczycieli), obserwacji, czasami analiz dokumentów (np. zestawień imprez, dyplomów uczniów, dzienników zajęć pozalekcyjnych), czy wywiadów z uczniami i nauczycielami.

- **Współpraca z rodzicami.**

  Jest to popularny obszar w ewaluacji (łączony z wymaganiem *Rodzice są partnerami szkoły*) – rozumiany zazwyczaj jako badanie oczekiwań i potrzeb rodziców oraz dokonanie diagnozy częstotliwości i form współpracy na linii szkoła–rodzice, poziomu współuczestnictwa rodziców w procesach decyzyjnych, a także szczególnie często – przyczyn niskiego zaangażowania rodziców w życie szkoły. W ramach ewaluacji pojawiały się więc pytania o preferowane formy kontaktów i współpracy, ocenę form komunikacji prowadzonej przez szkołę (w tym szczególnie dotyczących sposobów informowania o wynikach nauczania i sytuacji uczniów), poziom zadowolenia ze współpracy ze szkołą i wybranych aspektów działalności szkoły. W odniesieniu do współpracy z rodzicami zdarzały się także analizy dotyczące inicjatyw podejmowanych przez rodziców na rzecz szkoły, obszarów w których współpraca przebiega satysfakcjonująco, a także takich, w których się nie udaje, określenia jak wygląda system współpracy z rodzicami. Czasami w ramach tego obszaru prowadzono także badania dotyczące znajomości wśród rodziców określonych zagadnień istotnych dla szkoły (np. wiedzy o problemach wychowawczych w szkole, informacji o pracy Rady Rodziców). W przypadku kilku szkół planowano ocenę skuteczności działań prowadzonych po ewaluacji zewnętrznej w tym zakresie, np. w jednej ze szkół prowadzono działania mające na celu uświadomienie rodzicom, jaką rolę odgrywają w podejmowaniu decyzji, w kolejnym roku postanowiono zbadać, czy świadomość rodziców się zmieniła.

  W zdecydowanej większości przypadków ewaluacje dotyczące tego zagadnienia prowadzone są z wykorzystaniem ankiet wypełnianych przez rodziców i nauczycieli, czasami także

– zazwyczaj nieustrukturyzowanych – rozmów z rodzicami, nauczycielami, obserwacji na różnego rodzaju imprezach szkolnych z ich udziałem, analiz frekwencji na zebraniach i imprezach szkolnych, czy też analiz sprawozdań z tych imprez.

- **Sposoby analiz efektów nauczania przez szkołę i wykorzystywanie wniosków.**
  Jest to zagadnienie także stosunkowo popularne, łączone zazwyczaj z wymaganiem: *Analizuje się wyniki sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe* z obszaru „Efekty", prowadzone często wspólnie z ewaluacją dotyczącą wyników i kompetencji uczniów. Szkoły, które decydowały się na ewaluacje w tym obszarze, podejmowały zazwyczaj próbę oceny sposobów prowadzenia analiz efektów nauczania (np. kto jest w nie zaangażowany, jaki jest ich zakres, jakie czynności/metody/typy pomiaru obejmują, jakie są wyniki), jak również realizacji wniosków wynikających z analizy sprawdzianu/egzaminu, czy innych prowadzonych w szkole diagnoz. W tym przypadku wśród metod pojawiały się zarówno analizy wyników uczniów, dokumentacji szkolnej, jak i wywiady jakościowe oraz ankiety. Wśród poruszanych zagadnień znajdowała się np. częstotliwość prowadzenia analiz, zaangażowanie w nie poszczególnych nauczycieli i zespołów, uwzględnienie różnych czynników w ramach analiz (np. metod nauczania, prowadzenia specyficznych programów, czynników indywidualnych i środowiskowych), obszary analiz, czy wreszcie możliwe zmiany w sposobach analiz. W pojedynczych szkołach większy nacisk kładziono na kwestie wykorzystania wyników – np. to jak wdraża się wynik z prowadzonych analiz, czy i jakie działania naprawcze zostały podjęte, jaka jest znajomość analiz i ich wyników, a także sposoby informowania na ich temat (np. wśród nauczycieli, uczniów rodziców), jaki jest wpływ wypracowanych wniosków na pracę z uczniami, czy wdrażane wnioski z analizy wyników egzaminów przyczyniają się do wzrostu efektów kształcenia itp.
- **Realizacja podstawy programowej.**
  Realizacja podstawy programowej jest popularnym przedmiotem ewaluacji (zazwyczaj w odniesieniu do wymagań: *Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany i Oferta edukacyjna umożliwia realizację podstawy programowej)*, co można wiązać m. in. ze zmianami w podstawach programowych w szkołach z różnych etapów edukacyjnych w ostatnich latach i ogólną popularnością tego typu analiz niezależnie od ewaluacji. W ramach ewaluacji dotyczących tego zagadnienia zazwyczaj prowadzone są kontrole dokumentacji szkolnej i wyliczenia, czy szkoła realizuje odpowiednią liczbę zajęć, czy dysponuje odpowiednimi pomocami dydaktycznymi – a więc określenie, jaka jest całościowa oferta szkoły i czy pozwala ona na realizację podstawy. Pojawiały się także pytania o ogólne kształtowanie oferty szkoły w kontekście podstawy programowej – potencjalne diagnozy potrzeb, możliwości i oczekiwań uczniów, stosowane nowatorskie rozwiązania programowe, uwzględnienie treści podstawy programowej w ramach różnych regulaminów i programów funkcjonujących w szkole (np. systemu oceniania), czy też w ramach zajęć pozalekcyjnych.
  Dodatkowo bywają prowadzone ankiety z nauczycielami dotyczące tego, jak w swojej pracy podchodzą do podstawy programowej, na ile znają jej założenia (w jednej ze szkół analizowano, w jaki sposób nauczyciele zapoznawali się z podstawą programową). Sporadycznie pojawiały się też próby oceny efektywności podstawy programowej, czy też pewnych konkretnych rozwiązań. Podejmowano też analizy sposobów monitorowania realizacji podstawy. Niekiedy w tym kontekście pojawiały się ewaluacje związane z wyborem podręczników szkolnych i ich zgodności z podstawą, wyboru programów nauczania, a także realizacji tzw. godzin karcianych.
- **Wyrównywanie szans edukacyjnych.**
  Ewaluacje dotyczyły zazwyczaj analizy wykorzystywanych sposobów pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w nauce. Polegały także na diagnozie i ustalaniu indywidualnych potrzeb edukacyjnych uczniów, mogących także służyć rozwojowi ich zainteresowań i uzdolnień. Zastanawiano się m.in., jakie zajęcia wyrównawcze i programy powinny być prowadzone, jakie są efekty poszczególnych działań. W niektórych szkołach pojawiał się wątek indywidualizacji

nauczania na poziomie lekcji, stosowanych przez nauczycieli sposobów indywidualizacji procesu nauczania, ich oceny i częstotliwości.

Czasami ewaluacja dotycząca wyrównywania szans edukacyjnych rozumiana była jako monitorowanie przebiegu i efektów pomocy psychologoczno-pedagogicznej w szkole i związanych z nią rozwiązań – w tym np. prowadzono analizę dokumentacji, w szczególności zaleceń z poradni, obserwacje dodatkowych zajęć, ocenę kontaktów z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, analizę dostosowania procesu nauczania do zaleceń zawartych w opiniach/orzeczeniach poradni. Ocenie podlegały także kwestie takie, jak uwzględnianie potrzeb i możliwości dzieci przy wyborze oferty programowej i metod nauczania.

W niektórych szkołach działania polegały na sprawdzeniu dostępności pomocy dydaktycznych, zwłaszcza Internetu i komputera dla uczniów. Ewaluacje dotyczące tego zagadnienia łączone są zazwyczaj z wymaganiem: *Prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych.*

- **Ocena dokumentacji, regulaminów szkolnych i ich znajomości.**

  W części szkół prowadzone (często bezpośrednio przez dyrektora/wicedyrektora) ewaluacje polegały na sprawdzeniu poprawności pewnych dokumentów szkolnych, regulaminów, czy procedur (np. sposobu sprawowania nadzoru pedagogicznego, koncepcji pracy szkoły) – zazwyczaj zgodności ich z przepisami prawa, spójności. W niektórych przypadkach ewaluacje takie miały na celu sprawdzenie znajomości dokumentów przez np. grono pedagogiczne, rodziców, czy samych uczniów, określenie poziomu ich akceptacji (np. ewaluacja prowadzona wśród uczniów pierwszych klas gimnazjum dotycząca znajomości regulaminów, statutu, zasad bezpieczeństwa w szkole, ewaluacja dotycząca znajomości praw ucznia). W jednostkowych szkołach przedmiotem badania była także np. znajomość prawa oświatowego wśród grona pedagogicznego. Ewaluacje dotyczące szkolnych regulaminów najczęściej prowadzone były w kontekście zmian strukturalnych w szkole (np. połączenie dwóch szkół w jeden zespół), czy zmian w kierownictwie szkoły. Stosowane metody to analizy dokumentów, analizy prawne, w przypadku poziomu znajomości i akceptacji regulaminów – ankiety.

  Ponieważ mowa o różnych typach dokumentów, to ewaluacje te łączone były z bardzo różnymi wymaganiami – najczęściej: *Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny* i *Szkoła lub placówka ma koncepcję pracy.*

- **Promocja szkoły.**

  Ewaluacje takie zazwyczaj łączone są z wymaganiem*: Promowana jest wartość edukacji.* Rozumiane są głównie jako ocena sposobów informowania o działalności szkoły, prezentowania i upowszechniania oferty edukacyjnej. Ewaluacje szczególnie często polegały na ocenie funkcjonowania strony internetowej rozumianej przede wszystkim jako opis zawartych informacji oraz częstotliwości ich aktualizacji. Były zazwyczaj prowadzone w związku z planowanymi zmianami na stronie internetowej.

- **Metody nauczania, organizacja pracy nauczycieli.**

  W niektórych szkołach przedmiotem ewaluacji były metody nauczania stosowane przez nauczycieli. Wśród badanych zagadnień znajdowały się przede wszystkim: dobór form i metod pracy, ich różnorodność i efektywność (np. wpływ na osiągnięcie celów lekcji), uwzględnianie potrzeb uczniów, ocena lekcji i stosowanych w ich ramach metod przez uczniów, ale jednocześnie także ocena stosowanych metod przez samych nauczycieli (np. jakimi kryteriami wyboru się kierują). W ramach ewaluacji w tym obszarze w poszczególnych szkołach pojawiało się wiele zagadnień szczegółowych, jak np. sposób wykorzystania przez nauczycieli czasu na lekcjach, umiejętność utrzymania dyscypliny, stosowanie innowacji pedagogicznych, indywidualizacja nauczania, atmosfera na lekcjach, wpływ uczniów na kształt zajęć, stosowane metody oceniania i wiele innych. Czasami ewaluacje polegały na sprawdzeniu efektów pewnych określonych rozwiązań w tym zakresie (np. wprowadzenia nowego systemu zajęć wychowania fizycznego w szkole). W pojedynczych szkołach analizowano dokładnie sposób planowania pracy przez nauczycieli i ich plany pracy dydaktyczno-wychowawczej – na ile są użyteczne, czy są przedmiotem zmian, jak często są wykorzystywane, czy korzystanie z planów ułatwia organizację pracy,

czy sprawdza się ujednolicona forma planów w szkole, jaki jest wpływ planowania pracy na jej procesy dydaktyczne i realizację podstawy programowej, czy przy planowaniu uwzględnia się potrzeby i oczekiwania uczniów itp.

Kwestie związane ze stosowanymi metodami nauczania są podstawą ewaluacji stosunkowo rzadko – co można łączyć z faktem, że choć kwestia metod nauczania jest wszechobecna w ramach wymagań, to takie hasło nie pojawia się w nich wprost (np. jako wymaganie), kwestie metod natomiast stanowią często jeden z wątków w ramach innych ewaluacji.

Ewaluacje w tym zakresie realizowane są najczęściej za pomocą ankiet – prowadzonych wśród uczniów i nauczycieli, ale także obserwacji lekcji, wywiadów.

- **Doskonalenie i ocena pracy nauczyciela.**

  Był to pojawiający się stosunkowo rzadko przedmiot ewaluacji. Badania prowadzone w ramach tego zagadnienia najczęściej mają charakter diagnozy potrzeb szkoleniowych grona pedagogicznego (ilu nauczycieli chciałoby podnosić swoje kwalifikacje, w jakim zakresie, w jakich formach itp.), oceny przydatności szkoleń i kursów dla nauczycieli. W niektórych szkołach przedmiotem ocen był też wewnątrzszkolny system doskonalenia nauczycieli (np. jak jest zorganizowany, jakich zagadnień dotyczy, jakie możliwości rozwoju mają nauczyciele, ich wpływ na tworzenie planu szkoleń w placówce, to czy jest on zgodny z potrzebami szkoły, czy ma wpływ na jakość jej pracy). W jednej ze szkół oceniano także spójność możliwości finansowych szkoły z potrzebami szkoleniowymi nauczycieli. W niektórych przypadkach pojawiały się kwestie związane z oceną pracy nauczycieli – wprowadzano karty oceny i samooceny pracy nauczycieli i ich dorobku zawodowego. Sporadycznie analizowano podział zadań w szkole, organizację awansu zawodowego, przestrzeganie zasad zatrudniania i zwalniania nauczycieli, itp. Stosowane techniki w ramach tego zagadnienia to najczęściej ankiety, czasami rozmowy w gronie nauczycieli.

- **Warunki lokalowe i wyposażenie.**

  W pojedynczych szkołach przedmiotem badania były warunki lokalowe, co oznaczało zazwyczaj ocenę ogólnych warunków, stanu pomieszczeń szkolnych i ich wykorzystania lub swego rodzaju inwentaryzację sprzętów (wymaganie: *Szkoła lub placówka ma odpowiednie warunki lokalowe i wyposażenie)*. W tym kontekście pojawiały się także pytania dotyczące możliwych i koniecznych zmian, działań dyrekcji dotyczących wyposażenia, sporadycznie podejmowano próby oceny wpływu warunków na nauczanie. Wątek wyposażenia pojawiał się czasami w kontekście ewaluacji odnoszących się do pracy nauczycieli, np. w ramach pytań o zapewnianie uczniom bezpiecznych warunków pracy, dbania o wyposażenie i estetyczny wygląd sal, a także podstawy programowej (czy baza szkoły pozwala na realizację podstawy programowej i przyjętych programów nauczania).

- **Ogólna organizacja pracy w szkole.**

  Jest to rzadziej pojawiające się zagadnienie, zazwyczaj w odniesieniu do wymagania: *Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany*. Zakres ewaluacji w poszczególnych szkołach dotyczących tego wymagania był bardzo zróżnicowany. Najczęściej odnosił się on do sposobów analiz procesów mających miejsce w szkole, ich monitorowania, potencjalnej modyfikacji, tworzenia programów i regulaminów. I tak wśród pytań badawczych pojawiały się zagadnienia dotyczące sposobów monitorowania procesów edukacyjnych, wykorzystania wniosków z monitorowania w planowaniu tych procesów i sposobu organizacji tych działań. W jednej ze szkół położono np. nacisk na to, czy jest i jak wygląda wewnątrzszkolny system zapewniania jakości pracy szkoły.

  Oddzielną kwestią jest planowość działań podejmowanych przez szkołę – czy procesy edukacyjne są planowane, w jaki sposób, czy szkoła ma plan pracy i go modyfikuje, czy można mówić o działaniach długofalowych w szkole. W tym kontekście pojawiały się np. pytania o znajomość i akceptację planu pracy szkoły wśród uczniów i ich rodziców, osób zaangażowanych w tworzenie tych planów, wykorzystywanie np. diagnoz demograficznych i uwzględnianie potrzeb gminy w ramach planów, czy też wreszcie o to, jakie są najbliższe plany związane z rozwojem szkoły. W jednej z badanych szkół ewaluacja miała na celu określenie priorytetów funkcjonowania

szkoły – jakie są najistotniejsze kwestie dla nauczycieli, a jakie dla rodziców, co z perspektywy tych grup należałoby zmienić, jakie są ich zdaniem główne problemy szkoły, itp.

- **Współpraca, współdziałanie nauczycieli.**
  Temat podejmowany stosunkowo rzadko – jak czasami wskazywano – ze względu na problemy z dobraniem odpowiednich metod i pewną *wrażliwość* tego zagadnienia. W szkołach, w których pojawiał się ten wątek, przyglądano się najczęściej sposobom pracy zespołów szkolnych (jakie funkcjonują, ilu nauczycieli jest w nie zaangażowanych, jak wyglądają zasady współpracy, jak często się spotykają, jak planują swoją pracę, czy ją doskonalą itp.), efektom ich pracy, działaniom podejmowanych w ramach pracy zespołów i przydatności tych działań z perspektywy szkoły. W pojedynczych szkołach nacisk kładziono na wyniki pracy zespołów – np. analizowano, czy Rada Pedagogiczna jest zaznajamiana z działalnością poszczególnych zespołów, czy powstają raporty z ich pracy, czy są one dostępne, jak wygląda wcielanie wniosków w życie. Czasami analizowany był sposób pracy podejmowanej wspólnie przez nauczycieli niezależnie od zespołów. Wykorzystywane techniki to najczęściej analiza dokumentów (np. plany pracy zespołów, protokoły, sprawozdania z ich działalności), badania ankietowe, czasami wywiady, obserwacje.

W jednej ze szkół ponadgimnazjalnych w ramach ewaluacji dotyczącej wymagania: *Funkcjonuje współpraca w zespołach* wyróżniono podstawowe tematy badawcze – odnoszące się zarówno do atmosfery w gronie pedagogicznym, przebiegu współpracy w ramach placówki, ale współpracy z nauczycielami innych szkół, a także warunków tworzonych w ramach szkoły do współpracy. Poniżej przedstawiono przykłady pytań badawczych.

Nauczyciele aktywnie uczestniczą w życiu szkoły

- *Czy nauczyciele chętnie podejmują dodatkowe zadania w szkole?*
- *Czy nauczyciele chętnie współpracują w realizacji zadań statutowych?*
- *Jaka panuje atmosfera wśród grona pedagogicznego?*
- *Czy nauczyciele rozumieją ideę pracy zespołowej?*
- *Czy są świadomi wspólnie wypracowywanych efektów?*

Nauczyciele współpracują z nauczycielami z innych szkół

- *W jakim zakresie nauczyciele współpracują z nauczycielami innych szkół?*
- *Czy nauczyciele poprzez swą współpracę i aktywność kreują pozytywny wizerunek szkoły w środowisku?*

Nauczyciele są zadowoleni z efektów pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej realizowanej we współpracy

- *Czy dyrekcja stwarza warunki nauczycielom do wymiany doświadczeń?*
- *Czy docenia wysiłek nauczycieli do organizacji pracy zespołowej?*
- *Jakiej formy wsparcia oczekują od dyrekcji nauczyciele?*
- Plan nadzoru pedagogicznego w roku szkolnym 2011/2012

zsz_miasto_k2

Do oceny współpracy nauczycieli zastosowano ciekawą technikę (jako jedną z kilku) – obserwację w ramach wspólnie prowadzonego zadania. Zadaniem nauczycieli było przygotowanie obchodów pięćdziesięciolecia szkoły w ramach zespołów zadaniowych powołanych przez dyrektora. Zespoły zajmowały się np. przygotowaniem akademii od strony organizacyjnej, przygotowaniem dekoracji, przygotowaniem wraz z uczniami występów, zaproszeniem gości. Dyrektor obserwował sposób pracy nauczycieli nad poszczególnymi zadaniami, a zwłaszcza ich umiejętność pracy w ramach zespołu i pomiędzy zespołami.

- **Losy absolwentów.**
  Była to rzadziej pojawiająca się kwestia w ramach ewaluacji – w praktyce polegająca najczęściej na analizie ksiąg uczniów, ksiąg absolwentów, w niektórych szkołach prowadzeniu badań ankietowych wśród uczniów okolicznych szkół z kolejnego etapu edukacyjnego, nawiązywaniu kontaktu i rozmowach z wybranymi absolwentami, w jednostkowych przypadkach zamieszczaniu i analizie ankiet, np. na stronach internetowych. Podejmowane zagadnienia to najczęściej dalsze losy absolwentów, ale także czasami ich ocena pracy szkoły, stosunek do szkoły. W przypadku tego zagadnienia niektórzy badani przyznawali, że brakuje im wiedzy i pomysłów, jak w odpowiedni sposób przeprowadzić taką ewaluację.
- **Współpraca ze środowiskiem lokalnym.**
  Rzadko podejmowane zagadnienie – najczęściej jako dodatkowa kwestia w kontekście popularnego tematu, jakim jest współpraca z rodzicami. Ewaluacje w tym obszarze prowadzone są najczęściej za pomocą ankiet, np. z nauczycielami, instytucjami współpracującymi ze szkołą, wywiadów, analizy dokumentacji (w tym np. kronik, notatek papierowych, umów o współpracy), sporadycznie obserwacji. Analizy polegają zazwyczaj na swego rodzaju inwentaryzacji różnego rodzaju inicjatyw, imprez, projektów realizowanych wspólnie z innymi instytucjami z poziomu lokalnego lub prowadzonych na rzecz środowiska, określaniu częstotliwości kontaktów z różnymi instytucjami. Czasami prowadzona jest ocena prowadzonych działań i ich efektów (najczęściej przydatności dla szkoły, ale czasami środowiska lokalnego) w tym zakresie, a w konsekwencji także możliwych do podjęcia zmian.
  Mała popularność ewaluacji w tym obszarze związana jest z faktem, że zagadnienie to jest zazwyczaj uznawane za mniej priorytetowe, chociaż były też od tego wyjątki:

Jeżeli chodzi o funkcjonowanie szkoły i wykorzystanie zasobów środowiska, pracując tutaj zawsze miałam wrażenie, że szkoła jest sobie, środowisko jest sobie. Czułam taką barierę (…), że jest bariera między nami nauczycielami i dyrekcją a rodzicami i środowiskiem. Po prostu to jakoś tak chciałam to zmienić. Tym bardziej, że ja na początku byłam tu tylko na kilku godzinach, pracowałam w wielu szkołach i pracowałam w takiej jednej, małej wiejskiej szkółce, gdzie te relacje były takie bardzo bliskie, między nauczycielami i środowiskiem. To mi odpowiadało i ja tym przesiąkłam, dlatego chciałam to przełożyć na nasze podwórko. (…) Dlatego porwałam się na to.

Dyrektor_gim_wieś_k1

- **Prowadzony nadzór pedagogiczny.**
  W pojedynczych szkołach przedmiotem ewaluacji był sam nadzór pedagogiczny prowadzony przez szkołę – oceniana w tym przypadku była organizacja tego procesu – np. to, czy w szkole powołano zespół ds. ewaluacji wewnętrznej, kto jest w ewaluację zaangażowany, czy stosowanie nadzoru pedagogicznego są odpowiednio dokumentowanie przez dyrektora, czy wyniki nadzoru są wykorzystywane do rozwoju pracy szkoły, itp.

Ogólna analiza prowadzonych w badanych szkołach ewaluacji wewnętrznych pokazuje, że mają one najczęściej charakter diagnostyczny, zdecydowanie rzadziej wyjaśniający. Stosunkowo często szkoły decydują się na sprawdzenie występowania, czy też określenie skali występowania pewnych zjawisk, badania opinii uczniów, rodziców, czy nauczycieli na dany temat. Czasami ewaluacja miała także na celu określenie poziomu lub efektywności prowadzonych działań i co szczególnie ciekawe – sprawdzenie pewnych rozwiązań wprowadzonych przez szkołę. Należy podkreślić, że nie wszystkie z zakładanych celów ewaluacji wewnętrznych zostawały osiągnięte, podobnie nie uzyskiwano odpowiedzi na wszystkie pytania badawcze. Związane to było zazwyczaj z czasem zbyt ambitnym podejściem i nierealistycznymi założeniami, powiązanymi z opisanymi w dalszej części trudnościami metodologicznymi. Szczególnie problematyczne jest w tym kontekście poświęcanie stosunkowo niewielkiej uwagi na określanie problemów badawczych, pytań kluczowych, które to powinno stanowić punkt wyjścia do odpowiedniego doboru metod, tworzenia narzędzi badawczych

i opracowywania danych. W przypadku części szkół punktem wyjścia jest natomiast wybór sformułowanego na dużym poziomie ogólności tematu ewaluacji, od którego następnie przechodzi się do opracowywania narzędzi.

6.4.5. Stosowane metody badawcze

Analizy wypowiedzi badanych oraz dokumentacji udostępnionej przez szkoły pokazują, że ewaluacje wewnętrzne w szkołach są prowadzone z zastosowaniem różnorodnych metod i technik badawczych. Poniższe zestawienie przygotowane zostało na podstawie przeprowadzonych analiz, ponieważ stosunkowo często badani mieli problemy z odpowiednim zakwalifikowaniem metod, technik i narzędzi badawczych. Problemy terminologiczne występowały także w analizowanej dokumentacji.

Przy ewaluacjach wewnętrznych wykorzystywane są jakościowe, jak i ilościowe metody badawcze. Wśród podstawowych technik badawczych można wyróżnić:

- ankiety – prowadzone z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety
- analizy danych zastanych (dane z wyników egzaminów, dokumenty szkolne)
- obserwacje – zazwyczaj bez wykorzystania schematu obserwacji, nieusystematyzowane
- wywiady – indywidualne i grupowe – prowadzone z wykorzystaniem w różnym stopniu ustrukturyzowanych wytycznych, a bardzo często bez nich.

W bardzo wielu szkołach w ramach ewaluacji wewnętrznej wykorzystywana jest też kompilacja różnych metod.

Projekt ewaluacji wewnętrznej w roku szkolnym 2012/2013 lo_miasto_k1

Cel ewaluacji:

Zebranie informacji służących efektywniejszemu wykorzystaniu wyników egzaminów zewnętrznych.

Przedmiot ewaluacji:

Wykorzystywanie wyników egzaminów zewnętrznych, z przedmiotów dodatkowych, do podwyższania jakości pracy szkoły.

Obszar – działania nauczyciela

Pytania badawcze – kluczowe	*Sposoby zbierania danych – metody*
W jaki sposób analizowane są wyniki egzaminów zewnętrznych z przedmiotów dodatkowych?	■ *wywiad z nauczycielami*
W jaki sposób formułowane są wnioski w przedmiotowych raportach maturalnych?	■ analiza dokumentów (raporty wyników egzaminu maturalnego)
Jakie przyjęto zasady dokumentowania podejmowanych działań?	■ obserwacja ■ analiza dokumentów (dzienniki zajęć)
Jaki jest sposób i częstotliwość realizacji wniosków?	■ wywiad grupowy z nauczycielami ■ wywiad grupowy z uczniami
Czy efekty podejmowanych działań są sprawdzane i analizowane?	■ wywiad grupowy z nauczycielami ■ wywiad grupowy z uczniami

Raport z ewaluacji wewnętrznej w roku szkolnym 2011/2012 ponadgim_k3

IV Opis zastosowanej metodologii oraz źródła informacji wykorzystywanych w badaniu

Do przeprowadzenia ewaluacji wewnętrznej wykorzystano następujące metody i techniki badawcze: analiza dokumentacji szkolnej, metoda kwestionariuszowa (ankiety wśród nauczycieli, uczniów i rodziców), wywiad grupowy. Narzędziami ewaluacyjnymi były: testy egzaminacyjne, wyniki opracowane przez OKE, wyniki opracowane przez nauczycieli, szkolne raporty maturalne, kwestionariusze ankiet dla uczniów, nauczycieli i rodziców, lista pytań wywiadu grupowego z uczniami.

Ankiety

Badania ankietowe są najpowszechniej stosowaną techniką w badanych szkołach. Kwestionariusz ankiety był regularnie wykorzystywanym narzędziem zbierania danych przy zdecydowanej większości ewaluacji. Często zdarzało się, że w ramach badania jednego obszaru przeprowadzono ankiety wśród różnych respondentów. Ankiety prowadzano zazwyczaj wśród rodziców, uczniów i nauczycieli, sporadycznie wśród innych grup osób (np. przedstawicieli instytucji współpracujących ze szkołą, absolwentów szkoły).

Była ankieta dla nauczycieli i ona została przeprowadzona w pierwszym semestrze, bodajże w listopadzie, natomiast w drugim semestrze to była ankieta dla uczniów i ona została przeprowadzona w marcu. Ankieta objęła obecne w danym dniu osoby czy to z grona pedagogicznego, czy to właśnie z klas, no i te materiały w formie papierowej są podstawą do analizy.

Nauczyciel_ponadgim_k2

Ten sposób badania ceniony jest przede wszystkim za możliwość stosunkowo szybkiego uzyskania informacji od szerszej grupy osób jednocześnie. Zaufanie do ankiet wynika także z powszechności ich stosowania, np. w publicznych badaniach opinii, czy w trakcie ewaluacji zewnętrznej, przekonania, że dane zebrane w ten sposób są wiarygodne, jest to też technika, z którą wielu z badanych, w różnych formach, miało do czynienia wcześniej. Zastosowanie ankiet – zdaniem części respondentów – jest stosunkowo proste w zestawieniu z innymi technikami, a także zapewnia anonimowość – chociaż w niektórych szkołach w odniesieniu do tej ostatniej kwestii nie było zgody (np. pojawiały się głosy, że w małym środowisku i tak wiadomo, co kto napisał).

Ankiety, bo to jest takie najbardziej miarodajne i mamy tutaj jakby możliwość dotarcia do każdego z rodziców.

Nauczyciel_sp_miasto_k1

Ja myślę, że forma ankiety jest dobrą formą, bo myślę, że takie spotkanie, jak dzisiaj, to byłoby trudne do realizacji, żeby zebrać te osoby, zwłaszcza w przypadku rodziców, bo wiadomo, każdy jest różnie dyspozycyjny, różnie pracuje, więc myślę, że forma ankiety… Na pewno łatwiej rodzice udzielą odpowiedzi.

Nauczyciel_gim_miasto_k1

We wszystkich badanych szkołach do realizacji badania wykorzystywano kwestionariusze ankiet. Zgodnie z deklaracjami narzędzia badawcze najczęściej były opracowywane przez nauczycieli na podstawie wzorów znalezionych w Internecie (na stronach innych szkół, stronach tematycznych dla nauczycieli, stronach dotyczących oświaty, znalezione poprzez wyszukiwarki), uzyskanych od innych zaprzyjaźnionych nauczycieli, znajdujących się w specjalistycznych poradnikach i czasopismach, czy przekazanych przez dyrektora szkoły (też zazwyczaj z czasopism lub innych publikacji oświatowych). Wzory te następnie dopasowywane były do specyfiki szkoły. W części szkół narzędzia tworzone były od podstaw przez nauczycieli, którzy często też podkreślali własny wkład w ich dostosowanie i fakt, że wzory stanowiły jedynie źródło inspiracji bądź wskazówek dotyczących konkretnych rozwiązań. Czasami wykorzystywano wzory ankiet z ewaluacji zewnętrznej – dostępne na platformie www.npseo.pl. W dużej części szkół ostateczną wersję ankiety akceptował dyrektor.

