

GRZEGORZ MAZURKIEWICZ

REFORMA NADZORU PEDAGOGICZNEGO JAKO PROJEKT CYWILIZACYJNY

Wyzwania współczesności fascynują i frustrują jednocześnie. Stwarzają współczesnym społeczeństwom arcytrudne warunki życia, ale również inspirowują i pokazują kierunki rozwoju. Globalizacja, zagrożenia ekologiczne, problemy ze źródłami energii, przyrost ludności, niesamowite rozwiązania techniczne, choroby, ale i możliwości medycyny, nieznane dotąd dylematy moralne związane z rozwojem nauki, rewolucje technologiczne, kryzysy ekonomiczne czy konieczność przeformułowania rozumienia wzrostu gospodarczego tworzą bardzo konkretne zadania, ale też kreują możliwości ich realizacji.

Szkoła (a właściwie system edukacji) często ignoruje pojawiające się szanse i zagrożenia, ale mimo wszystko widzimy wokół niezmienną, wręcz niezachwianą, wiarę w jej możliwości jako instytucji służącej sukcesowi jednostek i społeczeństw, jako mechanizmu rozwojowego, a nawet jako antidotum na wszelkie bolączki (od kryzysów finansowych do braku szacunku wobec osób starszych). Najwyższy czas zacząć myśleć o tym, w jaki sposób szkoły powinny funkcjonować za 10, 20 lub 30 lat zamiast utrzymywać *status quo* i starać się przetrwać w ciężkich czasach (rozumiejąc przetrwanie jako ratowanie miejsc pracy lub pojedynczych placówek).

Chociaż osobiście podzielam (często bezpodstawne) przekonania o możliwościach i wartości szkoły, to warto głośno powiedzieć, iż wyczerpała się pewna formuła jej funkcjonowania. Formuła, która polega na oferowaniu dużym grupom, w takich samych warunkach, pewnego „wystandaryzowanego” pakietu informacji i umiejętności. Szkoła dzisiaj musi zaspokajać potrzeby bardzo zróżnicowane i realizować cele odmienne, w zależności od kontekstu, próbując dopasować swoją ofertę (ale i sposób pracy) do możliwości i zapotrzebowania wielobarwnych społeczności oraz społeczeństwa wiedzy. Nierozsądne jest utrzymywanie klasowo-lekcyjnego systemu organizacyjnego, który raczej utrudnia niż wspiera uczenie się. Przeszarżała wydaje się koncepcja

podręcznika szkolnego, który w czasach Internetu, wielości źródeł i powszechnie znanej kserokopiarki jest raczej drogim symbolem statusu (ucznia lub studenta) niż źródłem wiedzy czy narzędziem pomocnym w procesie uczenia się. Po prostu: szkoła potrzebuje zmian.

Niestety jak dotąd wielkie zmiany można zauważyć jedynie w zakresie oczekiwań wobec szkoły. Jeszcze nigdy nie musiała ona pełnić tylu funkcji, wobec tak licznej populacji i jednocześnie świadczyć usług tak wysokiej jakości. Wysokiej jakości edukacja była dobrem występującym rzadko, do którego dostęp mieli nieliczni. Dobra edukacja, a przez to uprzywilejowana pozycja w strukturze dystrybucji korzyści i zysków ekonomicznych i społecznych, ograniczała się do niektórych warstw lub wybitnych jednostek. Edukacja dla wszystkich to naprawdę ambitny i rozwojowy cel, który zwiększa poziom trudności pracy nauczycieli do wymiarów im (ani nikomu innemu) dotąd nieznanych. Szkoły mają dzisiaj również, oprócz prowadzenia tradycyjnie rozumianego kształcenia (ze znacznie rozszerzonym programem nauczania) i wychowania, realizować zadania centrum technologicznego, ośrodka kultury, placówki opieki społecznej, kształcenia dorosłych, doskonalenia nauczycieli, ośrodka badań statystycznych i nad edukacją czy miejsca integracji lokalnej społeczności. Wielość funkcji, które mają pełnić szkoły i nauczyciele, oszałamia¹.

Wśród różnych możliwych form wsparcia, jakie mogą się okazać pomocne szkole w procesie transformacji, aby mogła realizować te coraz trudniejsze zadania, można wymienić sensowną i przydatną ewaluację (zarówno zewnętrzną, jak i wewnętrzną). Umiejętność przyglądania się własnemu działaniu w celu jego poprawy cechuje profesjonalistów, ludzi sukcesu i organizacje uczące się. Nieustanny namysł nad tym, „jak nam idzie”, wskazuje sensowność kontynuowania działań efektywnych, ale też zachęca do innowacji. Kształtowanie nawyku ewaluacji to budowanie poczucia odpowiedzialności za własne działanie i tworzenie narzędzi, które umożliwiają branie odpowiedzialności w sposób sensowny (dzięki możliwości podejmowania decyzji na podstawie danych i sprawdzanie rezultatów tych decyzji). Chociaż dla niektórych może to brzmieć niewiarygodnie, to wykorzystanie ewaluacji w nadzorze pedagogicznym ma na celu wsparcie profesjonalnej kultury organizacyjnej, która przejawia się między innymi przez zwyczaj analizy informacji i podejmowanie decyzji na podstawie tych analiz.

¹ G. Mazurkiewicz, *Po co szkołom ewaluacja?*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

W projekcie Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II odwołujemy się do modelu ewaluacji rozwojowej, uspołecznionej i interakcyjnej, która elastycznie reaguje na potrzeby, odchodzi od linearnego postrzegania zależności, wspiera procesy uczenia się, jest wrażliwa na lokalną tożsamość i kontekst, wreszcie uwzględnia dynamikę wewnętrznych przeobrażeń ewaluowanych instytucji i programów². Chcemy za Helen Simons budować model, w którym ewaluacja jest procesem poszukiwania, gromadzenia i komunikowania w sposób jawny informacji mających pomóc w podejmowaniu decyzji (na różnych poziomach i w różnych ośrodkach). Te informacje nie dotyczą jedynie rezultatów działania, ale znacznie częściej – jego przebiegu (procesu). Ewaluator rezygnuje z roli eksperta, stając się badaczem zjawisk społecznych, a nawet „edukatorem, którego sukces należy szacować według tego, czego nauczą się inni”, a nie „arbitrem sportowym, który został wynajęty po to, aby zadecydować, kto ma rację, a kto jej nie ma”³.

