

*KRZYSZTOF SYMELA*

Zakład Badań Edukacji Zawodowej  
Instytut Technologii Eksploatacji  
Radom

## EWALUACJA PROGRAMÓW NAUCZANIA I PROCESU KSZTAŁCENIA A JAKOŚĆ PRACY SZKOŁY

### *WPROWADZENIE*

W edukacji zawodowej programy nauczania to jeden z głównych czynników determinujących działalność dydaktyczną. Ponadto mają one decydujący wpływ na jakość pracy szkoły oraz poziom kwalifikacji i kompetencji absolwentów. Nic więc dziwnego, że są one przedmiotem powszechnej troski i zainteresowania licznych aktorów sceny edukacyjnej i rynku pracy, zwłaszcza teraz, w obliczu zainicjowanej reformy strukturalnej i programowej systemu edukacji w Polsce.

Resort edukacji oddał szkołom inicjatywę w opracowywaniu autorskich programów nauczania z zastrzeżeniem, że muszą uwzględniać wymagania podstawy programowej. Zachodzi jednak obawa, czy na obecnym etapie przemian w systemie edukacji, nauczyciele są w stanie sprostać temu wyzwaniu? Czy dotychczasowa praktyka „sięgania” przez szkoły po centralnie przygotowane programy nauczania znów nie będzie powszechnym zjawiskiem, zwłaszcza że

nauczycielom brakuje odpowiedniego warsztatu naukowo-metodycznego w zakresie projektowania, wdrażania i ewaluacji nowych programów nauczania? Czy teoria ewaluacji programów jest na tyle rozwinięta w Polsce, że będzie wsparciem dla reformy programowej w ramach szkolnej i pozaszkolnej edukacji młodzieży oraz osób dorosłych? Czy nie grozi nam, z powodu braku sprawdzonych empirycznie procedur i narzędzi ewaluacji, pogorszenie jakości i różnicowanie kwalifikacji wynikowych absolwentów szkół? Na tym tle wyłania się problem wskazania kierunków nowych rozwiązań oraz wypracowania mechanizmów oceny i wartościowania (ewaluacji) programów nauczania, na etapie ich projektowania i realizacji, tak by nie ucierpiały na tym jakość procesów edukacyjnych.

W artykule zarysowano doświadczenia Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu uzyskane podczas ewaluacji programów nauczania o budowie modułowej, w ramach realizowanego w latach 1996–2000 eksperymentu pedagogicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz programów PHARE.

### *1. WYMAGANIA FORMALNE DOTYCZĄCE PODSTAW PROGRAMOWYCH I PROGRAMÓW NAUCZANIA DLA ZAWODU*

Znowelizowana ustawa o systemie oświaty (z 21 lipca 1995 roku, DzU nr 101, poz. 504) dokonała zmian w zakresie prac programowych, wprowadzając pojęcia: podstawy programowe kształcenia w zawodzie lub profil kształcenia zawodowego, wymagania egzaminacyjne, kryteria ocen szkolnych<sup>1</sup>. Ilekroć w ustawie jest mowa o **podstawie programowej** – „należy przez to rozumieć obowiązkowe, na danym etapie kształcenia, zestawy treści nauczania oraz umiejętności, które są uwzględniane w programach nauczania i umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych” (art. 3, ust. 1, pkt. 13). Tak sformułowane wymagania formalne implikują wprowadzenie dodatkowych pojęć i wyjaśnień.

---

<sup>1</sup> *Podstawy programowe kształcenia w zawodach i programy nauczania dla zawodów. Materiał metodyczny dla autorów.* MEN DKiW, Warszawa 1998.

1. Podstawa programowa dla zawodu i program nauczania to odrębne dokumenty. Opracowywane programy nauczania dla zawodu muszą uwzględniać odpowiednią podstawę programową kształcenia. Szkoły realizują programy nauczania zawierające podstawy programowe.

2. Przez etap kształcenia w odniesieniu do kształcenia w zawodzie należy rozumieć zakończenie cyklu kształcenia w danym typie szkoły, czyli szkole zawodowej, liceum profilowanym zawodowo i szkole policealnej.

3. Podstawa programowa kształcenia w zawodzie powinna zawierać podstawy programowe kształcenia w wyodrębnionych blokach programowych. Nie zamieszcza się natomiast planów nauczania, które stanowią osobny dokument.

4. W podstawie programowej powinny być zawarte ogólne kryteria oceniania, które będą stanowiły podstawę do opracowania kryteriów ocen szkolnych.

W strukturze podstawy programowej kształcenia w zawodzie są wyróżnione następujące elementy:

I. Założenia programowo-organizacyjne kształcenia w zawodzie.

A. Opis kwalifikacji absolwenta.

1. Umiejętności zawodowe, stanowiące kwalifikacje w zawodzie.
2. Wymagania psychofizyczne właściwe dla zawodu.

B. Specyficzne wymagania kształcenia w zawodzie.

I. Podział godzin na bloki programowe.

II. Podstawy programowe kształcenia w blokach programowych:

- cele kształcenia,
- treści kształcenia (działy programowe),
- zalecenia dotyczące oceniania.

Na podstawach programowych i ramowych planach nauczania powinny być oparte nowe programy nauczania. Program nauczania dla zawodu może uwzględniać umiejętności i treści kształcenia odnoszące się do specjalizacji w zawodzie, realizowane przez część cyklu kształcenia, w szczególności dostosowane do potrzeb rynku pracy. Ustawodawca przewiduje, że programy nauczania poszczególnych przedmiotów zawodowych, modułów, bloków tematycznych lub innych układów treści będą zawierać:

- szczegółowe cele kształcenia określające umiejętności, które powinny być opanowane przez ucznia,

- materiał nauczania w formie haseł programowych,
- wskazania metodyczne do realizacji materiału nauczania,
- propozycje metod sprawdzania i oceniania uczniów (słuchaczy), zgodnie z zasadami określonymi w odrębnych przepisach<sup>2</sup>.

