

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Jagielloński ze środków Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej oraz Instytutu Spraw Publicznych

PROJEKT OKŁADKI

Marcin Bruchnalski

© Copyright by Joanna Kołodziejczyk, Roman Dorczak & Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Wydanie I, Kraków 2013

All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

Pierwotną wersją czasopisma „Zarządzanie Publiczne” (ISSN 2084-3968) jest wersja online publikowana kwartalnie w Internecie na stronie www.wuj.pl w dziale Czasopisma.

ISSN 1896-0200



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-631-18-81, tel./fax 12-631-18-83

Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

SPIS TREŚCI

Od Redakcji (Roman Dorczak, Joanna Kołodziejczyk).....	7
Agnieszka Całek, Animacja współpracy międzysektorowej w zakresie budowania podstaw wolontariatu w Małopolsce. Analiza przypadku „Małopolskiego projektu «Mieć wyobraźnię miłosierdzia»”	9
Agnieszka Białek, Dorota Wiszejko-Wierzbicka, Praca zespołowa i współpraca w szkole w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej: Cel sam w sobie czy sposób na sukces dla każdego ucznia?	23
Roman Dorczak, Specyfika zarządzania w edukacji – rozwój indywidualny człowieka jako wartość centralna	39
Mikołaj Jasiński, Tomasz Zając, Marek Styczeń, Albert Izdebski, Wykorzystanie danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych i uczelni do monitorowania losów absolwentów uczelni wyższych	49
Magdalena Jelonek, Anna Karwińska, Ocena i pomiar społecznych efektów pracy szkół wyższych – refleksje metodologiczne	61
Tomasz Zając, (Nie)mobilność pionowa studentów UW. Analiza efektów wdrażania Procesu Bolońskiego	73
Sylwia Jaskuła, Ewaluacja rozwojowa jako wyzwanie współczesnego systemu edukacji	89
Małgorzata Jaśko, Jakość regulowana prawem. Ewaluacja w szkole w kontekście zmian zachodzących w nadzorze pedagogicznym	99
Grzegorz Baran, Współtworzenie wartości jako przedmiot ewaluacji procesów edukacyjnych	109
Joanna Kołodziejczyk, Jak szkoły promują wartość edukacji?	123
Aleksander Noworól, Instrumenty lokalnej polityki oświatowej	139
Laura Koba, Monitoring i ewaluacja w badaniach świadomości praw człowieka w szkole	151

OD REDAKCJI

Edukacja jest bez wątpienia jednym z najistotniejszych elementów szeroko rozumianego sektora publicznego. Organizacje edukacyjne i zmiany w nich zachodzące wydają się najważniejszym czynnikiem, pozwalającym osiągać cele w zakresie budowania kapitału ludzkiego i społecznego, tak ważne wobec wyzwań współczesnego świata. W niniejszym zeszycie zebrano kilkanaście artykułów przedstawiających wyniki badań i analiz zmian zachodzących w różnego rodzaju instytucjach edukacyjnych oraz opisy projektów edukacyjnych. W pierwszym z artykułów Agnieszka Całek przedstawia „Małopolski projekt «Mieć wyobraźnię miłosierdzia»” jako przykład współpracy międzysektorowej w zakresie wolontariatu. Agnieszka Białek wraz z Dorotą Wiszejko-Wierzbicką w kolejnym artykule podejmują próbę analizy pracy zespołowej i współpracy wewnątrz organizacji edukacyjnej na przykładzie współpracy w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Roman Dorczak w swych rozważaniach teoretycznych podnosi bardziej ogólne kwestie znaczenia sposobu rozumienia podstawowego celu edukacji, jakim jest rozwój dzieci i młodzieży, dla zarządzania szkołami, pokazując, jak różnie można budować specyfikę zarządzania edukacyjnego w zależności od przyjętego sposobu rozumienia rozwoju.

Tekst Mikołaja Jasińskiego, Tomasza Zająca, Marka Stycznia oraz Alberta Izdebskiego podnosi ważną kwestię sposobów monitorowania losów absolwentów szkół wyższych, co w kontekście zmian w szkolnictwie wyższym wymuszających śledzenie losów absolwentów i wykorzystanie tych informacji w celu poprawy oferty dydaktycznej uczelni wyższych wydaje się zagadnieniem niezwykle istotnym. W problematykę szkolnictwa wyższego wpisują się też znakomicie teksty Magdaleny Jelonek i Anny Karwińskiej oraz Tomasza Zająca. Pierwszy z nich podejmuje ważne zagadnienie oceny i pomiaru społecznych efektów pracy szkół wyższych. Drugi natomiast porusza problemy związane z mobilnością studentów Uniwersytetu Warszawskiego w związku z wdrażaniem postanowień Procesu Bolońskiego.

Kilka kolejnych artykułów koncentruje się na problematyce ewaluacji w edukacji. I tak, artykuł Sylwii Jaskuły podejmuje próbę przedstawienia ewaluacji rozwojowej jako wyzwania i jednocześnie szansy rozwojowej dla szkół. Podobnie podkreśla potencjalne znaczenie ewaluacji dla rozwoju szkół Małgorzata Jaśko, analizując krytyczne zmiany w systemie nadzoru pedagogicznego wprowadzające do szkół ewaluację.

W te krytyczne rozważania wpisuje się tekst Grzegorza Barana. Autor próbuje pokazać, jak współtworzenie wartości, będące sensem działania organizacji edukacyjnych, powinno znaleźć się w centrum zainteresowania procesu ewaluacji szkół.

Kontynuując problematykę ewaluacji w szkole, Joanna Kołodziejczyk w swym artykule prezentuje przykłady analiz dotyczących promowania wartości edukacji w szkole, wykorzystujących wyniki ewaluacji zewnętrznej szkół prowadzonych w ramach Systemu Ewaluacji Oświaty. Zawartość zeszytu dopełniają ciekawe rozważania Aleksandra Noworóla dotyczące instrumentów lokalnej polityki oświatowej oraz Laury Koby, która w swoim tekście prezentuje zagadnienie wykorzystania monitoringu i ewaluacji w badaniach świadomości praw człowieka w szkołach.

Wszystkie prezentowane teksty wpisują się niewątpliwie znakomicie w debatę nad kierunkami rozwoju instytucji edukacyjnych i efektami podejmowanych prób ich prorozwojowej transformacji.

Roman Dorczak, Joanna Kołodziejczyk

Agnieszka Catek
Uniwersytet Jagielloński

ANIMACJA WSPÓŁPRACY MIĘDZYSEKTOROWEJ W ZAKRESIE BUDOWANIA PODSTAW WOŁONTARIATU W MAŁOPOLSCE. ANALIZA PRZYPADKU „MAŁOPOLSKIEGO PROJEKTU „MIEĆ WYOBRAŹNIĘ MIŁOSIERDZIA»”

Abstract

Making inter-sector cooperation in building the foundation of volunteering in Malopolska. Case study of “Małopolski projekt «Mieć wyobraźnię miłosierdzia»”

The article overviews inter-sector cooperation in building the foundation of volunteering. It is a case study of volunteering project conducted in Malopolska by local authorities. The project has been analyzed according to 4C Adil Najam’s model.

Keywords: inter-sector cooperation, volunteering, making cooperation, 4C model, Malopolska

Streszczenie

Artykuł zawiera omówienie współpracy międzysektorowej w zakresie budowania podstaw wolontariatu. Jest to *case study* projektu wolontariackiego prowadzonego przez samorząd województwa w Małopolsce. Projekt został poddany analizie za pomocą modelu 4C Adila Najama.

Słowa kluczowe: współpraca międzysektorowa, animacja współpracy, wolontariat, model 4C, Małopolska

Wstęp

Współpraca międzysektorowa jest nie tylko dobrą praktyką, ale również koniecznością, którą narzuca współczesna rzeczywistość w wielu obszarach, w tym również, a może przede wszystkim, w relacjach społecznych i gospodarczych. Coraz częściej, by osiągnąć zamierzone efekty lub poprawić realizację zadań, or-

ganizacje skłaniają się ku angażowaniu w swoje projekty partnerów z własnego i z pozostałych sektorów.

Niniejszy artykuł został poświęcony analizie przypadku „Małopolskiego projektu «Mieć wyobraźnię miłosierdzia» przygotowującego uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych do niesienia pomocy potrzebującym”. Przedsięwzięcie to jest realizowane w Małopolsce. Animatorem i inicjatorem projektu jest Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego. W projekt zaangażowane są bezpośrednio liczne instytucje związane z Kościołem katolickim (w tym reprezentujące trzeci sektor), inne instytucje z sektora publicznego, a także pośrednio organizacje z sektora prywatnego.

Projekt dotyczy budowania podstaw wolontariatu w Małopolsce, stąd też pierwsza część tekstu zostanie poświęcona właśnie zagadnieniu wolontariatu i jego znaczeniu dla nowoczesnego społeczeństwa. Następnie zostanie omówiony model 4C Adila Najama, przy pomocy którego zanalizowano zależności i rodzaje współpracy w ramach omawianego projektu. Model ten został wybrany do analizy ze względu na to, że umożliwia precyzyjne scharakteryzowanie relacji zachodzącej pomiędzy partnerami projektu, ze szczególnym uwzględnieniem ich celów i stosowanych do ich osiągnięcia strategii.

Kolejna część artykułu zostanie poświęcona samej analizie. Na podstawie materiałów źródłowych pozyskanych z Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego zostaną zidentyfikowane i omówione relacje pomiędzy poszczególnymi instytucjami partycypującymi w projekcie.

Krótkie podsumowanie tekstu poprzedzi próba krytycznej oceny funkcjonowania projektu pod kątem osiągnięcia wyznaczonych efektów, z uwzględnieniem jego pozytywnych i negatywnych aspektów.

I. Wolontariat i jego znaczenie społeczne

Wolontariat jest bezcennym narzędziem w budowaniu kapitału społecznego. Dzięki działalności wolontariackiej wzrasta aktywność społeczna [Nowak, 2008], i to w bardzo wielu dziedzinach życia. Współczesny wolontariat to zdecydowanie więcej niż najbardziej z tą działalnością kojarzona pomoc osobom wykluczonym, chorym i ubogim. To również wolontariat sportowy, pracowniczy czy polityczny. Motywy podejmowania wolontariatu również mogą być bardzo różne i wykraczają poza pobudki altruistyczne. Mogą to być bowiem działania nastawione na realizację konkretnego celu lub zadania, na zaspokojenie własnych potrzeb czy też zdobycie doświadczenia w pracy. W kontekście społecznym kwestia wolontariatu jest więc bardzo istotna. Przede wszystkim dlatego, że pozwala na rozwiązanie wielu problemów na zasadzie subsydiarności [Kozak, Pyszkowski, Szewczyk, 2000], na najniższym poziomie, w środowisku lokalnym lub w najmniejszej komórce organizacyjnej danej instytucji. Dzięki temu można np. zaradzić tak powszechnym bolączkom, jak niedostatek personelu w domach pomocy społecznej, hospicjach czy świetlicach środowiskowych, albo brak za-

sobów ludzkich przy realizacji większego projektu lub też po prostu wzmoczonej pracy w przedsiębiorstwie [Jordan, Ochman, 1997].

Według definicji, wolontariat to dobrowolna, bezpłatna, świadoma praca na rzecz innych lub całego społeczeństwa, wykraczająca poza związki rodzinno-koleżeńsko-przyjacielskie [<http://www.wolontariat.edu.pl>, dostęp: 20.05.2011]. Dzięki swemu wymiarowi społecznemu wolontariat nierozzerwalnie związany jest z aktywnością obywatelską. Wolontariusze funkcjonujący w rozmaitych społecznościach i branżach są dla swoich środowisk nieocenioną pomocą i wsparciem, które niejednokrotnie pozwala na efektywne i ekonomiczne zaspokajanie ich potrzeb. Z drugiej zaś strony daje zaangażowanym wolontariuszom bezcenne doświadczenie i możliwość zdobycia konkretnych umiejętności oraz kształtowania własnej kreatywności, przedsiębiorczości i proaktywności.

O tym, jak ważny jest wolontariat dla nowoczesnych społeczeństw, świadczy też zainteresowanie tą tematyką Komisji Europejskiej, która ustanowiła rok 2011 Europejskim Rokiem Wolontariatu [<http://europa.eu/volunteering/pl/home2>; <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/10/1640&format=HTML&aged=0&language=PL&guiLanguage=en>, dostęp: 20.05.2011]. W ramach jego obchodów zorganizowano Tour Europejskiego Roku Wolontariatu. Polegał on na tym, że w każdej ze stolic państw Unii Europejskiej organizowano dwutygodniowe prezentacje krajowych wolontariatów w różnych dziedzinach. Dni prezentacji były tematyczne, poświęcone m.in. wolontariatom: młodzieżowemu, medycznemu, internetowemu, kulturalnemu, ratownicemu, międzynarodowemu i sportowemu. W Warszawie w ramach Tour odbywającego się w dniach 1–14 września 2011 roku prezentowały się polskie wolontariaty [<http://erw2011.gov.pl/pl/strony/tour>, dostęp: 18.09.2012]. Tour był okazją do wymiany doświadczeń i dobrych praktyk pomiędzy różnymi grupami wolontariackimi, zarówno z kraju, jak i z zagranicy. Wprawdzie wolontariaty, które były prezentowane w czasie Europejskiego Roku Wolontariatu, reprezentowały Polskę jako członka Unii Europejskiej, ale jednocześnie reprezentowały też środowiska lokalne i regionalne, w których funkcjonują.

Wolontariat jest coraz częściej postrzegany nie tylko jako sposób na rozwiązanie doraźnych problemów organizacji korzystających z pracy i zaangażowania wolontariuszy, ale jest również traktowany jako narzędzie budowania kapitału społecznego. Podobnie jak w przypadku społeczeństwa obywatelskiego czy dojrzałej demokracji, budowanie kapitału społecznego jest działaniem długofalowym, na którego efekty trzeba czekać wiele lat. Niemniej, jak wskazują doświadczenia krajów, w których wolontariat ma znacznie dłuższe tradycje i jest bardziej rozwinięty, jest to niezwykle skuteczne narzędzie [<http://www.wolontariat.org.pl/repository/Wolontariat%20na%20swiecie/Biuletyn%20Wolontariat%20w%20%20Europie/WOLONTARIAT%20W%20BELGII.pdf>; <http://www.wolontariat.org.pl/repository/Wolontariat%20na%20swiecie/Biuletyn%20Wolontariat%20w%20%20Europie/WOLONTARIAT%20W%20NIEMCZECH.pdf>, dostęp: 18.09.2012].

Mimo pozytywnych doświadczeń innych krajów, w których już są widoczne efekty budowania kapitału społecznego za pomocą wolontariatu, polski wolontariat ciągle jest daleki od ideału. Badania prowadzone przez SMG/KRC na

zlecenie Centrum Wolontariatu w Warszawie oraz Stowarzyszenie Klon/Jawor wskazują, że liczba dorosłych Polaków wolontariuszy, po chwilowej zwwyżce w 2005 roku (23,2%), w 2008 spadła do 11,3% [<http://www.wolontariat.org.pl/strona.php?p=90>, dostęp: 18.09.2012]. Jest to bardzo duży spadek, w dodatku wbrew ogólnej tendencji do wzrostu liczby osób zaangażowanych w wolontariat w Europie. W badaniach zaangażowania Polaków w działalność różnego rodzaju organizacji (nie tylko zajmujących się wolontariatem, ale również sportem czy kulturą) tylko 22% osób potwierdziło tego rodzaju aktywność, co lokuje Polskę na 20. miejscu wśród 32 badanych krajów [Przewłocka, 2010: 12]. Dane te wydają się dość niepokojące, stąd nie dziwi szczególne zaangażowanie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej w działania na rzecz promocji i rozwoju wolontariatu, które trwają również po zakończeniu Europejskiego Roku Wolontariatu. Jednak najbardziej skuteczna jest budowa wolontariatu w środowiskach lokalnych [Nowak, 2008], dlatego też przedmiotem niniejszego artykułu jest właśnie projekt wolontariacki animowany przez samorząd.

W Małopolsce wolontariat jest elementem długofalowej „Strategii rozwoju Województwa Małopolskiego na lata 2007–2013”. Zapis dotyczący tego rodzaju działalności został zawarty w Obszarze V, dotyczącym spójności wewnątrzregionalnej. W ramach zadań określanych jako wsparcie działań wychowawczych szkoły Samorząd Województwa Małopolskiego realizuje dotyczący wolontariatu „Małopolski projekt «Mieć wyobraźnię miłosierdzia» przygotowujący uczniów gimnazjów i szkół ponagimnazjalnych do niesienia pomocy potrzebującym” (dalej jako MP MWM). Głównym obszarem koncentracji działań młodzieży zaangażowanej w projekt jest wsparcie pomocy społecznej [Siudem, 2008]. Projekt jest rozbudowany i w jego prowadzeniu bierze udział wiele instytucji. Natomiast Samorząd Województwa Małopolskiego jest animatorem współpracy pomiędzy wszystkimi podmiotami mającymi znaczenie dla realizacji projektu.

2. Model 4C

Adil Najam opracował tzw. model 4C [Najam, 2000] prezentujący sposób współpracy sektora publicznego i niepublicznego. Według Najama możliwe są cztery rodzaje wspomnianej współpracy: kooperacja (*cooperation*), kooptacja (*co-optation*), komplementarność (*complementarity*) i konfrontacja (*confrontation*). Każdy rodzaj to określona kombinacja strategii i celów charakterystycznych dla poszczególnych rodzajów współpracy [Noworól, 2011].

Kiedy cele i strategie współpracujących instytucji są podobne, dochodzi do kooperacji (*cooperation*), która jest spotykanym modelem współpracy międzysektorowej. Żaden z partnerów nie musi się czuć zagrożony bądź niepewny, gdyż wszyscy dążą do osiągnięcia tożsamyh efektów podobnymi środkami.

W sytuacji, gdy cele są podobne, a strategie niepodobne, mamy do czynienia z komplementarnością (*complementarity*), która jest dominującym typem współ-

pracy. W toku współpracy działania partnerów uzupełniają się, co prowadzi do osiągnięcia zbliżonych efektów.

Gdy cele są niepodobne, ale podobne są strategie, dochodzi do kooptacji (*co-optation*), która bywa traktowana jako uboczny efekt sukcesu. Partnerzy dążą do różnych celów, ale poszukują ich przy pomocy podobnych strategii.

W przypadku, kiedy zarówno cele, jak i strategie są niepodobne, dochodzi do konfrontacji (*confrontation*), która jest unikana, jeśli tylko jest to możliwe. Poza modelem 4C w koncepcji Najama występuje również niezaangażowanie (*nonengagement*), które w praktyce oznacza brak relacji między podmiotami [Leś, 2010].

Opisany powyżej model 4C może z powodzeniem posłużyć jako narzędzie do badania współpracy międzysektorowej, stąd też przy jego pomocy została przeanalizowana animacja współpracy międzysektorowej w ramach MP MWM.

3. „Małopolski projekt «Mieć wyobraźnię miłosierdzia» przygotowujący uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych do niesienia pomocy potrzebującym”

MP MWM jest realizowany jako jeden z projektów edukacyjno-wychowawczych prowadzonych w ramach zadania: wsparcie działań wychowawczych szkoły. Pierwsza edycja projektu miała miejsce w 2007 roku. Według informacji podawanych przez animatora projektu powstała ona jako twórcza interpretacja apelu Jana Pawła II o „wyobraźnię miłosierdzia”. Był to pomysł na „żywy pomnik” Papieża opracowany przez Samorząd Województwa Małopolskiego. Jego głównymi celami są niezmiennie od 2007 roku: budowanie trwałych podstaw wolontariatu w Małopolsce oraz kreowanie postaw przedsiębiorczych i aktywności obywatelskiej wśród młodzieży.

MP MWM ma swoich adresatów bezpośrednich, do których należą uczniowie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych Województwa Małopolskiego, liderzy młodzieżowi oraz nauczyciele ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych Małopolski. Wyżej wymienione grupy są głównymi beneficjentami działań animowanych przez Samorząd Województwa Małopolskiego. Natomiast za pośrednictwem adresatów bezpośrednich MP MWM dociera też do innych grup, określanych jako adresaci pośredni. Są to: potrzebujący w Małopolsce (ze szczególnych uwzględnieniem osób w najbliższym otoczeniu adresatów bezpośrednich), ludzie dotknięci klęskami żywiołowymi bądź innymi wypadkami losowymi, zarówno w Małopolsce, jak i na obszarze kraju, a także poza jego granicami, potrzebujący z najuboższych rejonów świata (wolontariat misyjny, adopcja na odległość). Do pośrednich adresatów zaliczyć można także organizacje pożytku publicznego, które dzięki projektowi zyskują wolontariuszy i zwiększają zasięg swoich akcji, a także instytucje publiczne zajmujące się wsparciem osób potrzebujących, takie jak gminne i miejskie ośrodki pomocy społecznej.

Projekt jest realizowany w rocznych edycjach, które mają kilka etapów. Pierwszym jest przygotowanie uchwały – regulaminu MP MWM, która musi zostać podjęta przez Zarząd Województwa Małopolskiego. Po jej podjęciu na stronach internetowych Samorządu Województwa oraz partnerów projektu jest ogłaszana kolejna jego edycja. Od tego momentu szkoły mogą składać deklaracje udziału w projekcie. Następnie w zgłoszonej szkole nauczyciel lub nauczyciele, którzy podjęli się koordynowania projektu w swojej placówce, tworzą szkolny zespół wolontariuszy liczący do 20 osób (w przypadku części beneficjentów nie są to grupy tworzone jedynie na potrzeby projektu, lecz funkcjonujące już wcześniej). Wraz z zespołem, na podstawie rozpoznania lokalnej sytuacji, opracowują projekt działań wolontariackich w swoim środowisku i przesyłają go do jednostki koordynującej MP MWM, czyli do Wydziału Edukacji i Nauki w Departamencie Edukacji, Kultury i Dziedzictwa Narodowego Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego. Następnie zgodnie z opracowanym przez szkolny zespół harmonogramem projekt jest realizowany. W czasie działań animator współpracy wraz z partnerami wspiera działania zespołów szkolnych, organizując m.in. warsztaty, przygotowując i udoskonalać materiały szkoleniowe. Pod koniec roku kalendarzowego zespoły szkolne składają sprawozdania z przeprowadzonych działań. Sprawozdania te są oceniane przez grupy ekspertów, którzy wybierają zespoły szkolne mogące przedstawić swoją działalność w formie prezentacji artystycznych w czasie przeglądów rejonowych organizowanych w Krakowie, Tarnowie, Nowym Sączu, Nowym Targu i Wadowicach. Wówczas też wszyscy uczestnicy MP MWM otrzymują drobne upominki od Samorządu Województwa Małopolskiego. Każda edycja projektu kończy się uroczystym podsumowaniem, w czasie którego swoje działania prezentują najbardziej skuteczne zespoły szkolne. Jest to także okazja do przedstawienia całociowych efektów osiągniętych przez wszystkich uczestników MP MWM.

Projekt w kwestii założeń nie zmienił się od 2007 roku. Natomiast wprowadzono drobne zmiany mające na celu poprawę jego skuteczności i efektywności. Z biegiem lat organizatorzy odeszli od konkursowej formuły na rzecz faktycznego wolontariatu – początkowo kilka najbardziej skutecznych zespołów wyjechało na wycieczkę-pielgrzymkę do Rzymu. Poza tym wprowadzili nowe formy doksztalcania uczestników (specjalne warsztaty tylko dla nauczycieli-opiekunów, dodatkowe materiały szkoleniowe dotyczące pracy wolontariuszy pozyskane od Centrum Wolontariatu z Warszawy).

Według statystyk Wydziału Edukacji i Nauki od 2007 roku stale rosła liczba szkół, a tym samym i młodzieży, angażujących się w projekt. W samej tylko IV edycji wzięło udział ponad 4000 uczestników, którym udało się dotrzeć z pomocą do prawie 12 000 osób potrzebujących. Ponadto wiele zespołów systematycznie uczestniczy w MP MWM i działa stale w swoim środowisku lokalnym. W praktyce oznacza to, że główne założenia projektu stają się rzeczywistością i w małopolskich szkołach – zarówno tych w miastach, jak i w mniejszych miejscowościach – tworzą się podstawy dla działania szkolnych kół wolontariatu.

4. Współpraca międzysektorowa w ramach „Małopolskiego projektu «Mieć wyobraźnię miłosierdzia» przygotowującego uczniów gimnazjów i szkół ponagimnazjalnych do niesienia pomocy potrzebującym”

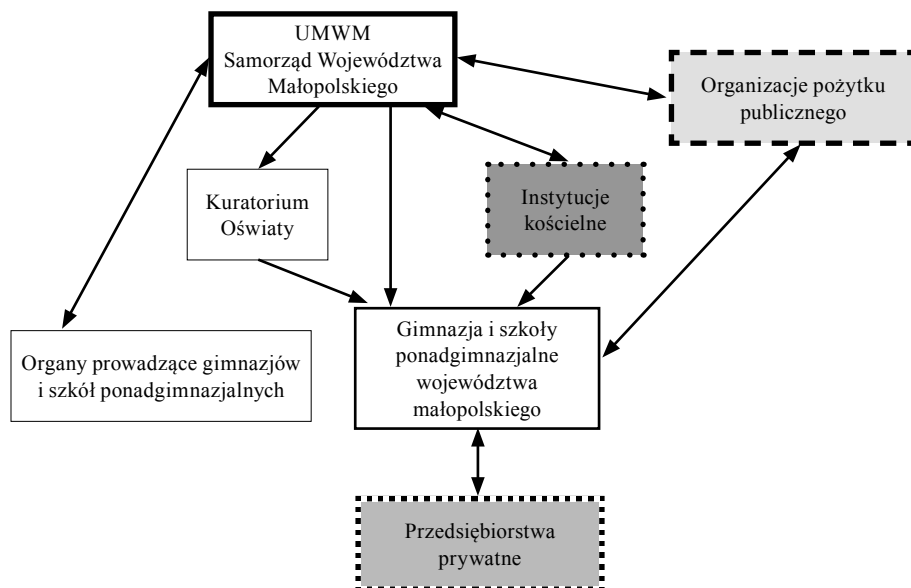
Animatorem współpracy międzysektorowej w ramach MP MWM jest Samorząd Województwa Małopolskiego, a ściślej Zespół ds. Rozwoju Kapitału Intelaktualnego w Wydziale Edukacji i Nauki Departamentu Edukacji, Kultury i Dziedzictwa Narodowego Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego.

W regulaminie projektu Samorząd Województwa Małopolskiego jest określony jako organizator, realizatorem zaś jest Departament Edukacji, Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Oprócz tego w uchwale powołującej projekt funkcjonują współorganizatorzy, a wśród nich: Kuratorium Oświaty w Krakowie, Wydział Duszpasterstwa Dzieci i Młodzieży Kurii Archidiecezjalnej w Krakowie, Wydział Duszpasterstwa Dzieci i Młodzieży Kurii Diecezjalnej w Tarnowie, Małopolskie Centrum Doskonalenia Zawodowego, Instytut Dialogu Międzykulturowego im. Jana Pawła II w Krakowie (od 2011 roku). Wszystkie te instytucje, a także agendy zamiejscowe Urzędu Marszałkowskiego w Oświęcimiu, Tarnowie i Nowym Sączu oraz delegatury Kuratorium Oświaty w Wadowicach, Tarnowie, Nowym Targu i Nowym Sączu mają swoich przedstawicieli w Komitecie Organizacyjnym MP MWM. Komitet Organizacyjny w dużym stopniu ma charakter honorowy, jest powoływany w uchwale, spotyka się kilka razy do roku. Ma funkcję doradczą i monitorującą.

Regulamin zawiera też grupę organizacji określanych jako instytucje wspomagające. Są to przede wszystkim organizacje pożytku publicznego związane z Kościołem katolickim, w tym: Caritas Archidiecezji Krakowskiej, Caritas Diecezji Tarnowskiej, Stowarzyszenie „Siemacha” w Krakowie, Towarzystwo Przyjaciół Chorych Hospicjum św. Łazarza w Krakowie, Wolontariat św. Eliasza w Krakowie, Stowarzyszenie „Wiosna” w Krakowie. W tej grupie znajdują się też organy prowadzące szkół, czyli głównie jednostki samorządowe, gminy (odpowiadają za gimnazja), starostwa (odpowiadają za szkoły ponadgimnazjalne), województwo (nadzoruje kilka jednostek kształcących młodzież po gimnazjum oraz dwa młodzieżowe ośrodki wychowawcze, które biorą udział w projekcie), a także firmy, stowarzyszenia, osoby prywatne oraz zakony.

Poszczególني partnerzy angażujący się w projekt współpracują ze sobą w różnych konfiguracjach. Charakter ich współpracy też bywa różny. Każda z instytucji realizuje swoje interesy w ramach MP MWM. Zależności obrazuje rysunek 1.

Instytucje w ramach z linii ciągłych należą do sektora publicznego. W ramce pogrubionej znajduje się animator współpracy międzysektorowej. W środku schematu znalazły się szkoły, będące podmiotem, na który nakierowane są działania wszystkich instytucji. W ramce z linii przerywanych znalazły się organizacje pożytku publicznego, które nie zostały rozdzielone na poszczególne instytucje, gdyż wszystkie one mają podobny charakter i podobne cele. W ramce z kwadracików zaznaczono przedsiębiorstwa prywatne, których również nie wy-



Rysunek 1. Schemat współpracy w MP MWM

Źródło: opracowanie własne.

odrębniono na jednostki szczegółowe, ze względu na ich dużą liczbę. W ramce z kropek znalazły się organizacje i instytucje kościelne, które pełnią istotną rolę w MP MWM.

Liczba pracowników Zespołu ds. Rozwoju Kapitału Intelktualnego jest niewystarczająca dla realizacji wszystkich formalnych etapów projektów, to znaczy m.in. do organizacji przetargów i sporządzania umów, dlatego konieczne jest delegowanie części zadań na jednostkę podległą Urzędowi Marszałkowskiemu Województwa Małopolskiego (UMWM). Do roku 2010 taką jednostką było Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Zaś obecnie jest to Instytut Dialogu Międzykulturowego im. Jana Pawła II w Krakowie (organizacja powołana przez Miasto Kraków, UMWM oraz Centrum Jana Pawła II „Nie lękajcie się!”). Instytut, działając w projekcie, nie realizuje własnych celów, ale cele jednostki, w której skład wchodzi, czyli Centrum Jana Pawła II „Nie lękajcie się!”, które to Centrum dzięki projektowi ma okazję pozyskać osoby do działania w swoich strukturach, w nowej siedzibie w Łagiewnikach. Środkiem, który wykorzystuje Wydział Edukacji i Nauki do realizacji swojego celu, jest po prostu nadrzędność w stosunku do Instytutu Dialogu Międzykulturowego im. Jana Pawła II. Natomiast Instytut realizuje swój cel przez włączanie Centrum w działania związane z projektem. Ze względu na sytuację podległości relacja UMWM – Instytut Dialogu Międzykulturowego im. Jana Pawła II nie została zanalizowana za pomocą modelu 4C Adila Najama. Podobnie zresztą w badanie nie włączono relacji UMWM – Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli,

gdyż także jest to jednostka podległa Samorządowi Województwa. W tym miejscu warto również nadmienić, iż w schemacie nie wyodrębniono agend Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego, które potraktowano jako jego integralną część. Delegatury Kuratorium Oświaty także uznano za element jednostki głównej. Natomiast wszystkie pozostałe pary partnerów projektu zostały przebadane przy pomocy modelu 4C, z podziałem na poszczególne rodzaje współpracy.

Charakter relacji i cele organizacji zaangażowanych w projekt zostały określone na podstawie analizy materiałów UMWM, w tym: uchwał powołujących projekt w poszczególnych latach, regulaminów projektu na kolejne edycje, danych statystycznych za poszczególne lata projektu, listy beneficjentów bezpośrednich oraz ich projektów i sprawozdań.

4.1. Kooperacja

W projekcie największe znaczenie wśród partnerów mają instytucje kościelne. Wśród nich dokonano rozdziału na dwie grupy. Pierwszą z nich reprezentuje Wydział Duszpasterstwa Dzieci i Młodzieży Kurii Archidiecezjalnej w Krakowie oraz Wydział Duszpasterstwa Dzieci i Młodzieży (dalej jako: WDDiM) Kurii Diecezjalnej w Tarnowie. Są to jednostki odpowiadające za katechizację dzieci i młodzieży w szkołach na terenie diecezji. W drugiej grupie jest Instytut Dialogu Międzykulturowego im. Jana Pawła II w Krakowie, który jako specyficzna jednostka powołana przez Samorząd Województwa, Miasto Kraków oraz Centrum Jana Pawła II „Nie lękajcie się!”, jak już wspomniano, nie podlega analizie przy pomocy modelu 4C.

Wydział Edukacji i Nauki, podejmując współpracę z WDDiM w Krakowie i w Tarnowie realizuje cel, którym jest pozyskanie nauczycieli katechetów (najczęściej to właśnie katecheci zajmują się grupą, rzadziej psychologzy i pedagodzy szkolni oraz nauczyciele przedmiotowi), którzy podejmą się opieki nad powstającymi szkolnymi kołami wolontariatu. Cel ten jest podobny do tego, do którego dążą Wydziały Duszpasterstwa, w których interesie jest aktywizacja podlegających im katechetów. Środki stosowane do realizacji celu są bardzo podobne, wręcz jest to zwielokrotnienie jednej metody. To znaczy: ten sam komunikat, który jest wysyłany przez pracowników Wydziału Edukacji i Nauki do szkół województwa małopolskiego, następnie zostaje powtórzony przez WDDiM w Krakowie i Tarnowie, z tym że jest on wysyłany bezpośrednio do katechetów. Tej samej treści informacja jest też umieszczana na stronach internetowych Samorządu Województwa i WDDiM.

Na podobnych zasadach, jak z WDDiM, Wydział Edukacji i Nauki współpracuje z Kuratorium Oświaty i jego delegaturami w Tarnowie, Wadowicach, Nowym Sączu i Nowym Targu. Tutaj również cele są zbieżne, ale dotyczą nauczycieli w ogólności, a nie tylko katechetów. Realizowane są też w ten sam sposób, to znaczy przez zwielokrotnienie przekazu UMWM, zarówno kierowanego bezpośrednio do szkół, jak i tego w formie informacji zamieszczonej w aktualnościach na stronie Kuratorium Oświaty.

4.2. Komplementarność

Kooperacja w MP MWM ma miejsce w przypadku współpracy Wydziału Edukacji, Kultury i Dziedzictwa Narodowego Urzędu Marszałowskiego Województwa Małopolskiego (EK) ze szkołami gimnazjalnymi i ponadgimnazjalnymi województwa małopolskiego. Tutaj celem Samorządu jest budowanie trwałych podstaw wolontariatu w małopolskich szkołach, czyli ostatecznie stale funkcjonujących szkolnych kół wolontariatu. Natomiast szkoły, w których działają wolontariusze, mają na celu ich zgrupowanie i skoordynowanie działań, szczególnie że wolontariat jest aktywnością punktowaną przez system oświaty. Strategie są różne. To znaczy szkoły skupiają grupę wolontariuszy, przystępując do MP MWM i realizując poszczególne jego etapy. Natomiast Samorząd osiąga swój cel poprzez wspieranie działań szkół, to znaczy organizację warsztatów czy dostarczenie materiałów szkoleniowych.

Komplementarność ma też miejsce w przypadku współpracy szkół z organizacjami pożytku publicznego. Celem NGOs jest pozyskanie wolontariuszy do pracy i poszerzenie zakresu swoich działań. Udaje się to osiągnąć dzięki zaproszeniu do współpracy przy realizacji akcji charytatywnych wolontariuszy zaangażowanych w projekt. Z kolei celem szkół jest zyskanie profesjonalnej pomocy przy tworzeniu zrębów kół wolontariatu oraz potencjalnych, gotowych obszarów do działania, bez konieczności ich samodzielnego poszukiwania. Szkoły realizują te cele poprzez nawiązanie współpracy z NGOs i udział w organizowanych przez nie szkoleniach, akcjach doraźnych i stałej działalności.

W przypadku komplementarnej współpracy Wydziału Edukacji i Nauki z organizacjami pożytku publicznego celem animatora jest pozyskanie profesjonalnej kadry, która będzie wsparciem merytorycznym w realizacji projektów, szczególnie przy organizacji warsztatów szkoleniowych. Cel ten jest realizowany przez włączenie NGOs w projekt jako instytucji wspomagających. Natomiast w tym przypadku celami organizacji pożytku publicznego, podobnie jak w przypadku bezpośredniej współpracy ze szkołami, jest pozyskanie wolontariuszy i poszerzenie zakresu własnych akcji. Jest to realizowane przez przygotowanie dla uczestników MP MWM materiałów szkoleniowych i profesjonalnych warsztatów, które stają się okazją do spotkania zainteresowanych partnerów i nawiązania trwałej relacji.

Współpraca Wydziału Edukacji i Nauki z organami prowadzącymi szkół też odbywa się na zasadzie komplementarności. Celem animatora współpracy jest zwielokrotnienie przekazu i dotarcie do większej liczby szkół. Stąd też podobny przekaz jak do szkół, bezpośrednio z zaproszeniem i zachętą do udziału w projekcie, jest kierowany do organów prowadzących. Natomiast organy prowadzące, angażując się w promowanie projektu, docelowo zyskują odciążenie własnych placówek zajmujących się pomocą społeczną, takich jak gminne czy miejskie ośrodki pomocy społecznej.

4.3. Kooptacja

Do kooptacji dochodzi w przypadku nawiązywania współpracy szkół biorących udział w MP MWM z prywatnymi przedsiębiorstwami. Jest to niezamierzony skutek projektu. Szkolne koła wolontariatu, chcąc pozyskać fundusze na swoje

akcje lub też wkład rzeczowy, zwracają się do firm, szczególnie ze swojej okolicy, z prośbą o wsparcie. Natomiast firmy, do których zwrócą się szkoły, odpowiadając na ich prośbę, mogą m.in. poprawić swój PR w najbliższym otoczeniu. W ten sposób w projekt angażują się przedsiębiorstwa różnej wielkości i rozmaitych branż, począwszy od niewielkich sklepów wielobranżowych, poprzez wyspecjalizowane zakłady produkcyjne, a na największych małopolskich pracodawcach kończąc. Kilku szkołom udało się zaangażować w swój projekt tak dużego producenta, jak Bahlsen, który chętnie przekazuje młodym wolontariuszom swoje wyroby.

4.4. Konfrontacja

Konfrontacja nie występuje w MP MWM ze względu na charakter działań podejmowanych w ramach projektu, które dotyczą przede wszystkim wolontariatu oraz obszarów edukacji i wychowania.

5. Pozytywne i negatywne aspekty projektu

W toku analizy stopniowo wyłoniły się wady i zalety projektu. Najbardziej widocznym i oczywistym problemem wymagającym przemyślenia i dyskusji jest bardzo szerokie zaangażowanie instytucji kościelnych w jego realizację. Zważywszy na to, że jest to inicjatywa prowadzona przez Samorząd Województwa ze środków publicznych, dysproporcja w relacji organizacji powiązanych z Kościołem katolickim w stosunku do organizacji świeckich jest aż nazbyt wyrazista. Wprawdzie Kościół katolicki i organizacje z trzeciego sektora z nim powiązane zajmują się pomocą potrzebującym i szeroko propagują wolontariat, niemniej wskazane byłoby zachowanie zdrowej proporcji i zaangażowanie w projekt więcej organizacji o świeckim charakterze, których w Małopolsce jest wiele.

Brak neutralności światopoglądowej i religijnej jest szczególnie widoczny w projektach szkolnych zespołów oraz w prezentacjach artystycznych podsumowujących roczne działanie wolontariuszy, zwykle mniej lub bardziej dotyczą one spraw związanych z Kościołem. Dodatkowo imprezy towarzyszące projektowi również mają charakter religijny. Na przykład w czerwcu 2011 roku na błoniach w Łagiewnikach odbyło się święto wolontariuszy, któremu towarzyszyła uroczysta msza święta z wniesieniem relikwii Jana Pawła II do nowo wybudowanej kaplicy w Centrum Jana Pawła II „Nie lękajcie się!”. Po głównych uroczystościach młodzież zaangażowana w projekt mogła wziąć udział w koncercie katolickich wykonawców. Generalnie obecność w projekcie młodzieży katolickiej jest zupełnie naturalna. Należałoby się jednak zastanowić, czy taki charakter projektu nie powoduje, że traci on potencjalnych beneficjentów niezwiązanych lub nie tak silnie związanych z katolicyzmem. Wydaje się, że dobrym rozwiązaniem byłoby pozostawienie aktywności wolontariackiej organizacji bliskich Kościołowi katolickiemu im samym, bo nie można im odmówić, że działają bardzo spraw-

nie, o czym świadczy chociażby aktywność Stowarzyszenia „Wiosna” czy też Hospicjum im. św. Łazarza. Tymczasem, skupiając się na marginalizowanym w projekcie wolontariacie świeckim, można by zyskać większą liczbę beneficjentów, a tym samym działać na szerszą skalę, nie ograniczając się tylko do wolontariatu w obszarze pomocy społecznej.

Problemy opisane powyżej stanowią poważny zarzut wobec projektu, niemniej ma on również swoje zalety. Po pierwsze, sama koncepcja budowania szkolnych kół wolontariatu jest ze wszech miar pozytywnym zjawiskiem i należałoby ten projekt kontynuować, a być może nawet rozszerzyć na jeszcze młodszych uczestników.

Po drugie, jak widać z wcześniejszej analizy, w ramach projektu, mimo jego mankamentów, udało się doprowadzić do skutecznej współpracy organizacji z trzech różnych sektorów. Przy czym szczególnie cenna wydaje się odkryta jako uboczny skutek sukcesu kooptacja szkolnych zespołów wolontariackich z prywatnymi przedsiębiorcami. Doraźnym efektem tego rodzaju działań jest realizacja wyznaczonych w harmonogramie zadań ze wsparciem rzeczowym bądź finansowym sponsorów. Jednak długofalowo ma to ogromne znaczenia dla wykształcania w młodzieży zaangażowanej w projekt postawy proaktywności, przedsiębiorczości i kreatywności w działaniu.

Ważnym skutkiem projektu jest również integracja i aktywizacja środowisk lokalnych, która korzystnie wpływa na ich rozwój. Dodatkowo po kilku latach funkcjonowania MP MWM widać, że w dużej części założenie budowania podstaw wolontariatu w małopolskich gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych się powiodło. Świadczy o tym fakt, że w kolejnych latach w projekcie partycypują zespoły wolontariuszy w podobnym składzie pod kierunkiem tych samych opiekunów. Co więcej, w wielu przypadkach młodzież przechodząca z gimnazjum do kolejnej szkoły również w nowym miejscu angażuje się w działalność wolontariacką.

Podsumowanie

Sieć powiązań między partnerami projektu wygląda na skomplikowaną, natomiast analiza przy pomocy modelu 4C ujawnia, że w rzeczywistości jest ona dość prosta. Aż trzy grupy partnerów realizują swój cel, jedynie zwielfokrotniając przekaz otrzymany od animatora projektu. Bezpośrednim efektem tych działań jest dotarcie do jak największej liczby potencjalnie zainteresowanych udziałem w projekcie.

Natomiast w rzeczywistym tworzeniu podstaw wolontariatu najbardziej istotną pozostaje triada: UMWM, szkoły i organizacje pożytku publicznego. Wydział Edukacji i Nauki animuje współpracę pomiędzy szkołami a NGOs, kreując obszar do wspólnych spotkań i docelowo do współpracy. *De facto* to jednak uczniowie wraz z nauczycielami z małopolskich gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych w relacji z pracownikami organizacji pożytku publicznego bezpośrednio budują

zręby wolontariatu w regionie. W szkołach zawiera się bowiem kapitał ludzki niezbędny do tworzenia nowych struktur, zaś organizacje pożytku publicznego posiadają swego rodzaju *know-how*, którym chętnie się dzielą, o ile ich zaangażowanie przekłada się na pozyskiwanie nowych wolontariuszy do własnych działań.

Założenia MP MWM wydają się jak najbardziej pozytywne, natomiast wątpliwości – jak wspomniano powyżej – budzi duże zaangażowanie Kościoła katolickiego w budowanie tego projektu. Sama jego nazwa, będąca cytatem zaczerpniętym z homilii Jana Pawła II, nie jest neutralna. Chociaż projekt jest adresowany do gimnazjów i szkół ponagimnazjalnych województwa małopolskiego, jego bezpośrednie skojarzenie z Kościołem katolickim ogranicza krąg adresatów projektu do młodzieży katolickiej lub uczniów szkół katolickich. Faktycznie tak się dzieje, gdyż duża część szkół biorących udział w MP MWM to szkoły im. Jana Pawła II, innych patronów spośród osób ściśle związanych z Kościołem lub po prostu są to szkoły katolickie z założenia. Z drugiej jednak strony, Kościół katolicki w sposób nieodłączny wiąże się z działalnością charytatywną i filantropijną, która wygenerowała powstanie wielu organizacji pożytku publicznego zajmujących się wolontariatem. Wydaje się jednak, że projekt mógłby zyskać więcej zwolenników, gdyby był bardziej neutralny światopoglądowo, co, jak już wspomniano, można by uzyskać poprzez włączenie w poczet organizacji wspomagających NGOs o świeckim charakterze.

Literatura

- Jordan P., Ochman M. (1997), *Wolontariusze – źródłem siły organizacji*, Biuro Obsługi Ruchu Inicjatyw Samopomocowych BORIS, Warszawa.
- Kozak M., Pyszkowski A., Szewczyk R. (2000), *Słownik rozwoju regionalnego*, Polska Agencja Rozwoju Regionalnego, Warszawa.
- Leś E. (2010), *Analiza porównawcza modeli współpracy administracji publicznej z organizacjami not for profit w wybranych państwach Unii Europejskiej. Ekspertyza*, Collegium Civitas, Warszawa.
- Materiały Wydziału Edukacji i Nauki Departamentu Edukacji, Kultury i Dziedzictwa Narodowego Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego (Regulaminy „Małopolskiego projektu «Mieć wyobraźnię miłosierdzia...» z poszczególnych lat, statystyki projektu za poszczególne lata, podsumowania projektu za poszczególne lata, projekty i sprawozdania uczestników, wykaz szkół biorących udział w projekcie).
- Najam A. (2000), *The Four C's Government Third Sector-Government Relations*, „Nonprofit Management and Leadership”, nr 10, s. 375–396.
- Nowak J. (2008), *Potencjał aktywności społecznej w procesie przemian środowiska lokalnego*, „Zeszyty Naukowe”, nr 1, s. 109–119.
- Noworól A. (2011), *Animowanie współpracy międzysektorowej jako instrument rozwoju lokalnego i regionalnego*, „Optimum. Studia Ekonomiczne”, nr 3(51), s. 54–61.
- Przewłocka J. (2010), *Zaangażowanie społeczne Polaków w roku 2010: wolontariat, filantropia, 1%. Raport z badań*, Stowarzyszenie Klon/Jawor, Warszawa.
- Siudem I. (2008), *Wolontariat jako wsparcie pomocy społecznej*, [w:] *Poradnik dla pracowników socjalnych*, Miejskie Centrum Pomocy Rodzinie w Zamościu, Zamość.

- <http://erw2011.gov.pl/pl/strony/tour> (dostęp: 18.09.2012).
- <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/10/1640&format=HTML&aged=0&language=PL&guiLanguage=en> (dostęp: 20.05.2011).
- <http://europa.eu/volunteering/pl/home2> (dostęp: 20.05.2011).
- <http://www.wolontariat.edu.pl> (dostęp: 20.05.2011).
- <http://www.wolontariat.org.pl/strona.php?p=90> (dostęp: 18.09.2012).
- Strategia rozwoju Województwa Małopolskiego na lata 2007–2013, <http://www.malopolskie.pl/RozwojRegionalny/Diagnoza/> (dostęp: 20.05.2011).
- Uchwała Nr 433/11 Zarządu Województwa Małopolskiego z dnia 14 kwietnia 2011 r., <http://www.malopolskie.pl/Pliki/2012/REGULAMIN-2012-MWM6ed-red.pdf> (dostęp: 20.05.2011).
- Wolontariat w Belgii*, <http://www.wolontariat.org.pl/repository/Wolontariat%20na%20swiecie/Biuletyn%20Wolontariat%20w%20%20Europie/WOLONTARIAT%20W%20BELGII.pdf> (dostęp: 18.09.2012).
- Wolontariat w Niemczech*, <http://www.wolontariat.org.pl/repository/Wolontariat%20na%20swiecie/Biuletyn%20Wolontariat%20w%20%20Europie/WOLONTARIAT%20W%20NIEMCZECH.pdf> (dostęp: 18.09.2012).

Agnieszka Białek
Dorota Wiszejko-Wierzbicka
Instytut Badań Edukacyjnych

PRACA ZESPOŁOWA I WSPÓŁPRACA W SZKOLE W RAMACH POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ: CEL SAM W SOBIE CZY SPOSÓB NA SUKCES DLA KAŻDEGO UCZNIĄ?

Abstract

Teamwork and cooperation in school within psychological-pedagogical assistance: The goal itself or a way for each student to achieve success

Cooperation appears to be one of the priorities, an emphasized part of strategy in different countries, including Poland (e.g. strategy “Poland 2030. Development Challenges”), as a foundation of capital development of the state. The priority of cooperation is reflected also within the educational reform, especially in the new approved law regulations underlining importance of team work devoted to psychological-pedagogical assistance. First attempts of implementation of the new regulations have been undertaken in a pilot project conducted by the Ministry of National Education in 2011 focused on elementary, primary and secondary schools. It became the subject of a qualitative research conducted by the Institute for Educational Research. Key findings relates to the cooperation and organization of work in teams as well as to disclose difficulties and ways to overcome them. Do the undertaken efforts at school can bear name of a full collaboration? What are the difficulties associated with organising of work in teams aimed at students’ needs diagnosis? We will try to find an answer to these questions in the present article.

Keywords: cooperation, teamwork, psychological-pedagogical assistance, educational law

Streszczenie

Współpraca jawi się obecnie jako jeden z priorytetów akcentowanych w ramach strategii różnych krajów, w tym Polski (np. Raport „Polska 2030. Wyzwania rozwojowe”), jako fundament budowy kapitału rozwojowego państwa. Odzwierciedleniem tego są działania podejmowane w ramach reform obejmujących edukację, w tym nowe rozwiązania dotyczące tworzenia zespołów i pracy w nich w ramach udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Pierwsze próby ich wdrażania do szkół podstawowych i gimnazjów zostały podjęte w ramach pilotażu przygotowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 2011 roku. Stały się one

przedmiotem badania jakościowego przeprowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych. Najważniejsze wnioski dotyczą współpracy i organizacji prac w zespołach, a także towarzyszących im trudnościom i sposobom ich pokonywania. Czy działania podejmowane przez szkoły można nazwać pełną współpracą? Jakie trudności wiążą się z organizacją i pracą w zespołach nakierowanych na rozpoznawanie potrzeb uczniów? Na te pytania postaramy się odpowiedzieć w niniejszym artykule.

Słowa kluczowe: współpraca, zespół, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, prawo oświatowe

Wstęp

Współpraca, wedle definicji słownikowej, to „praca wykonywana wspólnie z kimś, z innymi; wspólna praca, działalność prowadzona wspólnie”¹. Jakkolwiek współpracę można traktować szeroko, niezaprzeczalnie zawsze chodzi o pewien rodzaj synergii, możliwość osiągnięcia wspólnym działaniem wyniku, jaki nie byłby możliwy do osiągnięcia w pojedynkę. W tym sensie współpraca to proces łączenia zasobów: wiedzy, umiejętności, kompetencji, sił, motywacji itp. Mówiąc o współpracy, można odwołać się do licznych dokumentów strategicznych, podkreślających jej wagę. W raporcie „Polska 2030. Wyzwania rozwojowe” podkreśla się wagę współpracy obok zaufania społecznego jako kluczowego komponentu budowy kapitału rozwojowego państwa i społeczeństwa.

Kapitał rozwojowy, w odróżnieniu od kapitału adaptacyjnego – charakterystycznego dla lat komunizmu, w którym jednostka kierowała swe siły głównie na przetrwanie – stanowi siłę zapewniającą przewagę rynkową. Strategie dotąd przyjmowane przez Polaków można wiązać z silnie wykształconym indywidualizmem i rozwojem zwłaszcza kapitału intelektualnego, dzięki któremu udało się przejść transformację ustrojową i zaadoptować do nowych warunków gospodarki kapitalistycznej. Obecnie jednak możliwości dalszego rozwoju kraju upatruje się w budowaniu kapitału społecznego, którego podstawę stanowi zaufanie społeczne i współpraca. W tym też duchu w raporcie odnajdujemy troskę o edukację, która bądź co bądź jest początkiem zmian. W rozdziale dotyczącym edukacji czytamy: „Polepszenie jakości instytucji zajmujących się małymi dziećmi nie jest możliwe bez podniesienia kompetencji kadry nauczycielskiej. Obecnie brakuje odpowiedniej oferty programów rozwijających kwalifikacje nauczycieli przedszkolnych w takiej tematyce, jak: praca z grupą różnowiekową, praca z dzieckiem trudnym, partnerska współpraca z rodzicami, obserwacja dzieci, konstruowanie zindywidualizowanych planów rozwoju oraz dokumentowanie rozwoju dzieci” [„Polska 2030...”, 2009: 228].

Niniejszy artykuł opisuje znaczenie współpracy w szkole w kontekście obecnie wprowadzanych rozwiązań pracy zespołowej grona pedagogicznego, specjalistów oraz rodziców w ramach nowych zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach. Na początku artykułu zostaną przy-

¹ *Współpraca*, hasło w *Słowniku języka polskiego*, <http://sjp.pwn.pl/haslo.php?id=67241> (dostęp: 19.03.2012).

wołane najnowsze regulacje prawa oświatowego w tym zakresie. W dalszej części zaprezentowane zostaną najważniejsze wyniki badania jakościowego, przeprowadzonego wiosną 2011 roku, dotyczącego organizacji i przebiegu prac w zespołach w ramach najnowszych rozporządzeń z zakresu udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej z dnia 17 listopada 2010 roku. Wyniki prezentowanego badania z oczywistych względów nie mogą zostać przytoczone w niniejszym artykule w całej swej rozciągłości, dlatego zaprezentowane zostaną najważniejsze wątki przeprowadzonej analizy, dotyczące dwóch badanych obszarów: współpracy i organizacji prac w ramach zespołów. Artykuł zamyka podsumowanie i omówienie wyników.

I. Praca zespołów nauczycielskich w świetle polskiego prawa oświatowego

Idea współpracy i pracy zespołowej nie jest pomysłem nowym, jeśli wziąć pod uwagę dotychczasowe rozwiązania prawne, jakie promują ten sposób działania zadaniowego. Zanim jednak przejdziemy do krótkiej charakterystyki legislacji w tym zakresie, warto przez chwilę zastanowić się, czym w istocie jest zespół? Posiłkując się definicją Jon R. Katzenbach i Douglasa K. Smitha [2001], przyjmujemy, że zespół to: „[...] niewielka grupa osób obdarzonych komplementarnymi umiejętnościami, połączonych wspólnym celem, celami cząstkowymi oraz nastawieniem, za które czują się współodpowiedzialni”.

Zespół, o którym mówią Katzenbach i Smith, podlega pewnym ograniczeniom osobowym, jednak takim, by mogła w nim zaistnieć dynamika wzajemnej zależności członków. Pracę zespołu należy, według autorów, odróżniać od pracy grupy – charakterystyka obydwu zawarta jest w tabeli 1.

Tabela 1.

Różnice pomiędzy grupą i zespołem

Grupa	Zespół
Członkowie pracują niezależnie i często nie mają wspólnego celu.	Członkowie pracują współzależnie na rzecz zarówno celów osobistych, jak i celu zespołu. Rozumieją też to, że najłatwiej jest zrealizować cel zespołu poprzez wzajemne wsparcie.
Członkowie skupiają się głównie na sobie, ponieważ są zaangażowani w planowanie celów swojej grupy.	Członkowie, poprzez odgrywaną rolę w zespole, mają poczucie „własności”, ponieważ zaangażowali się w realizację celów, które sami stworzyli.
Członkowie otrzymują zadania do wykonania, a ich sugestie co do sposobu wykonania lub samego zadania nie są mile widziane.	Członkowie współpracują ze sobą, wykorzystują wzajemnie swoje kompetencje, doświadczenie i wiedzę, by przyczynić się do sukcesu zespołu.