Wprowadzenie ewaluacji w polskim nadzorze pedagogicznym to w sumie „drobny” zabieg, który ma przynieść zasadnicze zmiany w procesie zapewniania jakości polskiej edukacji i zaowocować stworzeniem szans dla rozwoju ewaluowanych szkół i placówek, rozwoju całego systemu oświatowego oraz rozwoju cywilizacyjnego Polski (dzięki zachęcaniu do refleksji i stworzeniu nowoczesnej edukacji), a także przysłużyć się procesowi demokratyzacji szkół i innych placówek i wspomnianej już profesjonalizacji „środowiska oświatowego”.

ZAŁOŻENIA I CELE PROPONOWANYCH ZMIAN

Świadomość konieczności zmian w nadzorze pedagogicznym nie jest zjawiskiem typowym tylko dla naszego kraju. Próby wprowadzenia zmian w celu podniesienia efektywności „inspekcji” można zauważyć globalnie i to już od co najmniej dekady⁴. Wraz z próbami reformowania modelu i procedur monitorowania pracy szkół pojawia się coraz istotniejsze pytanie o relacje między

² L. Korporowicz, *Interakcyjna misja ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

³ H. Mizerek, *Dyskretny urok ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

⁴ *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, EDU/WKP(21009)21 (EDU Working Paper No. 42).

inspekcją a poprawą jakości. W wielu dokumentach decydujących o rzeczywistości i działaniach w tym obszarze wyraźnie widać mocne przekonanie o pozytywnym wpływie inspekcji szkolnej na jakość pracy szkoły. Przykłady takiego myślenia można znaleźć w holenderskiej Ustawie o Inspekcji (Dutch Supervision Act of 2002), w której mowa, że rolą inspekcji jest zagwarantowanie, iż szkoły będą w stanie realizować swoje zadania, lub w misji brytyjskiego OFSTED (The British Office for Standards in Education), która zakłada aktywną rolę inspektorów w poprawianiu pracy szkół. Chociaż nie ma zbyt wielu badań na temat wpływu inspekcji, te, które istnieją, dowodzą jednak przydatności zewnętrznej ewaluacji szkół w procesie poprawiania jakości pracy (pomimo bardzo odmiennych praktyk stosowanych przez inspektoraty w różnych krajach). Odpowiednie mechanizmy nadzoru pedagogicznego mogą, jak pokazują holenderskie doświadczenia, korzystnie wpłynąć na poprawę jakości pracy szkoły. W Holandii badania dowiodły, że wskazanie słabości szkoły i podkreślenie niesatysfakcjonujących elementów w jej pracy oraz gotowość rady pedagogicznej do wprowadzania odpowiednich działań naprawczych mają znaczący wpływ na poprawę jakości. Co ciekawe, takiego (pozytywnego) wpływu nie mają wyniki liczbowe podawane w raportach, wielkość informacji zwrotnej udzielanej przez ewaluatorów czy nawet liczba uzgodnień poczynionych przez szkołę i ewaluatorów w sprawie koniecznych inicjatyw⁵.

W Polsce nadzorowi zarzucano: nieprzydatność dla rozwoju szkół i systemu, brak możliwości porównań ze względu na nadmierną decentralizację, brak wyraźnie określonych wymagań państwa w stosunku do szkoły, niejasny podział kompetencji pomiędzy organami, niejednoznaczną rolę wizytatora i przewagę czynności wizytatora polegających na badaniu zgodności działania szkoły z przepisami prawa, a nie jakości i efektów kształcenia oraz prawie całkowity brak zasad sprawowania wewnętrznego nadzoru pedagogicznego (przez dyrektora szkoły)⁶.

Od października 2009 roku rzeczywistość nadzoru pedagogicznego została zmieniona przez rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej będące inicjatywą modernizującą prowadzony do tej pory nadzór. W rozporządzeniu

⁵ M.C.M. Ehren, A.J. Visscher, *The Relationships Between School Inspections, School Characteristics and School Improvement*, „British Journal of Educational Studies”, ISSN 0007-1005 DOI number: 10.1111/j.1467-8527.2008.00400.x Vol.56, No.2, June 2008, s. 205-227, SES, published by Blackwell Publishing Ltd, Oxford, Malden.

⁶ J. Lackowski, *Raport końcowy z badań funkcjonowania kuratoriów oświaty*, 2009; *Raport NIK z roku 2008; Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013 z roku 2005; Raport Instytutu Spraw Publicznych z roku 2003*.

zaproponowano nowy model nadzoru, zakładając rozdzielenie funkcji kontroli, wspomaganie i ewaluacji jakości pracy szkół i placówek oraz wprowadzając ewaluację jako mechanizm i narzędzie poprawy jakości pracy szkół, wspierające proces podejmowania decyzji i zarządzania. Planowano, że w ten sposób szkoła otrzyma konieczne wsparcie w zapewnianiu wysokiej jakości działania dzięki sprawnemu systemowi zbierania informacji i inspiracji do wspólnego działania.

Nadzór pedagogiczny ma się stać mechanizmem umożliwiającym szkołom (a więc pracującym w nich dyrektorom i nauczycielom) sensowny rozwój organizacyjny, a systemowi oświatowemu (a więc politykom i wszystkim osobom podejmującym strategiczne decyzje) wspieranie rozwoju cywilizacyjnego naszego społeczeństwa. To ambitne zadanie i atrakcyjna wizja, które mają szansę na sukces, jeżeli uda się zmienić popularny model mentalny odwołujący się do tradycyjnej kontroli, hierarchicznych relacji i, powiedzmy sobie szczerze, do lęku. Nowy model nadzoru opiera się na założeniu, że szkoła może zmieniać społeczeństwo, a odpowiednie działania państwa mogą motywować szkoły (i inne placówki oświatowe) do podejmowania wartościowych inicjatyw edukacyjnych. Aby stało się to realne, konieczne jest zinternalizowanie wymagań państwa wobec szkół zarówno przez tak zwane środowisko oświatowe, jak i społeczeństwo⁷.

Trzeba być świadomym, że informacje uzyskane w procesie ewaluacji i wnioski wypływające z niej to nie jedyny jej rezultat. Sytuacja w szkole zmienia się częściej dlatego, że ludzie dzięki udziałowi w procesie ewaluacji uczą się i w konsekwencji zmieniają własne działanie i organizację, niż z powodu aplikacji konkretnego wniosku z badania. Dobrze przeprowadzana ewaluacja demokratyzuje szkolną rzeczywistość, zachęca i umożliwia dialog, pokazuje wielorakie perspektywy, ułatwia zdobywanie autonomii i wspiera rozwój uczącej się społeczności. Nie jest działaniem ograniczonym przez zasady i regulacje, ale procesem uwalniającym kreatywność, wyobraźnię i odwagę. Daje ludziom szansę na pokonywanie własnych ograniczeń i zewnętrznych przeszkód. Nie stanie się wprawdzie panaceum na wszystkie bolączki, ale pomoże w poprawianiu procesów zachodzących w szkole i da szansę na poczucie satysfakcji z własnej pracy, którego tak często brakuje⁸.

