

Leszek KORPOROWICZ  
Uniwersytet Warszawski  
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości  
im. B. Jańskiego w Warszawie

## JAKA TEORIA EWALUACJI WSPOMAGAĆ MOŻE SYSTEM EGZAMINÓW SZKOLNYCH W DOBIE WSPÓŁCZESNYCH REFORM EDUKACYJNYCH

Podobnie jak każde działanie o skonkretyzowanych celach, procedurach i planach jego realizacji, zaprojektowany na potrzeby współczesnych reform edukacyjnych system zewnętrznych i wewnętrznych egzaminów poddany być może ewaluacji, przez którą, obok innych wielowariantowych sposobów jej definiowania, rozumieć proponuję systematyczne badanie wartości konkretnego programu, działania lub obiektu według przyjętych w tym celu kryteriów w celu jego usprawnienia, rozwoju lub lepszego rozumienia. W tak zaproponowanym ujęciu ewaluacji, podkreślającym główne jej zadanie jako „systematyczne badanie wartości”, warto od początku jej aplikacji dla celów systemu egzaminacyjnego wskazać na specyfikę, która nie pozwala na utożsamienie ewaluacji z systemami pomiaru dydaktycznego lub procedurami mierzenia jakości.

Istnieje wiele powodów, dla których warto myśleć o ewaluacji systemu egzaminacyjnego, jak również o jej charakterze i celach. Aby jednak odpowiedzieć na pytanie, jaka to ma być ewaluacja, do jakich nawiązująca teorii — zarówno samej ewaluacji, jak i szerzej pojętych badań społecznych, nie można pominąć refleksji nad:

— przyjętymi przez nią założeniami,  
— wyborem ogólniejszej strategii, modelu lub przesłania  
oraz

— rodzajem wkomponowania zarówno w cele samego systemu edukacji, ale także w naturę wyzwani szerzej rozumianego systemu społecznego, który jest najogólniejszym podmiotem zmian o konkretnych potrzebach, aspiracjach i zagrożeniach.

Po pierwsze, musimy zdać sobie sprawę z charakteru ewaluowanego systemu, co nie może pozostać bez wpływu na charakter projektowanej dla niego ewaluacji. Już tym jednak stwierdzeniem dokonujemy bardzo istotnego wyboru teoretycznych inspiracji najogólniejszej strategii ewaluacji, jaką jest jej responsywność (*responsive evaluation*)<sup>1</sup> w stosunku do zasadniczego swego obiektu. Oznacza to, że:

1. Istnieć musi taka grupa celów ewaluacji, które formułowane są poprzez ciągłą komunikację pomiędzy samym systemem i jego ewaluacją.

Wynika z tego wniosek, że jak elastyczny, rozwijający się i uczący ma być sam system, tych samych cech oczekujemy od procesu i procedur ewaluacji. Ewaluacja,

<sup>1</sup> M. Scriven, *Evaluation Thesaurus*, 4<sup>th</sup> ed., Newbury Park—New Delhi—London 1991, s. 315; M. Q. Patton, *Utilization-Focused Evaluation*, Thousand Oaks—London—New Delhi 1997.

która trwałaby przy swoich ustaleniach badawczych, niezależnie od zmian samego systemu, popadałaby w alienację i traciła z pola widzenia swe zadania. Pozostaje oczywiście wielki problem nasilenia owych zmian, które nie mogą graniczyć z chaosem i utratą konsekwencji w realizacji podstawowych swoich celów. To zagadnienie wiąże się jednak z innym, określającym sposoby ich wyboru.

2. Należy unikać przyjmowania celów ewaluacji w sposób aprioryczny, zbudowany na podstawie kryteriów nie respektujących istotnych cech i celów systemu, dynamiki jego ewolucji i w oderwaniu od gromadzonych doświadczeń.

Istotne z ewaluacyjnego punktu widzenia są więc następujące cechy przygotowawanego systemu egzaminów:

1. System ma charakter wyraźnie innowacyjny, nie może korzystać z działań rutynowych o sprawdzonej efektywności, bazujących na skumulowanym doświadczeniu ludzi i organizacji<sup>2</sup>.

2. System znajduje się w procesie tworzenia, na etapie koniecznych adaptacji, zmian i dostosowań, co stwarza wielką potrzebę postaw kreatywnych, przedsiębiorczych, szybkiego uczenia się, umiejętności działania w warunkach stresu, niepełnych informacji i myślenia o charakterze prospekcyjnym.

3. Efektywność i racjonalność działania systemu wymaga kooperacji zespołów o bardzo różnym typie kompetencji zawodowych i społecznych, umiejętności działania w zespołach zadaniowych o komplementarnych funkcjach i zakresach działania, a więc umiejętności komunikacyjnych, interpersonalnych, zarówno wewnątrz konkretnych instytucji, jak i w relacjach pomiędzy nimi.

