

dr **Waldemar Kozłowski**
Instytut Badań Edukacyjnych
MEN Warszawa

EWALUACJA PEDAGOGICZNA: NIEZBĘDNA I NIEMOŻLIWA

Tekst ten w swym zamierzeniu ma być przyczynkiem do opisu sytuacji ewaluacji pedagogicznej w naszym kraju. Wydaje się, że charakteryzuje ją zarysowana w tytule sprzeczność: ewaluacja jest zjawiskiem, którego znaczenie w obecnym czasie wzrasta, z drugiej strony nic nie wskazuje na to, aby znajdowała ona sprzyjający klimat i szanse rozwoju.

Pojęcie ewaluacji pedagogicznej nie należy do często używanych, na wstępie warto zatem poświęcić parę słów jego znaczeniu.

Krótkie i trafne określenie głosi, iż ewaluacja pedagogiczna odnosi się do procesu oceniania przebiegu procesu nauczania i jego efektów, polega zaś na systematycznym zbieraniu informacji o warunkach i wynikach działań dydaktycznych w celu ich ulepszenia lub podjęcia decyzji o ich prowadzeniu (Niemierko, 1996). W węższym rozumieniu mianem tym oznacza się rodzaj badań, związanych z wprowadzaniem zmian, innowacji w oświacie. Są to badania „...nad wprowadzaniem programu i nad efektami powodowanymi przez program” (Janowski, 1980, s. 23). Pojęcie programu rozumiane jest tu szeroko, odnosi się do „...zestawów zachowań ludzi lub instytucji, który sugeruje się (proponuje) dla uzyskania celów uważanych przez decydentów w danej dziedzinie za ważne” (Janowski, 1980, s. 23). W takim ujęciu mieszczą się wszelkie zmiany w oświacie, od wprowadzenia nowego podręcznika do reform systemowych.

Elementem wyróżniającym ewaluację na tle innych badań jest jej praktyczne nastawienie, ścisły związek z procesem podejmowania decyzji (niekiedy jest to akcentowane już na poziomie definicji, np. „...proces zbierania danych i ich interpretacja w celu podejmowania decyzji”, Komorowska 1996, s. 44). Oprócz praktyczności, ewaluację wyróżnia także i to, iż jest konkretna, polityczna, perswazyjna i edukacyjna (Simons, 1997).

Konkretność oznacza, iż odnosi się do programów działań, mających swe wyraźne usytuowanie w czasie i przestrzeni. Nie jest jej celem dochodzenie do uogólnień czy generalizacji. Doniosłe znaczenie ma także wyraźny związek ewaluacji z polityką, co uwidacznia się na trzech płaszczyznach (Simons, 1997):

- a) decyzja o podjęciu badań ewaluacyjnych ma charakter polityczny; nie jest obojętne, kto (jakie partie i grupy społeczne je) je inicjują i co jest jej przedmiotem;
- b) sprawozdania i wyniki mogą stać się (i przeważnie są) elementem gry politycznej, bywają wykorzystywane w dyskusjach i sporach;
- c) wyniki badań mają szersze polityczne znaczenie: w sposób bezpośredni lub pośredni dowodzą skuteczności działań ekipy rządzącej, zaś fakt ich upowszechniania czyni zeń czynnik kształtujący postawy i poglądy polityczne społeczeństwa.

Ewaluacja wykracza poza cele poznawcze; są w nią uwikłane wartości i oceny, co powoduje, że za czymś się opowiada i do czegoś przekonuje. Aspekt edukacyjny związany jest z tym, iż służy ona rozwojowi ludzi i instytucji: otrzymują one informacje o swojej działalności, które wykorzystane być mogą dla ich udoskonalania.

Ewaluacja w pedagogice pojawia się także w kontekście oceniania i wartościowania (Materska, 1994). Zakresy znaczeniowe tych pojęć są zbliżone. Choć pomiędzy ocenianiem i wartościowaniem czasami stawiany jest znak równości (Lewicki, 1989), zaś wartościowanie traktowane jest jako niemal tożsame ewaluacji (Materska, 1994), to jednak wydaje się, że ich pokrewieństwo nie uprawnia do zamiennego posługiwania się nimi.

W przypadku ewaluacji oraz wartościowania mamy do czynienia ze zbieżnością celów, jednak różnią się pod paroma względami (Materska, 1992):