Grupa	Zespół
Członkowie wypowiadają się w wielką ostrożnością, boją się zadawać pytania. Mogą nie posiadać pełnej wiedzy na temat tego, co dzieje się w grupie.	Członkowie swój sukces opierają na wzajemnym zaufaniu i wzajemnie motywują się do wyrażania swoich opinii, różnorodnych punktów widzenia i do zadawania pytań.
Członkowie nie ufają sobie wzajemnie, ponieważ nie rozumieją roli, jaka została im przypisana w grupie.	Członkowie są pełni szacunku wobec siebie, dokładają starań, by wysłuchać zdania innych członków zespołu.
Członkowie być może mają wiele do zaoferowania, jednak przed dzieleniem się powstrzymują ich zamknięte relacje między sobą.	Członkowie zespołu są zachęceni do dzielenia się swoimi umiejętnościami i wiedzą, że każdy z członków zespołu przyczynia się do zespołowego sukcesu.
Różnorodność opinii stanowi przeszkodę we współpracy, ponieważ odczytywane są jako zagrożenie. Charakterystyczny jest brak wsparcia w grupie do rozwiązywania problemów.	Członkowie postrzegają konflikty jako część ludzkiej natury, zatem reagują na nie jako niepowtarzalną okazję do poznania opinii, pomysłów innych osób. Wszyscy są nastawieni na konstruktywne rozwiązanie problemów.
Członkowie grupy nie mogą lub nie chcą uczestniczyć w procesie decyzyjnym. Konformizm jest bardziej premiowany aniżeli możliwość osiągnięcia pozytywnych rezultatów.	Członkowie współuczestniczą w podejmowaniu decyzji, jednak każdy z członków rozumie, że to lider zespołu będzie musiał podjąć ostateczną decyzję, jeśli zespół nie będzie w stanie osiągnąć konsensusu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J.R. Katzenbach, D.K. Smith (2001), *Sila zespołów. Wpływ pracy zespołowej na efektywność organizacji*, tłum. I. Suchacka, ABC. Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Dotychczas, podstawą prawną dla funkcjonowania zespołów zadaniowych, np. zespołów przedmiotowych w szkole, było rozporządzenie z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. z 2001 r. Nr 61, poz. 624, z późn. zm.). Ten akt prawny w części dotyczącej ramowych statutów poszczególnych typów szkół, że zadania zespołów nauczycielskich określa statut szkoły. Dalej rozporządzenie stanowi, że: 1) nauczyciele prowadzący zajęcia w danym oddziale tworzą zespół, którego zadaniem jest w szczególności ustalenie zestawu programów nauczania dla danego oddziału oraz jego modyfikowanie w miarę potrzeb; 2) dyrektor szkoły może tworzyć zespoły wychowawcze, zespoły przedmiotowe lub inne zespoły problemowo-zadaniowe (np. z udziałem psychologa, logopedy, pedagoga); 3) pracą zespołu kieruje przewodniczący powoływany przez dyrektora szkoły na wniosek zespołu [Lewicki, 2011]. Tworzenie zespołów dotyczy wszystkich szkół publicznych, z tym że w przypadku publicznych szkół specjalnych paragraf otrzymuje następujące brzmienie:

[...] nauczyciele prowadzący zajęcia w danym oddziale oraz specjaliści pracujący z uczniami tworzą zespół, którego zadaniem jest w szczególności ustalenie dla każdego ucznia indywidualnego programu edukacyjnego, z uwzględnieniem programu przysposobienia do pracy opracowanego dla danego oddziału [Lewicki, 2011].

Waga współpracy podkreślana jest także w ramach nowych rozporządzeń dotyczących nadzoru pedagogicznego z dnia 7 października 2009 roku [Rozporządzenie..., 2009: 4]. Współpraca nauczycieli w obrębie zespołów jest nadzorowana przez kontrolę zewnętrzną sprawowaną przez nadzór pedagogiczny. W punkcie: „Wymagania wobec szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, szkół artystycznych, placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego”, nowy nadzór w tym zakresie stanowi: „2.4. Procesy wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci są efektem współdziałania nauczycieli. Nauczyciele wspomagają siebie nawzajem w organizowaniu i realizacji procesów wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci” oraz „4.1. Funkcjonuje współpraca w zespołach” w brzmieniu „nauczyciele wspólnie planują działania podejmowane w szkole lub placówce, rozwiązują problemy i doskonalą metody i formy współpracy” [Rozporządzenie..., 2009: 9–10].

Potrzeba współpracy pomiędzy nauczycielami, specjalistami a także rodzicami i przedstawicielami samorządów lokalnych została mocno zaakcentowana w ramach reformy nowych przepisów rozporządzenia w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole.

W ramach tzw. pakietu sześciu rozporządzeń, podpisanego 17 listopada 2010 roku, zostały opisane szczegółowo zasady pracy zespołów, jakie mają być tworzone w szkołach przez nauczycieli i specjalistów w celu ustalania zakresu i formy pomocy udzielanej uczniowi:

W szkołach mają powstać zespoły nauczycieli, którzy mają w klasach przeprowadzać analizę indywidualnych potrzeb uczniów. Pomagać im w tym mają specjaliści zatrudnieni w placówce, np. pedagog czy logopeda. Zespoły mają współpracować m.in. z rodzicami oraz poradnią psychologiczno-pedagogiczną [Hall: *Szkola musi być...*, 2010].

Zespoły mają spotykać się wedle potrzeb, natomiast nie mniej niż dwa razy w roku szkolnym. Do zadań zespołu należy: opracowywanie indywidualnych planów rozwoju oraz programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów, dla uczniów niepełnosprawnych lub niedostosowanych społecznie, programów wsparcia uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się [ZNP *apeluje...*, 2010].

Będą musieli także planować – w szczególności na poziomie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej – zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz ich realizacji i dokonywać okresowej oceny efektywności udzielanego wsparcia, w tym prowadzonych zajęć specjalistycznych, rewalidacyjnych, socjoterapeutycznych, oraz przedstawiania wniosków i zaleceń do dalszej pracy z uczniem. Obowiązkiem nauczycieli będzie także postawienie wstępnej diagnozy ucznia, zaplanowanie działań pomocowych, realizacja pomocy, sprawdzanie skuteczności, ewentualna modyfikacja planu, wzmocnienie pozytywnych zmian u uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi [Hall: *nauczyciele otrzymają wsparcie...*, 2010].

Za organizację prac zespołu odpowiedzialny jest dyrektor szkoły. Do prac zespołu zapraszani są rodzice dziecka, na których wniosek w skład zespołu mogą wejść także inne osoby, w tym przedstawiciel organu prowadzącego właściwego dla danej szkoły.

W momencie wprowadzania zmian Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowało system wsparcia dla nauczycieli, psychologów i pedagogów w postaci szkoleń i materiałów. Samo zaś wprowadzanie zmian zostało rozłożone w czasie – w pierwszej kolejności praca zespołów miała zostać uruchomiona (jeśli dotąd nie miała miejsca praca zespołowa w szkole w zakresie rozpoznawania potrzeb uczniów) w przedszkolach i szkołach gimnazjalnych (2011/2012), następnie zaś w szkołach podstawowych oraz szkołach średnich (2012/2013). Jeszcze w 2010 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło starania w kierunku wdrażania nowych rozwiązań, przeprowadzając szkolenia liderów zmian (50 000 nauczycieli objętych szkoleniem, których zadaniem była pomoc szkołom we wdrażaniu rozwiązań wynikających ze zmian w ramach organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej) oraz pilotażu, w którym w okresie od grudnia 2010 do czerwca 2011 roku uczestniczyło ponad 100 szkół z całej Polski.

Zainicjowane przez MEN działania pilotażowe stały się punktem wyjścia do zaprojektowania przez Instytut Badań Edukacyjnych badania nakierowanego na bliższe przyjrzenie się procesowi tworzenia zespołów w szkołach objętych pilotażem MEN, a także poznanie trudności temu towarzyszących i określenie warunków sprzyjających efektywności ich pracy.

2. Opis badania

Celem badania było zebranie opinii grona pedagogicznego oraz przedstawicieli samorządu na temat wdrażania rozwiązań ujętych w rozporządzeniach z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Zbieranie informacji dotyczyło w szczególności takich aspektów, jak: tworzenie zespołów, rozpoznawanie potrzeb uczniów, budowanie indywidualnych planów terapeutycznych, tzw. IPET, oraz planu działań wspierających, tzw. PDW, zapisywanych w kartach indywidualnych potrzeb ucznia, tzw. KIPU.

Badanie miało charakter jakościowy i zostało przeprowadzone na podstawie pogłębionych wywiadów indywidualnych (tzw. *In-Depth Interview*). Do badania zostało wylosowanych osiem szkół podstawowych i osiem gimnazjów z listy ponad 100 szkół, które dobrowolnie zgłosiły się do wzięcia udziału w pilotażu. Głównym kryterium doboru szkół do próby była liczba uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego oraz opinii o specyficznych trudnościach w uczeniu się na podstawie danych pochodzących z Systemu Informacji Oświatowej. Materiał uzyskany z badania (w sumie 64 wywiady indywidualne) został poddany pełnej transkrypcji, a następnie przeanalizowany według następujących obszarów: organizacji i pracy w zespole, liczby zespołów, składu zespołów, częstotliwości spotkań, kultury pracy rozpoznawania i diagnozowania potrzeb uczniów.

Dzięki uzyskanym w trakcie badania wypowiedziom różnych osób zaangażowanych we wdrażanie rozporządzenia – przedstawiciele samorządu, grona pedagogicznego, pedagogów i psychologów szkolnych oraz reprezentujących poradnie psychologiczno-pedagogiczne – możliwe było uzyskanie różnych opinii w danym obszarze tematycznym. Prezentowane poniżej wyniki badania uwzględniają zatem różne perspektywy, co prowadzi do widzenia niekiedy tego samego obszaru w odmiennym świetle.

Fakt, że próba pochodzi z puli szkół, które dobrowolnie zgłosiły się do programu pilotażowego, w oczywisty sposób obciąża ją dużym błędem, o czym należy pamiętać przy analizie oraz interpretacji wyników z przeprowadzonego badania.

3. Wyniki badania

Ogólnie można powiedzieć, że respondenci, niezależnie od typu szkoły, jej wielkości, miejscowości, w której się ona znajduje, byli jednomyślni co do zasadności wprowadzenia rozporządzenia. Podkreślali, że stwarza ono przestrzeń do indywidualnej pracy z uczniem, zwrócenie uwagi zarówno na trudności w nauce, z jakimi się zmagają, jaki i jego mocne strony.

Bardziej dostosowanie dodatkowych zajęć do ich [uczniów] potrzeb. Zobaczenie mocnych stron ucznia, tak. Bo do tej pory tak naprawdę przy każdej opinii, przy każdym orzeczeniu skupialiśmy się tylko na tym, czego uczeń nie umie, gubiliśmy gdzieś to, co jest w nim dobre. Każdy ma mocne strony, nawet ten, który ma dysleksję, dysortografię, ma jedyńki, pasjonuje się piłką nożną, sportem, nie wiem, muzyką, tak, więc jakby uwidocznienie tego również. To jest dla nich szansa (dyrektor szkoły podstawowej, duże miasto).

W niektórych szkołach objętych badaniem zespoły funkcjonowały efektywnie jeszcze przed wydaniem rozporządzenia. Taka sytuacja w szczególności miała miejsce w szkołach z oddziałami integracyjnymi. W pozostałych wprowadzane rozwiązania skłaniają do opracowania zasad funkcjonowania zespołów, w tym: opracowania procedur przygotowania dokumentacji, organizacji miejsca i czasu spotkań, aranżacji współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną i rodzicami. Poniżej zostaną przedstawione najważniejsze wyniki w obszarze współpracy oraz organizacji prac w ramach zespołów.

3.1. Współpraca w ramach zespołu

Podkreślaną przez wszystkich respondentów zaletą była możliwość spotkań zespołów, współpracy i komunikacji pomiędzy gronem pedagogicznym a psychologiem, pedagogiem, rodzicem oraz poznanie opinii na temat funkcjonowania ucznia, widzianego z różnych perspektyw. Z jednej strony mówiono o dużym wysiłku związanym z organizacją takich spotkań (co szerzej zostanie omówione w dalszej części artykułu), z drugiej zaś – nieocenionych efektach, jakie ów wysiłek może przynieść.

Praca zespołowa jawi się jako kluczowy element rozporządzenia. Stąd też dyrektorzy przywiązują dużą wagę do składu osobowego takiego zespołu, zaangażowania nauczycieli, uczestnictwa rodziców oraz współpracy z psychologiem. W skład zespołów w badanych szkołach wchodziły nauczyciele prowadzący zajęcia z uczniami oraz psycholodzy i pedagodzy. Jednak w zależności od specyfiki szkoły, potrzeb uczniów oraz możliwości szkoły, dyrektorzy dbali o to, by członkami zespołu zostali również specjaliści z zakresu rehabilitacji, logopedii czy terapii. W szczególności dyrektorzy pozytywnie wypowiadali się na temat współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Podczas pierwszych spotkań zespołów obecność i pomoc psychologa z poradni lub szkolnego okazywała się nieodzowną do właściwej interpretacji orzeczeń. Często także, jeśli psychologowie posiadali specjalistyczną wiedzę, pełnili funkcję ekspertów, którzy nie tylko podpowiadali, co wynika z orzeczenia, ale także wskazywali na najkorzystniejsze w danej sytuacji oddziaływania:

No, takie właśnie podpowiedzenie koleżankom, no co to w tych kartach indywidualnych wpisać, trening wyciszający, relaksujący, czy tę socjoterapię, czy autogeny czy jakieś takie bardziej pod psychologiczno-pedagogiczne (pedagog szkolny, mała miejscowość).

Nieco odmienną funkcję w pracach zespołów odgrywali pedagodzy szkolni. Ich zadaniem okazało się przede wszystkim utrzymywanie kontaktu z rodzicami, także w celu wyjaśnienia, na czym będą polegać wprowadzane zmiany, jak też pilnowanie tego, aby uczniowie brali udział w zajęciach.

Do prac zespołów próbowano także włączać rodziców, jednak mimo dokładanych starań ze strony dyrektorów, by przekazywane informacje miały charakter zachęcający, rodzice często odbierali je negatywnie, jako skargę na ich dziecko. Z wypowiedzi dyrektorów wynika, że rodzice rzadko uczestniczyli w spotkaniach zespołów. Obawiali się także negatywnych opinii na temat swojego dziecka:

Jeżeli chodzi o rodziców, no to byli wszyscy zaproszeni rodzice, połowa tak nawet nie przyszła na te spotkania, no a reszta będzie gdzieś tam zapraszana indywidualnie, żeby przekazać, co my tam uradziliśmy. Natomiast, no też wiadomo, że część rodziców, widać teraz już pracują nawet bez tych rozporządzeń i kart i tam poloniści jakieś ortografie ćwiczą, natomiast takie dzieci czy będą mieć dziesięć kart czy, no to rodzice i tak ani w domu nie pomogą, ani nie będą odpowiednio motywować do pracy, więc tu zawsze z góry będą te dzieci na trochę słabszej pozycji, jeżeli chodzi o wyrównanie ich potrzeb (psycholog, duże miasto).

Skala zachowań rodziców rozciągała się od zapału i chęci kontynuowania pracy z dzieckiem w domu, poprzez przyjmowanie do wiadomości i pozostawienie problemu nauczycielom, aż po zupełną obojętność. Obojętność ze strony rodziców dało się zauważyć szczególnie wśród rodzin dysfunkcyjnych.

No i rodziców, rodziców, no bo różnie, różnie to bywa. No różnie to bywa z rodzicami współpracą, tak. Zazwyczaj te dzieci, które są objęte, tak, nie chcę generalizować, ale tak, wiele z tych przypadków, rodzice nie są za bardzo skorzy na współpracę i przyjmują, że tak powiem zmiany ani nie z entuzjazmem, raczej taka apatia: no dobrze coś kolejnego ktoś sobie coś tam wymyślił (dyrektorka gimnazjum, miasto średniej wielkości).

W wyniku przeprowadzonych wywiadów wyraźnie zarysowały się różnice pod względem stylu pracy zespołowej między szkołami ogólnodostępnymi a ogólnodostępnymi z oddziałami integracyjnymi. W przypadku tych pierwszych spotkania zespołów postrzegano jako kontynuację, czasem drobną modyfikację ich dotychczasowej pracy. W pozostałych placówkach doświadczenia pracy w zespołach odnosiło się głównie do współpracy w obrębie zespołów tzw. przedmiotowych. Dla respondentów pracujących w szkołach ogólnodostępnych kultura współpracy dopiero się tworzyła. Najczęściej określali ją jako zebranie, na którym można wymienić informacje na temat uczniów. Stwarzają one możliwość lepszego poznania ucznia i tego, jak funkcjonuje on w różnych warunkach. Jednak w trakcie tych spotkań zwykle główną formą aktywności było ustalanie procedur i wspólne wypełnianie dokumentów, czemu towarzyszyła refleksja nad tym, jak ma funkcjonować taki zespół oraz jak ma przebiegać jego praca. W większości szkół, które uczestniczyły w badaniu, zespół dzielił się zadaniami, które później nauczyciele wykonywali indywidualnie; w mniej niż połowie badanych szkół nauczyciele wspólnie wypracowywali rozwiązania.

Każdy zespół ma plan pracy i przynajmniej dwa razy w ciągu semestru się spotyka właśnie zgodnie z planem. Więc było podsumowanie w pierwszym semestrze pracy z uczniem, podsumowanie pracy w drugim semestrze. Poza tym po każdej diagnozie każdy specjalista miał swój plan terapii z uczniem i on jak gdyby pod koniec roku miał możliwość zgodnie ze starym rozporządzeniem, to będzie tożsame z nowym rozporządzeniem stwierdzić, czy to wsparcie jest również potrzebne w następnym roku, czy też już nie, bo np. dziecku wyrównało deficyt wymawiania literki „r” i logopedycznie dziecko jest już w porządku (dyrektor szkoły podstawowej, miasto średniej wielkości).

Swoistą postać przybrała współpraca w małych szkołach, w których była ona słabo zinstytucjonalizowana. W tego rodzaju placówkach niekiedy posiedzenie zespołu łączono ze spotkaniami rady pedagogicznej.

[...] takiego zespołu u nas konkretnego nie ma, ponieważ my jesteśmy małą radą pedagogiczną i wszystkie problemy przedyskutowywane są podczas rady, więc można tutaj uznać, że jako całą radą jesteśmy zespołem [...] my jesteśmy w jednym pokoju, więc rozmawiamy – nie mamy specjalnych zebrań i omówień. Nawet na przerwie, jak coś opracowuję, coś piszę – więc każdy mi tam coś powie mądrego. To nie mamy tak, że specjalna sesja (nauczyciel, mała miejscowość).

W opinii nauczycieli najgorzej układa się współpraca z organami prowadzącymi. W żadnej ze szkół objętych badaniem nie pojawił się przedstawiciel samorządu. Z jednej strony wynikało to z faktu, iż nie byli oni po prostu zapraszani przez szkoły, w nielicznych zaś przypadkach, gdy szkoły wyszły z inicjatywą zaproszenia, samorządy i tak nie były reprezentowane. Konfrontując tę sytuację z przedstawicielami organów prowadzących dla niniejszych szkół, okazuje się jednak, że mimo generalnej tendencji do powierzenia dyrektorom odpowiedzialności za sprostanie nowym zadaniom, część samorządów deklaruje wolę współpracy w zakresie poszukiwania rozwiązań. Z drugiej strony wskazywano na pewne napięcie wynikające z braku trybu ustawowego wprowadzanych zmian w zakresie organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, co

powoduje, że nie idą za nim dodatkowe środki na zatrudnienie specjalistów. Samorząd w takiej sytuacji często nie poczuwał się w obowiązku, aby sfinansować rozwiązania, a w szczególności zatrudnianie dodatkowych specjalistów, jakie pociągają za sobą wprowadzane zmiany.

[...] jako nauczyciel i rodzic, na pewno mogę się cieszyć, że pewne zmiany tutaj zachodzą. Jako samorządowiec nie widzę żadnego paragrafu [...], gdzie są podane środki na to (przedstawiciel organu prowadzącego, mała miejscowość).

3.2. Organizacja pracy w zespołach

We wszystkich przebadanych placówkach zespoły były powoływane dla każdego ucznia z osobna – od kilku, w placówkach ogólnodostępnych kształcących uczniów z opiniami, do kilkudziesięciu w placówkach integracyjnych lub ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi. Nauczyciele zwykle nie wiedzieli dokładnie, ile zespołów funkcjonuje w ich szkole. Większość z nich pracuje w więcej niż jednym zespole.

Bo wtedy, no, najgorzej zawsze mają nauczyciele takich przedmiotów, jak fizyka, biologia, chemia. Bo jest to jeden nauczyciel uczący w gimnazjum, tak, zazwyczaj. I on musi brać udział w dwunastu zespołach, tak. Wtedy musiał brać udział w dwunastu zespołach, tak. Teraz, jak te zespoły możemy powołać do rodzaju opinii, czy dysgrafii czy dysortografii, to oczywiście może być ich jakby mniej, ale tak i tak, z rodzicem trzeba się spotkać z każdym osobno. Ale mimo iż mamy te zespoły, jakby powołujące do specjalnych potrzeb edukacyjnych, to nie zaniechaliśmy jakby spotkań nadal zespołów, które mają jakby swoje odrębne zadania, wychowawcze czy tam jakieś inne (dyrektorka, miasto średniej wielkości).

Z wypowiedzi nauczycieli i dyrektorów szkół wynika, że zespoły organizowane są w dwojaki sposób – albo jest to ustalony z góry, w miarę stabilny, jeśli chodzi o skład osobowy, zespół, na który dopraszani są rodzice bądź nauczyciele nauczający przedmiotu, albo, w innych szkołach, zespół za każdym razem konstituuje się od nowa.

W większości szkół, zarówno tych z oddziałami integracyjnymi, jak i ogólnodostępnych, dyrektorzy wspominali o obowiązkowych trzech spotkaniach zespołu. Zdaniem większości respondentów najwłaściwszym podejściem byłoby zwoływanie zespołów na początku września. Wówczas bowiem rodzice dostarczają orzeczenia lub opinie z poradni. Jest to właściwy czas na przeprowadzenie konsultacji dotyczących programu pracy z uczniem w szerokim gronie oraz umówienie się z rodzicem. Kolejne spotkanie, zdaniem dyrektorów, powinno odbyć się śródrocznie, a trzecie, podsumowujące, pod koniec roku szkolnego.

Jeżeli chodzi o tę diagnozę wstępną, to musimy zawsze zaczynać wcześniej. Pierwsze dwa tygodnie września były poświęcone, prawdopodobnie dalej będzie utrzymana ta formuła – na przebadanie dzieci w klasach 0–3. I co roku takiej diagnozy dokonujemy. I po dwóch tygodniach właśnie specjaliści mają wyniki badań przesiewowych. Siadają, ustalają formy wsparcia, one trafiają do mnie, dalej były ustalane terminy zajęć, osoby prowadzące, czyli to, co rozporządzenie narzuca nam jako obowiązek. To była taka nasza

potrzeba i na pierwszym zebraniu rodzice otrzymywali informacje o wynikach naszej diagnozy. Które zajęcia są zalecane i czy wyrażają na to zgodę bądź też nie – to jest ich prawo (dyrektor szkoły podstawowej, mała miejscowość).

Wskazywano równocześnie na trudności. Najwięcej z nich dotyczyło organizacji pracy zespołów oraz faktu „dodatkowych obowiązków” grona pedagogicznego, jak sami to określali, w tym konieczności „pracy po godzinach w celu opracowania dokumentacji oraz uczestniczenia w spotkaniach zespołów.

Nauczyciele negatywnie odebrali fakt dodatkowego, jak twierdzili, obciążenia ich pracą bez zwiększenia wynagrodzenia. Twierdzili, że godziny tzw. karciane, które często wykorzystywane są na inne rodzaje aktywności, nie wystarczą na organizację i działania w ramach wprowadzanych zmian.

[..] jest to obciążenie nas, nauczycieli, głównie dodatkową pracą, dodatkowymi społecznymi godzinami, bo to się w ramach karcianych nie skończy, dodatkową odpowiedzialnością. Czyli w gruncie rzeczy projekt uderza w imię nauczycieli (nauczyciel, miasto średniej wielkości).

Dyrektorzy natomiast koncentrowali się głównie na problemach związanych z funkcjonowaniem zespołów, m.in. pogodzenie grafiku spotkań grona pedagogicznego, opracowanie dokumentacji oraz pozyskanie dodatkowych środków na zabezpieczenie od nowego roku szkolnego etatów dla specjalistów. W ich ocenie, korzyści dla uczniów wynikające z wprowadzenia rozporządzenia są oczywiste, natomiast obowiązki dla nauczycieli – niekoniecznie chciane przez nauczycieli. Niektórzy spośród nich prace w ramach zespołu uważali za rodzaj kary, byli wówczas zastępowani innymi nauczycielami. Niemniej od zaangażowania i entuzjazmu tych ostatnich, zdaniem dyrektorów, zależy wdrożenie rozporządzenia, utrzymanie i udoskonalanie tego rozwiązania. Wobec negatywnego nastawienia niektórych nauczycieli do wprowadzanych zmian, postrzeganych głównie w kategoriach dodatkowej pracy i obowiązków, dyrektorzy zadawali sobie pytanie, co poza dodatkowym wynagrodzeniem może stanowić dla nich motywację.

Więc tak sumując cały ten długi wywód, no to właśnie mówię: idea, filozofia słuszna, niemniej pracy dla szkół dużo, szkoda że też w jakiś sposób finansowo być może nie jest to, że nauczyciel bezpośrednio nie jest tutaj jakoś wynagradzany za tę pracę. Bo do tej pory, np. jak my w pilotażu te zajęcia, które są prowadzone przez nauczycieli, to są zajęcia, które są prowadzone nieodpłatnie, jakby społecznie, jakby dodatkowo, czy poza tymi godzinami wynikającymi z artykułu 42 Karty nauczyciela, albo w ramach tych tzw. karcianych godzin. Natomiast, żadnych dodatkowych finansowych środków na to nie ma, a myślę, że dobrze w przyszłości byłoby pomyśleć, żeby to nie były takie dodatkowe takie obowiązki gdzieś tam spadające. Tak, żeby nauczyciel miał poczucie, że wykonuje pracę, ale że jest też za to w jakiś sposób wynagradzany, prawda? (dyrektorka szkoły podstawowej, duże miasto).

Największą trudnością, jaką postrzegali psychologowie i pedagodzy była organizacja czasu pracy, tak by możliwe były spotkania zespołów. W każdym z nich powinni brać udział wszyscy nauczyciele pracujący z danym uczniem oraz psycholog lub pedagog. Oznacza to, że w przypadku uczniów klas IV–VI szkół podstawowych oraz gimnazjów będą to zespoły kilku, a nawet kilkunastoosobowe.

Znalezienie zatem wspólnego terminu było postrzegane jako trudne, a czasem wręcz niemożliwe.

Z perspektywy psychologów szkolnych nowe rozporządzenia odbierane były niekiedy jako mające dodatkowo obciążyć szkołę zadaniami, które dotąd wypełniane były przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Wskazywano na dodatkową biurokrację, od której, jak uważano, trudno będzie uciec. W tym kontekście mówiono o braku przygotowania do wypełniania tych zadań oraz wskazywano na trudności związane z prowadzeniem klas, w których znajduje się większa liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zauważano, że nowe rozporządzenia mają zapobiegać „odsyłaniu” uczniów z problemami do szkół specjalnych, jednak z drugiej strony wskazywano na brak warunków organizacyjnych, kompetencji i narzędzi w szkole, mogących ułatwić pracę z tymi dziećmi. Postrzeganie korzyści i trudności, które może przynieść realizacja rozporządzenia, było zatem asymetryczne, ponieważ psychologowie i pedagodzy dostrzegają korzyści płynące dla uczniów oraz utrudnienia dla nich samych.

W opinii przedstawicieli organów prowadzących kluczowym dla samorządów aspektem zmian są kwestie finansowania, którym wszyscy przedstawiciele JST poświęcają najwięcej uwagi. Wszelkie zmiany wychodzące naprzeciw potrzebom dzieci i rodziców nie powinny, ich zdaniem, naruszać finansowego *status quo*. Część małych samorządów wprost mówi:

[...] u nas taka jest zasada, że oświata utrzymuje się w zasadzie z subwencji (przedstawiciel organu prowadzącego, mała miejscowość).

W związku z tym, jak twierdzono, wydatki na szkoły nie mogą przekroczyć subwencji i zorganizowanie dodatkowych zadań, wynikających z nowych rozporządzeń, ma się odbyć – jak to określano – „bezkosztowo”. Część urzędników liczy przy tym na jakieś zmiany w tym zakresie po przedstawieniu skali potrzeb, np. dodatku do subwencji z tytułu przeprowadzania dodatkowych zadań wynikających z rozporządzeń.

[...] należy mieć nadzieję, że subwencja oświatowa będzie zawierała między innymi środki na takie zespoły [...], jeżeli na dzień 30 września my wykażemy [w SIO – przyp. Autorek] te wszystkie zespoły na terenie naszej gminy, które powstaną i które będą pracowały, to ślad finansowy za tym może iść dopiero od pierwszego stycznia (przedstawiciel organu prowadzącego dla szkoły, mała miejscowość).

Obawiano się, że sformalizowanie owej „pracy społecznej”, jak często nazywano dotychczasowe doświadczenia w ramach spotkań zespołu, poprzez rozporządzenia, które wymuszają biurokrację, na pewno przyczyni się do zwiększenia obowiązków nauczycieli i powstania z tego tytułu roszczeń finansowych z ich strony.

Nauczyciele się buntują przeciwko tej zwiększonej pracy, bo oprócz czynnej pracy z uczniem to jest ta papierologia nieprawdopodobna (przedstawiciel organu prowadzącego dla szkoły, mała miejscowość).

4. Podsumowanie i omówienie wyników

Wprowadzane zmiany w zakresie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, podkreślające potrzebę współpracy i organizacji spotkań zespołów rozpoznających potrzeby uczniów, spotykają się ze zrozumieniem ze strony wszystkich interesariuszy procesu ich wdrażania. O tym, że ta współpraca jest niezbędna, wiedzą przede wszystkim szkoły z oddziałami integracyjnymi, które posiadają już doświadczenia w tym zakresie. Dla pozostałych szkół etap wdrażania nowych rozwiązań wiąże się z rozwojem swoistej kultury pracy w zespołach.

Wyniki badania pokazują, że obecnie nie jest to jeszcze moment, w którym efekty współpracy mogłyby zostać w pełni wykorzystane, mimo że badanie zostało przeprowadzone w szkołach, które same wykazały inicjatywę do wzięcia udziału w programie pilotażowym i wiele z nich posiadało już wcześniejsze doświadczenia w takiej formule pracy. W większości przypadków pierwszym próbom spotkań zespołów towarzyszyły przede wszystkim trudności natury organizacyjnej, mogące „odciągać” od meritum sprawy. Niepokojące wydają się zwłaszcza bardzo wyraźne sygnały niezadowolenia nauczycieli z uczestniczenia w pracach zespołu, które skłonni są traktować jako „pracę społeczną”. Taka postawa może w istotny sposób demotywować pozostałych członków zespołu, niwecząc wysiłki osiągnięcia wspólnego celu.

Nauczyciele, a także nierzadko psychologowie i pedagodzy szkolni, często czują się zagubieni, jeśli chodzi o proceduralne rozwiązania związane z pracą zespołu. Byli oni zainteresowani otrzymaniem gotowych wzorów potrzebnych dokumentów oraz jasnych wytycznych do tego, jak mają wyglądać prace zespołów. Oczekiwano także szkoleń w zakresie wdrażania programów: prowadzenia diagnozy i na jej podstawie opracowywania indywidualnych programów. Szczególnie istotne było to dla tych psychologów i pedagogów, którzy nie posiadali kompetencji pozwalających na projektowanie programów rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych czy też socjoterapeutycznych. Naprzeciw tym potrzebom po części wychodzą psychologowie z poradni psychologiczno-pedagogicznych, którzy pełnią rolę ekspertów, dostarczając fachowej wiedzy i dzieląc się swoim doświadczeniem. Nadal jednak pozostają osobami „z zewnątrz”, które często nie znają dziecka i jego indywidualnych problemów. Wiedzy na temat funkcjonowania dziecka w środowisku pozaszkolnym mogą dostarczyć przede wszystkim rodzice, tych jednak często trudno jest włączyć do prac zespołu, zwłaszcza jeśli chodzi o uczniów z rodzin dysfunkcyjnych.

Najsłabszym ogniwem współpracy okazują się przedstawiciele samorządu, których rola w powstawaniu i pracach zespołu nie jest dookreślona, a wydaje się dosyć istotna, zwłaszcza jeśli chodzi o zrozumienie istotności nakładów finansowych na podejmowane w szkołach działania. Otwiera to możliwość dystansowania się organów prowadzących od rzeczywistych problemów szkoły i zajmowania stanowiska obserwatora. Poważną przeszkodą do pełnego zaangażowania we współpracę oraz możliwość poszerzania jej o nowe zasoby (w tym zatrud-

nienie specjalistów, psychologów) stanowi brak dodatkowych środków finansowych bądź poczucie przedstawicieli szkół, że nie jest możliwe ich pozyskanie od samorządu. W tym kontekście nowe rozporządzenia stanowią duże wyzwanie dla dyrektorów szkół, zwłaszcza w miejscach, w których negatywna postawa co do możliwości wygospodarowania dodatkowych środków na te cele, wydaje się nieugięta.

Wszystkie te kwestie sprawiają, że od wprowadzenia rozwiązań pracy zespołowej w ramach udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej do harmonizacji współpracy i możliwości pełnego wykorzystania jej owoców jeszcze daleka droga. Samorządy oczekują dodatkowego finansowania działań związanych z wprowadzanymi zmianami, grono pedagogiczne wsparcia merytorycznego, jasnych procedur i nierzadko wynagrodzenia za wypełnianie „dodatkowych obowiązków”. Zaobserwowane trudności nie wydają się jednak przekreślać obserwowanych chęci i motywacji. Mimo że obecnie jesteśmy obserwatorami procesu rozwoju współpracy, a nie jej rozkwitu, akceptacja potrzeby i gotowość przyjęcia takiej formy pracy (mimo sygnalizowanych trudności) wydaje się dobrze rokować, jeśli chodzi o dalsze rozwiązania oparte na mechanizmie korzystania z synergii zasobów.

W kontekście przywołanego na początku niniejszego artykułu rozróżnienia pomiędzy grupą a zespołem, przeprowadzonego przez Katzenbacha i Smitha, można powiedzieć, że obecny stan prac „zespołu” przypomina raczej formułę pracy w grupie. Osoby zaangażowane do „zespołów” nie potrafią jeszcze jasno definiować swoich ról, koncentrują się raczej na strukturze organizacyjnej aniżeli na osiąganiu celu. W urzeczywistnieniu idei pracy zespołowej przeszkadza także niezadowolenie z „dodatkowej pracy”, wywołujące napięcie pomiędzy przedstawicielami szkoły, samorządem i ustawodawcą. Klimat ten ogranicza brak wzajemnego zaufania pomiędzy aktorami, mającymi przecież wspólnie wypracowywać skuteczne wsparcie dla uczniów. Wprowadzane zmiany w zakresie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej skłaniają do wzmoczonego wysiłku w kierunku rozwoju pracy zespołowej. Tym samym można je traktować jako szansę na dojrzałą kulturę współpracy w szkole, istotnej zarówno w kontekście podniesienia jakości edukacji w polskich szkołach, jak i dalekosiężnych planów rozwojowych kraju.

Literatura

- Hall: *nauczyciele otrzymają wsparcie, zmiany będą rozłożone w czasie* (2010), http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/428476,hall_nauczyciele_otrzymaja_wsparcie_zmiany_beda_rozlozone_w_czasie.html (dostęp: 20.03.2012).
- Hall: *szkola musi być nastawiona na indywidualne potrzeby uczniów* (2010), http://www.money.pl/archiwum/wiadomosci_agencyjne/pap/artikul/hall;szkola;musi;byc;nastawiona;na;indywidualne;potrzeby;uczniow,94,0,598110.html (dostęp: 19.03.2012).
- Hattie J. (1999), *Influences on Student Learning*, http://growthmindseteaz.org/files/Influencesonstudent2C683_1_1_.pdf (dostęp: 21.06.2012).

- Horn M.B., Mackey K. (2011), *Transforming American Education*, „E-Learning and Digital Media”, nr 8(2), s. 133–144, <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2011.8.2.133> (dostęp: 22.01.2012).
- Katzenbach J.R., Smith D.K. (2001), *Sila zespołów. Wpływ pracy zespołowej na efektywność organizacji*, tłum. I. Suchacka, ABC. Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Lewicki T. (2011), *Zespoły nauczycielskie*, <http://www.oswiataiprawo.pl/Dyrektor/Prawo-w-szkole/Zarzadzanie-szkola/Zespoły-nauczycielskie> (dostęp: 20.03.2012).
- Mourshed M., Chijioke Ch., Barbe M. (2010), *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/EducationBook_A4%20SINGLES_DEC%202.pdf (dostęp: 20.03.2012).
- Raport „Polska 2030. Wyzwania rozwojowe”, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, maj 2009, http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/pl_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf (dostęp: 11.02.2013).
- ZNP apeluje o przesunięcie terminu reform kształcenia (2010), <http://arch.znp.edu.pl/text.php?action=&cat=7&id=10501> (dostęp: 20.03.2012).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. Nr 168, poz. 1324).

Roman Dorczak
Uniwersytet Jagielloński

SPECYFIKA ZARZĄDZANIA W EDUKACJI – ROZWÓJ INDYWIDUALNY CZŁOWIEKA JAKO WARTOŚĆ CENTRALNA

Abstract

Specificity of educational management – individual development as a core value

Paper tries to show the specificity of management in education as a separate domain. It postulates to built that specificity finding core values that help to distinguish management in education form other types of management. It then points out at human individual development as core educational value that can be taken as the basis in the process of building the understanding of management in education as specific domain. Main part of the paper describes three different ways of understanding development in developmental and educational psychology and practical consequences for educational management that are connected with those different understandings.

Keywords: educational management, human individual development, core values

Streszczenie

W niniejszym artykule autor podejmuje próbę pokazania specyfiki zarządzania w oświacie jako różnej od innych rodzajów zarządzania. Twierdzi, że specyfikę taką najlepiej odnaleźć, wskazując na centralne wartości, którymi powinny się kierować instytucje edukacyjne. Za kluczową wśród tych centralnych wartości autor uznaje rozwój indywidualny człowieka, a następnie pokazuje, jak różne sposoby rozumienia tej centralnej wartości obecne w psychologii i edukacji mogą prowadzić do różnych konsekwencji w sferze zarządzania szkołami i procesem edukacyjnym.

Słowa kluczowe: zarządzanie w edukacji, rozwój indywidualny człowieka, wartości centralne

Wprowadzenie

Głównym celem artykułu jest pokazanie trudności, jakie napotykają próby stworzenia dziedziny wiedzy określanej jako zarządzanie w oświacie czy też nieco szerzej: zarządzanie w edukacji. Tworzy się ta dziedzina od kilkudziesię-

sięciu już lat, wyrasta w jakimś sensie z zarządzania jako dyscypliny rozwijającej się w kontekście i w odniesieniu do sfery gospodarczej, jak również z zarządzania publicznego, traktowanego jako nowa, wyodrębniająca się z zarządzania ogólnego subdyscyplina. Wydaje się jednak, że zarządzanie w edukacji ciągle nie może znaleźć swej właściwej tożsamości. Najważniejsze, choć zapewne nie jedyne, źródło tego problemu, jakim jest trudność w precyzyjnym i jednoznacznym określeniu specyfiki zarządzania w edukacji, stanowić będzie główny wątek zawartych w niniejszym tekście rozważań.

Sposoby budowania zarządzania w edukacji

Zarządzanie w oświacie lub w edukacji ciągle jest dziedziną stosunkowo młodą, w związku z tym poszukującą dopiero swojej tożsamości. Jak każdy rozwijający się podmiot, którego tożsamość nie jest jeszcze skryształizowana, narażony jest na różnego rodzaju zagrożenia w swym rozwoju. Wydaje się, że przyjmować one mogą trzy nieco odmienne formy.

Po pierwsze, może to być brak tożsamości skutkujący przyjmowaniem tożsamości innej dziedziny, często narzuceniem tej tożsamości przez inną dziedzinę. Próbę tworzenia tożsamości wiedzy o zarządzaniu w oświacie w ten sposób można by określić jako transfer prosty. Ten sposób patrzenia na zarządzanie w edukacji zakłada, że wiedza o zarządzaniu ma charakter uniwersalny, a teorie i prawa opisane na gruncie zarządzania w sferze gospodarczej można (lub nawet należy) przenosić w prosty sposób na grunt innych dziedzin, takich jak np. sfera instytucji publicznych czy interesująca nas sfera edukacji [Bottery, 1992]. Podejście to traktuje różne sfery publiczne jako swego rodzaju *terra incognita*, stawiając sobie za cel objęcie ich działaniem „naukowego” zarządzania, które od ponad 100 lat buduje uniwersalną wiedzę dotyczącą procesów zarządzania. Myślenie tego typu bardzo mocno widać w koncepcjach, takich jak *New Public Management* [Kozuch, 2006]. Odcisnęło ono mocne piętno na rozwoju myślenia w sferze zarządzania publicznego w ogóle, a w sferze zarządzania w oświacie przyjmowane jest ciągle przez wielu autorów zupełnie bezrefleksyjnie jako oczywistość. Niewątpliwie siła i popularność tego sposobu myślenia związana jest z siłą liberalnych i neoliberalnych koncepcji politycznych, które szczególnie w Polsce okresu transformacji zdobyły w dyskusjach społecznych centralną pozycję. Jest to dla tworzącej się dziedziny zarządzania w edukacji poważny problem, uniemożliwia bowiem pojawienie się teorii i wiedzy pozwalających właściwie uchwycić procesy edukacyjne i zrozumieć kwestie niezbędne dla lepszego zarządzania tymi procesami. Teorie i koncepcje wypracowane w kontekście sfery gospodarczej aplikowane są w sferze edukacji jako jedynie słuszne, menedżerskie podejście, z charakterystyczną dla niego frazeologią wolnorynkową dominującą zarówno w teorii, jak też praktyce zarządzania w oświacie przez ostatnich dwadzieścia parę lat [Szczupaczyński, 2004]. Z problemem takiego prostego transferu spotykamy się w zasadzie w dziedzinie zarządzania

w edukacji najczęściej. Brak zainteresowania kręgów edukacyjnych kwestiami zarządzania oraz „imperialne” skłonności specjalistów od zarządzania ogólnego, którzy w tworzącej się dziedzinie zarządzania w edukacji widzieli – i niestety wciąż widzą – nowy teren ekspansji swych idei, są tego głównymi, jak się zdaje, przyczynami [Dorczak, 2009].

Prosty transfer teorii i wiedzy dotyczących zarządzania z jednej sfery do innej budził u licznych autorów od samego początku wiele wątpliwości. Wskazywał na nie już sam Peter Drucker, który skądinąd był zwolennikiem tezy o uniwersalności wiedzy o zarządzaniu, mówiąc o tym, że przenosząc wiedzę i umiejętności dotyczące zarządzania w jednej organizacji lub sferze do innej organizacji lub sfery, trzeba za każdym razem czynić to z uwzględnieniem specyfiki tej organizacji czy też sfery, gdyż każda organizacja jest nieco inna [Drucker, 1968]. Myślą taką nie zrywał Drucker z uniwersalizmem wiedzy o zarządzaniu, nieco tylko łagodził jego wyraźną sztywność, uznając potrzebę uwzględniania w pewnym zakresie specyfiki organizacji, do której uniwersalną wiedzę chcemy przenosić w toku działań praktycznych.

Idąc za tą myślą, wielu autorów podejmujących kwestie zarządzania w edukacji łagodzi nastawienie typowe dla transferu prostego i twierdzi, że koncepcje teoretyczne i wiedza z dziedziny zarządzania ogólnego mogą być przenoszone na teren organizacji edukacyjnych (podobnie z innymi organizacjami publicznymi) wybiórczo, z uwzględnieniem ich specyfiki [Bottery, 1990; 1992]. Podejście takie, które nazwać by można transferem wybiórczym, zakłada, że wśród koncepcji i teorii powstałych na gruncie nauk o zarządzaniu znajdują się takie, które szczególnie dobrze pasują do organizacji edukacyjnych i te tylko należy przenosić na grunt nowej, tworzącej się dziedziny, jaką jest zarządzanie w edukacji. Do tego typu teorii należy np. koncepcja kultury organizacyjnej, uznawana bardzo często za najlepszy sposób spojrzenia na organizacje edukacyjne [Handy, Aitken, 1986; Augustyniak, 2009; Dorczak, 2009]. Takiemu wybiórczemu transferowi poddaje się też często bardziej szczegółową wiedzę i narzędzia dotyczące praktycznego zarządzania szkołą w różnych obszarach [Fazlagić, 2003]. Szczególnie ten drugi sposób transferu wybiórczego nie wydaje się nazbyt szczęśliwym rozwiązaniem, prowadzi bowiem często do powstania niespójnego obrazu szkoły jako organizacji, która zarządzana jest przy pomocy zestawu mniej lub bardziej pasujących do siebie, powstałych w innym kontekście kawałków wiedzy o zarządzaniu.

Najwłaściwszym jednakże sposobem budowania wiedzy o zarządzaniu w edukacji i opartych o nią działań praktycznych wydaje się próba stworzenia od podstaw specyficznego zarządzania w edukacji, nazywanego też czasem zarządzaniem edukacyjnym, jako dziedziny zupełnie różnej od zarządzania w innych sferach, choć czerpiącej w toku swego rozwoju z dorobku innych teorii i koncepcji zarządzania, bardziej jednak na zasadzie inspiracji niż transferu poszczególnych kawałków lub całej wiedzy o zarządzaniu [Bush, 2010; Łuczyński, 2011a]. Budowanie takiej specyficznie edukacyjnej wiedzy o zarządzaniu oraz podejmowanie praktycznych działań adekwatnych do potrzeb tej dziedziny wymaga określenia specyfiki funkcjonowania organizacji tej sfery.

Specyfika organizacji edukacyjnych i zarządzania w edukacji

Jak już wspomniano, instytucje edukacyjne traktowane są przez wielu zajmujących się w Polsce zarządzaniem w oświacie/edukacji jako organizacje jak każde inne lub przynajmniej jak każde inne organizacje publiczne. Podejście to uznać należy za błędne i poszukiwać sposobów na opisanie specyfiki edukacji jako odrębnej i szczególnej w swej naturze dziedziny. Najlepiej, jak się zdaje, specyfikę organizacji edukacyjnych określa ich główny cel, jakim jest, lub przynajmniej powinien być, wszechstronny rozwój indywidualny człowieka. Pojęcie to zawarte jest i mocno podkreślane od samego jej początku w Ustawie z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, jest także wielokrotnie przywoływane w innych dokumentach określających funkcjonowanie instytucji edukacyjnych powstałych w ostatnich dziesięcioleciach zarówno na gruncie polskim, jak i europejskim [Delors, 1996]. Najwyraźniej postulat ten stawiają psychologowie rozwojowi zajmujący się edukacją z racji swych zainteresowań rozwojem indywidualnym człowieka i czynnikami rozwój ten określającymi [Kohlberg, Meyer, 1993]. Uznając rozwój za prymarny cel każdej instytucji edukacyjnej, postulują oni jednocześnie redefinicję spojrzenia na szkołę i kierowanie nią oraz budowanie specyficznej wiedzy o zarządzaniu edukacją z uwzględnieniem tej centralnej wartości, jaką stanowi rozwój indywidualny jednostki [Jurkowski, 2000; Łuczyński, 2011b]. Ten niewątpliwie słuszny postulat uznania rozwoju za wartość centralną dla organizacji edukacyjnych rodzi jednak dla zarządzania w edukacji poważne problemy, które związane są z niejednoznacznością rozumienia rozwoju indywidualnego człowieka jako zjawiska.

Sposoby rozumienia rozwoju i ich konsekwencje dla zarządzania szkołą

Przyjęcie rozwoju jako centralnej wartości określającej specyfikę edukacji i zarządzania w edukacji nie daje jeszcze ostatecznej odpowiedzi na pytanie, jak zarządzać organizacjami edukacyjnymi i procesami edukacyjnymi toczącymi się w tych organizacjach. Zależy ona w bardzo dużym stopniu od perspektywy teoretycznej, z jakiej na rozwój indywidualny człowieka spojrzymy.

Literatura psychologiczna w obszarze psychologii rozwoju człowieka daje wiele istotnie od siebie różnych odpowiedzi na pytanie, czym rozwój jest i jak w związku z tym można wpływać na ten proces [Kohlberg, Meyer, 1993; Łuczyński, 2010]. Wśród tych różnorodnych teorii rozwoju indywidualnego wyodrębnić można co najmniej trzy podejścia jakościowo wyraźnie od siebie różne.

Pierwsze z nich określić można terminem teorie mechaniczne rozwoju. Widzą one rozwój jako proces prostego przyrostu wiedzy, umiejętności czy też wyuczonych reakcji. Umysł rozwijającej się jednostki jest na początku tego procesu, jak określił to John Locke, *tabula rasa*, a decydującym czynnikiem określa-

jącym jego rozwój są oddziaływania środowiskowe. Najbardziej znaną we współczesnej psychologii koncepcją tego typu jest behawioryzm, traktujący rozwój jako sekwencję następujących po sobie zmian w zachowaniu, które są rezultatem oddziaływania bodźców środowiskowych. Edukacja tak rozumiejąca rozwój powinna polegać na planowaniu, organizowaniu i wywieraniu odpowiednich wpływów środowiska, poprzez stosowanie bodźców zgodnie z prawami psychologii behawiorystycznej. Oddziaływania edukacyjne szkoły organizowane zgodnie z tą wizją rozwoju miałyby polegać na zewnętrznym sterowaniu zachowaniami uczniów w taki sposób, by przyjmowały one postać pożądaną przez organizującego ten proces [Kozielecki, 2000]. Pedagodzy określają ten typ ideologii edukacyjnej ideologią transmisji kulturowej lub przekazu kulturowego [Gutek, 2003; Kohlberg, Meyer, 1993]. Wydaje się, że z racji siły i jednostronności wpływu, jaki mają siły organizujące szkołę na tak rozumiany rozwój, właściwe byłoby określenie tego typu edukacji mianem indoktrynacyjnej. Organizacje edukacyjne przyjmujące taki punkt widzenia na rozwój i działające zgodnie z nim dominują w systemach edukacyjnych na całym świecie. Stosują one najchętniej tradycyjne metody podające, cenią testy jako najlepszy sposób sprawdzenia efektywności nauczania, z łatwością adaptują do swoich celów wiedzę o zarządzaniu powstałą w kontekście organizacji gospodarczych. Widząc proces edukacyjny jako zewnętrze sterowany proces „produkcji” zachowań określonych wobec ucznia przez środowisko zewnętrzne, znakomicie dopasowują się do menedżerskiej frazeologii typowej dla zarządzania ogólnego w wersji, w jakiej najczęściej jest stosowane przez neoliberalnych ideologów w sferze oświaty (czy też szerzej: w sferze publicznej). Podejście, które nazwałem wcześniej transferem prostym, znakomicie idzie w parze z taką wizją edukacji, która traktuje organizacje edukacyjne jak każde inne organizacje. Mamy więc tutaj, zgodnie z postulatem, szukanie specyfiki sfery edukacji, edukację opartą o rozwój jako centralną wartość; jest to jednak edukacja całkowicie pozbawiona rzeczywistego, edukacyjnego sensu związanego z istotą rozwoju indywidualnego człowieka jako procesu autonomicznego.

Drugie z obecnych w psychologii podejść do rozwoju można określić jako teorie dojrzewania. Wśród wielu kierunków psychologicznych widzących rozwój w ten sposób należy wymienić psychoanalizę i psychologię humanistyczną. Zakładają one, że rozwój indywidualny, choć przebiega w kontekście i w interakcji ze środowiskiem, jest procesem niemal całkowicie zdeterminowanym przez czynniki wewnętrzne rozumiane jako naturalnie „dane” jednostce zadatki lub predyspozycje, które w toku rozwoju stopniowo się ujawniają, „dorzewają”, kiedy przychodzi ich naturalna kolej. Oddziaływania środowiska mogą jedynie modyfikować przebieg takiego „naturalnego” rozwoju, tworząc mu lepsze lub gorsze warunki do ujawniania się predyspozycji danych jednostce. Wpływ ten zazwyczaj jest negatywny, jak zauważył to już Jan Jakub Rousseau, bo wypacza naturalne procesy dojrzewania i ujawniania się zdolności jednostki [Gutek, 2003]. Oddziaływania edukacyjne oparte o taki sposób rozumienia rozwoju będą zmierzać do zapewnienia jak najlepszych warunków do identyfikacji, a następnie wspierania naturalnych predyspozycji ucznia oraz rezygnacji z działań w obsza-

rach, w których zdolności i predyspozycji nie stwierdzono. Romantyczna ideologia edukacji – to jedno z określeń tego typu myślenia o szkole, które nawiązuje trochę do faktu, że to Rousseau jest uznawany za ojca takiego myślenia o szkole. Innym z często używanych ostatnio określeń dla tego typu szkoły jest określenie: szkoła terapeutyczna [Gołębniak, 2004].

Edukacja tego typu wymaga indywidualnego podejścia do każdego ucznia, indywidualnie budowanych planów nauczania, indywidualizacji samego nauczania i dopasowanych do tego sposobów badania efektywności nauczania. Czyni to pracę szkoły niezwykle trudną i czasochłonną, co jest zapewne głównym powodem małej popularności tego typu podejścia w szerszej praktyce pedagogicznej. Szkoły oparte o tego typu myślenie o rozwoju istnieją bowiem w różnych systemach edukacyjnych, są jednak zazwyczaj na ich marginesie, traktowane jako niegroźne dla głównego nurtu edukacji eksperymenty. Trudno mówić w kontekście edukacji tego typu o zarządzaniu, gdyż ludzie zajmujący się tym rodzajem edukacji koncentrują się głównie na aspektach pedagogicznych swej pracy. Z pewnością można powiedzieć, że odrzucają oni ideę prostego transferu wiedzy o zarządzaniu i zarządzania szkołą po menedżersku, jednocześnie obce im jest także myślenie o tworzeniu zarządzania specyficznie edukacyjnego, gdyż wcale lub niewiele myślą o potrzebie zarządzania szkołą. Być może najtrafniej przypisać by można tego typu myśleniu edukacyjnemu skłonność do aplikacji w sferze edukacji wiedzy z obszaru zarządzania na zasadzie transferu wybiórczego. Korzysta ono bowiem czasem wybiórczo z idei i koncepcji z obszaru zarządzania, takich jak np. koncepcja kultury organizacji, by lepiej uzasadnić swe alternatywne pedagogicznie pomysły na organizację pracy szkoły [Bottery, 1992]. Idee oparte na rozumieniu rozwoju jako naturalnym procesie dojrzewania i związane z nimi ideologie edukacyjne są – przez swą koncentrację na jednostce – dość pociągające. Nie dają jednak właściwego, jak się zdaje, spojrzenia na rozwój, który jest procesem bardziej złożonym, niż głoszą teorie dojrzewania, szczególnie jeśli chodzi o jego społeczny i interakcyjny charakter, który teorie dojrzewania całkowicie niemal ignorują.

Trzeci ze sposobów rozumienia rozwoju indywidualnego człowieka, określany jako podejście poznawczo-rozwojowe, dostrzega fakt, że rozwój jest oczywiście w pewnym stopniu określany przez środowisko, w którego kontekście się toczy (teorie mechaniczne uznają to za jedyny czynnik determinujący rozwój), jak też przez predyspozycje dane jednostce wraz z jej wyposażeniem genetycznym (to za jedyny czynnik determinujący rozwój uznają teorie dojrzewania), jednak za najważniejszy czynnik rozwoju, pozwalający przekroczyć determinizm dwóch wcześniej wymienionych czynników, uznaje aktywność własną rozwijającej się jednostki. Aktywność ta jest widziana jako siła, która w interakcji z kontekstem środowiskowym (w tym społecznym) i psychofizycznym pozwala jednostce osiągać w jej rozwoju indywidualnym poziomy wykraczające poza ograniczenia tych kontekstów. Podejście to nazywane bywa też czasami konstruktywistycznym, co podkreśla twórczą naturę procesu rozwoju, który pozwala człowiekowi wykraczać poza to, co jest mu dane przez środowisko, w jakim się rozwija, i jego predyspozycje, które „otrzymał” od biologicznych

rodziców [Piaget, Inhelder, 1993]. Takie ujęcie rozwoju prowadzi do rozumienia procesu edukacyjnego jako swego rodzaju interakcji pomiędzy trzema czynnikami – środowiskiem, rozumianym jako oddziaływanie szkoły, predyspozycjami, rozumianymi jako zdolności i mocne strony ucznia, i jego własną aktywnością pozwalającą potencjalnie przekraczać ograniczenia dwóch poprzednich. Rozwój indywidualny człowieka jest tu widziany jako proces ze swej natury autonomiczny. Takie rozumienie rozwoju stanowi inspirację dla nowego myślenia o edukacji, które – jak się wydaje – w trafny sposób postrzega istotę procesów edukacyjnych. Są one, zgodnie z tym rozumieniem, procesem twórczej reinterpretacji rzeczywistości, w której funkcjonują osoby będące częścią tego procesu. Bottery ideologię edukacyjną tego typu określa jako ideologia społecznej rekonstrukcji, podkreślając jej społecznie interakcyjny charakter [Bottery, 1992]. Myślenie edukacyjne tego typu bywa też nazywane teorią demokratyczną edukacji lub teorią dialogu i wymaga od wszystkich stron biorących udział w procesie edukacyjnym równego zaangażowania, czyniąc jednocześnie szkołę elementem życia codziennego i ważnym narzędziem zmiany społecznej, mającej na celu tworzenie warunków do funkcjonowania prawdziwie demokratycznego społeczeństwa [Dewey, 1972]. Takie ujęcie edukacji wiąże się z postulatem zbudowania wiedzy dotyczącej zarządzania organizacjami edukacyjnymi, które odpowiadałoby ich specyfice. Poznawczo-rozwojowe ujęcie rozwoju indywidualnego człowieka, wraz z jego praktycznymi konsekwencjami przedstawionymi powyżej, może stanowić centralny element systemu wartości organizacji edukacyjnych i budowanej na podstawie tego systemu wiedzy w obszarze zarządzania edukacyjnego. Przede wszystkim powinna ona uwzględniać specyfikę procesów edukacyjnych jako takich, które nastawione są na realizację podstawowego celu edukacji, jakim jest wspieranie rozwoju indywidualnego człowieka – rozwoju rozumianego jako proces autonomiczny. Takie rozumienie podstawowego celu edukacji i budowanie zarządzania edukacyjnego na jego podstawie umożliwia zarządzaniu edukacyjnemu czerpanie z zarządzania ogólnego w sposób świadomy i w pełni dojrzały. Nie jest to, tak jak w podejściu nazywanym transferem wybiórczym, czerpanie okazjonalne i niespójne. Idee i teorie, które są inspiracją, są inkorporowane do myślenia o zarządzaniu edukacyjnym tylko wtedy, gdy pozwalają lepiej zrozumieć warunki określające rozwój indywidualny człowieka i lepiej zorganizować procesy wspierające ten rozwój. Teorie wypracowane w obszarze teorii zarządzania są tu przenoszone, jest to jednak transfer refleksyjny, uwzględniający głębszy sens procesów edukacyjnych. Widać taką próbę np. w eksperymentach pedagogicznych inspirowanych się pracami Lawrence’a Kohlberga, które odwołują się do koncepcji kultury organizacyjnej, próbując w jej transformacji widzieć ważny czynnik wpływający na przebieg rozwoju indywidualnego uczniów [Anderson, 1982; Power, Higgins, Kohlberg, 1989]. W obszarze zarządzania w oświacie czy też zarządzania w edukacji prób takiego spojrzenia na zarządzanie organizacjami edukacyjnymi – które uwzględniałoby rozwój rozumiany autonomicznie jako centralną wartość i budowało swą wiedzę jako specyficzną, stosując, jeśli okazuje się to niezbędne, co najwyżej transfer refleksyjny – nie ma zbyt wiele. Częściej spotkamy je w literaturze światowej,

u takich autorów, jak np. Bush lub MacBeath, podkreślających specyfikę przywództwa edukacyjnego koncentrującego się na procesach uczenia się [Bush, 2010; MacBeath, 2009].

