

OD EWALUACJI DO WALIDACJI

DR ALINA KARAŚKIEWICZ jest nauczycielem konsultantem ds. innowacji pedagogicznych i badań w edukacji w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, doktorem nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki. Koordynatorka pilotażowego procesu walidacji kompetencji nauczycieli w projekcie Mazowiecka Akademia Rozwoju Kompetencji Pracowników Instytucji Wspomagania.

OD EWALUACJI DO WALIDACJI W EDUKACJI

ALINA KARAŚKIEWICZ

Za nikogo nie można się rozwinąć,
za nikogo nie można wzrastać.
Można tylko dopomagać.
Helena Radlińska¹

Nauczyciele to jedna z ważnych społecznie grup dorosłych, w miarę aktywnie wpisujących się w ugruntowany od wielu lat paradygmat edukacji całościowej, ustawicznej, permanentnej². Praca zawodowa nauczycieli przypada na kilka różniących się jakościowo etapów dorobku, od przedproża dorobku (18-25 rok życia), przez wczesną dorobku (25-40 rok życia), środkową dorobku (40-60/65 rok życia), do późnej dorobku (60/65-80 rok życia)³. Na każdym z tych etapów nauczyciel – wypełniając przestrzeń dorobku – stawia przed sobą różne, ale też często inne cele rozwojowe i edukacyjne, które wynikają z chęci bądź potrzeby realizacji własnych dążeń, postanowień lub aspiracji.

Z rozwojem – także człowieka dorosłego – wiąże się kilka istotnych zagadnień, na przykład wymiary rozwoju (biologiczny, psychiczny, społeczny, kulturowy i duchowy), czynniki determinujące rozwój (wewnętrzne – wyposażenie dziedziczne jednostki i jej aktywność rozwojowa – oraz zewnętrzne – wpływ środowiska, wychowania i losu), potencjał rozwojowy (z filozoficznego punktu widzenia niewyczerpywalny i nieograniczony) czy przebieg procesu rozwojowego (w układzie spiralnym wznoszenie się na wyższe poziomy rozwojowe jako efekt okresów progresów i regresów, dezintegracji i integracji)⁴. We współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie, z jednej strony pełnym natłoku kuszących ofert życiowych, z drugiej – pochłaniającym siły vitalne jednostki, ważnym aspektem staje się kierowanie własnym rozwojem, rozumianym jako swoista kompetencja człowieka, dzięki której staje się on w większym stopniu autorem swojego życia i umiejętnie wykorzystuje różne sytuacje życiowe dla wzrastania w mądrości⁵.

¹ Helena Radlińska – twórczyni pedagogiki społecznej; w centrum uwagi postawiła człowieka i troskę o rozbudzenie jego twórczej aktywności społecznej; umiejętnie łączyła idee romantyzmu i pozytywizmu. Czytaj więcej: <https://www.uni-lodz.pl/aktualnosc/szczegoly/boharcowie-stulecia-helena-radlinska>.

² Według wyników badania BKL (Bilans Kapitału Ludzkiego) poziom aktywności edukacyjnej nauczycieli jest zbliżony do zaangażowania w działania służące rozwojowi w innych grupach specjalistów [w:] *Czy nauczyciele uczą się przez całe życie? Kompetencje i aktywność edukacyjna nauczycieli*, https://www.researgchate.net/316068960_Czy_nauczyciele_ucza_sie_przez_cale_zycie_Kompetencje_i_aktywnosc_edukacyjna_nauczycieli.

³ Za: Dubas E. *Auksologia andragogiczna. Dorobku w przestrzeni rozwoju i edukacji*, „Rocznik Andragogiczny” cz. 1/2009, Polska Akademia Nauk.

⁴ Ibidem.

⁵ Horynia W., Maciejewski J. [red.] *Nauczyciel andragog na początku XXI w.*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2005, s. 138.

ALINA KARAŚKIEWICZ

Zawód nauczyciela to profesja wymagająca ciągłego wzrastania w mądrości, odkrywania nowych i na nowo znaczeń rzeczywistości oraz modyfikowania indywidualnego obrazu siebie (samoświadomości) i świata. Wymaga również świadomości, która może być pojmowana jako wiedza dotycząca określonej dyscypliny, na przykład:

- etyki – świadomość moralności i etycznych zachowań (znajomość i przestrzeganie wartości moralnych jako wzorów i warunku postępowania w relacji z innymi),
- społeczeństwa – świadomość społeczna (całokształt treści i form życia, poglądów składających się na kulturę i sposób myślenia danego społeczeństwa),
- prawa – świadomość prawna (znajomość prawa i jego zasad, ocena norm prawnych oraz postawa wobec prawa),
- ekonomii – świadomość ekonomiczna (posiadanie wiedzy ekonomicznej, rozumienie zasad ekonomii oraz procesów globalizacji)⁶.

Świadomość moralna, prawna, społeczna, ekonomiczna, polityczna, narodowa, kulturowa stają się podstawą dla rozumienia prawdziwości procesów edukacyjnych w kontekście klasy szkolnej, szkoły jako instytucji, wymagań państwa oraz instytucji europejskich. A w każdym z tych kontekstów tworzona jest pewna hierarchia celów, z której wynika inny układ celów edukacyjnych i sposobów ich realizacji.

W tym miejscu należy podkreślić, że z rozwojem świadomości wiąże się rozwój potencjału, który M. Rasfeld i S. Breidenbach określają jako igłę kompasu, pokazującą, w jaki sposób odbieramy świat, w jaki sposób dostosowujemy się do istniejących struktur, jakie wewnętrzne postawy nami kierują⁷. Rozwój potencjału człowieka regulują trzy główne zasady: zrozumienie, współtworzenie i skuteczność. Ważne jest, aby świat zewnętrzny był zrozumiały, bo wtedy łatwiej porządkować własne przestrzenie

intelektualne i mentalne (zrozumienie). Równie istotne jest, aby mieć wpływ na własne życie (także zawodowe), a więc być osobą partycypującą, czyli aktywną, współuczestniczącą w procesach decyzyjnych, a nie bierną lub uzależnioną od głosu innych (współtworzenie). Niezbędne jest także posiadanie przekonania, że to, co się robi, jest efektywne, wprowadza zmianę oraz ma sens i znaczenie dla innych (skuteczność).

Te trzy kluczowe pojęcia – zrozumienie, współtworzenie i skuteczność – warto odnieść do celów edukacyjnych i postawić pytanie: W jakim stopniu zasady rozwoju potencjału (a więc także świadomości i samoświadomości) współgrają z celami edukacyjnymi z perspektywy klasy szkolnej, szkoły jako organizacji, państwa i Unii Europejskiej?