Przystępujemy do opracowania ankiet, jakie pytania zawrzeć (…). Przede wszystkim pytania, tutaj jest najwięcej pracy, bo wiadomo, dać trochę tych pytań, żeby coś z nich uzyskać, a nie pytania, aby pytania; chcemy coś zobrazować w tej szkole. I później fajnie, bo się posprawdza i coś tam z tego wychodzi.

Nauczyciele_gim_wieś_k1

Metody analizy wyników ankiet są zależne od doświadczenia oraz umiejętności nauczycieli. W przypadku pytań zamkniętych zdarza się, że odpowiedzi udzielone w ankietach podlegają jedynie zliczeniu – wyniki mogą być wtedy naniesione na szablon ankiety w postaci procentów lub liczby odpowiedzi, czasami przedstawia się je w formie wykresu, sporadycznie opisuje. W przypadku pytań otwartych najpowszechniej stosuje się wypisanie pojawiających się odpowiedzi.
W części raportów, oprócz przedstawionych wyników ankiet, znajdują się krótkie podsumowania ankiety wraz z wnioskami, czasami wskazaniem mocnych i słabych stron, sporadycznie rekomendacjami. Same wnioski są często bezpośrednim przełożeniem wyników ankiet, bez dodatkowej ich interpretacji.

O4: My robiłyśmy w tym roku koncepcję pracy szkoły, czyli najpierw układałyśmy ankiety.
O3: Była dla uczniów, dla nauczycieli, dla rodziców.
O4: Dla trzech grup, potem zebrane głosy zliczone, czyli odpowiedzi opracowane, opracowanie ankiet, zapisanie.
O3: I wnioski wysunięte na podstawie tych wyników.
O4: Dopisanie jako aneksu właśnie do koncepcji pracy szkoły.

Nauczyciele_gim_miasto_k2

Z wypowiedzi badanych, a także analizy materiału wynika, że w niektórych szkołach wraz z nabywaniem doświadczenia w prowadzeniu ewaluacji zmienia się konstrukcja, a także sposób przygotowania ankiet. Często rezygnuje się z pytań otwartych na rzecz zamkniętych, zmniejsza się liczbę pytań i je upraszcza – po doświadczeniach związanych z małą liczbą odpowiedzi, nieadekwatnymi odpowiedziami i trudnościach w ich interpretacji. W pojedynczych szkołach natomiast podejmowano decyzje o rezygnacji z przeprowadzania ankiet, najczęściej na korzyść metod jakościowych – wywiadów. Wiązano to z reguły z niską rzetelnością i koniecznością poświęcenia dużej ilości czasu na przygotowanie tego narzędzia.

Nie bez znaczenia przy niskiej rzetelności ankiet są ogólnie dosyć duże problemy z narzędziami przygotowywanymi przez szkoły – przegląd udostępnionych narzędzi pokazuje duże trudności metodologiczne, np. nieodpowiedni sposób formułowania pytań, czy kafeterii odpowiedzi, stosowanie pytań sugerujących i inne.

Przykłady problematycznych pytań z niektórych ankiet

Ankieta dla nauczyciela:

– Czy zna Pan/i zapisy zawarte w szkolnym systemie współpracy z rodzicami?
Tak/nie Jeżeli nie, to dlaczego
Czy przestrzega Pan/i wszystkich zapisów zawartych szkolnym systemie współpracy z rodzicami?
Tak/nie Jeżeli nie, to dlaczego.
Komentarz: można zakładać, że niewielu nauczycieli przyzna się wprost do nieznajomości i niestosowania zapisów, o które są pytani.

Ankieta dla ucznia:

– Czy lubisz chodzić do szkoły? ….
– Co w szkole podoba ci się najbardziej? …
– Dlaczego nie lubisz chodzić do szkoły? … (…)
Komentarz: wyłącznie pytania otwarte, które będą trudne w ramach analiz, pytania sugerujące – np. założenie, że uczniowie nie lubią chodzić do szkoły.

Ankieta dla ucznia:

Czy podejmujesz się i uczestniczysz w organizacji imprez szkolnych, środowiskowych czy akcji charytatywnych?
– tak ponieważ lubię gdy się coś dzieje w szkole
– tak ponieważ nauczyciele mi każą
– nie jestem zainteresowany, tylko się uczę
– nie angażuję się z innych powodów
Komentarz: pytanie niejednoznaczne, kafeteria niepełna, nie pozwala na diagnozę przyczyn braku zaangażowania uczniów.

Ankieta dla instytucji lokalnych:

Jak oceniają Państwo dostępność do informacji o wymienionych w punkcie 4. Działaniach uczniów
– bardzo dobra
– dobra
– zła
– nie mam zdania

Komentarz: nieodpowiednio skonstruowana kafeteria odpowiedzi (brak odpowiedzi bardzo zła).

Nie może to dziwić w kontekście powszechnego niewielkiego przygotowania dyrektora i nauczycieli w tym obszarze. Z tego też względu dominuje wspominane korzystanie z gotowych wzorów kwestionariuszy. Badani nie znają metod tworzenia narzędzi badawczych i - co warte podkreślenia – czują się niepewnie w tym obszarze, dlatego wolą opierać się na gotowych rozwiązaniach, dostosowując je jedynie do własnych potrzeb. Problemem może być jednak to, że wzory te nie zawsze są najlepszej jakości.

Analizy danych zastanych

Analizy danych zastanych są także powszechnie stosowaną techniką w ramach ewaluacji wewnętrznej, ogólnie rzadziej jednak niż ankiety. Można podzielić je na dwie podstawowe grupy. Pierwsza to analizy wyników egzaminacyjnych, wyników różnego rodzaju testów diagnostycznych (realizowanych przez szkołę lub narzędziami zewnętrznymi jak np. OBUT), egzaminów próbnych, sprawdzianów, frekwencji lub (rzadziej) wyników w konkursach, czy ocen uzyskiwanych przez uczniów – prowadzone zazwyczaj w kontekście ewaluacji efektów pracy szkoły, wiedzy uczniów i osiąganych przez nich wyników[19]. Druga grupa to analizy różnego rodzaju dokumentacji zgromadzonej w szkole – prowadzone jako uzupełnienie innych metod badawczych lub jako oddzielny obszar badania, odnoszące się zazwyczaj do procesów występujących w szkole.

> *W jednej ze szkół podstawowych analiza wyników nauczania prowadzona jest wieloetapowo – najpierw każdy nauczyciel dokonuje analizy niezależnie, następnie są organizowane spotkania w zespołach, gdzie wyciągane są wnioski, które w dalszej kolejności są przedstawiane na spotkaniu Rady Pedagogicznej. Na tej podstawie Rada tworzy plany naprawcze. W prace zaangażowani są wszyscy nauczyciele, zarówno z klas I–III, jak i IV–VI.*

W przypadku pierwszej grupy najczęściej można wskazać na zestawienia danych i zastosowanie podstawowych parametrów statystycznych – przede wszystkim średnich – z uwzględnieniem lat szkolnych, pojawiały się analizy prowadzone w podziale na przedmioty, oddziały, a także typy zadań, bądź umiejętności. Zestawiano także wyniki szkół z innymi z regionu, województwa, bądź z wynikami ogólnopolskimi. Dosyć często stosowana jest skala staninowa. W niektórych szkołach podkreślano fakt uzupełniania danych ilościowych o kontekstowe informacje na temat uczniów. Zazwyczaj – podobnie jak w przypadku analizy ankiet – wyniki prezentowane są w formie tabel, czasami przygotowywane są wykresy, tylko w niektórych raportach można znaleźć ich omówienie.
W przypadku drugiej grupy wśród analizowanych dokumentów pojawiały się: dzienniki lekcyjne, plany dydaktyczne i wychowawcze nauczycieli (wszystkie trzy najczęściej w kontekście analizy realizacji podstawy programowej), protokoły/sprawozdania z pracy zespołów przedmiotowych

[19] W niektórych przypadkach – testy przygotowywane specjalnie z myślą o ewaluacji, więc w praktyce nie można mówić o danych zastanych.

i zadaniowych, protokoły zebrań Rad Pedagogicznych, protokoły posiedzeń Rad Rodziców, protokoły spotkań/wykaz działalności samorządów uczniowskich, kroniki szkolne, zestawienia imprez szkolnych, dokumenty ogólnoszkolne jak np.: statut szkoły, wewnątrzszkolny system oceniania, program rozwoju szkoły, program wychowawczy, program profilaktyczny, plany naprawcze, plany i wnioski z nadzoru pedagogicznego, zestawienie wydatków rady rodziców, spis wyposażenia placówki, listy obecności na zebraniach rodziców, materiały w prasie i na stronie internetowej, realizacji obowiązku szkolnego i inne.

Zestawienie to pokazuje, że liczba dokumentów, które mogą być poddane analizie, jest bardzo duża – jest to bogaty i zróżnicowany materiał, który może być źródłem bardzo ciekawych analiz. Niemniej jednak na podstawie wypowiedzi badanych oraz dokumentacji udostępnionej przez szkoły, w wielu przypadkach trudno jest określić sposób ich prowadzenia. Dokumenty szkolne czasami pojawiają się jako dowód dla sformułowanych wniosków, chociaż same raporty z ewaluacji wewnętrznych zazwyczaj nie uwzględniają szczegółowych informacji pochodzących z analizy dokumentów szkolnych. W niektórych szkołach, pomimo uwzględnienia w planie ewaluacji analizy dokumentów, wydaje się, że nie była ona w praktyce wykorzystywana – opierano się raczej na własnych spostrzeżeniach, bez konfrontacji z danymi zawartymi w dokumentacji.

W części tylko szkół widoczne było usystematyzowane podejście do analizy dokumentów, wykorzystanie np. arkuszy do analizy, uwzględniających np. typy analizowanych dokumentów oraz pytania, na jakie należy uzyskać odpowiedzi w toku prowadzonej analizy.

Arkusz analizy dokumentów w jednym z gimnazjów:
Jakie inicjatywy podejmują rodzice na rzecz szkoły?
Obszar szczegółowy: Diagnozowanie funkcjonowania szkoły w środowisku lokalnym

Rodzaj dokumentu	Pytanie	Opis odpowiedzi
Statut szkoły	…	…
Preliminarz Wydatków z Funduszy Rady Rodziców w roku szkolnym 2010/2011 (zatwierdzony na zebraniu rodziców w dn. 16.09.2010)	…	…
Protokoły posiedzeń Rady Rodziców	…	…
Program Wychowawczy 2010/2011	…	…

Obserwacje

Chętnie, ale rzadziej stosowaną przez szkoły techniką badawczą jest obserwacja. Badani dyrektorzy i nauczyciele zazwyczaj uważają, że obserwacje prowadzone w odniesieniu do różnych obszarów pracy szkoły są kluczowe dla oceny pracy placówki i diagnozowania obszarów problemowych, chociaż w praktyce nie zawsze są one włączane do formalnych ewaluacji. Obserwacji poddawane są zarówno lekcje prowadzone przez nauczycieli w ramach różnych przedmiotów (w tym także godziny wychowawcze), zajęcia pozalekcyjne, a także ogólnie określane „życie szkoły" (np. obserwacje zachowania uczniów na przerwach, po wyjściu ze szkoły itp.). W jednej ze szkół prowadzono też ewaluację w formie obserwacji organizacji przez nauczycieli ogólnoszkolnej imprezy.

Z wypowiedzi badanych i analizy udostępnionej przez szkoły dokumentacji wynika, że same obserwacje są prowadzone zazwyczaj bez specjalnie stworzonych do tego narzędzi, plan obserwacji zazwyczaj jest listą lekcji prowadzonych przez konkretnych nauczycieli, poddawanych obserwacji. Raczej nie stosuje się narzędzi do obserwacji, chociaż w jednostkowych szkołach dyrektor deklarował, że arkusze wykorzystywane przez wizytatorów wzbudziły jego zainteresowanie i planuje zaaplikowanie takiego schematu do swoich prac. Obserwacje prowadzone są więc z reguły w sposób nieformalny, bez określonego schematu, pozwalającego określić, co dokładnie zostało poddane badaniu i na jakiej podstawie zostaną sformułowane końcowe wnioski. W samych raportach

z ewaluacji odniesienia do samych obserwacji nie zawsze się pojawiają, choć włączane są wnioski i spostrzeżenia z obserwacji.
Nieformalne obserwacje są szczególnie często wykorzystywane przez dyrektorów szkół do ich własnych ewaluacji, np. dotyczących punktualnego rozpoczynania zajęć, czy umiejętności pracy zespołowej, pracy nauczycieli na lekcjach. Należy także pamiętać, że obserwacje często prowadzone są w szkołach niezależnie od ewaluacji.

Wywiady

Pomimo deklaracji wielu nauczycieli i dyrektorów, że wywiad jest przydatną techniką badawczą (wskazywano, że wywiady pozwalają na eliminowanie efektu niezrozumienia pytań i nieudzielania odpowiedzi, pozwalają dogłębniej zbadać badany obszar, są prostsze i mniej czasochłonne niż przeprowadzenie ankiet), to analiza dokumentów szkolnych oraz wypowiedzi respondentów pokazuje, że nie jest ona często wykorzystywana do prowadzenia ewaluacji wewnętrznej w szkole.

> *(…) myślę, jeszcze powiem, że lepsze chyba są wywiady. Jak Pani na przykład ze mną rozmawia, ja dużo mogę powiedzieć, jak czegoś nie wiem, to powiem, że nie wiem, a rodzic czasami sobie tak po prostu pozaznacza. Chyba że to są w formie wolnych miejsc do uzupełnienia, to wtedy nie wszyscy rodzice się wypowiadają, bo po prostu nie mają informacji na ten temat, nie wchodzą na stronę szkoły, nie uczestniczą (…) najgorzej to jest właśnie z tymi rodzicami, którzy nie wiedzą, a jak ankiety się rozdaje, to na przykład całej klasie. Tak że wtedy przychodzą różne dziwne informacje.*
>
> *Nauczyciel_sp_miasto_k2*

Na podstawie wypowiedzi badanych wiązać to można z czasochłonnością tej metody, a także kwestią braku anonimowości i pewną niezręcznością, z jaką podchodzi się do wypowiedzi na temat pracy szkoły uwzględniającej pracę koleżanek i kolegów (w przypadku np. wywiadów z nauczycielami). W jednej ze szkół np. wywiady zastępowano pytaniami otwartymi w kwestionariuszach ankiet. Natomiast ogólnie rzecz biorąc w części placówek wraz z rosnącym doświadczeniem w prowadzeniu ewaluacji wewnętrznej – wykorzystywanie wywiadów staje się częstsze.
Niemniej jednak wśród badanych szkół były takie, w których prowadzono wywiady – częściej indywidualne, a rzadziej grupowe. W grupie respondentów znajdowali się dyrektorzy, wicedyrektorzy szkół, nauczyciele, pedagodzy szkolni, rodzice, rzadziej prowadzono wywiady z uczniami (najczęściej w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych – np. z przedstawicielami samorządu szkolnego), partnerami szkoły i innymi jej pracownikami (np. pielęgniarką, pracownikami świetlicy). W niektórych szkołach dobór respondentów był celowy – prowadzono np. wywiady z dobrymi uczniami, gorszymi uczniami, członkami samorządu, wychowawcami określonych klas, przewodniczącymi zespołów przedmiotowych.
Podobnie, jak w przypadku obserwacji, niewiele jest danych na temat metod przeprowadzania wywiadów podczas ewaluacji. W części szkół wywiady przeprowadzone były z wykorzystaniem mniej lub bardziej szczegółowych wskazówek. Udostępniona przez szkoły dokumentacja wskazuje, że mają one najczęściej formę listy kilku otwartych pytań. W wielu szkołach wywiady miały jednak postać zwykłych rozmów, nieopartych na konkretnym scenariuszu, prowadzonych *ad hoc*, co może podważać rzetelność oraz trafność zebranych informacji. Nie zidentyfikowano sytuacji, by rozmowy były nagrywane. Analiza oznaczała zazwyczaj spisanie wniosków bezpośrednio po rozmowie lub ich zapamiętywane i spisywane w późniejszym terminie. Analiza tak zebranego materiału polega na zamieszczeniu w raporcie zadanych respondentowi pytań wraz z odpowiedziami, czasem z krótkim podsumowaniem badacza. Pojedynczy respondenci deklarowali wprost, że brakuje im wiedzy na temat jakościowej analizy danych.

6.4.6. Opracowanie wyników ewaluacji i ich prezentacja

We wszystkich badanych szkołach – niezależnie od zaangażowania w ewaluację wewnętrzną – jej wyniki opracowywane były w formie raportu. Należy podkreślić, że w niektórych szkołach raport

pojawił się dopiero w ostatnim roku–dwóch, wcześniej mógł nie być sporządzany. Samo sporządzanie raportu bywa procesem etapowym – np. wstępne wersje przedstawiane są dyrektorowi bądź całemu gronu pedagogicznemu, po ich uwagach modyfikowane i uzupełniane. W pojedynczych szkołach powstają np. raporty cząstkowe, które potem są łączone w jeden raport końcowy – przez np. przewodniczącego zespołu ds. ewaluacji.
Słowo *raport* w tym przypadku obejmuje materiały o bardzo zróżnicowanej formie, zależnej w dużym stopniu od doświadczenia i zaangażowania osób je opracowujących. W części szkół raporty opracowywane są w formie krótkiego sprawozdania, zawierającego podsumowanie wyników przeprowadzonego badania, zdarzają się raporty opracowane w formie prezentacji. Występują także – choć rzadziej – raporty bardzo rozbudowane, które zawierają szczegółowe wyniki badania, wykresy, tabele, ankiety z dokładnym opisem wyników i wnioskami. W przypadku ewaluacji prowadzonych z wykorzystaniem danych ilościowych raporty dość często mają postać zestawienia wyników badania w formie tabeli lub trochę rzadziej wykresów, czasami z dodatkowym komentarzem (zazwyczaj odnoszącym się do pytań otwartych lub założeń badania), a czasem i bez niego. Można więc przypuszczać, że wyniki ilościowe bywają traktowane jako obiektywne i niewymagające dodatkowego wyjaśnienia. W raportach powszechne jest zawieranie informacji dotyczących przedmiotu badania, pytań badawczych (pytania kluczowe), części sprawozdawczej z opisem organizacji przeprowadzonego badania (w tym np. osób zaangażowanych) oraz wyników badania. Sporadycznie pojawiają się np. kryteria ewaluacyjne, opis próby badawczej, czy odniesienia do narzędzi.

> *Następnie pod koniec, jak już (…) że tak powiem, ewaluacja praktyczna jest zrobiona, piszemy raport. Ja końcowy raport oddaję dyrektorowi, później Radzie Pedagogicznej, po zatwierdzeniu przez dyrektora, Rada Pedagogiczna, wysnuwamy wnioski. Następnie raport jest do wglądu dla rodziców, wszyscy nauczyciele muszą się z tym zapoznać.*
>
> *Nauczyciel_sp_wieś_k2*

Zazwyczaj występują wnioski z badania, w odróżnieniu od sporadycznie pojawiających się rekomendacji. W części raportów wnioski są przedstawiane w formie mocnych i słabych stron pracy szkoły. Natomiast sposób sformułowania wniosków i rekomendacji pokazuje, że bywają one mieszane – np. w miejscu wniosków wypunktowane są zadania, które należy wykonać w kolejnym roku szkolnym, pojawiają się stwierdzenia jak „nauczyciele muszą", w miejscu rekomendacji zaś przedstawiane bywają wyniki ewaluacji. Wnioski i rekomendacje stosunkowo często formułowane są na bardzo ogólnym poziomie, mało precyzyjnie, przez co istnieje dowolność w ich interpretacji podczas podejmowania ewentualnych decyzji o podejmowaniu działań. Jednocześnie wielu badanych podkreśla, że analiza danych i formułowanie wniosków to dla nich **najważniejszy i najbardziej użyteczny etap ewaluacji wewnętrznej. Może on dostarczyć informacji będących podstawą dalszych działań, a więc warunkuje odpowiednie wykorzystanie ewaluacji w pracy szkoły.**
W pojedynczych szkołach w wyniku ewaluacji powstawał ogólny raport, a także wnioski odnoszące się do pracy pojedynczych nauczycieli. W takich przypadkach ogólne wyniki prezentowano na zebraniu Rady, a indywidualne wraz ze wskazówkami dla poszczególnych nauczycieli – indywidualnie.
W szkołach na przestrzeni ostatnich ewaluacji widać zmiany w strukturze i sposobie formułowania raportów – w części szkół są one bardziej dopracowane, szczegółowe, częściej zawierają rozszerzone podsumowania i wnioski. W placówkach, w których została przeprowadzona ewaluacja zewnętrzna, widać czasami wzorowanie się na strukturze i sformułowaniach zawartych w raportach z tej ewaluacji (np. na wnioskach, pojawiają się raporty z określonym poziomem wymagań). Biorąc pod uwagę, że w raportach z ewaluacji zewnętrznej nie ma rekomendacji, to można zakładać, że nie będą się one powszechnie pojawiać w raportach z ewaluacji wewnętrznej.

B: A potem przedstawienie wyników w jaki sposób jest prowadzone? Komu te wyniki są prezentowane?
O: Całej radzie czerwcowej. To znaczy ja mówię skrótami oczywiście. To znaczy ja wcześniej znam raport, jest to w formie oczywiście teraz multimedialnej, bo się nie da inaczej, prezentowane całej radzie.
B: Czy partnerzy szkoły są jakoś też zaangażowani w wyniki ewaluacji wewnętrznej?
O: Nie, nie, tylko i wyłącznie szkoła. To znaczy rodzice przeze mnie są zaznajamiani. Czyli, jako partnerzy, jeżeli rodziców potraktujemy jako partnerów szkoły, to tak. To znaczy Radę Rodziców nie wszystkich rodziców.
Dyrektor_ponadgim_miasto_k1

Fragment raportu z ewaluacji wewnętrznej w roku szkolnym 2010/2011 – Gim_wieś_k1
Formy/sposoby upowszechniania raportu.
Uczniom: sprawozdanie na lekcji wychowawczej.
Nauczycielom: sprawozdanie na zebraniu Rady Pedagogicznej.

Trzeba wyraźnie podkreślić, że zdaniem części nauczycieli i dyrektorów same raporty tworzone są z konieczności, ich przygotowanie jest czasochłonne i niepotrzebne, ponieważ nie stanowią dla dodatkowej wartości, przygotowywane są raczej z obowiązku. Ważniejsza natomiast jest sama analiza materiału, prezentacja wyników i dyskusja nad nimi, opracowanie wniosków.
Po zaprezentowaniu wyników ewaluacji raport jest często zgodnie z deklaracjami (zazwyczaj dyrektorów szkół) dostępny dla zainteresowanych u dyrektora szkoły lub w pokoju nauczycielskim, czy też w bibliotece szkolnej – w praktyce dostęp do niego bywa jednak utrudniony. Zdarza się, że raport jest również publikowany na stronie internetowej szkoły. Niektóre szkoły zamieszczają informacje na temat wyników ewaluacji wewnętrznej na szkolnych tablicach informacyjnych, do których dostęp mają wszyscy odwiedzający szkołę.
Dodatkowe sposoby informowania o wynikach ewaluacji wewnętrznej są w badanych szkołach dosyć zróżnicowane:
Dyrektorzy szkół otrzymują informacje dotyczące wyników ewaluacji przed zebraniem Rady Pedagogicznej, podczas której będą one prezentowane całemu gronu nauczycielskiemu. Zazwyczaj aktywnie uczestniczą w formułowaniu wniosków, które przekazane zostaną nauczycielom, zgłaszają swoje uwagi, przygotowują rekomendacje. Sam moment przekazywania informacji dyrektorowi jest różny – dyrektorzy niektórych szkół oczekują na gotowy produkt przygotowany przez zespół ds. ewaluacji, a do tego czasu nie interesują się postępami pracy, inni włączają się wcześniej, w większości szkół mają wpływ na ostateczny kształt raportu, który jest przez nich akceptowany przed prezentacją. W pojedynczych szkołach, w których dyrektor sam pracuje nad ewaluacją, raporty również są opracowywane przez niego, a następnie ich wnioski przedstawiane gronu pedagogicznemu.
Rada Pedagogiczna informowana jest o wynikach ewaluacji zazwyczaj w dwojaki sposób – poprzez raport, a także przedstawienie wyników i wniosków (lub ich części wyników) podczas zebrania Rady Pedagogicznej, najczęściej na zakończenie roku szkolnego (czasami na zakończenie semestru, bądź w formie okresowego sprawozdania w innym terminie). Prezentacji wyników dokonuje zazwyczaj dyrektor/wicedyrektor i /lub przewodniczący/członkowie zespołów ds. ewaluacji. Prezentacje mają charakter ustny – odczytywane bądź omawiane są wyniki, czasami wspierane przez materiał wizualny (np. prezentacja PowerPoint). Różny jest zakres przedstawianych informacji – zdarza się przedstawianie szczegółowych wniosków lub wręcz w przypadku krótszych raportów, odczytywanie ich w całości, czasami zaś przedstawiane są najważniejsze wyniki i wnioski. W niektórych szkołach cały raport bywa przedstawiany dyrektorowi szkoły, a jedynie wybrane fragmenty wszystkim nauczycielom.
Prezentacji wyników często towarzyszy refleksja i dyskusja na ich temat, wzbogacania raportu o dodatkowe wnioski lub rekomendacje, podejmowanie decyzji dotyczące przyszłych działań. W przypadku dyskusji nad wnioskami – zazwyczaj ma formę dyskusji na forum, sporadycznie metody warsztatowej (praca w grupach w szkołach, w których odbyła się ewaluacja zewnętrzna czasami inspirowana stosowanymi wówczas metodami). Zazwyczaj jednak prezentacja wyników z ewaluacji wewnętrznej jest tylko jednym z elementów zebrania Rady i nie poświęca się jej całości spotkania. Sama prezentacja w większości przypadków spotyka się z aprobatą kierownictwa szkoły i nauczycieli, którzy cenią możliwość zgłoszenia własnych propozycji, ustosunkowania się do wyników, a także

fakt, że wyniki stają się podstawą do dyskusji na temat obszarów problemowych w szkole. Jak wskazywali niektórzy badani, z ich doświadczenia wynika, że poinformowanie o wynikach szerszego grona nauczycieli, pozwalające na ustosunkowanie się do nich, dyskusje nad nimi, może pozytywnie wpłynąć na zaangażowanie we wdrażanie wniosków z ewaluacji przez poszczególne osoby.
W odróżnieniu od prezentacji ocena samego raportu z badania – spisanego dokumentu – nie jest tak jednoznacznie pozytywna. Wielu badanych uważa raport za mało użyteczny dokument, który nikomu nie służy.

Przede wszystkim przewodnicząca przedstawia ustnie, potem on jest w dokumentacji szkolnej. A część tego raportu, takie główne wątki są włączane do protokolarza, żeby tam też był ślad tego protokołu. Dyrektor_sp_miasto_k1
B: W jaki sposób w szkole przedstawiane są wyniki ewaluacji wewnętrznej?
O: Przedstawiane są na Radzie Pedagogicznej, są przedstawiane zawsze. Przewodniczący oczywiście zespołu, przedstawia. Oni wcześniej to uzgadniają między sobą, tam analizując wszystkie dokumenty. I oczywiście też zwracają uwagę na, przed wyciągnięciem wniosków, na te słabe i mocne strony. Oni je przedstawiają po prostu, na Radach Pedagogicznych.
B: Jest to jakoś odczytane, czy jest zrobiona jakaś prezentacja?
O: Bardzo często są prezentacje multimedialne. Prezentacje. Z wykorzystaniem tablicy tak, żeby to jednak wszyscy mogli, mieli dobry ogląd sytuacji.

Nauczyciel_ponadgimn_miasto_k2

Rodzice uczniów w większości badanych szkół nie znają przedmiotu ani wyników ewaluacji wewnętrznych. Nie wszyscy pamiętają, czy szkoły informowały ich o wynikach prowadzonych ewaluacji. Dzieje się tak mimo że przynajmniej w części szkół zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele, ale także czasami rodzice deklarują, że szkoły stosują różne sposoby dotarcia z informacją o wynikach do tej grupy osób. Najczęściej informacje takie przekazywane są przez dyrektora Radzie Rodziców (zazwyczaj w formie ustnej), a także przez wychowawców klas na zebraniach – jako jeden z jego elementów. Sami rodzice przyznają, że mają tendencję do koncentrowania się na kwestiach, które bezpośrednio odnoszą się do ich dzieci – dlatego też zazwyczaj nie pamiętają wyników ewaluacji. Wyniki przedstawiane są selektywnie, w formie głównych wniosków, informacji postrzeganych przez dyrektora lub nauczycieli za istotne lub interesujące z punktu widzenia rodzica. W przypadku publikowania raportu na stronie internetowej lub udostępniania go do wglądu w szkole (co nie zawsze ma miejsce) rodzice mają również do niego dostęp, mimo to zazwyczaj z niego nie korzystają – czasami z braku świadomości jego istnienia, a czasami z braku zainteresowania – wystarczają im informacje przekazywane przez nauczycieli podczas zebrań.
Rodzice zazwyczaj oceniają sposób informowania na temat ewaluacji wewnętrznej jako optymalny – wskazują, że wystarczą im wnioski ogólne, a w przypadku części kwestii związanych bezpośrednio z metodyką nauczania wyniki ewaluacji wewnętrznych ich nie interesują. Podobnie, jak w przypadku ewaluacji zewnętrznej, ewaluacja wewnętrzna traktowana jest jako wewnętrzna sprawa szkoły, z czym na pewno związana jest słaba znajomość wyników i niewielkie nimi zainteresowanie. Na podstawie deklaracji rodziców można także stwierdzić, że im bardziej wyniki są pozytywne, tym mniejsze ich nimi zainteresowanie, a także związanymi z tym dalszymi działaniami szkoły. W pojedynczych przypadkach rodzice wskazywali, że oczekiwaliby krótkiego sprawozdania lub ulotki informacyjnej dotyczących ewaluacji wewnętrznej, z którym mogliby się swobodnie zapoznać w wolnej chwili.

B: Czy znają Państwo wyniki tych ewaluacji wewnętrznych? (…)
O3: Na pewno to jest wśród nauczycieli, a my, myślę, że nie musimy o tym wiedzieć. Gdyby coś się działo, to podejrzewam, że byśmy byli, w jakiś tam sposób, powiadomieni.