Wśród polskich autorów traktujących zarządzanie w edukacji podobnie, na uwagę zasługują koncepcje Jana Łuczyńskiego, który postuluje oparcie zarządzania edukacyjnego o fundament rozwoju indywidualnego jednostki jako centralnej wartości [Łuczyński, 2011a], oraz Grzegorza Mazurkiewicza, który w swych rozważaniach o przywództwie edukacyjnym próbuje budować specyficzną koncepcję przywództwa pasującą do edukacyjnego kontekstu [Mazurkiewicz, 2011].

Zakończenie

Wzrastające znaczenie organizacji edukacyjnych we współczesnym świecie, w którym uczenie się przez całe życie staje się niezwykle ważnym fundamentem zmiany społecznej włączającej coraz to nowe grupy ludzi do procesu budowania demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego, stawia przed nami wymóg zbudowania wiedzy, która umożliwi lepsze zarządzanie działalnością tychże organizacji edukacyjnych. Odbywać się to może, jak przedstawiono w powyższym artykule, na różne sposoby. Nie ulega wątpliwości, że budowanie wiedzy w obszarze zarządzania w edukacji musi odbywać się z uwzględnieniem specyfiki tej sfery, którą określają podstawowe dla tej sfery wartości. Przedstawione w artykule rozważania pokazują, jak proces ten jest trudny i z jakimi problemami próby tworzenia specyficznego zarządzania edukacyjnego mogą się spotkać. Wysiłki te mają też już jednak obiecujące rezultaty w postaci wspomnianych w artykule koncepcji, które pozwalają mieć nadzieję, że rozwój tej ważnej dziedziny będzie postępował z korzyścią dla edukacji.

Literatura

- Anderson C.S. (1982), *The Search of School Climate: The Review of a Research*, „Review of Educational Research”, t. 52, s. 368–420.
- Augustyniak E. (red.) (2009), *Kultura organizacyjna szkoły*, Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne AGH, Kraków.
- Bottery M. (1990), *The Morality of the School: The Theory and Practice of Values in Education*, Cassell Educational Limited, London.
- Bottery M. (1992), *The Ethics of Educational Management*, Cassell Educational Limited, London.
- Bush T., Bell L., Middlewood D. (2010), *The Principles of Educational Leadership and Management*, Sage, Los Angeles–London–New Delhi.
- Delors J. (1996), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku*, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa.
- Dewey J. (1972), *Demokracja i wychowanie: wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Doroszowa, Ossolineum, Wrocław.

- Dorczał R. (2009), *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne”, nr 2(6), s. 11–26.
- Drucker P. (1968), *The Practice of Management*, Pan, London.
- Fazlagić J. (2003), *Marketingowe zarządzanie szkołą*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Gołębniak B.D. (2004), *Szkola – kształcenie – nauczyciel*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, PWN, Warszawa, s. 96–323.
- Gutek L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Handy Ch., Aitken R. (1986), *Understanding Schools as organizations*, Penguin, Harmondsworth.
- Jurkowski A. (2000), *Ewaluacja psychologiczna oświaty w dobie przemian – postulaty i sugestie*, „Psychologia Rozwojowa”, nr 5(1–2), s. 37–48.
- Kozielecki J. (2000), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa.
- Kożuch B. (2006), *Ewolucja zarządzania organizacjami publicznymi*, [w:] tenże (red.), *Problemy zarządzania organizacjami publicznymi*, Fundacja WZ, Instytut Spraw Publicznych UJ, Kraków, s. 13–25
- Łuczyński J. (2010), *Rozumienie celów edukacji a ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 73–90.
- Łuczyński J. (2011a), *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Łuczyński J. (2011b), *Zarządzanie edukacją wspierającą rozwój indywidualny uczniów*, [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa, s. 379–392.
- MacBeath J. (2009), *Connecting Leadership and Learning Principles for Practice*, Routledge, London – New York.
- Mazurkiewicz G. (2011), *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Piaget J., Inhelder B. (1993), *Psychologia dziecka*, tłum. Z. Zakrzewska, Siedmioróg, Wrocław.
- Power C., Higgins A., Kohlberg L. (1989), *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, Columbia University Press, New York.
- Szczupaczyński J. (2004), *Edukacja a zarządzanie*, WSH im. A. Gieysztor, Pułtusk.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329).

Mikołaj Jasiński

Tomasz Zajac

Marek Styczeń

Albert Izdebski

Uniwersytet Warszawski

WYKORZYSTANIE DANYCH ADMINISTRACYJNYCH ZAKŁADU UBEZPIECZEŃ SPOŁECZNYCH I UCZELNI DO MONITOROWANIA LOSÓW ABSOLWENTÓW UCZELNI WYŻSZYCH

Abstract

Using Social Insurance Institution and university's administrative data to monitor the fate of university graduates

Until now there have been two types of analysis used in monitoring graduates' situation on labour market. The first type of analysis used surveys among graduates and / or employers. The second was based on public statistics. These analyses usually were not combined and did not provide the possibility to identify the links between education path and the success in the labour market. This paper presents a project that is carried out by the Quality Evaluation Unit of the University of Warsaw. The main goal of the project is to create a methodology of evaluation research that is capable of describing relation between success in studying and labour market success. In the project we will use multiple sources of information, which are administrative data collected continuously by various institutions independently from any researchers activities. The register of Social Insurance Institution (ZUS) contains a wealth of information on the professional activity of Poles while institutions of higher education have collected data on the history of students' educational careers in their electronic registers. Data gathered by University of Warsaw on the educational path of students have been used in the project so far. Combining information from these two sources creates great opportunities for systematic evaluation of learning processes and outcomes in institutions of higher education. The project implemented by Quality Evaluation Unit of UW aims at something seemingly impossible – a systematic study enabling in-depth analysis that is not expensive.

Keywords: learning outcomes evaluation, administrative data, university, the fate of graduates, Social Insurance Institution, labour market

Streszczenie

Dotychczas w naszym kraju wnioski o sytuacji absolwentów na rynku pracy wyciągane były na podstawie dwóch rodzajów analiz. Jedne wykorzystywały badania opinii absolwentów i/lub pracodawców. Drugie natomiast opierały się na statystykach publicznych. Te analizy zwykle nie były łączone i nie dawały możliwości określenia związków pomiędzy ścieżką edukacyjną a sukcesem na rynku pracy.

W niniejszym tekście przedstawiamy projekt badawczy realizowany przez Pracownię Ewaluacji Jakości Kształcenia Uniwersytetu Warszawskiego (PEJK UW), którego głównym celem jest wypracowanie metodologii badań ewaluacyjnych pozwalających na opisanie tego związku i zbadanie jego siły. W prezentowanym projekcie będą ze sobą połączone informacje z wielu źródeł. Są to dane administracyjne gromadzone przez rozmaite instytucje w sposób ciągły, niezależnie od działań badaczy. Rejestr Zakładu Ubezpieczeń Społecznych zawiera bogaty zasób informacji na temat aktywności zawodowej Polaków. Natomiast dane o historii edukacyjnej studentów od kilku lat są powszechnie gromadzone przez wyższe uczelnie w kraju w ich elektronicznych rejestrach. W projekcie wykorzystywane są też informacje o ścieżce edukacyjnej studentów dostępne w rejestrach Uniwersytetu Warszawskiego.

Połączenie danych z tych rejestrów stwarza wielkie możliwości do prowadzenia systematycznych badań służących ewaluacji efektów kształcenia na wyższych uczelniach. Projekt realizowany przez PEJK UW umożliwia zatem pogodzenie różnych, pozornie sprzecznych ze sobą postulatów: systematyczność badań, możliwość prowadzenia pogłębionych analiz oraz minimalizację kosztów badań.

Słowa kluczowe: ewaluacja efektów kształcenia, dane administracyjne, uczelnia wyższa, losy absolwentów, Zakład Ubezpieczeń Społecznych, rynek pracy

Wstęp

Niezależnie od regulacji prawnych, jedną z podstawowych potrzeb zarówno obywateli, jak i instytucji edukacyjnych i tych związanych z rynkiem pracy jest dostęp do informacji na temat efektów kształcenia wyższego. Jednym z najważniejszych aspektów efektów kształcenia jest odpowiedź na proste pozornie pytanie: Jak studia przygotowują do pracy zawodowej?

Dotychczas w naszym kraju wnioski o jakości kształcenia były wyciągane na podstawie dwóch rodzajów analiz. Jedne wykorzystywały badania opinii absolwentów i/lub pracodawców. Drugie natomiast opierały się na statystykach publicznych. Te analizy zwykle nie były łączone i nie dawały możliwości określenia związków między ścieżką edukacyjną a sukcesem na rynku pracy.

Projekt „Monitorowanie losów absolwentów uczelni wyższych z wykorzystaniem danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych” realizowany przez Pracownię Ewaluacji Jakości Kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim służy wypracowaniu metodologii badania karier edukacyjnych i zawodowych uczelni wyższych na podstawie danych administracyjnych gromadzonych przez różnego rodzaju instytucje w ramach ich statutowych zadań. Dzięki wykorzystaniu wielu źródeł informacji możliwe stało się opisanie związku pomiędzy

sukcesem edukacyjnym a sukcesem na rynku pracy. Najważniejsze z wykorzystywanych źródeł informacji to gromadzone przez Uniwersytet Warszawski dane o ścieżce edukacyjnej studentów oraz dane Zakładu Ubezpieczeń Społecznych zawierające informacje o ścieżce zawodowej tych osób. Wskaźniki i wnioski wypracowane w toku analiz posłużą jako narzędzia ewaluacji efektów kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim.

Znaczenie tego projektu wykracza poza badanie absolwentów Uniwersytetu Warszawskiego. Rejestr ZUS zawiera bogaty zasób informacji na temat aktywności zawodowej Polaków. Z kolei dane o historii edukacyjnej studentów od kilku lat są powszechnie gromadzone przez wyższe uczelnie w kraju w ich elektronicznych rejestrach¹. Okoliczność ta stwarza wielkie możliwości do prowadzenia systematycznych badań służących ewaluacji procesów kształcenia na wyższych uczelniach.

Prezentowane przedsięwzięcie, poza stworzeniem możliwości właściwej reakcji na wyzwania społeczne, doskonale wpisuje się w aktualne wymogi prawne. Obowiązek monitorowania przez uczelnie losów swoich absolwentów na rynku pracy wpisany został w reformę szkolnictwa wyższego z 2011 roku. Zgodnie ze znowelizowaną ustawą kierownicy jednostek dydaktycznych będą musieli co roku przygotowywać opracowania, w których znajdą się informacje o ocenie jakości dydaktyki oraz losach absolwentów ich wydziału czy instytutu.

Struktura projektu

W programie „Monitorowanie losów absolwentów uczelni wyższych z wykorzystaniem danych administracyjnych Zakładu Ubezpieczeń Społecznych” można wyróżnić trzy zasadnicze moduły:

- Moduł I: Badanie historii edukacyjnej i zawodowej absolwentów uczelni na podstawie istniejących baz danych – informacji z rejestrów uczelni i ZUS.
- Moduł II: Badanie wzajemnych oczekiwań pracodawców, studentów i absolwentów – badanie jakościowe.
- Moduł III: Badanie panelowe dotyczące oceny sytuacji przez absolwentów wchodzących na rynek pracy.

Moduł I

Możliwości prowadzenia systematycznych analiz ścieżek edukacyjnych studentów i losów absolwentów na rynku pracy daje połączenie informacji czerpanych z baz danych gromadzonych przez administrację uczelni wyższych (danych dotyczących przebiegu rekrutacji oraz danych mówiących o przebiegu studiów) ze zbiorami tworzonymi przez Zakład Ubezpieczeń Społecznych. Analizy tego typu danych mogą w zasadzie odbywać się przy bardzo niskich nakładach finan-

¹ Dane zbierane przez uczelnie wyższe i ZUS nazywamy tutaj rejestrami instytucjonalnymi.

sowych, gdyż istotną cechą tych rejestrów jest to, iż tworzone są przez instytucje w ramach wykonywania ich zadań statutowych. Rejestr ZUS służy obsłudze systemu ubezpieczeń społecznych, a rejestry uczelni – obsłudze dydaktyki. Zbiory tworzone na użytek tych instytucji są bezcennym źródłem informacji na temat zjawisk zachodzących w trakcie odbywania nauki i aktywności zawodowej².

Połączenie takich danych tworzy możliwość prowadzenia dynamicznych analiz pozwalających określić związki między osiąganymi wynikami w trakcie studiów, a sukcesem na rynku pracy. Wykorzystanie analiz wzdlużnych pozwoli prowadzić stałą ewaluację efektów nauczania w szkolnictwie wyższym.

Zasadniczymi postulatami modułu I są: prostota oraz możliwość prowadzenia systematycznego monitoringu. Aby osiągnąć te cele, konieczne jest obniżenie kosztów pozyskiwania i analizy danych oraz maksymalna automatyzacja procesu zbierania danych, ich analizy i raportowania. Wytworzone narzędzia muszą być łatwe w obsłudze i uniwersalne, stosowalne w różnych uczelniach posługujących się różnymi systemami obsługi studiów.

Moduł II

Analiza uwarunkowań sukcesu na rynku pracy bazująca na „twardych” danych wymaga pogłębienia. Służyć temu powinny solidne jakościowe badania eksploracyjne prowadzone wśród studentów (aktywnych często na rynku pracy), absolwentów, przedstawicieli uczelni i pracodawców. Dodatkowo zebranie danych z wywiadów jakościowych posłuży do przygotowania do panelowych badań opinii absolwentów (moduł III). Konstruowanie badania kwestionariuszowego wymaga bowiem nie tylko dobrego teoretycznego rozpoznania problemu, ale również badań jakościowych, które pozwolą na rozpoznanie badanej problematyki. Ponadto, co nie mniej ważne, badania takie pozwolą doprecyzować kategorie analityczne i hipotezy badawcze.

Moduł III

Koniecznym uzupełnieniem analizy dostępnych rejestrów są badania opinii studentów, absolwentów i pracodawców. Problematyka postulowanych badań, zarówno jakościowych, jak i ilościowych, powinna odnosić się przede wszystkim do kwestii zatrudnialności – możliwości wejścia na rynek pracy. Zestawienie opinii absolwentów po zderzeniu z rynkiem pracy oraz pracodawców na temat programów nauczania może być cennym źródłem informacji dla władz uczelni podejmujących decyzje dotyczące kształtu programu studiów. Wśród zagadnień będących w kręgu zainteresowań warto wymienić pytania o: przebieg procesu poszukiwania zatrudnienia, najczęściej występujące bariery wejścia na rynek pracy, dopasowanie kwalifikacji pozyskanych w trakcie studiów do oczekiwań pracodawców oraz zmiany percepcji procesu kształcenia pod wpływem doświad-

² Pierwszą prezentacją możliwości prowadzenia badań z wykorzystaniem danych administracyjnych uczelni zawiera tekst T. Zajęca [Zajęc, 2010].

czeń związanych z rynkiem pracy, a także zmiany w postrzeganiu samego rynku pracy w pierwszych miesiącach po zakończeniu studiów, po „zderzeniu” z rynkiem pracy. Analiza zmian opinii (zarówno trendów, jak i przepływów) możliwa jest tylko w przypadku danych panelowych. Do badań tych wykorzystywany jest funkcjonujący na UW od 2007 roku systemu badań ankietowych³.

W dalszej części tekstu przedstawiony zostanie pierwszy, najważniejszy z modułów realizowanego projektu – Badanie historii edukacyjnej i zawodowej absolwentów uczelni na podstawie istniejących baz danych⁴. Opisane zostaną założenia, sposób wykorzystania danych, techniki analizy, a także spodziewane rezultaty oraz możliwości ich wykorzystania.

Cele i pytania badawcze modułu I

Prace badawcze w module I mają na celu wypracowanie narzędzia (systemu analiz i raportowania), które posłużą do oceny dopasowania charakterystyk absolwentów uczelni wyższych do potrzeb rynku pracy. Monitoring osiągnięć edukacyjnych i zawodowych absolwentów obejmuje okres od matury, poprzez okres kształcenia na uczelni wyższej, po karierę zawodową. Wypracowany system, w wyniku analizy związku między osiągnięciami edukacyjnymi a ścieżką kariery zawodowej, umożliwi m.in. precyzyjny i rzetelny opis ważnego aspektu efektów kształcenia – sukcesu na rynku pracy. Jest to pierwsze tego typu przedsięwzięcie w naszym kraju, którego rezultaty będą propozycją modelowego rozwiązania dla innych uczelni wyższych.

W ramach modułu I stawiamy szereg pytań badawczych – odpowiedzi na nie będą użyteczne dla różnych grup odbiorców: władz uczelni, władz oświatowych, kandydatów na studia, pracodawców itd. Efektem przedsięwzięcia będzie system raportujący, który dostarczy przedstawicielom poszczególnych grup odbiorców informacji niezbędnych do oceny potrzeb rynku pracy, sytuacji absolwentów na rynku pracy, na podstawie których można będzie prowadzić wnioski na temat dopasowania programów studiów do wymagań rynku pracy⁵. Oto najważniejsze z pytań badawczych:

- Które kierunki lepiej przygotowują do funkcjonowania na rynku pracy?
- Na ile oferta edukacyjna uczelni dopasowana jest do wymagań rynku pracy?

³ Dokładniej system badań ankietowych UW opisany jest w tekście A. Izdebskiego [Izdebski, 2010].

⁴ Jest to oficjalna nazwa tego modułu w projekcie realizowanym przez Pracownię Ewaluacji Jakości Kształcenia na UW na zamówienie Instytutu Badań Edukacyjnych.

⁵ O doświadczeniach PEJK związanych z konstrukcją systemu automatycznej analizy danych i raportowania pisał M. Jasiński [Jasiński, 2010].

- Jaki jest związek sukcesu w rekrutacji z sukcesem na studiach i później na rynku pracy?
- Jaki jest związek między sukcesem absolwentów na rynku pracy a sukcesem w studiowaniu?
- Które profile i kierunki studiów dają najwyższy zwrot (zarobki)?
- Jaka jest struktura (według cech z rejestrów IRK i USOS) bezrobotnych (definiowanych według ZUS) objętych badaniem absolwentów uczelni oraz pozostałych osób niezarejestrowanych w ZUS mających wyższe wykształcenie?
- Jaka jest skala podejmowania przez studentów pracy zawodowej w czasie trwania studiów?
- Po ukończeniu których kierunków odnosi się sukces zawodowy w miejscu studiowania, miejscu „pochodzenia” (w przypadku np. podejmowania studiów przez osoby z mniejszych ośrodków miejskich/wiejskich w większych ośrodkach akademickich) czy też w pracy poza granicami kraju?

Źródła danych

W opisywanym projekcie wykorzystywane są cztery typy źródeł informacji:

- Informacje pochodzące z uczelni – dane pochodzące z IRK oraz USOS. Z IRK czerpane są informacje na temat podstawowych charakterystyk socjodemograficznych kandydatów (później studentów), wyników maturalnych, przebiegu rekrutacji na studia (zapisów na studia, punktów rekrutacyjnych, wyników rekrutacji). Z systemu USOS pobierane są dane na temat ścieżki edukacyjnej na UW (rozpoczętych programów studiów, wybieranych przedmiotów, uzyskiwanych ocen, dyplomów, stypendiów, urlopów itp.).
- Wyniki badań terenowych PEJK prowadzonych w jednostkach dydaktycznych UW. Efektem tych badań są informacje o kluczowych przedmiotach w poszczególnych jednostkach dydaktycznych, możliwościach i ograniczeniach prowadzenia analiz wynikających z panujących w jednostkach sposobów kodowania i interpretacji informacji, a także z poziomu standaryzacji przyznawania w tych jednostkach ocen. Stanowiły one niezbędną podstawę podczas selekcji informacji czerpanych z rejestru USOS.
- Informacje z rejestrów ZUS. Umożliwią one odtworzenie losów absolwentów na rynku pracy, zarówno w trakcie trwania studiów, jak i po ich ukończeniu. Pozwolą też na sprawdzenie np., przez jaki okres badany pozostawał bez pracy i ile zarabiał. Na podstawie informacji o płatniku składki można stwierdzić, dla jakiej firmy badany pracował. Poza tym w rejestrach ZUS znajdują się informacje o badanych, które nie występowały w pozostałych źródłach danych (np. stopień niepełnosprawności).
- Wskaźniki GUS. Dodatkowo do bazy danych zostaną dołączone pochodzące z Głównego Urzędu Statystycznego informacje o powiecie i wojewódz-

twie zamieszkania badanego, a także zestawy wskaźników GUS dotyczące powiatu lub województwa jego pochodzenia lub zamieszkania – np. stopa bezrobocia, średnie zarobki, budżet powiatu na głowę mieszkańca. Dzięki temu będzie można np. sprawdzić, czy studenci jakiegoś kierunku pochodzą z bogatszych, czy z biedniejszych powiatów niż studenci innego kierunku, a także jak absolwenci wybranego kierunku radzą sobie na rynku pracy w porównaniu z innymi mieszkańcami powiatu, w którym zostali zatrudnieni.

Metodologia badania. Procedury badawcze

W ramach wypracowanego podejścia metodologicznego założyliśmy podział procesu badawczego na cztery etapy wdrażane w następującej kolejności:

Etap 1: Określenie zawartości raportów

Pierwszym etapem realizacji projektu jest badanie potrzeb odbiorców wyników prowadzonych analiz. Zespół PEJK prowadzi konsultacje na temat właściwej zawartości i konstrukcji raportów. Efektem tych działań będzie m.in. zebranie informacji na temat tego, jakie informacje, o jakim podzbiórze obserwowanych osób powinny znaleźć się w raportach przygotowywanych dla owych grup odbiorców.

Określając merytoryczną zawartość raportu dla odbiorców każdego typu, trzeba mieć na uwadze ograniczenia wynikające z zakresu informacji zgromadzonych w dostępnych rejestrach. Rozpoznaniu owych ograniczeń służyły badania terenowe prowadzone przez PEJK. W jednostkach dydaktycznych UW prowadzone były badania według wystandaryzowanego scenariusza. Wyspecjalizowana grupa badawcza analizowała dokumenty (m.in. plany studiów, sylabusy itp.), prowadziła wywiady z władzami i administracją jednostek, a także z wybranymi wykładowcami i studentami. Zebrane informacje badacze zakodowali według ustalonego klucza. Powstała w ten sposób baza danych pozwalająca przede wszystkim ustalić trzy zasadnicze kwestie: 1) określić stopień wystandaryzowania wystawiania ocen w jednostkach UW, 2) zidentyfikować luki w rejestrach uczelni, a także 3) określić kluczowe przedmioty w poszczególnych programach studiów.

Etap 2: Konstrukcja zmiennych analitycznych

Chcąc w projektowanym raporcie umieścić wartości pewnych wskaźników i parametrów statystycznych, musimy informacje znajdujące się w rejestrach (zmienne pierwotne) przetworzyć w zmienne analityczne zapisane w standardowej prostokątnej tablicy danych statystycznych, z której będzie korzystał program generujący raporty. Po ustaleniu zmiennych pierwotnych potrzebnych do

wyliczenia wartości zmiennych analitycznych, zostaną przygotowane zasady eksportu odpowiednich informacji z istniejących rejestrów (IRK, USUS, ZUS).

Zachodzi tu zatem wzajemne sprzężenie: projektując raport, trzeba z jednej strony brać pod uwagę zdiagnozowane potrzeby i oczekiwania odbiorców, a z drugiej – ograniczenia wynikające z zawartości dostępnych zbiorów danych. Jednocześnie, projektując pobieranie danych z istniejących zbiorów (eksportowanie), należy brać pod uwagę spodziewane potrzeby i oczekiwania aktualnych oraz potencjalnych odbiorców.

Zawartość bazy danych składającej się z informacji wyeksportowanych z dostępnych rejestrów (baz danych istniejących niezależnie od tego projektu) i merytoryczna zawartość raportu (raportów) pozostają ze sobą w istotnym związku i nie mogą być określane niezależnie.

Etap 3: Przygotowanie bazy danych

Przygotowanie danych do analiz wiąże się z problemami dwojakiego rodzaju: przyjęte rozwiązanie musi zapewniać bezpieczeństwo danych, a jednocześnie minimalizować nakłady pracy związanej z eksportem informacji z tych baz danych.

Instytucje, z rozmaitych względów, przede wszystkim ze względu na ochronę informacji, nie udostępniają danych ze swoich rejestrów bezpośrednio, ani ich treści, ani sposobu (struktury) przechowywania. Udostępnienie danych w sposób zgodny z obowiązującym prawem polega na eksportowaniu ich (w części lub całości) w sposób prawnie dopuszczalny i uzgodniony z odbiorcą. Z drugiej jednak strony, aby ułatwić systematyczność pozyskiwania danych do analiz, należy ograniczyć do minimum wysiłek dysponenta rejestru instytucjonalnego. Zatem najlepiej jest eksportować dane w postaci możliwie bliskiej postaci źródłowej. „Logiczna” struktura rejestrów instytucjonalnych jest znana. Rzeczywista, „techniczna” struktura może odbiegać z rozmaitych względów od „logicznej” i nie jest konieczne jej poznawanie. Pod względem „logicznym” interesujące nas dane instytucjonalne mają postać rejestrów obiektów (osób) i różnych typów zdarzeń, które są z tymi obiektami związane (takimi zdarzeniami są np. uzyskiwanie ocen z rozmaitych przedmiotów lub podejmowanie pracy zawodowej). Liczba zdarzeń określonego typu dotyczących każdego obiektu może być inna, w tym niekiedy równa 0. W trakcie prac nad programem PEJK będzie otrzymywał od dysponentów rejestrów dane zawierające zanonimizowane informacje o studentach i absolwentach UW. W tym miejscu należy podkreślić zasadnicze założenie programu PEJK, że na żadnym etapie badania nie będą przetwarzane dane osobowe ani wykorzystywane informacje pozwalające na identyfikację poszczególnych studentów i absolwentów.

Łączenie informacji z rejestrów będzie się odbywać za pomocą specjalnie do tego celu przygotowanego programu komputerowego. Będzie on służyć do przekształcania „relacyjnej bazy danych” składającej się ze zbioru danych o obiektach (prostokątnej tablicy, w której wierszami są informacje o pojedynczym badanym obiekcie) i zbiorów danych o „zdarzeniach” dotyczących tych obiektów w prostokątną tablicę danych statystycznych o obiektach, w której zapisane są także wartości zmiennych, które są funkcjami informacji o zdarzeniach.

Etap 4: Przygotowanie raportów

Ostatecznym rezultatem przedsięwzięcia mają być raporty zawierające statystyczną analizę rozmaitego typu zdarzeń, które przytrafiły się obiektom należącym do wybranych kategorii. Służyć temu będzie drugi program komputerowy, który wykonuje analizę statystyczną wspomnianej prostokątnej tablicy danych o obiektach i generuje raporty z informacjami o wybranych podzbiorach tych obiektów.

Program ten będzie wykonywał standardową analizę statystyczną rozkładów dwuzmiennowych z możliwością powtarzania jej w podzbiorach wyodrębnionych ze względu na wartości dwu (innych) zmiennych. To, które parametry tych rozkładów będą dostępne, będzie zależało od oceny potrzeb odbiorców raportów. Polecenie wykonania przez program obliczenia parametru będzie zawarte w treści wzorca formularza raportu. We wzorcu tym, w polu przeznaczonym na wartość wskaźnika lub parametru, będzie zasymbolizowane polecenie określające, co program powinien policzyć i tam wpisać. Oznacza to, że możliwe będzie przygotowanie różnych typów raportów dostosowanych do potrzeb różnych grup odbiorców.

Przykładowe wskaźniki

Celem typowych raportów, które będą generowane automatycznie przez przygotowywany system, będzie przedstawienie sytuacji absolwentów uczelni wyższych na rynku pracy. Będą one zawierać przede wszystkim informacje na temat zatrudnienia zarówno w trakcie studiów, jak i po ich ukończeniu. Dodatkowo będą zawierać informacje na temat procesu rekrutacji na studia oraz ich przebiegu¹.

Przedstawione zestawienia umożliwiają prześledzenie zjawisk zachodzących na trzech etapach kariery edukacyjno-zawodowej, a także zbadanie związków zachodzących między nimi:

- selekcji na etapie rekrutacji na studia wyższe (analiza na podstawie danych pochodzących z systemu Internetowej Rejestracji Kandydatów),
- selekcji w czasie trwania studiów (analiza na podstawie danych pochodzących z Uniwersyteckiego Systemu Obsługi Studiów),
- selekcji dokonywanej przez rynek pracy (analiza na podstawie danych pochodzących z Uniwersyteckiego Systemu Obsługi Studiów oraz rejestrów Zakładu Ubezpieczeń Społecznych).

Poniżej przedstawiamy wybrane przykładowe wskaźniki dla każdego z poziomów selekcji, które można by przygotować dla pojedynczego kierunku studiów. W finalnych raportach mogą być wykorzystane odmienne zestawy wskaźników, w zależności od ustaleń na etapie analizy potrzeb odbiorców (nie będzie jednego, uniwersalnego dla wszystkich odbiorców wzorca raportu). Z podanych poniżej i im podobnych wskaźników będą, na etapie konsultacji, konstruowane wzorce rozmaitych raportów.

¹ Świadczą one o zachodzącej selekcji studentów dokonywanej przez uczelnie.

Etap rekrutacji

- Ocena szansy zakwalifikowania – stosunek liczby zakwalifikowanych do ogółu kandydatów. Im mniej jest kandydatów na jedno miejsce oraz im więcej osób jest zakwalifikowanych na jedno miejsce, tym większa część wszystkich kandydatów zostaje zakwalifikowana. Pokazuje, jak silna była selekcja na danym kierunku. Wysoka szansa zakwalifikowania oznacza, iż na danym kierunku nie doszło do selekcji na etapie rekrutacji na studia².
- Wskaźnik mobilności studentów przy przejściu z I na II stopień studiów, np. odsetek kandydatów zakwalifikowanych i przyjętych na studia II stopnia, którzy ukończyli studia I stopnia w tej samej jednostce.

Etap studiów

- Terminowość ukończenia kolejnych etapów studiów.
- Różnica między planowanym terminem ukończenia studiów a terminem uzyskania dyplomu.
- Oceny uzyskane z pracy dyplomowej, na egzaminie dyplomowym oraz ogólna ocena na dyplomie.
- Wyniki z poszczególnych egzaminów mierzone przy pomocy odsetka osób, które uzyskały z egzaminu nie lepszą ocenę.

Selekcja dokonywana przez rynek pracy

- Liczba osób, które w zadanym okresie (np. sześciu miesięcy od ukończenia studiów) nie otrzymały żadnego wynagrodzenia za wykonaną pracę. Osoby takie mogą np. być bezrobotne, kontynuować studia na innym kierunku czy utrzymywać się wyłącznie z renty.
- Liczba miesięcy w zadanym okresie (np. sześciu miesięcy od ukończenia studiów), w których badany nie otrzymał żadnego wynagrodzenia za wykonaną pracę.
- Średnie miesięczne wynagrodzenie w zadanym okresie (np. sześciu miesięcy od ukończenia studiów) na wybranym kierunku. Jeżeli badany nie otrzymał w danym miesiącu żadnego wynagrodzenia za wykonaną pracę, to traktujemy to, jakby w tym miesiącu zarobił 0 zł.
- Czas od ukończenia studiów na wybranym kierunku do otrzymania pierwszego wynagrodzenia za wykonaną pracę (lub pierwsze wynagrodzenie za pracę na etat). Uwaga – wartości ujemne oznaczają, że pracę podjęto jeszcze przed ukończeniem studiów. Osoby, które do dnia wygenerowania bazy nie podjęły pierwszej pracy, nie zostaną uwzględnione.

² Szczegółowe analizy mechanizmów selekcji na studia oraz wyborów kandydatów przygotowane na podstawie danych IRK i USOS zaprezentowane zostały w tekście T. Zajaca [Zajac, 2011].

Podsumowanie

System zaprezentowany w niniejszym opracowaniu pozwala analizować sytuację absolwentów uczelni wyższej na rynku pracy i powiązać te informacje z wynikami na studiach. Do jego realizacji wykorzystywane są dane z rejestrów uczelni oraz ZUS uzupełnione o wskaźniki GUS. W opracowaniu przedstawione zostały założenia wdrażanego obecnie projektu oraz schemat jego działania i planowane efekty.

Przedstawiliśmy ogólnie metodologię prowadzenia badań absolwentów. Zwróciliśmy uwagę na szereg uwarunkowań i ograniczeń działań badawczych. Omówiliśmy działania podejmowane na poszczególnych etapach badania oraz ich znaczenie dla całego projektu. Scharakteryzowaliśmy programy komputerowe służące do przetwarzania danych na etapie analiz oraz do automatycznego przygotowywania raportów. Opisaliśmy logikę przygotowywania finalnych raportów oraz ich potencjalny zakres tematyczny. Wskazaliśmy także potencjalnych odbiorców wyników działania systemu oraz przykłady wskaźników, które znajdują się w raportach.

Prezentowany system będzie gotowy do końca 2012 roku. Pozwoli na pogodzenie dwóch pozornie sprzecznych postulatów – niskich nakładów finansowych i systematyczności badań. Na dodatek, dzięki oparciu go na rejestrach systematycznie rozbudowywanych przez instytucje (uczelnie i ZUS) w ramach ich obowiązków, możemy liczyć na nieograniczony horyzont czasowy badań.

Jednym z głównych odbiorców wyników działania systemu są uczelnie. Zestawienie danych na temat powodzenia na rynku pracy, w tym np. czasu poszukiwania pracy czy też uzyskiwanych zarobków, z wynikami na studiach pozwala na określenie wymiernych efektów kształcenia. Umożliwi to władzom uczelni ocenę dostosowania przygotowanych przez nie programów studiów do potrzeb rynku pracy, a następnie na wprowadzenie potrzebnych modyfikacji. Realizacja tego typu badań oznacza także sprostanie wymogowi monitorowania losów absolwentów nałożonemu na jednostki dydaktyczne uczelni przez nowelizację Prawa o szkolnictwie wyższym. Wydaje się, że jest to jedna z niewielu możliwych propozycji rzetelnego wywiązania się jednostek z tych obowiązków.

Powszechność informatycznych systemów obsługi studiów na uczelniach wyższych (w szczególności popularność systemów USOS i IRK) oznacza spore możliwości upowszechniania prezentowanego systemu na innych uczelniach w naszym kraju. Nasza propozycja, dzięki swej uniwersalności, może się zatem dla nich okazać cennym uzupełnieniem programów badań losów absolwentów.

Analizy tego typu danych prowadzone powszechnie – na wszystkich uczelniach wyższych w kraju – pozwoliłyby ponadto instytucjom państwowym na skuteczną ewaluację polityki edukacyjnej państwa. Jest to szczególnie ważne obecnie – w okresie wprowadzania w Polsce reform edukacji na wszystkich po-

ziomach³. Nie mniej ważnymi, naturalnymi odbiorcami tych informacji będą również pracodawcy i instytucje rynku pracy.

Jednak głównym beneficjentem opisywanego przedsięwzięcia są obywatele – kandydaci na studia i studenci. Dostęp do informacji o relacji wyników na studiach z późniejszą karierą zawodową pozwoli pierwszym lepiej wybrać studia, a drugim – bardziej świadomie uczestniczyć w kształtowaniu swoich programów studiów.

Literatura

- Izdebski A. (2010), *Ogólnouniwersytecka Ankieta Oceniająca Jakość Kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim – przykład dobrych praktyk ewaluacji jakości kształcenia wyższego. Przegląd kluczowych aspektów badania*, [w:] W. Przybylski i in. (red.), *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, Kraków, s. 123–141.
- Jasiński M. (2010), *System ewaluacji jakości kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim jako przykład rozwoju kultury ewaluacyjnej na dużej uczelni wyższej*, [w:] W. Przybylski i in. (red.), *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, Kraków, s. 77–97.
- Zajac T. (2010), *Wykorzystanie danych z Uniwersyteckiego Systemu Obsługi Studiów oraz systemu Internetowej Rejestracji Kandydatów w procesie ewaluacji jakości kształcenia*, [w:] W. Przybylski i in. (red.), *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, Kraków, s. 143–163.
- Zajac T. (2011), *Jak kandydaci starają dostać się na studia?*, „Decyzje”, nr 16, s. 73–104.

³ Wobec rozwoju w naszym kraju Systemu Informacji Oświatowej proponowane narzędzie może z powodzeniem zostać zastosowane również do badania zagadnień związanych z edukacją szkolną na wcześniejszych etapach kształcenia.

Magdalena Jelonek
Anna Karwińska

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

OCENA I POMIAR SPOŁECZNYCH EFEKTÓW PRACY SZKÓŁ WYŻSZYCH – REFLEKSJE METODOLOGICZNE

Abstract

Assessing and measuring the social effects of Higher Education (HE) institutions – methodological reflections

In theory and practice of public policies are increasingly talking about the need to build policies based on the evidence. Similarly, more and more is expected of managers of the higher education sector: more frequent use of data for decision-making and reliable, supported by data assessment of the effects of implemented policies. These policies may increase or decrease the ability to generate the higher education outcomes that are socially beneficial.

This article will address the dilemmas associated with the measurement of the social effects of Higher Education institutions, special emphasis will be placed on the specific dilemmas for the Polish academic sector. The authors will try to answer the questions: whether this measurement is possible and whether it is real in Polish HE sector, what are the costs and benefits related with this assessment.

Keywords: measurement of school effectiveness, educational policy, evaluation, evidence based policy

Streszczenie

W teorii i praktyce polityk publicznych coraz intensywniej mówi się o konieczności budowania polityk na podstawie dowodów (tzw. *evidence based policy*). Podobnie, od osób zarządzających sektorem szkolnictwa wyższego coraz częściej oczekuje się zarówno szerszego poparcia danymi podejmowanych decyzji, jak i rzetelnej, popartej danymi oceny skutków prowadzonych polityk. Polityki te mogą zwiększyć lub zmniejszyć możliwość wygenerowania przez szkoły wyższe efektów, które byłyby społecznie korzystne.

Niniejszy artykuł poświęcony jest dylematom związanym z pomiarem społecznych efektów pracy szkół wyższych, a szczególnie nacisk jest w nim położony na dylematy specyficzne dla polskiego sektora akademickiego. Autorki będą próbowały odpowiedzieć na pytania, czy pomiar taki jest w ogóle możliwy i czy jest realny w polskich warunkach, jakie może pełnić funkcje oraz z jakimi wiąże się kosztami i korzyściami.

Słowa kluczowe: pomiar efektów pracy szkół wyższych, polityki edukacyjne, ewaluacja, polityki oparte na dowodach

Wprowadzenie

Problem oceny efektów pracy szkół wyższych od zawsze wzbudzał spore kontrowersje i gromadził wokół siebie zarówno zwolenników, jak i przeciwników wdrażania systemów oceniających jednostki akademickie. W ostatnich latach dyskusja na temat roli szkół wyższych, w tym i sposobów ich ewaluowania, nabiera nowego znaczenia w świetle zmian wprowadzanych w ramach Procesu Bolońskiego [1999] i przez Strategię Lizbońską [2000]. Zmiany te przypieczone zostały przez dwie, równoległe opracowywane strategie rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce – ministerialną i tzw. środowiskową [Strategia, 2009; Strategia, 2010], kładące nacisk na poprawę skuteczności i efektywności działań uczelni wyższych, w tym dzięki wprowadzeniu w szerszym zakresie finansowania zadaniowego oraz rozdziału środków finansowych na podstawie udokumentowanych osiągnięć uczelni wyższych [Jelonek, Szczucka, Worek, 2011; Jelonek, 2011a]. Aby taki rozdział środków mógł nastąpić, muszą zostać opracowane jasne kryteria podziału zasobów pomiędzy ubiegające się o dotację podmioty, a następnie ustanowione reguły muszą zostać zaopatrzone w system wskaźników ułatwiających ocenę stopnia spełnienia danego kryterium.

Niniejszy artykuł jest poświęcony problemom związanym z wykorzystaniem modeli pomiaru osiągnięć szkół wyższych jako merytorycznego wsparcia dla polityk publicznych. Jego kluczowa teza głosi, że systemy takie użyte w sposób bezrefleksyjny mogą zmniejszyć efektywność pracy jednostek akademickich, tym samym zaprzeczając idei maksymalizowania efektywności dzięki jej monitorowaniu i nagradzaniu najlepszych uczelni. Z drugiej strony, systemy wdrażane w sposób przemyślany i rozważny, ukierunkowane na zrozumienie tego, co dzieje się w sektorze akademickim, zorientowane na badanie przyczynowości i osadzone w teoriach funkcjonowania szkół, mogą dostarczać cennych informacji osobom odpowiedzialnym za projektowanie polityk w obszarze szkolnictwa wyższego.

Polityki oparte na dowodach (*evidence based policy*) w sektorze akademickim

Koncepcja polityk publicznych opartych na dowodach (*evidence based policy*) wywodzi się bezpośrednio z nauk medycznych, w których każde postępowanie lekarza, niejako z definicji, powinno zostać oparte na najpewniejszych dostępnych dowodach dostarczonych przez eksperymenty i obserwacje. W obszarze polityk publicznych koncepcja ta została wypromowana dzięki reformom przeprowadzonym w Wielkiej Brytanii za czasu rządów Toniego Blaira [Górniak, Mazur, 2010: 10].

Politykę opartą na dowodach najczęściej odróżnia się od polityki opartej na opiniach, sądach i mniemaniach, tym samym przeciwstawiając ją typowym stra-

tegiom politycznym wykorzystującym dowody naukowe w sposób selektywny [Davies, 2004; Nutley, Walter, Davies, 2007]. Koncepcja ta bazuje na pozytywnym optymizmie pełnym wiary w możliwość poznania i opisanie rzeczywistości społecznej. W wydaniu współczesnym pozytywizm ten stał się jednak o wiele dojrzalszy – uwzględnia złożoność świata i związane z nią ograniczenia poznawcze, jednak nie rezygnuje z prób, choćby częściowego, jej zbadania. Współczesna polityka oparta na dowodach ma niewiele wspólnego z typową inżynierią społeczną, jest raczej „procesem ewolucyjnego, społecznego uczenia się w toku rozwiązywania stale pojawiających się problemów społecznych” [Górniak, Mazur, 2010: 15].

W obszarze badań edukacyjnych idea polityk publicznych opartych na dowodach ściśle wiąże się ze względnie nową, bo około czterdziestoletnią koncepcją ewaluowania efektów pracy szkół (tzw. *Educational Effectiveness Research – EER*) [Creemers, Kyriakides, Sammons, 2010: xii]. Chęć uprawomocnienia oceny aktywności podejmowanej przez jednostki odpowiedzialne za kształcenie zaowocowała licznymi pracami poświęconymi zastosowaniu różnych podejść do analizy efektów pracy uczelni. Warto zwrócić uwagę na ciągły, od lat sześćdziesiątych XX wieku, wzrost zainteresowania: badaniami wzdłużnymi, modelowaniem wielopoziomowym, modelami mieszanymi, modelami strukturalnymi, nowymi schematami eksperymentalnymi i *quasi*-eksperymentalnymi czy meta-analizą.

Wzrostowi liczby prac poświęconych pomiarowi efektów aktywności podejmowanej przez szkoły wyższe sprzyjało duże zainteresowanie tą kwestią osób odpowiedzialnych za projektowanie polityk publicznych. Tym samym, eksploracje prowadzone w obszarze pomiaru skuteczności działań szkół znalazły szybko dodatkowe źródło finansowania, przekształcając się powoli z badań podstawowych w typowe badania stosowane, prowadzone dla potrzeb formułowania polityk edukacyjnych. W początkowym okresie badania skuteczności działań edukacyjnych ograniczały się głównie do analizy dobrych i rekomendowanych praktyk, w chwili obecnej skupiają się raczej na tworzeniu teorii, która tłumaczyłaby zjawiska zachodzące w systemie szkolnictwa, w tym np. wpływ reform kształcenia na procesy mające miejsce wewnątrz sektora akademickiego czy na rynku pracy. Równocześnie warto wspomnieć, że nadmieniona teoria znajduje swoje zastosowanie w praktyce, m.in. w badaniach ewaluacyjnych w ramach specyficznego podejścia badawczego, jakim jest tzw. ewaluacja wspierana teorią (*theory-driver evaluation*) [Creemers, van der Werf, 2000].

Ewaluacja wspierana teorią traktuje zaprojektowane polityki publiczne jako subiektywne¹ koncepcje funkcjonowania rzeczywistości społecznej (w tym i edukacyjnej), w której obowiązują określone, możliwe do zbadania prawa przyczynowe [Bickman, 1985]. Zgodnie z tą koncepcją rola polityków, nieco upraszczając, polega na zaprojektowaniu zestawu hipotez przyczynowych opisujących wpływ zewnętrznych czynników (interwencji) na funkcjonowanie systemu (np. szkolnictwa wyższego). Precyzyjniej rzecz ujmując, twórcy polityk edukacyj-

¹ Subiektywne, bo stworzone przez osoby projektujące polityki publiczne.

nych tworzą koncepcje – teorie rzeczywistości edukacyjnej i praw nią rządzących – które następnie, po wdrożeniu w życie, są weryfikowane w trakcie badań ewaluacyjnych. Badania takie zorientowane są nie tylko na weryfikację praw przyczynowo-skutkowych, ale też służą do zidentyfikowania sytuacji, w których prawa te nie działają lub ich działanie jest sprzeczne z założoną teorią, a tym samym generuje efekty niezamierzone.

Systemy pomiaru efektów działań podejmowanych przez jednostki akademickie mogą stanowić istotne wsparcie zarówno w procesie konstruowania, jak i oceny teorii edukacyjnych. Jednak równie dobrze, co udowodnimy w dalszej części artykułu, wdrożone w sposób nierozważny mogą przynieść więcej szkód niż korzyści, zaprzeczając idei ewaluacji będącej podstawą pozytywnej zmiany.

Funkcje systemów pomiaru efektów pracy szkół wyższych

Zanim zwrócimy uwagę na przykładowe, niekorzystne efekty, które mogą się pojawić podczas wdrażania konkretnych metodologii oceny osiągnięć szkół wyższych, przyjrzymy się pokrótce funkcjom, jakie najczęściej pełnią nadmienione systemy oceny. Funkcje te będą stanowić kontekst dla dalszych rozważań, w tym przedstawionych w końcowej części rekomendacji dla osób implementujących metodologie pomiaru efektów pracy uczelni.

Systemy pomiaru efektów pracy szkół wyższych mogą spełniać wiele funkcji, które najczęściej są związane – w sposób pośredni lub bezpośredni – z oceną działań podjętych przez jednostki akademickie [Freeman, 1995]. Na ogół są one wykorzystywane do monitorowania poziomu rozwoju szkoły wyższej lub do oceny stopnia osiągnięcia przez nią założonych celów. Na podstawie informacji pochodzących z takich systemów racjonalizuje się proces planowania i ustalania kierunków działania uczelni, a także rozdziela się środki finansowe pomiędzy jednostkami najbardziej skutecznymi i efektywnymi [University System of Georgia, 2000].

Niejednokrotnie dane zgromadzone w systemach pomiarowych są wykorzystywane nie tylko po to, by ocenić jednostkę, ale też w celu udzielenia odpowiedzi na kluczowe dla niej pytania: Dlaczego podmiot osiągnął wysokie/niskie wyniki? Jakie są jego słabe i mocne strony? Co należy zrobić, żeby usprawnić jego działanie? Innymi słowy, w sprzyjających warunkach systemy pomiaru osiągnięć uczelni mogą pełnić funkcje nie tylko monitoringowe, ale też ewaluacyjne. Warto ponadto zwrócić uwagę, że systemy takie mogą dostarczać danych instytucjom zewnętrznym (dla potrzeb audytu lub zarządzania zewnętrznego), ale też samej ocenianej jednostce (w celu usprawnienia zarządzania wewnętrznego, ewaluacji, planowania i kontroli) [Trow, 1996; Herbst, 2007: 90].

Nie mniej istotne, często pomijane zadanie systemów wskaźników polega na usprawnieniu i uproszczeniu komunikacji w obrębie sektora akademickiego, a także pomiędzy sektorem akademickim a klientami uczelni wyższych. Funkcja ta jest szczególnie ważna w tych systemach szkolnictwa wyższego, w których wiedza na temat działania uczelni jest znikoma, stąd sprzyja formułowaniu się

uproszczonych konstrukcji myślowych w formie stereotypów. Brak wystarczającego stopnia poinformowania interesariuszy na temat zasad działania i efektów pracy jednostek akademickich jest niestety charakterystyczny dla polskiego sektora akademickiego, który wydaje się być szczególnie narażony na pojawianie się opinii (np. na temat jego funkcjonowania) formułowanych nie na podstawie dowodów, ale wiedzy potocznej².

W Polsce pomiar efektów pracy szkół wyższych jest ściśle kojarzony z funkcją oceny i w konsekwencji akredytowania działań jednostki lub redystrybuowania środków finansowych pomiędzy uczelniami. Pamiętać należy, że funkcja ta, niezwykle ważna, nie jest najważniejsza, zwłaszcza dla sektora akademickiego, który jest raczej w fazie zmiany, a nie stabilizacji. Pomiar taki lepiej spełniałby swoje zadania, gdyby został ukierunkowany na ewaluację, rozpoznanie problemów pojawiających się w systemie czy gromadzenie danych niezbędnych do tworzenia teorii dla przeprowadzenia reform w sektorze oraz informacji niezbędnych do weryfikacji efektów wdrożenia tych reform.

Ponadto, zamiast wykorzystywać potencjał systemów gromadzenia danych na temat efektów pracy szkół wyższych (choćby w formie badania losów absolwentów), zarządzający polskim sektorem akademickim starają się sami modelować ścieżki wyborów edukacyjnych kandydatów na studia za pomocą motywatorów zewnętrznych, finansowych (stypendia), a nie motywatorów wewnętrznych (powiązanie kierunku kształcenia z potencjalnym, wykonywanym w przyszłości zawodem). Świadczy to o braku wiary rządzących w umiejętność podejmowania racjonalnych wyborów przez młodych Polaków, które można byłoby ułatwić dzięki przejrzystym i publicznie dostępnym danym na temat efektów kształcenia na poziomie wyższym³. Lepszym, naszym zdaniem, rozwiązaniem byłoby dostarczenie rzetelnej informacji, na podstawie której decyzje te same mogłyby się zrationalizować, a kandydaci na studia mogliby świadomie kształtować swoje wybory, biorąc za nie pełną odpowiedzialność.

Pomiar efektów pracy szkół wyższych w warunkach polskich – kluczowe wyzwania dla polityk publicznych

Zanim sformułujemy wyzwania stojące obecnie przed instytucjami projektującymi sposoby wykorzystania systemów pomiaru efektów pracy szkół wyższych w Polsce, powinniśmy się zastanowić nad tym, czy pomiar taki jest w ogóle możliwy, a także jak duże istnieje ryzyko, że będzie on obciążony nieakceptowanym błędem.

² Badania prowadzone w ramach projektu Bilans Kapitału Ludzkiego wskazują, że „połowa badanych (studentów), którzy zadeklarowali, że najpewniej, gdyby mogli dokonać ponownego wyboru uczelni, to wybraliby inną szkołę, nie udziela konkretnej odpowiedzi, jaka byłaby to szkoła. Możemy zatem sądzić, że badani wybraliby inną szkołę, ponieważ nie są zadowoleni z obecnej, jednak niekoniecznie wiedzą, które szkoły byłyby dla nich lepsze” [Jelonek, 2011: 29].

³ Systemy takie dostępne są, przykładowo, w krajach anglosaskich czy skandynawskich.

Po pierwsze, należy zwrócić uwagę na to, że oszacowanie efektów pracy jednostek akademickich nie jest zadaniem łatwym, stąd niemożliwe jest opracowanie takiego systemu, który byłby w pełni trafny, a zawarte w nim wskaźniki cechowałyby się stuprocentową rzetelnością.

Po drugie, należy pamiętać, iż efekty kształcenia rzadko są możliwe do ujęcia za pomocą jednego wskaźnika, częściej, w związku ze swoim latentnym charakterem, mierzone są za pomocą baterii mierników, najczęściej tworzących mniej lub bardziej rozbudowane indeksy. Indeksy natomiast, w przeciwieństwie do skal, nie mierzą obiektywnych zjawisk, ale raczej wskazują na subiektywną, wytworzoną przez badacza koncepcję danego zjawiska. Przykładowo, HDI (*Human Development Index*) nie wskazuje na istniejący obiektywnie (tak jak, przykładowo, obiektywnie istnieje większe lub mniejsze zadowolenie, większy lub mniejszy konserwatyzm) poziom rozwoju ludzkiego, ale raczej to wskaźniki wchodzące w skład nadmienionego indeksu kreują rozumienie poziomu rozwoju ludzkiego, zgodnie z koncepcją prezentowaną przez autora miernika syntetycznego. Podobnie, żaden ranking szkół wyższych nie wskazuje na istniejącą obiektywnie jakość badań naukowych i kształcenia w jednostce akademickiej, a raczej sam jest subiektywną definicją tego, co to znaczy, że jednostka jest mniej lub bardziej produktywna [Jelonek, 2007]. Świadomość nadmienionej specyfiki mierników syntetycznych jest niezwykle ważnym czynnikiem, warunkującym poprawne użycie i właściwą interpretację informacji płynących z systemów pomiarowych.

Po trzecie, należy też pamiętać o tym, że cel badawczy, jakim jest pomiar efektów pracy szkół wyższych, z uwzględnieniem efektu netto⁴ działań podejmowanych przez jednostki akademickie, wymaga od badacza zaangażowania w najbardziej wyrafinowane i skomplikowane badania o charakterze przyczynowym. A badania takie wymagają rozbawnej metodologii (kontrolującej wpływ czynników trzecich na wartości mierników osiągnięć⁵) i zastosowania zaawansowanych technik analitycznych (takich jak modelowanie wielopoziomowe czy modelowanie równań strukturalnych).

Po czwarte, pomiar taki może generować nie tylko pozytywne, ale też negatywne konsekwencje systemowe, zwłaszcza w sytuacji ograniczenia jego funkcji do oceny pracy jednostek akademickich i rozdziału środków finansowych. W tym przypadku warto zwrócić uwagę na dwa potencjalne skutki bezrefleksyjnego ustanowienia takich systemów, które wiążą się z ryzykiem: 1) ograniczenia działań o charakterze innowacyjnym w sektorze akademickim oraz 2) wiążące się z powyższym problemem zorientowanie podmiotów na osiągnięcie wymaganej wartości wskaźnika, a nie na osiągnięcie rzeczywistego celu działania.

Pierwszy problem wynika z tego, że ocena za pomocą wskaźników jest możliwa jedynie w sytuacji ustalenia określonych wzorców (wartości docelowych) dla mierników, a same mierniki najczęściej ustalane są na podstawie typowych,

⁴ Jest to efekt działania uczelni (np. fakt znalezienia dobrze płatnej pracy przez absolwenta) obliczony przy kontroli czynników trzecich, zwiększających lub zmniejszających nadmieniony efekt (np. sytuacja rynkowa, fakt posiadania koneksji, chęć znalezienia tej pracy itp.).

⁵ Czynnikiem takim może być wielkość uczelni, jej profil (humanistyczny, techniczny), staż itp.

standardowych działań podejmowanych przez uczelnie, co grozi nieuwzględnieniem aktywności niestandardowych.