- a) wartości przypisywane obiektom lub procesom są względne, zależą od zmiennej sytuacji oraz ich rodzaju. Np. metody wychowawcze, efektywne w jednej rodzinie, mogą być zupełnie nieskuteczne w innej; dobry program nauczania jakiegoś przedmiotu po paru lub kilkunastu latach stracić może wiele na swoich walorach,
- b) wartości brane pod uwagę w trakcie oceniania mają charakter instrumentalny, wchodzą w relacje z innymi wartościami, czego konsekwencją jest zmienność ocen tego samego obiektu. Ten sam program nauczania może być oceniany inaczej, gdy punktem odniesienia jest jego atrakcyjność dla ucznia; inaczej, gdy pod uwagę brać będziemy to, w jakim stopniu odpowiada aktualnemu stanowi wiedzy, jeszcze inaczej, gdy interesować nas będą możliwości jego realizacji przez nauczycieli,
- c) przypisywanie ocen determinowane jest poprzez system językowy, który określa kategorie i skale ocen. Dzięki temu unika się nieprecyzyjności i wieloznaczności ocen, z drugiej jednak strony narzuca się minimalne i maksymalne poziomy wartości i możliwe przekształcenia skal. Typowym przykładem takiej sytuacji są szkolne skale ocen,
- d) odmienne są źródła wartości. Umownie podzielić je można na wewnętrzne, tj. takie, które wypływają z indywidualnych emocji i preferencji, oraz zewnętrzne, narzucone przez osoby i instytucje, z którymi jednostka się liczy lub jest od nich w jakiś sposób zależna (np. finansowo). Ekspert, dokonujący ewaluacji, jest pod tym względem w mało komfortowej sytuacji w porównaniu np. z krytykiem sztuki, ponieważ musi uwzględniać przede wszystkim wartości odbiorcy lub decydenta.

Ewaluacja ma różne odmiany i rodzaje, których omawianie nie jest w tym miejscu celowe (np. E. House wymienia ich osiem). Warto tylko zaznaczyć, że w ostatnich latach rozwinęły się takie jej formy, jak ewaluacja dialogowa, wyjaśniająca, demokratyczna, oparta na studiach przypadków. Charakteryzuje je szersze uwzględnienie kontekstu społecznego, w jakim odbywa się proces ewaluacji, oraz wykorzystywanie jakościowych metod

zbierania danych (takich jak obserwacja i wywiad). Zmienia się także główny cel ewaluacji. Staje się nim „...nie tyle wspomaganie wyboru określonej opcji decyzyjnej, ile przyczynianie się do lepszego rozumienia programu zmiany społecznej i pobudzanie publicznej dyskusji w sprawach o znacznej doniosłości publicznej.” (Simons, 1997 s. 37).

0 niemożności

Na temat trudności i kłopotów, związanych z ewaluacją, pisać można bardzo dużo. Punktów wątpliwych i obiekcji jest tak wiele, że trudno je omówić czy nawet zasygnalizować. Poniższe zestawienie dalekie jest od wyczerpującego; zwraca uwagę na podstawowe rodzaje trudności.

Kłopoty z ewaluacją ująć można w trzy grupy, związane z:

(a) kontekstem społecznym, (b) metodologią badań oraz (c) osobami prowadzącymi badania, czyli ewaluatorami.

A. Społeczny kontekst ewaluacji

1. **Upolitycznienie oświaty.** Nasza oświata jest terenem walki ideologicznej i przetargów politycznych, co w znacznym stopniu utrudnia przeprowadzenie rzetelnych badań ewaluacyjnych. Każde badanie może być potraktowane jako stronnicze, ponieważ prowadzą je osoby reprezentujące inną opcję ideologiczną i polityczną, niż nasza, a więc dokonują oceny zjawisk oświatowych kierując się kryteriami, u podstaw których znajdują się określone wartości. Zanegowane być może także dążenie do obiektywizmu: z punktu widzenia fundamentalnego strażnika wartości obiektywizm nie jest wiarygodny - na to miano zasługują tylko opinie tych osób, które podzielają jego system wartości.

Jeśli ewaluacja służy doraźnym celom politycznym lub ideologicznym traci swój sens. Wyniki badań stają się narzędziem walki, sposobem wywierania wpływu lub nawet obiektem manipulacji. Przestaje być ważna ewaluacja i jej wyniki, lecz to, kto ją przeprowadza i komu ma ona służyć.

Trudno, aby ewaluator nie brał pod uwagę politycznych konsekwencji formułowanych przez siebie sądów. Im lepsze ma w tym względzie rozeznanie, tym bardziej nękać go poczną dylematy i sprzeczności, np. pomiędzy lojalnością w stosunku do demokratycznie wybranych władz a krytycznym stosunkiem do jej poczyną.

2. **Brak zapotrzebowania na ewaluację.** Ewaluacja służyć ma przede wszystkim podejmowaniu decyzji. Jeśli decydenci nie są nią zainteresowani, to trudno się dziwić, że jej nie ma. Kolejne ekipy ministerialne stały przed zadaniem reformowania oświaty, powinny zatem być zainteresowane stanem oświaty, jak i ewaluacją wprowadzanych przez siebie zmian organizacyjnych lub programowych. W rzeczywistości nic nie wskazywało (i nadal nie wskazuje) na to, aby były zainteresowane badaniami oświatowymi w ogólności, ewaluacyjnymi zaś w szczególności. Poniekąd mają one swoją rację: działacze muszą w miarę szybko podejmować decyzje a następnie ich bronić. Badania ewaluacyjne są kosztowne i cza-

chlonne, a poza tym istnieje ryzyko, że przyniosą dane podważające słuszność podjętych decyzji i wdrożonych programów.