Rodzic_sp_wieś_k1

> *Jak byśmy tak szczegółowo znali, to nic by nam to nie dało, jako rodzicom, bo też nie wszystko my musimy rozumieć, jako rodzice i wiedzieć, bo to do nas nie należy; metodyczne, dydaktyczne zagadnienia.*
>
> Rodzic_gim_wieś_k1

W niektórych badanych szkołach (gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych) praktykuje się przekazywanie informacji o wynikach ewaluacji wewnętrznej **uczniom**. Podobnie jak dla rodziców, przygotowuje się ogólne informacje na temat wybranych zagadnień – interesujących z punktu widzenia uczniów. W przypadku upubliczniania raportów na stronach internetowych lub tablicach informacyjnych oczywiście dostęp mogą do nich mieć także uczniowie.
W badanych szkołach informowanie o wynikach ewaluacji wewnętrznej **organu prowadzącego** nie było praktyką. Ewaluacja wewnętrzna w tym zakresie pozostaje więc wewnętrzną sprawą szkoły. W jednostkowych przypadkach organowi prowadzącemu prezentowane były raporty, bądź wybrane zagadnienia z ewaluacji – najczęściej w formie ustnej. Podobnie, jak w przypadku pozostałych grup – przedstawiciele organu prowadzącego mieli możliwość zapoznania się z raportem, jeśli udostępniano go w szkole bądź w Internecie.
W trakcie badania deklarowano zmiany w sposobie prezentacji wyników ewaluacji w przeciągu ostatnich lat. W pojedynczych szkołach zmiana polegała na bardziej szczegółowej i rozbudowanej prezentacji, dodaniu elementu dyskusji lub też zmianie prezentującego (najczęściej dyrektora na przewodniczącego zespołu ds. ewaluacji).

6.4.7. Trudności szkół w zakresie prowadzenia ewaluacji i możliwe rozwiązania, potrzeby informacyjne

Analiza wypowiedzi nauczycieli i dyrektorów, a także przedstawionej dokumentacji szkolnej pokazuje, że prowadzenie ewaluacji wewnętrznej nie jest dla większości badanych szkół zadaniem łatwym i pozbawionym mniejszych lub większych błędów. Co prawda sami nauczyciele i dyrektorzy stosunkowo często wskazywali, że niektóre stosowane w ramach ewaluacji formy oceny pracy szkoły były u nich prowadzone wcześniej, jednak zazwyczaj różniły się one znacząco formą. Biorąc to pod uwagę, a także brak lub bardzo niewielkie przygotowanie kadr szkoły z zakresu metodologii badań lub prowadzenia ewaluacji, nie może dziwić fakt, że realizacja ewaluacji spotykała się w wielu badanych placówkach z licznymi trudnościami.

> *Czarna magia. Siedziałam i słuchałam i to słownictwo do mnie nie docierało. Teraz może trochę więcej z tego rozumiem…*
>
> *Nauczyciel_gim_miasto_k2*

Ogólnie rzecz biorąc problemem jest powszechne korzystanie z - często niesprawdzonych – materiałów dostępnych w Internecie, czy też udział w szkoleniach o zróżnicowanej jakości. Dzielenie się doświadczeniami, wymiana narzędzi pomiędzy nauczycielami z różnych szkół, też w tym przypadku nie zawsze okazuje się dobrym rozwiązaniem, ponieważ czasami w ten sposób upowszechniane są nienajlepsze wzory. Jeśli chodzi o przygotowanie i wskazywane przez badanych dyrektorów i nauczycieli źródła informacji, to najczęściej wymienianym i najpowszechniej wykorzystywanym źródłem jest Internet, zwłaszcza dla nauczycieli na co dzień zajmujących się ewaluacją wewnętrzną. Dyrektorzy i nauczyciele zazwyczaj samodzielnie poszukują ważnych dla nich informacji – korzystają zarówno z wyszukiwarki internetowej, czy konkretnych portali oświatowych (np. Doradca Dyrektora, Profesor.pl, Scholaris.pl), stron innych szkół, czy instytucji (np. Ministerstwa Edukacji Narodowej, Kuratoriów Oświaty, Ośrodka Rozwoju Edukacji, OSKKO). Nauczyciele poszukują przede wszystkim przykładów dotyczących sposobów prowadzenia ewaluacji w szkole, wzorów narzędzi, przykładów raportów. Warto w tym kontekście dodać, że strona internetowa www.npseo.pl wydaje się być kojarzona przede wszystkim z ewaluacją zewnętrzną, nie była wskazywana jako znaczące źródło informacji o ewaluacji wewnętrznej, z wyjątkiem szkół, które wykorzystywały wzory ankiet z ewaluacji zewnętrznej do badań prowadzonych u siebie.

> *To są portale internetowe i to jest wydawnictwo, które chyba od pięciu lat, z którym co roku przedłużam umowę, jest to poznańskie wydawnictwo, które co miesiąc przysyła mi czasopismo plus załączoną płytkę i całą obsługę internetową. I tam mam dużo potrzebnych, fachowych, nie do końca momentami mądrych, ale to tak, jak z opracowaniem lektury, ten, kto opracowuje, nie zawsze ją przeczytał. Więc też się zdarzają takie wpadki, ale generalnie jestem zadowolona i na tej bazie.*
>
> *Dyrektor_gim_miasto_k1*
>
> *Również wymieniamy poglądy między sobą a koleżankami, kolegami dyrektorami, na takich naszych wewnętrznych spotkaniach… Np. jak zrobiłaś coś… Tylko i wyłącznie praktyka. Jakich narzędzi użyłaś. Jakie osiągnęłaś efekty. A np. „ja użyłam takiego, słuchaj, ale to ci się nie sprawdzi, bo ja wiem u siebie, robiłam to od lat i jest do bani, musisz szukać gdzie indziej. Nie trać czasu". To są rozmowy koleżeńskie.*
>
> *Dyrektor_gim_miasto_k1.*

Szkolenia zewnętrzne są także powszechnie wykorzystywaną formą zdobywania informacji. Uczestniczą w nich dyrektorzy szkół, ale także wybrani nauczyciele bezpośrednio zajmujący się ewaluacją. Tylko w jednostkowych szkołach nikt nie brał udziału w żadnym szkoleniu dotyczącym ewaluacji wewnętrznej, a w niektórych szkołach zespół ds. ewaluacji co roku wysyłany jest na tego typu kursy. Wskazywano na udział w szkoleniach organizowanych przez różnorodne instytucje szkoleniowe – zarówno publiczne, jak i komercyjne, lokalne, regionalne i ogólnopolskie. Jak wynika z wypowiedzi części badanych, nie wszystkie szkolenia postrzegane są jako użyteczne. Najczęściej krytykowane są szkolenia ogólne, mało praktyczne, w ramach których badani nie odnajdują podpowiedzi adekwatnych do specyfiki szkoły. Pojawiały się głosy – osób zaangażowanych w realizację ewaluacji wewnętrznej – że wręcz odczuwają przesyt krótkich szkoleń przedstawiających założenia teoretyczne ewaluacji. Natomiast pozytywnie oceniane są te zawierające konkretne wskazówki dotyczące prowadzenia tego procesu – w szczególności opracowywania metodologii i narzędzi badawczych – takie które pozwalają na zadanie pytań, rozwianie wątpliwości, konsultowanie konkretnych materiałów, modyfikacje narzędzi pod okiem eksperta. Niektórzy wspominali o konieczności prowadzenia szkoleń bardziej rozbudowanych, czy takich dla osób niejako bardziej zaawansowanych w prowadzeniu ewaluacji – np. podkreślali, że uczestniczyli w kursach po wejściu w życie Rozporządzenia, natomiast teraz oczekiwaliby zupełnie innych informacji.

Wśród wypowiedzi niektórych badanych (przede wszystkim dyrektorów) pojawiały się jednak stwierdzenia, że nie wszyscy nauczyciele chcą pogłębiać swoją wiedzę, m.in. poprzez uczestnictwo w szkoleniach, nie są zmotywowani do podnoszenia swoich kompetencji w tym zakresie – także ze względu na postrzeganie ewaluacji jako kwestii pobocznej, czegoś czym nie powinni się zajmować. W tym kontekście warto podkreślić, że wydaje się, iż dzięki przynajmniej niektórym szkoleniom nauczyciele nabierają przekonania o swojej odpowiedzialności za prowadzenie ewaluacji wewnętrznej i korzyściach z niej wynikających – są to na pewno kwestie, które trzeba wzmacniać.

Niepokojące są natomiast niektóre wypowiedzi dotyczące rozwiązań, które wprowadzono w szkołach, wykorzystując wiedzę ze szkoleń – jak np. wspomniana już konieczność prowadzenia ewaluacji według wymagań z Rozporządzenia. Pokazują one, że rzeczywiście jakość części szkoleń nie jest wysoka. Badanie jednak nie pozwoliło na zidentyfikowanie „dobrych" i „złych" szkoleń, chociaż generalnie mniej pozytywnie wypowiadano się o tych organizowanych przez komercyjne instytucje, natomiast pozytywne opinie pojawiały się przy okazji szkoleń prowadzonych przez ORE, szczególnie tych kilkudniowych.

Kwestie związane z ewaluacją wewnętrzną przekazywane są również w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia – swoją wiedzą dzielą się nauczyciele uczestniczący w szkoleniach zewnętrznych. Ten sposób nie zawsze jest pozytywnie oceniany – wskazywano, że nie wszyscy potrafią i chcą dzielić się zdobytymi informacjami. Źródłem wiedzy są także rozmowy koleżeńskie i wymiana informacji dyrektorów szkół z dyrektorami innych placówek, doświadczeń między nauczycielami – zarówno nauczycieli z tej samej szkoły, jak i innych. Wspólna praca w zespole, przy udziale bardziej doświadczonych

osób wskazywana jest także jako sposób doskonalenia potrzebnych przy ewaluacji umiejętności. W ramach współpracy nauczycieli omawiane są zazwyczaj kwestie praktyczne dotyczące przede wszystkim stosowanych narzędzi.

> *Ja myślę, że byłoby o wiele łatwiej, gdyby nauczyciele nie byliby tak przerażeni, gdyby była tak rzeczywiście wiedza o metodach badania im podana, to na pewno tak. Gdyby była ubrana w jakieś ramy, bo powiedzmy sobie szczerze, jak nauczyciel słyszy ewaluacja, jest powołany do takiego zespołu to jest przerażony, w pierwszej chwili jest strasznie przerażony. I potem w panice, jeśli nie może tych informacji zasięgnąć u nas w szkole, my możemy, ale np. on nie może, to zaczyna w panice poszukiwać informacji po Internecie. Nie zawsze te wszystkie informacje, które tam są, to są informacje prawdziwe. Tam są różne, bo to i zaglądają do raportów, a te raporty jedne są dobre, drugie, zresztą nijak nie przystają do sytuacji szkoły (…). I sobie tylko plączą w głowach myślę.*
>
> *Nauczyciel_sp_miasto_k2*

Różnorodne publikacje na temat ewaluacji wewnętrznej są także wykorzystywane, chociaż mniej powszechnie niż wcześniej wskazywane źródła. W tym kontekście pojawiają się wydawnictwa książkowe i multimedialne pozyskiwane podczas szkoleń, czasopisma oświatowe i dodatki do nich o charakterze poradników. Publikacje takie postrzegane są jako interesujące, chociaż właściciele tych zbiorów (częściej dyrektorzy) przyznają, że o ile je gromadzą, to nie zawsze potem po nie sięgają i wykorzystują informacje w nich zawarte (wskazywano między innymi na zbytnią ich ogólność, nieadekwatność przykładów do sytuacji szkolnej, a konieczność ich modyfikowania i dostosowywania wymaga dużo czasu i pracy). Czasopisma i poradniki – jeśli zawierają konkretne wskazówki, wzory narzędzi – częściej wykorzystywane są przez nauczycieli – członków zespołów ds. ewaluacji. Kierownictwo szkoły deklaruje także zapoznawanie się z dokumentacją oświatową – w tym w szczególności z rozporządzeniami ministerstwa dotyczącymi nadzoru pedagogicznego.

Jak już wspominano, dla szkół, które przeszły ewaluację zewnętrzną, proces ten był wskazywany jako dość istotne źródło informacji i różnego rodzaju wskazówek dotyczących samych narzędzi, wykorzystywanych metod badawczych, czy też podejścia do ewaluacji. Dla niektórych nauczycieli była to pierwsza okazja skonfrontowania własnych pomysłów i propozycji narzędzi z takimi, o których wiadomo, że zostały przygotowane przez ekspertów.

Warto podkreślić, że stosunkowo duża część respondentów deklarowała, że nie ma problemów z ewaluacją wewnętrzną i nie potrzebuje dodatkowego wsparcia w tym zakresie – zwracano uwagę na wielość dostępnych materiałów i powszechność szkoleń.

> *Dla chcącego nie ma żadnego problemu w znalezieniu pełnych informacji o ewaluacji wewnętrznej, wystarczy chcieć i poszukać.*
>
> Dyrektor_ponadgim_miasto_k1

> *Każdy miał statystykę na uczelni, poza tym ja na każdej podyplomówce miałam konstrukcję ankiet, więc w tej chwili wszystkie dziury, jeżeli chodzi o wymaganą liczbę godzin, żeby zaliczyć, to zawsze jest punkt pod tytułem „tworzenie ankiet". Ja w tej jak jestem gdziekolwiek, na jakichkolwiek szkoleniach i każą mi znowu wysiedzieć te kilka godzin na tworzeniu ankiet, to mnie to już osłabia.*
>
> Nauczyciel_lo_miasto_k1

Wydaje się, że miało to miejsce zazwyczaj w szkołach, w których po kilku latach doświadczeń udało się opracować odpowiedni sposób działania w zakresie całego procesu, rzeczywiście dobrze przygotowanych do ewaluacji, ale także w placówkach, w których minimalizowano działania związane z ewaluacją (strategia wywiązania się z obowiązku jak najmniejszym kosztem) i generalnie takich, w których występuje niska świadomość związana z metodologią i prowadzeniem ewaluacji. Trzeba też podkreślić, że deklaracje o dobrym przygotowaniu do ewaluacji nie zawsze jednak znajdują potwierdzenie w materiale badawczym. Chociaż jednocześnie na podstawie wypowiedzi wielu dyrektorów i nauczycieli widać, że po kilku latach prowadzenia ewaluacji wewnętrznej wielu z nich nabyło doświadczenia w jej realizacji i często są w stanie wskazać kluczowe kwestie, które mają wpływ na

sukces tego procesu. Niektóre ze stwierdzeń świadczą o dużym poziomie refleksji związanej z prowadzoną ewaluacją i dostrzeżeniu ważnych jej aspektów:

B: Kiedy Państwa zdaniem ewaluacja wewnętrzna w szkole przebiega dobrze, właściwie tak jak powinna?
O6: Jeżeli wszyscy mają świadomość tego, że jest potrzebna, zdają sobie sprawę z tego, jaki jest problem, który chcemy rozwiązać, czy też polepszyć jakąś strefę pracy szkoły, wtedy chyba wszystko przebiega dobrze.

Nauczyciel_lo_miasto_k1

Warto wyraźnie podkreślić, że w dużej części z placówek szczególnie problematyczną kwestią wydaje się dosyć powszechne towarzyszące realizacji ewaluacji poczucie niepewności i wątpliwości, czy ewaluacja prowadzona jest we właściwy sposób, czy narzędzia są odpowiednio opracowane i dają rzetelne wyniki, czy sposób formułowania wniosków jest właściwy. Nauczycielom często pracy w zespole ewaluacyjnym towarzyszy stres, nie zawsze czują się odpowiednio przygotowani do prowadzenia badania. Jak można zakładać, nie przekłada się to pozytywnie na nastawienie do ewaluacji i zadowolenie z wykonanej pracy. Jeden z badanych nauczycieli porównał wręcz realizację ewaluacji do pracy sapera:

My nie byliśmy w ogóle szkoleni, proszę sobie wyobrazić, w zakresie ewaluacji. Ewaluacja nasza wewnętrzna to też jak saper…

Nauczyciel_sp_miasto_k1

Nigdy nie jestem do końca przekonana o tym, że my to robimy poprawnie, że to nasze wdrażanie wniosków, bo próbujemy to przećwiczyć, że to przyniesie nam efekt, ale to nikt tego chyba nie wie. Cały czas próbujemy.

Dyrektor_gim_wieś_k1

Wśród kwestii budzących trudności, można znaleźć zagadnienia odnoszące się do wszystkich etapów procesu badawczego – począwszy od wyboru obszaru badania, poprzez konstrukcję narzędzi, skończywszy na przygotowaniu raportu, chociaż oczywiście nie wszystkie z nich występowały z tą samą częstotliwością w badanych szkołach.

- **Wybór przedmiotu ewaluacji.**
  W części szkół ewaluacji poddawano zbyt wiele zagadnień/wymagań, ich zakres był bardzo szeroki, co skutkowało zarówno praktycznymi trudnościami związanymi z realizacją, bardzo dużym obciążeniem nauczycieli, jak również trudnościami na etapie wdrażania wniosków w postaci podejmowania konkretnych działań. Co istotne, w tym zakresie nastąpiły w wielu szkołach zmiany – podejście takie było bardziej widoczne w trakcie pierwszych ewaluacji (pierwszy–drugi rok), następnie na podstawie negatywnych doświadczeń dosyć często decydowano się na ograniczenie przedmiotu ewaluacji np. do jednego zagadnienia.

(…). Były do każdego narzędzia badawczego, były wnioski, potem inne wnioski dla rodziców, inne wnioski dla uczniów, inne dla nauczycieli. To wyszło, taki bigos, przepraszam za określenie. Ale to nic nie dało. Nie zmieniało pracy szkoły.

Dyrektor_gim_miasto_k1

W kontekście wyboru przedmiotu ewaluacji nie sposób nie wspomnieć o nieadekwatnym doborze zagadnień z punktu widzenia użyteczności szkoły. Jak już była mowa w wielu szkołach, zwłaszcza przy pierwszych ewaluacjach, kierowano się raczej zewnętrznymi wytycznymi, a nie faktycznym zainteresowaniem, czy potrzebami szkoły – w tym obszarze jednak także można mówić o pozytywnych tendencjach zmian.

- **Dobór metod i technik do prowadzenia ewaluacji wewnętrznej.**

W przypadku niektórych szkół i prowadzonych ewaluacji dobór poszczególnych technik nie zawsze wydaje się najbardziej adekwatny. Zdecydowanie najpopularniejszą techniką, stosowaną czasami wręcz „automatycznie" jest ankieta, czasami niedoceniane wydają się techniki jakościowe (wywiady, rozmowy), które w niektórych przypadkach wydają się lepiej dopasowane do problemu, ich realizacja mogłaby być prostsza i bardziej użyteczna z perspektywy szkół.
Trzeba podkreślić, że realizacja wszystkich ewaluacji z wykorzystaniem badań ankietowych, kierowanych często do różnych grup badanych rzeczywiście może być zadaniem wymagającym wiele pracy i czasu, stąd też nie może dziwić podkreślana przez część respondentów czasochłonność ewaluacji.
Niektórzy badani sami wskazywali na potrzebę wsparcia w zakresie doboru adekwatnych metod do prowadzenia ewaluacji. Szczególnie problematyczna była kwestia metod badania losów absolwentów.

- **Formułowanie pytań badawczych, konceptualizacja badania.**
  Z perspektywy analizy przedstawionych przez szkoły materiałów zaobserwowano, że dla części szkół problematyczny, czasami pomijany, jest etap następujący pomiędzy sformułowaniem ogólnego celu ewaluacji, wybraniem jej obszaru, a opracowaniem narzędzi badawczych. W wielu szkołach widać problemy z przełożeniem ogólnego celu badania na bardziej konkretne pytania badawcze. Widoczny jest brak dookreślenia, co ma być ewaluowane, jak mierzone.
  Sami badani dyrektorzy i nauczyciele nie odnotowywali tych trudności, natomiast objawiają się one problemami na innych etapach ewaluacji – chociażby najtrudniejszym dla badanych etapie przygotowania narzędzi badawczych. Podkreślano natomiast problemy z formułowaniem wskaźników, które pasowałyby do badanego zagadnienia (przetworzenie problemu na konkretne, mierzalne wskaźniki).
- **Konstruowanie narzędzi badawczych.**
  Jest to najczęściej wskazywany problem przez samych respondentów, ale także określony na podstawie materiałów ze szkół, czy innych trudności podkreślanych przez badanych (np. zła interpretacja pytań przez uczniów). Nauczyciele i dyrektorzy podkreślają problemy związane z przygotowaniem kwestionariuszy ankiet – w szczególności kwestie związane z formułowaniem pytań i kafeterii odpowiedzi w sposób jednoznaczny, dotykający sedna problemu, odpowiadający na cele ewaluacji i pozwalający na stworzenie pytań odpowiadających intencjom nauczycieli. Oczywiście trudności związane z przygotowaniem narzędzi przekładają się na inne problemy wskazywane przez badanych (np. możliwość wyciągnięcia konstruktywnych wniosków z uzyskanych odpowiedzi, uzyskiwanie nieprawdziwych informacji, błędna interpretacja treści pytań przez uczniów i rodziców oraz braki w udzielanych odpowiedziach). Niektórzy dyrektorzy i nauczyciele podkreślali, że opracowanie narzędzi badawczych to najistotniejszy etap ewaluacji, od którego zależy powodzenie całego procesu.

Jest to zagadnienie, w odniesieniu do którego wielu dyrektorów, jak i nauczycieli (chociaż były też głosy przeciwne) wskazywało na potrzebę dodatkowego wsparcia. Postulowanym przez badanych rozwiązaniem jest stworzenie zbioru dobrych praktyk, z którego byłaby możliwość czerpania przykładowych narzędzi badawczych, niektórzy podkreślali także wagę praktycznych informacji na temat poprawnego konstruowania narzędzi, przekazywanych np. podczas bezpłatnych warsztatów czy szkoleń. Jeden z dyrektorów podsuwał pomysł utworzenia platformy internetowej dla dyrektorów przygotowanej na wzór platformy dedykowanej ewaluacji zewnętrznej wykorzystywanej przez ewaluatorów.
Warto podkreślić, że czasami nauczyciele sami nie wiedzą, czy przygotowane narzędzia są prawidłowe – szczególnie w tym przypadku widoczne jest wspominane wcześniej poczucie niepewności.

(…) nikt nas nie przeszkolił, nie miałyśmy narzędzi, my je same konstruujemy, jesteśmy samoukami po prostu (…) Przydałoby się, żeby była taka baza takich narzędzi np. w Internecie, przez mądrych ewaluatorów.

Nauczycie_sp_miasto_k1

Przygotowanie właściwych narzędzi badawczych jest tak skomplikowanym zadaniem, że ktoś, kto zostanie uświadomiony o znaczeniu i randze tego zadania, będzie miał wieczne takie… brak takiego przekonania, czy to narzędzie, które stworzył, jest dobre (…)

Dyrektor_gim_wieś_k2

- **Całkowity brak narzędzi badawczych w przypadku niektórych metod.**
  W przypadku ankiet w badanych szkołach powszechnie wskazywano na trudności z przygotowaniem narzędzi. Nie pojawiły się one w przypadku innych technik badawczych (wywiadów, obserwacji, analizy dokumentów). Analiza materiałów szkolnych pokazuje, że badania z wykorzystaniem innych technik (w szczególności obserwacji, często wywiadów i analiz dokumentacji) bardzo często prowadzone są w sposób nieustrukturyzowany, bez żadnych narzędzi. O ile w przypadku ewaluacji wewnętrznej w szkołach trudno wymagać rozbudowanych specjalistycznych narzędzi, o tyle ich całkowity brak – chociażby w postaci listy pytań/zagadnień do wywiadów czy obserwacji – jest już problematyczny i może mieć negatywne przełożenie na trafność i rzetelność zbieranego materiału badawczego.
- **Zbieranie/pozyskiwanie danych.**
  Obok trudności z konstrukcją kwestionariuszy badani najczęściej wskazywali na techniczne trudności związane ze zbieraniem danych – także przede wszystkim w odniesieniu do badań ankietowych. Podkreślano w tym kontekście niski zwrot wypełnionych ankiet, braki w odpowiedziach, w szczególności w pytaniach otwartych, otrzymywanie odpowiedzi nieprawdziwych, czy absurdalnych, niedbałe wypełnianie ankiet. Po części te problemy można łączyć z konstrukcją kwestionariuszy, chociaż sami badani najczęściej wskazują na zniechęcenie rodziców i uczniów związane z wypełnianiem ankiet, brakiem możliwości wypełnienia ankiety przez uczniów na lekcjach, niską frekwencją na zebraniach, na których rozdawano ankiety rodzicom. Pojawiały się także głosy (w niektórych szkołach ponadgimnazjalnych) o postawie uczniów, którzy nie wykazują woli rozmowy i niechętnie dzielą się swoimi opiniami (stąd też częściowo częstsze zastosowanie ankiet), nie chcą poświęcać na ewaluację swojego czasu wolnego. Niektórzy z rodziców, potwierdzając spostrzeżenia nauczycieli, zwracali uwagę na swoją niechęć do uczestnictwa w ankietach, tłumacząc ją różnymi argumentami: brakiem czasu, niezrozumiałością pytań w ankietach, brakiem ich zdaniem celowości takiego badania.
  Problematyczne w kontekście zbierania danych było w niektórych szkołach pozyskiwanie informacji od badanych (szczególnie uczniów) w związku z tematami wrażliwymi, emocjonalnym do nich podejściem, a także zapewnieniem anonimowości – zwłaszcza w przypadku małych szkół z mało licznym gronem, kadrą dobrze znającą wszystkich uczniów i siebie nawzajem. Część nauczycieli zwróciła też uwagę na to, że trudno jest negatywnie wypowiedzieć się o pracy swoich kolegów, negatywne wyniki ewaluacji powodują nieprzyjemny nastrój w szkole, więc w rezultacie nie wszyscy decydują się na poruszanie pewnych kwestii, co prowadzi do ich pomijania w ramach badania.
  Niektóre szkoły podejmowały różnego rodzaju działania, mające na celu rozwiązanie wskazywanych problemów, jak np. prośby o wypełnianie ankiet przez rodziców na zebraniach, a nie przekazywanie ich przez dzieci, wyjaśniane znaczenia badania rodzicom i uczniom, wydłużanie terminu na wypełnienie ankiety, zmiany w sposobie formułowania pytań, które np. ograniczałoby ich emocjonalny odbiór, większy nacisk na pytania zamknięte, zbieranie wszystkich ankiet w jednakowym momencie i inne.

No i przede wszystkim każdy rodzic, nim dostanie ankietę, to nie są dzieciom rozdawane, tylko jeżeli jest skierowane do rodzica, to jest na zebraniach rozdawane. Najpierw nauczyciel cały elaborat, po co, na co, komu, czy podpisane, czy niepodpisane, do czego będzie, po co będzie…

Rodzic_sp_miasto_k2

- **Analiza wyników i formułowanie wniosków, opracowanie raportów.**
  Na poziomie analizy materiałów przedstawionych przez szkoły, a czasami także wypowiedzi badanych, można wskazać na trudności części szkół związane z opracowywaniem wyników badania, analizą materiału, opracowaniem wniosków i rekomendacji, przygotowaniem raportu. Jest to czasami pokłosie nieodpowiednio przygotowanych narzędzi badawczych lub ich braku, które mogą uniemożliwiać odpowiednie opracowanie wyników, ale nie tylko. Niektórzy badani podkreślali, że mają szczególne problemy z analizą jakościową. W przypadku niektórych szkół widać, że osoby prowadzące ewaluację szkoły nie wiedzą, jak mogłyby i powinny wyglądać wnioski z badania. Czasami – jak już była mowa – w raportach w ogóle nie ma wniosków, a jedynie zaprezentowane dane, rzadko kiedy pojawiają się rekomendacje. Zdarza się także, że jedne i drugie są mylone. Jest to szczególnie problematyczne w kontekście przełożenia wyników na konkretne działania, gdyż – jak zauważali czasami sami badani: „Odpowiednio opracowane wnioski i rekomendacje warunkują wprowadzanie zmian jakościowych w pracy szkoły". Często wnioski konstruowane są na poziomie bardzo ogólnych stwierdzeń, co w praktyce uniemożliwia odwołanie się do nich podczas planowania i realizacji działań. Jak wynika z wypowiedzi badanych najbardziej z ich perspektywy użyteczne są jasne i precyzyjnie sformułowane wnioski, pokazujące słabe i mocne strony danego zjawiska. Pożądane rekomendacje z kolei powinny zawierać konkretne wskazówki dla przyszłych działań, możliwe do wdrożenia w realiach szkoły (np. uwzględniające konieczność zapewnienia dzieciom powrotu do domu ze szkoły po zajęciach dodatkowych).

No i największy problem to jest właśnie przełożenie tego… Wyciągnięcie właśnie z tych narzędzi badawczych tych wniosków, czyli głównie chodzi o konstrukcję narzędzi badawczych.

Dyrektor_sp_wieś_k1

Nie chcą przede wszystkim, wystrzegają się tego, chociaż cały czas się staramy, żeby nie było takiej informacji, to znaczy, żeby to nie był taki odbiór, że to jest ocena pracy cudzej, że nauczyciel ocenia pracę drugiego nauczyciela. Trudno jest uchwycić różnicę w ocenie, a wnioski, prawda? Ten wniosek jest w jakimś stopniu oceniający. To jest chyba największa trudność. Zwłaszcza jeżeli dotyczy aspektów pracy nauczyciela, jego przygotowania, jego zaangażowania. To jest trudne.

Dyrektor_gim_wieś_k2

W tym kontekście respondenci także wyrażali potrzebę dostępu do zbioru dobrych praktyk lub dodatkowych szkoleń. Wyrażano potrzebę rozwoju umiejętności wizualizacji zebranych wyników (np. umiejętności związanych z opracowaniem graficznym danych, przygotowaniem atrakcyjnej prezentacji multimedialnej). Niektórzy badani sami wypracowywali sposoby radzenia sobie z tymi trudnościami – pojawiały się np. głosy, że stosowanie prostych narzędzi badawczych, pozwala uzyskać miarodajne wyniki, możliwe do analizy i interpretacji.