Drugi dylemat jest nie mniej groźny dla prawidłowego ukierunkowania sektora akademickiego i wiąże się z nadmiernym zorientowaniem podmiotów na osiągnięcie określonej wartości miernika, w miejsce ukierunkowania na osiągnięcie zamierzonego efektu⁶. W systemach oceny pracy szkół wyższych można odnaleźć wiele wskaźników, które potencjalnie mogą zwiększyć skłonność podmiotów do zachowań generujących niekorzystne konsekwencje systemowe. Wskaźnikiem takim jest na przykład odsetek studentów, którzy zakończyli studia w terminie. Może on zwiększać skłonność pracowników akademickich do „przymykania oka” na niską jakość prac dyplomowych i kiepsko zdane egzaminy kończące dany etap kształcenia. Mimo iż wysoka wartość wskaźnika zostanie wypracowana, nie zostanie osiągnięty cel, jakim jest wzrost skuteczności kształcenia, rozumiany jako wzrost liczby studentów kończących studia we właściwym czasie (oczywiście po wcześniejszym zdobyciu wystarczającej wiedzy i umiejętności).

Kończąc rozważania na temat pomiaru efektów pracy jednostek akademickich, podsumujemy kierunki i działania, które powinny uwzględnić instytucje zaangażowane w projektowanie systemów pomiarowych w sektorze akademickim, aby zmaksymalizować korzyści płynące z wdrożenia systemów pomiarowych i zminimalizować negatywne efekty ich wprowadzenia. Kierunki te zostały wymienione i pokrótce omówione poniżej.

I. Rozważne, eksperymentalne wdrażanie systemów mierzących efekty pracy szkół wyższych i ukierunkowanie na identyfikowanie ich słabych stron, w tym negatywnych efektów pojawiających się w trakcie ich wdrażania

Pamiętać należy, że proces przygotowania systemu pomiarowego nie kończy się w chwili opracowania portfela wskaźników, ale w momencie jego przetestowania. Zweryfikować należy, czy mierniki są trafne i rzetelne⁷, porównywalne (zgodne z powszechnie obowiązującymi standardami), tanie⁸ oraz niekorupcyjne [Bird, 2005]. Przykładowo, wskaźniki nie mogą być tak sformułowane,

⁶ Problem ten jest widoczny i w innych sektorach. Podobnie instytucje rynku pracy są zagrożone zbytnim ukierunkowaniem na osiągnięcie wartości wskaźników docelowych. Grozi to np. zorientowaniem działań urzędów na klientów, którzy z większym prawdopodobieństwem znajdą pracę (osoby lepiej wykształcone, młodsze, w pełni sprawne), a tym samym zwiększą szansę urzędu na osiągnięcie zaplanowanej wartości miernika.

⁷ Sposobem na zwiększenie rzetelności wskaźników jest zastosowanie mierników syntetycznym lub porównanie ze sobą miar jednostkowych (interpretowanie wartości wskaźnika zawsze w kontekście wartości innych mierników).

⁸ Nie powinny generować kosztów niewspółmiernych do wartości informacji płynącej ze wskaźnika [Atkinson i in., 2002].

aby zwiększać skłonność aktorów do podejmowania działań fasadowych, mających na celu osiągnięcie określonej wartości wskaźnika, przy niekoniecznym rzeczywistym osiągnięciu zamierzonego celu. Tzw. niekorupcjogenność wskaźnika (*noncorruptibility*) jest jednym z najważniejszych kryteriów oceny miernika skonstruowanego w celach ewaluacyjnych [Pugh, Coates, Adnett, 2005].

Ponadto wskaźniki powinny być łatwo i jednoznacznie interpretowalne – przykładem wskaźnika, który może generować wiele problemów interpretacyjnych, jest prosty miernik, często używany do oceny jakości kształcenia: liczba uczniów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego. Miernik ten jednak w ujęciu zagregowanym (obliczony dla całej szkoły wyższej) niesie za sobą trudno interpretowalne informacje. W wielu jednostkach publicznych różni się on pomiędzy wydziałami/institutami, a w tych instytucjach, w których wartość miernika jest niska (sytuacja teoretycznie optymalna) niekoniecznie musi wskazywać na wysoką jakość kształcenia (korzystna proporcja studenci – kadra może być choćby efektem braku zainteresowania określonym kierunkiem kształcenia i drastycznym spadkiem naborów).

Systemy pomiarowe powinny być wdrażane w sposób powolny, etapowy, w tym etap pierwszy powinien być ukierunkowany na zidentyfikowanie jak największej liczby negatywnych efektów zorientowanej ilościowo oceny.

2. Szersze wykorzystanie systemów pomiaru efektów pracy szkół wyższych w celach informacyjnych (zwiększających świadomość kandydatów na studia)

Jednoznaczne ukierunkowanie systemów pomiaru efektów pracy szkół wyższych w Polsce na ocenę i akredytację jednostek akademickich grozi niepełnym wykorzystaniem potencjału takich systemów. Jak wspomnieliśmy, równie dobrze systemy pomiarowe mogłyby zostać wykorzystane w celach informacyjnych, zwiększając poziom wiedzy kandydatów na studia na temat funkcjonowania i efektów pracy poszczególnych jednostek akademickich.

3. Rozwój metodologii niezbędnej do szacowania efektów pracy szkół wyższych

Pomiar efektów działań podejmowanych przez jednostki akademickie wymaga namysłu zarówno nad koncepcją tego, co należy mierzyć, jak i nad samym sposobem pomiaru. Metoda ta powinna uwzględniać konieczność szacowania efektów netto, czyli bezpośrednich skutków działań podejmowanych przez uczelnie [Pugh, Coates, Adnett, 2005]⁹. Uzupełniana powinna być o badania prowadzone

⁹ Mówiąc o pomiarze netto, mamy na myśli sposób szacowania efektów pracy szkół wyższych, w którym zaobserwowany efekt jest szacowany przy kontroli skutków wywołanych przez inne czynniki. Przykładowo, fakt, iż studenci uzyskują wysokie stopnie na dyplomie, nie jest jedynie efektem pracy profesorów akademickich, ale jest raczej wypadkową szeregu czynników, w tym poziomie inteligencji i stopnia opanowania wiedzy przed przystąpieniem do nauki w danej jednostce.

z wykorzystaniem zdobyczy współczesnej metodologii badawczej, w tym przede wszystkim metodologii rozwijanej w obszarze badań edukacyjnych, która pozwala głębiej spojrzeć na procesy mające miejsce w obrębie uczelni wyższych (badania wzdluzne, *quasi*-eksperymentalne, modelowanie strukturalne i wielopoziomowe). Nie mniej ważne wydaje się szersze włączenie do procesu oceny pracy szkół wyższych technik o charakterze jakościowym, w tym szczególnie tych, które są pomocne w procesie konstruowania scenariuszy rozwojowych (dla całego sektora akademickiego i pojedynczych szkół wyższych).

4. Opracowanie wspólnej metodologii badania dalszych losów absolwentów

Jednym z błędów osób projektujących reformę szkolnictwa wyższego w Polsce jest narzucenie jednostkom akademickim konieczności monitorowania losów absolwentów, bez odgórnego ustalenia wspólnej, obowiązującej metodologii. Efektem powyższej decyzji jest wzrost liczby badań prowadzonych w tym obszarze, przy równoczesnym braku możliwości dokonywania jakichkolwiek, uzasadnionych metodologicznie porównań międzyuczelnianych. Mamy zatem informacje o losach absolwentów uczelni, które jednak nie upraszczają decyzji kandydatów na studia, komplikując ją jeszcze bardziej.

Tym samym badania losów absolwentów nie stanowią w chwili obecnej silnego merytorycznego wsparcia ani dla podejmujących decyzje o wyborze kierunku kształcenia (wręcz często mogą mieć charakter dezinformacyjny), ani dla zarządzających sektorem [Jelonek, Worek, Szczucka, 2011]. Zatem zamiast pełnego obrazu, uwzględniającego różnorodność kierunków kształcenia w obrębie poszczególnych grup kierunków i uczelni, posiadamy uproszczony, zdychotomizowany obraz sektora akademickiego dzielącego się na kierunki społeczne i humanistyczne (po których ukończeniu absolwenci potencjalnie staną się bezrobotnymi) oraz ściśle i techniczne (gwarantujące pełny sukces rynkowy).

5. Budowa teorii dla potrzeb polityk publicznych, która pełnie tłumaczyłaby procesy mające miejsce w sektorze oraz osiągnięcia uczelni

Wskaźniki osiągnięć jednostek akademickich są niewiele warte bez modeli teoretycznych tłumaczących te osiągnięcia. Dla polityk edukacyjnych niejednokrotnie cenniejsza jest odpowiedź na pytanie, dlaczego niektóre szkoły osiągają więcej, inne mniej, niż proste wskazanie na jednostki wyróżniające się, bez interpretacji tego, dlaczego tak jest. Mówiąc wprost, polityki edukacyjne nie potrzebują samych wskaźników, ale teorii, która starałaby się wytłumaczyć to, co dzieje się w sektorze. Teorii, która uwzględniałaby złożoność zjawisk zachodzących w systemie edukacji [Creemers, Kyriakides, Sammons, 2010], na podstawie której można byłoby opracować interpretowalne i osadzone w kontekście mierniki.

Zakończenie

Systemy pomiaru efektów pracy szkół wyższych stają się narzędziem coraz intensywniej wykorzystywanym w procesie monitorowania aktywności uczelni. Jest to narzędzie względnie tanie i posiadające duży potencjał, możliwy do wykorzystania w procesie budowania polityk edukacyjnych opartych na dowodach. Aby móc w pełni wykorzystać ten potencjał, należy z dużą rozważą podejść do procesu projektowania i wdrażania systemów pomiaru osiągnięć jednostek akademickich, pamiętając m.in. o konieczności:

- monitorowania negatywnych skutków wdrażania takich systemów,
- opracowania metodologii pomiaru efektów, która maksymalizowałaby jakość oceny pracy jednostek akademickich,
- interpretowania wskaźników na gruncie teorii tłumaczącej procesy zachodzące w systemie szkolnictwa wyższego.

Powinniśmy być świadomi, że wskaźniki oderwane od koncepcji teoretycznej często działają w identyczny sposób, jak słowa wyjęte z kontekstu, zmieniając sens i znaczenie badanych zjawisk.

Kończąc artykuł, warto dodać, iż ukierunkowanie rządzących na coraz szersze wykorzystanie mierników osiągnięć jednostek akademickich należy ocenić jako zjawisko pozytywne. Wymaga ono jednak głębszego namysłu i dyskusji, choćby na tematy: kryteriów ewaluacyjnych, sposobów mierzenia nie tylko liczby, ale też jakości absolwentów, metodologii porównań instytucjonalnych, benchmarkingu, w tym tak ważnego w obecnych czasach upolitycznienia ocen ratingowych.

Literatura

- Attanasio M., Capursi V. (2011), *Statistical Methods for the Evaluation of University Systems*, Springer-Verlag, Berlin.
- Atkinson T., Cantillon B., Marlier E., Nolan B. (2002), *Social Indicators. The EU Social Inclusion*, Oxford University Press, New York.
- Bickman L. (1985), *Improving Established Statewide Programs – a Component Theory of Evaluation*, „Evaluation Review”, nr 9(2), s. 189–208.
- Bird S.M. (2005), *Performance Indicators: Good, Bad, and Ugly*, „Journal of the Royal Statistic Society”, t. 168, s. 1–27.
- Creemers B.P.M., Kyriakides L., Sammons P. (2010), *Methodological Advances in Educational Effectiveness Studies*, Routledge, New York.
- Creemers B.P.M., Werf G. van der (2000), *Economic Viewpoints in Educational Effectiveness: Cost-effectiveness Analysis of an Educational Improvement Project*, „School Effectiveness and School Improvement”, nr 11(3), s. 361–384.
- Davies P. (2004), *Is Evidenc-Based Government Possible?*, Jerry Lee Lecture 2004. 4th Annual Campbell Collaboration Colloquium.
- Freeman T.M. (1995), *Performance Indicators and Assessment in the Stat. University of New York System*, „New Directions for Higher Education”, t. 91, s. 25–49.

- Górniak J., Mazur S. (2010), *Polityki publiczne oparte na dowodach i ich zastosowanie do rynku pracy*, [w:] J. Górniak, S. Mazur (red.), *W kierunku polityki rynku pracy opartej na dowodach*, Pracodawcy RP, Warszawa, s. 9–34.
- Herbst M. (2007), *Financing Public Universities. The Case of Performance Funding*, Springer, Dordecht.
- Jelonek M. (2007), *Pomiar pozycji szkół wyższych – prawomocność konstruowania rankingów*, [w:] S. Mynarski (red.), *Badanie konkurencji i konkurencyjności przedsiębiorstw i produktów na rynku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków, s. 214–222.
- Jelonek M. (2011a), *Spoleczna produktywność szkół wyższych, czyli czego oczekuje się obecnie od uniwersytetów?*, „Rocznik Lubuski”, t. 37(1), s. 143–165.
- Jelonek M. (2011b), *Studenci – przyszłe kadry polskiej gospodarki. Raport z badań studentów i analizy kierunków kształcenia realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”*, PARP, Warszawa.
- Jelonek M., Worek B., Szczucka A. (2011), *Rozwój kapitału ludzkiego w Polsce. Główne wyzwania*, [w:] Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 roku, PARP, Warszawa, s. 141–183.
- Nutley S.M., Walter I., Davies H.T.O. (2007), *Using Evidence: How Research Can Inform Public Services*, The Policy Press, Bristol.
- Pugh G., Coates G., Adnett N. (2005), *Performance Indicators and Widening Participation in UK Higher Education*, „Higher Education Quarterly”, t. 59(1), s. 19–39.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–20. Projekt Środowiskowy* (2009), KRASP, FRP, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 r. (wariant pierwszy i drugi)* (2010), Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa.
- Trow M. (1996), *Trust, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective*, „Higher Education Policy”, vol. 9, nr 4, s. 309–324.
- The Bologna Declaration. Joint Declaration of the European Ministers of Education* (1999), Bologna.
- University System of Georgia. Benchmarking Study* (2000), University of Georgia, Georgia.

Tomasz Zajac
Uniwersytet Warszawski

(NIE)MOBILNOŚĆ PIONOWA STUDENTÓW UW. ANALIZA EFEKTÓW WDRAŻANIA PROCESU BOLOŃSKIEGO

Abstract

Horizontal (im)mobility at University of Warsaw. Evaluating effects of Bologna Process implementation

One of the basic goals of Bologna Process is to promote students mobility. Transforming five-year studies in two-cycle structure gave students the opportunity of horizontal mobility – chance to change the institution of higher education or faculty after completing first cycle. This paper presents results of the research on the students' educational paths and on their horizontal mobility after becoming bachelor in 2010 at University of Warsaw. It is the first research on this issue based on data collected by University's administration and stored in two related systems that collect the data: web-based central admission system (IRK) and University Study-Oriented System (USOS).

Keywords: evaluation of education, administrative data, students' educational paths, mobility, IRK, USOS

Streszczenie

Jednym z założeń Procesu Bolońskiego jest promowanie mobilności studentów. Wprowadzenie systemu studiów dwustopniowych stworzyło możliwość mobilności pionowej studentów – zmiany uczelni lub kierunku studiów po zakończeniu studiów I stopnia. W tekście przedstawione są wyniki badania mającego na celu przeanalizowanie wyborów osób, które w 2010 roku uzyskały tytuł licencjata na Uniwersytecie Warszawskim, oraz określenie, w jakim stopniu zachodzi zjawisko mobilności pomiędzy kierunkami studiów w momencie przejścia między studiami I i II stopnia. Jest to pierwsze tego typu badanie prowadzone z wykorzystaniem danych administracyjnych, gromadzonych w ramach dwóch stowarzyszonych systemów: Internetowej Rejestracji Kandydatów (IRK) oraz Uniwersyteckiego Systemu Obsługi Studiów (USOS).

Słowa kluczowe: ewaluacja kształcenia, dane administracyjne, trajektoria studiowania, mobilność, USOS, IRK.

Wprowadzenie

Podpisanie przez ministrów państw europejskich odpowiedzialnych za edukację na poziomie wyższym wspólnej deklaracji w Bolonii w 1999 roku rozpoczęło tzw. Proces Boloński, którego celem było utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Sygnatariusze Deklaracji Bolońskiej stawiali sobie za cel m.in. utworzenie systemu „czytelnych i porównywalnych tytułów zawodowych/stopni”, „utworzenie systemu punktów zaliczeniowych, takiego jak ECTS”, przyjęcie dwustopniowego systemu kształcenia na poziomie wyższym – opartego na dwóch cyklach dydaktycznych: studiach I stopnia (licencjackich/inżynierskich) i studiach II stopnia (magisterskich) oraz promowanie mobilności studentów (Deklaracja Bolońska, 1999).

Mobilność studentów może mieć różnoraki charakter. Sytuacja, w której student realizuje część programu studiów (I lub II stopnia) na innych uczelniach, nazywana jest mobilnością poziomą. Zmiana uczelni lub kierunku studiów przy przechodzeniu ze studiów I stopnia na studia II stopnia określana jest natomiast mianem mobilności pionowej [Reichert, Tauch, 2003].

Oba typy mobilności uznawane są za sprzyjające sukcesowi na rynku pracy. W przypadku mobilności poziomej studentów mówi się m.in. o podnoszeniu kompetencji społecznych, komunikacyjnych i międzykulturowych [Reichert, Tauch, 2003: 29]. Mobilność pionowa daje możliwość zdobywania kwalifikacji z różnych dziedzin oraz dostosowywania ścieżki kształcenia do zmian zachodzących na rynku pracy [Kraśniewski, 2009: 25].

Wspieraniu mobilności poziomej studentów mają służyć programy wymiany międzynarodowej, takie jak Erasmus, oraz programy wymiany międzyuczelnianej, np. MOST. Mobilności pionowej ma natomiast sprzyjać wprowadzenie systemu studiów dwustopniowych. Ukończywszy studia I stopnia, student nie ma obowiązku kontynuowania nauki na tym samym kierunku. W ramach studiów II stopnia może ubiegać się o przyjęcie na dowolne studia II stopnia. Musi spełnić tylko wymagania stawiane przez jednostkę dydaktyczną, w której zamierza podjąć studia II stopnia, np. zdać odpowiednie egzaminy wstępne. W badaniach prowadzonych na przełomie 2002 i 2003 roku wśród przedstawicieli europejskiej społeczności akademickiej znaczna część respondentów wyraziła przekonanie, że wprowadzenie wyżej opisanych rozwiązań powinno zwiększyć mobilność pionową studentów [Reichert, Tauch, 2003].

Niniejszy tekst stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, czy wprowadzeniu studiów dwustopniowych towarzyszy mobilność pionowa studentów, a także jakie czynniki wpływają na decyzje studentów związane z ewentualną zmianą kierunku studiów po zakończeniu studiów I stopnia. Przedstawione analizy dotyczą studentów Uniwersytetu Warszawskiego. Pierwszym rocznikiem studentów UW, który niemal w całości został objęty nowym systemem studiów dwustopniowych, były osoby przyjęte na studia I stopnia w roku 2007. Wtedy to na prawie wszystkich kierunkach studiów zaprzestano rekrutacji na studia jednolite magisterskie. Osoby, które posiadały świadectwa maturalne, mogły ubiegać się

już tylko o przyjęcie na studia I stopnia. Wyjątek stanowiły jedynie studia psychologiczne i prawnicze, które wciąż trwają pięć lat i kończą się uzyskaniem tytułu magistra. W roku 2010 osoby przyjęte w 2007 roku w większości powinny ukończyć studia I stopnia i przystąpić do rekrutacji na studia II stopnia. Po raz pierwszy dla tak licznej grupy studentów było możliwe prześledzenie przejścia ze studiów I stopnia na studia II stopnia i analiza mobilności pionowej¹.

Drugim celem artykułu jest zaprezentowanie podejścia do badań ewaluacyjnych, w którym znaczna część analiz opiera się o dane gromadzone przez administrację, zwrócenie uwagi na możliwość wykorzystania danych pochodzących z Uniwersyteckiego Systemu Obsługi Studiów (USOS) oraz systemu Internetowej Rejestracji Kandydatów (IRK). Oparcie się na danych gromadzonych przez uczelnię jest rozwiązaniem efektywnym z dwóch powodów. Po pierwsze, w IRK gromadzone są dane na temat wszystkich kandydatów, a w USOS dane o wszystkich studentach, a więc badanie ma charakter wyczerpujący – obejmuje całą populację. Po drugie, badanie nie wymaga poniesienia kosztów związanych ze zbieraniem danych. Są one gromadzone przez administrację uniwersytecką w ramach jej zadań związanych z bieżącą obsługą dydaktyki. Dodatkowo wykorzystanie danych administracyjnych oznacza oparcie badania na „twardych”, zobiektywizowanych danych, co daje podstawy do rzetelnej ewaluacji.

Metodologia badania

Do przeprowadzenia analiz zostały wykorzystane dwa źródła danych. Pierwsze to wspomniane już wcześniej dane pochodzące z systemów informatycznych Uniwersytetu Warszawskiego, które posłużyły do analizy trajektorii studiowania populacji osób przyjętych na studia w roku 2007. Drugie źródło danych to wyniki badania sondażowego przeprowadzonego wśród kandydatów na studia na Uniwersytecie Warszawskim. Wykorzystane wyniki z badania ankietowego stanowią uzupełnienie i pogłębienie wniosków płynących z analizy danych z rejestrów uczelni.

Dane USOS i IRK

Dane z systemu Internetowej Rejestracji Kandydatów oraz z Uniwersyteckiego Systemu Obsługi Studentów są gromadzone dla całej populacji studentów przez administrację uczelni w ramach procesu obsługi dydaktyki. W przedstawionym badaniu wykorzystana została tylko niewielka część dostępnych danych².

¹ Mobilność pozioma studentów UW jest już przedmiotem badań ankietowych prowadzonych na UW [Jasiński i in., 2010].

² W ramach działań Pracowni Ewaluacji Jakości Kształcenia UW prowadzone są także inne badania opierające się na danych z rejestrów uczelni: badania zachowań kandydatów na studia [Zając, 2010] czy badania związku pomiędzy sukcesem w studiowaniu a sukcesem na rynku pracy w ramach projektu „Monitorowanie losów absolwentów z wykorzystaniem danych administracyjnych ZUS”.

Z systemu IRK pochodzą następując informacje dotyczące kandydatów:

- podstawowe zmienne socjodemograficzne: płeć, wiek, obywatelstwo czy województwo, z którego kandydat pochodzi;
- informacja o tym, czy kandydat studiował już wcześniej na Uniwersytecie Warszawskim (na podstawie deklaracji kandydatów);
- informacje na temat kierunków studiów, na które dana osoba zdecydowała się kandydować;
- informacje o tym, na które spośród wybranych kierunków kandydat został zakwalifikowany, a na których nie udało mu się uzyskać odpowiednio wysokiej pozycji na liście rankingowej.

Dane z systemu IRK zostały pobrane 19 października 2010 roku. Do zbioru danych pochodzących z systemu IRK włączono tylko tych kandydatów, którzy wnieśli opłatę rekrutacyjną przynajmniej dla jednego z kierunków studiów I lub II stopnia albo jednolitych magisterskich w ramach rekrutacji otwartej.

Z systemu USOS zaczerpnięte zostały dwa typy informacji:

- dotyczące ukończenia studiów I stopnia na Uniwersytecie Warszawskim w 2010 roku – kierunek studiów oraz termin ich ukończenia;
- dotyczące kierunku studiów, na który kandydaci zostali przyjęci w 2010 roku.

Eksport danych dotyczących kierunku, na który zostali przyjęci kandydaci, nastąpił 19 października 2010 roku. Natomiast dane o ukończonych studiach I stopnia na Uniwersytecie Warszawskim pochodzą z 15 listopada 2010 roku.

Dane sondażowe

Uzupełnieniem analizy opartej na danych pochodzących z systemów informatycznych uczelni są wyniki badania sondażowego przeprowadzonego w roku 2011 wśród kandydatów na studia na UW. Badanie prowadzone było na zlecenie Biura ds. Rekrutacji UW i miało służyć zbadaniu opinii kandydatów na temat uczelni oraz ocen przebiegu procesu rekrutacji. Dodatkowo absolwenci studiów I stopnia na UW ubiegający się o przyjęcie na studia II stopnia odpowiadali na pytania dotyczące kontynuacji studiów na dotychczasowym kierunku lub zmiany kierunku.

Badanie przeprowadzone zostało przy pomocy aplikacji „Ankieter”, pozwalającej prowadzić badania techniką CAWI (opis systemu ankietującego zob. [Izdebski, 2010]). Zaproszenia do wzięcia udziału w badaniu były rozsyłane do kandydatów pocztą elektroniczną. Każdy z kandydatów otrzymywał zindywidualizowaną wiadomość zawierającą wygenerowany specjalnie dla niego adres internetowy prowadzący do ankiety. Rozwiązanie takie uniemożliwiało osobom postronnym udział w badaniu, a także chroniło przed wielokrotnym wypełnianiem ankiety. W badaniu wzięło udział blisko 7000 osób, z czego ponad 2200 to kandydaci na studia II stopnia. Oznacza to, że stopa zwrotu wśród kandydatów na studia II stopnia wyniosła ponad 20%.

Badanie zostało wprawdzie przeprowadzone na odmiennej zbiorowości kandydatów niż ta, której dotyczy analiza danych pochodzących z systemów IRK

i USOS, nie wydaje się to jednak przeszkodą w wykorzystaniu jego wyników przy próbach wyjaśnienia zachowań kandydatów w roku 2010. Wyniki prowadzonych corocznie analiz danych rekrutacyjnych oraz wyniki badań ankietowych wśród kandydatów na UW charakteryzują się wysokim poziomem stabilności. Między kolejnymi latami zachodzą tylko niewielkie zmiany zachowań i postaw kandydatów. Pozwala to łączyć i bezpiecznie interpretować wyniki z różnych lat.

Mobilność pionowa na Uniwersytecie Warszawskim – wyniki analizy

Poniżej prezentuję rezultaty analiz dotyczących mobilności pionowej – zmiany uczelni lub kierunku studiów w trakcie przechodzenia ze studiów I stopnia na studia II stopnia – studentów UW. W pierwszej kolejności omawiam wyniki dotyczące mobilności między uczelniami a następnie przechodzę do kwestii mobilności wewnątrz UW.

Mobilność między uczelniami

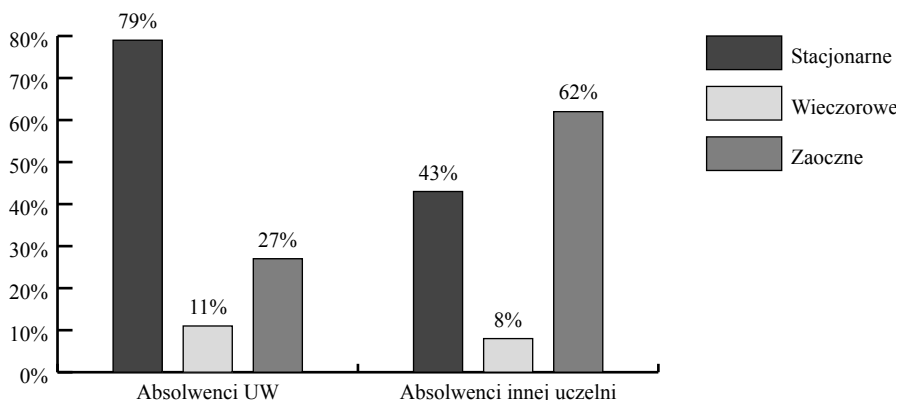
Wprowadzenie systemu studiów dwustopniowych oznacza nie tylko, że kandydaci mogą zmieniać kierunki studiów w obrębie uczelni, ale także że mogą dokonywać zmiany uczelni. Na podstawie dostępnych danych mogę jedynie analizować przepływ studentów do Uniwersytetu Warszawskiego – odpowiedzieć na pytanie, jaka część kandydatów na studia II stopnia nie ukończyła studiów I stopnia na Uniwersytecie Warszawskim.

Z możliwości zamiany uczelni próbuje skorzystać znaczna liczba osób. Wśród kandydatów na studia II stopnia na UW w roku 2010 osoby, które ukończyły studia I stopnia na innych uczelniach, stanowiły 52%. Podobnego udziału osób, które nie ukończyły studiów I stopnia na UW, w zbiorowości kandydatów na studia II stopnia można było się spodziewać w roku 2011. W badaniu sondażowym blisko 55% ankietowanych kandydatów na studia II stopnia odpowiedziało, że nie są absolwentami UW. Wprowadzenie systemu dwustopniowego otworzyło więc drogę do uzyskania dyplomu magistra na Uniwersytecie Warszawskim osobom, które z różnych przyczyn nie ukończyły na nim studiów I stopnia³.

Kandydaci, którzy nie studiowali wcześniej na UW, wybierają jednak inną ścieżkę do uzyskania dyplomu magistra niż absolwenci UW. Różnica dotyczy wybieranego trybu studiów. Osoby, które studiowały wcześniej na Uniwersytecie Warszawskim, w większości wybierały studia stacjonarne i znacznie rzadziej niż pozostali rejestrowały się na studia niestacjonarne zaoczne. Wśród absolwen-

³ Interesujące byłoby sprawdzenie, jaka część z kandydatów na studia II stopnia, którzy uzyskali dyplom licencjata na innych uczelniach, to osoby, które zostały wcześniej odrzucone w rekrutacji na studia I stopnia na UW. Niestety, obecnie zgromadzone dane nie pozwalają jeszcze na rzetelne przeprowadzenie tego typu analizy.

tów innych uczelni występowała tendencja odwrotna – przeważały osoby, które zarejestrowały się na studia niestacjonarne zaoczne. Znacznie mniej osób w tej podzbiorowości zdecydowało się na studia stacjonarne.



Rysunek 1. Odsetek kandydatów, którzy dokonali rejestracji na studia II stopnia w poszczególnych trybach wśród absolwentów UW i innych uczelni

Źródło: opracowanie własne.

Absolwenci UW, stanowiąc połowę kandydatów na studia II stopnia, przeważają więc wśród kandydatów na studia stacjonarne oraz niestacjonarne wieczorowe. Absolwenci innych uczelni stanowią natomiast większość wśród kandydatów na studia niestacjonarne zaoczne.

Tabela 1.

Odsetek osób, które studiowały wcześniej na UW, oraz wśród absolwentów innych uczelni wśród osób, które dokonały rejestracji na studia II stopnia w poszczególnych trybach

Absolwenci	Rejestracja na studia stacjonarne	Rejestracja na studia wieczorowe	Rejestracja na studia zaoczne
UW	64%	56%	29%
Innych uczelni	36%	44%	71%

Źródło: opracowanie własne.

Warto dodać, że w rekrutacji na studia stacjonarne absolwenci UW osiągnęli lepsze rezultaty niż osoby, które ukończyły studia na innych uczelniach. W efekcie udział osób spoza UW wśród studentów studiów stacjonarnych II stopnia był jeszcze niższy niż wśród kandydatów na owe studia. Podobnej zależności nie można jednak obserwować w wypadku studiów niestacjonarnych zaocznych – nie został na nie zakwalifikowany taki sam odsetek absolwentów UW, jak osób, które ukończyły studia na innych uczelniach.

Tabela 2.

Odsetek osób, które nie zostały zakwalifikowane na studia II stopnia, w poszczególnych trybach wśród osób, które studiowały wcześniej na UW oraz wśród absolwentów innych uczelni

Absolwenci	Stacjonarne	Niestacjonarne wieczorowe	Niestacjonarne zaoczne
UW	10%	8%	5%
Innej uczelni	33%	15%	5%

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość osób zakwalifikowanych na studia II stopnia dostarczyła wymagane dokumenty i została przyjęta na studia⁴. W efekcie w roku 2010 osoby, które nie ukończyły studiów I stopnia na UW, stanowiły 27% przyjętych na studia stacjonarne, 45% wśród przyjętych na studia wieczorowe oraz 72% przyjętych na studia zaoczne. Odsetek absolwentów innych uczelni jest zróżnicowany w zależności od kierunku studiów. Na studiach stacjonarnych ich udział waha się od 0, w przypadku filologii ukraińskiej czy studiów indywidualnych na kierunku: fizyka, do 82% na studiach ekonomicznych w języku angielskim. Jednak tylko w przypadku kilku kierunków absolwenci UW stanowią mniejszość. Na studiach zaocznych natomiast udział osób spoza UW waha się od 16% na bibliotekoznawstwie do ponad 90% na finansach i rachunkowości oraz wybranych specjalizacjach ekonomicznych. Obserwowane zróżnicowanie nie może być wyjaśnione przy pomocy dostępnych danych. Nie jest związane ani z dyscypliną studiów, ani z liczbą przyjmowanych studentów.

Przedstawione wyniki pokazują, że wprowadzenie studiów dwustopniowych doprowadziło do mobilności pionowej studentów pomiędzy uczelniami. Niestety, nie była możliwa ocena skali zjawiska, gdyż niedostępne są dane z innych uczelni. Oznacza to, że nie mogę odpowiedzieć na pytanie, jaka część absolwentów studiów I stopnia z innych uczelni rozpoczęła studia II stopnia na UW. Nie mogę też odpowiedzieć na pytanie, jaka część absolwentów studiów I stopnia na UW zdecydowała się rozpocząć studia na innej uczelni. Mogę jedynie zbadać, jaka część z nich nie podjęła studiów II stopnia na UW, o czym mowa będzie w dalszej części tekstu, poświęconej mobilności pionowej wewnątrz uczelni.

Mobilność wewnątrz uczelni

O ile do badania przepływów między uczelniami konieczne byłoby zbieranie dodatkowych danych, to w przypadku badania mobilności wewnątrz uczelni w zupełności wystarczą dane pochodzące z systemu IRK oraz z USOS. W oma-

⁴ Kandydaci na studia na podstawie uzyskanej liczby punktów rekrutacyjnych są zakwalifikowywani na studia. Warunkiem przyjęcia na studia jest dostarczenie w określonym terminie kompletu dokumentów. Jeśli osoba zakwalifikowana nie dostarczy dokumentów, to na jej miejsce zakwalifikowywana jest kolejna osoba z listy rankingowej.

wianej zbiorowości znajdują się osoby, które ukończyły studia I stopnia nie później niż 13 listopada 2010 roku. Zgodnie z zapisami w systemie USOS do tego terminu dyplom licencjata otrzymało blisko 4700 osób, z czego około 80% uzyskało dyplom do połowy lipca 2010 roku. W większości są to osoby przyjęte na studia w 2007 roku, co nie oznacza, że są to wyłącznie osoby z tego rocznika. Wśród absolwentów studiów I stopnia, którzy uzyskali tytuł licencjata w tymże roku, mogą znaleźć się także osoby, które zaczęły studia przed 2007 rokiem, ale nie ukończyły ich w terminie. Należy także pamiętać, że nie wszyscy studenci, którzy rozpoczęli studia w roku 2007, zdołali je ukończyć.

W analizowanej grupie absolwentów studiów I stopnia na Uniwersytecie Warszawskim zdecydowana większość ubiegała się o przyjęcie na studia II stopnia na tej uczelni (84%). Jednocześnie niemal 10% z nich zarejestrowało się na studia I stopnia lub jednolite magisterskie. Wśród ogółu kandydatów na studia II stopnia absolwenci UW z 2010 roku stanowili niespełna 35% (około 71% kandydatów na studia II stopnia, którzy studiowali wcześniej na UW).

Rejestracja na studia II stopnia była powiązana z terminem ukończenia studiów I stopnia. Najniższy odsetek rezygnacji z podjęcia studiów II stopnia był wśród osób, które obroniły licencjaty do końca lipca – niespełna 12% z tej grupy nie zarejestrowało się na studia II stopnia. Wśród osób, które uzyskały dyplom licencjata w sierpniu lub wrześniu odsetek rezygnacji był wyraźnie wyższy – ponad 20%. Natomiast spośród osób, które ukończyły studia w październiku lub później, mniej niż połowa ubiegała się o przyjęcie na studia II stopnia. Jednakże trudno określić, w jakiej części przypadków decyzja o niekandydowaniu na studia II stopnia była przyczyną opóźnionej obrony licencjatu, a w jakiej jej efektem.

Zdecydowana większość absolwentów UW z 2010 roku kandydujących na studia II stopnia została zakwalifikowana (98%), ale nie wszyscy zakwalifikowani zdecydowali się podjąć studia (prawdopodobnie podjęli studia na innych uczelniach). W efekcie odsetek przyjętych wśród absolwentów UW z 2010 roku wyniósł 77% (osoby, które ukończyły studia I stopnia w 2010 roku, stanowią ponad 40% przyjętych na studia II stopnia).

Odsetek absolwentów studiów I stopnia ubiegających się o przyjęcie na studia II stopnia jest zróżnicowany w zależności od trybu studiów (o czym piszę szerzej w dalszej części artykułu) oraz kierunku studiów. Obok kierunków, po ukończeniu których wszyscy absolwenci decydują się na kontynuację studiów na UW, występują kierunki, po których tylko połowa chce kontynuować naukę na UW. Obserwowane zróżnicowanie nie jest jednak powiązane z dyscypliną studiów.

Jak już pisałem, nie mam możliwości zbadania losów osób, które nie ubiegały się o przyjęcie na studia na UW. Nie można stwierdzić, czy zmienili oni uczelnię, czy też zrezygnowali z nauki w ogóle.

Zmiany kierunku studiów

Analiza zmian kierunków studiów stwarza wiele problemów. Wiązą się one przede wszystkim z organizacją studiów na Uniwersytecie Warszawskim. Nie wszystkie kierunki, które można studiować w ramach studiów I stopnia, można kontynu-

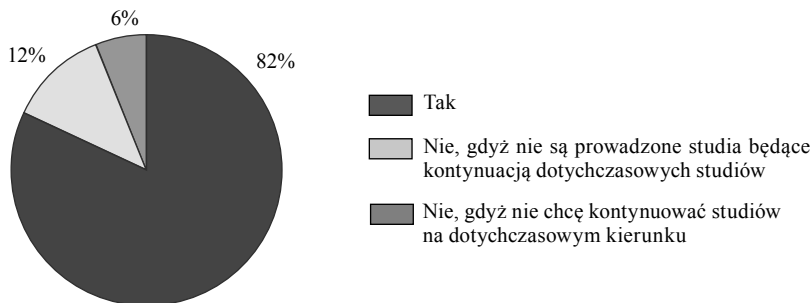
ować w ramach studiów II stopnia. Dodatkowo część z oferowanych kierunków studiów II stopnia nie ma odpowiedników na studiach I stopnia. Postanowiłem więc ograniczyć się do analizy zachowań osób, które studiowały na kierunkach, na których można kontynuować naukę na studiach drugiego II stopnia. Nie oznacza to jednak pominięcia w analizie znacznej liczby obserwacji, bowiem około 93% absolwentów studiów I stopnia ukończyło kierunki, na których oferowane są również studia II stopnia, choć nie zawsze w tym samym trybie.

Na podstawie dostępnych danych można twierdzić, że większość absolwentów studiów I stopnia nie skorzystała z możliwości zmiany kierunku studiów. W omawianej grupie kandydatów na studia II stopnia zdecydowana większość (81%) ubiegała się o przyjęcie na studia będące kontynuacją ich dotychczasowej edukacji – na tym samym kierunku i w tym samym trybie (nie zawsze była to jednak jedyna dokonywana przez te osoby rejestracja na studia). Większość z tych osób została następnie zakwalifikowana i przyjęta na studia. W efekcie 68% absolwentów, którzy chcieli kontynuować naukę na UW i mogli to uczynić na tym samym kierunku, nie skorzystało z możliwości zmiany kierunku studiów.

Jeśli badać wyłącznie chęć kontynuowania studiów na tym samym kierunku bez uwzględniania trybu studiów, to okazuje się, że 87% osób z omawianej grupy kandydowało na dotychczasowy kierunek studiów, a 77% rozpoczęło na nim studia.

Niechęć do zmiany kierunku studiów w obrębie UW nie ma związku z kierunkiem studiów. Niezależnie od tego, na jakim kierunku absolwent uzyskał dyplom, jeśli ubiegał się o przyjęcie na studia II stopnia na UW, to niemal zawsze jednym z wybranych kierunków był kierunek będący kontynuacją dotychczasowych studiów. Z tego powodu planowana pierwotnie analiza kierunków przepływów studentów między kierunkami była niemożliwa do przeprowadzenia.

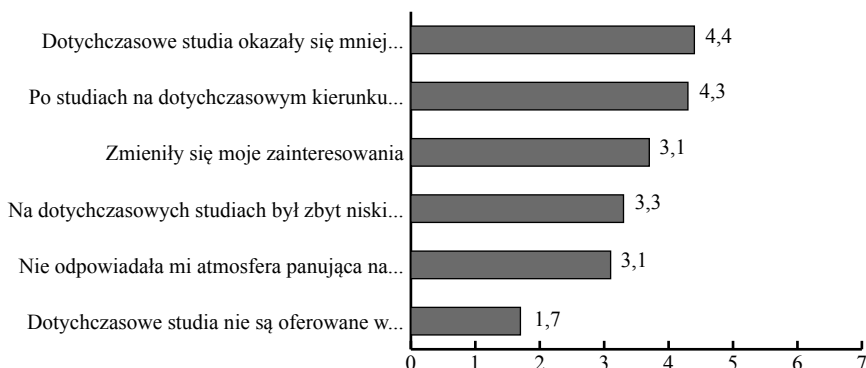
O niewielkim zainteresowaniu zmianą kierunku studiów wśród absolwentów studiów I stopnia na UW świadczą także wyniki badania sondażowego przeprowadzonego wśród kandydatów na studia w 2011 roku. Zdecydowana większość badanych absolwentów UW ubiegała się o przyjęcie na kierunki będące kontynuacją dotychczasowych studiów. Zaledwie 12% respondentów nie chciało kontynuować nauki na dotychczasowym kierunku studiów.



Rysunek 2. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Czy ubiegasz się o przyjęcie na studia będące kontynuacją studiów I stopnia?”

Źródło: opracowanie własne.

Osoby, które nie chciały kontynuować nauki na dotychczasowym kierunku, były proszone o ocenę czynników, które miały wpływ na tę decyzję. Odpowiedzi badanych pokazują, że żaden z uwzględnionych w badaniu czynników nie odegrał decydującej roli. W największym stopniu badani byli skłonni się zgodzić z twierdzeniem, że to fakt, iż studia okazały się być mniej interesujące, niż pierwotnie zakładali, doprowadził do tego, że nie chcą kontynuować na nim nauki. W drugiej kolejności na decyzję o zmianie kierunku studiów wpływały niewielkie szanse znalezienia pracy po ukończeniu studiów na dotychczasowym kierunku.



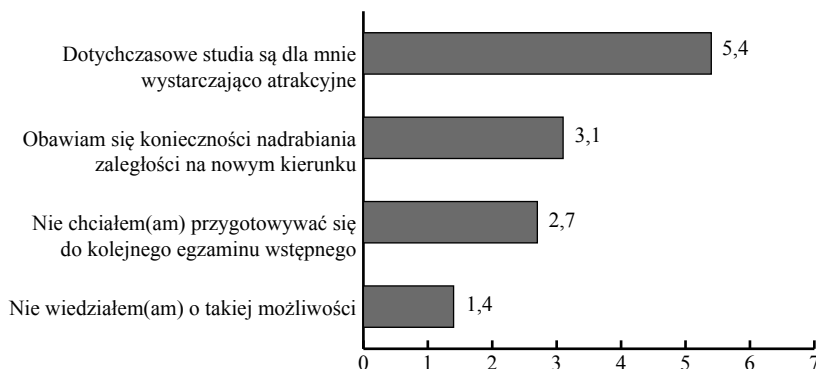
Rysunek 3. Oceny* stopnia, w jakim następujące czynniki zdecydowały o tym, że kandydaci nie chcą kontynuować studiów na dotychczasowym kierunku

* średnie odpowiedzi na skali od 1 do 7, gdzie 1 oznacza „w bardzo małym stopniu”, a 7 „w bardzo dużym stopniu”

Źródło: opracowanie własne.

Absolwentom UW, którzy ubiegali się o przyjęcie na kierunki będące kontynuacją dotychczasowych studiów, zadano także pytanie o to, czy ubiegają się jednocześnie o przyjęcie na jeszcze inne kierunki studiów (niekoniecznie na UW). Zdecydowana większość spośród nich (83%) nie ubiegała się o przyjęcie na inne studia. Hipotezy o tym, że za niechęć do ubiegania się o przyjęcie na studia na innym kierunku odpowiedzialna jest niewiedza studentów na temat możliwości, jakie oferuje system studiów dwustopniowych, nie potwierdziły się. Obawa przed koniecznością nadrabiania zaległości na nowym kierunku czy też niechęć do zdawania kolejnego egzaminu okazały się także w stosunkowo niewielkim stopniu odpowiadać za brak rejestracji na dodatkowe kierunki. Najważniejszym czynnikiem okazało się zadowolenie z dotychczasowych studiów.

Czynnikiem, który być może również przyczynił się do braku dodatkowych rejestracji, mogła być stosunkowo niska liczba kandydatów na studia II stopnia. Ze względu na to, iż na studia II stopnia liczba kandydatów przypadających na jedno miejsce jest na ogół niska, kandydaci nie muszą obawiać się, iż nie zostaną



Rysunek 4. Oceny* stopnia, w jakim następujące czynniki zdecydowały o tym, że kandydaci nie chcą kandydować na studia inne niż na dotychczasowym kierunku

* średnie odpowiedzi na skali od 1 do 7, gdzie 1 oznacza „w bardzo małym stopniu”, a 7 „w bardzo dużym stopniu”

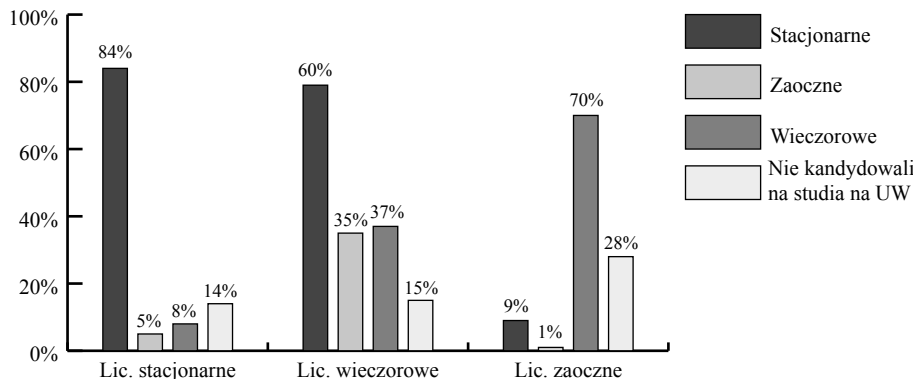
Źródło: opracowanie własne.

przyjęci na studia, na które się zarejestrują. Nie muszą się zatem rejestrować na dodatkowe kierunki na wypadek niepowodzenia w rekrutacji na najbardziej preferowane studia.

Zmiana trybu studiów

Ostatnim elementem analizy jest zbadanie zmiany trybu studiów. Zmiany trybu studiów w obrębie jednego kierunku (a w większości wypadków na UW właśnie tylko o takich zmianach można mówić) trudno określić mianem mobilności pionowej. Nie przyczynia się ona do zbierania nowych doświadczeń związanych ze zmianą uczelni ani zdobywania wiedzy i umiejętności w nowych dziedzinach. Jest to jednak zjawisko wynikające z wdrożenia systemu studiów dwustopniowych występujące dosyć często na Uniwersytecie Warszawskim.

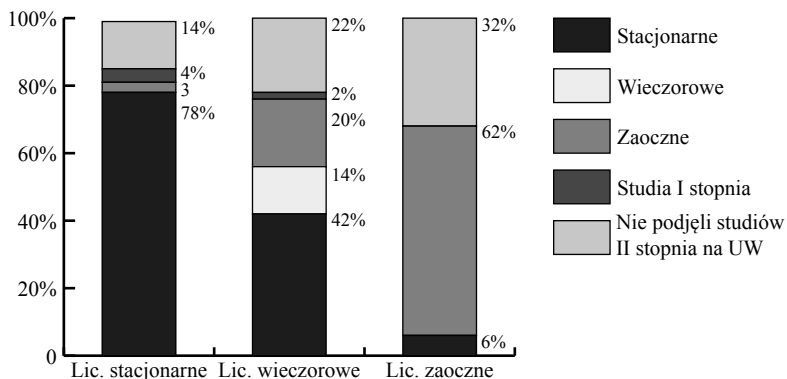
Decyzje dotyczące wyboru trybu studiów II stopnia w dużej mierze zależą od trybu ukończonych studiów I stopnia. Absolwenci studiów niestacjonarnych zaocznych wyraźnie częściej rezygnują z podejmowania dalszej nauki na UW. W grupie tej blisko 30% nie ubiegało się o przyjęcie na żadne studia na UW. W pozostałych grupach analogiczny odsetek jest dwukrotnie niższy. Analizując wybory trybu studiów, łatwo zauważyć, że absolwenci studiów stacjonarnych i zaocznych, którzy zdecydowali się kandydować na studia w 2010 roku, przeważnie nie chcieli zmieniać trybu studiów – w większości ubiegali się o przyjęcie na studia w trybie, w którym studiowali do niedawna. Wśród absolwentów studiów wieczorowych można zaobserwować odwrotną tendencję – większość próbowała zmienić tryb studiów. Najwięcej absolwentów studiów wieczorowych zarejestrowało się na studia stacjonarne. W drugiej kolejności wybierali studia zaoczne.



Rysunek 5. Odsetek kandydatów, którzy dokonali rejestracji na studia II stopnia w poszczególnych trybach w grupach wyróżnionych ze względu na tryb ukończonych studiów I stopnia

Źródło: opracowanie własne.

Jak już wcześniej pisałem, selekcja na studia II stopnia jest niewielka i zdecydowana większość kandydatów może podjąć wybrane przez siebie studia. W efekcie tego najmniej osób kontynuowało studia w tym samym trybie wśród absolwentów studiów niestacjonarnych wieczorowych. Ponad 40% z nich rozpoczęło studia stacjonarne, a jedna piąta studia niestacjonarne zaoczne.



Rysunek 6. Odsetek osób przyjętych na studia II stopnia w poszczególnych trybach w grupach wyróżnionych ze względu na tryb ukończonych studiów I stopnia

Źródło: opracowanie własne.

Wprowadzenie systemu studiów dwustopniowych stworzyło szansę kontynuowania nauki na studiach bezpłatnych dla wielu osób, które wcześniej studiowały na studiach niestacjonarnych. Szczególnie często z możliwości tej korzystały

osoby, które ukończyły studia I stopnia w trybie wieczorowym⁵. Dla części absolwentów (najczęściej studiów wieczorowych) system studiów dwustopniowych stworzył szansę przeniesienia się na studia zaoczne, zorganizowane w sposób sprzyjający podejmowaniu pracy zarobkowej⁶.

Podsumowanie

W artykule przedstawiłem wyniki pierwszych opartych na danych pochodzących z rejestrów uczelni analiz dotyczących mobilności pionowej studentów Uniwersytetu Warszawskiego. Opierając się na danych z IRK oraz USOS, przedstawiłem wyniki dotyczące mobilności „do Uniwersytetu” oraz wewnątrz Uniwersytetu. Zebrane dane świadczą, że wprowadzenie studiów dwustopniowych dla wielu absolwentów innych uczelni otworzyło szansę uzyskania dyplomu magistra na Uniwersytecie Warszawskim. Blisko połowa kandydatów na studia II stopnia to osoby, które nie uzyskały dyplomu licencjata na UW. Z drugiej strony można obserwować brak mobilności pionowej w obrębie uczelni. Absolwenci studiów I stopnia na UW w większości ubiegali się o przyjęcie na kierunki studiów będące kontynuacją dotychczasowych studiów. Pozostali z reguły rezygnowali ze studiów na Uniwersytecie w ogóle. W obrębie Uniwersytetu Warszawskiego można natomiast obserwować mobilność pomiędzy trybami studiów. Osoby, które ukończyły wieczorowe studia I stopnia, podejmowały przede wszystkim studia II stopnia stacjonarne lub zaoczne.

Uzupełnieniem danych z IRK i USOS były wyniki badania sondażowego prowadzonego wśród kandydatów na studia. Pokazywały one, że brak mobilności wynika głównie z zadowolenia z dotychczasowych studiów. Obawy przed koniecznością uzupełniania zaległości czy też przygotowywania się do dodatkowego egzaminu w przypadku ubiegania się o przyjęcie na studia na innym kierunku miały zdecydowanie mniejsze znaczenie.

Niezależnie od korzyści płynących ze zmiany kierunku studiów kontynuowanie nauki na dotychczasowym kierunku może być strategią racjonalną z punktu widzenia kariery zawodowej. Prowadzi do doskonalenia umiejętności w określonej, znanej już studentowi dziedzinie. Dodatkowo na niewielką skalę mobilności pionowej wewnątrz uczelni może wpływać fakt, że omawiany rocznik studentów był pierwszym, przed którym została otwarta możliwość zmiany kierunku studiów. Brakuje jeszcze doświadczeń związanych z przenoszeniem się na inne kierunki. Studenci mogą więc nie być świadomi takiej możliwości oraz związanych z nią korzyści. Dodatkowo, pozostaniu na dotychczasowym kierunku mogą

⁵ W czasie rekrutacji na studia I stopnia wybór studiów wieczorowych stanowi strategię zabezpieczającą, na wypadek niepowodzenia w rekrutacji na studia stacjonarne [Zając, 2011].

⁶ Z badań ankietowych prowadzonych przez PEJK wśród studentów UW wynika, że znaczna część studentów zaocznych podejmuje pracę zarobkową w trakcie studiów [Jasiński i in., 2009].

sprzyjać rozwiązania stosowane w wielu jednostkach, np. połączenie egzaminu licencjackiego z egzaminem wstępnym na studia II stopnia (student przygotowuje się tylko na jeden egzamin). W przyszłości, wraz z wytwarzaniem odpowiednich ułatwień ze strony uczelni, można się spodziewać wzrostu mobilności wewnątrz uczelni.

Przedstawione badanie zostało oparte na danych pochodzących z rejestrów uczelni tworzonych przez administrację w ramach obsługi dydaktyki, niezależnie od prowadzonego badania. Powoduje to, że prowadzenie badania jest możliwe przy bardzo niewielkich kosztach. Podobne analizy dotyczące mobilności studentów (a także innych aspektów funkcjonowania uczelni, np. rekrutacji czy selekcji na studiach) mogłyby być z powodzeniem stale prowadzone na wszystkich uczelniach korzystających z systemów podobnych do IRK i USOS, znacznie wzbogacając prowadzone badania ewaluacyjne.

Dane IRK i USOS nie wystarczają jednak do pełnego zbadania zjawiska mobilności pionowej studentów. Analizy byłyby zdecydowanie bardziej interesujące, gdyby oprócz danych dotyczących Uniwersytetu Warszawskiego w zbiorze znalazły się także dane dotyczące innych uczelni w kraju. Wtedy możliwe byłoby pełniejsze badanie trajektorii studiowania, zbadanie kierunków i skali przepływów między uczelniami.

Dostępne dane nie dają możliwości odpowiedzi na wszystkie pytania dotyczące procesów decyzyjnych w okresie przejścia między studiami I i II stopnia. Zidentyfikowanie przyczyn opisywanego zróżnicowania pomiędzy kierunkami UW pod względem odsetka osób kontynuujących naukę wymaga dodatkowych badań ewaluacyjnych poświęconych procesowi i efektom kształcenia. Być może pomocne okażą się też badania rejestrów mające na celu śledzenie selekcji w trakcie studiów.

Literatura

- Izdebski A. (2010), *Ogólnouniwersytecka ankieta oceniająca jakość kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim – przykład dobrych praktyk ewaluacji jakości kształcenia wyższego. Przegląd kluczowych aspektów badania*, [w:] W. Przybylski i in. (red.), *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, Kraków.
- Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999 (1999), http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/1999_PL_Bologna_Declaration.pdf, Bolonia.
- Kraśniewski A. (2009), *Proces Boloński. To już 10 lat.*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- Jasiński M. i in. (2009), *Ogólnouniwersytecka ankieta oceniająca jakość kształcenia. Druga edycja. Raport*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Jasiński M. i in. (2010), *Ogólnouniwersytecka ankieta oceniająca jakość kształcenia. Trzecia edycja. Raport*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Zajac T. (2010), *Wykorzystanie danych z Uniwersyteckiego Systemu Obsługi Studiów oraz systemu Internetowej Rejestracji Kandydatów w procesie ewaluacji jakości kształcenia*, [w:] W. Przybylski i in. (red.), *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki*, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, Kraków.

Zajac T. (2011), *Jak kandydaci starają dostać się na studia?*, „Decyzje”, nr 16.

Reichert S., Tauch C. (2003), *Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area*, <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf> (dostęp: 10.09.2012).

Sylvia Jaskuła
Pedagogium – Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

EWALUACJA ROZWOJOWA JAKO WYZWANIE WSPÓŁCZESNEGO SYSTEMU EDUKACJI

Abstract

Developmental evaluation as a challenge of contemporary system of education

Contemporary system of education becomes more and more dynamic, meets the requirements of transforming reality and responds to demands of the new technics and strategies of development and management. Evaluation is one of such strategies that also changes its functions and undertakes challenges of contemporary system of education (There are four generations of evaluation). Evaluation as a strategy of applied research is something more than measurement of organizational efficiency, it is reflective cognition of social values by responsive character of the evaluation process. That is a model of developmental evaluation that facilitates discussion about how to evaluate the schools experience, transformations and challenges.