3. **Brak zainteresowania ewaluacją wśród pedagogów.** Ewaluacja nie budzi także specjalnych emocji wśród pedagogów, na co składa się przypuszczalnie wiele powodów, a wśród nich następujące:

- a) popularność nurtów humanistycznych w pedagogice, akcentujących kwestie rozwoju osobowości, co powoduje spadek zainteresowania przebiegiem i efektami procesu nauczania,
- b) na tym tle zaznacza się fascynacja jakościowymi metodami badań, wywodzącymi się z fenomenologii, zaś metody ilościowe stają się mało popularne,
- c) problemy „tożsamościowe” polskiej pedagogiki, która próbuje określać swój przedmiot i społeczną rolę: w obliczu tych podstawowych problemów kwestie efektywności działań edukacyjnych schodzą na plan dalszy,
- d) małe zainteresowanie problematyką metodologiczną wśród pedagogów.

4. **Brak ośrodków i osób kompetentnych w zakresie ewaluacji.**

Jest to poniekąd konsekwencja powyższych zjawisk: skoro na ewaluacji nie zależy ani decydentom (władzom oświatowym), ani pedagogom, to nic dziwnego, że nie ma także ludzi i ośrodków wyspecjalizowanych w prowadzeniu takich badań. Gdyby zatem nagle znalazło się zapotrzebowanie i pieniądze, sytuacja najprawdopodobniej nie zmieniłaby się.

B. Problemy metodologiczne

1. **Ewaluacja bywa nietrafna.** Zjawisko to występuje, gdy cele decydenta i ewaluatora nie pokrywają się, wskutek czego kontrolowane są inne wskaźniki i formułowane wnioski odmienne od tych, jakie miały być przedmiotem ewaluacji. Przypadek taki zdarza się np. gdy cele ewaluacji są słabo określone przez decydenta, zaś ewaluator nie wczuje się w jego intencje i kieruje się własnym mniemaniem.

2. **Niewłaściwy dobór wskaźników.** Ewaluacja może się nie udać, gdy wskaźniki ocenianych procesów budzą wątpliwości. Jeśli dokonuje się oceny wprowadzania nowego programu nauczania i jako kryterium jego efektywności bierze się pod uwagę oceny uzyskiwane przez uczniów, to taka wątpliwość wydaje się zasadna.

3. **Dobór procedury eksperymentalnej.** W badaniach ewaluacyjnych często wykorzystuje się procedury eksperymentalne: aby oszacować efekty jakichś zmian, trzeba zbadać atrybuty grupy przed ich wprowadzeniem i po. Prostota tego rozumowania jest zawodna: dobre badanie eksperymentalne zdarza się rzadko. Składa się na to parę przyczyn:

- a) dwukrotne badanie tej samej populacji (bez grupy kontrolnej), choć często stosowane, ma liczne wady (m.in. wiadomo, że każda zmiana podnosi efektywność nauczania, niezależnie od jej walo-rów). Zastosowanie grupy kontrolnej nie zmniejsza kłopotów, lecz je zwiększa: jeżeli nie podlegała ona żadnym oddziaływaniom, re-

zultat jest łatwy do przewidzenia niezależnie od walorów innowacji, wprowadzanych w grupie eksperymentalnej. Jeśli zaś realizowała inny program, powstaje pytanie, na które bardzo trudno odpowiedzieć: jaka powinna być jego relacja w stosunku do programu innowacyjnego (eksperymentalnego)? Trudno porównywać programy bardzo się różniące; dyskusyjne jest także porównywanie programów bardzo do siebie zbliżonych,

- b) powodzenie wszelkich zmian i innowacji w oświacie w silnym stopniu zależy od osób, które je prowadzą i w nich uczestniczą. Ponieważ zwykle realizują je entuzjaści, którzy dobierają sobie nauczycieli i uczniów lepszych od przeciętnych (zwłaszcza o większej motywacji do uczenia się i pozytywnej postawie do zmian), badania wykazują spektakularne efekty, które nie potwierdzają się w przeciętnych szkołach,
- c) oświata jest typową instytucją „długiego trwania”, o skuteczności nauczania czy wychowania mówić można dopiero po latach. Badania eksperymentalne trwają znacznie krócej, powstaje zatem wątpliwość, czy uzyskane w nich wyniki są z tego punktu widzenia wiarygodne.

4. **Innego typu problemy** powstają, gdy ewaluacja dokonywana jest w tzw. modelu naturalistycznym, który, jak wspomniano, preferuje takie techniki zbierania informacji, jak obserwacje i wywiady. Wymagają one starannego przygotowania oraz przeszkolenia osób je stosujących, jednak nawet spełnienie tych kryteriów nie eliminuje problemów z rzetelnością i trafnością, która bywa trudna do oszacowania. Kolejny problem powstaje w fazie integracji informacji: odmienność skal pomiaru, kategorii opisu zjawisk utrudnia porównywanie informacji i przekształcanie ich w sąd oceniający.

5. **Z reguły żaden program nie jest realizowany zgodnie z założeniami**, co więcej, w trakcie wdrażania ulega modyfikacjom w zależności od miejsca, osób, warunków organizacyjnych i finansowych. W miarę upływu czasu zmiany te są coraz większe. Przed ewaluatorami staje problem: co właściwie oceniają i jak się mają wyniki badań do założonych efektów programu?

6. **Wyniki badań ewaluacyjnych są generalizowane**, przy czym zakres uogólnień bywa zbyt duży. Główne zastrzeżenie dotyczy tego, w jakim stopniu efekty uzyskiwane dzięki specjalnym zabiegom (szkolenie nauczycieli, dobór klas, przygotowanie nauczycieli i uczniów, itp.) mogą wystąpić w przeciętnych szkołach, gdzie nie będzie się stosować tego rodzaju zabiegów? Problem nadmiernej generalizacji występuje także, gdy program ma dość wąski zakres, sugeruje się zaś jego znacznie szersze zastosowania.