⁷ G. Mazurkiewicz, J. Berdzik, *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

⁸ G. Mazurkiewicz, *op.cit.*

Ważne jest, aby zrozumieć, że wymagania państwa wobec placówki pełnią podwójną rolę: tworzą ramę logiczną, pewien zestaw priorytetów dla prowadzenia polityki oświatowej, a równocześnie pokazują kierunki działania dla pojedynczych szkół. Tylko wtedy, gdy działania z zewnątrz i od wewnątrz szkoły będą spójnie dążyć do wykorzystania koncepcji nakreślonych przez wymagania i prowadzić do realizacji podobnych celów, dane zdobyte w procesie ewaluacji mogą się okazać przydatne dla poprawiania tychże działań. Ewaluacja wesprze społeczeństwo w realizacji zadań wynikających z wyzwań współczesności i system oświatowy w odpowiednim przygotowywaniu społeczeństwa wyłącznie wtedy, gdy nastąpi jakościowa zmiana świadomościowa. Konieczna jest debata na temat przyszłości edukacji w Polsce, ale też rozmowa ujawniająca dominujące teorie edukacyjne. Dobrze by się stało, gdyby wprowadzanie zmian związanych z reformowaniem nadzoru pedagogicznego (i kilku innych inicjatyw modernizujących szkolnictwo⁹) zapoczątkowało bardzo świadome przyglądanie się i analizowanie podejść prezentowanych przez polskich nauczycieli, administratorów i innych osób zaangażowanych w proces decyzyjny. Perspektywy teoretyczne mogą pomagać tworzyć spójne systemy wspierające działania praktyczne, ale również mogą stanowić zestaw przekonań i teorii zupełnie nieprzystających do siebie i zadań, co zdecydowanie utrudnia codzienną pracę. Bardzo ważne, aby osoby pracujące w tym samym sektorze nie posługiwały się sprzecznymi zasadami, dlatego warto je ujawniać i zastanawiać się zarówno nad ich źródłami, jak i praktycznymi implikacjami. Wiedza na temat popularnych wśród praktyków teorii daje możliwość zrozumienia ich motywacji i doświadczeń, uzasadnia dane rozwiązania praktyczne, pomaga dokonywać ewaluacji i oceniać, daje szansę na zmianę koncepcji, służy terminologią do prowadzenia dyskursu i wreszcie jest swego rodzaju ochroną przed pomysłami szkodliwymi czy niesprawdzonymi.

Obecnie rzeczywistość w tym obszarze nie nastroja optymistycznie, gdyż wydaje się, że nawoływanie do myślenia o zmianach w nadzorze z perspektywy rozwoju cywilizacyjnego i zachęcanie do wprowadzania ewaluacji rozwojowej, dialogicznej i demokratycznej w szkołach nie trafia na podatny „grunt mentalny”. Ewaluacja wciąż jest postrzegana jak tradycyjna kontrola, w której relacje wizytator–dyrektor są raczej autorytarne niż partnerskie. Innym wskaźnikiem pokazującym mało innowacyjne podejście do edukacji są wyniki

⁹ Mowa tutaj na przykład o projekcie reformy systemu wspomagania nauczycieli i szkół czy też o projekcie związanym z zarządzaniem szkołami, realizowanym dzięki funduszom EFS.

ankiety poewaluacyjnej wypełnianej przez dyrektorów i nauczycieli w szkołach, w których odbyła się już ewaluacja. Pytano w niej o podstawowe cele edukacji i funkcje szkoły¹⁰.



Wykres 1. Cele edukacji szkolnej w opiniach nauczycieli

Źródło: opracowanie własne

Głównym celem edukacji w opinii prawie połowy (49,6%) nauczycieli biorących udział w badaniu ($n = 643$) jest przekazywanie wiedzy i umiejętności. To bardzo tradycyjne, wręcz konserwatywne podejście do edukacji szkolnej, zwłaszcza w kontekście rewolucji technologicznej i kulturowej diametralnie zmieniającej dynamikę i środki ciężkości w procesie zdobywania informacji. Szkoła nie ma właściwie dziś szans, aby spełniać tak zdefiniowane zadanie lepiej niż inne, konkurencyjne ośrodki zajmujące się dostarczaniem informacji (w tym oczywiście przede wszystkim Internet). Nastawiając się na przekazywanie wiedzy, skazujemy się na drugoplanową rolę w tej dziedzinie. Co innego kształtowanie umiejętności, ale czy w parze wiedza–umiejętności ten drugi element rzeczywiście jest traktowany z uwagą?

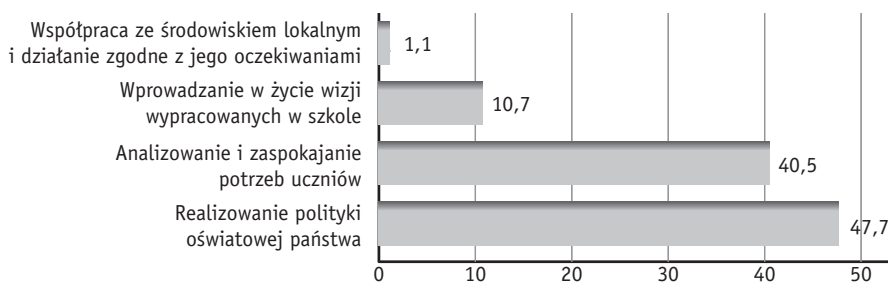
Kolejny, bardzo często (32,5%) wskazywany przez nauczycieli, podstawowy cel edukacji szkolnej to wspieranie w rozwoju indywidualnym uczniów. Stosunkowo rzadko (13,5%) wskazywano socjalizację i przygotowywanie

¹⁰ W każdej szkole (lub placówce) poddawanej ewaluacji jej pracownicy mają prawo do wyrażenia opinii o przebiegu ewaluacji i wizytatorach w ankiecie on-line. Wśród pytań znajdują się również pytania o rolę szkoły.

wartościowych członków społeczeństwa. Najrzadziej natomiast (4,4%) wybierano czwartą opcję, czyli wspieranie i umożliwianie zmiany społecznej i rozwoju społecznego. Ta właśnie wartość nastraja pesymistycznie i skłania do wniosku o nieprzygotowanych dostatecznie odbiorcach ewaluacji, której główne cele to rozwój placówek oraz systemu oświatowego i prowadzenia polityki oświatowej. Musimy budować system edukacji, w którym toczy się wartościowa refleksja nad celami szkoły, sposobem jej funkcjonowania, oraz wziąć odpowiedzialność za przyszłość, projektując ją na poziomie szkoły – odpowiednio planując jej zadania, działania i rozwój.