Keywords: developmental evaluation, evaluation in education, evaluation process, educational reform

Streszczenie

Współczesny system edukacji, stając się coraz bardziej dynamicznym i odpowiadając na coraz szybsze tempo przemian rzeczywistości, wymaga równie dynamicznych narzędzi wspomagających jego rozwój. Takim instrumentem jest wykorzystywana coraz szerzej i efektywniej ewaluacja, która również zmienia swoje funkcje, dostosowując się do wyzwań współczesnego świata (generacje ewaluacji). Należy przy tym podkreślić, że ewaluacja to coś więcej niż pomiar skuteczności działań, to refleksyjne rozpoznanie wartości konkretnego działania, w wyniku procesu o charakterze uspołecznionym. Współczesna ewaluacja musi uwzględniać dynamikę ewaluowanych instytucji, zachować elastyczność, podejmując działania na rzecz interakcyjnego postrzegania zależności skutkowo-przyczynowych w procesie ewaluacyjnym. Jest to model ewaluacji rozwojowej, podejmowany w niektórych obszarach systemu oświaty, marginalizowany przez biurokratyczne wymogi sprawozdawczości europejskiej.

Słowa kluczowe: ewaluacja rozwojowa, ewaluacja w edukacji, proces ewaluacyjny, reforma edukacji

Wstęp

Współczesny system edukacji, odpowiadając na coraz szybsze tempo przemian rzeczywistości, staje się coraz bardziej dynamiczny. Poszukiwanie nowatorskich metod i rozwiązań w oświacie XXI wieku wymaga równie dynamicznych narzędzi wspomagających jej rozwój. Jednym z instrumentów wsparcia transformacji, unowocześniania i doskonalenia się dzisiejszej szkoły jest wykorzystywana coraz szerzej i efektywniej ewaluacja, która również zmienia swoje funkcje, dostosowując się do wyzwań współczesnego świata i powielając w warunkach polskich dzieje czterech jej generacji (generacje ewaluacji). W kontekście owej ewolucji ewaluacji należy podkreślić, że obecnie oznacza ona coś więcej niż pomiar skuteczności działań, obiektywną ich ocenę czy stwierdzenie osiągnięcia zamierzonych celów. Przeistoczyła się ona w kierunku refleksyjnego rozpoznania, a nawet wspierania wartości konkretnego działania, w wyniku procesu o charakterze uspołecznionym. Współczesna ewaluacja musi uwzględniać dynamikę ewaluowanych instytucji, zachować elastyczność, podejmując działania na rzecz interakcyjnego postrzegania zależności skutkowo-przyczynowych w procesie ewaluacyjnym. Takie rozumienie uwzględnia model ewaluacji rozwojowej, podejmowany w niektórych obszarach systemu oświaty, marginalizowany przez biurokratyczne wymogi sprawozdawczości europejskiej.

W kierunku ewaluacji piątej generacji

Ewaluacja będąca usystematyzowanym rodzajem badań stosowanych posiada już dziewięćdziesięcioletnią historię. Proces kształtowania się i dojrzewania ewaluacji ma zatem długą tradycję, nie sposób więc pominąć tego, co stanowi o współczesnym kształcie i formie ewaluacji.

Typologię koncepcji czy też próbę periodyzacji podejść do ewaluacji zaopiniowali Egon G. Guba i Yvonne S. Lincoln [1989] w książce *Fourth Generation Evaluation*. Podzielili oni historię ewaluacji na cztery etapy określane mianem „generacji” [Guba, Lincoln, 1989]:

1. Pierwsza generacja – pomiar (*measurement*)

Główny nacisk kładziono na mierzalność efektów i środków. Ilościowe uchwycenie zjawisk miało pozwolić na ich porównywalność i obiektywizm oceny. Rola ewaluatora w oświacie została ograniczona do funkcji technicznych. Miał on wiedzieć, jak wykorzystywać ogromną liczbę „psychometrycznych narzędzi pomiarowych”, które były dostępne w latach czterdziestych ubiegłego stulecia do oceny uczniów.

2. Druga generacja – opis (*description*)

W obszarze zainteresowań ewaluacji nadal pozostawał pomiar, ale rozszerzyła ona zainteresowanie na opis praktyki interwencji, aby usprawniać programy, a także sięgać po alternatywne środki. Rola ewaluatora została

w ten sposób sprowadzona do opisu mocnych i słabych stron programów nauczania w odniesieniu do założonych celów edukacyjnych.

3. Trzecia generacja – decyzja (*judgement*)

W tej generacji, podobnie jak w poprzedniej, ewaluator jest zewnętrznym, neutralnym obserwatorem, który na podstawie metod naukowych dostarcza danych umożliwiających stwierdzenie stopnia osiągnięcia celów i na ich podstawie wyprowadza konsekwencje dla programu. Ewaluator zajmuje się nie tylko pomiarem celów programu i opisem sposobu funkcjonowania, lecz także dokonuje oceny, czy same cele zostały prawidłowo określone.

4. Czwarta generacja – proces (*process*)

Idea ewaluacji opracowana przez Gubę i Lincoln wykorzystuje metodologię paradygmatu konstruktywizmu. Autorzy postulują oparcie ewaluacji na głębokiej partycypacji zarówno beneficjentów, jak i wszystkich stron zaangażowanych w program. Ewaluator występuje w roli moderatora w negocjacjach dotyczących ustalanie potrzeb informacyjnych, kryteriów i warunków przeprowadzenia ewaluacji, a także w interpretacji danych i wykorzystaniu wyników. Obiektywizm pomiaru i obserwacji schodzi na drugi plan wobec dominacji wiarygodności, związku z działaniami czy skłonności do współpracy i zaangażowania. W ewaluacji czwartej generacji dominuje podejście jakościowe i nacisk na identyfikowanie złożonych aspektów rzeczywistości, które mają wpływ na całokształt procesu wartościowania.

Dzisiejsze rozumienie ewaluacji przeszło więc pewien proces przeobrażenia, a sama ewaluacja aplikowana była w rozlicznych funkcjach na przestrzeni wielu lat społecznemu i organizacyjnemu doświadczeniu. Doprowadziło to do wyraźnego już obecnie rozpoznanie jej zalet i wad, ale nade wszystko do odejścia od wąskich technokratycznych jej wyobrażeń w kierunku zdecydowanej modernizacji i demokratyzacji. Stymulowanie dynamicznego i interaktywnego rozumienia całego procesu ewaluacji wychodzi poza funkcje czysto pomiarowe (ewaluacja pierwszej generacji), opisowe (ewaluacja drugiej generacji) i menedżerskie (ewaluacja trzeciej generacji), wkomponowując się w działania określone przez Gubę i Lincolna jako ewaluacje czwartej generacji [Guba, Lincoln, 1989]. Co prawda myślenie o ewaluacji zawsze związane jest z uporządkowanym zdobywaniem, gromadzeniem i zastosowaniem wiedzy zgodnie z przyjętym w tym celu projektem, odmienna jednak może być w tych działaniach praktyka uspołeczniania ewaluacji.

Warto tu zauważyć, iż pomysł ewaluacji czwartej generacji został opracowany w latach osiemdziesiątych XX wieku i wszystkie działania ewaluacyjne podejmowane współcześnie nie zawsze mieszczą się w formule tej ostatniej koncepcji. Dzisiejsza potrzeba uczestniczenia w procesie ewaluacyjnym osób zaangażowanych w badaną rzeczywistość z nastawieniem na rozwój ich samoświadomości i skłanianie do refleksji nad wartością własnych działań została poszerzona o konieczność elastyczności i dostosowywania się ewaluacji do coraz szybciej zmieniającej się rzeczywistości. Intensywność obecnych zmian i wymogów co-

raz bardziej uwikłana jest w dynamikę rozwojową globalnego społeczeństwa informacyjnego [Mattelart, 2004; Dillman, 2000], którego podstawową wartością, a zarazem zasadniczym zasobem stała się informacja [van Dijk, 2006; Szwed, 2003; Giddens, 1995]. Piąta generacja ewaluacji będzie zatem ewaluacją w społeczeństwie informacyjnym i wiedzy, a nowa kultura ewaluacyjna będzie coraz bardziej zależała od współczesnej kultury informacyjnej.

W dobie wzrostu znaczenia informacji w życiu codziennym, w strategiach rozwoju społecznego, w kulturze społeczeństw postindustrialnych, które stymulowane jest procesami globalizacji, potrzebą optymalizacji i równoważenia procesów gospodarczych oraz gwałtownym przyspieszeniem postępu technicznego, wskazane jest przypisanie ewaluacji nowych ról i funkcji, pozwalających jej na równie dynamiczne reagowanie na dokonujące się zmiany. Rewolucja informacyjna, która ogarnęła większość współczesnego, szczególnie zaawansowanego technologicznie świata, całkowicie przeobraziła myślenie o strategicznych zasobach jego rozwoju, o modelu kompetencji kulturowych niezbędnych do efektywnego i pełnego w nim uczestniczenia. Kompetencje te same w sobie stają się coraz bardziej istotnym komponentem „kapitału społecznego”, warunkiem i energią umożliwiającą realizację ukierunkowanych zmian społecznych, projektowanie przyszłych form cywilizacji, ale także organizacji społecznych, kultury pracy, edukacji i stosunków międzyludzkich. Ukształtowanie kompetencji kulturowych, a to znaczy zdolności do uczenia się, samorealizacji i rozwoju w dynamice zmian społecznych człowieka cywilizacji cyfrowej, staje się przedmiotem badania, lecz także oddziaływania, stymulowania i projektowania wielu zintegrowanych dziedzin nauki, rodzajów zinstytucjonalizowanej, formalnej i nieformalnej praktyki. Jednym z kluczowych obszarów tak powstającej i kształtowanej sfery wiedzy, umiejętności i postaw stają się nowe kompetencje ewaluacyjne, które muszą uwzględniać gwałtowność zmian w rozwijających się wariantach globalnego społeczeństwa informacyjnego i „społeczeństwach sieci”, w którym podstawową wartością, a zarazem głównym kapitałem jest informacja i wiedza. W społeczeństwie tym człowiek charakteryzuje się umiejętnością odnajdywania, selekcjonowania, interpretacji, wartościowania, wykorzystania i przede wszystkim szybkoego przetwarzania informacji, a to z kolei ma bezpośredni wpływ na dynamiczność procesów ewaluacyjnych, które w tych nowych warunkach nie mogą odznaczać się stabilnością, ale muszą reagować na potrzeby szybkich i gwałtownych zmian.

Współczesna tożsamość ewaluacji, powstająca w warunkach dynamicznych zmian społecznych człowieka cywilizacji cyfrowej, obarczonych pierwiastkiem dehumanizacji, wymaga również zabezpieczenia przed technokratycznymi zagrożeniami związanymi z rozwojem społeczeństwa informacyjnego. Ewaluacja musi się posiłkować zarówno sprawdzonymi strategiami badań, jak i interaktywnymi, otwartymi sposobami postrzegania, rozumienia, przeżywania i komunikowania się ludzi, środowisk i kultur. Nie chodzi tu o uproszczenie rozumienia ewaluacji – jako badania rezygnującego z aspiracji do obiektywizmu i pomiaru efektów, opartego na idealizacji społecznego kontekstu ewaluacji i niedoceniającego pożytków płynących z odrzucanych przez siebie „niższych” generacji. Wprost przeciwnie, funkcje i role dotychczas przypisywane ewaluacji nie tracą na ważności, wzmac-

niąją swoje znaczenie w zależności od kontekstów prowadzonych analiz, ale jej zadaniem staje się również szybkie reagowanie na zmieniające się uwarunkowania zewnętrzne i wewnętrzne. Otwarcie na zmiany, które może wywołać ewaluacja, musi być dzisiaj powiązane z otwarciem na zmiany samej ewaluacji. W tych uwarunkowaniach powstaje zatem konieczność z jednej strony przywracania ewaluacji jej właściwych funkcji humanistycznych, interakcyjnych i społecznych, będących odpowiedzią na zagrożenia powstające w społeczeństwie informacyjnym (chaos, nadprodukcja i rozproszenie informacji) i na pytanie o lepsze jej zastosowanie, ale z drugiej rodzi się powinność podkreślania rozwojowego znaczenia nie tylko finalnego efektu procesów ewaluacji, ale także procesu dochodzenia do jej ustaleń i modyfikacji jej przebiegu. Tym samym pojawia się potrzeba myślenia o ewaluacji nie tylko formatywnej, ale również (jeśli nie przede wszystkim) o ewaluacji rozwojowej, która realizuje znacznie więcej funkcji i jeszcze bardziej dynamizuje zarówno projektowanie, jak i realizację procesu ewaluacyjnego.

To ujęcie bliskie jest traktowaniu ewaluacji jako *action research*, jako formy działania, która jest stałym ulepszaniem prowadzonych projektów w kooperacji wszystkich zainteresowanych stron. Rola ewaluacji rozwojowej bliska jest koncepcji badania w działaniu, będącego studiami nad społeczną sytuacją, w której znajduje się badacz, z zamiarem jej ulepszenia i poprawy jakości działania. Jest to zatem – zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku – współuczestniczący, demokratyczny proces zorientowany na rozwój wiedzy, mającej praktyczne zastosowanie dla konkretnych osób i społeczności. W ramach *action research* i ewaluacji rozwojowej badacz dąży do połączenia „działania” i „refleksji”, „praktyki” i „teorii” poprzez współuczestnictwo wraz z innymi uczestnikami badania w dążeniu do osiągnięcia praktycznych rozwiązań, jak również stworzenia nowych sposobów rozumienia, nie tracąc przy tym swojej roli ewaluatora i respektując podział ról. Bliskość ewaluacji rozwojowej i badania w działaniu przejawia się również w tym, że w obu tych podejściach badawczych wiedza jest żyjącym, ewoluującym procesem. W tym kontekście ewaluacja rozwojowa, bardziej niż inne jej rodzaje, jest bliska myśleniu o ewaluacji praktycznej, a więc takiej, która jest użyteczna i rzeczywiście wykorzystywana. Z kolei to podejście odzwierciedla tytuł znanej książki Michaela Q. Pattona [2008] *Utilization-Focused Evaluation* (Ewaluacja skoncentrowana na wykorzystaniu), które to podejście kluczowym tworzy właściwe rozpoznanie teorii programu, trafne zidentyfikowanie potrzeb informacyjnych oraz wykorzystanie wniosków ewaluacyjnych w procesach podejmowania decyzji i praktyce społecznej.

Ewaluacja rozwojowa

Sam termin „ewaluacja rozwojowa” został wprowadzony przez Michaela Q. Pattona we wspomnianej powyżej książce (*Utilization-Focused Evaluation*). W jej ostatniej, czwartej, edycji ukazał się rozdział *Developmental evaluation*. Nowy

rodzaj ewaluacji zaproponowany przez Pattona nie jest jeszcze w Polsce popularny, choć zasługuje na upowszechnienie, m.in. ze względu na fakt, że eksponuje on jedną z najistotniejszych w istocie funkcji ewaluacji – nastawienie na rozwój.

Meritum nowej koncepcji myślenia o ewaluacji wykracza poza klasyczne komponenty, które można nazwać rozwojowymi, a więc wspieranie, stymulowanie, uspołecznianie, podnoszenie świadomości. Dodatkowo pojawia się tutaj element pracy systemu ewaluacyjnego, który jest elastyczny, podatny na zmiany, dostosowujący się do dynamiki przekształceń programu. Ewaluacja rozwojowa ma charakter więcej niż tylko formacyjny (w klasycznym ujęciu słowa „formacyjność”, a więc jako formowanie, sygnalizacja błędów czy korekta programu). O ile ewaluacja formacyjna (*formative evaluation*) towarzyszy realizacji danego działania, wspierając, korygując i formułując jego przebieg, ewaluacja rozwojowa wykracza poza „poprawienie” działania, dokonując korekty samej siebie.

Klasyczna koncepcja ewaluacji formacyjnej (ukierunkowującej, towarzyszącej, równoległej) uwzględnia zmiany wynikające zarówno z faktu wprowadzania innowacji, jak i z tytułu niezależnych czynników (okoliczności) występujących podczas działań. Ten rodzaj ewaluacji cechuje ukierunkowanie uwagi na doświadczenia, oczekiwania, możliwości, problemy osób będących uczestnikami programu, na tym, co stoi na przeszkodzie we wdrażaniu przyjętych rozwiązań, jakie są najlepsze sposoby usunięcia przeszkód, w jakim stopniu badane działanie winno być zmodyfikowane, jakich dziedzin powinna dotyczyć modyfikacja itd. Ewaluacja towarzysząca stanowi podstawę myślenia o ewaluacji rozwojowej. Ta druga konsumuje wszystko, co należy do zadań ewaluacji formacyjnej. Zasadnicza różnica polega na tym, że w *developmental evaluation* projekt ewaluacji ulega też korekcie w czasie działania procesu ewaluacyjnego. Tradycyjna ewaluacja nie dopuszczała modyfikacji samego projektu ewaluacyjnego, zaś w ewaluacji rozwojowej możliwa jest zmiana zarówno pytań badawczych, jak i kryteriów, wskaźników czy metod badawczych. Tak więc zarówno proces, jak i cały projekt ewaluacji rozwojowej, reagując dynamicznie na potrzeby działania ewaluacyjnego, poddawane są korekcie.

Interaktywność pomiędzy samym działaniem a projektem ewaluacji oznacza zdolność do wzajemnego oddziaływania na siebie przez wzajemną adaptację i uwzględnienie faktyczności ewaluacji. Ewaluatorzy reagują elastycznie na potrzeby zmieniającego się działania, które ewaluują, a ewaluacja rozwija się tak samo, jak rozwija się samo działanie, dając sobie prawo zmiany.

Ewaluacja rozwojowa jest tak zaprojektowana, by można ją było wykorzystywać, a jednocześnie stymulować rozwojowe, nowatorskie, innowacyjne i transformacyjne procesy¹, jakie zachodzą w interakcji pomiędzy fazami procesu ewaluacji. Może być ona pomocna w kształtowaniu nowego myślenia o wartościach i faktycznej roli ewaluacji, wśród których cenniejsze mogą być wywołane trwałe rezultaty i zmiany niż samo wykorzystanie określonych wniosków. W zmiennej rzeczywistości doświadczenia powstające w wyniku ewaluacji rozwojowej generują

¹ Procesy transformacyjne – procesy pozwalające osiągnąć zaplanowane cele w atmosferze dialogu i wzajemnego zrozumienia.

otwartość na rzeczywistość i zaangażowanie w innowacyjne procesy. Nie wszystkie rodzaje ewaluacji są w tym zakresie użyteczne. Wiele modeli ewaluacyjnych wykazuje pod tym względem daleko idącą schematyczność i petryfikację projektu oraz realizowanych procedur badawczych, wykazując niezdolność do reagowania na zmienność ewaluowanych działań, ich ewolucję i poważne często transformacje. Ewaluacja rozwojowa skierowana jest na długoterminowe, dialogiczne związki pomiędzy ewaluowanymi działaniami. Ten rodzaj ewaluacji obejmuje procesy, w ramach których zbierane informacje służą poparciu innowacyjnych decyzji zmieniających działanie w trakcie jego badania. Podstawową funkcją ewaluatora jest wyjaśnianie potrzeb zmian projektu ewaluacyjnego, w tym pytań kluczowych, sposobów generowania danych i logiki badania, tak by ułatwiło ono podjęcie niestandardowych decyzji służących modyfikacjom o charakterze rozwojowym. Dodanie do ewaluacji perspektywy rozwojowej pomaga odejść od rygorystycznych kanonów projektu i procedury ewaluacyjnej w kierunku dialogu i uspołecznionego, a zarazem elastycznego procesu współdziałania z ośrodkiem kierowania ewaluowanym działaniem. Taka perspektywa społeczna, charakteryzująca się możliwościami szybkiego dostosowywania się do zmian, zobowiązuje do praktycznego odnoszenia się do rzeczywistości. Ewaluacja rozwojowa jest właśnie skierowana na zastosowanie, na co pozwala jej status modelu dynamicznego, w którym możliwa jest zmiana nie tylko działania, ale i samego projektu ewaluacji w trakcie jego realizacji, przy zachowaniu stosownych reguł, wzajemnym uzgodnieniu niezbędnych zmian i koniecznej często korekcie tak obiektu, jak i strategii ewaluacji.

Tabela 1.

Porównanie ewaluacji tradycyjnej i rozwojowej

Ewaluacja tradycyjna	Ewaluacja rozwojowa
Przedstawia rozstrzygające opinie o sukcesie bądź niepowodzeniu.	Dostarcza informacje zwrotne, generuje uczenie się, wspiera przyjęty kierunek działań lub zapewnia jego zmiany.
Zmierza do celu na podstawie z góry określonych założeń.	Jako cel przyjmuje dynamiczną interakcję z podmiotami procesu ewaluacyjnego poprzez rozwój nowych strategii badawczych, wskaźników i mechanizmów monitorowania wrażliwych na zmiany w obiekcie ewaluacji.
Obliguje ewaluatora do przestrzegania niezmiennych procedur badawczych.	Uwrażliwia ewaluatora na możliwość zmian w procedurach, przypisując mu funkcję zintegrowaną z działaniem i dynamiką procesu badawczego.
Projekt ewaluacji bazuje na liniowej logice modelu przyczyna – rezultat.	Projekt ewaluacji uwzględnia dynamikę systemu, współzależności oraz powstające korelacje.
Odpowiedzialność ewaluatorów skupia się i kieruje do zewnętrznych i wewnętrznych organów władzy i grantodawców.	Odpowiedzialność ewaluatorów koncentruje się na uwzględnieniu najistotniejszych wartości wszystkich podmiotów ewaluacji.
Odpowiedzialność ewaluatorów skupia się na kontroli i wskazaniu winnych za niepowodzenia.	Uczy funkcjonować przy braku kontroli i animować podejmowanie strategicznych decyzji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M.Q. Patton (2008), *Utilization-Focused Evaluation*, wyd. IV, Sage, London.

Sensem ewaluacji rozwojowej nie są poszczególne narzędzia czy metody, ale to, jak są one stosowane. Przy czym nie chodzi tu o przeciwstawianie sobie jakości z ilością, procesu i wyników czy odpowiedzialności i uczenia się, ale o podejmowanie badań na rzecz rozwoju.

Ewaluacja rozwojowa a wyzwania szkolnych systemów ewaluacji

Giddensowska „epoka oszałamiającej zmiany” [Giddens, 1998], charakteryzująca się przekształceniami krańcowo odmiennymi od znanych dotychczas cywilizacji, łączy splot wielu czynników, takich jak: globalizacja, rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych czy transformacje rynkowe. Niewątpliwie wpływają one na zmianę wszystkich obszarów współczesnego życia społecznego, które muszą wszakże dostosować się do obecnego tempa przemian. Również współczesne myślenie o ewaluacji musi dzisiaj zmierzać do wykorzystywania takich jej form i modeli, które są w stanie uwzględnić dynamikę obecnych zmian. Wydaje się, że potrzebom tym może odpowiadać ewaluacja rozwojowa, która charakteryzuje się najwyższym stopniem uniwersalności w stosunku do zmiennej i mobilnej rzeczywistości.

Na pewno jedną z kluczowych kwestii w zakresie szerszego wprowadzenia ewaluacji do praktyki szkolnej staje się upowszechnienie jej właściwego rozumienia, idei, znaczenia, standardów czy systemu oceny, jak również możliwość jej przeprowadzenia oraz praktycznego wykorzystania wyników. Pełna wiedza i świadomość zachodzących zmian społeczno-gospodarczych oraz szans i zagrożeń pojawiających się wraz z rozwojem nowego ładu społecznego pozwoli na podjęcie adekwatnych i skutecznych działań prorozwojowych. Musimy zdawać sobie sprawę, że współcześnie coraz częściej ewaluacja w realiach polskiej szkoły gubi się w chaosie dokumentacyjnym i sprawozdawczym, czego konsekwencją może być jej alienacja, a z drugiej strony nadprodukcja pewnych form diagnostycznych określanych mianem ewaluacji. Ewaluację poddajemy dzisiaj komercjalizacji, biurokratyzacji i formalizacji, instytucjonalnym i urzędowym wymogom, które stwarzają zagrożenie jej dehumanizacją, a więc zaprzeczenia samej jej istoty. Już dzisiaj rodzi się ogromna potrzeba ewaluacji uspołecznionej, dialogicznej, ewaluacji jako dyskursu społecznego w warunkach społeczeństwa otwartego, która bada doświadczenia w realnych kontekstach społecznych, dynamice ich zmian, a tym samym wskazuje na jej rozwojowy charakter.

Ewaluacja w szkole szczególnie powinna być elastyczna w stosunku do transformacji współczesnego systemu oświaty. Wprowadzona rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku o nadzorze pedagogicznym, współczesna praktyka systemu ewaluacji oświaty zaprojektowana została na długi czas jej trwania. Owe długie procesy i ciągi zdarzeń wymagają zmiany modelu ewaluacyjnego. Ponieważ projekt ewaluacji jest zaplanowany długoterminowo, zastosowanie w tych realiach ewaluacji rozwojowej wydaje się

szczególnie istotne ze względu na jej rolę współuczestniczącą, uczącą i dostosowującą się. O ile w przypadku krótkich projektów zmiana w samej ewaluacji może wywołać chaos, o tyle w przypadku obecnego projektu nadzoru pedagogicznego, gdzie mamy do czynienia z przyszłością kilkuletnią, wskazane jest stałe doskonalenie i ewoluowanie projektu ewaluacyjnego. Długi okres sprzyja gromadzeniu doświadczeń i zmienianiu na ich podstawie samej ewaluacji oraz generowanych w jej ramach pytań badawczych, kryteriów, sposobów zbierania danych i ich analizy. Podejmowane w ten sposób działania winny zmierzać do ewaluacji ewaluacji, czyli do metaewaluacji (autoewaluacji), która może oznaczać ocenę ewaluacji, osądzając jej jakość i rezultaty, ale może również skupiać się na kontekstach samej ewaluacji, która jest w trakcie trwania i wciąż jest podatna na innowacje. *Meta-evaluation* służyłaby interaktywności i elastyczności reakcji na to, co się dzieje w programie, i umożliwiałaby dopasowywanie się do zmian wywołanych dynamiką czynników zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych.

Przykład polskiej praktyki szkolnej zanurzonej w ewaluację długodystansową, długoterminową (*constants evaluation*) musi uwzględniać możliwość kontekstualności ocen w zależności od etapu prowadzonych działań. W programach nastawionych na długi okres trwania należy nastawić się na modernizację i transformację, za którą może nadać właśnie ewaluacja rozwojowa, działająca w zbiorach nieokreślonych, rozproszonych, trudno identyfikowalnych, głównie w społeczeństwie wiedzy, w zbiorach z ogromnymi bazami danych, wymagających selekcji, hierarchizacji, wyboru i wysokiej kultury informacyjnej.

Potrzeba rozwijania w polskiej rzeczywistości ewaluacyjnej ewaluacji rozwojowej spowodowana jest koniecznością nie tylko nastawiania się na korektę samego programu działalności szkół, ale również na korektę samej zaprojektowanej już ewaluacji. Ewaluacja ta ma być skierowana na praktyczność zastosowania jej wyników, co w rzeczywistości szkolnej wydaje się współcześnie elementem kluczowym, bowiem wymóg rozwojowy płynie z praktyki, a nie z teorii. Koncepcja Pattona ewaluacji rozwojowej opiera się właśnie na potrzebach praktycznych, a nie spekulacjach teoretycznych. Praktyczność ewaluacji długich programów wiąże się z ewoluowaniem, dopasowywaniem się, poddawaniem siebie korekcie. Odejście od dynamiczności procesów w kierunku modelu statycznego grozi wyalienowaniem ewaluacji, postrzeganiem jej w kategoriach skostniałej struktury, która już nie jest w stanie się zmienić. Jej petryfikacja spowoduje, że zatraci ona swój sens i stanie się bezużyteczna, bezrefleksyjnie realizując to, co zostało zaplanowane we wstępnym etapie jej projektowania, niezależnie od tego, czy jest taka potrzeba, czy nie.

Literatura

- Dijk J. van (2006), *The Network Society*, Sage, London.
- Dillman D.D. (2000), *Information Society*, [w:] *Encyclopedia of Sociology*, t. 2, E.F. Borgatta, R.J.V. Montgomery, Macmillan Reference, New York.
- Giddens A. (1995), *The Consequences of Modernity*, Polity Press, Oxford.

- Giddens A. (1998), *Socjologia. Związłe, lecz krytyczne wprowadzenie*, tłum. J. Gilewicz, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Sage Publications, Newbury Park.
- Mattelart A. (2004), *Spoleczeństwo informacji*, tłum. J. Mikułowski Pomorski, Universitas, Kraków.
- Patton M.Q. (2008), *Utilization-Focused Evaluation*, wyd. IV, Sage, London.
- Szwed R. (red.) (2003), *Spoleczeństwo wirtualne. Spoleczeństwo informacyjne*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

Małgorzata Jaśko

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Tarnowie

JAKOŚĆ REGULOWANA PRAWEM. EWALUACJA W SZKOLE W KONTEKŚCIE ZMIAN ZACHODZĄCYCH W NADZORZE PEDAGOGICZNYM

Abstract

Quality regulated by the law. Evaluation at school viewed in the light of the ongoing changes in the educational supervision

The article discusses problems connected with the implementation of qualitative changes imposed on schools by legal regulations. The internal evaluation has been discussed in the light of the changes in the educational supervision which have been taking place over the recent years. The analyses conducted in this article prove that legal regulations exert a powerful influence on qualitative actions undertaken by schools. The schools, however, do not act solely following the changes in legal regulations. Moreover, those constant changes result in teachers' disbelief in the permanence of the implemented solutions. Introducing the changes in educational supervision and assisting the schools in their realization of the tasks resulting from the currently binding directive by the Ministry of Education of 7 October 2007 on Educational Supervision it seems a good idea to draw from the experiences that the schools have in the field of assessing the quality of their work and to show the continuity of the actions promoting quality introduced to schools with legal regulations since 1999.

The article has been inspired by the report written by Danuta Elsner and Krzysztof Bednarek entitled "Two Years of Internal Evaluation – opinions of the educational environments" presented at the conference "Quality of education or/and quality of evaluation. Leaders' roles and development" which was held in Kraków between 30 March and 2 April 2012.

Keywords: quality in education, evaluation at school, educational supervision, educational law

Streszczenie

Artykuł dotyczy problematyki wprowadzania zmian jakościowych w szkołach odgórnie poprzez unormowania prawne. Ewaluacja wewnętrzna ukazana jest na tle zachodzących zmian w nadzorze pedagogicznym w ostatnich latach. Z prowadzonych w tym artykule analiz wynika, że zapisy prawne mają duży wpływ na podejmowane w szkołach działania jakościowe. Szkoły nie działają jednak od jednego aktu prawnego do drugiego, a ciągle zmiany rodzą u nauczycieli

niewiarę w trwałość wdrażanych rozwiązań. Wprowadzając zmiany w nadzorze pedagogicznym i wspomagając szkoły w realizacji zadań wynikających z obowiązującego rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego z 7 października 2009 roku, warto odwoływać się więc do doświadczeń szkół w zakresie dokonywania oceny jakości pracy szkoły i pokazywać ciągłości działań projakościowych wprowadzanych w szkołach (aktami prawnymi od 1991 roku).

Inspiracją do podjętych w tym artykule rozważań był raport *Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opiniach środowisk edukacyjnych* autorstwa Danuty Elsner i Krzysztofa Bednarka [Elsner, Bednarek, 2012], prezentowany na konferencji „Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji. Zadania i rozwój przywódców”, która odbyła się w dniach 30 marca–2 kwietnia 2012 roku w Krakowie.

Słowa kluczowe: jakość w edukacji, ewaluacja w szkole, nadzór pedagogiczny, prawo oświatowe

Wprowadzenie

Inspiracją do podjętych w tym artykule rozważań był raport *Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opiniach środowisk edukacyjnych* autorstwa Danuty Elsner i Krzysztofa Bednarka [Elsner, Bednarek, 2012] prezentowany na konferencji „Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji. Zadania i rozwój przywódców”, która odbyła się w dniach 30 marca–2 kwietnia 2012 roku w Krakowie. Skłania on do refleksji i przemyśleń dotyczących nie tylko praktyki prowadzenia ewaluacji w szkołach/placówkach oświatowych w odniesieniu do obecnie obowiązującego rozporządzenia MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego z 7 października 2009 roku, ale też odnosi się do problemów o charakterze bardziej uniwersalnym, takich jak wprowadzanie zmian jakościowych w szkołach odgórnie poprzez unormowania prawne. „W naszej oświacie bolączką są ciągłe zmiany. Mieliśmy mierzenie jakości, teraz jest ewaluacja. Zmieniła się nazwa, a my robimy to samo” – oto wypowiedź uczestnika wywiadów grupowych przywołana w raporcie.

W niniejszym artykule, odwołując się do wyników badań przedstawianych w raporcie, prowadzę analizy prawne i przedstawiam ewaluację wewnętrzną (wprowadzoną rozporządzeniem MEN z 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego) na tle zachodzących zmian w nadzorze pedagogicznym w ostatnich latach. Reakcje szkół na zmiany w nadzorze, wprowadzane kolejnymi aktami prawnymi, miałam możliwość obserwować jako szkoleniowiec/praktyk oświatowy. Prowadziłam również badania własne na temat udziału nauczycieli w ocenie jakości pracy szkoły w okresie funkcjonowania rozporządzenia z 23 kwietnia 2004 roku i wprowadzania nowego aktu prawnego – rozporządzenia z 15 grudnia 2006 roku.

Nadzór pedagogiczny jako obiekt zmiany

Analiza podstawowych zapisów dotyczących nadzoru pedagogicznego zamieszczonych w art. 33 ust. 1 Ustawy o systemie oświaty pozwala wyznaczyć dwa podstawowe obszary funkcjonalne nadzoru pedagogicznego¹:

- obszar diagnostyczno-oceniający – zadania o charakterze kontrolno-oceniającym i diagnostycznym,
- obszar wspomagający – zadania o charakterze doradczo-wspierającym (tabela 1).

Tabela 1.

Główne obszary funkcjonalne nadzoru pedagogicznego w świetle zapisów ustawowych

Obszar diagnostyczno-oceniający nadzoru pedagogicznego	Obszar wspomagający nadzoru pedagogicznego
1. Ocenianie stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół i nauczycieli.	3. Udzielanie pomocy szkołom, placówkom i nauczycielom w wykonywaniu zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.
2. Analizowanie i ocenianie efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek.	4. Inspirowanie nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych.

Źródło: opracowanie własne.

Największe zmiany w nadzorze pedagogicznym dotyczyły obszaru diagnostyczno-oceniającego nadzoru pedagogicznego.

Ogólne zadania nadzoru pedagogicznego zawarte w art. 33 Ustawy o systemie oświaty były uszczegóławiane w kolejnych aktach wykonawczych. Dotyczy to rozporządzeń o nadzorze pedagogicznym z: 10 grudnia 1991, 31 grudnia 1996, 13 sierpnia 1999, 24 kwietnia 2004, 15 grudnia 2006 roku i obecnie obowiązującego rozporządzenia – z 7 października 2009 roku.

Analizy porównawcze tych aktów prawnych wskazują na różne podejścia do sprawowania nadzoru pedagogicznego będące wynikiem zachodzących zmian w polityce oświatowej państwa. Można wyróżnić dwie podstawowe tendencje zachodzące w nadzorze pedagogicznym, a mianowicie:

- dominację funkcji kontrolno-oceniającej,
- dominację funkcji diagnostycznej².

W aktach prawnych obowiązujących przed wprowadzeniem formuły mierzenia jakości przywoływane były tylko zapisy ustawowe, określające jako je-

¹ T. Olejniczak i J. Pielachowski proponują pogrupować zadania ustawowe w obszary: kontrolno-oceniający oraz doradczo-wspierający. [Olejniczak, Pielachowski, 2004: 11].

² Analizując zmiany, które wtedy zachodziły – wprowadzenie w życie szkoły rozporządzenia z 15 grudnia 2006 roku (aktu prawnego o charakterze kontrolno-oceniającym), odwoływałam się do tych dwóch tendencji zachodzących w nadzorze pedagogicznym [Jaśko, 2007b: 2].

den z podstawowych celów nadzoru diagnozowanie i ocenianie poziomu pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół (dotyczy rozporządzeń z 10 grudnia 1991 i 31 grudnia 1996 roku).

Akty prawne ukierunkowane na ocenę jakości pracy szkoły – rozporządzenie z 13 sierpnia 1999 roku i rozporządzenie z 23 kwietnia 2004 roku

W kolejnych aktach prawnych (rozporządzenie z 13 sierpnia 1999 roku i rozporządzenie z 23 kwietnia 2004 roku), mających charakter jakościowy, zakres prowadzonych diagnoz wyznaczały już standardy³. Były one podstawowym punktem odniesienia przy dokonywaniu oceny jakości pracy szkoły przez organy nadzoru pedagogicznego.

Celem nadzoru miało być bowiem mierzenie (rozpoznawanie), czy szkoła spełnia to, co spełniać powinna, w zakresie wymagań wynikających z prawa oświatowego, ale także rozpoznawanie, czy to, do czego zmierza i jak to realizuje, jest odpowiednie do potrzeb, możliwości i oczekiwań uczestników procesu edukacji, a w szczególności uczniów, rodziców oraz nauczycieli [*Ministerstwo Edukacji...*, 2000: 17–18].

Wprowadzenie koncepcji nadzoru opartej na mierzeniu jakości spowodowało położenie głównego nacisku na funkcję diagnostyczną nadzoru pedagogicznego. Stosowano różne sposoby zdobywania informacji o pracy szkoły i nauczyciela. W ramach nadzoru pedagogicznego prowadzona była głównie hospitacja diagnozująca, monitorowanie i ewaluacja pracy szkoły oraz badanie osiągnięć edukacyjnych uczniów [Jaśko, 2008: 330].

Podstawowym dokumentem z zakresu planowania nadzoru pedagogicznego były plany mierzenia jakości, które określały przedmiot badania (standardy/wskaźniki), sposób przeprowadzania (metody, narzędzia), wyznaczały terminy i osoby odpowiedzialne. Zamiast obowiązujących wcześniej sprawozdań z realizacji planów nadzoru pojawiły się raporty z mierzenia jakości, zawierające opracowane wyniki prowadzonych badań szkolnych oraz wnioski do dalszej pracy. W związku z tym, że podstawą teoretyczną tych aktów prawnych była teoria TQM (*Total Quality Management*) wręcz obowiązkowe stało się angażowanie w proces oceny jakości pracy szkoły społeczności szkolnej (tworzenie systemu zapewniania jakości zostało wpisane formalnie w nadzór pedagogiczny). Nauczyciele zaczęli pracować w zespołach ds. mierzenia jakości (nazwa przykładowa), podejmując działania służące diagnozie i ocenie pracy szkoły.

Przyjęte rozwiązania w zakresie wewnętrznej oceny jakości pracy szkoły stały się w wielu szkołach ważnym elementem ich kultury organizacyjnej.

³ Możemy wyróżnić standardy: 1) regionalne – podstawę prawną stanowiło rozporządzenie z 13 sierpnia 1999 roku (taki sposób organizacji nadzoru obowiązywał np. w województwie małopolskim); 2) ogólnopolskie standardy oceny jakości pracy szkoły – zamieszczone w załączniku do rozporządzenia z 23 kwietnia 2004 roku.

Zaczęto przyzwyczajać się do nowej praktyki nadzoru i coraz lepiej rozwiązywać związane z nią problemy, kiedy nadeszła kolejna radykalna zmiana – i to w ciągu roku szkolnego⁴.

Kontrolno-oceniający charakter rozporządzenia z 15 grudnia 2006 roku

Nowy akt prawny przypominał dawne unormowania prawne z zakresu nadzoru z 1991 i 1996 roku. To, co je łączyło, to przede wszystkim zwrócenie głównej uwagi na aspekt kontrolno-oceniający nadzoru, a nie diagnostyczny⁵. Zrezygnowano z formuły „mierzenia jakości”, a przy dokonywaniu diagnozy i oceny pracy szkoły realizowanej w ramach nadzoru pedagogicznego zaczęto odwoływać się głównie do prawa oświatowego (w tym zapisów ustawowych). Nie było już ogólnopolskich standardów oceny jakości pracy szkoły. W ramach nadzoru wewnętrznego prowadzona miała być głównie analiza poziomu osiągnięć edukacyjnych uczniów z uwzględnieniem ich możliwości rozwojowych, wymagań edukacyjnych wynikających z podstaw programowych oraz wyników sprawdzianów i egzaminów. Nie pojawiło się również w nowym rozporządzeniu pojęcie „jakość”, brak było zapisów zobowiązujących szkoły do opracowywania programów rozwoju, co było konsekwencją odejścia od założeń teoretycznych poprzednich rozporządzeń. Zmiany w sposobie sprawowania nadzoru pedagogicznego były więc duże.

Reakcje szkół na zmiany w nadzorze pedagogicznym związane z odejściem od koncepcji jakościowej

Z różnymi rozwiązaniami organizacyjnymi i sposobami opracowywania planów nadzoru pedagogicznego zetknęłam się podczas zajęć prowadzonych w placówkach oświatowych. Z analizowanej dokumentacji nadzoru pedagogicznego wynikało, że wielu dyrektorów w roku szkolnym 2006/2007 pozostało przy planach tworzonych na początku roku szkolnego, wprowadzając tylko korekty do „starego planu”. Przy czym zmieniono głównie podstawę prawną i terminologię. Zamiast „mierzenia jakości” pojawiały się określenia typu: „diagnoza i ocena pracy szkoły”, „badania diagnozujące działalność dydaktyczną, wychowaw-

⁴ Tym, co sprawiało w szkołach największe problemy, było zbyt duże sformalizowanie procesu nadzoru pedagogicznego, obowiązek dokumentowania wszystkich podejmowanych w szkole działań diagnostyczno-oceniających oraz opracowywanie raportów z wewnętrznego mierzenia jakości kierowych do kuratorium jako organu nadzorującego szkołę.

⁵ W rozporządzeniu z 15 grudnia 2006 roku szczegółowo zostały omówione formy nadzoru pedagogicznego, takie jak hospitacja ukierunkowana na ocenę pracy nauczyciela, określana jako tradycyjna, znana z wcześniejszych rozporządzeń o nadzorze pedagogicznym z 1991 i 1996 roku; nie było już hospitacji diagnozującej charakterystycznej dla mierzenia jakości.

czą i opiekuńczą”. W wielu przypadkach zrezygnowano z zaplanowanych na początku roku szkolnego działań z zakresu mierzenia jakości, pozostając przy tych podstawowych, wynikających głównie z zapisów ustawowych i priorytetów ministerialnych. Zajęto się np. badaniem osiągnięć edukacyjnych uczniów, analizą wyników egzaminów zewnętrznych oraz diagnozą sytuacji wychowawczej w szkole (dominowała problematyka agresji).

Moje badania (studia przypadku), które przeprowadziłam w wybranych szkołach wskazywały na to, że sposób podejścia dyrektorów do realizacji zadań diagnostyczno-oceniających w roku szkolnym 2006/2007 wynikał w dużej mierze z nawyków organizacyjnych w zakresie sprawowania nadzoru pedagogicznego i stałych, typowych dla danej szkoły sposobów dokonywania oceny jakości pracy szkoły.

W jednej z badanych szkół dyrekcja, wiedząc o planowanych zmianach w nadzorze pedagogicznym, nie planowała mierzenia jakości. Nauczyciele mieli jednak wyznaczone zadania z zakresu oceny jakości pracy szkoły, które wynikały z:

- planu pracy szkoły na rok szkolny 2006/2007 (jednym z ważnych elementów kultury organizacyjnej tej szkoły było poddawanie kontroli i ocenie zadań zawartych w rocznym planie pracy);
- stałych zakresów pracy pedagoga, psychologa i zespołów nauczycielskich (liderzy zespołów nauczycielskich i nauczyciele funkcyjni byli w związku z tym współodpowiedzialni za realizację zadań planu wewnętrznego nadzoru pedagogicznego).

W szkole tej nauczyciele z zadowoleniem przyjęli fakt zmiany rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym. Szybko zrezygnowano „z nadmiernej biurokracji” i „sztucznego”, jak twierdzili nauczyciele, powoływania zespołów zadaniowych do realizacji zadań, które mogą np. z powodzeniem wykonywać zespoły statutowe lub pedagog szkolny. Odejście od wewnętrznego mierzenia jakości, a tym samym analizy wskaźników MENiS spowodowały w tej szkole (w roku szkolnym 2006/2007) przede wszystkim zmiany organizacyjne związane z odejściem od powoływania zespołów zadaniowych ds. analizy wskaźników.

Były też szkoły, które nie czekając na zmianę unormowań prawnych, kontynuowały podjęte na początku roku działania. W jednej z takich szkół, w której rada pedagogiczna jako podmiot zbiorowy włączana była wówczas w proces mierzenia jakości, nie wprowadzono większych zmian w realizacji zadań nadzoru pedagogicznego. Z przeprowadzonych badań wynikało, że rada pedagogiczna, nie czekając na nowe rozporządzenie, pracowała tak jak dotychczas nad standardami oceny szkoły (zawartymi w załączniku do rozporządzenia z 23 kwietnia 2004 roku), realizując zadania z opracowanego na początku roku planu wewnętrznego mierzenia jakości. Podczas przeglądu dokumentacji szkoły, którą przeprowadziłam w lipcu 2007 roku, w segregatorze „Nadzór pedagogiczny” znajdowały się sprawozdania cząstkowe z mierzenia jakości opracowane przez nauczycieli, ale zamiast raportu z wewnętrznego mierzenia pojawił się dokument pod nazwą „Sprawozdanie z wewnętrznego planu nadzoru pedagogicznego”⁶. Sprawozdanie

⁶ Zgodnie z nowymi wymogami wynikającymi z rozporządzenia z 15 grudnia 2006 roku dyrektorzy mieli opracowywać tylko krótką informację ze sprawowania nadzoru pedagogicznego.

końcowe z nadzoru opracowane zostało więc zgodnie z nowymi wymogami. Struktura tego dokumentu przypominała jednak strukturę raportu z mierzenia jakości głównie w części dotyczącej prezentacji wyników. Charakterystyczne jest, że zamieszczając w sprawozdaniu z wewnętrznego nadzoru wyniki działalności diagnostycznej prowadzonej przez nauczycieli od początku roku szkolnego, dyrekcja szkoły nie podała jednak, tak jak w poprzednich latach, informacji na temat ich uczestnictwa w tym procesie. Z analizy planu wewnętrznego mierzenia jakości w roku szkolnym 2006/2007 i sprawozdań z analizy poszczególnych wskaźników MENiS wynikało jednak, że większość prac z zakresu diagnozy i oceny pracy szkoły wykonali nauczyciele (na dziesięć badanych wskaźników trzy były analizowane przez członka dyrekcji, pozostałe to praca indywidualna lub zespołowa nauczycieli). Pani dyrektor, komentując te wyniki badań, stwierdziła, że wprowadzone zmiany w sposobie dokumentowania nadzoru wynikały z nowych wytycznych. Ona sama nie widzi możliwości prowadzenia działalności diagnostycznej w szkole bez udziału nauczycieli. Nie umieszcza ich jednak w dokumentacji szkolnej, ponieważ powinna być ona zgodna z obowiązującym prawem. W roku szkolnym 2006/2007 nie zmienił się więc w tej szkole sposób sprawowania wewnętrznego nadzoru, a wynikiem zachodzących zmian zewnętrznych w nadzorze pedagogicznym były tylko zmiany w dokumentacji szkolnej.

Jakościowy charakter rozporządzenia z 7 października 2009 roku

Obecnie obowiązujące rozporządzenie o nadzorze pedagogicznym z 7 października 2009 roku, mając charakter jakościowy, powraca do idei przeprowadzania badań wewnątrzszkolnych – badań mających charakter praktyczny, służących społeczności szkolnej i realizowanych z udziałem nauczycieli (zob. rysunek 1) [Jaśko, 2009: 7–9].

Zapisy rozporządzenia wskazujące na potrzebę uczestnictwa nauczycieli w procesie ewaluacji wewnętrznej (wymaganie 4.2: „Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny”) spowodowały np., że znowu zaczęto powoływać zespoły zadaniowe nauczycieli, tym razem ds. ewaluacji.

Akty prawne ukierunkowane na kontrolę i ocenę pracy nauczyciela:

- Rozporządzenie z 10 grudnia 1991 roku
- Rozporządzenie z 31 grudnia 1996 roku
- Rozporządzenie z 15 grudnia 2006 roku

Akty prawne ukierunkowane na ocenę jakości pracy szkoły:

- Rozporządzenie z 13 sierpnia 1999 roku
- Rozporządzenie z 23 kwietnia 2004 roku
- Rozporządzenie z 7 października 2009 roku

Rysunek 1. Kierunki zmian w nadzorze pedagogicznym

Źródło: opracowanie własne.

Ewaluacja w rozporządzeniu z 23 kwietnia 2004 roku i z 7 października 2009 roku

Ewaluacja różnych przedsięwzięć edukacyjnych była w szkołach znana i praktykowana jeszcze przed ukazaniem się obecnie obowiązującego rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym (z 7 października 2009 roku). Do książek, które były znane w okresie funkcjonowania wcześniejszych aktów prawnych (rozporządzeń o nadzorze pedagogicznym z 13 sierpnia 1999 i z 23 kwietnia 2004 roku) i przyczyniły się do upowszechnienia pojęcia „ewaluacja”, należały: *Ewaluacja w szkole* Henryka Mizerka [1997] oraz *Ewaluacja w edukacji* Leszka Korporowicza [1997]. Powstały one jako jeden z rezultatów programu TERM⁷, który zainicjował w polskich szkołach myślenie jakościowe.

Ewaluację definiowaną jako „ocena przydatności i skuteczności podejmowanych działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych w odniesieniu do założonych celów” wprowadzono do naszych szkół formalnie rozporządzeniem z 23 kwietnia 2004 roku. Zgodnie z zapisami tego aktu prawnego stanowiła ona jeden ze sposobów prowadzenia mierzenia jakości. Już wtedy pojawiały się opinie zarówno teoretyków ewaluacji, jak i praktyków wskazujące na to, że powinna być ona traktowana jako samodzielne działanie badawcze [Korporowicz, 2000: 18; Furgon, Szafranec, 2001: 22–28]. Zastanawiano się również nad tym, czy podana w tym rozporządzeniu definicja jest słuszna. Przywoływano różne sposoby podejścia do ewaluacji, odwoływano się do teorii (Stefan Wlazło ewaluację w rozumieniu rozporządzenia z 23 kwietnia 2004 roku przeciwstawiał ewaluacji formatywnej służącej modyfikacji działań) [Wlazło, 2004: 14].

Włączenie ewaluacji do nadzoru pedagogicznego w takim ujęciu spowodowało jednak, że w szkołach dokonywano ewaluacji programów nauczania, szkolnych systemów oceniania, programów wychowawczych, profilaktycznych w odniesieniu do założonych celów, a na etapie tworzenia projektów opracowywano kryteria ewaluacji.

W chwili obecnej trwają znowu dyskusje na temat definicji prawnej ewaluacji, tym razem zamieszczonej w rozporządzeniu z 7 października 2009 roku. Definiowana jest ona jako praktyczne badanie oceniające przeprowadzone w szkole lub placówce (§1, pkt 4). O ile jednak termin „badanie” nie wywołuje kontrowersji wśród teoretyków („ewaluacja jest specyficznym rodzajem stosowanych badań społecznych”), o tyle wzbudza je termin „ocena” – piszą autorzy raportu.

Z obowiązku realizacji zadań nadzoru pedagogicznego (w tym ewaluacji wewnętrznej) zgodnie z zapisami prawnymi, dyrektorzy są rozliczani (tym samym wiążące dla nich są definicje prawne ewaluacji). Sposób ujęcia ewaluacji w prawie oświatowym siłą rzeczy ma więc wpływ na sposób przeprowadzania

⁷ H. Mizerk w wstępie do swojej książki pisze: „obie książki, aczkolwiek różne co do celów i charakteru, są pomyślane jako – intelektualnie jedna całość. Są one jednym z wielu rezultatów prac podjętych w ramach komponentu: Ewaluacja Programu TERM” [Mizerk, 1997].

ewaluacji w szkołach. Podstawowy zakres nadzoru w zakresie ewaluacji został określony w rozporządzeniu – tym razem nie są to standardy, lecz wymagania państwa wobec szkół i placówek oświatowych. Zgodnie z §20 ust. 2 rozporządzenia „ewaluację wewnętrzną przeprowadza się w odniesieniu do wszystkich lub wybranych wymagań, o których mowa w §7 ust. 4 lub do innych zagadnień uznanych w szkole lub placówce za istotne”. Z analizy dokumentacji wewnętrznego nadzoru pedagogicznego, którą na bieżąco prowadzę, wspomagając dyrektorów w realizacji zadań nadzoru pedagogicznego, wynika, że w szkołach często ewaluacja prowadzona jest w odniesieniu do wymagań państwa. Przykładowe plany nadzoru tego typu znajdują się również w publikacjach o charakterze poradników.

Ewaluacja wewnętrzna powinna jednak odnosić się głównie do zagadnień uznanych w szkole za istotne, a analiza potrzeb szkoły/placówki powinna poprzedzać opracowane na dany rok szkolny projekty ewaluacyjne⁸. Niestety, jako źródło opracowywania planów nadzoru pedagogicznego w części ewaluacyjnej nadal przywoływane bywają „priorytety ministerialne i kuratorskie” (zgodnie z tym, co obowiązywało dawniej).

Konkluzje i wnioski

Zapisy prawne mają duży wpływ na podejmowane w szkołach działania pro jakościowe. Szkoły nie działają jednak od jednego aktu prawnego do drugiego. Wprowadzanie do praktyki szkolnej nowych rozwiązań jakościowych nie jest proste i wymaga czasu (najszybciej zmienić można tylko dokumenty wewnętrzne, dostosowując je do nowych wymogów prawnych). Szkoła jako organizacja powinna osiągnąć stan, który określa się w literaturze jako „gotowość do zmiany”.

Nie dziwią również wyniki badań prowadzonych przez Elsner i Bednarka, wskazujące na to, że nauczyciele i dyrektorzy często łączą obecnie ewaluację wewnętrzną z diagnozą różnych obszarów pracy czy mierzeniem jakości. Próbuje oni umieścić ją w kontekście tego, co już znają z poprzednich aktów prawnych i co było w ich szkołach nieraz z powodzeniem realizowane.

Ciągle zmiany rodzą u nauczycieli niewiarę w trwałość wdrażanych rozwiązań, tworzą niewłaściwą atmosferę pracy – piszą autorzy przywoływanego raportu. Wprowadzając zmiany edukacyjne odgórnie (poprzez unormowania prawne) warto więc pokazywać ciągłość działań pro jakościowych wprowadzanych w naszych szkołach (aktami prawnymi od 1999 roku) i odwoływać się do doświadczeń szkół w zakresie dokonywania oceny jakości pracy szkoły.

⁸ Autorzy raportu *Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opinii środowisk edukacyjnych* proponują przesunięcie akcentów w treści §20 ust. 2 rozporządzenia z wymagań państwa na inne zagadnienia uznane w szkole za istotne.

Literatura

- Furgoł S., Szafranec M. (2001), *Zastosowanie ewaluacji w badaniu jakości pracy szkoły*, „Dyrektor Szkoły”, nr 7/8, s. 22–28.
- Jaśko M. (2007a), *Nadzór pedagogiczny. Od mierzenia jakości do diagnozy i oceny pracy szkoły*, „Dyrektor Szkoły”, nr 2, s. 40–41.
- Jaśko M. (2007b), *Plany pracy szkoły a plany nadzoru pedagogicznego*, [w:] J. Żmijski (red.), *Nowa szkoła. Skuteczne zarządzanie w praktyce*, Dr Josef Raabe, Warszawa, s. 2–19.
- Jaśko M. (2007c), *Szkolne prace diagnostyczno-oceniające a nowe rozporządzenie o nadzorze pedagogicznym. Pytania i dylematy*, „Hejnał Oświatowy”, nr 1/71, s. 1–2.
- Jaśko M. (2007d), *Wewnętrzna diagnoza i ocena pracy szkoły (głos w dyskusji nad zmianami w nadzorze pedagogicznym)*, „Nowa Szkoła”, nr 4, s. 20–23.
- Jaśko M. (2008), *Dyrektor i nauczyciel wobec nowych zadań wewnętrznego nadzoru pedagogicznego*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciele w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 327–334.
- Jaśko M. (2009), *Nowy nadzór pedagogiczny – nowe wyzwania*, „Hejnał Oświatowy”, nr 11/87, s. 7–9.
- Korporowicz L. (2000), *Ewaluacja – zaproszenie do rozwoju*, „Edukacja i Dialog”, nr 6, s. 18.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o nadzorze pedagogicznym* (2000), cz. 1, MEN, Warszawa.
- Mizerek H. (red.) (1997), *Ewaluacja w szkole*, Wydawnictwo MG, Olsztyn.
- Olejniczak T., Pielachowski J. (2004), *Nadzór pedagogiczny i organizacyjny nad szkołami i placówkami oświatowymi*, Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMP, Poznań.
- Wlazło S. (2004), *Jak stosować zmodyfikowany nadzór pedagogiczny*, MarMar Marcin Kaczorowski, Wrocław.
- Elsner D., Bednarek K. (2012), *Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opiniach środowisk edukacyjnych. Doniesienie z badań*, http://www.nspeo.pl/data/various/files/III-1%20Dr%20D_Elsner_K_Bednarek_nowe.pdf (dostęp: 10.04.2012).