CELE EDUKACYJNE KLASY SZKOLNEJ

Cele edukacyjne klasy szkolnej stanowią głównie kompilację celów dwóch zainteresowanych stron – nauczyciela i uczniów, a naczelną zasadą wydaje się być skuteczność procesu nauczania-uczenia się. Potwierdzają to liczne badania empiryczne, w których brane są pod uwagę na przykład wykorzystanie czasu na lekcji, klimat klasy szkolnej, strategie/metody/techniki nauczania, motywowanie czy ocenianie uczniów (badanie przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych w 2012 roku pt. „Badanie czasu i warunków pracy nauczycieli”). Natomiast bardzo trudne jest stosowanie w klasie szkolnej zasady zrozumienia lub zasady współtworzenia, gdyż w dużej mierze zależy to od cech osobistych uczniów i nauczyciela, ale także od postawy, która szanuje wyjątkowość i różnorodność, a przy tym rozwija wiedzę i umacnia więź, umożliwia nawiązanie żywej relacji (...) pomaga w odważnym połączeniu wewnętrznego przeżycia i zewnętrznego zachowania⁸.

W rękach nauczycieli jest wiele narzędzi, które pozwalają trwale łączyć cele edukacyjne z trzema

⁶ Ibidem, s. 161.

⁷ Rasfeld M., Breidenbach S. *Budząca się szkoła*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2014, s. 95.

⁸ Ibidem, s. 104.

OD EWALUACJI DO WALIDACJI W EDUKACJI

wymienionymi zasadami, na przykład diagnozowanie możliwości i kompetencji uczniów, autonomia w wyborze programu nauczania lub możliwość przygotowania programu własnego, stosowanie oceniania kształtującego, praca metodą projektu, w wyborze treści którego uczestniczą nauczyciel z uczniami.

CELE EDUKACYJNE SZKOŁY JAKO INSTYTUCJI

Cele edukacyjne szkoły jako instytucji zdeterminowane są przez akty normatywne, począwszy od ustawy o systemie oświaty, po liczne rozporządzenia regulujące pracę szkoły, dyrektora i nauczycieli. Nasuwa się pytanie: jaką przestrzeń dla możliwości realizowania prorozwojowych zasad (zrozumienie, współtworzenie i skuteczność) daje obowiązujące obecnie prawo oświatowe?

Odpowiedzi może dostarczyć na przykład analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkole podstawowej⁹, w której zapisano m.in., że dążeniem szkoły powinna być dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia. Kształcenie ogólne ma zaś na celu:

- 1) wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele),
- 2) wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej,
- 3) formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób,

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. <https://podstawaprogramowa.pl/Szkoła-podstawowa>.

- 4) rozwijanie kompetencji takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość,
- 5) rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania,
- 6) ukazywanie wartości wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności,
- 7) rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki,
- 8) wyposażenie uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat,
- 9) wspieranie ucznia w rozpoznawaniu własnych predyspozycji i określaniu drogi dalszej edukacji,
- 10) wszechstronny rozwój osobowy ucznia przez pogłębianie wiedzy oraz zaspokajanie i rozbudzanie jego naturalnej ciekawości poznawczej,
- 11) kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość,
- 12) zachęcanie do zorganizowanego i świadomego samokształcenia opartego na umiejętności przygotowania własnego warsztatu pracy,
- 13) ukierunkowanie ucznia ku wartościom¹⁰.

Okazuje się, że każdy z wymienionych wyżej ogólnych celów kształcenia otwiera możliwość stosowania w szkole podstawowej zasady rozumienia (np. rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów; kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat), zasady współtworzenia (np. kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość) lub zasady skuteczności (np. rozwijanie kompetencji,

¹⁰ Ibidem.

ALINA KARAŚKIEWICZ

takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość).

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o perspektywę realizowania prorozwojowych zasad (rozumienie, współtworzenie i skuteczność) warto przeanalizować także zapisy rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego¹¹. Kluczowymi pojęciami, na których należy skupić uwagę, są ewaluacja (w kontekście ewaluacji wewnętrznej) i wspomaganie (w kontekście działań dyrektora).

Szkola, prowadząc ewaluację wewnętrzną, stosuje zasadę zrozumienia – gromadzi, analizuje, komunikuje informacje na temat wartości podejmowanych działań. Ale też zasadę skuteczności, gdyż wyniki ewaluacji są wykorzystywane w procesie podejmowania decyzji skierowanych na zapewnienie wysokiej jakości organizacji procesów kształcenia, wychowania i opieki oraz ich efektów w szkole lub placówce¹². W praktyce przyjęto się, że ewaluację wewnętrzną przeprowadza powołany przez dyrektora zespół, a informacja zwrotna na ogół pozyskiwana jest od wszystkich interesariuszy szkoły (uczniów, ich rodziców/opiekunów, pracowników merytorycznych i administracyjnych). Można więc w tym złożonym działaniu, narzuconym przez prawo oświatowe, dostrzec przestrzeń dla realizowania zasady współtworzenia – np. udziału w różnych etapach procesu ewaluacji, ale też poszukiwania i potwierdzania znaczenia pracy szkoły jako instytucji (zasada skuteczności).

Przed dyrektorem szkoły stawia się obowiązek wspomaganie, którego istotę stanowi inspirowanie nauczycieli i intensyfikowanie procesów służących poprawie i doskonaleniu ich pracy, ukierunkowane na rozwój uczniów i wychowanków¹³. Zakres tego wspomaganie, jego formy zależą w dużej mierze od kultury organizacyjnej szkoły i związanego z nią charakteru przywództwa sprawowanego przez dyrektora. Wśród wielu klasyfikacji kultur

organizacyjnych instytucji na uwagę zasługuje koncepcja Ch. Handy'ego. Autor wyróżnia cztery kultury – Zeusa (kultura władzy), Apolla (kultura roli lub kultura biurokratyczna), Ateny (kultura ekspertów zwana kulturą pracy zespołowej) i Dionizosa (kultura jednostki, inaczej kultura wolności)¹⁴.