Plany nauczania dla zawodu lub profilu kształcenia zawodowego są opracowywane na podstawie ramowych planów nauczania ustalonych odrębnymi przepisami,

Warunkiem dopuszczenia programu do użytku szkolnego jest przedłożenie wraz z wnioskiem (o dopuszczenie do użytku szkolnego) co najmniej dwóch pozytywnych recenzji. Recenzje powinny uwzględniać szczegółową ocenę wszystkich elementów programu sformułowanych powyżej i wynikających z wymagań podstawy programowej dla określonego zawodu. Na tym tle wyłania się pytanie: **w jaki sposób dokonać ewaluacji (wartościowania), jak najbardziej obiektywnie sprawdzić, czy program nauczania spełnia wymagania podstawy programowej kształcenia w zawodzie?** Problem porównywania programów nauczania z podstawami programowymi będzie się rozrastał w najbliższych latach z uwagi na możliwość opracowywania autorskich programów nauczania przez szkoły wszystkich typów.

Tradycyjne opiniowanie (ocenie) programów nauczania przez ekspertów w określonej dziedzinie zawsze jest obciążone subiektywizmem. Tego typu oceny często nic nie wnoszą do poprawy jakości formalnej i merytorycznej programu. Konieczne jest zatem opracowanie narzędzia, które umożliwiłoby porównywanie wymagań podstawy programowej z programami nauczania dla zawodu, minimalizowało subiektywizm oceniającego oraz wskazywało „mocne” i „słabe” strony programu nauczania i kierunki jego poprawy. Takim oczekiwaniom odpowiada kwestionariusz pomiarowy do badania zbieżności i rozbieżności programu nauczania z podstawami programowymi kształcenia w zawodzie, który w dalszej części zostanie dokładniej scharakteryzowany.

<sup>2</sup> *Reforma systemu edukacji. Projekt. Załącznik nr 8. MEN, WSiP, Warszawa 1998.*

## 2. POMIAR JAKO STAŁY SKŁADNIK EWALUCJI PROGRAMU NAUCZANIA

W takich dziedzinach, jak fizyka, chemia czy nawet biologia, pomiar nie wydaje się niczym niezwykłym. Nauki te, a także odpowiadająca im praktyka, dysponują wieloma precyzyjnymi instrumentami do pomiaru cech fizycznych, jak ciężar, temperatura, czas, długość, przyspieszenie. Wynik pomiaru jest jednoznaczny i wyrażony odpowiednio w gramach, stopniach, sekundach, metrach na sekundę.

W naukach i praktyce ekonomiczno-społecznej pomiar jest już trudniejszym problemem. Pomiar w tych dziedzinach był od dawna przedmiotem niekiedy ostrych dyskusji naukowych. Krytycy pomiaru w naukach społecznych byli przekonani, że „wielkości, które się usiłuje mierzyć w tych naukach, nie są adekwatne, tzn. nie istnieje operacja ich łączenia, która odpowiadałaby arytmetycznej operacji dodawania”<sup>3</sup>. Za mierzalne uznano zjawiska, których cechy są addytywne. Dzięki temu możliwe jest odwzorowanie izomorficzne między mierzonym obiektem a działaniem arytmetycznym<sup>4</sup>. Jednostkę miary traktowano jako podstawowy atrybut zjawiska mierzalnego, podczas gdy większość zjawisk ekonomicznych, psychologicznych, pedagogicznych i społecznych nie ma takiej jednostki.

Przykładem mierzalnego zjawiska w ekonomii jest wartość i jej formy przejawiania się, jak ceny, koszty, dochody, wydatki. Jednostką miary jest tu jednostka waluty. Jak jednak zmierzyć to, co wydaje się intuicyjnie niemierzalne i co może być przedmiotem badań, jakie musi przeprowadzić recenzent porównujący się porównywaniem programu nauczania z podstawą programową? Zjawiskiem tym może być wybór, postawa, opinia, skłonność i wiele innych. W większości są to zjawiska związane z psychiką człowieka. Nauki pedagogiczne, społeczne i wiele innych korzystają więc z osiągnięć psychologii i socjologii, gdzie zanotowano duże postępy w zakresie pomiaru.

<sup>3</sup> T. Pawłowski: *Pojęcia i metody współczesnej humanistyki*. Ossolineum, Wrocław 1977.

<sup>4</sup> Stanowisko takie zajmował m.in. K. Ajdukiewicz. Podał on następującą definicję pomiaru: „zmierzyć jakąś wielkość rodzaju P, to znaczy przyporządkować jej jako miarę pewną liczbę rzeczywistą, wedle takiej zasady, która stosunki arytmetyczne między liczbami rzeczywistymi odwzorowuje w sposób izomorficzny na odpowiednich stosunkach fizycznych między wielkościami rodzaju P” (*Język i poznanie*. PWN, Warszawa 1965, s. 363).

Podstawowym problemem, jaki należało rozwiązać w naukach społecznych, było znalezienie zasad, które przyporządkowałyby liczby mierzonym cechom badanych zjawisk jakościowych. Początkowo naśladowano i przestrzegano rygorystycznych zasad stosowanych w pomiarach fizycznych. Reprezentantem tego kierunku był N.R. Campbell, który twierdził, że mierzenie jest niemożliwe, gdy nie można zastosować odpowiedniego działania arytmetycznego<sup>5</sup>. Odejście zaś od rygorystycznych zasad pomiaru jest zasługą S.S. Stevensa, który wprowadził różne poziomy pomiaru w postaci **klasyfikacji skal pomiarowych**. Był to pierwszy krok do uogólnienia pojęcia pomiaru, które polegało na zmianie interpretacji wymogu addytywności. Stwierdzono, że przyporządkowanie liczb mierzonym cechom może opierać się na różnych właściwościach zbioru liczb: począwszy od właściwości „słabych”, a skończywszy na właściwościach „mocnych”. Pomiar może być zatem stopniowalny, co uwzględnił S.S. Stevens przy budowie skali i ich klasyfikacji.