Trochę podobnie wygląda sytuacja w odpowiedziach na pytanie o konkretne zadania nauczycieli i szkoły. W odpowiedziach nauczycieli na to pytanie trudno dostrzec myślenie o przyszłości w kontekście wyzwań współczesności (wprowadzanie w życie wizji wypracowanych w szkole – 10,7%) i również niezbyt popularne wydaje się widzenie szkoły w lokalnym kontekście (współpraca ze środowiskiem lokalnym i działanie zgodne z jego oczekiwaniami – 1,1%). Dominują natomiast dwa stanowiska. Nauczyciele uważają, że ich główne zadanie to realizowanie polityki oświatowej państwa (47,8%), ale również analizowanie i zaspokajanie potrzeb uczniów (40,5%), co nie wydaje się zaskakujące, gdy uświadomimy sobie, że jedna trzecia uznaje wspieranie w rozwoju indywidualnym za główny cel edukacji.

Co jest głównym zadaniem szkoły i nauczycieli? (%)



	Współpraca ze środowiskiem lokalnym i działanie zgodne z jego oczekiwaniami	Wprowadzanie w życie wizji wypracowanych w szkole	Analizowanie i zaspokajanie potrzeb uczniów	Realizowanie polityki oświatowej państwa
	1,1	10,7	40,5	47,7

Wykres 2. Zadania szkoły i nauczycieli w opiniach nauczycieli

Źródło: opracowanie własne

Przedstawione tendencje nie pokazują szczególnie niepokojących zjawisk, powinny natomiast stanowić swego rodzaju ostrzeżenie, że nadmierne przywiązanie do konkretnych stanowisk może się stać utrudnieniem, gdy zachodzi potrzeba zróżnicowania podejść i otwarcia się na nowe rozwiązania. Aktualnie dominujące postawy pokazują gotowość do działania na zlecenie władz i raczej niski poziom aktywności własnej.

Projekt modernizacji nadzoru pedagogicznego to nie wyłącznie próba zmiany struktury systemu czy stosowanych procedur, ale przy okazji zmiany tychże to próba znacznie głębszej przemiany – transformacji kultury profesjonalnej w systemie edukacyjnym, polegającej na stworzeniu rzeczywistości, w której będzie się brało pod uwagę wyzwania przyszłości, a nie wyłącznie reagowało na zadania „na już”, „na dziś” oraz w której będzie się w sposób autonomiczny i kreatywny tworzyło rozwiązania i podejmowało decyzje na podstawie danych po uprzednim otwartym dialogu i refleksji. To próba zmiany kultury relacji i działania w obszarze edukacji oraz podjęcie wysiłku w celu przyspieszenia rozwoju cywilizacyjnego przez wizjonerską i jednocześnie głęboko osadzoną w kontekście politykę edukacyjną.

POLITYKA EDUKACYJNA NARZĘDZIEM ROZWOJU

Istnieją trzy argumenty na rzecz posługiwania się danymi i prowadzenia różnego rodzaju analiz wyników badań edukacyjnych: po pierwsze, systemy edukacyjne to twory bardzo kosztowne i przynoszące efekty poniżej społecznych oczekiwań, po drugie, chociaż nie ma problemu z dostępnością do danych, borykamy się z powszechnym ich wykorzystywaniem, po trzecie, wspomniane już szybkie zmiany w otaczającym nas świecie tworzą rzeczywistość, w której wymagany jest wzmóżony wysiłek na rzecz przeorganizowania systemów edukacyjnych po to, aby umożliwić im spełnianie zadań, dla których zostały stworzone.

Jakakolwiek polityka prowadzona w demokratycznych państwach to zwykle wynik negocjacji. Polityka to nie deklaracje składane przez polityków, ale implementowane rozwiązania i ustalenia. Duże dysproporcje między praktyką a deklaracjami oznaczają zwykle, iż głos jakiejś grupy został w procesie negocjacji i projektowania działań zignorowany¹¹. Autentyczne wprowadzenie

¹¹ F. Reimers, N. McGinn, *Informed Dialogue. Using Research to Shape Education Policy Around the World*, Praeger, Westport, Connecticut, London 1997, s. 26.

w życie ewaluacji wzmacnia proces demokratycznych negocjacji, upewnia co do stanowisk, a jednocześnie zwiększa szansę na rzeczywiste wprowadzanie ustalonych rozwiązań. Wyniki ewaluacji powinny odświeżać spojrzenie na znane nam problemy, pokazywać je z innej perspektywy i ułatwiać prowadzenie dialogu przez wszystkich zainteresowanych. Polityka oświatowa nie może być prowadzona w oderwaniu od ludzi i instytucji, których dotyczy, a raczej powinna być ciągłym procesem transakcji (negocjacji), prowadzonym dzięki inspiracji ze strony ewaluacji. Demokracja to nie proces przekazywania prawdy, ale jej wspólne trudne budowanie – i temu właśnie powinna służyć również ewaluacja.

W tradycyjnym podejściu do polityki oświatowej traktuje się ją jako działalność „z góry na dół”, przyjmując funkcjonalistyczną metaforę maszyny jako reprezentującą system edukacyjny. Pewne osoby tworzą politykę, a następnie, wykorzystując administracyjne i biurokratyczne mechanizmy, nakazuje się odgórnie wprowadzanie założeń tejże polityki, które ostatecznie owocują zmianami możliwymi do zaobserwowania w klasach¹². To chyba wciąż dominujący styl prowadzenia polityki edukacyjnej, w której głęboka wiara w możliwości i zdolności ekspertów do wprowadzania świetnych pomysłów w życie przeważa nad przekonaniem o konieczności angażowania wszystkich tych, których polityka dotyczy. Możliwość podejmowania decyzji dotyczących alokacji środków finansowych na konkretne zadania, prowadzenia diagnoz i analiz, podejmowanie decyzji systemowych – to wszystko bardzo często zależy od instytucji centralnej, ale koncentrowanie się tylko na zasobach urzędów oraz ignorowanie skomplikowanego kontekstu i zasobów lokalnych to poważny błąd. Właśnie dlatego w projekcie modernizacji nadzoru pedagogicznego tak ważna jest transparentność procesu i wyników ewaluacji. Zapraszając wszystkich do korzystania z danych i statystyk, otwieramy przestrzeń do negocjacji i dyskursu, zapraszamy wszystkich do głębokiej refleksji nad stanem szkół i kierunkami przyszłego działania. Być może uda się wprowadzić do procesu politycznego „aktorów” z poziomu lokalnego, być może uda się dać lokalnym władzom i społecznościom narzędzie do uprawiania lokalnej polityki oświatowej (a nie do jednolitego osądzania szkół i placówek). W ten sposób wszyscy uczestnicy procesu staną się uczestnikami procesu budowania wiedzy o polskim systemie oświatowym, wiedzy pojawiającej się w wyniku refleksji, tworzenia wspólnych znaczeń i różnorodnych pomysłów na rozwiązanie zdefiniowanych problemów.