I tak w kulturze Zeusa dominującą jest osoba dyrektora. To dyrektor wyznacza kierunki rozwoju, sam, bez porozumienia z zainteresowanymi, podejmuje decyzje, nauczyciele zaś muszą się całkowicie podporządkować narzuconej wizji pracy szkoły, są nadmiernie kontrolowani. W takim otoczeniu pracy nie można mówić o inspirowaniu do rozwoju, natomiast o ograniczaniu aktywności i kreatywności pracowników, zmniejszaniu motywacji do działania i w konsekwencji kurczeniu się ich potrzeb rozwojowych.

Natomiast w drugim typie kultury – kulturze Apolla – dominuje biurokracja, przepisy, wewnętrzne regulacje, precyzyjnie określające procedury i sposoby działania. Z punktu widzenia dyrektora najważniejsze staje się skrupulatne i powtarzalne wykonywanie przez pracowników zadań oraz pełnienie przypisanych ról i nadanych uprawnień. Taki mechanizm niestety prowadzi do rutyny i nie sprzyja intensyfikowaniu procesów służących poprawie i doskonaleniu pracy nauczycieli.

Głównymi wartościami w kulturze Ateny są autonomia, wiedza i kompetencje pracownika. Dyrektor tworzy odpowiednią strukturę organizacyjną, w której dobrze zorganizowane, współpracujące ze sobą zespoły realizują spójne dla całej organizacji cele. W takiej przestrzeni łatwiej jest elastycznie reagować na potrzeby środowiska wewnętrznego czy zewnętrznego, ale przede wszystkim podejmować działania ukierunkowane na rozwój uczniów.

W ostatniej z wymienianych przez Ch. Handy'ego kultur organizacyjnych – kulturze Dionizosa – największe znaczenie ma osoba, jej potrzeby, cele

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego.

¹² Ibidem.

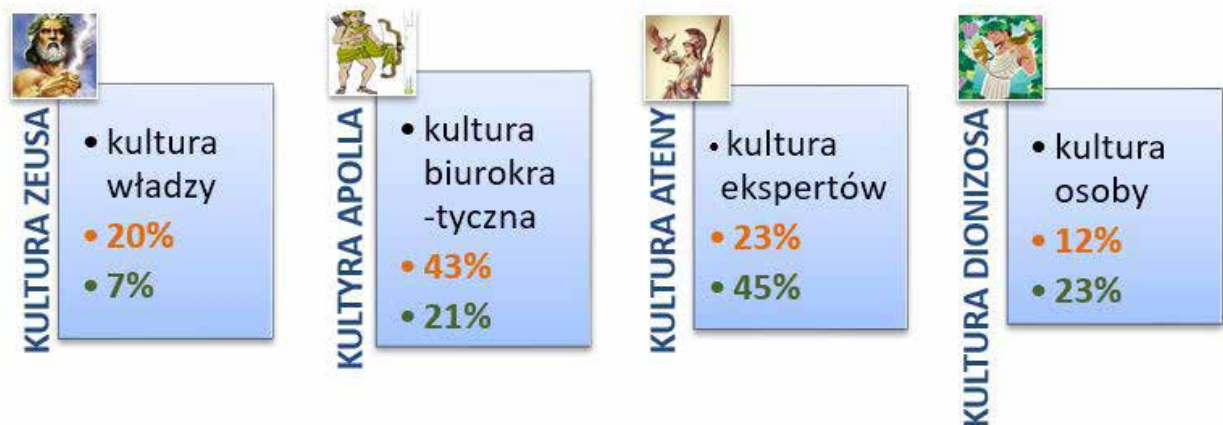
¹³ Ibidem.

¹⁴ Za: Dorczak R. *Znaczenie kultury organizacyjnej szkoły w procesie wprowadzania systemu ewaluacji oświaty* [w:] Mazurkiewicz G. [red.] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

OD EWALUACJI DO WALIDACJI W EDUKACJI

i aspiracje. Organizacja staje się narzędziem do realizacji indywidualnych osiągnięć jej członków poprzez dostarczenie szyldu, miejsca i warunków materialnych¹⁵. Brak hierarchii, zależności i kontroli powodują nieograniczone poczucie wolności jednostki, a jedynym weryfikatorem działań jednostki jest decyzja odbiorców o skorzystaniu/nieskorzystaniu z zaproponowanej oferty lub wytworu pracy.

W szkołach, które nie zgłosiły się i nie przeszły pilotażowego procesu ewaluacji dominowała kultura Apolla (43% badanych), czyli szkoła zbiurokratyzowana, w której wysiłek pracowników nadmiernie skupia się na przestrzeganiu procedur wynikających z przepisów prawa oraz tworzeniu wewnętrznych uregulowań. Na cechy kultury Zeusa wskazało 20% badanych, na cechy kultury Ateny niewiele ponad 20%, zaś kultura Dionizosa okazała się najmniej popularną kulturą organizacyjną szkoły (12%).



RYSUNEK 1. Opracowanie własne na podstawie wyników badania szkół i nauczycieli w pilotażowym projekcie wprowadzania ewaluacji zewnętrznej (wskaźniki procentowe dla szkół niebiorących udziału w projekcie oznaczone kolorem pomarańczowym; wskaźniki procentowe dla szkół biorących udział w projekcie oznaczone kolorem zielonym).

Wracając do zasady zrozumienia, współtworzenia i skuteczności w odniesieniu do kultury organizacyjnej szkoły, należy podkreślić, że najbardziej pożądana jest kultura Ateny z jej głównymi założeniami – wiedza i kompetencje jednostki jako wartość, wysoki poziom kooperacji pracowników, elastyczność w realizacji wysokospecjalistycznych zadań rozwojowych.

Badania prowadzone w ramach wprowadzania Systemu Ewaluacji Oświaty¹⁶, których głównym celem było porównanie kultury organizacyjnej szkół biorących i niebiorących udziału w projekcie, zarysowały bardzo ciekawy problem.

Zupełnie inny obraz kultury organizacyjnej wyłonił się w badaniu szkół, które dobrowolnie zgłosiły się do pilotażowego procesu ewaluacji zewnętrznej, w ten sposób stając się awangardą tego procesu. Największa grupa nauczycieli wskazywała w swojej szkole na cechy kultury Ateny (45% badanych), zaś dosyć znaczna na cechy kultury Dionizosa (23%). Kultura Zeusa okazała się najmniej popularną kulturą organizacyjną szkoły w obu badanych grupach (odpowiednio 12% i 7% badanych wskazuje wolność jako główną cechę szkoły).

Należy podkreślić, że warunkiem koniecznym ewaluacji zewnętrznej było w okresie pilotażu (i jest obecnie) zaangażowanie/zaangażowanie się całej społeczności szkoły i jej środowiska, otwarcie się na potwierdzoną faktami informację zwrotną ze strony zewnętrznych ekspertów oraz przełożenie zebranej wiedzy na cele rozwojowe. Szkoły o kulturze

¹⁵ Ibidem, s. 98.