Rozszerzona koncepcja pomiaru jest dziś szeroko stosowana w naukach społecznych, dlatego wyrażamy przekonanie, że może być wykorzystana również w ewaluacji programu nauczania pod kątem uwzględniania wymagań podstawy programowej kształcenia w zawodzie. Ewaluator dokonuje pomiarów, przy użyciu jedynie zmysłów, orzekając o programie nauczania, że ma taką a nie inną opinię. Abstrakcyjne pojęcie opinii, jest właśnie miarą (zmienną). Za jej pomocą określa się mierzone zjawiska odnoszące się do relacji: wymagania (treści) podstaw programowych–wymagania (treści) programów nauczania dla zawodu. Zmienna (opinia na dany temat) może być wyrażona za pomocą różnych wartości i jednostek miary.

Interesujący nas przypadek opiniowania pokazuje, że jest możliwy pomiar w sensie ogólnym, gdzie ewaluator ustosunkowuje się do treści porównywanych elementów programu i podstawy programowej, które można mierzyć za pomocą zmiennej „poziom zbieżności” lub „poziom rozbieżności”. Wartości zmiennej, od braku jakiegokolwiek zbieżności podstaw programowych z program nauczania do istnienia bardzo silnych związków między tymi dokumentami, pozwalają różnicować ten pomiar. Zastosowanie liczb do określania wartości zmiennej w pomiarach ma dużo zalet, ponieważ umożliwiają one zastosowanie

<sup>5</sup> S. Kaczmarczyk: *Badania marketingowe. Metody i techniki*. PWE, Warszawa 1995.

metod ilościowych i wyeliminowanie nadmiernej subiektywności, co jest domeną wszelkich opinii, recenzji, sądów itp.

### 3. CHARAKTERYSTYKA KWESTIONARIUSZA POMIAROWEGO

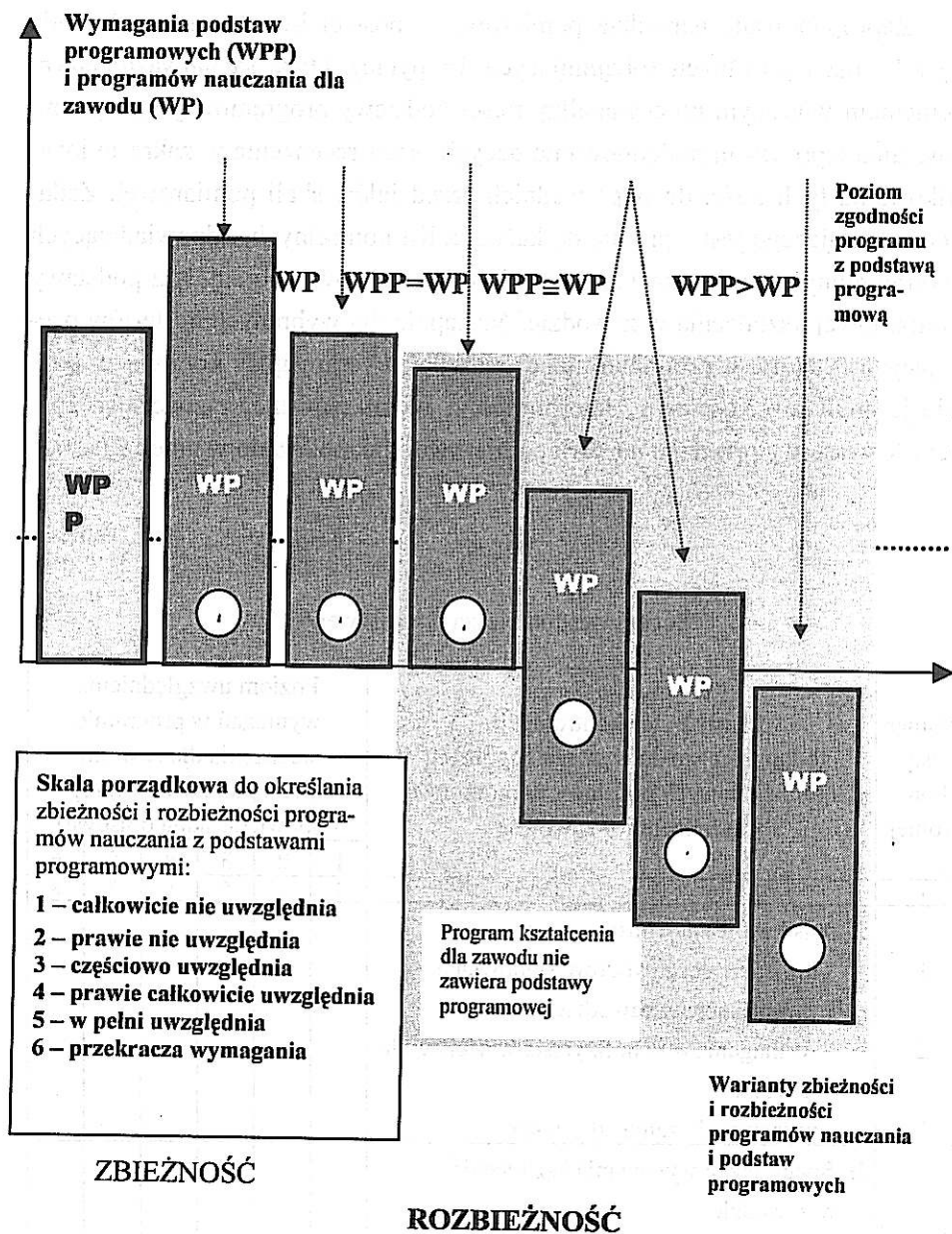
Odpowiednio zaprojektowany kwestionariusz może być wiarygodnym instrumentem pomiarowym do wyrażenia sądu o „rozbieżności” bądź „zbieżności” wymagań podstawy programowej kształcenia w zawodzie z programem nauczania dla zawodu. Wypełnienie takiego kwestionariusza wymaga pobierania i analizowania informacji z dwóch źródeł: podstawy programowej kształcenia w zawodzie oraz programu nauczania dla zawodu.