7. W badaniach ewaluacyjnych próbuje się **dowodzić zależności przyczynowo-skutkowych pomiędzy realizowanym programem a rzeczywistymi efektami**. Efekty mogą być jednak spowodowane innymi zjawiskami niż oddziaływanie programu. Wzrost kompetencji uczniów w jakiejś dziedzinie spowodowany być może np. ich zwiększoną motywacją

do uczenia się a nie nowymi metodami nauczania. Przed tego typu błędami ustrzec może staranne przygotowanie teoretyczne badań, na co nie zawsze kładzie się odpowiedni nacisk. Pożądana jest także uważna kontrola zmiennych kontekstowych, które mogą mieć wpływ na ostateczne wyniki badań. Objęcie kontrolą wszystkich istotnych zmiennych znacznie poszerza program badawczy, a więc nie bywa mile widziane (zwłaszcza przez decydentów i sponsorów badań).

C. Ewaluator

Ewaluację utrudniają także zjawiska związane z tzw. czynnikiem ludzkim, czyli ograniczenia i deformacje, których źródłem jest ludzka psychika. Psycholodzy, zwłaszcza ci, którzy zajmują się procesami przetwarzania informacji oraz podejmowania decyzji, tropią je ze szczególnym upodobaniem.

1. **Tendencyjność w ocenianiu.** Jednym z podstawowych wymogów ewaluacji jest obiektywizm lub bezstronność osób oceniających przebieg i efekty tego, co się dzieje w oświacie. Gdy mamy do czynienia z tzw. ewaluacją wewnętrzną, dokonywaną przez osoby w mniejszym lub większym stopniu zaangażowane w program, jego spełnienie jest trudne z powodów oczywistych. Okazuje się jednak, że z podobną sytuacją należy się liczyć, gdy program oceniają osoby z zewnątrz, tzw. niezależni ewaluatorzy.

Gdy ocena dotyczy więcej niż jednej alternatywy, obiektywny ewaluator powinien dokonywać niezależnych oszacowań każdej z nich ze względu na określone kryteria czy atrybuty. W rzeczywistości jest jednak zupełnie inaczej, co podważa racjonalny model postępowania w trakcie ewaluacji. Badania potwierdzają opinię H. Montgomerego (cyt. za: Tyszka, 1990), iż „...proces ewaluacji jest wyraźnie ukierunkowany i zmierza do uzyskania struktury dominującej, tj. takiego zestawu ocen, że jedna z alternatyw wyboru jawi się jako definitywnie lepsza od pozostałych, dominuje nad wszystkimi pozostałymi.” (s. 195-196).

Przejawy tego zjawiska widoczne są chociażby w praktyce szkolnej, gdy nauczyciel przed oceną wypracowań pod kątem ich stylistyki, kompozycji czy rozwinięcia tematu, ma już swoją faworyzowaną pracę i do niej dopasowuje oceny pozostałych.

2. **Konflikty wartości.** Zdając sobie sprawę ze zjawiska tendencyjności ewaluator może starać się jej przeciwdziałać poprzez uświadamianie sobie własnej hierarchii wartości oraz preferencji. Stawia się wówczas w sytuacji konfliktowej: to, co ceni on sobie osobiście, zazwyczaj nie pokrywa się z tymi wartościami i kryteriami, jakie zawarte są w programie i/lub określa decydecnt. Starając się dobrze wypełnić swą rolę ewaluator powinien „zawiesić” osobiste przekonania, zdystansować się w stosunku do własnych wartości. Na czas badań przyjąć powinien perspektywę ewaluacyjną decydenta. Perspektywa ewaluacyjna oznacza relację pomiędzy osobą, dokonującą ewaluacji, a ocenianym faktem lub zdarzeniem. Jest określana przez konsekwencje ocenianego faktu lub zdarzenia dla ocenia-

jącego. (Skarżyńska, 1992). Narzucenie sobie obcej perspektywy może być kłopotliwe i prowadzić do wewnętrznych konfliktów.

Oprócz wewnętrznych pojawiać się także mogą konflikty pomiędzy wartościami otwarcie uznawanymi, „wpisanymi” w program. I tak np. mogą wystąpić sprzeczności pomiędzy takimi wartościami, jak sprawiedliwe traktowanie dzieci i stymulowanie ich indywidualnego rozwoju, lub: koszty innowacji a możliwości ich upowszechnienia.

3. Niestabilność wartości i preferencji. Rzetelna ewaluacja zakłada, że osoby jej dokonujące stosują tę samą hierarchę wartości, w związku z czym ich preferencje są stabilne. To fundamentalne założenie już dość dawno zostało podważone. Ludzkie preferencje nie spełniają kryterium nieprzechodniości, tj. z tego, że ktoś przedkłada A nad B a B nad C wcale nie wynika, że woli A od C; czasami bywa całkiem odwrotnie. Zauważono także (por. Tyszka, 1990) zjawisko odwracania preferencji w zależności od sytuacji oceniania, np. od tego, czy następstwo sformułowane jest w języku zysków czy strat. Oznacza to np. że ocena wprowadzania zmian organizacyjnych w szkole może się zasadniczo różnić w zależności od tego, czy ewaluatorowi zadamy pytanie o to, co szkoła może na nich zyskać, odmienna zaś, gdy pytanie dotyczyć będzie ewentualnych strat.