¹⁶ Badania prowadzone w 2011 roku w dwóch grupach szkół. Grupa pierwsza – losowo dobrane szkoły, które nie przechodziły procesu ewaluacji zewnętrznej. Grupa druga – szkoły, które same zgłosiły się do projektu i przeszły pełen proces ewaluacji zewnętrznej. Łącznie przebadano 1530 osób i 128 szkół.

ALINA KARAŚKIEWICZ

organizacyjnej z dominującymi cechami kultury Ateny wyraziły na to przyzwolenie.

W przywołanym kontekście nasuwa się kolejne pytanie, czy, w jakim stopniu i w jaki sposób dyrektor będzie realizował obowiązek wspomaganie pracowników w organizacji, której kulturę tworzy. W szkole o przeważających cechach kultury Apolla będzie dbał o to, aby nauczyciele doskonale znali prawo oświatowe i go przestrzegali. W szkole o cechach kultury Ateny być może zdecyduje się na skorzystanie ze wspomaganie procesowego, w którym nauczyciele sami rozpoznają potrzeby organizacji, sformułują cele rozwojowe i zaplanują zgodne z nimi działania. A na zakończenie procesu wspomaganie sprawdzą, na przykład z pomocą zewnętrznego eksperta, skuteczność zastosowanych rozwiązań. Natomiast w szkole o cechach kultury Zeusa lub kultury Dionizosa obowiązek wspomaganie nauczycieli będzie dla dyrektorów nie lada kłopotem. W pierwszym przypadku, kiedy dyrektor sam wyznacza kierunki rozwojowe, zabezpieczy głównie potrzeby własne, nie uwzględniając potrzeb i ambicji pracowników. W drugim przypadku to pracownicy indywidualnie, często bez wiedzy dyrektora, zadbają o swój rozwój zawodowy.

Wskazany wyżej mechanizm może być jedną z odpowiedzi na pytania o to, dlaczego dyrektorzy i szkoły w tak niewielkim stopniu korzystają ze wspomaganie procesowego oraz dlaczego doskonalenie zawodowe nauczycieli nie przynosi często spodziewanych przez organizatorów tegoż doskonalenia efektów.

CELE EDUKACYJNE PAŃSTWA

Cele edukacyjne państwa skonkretyzowane są w tak zwanych kierunkach polityki oświatowej państwa lub inaczej priorytetach polityki oświatowej, które systematycznie od roku 2011 wyznacza Minister Edukacji Narodowej. Jest to rodzaj szczególnych wymagań stawianych instytucjom oświatowym oraz terminowych zobowiązań narzuconych przez urzędników państwowych szkołom i placówkom.

Analizując priorytety z lat 2011-2018, można pokusić się o sformułowanie kilku obserwacji dotyczących polityki oświatowej, która z definicji jest integralnym elementem polityki społecznej państwa (tabela 1).

Po pierwsze, najważniejszym celem polityki oświatowej prowadzonej przez państwo jest implementacja w szkołach/placówkach zmian prawnych w ustroju szkolnictwa i organizacji procesu nauczania. Na przestrzeni ośmiu lat sześć razy pojawił się priorytet związany ze zmianami w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Równie często pojawiał się kierunek dotyczący bezpieczeństwa – odniesiony do bezpieczeństwa w szkole, bezpieczeństwa uczniów, profilaktyki agresji i przemocy w szkole, bezpiecznych zachowań, na przykład związanych z korzystaniem z Internetu. Dostatecznie systematycznie wprowadzany był priorytet podniesienie jakości, głównie jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych, ale też jakości nauczania matematyki, przedmiotów przyrodniczych, ostatnio informatyki. Istotne z punktu widzenia polityki oświatowej państwa wydaje się być szkolnictwo zawodowe. Potwierdzają to pojawiające się od kilku lat priorytety związane z dostosowaniem tego typu szkolnictwa do rynku pracy, doradztwa zawodowego lub współpracy szkół z pracodawcami.

Joachim Bauer, analizując reformy systemów szkolnych w Niemczech, zwraca uwagę na niezmiernie istotną sprawę. Twierdzi, że jako odpowiedź na uzasadnione apele środowisk związanych z gospodarką, nawołujące do podniesienia kwalifikacji młodych ludzi wchodzących na rynek pracy, odpowiedzialni za szkolnictwo urzędnicy nie wymyślili nic lepszego, jak zwiększenie wymogów stawianych szkołom¹⁷. Analiza kluczowych kierunków polityki oświatowej formułowanych w naszym kraju oraz praktyka ich wdrażania w szkołach wydaje się potwierdzać powyższą tezę.

¹⁷ Bauer J. *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Stupsk 2015, s. 46.

OD EWALUACJI DO WALIDACJI W EDUKACJI

PRIORYTET POLITYKI OŚWIATOWEJ PAŃSTWA
ROK SZKOLNY 2011/2012
Monitorowanie wdrażania podstawy programowej kształcenia ogólnego.
Realizacja 2 godzin wychowania fizycznego.
ROK SZKOLNY 2012/2013
Wspieranie rozwoju dziecka młodszego, w tym obniżenie wieku szkolnego do 6 lat.
Wzmacnianie bezpieczeństwa w szkołach i placówkach oświatowych.
Podniesienie jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych.
ROK SZKOLNY 2013/2014
Wspieranie rozwoju dziecka młodszego w związku z obniżeniem wieku realizacji obowiązku szkolnego.
Podniesienie jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych.
Działania szkoły na rzecz zdrowia i bezpieczeństwa uczniów.
Kształcenie uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych.
ROK SZKOLNY 2014/2015
Wspieranie rozwoju dziecka młodszego na pierwszym i kolejnych etapach edukacyjnych w związku z obniżeniem wieku realizacji obowiązku szkolnego.
Podniesienie jakości kształcenia ponadgimnazjalnego w zakresie umiejętności określonych w podstawie programowej, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności w zakresie matematyki.
Profilaktyka agresji i przemocy w szkołach.
Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych.
ROK SZKOLNY 2015/2016
Wzmocnienie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodkach wychowawczych, ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych.
Podniesienie jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych poprzez zaangażowanie przedstawicieli partnerów społecznych w dostosowywanie kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy.
Rozwijanie kompetencji czytelniczych oraz upowszechnianie czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży.
Edukacja matematyczna i przyrodnicza w kształceniu ogólnym.
ROK SZKOLNY 2016/2017
Upowszechnianie czytelnictwa, rozwijanie kompetencji czytelniczych wśród dzieci i młodzieży.
Rozwijanie kompetencji informatycznych dzieci i młodzieży w szkołach i placówkach.
Kształtowanie postaw. Wychowanie do wartości.
Rozwijanie kompetencji informatycznych dzieci i młodzieży w szkołach i placówkach.
ROK SZKOLNY 2017/2018
Wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego.
Podniesienie jakości edukacji matematycznej, przyrodniczej i informatycznej.
Bezpieczeństwo w Internecie. Odpowiedzialne korzystanie z mediów społecznych.
Wprowadzanie doradztwa zawodowego do szkół i placówek.
Wzmacnianie wychowawczej roli szkoły.
Podnoszenie jakości edukacji włączającej w szkołach i placówkach systemu oświaty.
ROK SZKOLNY 2018/2019
100 rocznica odzyskania niepodległości – wychowanie do wartości i kształtowanie patriotycznych postaw uczniów.
Wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Kształcenie rozwijające samodzielność, kreatywność i innowacyjność uczniów.
Kształcenie zawodowe oparte na ścisłej współpracy z pracodawcami. Rozwój doradztwa zawodowego.
Rozwijanie kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli. Bezpieczne i odpowiedzialne korzystanie z zasobów dostępnych w sieci.