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 sierpnia 1999 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz (Dz.U. z 1999 r. Nr 67, poz. 759).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz (Dz.U. Nr 89, poz. 845 oraz z 2005 r. Nr 41, poz. 386).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2006 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz (Dz.U. Nr 235, poz. 1703).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. Nr 168, poz. 1324).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

Grzegorz Baran
Uniwersytet Jagielloński

WSPÓŁTWORZENIE WARTOŚCI JAKO PRZEDMIOT EWALUACJI PROCESÓW EDUKACYJNYCH

Abstract

Co-creating value with customers as a matter of educational processes evaluation

This article applies to the issue of co-creation as a key factor in the success of the school, and thus the object of evaluation of educational processes. The thesis was that in responsible thinking about school, the most important are not institutional but process aspects. Traditionally it was assumed that organizations create value (in the form of products and services) and exchange it with consumers. That product-centric approach to creating value is being replaced by an individual experience and co-creating value with customers. The school cannot be limited to the place, where the strictly planned process of education occur. Responsible school should be an innovative experiment environment in which all stakeholders share responsibility and are committed to creating value.

Keywords: co-creating value, mutual responsibility, educational processes, school, evaluation, school as the experience environment

Streszczenie

Artykuł dotyczy problematyki współtworzenia wartości jako kluczowego czynnika powodzenia pracy szkoły, a tym samym przedmiotu ewaluacji procesów edukacyjnych. Postawiono tezę, że w odpowiedzialnym myśleniu o szkole najważniejsze są jej aspekty procesowe, a nie instytucjonalne. Tradycyjnie zakładano, że organizacje tworzą wartość (w postaci produktów i usług) i wymieniają ją z konsumentami. Ten produkto-centryczny sposób podejścia do tworzenia wartości, także w przypadku edukacji, zostaje zastępowany przez nacisk na indywidualne doświadczenie i współtworzenie wartości. Szkoła nie może być ograniczona do miejsca, gdzie zachodzą ściśle zaplanowane procesy kształcenia. Odpowiedzialna szkoła powinna być innowacyjnym środowiskiem doświadczeń, w którym wszyscy są współodpowiedzialni i zaangażowani w tworzenie wartości.

Słowa kluczowe: współtworzenie wartości, współodpowiedzialność, procesy edukacyjne, ewaluacja, szkoła jako środowisko doświadczeń

Wstęp

Jednym z podstawowych obszarów podlegających ewaluacji w przypadku edukacji są procesy badane z punktu widzenia ich skuteczności we wspieraniu uczących się. W tym kontekście niezwykle ważne jest zwrócenie uwagi na transformację, która zachodzi w zarządzaniu i marketingu. Tradycyjnie zakładano, że organizacje tworzą wartość (w postaci produktów i usług) i wymieniają ją z konsumentami. Ten produkto-centryczny sposób podejścia do tworzenia wartości zostaje zastępowany przez indywidualne doświadczenie i współtworzenie wartości wraz z klientami. W centrum strategii marketingowej nie są już umiejscawiane organizacja i produkt, lecz doświadczenia indywidualnych klientów.

Celem niniejszego artykułu jest próba wykazania, iż aktywne współtworzenie wartości przez uczących się powinno być elementem procesów edukacyjnych, a przez to przedmiotem i jednocześnie częścią ewaluacji. Ewaluacji, która – jak pisze Leszek Korporowicz – jest

[...] czymś znacznie więcej niż jedynie pomiarem parametrów skuteczności, a nawet jakości działań. Jest ona bowiem refleksyjnym rozpoznawaniem wartości konkretnego działania lub obiektu na podstawie przyjętej metody i kryteriów, w wyniku uspołecznionego procesu, którego celem jest jego poznanie, zrozumienie i rozwój [Korporowicz, 2010: 31–32].

Wykorzystanie rozwijającej się na gruncie nauk o zarządzaniu teorii współtworzenia wartości wraz z klientami jest w tym przypadku o tyle obiecujące, że w interakcjach współtworzenia wartości zapośredniczane są nie tylko procesy edukacyjne, ale także ewaluacyjne. Szczególnie, gdy ewaluację rozumiemy w zgodzie z tzw. modelem czwartej generacji według Egon G. Guby i Yvonne S. Lincoln [1989], który to model jest wyjściem poza analizę mechanizmów oddziaływania według obiektywnych i wystandaryzowanych kryteriów na rzecz podejścia rozumiejącego i subiektywizmu charakterystycznego dla nauk humanistycznych.

Zarządzanie nie może ograniczać się jedynie do myślenia o kosztach, jakości produktów i procesów czy sprawności. Potrzebne są nowe źródła innowacji i kreatywności. Paradoxem XXI wieku jest to, że dostęp do rosnącej liczby produktów i usług przynosi konsumentom coraz mniejsze zadowolenie. Odnosi się to również do edukacji, w której z jednej strony są instytucje działające na podstawie coraz bardziej zdehumanizowanych procesów edukacyjnych, a z drugiej strony uczący się traktowani jak klienci usług edukacyjnych. Prowadzi to do sytuacji, w której uczący się, zamiast aktywnie współtworzyć wartość edukacyjną, biernie oczekują, że ktoś im ją dostarczy.

Powstanie i rozwój koncepcji współtworzenia wartości wraz z klientami

Za twórców koncepcji współtworzenia wartości wspólnie z klientami uważa się Coimbatore K. Prahalada i Venkata Ramaswamy'ego, którzy w 2003 roku nakładem Harvard Business School Press wydali na ten temat obszerną monografię zatytułowaną *The Future of Competition. Co-creating Unique Value with Customers*. Wydanie książki zostało poprzedzone publikacją artykułu *The Co-Creation Connection* w czasopiśmie „Strategy and Business” w kwietniu 2002 roku, a dwa lata wcześniej ukazał się w „Harvard Business Review” artykuł *Co-Opting Customer Competence* [Prahalad, Ramaswamy, 2000: 79–87], w którym autorzy przedstawili pierwsze założenia tej koncepcji. W 2004 roku opublikowali oni w „Journal of Interactive Marketing” artykuł *Co-creation Experiences: The Next Practice in Value Creation*, aby upowszechnić główne tezy i samą koncepcję współtworzenia wartości wśród szerokiego grona czytelników.

Przyrównali oni dotychczasowy model konkurencji do konstrukcji klasycznego teatru, w którym każdy z aktorów ma ściśle zdefiniowaną rolę [Prahalad, Ramaswamy, 2000: 79–87]. Klienci płacą za bilety, siadają na widowni i oglądają przedstawienie. Klienci w najmniejszym stopniu nie angażują się w stworzenie przedstawienia i tylko oceniają końcowy efekt. W biznesie firmy, dystrybutorzy i dostawcy rozumieli i przestrzegali swoich dobrze zdefiniowanych ról. Podobnie wyglądają współczesne modele edukacyjne, gdzie uczniowie czy studenci pasywnie oczekują, że ktoś weźmie całą odpowiedzialność za efekt ich kształcenia na siebie.

Frank Kleemann, Günter Voss i Kerstin Rieder przyrównują taką postawę do zachowania pasywnego króla [Kleemann, Voss, Rieder, 2008: 5–26]. Tradycyjna rola klienta jest niezwykle bierna. Klient właśnie trochę jak ten pasywny król, czeka, aż zostanie obsłużony i ktoś inny przejmie odpowiedzialność za zaspokojenie jego potrzeb. Zdaniem Kleemanna, Vossa i Riedera, obecnie pojawia się nowy typ klienta, którego nazywają pracującym konsumentem (ang. *working consumer*) lub współpracownikiem. Ma to zaakcentować aktywną postawę klientów w przeciwieństwie do ich tradycyjnej bierności. Obecnie klienci, wchodząc w nowe role, zaczynają przejmować odpowiedzialność za niektóre zadania w ramach procesu wytwórczego, który jako całość pozostaje pod kontrolą organizacji [Kleemann, Voss, Rieder, 2008: 5–26]. W edukacji jest to wręcz konieczne. Przykładowo, uniwersytet nie jest w stanie wziąć na siebie odpowiedzialności za zaangażowanie studentów w swoje kształcenie poprzez aktywność poza murami uczelni, jak np. staże i praktyki zawodowe, pracę na rzecz organizacji pozarządowych, czytanie dodatkowej literatury itp. Uczelnia może jedynie zachęcać i stwarzać możliwości do dodatkowego zaangażowania studentów.

Rieder i Voss podkreślają jednak, że aktywne zaangażowanie klientów nie jest zjawiskiem nowym, szczególnie w obszarze usług. Podają przykład pierwszych domów towarowych, które już pod koniec XIX wieku powstawały w wielu

europejskich i amerykańskich miastach. Po raz pierwszy klienci sami brali towary z półek i transportowali do kas [Rieder, Voss, 2010: 2]. Zjawiskiem nowym nie jest też zaangażowanie i własna praca studentów, szczególnie gdy rozumieją, że kilkanaście godzin wykładów i ćwiczeń w tygodniu to zdecydowanie za mało, aby w pełni opanować wiedzę i umiejętności potrzebne do wykonywania takiego czy innego zawodu. Część studentów aktywnie angażuje się w różnego rodzaju inicjatywy, od kół studenckich poczynając, na podejmowaniu pracy zawodowej już w trakcie studiów kończąc. Ta zmieniająca się rzeczywistość społeczno-gospodarcza ukazuje konieczność nie tylko zmian w zakresie samej ewaluacji, ale zmian całego modelu kształcenia. Współczesne modele kształcenia, w których główny nacisk jest położony na obecność studenta na zajęciach, już dawno przestały pasować do potrzeb i problemów samych studentów, ale przede wszystkim rynku pracy. Z podobnym problemem mamy do czynienia w przypadku uczniów w szkole, gdzie same lekcje to zbyt mało, żeby ich w pełni przygotować do dalszych etapów edukacji, a przede wszystkim przyszłego dorosłego życia.

Prahalad i Ramaswamy przyrównują obecny model konkurencji do teatru eksperymentalnego lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku, w którym każdy może sam kształtować swoją rolę na scenie. Podobnie, jak aktorzy w teatrze eksperymentalnym sami kształtują swoją rolę na scenie, tak klienci sami kształtują swoje doświadczenia z oferowanymi im produktami. Klienci coraz częściej biorą aktywny udział w kształtowaniu swoich doświadczeń, a przez to we współtworzeniu wartości dla samych siebie, a także innych klientów [Prahalad, Ramaswamy, 2000: 79].

Prahalad i Ramaswamy przedstawili główne kierunki zmian w zarządzaniu, które przygotowałyby organizacje do nowych warunków konkurowania i pozwoliłyby skutecznie budować przewagę konkurencyjną. Wymaga to zmiany systemów zarządzania i tradycyjnych struktur organizacyjnych [Prahalad, Ramaswamy, 2000: 86–87]. Znane nam dotąd systemy rynkowe opierały się na kształtowaniu ceny głównie na podstawie alokacji kosztów. W koncepcji współtworzenia wartości z klientami, podstawą ustalania cen staje się ocena użyteczności produktów, dokonywana przez klientów, a nie producentów. Zdaniem tych autorów, zarządzanie nie może ograniczać się (jakkolwiek ważne byłyby to elementy) do myślenia o kosztach, jakości produktów i procesów, prędkości i sprawności. Organizacje i społeczeństwo potrzebują dzisiaj nowych źródeł innowacji i kreatywności [Prahalad, Ramaswamy, 2005: 14]. Będzie w związku z tym rosła popularność zarządzania opartego na projektach. Taki sposób działania pozwoli na bardziej elastyczny i dynamiczny podział zadań i zasobów oraz lepszą ocenę uzyskiwanych efektów. Autorzy używają metaforycznego określenia „zapięcia na rzep” (ang. *Velcro*), dla zobrazowania postulowanych kierunków zmian w zarządzaniu. Oznacza to możliwość bezproblemowej i szybkiej rekonfiguracji zasobów, która jest niezbędna w organizacjach nastawionych na współtworzenie [Prahalad, Ramaswamy, 2000: 87].

W artykule *Co-opting Customer Competence* Prahalad i Ramaswamy [2000: 79–87] przedstawili profil przyszłej koncepcji współtworzenia wartości wraz z klientami. Szczególnie duży nacisk położyli na rolę klientów jako

źródło kompetencji oraz zarządzanie ich spersonalizowanymi doświadczeniami [Prahalad, Ramaswamy, 2000: 79–87]. Ich zdaniem, powszechny dostęp do Internetu i wynikające z tego wręcz nieograniczone możliwości komunikacji generują zmiany w postawach i zachowaniu konsumentów. Klienci wchodzi w interakcje z oferentami produktów i usług na niespotykaną dotąd skalę, w coraz większym stopniu kontrolując przebieg tych interakcji, co prowadzi do fundamentalnych zmian w dynamice rynku [Prahalad, Ramaswamy, 2000: 80].

W koncepcji współtworzenia wartości wyraźna jest również zmiana w podejściu klientów do produktu. O wartości produktu nie decyduje sam fizyczny towar lub usługa. Produkt jest zaledwie artefaktem, wokół którego kształtowane są wspólnie z konsumentami ich doświadczenia. Sami klienci w coraz większym stopniu biorą udział w kształtowaniu nowych wzorów swoich doświadczeń z produktami, nie chcąc ograniczać się do tych narzucanych im przez producentów. Autorzy zwracają przy tym uwagę na różnice pomiędzy kastomizacją i personalizacją. Ta pierwsza polega na dostosowaniu przez producenta towaru lub usługi do potrzeb i oczekiwań indywidualnego klienta. W przypadku tej drugiej klient staje się współtwórcą treści swojego doświadczenia [Prahalad, Ramaswamy, 2000: 83].

Prahalad i Ramaswamy rozwinęli koncepcję współtworzenia wartości we wspomnianej książce *The Future of Competition. Co-creating Unique Value with Customers* (wyd. pol. *Przyszłość konkurencji. Współtworzenie wyjątkowej wartości wraz z klientami*, 2005). Koncepcję współtworzenia wartości Prahalad rozwinął następnie wspólnie z Krishnanem w książce zatytułowanej *Nowa era innowacji* [2010], aby ukazać m.in. znaczenie klientów w procesach innowacji.

Szkoła jako środowisko doświadczeń

Celem tej części artykułu nie jest szczegółowa analiza sposobu funkcjonowania szkoły i edukacji z ich wszelkimi walorami i deficytami, lecz próba spojrzenia na szkołę jako instytucję społeczną, przed którą postawione są określone zadania i powinności, a która będąc wytworem społeczeństwa, może przez to społeczeństwo zostać zmieniona. Jawi się w związku z tym pytanie, jakiej szkoły oczekuje i potrzebuje współczesne społeczeństwo. Próbę odpowiedzi na to pytanie podjęto, wykorzystując obiecującą na gruncie nauk o zarządzaniu koncepcję współtworzenia wartości wraz z klientami, ze szczególnym uwzględnieniem środowiska doświadczeń, w którym to współtworzenie przebiega.

Prahalad i Ramaswamy na przykładzie Lego Mindstorms przedstawili istotę i znaczenie środowiska doświadczeń. Jest ono ważne w procesie współtworzenia wartości, gdyż pozwala tworzyć wartość z wieloma konsumentami jednocześnie, uwzględniając ich odmienne zainteresowania, umiejętności, potrzeby czy pragnienia [Prahalad, Ramaswamy, 2005: 57]. Tworzenie oddzielnego produktu dla każdego klienta z osobna byłoby zadaniem, jeśli w ogóle wykonalnym, to bardzo

kosztownym. Prawdopodobnie bardzo niewielu klientów byłoby gotowych i byłoby w stanie za taki produkt zapłacić. Podobnie, jak tylko część uczniów czy studentów decyduje się np. na prywatnie opłacane, indywidualne lekcje języków obcych. Koszt takich lekcji jest znacznie wyższy niż lekcji w kilkunastoosobowej grupie. Korzyści z indywidualnie dopasowanej do potrzeb i możliwości poznawczych ucznia lekcji są jednak również większe.

W przypadku współtworzenia wartości przez ucznia dla samego siebie jego zaangażowanie może przybierać postać albo indywidualnego dopasowania „produktu” do własnych potrzeb i oczekiwań, albo przejęcia przez klienta części zadań wykonywanych dotąd przez szkołę. Tymoteusz Doligalski [2011: 71] opisuje pierwszy przypadek w odniesieniu do tworzenia wartości w Internecie, przywołując termin „masowa kastomizacja” (ang. *mass customization*), zaproponowany przez Kleemanna i Vossa [2008: 10]. Masowa kastomizacja jest oksymoronem złożonym z terminów „masowa produkcja” oraz „kastomizacja”, czyli dostosowywanie produktu do potrzeb i oczekiwań indywidualnego klienta. Stanowi próbę utrzymania niskich kosztów produkcji poprzez jej masowość z zaletami kastomizacji oferowanych klientom produktów. W przypadku masowej kastomizacji produkt, choć jest kierowany na rynek masowy, dzięki jego właściwościom można łatwo dostosowywać do oczekiwań indywidualnych klientów. Kleeman i Voss podają przykład komputerów Della, w przypadku których za pośrednictwem sklepu internetowego istnieje możliwość indywidualnego skonfigurowania wielu parametrów zamawianego komputera. Komponenty są produkowane masowo, lecz dzięki odpowiedniej platformie komunikacyjno-handlowej klient może kupić komputer dopasowany do własnych potrzeb [Kleemann, Voss, 2008: 15].

Zdaniem Kleemanna i Vossa masowa kastomizacja jest wyizolowaną aktywnością pojedynczego klienta ukierunkowaną na określoną jednostkę produktu, a nie wspólną działalność wielu klientów skierowaną na całą ofertę danego produktu. W ten sposób w masowej kastomizacji biorą udział nie tylko organizacje, ale także pojedynczy klienci, którzy chcą dostosować daną jednostkę produktu do swoich oczekiwań [Kleemann, Voss, 2008: 10]. Koncepcja masowej kastomizacji nie jest w pełni trafiona w odniesieniu do współtworzenia wartości wspólnie z klientami. Prahalad i Ramaswamy, o czym była już wcześniej mowa, wyraźnie odróżniają kastomizację od personalizacji doświadczeń, która oznacza współtworzenie treści swojego doświadczenia [Pralhad, Ramaswamy, 2000: 83]. Innymi słowy, klienci na podstawie tych samych produktów mogą tworzyć odmienne doświadczenia.

W drugim przypadku klienci przejmują część zadań wykonywanych dotąd przez oferenta produktu, co głównie ma na celu obniżenie kosztu wytworzenia i dostawy. Dzięki temu powstaje możliwość obniżenia ceny, co czyni produkt bardziej dostępnym. Przykładem jest sieć sklepów IKEA, która oferuje swoje meble w paczkach, a klienci sami je transportują i montują, co wpływa na obniżenie cen samych mebli. Jest to również możliwe w odniesieniu do edukacji, gdzie przejęcie części zadań (szczególnie tych niezwiązanych bezpośrednio z procesem edukacyjnym) przez uczniów lub rodziców mogłoby obniżyć koszty

funkcjonowania szkoły, a tym samym stworzyć dodatkowe możliwości działania i rozwoju. Nie jest to tak naprawdę zjawisko zupełnie nowe. Rodzice często, szczególnie w małych szkołach, angażują się w utrzymanie szkoły, drobne remonty itp. Niektórzy rodzice biorą udział w organizacji szkolnych imprez, wycieczek czy wyjść do kina, muzeum itd. Brak pomocy ze strony rodziców niejednokrotnie przekreśliłby szansę na tego typu działania.

Prahalad i Ramaswamy idą jednak znacznie dalej w swoich rozważaniach, twierdząc, że „potrzebne jest nam spojrzenie na proces współtworzenia, które dałoby się uogólnić, uwzględniając dużą liczbę konsumentów o odmiennych zainteresowaniach, poziomach umiejętności, potrzebach i pragnieniach” [2005: 59]. Taki układ odniesienia, który pozwoliłby organizacji na współtworzenie z wieloma klientami różnorodnych doświadczeń na podstawie tych samych produktów bądź usług, nazywają oni środowiskiem doświadczeń [Prahalad, Ramaswamy, 2005: 59–62].

Philip Kotler, Hermawan Kartajaya i Iwan Setiawan piszą z kolei o „platformie” współtworzenia, czyli o produkcie, który może być „krojony na miarę” [Kotler, Kartajaya, Setiawan, 2010: 50]. Dobrze koresponduje to ze sposobem myślenia Prahalada i Ramaswamy’ego, dla których produkt jest artefaktem, wokół którego dopiero kształtowane są wspólnie z konsumentami ich doświadczenia [Prahalad, Ramaswamy, 2000: 83]. Przykładem, dobrze ilustrującym tę ideę, są klocki Lego. W tradycyjnym systemie Lego, stworzonym w 1932 roku przez założyciela firmy Ole Kirka Christiansena, dzieci mogą łączyć klocki o sześciu kształtach z ośmioma kółkami na bardzo wiele sposobów. Jedynym ograniczeniem jest praktycznie ich wyobraźnia i kreatywność [Prahalad, Ramaswamy, 2005: 59]. Pojedyncze klocki są produkowane masowo, ale efekt w postaci doświadczenia z ich wykorzystaniem jest indywidualny, a co więcej – powstaje poprzez zaangażowanie danego dziecka. Jak twierdzą Prahalad i Ramaswamy, „konsument lego współtworzą zatem wartość w interakcjach z firmą Lego przez jej środowisko doświadczeń” [Prahalad, Ramaswamy 2005: 60].

W przypadku klocków Lego dzieci nie trzeba w żaden sposób zmuszać do zaangażowania we współtworzenie wartości, a wręcz przeciwnie, klocki te stanowią obiekt pożądania większości dzieci. Warto postawić pytanie, co jest nie w porządku ze szkołą, że stała się ona niechętną koniecznością. Z jednej strony wiadomo, że jest potrzebna, ale z drugiej strony uczniowie nie chodzą do niej z przyjemnością i gdyby tylko istniała sensowna alternatywa, prawdopodobnie wielu by z niej skorzystało.

Producent klocków Lego nieustannie rozwija swoje środowisko doświadczeń. W 1998 roku w wyniku rewolucyjnych prac Seymoura Paperta i badaczy z MIT powstał projekt Mindstorms Robotics Invention System (system burzy mózgow do wynajdywania robotów). System ten jest złożony z przekładni, silniczków, czujników i oprogramowania umożliwiającego użytkownikom konstruowanie inteligentnych robotów przy użyciu tradycyjnych klocków. Sercem systemu jest urządzenie o nazwie RCX, będące wyspecjalizowanym mikrokomputerem, dzięki któremu użytkownicy mogą programować zachowania i reakcje konstruowanych robotów [Prahalad, Ramaswamy, 2005: 60]. Jest to projekt, przy którym

dzieci uczyć się i rozwijają, a jednocześnie wymaga on dużego zaangażowania z ich strony. Firma stworzyła jedynie platformę, która ożywia się dopiero poprzez zaangażowanie użytkowników. Problemem szkoły jest dostarczanie tych samych doświadczeń wszystkim uczniom, a co więcej chęć kontroli tych doświadczeń. Szkoła zamiast dać uczniom możliwość budowania i programowania robotów, chce posadzić ich w ławkach, aby to ich kontrolować i sterować nimi tak, jak dzieci sterują swoimi robotami z klocków Lego. Odpowiedzialna ewaluacja procesów edukacyjnych nie może ograniczać się do oceny pracy nauczycieli i wyników osiągniętych przez uczniów. Odpowiedzialna ewaluacja musi wyciągnąć uczniów z ławek tak, aby byli oni zaangażowani w swoje kształcenie; tak, aby wzięli na siebie część odpowiedzialności za jego przebieg i efekty. Szkoła powinna stworzyć innowacyjne środowisko doświadczeń uwzględniające dużą liczbę uczniów o odmiennych umiejętnościach, predyspozycjach, zainteresowaniach, potrzebach i pragnieniach. Środowisko to powinno dać im możliwość udziału w konstruowaniu i programowaniu własnych doświadczeń edukacyjnych. Kupując zestaw klocków Lego, zawsze dołączona jest do nich instrukcja, ale to tylko jedna z bardzo wielu możliwości połączenia zakupionych elementów. Nie jest możliwe rozwijanie wyobraźni i kreatywności dzieci, jeżeli będą one zmuszone układać jeden zestaw klocków wciąż według tego samego schematu. Dlatego odpowiedzialna ewaluacja nie może opierać się na sprawdzaniu zgodności pracy szkoły z opracowaną wcześniej instrukcją.

Szkoła jako współodpowiedzialność i zaangażowanie uczących się we współtworzenie wartości

Prahalad i Ramaswamy, przedstawiając koncepcję współtworzenia wartości z klientami, rozwijają m.in. tezę, iż zarządzanie nie może dłużej ograniczać się jedynie do myślenia o kosztach, jakości produktów i procesów, prędkości i sprawności. Opłaczalny wzrost wymaga nowych źródeł innowacji i kreatywności. Uważają oni za paradoks gospodarki XXI wieku fakt, że dostęp do rosnącej ilości produktów i usług przynosi konsumentom coraz mniejsze zadowolenie [Prahalad, Ramaswamy, 2005: 14]. Ich zdaniem, wartość będzie w coraz większym stopniu współtworzona przez organizacje i klientów, w miejsce dotychczasowego modelu tworzenia całej wartości wewnątrz organizacji. Zastąpienie modelu wymiany wartości przez jej współtworzenie oznacza zmianę nie tylko w podejściu do tworzenia wartości, lecz transformację relacji pomiędzy organizacją i jej klientami. Wartość wynika z doświadczenia współtworzenia, w którym bierze udział dany klient w konkretnym czasie, w konkretnym miejscu, w kontekście konkretnego zdarzenia. Konsumenty w coraz większym stopniu poszukują wolności wyboru, z kim i w jaki sposób chcą wchodzić w interakcje [Prahalad, Ramaswamy, 2005: 21]. Oznacza to odejście od myślenia o rynku jako miejscu wymiany na rzecz rynku jako środowiska doświadczeń współtworzenia wartości wspólnie z klientami. Logika ta ma znaczenie również w przy-

padku myślenia o edukacji. Sprowadzenie kształcenia do produktu oferowanego na rynku edukacyjnym ogranicza możliwości rozwoju związane z aktywnym współtworzeniem wartości przez uczniów czy studentów. Edukacja jest wręcz wymarzoną poligonem dla wdrażania logiki rynku jako środowiska doświadczeń współtworzenia wartości. Pojęcie rynku edukacyjnego nie może zostać zawężone do miejsca, gdzie szkoła chce coś „sprzedać”, a uczeń chce to „kupić”. Najbardziej pasującym do wyzwań stojących przed edukacją ujęciem rynku jest rynek edukacyjny jako środowisko, w którym współtworzona jest wartość dla ucznia, dla szkoły, a w dalszej kolejności dla rynku pracy, gospodarki i społeczeństwa w ogóle.

Przykładem zaangażowania uczniów we współtworzenie wartości jest uruchomiony w roku szkolnym 2011/2012 projekt organizacji pozarządowych i Ministerstwa Edukacji „Szkoła z pasją” [www.szkolazpasja.men.gov.pl, dostęp: 10.03.2012]. Projekt ten miał na celu zaangażowanie uczniów w wolontariat poprzez współtworzenie wartości wspólnie przez ministerstwo, organizacje pozarządowe, szkołę, uczniów i częściowo rodziców, wspierających swoje dzieci. Program miał pokazać uczniom, że są częścią świata, w którym żyją, że robiąc coś dla innych, mogą zyskać coś dla siebie.

W założeniach tego projektu postawiono na rozwój każdego ucznia dopasowany do jego indywidualnych potrzeb i możliwości. Na stronie projektu możemy znaleźć następujące przesłanie:

Szkoła to nie tylko lekcje. Szkoła umożliwia również prowadzenie ciekawych działań pozalekcyjnych, współtworzonych przez organizacje pozarządowe. Jest to jeden ze sposobów wzbogacenia oferty szkoły o elementy, dzięki którym dzieci i młodzież uczą się zaangażowania, współpracy, aktywności obywatelskiej, wrażliwości na potrzeby innych, wolontariatu lub rozwijają swoje pasje i talenty [www.szkolazpasja.men.gov.pl, dostęp: 10.03.2012].

W przesłaniu tym pojawia się *explicite* określenie „współtworzenie”, a także nacisk na funkcjonalne i procesowe aspekty szkoły w odróżnieniu od jej instytucjonalnej roli. W tym sensie, szkoła to odpowiedzialność i działanie, a nie budynek, klasy, ławki i nauczyciele, a gdzieś na końcu może także uczniowie. Szkoła to zespół działań skoncentrowanych wokół ucznia, w których on współuczestniczy. W takim ujęciu szkołę należy rozumieć bardziej jako proces, jako coś, co się dzieje, niż miejsce, gdzie to się dzieje. W języku potocznym funkcjonuje określenie „dostać szkołę”. Oznacza ono wprawdzie, że ktoś został zmuszony do dużego wysiłku, ale zwraca uwagę na procesowy aspekt szkoły. Szkoła w tym ujęciu nie ma nic wspólnego z organizacją, a jest bliższa wyizolowanemu procesowi kształcenia. Jest to zasadnicza różnica, która decyduje o tym, co jest ważne w myśleniu o szkole. Zbyt dużo myślimy o szkole jako instytucji, a w związku z tym o czymś w rodzaju instrukcji, którą należy dokładnie wypełnić. Wówczas ewaluacja, zamiast służyć zmianom, służy ocenie i eliminowaniu działań niezgodnych z instrukcją, a powiedzenie, że „najlepszy jest przeciętny – bo nie wystaje”, przestaje być jedynie zabawnym żartem, a staje się smutną prawdą.

Zupełnie inaczej wygląda sytuacja, gdy traktujemy szkołę jako zbiór procesów kształcenia, co więcej współtworzonych wspólnie z uczniami. Wówczas szkoła, jaką możemy zobaczyć w danym momencie, jest jedynie chwilowym wynikiem procesów współtworzenia. Jest to jedynie coś w rodzaju obrazu szkoły w danym momencie utrwalonego w obiektywie aparatu fotograficznego. Prawdziwa szkoła jest zbiorem instytucji, działań i procesów, które ten obraz stworzyły, które nieustannie odtwarzają szkołę w ujęciu instytucjonalnym. Dlatego ewaluacja nie może ograniczać się do opisanie szkoły takiej, jaką można zobaczyć w danym momencie.

W projekcie „Szkoła z pasją” przyjęto kilka zasad, na których powinna się opierać codzienna działalność szkoły [www.szkolazpasja.men.gov.pl, dostęp: 10.03.2012]:

- Uczeń jest najważniejszy.
- Rodzice są współtwórcami szkoły.
- Nauczyciele rozbudzają pasje uczniów.
- Dyrektor jest liderem postępu.
- Szkoła to nie tylko lekcje.

Powyżej przytoczone zasady wydają się emanacją szkoły rozumianej jako współtworzenie wartości dla ucznia i wspólnie z uczniem. W założeniach projektu zostało powiedziane wprost, że szkoła składa się z uczniów, a nie z klas. Nauczyciele z pasją mają motywować uczniów do nauki, odkrywania i rozwijania swoich talentów, a to wszystko nie może być ograniczone do szkolnych lekcji. Uczeń może „dostać dobrą szkołę” (w pozytywnym znaczeniu) nie tylko na lekcji i nie tylko w szkole rozumianej jako budynek, klasy, dyrektor, nauczyciele itd.

Prahalad i Krishnan analizują projekt alternatywnego kształcenia „TutorVista” [Prahalad, Krishnan, 2010: 16–18]. Zestawiają go z tradycyjnym modelem edukacji młodzieży w szkole średniej, który przez dziesiątki lat prawie się nie zmienił. „Uczniowie uczęszczają na lekcje w wyznaczonych z góry godzinach. Typowa nauka w szkołach dzieli się na godziny lekcyjne, przy czym każda godzina poświęcona jest innemu przedmiotowi, jak język, matematyka lub historia” [Prahalad, Krishnan, 2010: 16]. Autorzy zwracają uwagę na słabości tego systemu, szczególnie podkreślając brak indywidualizacji nauczania. Wszyscy uczniowie wspólnie słuchają tych samych lekcji, dostają te same zadania domowe, piszą te same testy i klasówki, oczekuje się od nich takich samych postępów z danego przedmiotu w danym czasie. Wygląda to tak, jakby wszyscy mieli te same zdolności, predyspozycje, możliwości i plany życiowe. Natomiast, jak zauważają Prahalad i Krishnan, „wszelka debata nad indywidualizacją nauczania szybko przeradza się w dyskusję o liczebności klas i o kosztach [Prahalad, Krishnan, 2010: 16].

Projekt „TutorVista” jest czymś w rodzaju nowoczesnych korepetycji, w ramach których każdy uczeń za 99 dolarów miesięcznie wybiera sobie przedmiot i czas, w którym chce korzystać z pomocy danego tutora. Określa, ile godzin takiej pomocy w danym miesiącu będzie mu potrzebne i jak intensywna powinna być ta pomoc z poszczególnych przedmiotów. Tutorzy pochodzą z całego świata, a pomoc odbywa się zdalnie. Kurs rozpoczyna się od testów sprawdzających, co uczeń już potrafi, a w jakich dziedzinach potrzebna jest mu pomoc. Pozwala to ocenić zrozumienie przedmiotu i dopasować szczegółowy tok nauczania do

potrzeb danego ucznia. Początkowe wyniki projektu wskazują na duże postępy uczniów uczestniczących w tym projekcie. Zdecydowanie poprawiło się zrozumienie poszczególnych przedmiotów i wyniki uzyskiwane w testach szkolnych. Cena 99 dolarów miesięcznie niezależnie od liczby godzin pomocy tutora sprawia, że system ten jest dostępny dla większości uczniów. Ważnym czynnikiem sukcesu jest również spersonalizowane nauczanie oferowane indywidualnym uczestnikom oraz ich zaangażowanie w jego tworzenie i przebieg [Prahalaad, Krishnan, 2010: 16–17].

Plan nauczania jest rezultatem procesu współtworzenia, w którym biorą udział uczeń i tutor. W ten sposób proces kształcenia jest inny w przypadku każdego ucznia. Obecnie prawdopodobnie trudno wyobrazić sobie szkołę, która zmienia się w zależności od ucznia. Trudno wyobrazić sobie szkołę jako zbiór procesów kształcenia zogniskowanych wokół ucznia, jednocześnie szkołę jako platformę będącą jedynie artefaktem, wokół którego tworzone są doświadczenia współtworzenia przy współudziale ucznia i wszystkich innych odpowiedzialnych za jego edukację. Na wyższych poziomach edukacji odpowiedzialność i zaangażowanie ucznia rosłoby stopniowo wraz ze swobodą wyboru i możliwością wpływu na przebieg własnego kształcenia.

Takie podejście do nauczania jest bliskie także wspomnianemu wcześniej projektowi „Szkoła z pasją”, w którym nacisk został położony na indywidualne podchodzenie do potrzeb uczniów, odkrywanie ich uzdolnień i zainteresowań. Zdaniem pomysłodawców projektu, jest to jedno z najważniejszych zadań szkoły. Podkreślają oni także konieczność włączenia w ten proces wielu podmiotów, tak aby zmienić oblicze szkoły, aby stała się ona miejscem coraz bardziej przyjaznym i lubianym przez uczniów, a nauka w niej była dla nich szczególnie pasjonująca. Przykład projektu „Szkoła z pasją” dobrze ilustruje myślenie o szkole jako zespole ludzi, działań i procesów skoncentrowanych na odpowiedzialności za ucznia i współtworzenie z nim i dla niego wartości. Pomysłodawcy projektu wyraźnie podkreślają, że szkołę kreują przede wszystkim ludzie i to nie tylko ci zatrudnieni w szkole, ale także rodzice i środowisko zewnętrzne, w tym organizacje pozarządowe i jednostki samorządu terytorialnego [www.szkolazpasja.men.gov.pl, dostęp: 10.03.2012]. Wciąż jednak szkoła jest kojarzona głównie z miejscem. Nawet pomysłodawcy analizowanego projektu, mimo jego słusznych założeń i celów, nie potrafią zupełnie oderwać się od kojarzenia szkoły z miejscem. Tymczasem w myśleniu o szkole jest tak, jak z klockami Lego, w przypadku których jedyne granice tego, co możemy z nich stworzyć, to granice naszej wyobraźni.

Podsumowanie

Współtworzenie wartości wraz z klientami jest koncepcją zarządzania zaproponowaną po raz pierwszy przez Prahalaada i Ramaswamy'ego w 2002 roku, choć równocześnie rozwijaną na gruncie marketingu, gdzie zwraca się szcze-

gólną uwagę na aktywność, współodpowiedzialność i zaangażowanie klientów w procesy świadczenia usług. W koncepcji współtworzenia wartości produkt jest zaledwie artefaktem, wokół którego kształtowane są wspólnie z klientami ich doświadczenia. Następuje odejście od myślenia o rynku jako miejscu wymiany do rynku jako innowacyjnym środowisku doświadczeń, kształtowanych nie wewnątrz organizacji, lecz wspólnie przez organizację i jej klientów. Ten sposób myślenia ma znaczenie także w przypadku edukacji, która nie może być sprowadzona jedynie do roli produktu oferowanego uczniom.

W artykule podjęto próbę wykazania, iż aktywne współtworzenie wartości przez uczących się powinno być elementem procesów edukacyjnych, a przez to przedmiotem ewaluacji. Postawiono jednocześnie tezę, że w odpowiedzialnym myśleniu o szkole najważniejsze są jej aspekty procesowe, a nie instytucjonalne. Szkoła nie może zostać ograniczona do budynku, klas, ławek, dyrektora i nauczycieli. Szkoła to znacznie więcej niż miejsce, gdzie realizowane jest kształcenie według opracowanej uprzednio instrukcji. Uczniowie mogą i powinni współtworzyć szkołę dla samych siebie z pomocą rodziców, nauczycieli, organizacji pozarządowych i wszystkich zainteresowanych ich edukacją.

Na przykładzie dwóch projektów edukacyjnych – „Szkoła z pasją” oraz „TutorVista” – pokazano, że w odpowiedzialnej i skutecznej edukacji ważne jest stworzenie innowacyjnego środowiska doświadczeń, w którym uczeń jest współodpowiedzialny i zaangażowany we współtworzenie wartości edukacyjnej dla samego siebie. Szkoła staje się wówczas żywym procesem, który nie przebiega według z góry założonej instrukcji, lecz jest aktywnie współtworzony przez wszystkich zainteresowanych, w tym samych uczniów. Zmieniają się w związku z tym także cele i zakres ewaluacji, która nie może ograniczać się do badania zgodności procesów edukacyjnych z założonym wcześniej planem. Odpowiedzialna ewaluacja jest częścią codziennych działań edukacyjnych, a jej struktura, podobnie jak cała szkoła, powinna być rezultatem współtworzenia wartości wspólnie z uczniami.

Literatura

- Doligalski T. (2011), *Współtworzenie wartości z klientami zorientowane na innych klientów*, „E-mentor: Dwumiesięcznik Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie”, nr 1, s. 71–79.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Sage Publications, London.
- Kleemann F., Voss G., Rieder K. (2008), *Un(der)paid Innovators: The Commercial Utilization of Consumer Work through Crowdsourcing*, „Science, Technology & Innovation Studies”, t. 4, nr 1, s. 5–26.
- Korporowicz L. (2010), *Interakcyjna misja ewaluacji*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: Konteksty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 29–40.
- Kotler Ph., Kartajaya H., Setiawan I. (2010), *Marketing 3.0: Dobry produkt? Zadowolony klient? Spełniony człowiek!*, tłum. D. Gasper, MT Biznes, Warszawa.
- Maney K. (2011), *Coś za coś: Wszechobecny konflikt pomiędzy jakością a dostępnością*, tłum. M. Czech, Wydawnictwo Znak, Kraków.

- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Projekt „Szkoła z pasją”*, www.szkolazpasja.men.gov.pl (dostęp: 10.03.2012).
- Payne A.F., Storbacka K., Frow P. (2007), *Managing the Co-creation of Value*, „Academy of Marketing Science”, nr 36, s. 83–96.
- Prahalad C.K., Krishnan M.S. (2010), *Nowa era innowacji*, tłum. A. Szeworski, PWN, Warszawa.
- Prahalad C.K., Ramaswamy V. (2000), *Co-Opting Customer Competence*, „Harvard Business Review”, January, s. 79–87.
- Prahalad C.K., Ramaswamy V. (2005), *Przyszłość konkurencji. Współtworzenie wyjątkowej wartości wraz z klientami*, tłum. A. Ehrlich, PWE, Warszawa.
- Praweńska-Skrzypek G., Baran G. (2010), *Zarządzanie przejściem z uniwersytetu do życia zawodowego w kontekście kluczowych kompetencji doktorantów*, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Kraków.
- Rieder K., Voss G. (2010), *The Working Customer – an Emerging New Type of Consumer*, „Psychology of Everyday Activity”, t. 3, nr 2, s. 2–10.
- Rogoziński K. (2012), *Zarządzanie wartością z klientem*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Vargo S.L., Lusch R.F. (2008), *From Goods to Service(s): Divergences and Convergences of Logics*, „Industrial Marketing Management”, t. 37, nr 3, s. 254–259.

Joanna Kołodziejczyk
Uniwersytet Jagielloński

JAK SZKOŁY PROMUJĄ WARTOŚĆ EDUKACJI?

Abstract

How schools promote value of education?

Modern school faces the growing challenge to promote competently “learning”, studying, knowledge – above all among students but also in the local environment. The problem has been recognized by the authorities creating educational law in Poland – one of the requirements that schools must meet is “Promoting value of education”. Present publication is an attempt to give answer on how Polish schools implement this requirement. The article contains the results of the external evaluation of schools and educational institutions carried out under the Enhancement of the Pedagogic Supervision System Efficiency and Evaluation of the School Operation Quality Program.

Keywords: education, promoting value of education, evaluation, lifelong learning

Streszczenie

Wyzwaniem dla współczesnej szkoły jest umiejętne promowanie „uczenia się”, nauki, wiedzy – przede wszystkim wśród uczniów, ale również w środowisku lokalnym. Problem ten został dostrzeżony przez twórców prawa oświatowego w Polsce – jedno z wymagań stawianych szkołom brzmi: „Promowana jest wartość edukacji”. Niniejsza publikacja jest próbą odpowiedzi na pytanie, jak polskie szkoły realizują to wymaganie. W artykule wykorzystane są wyniki ewaluacji zewnętrznych szkół i placówek edukacyjnych prowadzonych w ramach *Programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły*.

Słowa kluczowe: edukacja, promowanie, ewaluacja, uczenie się przez całe życie

Wstęp

W kontekście transformacji współczesnych społeczeństw, pożądanej wizji społeczeństwa wiedzy czy choćby nowoczesnych koncepcji zarządzania organizacjami nie dziwi pojawienie się w rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku dotyczącym zmian w nadzorze pedagogicznym wymagania traktującego o promowaniu wartości edukacji. Wydaje się równo-

czeń, że propozycja MEN przedstawiona w charakterystykach tego wymagania prowokuje do ważnych pytań o to, jaką rolę ma odegrać w tym procesie szkoła, na ile szkoła jest, co być może brzmi paradoksalnie, przygotowana do roli organizacji profesjonalnie promującej wartość edukacji, jak to zadanie jest rozumiane przez dyrektorów szkół i nauczycieli, ale i przez stanowiących prawo oświatowe?

Ponieważ niniejszy artykuł jest próbą analizy wyników ewaluacji zewnętrznych, prowadzonych w szkołach w odniesieniu do wymagania: „Promowana jest wartość edukacji”, sędzę, że warto, zanim przejdę do analizy wyników, przyrzec się najpierw treści wymagania, zawierającego jego charakterystyki opisane na dwóch poziomach: podstawowym i wysokim [Rozporządzenie, 2009], a następnie zasygnalizować te problemy, które z promowaniem wartości edukacji, według mnie, się wiążą.

W charakterystyce wymagania: „Promowana jest wartość edukacji” na poziomie podstawowym (D), czytamy:

- 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.

W tak zdefiniowanym opisie wymagania nacisk położono na jednokierunkowe komunikowanie (prezentowanie, upowszechnianie, informowanie), jaka jest oferta szkoły, jej działania i sukcesy w kontekście „promowania wartości edukacji”.

W drugiej części charakterystyki na poziomie podstawowym nacisk położono na komunikowanie społeczności tego, czy działania szkoły są celowe i skuteczne.

W charakterystyce na poziomie wysokim (B) wymaga się od szkoły, by:

- promowała w środowisku potrzebę uczenia się,
- była pozytywnie postrzegana w środowisku.

W pierwszej części tej charakterystyki akcentuje się konieczność podejmowania przez szkołę działań służących przekonaniu społeczności lokalnej o potrzebie (wartości) uczenia się. Wyraźnie pobrzmiewa więc unijny postulat „uczenia się przez całe życie”. W drugiej części nacisk kładzie się na „pozytywne postrzeganie”, co w kontekście „promowania” można utożsamiać z działaniami *public relations*, kreowaniem wizerunku szkoły.

Promowanie wartości edukacji z nieco innej perspektywy

Promowanie wartości edukacji to jedno z wyzwań dla współczesnej polskiej szkoły. W tym krótkim zarysie nie jest oczywiście możliwe dokładne opisanie tego problemu¹. Zaproponuję jedynie kilka istotnych według mnie zagadnień, które warto wziąć pod uwagę, gdy myślimy i o współczesnej edukacji, i o jej promowaniu.

¹ Pełniejsze omówienie tego problemu zob.: [Kołodziejczyk, Starypan, 2012: 80].

Podmiotem działań realizowanych przez szkołę jest przede wszystkim uczeń, choć od współczesnej szkoły oczekuje się, by promowała ideę „uczenia się przez całe życie” również w społeczności lokalnej. W jakimś stopniu postulat ten znajduje odzwierciedlenie w analizowanych wyżej charakterystykach wymagania, w którym czytamy, że szkoła ma promować w środowisku potrzebę uczenia się.

Jak sprawiać, by rzeczywiście „uczenie się”, nauka, wiedza były/stawały się dla ucznia i innych osób – członków społeczności lokalnej – wartością? Wydaje się, że ujęcie i zawartość treści proponowanego w rozporządzeniu wymagania to zbyt mało, by można było mówić o koniecznych działaniach szkoły, które będą służyć przekonywaniu uczniów i innych osób (rodziców uczniów i pozostałych członków społeczności lokalnej) o wartości i potrzebie edukacji.

Jeżeli mówimy o promowaniu wartości edukacji, to warto odwołać się do propozycji Jacquesa Delorsa [1998], według którego edukacja opiera się na czterech filarach:

- Uczyć się, aby poznać – czyli uczenie się dla wiedzy.
- Uczyć się, aby działać – czyli uczenie się dla umiejętności, fachu, pracy.
- Uczyć się, aby żyć wspólnie – czyli uczenie się dla zrozumienia innych, współdziałania i współpracy.
- Uczyć się, aby być – czyli uczenie się dla własnego rozwoju i doskonalenia.

Istotne jest więc uświadamianie młodym ludziom, że ich edukacja nie skończy się wraz z otrzymaniem świadectwa ukończenia szkoły czy dyplomu wyższej uczelni. Trwać pewnie będzie, gdy uczniowie i studenci opuszczą mury szkoły. Stąd „uczenie się przez całe życie”, o którym była już mowa, to znak współczesności i przyszłości. Idea ta propagowana jest przez Komisję Europejską i wpisana w uruchomiony w 2007 roku „Lifelong Learning Programme” (program uczenia się przez całe życie). To jednak, jaki będzie stosunek dorosłych ludzi do uczenia się w przyszłości, może zależeć w jakiejś mierze od tego, jak dzisiaj doświadczają edukacji i jaki dzisiaj mają stosunek do uczenia się. I czy rzeczywiście potrafią (i chcą) się uczyć – tu i teraz. Czy nauka jest/będzie dla nich przyjemnością, wiążącą się z poznawaniem, odkrywaniem nowego, czy jedynie koniecznością, obowiązkiem? To, jak odbywa się nauczanie i uczenie się: programy, metody nauczania i uczenia się, zaangażowanie nauczyciela i uczniów, atmosfera, klimat sprzyjający uczeniu się, zarządzanie szkołą itd., będzie budowało postawy młodych wobec wiedzy, uczenia się, szkoły, edukacji. Istotne więc, może przede wszystkim, jest według mnie doświadczanie przez młodego człowieka edukacji „na co dzień”.

Do zadań szkoły należy wyposażenie młodego człowieka w takie kompetencje, które umożliwią mu dziś i w przyszłości radzenie sobie w życiu, w zmieniających się zasadach funkcjonowania społeczeństw i organizacji. Jedną z takich kluczowych kompetencji jest umiejętność uczenia się i wykorzystanie tej umiejętności dla własnego rozwoju i doskonalenia, fachu, pracy. Z jednej strony edukacja to więc wartość autoteliczna, z drugiej umożliwiająca spełnienie się w sferze zawodowej. Także pomagająca w przygotowaniu się na zmiany, jakie dokonują się w nowoczesnych typach organizacji i współczesnym podejściu do zarządzania. Obecnie obserwujemy choćby zmieniający się model kariery zawo-

dowej, przede wszystkim dużą mobilność geograficzną i stanowiskową, ale i sposób rozumienia tego, czym jest kariera zawodowa, która współcześnie zaczyna odbiegać od tradycyjnej „ścieżki” awansu zawodowego. W wielu organizacjach w dużo większym stopniu niż dotychczasowe „stopnie” na drabinie hierarchii stanowiskowej liczy się możliwość wykorzystania wiedzy i kompetencji, umiejętność uczenia się czy umiejętność współpracy w zespole. Pozycja pracownika w organizacji zmienia się w zależności od tego, jaką odgrywa rolę (np. wykonawcy czy lidera), a nie zależy od miejsca w strukturze organizacji, która staje się płaska, a nie, jak dotąd, hierarchiczna.

Współcześnie podstawowego znaczenia nabiera także rozwój kapitału społecznego, budowanie społeczeństwa obywatelskiego, również w kontekście budowania społeczeństwa wiedzy. Dlatego potrzebne jest takie zorganizowanie procesu edukacji, w którym uczniowie nie tylko „uczą się o” demokracji, ale uczą się przez doświadczanie demokracji, współpracy, partycypacji, odpowiedzialności za siebie oraz innych i cenią te wartości. To również istotny element w rozważaniach o promowaniu wartości edukacji, tu choćby w jej utylitarnym odcieniu. Promowanie wartości edukacji to również promowanie wiedzy z różnych dyscyplin naukowych, to zachęcanie do zgłębiania wiedzy, budzenie fascynacji poznawczych, aspiracji do uczenia się, samorozwoju. Z tym wiąże się m.in. dostrzeganie zainteresowań, zdolności uczniów i wspieranie w ich rozwijaniu.

Zasygnalizowanie powyższych problemów związanych z definiowaniem zadań dla współczesnej edukacji i jej promowaniem daje, myślę, pewne wyobrażenie, jak potężne to wyzwanie dla szkoły. Charakterystyki wymagania: „Promowana jest wartość edukacji” nie obejmują większości z tych zagadnień. Nie będą więc powyższe uwagi przedmiotem mojej analizy. Przyjęte kryteria operacyjne i narzędzia badawcze są bowiem skonstruowane wprost w odniesieniu do zapisów charakterystyk wymagania zawartych w rozporządzeniu, stąd nie uwzględniają innych sposobów rozumienia problemu promowania wartości edukacji. Sądzę jednak, że zasadne jest pokazanie innej perspektywy w myśleniu o promowaniu edukacji i być może wykorzystanie jej do ewentualnych modyfikacji w treści analizowanego wymagania.

Badanie – cel badania, narzędzia badawcze, osoby badane

Kluczowe pytanie badawcze, postawione w tytule tego artykułu, dotyczy tego, jak szkoły promują wartość edukacji (w rozumieniu zaproponowanym w wymaganiu). W analizie odniosłam się do sformułowanych wobec tego wymagania kryteriów operacyjnych na poziomie podstawowym wymagania:

- Szkoła prowadzi działania informacyjne dotyczące oferty edukacyjnej, działań szkoły i jej osiągnięć.
- Rodzice i przedstawiciele lokalnego środowiska znają osiągnięcia szkoły i jej uczniów.
- Szkoła informuje o celowości i skuteczności swoich działań.

W badaniu wykorzystałam wyniki badań zamieszczone na platformie internetowej NPSEO (www.platforma.npseo.pl/stats.php, dostęp: 10.05.2011). Pod uwagę wzięłam dane w odniesieniu do wymagania: „Promowana jest wartość edukacji”, pochodzące ze wszystkich zewnętrznych ewaluacji całościowych (obejmujących wymagania sformułowane wobec szkół i placówek edukacyjnych zawarte w rozporządzeniu MEN z dnia 7 października 2009 roku dotyczącym zmian w nadzorze pedagogicznym) zrealizowanych w szkołach różnego typu od jesieni 2009 do końca 2010 roku.

W badaniu wykorzystałam wszystkie pytania skierowane do respondentów w odniesieniu do poziomu podstawowego wymagania. Były to pytania zamknięte i otwarte, zadawane respondentom w ankietach, wywiadach indywidualnych i wywiadach grupowych. Podmiotami badań byli: dyrektorzy szkół, nauczyciele, rodzice, partnerzy szkół.

Analiza wymagania – wyniki badań i dyskusja

Ewaluacja zewnętrzna w odniesieniu do wymagania: „Promowana jest wartość edukacji” została przeprowadzona we wskazanym wyżej okresie w 99 szkołach różnego typu. Wszystkie szkoły spełniły wymaganie na poziomie co najmniej podstawowym (D) – dwie szkoły, 20 szkół na poziomie średnim (C), 56 szkół na poziomie wysokim (B) i 21 na poziomie bardzo wysokim (A). Oznacza to, że w 77 badanych szkołach prowadzone są działania pozwalające na przypisanie im, przez biorących udział w badaniach respondentów, wartości opisanej na poziomie co najmniej wysokim. W odniesieniu do treści charakterystyki na tym poziomie świadczyłyby to, że badane szkoły promują w środowisku potrzebę uczenia się oraz są pozytywnie postrzegane w środowisku. Warto zauważyć, że żadna ze szkół nie spełniła tego wymagania na najniższym poziomie.

Tabela 1.

Poziom spełniania przez szkoły wymagania: „Promowana jest wartość edukacji”

Poziom spełnienia wymagania	Liczba szkół spełniających wymaganie na danym poziomie
Poziom A	21
Poziom B	56
Poziom C	20
Poziom D	2
Poziom E	–

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://www.platforma.npseo.pl/stats.php/#> (dostęp: 10.05.2011).

Kryterium operacyjne: Szkoła prowadzi działania informacyjne dotyczące oferty edukacyjnej, działań szkoły i jej osiągnięć

Na pytanie, w jaki sposób szkoła informuje o swojej ofercie, działaniach i osiągnięciach? dyrektorzy (n = 98) w wywiadzie odpowiadają, że szkoły posługują się w tym celu różnymi mediami:

- najwięcej – 94 dyrektorów – podaje, że szkoła ma własną stronę internetową;
- 87 dyrektorów informuje, że wykorzystywane są tablice ogłoszeń;
- 79 dyrektorów podaje, że przygotowywane są specjalne informatory, ulotki, foldery na temat działalności szkoły; tyłu też (79) twierdzi, że szkoła cyklicznie prezentuje się w lokalnych mediach (ogłoszenia i artykuły w prasie lokalnej, audycje radiowe, udział w programach lokalnej telewizji);
- według informacji 47 dyrektorów szkoła wydaje własną gazetkę szkolną.

Sześćdziesięciu ośmiu dyrektorów wskazuje na inne sposoby informowania o swojej ofercie. Wśród nich wymieniają, poza wskazanymi powyżej, m.in.: artykuły w prasie ogólnopolskiej, prezentacje multimedialne, filmy reklamowe, lokalne portale internetowe, lokalne informatory, tablice ogłoszeń w mieście, wydawnictwa monograficzne, dni otwarte, komunikację bezpośrednią (np. w trakcie spotkań z rodzicami), targi edukacyjne, wizyty promocyjne w innych szkołach.

Z odpowiedzi dyrektorów wynika, że szkoły prowadzą działania informacyjne, wykorzystując w różnym stopniu dostępne media, przy czym najbardziej popularnym sposobem komunikowania jest strona internetowa i tablice ogłoszeń, w mniejszym stopniu reklama wydawnicza i *publicity*. Warto zauważyć, że wśród niewyszczególnionych w kafeterii sposobów informowania („inne”) część dyrektorów wskazuje bezpośrednie formy komunikacji, umożliwiające dwukierunkowy przepływ komunikatu. W komunikowaniu wykorzystywane są więc głównie tradycyjne, poza stroną internetową, sposoby i środki komunikacji. Dyrektorzy nie wskazują na takie nowe narzędzia w komunikowaniu publicznym, jak: media społecznościowe, platformy dyskusyjne (np. fora, czaty, komunikatory), blogi i inne.

Tabela 2.