Kwestionariusz jest zbiorem pytań zapisanych w postaci tabel – list kontrolnych, odnoszących się do wymagań ogólnych i szczegółowych podstawy programowej kształcenia w zawodzie w celu uzyskania żądanych odpowiedzi. Układ kategorii głównych i pomocniczych (tabela 1) jest punktem odniesienia do sporządzania listy pytań kontrolnych (tabela 2). Na każde pytanie z listy może paść jedna z sześciu ocen wyrażonych w postaci skali punktowej, której odpowiada przyjęta skala opisowa (rysunek 1). Skala ta jest pewnym odwzorowaniem, czyli modelem, rzeczywistych zjawisk i ich relacji, jakie występują między treściami programu nauczania dla zawodu i wymaganiami podstawy programowej. Czynności odwzorowywania mierzonej cechy za pomocą wybranej skali nazywamy **skalowaniem**. Skalę pomiarową należy odróżnić od instrumentu pomiarowego, którym w naszym przypadku jest **kwestionariusz**. Przyjęta skala jest w rzeczywistości składnikiem konstrukcji kwestionariusza pomiarowego. Jej graficzny model przedstawia rysunek 1. Ma ona charakter **skali porządkowej**, co umożliwia nie tylko odwzorowanie **równości** i **różności**, lecz także uporządkowanie mierzonych cech. Mierzone cechy porządkuje się według relacji **zbieżny–rozbieżny** (lub **zawiera–nie zawiera**) zgodnie z charakterem danej cechy. Nie jesteśmy w stanie dokładnie określić natężenia cechy. Poddając pomiarowi na przykład opis kwalifikacji absolwenta dla zawodu technik mechanik ze względu na cechę „umiejętności zawodowe, stanowiące kwalifikacje w zawodzie”, wprowadzamy następujące klasy (przedziały) skali porządkowej (odnoszące się do programu nauczania dla zawodu): zupełnie nie

uwzględnia, prawie nie uwzględnia, częściowo uwzględnia, prawie całkowicie uwzględnia, w pełni uwzględnia, przekracza wymagania. Poszczególne przedziały skali porządkowej zostały zilustrowane graficznie na schemacie w postaci „grafów” od 1 do 6, pokazujących zidentyfikowane w programie nauczania dla zawodu cechy podstawy programowej włączone do porównań. Model ten odnosi się do każdej z wyodrębnionych cech podstawy programowej kształcenia w zawodzie, uwzględnionych w pomiarze.

Oczywiście, pomiar można ograniczyć do mniejszej liczby klas, na przykład zawiera, częściowo zawiera, nie zawiera, ale wówczas wyniki dają mniej informacji, co w konsekwencji utrudnia ewentualną modyfikację programu nauczania dla zawodu, tak aby spełniała wymagania podstawy programowej kształcenia w zawodzie. Przy takim podejściu wymagania podstawy programowej (WPP) kształcenia w zawodzie są dla oceniającego punktem odniesienia pomiaru i wyznaczają poziom zgodności z wymaganiami programu (WP) nauczania (linia przerywana na schemacie). Hipotetyczny poziom zgodności programu z podstawą programową (wariant 2 –  $WPP = WP$ , model idealny) stanowi punkt odniesienia do identyfikacji innych, możliwych wariantów „zbieżności” lub „rozbieżności” programów nauczania dla zawodu (WP). Za pozytywny wynik pomiaru należy uznać programy, które są zawarte w zbiorze „zbieżność”, czyli warianty 6 ( $WPP < WP$  – większe) oraz 5 ( $WPP = WP$  – równe). Jest to równoznaczne ze stwierdzeniem, że program nauczania w pełni uwzględnia wymagania podstawy programowej, a nawet je przewyższa. Negatywne wyniki pomiaru pokazują programy nauczania zawarte w zbiorze „rozbieżność”, czyli warianty: 4 ( $WPP \cong WP$  – w przybliżeniu równe), 3 i 2 ( $WPP > WP$  – znacznie mniejsze) oraz 1 ( $WPP \neq WP$  – zupełnie różne). Jest to równoznaczne ze stwierdzeniem, że program nauczania nie uwzględnia wymagań podstawy programowej, a w skrajnym przypadku jest całkowicie rozbieżny.





Rys. 1. Program kształcenia zawodowego a podstawa programowa kształcenia w zawodzie – warianty zbieżności i rozbieżności

Źródło: opracowanie własne.

Zaproponowane narzędzie pomiarowe w postaci kwestionariusza składa się z 14 list kontrolnych (obejmujących 16 pytań), które są najważniejszym elementem wiążącym proces analizy treści podstawy programowej i programu nauczania z procesem podejmowania decyzji przez recenzenta w zakresie kwalifikowania tych treści do odpowiednich przedziałów skali pomiarowej. Zadaniem oceniającego jest wpisanie do każdej z list kontrolnych, odpowiadających wyodrębnionym podkategoriom, właściwych kryteriów wybranych z podstawy programowej kształcenia w zawodzie. Następnie dla wybranych kryteriów oceniający wyszukuje w programie nauczania dla zawodu zapisy korelujące, podaje je analizie jakościowej, interpretuje, a wynik zapisuje, zaznaczając znakiem X właściwy przedział na skali pomiarowej (jak pokazano w tabeli 2).