TABELA 1. Opracowanie własne na podstawie kierunków polityki oświatowej państwa w kolejnych latach od roku 2011 do 2019.

ALINA KARAŚKIEWICZ

A przecież w szkole przyszłości ważna jest interdyscyplinarność i różnorodność dyscyplin (nie tylko nauki matematyczne i przyrodnicze, ale też humanistyczne i sztuka oraz umiejętność ich łączenie); samoorganizacja i samodzielne kierowanie rozwojem (a nie instrukcje, cele czy materiał narzucony z góry); kreatywna siła, wymyślanie od nowa oraz poczucie sprawczości (a nie tylko wypełnianie obowiązków i optymalizacja tego, co stare). Równie istotne są inne wartości, na przykład życie we wspólnocie, świadomość „nas”, zaufanie i odwaga, różnorodność¹⁸.

W proponowanych przez państwo kierunkach polityki oświatowej dostrzec można takie, które są na miarę szkoły XXI wieku. Ważne, że zwrócono uwagę na konieczność upowszechniania czytelnictwa i kształtowania kompetencji czytelniczych, które na pewno pomogą młodym ludziom umiejętnie korzystać ze zdobyczy wiedzy oraz ułatwią rozumienie współczesnego świata. Niezmiernie ważne jest także pojawienie się kierunku polityki państwa związanego z rozwojem innowacyjności i kreatywności (*notabene* po raz pierwszy od czasu wyznaczenia w roku 2011 pierwszych priorytetów oświatowych). Bardzo dobrze, że podkreślona została istota edukacji włączającej oraz potrzeb edukacyjnych dzieci z placówek specjalnych, ośrodków wychowawczych, socjoterapeutycznych itp.

Od dziesięciu lat dużą rolę w kreowaniu polityki oświatowej pełni ewaluacja działalności edukacyjnej szkół i placówek (ewaluacja zewnętrzna), a jej celem praktycznym jest ocena poziomu spełnienia przez szkołę/placówkę wymagań państwa. Wymagania państwa stanowią listę najważniejszych zadań dotyczących między innymi zarządzania instytucją oświatową, planowania i organizacji procesów edukacyjnych, wspomagania uczniów z uwzględnieniem ich potrzeb.

Uzyskiwana przez szkołę informacja zwrotna o wynikach ewaluacji zewnętrznej ma służyć głównie refleksji nad mocnymi stronami pracy szkoły

oraz problemami, które wymagają rozwiązania. Natomiast w skali państwa wiedza o jakości pracy poszczególnych szkół umożliwia zrealizowanie badań porównawczych, służących głównie prowadzeniu polityki oświatowej państwa, w tym określeniu priorytetów na dany rok szkolny.

CELE EDUKACYJNE INSTYTUCJI EUROPEJSKICH

W wizji tworzenia europejskiego obszaru edukacji to edukacja i kultura są głównymi siłami napędowymi zatrudnienia, sprawiedliwości społecznej i aktywności obywatelskiej¹⁹. W związku z tym cele edukacyjne, wskazywane przez Unię Europejską, dotyczą przede wszystkim kompetencji kluczowych, które powinny być rozwijane na każdym etapie życia, także życia osoby dorosłej.

Kompetencje kluczowe w wymiarze pojedynczego człowieka mają służyć jego samorealizacji, sprzyać zatrudnieniu, prowadzeniu działalności na własny rachunek czy też zmianie kwalifikacji zawodowych. W wymiarze społecznym powinny być pomocą w inkluzji jednostki do społeczeństwa, w rozumieniu mechanizmów jego działania oraz przygotowaniu do pełnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa. Natomiast w wymiarze globalnym mają ułatwić przygotowanie do działania na rzecz zrównoważonego rozwoju, zrównoważonego stylu życia, praw człowieka, promowania kultury pokoju i niestosowania przemocy, doceniania różnorodności kulturowej.

Dlatego też zadaniem każdego państwa członkowskiego ma stać się prowadzenie polityki oświatowej sprzyjającej rozwojowi kształcenia, szkolenia, uczenia się, które są ukierunkowane na kompetencje. W zaleceniach Unii w sprawie kompetencji uczenia się przez całe życie pojęcie to definiuje się jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw. Model kompetencji przedstawia się następująco:

¹⁸ Na podstawie: *Szkola XX wieku versus szkoła XXI wieku*, s. 140-141.

¹⁹ Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

OD EWALUACJI DO WALIDACJI W EDUKACJI



RYSUNEK 2. Opracowanie własne na podstawie Zaleceń Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

W dokumencie Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie wymienionych jest i opisanych według struktury przedstawionej powyżej osiem kluczowych kompetencji. W trzech spośród opisanych²⁰ za umiejętności podstawowe uznane zostały: rozumienie i tworzenie informacji, myślenie matematyczne i rozumienie zjawisk przyrodniczych oraz umiejętności cyfrowe. Najnowsze badania prowadzone przez OECD w ramach PISA oraz w ramach Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC) wskazują na niski poziom tych umiejętności zarówno wśród dzieci, młodzieży, jak i osób dorosłych. Istnieje zatem konieczność inwestowania przez poszczególne państwa w umiejętności podstawowe, ale też obowiązek rozwijania, podnoszenia poziomu, pielęgnowania i wspierania wszystkich ośmiu kompetencji kluczowych.