4. Zróżnicowanie standardów ewaluacyjnych. W ujęciu psychologicznym ewaluacja polega na przypisywaniu pozytywności lub negatywności przedmiotom, sytuacjom, czynnościom (Reykowski, 1990). Ludzie mają skłonność do porządkowania rzeczy i zjawisk pod tym kątem, czyli z punktu widzenia ich walencji. Proces ewaluacyjny występuje w dwu formach: reakcji afektywnej (emocjonalnej) oraz sądu ewaluacyjnego. Ponieważ w trakcie profesjonalnego oceniania ludzie nie kierują się raczej emocjami, znacznie większe znaczenie mają sądy ewaluacyjne. Pojawiają się one, gdy jednostka dysponuje tzw. standardami ewaluacyjnymi, czyli schematami poznawczymi, „nasyconymi” walencją. Źródła standardów są zróżnicowane; ich geneza wiąże się może z wrodzoną wrażliwością na bodźce i pierwotnych reakcji afektywnych (tzw. standardy hedonistyczne), oddziaływań społecznych na jednostkę (standardy normatywne) oraz poznawczych reprezentacji rzeczywistości (standardy poznawcze). Te ostatnie mają jeszcze parę odmian. Nie chodzi tu jednak o ich prezentację, lecz zwrócenie uwagi na znaczne zróżnicowanie standardów i ich złożoną genezę. W sytuacji oceniania aktywizowane są różne standardy; ta sama osoba, w zależności od sytuacji, posługuje się może odmiennymi standardami. Różnice indywidualne polegają na częstoci wykorzystywania określonych rodzajów standardów.

W trakcie ewaluacji mamy do czynienia z ocenami, u podstaw których znajdują się standardy o zróżnicowanej genezie, co rzutować może na przebieg oceniania i jego rezultaty. Tymczasem sami ewaluatorzy, jak również decydenci, nie zawsze są świadomi, jakimi standardami się kierują, co prowadzić może do nieporozumień.

4. Ograniczenia w przetwarzaniu informacji. Przywołane wyżej zjawiska: zróżnicowanie standardów oraz zmienność preferencji ze względu na obiekt i sytuację powodują, że uświadamianie sobie własnych stan-

dardów i robienie porządku we własnych preferencjach jest czynnością złożoną i trudną. Ponieważ ludzie przeważnie działają zgodnie z zasadą oszczędzania wysiłku poznawczego, ewaluatorzy nie dokonują tego rodzaju zabiegów. Brak takiego wysiłku prowadzić może do uproszczeń i niekonsekwencji w formułowaniu sądów ewaluacyjnych.

5. **Iluzje walentne.** Tym wdzięcznym terminem J. Koziński (1987) określa złudzenia, jakie występują w procesie wartościowania antycypowanych wyników działań. Dwa z nich pojawiać się mogą w procesie ewaluacji.

Pierwsze złudzenie głosi, że to, co jest możliwe, jest wartościowe i godne realizacji. Zdaniem autora, jest ono typowym przejawem myślenia technokratycznego, gdzie szanse realizacji jakiegoś programu rzutują na jego ocenę. Ze złudzeniem tym stykamy się często w dyskusjach oświatowych: każe ono wysoko oceniać te innowacje i programy, które są możliwe do wykonania, pomimo iż poza tym niczym szczególnym się nie wyróżniają. Stanowisko takie traktowane bywa jako przejaw realizmu i poczucia odpowiedzialności, w praktyce jednak obraca się we własne przeciwieństwo.

Złudzenie drugie skłania ewaluatora do wyższego oceniania pomysłów i idei własnych, przedkładania ich nad analogiczne osiągnięcia cudze. Iluzja ta powodować może, że ewaluator może mieć kłopoty z akceptacją odmiennych od własnych kryteriów ocen, co kłóci się z jego usługową rolą. Wzmacnia ona także wspomnianą wyżej tendencyjność.

6. **Konflikty etyczne.** Ewaluator nie jest osobą podejmującą decyzje, jednak jego sądy wpływać mogą (niekiedy w znacznym stopniu) na to, co zrobią decydenci. Musi on zatem brać pod uwagę konsekwencje swych sądów i czuć się za nie odpowiedzialnym. Odpowiedzialność wiązać się może z trzema instancjami: własnym sumieniem, decydującym (osobą lub instytucją zamawiającą ewaluację) i tymi, których ocena dotyczy (szerzej lub wężiej rozumianą społeczność). Łatwo zauważyć, że o dylematy tu nietrudno. Ocena eksperymentalnego programu nauczania podkreślać może jego wpływ na wzrost sprawności umysłowej uczniów, na czym zależy szkole. Zarazem powodować może niekorzystne zmiany we wzajemnych relacjach uczniów, co stwarza ryzyko zaburzeń rozwoju społecznego i emocjonalnego. W takiej sytuacji ewaluator powinien się zastanowić, jakie konsekwencje mogą mieć jego sądy dla bezpośredniego odbiorcy, jak i dla dzieci, rodziców, a także społeczeństwa (zaburzenia w zachowaniu rzutować mogą na wzrost przestępczości, koszty działań resocjalizacyjnych, itp.).