4. Efektywność i racjonalność systemu wymaga wysokiej koordynacji zasobów o bardzo zróżnicowanym i często niekompletnym charakterze: materialnych, finansowych, informacyjnych, kadrowych i społecznych, odwołujących się do znajomości środowisk edukacyjnych, samorządowych, szkoleniowych, naukowych itp.

Po drugie, wszystkie wymienione cechy systemu wskazują, że oprócz responsywności projektowanej dla niego ewaluacji powinna ona skłaniać się do wykorzystania innej strategii, jaka tkwi w ewaluacji formatywnej. Nastawiona jest ona nie tyle na uchwycenie finalnego efektu ewaluowanych działań, ile na ich:

- procesualność,
- interaktywność,
- dynamikę,
- adaptatywność,

które określają możliwości korekty systemu, potencjał uczenia się zarówno w wymiarze organizacyjnym, zespołowym, jak i indywidualnym.

Ze względu na różnorodność poszczególnych działań w systemie, tych, które są bardziej i mniej zestandaryzowane, ewaluacja uchwycić musi relacje pomiędzy czynnikami określającymi wymienione wyżej zasoby, a to oznacza, iż nie może pomijać zarówno analiz formalnych dotyczących podsystemów przekazywania informacji, harmonogramu prac, formalnego przygotowania kadr, relacji pomiędzy jednostkami organizacyjnymi systemu, jak poszczególne OKE i ich wydziały z systemem współpracujących z nimi instytucji, szkół i ich środowiskiem,

<sup>2</sup> B. MacDonald, *The Experience of Innovation*, Norwich 1978.

ale także dotyczyć musi bardzo szerokiego obszaru doświadczeń współdziałających z systemem ludzi, nie pomijając doświadczeń uczniowskich.

Oznacza to, że wspomagająca system egzaminacyjny ewaluacja odwoływać się musi do doświadczeń ewaluacji jakościowej<sup>3</sup>, która jest czymś innym niż strategię i techniki pomiaru, monitoringu czy nawet techniki mierzenia jakości. Niestety, doświadczenia tego typu ewaluacji są w Polsce jeszcze stosunkowo niewielkie, tak jak znajomość jakościowych metod badawczych analizujących właśnie ludzkie doświadczenie.

Warto przy tej okazji zaznaczyć, iż nie byłoby oczywiście czymś racjonalnym proponowanie dla systemu egzaminacyjnego wyłącznie jakiegoś jednego typu ewaluacji. Przeczyłoby to zasadzie integralności metodologicznej, która poszukuje różnorodnych i dopełniających się instrumentów oraz metod badawczych. W tym sensie skonfrontowanie już nie tylko metod, ale i strategii ewaluacyjnych może okazać się twórcze i pokazać różne strony badanej rzeczywistości, nie pomijając jednak tej, która głęboko dotyka ludzkich wartości. Bez ich poznania trudno przecież cokolwiek wartościować, a to stanowi o istocie ewaluacji.

Po trzecie, wspomniana wyżej cecha responsywności, która charakteryzować ma omawianą inspirację ewaluacji systemu egzaminacyjnego, nie wyczerpuje się wyłącznie na odniesieniach, które określić możemy jako wewnętrzny systemowy, a więc takie, które respektują przede wszystkim cechy samego systemu. Pozostaje bowiem bardzo wiele cech zewnętrznych, które są wyznacznikami nie tylko podstawowych cech, ale przede wszystkim podstawowych celów samego systemu, i które w równej mierze określać muszą funkcje jego ewaluacji. Jest to poważne rozszerzenie rozumienia pojęcia responsywności ewaluacji, która w swoich badaniach wartości systemu uwzględniać musi nie tylko jego racjonalność wewnętrzną, spójność zasad określających jego trwanie, zdolność zarządzania zasobami, doskonalenie kadr czy efektywność obiegu informacji, ale racjonalność zewnętrzną wynikającą z realizacji celów szerszej pojętego systemu edukacji, w której system egzaminacyjny jest tylko komponentem. Tak pojęta racjonalność osadzona jest w jego racjonalności społecznej, którą wyznaczają takie kryteria, jak:

- stopień realizacji oczekiwań i potrzeb społecznych, w nadziei na egzekwowanie umiejętności ważnych z punktu widzenia wyzwań cywilizacyjnych kraju;
- stymulowanie procesów edukacyjnych powiązanych ze zmianami na rynku pracy;
- promowanie umiejętności kreatywnych i samodzielnych wyborów wartości społecznych realizowanych w społeczeństwie demokratycznym;
- wyrównywanie szans awansu szkolnego i kulturowego młodzieży ze środowisk społecznie zaniedbanych;
- działanie na rzecz demokratyzowania standardów edukacyjnych i dostępu do informacji stanowiących kapitał kulturowy szkół i regionów „kulturowego zaniechania”.