Rozkład odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób szkoła informuje o swojej ofercie, działaniach i osiągnięciach?” – pytanie wielokrotnego wyboru, wywiad z dyrektorem

Odpowiedzi dyrektorów na pytanie: „W jaki sposób szkoła informuje o swojej ofercie, działaniach i osiągnięciach?”	Tak	Nie
Przygotowywane są specjalne informatory, ulotki, foldery na temat działalności szkoły.	79	19
Szkoła ma własną stronę internetową.	94	4
Szkoła umieszcza tego typu informacje na tablicach ogłoszeń.	87	11
Szkoła wydaje własną gazetkę szkolną.	47	51
Szkoła cyklicznie prezentuje się w lokalnych mediach (ogłoszenia i artykuły w prasie lokalnej, audycje radiowe, udział w programach lokalnej telewizji).	79	19
Inne – jakie?	68	30

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://www.platforma.npseo.pl/stats.php/#> (dostęp: 10.05.2011).

Dyrektorzy szkół (n = 98; pytanie otwarte) pytani o to, jaką informację o ofercie, działaniach lub osiągnięciach upowszechniła szkoła ostatnio w lokalnym środowisku, podawali przykłady, które można pogrupować w następujący sposób:

- sukcesy uczniów,
- realizowane projekty i programy,
- przeprowadzone akcje, happeningi,
- organizowane lub przeprowadzone konkursy,
- spotkania ze znanymi ludźmi,
- imprezy szkolne, jubileusze szkoły,
- aktywność uczniów w szkole i poza szkołą.

W tabeli 3 zamieszczam zestawienie odpowiedzi dyrektorów wraz z przykładami.

Tabela 3.

Odpowiedzi na pytanie: „Jaką informację o ofercie, działaniach lub osiągnięciach upowszechniła szkoła ostatnio w lokalnym środowisku?” – pytanie otwarte, wywiad z dyrektorem

Jaką informację o ofercie, działaniach lub osiągnięciach upowszechniła szkoła ostatnio w lokalnym środowisku?	Przykłady odpowiedzi dyrektorów
– Informacje o sukcesach uczniów.	„Informacja o osiągnięciach uczniów z TPS i ZSZ w ogólnopolskich turniejach cukierniczych i piekarskich zamieszczona w prasie branżowej i lokalnej”. „O zajęciu III miejsca w turnieju piłki nożnej chłopców o puchar Prezydenta Miasta Gdańska”.
– Informacje o realizowanych projektach i programach.	„Informacja o projekcie realizowanym wspólnie z Polską Agencją Roberta Szumana”. „Artykuł w prasie, dotyczący realizacji projektu unijnego «Łamanie barier warunkiem równych szans»”.
– Informacje o przeprowadzonych akcjach, happeningach.	„Dzień czystego powietrza – happening «Krasnoludki palą śmieci?»”. „Informacje o akcji «Dziewczynka z zapalnikami»”.
– Informacje o organizowanych lub przeprowadzonych konkursach.	„O konkursie «Alchemiczne łamigłówki Pepekki»”. „O konkursie na prezentację multimedialną «Mikołaj Kopernik – patron mojej szkoły»”.
– Informacje o spotkaniach ze znanymi ludźmi.	„Informacje o spotkaniu z gdańskim pisarzem w bibliotece Pod żółwiem”. „Artykuły w prasie – informacja o spotkaniu z Dariuszem Michalczewskim”.

Jaką informację o ofercie, działaniach lub osiągnięciach upowszechniła szkoła ostatnio w lokalnym środowisku?	Przykłady odpowiedzi dyrektorów
– Informacje o imprezach szkolnych, jubileuszach.	„O Dniu Chłopaka zorganizowanym w szkole”. „O ślubowaniu klasy I”. „Program w lokalnej TV o Jubileuszu 45-lecia i nadaniu imienia”. „Jubileusz 50-lecia szkoły”.
– Informacje o aktywności uczniów w szkole i poza szkołą.	„Wystawy fotograficzne uczniów”. „Wyjazd uczniów do Brukseli i występ artystyczny w Parlamencie Europejskim z okazji otwarcia wystawy prac Beksińskiego”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://www.platforma.npseo.pl/stats.php/#> (dostęp: 10.05.2011).

Zestawienie to pokazuje, jakie informacje, według dyrektorów szkół, są istotne dla społeczności lokalnej, co ich zdaniem warto upowszechnić. Z podawanych przykładów wynika, że raczej są to działania jednostkowe, niebędące stałymi elementami funkcjonowania szkoły, wyjątkowe, przyciągające uwagę, obliczone zatem na efekt promocyjny, ale raczej w znaczeniu promocji jako elementu marketingu szkoły. Podporządkowane temu, co może zainteresować odbiorców, co będzie dla nich atrakcyjne, ale i skuteczne dla szkoły jako przekaz promocyjny. Są to informacje, w których eksponuje się wyjątkowość, niecodziennosc działań (np. jubileusze), ich spektakularność (akcje, happeningi), sukcesy, rywalizację (sukcesy sportowe, konkursy), odwołuje się do autorytetów (spotkania ze znanymi ludźmi), wykorzystuje mechanizm apercpepcji (np. problemy dotyczące ekologii) itp. Warto zauważyć, że na tego typu komunikaty wskazuje Jan A. Fazłagić, podpowiadający, jak skutecznie prowadzić działania promocyjne szkoły [Fazłagić, 2003].

Wymieniane przykłady wpisują się więc raczej w „marketingowe” myślenie o promowaniu wartości edukacji. Nie ma właściwie w przykładach podawanych przez dyrektorów takich komunikatów, które pokazywałyby szkolną codzienność, to, co dzieje się na lekcjach, brakuje informacji o stosowanych rozwiązaniach metodycznych, programowych, problemach, z jakimi boryka się szkoła. Z wypowiedzi dyrektorów wylania się dość arkadyjski, utopijny pejzaż polskiej szkoły. Nacisk w komunikowaniu położony jest nie na rzetelną informację, ale na przekaz silnie perswazyjny. Makrokomunikatem jest w tym wypadku raczej reklama szkoły niż informacja.

Być może wystąpienie w charakterystykach wymagania trzech elementów: oferty edukacyjnej, działań szkoły i jej osiągnięć, które szkoła ma „prezentować i upowszechnić”, sugeruje, że kluczem do odczytania istoty wymagania jest perspektywa marketingowa z podstawowym dla kompozycji marketingowej elementem, jakim jest promocja, i rozumiane być może jako „promocja szkoły”, a nie promowanie edukacji. Włączanie elementów języka rynku („oferta edukacyjna”) do języka edukacji jest szerszym problemem, powoduje trudności, nieporozumienia interpretacyjne czy wręcz wypaczenie istoty działań pedagogicznych, na co zwrócił uwagę Henryk Mizerek, pisząc o negatywnych konsekwencjach dominacji dyskursu rynkowego w rozważaniach o jakości edukacji [Mizerek, 2012].

Dodatkowo warto zauważyć, że zdecydowana większość dyrektorów (78 na 95) twierdzi, że działania promocyjno-informacyjne dotyczące działalności szkoły lub osiągnięć uczniów prowadzone były w ciągu ostatniego miesiąca². Według większości dyrektorów komunikowanie z otoczeniem odbywa się więc na bieżąco. W kontekście ich powyższych wypowiedzi oznaczałoby to, że dbają o dość intensywną promocję szkół, którymi zarządzają.

Kryterium operacyjne: Rodzice i przedstawiciele lokalnego środowiska znają osiągnięcia szkoły i jej uczniów

Partnerzy szkoły i przedstawiciele samorządu twierdzą, że szkoła informuje o osiągnięciach swoich uczniów i nauczycieli odniesionych w tym lub poprzednim roku szkolnym. W największym stopniu informuje o sukcesach uczniów w zawodach/imprezach sportowych (92 wskazania w trakcie prowadzonego wywiadu grupowego na 99 przeprowadzonych wywiadów) i sukcesach uczniów na olimpiadach przedmiotowych (71 wskazań). W mniejszym stopniu o nagrodach i wyróżnieniach przyznawanych nauczycielom i innym pracownikom szkoły (53 wskazania). W trakcie mniej niż połowy wywiadów rozmówcy stwierdzili, że przekazywane są informacje dotyczące przyznania stypendiów naukowych (41 wskazań). Wśród innych informacji związanych z osiągnięciami uczniów i nauczycieli pojawiły się: wyniki z egzaminów, stypendia sportowe, sukcesy drużyny harcerskiej, sukcesy uczniów w konkursach, działaniach prospołecznych i charytatywnych, działaniach artystycznych (np. przeglądy teatralne, konkursy recytatorskie, plastyczne, wystawy, festiwal filmowy) i inne. To, co przede wszystkim jest więc nagłaśniane lub „słyszalne” jako atrakcyjny komunikat, to informacje związane z rywalizacją uczniów na gruncie sportowym lub naukowym (np. nośne wizerunkowo „olimpiady”).

Tabela 4.

Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Czy szkoła informowała o osiągnięciach swoich uczniów i nauczycieli odniesionych w tym lub poprzednim roku szkolnym? Proszę wymienić te, o których Państwo słyszeli” – wywiad grupowy z partnerami i przedstawicielami samorządu

Odpowiedzi partnerów szkoły i przedstawicieli samorządu	Tak	Nie
Sukcesy uczniów na olimpiadach przedmiotowych.	71	28
Sukcesy uczniów w zawodach/imprezach sportowych.	92	7
Nagrody i wyróżnienia przyznawane nauczycielom i innym pracownikom szkoły.	53	46
Przyznanie uczniom szkoły stypendiów naukowych.	41	58
Inne – jakie?	60	39

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://www.platforma.npseo.pl/stats.php/#> (dostęp: 10.05.2011).

² Pytanie jednokrotnego wyboru do dyrektora w wywiadzie: „Kiedy po raz ostatni szkoła podjęła działania promocyjno-informacyjne dotyczące swojej działalności lub osiągnięć uczniów? Kiedy dokładnie to było?”.

Pytani o tę kwestię rodzice ($n = 5132$) twierdzą, że najczęściej informowani są o sukcesach w konkursach (70,95%), sukcesach sportowych (62,84%) i olimpiadach przedmiotowych (57,48%). Średnio co trzeci rodzic jest informowany o zrealizowaniu przez szkołę projektu lub udziale w akcji społecznej, o udziale przedstawicieli szkoły w ważnych wydarzeniach i uroczystościach i o przyznaniu uczniom stypendiów naukowych. Najmniejsza liczba rodziców podaje, że jest poinformowana o przyznaniu szkole grantu lub dotacji (21,16%) oraz o nagrodach i wyróżnieniach przyznawanych nauczycielom i innym pracownikom szkoły (16,58%).

Przed wszystkim więc informacja, która dociera do rodziców i partnerów szkoły, związana jest z sukcesami naukowymi i sportowymi uczniów, co również widoczne jest w powyżej analizowanych wypowiedziach dyrektorów. W mniejszym stopniu słyszalne są osiągnięcia nauczycieli i innych pracowników szkoły, przy czym tu widoczna jest różnica w wypowiedziach rodziców i partnerów szkoły. Warto zauważyć, że nie dostrzegają potrzeby informowania o tej kwestii dyrektorzy szkół. Dociera też informacja do rodziców, choć relatywnie rzadziej, o realizowanych przez szkoły projektach oraz imprezach i uroczystościach, w których biorą udział przedstawiciele szkół. Zabrakło być może w proponowanych kafeteriach innych odpowiedzi, mniej spektakularnych propozycji osiągnięć uczniów i nauczycieli, istotnych jednak z punktu widzenia dydaktycznego i wychowawczego.

Ciekawe byłoby przyjrzenie się, z jakich powodów mały nacisk w komunikacji zewnętrznej kładzie się na informowanie o osiągnięciach uczących. Warto jeszcze raz podkreślić, że dyrektorzy wśród informacji przekazywanych środowisku lokalnemu wymieniają właśnie sukcesy uczniów, zupełnie pomijają wprost nazwane sukcesy nauczycieli (bo oczywiście sukcesy uczniów można również interpretować jako „sukcesy nauczycieli”).

Tabela 5.

Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Czy szkoła informowała rodziców o osiągnięciach swoich uczniów i nauczycieli odniesionych w tym lub poprzednim roku szkolnym? Proszę wskazać te, o których Pan(i) słyszał(a)” – ankieta dla rodziców ($n = 5132$)

Odpowiedzi rodziców na pytanie	Tak (w %)	Nie (w %)
Sukcesy uczniów na olimpiadach przedmiotowych.	57,48	42,52
Sukcesy uczniów w konkursach.	70,95	29,05
Sukcesy uczniów w zawodach/imprezach sportowych.	62,84	37,46
Udział przedstawicieli szkoły w ważnych wydarzeniach i uroczystościach.	34,15	65,85
Nagrody i wyróżnienia przyznawane nauczycielom i innym pracownikom szkoły.	16,58	83,42
Otrzymanie przez szkołę dotacji/grantu.	21,16	78,84
Przyznanie uczniom szkoły stypendiów naukowych.	30,82	69,18
Zrealizowanie przez szkołę projektu lub udział w akcji społecznej.	34,45	65,55
Inne – jakie?	3,60	95,40

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: <http://www.platforma.npseo.pl/stats.php/#> (dostęp: 10.05.2011).

Rodzice (n = 5264) raczej pozytywnie ocenili docierające do nich informacje na temat osiągnięć szkoły, choć zwraca uwagę bardzo duży odsetek braku odpowiedzi na to pytanie zadane w ankiecie (pytanie otwarte: „Jak ocenia Pan(i) informacje na temat osiągnięć szkoły?”). 55,37% badanych rodziców nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Wśród tych, którzy odpowiedzieli, 69,87% oceniło te informacje dobrze i bardzo dobrze, prawie 11% – źle, bardzo źle lub stwierdziło, że nie otrzymuje informacji. Niewielka część rodziców zwróciła uwagę na sposób i okoliczności przekazywania informacji, podobnie – mały odsetek badanych akcentował treści przekazywane (np. szkoła jest aktywna).

Tabela 6.

Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Jak ocenia Pan(i) informacje na temat osiągnięć szkoły?” – ankieta dla rodziców, pytanie otwarte

Odpowiedzi rodziców	Frekwencja udzielonych odpowiedzi (ważnych; w %)
Dobrze, pozytywnie, ok, wystarczające, zadawalające	56,87
Bardzo dobrze, bardzo wysoko	12,94
Słabo, dopuszczająco, miernie, za mało informacji	7,19
Informacje są przekazywane na zebraniach, na stronie internetowej	4,59
Średnio, dostatecznie, przeciętnie	3,87
Nie mam zdania, nie wiem, trudno powiedzieć	3,23
Szkoła jest aktywna, ma osiągnięcia, szkoła rozwija się	2,85
Nie otrzymuję takich informacji, brak informacji	2,59
Źle, bardzo słabo, bardzo nisko, negatywnie	1,19
Inne	4,64

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://www.platforma.npseo.pl/stats.php/#> (dostęp: 10.05.2011).

Partnerzy szkoły i przedstawiciele samorządu uznali, że informacje na temat szkoły są raczej wystarczające (w 90 na 97 wszystkich przeprowadzonych wywiadów, przy pięciu brakach odpowiedzi na to pytanie).

Tabela 7.

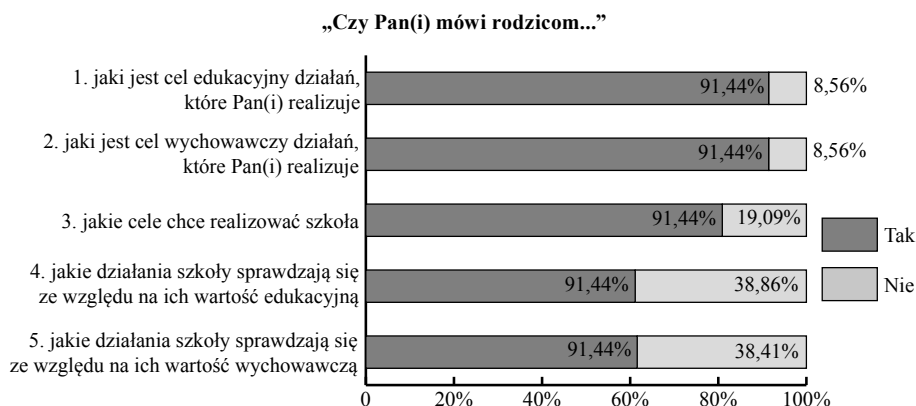
Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Czy uzyskują Państwo pełną informację na temat osiągnięć szkoły?” – wywiad z parterami szkoły i samorządem

Treść odpowiedzi respondentów	Częstość	Procent	Procent ważnych
Zdecydowanie niewystarczające	2	2,06	2,17
Raczej wystarczające	90	92,78	97,83
Braki odpowiedzi	5	5,15	–
Razem	97	100	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://www.platforma.npseo.pl/stats.php/#> (dostęp: 10.05.2011).

Kryterium operacyjne: Szkoła informuje o celowości i skuteczności swoich działań

Interesariusze, przy uwzględnianiu idei *accountability*, powinni otrzymywać rzetelną informację o funkcjonowaniu szkoły, a więc również o sprawności i profesjonalizmie podejmowanych przez nią działań (informuje się o celowości i skuteczności podejmowanych działań). Odpowiedzi różnych grup respondentów, dotyczące tego, czy szkoła informuje o celach różnych działań przez nią podejmowanych, są w niektórych wypadkach sprzeczne. Nauczyciele ($n = 2630$) twierdzą, że informują rodziców, jakie są cele edukacyjne i wychowawcze podjętych działań (91,44%). Zdecydowana większość nauczycieli twierdzi, że informuje rodziców, jakie cele chce realizować szkoła (80,91% pozytywnych odpowiedzi). Ponad połowa z nich deklaruje, że informuje rodziców, jakie działania sprawdzają się ze względu na ich wartość edukacyjną (61,14%) i wychowawczą (61,59%).



Wykres 1. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Czy Pan(i) mówi rodzicom...” – ankieta dla nauczycieli

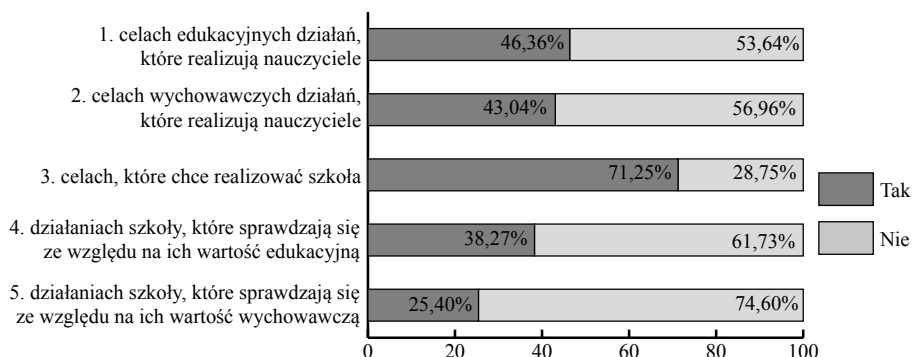
Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://www.platforma.npseo.pl/stats.php/#> (dostęp: 10.05.2011).

Z kolei rodzice ($n = 4528$) pytani o to, czy są informowani o wymienionych powyżej celach i działaniach szkoły, odpowiadają następująco: większość z nich (71,25%) stwierdza, że jest informowana o celach, które chce realizować szkoła, ale mniej niż połowa podaje, że jest informowana o celach edukacyjnych i celach wychowawczych. Większość rodziców deklaruje, że nie jest informowana o skuteczności podejmowanych działań wychowawczych (74,6%) i edukacyjnych (61,73%).

Przedstawiciele samorządu pytani o to, jaka dociera do nich informacja, w zdecydowanej większości twierdzą, że pracownicy szkoły informują ich zarówno o celach edukacyjnych (w 80 wywiadach grupowych), jak i wychowawczych (w 79 wywiadach), które są realizowane w szkole, oraz o podejmowanych działaniach, które sprawdzają się ze względu na wartość edukacyjną (w 76 wywiadach)

i wychowawczą (w 74 wywiadach). W 82 wywiadach respondenci ci stwierdzili, że są informowani o tym, jakie cele chce realizować szkoła.

„Prosimy o zaznaczenie, czy są Państwo informowani o...”



Wykres 2. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Prosimy o zaznaczenie, czy są Państwo informowani o...” – ankieta dla rodziców

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://www.platforma.npseo.pl/stats.php/#> (dostęp: 10.05.2011).

Tabela 8.

Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Czy pracownicy szkoły informują samorząd o tym...” – wywiad grupowy z partnerami szkoły i samorządem

Odpowiedzi partnerów i przedstawicieli samorządu	Tak	Nie
...jaki jest cel edukacyjny działań, które realizują?	80	18
...jaki jest cel wychowawczy działań, które realizują?	79	19
...jakie cele chce realizować szkoła?	82	16
...jakie działania szkoły sprawdzają się ze względu na ich wartość edukacyjną?	76	22
...jakie działania szkoły sprawdzają się ze względu na ich wartość wychowawczą?	74	24

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://www.platforma.npseo.pl/stats.php/#> (dostęp: 10.05.2011).

Z odpowiedzi udzielanych przez różne grupy respondentów wynika, że mniej skuteczna jest komunikacja między szkołą a rodzicami. Jest skuteczna w wypadku docierania z informacją do rodziców o ogólnie nazwanych „celach, które chce realizować szkoła”, czyli kiedy odnosi się do zamierzeń związanych z podejmowaniem działań w przyszłości. Natomiast mniej skuteczna (bądź rzadziej zachodząca) jest w wypadku działań realizowanych lub zrealizowanych – tych, które sprawdziły się ze względu na ich wartość edukacyjną i wychowawczą. Inna interpretacja tych wyników mogłaby wskazywać na to, że szkoły mniej chętnie dzielą się z rodzicami informacjami związanymi ze skutecznością podejmowanych działań.

Podsumowanie badania

Postawiony problem badawczy dotyczył tego, w jaki sposób szkoła wpływa na promowanie wartości edukacji w środowisku (tak jak ten problem został ujęty w charakterystykach wymagania). Do analizy wykorzystano wyniki badań pochodzących z ewaluacji zewnętrznych 99 szkół w Polsce przeprowadzonych od jesieni 2009 do końca 2010 roku. W badaniu przeprowadzono wywiad z dyrektorem szkoły, wywiad grupowy z partnerami i samorządem, ankietę dla nauczycieli, ankietę dla rodziców uczniów. Analizie poddano wszystkie pytania: zamknięte jednokrotnego i wielokrotnego wyboru oraz pytania otwarte przyporządkowane kryteriom na poziomie podstawowym.

Z przeprowadzonego badania wynika, że:

- Wszystkie szkoły spełniły wymaganie na poziomie co najmniej podstawowym (D) – dwie szkoły, 20 szkół na poziomie średnim (C), 56 szkół na poziomie wysokim (B) i 21 na poziomie bardzo wysokim (A).
- Wszystkie badane szkoły deklarują prowadzenie działań informacyjnych o szkole z wykorzystaniem różnych mediów i form przekazu (głównie: strona internetowa, tablice ogłoszeń, reklama drukowana: informatory, ulotki, foldery, wydawanie własnej gazetki, prezentacja szkoły w lokalnych mediach).
- Zdecydowana większość dyrektorów deklaruje, że działania informacyjne prowadzi na bieżąco.
- Przekazywane informacje o szkole dotyczą, według dyrektorów, głównie: sukcesów uczniów, realizowanych projektów i programów, przeprowadzonych akcji i happeningów, organizowanych lub przeprowadzonych konkursów, spotkań ze znanymi ludźmi, imprez szkolnych, aktywności uczniów, jubileuszów szkoły.
- W największym stopniu, zdaniem rodziców i partnerów szkoły, informuje się o sukcesach uczniów w zawodach/imprezach sportowych i sukcesach uczniów na olimpiadach przedmiotowych; w mniejszym stopniu o nagrodach i wyróżnieniach przyznawanych nauczycielom i innym pracownikom szkoły.
- Nauczyciele deklarują przekazywanie rodzicom informacji na temat celów działania szkoły. Większość rodziców potwierdza, że otrzymuje informacje dotyczące ogólnie tego, jakie cele chce realizować szkoła, natomiast mniej niż połowa stwierdza, że jest informowana o celach edukacyjnych i celach wychowawczych. Większość rodziców deklaruje też, że nie jest informowana o działaniach szkoły, które sprawdzają się ze względu na wartość wychowawczą i edukacyjną; wynik badania może wskazywać np. na nieskuteczną komunikację między nauczycielami a rodzicami lub na brak deklarowanych przez nauczycieli działań informacyjnych.
- O rodzajach i skuteczności wyżej wymienionych celów są informowani przedstawiciele samorządu i partnerzy szkoły.
- Rodzice i partnerzy raczej pozytywnie oceniają otrzymywane informacje na temat osiągnięć szkoły.

Wnioski i rekomendacje

Z przeprowadzonej analizy wynika, że:

- Działania związane z promowaniem wartości edukacji w środowisku lokalnym ograniczają się głównie do promocji oferty szkoły i sukcesów uczniów.
- Jeżeli szkoła ma przyczyniać się do promowania edukacji jako wartości, warto rozpocząć dyskurs o zdefiniowaniu roli, jaką szkoły mają pełnić w środowisku lokalnym.
- Szkoły powinny poprawić skuteczność komunikacji z rodzicami; być może warto zwrócić uwagę na środki, które są wykorzystywane w komunikacji, rodzaj komunikacji, przebieg procesu komunikacji itp.
- Warto rozważyć zmianę brzmienia charakterystyk wymagania, w mniejszym stopniu podnosząc kwestie promocji oferty edukacyjnej szkoły, w większym – promowanie uczenia się i promowanie wiedzy.
- Wydaje się, że warto skoncentrować się na działaniach skierowanych do uczniów. Po drugie, położyć nacisk na kształcenie umiejętności uczenia się, zachęcanie do doskonalenia umiejętności uczenia się od siebie, przekonywanie, że wiedza i nauka jest wartością i umożliwianie doświadczania, że tak właśnie jest (kształcenie pożądanych postaw wobec nauki i wiedzy). Po trzecie, na poziomie wysokim, można rozważyć zmianę treści wymagania o wymóg współpracy szkoły z innymi podmiotami w celu uczenia się od siebie nawzajem.

Literatura

- Delors J. (red.) (1998), *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*, SOP, Warszawa.
- Fazłagić A.J. (2003), *Marketingowe zarządzanie szkołą*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Kołodziejczyk J., Starypan I. (2012), *Cenniejsza niż złoto. Rzecz o promowaniu wartości edukacji*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 80–93.
- Mizerek H. (2012), *Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały, milcząc*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 13–28.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. Nr 168, poz. 1324).

Aleksander Noworól
Uniwersytet Jagielloński

INSTRUMENTY LOKALNEJ POLITYKI OŚWIATOWEJ

Abstract

Instruments of local educational policy

The paper presents main elements of the local educational policy. On the basis of rules and regulations resulting from National Act of Education, the paper depicts goals and implementation instruments of the policy. The author underlines the importance of monitoring and control tools which, according to the ministerial ordinance on the pedagogic surveillance, allow to direct desired amendments in the educational system.

Keywords: public policy, educational policy, instruments of management

Streszczenie

Artykuł przedstawia główne elementy lokalnej polityki oświatowej. Na tle zasad i ram prawnych, wynikających z Ustawy o systemie oświaty, kompleksowo zarysowano cele i narzędzie implementacyjne polityki. Autor podkreśla znaczenie instrumentów monitoringu i kontroli, które – poprzez Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego – pozwalają ukierunkować pożądane zmiany w szkolnictwie.

Słowa kluczowe: polityka publiczna, polityka oświatowa, instrumenty zarządzania

Wstęp

Polityka oświatowa, jak każda polityka publiczna, stanowi zbiór instrumentów i zasad, które przyjmuje się dla realizacji strategicznych celów związanych z określonym obszarem aktywności społeczno-gospodarczej. Polityka oświatowa, będąca integralną częścią polityki społecznej, definiuje narzędzia związane z rozwojem kapitału ludzkiego i kapitału społecznego. Obejmuje całokształt problemów dotyczących ustroju szkolnictwa, organizacji procesu nauczania, metod kształcenia i wychowania, ustala zasady upowszechniania oświaty wśród dzieci, młodzieży i dorosłych.

W ujęciu naukowym definicję polityki oświatowej przedstawił Dobromir Dziewulak, określając ją jako: „dokonywanie wyboru i podejmowanie decyzji w sprawach celu, kierunku, treści i organizacji oświaty oraz wychowania, a także planowanie działalności oświatowo-wychowawczej” [Dziewulak, 1997: 11]. W praktyce polityka oświatowa oznacza działania państwa w dziedzinie szkolnictwa i wychowania, realizowanie celów kształcenia oraz podstawy materialno-techniczne funkcjonowania przyjętego systemu oświatowego, a także zarządzanie instytucjami zajmującymi się tą dziedziną.

Politykę oświatową (edukacyjną) tworzy się na każdym poziomie zarządzania jednostkami terytorialnymi, a w szczególności: krajowym i lokalnym.

Krajowa polityka oświatowa

Krajowa polityka oświatowa jest ukierunkowana i uwarunkowana Ustawą z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (zwanej dalej: Ustawą). Preambuła Ustawy głosi, że:

Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniami zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności.

Na podstawie art. 1 Ustawy istnieje możliwość zarysowania narzędzi krajowej polityki oświatowej. System oświaty zapewnia w szczególności:

- respektowanie praw obywatelskich demokratycznego państwa,
- wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny,
- odpowiednią strukturę organizacyjną systemu oświaty poprzez możliwość zakładania i prowadzenia szkół i placówek przez różne podmioty,
- nowoczesny i dostosowany do potrzeb rozwoju społeczno-gospodarczego zakres treści kształcenia,
- tworzenie warunków kształcenia, zgodnych z potrzebami i oczekiwaniami społecznymi oraz sprzyjających włączeniu społecznemu.

Justyna Osiecka-Chojnacka zwraca uwagę, że często spory dotyczące polityki oświatowej dotyczyły nie tyle powszechnie akceptowanych celów ogólnych (wyrównywanie szans edukacyjnych) czy bardziej szczegółowych zadań (wcześniejsze rozpoczynanie edukacji szkolnej), ile sposobu ich realizacji, w szczególności tego, czy zmiana jest dobrze przygotowana, czy jej złe przygotowanie

i brak środków nie spowodują negatywnych skutków dla uczniów. Istotnym wątkiem sporów oświatowych było to, na ile mamy do czynienia ze zróżnicowaniem sytuacji oświatowej między poszczególnymi jednostkami samorządu, szkołami publicznymi, oraz to, na ile to zróżnicowanie powinno i może być akceptowane. W ostatecznym rozrachunku chodzi o zagwarantowanie dzieciom równości w zakresie realizacji ich prawa do nauki. Warunkiem powodzenia reform oświatowych jest zminimalizowanie upolitycznienia oświaty, podniesienie znaczenia obiektywniej diagnozy [Osiecka-Chojnacka, 2010: 38–40].

Niezwykle ważnym elementem polityki oświatowej państwa jest system finansowania oświaty, oparty o subwencjonowanie samorządów, które – w praktyce, dla zapewnienia pożądanego poziomu usług edukacyjnych – często uzupełniają środki centralne z własnego budżetu.

Lokalna polityka oświatowa

Esencją systemu edukacyjnego w Polsce jest świadczenie usług oświatowych przez samorząd terytorialny. Rola i zadania samorządów w zreformowanym systemie oświatowym wynikają z założenia, że to właśnie na szczeblu lokalnym lepiej można rozpoznać potrzeby i problemy edukacyjne. Samorząd winien nie tylko łatwiej sobie z owymi problemami radzić, ale też, poprzez zadania oświatowe, aktywizować społeczność lokalną i sprzyjać budowaniu więzi. Samorządowy model oświaty powinien stymulować rozwój lokalny. W ujęciu Kazimierza Przyszczypkowskiego główne zadania samorządu lokalnego w sferze polityki oświatowej sprowadzają się do:

- samodzielnego określania sieci publicznych przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjalnych, a także granic ich obwodów,
- nadzoru nad kontrolą spełniania obowiązku szkolnego dzieci i młodzieży w wieku 3–18 lat,
- współpracy z organami nadzoru pedagogicznego w zakresie ustalonym Ustawą o systemie oświaty i wykonywania zaleceń kuratora oświaty,
- prowadzenia polityki kadrowej wobec dyrektorów szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, przedszkoli i placówek oświatowych,
- zatwierdzania corocznych projektów arkuszy organizacyjnych szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, przedszkoli i placówek oświatowych,
- opracowania wniosków w zakresie utrzymywania przedszkoli, szkół i placówek oświatowych oraz zapewnienia im lokalowych i materialnych warunków realizacji ich zadań statutowych, także likwidacja tych jednostek,
- wykonywania prac dotyczących realizacji kompetencji organu wykonawczego jednostki samorządu terytorialnego w zakresie przygotowywania projektu budżetu, nadzoru nad jego realizacją i przestrzegania dyscypliny budżetowej w jednostkach oświatowych [Przyszczypkowski, 2010: 43–44].

Uwzględniając rozważania i opinie szeregu autorów [Łuczyński, 2009; Noworól, 2007; Przyszczypkowski, 2010; Sielatycki, 2007] można zarysować istotę i elementy lokalnej polityki oświatowej.

W sensie ogólnym, polityki sektorowe to systemy implementacji celów strategicznych. Polityki winny posiadać strukturę wewnętrzną pozwalającą ukierunkować działania podmiotów odpowiedzialnych za system wdrażania. Powinny więc, na tle analizy determinant konkretnego celu strategicznego, przedstawiać zasady i sposoby rozwiązywania zidentyfikowanych problemów. W politykach często analizuje się rozwiązania alternatywne i bada scenariusze konsekwencji wdrożenia każdego z wariantów. Zasadniczym elementem polityki jest rekomendacja wybranego wariantu realizacji celu strategicznego, wraz z opisem najkorzystniejszych instrumentów implementacji [Noworól, 2007: 160–161].

Polityki wdrażane są poprzez system instrumentów. Za klucz ich systematyki przyjęto cztery etapy procesu zarządzania jednostką terytorialną. Wyróżnia się zatem:

- instrumenty formułowania celów i zdań w postaci planów i programów, określane jako instrumenty planistyczne,
- instrumenty dotyczące organizowania realizacji celów polityki, których kluczowym elementem jest stworzenie odpowiednich instytucji (instrumenty organizacyjne),
- instrumenty bieżącego zawiadywania organizacjami wdrażającymi politykę,
- instrumenty monitoringu i kontroli zastosowanych metod i technik wdrażania celów – zasad – ustaleń [Noworól, 2007: 94–95].

Aspekt planistyczny lokalnej polityki oświatowej

Istotą planistycznego aspektu polityki jest określenie lokalnych priorytetów oświatowych i opracowanie zgodnego z nimi wieloletniego planu działań i decyzji finansowych.

Cele polityki powinny obejmować: wizję lokalnej oświaty oraz tzw. cele szczegółowe. Wizja – to antycypowany obraz przyszłości, spójny z lokalną strategią rozwoju system oświaty, do którego dąży jednostka terytorialna. Cele szczegółowe – to wybór pożądanych stanów rzeczy, które – w określonym horyzoncie czasowym – możliwe są do zrealizowania. W zdefiniowaniu wizji i celów konkretyzują się priorytety.

Samorządy nie są zobowiązane do przygotowywania dokumentów programowych określających długofalową politykę oświatową, lecz część z nich to czyni.

Polityka oświatowa powinna być zgodna z oczekiwaniami i sugestiami lokalnej społeczności, powinna zmierzać do zaspokojenia jej potrzeb. W tworzeniu samorządowej polityki oświatowej ważny staje się nie tylko wybór kierunków rozwoju oświaty, ale także społeczny proces prowadzący do tego wyboru. Pożądane jest tworzenie i realizowanie lokalnej polityki oświatowej służącej rozwojowi lokalnemu i zwiększaniu szans życio-

wych i zawodowych uczniów. Podkreśla się, że udział w jej opracowywaniu powinni mieć lokalni liderzy instytucji publicznych, pozarządowych, gospodarczych oraz rodzice uczniów. Idea lokalności w oświacie wyraża się najlepiej w partnerstwie edukacyjnym [Przyszczykowski, 2010: 45].

Cele polityki oświatowej mogą uściślać różne kwestie: od ogólnych – ideologiczno-filozoficznych – po praktyczne, ukierunkowujące działania operacyjne. Syntetycznie cele polityk lokalnych nie powinny być sprzeczne z „ideologiczną” preambułą Ustawy. W większym lub mniejszym stopniu odnoszą się do wartości społecznej, jaką jest wychowanie młodego pokolenia na ludzi gruntownie wykształconych, otwartych na poznanie świata, ludzi zdrowych fizycznie, emocjonalnie i moralnie. Programy edukacyjne powinny krzewić wartości związane z poszanowaniem człowieka oraz jego naturalnego i kulturowego środowiska. Mają zachęcać do zrozumienia i krzewienia harmonii życia na Ziemi. Przygotowywać do egzystencji w otwartym, wielokulturowym i „sieciovym” społeczeństwie XXI wieku. Polityka oświatowa musi też uwzględniać zmiany gospodarcze i technologiczne, wymagające kształcenia ustawicznego w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu społecznym. Jan Łuczyński proponuje system celów edukacji obejmujący:

- kształcenie – przekazywanie wiedzy,
- socjalizację – proces przystosowania ucznia do życia w społeczeństwie,
- rozwój indywidualny uczniów,
- zmianę społeczną, określaną jako działanie na rzecz rekonstrukcji stosunków społecznych [Łuczyński, 2009: 105–110].

Można zaryzykować stwierdzenie, że najważniejszymi wyzwaniami i celami edukacji, w tym usług edukacyjnych, są dzisiaj:

- w obszarze rozwoju przez kształcenie i zdobywanie wiedzy – zaszczepienie uczniom potrzeby kreatywności,
- w obszarze rozwoju przez socjalizację – wykształcenie w uczniach umiejętności „stawiania granic” aksjologicznych i – w szczególności – etycznych, trudnych do ogarnięcia w społeczeństwie sieciowym,
- w obszarze życia społecznego – uświadomienie wagi aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim, poprzez własną aktywność społeczną, zaangażowanie w sprawy wspólnoty terytorialnej, a także wolontariat.

Struktura celów oświatowych powinna być skorelowana z innymi politykami społecznymi, w tym ukierunkowanymi na budowę innowacyjnej gospodarki i walkę z wykluczeniem. Warto, by w celach polityki oświatowej zarysować sylwetkę absolwenta szkoły (przedszkola), ze wskazaniem – szeroko rozumianych – kompetencji, które zostały nabyte w lokalnym systemie edukacji. W dokumentach planistycznych celowe jest też określenie lokalnych standardów edukacyjnych, ujmujących systemowo pożądane rozwiązania w ramach, opisanych niżej, innych narzędzi polityki.

Ważnym elementem systemu planowania oświaty lokalnej są obowiązki, wynikające z art. 17 Ustawy. Dotyczą one, w szczególności, opracowywanych w powiecie i gminie planów sieci publicznych szkół i placówek. Powinnością

radę gminy jest ustalenie planu sieci publicznych szkół podstawowych i gimnazjów prowadzonych przez gminę, a także określenie granic obwodów publicznych szkół podstawowych i gimnazjów. W przypadku publicznych szkół podstawowych i gimnazjów prowadzonych przez inne organy określenie granic ich obwodów następuje w uzgodnieniu z tymi organami. Zadaniem rady powiatu jest ustalenie planu sieci publicznych szkół ponadgimnazjalnych oraz szkół specjalnych, z uwzględnieniem szkół ponadgimnazjalnych i specjalnych mających siedzibę na obszarze powiatu, prowadzonych przez inne organy prowadzące, tak aby umożliwić dzieciom i młodzieży zamieszkującym na obszarze powiatu lub przebywającym w zakładach i jednostkach¹ realizację odpowiednio obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki. Należy podkreślić, że plan sieci musi opierać się na trzech elementach: prognozach demograficznych, dynamice rynku nieruchomości i ruchu budowlanego oraz standardach edukacyjnych zakładanych przez powiat/gminę.

Warunkiem skuteczności aspektu planistycznego polityki oświatowej jest jej skorelowanie z wieloletnimi programami finansowymi powiatu lub gminy w sferze planowania rozwoju (polityka inwestycyjna) oraz bieżącego funkcjonowania szkół i placówek. W związku z powyższym, dla zapewnienia materialnej bazy oświaty samorząd prowadzi politykę inwestycyjną instrumentami, do których należą:

- prowadzenie stałej analizy potrzeb inwestycyjnych na bazie prognoz demograficznych i planów zagospodarowania, określanie struktury lokalizacyjnej obiektów edukacji,
- programowanie obiektów szkolnych w taki sposób, by dawały się zaadaptować do wahań struktury demograficznej, tzn. nadawały się do pełnienia innych niż ściśle dydaktyczne funkcji środowiskowych, powiązanych z rozwojem społecznym, kulturą i sportem,
- realizowanie inwestycji wykorzystujących nowoczesne rozwiązania proekologiczne oraz pozwalające na energooszczędną eksploatację obiektów,
- optymalizacja wykorzystania budynków i terenów placówek oświatowych,
- tworzenie programów remontów i modernizacji obiektów szkolnych, z uwzględnieniem wymagań osób niepełnosprawnych,
- zapewnienie odpowiedniego poziomu wyposażenia szkół, w szczególności w zakresie dostosowania do wymogów społeczeństwa informacyjnego oraz potrzeb osób niepełnosprawnych.

Planistyczne aspekty polityki oświatowej pozostają głównie w kompetencjach organu prowadzącego. W ujęciu syntetycznym obejmują więc one:

- formułowanie lokalnych celów i zadań polityki,
- formułowanie instrumentów lokalnej polityki oświatowej, a w tym programów finansowo-inwestycyjnych,
- koordynację polityki oświatowej z dokumentami planistycznymi dotyczącymi innych obszarów aktywności samorządu lokalnego,
- określenie lokalnych standardów edukacyjnych na poziomie wyższym niż wymagania obowiązujące (wynikające z wytycznych krajowych),
- zaplanowanie sieci publicznych szkół i placówek.

¹ Szkoły lub oddziały zorganizowane w zakładach opieki zdrowotnej.

Planowanie obejmuje wszelkiego typu interwencje zarządcze, które dają się ująć w dokumentach programowych. Spośród wymienionych elementów polityki typowo „planistyczny” charakter mają: formułowanie celów i zadań, korelacja z innymi politykami i określanie standardów.

Szkoła lub placówka w obszarze planowania mogą i powinny zgłaszać władzom samorządowym wnioski o włączenie do planów i programów rozwiązań w sferze:

- rozwoju i poprawy warunków pracy w szkole/placówce, co dotyczy spraw środowiskowych (współpraca z otoczeniem) i inwestycyjnych (zapewnienie standardów edukacyjnych i głównego wyposażenia);
- bieżącego funkcjonowania, co dotyczy głównie planowania spraw kadrowych i finansowych oraz wyposażenia.

Organizacyjny aspekt lokalnej polityki oświatowej

Bardzo ważnym przedmiotem polityki jest infrastruktura organizacyjna oświaty, czyli konstruowanie i modernizacja sieci szkół i placówek oświatowych. Wiąże się z tym kilka kwestii zarządczych wartych osobnego odniesienia.

Po pierwsze, system organizacyjny wdrażany jest przez sieć publicznych szkół i placówek. Jego ustalenie wiąże się z podstawowymi – dla skuteczności polityki – standardami funkcjonowania oświaty lokalnej. Te z kolei powinny opierać się na racjonalnych założeniach dotyczących dostępności i warunków kształcenia. Celowym zabiegiem jest, by w polityce określone zostały warunki wpływające na podejmowanie decyzji o przekształcaniu lub likwidacji szkół i przedszkoli oraz warunki uniemożliwiające przekształcanie lub likwidację tych placówek.

Innym aspektem o charakterze organizacyjnym jest określenie modelu pracy szkół i placówek, czyli wykorzystanie możliwości np. rozszerzania zakresu ich działania (np. budowanie szkoły otwartej, zmiana profili kształcenia). Zadania tego typu nabierają szczególnego znaczenia w warunkach zmian demograficznych, które zmuszają do rozstrzygnięcia wielu dylematów związanych z analizą zarówno skutków finansowych, jak i społecznych likwidacji szkół i placówek, czyli – znowu – restrukturyzacji lokalnej sieci edukacyjnej. Istotnym elementem polityki może być tutaj systemowe założenie stosowania wielofunkcyjnych rozwiązań architektonicznych, pozwalających na wykorzystanie obiektów szkolnych w powiązaniu z innymi funkcjami społecznymi (np. domy kultury, publiczne biblioteki i mediateki, centra aktywności społecznej, centra sportu i rekreacji).

Organizacyjny aspekt lokalnej polityki oświatowej pozostaje głównie w kompetencjach organu prowadzącego. W ujęciu syntetycznym obejmują więc one:

- zorganizowanie sieci publicznych szkół i placówek,
- wdrożenie polityki inwestycyjnej polegającej na zapewnieniu odpowiedniej bazy materialnej dla realizacji celów oświatowych i możliwie nowoczesnego wyposażenia szkół i placówek,

- stworzenie powiązań organizacyjnych (sieci, porozumienia, umowy) z działającymi w środowisku podmiotami, które mogą być partnerami gminy w realizacji celów polityki oświatowej.

Szkoła ma natomiast wpływ na stopień otwarcia się na środowisko lokalne i relacje instytucjonalne z organizacjami społeczeństwa obywatelskiego (poza-rządowymi), z którymi może współpracować w ramach „partnerstwa edukacyjnego” dla rozwoju. Zadaniem organizatorskim szkoły jest też stworzenie „systemowej” płaszczyzny współpracy z rodzicami.

Aspekty bieżącego zawiadywania obszarem lokalnej polityki oświatowej

Opisywany aspekt dotyczy kluczowych dla polityki oświatowej kwestii. W niniejszym opracowaniu przyjęto uporządkowanie instrumentów polityki oświatowej, wykorzystujące cytowane wcześniej opracowania.

Instrumenty rozwoju uczniów poprzez kształcenie (upowszechnianie wiedzy)

Zgodnie z wymogami Ustawy, podstawowe narzędzia polityki wiążą się z koniecznością zapewnienia nowoczesnego i dostosowanego do potrzeb rozwoju społeczno-gospodarczego zakresu treści kształcenia. Na poziomie stosowanych narzędzi spełnienie tego wymogu wiąże się z następującymi działaniami:

- tworzenie warunków, by uczniowie nabywali wiadomości i umiejętności zgodnie z podstawą programową, co wymusza:
 - analizowanie i diagnozowanie wyników sprawdzianów i egzaminów, osiągnięć uczniów,
 - wdrażanie wniosków z analiz i diagnoz w celu uzyskiwania lepszych wyników w nauce,
 - poszerzanie podstawy programowej w ten sposób, by oferta edukacyjna odpowiadała potrzebom/zainteresowaniom uczących się i wymaganiom rynku pracy oraz wdrażała nowatorskie rozwiązania programowe;
- tworzenie warunków dla intelektualnej i poznawczej aktywności uczniów oraz kształcenie postaw proinnowacyjnych poprzez:
 - indywidualizację procesu nauczania, powiązaną z pomocą w ukierunkowaniu rozwoju ucznia,
 - zapewnienie dostępu do zaplecza badawczego (laboratoryjnego), umożliwiającego eksperymentowanie,
 - powiązanie szkoły z lokalnym i regionalnym środowiskiem innowacyjności;
- wyrównywanie szans uczniów w sferze edukacji poprzez indywidualizację procesu nauczania;

- promowanie w środowisku wartości edukacji, potrzeby uczenia się oraz upowszechnianie informacji o ofercie edukacyjnej, a także podejmowanych działaniach i osiągnięciach szkoły.

Instrumenty rozwoju uczniów poprzez socjalizację i aktywność społeczną

Socjalizacja uczniów jest jednym z najważniejszych celów oświaty. Rozwój przez socjalizację wymaga podejmowania następujących działań:

- stworzenie warunków skłaniających do przestrzegania przez uczniów norm społecznych, co wymaga:
 - zapewnienia uczniom bezpieczeństwa w szkole (placówce) i w jej bezpośrednim otoczeniu,
 - informowania uczniów o zachowaniach, jakich się od nich oczekuje,
 - informowania uczniów o korzyściach i zagrożeniach związanych z uczestnictwem w społeczeństwie sieciowym,
 - diagnozowania zachowania uczniów i podejmowania działań wychowawczych, mających na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań,
 - analizowania podejmowanych działań wychowawczych, mających na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań (ocena skuteczności działań z uwzględnieniem inicjatyw uczniów);
- kształtowanie postaw uczniów (wspieranie tolerancji i integracji społecznej uczniów zróżnicowanych środowiskowo, kulturowo, religijnie) poprzez podejmowanie działań wychowawczych adekwatnie do potrzeb uczniów, w sposób planowy, uwzględniający ich udział, a także wnioski z analiz efektów pracy wychowawczej;
- współpracę szkoły/placówki z otoczeniem społecznym i gospodarczym na rzecz wzajemnego rozwoju, co wymaga:
 - dążenia do realizacji szeroko rozumianej idei partnerstwa edukacyjnego, polegającego na łączeniu bieżących lokalnych problemów oświatowych z zagadnieniami długofalowego rozwoju lokalnego,
 - współpracy z instytucjami i organizacjami działającymi w otoczeniu,
 - uwzględniania możliwości i potrzeb środowiska,
 - monitorowania, w jaki sposób współpraca z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku wpływa na rozwój edukacyjny uczących się.

Instrumenty zapewnienia warunków rozwoju uczniów (zarządzania procesem edukacji oraz szkołą/placówką)

Instrumenty zapewnienia warunków rozwoju uczniów dotyczą kwestii zarządczych, umożliwiających celowe i prawidłowe realizowanie podstawowych instrumentów związanych z rozwojem uczniów. Wśród instrumentów związanych

z zarządzaniem należy wyróżnić te, które pozostają wyłącznie w kompetencjach organu prowadzącego i te, których implementacja zależy od pracy dyrektorów szkół i placówek.

W szczególności instrumenty o charakterze zarządczym, pozostające w gestii organu prowadzącego, obejmują następujące działania:

- zapewnianie wysokiego poziomu profesjonalnego, naukowego i etycznego kierownictwa szkół i placówek oraz kadry nauczycieli;
- zapewnianie finansowania oświaty na poziomie pozwalającym realizować pozostałe instrumenty polityki edukacyjnej, z uwzględnieniem:
 - wykorzystania subwencji oświatowej i uzupełniania brakujących środków z budżetu samorządowego,
 - dofinansowywania przez samorząd zajęć pozalekcyjnych i innych nieobligatoryjnych przedsięwzięć, zmierzających do rozwoju przez kształcenie, socjalizację i udział w społeczeństwie obywatelskim;
- usuwanie i niedopuszczanie do powstawania dysproporcji między warunkami kształcenia w poszczególnych szkołach na terenie jednostki terytorialnej;
- tworzenie warunków (organizacyjnych, lokalowych) dla pełnienia przez szkołę w środowisku szerszej społecznie roli centrum rozwoju i aktywności (w sferach: kultury, sztuki, sportu, rekreacji).

Do instrumentów o charakterze zarządczym, które pozostają w gestii szkoły/placówki należy zaliczyć działania następujące:

- opracowanie, uzgodnienie (w gronie pedagogów i z rodzicami), a następnie wdrożenie koncepcji pracy;
- zapewnienie sprawnego i skutecznego przebiegu realizacji procesów edukacyjnych, z uwzględnieniem: wymogów podstawy programowej, współdziałania nauczycieli i rodziców, monitoringu efektów oraz stosowania (ewentualnych) działań naprawczych;
- wykorzystywanie informacji o losach absolwentów do doskonalenia efektów nauczania i wychowania;
- współpraca z rodzicami i traktowanie ich jako partnerów szkoły poprzez:
 - pozyskiwanie i wykorzystywanie opinii rodziców na temat pracy szkoły,
 - wspieranie rodziców w wychowaniu dzieci,
 - umożliwienie rodzicom współdecydowania w sprawach szkoły/placówki i uczestniczenia w podejmowanych działaniach;
- zapewnienie funkcjonowania współpracy zespołowej nauczycieli (wspólne planowanie, rozwiązywanie problemów);
- zapewnienie sprawowania wewnętrznego nadzoru pedagogicznego, poprzez angażowanie nauczycieli w ewaluację wewnętrzną podejmowaną w szkole/placówce oraz wykorzystywanie wyciąganych z niej wniosków;
- podejmowanie działań poprawiających warunki lokalowe i wyposażenie szkoły (informatyzacja, tworzenie pracowni specjalistycznych) w celu polepszenia warunków realizacji przyjętych programów nauczania i poszerzania oferty zajęć;

- uczestnictwo w programach i strukturach wojewódzkich, regionalnych, ogólnopolskich i międzynarodowych, podejmujących problematykę oświaty i wychowania.

Monitoring, ewaluacja i kontrola lokalnej polityki oświatowej

Monitoring, ewaluacja i kontrola realizacji lokalnej polityki oświatowej przez powołane do tego podmioty obejmują szereg działań: badawczych, analitycznych, diagnostycznych oraz sugestii interwencji naprawczych, skierowanych na weryfikację lub/i poprawę:

- trafności i wykonalności celów i zadań polityki (aspekt planistyczny),
- wyboru środków organizacyjnych przyjętych dla realizacji celów (aspekt podmiotowy/institutionalny),
- poziomu wdrażania przyjętych rozwiązań merytorycznych (ukierunkowanych na kształcenie, socjalizację i aktywność społeczną uczniów) oraz zarządczych (sposób zorganizowania i warunki pracy szkół i placówek).

Proces ewaluacji – z formalnego punktu widzenia – prowadzony jest na podstawie następujących głównych aktów prawnych:

- Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.)² oraz wynikającego z jej art. 35 ust. 6,
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2009 r. Nr 168, poz. 1324)³.

Wprowadzony przez Ministra Edukacji Narodowej system nadzoru pedagogicznego, określający szczegółowe warunki i tryb sprawowania oraz formy nadzoru pedagogicznego, obliguje do prowadzenia analiz w czterech obszarach funkcjonowania szkół/placówek (efekty, procesy, środowiska, zarządzanie). Analiza i wynikające z niej diagnozy pozwalają na kompleksową ewaluację działalności szkoły/placówki.

Wnioski

W najnowszej „Strategii na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu” Komisja Europejska zakłada w ramach priorytetu: rozwój inteligentny – rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji, cel związany z edukacją. Cel ten dotyczy problemu osób przedwcześnie kończących naukę szkolną i obejmuje ograniczenie wskaźnika przerywania nauki do 10% w porównaniu z obecnym poziomem 15% oraz zwiększenia do 2020 roku odsetka osób w wieku 30–34 lata posiadających wyższe wykształcenie z 31% do co najmniej 40% [Europa 2020..., 2010]. Stawia to przed naszym krajem istotne

² Zwanej tutaj skrótowo Ustawą.

³ Określanego dalej skrótowo jako Rozporządzenie.

wyzwania, szczególnie w sferze upowszechnienia zaawansowanego wykształcenia oraz kształcenia przez całe życie. Globalizacja i rozwijająca się gospodarka oparta na wiedzy wymuszają na jednostkach terytorialnych konkutowanie i uczestniczenie w tworzeniu nowych aktywności gospodarczych i do przyciągania ludzi i kapitału.

Zmiany cywilizacyjne wymagają nowych metod działania – jest to szczególnie ważne w Polsce, gdzie identyfikuje się relatywnie niski poziom kapitału społecznego [Czapiński, Panek, 2009: 275]. Wśród trzech głównych podejść do kapitału społecznego tzw. mikropodejście, związane z charakterem i formami zachowań kooperatywnych, warunkowane jest przede wszystkim długofalową sprawnością systemu edukacji [Franke, 2005: 1].

Wydaje się, że wśród wdrażanych aktualnie reform systemu oświaty kluczowym instrumentem usprawniającym działanie szkół i placówek oświatowych powinno się stać wszechstronne wykorzystywanie systemu ewaluacji, wdrożonego Rozporządzeniem z 2009 roku. Pozwala ono na monitorowanie, ocenę i odpowiednią modyfikację stosowanych rozwiązań.

Literatura

- Czapiński J., Panek, T. (red.) (2009), *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa.
- Dziewulak D. (1997), *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Europa 2020. *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu* (2010), Komisja Europejska, Bruksela.
- Łuczynski J. (2009), *Szkola a rynek pracy*, „Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych UJ”, nr 1(5), s. 103–117.
- Noworól A. (2007), *Planowanie rozwoju terytorialnego w skali regionalnej i lokalnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Osiecka-Chojnacka J. (2010), *Rola centralnych władz oświatowych w reformowanym systemie oświatowym*, [w:] M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka (red.), *Polityka oświatowa*, Biuro Analiz Sejmowych, nr 2(22), Warszawa.
- Przyszczykowski K. (2010), *Polityka oświatowa samorządów*, [w:] M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka (red.), *Polityka oświatowa*, Biuro Analiz Sejmowych, nr 2(22), Warszawa.
- Zgliczyński W. (2010), *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, [w:] M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka (red.), *Polityka oświatowa*, Biuro Analiz Sejmowych, nr 2(22), Warszawa.
- Franke S. (2005), *Measurement of Social Capital. Reference Document for Public Policy Research, Development, and Evaluation*, http://www.policyresearch.gc.ca/doclib/RD_SC_Measurement_200509_e.pdf (dostęp: 9.02.2011).
- Sielatycki M. (2007), *Polityka oświatowa największych miast polski*, <http://strategia.um.warszawa.pl/img/stuff/file/3%20wfsf/Polityka%20oswiatowa%207%20miast.pdf> (dostęp: 31.10.2010).