Tabela 1

Model kwestionariusza pomiarowego

Numer listy kontrolnej	Listy pytań kontrolnych odnoszące się do wymagań ogólnych i szczegółowych podstawy programowej kształcenia w zawodzie	Poziom uwzględnienia wymagań w programie nauczania dla zawodu Skala punktowa (której odpowiada skala opisowa)					
		1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	8
	<b>I. Opis kwalifikacji absolwenta:</b>						
1	– umiejętności zawodowe stanowiące kwalifikacje w zawodzie						
2	– wymagania psychofizyczne właściwe dla zawodu						
3	– przeciwwskazania zdrowotne						
	<b>II. Specyficzne wymagania kształcenia w zawodzie</b>						
4	– specjalizacja zawodowa						
5	– wymagania techniczno-organizacyjne kształcenia w zawodzie						
6	– korelacja bloków programowych z modułami ogólnymi i jednostkowymi						

1	2	3	4	5	6	7	8
	III. Podział godzin na bloki programowe						
7	– rozdysponowanie czasu						
8	– możliwość realizacji celów i treści kształcenia przy zadeklarowanym czasie						
	IV. Cele kształcenia						
9	– spójność celów kształcenia						
10	– możliwość osiągnięcia celów kształcenia						
	V. Treści kształcenia						
11	– spójność treści kształcenia						
12	– możliwość realizacji treści kształcenia						
	VI. Zalecenia dotyczące oceniania						
13	– zalecenia ogólne dotyczące oceniania						
14	– zalecenia dotyczące oceniania dla bloków programowych						

Źródło: opracowanie własne.

Podstawowym problemem, z jakim będzie miała do czynienia osoba prowadząca badania porównawcze, jest właściwa interpretacja sformułowań podstawy programowej kształcenia w zawodzie, z natury o dużo większym stopniu ogólności niż zapisy w programach nauczania dla zawodu. Stąd ewaluator (badacz, recenzent, opiniodawca) oprócz umiejętności związanych z rozumieniem struktury i filozofii podstawy programowej i programów nauczania powinien mieć dobrą znajomość zagadnień merytorycznych z danej dziedziny wiedzy. Czynnikiem umożliwiającym podejmowanie właściwych (w miarę obiektywnych) decyzji w sprawie porównywania zapisów podstawy programowej i programów nauczania jest przyjęcie sześciostopniowej skali pomiarowej, będącej stałym elementem dla całego kwestionariusza. Odpowiedzi na pytania kontrolne są formułowane zatem w sześciostopniowej skali punktowej. Zastosowana skala wydaje się przyjazna dla dokonywanej oceny programów, pomimo że nie ma środkowej neutralnej (bezpiecznej) pozycji, co jest domeną skal nieparzystych (na przykład trzy-, pięcio- lub siedmiopunktowej skali).

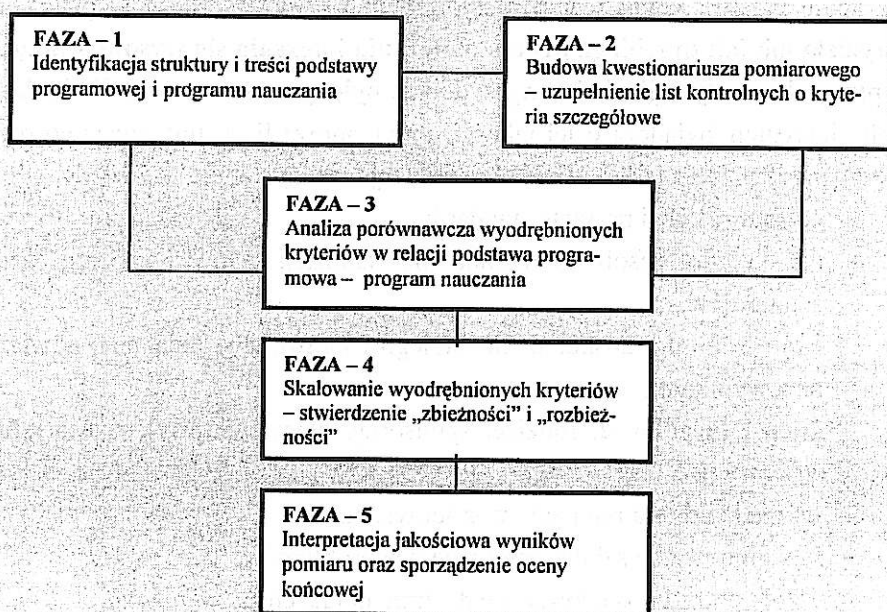
Tabela 2

Lista kontrolna nr 1 – umiejętności zawodowe stanowiące kwalifikacje w zawodzie technik mechanik (fragment)

Lp.	Kategoria główna 1: opis kwalifikacji absolwenta w zawodzie Podkategoria 1.1: Umiejętności zawodowe stanowiące kwalifikacje w zawodzie	Poziom uwzględnienia wymagań w programie nauczania dla zawodu Skala punktowa (której odpowiada skala opisowa)					
		1	2	3	4	5	6
I	Czy niżej wymienione umiejętności zawodowe uwzględniono w programie nauczania dla zawodu:						
1.	Interpretowanie podstawowych zjawisk i praw z zakresu mechaniki, materiałoznawstwa, technologii mechanicznej, maszynoznawstwa, elektrotechniki i automatyki			X			
2.	Interpretowanie procesów energetycznych i roboczych, zachodzących w maszynach i urządzeniach		X				
3.	Klasyfikowanie obiektów mechanicznych według ich przeznaczenia, zasady działania i budowy	X					
4.	Ocenianie przydatności użytkowej maszyn i urządzeń na podstawie ich charakterystyk				X		
5.	Posługiwanie się dokumentacją konstrukcyjną, technologiczną i eksploatacyjną					X	
6.	Rozpoznawanie podstawowych materiałów konstrukcyjnych i eksploatacyjnych oraz charakteryzowanie ich własności					X	
7.	itd.						