Realizacja wyżej wymienionych celów, których lista jest oczywiście niepełna, musi stanowić inspirację do określenia kryteriów ewaluacyjnych systemu egzaminacyjnego, który jest wartością samą w sobie i nie może być maszyną napędzaną siłą własnej masy. Sprzeciwiają się temu wszystkie motywy jej uruchomienia i społecznej racjonalności.

<sup>3</sup> M. Q. Patton, *Qualitative Evaluation and Research Methods*, 2<sup>nd</sup> ed., Newbury Park-New Delhi-London 1990.

Po czwarte, realizacja tak pojętej społecznej racjonalności ewaluacji ma swoje bogate zaplecze teoretyczne, określające ją jako postulat ewaluacji demokratycznej<sup>4</sup>. Zapobiega ona nie tylko wyalienowaniu centralnie realizowanych projektów o dużym stopniu ustandaryzowania, ale jest strategią poszukującą instrumentów określających sposoby artykulacji, uzgadniania i społecznego weryfikowania treści owych standardów.

Tak pomyślana ewaluacja zadaje pytania o metody ustalania i egzekwowania kryteriów „maszynierii”, której społeczna racjonalność jest wartością, której nie można zagubić i którą trzeba bezustannie potwierdzać. Bo choć powinna ona być immanentną częścią samego systemu egzaminowania wtedy, gdy ustala on swoje najogólniejsze cele, gdy na różne sposoby projektuje model kompetencji ucznia, dzieli ją jednak od praktyki społecznej zbyt wiele etapów pośrednich, uwikłań o charakterze organizacyjnym, regionalnym, a nawet politycznym.

Ewaluacja jest metodą obrony przed tymi właśnie partykularyzmami i nie jest skierowana przeciwko systemowi, ale wspomaga go działaniami społecznej racjonalizacji, choć poszukiwać ich może zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz systemu, na innym niż on sam poziomie. Ewaluacja zabiegająca o ten typ racjonalności daleka wszak jest od jednowymiarowości, jaką ma często utożsamiany z nią pomiar efektywności systemu. Ustalenie zewnętrznych w stosunku do systemu kryteriów stać się musi formą spotkania, dyskursu i negocjacji różnych społecznych „interesariuszy”, grup i środowisk, organizacji i instytucji<sup>5</sup>. Wiedza ewaluacyjna służyć ma z kolei nie tylko technokratycznej analizie, ale także wspomagać rozumienie opisywanych powyżej procesów, relacji między różnymi elementami i „zasobami” systemu, a w końcu zapobiegać dysfunkcjom i uzależnieniu od spetryfikowanych form egzaminacyjnych procedur i rutyny.

Jest oczywiście bardzo wiele pytań, które są konsekwencją demokratycznie i odpowiedzialnie rozumianej ewaluacji, szczególnie wtedy, gdy byłaby ona projektowana dla systemu egzaminacyjnego działającego na szeroką skalę, o dużym zakresie działań ustandaryzowanych. Są to na przykład pytania:

- Kto wspomniane procedury miałby organizować?
- Jak przebiegać ma dyskurs pomiędzy zainteresowanymi podmiotami procesu ewaluacyjnego?
- Kto i w jaki sposób artykułować ma opinie o „zewnętrznej racjonalności” systemu?

Pomimo jednak istotnej problematyzacji, jaką w procedury i strategię ewaluacyjne wprowadzają tego typu pytania, nie wydaje się, aby z ewaluacyjnego punktu widzenia były one czymś zupełnie nowym i generowały trudności nie do pokonania. Problemem jest raczej to, w jakiej mierze dostrzegamy najważniejsze możliwości ewaluacji, nie będącej jedynie doczepionym elementem systemu, w jakiej mierze wykorzystać chcemy jej wartości, które zachęcają do rozwoju, a nie tylko wzrostu, do uczenia się, a nie tylko do zbierania informacji, do myślenia interaktywnego, a nie reaktywnego, a w końcu do myślenia całościowego, które jest czymś więcej niż skomplikowaną nawet procedurą analizy wieloczynnikowej.

<sup>4</sup> L. Korporowicz, *Ewaluacja i społeczeństwo*, [w:] E. Hałas (red.), *Rozumienie zmian społecznych*, Lublin 2001.

<sup>5</sup> E. Guba, Y. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park–New Delhi–London 1989; L. Korporowicz, *Spoleczne funkcje ewaluacji*, [w:] I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin (red.), *Strategie reformy oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, Warszawa 1999; C. Cullingford (red.), *Assesment versus Evaluation*, London 1997.