Laura Koba
Biuro Rzecznika Praw Dziecka

MONITORING I EWALUACJA W BADANIACH ŚWIADOMOŚCI PRAW CZŁOWIEKA W SZKOLE

Abstract

Monitoring and Evaluation in the Research on Human Rights Awareness in Schools

The awareness of human rights in Poland leaves a lot to be desired. Poland's international obligations concerning human rights education should be subject to control. In this connection, monitoring and evaluation could prove very helpful. Within the last twenty years, monitoring has been used many times when raising the issue of human rights with regard to various fields of life in Poland. At the same time, evaluation has been neglected as a form of control allowing to assess the standards of human rights protection in the country.

Keywords: awareness of human rights, human rights education, monitoring, evaluation

Streszczenie

Świadomość praw człowieka w Polsce pozostawia wiele do życzenia. Podjęte przez Polskę międzynarodowe zobowiązania dotyczące edukacji w zakresie praw człowieka powinny podlegać stałej kontroli. Bardzo pomocnymi mogłyby okazać się monitoring i ewaluacja. O ile w pierwszym przypadku, w ciągu ponad dwudziestu lat wielokrotnie wykorzystywano tę technikę w przedstawianiu sytuacji praw człowieka w różnych dziedzinach polskiego życia, o tyle ewaluacja pozwalająca na zanalizowanie całościowo nie została do tej pory przeprowadzona.

Słowa kluczowe: świadomość praw człowieka, edukacja w zakresie praw człowieka, monitoring, ewaluacja

Wprowadzenie

Międzynarodowe zobowiązania Polski podjęte po 1989 roku w zakresie upowszechnienia praw i wolności człowieka do tej pory nie zostały zrealizowane. Skutkiem tego są wciąż powtarzające się naruszenia praw człowieka, dokonywane zarówno przez urzędników i funkcjonariuszy publicznych, jak i osoby

prywatne. Prawa człowieka, aby rzeczywiście mogły spełniać swoją rolę, muszą funkcjonować w określonych warunkach. Warunki te to przede wszystkim społeczeństwo otwarte z wolnym rynkiem idei oraz procedurami demokratycznymi, z zagwarantowanymi prawami jednostki i ograniczoną nimi działalnością władzy. Jednak najważniejszym elementem wpływającym na skuteczność praw człowieka jest ich świadomość¹ w społeczeństwie. Bez niej prawa człowieka są tylko pustym frazesem lub hasłem propagandowym różnych opcji politycznych.

Świadomość praw człowieka

Świadomość praw człowieka buduje się na relacjach jednostka–władza, które z jednej strony powstrzymują tę ostatnią od ingerencji w życie tej pierwszej (wolności) lub wręcz odwrotnie – nakazują uczynić coś dla niej (prawa). Element świadomości odnosi się do obu płaszczyzn. Pierwsza dotyczy bezpośrednio jednostki, która ma samodzielnie, bez ingerencji innych, budować swoje życie, co łączy się również z podejmowaniem przez nią w tym kierunku różnego rodzaju działań. Druga zaś dotyczy funkcjonowania państwa i jego obowiązku pomocy jednostce w sytuacji, gdy ta sobie nie radzi (zasada pomocniczości) oraz zagwarantowanie jej ochrony praw człowieka. Oznacza to, że świadomość praw człowieka rozwija się na płaszczyźnie życia prywatnego, społecznego i publicznego. Na świadomość praw człowieka wpływ ma wiedza, która jest niezbędna, by zrozumieć, co to są prawa człowieka, ale również czym one są. Środkiem, który umożliwia człowiekowi zdobycie wiedzy, jest przede wszystkim prawo do nauki.

Znajomość własnych praw pozwala określić pozycję jednostki w danym społeczeństwie i państwie oraz pozwala wyjaśnić jej relacje z innymi, zwłaszcza z władzą. Aby jednak mówić o świadomości swoich praw człowiekowi i obywatelowi, należy stworzyć odpowiednią edukację w tym zakresie, jak również zagwarantować całe zaplecze oświatowe. Oznacza to przygotowanie, zgodnie z międzynarodowymi standardami w zakresie praw człowieka, kadry urzędników, zwłaszcza oświatowych, nauczycieli, pedagogów; stworzenie programów nauczania, w których występuje zagadnienie praw człowieka; opracowanie podręczników zawierających rzetelne treści z tej dziedziny.

Ze względu na to, że świadomość praw człowieka jest dość skomplikowanym procesem, podlega więc nieustannym zmianom wskutek nowych informacji, no-

¹ „Świadomość” jest umiejętnością postrzegania rzeczywistości przez człowieka, odziedziczoną po przodkach oraz nabytą w trakcie jego życia. Nieodzownym elementem świadomości jest wiedza teoretyczna i praktyczna. Ta pierwsza to treść różnych informacji, które człowiek zdobywa w trakcie nauki, poprzez kontakty z innymi ludźmi, za pośrednictwem mediów itd. Druga zaś, to jego umiejętności wykształcone dzięki jego doświadczeniom życiowym, osobistym przeżyciom lub wyniesione z obserwacji innych ludzi. Do tych umiejętności zaliczyć można wyciąganie wniosków, sposób krytycznego myślenia, tworzenia swoich wizji rzeczywistości oraz wybranie określonego sposobu zachowania w zależności od danej sytuacji.

wych doświadczeń i nowych umiejętności, które nabywa się poprzez praktykę codziennego działania. Nie wystarczą przepisy prawa – nawet najlepiej skonstruowane – gdyż bez codziennego wdrażania ich w życie przez całe społeczeństwo nie zmienią one rzeczywistości. Aby prawa człowieka realnie istniały w Polsce, potrzebna jest kompleksowa edukacja na ten temat oraz permanentne działania zarówno pojedynczych osób, całego społeczeństwa, jak i urzędników państwowych stosujących prawo. Bez aktywności choćby jednej z wymienionych grup istnieje obawa ich naruszania.

W jaki sposób prawa człowieka funkcjonują w szkole, najlepiej przekonać się, badając szkolną rzeczywistość. Bardzo pomocnymi mogłyby okazać się monitoring² i ewaluacja³. O ile w pierwszym przypadku w ciągu ponad 20 lat wielokrotnie wykorzystywano tę technikę w przedstawianiu sytuacji praw człowieka w Polsce, o tyle ewaluacja taka nie została do tej pory przeprowadzona. W społeczeństwie demokratycznym jednym z elementów obywatelskiego udziału w funkcjonowaniu państwa jest badanie różnych fragmentów życia społecznego, kontrola funkcjonowania różnych instytucji, kontrola prawidłowości działań urzędników publicznych podejmowana przez organizacje pozarządowe, wolne media zwane *watchdog* oraz różne instytucje badawcze czy zwykłych ludzi. Z jednej strony mamy więc do czynienia z możliwością badań przeprowadzanych w celu ukazania aktualnej rzeczywistości, czyli monitorowaniem jej; z drugiej zaś, na podstawie różnych zebranych informacji, można dokonać analizy danego zjawiska, która pozwoliłaby na wyciągnięcie wniosków oraz prognozowanie na przyszłość, co trzeba uczynić i na jakich elementach skupić się, by zlikwidować nieprawidłowości – wtedy pomocna staje się ewaluacja.

Monitoring praw człowieka w szkole

Monitoring praw człowieka jest szerokim określeniem, które opisuje aktywne pozyskiwanie, weryfikację i bezpośrednie wykorzystanie informacji dla przeciwdziałania naruszeniom praw człowieka. Monitoring praw człowieka zawiera zbieranie informacji o zajściach, obserwowanie zdarzeń (wyborów, procesów sądowych, demonstracji itp.),

² „Monitoring” według podanej przez Marka Nowickiego i Zuzanę Fiałową definicji, jest to „zaplanowane, usystematyzowane, prowadzone według przyjętego schematu badanie wybranego fragmentu rzeczywistości społecznej. Jednocześnie monitoring jest elementem działań zmierzających do zmian tej rzeczywistości bez stosowania przemocy” [Nowicki, Fiałowa, 2004: 12].

³ „Ewaluacja” jest pojęciem bardzo szerokim, różnie definiowanym w zależności od zakresu objętej tematyki, zastosowanej metodologii czy też zastosowania jej wyników [Ewaluacja..., 2005: 3]. Jak dalej zostało wyjaśnione „ogólne określenie ewaluacji można zawrzeć w stwierdzeniu, iż jest to ocena wartości interwencji z zastosowaniem określonych kryteriów tejże oceny. Kryteriami najczęściej stosowanymi są tutaj: zgodność z potrzebami, skuteczność, efektywność, oddziaływanie, trwałość efektów”. Przyjmując za L. Korporowiczem, można określić „ewaluację jako systematyczne badanie wartości albo cech konkretnego programu, działania bądź obiektu z punktu widzenia przyjętych kryteriów w celu ich usprawnienia, rozwoju lub lepszego rozumienia” [Korporowicz, 1997: 278].

wizytowanie takich miejsc jak areszty, obozy uciekinierów, rozmowy z władzami w celu otrzymania informacji i realizacji środków zapobiegawczych lub innych natychmiastowych reakcji⁴.

W przypadku dzieci niezbędne jest monitorowanie predyspozycji zawodowych oraz umiejętności pracy z dziećmi i opieki nad nimi. To dorośli są odpowiedzialni za przygotowanie przyszłego sprawnego społeczeństwa obywatelskiego wpisanego w zasady demokratycznego państwa prawnego oraz globalnego społeczeństwa informacyjnego opartego na wiedzy. Toteż niezbędne wydaje się monitorowanie różnych aspektów życia szkolnego, a zwłaszcza relacji dorosły – dziecko. Prawa człowieka znajdują się wtedy w centrum zainteresowania. Aktualna staje się myśl Janusza Korczaka, który w latach trzydziestych ubiegłego wieku pisał:

[...] szkoła winna być kuźnicą, gdzie wykuwają się najświętsze hasła, przepływać winno przez nią wszystko, co daje życie – ona najgłośniej wołać winna o prawa człowieka, piętnować najsmielej i najbezwzględniej to, co jest w nim zabagnionego. A uczynić to może tylko szkoła nie reperowana, a szkoła z gruntu inna, z gruntu – nie z księżycy – nie taką jaką widzimy dziś wszędzie [Korczak, 1987].

W ciągu ponad 20 lat zostało przeprowadzonych tylko kilka badań monitorujących stan przestrzegania praw człowieka w szkole. Dotyczyły one przede wszystkim sytuacji praw dzieci i respektowania ich przez nauczycieli, ale również przygotowanie kadry nauczycielskiej do uczenia praw człowieka oraz oceny podręczników.

W 1992 roku autorzy pracy pt. *Dziecko i jego prawa* napisali, że 30% polskiej populacji to dzieci, co oznacza konieczność uświadomienia sobie, jak licznej grupy dotyczą problemy związane z nieprzestrzeganiem ich praw człowieka. W sytuacji, gdy „przeciętny dorosły nie ma wątpliwości, że przysługują mu prawa, wynikające z samej istoty człowieczeństwa”, piszący – pracownicy Komitetu Ochrony Praw Dziecka – wskazali na to, że „prawa dla dzieci to w świadomości przeciętnego dorosłego absurdalny pomysł nowoczesnych pedagogów” [Czyż, 1992: 3].

Dziś nie kwestionuje się faktu, że dziecko jest człowiekiem i z tej racji posiada prawa człowieka, jednak korzystanie z nich wielu dorosłych ogranicza do czasu uzyskania pełnoletniości. Przeprowadzone w różnym czasie, przez różne podmioty, badania na temat stanu wiedzy dzieci co do praw im przysługujących oraz możliwości korzystania z nich w życiu codziennym pokazują, jak bardzo wolno przebiega proces zmiany mentalności Polaków w tym obszarze. I to, na co zwracano uwagę w 1992 roku – rola edukacji w zakresie praw człowieka w społeczeństwie demokratycznym, czyli konieczność przekazywania tej wiedzy zarówno dorosłym, jak i dzieciom – również i dziś stanowi problem. Przekazywana wiedza jest wciąż niewystarczająca, na co wskazały analizy badań przeprowa-

⁴ Dotyczyły one m.in. monitorowania miejsc izolacyjnych: więzień, aresztów śledczych, aresztów deportacyjnych, szpitali psychiatrycznych, domów pomocy społecznej, domów dziecka. Monitorowane są także warunki pracy sędziów, policjantów, lekarzy i pielęgniarek, nauczycieli, mający duży wpływ na ochronę praw człowieka [Podręcznik szkoleniowy..., za: Kasprzak, Kopczyk, 2009: 576].

dzonych na uczniach w latach 1992, 1996, 2006 i 2009. Te badania monitoringowe mogłyby stanowić również cenne źródło m.in. dla ewaluacji uznawania przez dorosłych praw dziecka za prawa człowieka.

Wychodząc od analizy rzeczywistości szkolnej podjętej przez Andrzeja Janowskiego w 1988 roku i opisaną w artykule pt. *Ukryty program polskiej szkoły*, można stwierdzić, że ówczesny system oświaty stwarzał podstawy do przedmiotowego traktowania uczniów. Według autora przyczyniło się to do uformowania u dorosłych ludzi

[...] następujących właściwości: dużej umiejętności czekania, zgody na czekanie na próżno; przewagi bierności nad aktywnością; przyzwyczajenie do podejmowania aktywności tylko na skutek decyzji przełożonych; liczenie na to, że ktoś inny wzbudzi uwagę, motywację, zainteresowanie, pokaże kierunek działań; liczenie się z oceną innych ludzi, zwłaszcza przełożonych oraz modyfikowania własnych zachowań celem uzyskania pozytywnej oceny; nieumiejętności właściwego planowania czasu (w szkole ktoś zawsze planuje za ucznia); małej ciekawości poznawczej; dużej umiejętności pracy umysłowej w niesprzyjających warunkach; niezłej umiejętności przystosowania się do różnych, nawet niesprzyjających sytuacji [Janowski 1988: 6–7].

Na ten obraz nakładał się tradycyjny model wychowania w polskiej rodzinie, opartej na zasadzie „dzieci i ryby głosu nie mają”, rodziny, w której dziecko jest podporządkowane całkowicie woli dorosłych. Ten patriarchalny sposób wychowania i edukacji nie mógł zostać zmieniony w momencie wprowadzenia nowych przepisów prawa, gwarantujących dziecku prawa człowieka (w 1991 roku Polska ratyfikowała Konwencję o prawach dziecka, a 1 maja 1993 roku zaczęła obowiązywać Europejska Konwencja Praw Człowieka).

Badania prowadzone w szkołach w 1992 roku wskazują na ignorowanie przez nauczycieli praw dziecka-człowieka oraz całkowitą bezradność uczniów w przypadku naruszeń ich praw [Gęsicki, 1992: 72–75]. Znamienne jest to, że nauczyciele byli zadowoleni z siebie i 80% badanych stwierdziło, że mają bardzo duży osobisty wpływ na kształcenie młodzieży, a aż 89% skutecznie kierowało zachowaniem uczniów. Zdaniem autorów badań, „to dobre samopoczucie nauczycieli wynika z przekonania o skuteczności autorytarnego stylu kierowania dydaktycznego i wychowawczego” [Gęsicki, 1992: 73]. Postawa ta nie ma nic wspólnego z przepisami Ustawy o systemie oświaty, Konwencją o prawach dziecka czy nawet ówczesnym Kodeksem ucznia, w którym napisano, że uczeń ma prawo do „poszanowania godności własnej w sprawach osobistych, rodzinnych i koleżeńskich”. Według relacji młodzieży Kodeks ucznia nie obowiązuje nauczycieli, którzy mają podobno własne, inne przepisy. Podsumowaniem wypowiedzi są zadane przez uczniów pytania: „Jak to naprawdę jest? Czy mamy w ogóle jakieś prawa?” [Gęsicki, 1992: 72]⁵. Badania wykazały również nagminną praktykę poniżania przez nauczycieli godności ucznia, co znajduje również potwierdzenie w wypowiedziach nauczycieli, którzy aż w 80% akceptują stosowanie kar cielesnych

⁵ Na temat znajomości swoich praw zapisanych w Kodeksie ucznia wypowiadali się uczniowie ze szkół województwa częstochowskiego (dziś śląskiego – przyp. L.K.). Z wypowiedzi 250 z nich tylko 31,2% znało kodeks, 39,4% częściowo, a aż 30,4% nie znało [Marzec, 1993: 244].

w szkole [Gęsicki, 1992: 74]. O postrzeganiu pozycji dziecka w społeczeństwie może świadczyć wypowiedź uczennicy II klasy liceum ogólnokształcącego:

[...] moje życie wygląda tak: jest świat, w nim mój kraj, moje miasto, mój dom, nie, nie mój dom – moich rodziców, nasza szkoła – nie, nie nasza szkoła, i gdzieś tam ja – pozbawiona świadomości i możliwości wyboru. Krążę jak bumerang z domu do szkoły, ze szkoły do domu, a moja swoboda polega jedynie na tym, że samodzielnie wybieram tylko numer autobusu, którym wracam do domu. Rodzice decydują o tym, z kim się mam spotykać, jak ubierać, gdzie chodzić, co czytać, jak myśleć. Moje są tylko skryte marzenia [Gęsicki, 1992: 74].

Podobne rezultaty osiągnęli parę lat później autorzy opublikowanego w 1996 roku raportu z monitoringu pt. *Prawa ucznia w szkole*. Napisali oni, że „stan przestrzegania praw uczniów w szkole nie jest zadowalający” [Czyż, 1996: 188]. Wpływ na to miało, ich zdaniem, parę czynników. Przede wszystkim „brak wiedzy i zrozumienia idei praw człowieka/ucznia zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli, a wśród nauczycieli ponadto opór związany z obawą przed utratą swoiście pojętego autorytetu, wynikający z niewiedzy, czym naprawdę są prawa człowieka” [Czyż, 1996: 188]. Wpływ na taką postawę miały również wady prawa oświatowego, które przyczyniały się do niezrozumienia funkcji praw człowieka oraz nieujęcia w przepisach „mechanizmów ochrony i procedur dochodzenia, możliwości żądania uzasadnienia podejmowanych decyzji” [Czyż, 1996: 188–189]. Podobnie jak w poprzednich badaniach, problemem było podmiotowe traktowanie dzieci oraz poszanowanie ich godności i nietykalności osobistej.

Ponad 30% ankietowanych doświadczyło przemocy fizycznej i dwukrotnie więcej przemocy psychicznej. Przemoc fizyczna częściej zdarzała się uczniom szkół podstawowych, natomiast przemoc psychiczna była bardziej dolegliwa w szkołach średnich. Problemem występującym w początkach okresu transformacji była nieznanomość praw człowieka, zarówno wśród uczniów, jak i dorosłych oraz ich nieprzestrzeganie przez tych drugich. W 1999 r. „nadal niepokojącym zjawiskiem w naszych szkołach jest psychiczne maltretowanie i obrzucanie dzieci różnymi wyzwiskami oraz poniżanie godności dziecka” [Matysiuk, 1999: 277].

Dziesięć lat później, na zlecenie Ministerstwa Edukacji i Nauki oraz Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, zostały przeprowadzone, przez naukowców z Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, badania na temat znajomości praw ucznia wśród dzieci i dorosłych. Raport opublikowany w 2006 roku znowu wskazał na odmienne spojrzenie nauczycieli i uczniów na szkołę. Według tych pierwszych szkoła jawiła się jako miejsce, w którym przestrzegane są prawa ucznia. Obraz szkoły przedstawiany przez nauczycieli „wydaje się bezkonfliktowy, bez napięć, przemocy i poniżenia”⁶. Jednak deklaracje uczniów na temat naruszenia ich praw przez dorosłych były dla badaczy sygnałem podda-

⁶ Jest pierwszy tego typu projekt badawczy realizowany na zlecenie władz oświatowych (MEiN), którego głównym założeniem było powiązanie praw ucznia z prawami człowieka. Prowadząc badania, nie koncentrowano się na analizie przypadków naruszeń praw ucznia w szkole, pominięto również dokumentację szkoły, a zajęto się analizą opinii uczniów, nauczycieli i rodziców dotyczących tej problematyki. Zasadnicze zainteresowania badawcze skoncentrowane były na praktyce przestrzegania praw ucznia w szkole [Kowalski, Jasiński, 2006: 3–4].

jącym w wątpliwość optymistyczne deklaracje nauczycieli. Najmniej przemocy fizycznej, zdaniem zarówno uczniów, jak też rodziców, miało miejsce w liceach ogólnokształcących, najwięcej – w szkołach podstawowych. W kwestii naruszania godności osobistej najbardziej poszkodowani czuli się uczniowie właśnie liceów ogólnokształcących. Może to się wiązać z innymi standardami panującymi w liceach, z wyższymi oczekiwaniami licealistów odnośnie do dobrego traktowania niż ich młodszych kolegów i koleżanek [Kowalski, Jasiński, 2006: 3–4].

Wnioski, jakie zostały wyciągnięte z powyższych badań, pokazują, że po pierwsze, nauczyciele nie są przygotowani, aby przekazywać uczniom wiedzę na ten temat. Po drugie, wynika to z nieznamomości praw i wolności człowieka, jak również łączenia praw i obowiązków w jedność, co oznacza rozumowanie, że prawa wynikają z przestrzeganych obowiązków⁷. Po trzecie, efektem nieznamomości praw człowieka jest niekompetencja uczniów szkół ponadgimnazjalnych różnych typów, przekładająca się na brak umiejętności w korzystaniu z tych praw [Kowalski, Jasiński, 2006: 117].

W trakcie powyższych badań monitoringowych przeprowadzonych we wszystkich województwach okazało się, że uczniowie bardzo podobnie podchodzili do sprawy znajomości i naruszeń praw człowieka, dziecka, ucznia w szkole. Z wypowiedzi uczniów z województwa lubuskiego można się dowiedzieć, że

[...] w szkole musi zapanować przyjazna atmosfera, klimat wzajemnego szacunku i poszanowania godności osobistej; należy baczej zwracać uwagę na dobór kadry pedagogicznej; przekazywana wiedza powinna być uatrakcyjniona; powinno się optymalnie wykorzystywać czas pracy na lekcjach; uczniowie chcą mieć większy wpływ na życie szkoły; potrzebują uczyć się i przebywać w bezpiecznych i godnych warunkach; chcą mieć możliwość korzystania w szkole z nowoczesnych pomocy i urządzeń, a także by nauczyciele konsekwentnie przestrzegali umów i narzuconych przez siebie reguł⁸.

⁷ „Drugi wniosek związany jest z zaobserwowaną przez nas potocznością wiedzy o prawach i obowiązkach ucznia wśród wszystkich trzech grup respondentów. Po przeprowadzeniu testu wiedzy o relacjach praw ucznia do obowiązków uczniowskich na szczególną uwagę zasługuje zbieżność (podobnie nietrafnych) odpowiedzi uczniów i nauczycieli z odpowiedziami rodziców. Identyfikacja dystans dzielący uzyskane profile odpowiedzi w trzech grupach respondentów od wzorca odpowiadającego poprawnym postawom dowodzi – naszym zdaniem – nieskuteczności dotychczasowych działań edukacyjnych dotyczących praw człowieka zarówno w szkole, jak i poza nią. Świadczy także o tym, że nawet wśród nauczycieli wiedza o prawach i obowiązkach ucznia jest w dużym stopniu schematyczna i powierzchowna” [Kowalski, Jasiński, 2006: 117].

⁸ W wyniku przeprowadzonych badań uwidacznia się konieczność: przeprowadzania pogłębionych studiów wyjaśniających przyczyny i kontekst konkretnych przypadków łamania praw ucznia w poszczególnych szkołach; zobowiązania szkół do opracowania katalogu podstawowych praw, jednakowych dla wszystkich uczniów, określonego szczebla wraz z wyodrębnionymi procedurami umożliwiającymi rozpatrywanie spraw (obejmujące postępowanie odwoławcze) na miejscu; uczenia o prawach człowieka zgodnie z możliwościami wiekowymi uczniów, na podstawie aspektów pozytywnych, włączając możliwość przeżywania emocjonalnego i wyrażania odczuć poprzez ekspresję twórczą; tworzenia w szkołach płaszczyzn zachęcających uczniów do aktywności w warunkach demokratycznych; włączania rodziców do działalności szkół w zakresie pozytywnych kampanii na rzecz praw człowieka – praw dziecka; promowania szkół, w których panuje właściwy klimat i akceptacja dla ochrony praw i godności człowieka; zachęcania nauczycieli do zaznajomienia się z podstawowymi deklaracjami i konwencjami międzynarodowymi dotyczącymi praw człowieka, a także metodami pracy z uczniem w dziedzinie nauczania tych praw [Jałowy, Włodarczyk, 2006: 28–29].

Jak ewidentnie widać z powyższego fragmentu, mieszają się tutaj prawa człowieka z zadaniami władz szkolnych i oświatowych.

Nie najlepiej w świetle przeprowadzonych badań monitoringowych wypadło przygotowanie kadry nauczycielskiej do uczenia w zakresie praw człowieka. Problem dotyczy przede wszystkim braku tej tematyki lub złych, fragmentarycznych informacji zapisanych w podstawach programowych różnych kierunków studiów, z których wywodzą się późniejsi nauczyciele. Wśród kierunków studiów nie ma kierunków takich jak wiedza o społeczeństwie czy edukacja obywatelska, co oznacza, że do prowadzenia zajęć z tego przedmiotu zatrudnia się osoby z innym wykształceniem. Według badań przeprowadzonych w 37 gimnazjach, w których wzięło udział 49 nauczycieli wiedzy o społeczeństwie, okazało się, że większość z nich ukończyła studia historyczne, ale również filologiczne, społeczne, nauki polityczne; znaleźli się również w tej grupie biologzy, absolwent akademii wychowania fizycznego, teolog i muzyk [Sobańska, 2002: 16–17]. Dość przypadkowy dobór nauczycieli do prowadzenia zajęć, które mają przygotować dzieci i młodzież do aktywnego udziału w życiu publicznym i społecznym, świadczy o niezrozumieniu wagi tego przedmiotu. Po drugie, wielu nauczycieli przedmiotu wiedza o społeczeństwie nie posiada żadnego przygotowania do nauczania o prawach człowieka. Nie posiadają jej również nauczyciele, którzy tę wiedzę przekazują na innych przedmiotach. Wyniki uzyskane z ankiet wypełnionych w 2008/2009 roku przez 203 nauczycieli z województw: dolnośląskiego, świętokrzyskiego, podkarpackiego i mazowieckiego wskazują, że 93% z nich uczyło o prawach człowieka⁹. Niestety, tylko 26% nauczycieli brało udział w zajęciach prowadzonych w ramach studiów lub na kursach doszkalających. Reszta zdobywała wiedzę przeważnie ze stron internetowych lub przypadkowych opracowań, do których dotarli. Zajęcia prowadzone były przeważnie na godzinach wychowawczych, ale również i na lekcjach przedmiotowych, np. na języku polskim czy angielskim. Nauczyciele realizowali przeważnie podstawę programową, ale wielu z nich stworzyło swoje własne zajęcia. W jednym przypadku nauczycielka przygotowała projekt edukacyjny pt. „Prawa dziecka”, nie mając żadnego przygotowania merytorycznego na ten temat. Proponowane zajęcia prowadzone były w formie wykładu, dyskusji, rzadziej zajęć warsztatowych. Z 18 nauczycieli, którzy uczyli wiedzy o społeczeństwie, tylko 28% przeszło szkolenie z zakresu praw człowieka.

⁹ Dane zostały uzyskane w trakcie spotkań z radami pedagogicznymi poszczególnych szkół (Gimnazjum w Jedlinie Zdroju, II LO w Końskiem, Liceum im. Hugo Kołłątaja i Zespół Szkół Ogólnokształcących im. Stanisława Konarskiego w Warszawie) bądź w ramach różnych szkoleń organizowanych przez wojewódzkie Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli) albo podczas spotkań zorganizowanych przez uczelnie na temat praw człowieka (Wyższa Szkoła Prawa i Administracji w Rzeszowie organizuje dla ludności Rzeszowa i okolic coroczny festiwal filmów o prawach człowieka. Jest on poprzedzony olimpiadą na temat praw człowieka przeprowadzaną w szkołach województwa podkarpackiego. Podczas festiwalu odbywa się podsumowanie tejsze olimpiady i nagrodzenia uczniów. Rozmowa i ankiety przeprowadzone zostały z nauczycielami szkół przybyłych na festiwal bądź z okazji nagrodzenia ich uczniów, bądź z powodu zainteresowania tematyką praw człowieka i festiwalem).

Z badań przeprowadzonych przez różne instytucje polskie i organizacje pozarządowe, a koordynowanych przez UNICEF i Helsińską Fundację Praw Człowieka¹⁰, z okazji 20. rocznicy Konwencji o prawach dziecka wynika, że przygotowanie kadry nauczycielskiej do nauczania i wychowania wymaga natychmiastowej zmiany,

[...] gdyż jest anachroniczny i nieuwzględniający podstawowych wartości – nie rozwija podstawy otwartości, akceptacji dla różnorodności, nie kształtuje postaw twórczych i zaangażowania obywatelskiego, nie buduje kluczowych kompetencji związanych z samodzielnym organizowaniem swego warsztatu pracy oraz umiejętnościami społeczno-organizacyjnymi dotyczącymi prowadzenia zespołu/klasę [Czyż, Falkowska, 2009: 5].

Według Przemysława Wilczyńskiego obecnie w Polsce aż 44% nauczycieli nie widzi sensu swojej pracy.

Sfrustrowany i zestresowany nauczyciel – produkt końcowy polskich warunków pracy, ofiara niepraktycznego systemu kształcenia, świadek przemian XX i XXI wieku – nie wie, jak poradzić sobie z własnym wypaleniem. [...] I trudno tę prawdę [...] osłabić przykładami niezniszczalnych pasjonatów, których w polskich szkołach cała masa [Wilczyński, 2009: 15, za: Wileczek 2009: 73].

We wnioskach z badań przeprowadzonych przez naukowców z Instytutu Socjologii UW w 2006 roku zanotowano bardzo pesymistyczne stwierdzenie:

Odnośnie wiedzy o prawach ucznia należy przede wszystkim zaakcentować niepokojąco niski poziom wiedzy o prawach ucznia wśród nauczycieli. Nie powinien uspokajać fakt nieco wyższej kompetencji nauczycieli w porównaniu z uczniami. Nauczanie o prawach ucznia jest jednym z integralnych elementów wiedzy o prawach człowieka i przygotowania do dojrzałego życia w społeczeństwie. Podobnie jak nauczyciel nie może sobie pozwolić na niekompetencję z przedmiotu, którego naucza, tak nie może posiadać luk w wiedzy o prawach człowieka [Kowalski, Jasiński, 2006: 117].

Badania na temat świadomości praw dziecka wśród nauczycieli szkół poznańskich przeprowadzone przez Ewę Flagę wskazały na dużą ignorancję tej grupy w obszarze praw jednostki. Aż jedna trzecia respondentów nie знаła podstawowych aktów prawnych dotyczących praw dziecka i były to osoby młode. Fakt ten może oznaczać, że temat praw człowieka nadal jest mało popularny na wyższych uczelniach. Autorka zwróciła uwagę na fakt, że

[...] niezwykle niepokojący wynik przyniosło pytanie dotyczące możliwości odebrania dziecku części praw, jeżeli nie wywiązuje się ono należycie ze swoich obowiązków. Tylko połowa ankietowanych uznała, że uzależnienie przestrzegania praw dziecka od wypełniania przez niego obowiązków jest niedopuszczalne [Flaga, 2010: 58].

Analiza wybranych podręczników do nauki wiedzy o społeczeństwie w szkołach podstawowych, przeprowadzona w latach 1997–1998 [Koba, 1998] pokazała, że była to tematyka wciąż obca w polskiej myśli edukacyjnej. Podstawowym zarzutem wobec większości podręczników była trudna do opanowania wiedza te-

¹⁰ W ramach wspólnego projektu UNICEF i HFPC pracujący eksperci brali udział w poszczególnych grupach problemowych.

oretyczna, która nie wyjaśniała uczniowi pojęcia „prawa człowieka”¹¹. Podobnie dziś, monitorując treści wybranych podręczników, zwraca się szczególną uwagę na podejście autorów do tematu praw i wolności człowieka. Jeżeli jednak weźmie się większość podręczników do nauki wiedzy o społeczeństwie, ma się nieodparte wrażenie, że zostały opracowane przez osoby, które nie znają się na prawach człowieka¹². Dotyczy to oczywiście sfery pamięciowej, gdyż rzadko proponuje się uczniom zajęcia praktyczne (podręcznik *Kształcenie obywatelskie w szkole samorządowej* należy do wyjątków). Na podstawie analizy treści wielu podręczników do wiedzy o społeczeństwie trudno nie zgodzić się z opinią, że „o proponowanych w szkole treściach kształcenia decyduje zatem system wartości autorów i wydawców oraz ich pomysły na zwyczajstwo nad ignorancją uczniów” [Putkiewicz, 2002: 140].

Wiedza o prawach człowieka przekazywana uczniom jest przeteoretyzowana, zawiera wiele błędów i przekłamań¹³. W niemal wszystkich podręcznikach wymienia się wśród organów ochrony praw człowieka Rady Europy Europejską Komisję Praw Człowieka, która nie istnieje od 1998 roku¹⁴. Nic więc dziwnego, że uczniowie poddani ankietom na temat znajomości praw człowieka, przeprowadzonym we wszystkich województwach, znają fragmentarycznie prawa

¹¹ Informacje, które znalazły się w rozdziale poświęconym temu zagadnieniu, były bardzo różne, toteż uczniowie – w zależności od tego, jaki podręcznik został wybrany przez nauczyciela – otrzymywali różną wiedzę na temat praw człowieka, prawie zawsze teoretyczną. Rzadko kiedy uczeń mógł otrzymać informacje, co może zrobić, gdy dochodzi do naruszeń jego lub kolegów praw człowieka. W większości podręczników brak jest rzetelnego omówienia organów i instytucji, z których obywatel może korzystać, gdy będzie uważał, że jego prawa zostały naruszone. Dużym problemem okazały się błędy w nazwach dokumentów (np. zamiast Konwencji o Prawach Człowieka i Podstawowych Wolnościach użyto sformułowanie „Konferencja Europejska”), które zostały przytoczone, a szkoda, że nie omówione – zob. np.: B. Burda, B. Halaczek (1998), *Wiedza o społeczeństwie, narodzie i państwie (uwzględnia nową Konstytucję i wybory '97)*, Wyd. Zapadka, Gorzów Wielkopolski.

¹² Podobnie jak podstawa programowa w sposób instrumentalny traktuje prawa człowieka, tak samo podręczniki oparte na niej wprowadzają informacje różniące się od siebie nie tylko objętością, ale również zagadnieniami, które autorzy chcą przekazać uczniom. Oznacza to, że w zależności od podręcznika, który wprowadzi nauczyciel, uczniowie będą posiadać inną wiedzę na temat praw człowieka.

¹³ Pisanie, że podstawowym prawem człowieka jest godność, świadczy o nieznajomości praw człowieka, zwłaszcza że autorzy dosłownie zacytowali art. 30 Konstytucji RP, w którym wyraźnie zapisano, że „przyrodzona i niezbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka i obywatela” – zob. L. Moryksiewicz, M. Pacholska (2007), *Wiedza o społeczeństwie. Liceum ogólnokształcące. Zarys rozszerzony*, Nowa Era Sp. z o.o., Warszawa, s. 266. Jeszcze bardziej sprawę skomplikowali autorzy podręcznika wiedzy o społeczeństwie dla gimnazjalistów, zapisując, że godność jest źródłem praw człowieka, a kilka stron dalej, że jest prawem człowieka – zob. E. Kosińska, red. (2001), *Wokół nas. Wiedza o społeczeństwie. 2 klasa gimnazjum*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków, s. 28 i 31.

¹⁴ *Tamże*, s. 33. W podręczniku przeznaczonym dla gimnazjalistów pt. *Wiedza o społeczeństwie. Wychowanie obywatelskie*, autorstwa Michała Kuleszy i Joanny Kruk-Kubarskiej, poza wskazanym w tekście pracy błędem, można wymienić np. przypisanie Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka działań, do których nie została powołana – „kontrola tego, jak państwa wypełniają międzynarodowe umowy dotyczące praw człowieka” – zob. M. Kulesza, J. Kruk-Kubarska (2004), *Wiedza o społeczeństwie. Wychowanie obywatelskie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 204. Temat o prawach człowieka jest opracowany wybiórczo, nieciekawie, z wieloma brakami (w wymienionym katalogu praw człowieka brak jest np. wolności słowa) i błędami.

człowieka tylko w teorii, natomiast nie są w stanie z nich korzystać. Jest to dla nich wiedza na poziomie wiedzy, np. o bitwie pod Grunwaldem. Suche fakty; opisowy materiał przekazuje wiedzę encyklopedyczną często podaną z błędami. W dodatku ma się wrażenie, że w przypadku praw człowieka nie obowiązuje autorów aktualizacja wiedzy w nowych wydaniach podręczników¹⁵. Widać więc, że przekazywana wiedza nie jest w stanie przygotować uczniów do jakiegokolwiek aktywności na rzecz praw człowieka. Autorzy raportu opracowanego na podstawie wybranych książek, z punktu widzenia prawa do informacji, napisali w podsumowaniu, że „przypuszczalnie większość autorów podręczników nie wie o istnieniu prawa do informacji”. I dalej, skomentowali, że

[...] uczeń jest niemal całkowicie bezbronny wobec swojego podręcznika. Nie wszyscy autorzy w pełni zdają sobie sprawę z ciężącej na nich odpowiedzialności. Przede wszystkim nie czują się skrupowani regułami naukowego *sevoir vivre*, regułami, które naukowcom każą opatrywać prace przypisami, komentarzami, zamieszczać bibliografię [Dzierzowska, Kubica, Matuszewski, 1996: 182].

Odnosząc się do całości praw człowieka, stwierdzili, że problematyka ta „jest w podręcznikach prawie nieobecna, a jeżeli wspomina się o jakichś dokumentach międzynarodowych czy instytucjach ochrony praw to z błędami i mało kompetentnie [Dzierzowska, Kubica, Matuszewski, 1996: 182].

Ewaluacja edukacji w zakresie praw człowieka

Opierając się na powyższych badaniach monitoringowych, należy stwierdzić, że istnieją wciąż duże nieprawidłowości w edukacji w zakresie praw człowieka. Do tej pory nie przeprowadzono badań ewaluacyjnych, które wskazywałyby problem dotyczący tego obszaru. Można pokusić się chociaż o teoretyczną ewaluację paru poważnych zagadnień z obszaru praw człowieka w szkole. Jednak „kłopot polega na tym, że ktoś, kto traktuje ewaluację jako dziedzinę praktycznego działania, nie znajdując wsparcia ze strony teorii, proponuje w rezultacie coś, co z ewaluacją ma niewiele wspólnego” [Mizerek, 2011: 30]. Aby przeprowadzić ewaluację, trzeba być do niej solidnie przygotowanym. Niestety, to, że napisze się w nagłówku na kartkach rozdanych uczestnikom szkoleń czy zajęć: „ewaluacja”, nie oznacza, że nią naprawdę jest. Wykorzystując to pojęcie, ocenia się różne formy działań edukacyjnych. Nawet jeżeli przyjmiemy, że w takich przypadkach zastosowano ewaluację, to koncentruje się ona jednak na ocenie, czy zajęcia się

¹⁵ Wydawane polecenia są dość szczególne, np. uczniowie mają przeprowadzić sondę w klasie na temat respektowania praw ucznia w swojej szkole. Czy 5–10 uczniów ma o to samo pytać się nawzajem i swoich kolegów? Podobnie niezrozumiałe jest polecenie wybrania polskiej skargi do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka oraz opracowania jej kalendarium i planu. Można zadać sobie pytanie, czemu to ma służyć i co chcieli osiągnąć autorzy podręcznika? Jaka umiejętność mają zdobyć uczniowie, uzyskując informację, jakim sprawami ostatnio zajmował się Rzecznik Praw Obywatelskich? (tak przy okazji – brak jest jakichkolwiek informacji na temat Rzecznika Praw Dziecka) [Moryksiewicz, Pacholska, 2007].

podobały, czy nie. Brak jest konkretnych uwag, które przyczyniłyby się do poprawy jakości szkoleń. Nie prowadzi się również ewaluacji odroczonej w czasie, by pokazać długotrwałe efekty nauczania w zakresie praw człowieka.

To, co warto byłoby zrobić w ewaluacji edukacji w zakresie praw człowieka, to skoncentrowanie się na zbadaniu procesu dydaktycznego i jego rezultatów, efektywności nauczania, określenie wartości programu kształcenia oraz jego „obudowy dydaktycznej” (materiały, środki dydaktyczne, zastosowane metody i formy pracy)¹⁶. Konieczne wręcz wydaje się zastosowanie tutaj ewaluacji kształtującej, skoncentrowanej na pomocy uczącym się i nastawionej na ulepszenie procesów uczenia się i nauczania [Słowniczek oświatowy, www.wsipnet.pl/oswiata/os_slownik.php?literka=E&haslo=59, dostęp: 15.052012], oraz dydaktycznej, która „jest pogłębionym sprawdzaniem i ocenianiem osiągnięć uczniów obejmującym analizę warunków przebiegu i wyników nauczania nastawionym na ulepszenie procesu dydaktycznego” [Niemierko, 1998: 8]. Używając ich, można sprawdzić np., czy uaktualniane są informacje zawarte w podręcznikach szkolnych i czy usuwane są rażąco błędy w podawanych faktach; można byłoby również pokazać wiele dobrych praktyk edukacyjnych, które przynoszą wymierne efekty, np. organizowana od 1994 roku „Olimpiada wiedzy o prawach człowieka. Demokracja – Prawa człowieka – Rządy prawa”, skupiająca coraz więcej uczniów zainteresowanych dziedziną praw człowieka. Warto również pokazać rolę edukacji nieformalnej w edukacji o prawach człowieka. Poza wymienionymi, wiele jest rodzajów ewaluacji, które nadają się do zbadania różnych aspektów życia społecznego związanego z prawami człowieka.

Wnioski

Edukacja w zakresie praw człowieka w Polsce jest wciąż niezadowolająca. Nie wystarczy wskazać na ogromne uchybienia ze strony państwa polskiego na tym polu, lecz potrzebne są rzetelne badania wszystkich wymienionych wyżej aspektów związanych z uczeniem w zakresie praw człowieka w celu przygotowania propozycji konkretnych zmian. W tym celu niezbędne są przeprowadzane cyklicznie badania monitoringowe oraz ewaluacja w obszarze edukacji w zakresie praw człowieka. Monitoring i ewaluacja mogą ściśle ze sobą współgrać i tę pierwszą technikę można potraktować jako narzędzie drugiej oraz odwrotnie. Badania monitoringowe przeprowadzone w różnych okresach polskiej rzeczywistości po 1989 roku pozwalają na pokazanie dokonującej się ewolucji procesu przyswajania przez społeczeństwo praw i wolności człowieka i tworzenia podstaw ich świadomości. Ale tylko solidnie przygotowana ewaluacja, oparta na systematycznym zbieraniu informacji z przeprowadzonych w różnym okresie

¹⁶ Cele ewaluacji w e-podręczniku pt. *Weź kurs na wielokulturowość*, http://www.hfhr.org.pl/wezkurs/e-podrecznik/index.php?option=com_content&view=article&id=167&Itemid=66 (dostęp: 10.05.2012).

badań, przyczyni się do dostarczenia wiarygodnej wiedzy na temat skuteczności edukacji w zakresie praw człowieka. Ewaluacja w badaniu świadomości praw człowieka w polskiej szkole jest, niestety, wciąż niewykorzystaną techniką.

Literatura

- Czyż E. (red.) (1992), *Dziecko i jego prawa*, Komitet Ochrony Praw Dziecka, Warszawa.
- Czyż E. (red.) (1996), *Prawa ucznia w szkole. Raport z badań*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa.
- Czyż E., Falkowska E., red. (2009), *Przestrzeganie praw dziecka w Polsce. Rekomendacje dla Parlamentu i Rządu*, Polski Komitet Narodowy UNICEF, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa.
- Dzierzgowska A., Kubica A., Matuszewski S. (1996), *Analiza wybranych podręczników szkolnych w świetle przestrzegania prawa do informacji*, [w:] E. Czyż (red.), *Prawa ucznia w szkole. Raport z badań*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa.
- Ewaluacja – kwestie ogólne* (2005), Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, Warszawa.
- Flaga E. (2010), *Świadomość praw dziecka wśród nauczycieli. Teachers' awareness of Children's Rights*, praca magisterska napisana pod kierunkiem dr. hab. M. Andrzejewskiego, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Resocjalizacji UAM, Poznań.
- Gęsicki J. (1992), *Prawa dziecka w szkole*, [w:] E. Czyż (red.), *Dziecko i jego prawa*, Komitet Ochrony Praw Dziecka, Warszawa, s. 72–75.
- Jałowy E., Włodarczak A. (2006), *Przestrzeganie praw ucznia w szkole. Raport wojewódzki. Województwo lubuskie. Program zrealizowany na zlecenie Ministerstwa Edukacji i Nauki*, Kuratorium Oświaty, Gorzów Wielkopolski.
- Janowski A. (1988), *Ukryty program polskiej szkoły*, „Res Publica”, nr 4.
- Kasprzak H., Kopczyk J. (2009), *Monitoring praw człowieka: teoria i praktyka*, [w:] L. Koba, W. Waclawczyk (red.), *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.
- Koba L. (1998), *Analiza podręczników do nauki wiedzy o społeczeństwie w szkole podstawowej* (maszynopis), Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa.
- Korczak J. (1987), *Myśli*, PIW, Warszawa.
- Korporowicz L. (red.) (1997), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Kowalski M.W., Jasiński M. (2006), *Prawa ucznia w szkole. Przestrzeganie praw ucznia na podstawie przeprowadzonych badań. Analiza ogólnopolska*, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Marzec D. (1993), *Przestrzeganie praw ucznia w szkołach województwa częstochowskiego*, [w:] J. Bińczycka (red.), *Prawa dziecka. Deklaracje i rzeczywistość. Materiały z konferencji Rembertów 19–21 czerwca 1992 r.*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa.
- Matysiuk R. (1999), *Prawa i wolności dziecka w edukacji demokratycznego państwa*, [w:] R. Rosa (red.), *Prawa i wolności człowieka w edukacji demokratycznego państwa*, Akademia Podlaska, Siedlce.
- Mizerek H. (2011), *Tam, gdzie kończą się zakłęcia, a zaczyna ewaluacja*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy, Materiały XVII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 23–25.09.2011*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków.
- Moryksiewicz L., Pacholska M. (2007), *Wiedza o społeczeństwie. Liceum ogólnokształcące. Zarys rozszerzony*, Nowa Era Sp. z o.o., Warszawa.

- Niemierko B. (1998), *Ewaluacja dydaktyczna. Standardy edukacyjne. Elementy statystyki opisowej*, Gdańsk.
- Nowicki M., Fialova Z. (2004), *Monitoring praw człowieka*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa.
- Podręcznik szkoleniowy monitoringu praw człowieka*, Uniwersytet Minnesota, [za:] H. Kasprzak, J. Kopczyk (2009), *Monitoring praw człowieka: teoria i praktyka*, [w:] L. Koba, W. Waclawczyk (red.), *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.
- Putkiewicz E. (2002), *Programy i podręczniki gimnazjalne – proces powstawania oraz ich oceny przez nauczycieli*, [w:] E. Wasik (red.), *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Sobańska A. (2002), *Założenia projektu badawczego „Monitorowanie reformy systemu oświaty” oraz metody badawcze*, [w:] E. Wasik (red.), *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Wilczyński P. (2009), *Zmęczony jak nauczyciel*, „Tygodnik Powszechny”, nr 4(3107), [za:] A. Kamińska, *Wychowanie do wolności a wolność wychowawcy*, [w:] A. Wileczek (red.), *Między wolnością a przymusem... Prawa człowieka i współczesna edukacja*, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny UJK w Kielcach, Kielce.
- Słowniczek oświatowy*, www.wsipnet.pl/oswiata/os_slownik.php?literka=E&haslo=59 (dostęp: 15.05.2012).
- Weź kurs na wielokulturowość*, http://www.hfhr.org.pl/wezkurs/e-podrecznik/index.php?option=com_content&view=article&id=167&Itemid=66 (dostęp: 10.05.2012).

„ZARZĄDZANIE PUBLICZNE”

Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Czasopismo ukazuje się cztery razy w roku.

Publikacja jest przeznaczona dla naukowców, menedżerów sektora publicznego oraz pracowników administracji i służb publicznych.

Zarządzanie publiczne jest dynamicznym procesem, który – w obecnej dobie – wymaga nowych koncepcji teoretycznych i nowych instrumentów. Kierowanie organizacjami i instytucjami sektora publicznego i pozarządowego musi uwzględniać wyzwania związane z decentralizacją władzy, zmianą uprawnień administracji publicznej oraz rosnącymi oczekiwaniami społecznymi. Wypracowanie metod efektywnego zarządzania w poszczególnych sektorach życia publicznego, poprawa jakości oferowanych usług są przedmiotem refleksji zarówno teoretyków, jak i praktyków podkreślających potrzebę kreatywności i innowacyjności w tej dziedzinie. Zaangażowanie organizacji prywatnych i non-profit w sferę dotychczas zarezerwowaną dla podmiotów państwowych rozszerza problematykę badawczą na analizę modeli partnerstwa publiczno-prywatnego, kwestie polityki społecznej i zrównoważonego rozwoju.

Zakres tematyczny czasopisma obejmuje badania interdyscyplinarne w zarządzaniu publicznym – aspekty ekonomiczne, prawne, socjologiczne, polityczne są brane pod uwagę w równym stopniu. Publikacje mogą mieć formę analizy przeprowadzonych badań empirycznych, teoretycznych rozważań autora, przemyśleń na temat funkcjonujących w nauce koncepcji i teorii. Redakcja jest zainteresowana również pozyskaniem tekstów stanowiących relacje z sympozjów i konferencji, ogłoszeń, listów do redakcji.

Adres redakcji:

Instytut Spraw Publicznych UJ,
30-348 Kraków, ul. prof. Stanisława Łojasiewicza 4
„Zarządzanie Publiczne”
Zeszyty Naukowe ISP UJ

Adres e-mail: joanna.l.kolodziejczyk@uj.edu.pl

Informacja o czasopiśmie „Zarządzanie Publiczne” jest również dostępna w wersji elektronicznej na stronach internetowych Instytutu Spraw Publicznych:

www.isp.uj.edu.pl

Rada naukowa

Grażyna Praweńska-Skrzypek (przewodnicząca)

Członkowie:

Horatiu Dragomirescu (Rumunia)

Barbara Iwankiewicz-Rak

Jan Jerschina

Witold Kieżun

Robert Kowalski (Wielka Brytania)

Oleksandr Kovriga (Ukraina)

Barbara Kożuch

Michał Kulesza

Juozas Lakis (Litwa)
Anna Lubecka
Renata Przygodzka
Jerzy Regulski
Krzysztof Skalski
Kazimierz Sowa
Łukasz Sułkowski
Kurt Thurmaier (Stany Zjednoczone)
Andrzej Wiatrak

Redakcja

Aleksander Noworól (redaktor naczelny)

Joanna Kołodziejczyk (sekretarz)

Redaktorzy tematyczni:

Roman Batko

Janusz Sasak

Ewa Bogacz-Wojtanowska

Roman Dorczak

Grzegorz Mazurkiewicz

Redaktor językowy – Agnieszka Stęplewska

Adiustacja językowo-stylistyczna – Edyta Wygonik-Barzyk

Redaktor statystyczny – Rafał Musialik

Adres redakcji:

Instytut Spraw Publicznych UJ,

30-048 Kraków, ul. Łojasiewicza 4,

„Zarządzanie Publiczne”, Zeszyty Naukowe ISP UJ

„Zarządzanie Publiczne”

Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych UJ

Imię i nazwisko osoby zamawiającej lub nazwa instytucji zamawiającej

.....
ulica, nr domu, kod pocztowy, miasto

.....
Data.....Podpis.....

Osoby, które zaprenumerują „Zarządzanie Publiczne”, otrzymują bezpłatny dostęp elektroniczny.

NOTA DO AUTORÓW

„Zarządzanie Publiczne” jest czasopismem naukowym wydawanym przez Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Pragniemy zachęcić do współpracy naukowców zainteresowanych pograniczem administracji, zarządzania, prawa, rozwoju regionalnego, urbanistyki, nauk społecznych.

Artykuły są oceniane przez dwóch recenzentów i zatwierdzane do druku przez redakcję. Publikacja nie może obejmować tekstu już wydanego albo przekazanego innemu wydawnictwu. Autor otrzymuje bezpłatnie jeden egzemplarz „Zarządzania Publicznego”. Rocznie będą publikowane cztery zeszyty dostępne zarówno w wersji książkowej, jak i na stronach internetowych Instytutu Spraw Publicznych: www.isp.uj.edu.pl.

Teksty stanowiące artykuły naukowe, recenzje, sprawozdania z konferencji, komunikaty powinny być przedłożone redakcji na adres sekretarza redakcji Joanny Kołodziejczyk drogą elektroniczną (joanna.l.kolodziejczyk@uj.edu.pl) lub pocztą (Instytut Spraw Publicznych UJ, „Zarządzanie Publiczne”, Zeszyty Naukowe ISP UJ, 30-348 Kraków, ul. prof. Stanisława Łojasiewicza 4). Do tekstu należy dołączyć następujące dane osobowe: imię i nazwisko, tytuł/stopień naukowy, zajmowane stanowisko, miejsce pracy, adres pocztowy i elektroniczny, telefon kontaktowy oraz oświadczenie dotyczące praw autorskich i zgody na opublikowanie pracy. Przewidywana objętość artykułów: do 27 000 znaków, recenzji i sprawozdań: 9000 znaków. Artykuły naukowe powinny zawierać następujące, wyraźnie wyodrębnione części: wstęp przedstawiający określenie celu i opis stosowanych metod, stan badań na dany temat, wyniki uzyskane przez autora, ich analizę i dyskusję, uwagi końcowe.

Teksty należy przygotowywać za pomocą edytora tekstu Word, czcionką Times New Roman 12. Ilustracje i tabele (czcionka Times New Roman 8) należy zamieścić na oddzielnych stronach, w tekście wskazując miejsce, w którym mają być zamieszczone (powinny one być również dostępne w osobnym pliku graficznym).

Należy zachować następujący układ artykułu:

1. Strona tytułowa: tytuł naukowy, imię, nazwisko autora(ów), jego (ich) afiliacja.
2. Streszczenie w języku polskim (300 znaków).
3. Tytuł i streszczenie w języku angielskim (300 znaków).
4. Słowa kluczowe w języku polskim (maksymalnie pięć).
5. Słowa kluczowe w języku angielskim (maksymalnie pięć).
6. Przypisy merytoryczne należy ograniczyć do minimum i zamieścić u dołu strony, na której występują.
7. Odnośniki do literatury należy umieszczać w tekście w postaci: [nazwisko autora/autorów cytowanej pracy, rok jej wydania i – w wypadku zamieszczenia dosłownego cytatu – numer cytowanej strony].
8. Bibliografia w porządku alfabetycznym (obejmująca wyłącznie cytowane pozycje):
nazwisko i pierwsze litery imienia autora, rok wydania (w nawiasie), tytuł (kursywą),
wydawnictwo, miejsce wydania, według modelu:

Wojciechowski W. (1997), *Samorząd terytorialny w warunkach gospodarki rynkowej*, PWN, Warszawa.

– w wypadku prac zbiorowych: nazwisko i pierwsze litery imienia autora, rok wydania (w nawiasie), tytuł (kursywą) [w:] autor, ew. redaktor, tytuł książki (kursywą), wydawnictwo, miejsce wydania, według modelu:

Korzeniowski K. (1991), *Psychospołeczne uwarunkowanie zachowań wyborczych*, [w:] K. Skarżyńska (red.), *Wybory i narodziny demokracji w krajach Europy Środkowej i Wschodniej*, Scholar, Warszawa.

– w wypadku druku w czasopiśmie: nazwisko i pierwsze litery imienia autora, rok wydania (w nawiasie), tytuł (kursywą), tytuł czasopisma (w cudzysłowie), numer, numer porządkowy, według modelu:

Siciński A. (1971), *O idei społeczeństwa obywatelskiego*, „Wiedza i Życie”, 6 (28).

– dokumenty programowe: tytuł (kursywą), rok wydania (w nawiasie), podmiot/instytucja opracowująca, miejsce wydania, według modelu:

Strategia Rozwoju Krakowa (2005), Urząd Miasta Krakowa – Wydział Strategii i Rozwoju Miasta, Kraków.

W wypadku dokumentów elektronicznych: nazwisko autora i inicjały imion, tytuł w formie występującej w źródle, typ nośnika – podany w nawiasie kwadratowym, np. [online], [CD-ROM], [dyskietka]; wydanie (wersja); wydawca; miejsce wydania; data wydania; data aktualizacji. Przy wykorzystaniu stron internetowych – podanie dokładnego adresu i daty dostępu.

Materiały przygotowane niezgodnie z powyższymi wskazówkami nie będą rozpatrywane.

Materiałów niezamówionych redakcja nie zwraca.

REDAKTOR PROWADZĄCY

Agnieszka Stęplewska

ADIUSTACJA JĘZYKOWO-STYLISTYCZNA

Edyta Wygonik-Barzyk

KOREKTA

Dagmara Małysza

SKŁAD I ŁAMANIE

Tomasz Pasteczka

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-631-18-81, tel./fax 12-631-18-83