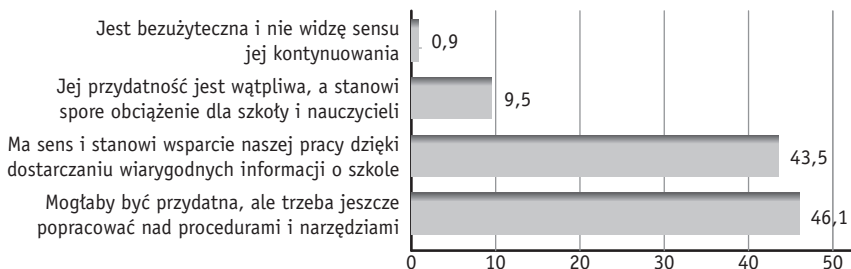
¹² *Ibidem*, s. 36.

Jeżeli uda się zainicjować takie działania w gminach czy powiatach, będzie to wielkim sukcesem projektu.

Jednym z warunków pojawienia się procesu negocjacji i dialogu na różnych poziomach systemu oraz zjawiska konstruowania wiedzy jest zaufanie między funkcjonującymi w nim (systemie) grupami. Nie zagwarantują tego żadne procedury czy narzędzia, co więcej: bezmyślne ich stosowanie może doprowadzić do zagubienia idei leżących u podstaw tej reformy i zrytualizowania ewaluacji, czyli stworzenia nic nie dającego zwyczaju odwiedzin w szkołach. Musimy budować zaufanie do rozwiązań systemowych, ludzi pracujących na rzecz ewaluacji i do siebie nawzajem. Jednym z czynników wpływających na obopólne zaufanie jest możliwość dokonania ewaluacji drugiej strony. W opisywanej reformie nadzoru wzięto to pod uwagę i zaprojektowano proces w ten sposób, aby w różnych miejscach jego uczestnicy mieli możliwość wyrażenia swojej opinii. Uczestnicy szkoleń wypowiadają się na temat ich jakości, dyrektorzy i nauczyciele odpowiadają na pytania ankiety dotyczące przebiegu ewaluacji, wizytatorów i wymagań, osoby zaangażowane w prace zespołów projektowych biorą udział w autoewaluacji, raporty z ewaluacji są analizowane pod względem zasad ich pisania i jakości oraz pod względem informacji, jakie zawierają. Wierzmy, że udostępnianie wyników tych ewaluacji i analiz umożliwi sensowne działanie, ale również zwiększy zaufanie do nowego modelu nadzoru pedagogicznego. Pozostaje mieć nadzieję, że ta praktyka będzie kontynuowana, a uzyskiwane wnioski wykorzystywane w próbach poprawiania całego modelu.

Na razie można zauważyć pozytywne reakcje dyrektorów i nauczycieli wobec ewaluacji zewnętrznej w szkołach, w których już ją przeprowadzono. Może to być oczywiście rezultat pojawienia się poczucia ulgi po wyjściu wizytatorów ze szkoły. Należy też pamiętać, iż w roku szkolnym 2009/2010 prowadzono je wyłącznie w szkołach, które zgłosiły się do badania, ale można być zadowolonym z reakcji środowiska. Proszeni o dokończenie zdania: „Ewaluacja zewnętrzna (w formie, jaką właśnie poznałem/łam)...” najczęściej wybierali zakończenie – „...mogłaby by być przydatna, ale trzeba jeszcze popracować nad procedurami i narzędziami” (46,1%) oraz „...ma sens i stanowi wsparcie naszej pracy dzięki dostarczaniu wiarygodnych informacji o szkole/placówce” (43,5%). 9,5% nauczycieli wybrało zakończenie brzmiące „...jej przydatność jest wątpliwa, a stanowi spore obciążenie dla szkoły i nauczycieli”, a tylko 0,9% „...jest bezużyteczna i nie widzę sensu w jej kontynuowaniu”.

**Ewaluacja zewnętrzna (w formie, jaką właśnie
poznałem/poznałam) jest... (%) n = 635**



	Jest beużyteczna i nie widzę sensu jej kontynuowania	Jej przydatność jest wątpliwa, a stanowi spore obciążenie dla szkoły i nauczycieli	Ma sens i stanowi wsparcie naszej pracy dzięki dostarczaniu wiarygodnych informacji o szkole	Mogłaby być przydatna, ale trzeba jeszcze popracować nad procedurami i narzędziami
	0,9	9,5	43,5	46,1

Wykres 3. Opinie nauczycieli na temat ewaluacji zewnętrznej

Źródło: opracowanie własne

Tego rodzaju pytania pokazują intencje ciągłego rozliczania (*accountable*) nie tylko szkół, ale również wizytatorów czy twórców modelu ewaluacji. Zapraszanie do ewaluacji programu jest wynikiem głębokiego przekonania o wartości partycypacyjnego modelu ewaluacji, procesu podejmowania decyzji i budowania polityki. Przeróżne reformy edukacyjne są wdrażane wyłącznie wtedy, gdy duże grupy ludzi w szkołach zaczynają w sposób zorganizowany i systematyczny zastanawiać się nad tym, w jaki sposób ta reforma wpływa na ich nauczanie i uczenie się. Wtedy, jeśli w szkole nie ma wysokiego poziomu lęku, pojawiają się szanse na refleksję, dialog oraz na wprowadzenie przyjętych rozwiązań, a następnie poddanie ich ewaluacji – szkoła może powoli stawać się organizacją uczącą się. W dalszej części niniejszej publikacji chcemy pokazać taki proces refleksji i dialogu. Przedstawiamy opinie pracowników o projekcie, uczestników (wizytatorów) o szkoleniach, omawiamy wywiady grupowe przeprowadzone z dyrektorami szkół, w których prowadzono badania pilotażowe, prezentujemy wyniki ankiet poewaluacyjnych przeprowadzonych w szkołach, które przeszły proces ewaluacji, analizujemy kulturę szkoły, przedstawiamy swój pogląd na to, czym może się stać ewaluacja, oraz pokazujemy przykłady analiz dotyczących wyników ewaluacji, ale z perspektywy „globalnej” – biorącej pod uwagę wyniki wszystkich szkół w obrębie jednego wymagania.