O niezbędności

Pomimo tylu trudności i kłopotów, które utrudniają czy wręcz uniemożliwiają przeprowadzenie dobrej ewaluacji, istnieje pilna potrzeba czy nawet konieczność upowszechniania ewaluacji pedagogicznej w naszym kraju. Zaryzykować nawet można tezę, że znaczenie ewaluacji będzie

wzrastać, na co bynajmniej nie wskazuje bardzo mizerny jej stan aktualny. Na rzecz tej opinii przemawiają następujące argumenty:

1. Przemiany oświaty. Powoływanie się na reformę oświaty sprawiać może wrażenie łatwego koniunkturalizmu, chodzi jednak o sprawę znacznie szerszą niż losy konkretnego przedsięwzięcia, które aktualnie budzi tak duże kontrowersje. Jeżeli oświata ma być sprawnym i twórczym elementem życia społecznego, innowacyjność powinna być w nią wpisana na stałe i pojawiać się we wszystkich istotnych aspektach. To zaś pociąga za sobą konieczność analizowania efektów zmian różnego rodzaju: programowych, podręcznikowych lub związanych z ocenianiem osiągnięć uczniów. Bez porządnej ewaluacji będziemy zdani na dowolność w lansowaniu innowacji i marnowaniu środków, których na oświatę zbyt dużo nie ma i prędko nie będzie.

2. Zmiany w finansowaniu oświaty. Procesy decentralizacji i delegowania uprawnień nie ominęły, jak wiadomo, oświaty. Szkołami zarządzają gminy lub, w przypadku szkół niepublicznych, instytucje i organizacje społeczne. Przejęły także na siebie ciężar finansowania placówek oświatowych. Samorządy pieniędzy mają za mało, aby zaspokoić potrzeby wszystkich potrzebujących, zaś oświata rzadko bywa przez nie traktowana jako problem priorytetowy.

Zmiana sytuacji finansowania oświaty skłania do wzrostu zainteresowania ewaluacją. Dbając o własne interesy, samorządy powinny wiedzieć, jakie są efekty finansowanych przez siebie działań, a zatem domagać się ewaluacji. Na razie zjawisk takich się nie obserwuje, należy jednak oczekiwać pojawienia się ich w niezbyt odległej przyszłości.

3. Kontakty międzynarodowe. Nasza oświata w coraz większym stopniu otwiera się na świat i kontakty z innymi krajami. Przemawiają za tym korzyści, wynikające z dostępu do opracowanych za granicą programów działań i metod nauczania. Zyskujemy także możliwość uzyskania pieniędzy na innowacje oraz badania. Ku międzynarodowej współpracy skłaniają nie tylko te oczywiste argumenty, lecz także konieczność, wynikająca ze zbliżania się naszego kraju do państw, skupionych wokół Wspólnego Rynku. Jeśli dążenia te będą kontynuowane, kraj nasz będzie coraz bardziej integrował się z nimi także na płaszczyźnie oświatowej. Oznacza to konieczność podporządkowania się obowiązującym standardom, wśród których znajduje się także wymóg dotyczący ewaluacji. Dzieląc się swymi doświadczeniami i wspomagając finansowo przedsięwzięcia w naszej oświacie, zagraniczne organizacje chcą wiedzieć, jakie efekty one przynoszą. Oczekują zatem ocen i rzetelnie przeprowadzonych badań ewaluacyjnych.

4. Podstawa rozstrzygnięcia sporów i kontrowersji. Oświata była, jest i będzie tematem „gorącym”, wzbudzającymi liczne spory i emocje. Na zrozumiałą troskę o młode pokolenie i przyszłość kraju nakłada się mniej lub bardziej ukryta walka o ideologiczny kształt szkoły, stwarzając okazję do lansowania poglądów odznaczających się dużą różnorodnością i barwnością.

Kłopot pojawia się, gdy trzeba podjąć ważną decyzję, ustalić opinię w jakiejś sprawie, rozstrzygnąć spór. Trzeba wówczas oddzielać ziarno od plew: ustalać które poglądy są trafniejsze, kto ma rację w sporze. Jest to zadanie bardzo trudne ze względu na częsty brak w miarę obiektywnego punktu odniesienia w postaci faktów i danych. Wydaje się, że taką rolę w pewnym stopniu pełnić by mogły wyniki badań ewaluacyjnych. Odwołanie się do wiarygodnych ocen procesów dydaktycznych i zmian w oświacie mogłoby przenieść spory na bardziej konkretną płaszczyznę.