- **Motywowanie nauczycieli do prowadzenia ewaluacji wewnętrznych.**
  Dyrektorzy szkół podkreślają (i znajduje to potwierdzenie w wypowiedziach nauczycieli) także problemy z motywowaniem nauczycieli do realizacji ewaluacji. Wskazywali oni na niechęć nauczycieli do udziału w ewaluacji, poddawanie w wątpliwość jej sensu i celowości. Podkreślano, że szczególnie nauczyciele z dużym stażem mają wrażenie powielania podejmowanych wcześniej działań oraz wyrażają swoją niechęć. W wypowiedziach części nauczycieli widać brak przekonania do idei ewaluacji – niezrozumienie jej celów, postrzeganie badań ewaluacyjnych jako formy kontroli i oceny ich pracy, uczestnictwo w ewaluacji wewnętrznej (podobnie, jak

i zewnętrznej) bywa traktowane jako kolejny, czasochłonny obowiązek, odciągający od ważnych rzeczy – dydaktyki. Fakt, że realizacja ewaluacji wiąże się z różnymi trudnościami (w szczególności związanymi z opracowaniem narzędzi) nie pomaga.

Niektórzy dyrektorzy pytani o potrzebne wsparcie i potrzeby informacyjne wprost mówili, że chcieliby dowiedzieć się, jak skutecznie można motywować nauczycieli do pracy przy ewaluacji, jakich argumentów używać itp.

Problemem mógł być opór materii polegający na tym, co myśmy na początku, wprowadzeniem czegoś nowego, na zasadzie: czego oni od nas znowu chcą, prawda, po co to wszystko jest.

Dyrektor_lo_miasto_k2

Niektórzy dyrektorzy wskazywali na kwestie ważne w procesie ewaluacji, które pozytywnie wpływają na motywację nauczycieli, a więc zwalczanie tych trudności – podkreślano np., że wybór mniejszej liczby zagadnień i zarazem obszarów istotnych dla szkoły wpływa pozytywnie na poczucie celowości prowadzonych działań i zaangażowanie nauczycieli. Podobnie zwracano uwagę, że ważne jest przedstawianie wszystkim nauczycielom założeń i celów ewaluacji, włączanie ich w dyskusję nad badaniem, uwzględnianie ich pomysłów i opinii w końcowych wnioskach badawczych.

- **Ogólna czasochłonność ewaluacji, ograniczenia czasowe nauczycieli.**

  Z powyższym związana jest kolejna trudność podkreślana szczególnie przez nauczycieli bezpośrednio zaangażowanych w ewaluację – konieczność wygospodarowania i poniesienia dużego nakładu pracy i czasu, czasami kosztem innych zadań, czasami brak czasu na rzetelne prowadzenie ewaluacji. Problem ten pojawia się szczególnie w mniejszych szkołach, w których niewielkie grono nauczycieli zobowiązane jest do podejmowania wielu obowiązków w różnych obszarach pracy szkoły.

  W tym kontekście nauczyciele narzekają na konieczność opracowywania rozbudowanej dokumentacji związanej z prowadzeniem ewaluacji (plany ewaluacji, sprawozdania, raporty, kwestionariusze ankiet i inne). Chociaż – jak trzeba podkreślić – charakter tej dokumentacji zależy od rozwiązań, na które decyduje się szkoła, a więc w praktyce często sam zespół ds. ewaluacji (np. realizacja ankiet wśród 4 grup respondentów). W niektórych szkołach podkreślano także czasochłonność „obróbki danych" – zliczania, porządkowania itp.

Najczęściej naszym kłopotem jest brak czasu, bo najczęściej mamy mało czasu na sprawdzenie czegoś, omówienie, przedstawienie. A kiedy jest tak, że mamy w tym czasie wolny czas, w tygodniu musimy normalnie funkcjonować i w domu, i w pracy i dodatkowo jeszcze wyrobić się właśnie z dodatkowym zadaniem.
O2: Właśnie tu chciałam dodać, że to są nasze dodatkowe godziny pracy, po zajęciach dydaktycznych, ze swojego wolnego czasu musimy po prostu przeznaczyć całe popołudnie, całe wieczory, żeby sprawdzić te prace.
O3: A to nie jest tak, że my przychodzimy do domu, bo to jest zespół i my się musimy spotkać, czyli muszą się spotkać 3–4 osoby jednocześnie.

Nauczyciele_sp_miasto_k1

Natomiast na pewno trudności sprawia nam jednak zbyt dużo dokumentacji, bo to jednak trzeba, trzeba się spotkać, trzeba ileś tam tych ankiet przeprowadzić.

Nauczyciele_gim_wieś_k1

Podobnie, jak w przypadku pozostałych trudności, także i tutaj pojawiły się pomysły na rozwiązanie tego problemu. Jeden z dyrektorów np. zdecydował, że ewaluacje mają być prowadzone systematycznie przez cały rok szkolny, co przyczynia się do rozłożenia obowiązków

w dłuższym okresie i nieobciążanie jednorazowo nauczycieli. Ponadto wskazywano, że ważny jest wybór odpowiedniej liczby obszarów badawczych i ustalenie realnego do zrealizowania harmonogramu ewaluacji. W jednostkowych szkołach dyrektorzy decydowali się na przejęcie niektórych obowiązków bądź obszarów badawczych w ramach wsparcia dla niewielkiego grona pedagogicznego.

- **Praktyczne trudności związane z organizacją ewaluacji i współpracą w zespole ds. ewaluacji.**
  W badanych szkołach widać czasami trudności z ogólnym zarządzaniem procesem ewaluacji. Przez niektórych badanych wskazywane są także trudności związane ze współpracą w zespole ds. ewaluacji – koordynacja pracy, problemy z komunikacją, nieodpowiedni podział pracy, nierówne zaangażowanie w pracę. Problemy te wydają się najczęściej konsekwencją braku praktyki pracy zespołowej i w niektórych szkołach zmniejszają się wraz z upływem czasu. Zdaniem części badanych to prawidłowa współpraca poszczególnych podmiotów w szkole gwarantuje odpowiednią i terminową realizację ewaluacji

> *Jeżeli jakaś niechęć się pojawiała, to ze strony właśnie nauczycieli, że nie potrzeba, nie trzeba, szkoda czasu. I tak z tego nic nie będzie. Ale ja mówię, to jest jakaś grupa nauczycieli, która zawsze o tym mówi. Czy to jest ewaluacja, czy to są zadania dodatkowe, które wynikają z naszych obowiązków. To ja tylko to, nic więcej. Ja już nauczyłam się, bo ja wiele razy w szkole pełniłam funkcje jakiegoś organizatora przywódcy, tak w cudzysłowie mówiąc, kolokwialnie, to ja przestałam się tym zrażać, na początku denerwowałam się bardzo, a teraz mówię, że to nie ma co płakać nad rozlanym mlekiem, trzeba to zrobić i koniec, masz to zrobić. A jak nie, to czasami potrafiłam pójść do dyrektora o pomoc, że ktoś nie wykonuje pewnego zadania, to nie było donoszenie, ale radzenie sobie z tym, bo wiadomo, przed dyrektorem się ma większy respekt.*
>
> Nauczyciel_gim_wieś_k2

Z perspektywy niektórych badanych szczególnie ważne jest więc odpowiednie uporządkowanie i rozplanowanie działań, określenie konkretnych obowiązków poszczególnych osób i zespołów, zakresu odpowiedzialności, co sprzyja przejrzystości i terminowości.

6.5. Zmiany w sposobie prowadzenia ewaluacji wewnętrznej

Nasze badanie prowadzone było w trakcie czwartego roku szkolnego, w którym szkoły zobowiązane były do prowadzenia ewaluacji wewnętrznej (począwszy od roku 2009/2010 do roku 2012/2013).

> *No nie, bo to akurat są bardzo oddalone od siebie te ewaluacje, co żeśmy przeprowadzali. Nie, jest cały czas takie samo.*
>
> *Nauczyciel_gim_k2*

W większości badanych szkołach w tym okresie w sposobach realizacji ewaluacji zaszły istotne zmiany, które wskazywane są bezpośrednio przez kierownictwo i nauczycieli w szkole, ale również możliwe do stwierdzenia na podstawie analizy dokumentów szkolnych i wypowiedzi odnoszących się do procesu w poszczególnych latach. Istotne katalizatory zmian to:

- Doświadczenia (szczególnie często negatywne) zdobyte w ramach przeprowadzonych już ewaluacji wewnętrznych w większości szkół miały znaczący wpływ na realizację kolejnych ewaluacji.
- Ewaluacja zewnętrzna w przypadku szkół, które ją przeszły. Obserwacje procesu, zapoznanie się z narzędziami, metodami badawczymi, a także konkretne wskazówki wizytatorów w dużej części szkół, które miały ewaluację zewnętrzną, nie pozostały bez wpływu na wewnętrzną.
- Informacje ze szkoleń zewnętrznych, od zaprzyjaźnionych nauczycieli, dyrektorów, ekspertów (mniejszy wpływ, wskazywany w niektórych szkołach).

Co prawda niektórzy nauczyciele i dyrektorzy nie dostrzegają wpływu wcześniej prowadzonych ewaluacji wewnętrznych na kolejne, czy ewaluacji zewnętrznej na wewnętrzną, jednak analiza udostępnionej dokumentacji szkolnej i ich wypowiedzi wskazują, że taki wpływ w wielu przypadkach rzeczywiście miał miejsce.
Ogólnie rzecz biorąc obserwowany kierunek zmian można uznać za pozytywny – można mówić o mającym miejsce w placówkach procesie uczenia się, dla którego największe znaczenie mają doświadczenia własne, często błędy, nieodpowiednie założenia, które w kolejnych latach były eliminowane. Zmiany następujące w szkołach można obserwować w odniesieniu do większości aspektów związanych z prowadzeniem ewaluacji wewnętrznych w szkołach. Co szczególnie istotne można mówić też o występującej w pojedynczych szkołach większej swobodzie w podejściu do ewaluacji, która przejawia się np. wyborem bardziej problemowych, niestandardowych zagadnień, czy zmianach w sposobie organizacji ewaluacji.

- **Planowanie ewaluacji.**
  W związku ze zdobytym doświadczeniem etap planowania, jak wynika z wypowiedzi badanych, w części szkół przebiega zdecydowanie sprawniej, z zastosowaniem wypracowanych schematów działania. Dodatkowo w niektórych szkołach widoczna jest tendencja do bardziej szczegółowego i dopracowanego rozpisywania harmonogramu ewaluacji – doświadczenie zdobyte podczas poprzednich badań pozwala na lepsze zaplanowanie czasu potrzebnego na realizację poszczególnych etapów, uwzględniające np. możliwe trudności, określenie zakresu odpowiedzialności poszczególnych osób itp.
- **Przedmiot ewaluacji.**
  Przedmiot ewaluacji to zagadnienie poddawane refleksji na przestrzeni lat, w którym w szkołach zachodzą chyba największe zmiany. Jedną z dość powszechnych tendencji jest ograniczanie liczby zagadnień poddawanych ewaluacji. Najbardziej znaczące zmiany dostrzeżono w szkołach, które wcześniej ewaluowały wszystkie obszary i wymagania określone w Rozporządzeniu. Przy ostatnich ewaluacjach, w rezultacie refleksji, że mniejsza liczba zagadnień pozwala sprawniej, rzetelniej zrealizować samo badanie, jak również zaimplementować wnioski, do badania wybiera się mniej obszarów (najczęściej dwa–trzy, nie więcej niż cztery).

Pierwszy rok, jak Pani zauważyła, to żeśmy się porwali na 3 wymagania albo nawet więcej, co było absurdem, teraz patrząc na to z miejsca, w którym teraz jestem. Nie wiedzieliśmy, o co to chodzi, chcieliśmy zobaczyć, na czym to polega i dopiero jak nam wyszło to, co wyszło, że niby nie jest źle, ale nie jest też genialnie, to dopiero zaczęliśmy wyciągać z tego wnioski.

Dyrektor_gim_wieś_k1

W jednym z techników w ostatnim roku zdecydowano się na niestandardowe podejście do ewaluacji – wprowadzenie bardziej kompleksowego podejścia przy ewaluacji wyników osiąganych przez uczniów z przedmiotów maturalnych oraz efektów dydaktycznych osiąganych na poszczególnych etapach nauczania (w klasach I, II i III). Ewaluacja w trakcie badania trwała i przewidywano, że obejmie wszystkich uczniów szkoły poprzez zorganizowanie powszechnego egzaminu diagnozującego ich wiedzę i umiejętności. W ewaluację zostali zaangażowani wszyscy nauczyciele, ponieważ każdy zobowiązany został do zaproponowania pytań egzaminacyjnych, na podstawie których tworzony jest arkusz diagnozujący wiedzę i umiejętności. W poprzednich latach w ewaluację wewnętrzną angażowali się nauczyciele będący członkami zespołów przedmiotowych lub prowadzący przedmiot maturalny/objęty egzaminem zawodowym, a wyniki prowadzonych analiz często były dyskutowane tylko w gronie zainteresowanych.

Ponadto widać tendencję do innego wyboru obszarów do badania – są one bardziej konkretne, poszukuje się obszarów potencjalnie problemowych, bardziej widoczne jest znaczenie czynników wewnętrznych – kwestii istotnych z punktu widzenia funkcjonowania szkoły – niż zewnętrznych wytycznych. Zmiana ta bardziej odpowiada idei ewaluacji oraz przyczynia się do lepszego postrzegania ewaluacji wewnętrznej przez szkołę (przydatna metoda, a nie sztuczny

twór). Pojedynczy dyrektorzy wskazywali, że ewaluacja obszarów istotnych dla szkoły jest kluczowa, bo wzmacnia użyteczność i poczucie celowości prowadzonych działań.

> *W badanej szkole podstawowej po ankiecie wśród uczniów i rodziców prowadzonej w ramach ewaluacji wewnętrznej dyrektor doszedł do wniosku, że nauczyciele nie dyżurują regularnie, spóźniają się na dyżury. W związku z tym następna ewaluacja wewnętrzna dotyczyła dyscypliny pracy nauczycieli w tym regularności dyżurów i punktualności.*

W badanych szkołach widać było także różny sposób uwzględnienia wyników z wcześniejszych ewaluacji. W tych placówkach, w których do ewaluacji wybierane są wymagania określone w Rozporządzeniu, ewaluacje wewnętrzne mają charakter przygotowań do zewnętrznych, zazwyczaj nie poddaje się badaniu zagadnień ewaluowanych w poprzednich latach. – wymaganie raz przeanalizowane, w którym nie stwierdzono nieprawidłowości, uznaje się za zbadane – do kolejnej ewaluacji wybierany jest inny obszar, chyba że rzeczywiście ewaluacja wykazała duże problemy.
W przypadku bardziej problemowego podejścia – zdarza się, że zapadają decyzje o podjęciu po raz kolejny tego samego tematu celem doprecyzowania, pogłębienia, sprawdzenia efektów wprowadzonych działań – lub o możliwości wyboru innego zagadnienia.

> *(…) wróciliśmy do kilku rzeczy po paru latach, czy rok po roku badaliśmy wdrażanie podstawy programowej, jak to wygląda. Czy tę stronę odnośnie egzaminów zewnętrznych, czyli wyników nauczania. Też po dwóch latach wróciliśmy, żeby sprawdzić, czy są efekty wdrażania rekomendacji. Czy sytuacja uległa poprawie? Czy nie pojawiło się coś nowego, co trzeba by było poprawić? Więc wracamy do tematów, które nas nurtują może w innym aspekcie, że tak powiem, ale dotykamy tego samego.*
>
> Nauczyciel_gim_wieś_k2

Czasami także na podstawie wyników ewaluacji wyłania się kolejny obszar do zbadania, np. w przypadku ewaluacji dotyczącej bezpieczeństwa pojawiły się informacje, które były sprawdzane w roku następnym (miejsca w szkole, których wcześniej nie uwzględniono w pytaniach). Szczególnie silny jest wpływ tematyczny poprzednich ewaluacji na kolejne przy badaniu wyników kształcenia, a więc zagadnieniu, które w wielu szkołach ewaluowane jest co roku. W tym przypadku w raportach zazwyczaj uwzględniane są wyniki z poprzedniego roku, wprowadzane są porównania.

> *(…) my się cały czas uczymy, bo to nie jest tak, że mamy coś wypracowane. Robiliśmy to dopiero po raz 3 w tym roku, więc my się tego uczymy. Ale jak już wybieramy coś, to co według nas jest ważne. Jest zespół do ewaluacji, który razem ze mną również wspomaga mnie w tym, czy ten wybór jest trafny, czy nie. Oprócz tego jeszcze zawsze jest to przegadane z Radą. I wtedy dopiero wybieramy, który obszar. Wybieramy kolejny zespół, który zajmuje się tym konkretnym wymaganiem.*
>
> *Dyrektor_gim_wieś_k1*

Poza tym widoczny jest wspominany już wpływ wyników ewaluacji zewnętrznej na wybór zagadnień do ewaluacji wewnętrznej. W większości szkół kwestie uznane za problematyczne w ramach ewaluacji zewnętrznej były w kolejnym roku badane w szkole. Ewaluacja zewnętrzna wpływa również na dostrzeżenie złożoności funkcjonowania szkoły, osadzenie wybranego obszaru badawczego w szerszym kontekście – wymagań.
Ogólnie rzecz biorąc wielu dyrektorów i nauczycieli dostrzegło wagę etapu planowanie ewaluacji i wyboru jej przedmiotu – uznając je za kluczowe dla przebiegu ewaluacji.

- **Metody, techniki i narzędzia badawcze.**

W ramach rozwoju ewaluacji wewnętrznej w szkole wprowadzane są także zmiany w stosowanych metodach badania. Doświadczenie nauczycieli zdobyte podczas prowadzenia ewaluacji

wewnętrznych przekłada się na bardziej odpowiednie dopasowanie technik badawczych i narzędzi do celu badania, zastosowanie nowych technik badawczych. Zazwyczaj zmiana polega na dołączeniu technik jakościowych do ilościowych, bądź odejściu od ankietowania na rzecz wywiadów indywidualnych, ze względu na możliwość zgłębienia tematu. Chociaż były też sytuacje przeciwne – np. rezygnacja z wywiadów na rzecz pytań otwartych w ankietach. Dodatkowo w szkołach, w których prowadzono ewaluację zewnętrzną, widać wzorowanie się na jej narzędziach (np. planowane wprowadzenie arkuszy obserwacji na lekcji, prowadzenie wywiadów według scenariuszy i inne).

W przypadku badań ankietowych duże zmiany następowały w sposobie konstrukcji kwestionariusza, a także zbierania danych. Widać tendencję do minimalizowania w kwestionariuszach ankiet liczby pytań otwartych na rzecz zamkniętych, zmniejszania kwestionariuszy, lepsze dopracowanie kwestionariuszy, w tym np. większą świadomość czym są pytania sugerujące, jak odpowiednio konstruować kafeterię odpowiedzi.

Już mnie życie nauczyło, jak formułować. Jak dam rodzicom 5 pytań otwartych, to mogę sobie za przeproszeniem w buty wsadzić takie ankiety, bo nikt na to nie odpowie.

Nauczyciel_gim_k3

Ponadto zmienia się sposób dystrybucji i zbierania ankiet – nauczyciele przeprowadzają ankiety w trakcie zajęć, na których wiedzą, że uzyskają najwięcej odpowiedzi zwrotnych. Przeprowadzanie ankiet zleca się wychowawcom klas na zebraniach z rodzicami, tłumaczy się użyte sformułowania, itp. Widać także tendencję do rozszerzania badanych grup – z czasem uwzględniana jest perspektywa różnych grup respondentów.

O: To znaczy na pewno, jeśli jest to ankieta, czy tam kwestionariusz ankiety, to żeby (…) to były pytania do wyboru, żeby rodzic wiedział, czego się oczekuje. Bo jeśli jest to pytanie wolnej odpowiedzi, to rodzic robi kreskę i tyle.
B: A, nie wypełniają?
O: Nie wypełnia, bo nie wiadomo nigdy, czego oczekujemy.
B: Czyli ograniczają państwo ilość po prostu tych pytań otwartych?
O: Nie chcą tam jakiejś gafy popełnić, zauważyliśmy, zresztą taka jest zasada, że wykreskowują i koniec, oddają, uciekają. To tak, jak ktoś robi ankiety po obserwacji zajęć, to to samo robią uczniowie. Tam, gdzie jest wolne miejsce, tam najczęściej jest kreska. A jeśli mają zaznaczyć, to zaznaczą. No nie wiem, dlaczego tak robią, ale tak robią [śmiech].

Nauczyciel_sp_miasto_k1

- **Analiza i raporty.**
  W ramach badania w niektórych szkołach zaobserwowano tendencję do doskonalenia sposobu analizy materiału badawczego, a także zmiany w konstrukcji raportów z ewaluacji. Im bardziej aktualne raporty, tym częściej pojawiają się w nich nie tylko wyniki ewaluacji, lecz także wnioski mające charakter wskazania mocnych i słabych stron funkcjonowania szkoły. Widoczna jest większa szczegółowość, uwzględnianie opisu narzędzi badawczych oraz próby badawczej w przedstawianiu wyników z badania, częściej pojawiają się też wskaźniki, pytania kluczowe. W niektórych szkołach forma raportu staje się bardziej atrakcyjna wizualnie, przystępna dla czytelników. W przypadku niektórych szkół widać inspiracje raportami z ewaluacji zewnętrznej.
- **Upowszechnianie wyników.**
  Wraz z kolejnymi ewaluacjami w pojedynczych szkołach zaobserwować można bardziej otwarte podejście do upowszechniania ich wyników – np. publikowane bądź planowane jest opublikowanie raportów na stronie internetowej szkoły, wyniki prezentowane są szerszemu gronu (np. rodzicom, przedstawicielom organu prowadzącego itp.). Z jednej strony można

to wiązać z większą pewnością co do jakości wykonanej pracy, z drugiej widoczne tu są też wpływy ewaluacji zewnętrznej (w przypadku szkół, które przeszły ewaluację zewnętrzną). Ewaluacja zewnętrzna ma też wpływ na sposób postępowania z wynikami na poziomie szkoły – w niektórych zaczęto organizować dyskusje grona pedagogicznego wokół wyników ewaluacji wewnętrznej, prowadzone są prezentacje na wzór tych podsumowujących ewaluację zewnętrzną, więcej czasu poświęca się na wspólną refleksję nad tymi wynikami.

- **Osoby prowadzące ewaluację.**
  W ciągu ostatnich lat prowadzenia ewaluacji w szkołach przede wszystkim w niektórych z nich powołano zespoły do ewaluacji, rośnie też formalizacja ich pracy. Wraz z upływem czasu widać także wzmacnianie pozycji tych zespołów – w zależności od opisywanych wcześniej podejść do pracy zespołu – można mówić o powstawaniu stałych zespołów, w których znajdują się osoby najlepiej radzące sobie z tym zdaniem, bądź też wyłonieniem liderów takich zespołów, nauczycieli, do których dobierane są inne osoby. Na przestrzeni czasu wyłonieni więc zostali nauczyciele, którzy mają lepsze predyspozycje do prowadzenia ewaluacji wewnętrznej – są to zarówno kompetencje merytoryczne (np. umiejętność przygotowywania analiz z zebranych danych przejawiają często nauczyciele przedmiotów ścisłych), jak i pozamerytoryczne (np. umiejętność organizacji pracy zespołu).
  W zespołach, które pracują w stałym składzie dostrzegana jest większa integracja i porozumienie – członkowie zespołów znają swoje obowiązki, przyznają również, że lepiej rozumieją się wzajemnie. W niektórych szkołach można mówić o specjalizacji w wybranych zakresach (np. w opracowywaniu narzędzi, czy analizie danych).
  W części szkół można także mówić o rosnącej autonomii zespołów ewaluacyjnych, ich większej decyzyjności, wpływie na wybór przedmiotu ewaluacji i sposobu jego realizacji. W niektórych szkołach formalnie członkami zespołu przestali być przedstawiciele kierownictwa szkoły, którzy nadal pełnią funkcje kontrolne nad ewaluacją. Niektórzy dyrektorzy podkreślali, że oddanie inicjatywy nauczycielom pozytywnie wpływa na ich motywację i poczucie odpowiedzialności za dany obszar badawczy.

> *(…) bo kiedyś był tylko dyrektor, kiedyś jeszcze wyższe władze, a teraz to tak bardziej nad zmianami też my sami pracujemy, w tych zespołach.*
>
> Nauczyciel_sp_wieś_k1

- **Ogólna organizacja ewaluacji – sprawniejsza realizacja, większa formalizacja.**
  Ogólnie rzecz biorąc w większości szkół wraz z czasem obserwuje się coraz sprawniejsze przeprowadzanie ewaluacji. Prowadzący ewaluację wewnętrzną nabierają z roku na rok większego doświadczenia w prowadzeniu badania – w poszczególnych jego elementach wykorzystywane są istniejące już sprawdzone schematy działania, bądź też eliminowane są wcześniejsze błędy. Sami nauczyciele przyznają, że różne czynności związane z procesem wykonują z nieco większą swobodą i pewnością.

> *Więc doświadczenie zawsze jest przenoszone. Natomiast czy terminy, czy sposoby, jakieś wnioski, jeżeli okaże się, że wcześniej zaplanowaliśmy jakieś badanie gdzieś w grudniu, a potem nam nie udało się tego zrobić z uwagi na to, że był to taki czas czy inny, to planując kolejną na pewno gdzieś o tym pamiętamy. Więc z każdego takiego badania, z każdego doświadczenia wynikają jakieś wnioski, które są w następnym działaniu uwzględniane. Niekoniecznie to gdzieś zapisujemy, formułujemy, itd. Ale to jest doświadczenie, z którego się korzysta.*
>
> Dyrektor_gim_miasto_k2

Z drugiej strony widoczny jest także – w dużym stopniu w konsekwencji ewaluacji zewnętrznej – większy nacisk na dokumentowanie procesu ewaluacji wewnętrznej, jego większą formalizację

– powołanie formalnych zespołów, tworzenie protokołów ich spotkań, spisywanie formalnych raportów, formułowanie wniosków na ich podstawie.

- **Zmiana nastawienia do ewaluacji, zrozumienie jej celu.**
  W niektórych szkołach badani podkreślają zmianę w swoim nastawieniu do ewaluacji – trochę większą pewność w jej realizacji, której towarzyszy lepsze zrozumienie jej założeń, a także tego, czemu ma służyć, znaczenia jakie może mieć w szkole.

Ma wpływ taki, że mamy większą wiedzę, większe umiejętności, bo jeżeli ja podchodziłam do metod nauczania, to ja o tej ewaluacji wcześniej, na początku nie wiedziałam nic. Tutaj, gdzie jestem, przy profilu szkoły, zdecydowanie większe są moje umiejętności, moja świadomość. Większe doświadczenie w tworzeniu ankiet, tych narzędzi badawczych. Chodzi o przygotowanie, o rozumienie tej istoty. Jak gdyby też taki pogląd na te sprawy, obiektywizm i też, takie przekonanie, że trzeba. To się zmienia z ewaluacji na ewaluację.

Nauczyciel_gim_miasto_k2

6.6. Użyteczność ewaluacji wewnętrznej dla szkół

Podobnie jak w przypadku ewaluacji zewnętrznej kwestię użyteczności ewaluacji wewnętrznej rozpatrywać można na różnych poziomach i w odniesieniu do różnych etapów ewaluacji. W przypadku tego badania, przedmiotem analiz są efekty tego mechanizmu w odniesieniu do potrzeb i problemów szkoły. Pod uwagę brane więc były zarówno efekty odnoszące się do podstawowego celu nadzoru, jakim jest umożliwienie pracy nad poprawą jakości pracy szkół, jak i wszelkiego rodzaju efekty dodatkowe. Podobnie jak w przypadku ewaluacji zewnętrznej wyodrębniono dwie kategorie analityczne:

- Użyteczność procesu ewaluacji – rozumianego jako działania podejmowane w szkołach, zgodnie z szerokimi ramami Rozporządzenia – których dokładny przebieg zależy od decyzji szkoły.
- Użyteczność wyników ewaluacji – a więc sposobu wykorzystania uzyskanych wyników przez szkołę – działań podejmowanych przez szkołę, jak również rezultatów tych działań.

Należy podkreślić, że w przypadku ewaluacji wewnętrznej proces ewaluacji jest zdecydowanie silniej powiązany z wykorzystaniem jej wyników, niż miało to miejsce w przypadku ewaluacji zewnętrznej.

6.7. Użyteczność procesu ewaluacji

Podobnie jak przy ewaluacji zewnętrznej także sam proces ewaluacji wewnętrznej miał istotny wpływ na funkcjonowanie szkoły – zidentyfikowano szereg efektów procesu ewaluacji, które związane były z samym faktem przeprowadzenia w szkole ewaluacji, niezależnie od dalszego wykorzystania otrzymanych wyników. Efekty ewaluacji wewnętrznych wiązały się z różnymi etapami samego procesu – badani wskazywali zarówno na efekty pozytywne, jak i negatywne.

6.7.1. Efekty pozytywne

Większość badanych dyrektorów i nauczycieli potrafiła wskazać na pozytywne skutki samego procesu, nawet jeśli ze sceptycyzmem podchodzili do użyteczności, czy też „odkrywczości" wyników prowadzonych ewaluacji wewnętrznych. W części przypadków można zakładać, że samo prowadzenie ewaluacji przynosi nie mniej korzyści niż jej rezultaty.

- **Rozwój współpracy i komunikacji w szkole, integracja nauczycieli.**
  Najpowszechniejszy pozytywny efekt ewaluacji wewnętrznej. Sprawniejsza komunikacja, lepsza współpraca i rozwój pracy zespołowej w ramach szkoły wskazywane były przez wielu badanych jako efekt prowadzenia ewaluacji wewnętrznej. Ma to miejsce przede wszystkim w odniesieniu

do zespołu ds. ewaluacji (chociaż także innych grup osób) – nauczyciele w ramach zespołu lepiej się poznają siebie, następuje wymiana doświadczeń i informacji wśród osób z różnych etapów edukacyjnych, uczących różnych przedmiotów. Praca w ramach zespołu ewaluacyjnego jest okazją do zapoznania się ze specyfiką swoich przedmiotów, spotkań, dyskusji, integracji. Rozwój współpracy i pracy zespołowej ma miejsce na różnych etapach ewaluacji wewnętrznej – przy planowaniu ewaluacji, jej realizacji, ale także w trakcie mającej miejsce w wielu szkołach prezentacji jej wyników i dyskusji nad nimi. Zawiązana współpraca ma pozytywne rezultaty także na co dzień po zakończeniu ewaluacji.

Jak wskazywali niektórzy badani praca zespołowa – np. przy planowaniu ewaluacji, czy konstrukcji narzędzi, wymiana wiedzy i doświadczeń – ma kluczowe znaczenie z perspektywy odpowiedniej realizacji ewaluacji wewnętrznej – zwiększa szanse na sprawną realizację badania i zebranie ciekawych wyników.