DANE DLA PROWADZENIA POLITYKI OŚWIATOWEJ

Aby ten dialog i negocjacje w celu konstruowania wiedzy o szkole mogły się w ogóle rozpocząć, konieczne są dane. Pomysł wprowadzenia ewaluacji szkół i innych placówek do praktyki nadzoru pedagogicznego był związany właśnie z założeniem, iż rozwój szkoły zależy od tego, co wie się o szkole i w jaki sposób się taką wiedzę wykorzystuje, czyli wymagał zaproponowania sposobu zbierania i analizowania informacji. O samym procesie zbierania danych poprzez ewaluację zewnętrzną i wewnętrzną wiadomo już sporo – powstały teksty opisujące ten proces, odbywają się szkolenia i konferencje. Ważne jest teraz, aby przybliżyć proces analizy zebranych danych i zachęcić do wykorzystywania go przy podejmowaniu decyzji. W tym tekście pominię poziom pojedynczej szkoły, ale krótko przedstawię wnioski z analiz realizacji wybranych¹³ wymagań na podstawie raportów powstałych dla grupy badanych szkół (o wiele szerzej przedstawiono je w kolejnych rozdziałach tejże publikacji, których fragmenty wykorzystuję poniżej). Takie działania, czyli dostarczanie informacji, zachęcanie do refleksji nad nimi oraz wskazywanie kierunków dalszych prac, mogą być prowadzone już na poziomie władz lokalnych (stanowiących przecież bardzo ważny segment i ośrodek decyzyjny w polityce edukacyjnej). Co więc wiemy i co warto wziąć pod uwagę w negocjacjach prowadzonych w celu ustalenia polityki edukacyjnej w obszarach związanych z niektórymi wymaganiami?

W wypadku wymagania „**uczniowie są aktywni**” wiadomo, że wszystkie szkoły je spełniły, ale badania wykazały istnienie znaczącej grupy uczniów (ponad 40%) szkół ponadpodstawowych charakteryzujących się niskim zaangażowaniem w zajęcia lekcyjne. Poziom zaangażowania uczniów jest oceniany zdecydowanie wyżej przez nauczycieli i rodziców niż samych uczniów. Niepokojące są obie informacje: zarówno olbrzymia liczba uczniów mało aktywnych, jak i rozmiękanie się dorosłych i młodzieży w ocenie poziomu tej aktywności. Widać, że we wszystkich szkołach ponadpodstawowych należy zająć się problemem aktywności uczniów, która przecież decyduje o jakości i efektywności procesu kształcenia. Bez aktywnego udziału uczących się niemożliwe jest autentyczne uczenie się.

¹³ Na tym etapie projektu dopiero zaczynamy prowadzić analizę zebranych danych, dlatego istnieją analizy tylko części wymagań. Działania te są jednak prowadzone systematycznie i w taki sam sposób będą upubliczniane ich rezultaty.

Dodatkowo z danych zebranych w tym wymaganiu można wywnioskować, że uczniowie i nauczyciele tak samo rozumieją wpływ uczniów na własny rozwój i rozwój szkoły – konkursy, olimpiady, działania charytatywne, organizacja świąt czy tematyzacja kół. Pokazuje to, że uczniowie internalizują cele szkoły, a wykazują niewielką aktywność w generowaniu własnych. Pytani o wpływ na to, co się dzieje w szkole, uczniowie twierdzą, że mają taki wpływ (wpływ zgeneralizowany), gdy jednak zapytać ich o wpływ w konkretnym dniu, częściej padają odpowiedzi przeczące niż potwierdzające ten fakt. Rozbieżność tę można interpretować tak, że uczniowie znają normę mówiącą o aktywności i wpływie uczniów, jednak jej faktyczna realizacja jest już dyskusyjna. Można powiedzieć, że to problem natury lingwistycznej – często odmiennie rozumiemy te same pojęcia.

Zastanawiając się nad tym, czy w szkole „**respektowane są normy społeczne**”, czego dotyczy inne wymaganie, ponownie można powiedzieć, że ogólne wyniki nastrajają optymistycznie: w badanych szkołach uczniowie czują się bezpiecznie. Niestety w zależności od sprofilowania pytania i grupy wiekowej respondentów możemy wyróżnić co najmniej kilkusetosobową grupę, która uzewnętrznia poczucie zagrożenia. To ważna wskazówka, aby bardziej precyzyjnie prowadzić diagnozę w szkołach i specjalną opieką otoczyć uczniów zagrożonych.

Co niepokojące, uczniowie w wielu wypowiedziach reprodukują język zakazów – wskazuje to na odtwarzanie ukrytego programu socjalizacji szkolnej opartej na zakazie. Konieczne jest zwiększenie poczucia upodmiotowienia uczniów. Ponadto normy, których przestrzeganie oczekuje się od uczniów, nie zawsze są internalizowane przez nauczycieli – zdaniem uczniów, niemal trzech na dziesięciu nauczycieli ich nie przestrzega. To ważny wniosek w kraju, w którym panuje wszechstronna frustracja związana z małym szacunkiem dla prawa i innych przejawów społecznych kontraktów. Przykłady dorosłych lekceważących ustalone zasady mogą być bardzo silnym bodźcem kształtującym modele zachowań. Być może warto przygotować program naprawczo-edukacyjny koncentrujący się na nauczycielach i ich relacjach z uczniami, zwłaszcza w kontekście przestrzegania ustalonych szkolnych norm.

Wymaganie „**procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany**” charakteryzuje się natomiast najniższym stopniem spełnienia (na tle pozostałych wymagań). Analizując tylko pewne aspekty tego wymagania, a zwłaszcza różnorodne formy kooperacji między nauczycielami a uczniami w obszarze doskonalenia procesów edukacyjnych można dostrzec spore rozbieżności

w opiniach różnych grup. Widać na przykład, że zdecydowana większość nauczycieli (83%) uważa, iż bierze pod uwagę opinię uczniów na temat tego, jak powinien przebiegać proces nauczania (wskazując jednocześnie jako główny obszar ich współpracy ustalanie sposobu prowadzenia zajęć oraz aktywności pozalekcyjnych). Z odpowiedzi uczniów wynika natomiast, że sytuacje, w której nauczyciel uwzględniłby zdanie swoich podopiecznych, raczej się nie zdarzają (twierdzi tak 61,32% pytaných uczniów). Bardzo rzadko padają odpowiedzi, które mogłyby świadczyć o tym, że nauczyciele prowadzą ze swoimi podopiecznymi wielokierunkowy dialog, oparty na równości w wyrażaniu swoich myśli. Z obserwacji lekcji wynika z kolei, że w relacjach na linii nauczyciel–uczeń większość pedagogów zajmuje pozycję dominującą. Szanse na kształtowanie kultury dialogu w murach szkoły maleją, a formy prowadzenia lekcji sprzyjają kulturze charakteryzującej się dużym dystansem władzy i modelowi współpracy określanej przez Paulo Freirego jako *banking education*. Istotne wydaje się podjęcie ogólnopolskiej dyskusji na temat roli ucznia w procesie kształcenia – pomimo popularności na świecie koncepcji o konieczności włączania uczniów w proces decyzyjny na temat ich uczenia się, nie wydaje się, aby została ona rozpowszechniona w polskich szkołach.