W najnowszym opracowaniu Rady Unii Europejskiej dużo uwagi poświęcono ocenie oraz walidacji rozwoju kompetencji jako jednemu z trzech wyzwań w zakresie wspierania kształcenia, szkolenia i uczenia się przez całe życie. Proponuje się, aby opisy

kompetencji kluczowych przełożyć na ramy efektów uczenia się, które można uzupełnić odpowiednimi narzędziami pozwalającymi przeprowadzić diagnostyczną, formatywną, ogólną ocenę i walidację na odpowiednich poziomach²¹. Ocenie i walidacji powinny podlegać kompetencje zdobywane zarówno w strukturach uczenia się formalnego (w szkołach czy wyższych uczelniach), jak i pozaformalnego²². W procesie walidacji efektów uczenia się można stosować różne podejścia do oceny kompetencji kluczowych oraz różne narzędzia, na przykład służące samoocenie osoby walidowanej oraz dokumentowaniu jej działań.

Bez wątpienia posiadanie kompetencji kluczowych oraz ich walidacja przyczyniają się do rozwoju potencjału człowieka, który regulują (jak już wcześniej wspomniano) trzy główne zasady: zrozumienie, współtworzenie i skuteczność. Z zasadą zrozumienia łączyć można kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, w zakresie wielojęzyczności lub kompetencje cyfrowe, z zasadą

²⁰ Trzy kompetencje kluczowe, w których wskazano umiejętności podstawowe, to: kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji; kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii; kompetencje cyfrowe.

²¹ Zalecenia Rady. Op. cit. s. 13.

²² Uczenie się, które odbywa się poprzez zaplanowane działania (pod względem celów i czasu przeznaczonych na naukę), w którym obecna jest pewna forma wsparcia, ale które nie jest częścią formalnego systemu kształcenia i szkolenia.

ALINA KARAŚKIEWICZ

współtworzenia kompetencje obywatelskie, w zakresie przedsiębiorczości lub w zakresie ekspresji kulturalnej. Walidacja zaś doskonale koresponduje z zasadą skuteczności, gdyż stanowi między innymi potwierdzenie sensu i znaczenia zdobywanych kompetencji.



RYSUNEK 3. Opracowanie własne na podstawie: Ciężka B. *Koncepcja metodologiczna ewaluacji w nadzorze pedagogicznym w kontekście czterech generacji ewaluacji, czyli gdzie jesteśmy na „drzewie ewolucji” ewaluacji?*

TRADYCJA EWALUACJI I WALIDACJI W POLSKIEJ SZKOLE

Impulsem do kształtowania się tradycji ewaluacji w polskiej oświacie było wydanie w 1997 roku publikacji „Ewaluacja w edukacji” pod redakcją L. Korporowicza²³. Ten niewielki rozmiarem, ale bogaty w informacje zbiór artykułów na temat teorii i praktyki stosowania ewaluacji w państwach Zachodu stał się swoistym przewodnikiem dla entuzjastów implementacji ewaluacji w naszym kraju.

W ciągu dwudziestu lat praktyki ewaluacji w Polsce pojawiały się prawie jednocześnie cztery generacje ewaluacji – nazwane i scharakteryzowane w 1989 roku przez E. Guba i Y. Lincoln jako pomiar, opis, ocena i ewaluacja dialogiczna. W tym przypadku nie można mówić o ewolucji ewaluacji, jak to było w USA i niektórych państwach Unii Europejskiej (od pomiaru, poprzez opis, ocenę, do ewaluacji dialogicznej), ale raczej współistnieniu czterech generacji.

Obecny od lat 80. pomiar (dydaktyczny), na stałe wpisany w polską edukację, wykorzystywany jest w procesie oceniania w wymiarze wewnątrzszkolnym (ma charakter diagnostyczny, formacyjny lub sumujący) oraz zewnętrznym (ma charakter różnicujący). Prowadzone są także badania przedsięwzięć, takich jak programy edukacyjne (dydaktyczne, wychowawcze, profilaktyczne) czy projekty społeczne, z odniesieniem ich mocnych i słabych stron do celów, jakie powinny być dzięki nim realizowane. Prawie od dziesięciu lat w ramach sprawowania nadzoru pedagogicznego systematycznie bada się jakość pracy szkoły z uwzględnieniem wymagań stawianych przez państwo. Jest to typowy przykład realizowania ewaluacji trzeciej generacji, w której dokonuje się oceny według zewnętrznie wprowadzonych i zdefiniowanych standardów przez zewnętrznych ewaluatorów.

Podjęmowane są jednak próby realizowania ewaluacji dialogicznej – na pewno w niektórych szkołach w odniesieniu do ewaluacji wewnętrznej – ale także w ograniczonym stopniu w przypadku ewaluacji zewnętrznej. Co prawda badaniu

²³ Korporowicz L. [red.] *Ewaluacja w edukacji*, PHARE 1997.

OD EWALUACJI DO WALIDACJI W EDUKACJI

zewnątrznemu nadano pewien charakter demokratyczny (uczestniczą wszyscy interesariusze szkoły) oraz jawny (znane są procedury, kryteria i metody badania, a wyniki są upubliczniane). Brakuje w nim jednak elementu współtworzenia (praktyka ogranicza się do ustalenia między wizytatorem a szkołą harmonogramu ewaluacji) oraz autentycznego, niewymuszonego dialogu zainteresowanych stron. W przypadku realizowania ewaluacji czwartej generacji (w pełnym jej wymiarze) podstawą staje się ustalenie wspólnych wartości i celów oraz rozmowa na temat obiektywnej rzeczywistości, a przyczyny i skutki zaistnienia faktów czy wyniki ewaluacji odnosi się do kontekstu działania organizacji.

Konsekwentny zwolennik ewaluacji czwartej generacji, L. Korporowicz, zwraca uwagę na dwa jej ważne zadania, które ściśle łączą się ze sobą i prowadzą do rozwoju organizacji i zatrudnionych w niej pracowników. Chodzi o generowanie wiedzy oraz animację refleksyjności instytucjonalnej. Tworzenie

i gromadzenie wiedzy o instytucji, jej członkach, podejmowanych działaniach, problemach i sukcesach staje się przyczynkiem do stawiania pytań o swoją misję działania, sposoby i stopień jej realizacji, o społeczny sens jej istnienia w otaczającym środowisku, o zdolność do generowania i animowania potencjałów rozwojowych²⁴.