- **Impuls do refleksji dotyczący własnej pracy i pracy szkoły.**
  Podobnie jak przy ewaluacji zewnętrznej, pozytywnym efektem ewaluacja wewnętrznej jest autorefleksja nauczycieli i dyrektora dotycząca ich własnej pracy i pracy szkoły. Ewaluacja sprzyja zastanawianiu się nad swoją pracą, identyfikowaniu problemów, ocenie stosowanych metod i ich skuteczności. Z wypowiedzi niektórych badanych wynika, że ewaluacja wzbudza chęć zmian wśród nauczycieli, przyczynia się do wyjścia poza rutynę. Można zakładać, że nawet jeśli w trakcie badania udzielają nie w pełni szczerych odpowiedzi, to jednak ewaluacja przyczynia się do tego, że zastanawiają się nad swoją pracą, podchodzą do niej z większym dystansem i krytycyzmem.

> *Mi się wydaje osobiście, że na pewno w jakiś tam głębszy sposób rozpoznajemy swoje własne miejsce pracy i środowisko pracy, przez te badania, przez wyciąganie wniosków.*
>
> *Nauczyciele_miasto_k3*

- **Zwiększenie zaangażowania, poczucia odpowiedzialności za pracę szkoły.**
  Z rozwojem refleksji dotyczącej własnej pracy podobnie jak w trakcie procesu ewaluacji zewnętrznej wiąże się wzrost zaangażowania nauczycieli w funkcjonowanie szkoły. Jak wynika z wypowiedzi badanych ewaluacja pokazuje gronu pedagogicznemu (ale także jeśli są angażowani dzieciom i rodzicom) że mają wpływ na szkołę, że ich opinia ma znaczenie. Jednocześnie mowa była także o rosnącej świadomości pracy nad wspólnym celem, poczuciem odpowiedzialności za przebieg procesów dydaktycznych i wychowawczych, różnorakie realizowane działania. Pojawiały się głosy, że ewaluacja pokazuje nauczycielom, że efekty nauczania zależą od ich wspólnego wysiłku.

> *(...) rodzice, uczniowie czują się chyba może bardziej potrzebni, że my ich o to pytamy, dla nich też jest to ważne.*
>
> *Nauczyciel_sp_wieś_k1*

Poczucie wpływu na funkcjonowanie szkoły, poczucie odpowiedzialności w efekcie przyczynia się do wzrostu zaangażowania w życie szkoły. Ma na to wpływ wspólne planowanie ewaluacji, jej realizacji, czy chociażby dyskusje nad wynikami i rekomendacjami. Z wypowiedzi niektórych badanych wynika, że szczególnie istotne jest włączanie grona pedagogicznego w procesy decyzyjne, np. wybór przedmiotu ewaluacji, określanie jej celu, kluczowe kwestie, jako element demokratyzacji zarządzania szkołą – przyczynia się to do generalnie rosnącego zaangażowania i sprawniejszej realizacji samej ewaluacji.

Oczywiście – podobnie jak w przypadku ewaluacji zewnętrznej – zwiększona motywacja nauczycieli do pracy to nie tylko efekt refleksji nad własną pracą, ale także poczucia bycia kontrolowanym.

Nie ma jakby ważniejszego elementu, jak to, że każdy mówi: „moja szkoła", a nie: „ta szkoła". „Moje zadanie", a nie „zadanie tego i tego". Mnie zawsze na tym zależało i staram się właśnie, żeby każdy mówił o tej szkole, że to jest moja szkoła. To nie jest szkoła dyrektora, nie wykonuję zadań dla dyrektora.

Dyrektor_gim_miasto_k2

Pojawiały się także głosy o wpływie ewaluacji wewnętrznej na wzrost zaangażowania w życie szkoły uczniów. Poprzez udział w różnorakich badaniach, bycie pytanym o opinie, wśród uczniów kształtuje się poczucie, że szkoła jest zainteresowana ich zdaniem.

- **Poprawa relacji z rodzicami.**
  W części szkół można mówić o wpływie ewaluacji wewnętrznej na relacje pomiędzy szkołą a rodzicami, zwiększenie zaufania rodziców do szkoły. Realizacja ewaluacji może stać się okazją do spotkania, nawiązania kontaktu z rodzicem. Jednocześnie szkoły poddające się ewaluacji wewnętrznej mogą być postrzegane jako placówki dbające o podnoszenie jakości swojej pracy, działają w sposób otwarty, nie obawiają się podejmowania trudnych, niewygodnych tematów. Podobnie jak w przypadku nauczycieli, czy uczniów znaczenie ma tu swego rodzaju dowartościowanie, poczucie wpływu na pracę szkoły, rosnąca współodpowiedzialność.

Jeżeli nauczyciel czuje, pracownik czuje, że to jest jego miejsce, jego rola, jego życie i uczeń czuje się tutaj w tym miejscu, że to jest jego miejsce, jego życie, jego odpowiedzialność, jego szansa i rodzic ma przekonanie, że jego głos jest ważny, to jest to największy [sukces]. Ja myślę, że to jest ta zmiana. Bo rodzice potem po tej dyskusji, gdy się rozpoczął nowy rok, oni pytali, co z tymi zadaniami, które wtedy zostały wypracowane.

Dyrektor_lo_miasto_k2

- **Zmiany w podejściu do ewaluacji wewnętrznej i oceny pracy szkoły oraz wzrost kompetencji osób zajmujących się tym zagadnieniem.**
  Efektem ewaluacji bywa także wzrost kompetencji związanych z prowadzeniem ewaluacji, różnorodnych analiz związanych z pracą szkoły przez osoby zaangażowane, szczególnie przez członków zespołu ds. ewaluacji. Dotyczy to różnorodnych umiejętności – jak np. takiego wyboru przedmiotu ewaluacji, który sprawi, że będzie ona użyteczna, tworzenia planów ewaluacji, harmonogramów, doboru metod, przygotowania narzędzi badawczych, tworzenia raportów, formułowania wniosków.

Na pewno nabieramy specjalizacji w tych ankietach, jak już robimy ankiety, to już następnym razem wiemy, jak zadać pytanie, żeby uniknąć dwuznaczności.

Nauczyciele_sp_wieś_k1

Jednocześnie wskazywano na wzrost świadomości znaczenia ewaluacji wewnętrznych, dostrzeganie ich efektów, poczucia, że dzięki ewaluacji mają możliwość przyjrzenia się sprawom ważnym dla szkoły, które umykają w codziennej pracy. Ewaluacja wewnętrzna w niektórych placówkach pozwoliła dodatkowo na uporządkowanie wykorzystywanych sposobów oceny i analizy pracy szkoły, rozwój innych analiz.

(…) Jeśli chodzi o te pozytywy to myślę, że samo to, że się tu dzieje coś, że ktoś o coś pyta, że zaczynamy sami czymś żyć, czyli wdrażamy się w jakiś problem, który, problem nie w sensie problemu tylko zagadnienie, w którym im bardziej wchodzimy, tym mamy coś co jest ciekawego, co mogłoby nas zainteresować. Z pozycji powiedzmy nauczyciela, który zaczyna wierzyć, że jak się czegoś dowie, to lepiej będzie pracował on czy kolega, że może to przekazać. Natomiast odbiór, jeżeli uczeń widzi, że go pytają o kwestie, zaczęliśmy już mówić o tym bezpieczeństwie, niech będzie takim przykładem, o kwestie bezpieczeństwa, o kwestie jakieś tam, to znaczy, że widzą, że szkoła się uczniem interesuje. Nie tylko jakie będzie miał stopnie, bo to wydaje się, że to jest tylko najważniejsze działanie szkoły, natomiast pytają o inne rzeczy, próbują dowiedzieć się czegoś więcej, jak widzi w obszarze pewne zagadnienia. Więc myślę, że to jest też pozytywny odbiór, taki pozytywny efekt ewaluacji na etapie realizacji.

Dyrektor_ponadgim_miasto_k2

6.7.2. Efekty negatywne

Duża część badanych dyrektorów i nauczycieli nie dostrzegała negatywnych efektów procesu ewaluacji wewnętrznej. W pewnym stopniu związane jest to z porównywaniem ewaluacji zewnętrznej do wewnętrznej – stąd stwierdzenia, że nie wiąże się z takim stresem jak ewaluacja zewnętrzna, nauczycieli, którzy nie byli członkami zespołów ewaluacyjnych deklarowali, że nie jest dla nich bardzo absorbującym zajęciem. Niemniej jednak niektórzy badani wskazywali na negatywne efekty, które można interpretować w kategoriach pewnego rodzaju trudności. Warto zauważyć, że wiele z tych trudności może być konsekwencją wyborów podjętych przez szkołę związanych z przedmiotem badania, stosowaną metodologią, formą raportu, itp.

- **Obciążenie czasowe, przeciążenie pracą, działania kosztem bezpośredniej pracy z uczniem.**
  Wśród części badanych dominuje przekonanie, że prowadzenie ewaluacji wewnętrznej jest zbyt dużym obciążeniem czasowym dla nauczycieli. Tego zdania byli przede wszystkim nauczyciele bezpośrednio zaangażowani w ewaluację, częściej także nauczyciele z mniejszych, wiejskich szkół (w których jak już była mowa obowiązki związane z ewaluacją wewnętrzną rozkładają się na mniejszą liczbę osób). Pojawiały się głosy, że konieczność zaangażowania się w ewaluację, odbywa się kosztem życia prywatnego, ale również pracy i kontaktu bezpośrednio z uczniem.

Ja więcej dobra wykonam, jeżeli bezpośrednio [podejdę] do swojego wychowanka, jakaś normalna szczera rozmowa, bo to się rozmawia z tymi, co mają jakieś problemy, trudności (…). Daje to więcej dobrego niż jakieś papiery, ankiety. A w momencie, kiedy ja tutaj poświęcam tyle czasu, to ja już nie mogę iść, jako wychowawczyni i zająć się tak bezpośrednio, bo to jest coś za coś. I tak robimy to po pracy, po naszych godzinach.

Nauczyciel_sp_miasto_k1

(…) Wolę coś z dzieciakami zrobić, iść na zawody, na wycieczkę niż siedzieć nad ankietą i opracowywać dane. To jest po prostu odwalanie ankiet i pisanie tyle procent powiedziało to, a tyle tamto.

Nauczyciel_gim_miasto_k2

Najbardziej problematyczne i czasochłonne działanie to konstrukcja narzędzi badawczych, zebranie i analiza zebranego materiału, opracowanie wniosków, przygotowanie raportu, czy też wskazywane przez badanych „przygotowanie dokumentacji" związanej z realizacją ewaluacji.

Inne negatywne efekty ewaluacji są silnie związane właśnie z obciążeniem czasowym nauczycieli, bądź jego konsekwencją:

- **Konieczność opracowywania i przygotowywania dokumentacji związanej z prowadzoną ewaluacji.**
  Narzekano na konieczność opracowywania i przygotowywanie dokumentacji związanej z realizacją różnych etapów badania ewaluacyjnego – harmonogramów, narzędzi badawczych,

raportów. Zdaniem większości nauczycieli i dyrektorów to najmniej pożyteczny element ewaluacji wewnętrznej. Tworzenie odpowiednich dokumentów jest zdaniem wielu badanych czasochłonne i niepotrzebne – nie służy polepszeniu pracy szkoły (czas ten mógłby zostać przeznaczony na pracę z uczniem). Podstawowym argumentem przeciwników ewaluacji wewnętrznej jest to, że bazuje na tworzeniu dużej liczby dodatkowych dokumentów, z których potem nikt nie korzysta. I tak np. wielu badanych jako mało użyteczne ocenia spisywane raporty z badania, ceni natomiast wspólną dyskusję nad wnioskami.

(...) ewaluacja w takiej formie, jak w tej chwili, jest prowadzona, no troszeczkę dużo dokumentów, które z tym się wiążą i to na pewno nas bardzo obciąża. Bo ja jestem zwolennikiem jednak na bieżąco dyskusji, rozmów, zbierania opinii od rodziców, od nauczycieli, od uczniów niż przelewania tego tylko na papiery, przeliczania głosów, np. z ankiet, czy robienia jakiejkolwiek takiej papierowej diagnozy.

Dyrektor_ sp_miasto_k2

06: Tak, to jest negatywne, ponieważ robimy to samo, co robiliśmy, tylko że, niestety, więcej piszemy, większa liczba papierów, w związku z tym tak naprawdę to nam to przeszkadza. Bo jest program i w tym momencie...
02: Ja bym wolała mieć czas na to, szukać dla dzieci (…)
02: A ja mam więcej pisania. No jak ja mogę zaszczepić miłość do języka czy do niuansów literackich, jeżeli ja nie mam czasu wyszukać tego.
01: Albo rozmawiam z rodzicami, człowiek z tyłu głowy musi mieć: „musicie podpisać, musicie podpisać".

Nauczyciel_sp_miasto_k1

- **Zniechęcenie i malejące zaangażowanie w realizację ewaluacji bądź też udział w badaniu.**
  Zidentyfikowany negatywny efekt to słabnące zaangażowanie i zniechęcenie nauczycieli do realizacji ewaluacji. Widoczne jest to w szczególności w sytuacji, gdy ewaluacji poddawanych jest w jednym roku zbyt wiele zagadnień. Frustrację badanych zwiększa także realizacja działań związanych z ewaluacją, które uznają za trudne, wykraczające poza zakres ich kompetencji (np. konstruowanie narzędzi badawczych i wspomniane poczucie niepewności co do poprawności materiałów).
  Wskazywano także na zniechęcenie uczniów i rodziców do wypełniania ankiet w konsekwencji realizacji zbyt wielu badań (którego rezultatem z kolei mogą być mało rzetelne wyniki),
- **Rosnąca rywalizacja wśród nauczycieli, konflikty w gronie pedagogicznym.**
  W pojedynczych przypadkach wskazywano także na fakt, że ewaluacja przyczynia się do powstawania niezdrowej rywalizacji wśród nauczycieli, w sytuacji, gdy bezpośrednio ich praca jest przedmiotem badania. Ponadto źródłem konfliktów bywa wspólna realizacja ewaluacji – nierówne zaangażowanie w prace, opóźnienia w realizacji ankiet, niskie zaangażowanie niektórych członków zespołu.

6.7.3. Odbiór wyników ewaluacji wewnętrznej

Badani dyrektorzy i nauczyciele różnią się w ocenie użyteczności wyników przeprowadzonych ewaluacji. Część z nich uważa, że ewaluacja umożliwia szybką diagnozę danego problemu, sprawdzanie funkcjonowania szkoły w różnych obszarach. Wyniki ewaluacji bywają inspiracją do podejmowania działań, są źródłem nowych, ważnych, potrzebnych informacji. Z drugiej strony wielu badanych nie postrzega wyników ewaluacji wewnętrznej jako mechanizmu pozwalającego na uzyskanie nowych, czy zaskakujących informacji o szkole – badania raczej potwierdzają przypuszczenia respondentów, ewaluacja stanowi bardziej formę sprawdzenia poprawności realizacji obowiązków. Dyrektorzy i nauczyciele uważają, że bardzo dobrze znają sytuację panującą w ich szkole, i że wybierając tematy badania często spodziewają się otrzymanych wyników. Nie oznacza to jednak, że jej wartość w takiej sytuacji jest odrzucana – tego typu potwierdzenie wiedzy, zdaniem części badanych też jest ważne i potrzebne.

Nie, nie, myślę, że nie było czegoś, co mnie tak hiper zaskoczyło, takie halo wielkiego.

Nauczyciel_gim_miasto_k2

Jeśli badani dyrektorzy i nauczyciele uważają coś za użyteczne bądź niespodziewane to najczęściej takie są wypowiedzi, opinie rodziców i uczniów odnoszące się do różnych aspektów funkcjonowania szkoły, a w niektórych szkołach także innych uczestników badania. Ważna jest możliwość poznania ich oczekiwań związanych z ofertą szkoły, zdania na temat pracy szkoły, czy nauczycieli, zdiagnozowania potencjalnych problemów – np. związanych z bezpieczeństwem. Są to często spostrzeżenia, z którymi grono pedagogiczne nie ma do czynienia na co dzień, czasami wręcz sprzeczne z ich wyobrażeniami. Na przykład w jednej ze szkół zaskoczeniem była deklaracja dotycząca chęci uczestniczenia uczniów w dodatkowych zajęciach z matematyki, w innej stwierdzono występowanie tzw. wagarów taktycznych – polegających na opuszczaniu przez młodzież niektórych lekcji, po to, żeby lepiej przygotować się do sprawdzianów mających się odbyć następnego dnia. Zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele za istotne i czasami zaskakujące uznają również najczęściej dane i analizy związane z wynikami sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych. Informacje takie są przydatne, zwłaszcza jeśli pozwalają na wyodrębnienie konkretnych zagadnień, które wymagają dodatkowej pracy. Zaskakujące natomiast bywają wyniki porównań z rezultatami osiąganymi przez inne szkoły – np. na poziomie gminy, województwa, czy ogólnopolskie.

Niektórzy nauczyciele wskazywali także, iż zaskoczeniem bywają dla nich metody nauczania stosowane przez innych członków grona pedagogicznego – ewaluacja umożliwia wymianę doświadczeń związanych z tym zagadnieniem, pozwala na szczególnie cenne zdaniem niektórych nauczycieli przemyślenia związane ze sposobem pracy z uczniami. Natomiast dyrektorzy wskazywali, że szczególnie cenią informacje, dzięki którym mogą sprawniej zarządzać szkołą – np. dotyczące organizacji pracy, czy stanu bazy dydaktycznej i infrastruktury.

Nie wiem, czy będę umiał teraz podać taki przykład z pamięci. Ale zawsze stosunkowo najbardziej zaskakujące są jednak ankiety uczniów. Od nauczycieli, od rodziców to można przewidzieć coś z dużym prawdopodobieństwem, natomiast czasami są jakieś wątki, aspekty, na które by się nie wpadło. (…) Na przykład duże różnice, które czasami między klasami występują, czy w zależności od profilu zupełnie inne podejście do jakiegoś zagadnienia. Generalnie zawsze wynika z tego, że ci nasi uczniowie nie są monolitem i czasami my możemy uczniom przypisywać pewne tendencje, to dla mnie było też, nie powiem, w której ankiecie, ale takim zaskoczeniem, że często uczniowie, okazuje się, że duża część z nich jakby bardziej rygorystyczna, w jakimś sensie konserwatywna niż my.

Nauczyciel_lo_miasto_k1

Czego się dowiedziałem jeszcze o szkole? Znaczy dowiedziałem się, jak różnorodne zainteresowania mają nasi uczniowie, bo tego też się nie spodziewałem. Nigdy bym nie przypuszczał, że tak wiele osób zainteresowanych jest artystycznymi formami działalności, jak śpiewanie, jak koło teatralne. Tego bym się nie spodziewał i to mnie tak troszkę zaskoczyło, bo myślałem, że głównie to raczej sport, ewentualnie jakieś tam inne takie formy mniej angażujące. Jednak widać, że mamy uczniów dosyć interesujących.

Nauczyciel_ponadgim_miasto_k2

6.8. Wykorzystywanie wyników ewaluacji wewnętrznej przez szkoły

6.8.1. Działania podejmowane przez szkoły

Podobnie jak w przypadku ewaluacji zewnętrznej większość działań prowadzonych w szkołach po ewaluacji wewnętrznej ma charakter działań interwencyjnych – co wydaje się naturalne, biorąc pod uwagę, że wiele ewaluacji wewnętrznych prowadzono w odniesieniu do zagadnień, w których w szkołach odnotowano jakieś problemy. Zaobserwowano także działania o charakterze

badawczo-diagnostycznym – chociaż w przypadkach niektórych szkół sama ewaluacja wewnętrzna stanowiła taką diagnozę, stąd nie wyróżniały jej one jako swego rodzaju następstwa działań. W części szkół miały miejsce też działania podtrzymujące, w przypadku ewaluacji wewnętrznej zazwyczaj oznaczające brak zmian, skoro dany obszar funkcjonuje poprawnie i bez zakłóceń.

> *Nauczyciele mają możliwość, jak się zapoznają z wnioskami, to my od razu staramy się to przełożyć na konkretne działanie (…). Więc też później, jak są te wnioski i te nasze konkretne działania, to jest często burza mózgów i jak każdy z nas widzi, co trzeba zrobić, żeby to zrealizować. To jest raport samej ewaluacji, a już przepracowanie, co z tym zrobić to już kolejne działanie. I tak się to odbywa. Dużo to jest na takie przegadanie*
>
> *Dyrektor_gim_miasto_k1*

A. DZIAŁANIA WSTĘPNE – przygotowanie do dalszych prac

Podobnie jak w przypadku ewaluacji zewnętrznej po uzyskaniu wyników ewaluacji w szkołach, podejmowano prace mające na celu przygotowanie do dalszych działań, obejmujące różnego rodzaju dyskusje i decyzje dotyczące rezultatów ewaluacji, wdrażania rekomendacji, planowania zmian w prowadzonych przez szkołę działaniach, regulaminach, planach itp. Podejmowanie decyzji odnośnie wyboru i dalszych prac nad wnioskami z ewaluacji wewnętrznej przebiega inaczej niż przy ewaluacji zewnętrznej. Główna różnica polega na większej partycypacji kadry w generowaniu pomysłów na dalsze działania oraz komunikacji do jak najszerszego grona nauczycielskiego.
Decyzje odnośnie wykorzystania wyników ewaluacji wewnętrznej podejmowane są przez cztery zidentyfikowane grupy:

- dyrektor szkoły
- zespół ds. ewaluacji
- Rada Pedagogiczna
- Rada Rodziców/rodzice uczniów.

Nie można wskazać jednego stosowanego schematu podejmowania decyzji dotyczącego działań po ewaluacji wewnętrznej. Szkoły stosują kilka różnorodnych sposobów postępowania z wynikami ewaluacji, przy czym najczęściej stosowany jest ten, który został wskazany poniżej jako pierwszy:

- Zespół ds. ewaluacji przedstawia dyrektorowi propozycje działań – propozycja omawiana jest na Radzie Pedagogicznej – wybór rozwiązań – akceptacja rozwiązań przez dyrektora.
- Dyskusja nad wynikami ewaluacji na Radzie Pedagogicznej i propozycja rozwiązań przekazywana dyrektorowi – konsultacja rozwiązań przez dyrektora z zespołem ds. ewaluacji – wybór rozwiązań przez dyrektora.
- Dyrektor dokonuje wyboru rozwiązań samodzielnie, bez konsultacji.
- Rada Pedagogiczna przyjmuje rekomendowane w raporcie z ewaluacji działania do realizacji – nauczyciele uwzględniają je w indywidualnych planach pracy bądź decydują, które z nich uwzględnić.
- Zespół ds. ewaluacji dokonuje wyboru działań – dyrektor konsultuje wybór z zespołem ds. ewaluacji.

Chociaż ostateczne decyzje w zdecydowanej większości przypadków podejmowane są przez dyrektora szkoły, niezależnie od typu placówki, posiłkuje się on zazwyczaj opiniami i rekomendacjami innych osób. Najczęściej sięga po opinie zespołów ewaluacyjnych, wymagając równocześnie od tego grona rekomendacji i propozycji dalszych działań naprawczych. Stosunkowo rzadko w konsultacjach wyboru działań biorą udział przedstawiciele rodziców (głównie Rada Rodziców). Na przykład w jednej ze szkół podstawowych rodzice byli włączani w ten proces w przypadku omawiania przesunięcia godzin lekcyjnych w klasach młodszych, czy w przypadku założenia monitoringu w szkole. W przypadku niektórych szkół wskazywano, że szersze grono rodziców jest konsultowane

w sytuacji, gdy realizacja działania wymaga dodatkowego zastrzyku finansowego, którym szkoła nie dysponuje.

Zdarzają się też – ale sporadycznie – sytuacje, gdzie nie ma żadnej dyskusji nad wyborem obszarów i dalszych działań. Na ogół wówczas decyzja co do dalszych działań pozostawiana jest indywidualnym nauczycielom, którzy po otrzymaniu informacji o wnioskach z ewaluacji wewnętrznej, samodzielnie decydują o wyborze zaleceń do realizacji przez siebie samych.

Działania wstępne to także włączenie rekomendacji z ewaluacji, zapisów o konieczności podjęcia działań do różnorakich dokumentów szkolnych. Zaliczają się do nich protokoły z Rad Pedagogicznych, plany pracy szkoły, indywidualne plany pracy nauczycieli, plany nadzoru pedagogicznego, czy też dokumenty już bardzo specyficzne, jak np. Szkolny System Przeciwdziałania Przemocy i Agresji, Przedmiotowy System Oceniania. Działania wstępne wiążą się także z opracowywaniem projektów o dofinansowanie działań szkoły, np. na zajęcia dodatkowe lub szkolenia dla nauczycieli, czy też dyskusje podejmowane nad założeniami zmian, dalsze analizy wyników ewaluacji itp.
Jeśli chodzi o kontekst podejmowania działań:

- Wdrażanie działań, jak deklarują badani, następuje zazwyczaj, gdy wynik ewaluacji wewnętrznej jest zdaniem dyrekcji, nauczycieli niezadowalający.
- Szkoły zwracają ponadto szczególną uwagę na odpowiedzi rodziców i uczniów zawarte w wypełnionych ankietach, zestawienia statystyczne – traktując je czasem wręcz jako gotowe wytyczenie kierunków i działań, które nie wymagają dalszego omawiania i są przyjmowane jako jednoznaczna wskazówka do dalszych działań.

Coś tam było kiedyś, że uczniowie mieli trochę za mało informacji na temat wyboru przyszłości, zawodów itd., i tutaj jakieś dodatkowe spotkania chyba, czy z pedagogiem, jakieś tam były kiedyś pytania w ankietach tych ewaluacyjnych i taki wniosek padł, że za mało i faktycznie tego jest teraz dużo.

Nauczyciele_ponadgim_miasto_k1

Ale poza tym robimy te ewaluacje wewnątrzszkolne, przeprowadzamy przeróżne ankiety wśród uczniów, wśród rodziców, wśród nauczycieli, wyciągamy z tego wnioski i na podstawie tych wniosków potem autentycznie mamy jakiś tam wpływ. Załóżmy z tamtego roku dzieci w ankietach dały znać, że nie wiedzą do końca o jakichś tam sukcesach w sporcie i nie tylko, w ogóle o różnych konkursach, a mamy ich mnóstwo naprawdę, zwłaszcza sportowe, bo osiągnięcia szkoły są olbrzymie. I właśnie taki wniosek wysunięto „zróbmy taką tablicę, gdzie są jakieś szczególne rekordy szkoły", to było autentycznie w wyniku naszej pracy i te rekordy są, to wisi, to się powiększa non stop.

Nauczyciele_gim_miasto_k1

Przykładem na bezpośrednie wykorzystanie wypowiedzi badanych uczestniczących w ewaluacji może być sytuacja z jednej ze szkół ponadgimnazjalnych. W warunkach niskich wyników egzaminów maturalnych z matematyki, szkoła otrzymała uwagi wskazujące na potrzebę dodatkowych lekcji matematyki. Zorganizowano więc pozaobowiązkowe zajęcia z tego przedmiotu, na których frekwencja okazała się bardzo niska. Może być to interpretowane tym, że odpowiedź uczniów w ankietach sugerowała raczej poczucie braku zrozumienia dla omawianego materiału i nieprzygotowania do egzaminu, a odpowiedzią nie muszą być dodatkowe lekcje, a np. zmiana metod dydaktycznych na lekcji czy też tym, że ci uczniowie, którzy słabo wypadli na egzaminie z matematyki już ukończyli szkołę, a ci którzy jeszcze się uczą, mogą uważać, że nie jest im to potrzebne.

- Na wybór działań do realizacji wpływ ma też przekonanie kadry odnośnie istotności obszaru, wobec którego te działania mają być podjęte, a także celowości samych działań – im bardziej dla szkoły ważny lub potencjalnie problemowy – tym więcej poświęcają mu uwagi przy obszar wyborze działań do realizacji.

- Z kolei najczęściej zidentyfikowanym ograniczeniem jest brak środków finansowych (np. na zakup dodatkowego sprzętu, wydłużenie godzin pracy świetlicy, dodatkowe lekcje z danego przedmiotu), czy brak czasu (np. w przypadku organizacji konkursów, wycieczek, imprez szkolnych).

B. DZIAŁANIA PODEJMOWANE W ODNIESIENIU DO WYNIKÓW EWALAUCJI

1. DZIAŁANIA BADAWCZO-DIAGNOSTYCZNE

Działania badawczo-diagnostyczne prowadzone w części z badanych szkół stanowiły swego rodzaju odpowiedź na zidentyfikowane obszary wymagające poprawy, ale miały na celu głównie zgromadzenie dodatkowych informacji niezbędnych do podjęcia działań interwencyjnych. Jednym z przykładów takich działań jest badanie ankietowe w klasie, w której dochodzi do dużej liczby konfliktów między uczniami. Innym z kolei może być analiza stylów uczenia się dzieci mająca na celu wybór określonych metod dydaktycznych, czy też stosowanie comiesięcznej diagnozy poziomu umiejętności uczniów, poprzedzającej zaplanowanie intensyfikacji ćwiczeń z danego zakresu. Jeszcze inna szkoła zdecydowała się w ramach ewaluacji obszaru „współpraca z rodzicami" na zaadresowanie do rodziców klas pierwszych ankiety służącej ponownej diagnozie i skłonieniu rodziców do refleksji nad ich rolą w szkolnej edukacji dzieci.

W niektórych szkołach pojawiają się także inicjatywy w zakresie badania efektów działań, np. ewaluowanie zadowolenia z działań kierowanych do rodziców (w związku z ofertą proponowanych zajęć dodatkowych), ankietowanie uczniów w związku z przedstawionym im programem wychowawczym, mające na celu jego ocenę. Badania te są jednak bardzo sporadyczne i sprowadzają się w głównej mierze do ankietowania danych grup w celu poznania ich opinii na temat zmiany. Warto jednakże podkreślić występowanie takich inicjatyw, pokazujących niektóre ze szkół jako otwarte na sprawdzanie efektów prowadzonych przez siebie działań i poszukujących wskazówek do dalszej pracy. Działania takie można też uznać za wyznacznik bardziej systemowego podejścia do pracy szkoły.

Efekty działań badawczo-diagnostycznych

Biorąc pod uwagę charakter działań, trudno jest zidentyfikować ich bezpośrednie efekty. Mogą się one przyczyniać do występowania efektów innych działań – przede wszystkim o charakterze naprawczym.