Inne analizowane z krajowej perspektywy wymagania to „**prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych**”. Z raportów ewaluacji przeprowadzonych w 48 placówkach (szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach ponadgimnazjalnych) wynika, że badane szkoły dobrze spełniają to wymagania. Chociaż to rodzice są dużo bardziej zadowoleni ze szkoły, do której chodzą ich dzieci, niż same dzieci, to wizytatorzy uznali, iż we wszystkich badanych szkołach uczniowie osiągają sukcesy edukacyjne na miarę swoich możliwości. W szkołach buduje się postawy sprzyjające nauce – w szkołach podstawowych kładzie się nacisk na tworzenie otoczenia edukacyjnego umożliwiającego budzenie i rozwój indywidualnych zainteresowań ucznia.

Co ciekawe, inaczej wspiera się uczniów na wsiach i w małych miastach niż w dużych miastach. Na wsi i w małych miastach dodatkowe wysiłki są kierowane na poprawę sytuacji materialnej rodzin. W gimnazjach fundamentalne znaczenie ma organizowanie wsparcia materialnego dla dzieci oraz kwestia diagnozy, profilaktyki i terapii pedagogicznej. W dużych miastach, szczególnie w gimnazjach i szkołach średnich (zawodowych), nacisk kładzie się na budzenie aspiracji edukacyjnych oraz pomoc w znalezieniu się absolwentów na rynku pracy. Licea wspierają uczniów w budowaniu u nich silnej motywacji osiągnięć. Ważnym więc wnioskiem może być stwierdzenie konieczności

różnicowania wsparcia szkół w zależności od ich położenia (ambicje edukacyjne w miastach i wsparcie materialne na wsiach i w małych miejscowościach).

Chociaż ten bardzo optymistyczny obraz może budzić pewne wątpliwości, to warto przypomnieć, iż analizujemy tu dane wyłącznie ze szkół, które same zgłosiły się do ewaluacji, co może w jakiś sposób wpływać na ogólne wyniki tego badania, a jednocześnie uniemożliwia wyciąganie wniosków na temat szkół w całej Polsce. Ponadto wydaje się, że należy podkreślić opinie uczniów na temat stosunku nauczycieli do możliwości edukacyjnych uczniów. Aż 42,1% uczniów szkół ponadpodstawowych stwierdziło, że uważa, iż nauczyciele „raczej nie” i „zdecydowanie nie” wierzą w możliwości uczniów! Odpowiedzi na to pytanie wypadły lepiej w wypadku uczniów szkół podstawowych. Ponadto w szkołach ponadpodstawowych 34% uczniów stwierdziło, że „raczej nie”, a 17,5%, że „zdecydowanie nie” może liczyć na wystarczające wsparcie nauczycieli w razie problemów w nauce. Ponad połowa uczniów jest przeświadczona, że nauczyciele nie mogą lub nie chcą im pomóc w razie problemów w nauce. Wyraźnie więc widać, gdy przyjrzeć się odpowiedziom na konkretne pytania, że pomimo optymistycznych wyników ewaluacji pojawiają się obszary, w których konieczna jest poprawa.

Analizując dane na temat spełniania wymagania „**rodzice są partnerami szkoły**”, ponownie zauważymy wysokie poziomy jego spełniania (aż 32 szkoły z 48 otrzymały poziom spełniania B). Proporcjonalnie zbliżony układ znajdujemy także w przedszkolach. Jednocześnie nie uzyskano wypowiedzi 38% rodziców z badanego rocznika (na dziesięć rodzin prawie cztery nie chciały rozmawiać o szkole).

Chociaż ponad 95% nauczycieli widzi wpływ rodziców na decyzje dotyczące życia szkoły, to zgadza się z nimi jedynie 27,5% badanych rodziców. Między ich głosem a głosem nauczycieli zabrzmiał wyraźny dysonans. Większość przykładów partycypacji rodziców w życiu szkoły dotyczy działań podejmowanych za pośrednictwem organu przedstawicielskiego. Niepokoi mały odsetek wskazań na wpływ na organizację pracy szkoły (na przykład plan lekcyjny lub dyżury nauczycieli) i tylko jedno wskazanie na opiniowanie jakości pracy szkoły. Dominuje poczucie braku sprawczości wśród rodziców i fasadowa aktywność związana z uroczystościami i wycieczkami.

Rodzice raczej nie widzą siebie jako partnerów szkoły. To ważny wniosek dla planowania i prowadzenia polityki edukacyjnej. Pojawia się podstawowe pytanie: w jaki sposób prowadzić proces polityczny, aby uwzględnić głosy wszystkich zainteresowanych i/lub zachęcić do udziału pasywnych i dotychczas niereprezentowanych?

CO WIDAĆ W ODDALI?

Chociaż dane przytoczone powyżej nie dają pełnego i przejrzystego obrazu polskiego systemu oświatowego, to jednak dostarczają bardzo ważnych informacji na temat jego funkcjonowania. Fragmentaryzacja i różny rytm prowadzenia analiz, choć utrudniają zrobienie jednej fotografii całego systemu, to jednak dostęp do nich umożliwił rozpoczęcie procesów refleksji i podejmowania decyzji co do dalszych działań, ułatwia definiowanie ważnych tendencji. Po uważnym zapoznaniu się z analizami znajdującymi się na kolejnych stronach można zaobserwować, jak buduje się wiedza na temat polskich szkół. Wiedza ta jest spójna z innymi dokumentami na temat systemów edukacyjnych w Polsce, Europie i na świecie (a jednocześnie daje możliwość uzupełnienia informacji i opinii w nich prezentowanych). Jednym z podstawowych dokumentów, o których tu mowa, jest Raport Polska 2030¹⁴, w którym wskazywano konieczność nowego zdefiniowania determinantów i instrumentów polityki rozwoju dla uniknięcia zagrożenia dryfem rozwojowym oraz sformułowano postulat stworzenia w Polsce nowego projektu cywilizacyjnego. Autorzy raportu podkreślali konieczność podjęcia wielu inicjatyw, z których spora część może być zauważona właśnie w wymaganiach stawianych szkołom. Aby system edukacyjny mógł wspomóc procesy rozwojowe, wszystkie próby prowadzenia polityki edukacyjnej muszą uwzględniać wyniki analiz przedstawiane w tym tomie (i oczywiście kolejnych, które będą systematycznie przygotowywane). Informacje te powinny być wykorzystywane w kształtowaniu procesów służących budowaniu kapitału intelektualnego i społecznego, wzrostowi poziomu zaufania społecznego i zaufania do instytucji, zapobieganiu wykluczeniu społecznemu, kształtowaniu zdolności do współpracy (ludzi, ale i różnych sektorów życia społecznego i gospodarczego), propagowaniu uczenia się przez całe życie czy indywidualizacji nauczania (ostatnie badania PISA 2009 pokazały, że choć robimy systematyczne postępy, to jednak wciąż nie umiemy wspierać uczniów wybitnych) oraz wielu innych, o których dane są zbierane przez system ewaluacji oświaty. Być może uda się wtedy, zgodnie ze słowami Jacques'a Delorsa, zrozumieć, że „do podjęcia wyzwań nadchodzącego stulecia niezbędne jest wyznaczenie nowych celów edukacji”¹⁵.