5. Ocena pracy szkół. Rozwarstwianie się poziomów szkół staje się u nas coraz wyraźniejsze i zaznacza się na wszystkich szczeblach edukacji: mamy już „lepsze” szkoły wyższe i ponadpodstawowe, niebawem podobnie zróżnicują się przedszkola i żłobki. Mnożą się rankingi i klasyfikacje, oparte na niekiedy mocno dyskusyjnych kryteriach ocen (w przypadku szkół ponadpodstawowych takim wątpliwym kryterium jakości jest proporcja maturzystów, dostających się na studia). Społeczne znaczenie tych rankingów jest duże, ponieważ wywierają wpływ na zasadzie samospelniających się przepowiedni: opinia o szkole przyciąga lepiej uczącą się młodzież (lub stwarza większe możliwości wyboru ze względu na duży napływ kandydatów), co rzutuje na poziom nauczania i potwierdza opinię.

W tym przypadku także narzuca się przypuszczenie, że prowadzone w miarę systematycznie badania ewaluacyjne mogłyby przynieść dane, pozwalające porównywać pracę szkół i efekty nauczania, a także ograniczać społeczne oddziaływanie sondaży i opinii, opartych na nieprzekonywujących zasadach.

6. Ewaluacja jako element badań oświatowych. Ostatni argument na rzecz rozwoju ewaluacji ma charakter metodologiczny i związany jest ze stanem badań oświatowych w ogólności. Ewaluacja ma swoją specyfikę - koncentruje się głównie na treściach nauczania i efektach działań dydaktycznych - jednak granice pomiędzy poszczególnymi rodzajami badań nie są ostre. Z ewaluacją mamy zatem do czynienia także i wtedy, gdy realizowane są inne badania, np. diagnostyczne. Formułując diagnozę wyrażamy ocenę jakiegoś stanu rzeczy. Wynika stąd dość banalny wniosek, że działania na rzecz ewaluacji przyczyniają się do rozwoju innych rodzajów badań, zaniedbania zaś nie są li tylko prywatną sprawą osób, którym z jakichś powodów na ewaluacji zależy.

Postulaty

Zgodnie ze znaną prawidłowością, iż znacznie łatwiej krytykować i szukać dziur w całym niż chwalić i znajdować zalety, w powyższym przeglądzie przeważały zarzuty i zastrzeżenia. Przeważają liczbowo, lecz nie merytorycznie: wydaje się, że racje społeczne przemawiają jednak za tym, aby ewaluację rozwijać i upowszechniać.

Zarysowana sytuacja sprawiać może wrażenie, iż stoimy wobec dylematu: lepsza zła ewaluacja czy żadna? Opowiedzenie się za ewaluacją nie musi oznaczać wyboru tak ponurej alternatywy. Trudno o dobrą ewaluację, może być ona jednak *niezła* ...

Akceptując te minimalistyczne postulaty trzeba wyraźnie podkreślić, że są one punktem wyjścia do podejmowania prób rozwiązania nader trudnego zadania, jakim jest stworzenie społecznego klimatu sprzyjającego ewaluacji pedagogicznej oraz przewyciężanie licznych trudności, jakie się z nią wiążą. Poniższych parę uwag zmierza w tym właśnie kierunku.

1. Promocja ewaluacji pedagogicznej. Ewaluacja nie będzie się rozwijała i upowszechniała, jeśli nie będzie grup nacisku, swoistych „lobby”, wymuszających na systemie oświaty jej istnienie. Presji takiej nie stworzy środowisko akademickie: głos naukowców jest u nas słabo słyszalny i ma niewielką moc sprawczą. Poza tym, tylko część środowiska pedagogicznego sprawą tę uznaje za istotną.

Liczyć można natomiast na władze samorządowe i ośrodki lokalne, wspierające oświatę na danym terenie. Zależec im powinno, aby ich wysiłek - koncepcyjny i organizacyjny - oraz środki finansowe, przynosiły efekty w postaci coraz lepiej wykształconej i przygotowanej do życia w tejże społeczności młodzieży. Wspierać zatem powinny innowacje pedagogiczne na własnym terenie, z drugiej jednak strony śledzić pilnie bezpośrednio i odległe w czasie efekty pracy szkół i skutki wdrażania nowych programów.

Wyniki sondaży i badań ewaluacyjnych powinny być podstawą oceny pracy szkół i podejmowania decyzji, np. o wielkości przyznawanych dotacji, wspieraniu konkretnych placówek i ich programów działania.

2. Kształcenie ewaluatorów edukacyjnych. Zakładając, że będzie popyt na ewaluację pedagogiczną, warto zatroszczyć się o to, aby były dostępne osoby w niej kompetentne. Otwiera się tu szeroki problem kształcenia studentów pedagogiki w zakresie metodologii w ogólności, ewaluacji zaś w szczególności. Przygotowanie dobrych ewaluatorów nie sprowadza się do nabywania umiejętności planowania i realizacji badań naukowych. Ewaluator znać powinien ogólne zasady metodologii oraz techniki badawcze. Jego kompetencje powinny być jednak znacznie szersze i dotyczyć m.in. następujących kwestii:

- a) umiejętność rozpoznawania i dostrzegania praktycznych problemów oświaty,
- b) sprawność w analizowaniu programów działań pedagogicznych, głównie pod kątem celów, wartości i oczekiwań autorów, realizatorów i odbiorców,
- c) umiejętności w zakresie porozumiewania się, negocjacji oraz prezentowania wyników badań w języku przystępnym dla szerokiego grona odbiorców,
- d) umiejętność zbierania informacji różnego rodzaju (w tym sądów potocznych, opinii, ocen) i ich integracji.