2. DZIAŁANIA INTERWENCYJNE

W analizowanych dokumentach jednego z gimnazjów wskazano, że w roku szkolnym 2013/14 należy przeprowadzić w klasach trzecich ankietę diagnozującą potrzeby uczniów w celu zorganizowania zajęć pozalekcyjnych zgodnych z ich oczekiwaniami. Została ona przeprowadzona na początku roku, a jej efektem było powstanie listy zajęć oraz – w konsekwencji – ich organizacja. Zajęcia objęły taką tematykę, jak języki obce i dodatkowe zajęcia sportowe. W badanej szkole podstawowej sprawozdanie ze sprawowania nadzoru pedagogicznego pokazało, że w roku 2011 przeniesiono ucznia sprawiającego kłopoty wychowawcze do innej klasy i po roku przeprowadzono badanie ankietowe mające na celu sprawdzenie, jaka panuje w tej klasie atmosfera. Przeprowadzone badanie socjometryczne miało dać odpowiedź na pytania dotyczące struktury klasy i relacji interpersonalnych między uczniami. Pomimo deklaracji uczniów, że lubią oni swoich kolegów, u ponad połowy przebadanych uczniów pojawiły się głosy o konieczności obniżenia poziomu konfliktów.

> *Wyniki badania zadecydowały o wprowadzeniu specjalnego programu wychowawczego w tej klasie. Jednocześnie w tym zakresie była prowadzona współpraca z rodzicami, polegająca na regularnych spotkaniach z dyrekcją i pedagogiem, czasami z udziałem wizytatora z kuratorium, czy mediatora. Zorganizowano też spotkania konsultacyjne szkoły m.in. z przedstawicielami ODN i poradni psychologiczno-pedagogicznej na temat sposobów rozwiązywania przez nauczycieli problemów wychowawczych i radzenia sobie z roszczeniowymi rodzicami. Dodatkowo zaplanowano warsztaty dla nauczycieli w tym zakresie.*

Działania interwencyjne były najczęściej wskazywanym rodzajem działań podejmowanych przez szkoły w konsekwencji ewaluacji wewnętrznej. Stanowiły one odpowiedź na wskazane przez ewaluację wewnętrzną niedociągnięcia pracy szkoły, wymagające poprawy. Wyeliminowanie problemu występującego w placówce, zmiana zidentyfikowanego stanu spraw, poprawa sposobu prowadzenia zajęć to typowe inicjatywy podejmowane przez szkoły w tym zakresie. Rozróżniając obszary tematyczne objęte działaniami interwencyjnymi, można wyróżnić pięć głównych pól, spośród wielu obszarów funkcjonowania szkoły:

1. Zarządzanie i organizacja pracy szkoły
2. Dydaktyka i wychowanie
3. Bezpieczeństwo
4. Współpraca z otoczeniem szkoły, w tym z rodzicami
5. Relacje i współpraca w szkole.

I. Zarządzanie i organizacja pracy szkoły

- Wiele z podjętych działań po realizacji ewaluacji wewnętrznej związanych było z samym procesem prowadzenia ewaluacji wewnętrznej. Wiązały się one z doskonaleniem tego procesu w szkole poprzez np. organizację szkoleń i warsztatów dla nauczycieli, prowadzonych przez dyrekcję lub członków zespołu ds. ewaluacji np. służących podnoszeniu umiejętności konstruowania narzędzi badawczych, analizy danych i spisywania wniosków, czy też poprzez sporządzenie wzoru raportu cząstkowego na potrzeby ewaluacji, powoływanie stałego zespołu ds. ewaluacji, zapoznawanie uczniów i rodziców z wynikami ewaluacji wewnętrznej, omawianie raportu z ewaluacji na Radach Pedagogicznych w celu uwypuklenia problemów do rozwiązania. Niektórzy wskazywali na analizowanie przez wszystkich nauczycieli efektów sprawdzianów z uczonych przez nich przedmiotów, ograniczenie liczby ewaluowanych obszarów, lepszy sposób formułowania wniosków i planów dalszych ewaluacji.
- Znaczna część działań dotyczyła zmian w dokumentacji szkolnej. Obejmowało to tworzenie planów pracy szkoły, planów pracy zespołów przedmiotowych i pojedynczych nauczycieli, modyfikacji w oficjalnych dokumentach szkolnych, jak np. statut szkoły, wewnątrzszkolny system oceniania, uzupełnień braków w istniejących dokumentach (np. w dziennikach lekcyjnych). Zdarzały się szkoły, gdzie po analizie wyników sprawdzianu, co roku, opracowywany jest plan naprawczy, obejmujący prace w odniesieniu do umiejętności, które na egzaminie wypadły słabiej. Zmian w koncepcji pracy szkoły właściwie nie dokonywano albo wprowadzano bardzo sporadycznie – dotyczyły one np. położenia akcentu na nauczanie tych przedmiotów, z których wyniki na egzaminach zewnętrznych nie były zadowalające dla szkoły.
- Szkoły wskazywały na działania ukierunkowane na wsparcie pracy nauczycieli w celu lepszej organizacji pracy szkoły i realizacji powierzonych zadań. Wśród nich wyróżnić można takie działania, jak wprowadzenie zmian w statucie szkoły dotyczących ujednolicenia zasad oceniania przez nauczycieli, powołanie funkcji „opiekuna" nowo zatrudnionego nauczyciela zapoznającego go z panującymi w szkole zasadami, czy wyszukanie szkoleń dla nauczycieli na temat istotnych, z punktu widzenia szkoły, zagadnień. W jednostkowych przypadkach na podstawie wyników ewaluacji opracowano projekt o dofinansowanie ze środków UE mający na celu podwyższenie kompetencji nauczycieli w zakresie metod nauczania,

zaplanowano także cykl szkoleń nt. metodologii pracy z uczniem przeciętnym (realizowanym przez zewnętrzną instytucję dla wybranych nauczycieli).

- Zmiany w sposobie zarządzania szkołą pod wpływem ewaluacji wewnętrznej objęły także takie zagadnienia, jak szersze włączenie wszystkich nauczycieli w planowanie pracy zespołu, uwzględnienie działań zaproponowanych przez nauczycieli w planach pracy zespołów, analizowanie efektywności nauczania przez poszczególnych nauczycieli, zwiększenie liczby lekcji obserwowanych przez dyrektora szkoły. Aktywne korzystanie z raportu z ewaluacji, przysłużyło się też do ustalenia priorytetów w pracy dydaktycznej i wychowawczej. W jednej ze szkół konkretnym przykładem podjętych działań z obszaru zarządzania jest decyzja dyrektora o delegowaniu części swoich obowiązków na inne osoby z kadry kierowniczej.

(…) Czy jedno, o którym powiem, to jest delegowanie uprawnień. Do tej pory np. na obserwację zajęć nauczycieli chodziłam ja i chodzili moi zastępcy. W tym planie nadzoru, w tym roku, obserwację nauczycieli przejęli również kierownicy, czyli kierownik świetlicy, obserwacje i karty obserwacji wypełnia dla pracowników świetlicy, kierownik obiektów sportowych, dla nauczycieli i dla katedry wychowania fizycznego. To jest przykład konkretnie, delegowanie uprawnień, zmiany w planie nadzoru, konkretne działanie. To jest to.

Dyrektor_miasto_k3

- Interesujące jest również, że część szkół wskazywała na działania odnoszące się do wykorzystywania przy ocenie pracy placówki różnych analiz, w tym np. opracowanie dokumentu zawierającego wnioski z analizy jakościowej wyników egzaminu gimnazjalnego i EWD oraz porównania z wynikami wszystkich wcześniejszych egzaminów gimnazjalnych, wykorzystywanie wskaźnika EWD.
- Biorąc pod uwagę aspekt organizacyjny, szkoły decydowały się np. na zmiany w siatce zajęć, poprzez organizowanie części zajęć w godzinach wcześniejszych, żeby mogli w nich uczestniczyć uczniowie dojeżdżający, upublicznienie grafiku zajęć dla uczniów, zorganizowanie powrotu uczniów po zajęciach w szkole do domu.

Efekty działań zarządzanie i organizacja pracy szkoły

- Podobnie jak w przypadku ewaluacji zewnętrznej, także i przy wewnętrznej można mówić o pozytywnych efektach działań podjętych przez szkołę w zakresie prowadzonych ewaluacji. Analiza dokumentacji i wypowiedzi badanych pokazuje, iż w części szkół (choć nie wszystkich) realizacja kolejnych ewaluacji jest sprawniejsza, a realizowane przez szkołę badania bardziej dla niej użyteczne. Jest to zarówno efekt doświadczeń związanych z prowadzeniem tego procesu w szkole przez kolejne lata, ale także innych czynników (por. Rozdział 6.5: Zmiany w zakresie prowadzenia ewaluacji wewnętrznej).

- Pomimo wymienianych przez badanych przykładów działań w obszarze zarządzania i organizacji pracy szkoły, w większości przypadków szkoły nie potrafiły wskazać konkretnych efektów tych działań. Pojawiały się np. głosy o bardziej rygorystycznym podejściu do egzekwowania frekwencji uczniów na lekcjach w wyniku zmian w dokumentacji wewnątrzszkolnej, czy też stworzeniu lepszych programów pracy, nowych programów profilaktyki i wprowadzania ich corocznych modyfikacji, ale respondenci nie byli w stanie wskazać ich bezpośrednich efektów.

- W przypadku działań związanych z koncepcją pracy szkoły dyrektorzy częściej wskazywali ich efekty niż nauczyciele, choć ogólnie rzecz biorąc badani mieli problemy z ich identyfikacją. Kilka szkół wskazało na położenie większego nacisku na nauczanie przedmiotów, które wypadły słabiej na egzaminach zewnętrznych w konsekwencji dokonanych zmian w koncepcji pracy szkoły, ale zmiany z tym związane trzeba by było rozpatrywać łącznie ze zmianami w obszarze prowadzonej dydaktyki.

- Wskazanym przez niektóre szkoły efektem prowadzonych poewaluacyjnych działań jest częstsze delegowanie uprawnień przez dyrektorów na nauczycieli bądź zespoły nauczycielskie, prowadzące z jednej strony do odciążenia dyrektora, a z drugiej do większego zaangażowania nauczycieli w pracę szkoły jako instytucji.

- W opinii badanych negatywnym efektem ewaluacji jest nadmiar obowiązków oraz gromadzenie dużej ilości dokumentów, co z kolei nie jest związane wyłącznie z samymi wynikami przeprowadzonej w szkole ewaluacji. Podobnie, jak w przypadku ewaluacji zewnętrznej, jest to jedyny negatywny efekt o jakim mówili badani, w przypadku podejmowanych po ewaluacji działań.

II. Dydaktyka i wychowanie

- Działania w tym obszarze wynikały głównie z chęci poprawy wyników kształcenia rozumianych przede wszystkim jako wyniki egzaminów zewnętrznych, część z nich związana była również z procesami wychowawczymi. Do najczęściej stosowanych należało poszerzenie oferty zajęć dodatkowych, wprowadzenie dodatkowych ćwiczeń na lekcjach, wprowadzenie dodatkowych egzaminów próbnych, stosowanie metod aktywizujących. Podjęte przez szkoły działania w tym zakresie często miały sformalizowany i w pewnym sensie systemowy charakter, były obowiązkowe dla wszystkich klas i nauczycieli. Najczęściej wiązało się to ze zwiększoną liczbą zajęć dodatkowych (np. wychowania fizycznego według preferencji uczniów, czy matematyki), zajęć uzupełnianych o pewne elementy (dodatkowe ćwiczenia pisania ze względu na błędy ortograficzne, zwiększenie liczby ćwiczeń czytania ze zrozumieniem, zwiększenie liczby ćwiczeń mających na celu poszerzenie słownictwa uczniów, wprowadzenie na różnych lekcjach dodatkowych ćwiczeń, mających na celu kształtowanie umiejętności wypowiedzi pisemnej, postawienie akcentu na analizę treści zadań z matematyki i przyrody), czy też wprowadzenie dodatkowych próbnych egzaminów, testów kompetencji. Wprowadzano również specjalne ogólnoszkolne programy (np. biblioteka – realizująca program dotyczący korzystania z różnych źródeł informacji). Zmodyfikowana oferta edukacyjna dostosowana była do potrzeb i zainteresowań uczniów, przy czym działania kierowano zarówno do uczniów zdolnych, jak i słabych. I tak np. wprowadzano z jednej strony metody umożliwiające uczniom rozwijanie kreatywności, zorganizowano różnorodne koła zainteresowań (np. teatralne, komputerowe, sportowe), jako działanie obejmujące przede wszystkim uczniów zdolnych; z drugiej z kolei wprowadzono metody pracy umożliwiające większe zaangażowania uczniów słabszych, zajęcia specjalistycznych (np. logopedyczne, korekcyjno-kompensacyjne i in). Pojawiły się też wypowiedzi mówiące o przeznaczeniu tzw. 19. godziny pracy nauczyciela na lekcje z przedmiotów uznanych za trudne oraz wpisanie ich do formalnego planu zajęć ucznia. Z organizacją dodatkowych zajęć wiąże się czasami również np. uruchomienie dodatkowego kursu autobusu szkolnego.
- Największa część z wprowadzonych działań wiązała się ściśle z bezpośrednim wsparciem uczniów w klasach kończących dany etap edukacyjny. Tak np. w gimnazjach wprowadza się zarówno zajęcia dydaktyczne przygotowujące do egzaminów, jak i zajęcia, których celem jest przygotowanie uczniów do samej sytuacji egzaminu. Znalazły się wśród nich np. warsztaty technik skutecznego uczenia się, oswajanie uczniów ze sposobem formułowania zadań na egzaminie gimnazjalnym, realizowanie egzaminów próbnych już w klasach drugich

w celu wcześniejszego zwrócenia uwagi na luki kompetencyjne uczniów lub wprowadzenie obowiązku przyjścia na egzamin próbny w stroju uroczystym, aby oswoić uczniów z sytuacją egzaminacyjną. Działania objęły także analizowanie i omawianie przez nauczycieli wyników egzaminów i egzaminów próbnych, czy też wykorzystanie godzin z art. 42 Karty Nauczyciela na realizację dodatkowych zajęć dla uczniów klas trzecich mających na celu przygotowanie do egzaminu. Z kolei w szkołach podstawowych wprowadzono np. coroczne testy kompetencji, czy też dodatkowe zajęcia dla klas szóstych w ramach przygotowania do sprawdzianu. W szkołach ponadgimnazjalnych działania odnosiły się do lekcji z przedmiotów maturalnych i objętych egzaminem zawodowym – opracowanie rekomendacji odnośnie przedmiotów i typów zadań wymagających bardziej wytężonej pracy z uczniami; częstsze rozwiązywanie testów maturalnych, zwiększenie liczby egzaminów próbnych (maturalnych i zawodowych), dodatkowe konsultacje dla uczniów ostatnich klas, częstsze powtarzanie typów zadań zakwalifikowanych jako sprawiające uczniom trudności.

> *W jednej ze szkół ponadgimnazjalnych nauczyciele pytani o działania odpowiadali, że ewaluacje wewnętrzne dotyczą tylko przedmiotów maturalnych, więc angażują wybranych nauczycieli i do nich adresowane są wnioski i działania. Każdy z nich wyciąga wnioski na podstawie analizy zadań maturalnych i ich rezultatów oraz opracowuje plan działania (raczej nieformalny, mający charakter refleksji nad wnioskami). Nauczyciele w trakcie zajęć próbują ćwiczyć zadania, które wypadły słabo na poprzednim egzaminie. Dyrektor deklaruje także powracanie do wniosków z ewaluacji, co według niego wynika z faktu, że wyniki dotyczą spraw zasadniczych dla szkoły (wyniki egzaminów zewnętrznych).*

> *Coraz więcej jest, no bo, może to nie powinno tak być, ale jest i to też jest chyba, bo szukamy różnej metody, pytania, które są na egzaminie gimnazjalnym są, sposób ich formułowania jest też taki specyficzny przy niektórych, w związku z tym podobnego typu zadania dajemy uczniom na sprawdzianach, kartkówkach i to też jest przepracowany któryś nasz wniosek, żeby się oswoili ze sposobem formułowania.*
>
> Dyrektor_gim_miasto_k1

- Wśród systemowych działań wyróżnić można także zmiany w metodach przekazywania wiedzy i nauczania uczniów. Niekiedy organizowano większą liczbę zajęć prowadzonych w małych grupach. Innym razem – jako rezultat ewaluacji dotyczącej metod aktywizujących, która pokazała, że uczniowie odczuwają przesyt – zmniejszono ich liczbę podczas lekcji i rozpoczęto wybieranie tych metod, które uczniowie szczególnie lubią, np. stosowanie tablicy multimedialnej. Inni z kolei wprowadzali metody aktywizujące uczniów poprzez np. pracę w grupach. W szkołach ponadgimnazjalnych zmiana metod dydaktycznych polegała np. na wykorzystaniu programów komputerowych, wprowadzeniu korzystania z Internetu podczas lekcji, czy też stosowania na lekcji pracy metodą projektu.

> *W jednej ze szkół podstawowych, po analizie wyników sprawdzianów końcowych zostały rozpisane konkretne działania dla nauczycieli do wprowadzenia na lekcjach oraz wytyczne do prowadzenia zadań. Wprowadzono tzw. trójki uczniowskie polegające na pracy trzech uczniów o różnym poziomie z jednym nauczycielem jako zmianę dotychczasowej formy pracy z dziećmi (w roku poprzednim do trójek dobierano dzieci o różnym poziomie, co nie przyniosło oczekiwanych rezultatów). Nauczyciele oczekują lepszych efektów tej zmiany, jednak – jak konstatują – do tej oceny trzeba czekać na wyniki egzaminów końcowych.*

Niektóre szkoły decydowały się na organizowanie wycieczek dla uczniów, dostrzegając ich znaczenie i poszerzając swoją inicjatywę w tym zakresie. Szkoły starały się także uzupełniać bazę pomocy dydaktycznych poprzez np. zainstalowanie bezprzewodowego Internetu czy zakup tablic interaktywnych. Wprowadzane były również zmiany w systemach oceniania uczniów (np. sprawdzanie przez dyrektora prac klasowych pod kątem zgodności

z wewnątrzszkolnym systemem oceniania; wprowadzenie zasad oceniania kształtującego, ocen opisowych; praca zespołów przedmiotowych nad wdrożeniem oceniania kształtującego, eksponowanie motywacyjnego potencjału ocen).

- Prowadzone były również działania w zakresie respektowania norm społecznych i kształtowania postaw w tym np. pogadanki wychowawcze i lekcje wychowawcze poświęcone tym zagadnieniom, zmiany w zasadach oceniania uczniów, udział i organizacja programów profilaktycznych i inne. W jednej ze szkół zdecydowano się np. na przystąpienie do programów charytatywnych i różnych akcji społecznych (np. „Szlachetna paczka" – wsparcie ubogich rodzin, „Krewniacy" – honorowe krwiodawstwo). Niektóre szkoły zajęły się także poprawą frekwencji wśród uczniów (w tym także wprowadzeniem dziennika elektronicznego). Z drugiej strony szkoły podjęły również działania na rzecz kształtowania proobywatelskich postaw społecznych i promowania inicjatyw uczniowskich. Większość działań o charakterze *stricte* wychowawczym wiązało się z zapobieganiem bądź działaniami nakierowanymi na minimalizowanie zagrożeń, zachowań niepożądanych – kwestie te zostały omówione w punkcie dotyczącym bezpieczeństwa.

We wnioskach w zeszłym roku mieliśmy wprowadzenie systemu punktacji oceniania zachowania. To był wniosek w zeszłym roku, i w tym roku jest już wprowadzony ten system, jesteśmy na etapie takiej analizy, takiego sprawdzania, ponieważ mamy teraz dwa te systemy, ten system punktowy, nasz statutowy, czyli to, co było kiedyś i ten równorzędny.

Nauczyciele_miasto_k3

Przyjęcie i realizacja koncepcji oceniania kształtującego, które ma wspierać ucznia wywarło znaczący wpływ na procesy. Ma ono aspekt zarówno dydaktyczny jak i wychowawczy, bo nauczyciel ma szansę stać się autentycznym partnerem ucznia, takim przewodnikiem, partnerem w takim rozumieniu – przewodnik. On go prowadzi, on przy nim stoi, on mu pomaga. On nie prezentuje treści poprzez swoją krtań tylko i wyłącznie, tylko on patrzy, co ten uczeń robi, jak to robi i jak mógłby robić to lepiej. Więc tutaj aspekt wychowawczy duże znaczenie w ocenianiu kształtującym. Również to, że pytamy o opinie uczniów. To jest duży aspekt wychowawczy. Uczniowie lubią prowadzić debaty i prowadzą debaty, organizują.

Dyrektor_miasto_k3

- Wiele spośród prowadzonych działań miało za zadanie większe motywowanie i aktywizację uczniów. W szczególności kierowanie uczniów na konkursy (szkolne i międzyszkolne) oraz nagradzanie dodatkowymi ocenami, wyróżnianie najlepszych uczniów podczas obrad szkolnych; organizowanie większej liczby konkursów szkolnych, angażowanie uczniów w zajęcia pozaszkolne, akcje i imprezy organizowane przez różne podmioty, zachęcanie uczniów do podejmowania własnych inicjatyw i aktywności..

Część podjętych działań podjętych przez szkoły w tym obszarze ma mniej systemowy i formalny charakter. W szczególności odnosi się to do tych inicjatyw, o podjęciu których decydowali sami nauczyciele i którzy opierali działania po refleksji nad wynikami swojej pracy. Zaliczyć można do nich np. analizę wyników egzaminów i dyskusje nad wynikami podjęte indywidualnie przez nauczycieli przygotowujących uczniów do egzaminu, opracowanie nieformalnego planu pracy (przez pojedynczych nauczycieli) wykorzystującego informacje o typach zadań, które sprawiają uczniom najwięcej trudności itp. Na podstawie wypowiedzi badanych często trudno jest stwierdzić, które działania podejmowane w rezultacie ewaluacji mają charakter formalny, systemowy, a które zależą od indywidualnych decyzji nauczycieli. Niektóre działania w tym obszarze związane są też z jednorazowymi decyzjami dyrekcji – jak np. decyzja o zwolnieniu nauczyciela jednego z przedmiotów.

Efekty działań dydaktyka i wychowanie

Jest to obszar, w którym efekty respondenci uznawali z reguły za najistotniejsze. Efekty odnotowano zarówno w przypadku procesów dydaktycznych i wychowawczych zachodzących bezpośrednio na lekcjach, jak i tych na poziomie szkoły. Efekty można podzielić na te dopiero przewidywane, jak i osiągnięte już przez placówkę, przy czym należy zaznaczyć, że znaczną część stanowią te pierwsze. Dodatkowo sytuację komplikuje fakt, iż niektóre efekty są konsekwencją wielu różnych czynników, tak więc wskazanie zależności przyczynowo-skutkowych w tym obszarze często nie jest możliwe.

- Zgodnie z deklaracjami badanych w niektórych szkołach działania ukierunkowane na rozszerzenie oferty edukacyjnej i większą aktywizację uczniów (dodatkowe zajęcia, koła zainteresowań) przyniosły realny efekt w postaci większej aktywności uczniów, zaangażowania w wydarzenia w szkole i poza nią, większej liczby laureatów konkursów, wyższych wyników osiąganych przez uczniów na egzaminach; jedna ze szkół wskazywała na uzyskanie przez nią zgody na prowadzenie indywidualnego toku nauczania z matematyki. W przypadku wprowadzenia dodatkowych zajęć sportowych zaobserwowano poprawę funkcjonowania uczniów w grupie, chęć spędzania czasu na terenie szkoły, podwyższenie samooceny uczniów uzdolnionych sportowo lecz mających słabsze wyniki w nauce. Jedna ze szkół ponadgimnazjalnych wskazała, że promowanie udziału w konkursach i olimpiadach (w tym poprzez dodatkowe oceny z przedmiotów) zaowocowało faktem, że szkoła uzyskała laureata olimpiady zawodowej na szczeblu wojewódzkim po raz pierwszy od wielu lat. Inna z kolei pochwaliła się wzrostem liczby laureatów konkursów sportowych, tłumaczonych wprowadzonymi dodatkowymi zajęciami z wychowania fizycznego, zgodnych z zainteresowaniami uczniów (boks, kulturystyka, piłka nożna). Jeszcze inna szkoła przygotowała dla uczniów fakultatywne zajęcia wychowania fizycznego, na podstawie pomysłu zweryfikowanego badaniem ankietowym wśród uczniów. Niemniej jednak pojawiały się także głosy, że nie wszystkie z wprowadzanych zmian w tym zakresie były udane – niektóre szkoły odnotowały brak pozytywnych efektów związany np. z niewielkim zainteresowaniem uczniów nową ofertą szkoły. I tak np. jedna ze szkół zdecydowała się na przeznaczenie tzw. 19. godziny pracy nauczyciela oraz wpisanie jej do formalnego planu zajęć ucznia na lekcje z przedmiotów uznanych za trudne. Pomimo oczekiwanego efektu w postaci poprawy wyników nauczania, w rzeczywistości odnotowano bardzo niską frekwencję uczniów na tych zajęciach. Podobnie niska frekwencja wystąpiła w innej szkole, która po przeprowadzeniu ewaluacji podjęła się organizacji dodatkowych konkursów dla uczniów.
- Praca z klasami ukierunkowana na podwyższenie wyników egzaminów kończących dany etap edukacyjny zaowocowała według respondentów napisaniem sprawdzianu powyżej średniej ogólnopolskiej (szkoła podstawowa), czy wyższymi wynikami egzaminu maturalnego (szkoła ponadgimnazjalna) lub egzaminu gimnazjalnego (gimnazjum). Pojawiały się głosy o pozytywnym wpływie organizowanych egzaminów próbnych np. na odpowiednie wykorzystanie czasu na egzaminie. Gros wypowiedzi koncentrowało się jednakże jedynie wokół przewidywanych w tym obszarze efektów. Badani wskazywali np., że przewidują lepsze wyniki osiągane przez uczniów w wyniku wprowadzonych działań – jak np. opracowywanie planów pracy z uczniami nad zadaniami sprawiającymi im najwięcej trudności, indywidualna refleksja nad analizą wyników egzaminów zewnętrznych, częstsze rozwiązywanie testów, zwiększenie liczby egzaminów próbnych i sprawdzianów, dodatkowe konsultacje dla uczniów ostatnich klas, częstsze powtarzanie na lekcji typów zadań zakwalifikowanych jako sprawiające uczniom trudność, likwidacja godzin opiekuńczo-wychowawczych w trakcie matur (szkoła ponadgimnazjalna) i wprowadzenie obowiązku normalnych zajęć dydaktycznych, wykorzystanie godzin dyrektorskich na dodatkowe zajęcia z przedmiotów, z których na maturze próbnej uczniowie osiągnęli niskie wyniki.

- Niektóre szkoły ponadto deklarowały, że w rezultacie wprowadzenia dodatkowych ćwiczeń dla uczniów, np. z czytania ze zrozumieniem, pisania, rachunku pamięciowego doprowadziło do podniesienia poziomu ćwiczonych umiejętności. Zaobserwowano także zwiększenie poziomu czytelnictwa wśród dzieci po zmianie lektur na bardziej dla nich interesujące. Inne szkoły z kolei zwiększyły liczbę konkursów dla uczniów zdolnych, dostosowały także koła zainteresowań do ich oczekiwań, przewidując w przyszłości rozwój talentów i zainteresowań uczniów. Pojawiły się też głosy o planowanych dla nauczycieli szkoleniach nt. metodologii pracy z uczniem przeciętnym w celu lepszej indywidualizacji procesów dydaktycznych i w konsekwencji poprawy wyników uczniów przeciętnych.

- Część szkół wskazywała na zmianę metod nauczania w celu poprawy jej wyników, jednakże nie potrafili na tym etapie wskazać realnych efektów tej pracy. Przewidywali, że takie działania, jak np. wykorzystanie programów komputerowych i Internetu do pracy na lekcji, stosowanie pracy metodą projektową, wpłyną pozytywnie na osiągnięcia uczniów. Niektóre szkoły zaobserwowały, że skupienie się na bardziej atrakcyjnych metodach aktywizujących w trakcie pracy z uczniami zwiększa zaangażowanie uczniów w zajęcia klasowe, reagują oni pozytywnie na tę zmianę.

- Podobnie rzecz się miała z kwestią oceniania, gdzie nauczyciele eksponowali motywacyjny potencjał ocen szkolnych, czyniąc z nich element nagrody za podjęty wysiłek edukacyjny, w celu zachęcenia uczniów do dalszej nauki. W jednej ze szkół ponadgimnazjalnych w wyniku ewaluacji nauczyciele przeprowadzili prace nad zmianą przedmiotowego systemu nauczania, czego efektem była zmiana systemu oceniania, w badanym gimnazjum z kolei w efekcie wprowadzania zasad oceniania kształtującego, wzrosła liczba nauczycieli je stosujących. W innych szkołach wskazywano, że zmiany w systemie oceniania przyczyniły się do lepszej komunikacji na linii uczeń–nauczyciel i poprawy relacji, lepszego przygotowania do lekcji.

Przyjęcie i realizacja koncepcji oceniania kształtującego, które ma wspierać ucznia, wywarło znaczący wpływ na procesy. Ma ono aspekt zarówno dydaktyczny jak i wychowawczy, bo nauczyciel ma szansę stać się autentycznym partnerem ucznia, takim przewodnikiem, partnerem w takim rozumieniu – przewodnik. On go prowadzi, on przy nim stoi, on mu pomaga. On nie prezentuje treści poprzez swoją krtań tylko i wyłącznie, tylko on patrzy, co ten uczeń robi, jak to robi i jak mógłby robić to lepiej. Więc tutaj aspekt wychowawczy duże znaczenie w ocenianiu kształtującym. Również to, że pytamy o opinie uczniów. To jest duży aspekt wychowawczy. Uczniowie lubią prowadzić debaty i prowadzą debaty, organizują.

Dyrektor_gim_miasto_k2

- W obszarze procesów wychowawczych najwięcej skutków działań podjętych w efekcie ewaluacji wymieniali przedstawiciele szkół ponadgimnazjalnych. Ich działania miały już wymierny charakter, mówiono w tym przypadku jednak o efektach takich jak np. przekazanie uczniom wiedzy nt. zdrowotnych skutków uzależnień, realizacji programu edukacyjno-profilaktycznego dotyczącego skutków spożywania alkoholu, czy zorganizowanie indywidualnych konsultacji dla uczniów pragnących uwolnić się od nałogu. Pozytywnie odnoszono się do efektów udziału szkoły w akcjach społecznych, organizowanych lekcjach wychowawczych. Natomiast szkoły nie były w stanie określić długoterminowych efektów tych działań. W przypadku pojedynczych gimnazjów wskazywano na sukcesy związane ze zmniejszeniem użycia wulgaryzmów przez uczniów, wyeliminowaniem problemu palenia papierosów, zmniejszeniem liczby bójek itp. Pozytywne efekty przynosiły też działania (np. monitorowanie nieobecności i kontakt z rodzicami) mające na celu poprawę frekwencji wśród uczniów.