Źródło: opracowanie własne.

Ewaluacja przedwdrożeniowa programu nauczania w korelacji z podstawami programowymi jest działaniem trudnym, wymagającym od oceniającego dojrzałości i profesjonalizmu. Jest ono wieloetapowe, w którym możemy wyróżnić pięć faz o odrębnym algorytmie postępowania.



Rys. 2. Fazy ewaluacji programu nauczania dla zawodu w korelacji z wymaganiami podstawami programowymi

Źródło: opracowanie własne.

#### 4. EWALUACJI W SŁUŻBIE JAKOŚCI KSZTAŁCENIA

W działaniach oświatowych w Polsce coraz powszechniej są używane terminy: ewaluacja, zapewnianie jakości, TQM, akredytacja, certyfikacja, standardy, misja, wizja itd. Często bywa tak, że ich obszary znaczeniowe nie są właściwie odróżniane, a nawet mylone przez pedagogów i decydentów oświa-

towych. Terminu „jakość” w edukacji nie powinno się używać w sensie globalnym, lecz zawsze z punktu widzenia określonego kryterium czy kryteriów<sup>6</sup>. Jakość kształcenia oferowana przez daną instytucję oświatową zależy od wielu aspektów jej działań na rzecz zaspokojenia potrzeb rzeczywistych lub zakładanych. Ich różnorodność sprawia, że trudno ocenić tę jakość. Proces oceny jakości należy poprzedzić określeniem i opisaniem kryteriów jakości. Możemy zadać sobie pytanie, **czym jest profesjonalizm i wysoka jakość w pracy nauczyciela lub jak przebiega proces nauczania i uczenia się wysokiej jakości.** W przypadku instytucji oświatowych dobrze byłoby także zastanowić się, które cechy instytucji świadczą o jej jakości. Przykładowa lista, ilustrująca co rozumiemy przez pojęcie jakość w szkole, wskazuje, że występuje ona wtedy, gdy:

- osiągamy cele i przyjęte standardy,
- uzyskujemy zasoby potrzebne dla realizacji celów i zabezpieczenia standardów,
- istnieje kultura doskonalenia, stałego usprawniania działania, powiązana z wynikami,
- klienci (uczniowie, rodzice, sponsorzy, zleceniodawcy) są usatysfakcjonowani,
- szkoła ma dobrą reputację w środowisku,
- funkcjonowanie szkoły przebiega bez problemów,
- szkoła potrafi dostosować się do zmieniających się wymagań<sup>7</sup>.

W tabeli 3 przedstawiono różne modele doskonalenia jakości pracy szkoły. Chociaż zostały sprawdzone na gruncie brytyjskich szkół, znajdujemy ich cechy w eksperymentach i innowacjach pedagogicznych realizowanych w Polsce. Warunki użyteczności modelu wynikają z przyjętej koncepcji doskonalenia jakości pracy szkoły. Należy podkreślić, że w praktyce pedagogicznej występują zazwyczaj modele mieszane, czyli obejmujące szerokie „pola” doskonalenia jakości pracy szkoły.

---

<sup>6</sup> A. Bogaj: *Jakość kształcenia – dylematy teorii i praktyki oceniania*. „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 1996, nr 4.

<sup>7</sup> W. Kruszwicki, K. Symela: *Poprawa jakości pracy szkoły. Program SMART. MEN*, Warszawa 1999.

Tabela 1

## Modele doskonalenia jakości pracy szkoły

Nazwa modelu	Koncepcja doskonalenia jakości	Warunki użyteczności modelu	Wskaźniki/obszary kluczowe dla ewaluacji jakości
1	2	3	4
Model ukierunkowany na cele	Osiągnięcie wyznaczonych celów ogólnych i celów szczegółowych	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kiedy cele szkoły i zadania szczegółowe są jasne, spójne, mają wyznaczony czas realizacji i są mierzalne</li> <li>– Kiedy zasoby (materialne i ludzkie) są wystarczające do osiągnięcia celów</li> </ul>	Cele szkoły, zadania, standardy są zapisane w programie szkoły, programach nauczania, na przykład kryteria oceniania, osiągnięcia szkolne, wskaźnik uczęszczania na zajęcia
Model zasobów wejściowych	Uzyskanie zasobów (materialnych i ludzkich) o wymaganej jakości	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kiedy istnieje jasne powiązanie między zasobami wejściowymi a elementami wyjściowymi</li> <li>– Kiedy zasoby dotyczące jakości są niewystarczające dla szkoły</li> </ul>	Zasoby związane z funkcjonowaniem szkoły na przykład poziom uczniów rozpoczynających naukę, wyposażenie, udogodnienia, wsparcie finansowe
Model satysfakcji	Satysfakcja wszystkich grup osób, mających wpływ na pracę szkoły	– Kiedy wymagania grup osób mających wpływ na pracę szkoły są zgodne i nie mogą być bagatelizowane	Satysfakcja władz oświatowych, kierownictwa szkoły, administracji, nauczycieli, rodziców, uczniów itd.
Model walki konkurencyjnej	Uzyskanie przewagi konkurencyjnej szkoły nad innymi szkołami oraz dobrej pozycji i reputacji	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kiedy przetrwanie lub zamknięcie szkoły musi być brane pod uwagę</li> <li>– Kiedy otoczenie jest bardzo konkurencyjne i wymagające</li> </ul>	<i>Public relations</i> , marketing, reputacja, status w społeczności itd.
Model braku problemów	Nie ma problemów i kłopotów z funkcjonowaniem szkoły	– Kiedy nie ma żadnych jednoznacznych kryteriów jakości, ale strategie usprawnienia pracy szkoły są potrzebne	Niewystępowanie konfliktów, dysfunkcji, trudności, defektów, słabości, problemów itd.