Jak się wydaje, zdecydowana większość programów nauczania na wyższych studiach pedagogicznych umiejętności te pomija, podobnie jak i specyfikę badań ewaluacyjnych.

3. Kontrakt ewaluacyjny. Jak sugeruje dokonany wyżej przegląd, wiele kłopotów i trudności, związanych z ewaluacją pojawia się na styku: ewaluator - klient. Jedną z propozycji łagodzących te trudności jest tzw.

kontrakt ewaluacyjny. Ma on postać umowy pomiędzy dwiema stronami, np. nauczycielem a szkołą, władzami samorządowymi a szkołami, itp. Może on mieć charakter doraźny, obowiązujący tylko pewien czas (np. na czas konkursu na podręcznik lub program godzin wychowawczych w szkole) lub mający postać umowy stałej pomiędzy stronami lub stanowiącej trwały element funkcjonowania danej instytucji. Kontrakt taki określać powinien (Materska, 1992):

- a) zbiór nadrzędnych, ogólnych wartości, ważnych dla obu stron (eksperta i klienta). Stanowiąc powinny wspólną płaszczyznę odniesienia, ułatwiającą porozumiewanie się i rozstrzygnięcie sporów. Wartości te nie mogą ulegać zmianom pod wpływem sytuacji lub rezultatów oceniania. Mogą nimi być np. rozwój umysłowy dzieci, estetyka otoczenia, bezpieczeństwo, zdrowie fizyczne i psychiczne dzieci,
- b) kryteria oceny, pozwalające określić, czy dany obiekt, zjawisko lub osoba, podlega ocenie i w jakim stopniu jest cenny (wartościowy),
- c) związki pomiędzy kryteriami, czyli ustalenia, pozwalające określić podrzędność lub nadrzędność kryteriów, zakresy ich wykluczania lub współzależności,
- d) reguły wykazywania (dowodzenia) trafności ocen przez osobę dokonującą ewaluacji (eksperta).

Ponieważ ewaluacja dokonywana jest najczęściej w związku z podejmowaniem decyzji, zaleca się także uwzględnienie w kontrakcie innych punktów:

- e) ustalenie, w jakim stopniu klient (odbiorca) wpływa na przebieg oceniania, czy np. chce mieć wpływ na kryteria oceny, czy pragnie manipulować danymi (informacjami), czy ma jakieś preferencje co do formy, w jakiej ma być prezentowany raport z ewentualnych badań, itp.,
- f) określenie, kto podejmuje decyzję, np. dyrektor szkoły, jej Rada, czy też władze samorządowe,
- g) ustalenie, w jakim stopniu ocena wpływa na decyzje; głównie chodzi o to, czy jest warunkiem koniecznym i wystarczającym, czy też jednym z czynników, który może - choć nie musi - wpływać na końcowe decyzje. W przypadku decyzji oświatowych oceny, dokonywane przez niezależnych ekspertów (badania, ekspertyzy lub opinie) nie wpływają na nie w sposób znaczący, w najlepszym przypadku są uwzględniane jako jeden z wyznaczników decyzji, często są pomijane lub bagatelizowane.

Jak z tego zestawienia wynika, sporządzenie takiego kontraktu oraz jego przestrzeganie jest sprawą trudną i kłopotliwą, toteż nic dziwnego, że pojawia nader rzadko. Wydaje się jednak, że tego rodzaju umowy usprawniać mogą przebieg ewaluacji i podnosić jej społeczne znaczenie.

Literatura

1. Janowski A. - Wdrożeniowe i ewaluacyjne badania zjawisk oświatowych. „Badania Oświatowe” 1980 nr 2.
2. Komorowska H. - Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania. Warszawa 1995, Wyd. IBE.
3. Koziński J.- Koncepcja transgresyjna człowieka. Warszawa 1987, PWN.
4. Lewicki C. - Oceny i ocenianie w kształceniu szkolnym. Rzeszów 1989, Wyd. WSP w Rzeszowie
5. Materska M. - Procesy ewaluacji. W: M. Materska, T. Tyszka (red) - Psychologia i poznanie. Warszawa 1992, Wydawnictwo Naukowe PWN.
6. Materska M. - Z badań nad ocenianiem profesjonalnym, czyli jak mierzona jest niewymierna wartość szkolnych wypracowań. Warszawa 1994, Wyd. Instytutu Psychologii PAN.
7. Niemierko B. - Drogi i bezdroża ewaluacji. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1996, nr 3-4.
8. Niemierko B. - O potrzebie badań dydaktycznych i uczenia się metodologii. „Edukacja” 1998, nr 1.
9. Reykowski J. - Rozwój moralny jako zjawisko wielowymiarowe. W: J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub (red) - Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania. Wrocław 1990, Ossolineum.
10. Simons H.- Specyfika i rozwój studiów ewaluacyjnych. W: L. Korporowicz (red) - Ewaluacja w edukacji. Warszawa 1997, Oficyna Naukowa.
11. Skarżyńska K. -Psychospołeczne aspekty decyzji alokacyjnych. Wrocław 1985, Ossolineum.
12. Tyszka T. - Procesy informacyjne i ewaluacyjne w podejmowaniu decyzji. W: J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub (red) - Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania. Wrocław 1990, Ossolineum.