III. Bezpieczeństwo w szkole

Obok kwestii dydaktyczno-wychowawczych najwięcej działań interwencyjnych podejmowano w obszarze bezpieczeństwa, niezależnie od etapu edukacyjnego.

- W celu zwiększania bezpieczeństwa w szkole podejmowano szereg różnorodnych działań związanych z przygotowaniem odpowiedniej infrastruktury, jak np. instalacja systemu monitoringowego, wzmożenie dyżurów, zamontowanie poręczy przy schodach, czy podwójnych drzwi, wprowadzenie kart magnetycznych do wejścia do szkoły.
- Wiele z wprowadzonych działań miało charakter profilaktyczny i adresowane było w głównej mierze do ucznia – instruowanie nt. bezpiecznego zachowania w czasie ćwiczeń sportowych, organizacja pogadanek nt. bezpieczeństwa w sieci, agresji werbalnej, prowadzenie profilaktyki zagrożeń, czy też uzależnień z wykorzystaniem odpowiednich programów jak np. „Bezpieczna szkoła", „Trzy koła" czy „Saper" (stosowanie używek, agresywnych zachowań), organizacja szkoleń z zakresu pierwszej pomocy – głównie na godzinach wychowawczych.
- Część działań adresowana była do nauczycieli i to oni byli wykonawcami późniejszych rozwiązań. Chodzi tu o wprowadzenie do organizacji pracy szkoły wzmożonych kontroli, częstsze i bardziej świadome obserwacje przez nauczycieli zachowań uczniów, zwiększenie liczby dyżurujących nauczycieli podczas przerw, intensyfikację dyżurów w określonych miejscach w szkole (boisko, szatnia, sala gimnastyczna, łazienki, szkolny sklepik itp.), odnotowywanie w zeszytach uwag zachowań agresywnych., monitorowanie nieobecności uczniów.
- Niektóre z podejmowanych działań wiązały się z koniecznością sięgnięcia po zewnętrzne zasoby i wsparcie. Należy do nich organizacja spotkań ze specjalistami, w tym z dzielnicowym nt. odpowiedzialności i przestępczości nieletnich, lekarzami, psychologami, pielęgniarkami, terapeutami, zatrudnienie psychologa itp.
- Ze względów bezpieczeństwa podejmowano również zmiany w organizacji pracy szkoły takie jak przesunięcie rozpoczęcia lekcji uczniów młodszych klas (by uczniowie nie spotykali się na przerwach), wprowadzenie dodatkowych godzin działania świetlicy, dodatkowego kursu autobusu szkolnego itp.

Efekty działań – Bezpieczeństwo w szkole

Badane szkoły wskazywały na zmiany w zakresie bezpieczeństwa powstałe w konsekwencji podjętych po ewaluacji działań. Na przykład wprowadzenie kart magnetycznych i identyfikatorów wyeliminowało sytuacje samowolnego opuszczania szkoły przez małe dzieci i ograniczyło poruszanie się rodziców po szkole, intensyfikacja dyżurów i kontroli, założenie monitoringu, przesunięcie godzin rozpoczynania lekcji klas uczniów młodszych wpłynęło pozytywnie na zwiększenie bezpieczeństwa dzieci, utrzymanie porządku podczas przerw, czy też zmniejszenie przypadków niszczenia mienia szkoły, liczby wypadków wśród dzieci, agresji słownej. Nie wskazywano natomiast na bezpośrednie efekty różnorodnych działań profilaktycznych – co może jednak wynikać z trudności z ich określeniem.

IV. Współpraca z otoczeniem szkoły, w tym z rodzicami

Kolejnym obszarem, którego często dosięgały zmiany w działaniu szkół w wyniku przeprowadzonej ewaluacji wewnętrznej jest obszar współpracy z otoczeniem, w tym przed wszystkim z rodzicami uczniów. Działania te mają za zadanie aktywizację tej grupy – zarówno zwiększenie jej zaangażowania w działalność szkoły, jak i wspieranie ich w zakresie pracy dydaktycznej i wychowawczej z dzieckiem, zwiększanie ich zaangażowania w edukację dziecka.

- Działania interwencyjne adresowane do rodziców miały różnoraki charakter, począwszy od organizacji tzw. pogadanek nt. współczesnych problemów młodzieży, poprzez realizację większej liczby imprez z udziałem rodziców, wykorzystanie wiedzy i umiejętności rodziców przy podejmowaniu różnego typu inicjatyw kierowanych do uczniów, prowadzenie regularnych spotkań rodziców uczniów z klasy problemowej (duża liczba konfliktów), aż po wprowadzenie nowych form kontaktu ze szkołą (dziennik elektroniczny, wprowadzenie możliwości indywidualnych konsultacji, zgłaszania telefonicznego absencji uczniów na lekcjach, zmianę terminów spotkań z rodzicami na podstawie wyników ankiet przeprowadzonych w tej grupie, zwiększenie częstotliwości zebrań, przesyłanie rodzicom biuletynu informacyjnego oraz informacji kierowanych do nich pocztą elektroniczną). Znaczna część działań miała charakter nieformalny, np. podjęcie przez nauczycieli intensywnych kontaktów telefonicznych z rodzicami w celu przeciwdziałania niskiej frekwencji na spotkaniach z wychowawcami klas, wymóg osobistego usprawiedliwiania nieobecności uczniów, czy rozwijanie współpracy poprzez informowanie rodziców o możliwości uczestnictwa w wycieczkach klasowych razem z dziećmi.

> *W jednej ze szkół ponadgimnazjalnych dyrekcja wskazała, że w ramach ewaluacji obszaru „współpraca z rodzicami" skierowano do rodziców klas pierwszych ankietę mającą na celu ponowną diagnozę i zmuszenie rodziców do refleksji nad swoją rolą w edukacji szkolnej. Ponadto wychowawcy klas zostali zobowiązani (w sposób nieformalny) do większego zaangażowania rodziców w działania w skali mikro – podejmowane na poziomie klasy, bezpośrednio dotyczące ich dzieci. Działania według dyrektora są realizowane w ramach niesformalizowanego programu naprawczego.*

> *Współpraca z rodzicami jest na tyle dla szkoły trudnym obszarem, że nauczyciele mają czasem problem ze zrozumieniem celowości przeprowadzania ewaluacji w tym względzie. Jeden z dyrektorów szkoły podstawowej zwrócił na to uwagę, wskazując, że dla niego problemem jest motywowanie nauczycieli do tego, aby zawsze widzieli sens przeprowadzania ewaluacji w tym obszarze. Nauczyciele twierdzą, że podejmują wiele działań, a rodzice i tak nie chcą się angażować, stąd wyniki ewaluacji są przewidywalne, a działania, które zostaną podjęte, nie przyniosą oczekiwanych efekt.ów.*

- Współpraca ze środowiskiem lokalnym to zarówno nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów z lokalnymi organizacjami i instytucjami służące wspólnej organizacji imprez i spotkań, w przypadku szkół gimnazjalnych – inicjatywy szkoły mające na celu zwiększenie szans uczniów na rynku pracy (tj. prelekcje i spotkania z przedstawicielami szkół ponadgimnazjalnych, organizowanie wyjść do zakładów pracy), jak również działania o charakterze promocyjnym. Szkoły podejmują działania, które służą nagłośnieniu ich placówki i inicjatyw przez nią podejmowanych. Te ostatnie wiązały się z próbami wpłynięcia na zainteresowanie działalnością szkoły lokalnych mediów (np. nagłaśnianie informacji w prasie dotyczących szkoły, wysyłanie informacji do mediów na temat wydarzeń w szkole), reklamą szkoły w okolicznych miejscowościach, organizacją dni otwartych, modyfikacją strony internetowej szkoły itp.

Efekty działań – współpraca z otoczeniem szkoły, w tym z rodzicami

- W obszarze współpracy z rodzicami większość szkół nie była jeszcze w stanie określić rzeczywistych efektów działań podjętych po ewaluacji wewnętrznej bądź też mówiła o braku efektów. Podobnie jak to było w przypadku ewaluacji zewnętrznej badani wskazywali, że obszar dotyczący relacji szkoła–rodzic jest niezwykle trudny. W większości wskazywano jedynie potencjalne efekty – przewidywano większe zaangażowanie rodziców w życie szkolne, wzrost frekwencji na zebraniach oraz uwrażliwienie ich na kwestie będące przedmiotem organizowanych spotkań. Mają one być skutkiem działań oscylujących wokół kwestii związanych z przeciwdziałaniem niskiej frekwencji rodziców na spotkaniach z wychowawcami, zwróceniem ich uwagi na problemy współczesnej młodzieży oraz zmianą form kontaktu ze szkołą. W niektórych szkołach wskazywano na zwiększone zaangażowanie rodziców, w tym wsparcie w przygotowanie imprez szkolnych.

- W zakresie współpracy ze środowiskiem lokalnym niektóre szkoły wskazywały na podjęcie współpracy z lokalnymi instytucjami w ramach działalności szkolnych kół zainteresowań, czego przewidywanym efektem ma być zwiększenie atrakcyjności zajęć pozalekcyjnych. Jedna ze szkół ponadgimnazjalnych złożyła do starostwa wniosek o dofinansowanie infrastruktury internetowej, czego efektem było objęcie szkoły strefą szybkiego Internetu. Respondenci deklarowali również, że udało im się pozyskać nowych uczniów jako rezultat prowadzonych działań promocyjnych szkoły wśród lokalnej społeczności, częstszą aktualizację strony internetowej szkoły w wyniku zatrudnienia specjalisty od tworzenia stron. Generalnie jednak analiza wykazuje, że szkoły nie odnotowały większych zmian we współpracy z otoczeniem jako następstwa ewaluacji wewnętrznej.

V. Relacje i współpraca w szkole

Działania podejmowane po ewaluacji wewnętrznej mające na celu poprawę relacji i współpracy w szkole, nie były tak często identyfikowane przez respondentów, jak w przypadku ewaluacji zewnętrznej, choć były zauważalne w części badanych szkół. Badani wskazywali np. na utworzenie centralnej tablicy informacyjnej, mailingu wewnątrzszkolnego, czy dzielenie się spostrzeżeniami i pomysłami w celu aktywnego korzystania z raportu z ewaluacji. Powyższe działania mają w głównej mierze służyć zwiększeniu integracji i lepszemu przepływowi informacji wewnątrz szkoły. Jednocześnie należy podkreślić, że podobnie jak w przypadku ewaluacji zewnętrznej na rozwój współpracy w szkole, zwiększenie zakresu pracy zespołowej mają wpływ również działania podejmowane wspólnie w innych obszarach (np. nawiązanie współpracy wśród nauczycieli w celu skutecznego stosowania elementów oceniania kształtującego), a także – o czym była mowa wcześniej – sam proces ewaluacji wewnętrznej.

Ewaluacja wewnętrzna ma bardzo duży wpływ na relacje wewnętrzne w szkole. Wymusza współpracę, prowokuje do zadawania pytań, dociekania, zmusza do zagłębienia się w kwestie związane bezpośrednio z działką danego nauczyciela, jak i kwestie związane z obszarem innego nauczyciela (innym przedmiotem). Wpływa na lepszą komunikację wewnętrzną, uczy wspólnego rozwiązywania problemów, pokonywania trudności, poszukiwania dróg wyjścia.

Dyrektor_lo_miasto_k1

Efekty działań – relacje i współpraca w szkole

Efekty działań w tym obszarze pojawiały się zarówno w konsekwencji wdrażanych działań, jak i wspólnej pracy nad innymi zagadnieniami, czy wreszcie jako efekt samego procesu ewaluacji – trudne jest więc stwierdzenie, jaki był wpływ na relację w szkole poszczególnych działań. Wiadomo jednak, że w rezultacie różnych tych procesów w szkołach obserwowano zmiany w zakresie relacji w szkole – częstszą współpracę nauczycieli (w tym w zespołach zadaniowych), poprawę relacji pomiędzy nauczycielami, ale również na linii nauczyciel–uczeń, czy nauczyciel–rodzic, zwiększenie poczucia odpowiedzialności, zaangażowania i wspólnego celu wśród nauczycieli, lepszy przepływ informacji, integracja i in. Efekty te były wskazywane w większości szkół, głównie jednak jako rezultat samego procesu ewaluacji, a nie konkretnych działań. Pojawiały się też efekty specyficzne dla konkretnych placówek, jak np. zmiana zachowania nauczyciela na skutek przytoczenia przykładów negatywnych postaw nauczycieli w ankietach wypełnianych przez uczniów czy rodziców. W niektórych szkołach wskazywano dopiero przewidywane efekty ewaluacji, jak np. umocnienie nauczycieli w podejmowanych działaniach, czy też pojawienie się poczucia realizacji wspólnych celów.

3. DZIAŁANIA PODTRZYMUJĄCE

Sporadycznie w szkołach można było zidentyfikować działania o charakterze podtrzymującym, chociaż w tych przypadkach nie miały one na celu podtrzymywania obranego kierunku rozwoju w szkole, co raczej utrzymywanie *status quo*. Podejmowane działania były więc doraźne i nie pociągające za sobą szerszych inicjatyw. Często polegały na wygłoszeniu publicznej pochwały dla nauczycieli za dotychczasowe działania w danym obszarze.

W tym kontekście pojawiały się głosy, że skoro ewaluowany obszar zostaje wysoko oceniony to nie zachodzi potrzeba dalszych zmian ani podejmowania innych działań. Przy takim podejściu ewaluacja ma charakter zamkniętego etapu – jeśli obszar objęty ewaluacją nie wymaga szeregu działań, ale jednorazowej decyzji, to się do niego nie wraca.

> *Analizując rekomendacje z ewaluacji dla w przypadku jednej ze szkół podstawowych znaleziono zapisy mówiące o tym, że pewne działania zostały dobrze przeprowadzone, wszystko działa poprawnie, wskazano mocne ich strony, a słabych nie zidentyfikowano. W przypadkach takich obszarów – według dyrektora – wydaje się zalecenie, aby kontynuować działania na dotychczasowych zasadach. Generalnie działania wdrażane są więc w obszarach, w których zidentyfikowano w trakcie ewaluacji jakiś problem. Jak wskazał dyrektor w roku następującym po ewaluacji nie podejmuje się już tych samych tematów, chyba że ewaluacja pokazała jakieś nieprawidłowości – stąd obszary, które analizowano i uzyskały dobry wynik, nie podlegają ewaluacji w kolejnym roku. W przypadku tej szkoły nie oczekiwano też żadnych efektów w obszarach, w których wszystko „szło dobrze".*

6.8.2. Organizacja wdrażania wniosków z ewaluacji wewnętrznej

Sposób wdrażania wniosków z ewaluacji wewnętrznej jest różny w poszczególnych szkołach. Uczestniczą w nim zarówno zespoły przedmiotowe – np. te, w których kompetencjach leżą obszary wybrane do ewaluacji – jak i poszczególni nauczyciele, którzy mają wpisane określone działania do indywidualnych planów pracy. Jako że zdarza się, że decyzje odnośnie działań mogą podejmować sami nauczyciele, oni też w sposób nieformalny podejmują własne inicjatywy związane z realizacją działań będących następstwem wniosków z ewaluacji wewnętrznej. Podobnie więc, jak przy ewaluacji zewnętrznej, działania podejmowane w szkołach mogą mieć bardziej formalny, systemowy charakter, jak i nieformalny, zależny od indywidualnych decyzji członków grona pedagogicznego.

Zgodnie z deklaracjami dyrektorów większość szkół (głównie ich dyrektorzy) podejmuje czynności monitorujące działania, będące następstwem ewaluacji wewnętrznej. Odbywa się to na różnorodne

sposoby: poprzez sprawozdania przedstawiane Radzie Pedagogicznej raz lub dwa razy w roku (na zakończenie semestrów) przygotowywane przez zespoły nauczycieli lub dyrektora, sprawozdania przygotowywane indywidualnie przez nauczycieli dla dyrektora, hospitacje lekcji przez dyrektora stanowiące ocenę efektów działań w czasie ich realizacji, kontrolę dokumentacji szkolnej tworzonej w odpowiedzi na wnioski i rekomendacje, czy wreszcie bieżące monitorowanie w postaci rozmów (zazwyczaj nieformalnych) dyrekcji z nauczycielami odpowiedzialnymi za określone obszary.

Ustalanie i monitorowanie zmian wdrażanych jako następstwo wyników ewaluacji wewnętrznej jest różnorodne w szkołach. W jednej ze szkół podstawowych po prezentacji wyników ewaluacji omawiane są zalecenia i następnie Rada Pedagogiczna ustala, które z nich można wdrożyć oraz w jaki sposób. Te sugestie Rady dyrektor uwzględnia w planie pracy na kolejny rok, który przedstawiany jest na posiedzeniu Rady w sierpniu. Jedną z takich propozycji był zakup pomocy dydaktycznych na zajęcia specjalistyczne jako wniosek po ewaluacji w obszarze wyrównywania szans edukacyjnych. Zapytani o działania podjęte po ewaluacjach wewnętrznych, respondenci wskazali na dokonanie takiego zakupu. Również po tej ewaluacji zaleceniem było wydłużenie godzin pracy świetlicy, co jednak nie nastąpiło ze względu na brak środków finansowych (zalecenie wdrożono w mniejszym stopniu).

W innej szkole każdy nauczyciel dostaje po Radzie Pedagogicznej rekomendacje, które ma wdrażać i z których będzie rozliczany. Dyrektor twierdzi, że działania te powinny być ujęte w indywidualnym planie pracy nauczyciela. Do jego zadań należy kontrolowanie zapisów w dzienniku oraz hospitacja lekcji. W celu ułatwienia monitorowania wprowadził tabelę do rozliczania, którą wypełniają nauczyciele – w jednej kolumnie są rekomendacje, w drugiej realizacja (sprawozdawana co pół roku). Nauczyciele uważają, że taka forma im odpowiada – przypomina jakie wnioski są do realizacji. Każdy wychowawca pisze sprawozdanie z pracy wychowawczej na I i II semestr z każdego działania. Z kolei rodzice nie mają wpływu na monitorowanie zmian – mają za to poczucie, że dyrektor robi to rzetelnie.

Na rady plenarne każdy nauczyciel ma obowiązek wypełnienia kilku papierków, między innymi, jak to się nazywa? [po zastanowieniu] Jeżeli ktoś jest przypisany do jakiejś czynności dodatkowej, to realizacja czynności dodatkowej, a tak że każdy – my to nazywamy samochwałkami, jest tam 20 parę punktów i opisuje się, co się zrobiło w różnych sferach, plus ewentualnie wnioski do tego, by usprawnić pracę szkoły. Tak że to się robi, składa się przed radą plenarną, a dyrektor na podstawie tego jakieś wnioski ogólniejsze wyciąga. Tak że na tej zasadzie, bo każdy jest za coś tam w szkole odpowiedzialny.

Nauczyciele_lo_miasto_k2.

Na przykład na lekcjach hospitowanych może powiedzieć dyrektor, że ja zwrócę uwagę na metody nauczania. W tym roku obserwowane są elementy oceniania kształtującego. Przy elementach oceniania kształtującego, w arkuszu obserwacji jest różnicowanie pracy na lekcji, czyli te metody nauczania też są widoczne dla dyrektora, bo on będzie widział, jak zaangażowany jest uczeń słaby, jak uczeń zdolny, czy jest różnicowane. W ten sposób może monitorować wprowadzanie działań ustalonych wcześniej.

Nauczyciele_gim_miasto_k3.

Jedna ze szkół wskazała na monitoring działań poprzez przeprowadzenie w kolejnym roku ewaluacji obejmującej te same tematy, zwracając jednak uwagę, że działania w tej kwestii mają charakter raczej intuicyjny, nieusystematyzowany. Podobnie więc jak przy ewaluacji zewnętrznej w części szkół działania prowadzone po ewaluacji podlegają więc standardowym procedurom kontrolno-nadzorczym prowadzonym w szkole, a nie monitoringowi przygotowanemu z myślą o sprawdzaniu sposobu realizacji konkretnie tych działań (np. z zastosowaniem określonego planu, systemu wskaźników). Chociaż są też wyjątki – np. w jednej ze szkół powołano zespół do spraw wdrażania wniosków z ewaluacji wewnętrznej, kierowanego przez dyrektora szkoły, prowadzącego stały monitoring działań. Natomiast część dyrektorów uważa, że orientuje się we wszystkich sprawach szkoły i nie potrzebuje podejmować dodatkowych czynności.

Próbujemy żeby te, może nie sprawozdania, ale w sposób werbalny je formułowano już nie mnie bezpośrednio, ale moim zastępcom o postępach realizacji, czyli krótko mówiąc na bieżąco jest rozmowa. Jeżeli mamy Rady Pedagogicznie i Rady Pedagogicznie nie tylko…tylko nawet szkoleniową to jednym z punktów takiej rady szkoleniowej często jest postęp jakiś realizacji badania tego czy tamtego, to jest krótkich parę słów, ale to też jest zapisane próbujemy zapisywać to, żeby nie [zgubić]. Nie tylko, zgubić, to by się może nie zgubiło, bo stworzylibyśmy sobie osobną dokumentację, jakaś gdzieś tam może, ale ,władze które nas kontrolują piekielnie lubią, nieprawdopodobnie lubią zapisy jak protokólarne to jest ważne, dlatego musimy się, niestety, trochę mnie to śmieszy, no ale niestety tak jest.

Dyrektor_ponadgimmiasto_ k2

Jeśli chodzi o egzaminy próbne, bo to też chodzi o egzaminy próbne to, to jest potem omawiamy, opracowujemy, więc to jest już dotykalne. Jeśli chodzi o to, co robi każdy nauczyciel to, to już powiedziałam, jak jestem na obserwacji, wskazuje mi, w którym miejscu jest tworzony ten wniosek, oglądam prace klasowe, czy i też nauczyciele tutaj i tutaj pytania podobnie skonstruowane, tutaj i tutaj przełożenie teorii na rzeczywistość, na życie codzienne. W taki sposób. I później my wszyscy, bo ja jeszcze też uczę, więc robimy, może nie sprawozdanie, tylko zdajemy raport z tego na koniec semestru, czy też roku jak te wnioski, które wnioski wdrażaliśmy, bo wiadomo, że nie wszystkie każdy nauczyciel musi wdrożyć i wdroży i jak one się przełożyły.

Dyrektor_gim_miasto_k1_

6.8.3. Ocena działań i ich efekty

Zdecydowana większość badanych szkół podejmowała po ewaluacji wewnętrznej różnorodne działania w obszarach, których dotyczyła ewaluacja. Podobnie jak przy ewaluacji zewnętrznej, także w tym przypadku – choć wydaje się, że stosunkowo rzadziej – występowały szkoły, w których działania te nie miały charakteru zaplanowanego, nie zidentyfikowano strategicznych decyzji odnośnie wykorzystania wniosków z ewaluacji, ani dyskusji na temat procesów zachodzących w placówce, czy też formalnego ustrukturyzowanego procesu wdrażania działań po ewaluacji. W szczególności taka sytuacja ma miejsce w szkołach, w których stosunek do idei ewaluacji wewnętrznej jest sceptyczny, bądź negatywny, i zaangażowanie w nią dyrekcji i nauczycieli jest niewielkie. W takich szkołach respondenci często nie pamiętali, jakie działania zostały podjęte, nawet pomimo posiłkowania się raportami z przeprowadzonych ewaluacji podczas wywiadów. Warto podkreślić, że w tym przypadku można mówić o swego rodzaju błędnym kole – szkoły negatywnie nastawione do ewaluacji, nie angażują się w jej prowadzenie, często popełniają błędy przy jej realizacji, czego rezultatem są mało użyteczne wyniki, trudności z ich wykorzystaniem i pogłębiające się zniechęcenie do ewaluacji. Szkoły te uznają często prowadzone w rezultacie ewaluacji działania i ich efekty jako niezbyt istotne. Pojawiały się np. stwierdzenia, że efekty działań prowadzonych po odbytej ewaluacji wewnętrznej nie są tak naprawdę jej skutkiem, a wynikają raczej analiz i bieżących obserwacji grona pedagogicznego i dyrektora.

> *W jednej ze szkół gimnazjalnych pojawiły się głosy mówiące o tym, że ewaluacja wewnętrzna to czynność biurokratyczna, nie ma niczemu służyć poza wypełnieniem wymogów formalnych/przepisów. Dyrektor nie przywiązuje do niej wagi, nie ma żadnych oczekiwań odnośnie jej efektów. Nauczyciele twierdzą, że ich udział w procesie kończy się na wypełnieniu ankiet, więc nie dostrzegają ani pozytywnych, ani negatywnych efektów ewaluacji w szkole.*

Bez względu na nastawienie duża część szkół w trakcie badania napotykała problem z identyfikacją efektów wywołanych działaniami związanymi z przeprowadzoną ewaluacją wewnętrzną i jej wynikami. Podobnie, jak w przypadku analizy dokonanej dla ewaluacji zewnętrznej, i w tym przypadku dyrektorzy i nauczyciele mieli trudności z wyróżnieniem działań podejmowanych po ewaluacji i ich efektów spośród wszystkich zmian mających miejsce w danym czasie w szkole, jak również utożsamiali często działania i efekty będące następstwem wyników ewaluacji wewnętrznej. Wydaje się, że część szkół wkłada bardzo duży wysiłek w przeprowadzenie ewaluacji wewnętrznej, następnie też spory w realizację podjętych w jej następstwie działań, jednakże bez głębszej refleksji czemu mają te działania służyć. Za przykład może posłużyć jedna z gimnazjalnych szkół, w której wniosek

z ewaluacji dotyczył propozycji przytaczania w protokołach zagadnień podnoszonych na spotkaniach z rodzicami. Efektem wniosku było – w opinii szkół – właśnie samo dokumentowanie tematów poruszonych w rozmowach z rodzicami. Badanie pokazało, że niektóre szkoły wyciągają wnioski z przeprowadzonych ewaluacji wewnętrznych, angażując się w podejmowane działania naprawcze, jednakże nie wydają się przywiązywać wagi do określenia planowanych efektów tych działań. Zdarza się też, że działania wymieniane przez respondentów w niewielkim stopniu są zbieżne z oficjalnie zapisanymi wnioskami i rekomendacjami. Należy przy tym podkreślić, że odpowiednie sformułowanie wniosków i rekomendacji jest kluczowe z perspektywy wykorzystania jej wyników.

W jednym z badanych gimnazjów działania realizowane są przez odpowiednie zespoły tematyczne, w których kompetencjach leżą ewaluowane obszary. Na ich czele stoją liderzy, odpowiedzialni za wdrażanie, ale podkreślana jest też rola każdego z nauczycieli-członków zespołu. W ten sposób szkoła stara się przypisywać 'instytucjonalnie' pewne działania, żeby uniknąć sytuacji, w której nikt się daną kwestią nie zajmie. Decyzję odnośnie wyboru obszarów – zgodnie z deklaracjami badanych – podejmowano w drodze głosowania, w którym uczestniczyła cała Rada Pedagogiczna. Taki sposób działania jest w szkole stosowany zarówno przy ewaluacji wewnętrznej, jak i zewnętrznej. Do listy działań rekomendowanych do wdrożenia przypisywany jest odpowiedni harmonogram, który jest monitorowany co najmniej raz na pół roku przez dyrektora i nauczycieli poprzez przygotowane przez zespół nauczycieli sprawozdanie półroczne i roczne.

W jednej ze szkół ponadgimnazjalnych dla dyrektora najistotniejszym efektem ewaluacji jest zmiana sposobu kontaktowania się z rodzicami. W wyniku ewaluacji to nauczyciele (nie dyrektor) stali się odpowiedzialni za to, żeby aranżować spotkania z rodzicami, informować o trudnościach, wysłuchiwać opinii i skupiać wokół spraw szkoły. Długofalowym efektem, którego się on spodziewa, jest zwiększenie frekwencji rodziców na spotkaniach oraz wzrost świadomości rodziców, że za efekty kształcenia odpowiedzialna jest nie tylko szkoła, ale też rodzice i środowisko, w którym ona funkcjonuje. Z kolei nauczyciele za najważniejsze uznali kwestie związane z doskonaleniem procesu dydaktycznego, podnoszeniem wyników egzaminów maturalnych. To ostatnie ma stanowić prognozowany efekt przede wszystkim tych działań, które mają służyć wzrostowi frekwencji uczniów na lekcjach.

Badanie jednak pokazało, że jest to jedna z czynności związanych z ewaluacją wewnętrzną, z którą nauczyciele mają problem. Jest to dodatkowa kwestia utrudniająca odpowiednie planowanie i realizowanie działań.

Najwięcej działań w konsekwencji ewaluacji na wszystkich etapach edukacyjnych podejmowano w zakresie dydaktyki i wychowania – co nie może zaskakiwać, biorąc pod uwagę, że był to też obszar najczęściej poddawany ewaluacji wewnętrznej. W przypadku szkół ponadgimnazjalnych na drugim miejscu znalazły się relacje i współpraca z rodzicami uczniów, zaś w gimnazjach i szkołach podstawowych były to kwestie dotyczące bezpieczeństwa.

W jednej ze szkół podstawowych dyrektor wskazał jako najbardziej istotne dla szkoły efekty w obszarze efektów kształcenia, najmniej istotne zaś w obszarze zarządzania. Podobnego zdania byli nauczyciele – w opinii jednego z nich ewaluowanie pozostałych obszarów (poza tym dotyczącym efektów kształcenia) jest stratą czasu i energii. Rodzice zwrócili z kolei uwagę na pojawienie się wielu zajęć pozalekcyjnych, wpływających na wyniki z egzaminu VI-klasisty. Powyższe opinie mocno się wiążą z wyrażonym przez respondentów stosunkiem do ewaluacji wewnętrznej – dla dyrektora prowadzenie jej jest bardzo obciążające ze względu na dużą liczbę dokumentów, które należy stworzyć, a badania ankietowe nie dają rzeczywistego obrazu szkoły. Zaangażowanie nauczycieli z czasem prowadzenia kolejnych ewaluacji malało, a ewaluowanie dużych obszarów w jednym roku spowodowało zmęczenie tematem. Potwierdzili to nauczyciele, wskazując że poruszanie wielu tematów jednocześnie, może powodować niewykorzystanie części wyników w praktyce, należy skupić się przede wszystkim na efektach kształcenia.