1	2	3	4
Model ukierunkowany na proces kształcenia	Sprawnie przebiegający proces kształcenia i bogate doświadczenia z uczenia się	– Kiedy istnieje jasne powiązanie między procesem kształcenia a wynikami nauczania	Przewodnictwo, partnerstwo, relacje społeczne, klimat w klasie, aktywność w uczeniu się i nabywaniu doświadczenia, itd.
Model ciągłych zmian	Przystosowanie do zmian otoczenia i barier wewnętrznych, stałe usprawnianie działania	– Kiedy szkoła jest nowa lub się zmienia – Kiedy zmiana otoczenia ma wpływ na pracę szkoły	Świadomość zewnętrznych potrzeb i zmian, monitoring procesu wewnętrznego, ewaluacja programu, plany rozwoju, doskonalenie kadry itd.

Najczęstszym nieporozumieniem jest utożsamianie ewaluacji z ocenianiem w sensie wystawienia konkretnej oceny albo oceną jakości, choć cele każdego z tych procesów są zupełnie inne. Przypomnijmy więc, czym jest ewaluacja. Według jednego z częściej przytaczanych określeń ewaluacja to **systematyczne badanie wartości lub zalet jakiegoś obiektu**<sup>8</sup>. Z takiego sformułowania wynika kilka następstw: refleksja nad wartościami, rozciągłość w czasie, dobór metod i narzędzi badawczych, opierający się na naukowych przesłankach, kompleksowe zbieranie informacji, ukierunkowanie na pozytywne cechy obiektu. Wynikiem ewaluacji jest więc opis wartości tego obiektu. Ten z kolei może być podstawą do pogłębionej refleksji nad możliwościami dalszej poprawy jakości. Wsnute wnioski mogą stać się podstawą do podejmowania decyzji co do kierunku i sposobu dokonywania zmian – zarządzania opartego na informacjach pozyskanych w trakcie ewaluacji. Ewaluator, aby mógł spełnić właściwie swoje zadania, musi być w takim przypadku osobą zewnętrzną względem obiektu, nie uwikłaną w zależności służbowe wobec zleceńodawcy lub decydenta oczekującego na wyniki badań<sup>9</sup>. Różne są podejścia i modele przeprowadzania ewalu-

<sup>8</sup> Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, *Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects and Materials*. McGraw-Hill, New York 1981.

<sup>9</sup> W. Kruszwicki: *Rola ewaluacji w zapewnieniu jakości kształcenia*. W: *Jakość edukacji w nowej strukturze administracyjnej kraju*. Red. M. Piotrowski. ITeE w Radomiu, WCDNiKP w Łodzi, Starosta Powiatu Łowickiego, Łowicz 1999.



acji. Istnieją modele bardzo „biurokratyczne” lub „technokratyczne”. Stosowanie tych metod i podejść zniechęca szkoły i odstrasza zwolenników. Wydaje się, że w najbliższych latach w Polsce najbardziej potrzebny będzie model „ewaluacji kompetentnej”, realizowanej profesjonalnie, która oprócz tego, że jest narzędziem zbierania informacji, staje się instrumentem podejmowania kompetentnych decyzji na różnych szczeblach drabiny zarządzania. Taka ewaluacja powinna być narzędziem pomocnym we wprowadzaniu zmian i innowacji oraz poprawie jakości pracy szkoły.

Szczególną odmianą ewaluacji jest ewaluacja wewnętrzna (autoewaluacja, samoewaluacja), umożliwiająca podniesienie własnej samoświadomości i pobudzająca do refleksji nad tym, co robimy, dlaczego to robimy, jak robimy i jaka jest wartość tego, co robimy. Badania prowadzone przez Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE w Radomiu w projektach PHARE TESSA, IMPROVE i SMART wykazują, że samoewaluacja szkoły wymaga odpowiedniego przeszkolenia kadry kierowniczej i nauczycieli. Co więcej, wymaga czasu i pełnego zaangażowania uczestników, muszą oni być świadomi, jaki jest sens tego procesu. Samoewaluacja przynosi najlepsze rezultaty w instytucjach zarządzanych kolegią, działających na zasadach partnerskiej współpracy i współdziałania, dbających o nieustanne doskonalenie zawodowe kadr, w których panuje atmosfera poszanowania roli zawodowych wszystkich współpracowników. W początkowym okresie praktykowania samoewaluacji konieczne jest nadanie temu zadaniu wystarczająco wysokiej rangi, tak aby pracownicy uznali je za istotne. Niezbędne jest również korzystanie z porady ekspertów z zewnątrz.

Konkludując, stwierdzamy, że ewaluacja zarówno zewnętrzna jak i wewnętrzna jest ważnym orężem wspierającym edukację po to, by w przyszłości tworzyć kulturę organizacji uczącej się, włączającej w swoje wewnętrzne mechanizmy pracy systemy zapewniania jakości.

## *PODSUMOWANIE*

W obecnych czasach w otoczeniu instytucji oświatowych należy spodziewać się wręcz zaskakujących zmian. Trudno określić ich kierunek i doszukać

się w nich stałego trendu. Pojawiają się niespodziewanie, a ich źródła pozostają nierozpoznane. Stwarza to atmosferę niepewności i wywołuje niepokój. Próby zapanowania nad nimi wydają się pochłaniać coraz więcej czasu. Tkwiąca w ludziach potrzeba poczucia bezpieczeństwa wydaje się być wystawiana na próbę. Aby zapewnić normalne funkcjonowanie szkoły, coraz częściej trzeba uczyć się nowego i odrzucać stare. Dotyczy to nie tylko jednostek, ale i całych społeczności. Nie wystarczy już uczyć się nieświadomie i na błędach; przy obecnym szybkim tempie zmian nauka powinna być celowa i ukierunkowana na konkretne osiągnięcia. Aby można było zrozumieć i kontrolować zmiany, trzeba skorzystać z danych uzyskanych w wyniku ewaluacji. Dostęp do nich zobowiązuje do otwartości na zmiany. Często dane ewaluacyjne to informacja zwrotna o przebiegu działań, które należy skorygować na jej podstawie, jeśli jest to niezbędne. Można więc powiedzieć, że **ewaluacja jest głównym narzędziem kontroli działań ludzkich, którego znaczenie nabiera wartości w warunkach ciągłych zmian**. Jest przede wszystkim świadomym i logicznym, nieustannie doskonalonym procesem myślenia.