¹⁴ *Raport Polska 2030*, M. Boni (red.), Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009.

¹⁵ Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

Kontynuowanie tej pracy na kilku poziomach (zbieranie danych, analiza na poziomie szkoły, analiza na poziomie typu placówki, regionu, kraju, proponowanie wniosków i działań, dyskusja o nich) jest konieczne, ale jest też obietnicą zbudowania kultury profesjonalnej wykorzystującej nawyk przyglądania się własnemu działaniu, wspólnej refleksji i rozpatrywania różnych punktów widzenia. Aby praca ta przynosiła coraz lepsze rezultaty, należy uznać za ważne kilka spraw.

Po pierwsze, należy sobie poradzić ze sprzecznością wynikającą z podejmowania wysiłków standaryzacji pracy nauczycieli i jednoczesnym nawoływaniem do ich autonomii i samodzielności. To wprawdzie niezwykle trudne zadanie i ważne nie tylko dla polskiego systemu oświatowego, ale warto podjąć wysiłek uświadomienia wszystkim, iż wahania w podejściu do zakresu wolności w pracy nauczycieli to coś obecnego w większości krajów w powojennej Europie, a dzisiejszy swego rodzaju chaos w opiniach co do pozycji nauczyciela (urzędnik czy profesjonalista) to rezultat gwałtownych poszukiwań kompromisu między standaryzacją a totalną wolnością, którą Andy Hargreaves nazywa czwartą drogą¹⁶.

Po drugie, konieczne jest ciągłe doskonalenie samego procesu ewaluacji, jego poszczególnych elementów i efektów. Z pewnością dopracowania wymaga sposób pisania raportu, tak aby zwiększyć jego czytelność, wartość i przydatność w szkole. Ponadto konieczne jest wsparcie rad pedagogicznych w umiejętności prowadzenia analizy i refleksji nad raportem. Dzisiaj wciąż widoczne są postawy obronne lub postawy bliskie obojętności, gdy raport przynosi pozytywne informacje.

Po trzecie, niezbędne jest inspirowanie dyskusji, refleksji i prac nad wymaganiami. Wciąż można mówić o małej „popularności” czy „rozpoznawalności” wymagań. W każdej szkole należy rozmawiać o priorytetach tej szkoły „ukrywających się” w wymaganiach. Tylko wtedy, gdy nauczyciele będą chcieli spełniać wymagania i będą uznawać, że praca w kierunku ich spełniania jest czymś wartościowym dla ich uczniów, dla nich samych i dla szkoły, ewaluacja będzie wydarzeniem istotnym i przydatnym. Wymagania pokazują szerokie spektrum problemów ważnych dla nowoczesnej szkoły i dobrze by było, żeby to sobie uświadamiać (co oczywiście nie wyklucza ciągłej pracy nad doskonaleniem wymagań i kryteriów).

¹⁶ A. Hargreaves, D. Shirley, *The Fourth Way. The Inspiring Future for Educational Change*, Corwin A SAGE Company, Thousand Oaks 2009.

Po czwarte, niezbędne jest budowanie sojuszy i partnerstw między różnymi instytucjami i „aktorami” w systemie edukacyjnym. Warto jak najszybciej prowadzić negocjacje i konsultacje dla udoskonalania, szukać wsparcia przy tworzeniu narzędzi dla badania placówek „specyficznych”, umożliwiać uczestnictwo w analizie raportów i wymagań w celu uwzględniania różnych perspektyw i otwierania przestrzeni dla różnorodnych rozwiązań i propozycji działań oraz wspólnego uczenia się dla wzmocnienia profesjonalizmu. Konieczne jest budowanie dobrych relacji, odpowiedzialności i zaufania na poziomie całego społeczeństwa. Nie da się tego osiągnąć bez zasadniczych inwestycji w kapitał społeczny.

Po piąte, należy wyjść poza ograniczone i utrwalone nawyki koncentrowania się na procedurach i narzędziach i rozpocząć głęboki namysł i dyskusję nad wizją systemu edukacyjnego uwzględniającą perspektywę globalną i rozwojową (zajmującą się ambitnymi wyzwaniem przyszłości), która nie będzie wykluczać nikogo z potencjalnych odbiorców. Musimy też wskazać spójne z tą wizją priorytety edukacyjne dające szansę na zasadnicze zmiany w szkolnictwie – ewaluacja powinna dać impuls rozwojowy.

BIBLIOGRAFIA

- Ehren M.C.M., Visscher A.J., *The Relationships Between School Inspections, School Characteristics and School Improvement*, „British Journal of Educational Studies”, ISSN 0007-1005 DOI number: 10.1111/j.1467-8527.2008.00400.x Vol.56, No. 2, June 2008, s. 205-227, SES, published by Blackwell Publishing Ltd, Oxford, Malden.
- Hargreaves A., Shirley D., *The Fourth Way. The Inspiring Future for Educational Change*, Corwin A SAGE Company, Thousand Oaks 2009.
- Korporowicz L., *Interakcyjna misja ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Lackowski J., *Raport końcowy z badań funkcjonowania kuratoriów oświaty*, 2009.
- Mazurkiewicz G., *Po co szkołom ewaluacja?*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

- Mazurkiewicz G., Berdzik J., *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Mizerek H., *Dyskretny urok ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Raport Instytutu Spraw Publicznych z roku 2003.*
- Raport NIK z roku 2008.*
- Raport Polska 2030*, M. Boni (red.), Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009
- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa Edukacja: jest w niej ukryty skarb, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.*
- Reimers F., McGinn N., *Informed Dialogue. Using Research to Shape Education Policy Around the World*, Praeger, Westport, Connecticut, London 1997.
- School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, EDU/WKP(21009)21 (EDU Working Paper No. 42).
- Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013 z roku 2005.*