Efekty działań w obszarze dydaktyki i wychowania były także uznawane przez badanych za najbardziej istotne. Ogólnie rzecz biorąc porównując z ewaluacją zewnętrzną wydaje się, że działania podejmowane w związku z rezultatami ewaluacji wewnętrznej rzadziej kończą się brakiem efektów. Najtrudniejszy w tym przypadku znowu jest obszar relacji z rodzicami. W szkołach ponadgimnazjalnych

wskazywano na niski efekt wprowadzonych zajęć dodatkowych, zwłaszcza związanych z nauczaniem przedmiotów maturalnych – być może ma to związek z niewłaściwą interpretacją danych pozyskanych w ramach badania w trakcie ewaluacji wewnętrznej. W przypadku działań podejmowanych po ewaluacji wewnętrznej, nie wskazywano także działań fasadowych, polegających np. na gromadzeniu odpowiedniej dokumentacji, czy przygotowywaniu się do kolejnej ewaluacji – które były problematyczne w przypadku ewaluacji zewnętrznej. Poza wskazywanym (przede wszystkim w szkołach podstawowych) nadmiarem obowiązków i koniecznością gromadzenia dużej liczby dokumentów, generalnie nie zaobserwowano, żeby szkoły dostrzegały negatywne efekty podejmowanych przez siebie działań, co poniekąd może być tłumaczone tym, że same dokonały zarówno wyboru obszarów, jak i działań do wdrażania.

Przepływ informacji został, polepszony przepływ informacji, o tak bym powiedział, bo to też zmusiło nas do pewnych działań, żeby ten przepływ informacji, dyrekcja–nauczyciel, nauczyciel–uczeń, dyrekcja–rodzic–uczeń, rodzic–nauczyciel, więc to też. Wprowadzenie dziennika elektronicznego, to jest poprawienie tej komunikacji, prawda, więc to też jest wynikiem ewaluacji tak swoją drogą, bo to powstało w trakcie ewaluacji propozycja powstania dziennika elektronicznego i to zostało wprowadzone. W tej chwili to już działa, a więc to są już te działania, to są kilka z tych działań, tych pozytywnych. Negatywnych jako takich nie widzę.

Dyrektor_ponadgim_miasto_k2

.

6.8.4. Wykorzystanie wyników w dalszej perspektywie czasowej

Na poziomie deklaracji zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy w większości twierdzą, że wracają do wyników ewaluacji wewnętrznych. Trudności budzi natomiast kwestia przytoczenia odpowiednich przykładów sytuacji, w których się to dzieje. Wówczas odpowiedzi są dość ogólnikowe, dominują stwierdzenia, że dzieje się to na bieżąco, w trakcie codziennej pracy. Należy też podkreślić, że w wielu szkołach dyrektorzy i nauczyciele słabo pamiętają jakie prowadzono ewaluacje i jakie były ich wyniki. Najczęściej zapamiętywano albo ewaluacje pierwsze (efekt pierwszeństwa), albo ostatnie (efekt świeżości) albo te, które były szczególnie istotne. Wówczas respondenci deklarowali, że wracają do wyników z tych ewaluacji. Jeżeli nauczyciele i dyrektorzy nie pamiętają w ogóle przeprowadzonych ewaluacji, trudno oczekiwać, żeby wracali do ich wniosków.

Dyrektorzy i nauczyciele, którzy deklarują wykorzystanie wniosków z ewaluacji wewnętrznej w dalszej pracy szkoły, wspominają o powrotach do wniosków w trakcie roku szkolnego, przy okazji spotkań zespołów przedmiotowych i/lub zadaniowych lub indywidualnie, w szczególności przy okazji planowania różnych działań i opracowywaniu sprawozdań (np. kolejnego planu nadzoru pedagogicznego, planu pracy szkoły, planu pracy zespołów przedmiotowych, planu naprawczego i sprawozdań z tych działań), przygotowaniu sprawdzianów i egzaminów próbnych. Część nauczycieli wskazywała, że wraca najczęściej do analiz wyników sprawdzianów i egzaminów, ogólnych wyników z poszczególnych przedmiotów. W przypadku ewaluacji cyklicznych (analiza wyników nauczania), powrót do wyników poprzednich ewaluacji następuje corocznie w celu weryfikacji postępów.

W jednym z badanych gimnazjów jedynie przewodniczący zespołu ds. ewaluacji potrafił podać przykłady efektów działań podjętych w wyniku ewaluacji wewnętrznej. Badani nauczyciele nie potrafili opowiedzieć o przeprowadzanych w szkole ewaluacjach, nie pamiętali ich i nie wracali do ich wyników. Również w dokumentacji szkolnej nie było odniesień do tego procesu. Wiąże się to silnie z postawami wobec tego mechanizmu. Dla części nauczycieli sama konieczność przeprowadzenia ewaluacji była postrzegana jako zjawisko negatywne – „wolałabym pójść z dzieciakami na wycieczkę albo lepiej przygotować się do lekcji niż siedzieć nad ankietami albo analizami i raportem". Można też odnieść wrażenie, że te pamiętane przez respondentów działania mogą być kojarzone z tematyką ewaluacji lub podciągane przez rozmówców pod nią.

Odniesienia do wyników ewaluacji wewnętrznej można odnaleźć w różnych analizowanych dokumentach szkolnych – poza oczywiście planami nadzoru, planami, harmonogramami ewaluacji – protokołach z zebrań Rad Pedagogicznych, zebrań zespołów – zawierających informacje o wynikach oraz wnioski z badania, a także np. w planach pracy szkoły, pracy zespołów przedmiotowych, sprawozdaniach z działań prowadzonych przez te zespoły, które raczej określają sposoby wykorzystania wyników/wniosków z badania.

Szkoły różnią się postawami wobec wykorzystywania wyników ewaluacji w dalszej perspektywie czasowej – w niektórych zakłada się stałe wracanie do poprzednich ewaluacji, w innych np. tylko do momentu uzyskania poprawy w danym obszarze lub tylko, gdy wnioski były długofalowe. Deklarowano również powrót do wyników wcześniejszych ewaluacji w celu sprawdzenia efektywności podjętych działań.

A zdarza się Pani wracać do wyników ewaluacji wewnętrznych po pewnym czasie? Np. do tych wyników sprzed 2 lat albo ubiegłorocznych?
O: Jak najbardziej, to jest podstawą przeprowadzania skutecznej analizy, żeby sięgać do tego, co było wcześniej i porównywać, to jest jedna z metod.
B: A w jakich sytuacjach?
O: Zwłaszcza wtedy jak coś niepokoi. Patrzymy jak było wcześniej, zastanawiamy się, czemu tam było lepiej a tu jest gorzej. Co mogło mieć na to wpływ.

Dyrektor_gim_miasto_k2

Tak, wykorzystuję i wracam do wyników ewaluacji. Np. jeżeli po jednej lekcji, po dwóch, klasówki są słabe. To sobie przypominam, co trzeba było zrobić lepiej, jakie mieliśmy wytyczne, wnioski. Na pewno lekcje hospitowane, jak się przygotowuję do hospitacji, to jeszcze raz do tego wracam. Ale przede wszystkim tutaj uczeń jakby wymusza sprawdzanie tych wniosków i wyników. To on nas sprowadza na ziemię, żeby nie wymagać za dużo, żeby ten uczeń był naszym partnerem. A przecież w tych rekomendacjach, w tych wnioskach gdzieś ten uczeń jest postawiony jako nasz partner.

Nauczyciel_gim_miasto_k2

Jednocześnie z wypowiedzi niektórych badanych wynika, że ewaluacja wewnętrzna bywa traktowana jako zakończony proces, do którego wyników się nie wraca. Traktowana jest ona z jednej strony jako pomiar w pewnym okresie czasu, niewpływający na planowanie pracy szkoły w dłuższej perspektywie, z drugiej postrzegana jest w kategoriach procesu, który po zakończeniu i wdrożeniu wniosków (o ile jest to konieczne), jest sprawą zamkniętą. Takie opinie świadczą o stosunku do ewaluacji jako badania niewpływającego na wieloletnią strategię zarządzania placówką i nie traktowanej jako działanie systemowe. Ponadto do powrotu do wyniku nie motywuje prowadzenie ewaluacji wewnętrznej jedynie w celu zrealizowania obowiązku, postrzeganie jej w kategoriach zewnętrznego przymusu – wówczas raporty z ewaluacji nie są postrzegane jako ważne źródło informacji służące strategicznemu rozwojowi szkoły. Podobnie dzieje się częściej w sytuacji, gdy nauczyciele nie byli zaangażowani w proces ewaluacji wewnętrznej (prowadził ją dyrektor) – motywacja do sięgania po wnioski jest w tych przypadkach bardzo niska.

Albo też do nadzoru wrzucamy badanie jakieś, obszar, który na przykład nie był badany przez 2–3 lata, to mówimy: teraz czas, żeby sprawdzić, czy jest to w porządku. Tak nawiązuję na przykład do czytania ze zrozumieniem, był problem, potem rok, bo przełożyliśmy na to wszystko, okazało się, że dobrze pracujemy, więc wiadomo, że w następnym roku nie nałożyłam jakiegoś takiego silnego nacisku na to, ale tam jakiś element w którymś miejscu gdzieś się pojawił: czytanie ze zrozumieniem. O! Znowu zapaliła się lampeczka, coś żeśmy odpuścili i ponownie trzeba do tego wrócić już.

Dyrektor_sp_wieś_k1

Przypadek 1

Dyrektor postrzega ewaluację jako punktowy pomiar, nie ma pomysłów na jej długofalowe wykorzystanie, podobnego zdania są nauczyciele. Rodzice w ogóle nie mają niczego do powiedzenia w tej kwestii.

Ponadgim_miasto_k2.

Przypadek 2

Dyrektor zwraca uwagę na fakt uczenia się i doprecyzowywania narzędzi ewaluacyjnych. Nauczyciele nie patrzą na to tak szeroko – nie wiążą jednej ewaluacji z drugą, mimo że wewnątrzszkolny system oceniania jako istotny dla szkoły był analizowany dwukrotnie. Rodzice nie mieli pojęcia o wykorzystaniu wyników z ewaluacji w dalszej perspektywie czasowej.

Ponadgim_miasto_k1_niski

Przypadek 3

Według dyrektora w szkole powraca się do wyników ewaluacji w przypadkach, gdy wnioski nie przyniosły zakładanych efektów – jak w przypadku analizy wyników klasyfikowania i promowania uczniów. Powrót do wyników wiąże się z dobrym ilościowym ich opracowaniem – porównaniem danych liczbowych uzyskanych w ramach konkretnej ewaluacji we wcześniejszych latach. Nauczyciele uważają, że do wyników powraca się regularnie co roku, przy kolejnym opracowywaniu danej ewaluacji i porównuje się dane na przestrzeni kilku lat.

Gim_miasto_k2

7. Bibliografia

Bednarek, K., Elsner, D., *Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opiniach środowisk edukacyjnych*. Doniesienie z badań, System ewaluacji oświaty, 2012.

Ewaluacja ex-post procesu ewaluacji zewnętrznej. Raport z realizacji badania pilotażowego, Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap II., 2012.

Kołodziejczyk, J., Ewaluacja zewnętrzna szkół i placówek edukacyjnych w oczach nauczycieli i dyrektorów. Badanie recepcji ewaluacji zrealizowanych w roku szkolnym 2010/2011, w: *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*. Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2011.

Mazurkiewicz, G. (2010, 2011*), Po co szkołom ewaluacja?* w: Mazurkiewicz G. (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Mazurkiewicz, G. (2011), *Reforma nadzoru pedagogicznego jako projekt cywilizacyjny*, w: Mazurkiewicz, G. (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Mazurkiewicz, G. (2012), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: zasady i wartości*, w: Mazurkiewicz, G. (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Mazurkiewicz, G., Berdzik, J. (2010, 2011), *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: Ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji*, w: Mazurkiewicz, G. (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Mazurkiewicz, G., Berdzik, J. (2010, 2011), *System ewaluacji oświaty: Model i procedura ewaluacji zewnętrznej*, w: Mazurkiewicz, G. (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

MEN o nadzorze pedagogicznym, cz. I, Biblioteczka Reformy nr 28, MEN, Warszawa 2000.

Raport metodologiczny. Zarys koncepcji badania ewaluacyjnego projektu ewaluacji w nadzorze pedagogicznym, Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, czerwiec 2012.

Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2013 r., poz. 560).

Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego. Dz.U. Nr 168, poz. 1324).

Swianiewicz, P. (red.), Biblioteczka Oświaty samorządowej 4. Edukacja przedszkola, Warszawa 2012.

Ustawa o Systemie Oświaty z dnia 7 września 1991 r. wraz z późniejszymi zmianami (Dz.U. Nr 95, poz. 425).

Uzasadnienie do Projektu Rozporządzenia ministra edukacji narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego z 2009 r., dostępne na stronie Biuletynu Informacji Publicznej MEN

http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=518%3Aprojekt-rozporzdzenia-ministra-edukacji-narodowej-w-sprawie-nadzoru-pedagogicznego&catid=27%3Aprojekty-aktow-prawnych&Itemid=52 [lipiec 2013].

Do przygotowania publikacji wykorzystano część z wniosków z trzech cząstkowych raportów z badania przygotowanych na zlecenie IBE przez konsorcjum firm Millward Brown S.A. i PBS Sp. z o. o.

- Badanie wykorzystania ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej przez szkoły podstawowe – Sylwia Sterczyńska, PBS Sp. z o. o.
- Badanie wykorzystania ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej przez gimnazja – Grażyna Kulik, Monika Wleciał, Millward Brown S.A.
- Badanie wykorzystania ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej przez szkoły ponadgimnazjalne – Anna Pokorska, PBS Sp. z o. o.

Aneks 1. Wymagania wobec szkół i placówek – 2009 i 2013

Wymagania wobec szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, szkół artystycznych, placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego na podstawie rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego z 7 października 2009 r.

EFEKTY DZIAŁALNOŚCI DYDAKTYCZNEJ, WYCHOWAWCZEJ I OPIEKUŃCZEJ ORAZ INNEJ DZIAŁALNOŚCI STATUTOWEJ SZKOŁY LUB PLACÓWKI. Szkoła lub placówka osiąga cele zgodne z polityką oświatową państwa. Szkoła lub placówka doskonali efekty swojej pracy.

Wymaganie	Charakterystyka wymagania na poziomie D	Charakterystyka wymagania na poziomie B
1.1. Analizuje się wyniki sprawdzianu/egzaminu gimnazjalnego/egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.	Wyniki sprawdzianu i egzaminów są analizowane w celu poprawy jakości pracy szkoły lub placówki. W szkole lub placówce są wdrażane wnioski z analizy wyników sprawdzianu i egzaminów.	Do analizy wyników sprawdzianu i egzaminów wykorzystuje się różnorodne metody analizy wyników. Wdrażane w szkole lub placówce wnioski z analizy wyników sprawdzianu i egzaminów przyczyniają się do wzrostu efektów kształcenia.
1.2. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności.	Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej. W szkole lub placówce diagnozuje się i analizuje osiągnięcia uczniów, uwzględniając ich możliwości rozwojowe.	W szkole lub placówce formułuje się i wdraża wnioski z analizy osiągnięć uczniów, dostrzegane są możliwości uzyskiwania przez uczniów lepszych wyników w nauce. Wdrożone wnioski przyczyniają się do poprawy wyników w nauce uczniów.
1.3. Uczniowie są aktywni.	Uczniowie chętnie uczestniczą w zajęciach prowadzonych w szkole lub placówce.	Uczniowie są samodzielni w podejmowaniu różnorodnych aktywności na rzecz własnego rozwoju i rozwoju szkoły lub placówki. W szkole lub placówce realizuje się działania zainicjowane przez uczniów.
1.4. Respektowane są normy społeczne.	Uczniowie czują się w szkole lub placówce bezpiecznie i wiedzą, jakich zachowań się od nich oczekuje. W szkole lub placówce diagnozuje się zachowania uczniów. Podejmuje się działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań.	Uczniowie prezentują właściwe zachowania. W szkole lub placówce analizuje się podejmowane działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań, ocenia się ich skuteczność oraz modyfikuje w razie potrzeb, uwzględniając inicjatywy uczniów.

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

Wymaganie	Charakterystyka wymagania na poziomie D	Charakterystyka wymagania na poziomie B
2.1. Szkoła lub placówka ma koncepcję pracy.	Szkoła lub placówka działa zgodnie z przyjętą przez Radę Pedagogiczną koncepcją pracy.	Koncepcja pracy szkoły lub placówki jest analizowana i modyfikowana w razie potrzeb. Koncepcja pracy szkoły lub placówki jest znana i akceptowana przez uczniów i rodziców.
2.2. Oferta edukacyjna umożliwia realizację podstawy programowej.	Oferta edukacyjna wynika z podstawy programowej. Oferta edukacyjna odpowiada potrzebom uczniów i rynku pracy. Monitoruje się realizację podstawy programowej.	Oferta edukacyjna jest modyfikowana, wzbogacana i umożliwia rozwój zainteresowań uczniów. Szkoła lub placówka realizuje nowatorskie rozwiązania programowe.

Wymaganie	Charakterystyka wymagania na poziomie D	Charakterystyka wymagania na poziomie B
2.3. Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany.	Procesy edukacyjne są realizowane w szkole lub placówce z wykorzystaniem zalecanych warunków i sposobu realizacji podstawy programowej. Procesy edukacyjne przebiegające w szkole lub placówce są planowane. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się. Ocenianie uczniów daje im informację o ich postępach w nauce oraz motywuje ich do dalszej pracy. W szkole lub placówce monitoruje się osiągnięcia uczniów.	Procesy edukacyjne przebiegające w szkole lub placówce są monitorowane i doskonalone. Wnioski z monitorowania procesów edukacyjnych są wykorzystywane w planowaniu tych procesów. Nauczyciele pracują wspólnie z uczniami nad doskonaleniem procesów edukacyjnych. Nauczyciele stosują różne sposoby wspierania i motywowania uczniów w procesie uczenia się. Informacja o postępach w nauce otrzymana w wyniku oceniania uczniów pomaga im uczyć się i planować swój indywidualny proces uczenia się. W szkole lub placówce analizuje się wyniki monitorowania osiągnięć uczniów i wdraża się wnioski z tych analiz.
2.4. Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli.	Nauczyciele współdziałają w tworzeniu i analizie procesów edukacyjnych.	Nauczyciele wspomagają siebie nawzajem w organizowaniu i realizacji procesów edukacyjnych. Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych następuje w wyniku wspólnych ustaleń między nauczycielami.
2.5. Kształtuje się postawy uczniów.	Działania wychowawcze podejmowane w szkole lub placówce są spójne i adekwatne do potrzeb uczniów. Uczniowie uczestniczą w działaniach edukacyjnych sprzyjających kształtowaniu i uzyskiwaniu pożądanych postaw.	Działania wychowawcze podejmowane w szkole lub placówce są planowane i modyfikowane zgodnie z potrzebami uczniów oraz z ich udziałem.Działania wychowawcze podejmowane w szkole lub placówce są analizowane i wdrażane są wnioski z tych analiz.
2.6. Prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych.	Uczniowie osiągają sukcesy edukacyjne na miarę swoich możliwości.	W szkole lub placówce są prowadzone działania zwiększające szanse edukacyjne uczniów, uwzględniające indywidualizację procesu edukacji.

FUNKCJONOWANIE SZKOŁY LUB PLACÓWKI W ŚRODOWISKU LOKALNYM. Szkoła lub placówka jest integralnym elementem środowiska, w którym działa. Szkoła lub placówka współpracuje ze środowiskiem na rzecz rozwoju własnego i lokalnego. Szkoła lub placówka racjonalnie wykorzystuje warunki, w których działa.

Wymaganie	Charakterystyka wymagania na poziomie D	Charakterystyka wymagania na poziomie B
3.1. Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju.	Szkoła lub placówka podejmuje inicjatywy na rzecz środowiska. Szkoła lub placówka współpracuje z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku.	W działaniach szkoły lub placówki są uwzględniane możliwości i potrzeby środowiska. Współpraca szkoły lub placówki z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku wpływa korzystnie na rozwój edukacyjny uczniów.
3.2. Wykorzystywane są informacje o losach absolwentów.	Szkoła lub placówka wykorzystuje informacje o losach absolwentów do doskonalenia efektów nauczania i wychowania i w różnych formach współpracuje ze swoimi absolwentami.	Absolwenci są przygotowani do dalszego kształcenia lub funkcjonowania na rynku pracy na miarę swoich możliwości.
3.3. Promowana jest wartość edukacji.	Szkoła lub placówka prezentuje i upowszechnia informacje o ofercie edukacyjnej oraz podejmowanych działaniach i osiągnięciach. Szkoła lub placówka informuje środowisko o celowości i skuteczności podejmowanych przez nią działań.	Szkoła lub placówka promuje w środowisku potrzebę uczenia się. Szkoła lub placówka jest pozytywnie postrzegana w środowisku.
3.4. Rodzice są partnerami szkoły.	Szkoła lub placówka pozyskuje i wykorzystuje opinie rodziców na temat swojej pracy. Szkoła lub placówka wspiera rodziców w wychowaniu dzieci.	Rodzice współdecydują w sprawach szkoły lub placówki i uczestniczą w podejmowanych działaniach.

ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ LUB PLACÓWKĄ. Zarządzanie zapewnia sprawne funkcjonowanie szkoły lub placówki.

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

Wymagania wobec szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, szkół artystycznych, placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego na podstawie rozporządzenia ministra edukacji narodowej z dnia 10 maja 2013 r.

Wymaganie	Charakterystyka wymagania na poziomie D	Charakterystyka wymagania na poziomie B
1. Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów.	Szkoła lub placówka działa zgodnie z przyjętą przez Radę Pedagogiczną własną koncepcją pracy, uwzględniającą potrzeby rozwojowe uczniów, specyfikę pracy szkoły lub placówki oraz zidentyfikowane oczekiwania środowiska lokalnego. Koncepcja pracy szkoły lub placówki jest znana uczniom i rodzicom oraz przez nich akceptowana.	Koncepcja pracy szkoły lub placówki jest przygotowywana, modyfikowana i realizowana we współpracy z uczniami i rodzicami.
2. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.	Planowanie procesów edukacyjnych w szkole lub placówce służy rozwojowi uczniów. Uczniowie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania. Informowanie ucznia o jego postępach w nauce oraz ocenianie,pomagają uczniom uczyć się i planować ich indywidualny rozwój. Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się. Nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się. Nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się i wspierają ich w trudnych sytuacjach. Nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału.	Organizacja procesów edukacyjnych umożliwia uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i jej wykorzystanie. Taka organizacja procesów edukacyjnych pomaga uczniom zrozumieć świat oraz lepiej funkcjonować w społeczności lokalnej. Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się. Czują się odpowiedzialni za własny rozwój. Uczniowie uczą się od siebie nawzajem. W szkole lub placówce stosuje się nowatorskie rozwiązania, służące rozwojowi uczniów.
3. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej.	W szkole lub placówce realizuje się podstawę programową z uwzględnieniem osiągnięć uczniów z poprzedniego etapu edukacyjnego. Podstawa programowa jest realizowana z wykorzystaniem zalecanych warunków i sposobów jej realizacji. W szkole lub placówce monitoruje się i analizuje osiągnięcia każdego ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości rozwojowych, formułuje się i wdraża wnioski z tych analiz.	Wdrażane wnioski z monitorowania i analizowania osiągnięć uczniów przyczyniają się do wzrostu efektów uczenia się i osiągania różnorodnych sukcesów edukacyjnych uczniów. Wyniki analizy osiągnięć uczniów, w tym uczniów, którzy ukończyli dany etap edukacyjny, potwierdzają skuteczność podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych. Uczniowie odnoszą sukces na wyższym etapie kształcenia lub na rynku pracy.
4. Uczniowie są aktywni.	Uczniowie są zaangażowani w zajęcia prowadzone w szkole lub placówce i chętnie w nich uczestniczą. Nauczyciele stwarzają sytuacje, które zachęcają każdego ucznia do podejmowania różnorodnych aktywności.	Uczniowie inicjują i realizują różnorodne działania na rzecz własnego rozwoju, rozwoju szkoły lub placówki i społeczności lokalnej oraz angażują w nie inne osoby.

Wymaganie	Charakterystyka wymagania na poziomie D	Charakterystyka wymagania na poziomie B
5. Respektowane są normy społeczne.	Działania szkoły lub placówki zapewniają uczniom bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne, a relacje między wszystkimi członkami społeczności szkolnej są oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Uczniowie współpracują ze sobą w realizacji przedsięwzięć będących wynikiem działań samorządu uczniowskiego. Zasady postępowania i współżycia w szkole lub placówce są uzgodnione i przestrzegane przez uczniów, pracowników szkoły i rodziców.	W szkole lub placówce, wspólnie z uczniami i rodzicami, analizuje się podejmowane działania wychowawcze, w tym mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań. Ocenia się ich skuteczność oraz, w razie potrzeb, modyfikuje.
6. Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji.	W szkole lub placówce rozpoznaje się możliwości psychofizyczne i potrzeby rozwojowe, sposoby uczenia się oraz sytuację społeczną każdego ucznia. Zajęcia rozwijające zainteresowania i uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i specjalistyczne organizowane dla uczniów wymagających szczególnego wsparcia w rozwoju lub pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zajęcia rewalidacyjne dla uczniów niepełnosprawnych są odpowiednie do rozpoznanych potrzeb każdego ucznia. Szkoła lub placówka współpracuje z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi podmiotami świadczącymi poradnictwo i pomoc uczniom, zgodnie z ich potrzebami i sytuacją społeczną. W szkole lub placówce są realizowane działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność szkoły lub placówki.	W szkole lub placówce są prowadzone działania uwzględniające indywidualizację procesu edukacji w odniesieniu do każdego ucznia. W opinii rodziców i uczniów wsparcie otrzymywane w szkole lub placówce odpowiada ich potrzebom.
7. Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych.	Nauczyciele, w tym nauczyciele pracujący w jednym oddziale, współpracują ze sobą w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu i modyfikowaniu procesów edukacyjnych. Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych (planowanie, organizacja, realizacja, analiza i doskonalenie) następuje w wyniku ustaleń między nauczycielami.	Nauczyciele wspólnie rozwiązują problemy, doskonalą metody i formy współpracy. Nauczyciele pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy.
8. Promowana jest wartość edukacji.	W szkole lub placówce prowadzi się działania kształtujące pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się. W szkole lub placówce prowadzi się działania kształtujące postawę uczenia się przez całe życie.	Szkoła lub placówka wykorzystuje informacje o losach absolwentów do promowania wartości edukacji. Działania realizowane przez szkołę lub placówkę promują wartość edukacji w społeczności lokalnej.

Aneks 2. Informacje o szkołach, które wzięły udział w badaniu.

	Typ szkoły	Szkoła w zespole/ samodzielna	Komponent	Miejscowość		Liczba uczniów (na podstawie SIO 2012)	Liczba nauczycieli (na podstawie SIO 2012)
1	SP	zespół	1	miasto	do 50 tys.	powyżej 400	41–60
2	SP	samodzielna	1	miasto	do 100 tys.	101–200	do 15
3	SP	samodzielna	1	miasto	do 50 tys.	powyżej 400	41–60
4	SP	samodzielna	1	miasto	pow. 100 tys.	201–400	41–60
5	SP	samodzielna	1	wieś	do 5 tys.	poniżej 100	do 15
6	SP	samodzielna	1	wieś	do 20 tys.	poniżej 100	do 15
7	SP	samodzielna	1	wieś	do 20 tys.	101–200	16–25
8	SP	zespół	1	wieś	do 20 tys.	101–200	16–25
9	SP	samodzielna	2	miasto	do 20 tys.	201–400	41–60
10	SP	samodzielna	2	miasto	pow. 100 tys.	201–400	26–40
11	SP	samodzielna	2	wieś	do 20 tys.	poniżej 100	do 15
12	SP	zespół	2	wieś	do 20 tys.	poniżej 100	do 15
13	SP	samodzielna	3	miasto	pow. 100 tys.	201–400	16–25
14	SP	samodzielna	3	wieś	do 20 tys.	poniżej 100	do 15
15	G	samodzielna	1	miasto	do 20 tys.	201–400	26–40
16	G	samodzielna	1	miasto	do 50 tys.	powyżej 400	41–60
17	G	zespół	1	miasto	do 100 tys.	powyżej 400	41–60
18	G	samodzielna	1	wieś	do 20 tys.	101–200	16–25
19	G	samodzielna	1	wieś	do 5 tys.	101–200	16–25
20	G	samodzielna	1	wieś	do 20 tys.	101–200	16–25
21	G	zespół	2	miasto	powyżej 100 tys.	poniżej 100	16–25
22	G	zespół	2	miasto	do 50 tys.	201–400	26–40
23	G	samodzielna	2	wieś	do 20 tys.	201–400	16–25
24	G	samodzielna	2	wieś	do 5 tys.	101–200	16–25
25	G	samodzielna	3	miasto	pow. 100 tys.	201–400	26–40
26	G	samodzielna	3	wieś	do 20 tys.	poniżej 100	do 15
27	LO	samodzielna	1	miasto	do 20 tys.	101–200	16–25
28	LO	samodzielna	1	miasto	do 20 tys.	powyżej 400	26–40
29	LO	zespół	1	miasto	powyżej 100 tys.	201–400	41–60
30	LO	samodzielna	1	miasto	powyżej 100 tys.	powyżej 400	26–40
31	LO	zespół	2	miasto	do 100 tys.	powyżej 400	41–60
32	LO	zespół	2	miasto	do 50 tys.	201–400	41–60
33	LO	zespół	3	miasto	do 50 tys.	powyżej 400	41–60
34	T	zespół	1	miasto	do 50 tys.	powyżej 400	powyżej 60
35	T	zespół	1	miasto	powyżej 100 tys.	101–200	26–40
36	T	zespół	2	miasto	do 20 tys.	powyżej 400	powyżej 60

	Typ szkoły	Szkoła w zespole/ samodzielna	Komponent	Miejscowość		Liczba uczniów (na podstawie SIO 2012)	Liczba nauczycieli (na podstawie SIO 2012)
37	T	zespół	3	miasto	do 50 tys.	201–400	26–40
38	ZSZ	zespół	1	miasto	powyżej 100 tys.	poniżej 100	26–40
39	ZSZ	zespół	1	miasto	do 20 tys.	poniżej 100	16–25
40	ZSZ	zespół	2	miasto	do 50 tys.	101–200	16–25

Instytut Badań Edukacyjnych

Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej.

Instytut zatrudnia ponad 150 badaczy zajmujących się edukacją – pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o różnorakich doświadczeniach zawodowych, które obejmują, oprócz badań naukowych, także pracę dydaktyczną, doświadczenie w administracji publicznej czy działalność w organizacjach pozarządowych.

Instytut w Polsce uczestniczy w realizacji międzynarodowych projektów badawczych w tym PIAAC, PISA, TALIS, ESLC, SHARE, TIMSS i PIRLS oraz projektów systemowych współfinansowanych przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00 | ibe@ibe.edu.pl | **www.ibe.edu.pl**
Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.