W przywołanym wcześniej dokumencie Unii Europejskiej w sprawie wspierania rozwoju kompetencji uczenia się przez całe życie postuluje się uzupełnianie opisów kompetencji kluczowych odpowiednimi narzędziami służącymi do oceny diagnostycznej, formatywnej i ogólnej oraz walidacji. Narzędzia oceny, a może precyzyjniej strategię, proponuje na przykład L. Korporowicz w kolejnej – piątej generacji ewaluacji. Jej założenia mocno związane są z cechami technologicznymi, strukturalnymi i interakcyjnymi społeczeństwa wiedzy, na przykład²⁵:

wysoki poziom użycia TIK – medialna operacjonalizacja procesu badawczego

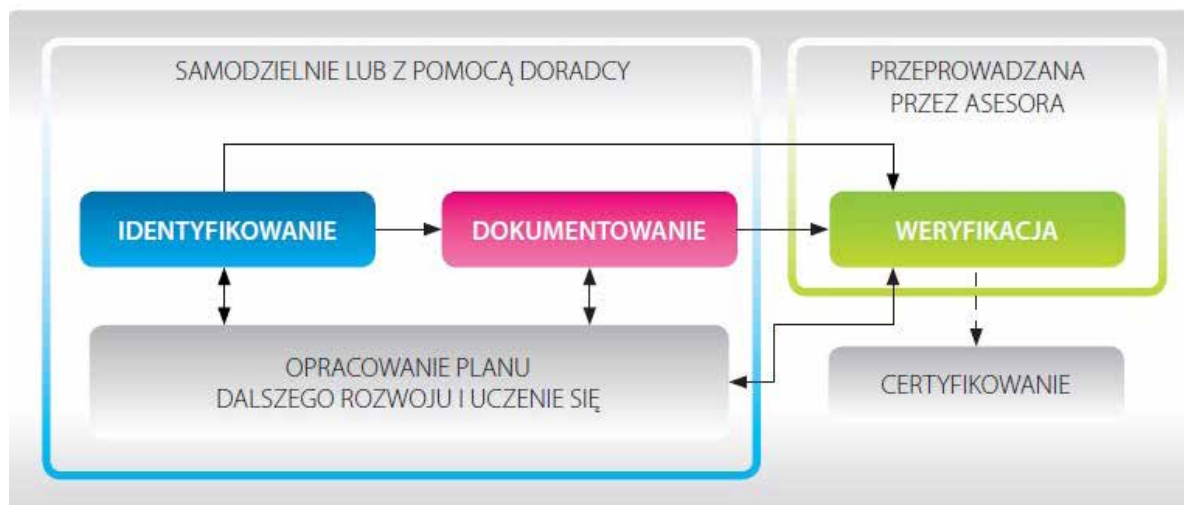
dynamizowanie oglądu rzeczywistości – traktowanie ewaluacji jako elementu rozwoju i wspierania rozwoju

medialny przekaz i selekcja wiedzy – wirtualne formy komunikowania się w każdej fazie procesu ewaluacji

Na poziomie idei ewaluacja piątej generacji ma stać się uspotęcnionym, refleksyjnym rozpoznaniem wartości poprzez przyjęte metody i kryteria, którego celem jest poznanie, zrozumienie i rozwój. Zapewne z czasem włączona zostanie do praktyki systemu ewaluacji w polskiej oświacie.

²⁴ Za: Korporowicz L. *W poszukiwaniu ewaluacji rozwojowej* [w:] Mazurkiewicz G. [red.] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, s. 59.

²⁵ Ibidem, s. 64.



RYСУNEK 4. Uproszczony schemat walidacji. **Źródło:** Opracowanie IBE.

Natomiast trudno jeszcze mówić o ugruntowaniu praktyki walidacji w naszym kraju. Dopiero w roku 2016 ukazało się pierwsze poważne opracowanie obejmujące analizę dokumentów unijnych poświęconych walidacji oraz opisy procesu walidacji wraz z przykładowymi scenariuszami²⁶.

Pojęcie walidacji zdefiniowane zostało jako sprawdzenie, czy osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji, niezależnie od sposobu uczenia się tej osoby, osiągnęła wyodrębnioną część lub całość efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji²⁷. Wiąże się z ustawą o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, którą przyjął polski parlament w grudniu 2015 roku, nadając duże znaczenie działaniom związanym z walidacją. Pozytywny wynik walidacji staje się bowiem wystarczającą przesłanką dla nadania kwalifikacji lub potwierdzenia zestawu efektów uczenia się²⁸. W ten sposób osoba aspirująca do zdobycia nowych kwalifikacji, ucząc się w dogodny dla siebie sposób (niekoniecznie w systemie formalnym), otrzymuje informację,

która jest przepustką do certyfikacji. Certyfikowanie natomiast definiowane jest jako proces, w wyniku którego osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji, po uzyskaniu pozytywnego wyniku walidacji, otrzymuje od uprawnionego podmiotu certyfikującego dokument potwierdzający nadanie określonej kwalifikacji²⁹. Dzięki procesom walidacji i certyfikowania zdobyta kwalifikacja uzyskuje formalne potwierdzenie oraz może być porównywana z kwalifikacjami nadawanymi w innych krajach Unii Europejskiej.

Proces walidacji składa się z kilku etapów, na przykład w uproszczonym schemacie walidacji, jaki zaproponowali autorzy publikacji „Walidacja – nowe możliwości zdobywania kwalifikacji”, są to: identyfikowanie, dokumentowanie i weryfikacja.

Kluczowym pojęciem dla procesu walidacji są efekty uczenia się, składające się z trzech kategorii pojęć – wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Wiedza definiowana jest jako zbiór opisów obiektów i faktów, zasad, teorii oraz praktyk, przyswojonych w procesie uczenia się, odnoszących się do dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej. Natomiast umiejętności to przyswojona w procesie uczenia się zdolność do wykonywania

²⁶ *Walidacja – nowe możliwości zdobywania kwalifikacji*. Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach projektu Wspieranie realizacji I etapu wdrażania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji na poziomie administracji centralnej oraz instytucji nadających kwalifikacje i zapewniających jakość nadawania kwalifikacji, IBE, Warszawa 2016.

²⁷ Art. 2 pkt 22 ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. z 2016 r. poz. 64).

²⁸ *Walidacja – nowe możliwości zdobywania kwalifikacji*. Op. cit. s. 17.