W obszarze edukacji dominujący obecnie trend w zarządzaniu kładzie nacisk na zbieranie informacji zwrotnej wewnątrz poszczególnych instytucji jako na sprawę kluczową i podstawowy mechanizm kontroli wewnętrznej. Instytucje oświatowe powinny bowiem same kierować swoimi działaniami na bieżąco, nie czekając na instrukcje i wytyczne z zewnątrz. Powodzenie tych działań zależy od prowadzenia kompleksowej ewaluacji, która, jeśli będzie prawidłowo wykorzystywana, podniesie poziom świadomości instytucji edukacyjnych i społeczności<sup>10</sup>.

Reforma programowa szkolnictwa zawodowego umożliwi szkołom budowanie własnych koncepcji programowych na podstawie centralnie zatwierdzonych podstaw programowych kształcenia w zawodzie. Część szkół już przygotowuje takie programy, ale dla większości jest to nowe wyzwanie, które musi być poprzedzone zgłębieniem tajników najnowszych koncepcji doboru treści i ewaluacji kształcenia zawodowego. Jeszcze przez wiele lat szkoły będą korzystać z centralnie zatwierdzanych programów nauczania, przejmując je do reali-

---

<sup>10</sup> K. Symela: *Zasady wdrażania i oceny modułowych programów szkolenia dorosłych*. MPiPS, Warszawa 1997.

zacji w niezmienionej postaci lub modyfikując jedynie treści kształcenia. Ta swoboda programowa jest bardzo pożądaną cechą, zwłaszcza w kształceniu zawodowym, w którym obserwujemy najbardziej dynamiczne zmiany w zakresie treści nauczania. Szkoła nowego milenium nie może więc bezkrytycznie realizować programów nauczania, nawet tych, które znajdują się na liście programów zatwierdzonych przez MEN. Bez uwzględnienia w nich regionalnych i lokalnych uwarunkowań, bez sprawdzenia czy spełniają wymagania podstawy programowej kształcenia w zawodzie, nie jest możliwe kształcenie na potrzeby rynku pracy. Nasuwa się zatem pytanie: **kto i w jaki sposób powinien sprawdzać, czy program nauczania spełnia wymagania podstawy programowej?** Na szczeblu centralnym powinno to być zadanie komisji i ekspertów ministerialnych, natomiast na poziomie szkoły zadanie zespołu kierowanego przez dyrektora. Nie bez znaczenia jest metoda sprawdzania – posłużymy się tutaj językiem informatyki – kompatybilności programu nauczania dla zawodu z właściwą podstawą programową. W niniejszym artykule wskazano jedną z możliwych dróg wiodących do zbadania wspomianej kompatybilności.

Położenie nacisku na jakość przygotowania zawodowego wydaje się być obecnie najważniejszym zadaniem systemu edukacji szkolnej i pozaszkolnej w Polsce, zwłaszcza jeśli liczymy się z przyszłą integracją europejską. Już teraz wiele przedsiębiorstw, z których pochodzą lub do których trafiają absolwenci szkół zawodowych i kursów, opracowuje i wdraża systemy jakości według wymagań międzynarodowych norm ISO serii 9000, TQM i innych. Ważne jest zatem przygotowanie ludzi do pracy z zastosowaniem filozofii tych systemów poprzez aktywne uczestniczenie w nich. Dotyczy to również sfery edukacji. Zastosowanie teorii i praktyki ewaluacji w zapewnianiu jakości edukacji jest faktem niezaprzeczalnym. Z przyczyn oczywistych do przeprowadzenia prawidłowej ewaluacji, zarówno wewnętrznej jak i zewnętrznej, potrzeba jest odpowiedniej wiedzy fachowej. Wiele badań wykazuje, że ewaluacja wymaga przeszkolenia kadry. Być może już nie długo okaże się, że pojawi się nowy zawód „ewaluator edukacyjny”, mający profesjonalne kompetencje do wydawania ocen i sądów o jakości programów i procesu kształcenia. Trwające prace nad utworzeniem krajowego systemu egzaminów państwowych może znacznie przyspieszyć ten proces. Wielką rolę do odegrania mają tu uczelnie pedagogiczne i instytuty naukowe, które powinny oferować studia podyplomowe oraz kursy

doskonalenia nauczycieli. Wyłania się również potrzeba rozwoju metodologii badań dydaktycznych o charakterze badań ewaluacyjnych, których praktyczny wymiar znalazłby odbiorców w postaci decydentów oświatowych wszystkich szczebli.

#### LITERATURA

- Kwiatkowski S.M., Symela K.: *Kwestionariusz – analiza i ocena zbieżności i rozbieżności programu szkoły policealnej na podbudowie liceum technicznego z podstawami programowymi kształcenia w zawodzie*. IBE, Warszawa 1999.
- Niemierko B.: *Inwentarz programowy. Kwestionariusz do analizy i oceny przydatności programów nauczania przedmiotów ogólnokształcących*. W: A. Orstein, F. Hunkins: *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. WSiP, Warszawa 1998.
- Raport roczny 1999. Merytoryczny nadzór nad eksperymentem pedagogicznym oraz ocena wyników eksperymentu prowadzonego na podstawie dokumentacji programowych o budowie modułowej*. ITeE, Radom 1999.