²⁹ Art. 2 pkt 1 ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji.

OD EWALUACJI DO WALIDACJI W EDUKACJI

zadań i rozwiązywania problemów właściwych dla dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej. Jak łatwo zauważyć, podane definicje są zbieżne znaczeniowo z definicjami dotyczącymi poszczególnych komponentów pojęcia kompetencji kluczowej uczenia się przez całe życie.

Efekty uczenia się sprawdzane w procesie walidacji proponuje się opisywać za pomocą umiejętności oraz kryteriów weryfikacji, które służą doprecyzowaniu zakresu umiejętności. Na przykład dla planowanej do wprowadzenia do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji kwalifikacji cząstkowej „Wspomaganie szkoły” efekt uczenia się może przyjąć następujący kształt:


Efekty uczenia się

Umiejętność

We współpracy z dyrektorem i kadra szkoły planuje działania służące realizacji celów rozwojowych.

Kryteria weryfikacji

1. Identyfikuje zasoby i ograniczenia wewnętrznego i zewnętrznego środowiska szkoły wpływające na realizację celów rozwojowych.
2. Przygotowuje i prowadzi warsztaty służące planowaniu działań rozwojowych uwzględniających wiedzę o specyfice uczenia się dorosłych.
3. Tworzy harmonogram – określa:
 - terminy realizacji działań na każdym etapie oraz osoby odpowiedzialne za realizację tych działań,
 - sposoby monitorowania kluczowych działań /rezultatów w realizacji procesu wspomaganie szkoły,
 - kompleksową ofertę form doskonalenia nauczycieli oraz kompleksową ofertę form doradczo-konsultacyjnych dla kadry kierowniczej i nauczycieli.

MSCDN 

RYSUNEK 5. Opracowanie własne na podstawie materiałów przygotowanych na potrzeby spotkania konsultacyjnego „Kwalifikacje, walidacja, certyfikacja – czyli jak zapewnić jakość systemu doskonalenia nauczycieli”, zorganizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w 2018 roku.

W Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji pojawiają się coraz to nowe kwalifikacje rynkowe. (<https://rejestr.kwalifikacje.gov.pl/>). Informacje na ten temat można uzyskać z portalu Zintegrowany System Kwalifikacji Ministerstwa Edukacji Narodowej. Portal ten stanowi kompendium wiedzy dotyczącej kluczowych pojęć, takich jak polskie ramy kwalifikacji, walidacja, wiedza, umiejętności, zewnętrzne i wewnętrzne zapewnienie jakości. Przeznaczony jest dla osób uczących się, pracowników i pracodawców oraz instytucji (na przykład wyższych uczelni) i firm szkoleniowych. Dla każdego z wymienionych podmiotów przygotowany został spis korzyści, które niesie Zintegrowany System Kwalifikacji. Na przykład pracownik może lepiej zaplanować karierę zawodową, wyszukać niezbędne szkolenia, uzyskać pomoc

w przedstawianiu swoich kwalifikacji w sposób bardziej zrozumiały dla pracodawców lub wzbogacić portfolio, które będzie pokazywać pracodawcy.

Być może pojawią się w niedługim czasie w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji cztery kwalifikacje rynkowe, powiązane z szeroko rozumianą pracą trenerów oświaty:

- koordynowanie pracy sieci współpracy i samokształcenia dla pracowników systemu oświaty,
- prowadzenie doradztwa dla pracowników systemu oświaty,
- prowadzenie szkoleń dla pracowników systemu oświaty,
- wspomaganie szkoły.

ALINA KARAŚKIEWICZ

Rozwój staje się osobistą kompetencją ukierunkowaną społecznie i kulturowo, powinnością i odpowiedzialnością. Myśl ta dotyczy powinna szczególnie grup pracowników zaliczanych do zawodów zaufania publicznego, a takim jest między innymi zawód nauczyciela.

To interesująca propozycja dla nauczycieli, którzy świadomie kierują swoim rozwojem zawodowym, stawiając sobie nowe, ambitne cele rozwojowe i edukacyjne. Jednak warunkiem uzyskania nowych kwalifikacji będzie poddanie się procesowi walidacji, czyli sprawdzenia, czy dana osoba osiągnęła wyodrębnioną część lub całość efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji.

Powodzenie wdrażania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, w którym bierze się pod uwagę uczenie się w systemie nieformalnym, zależy w dużej mierze od wysokiej jakości procesu walidacji. Natomiast powodzenie uczenia się w systemie formalnym (szkolnym, instytucjonalnym) uzależnione jest od wysokiej jakości ewaluacji wszystkich generacji.

Na zakończenie warto przywołać jeszcze jedną myśl Heleny Radlińskiej, pedagoga postrzegającego człowieka jako istotę bio-socjo-kulturalną, predysponowaną do kierowania samorozwojem i rozwojem innych: Uczciwość badacza, rzetelność wykonawstwa należą do etosu pracownika społecznego.

Rozwój zatem staje się osobistą kompetencją ukierunkowaną społecznie i kulturowo, powinnością i odpowiedzialnością. Myśl ta dotyczy powinna szczególnie grup pracowników zaliczanych do zawodów zaufania publicznego³⁰, a takim jest między innymi zawód nauczyciela. Nauczyciel-kreatywny pracownik-badacz-osoba wspierająca – to jedno z wielu wyzwań, jakim powinien sprostać, kierując się takimi wartościami, jak uczciwość i rzetelność oraz stosując w samorozwoju i rozwoju zasadę zrozumienia, współtworzenia i skuteczności.

Nie jest to zadanie łatwe, mimo wielu czynników budujących prestiż zawodu nauczyciela, takich jak określone cechy osobiste, styl pracy z uczniem, autonomia czy współczesna rola szkoły³¹. Jednak o roli zawodu nauczyciela obecnie niestety decydują przede wszystkim te czynniki, które obniżają jego prestiż, na przykład zmiany społeczne, brak wiedzy większości społeczeństwa na temat specyfiki pracy nauczycieli, negatywna rola mediów, niski status ekonomiczny, relacje w gronie pedagogicznym. ●

³⁰ Do zawodów zaufania publicznego zalicza się profesje polegające na wykonywaniu zadań o szczególnym charakterze z punktu widzenia zadań publicznych i z troski o realizację interesu publicznego.

³¹ Patrz: POZYCJA SPOŁECZNO-ZAWODOWA NAUCZYCIELI. Raport z badania jakościowego. Raport przygotowany w ramach projektu systemowego „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa, wrzesień 2015.