

prof. dr hab. Henryk Mizerek

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Tam, gdzie kończą się zakłęcia, a zaczyna ewaluacja

Trudno byłoby dzisiaj publicznie wyrażać zadowolenie z efektów wdrażania ewaluacji do praktyki życia społecznego. Niestety odnosi się to również i do edukacji, na której to terenie przed ponad już stu laty narodziła się ewaluacja¹. W polskiej edukacji tradycje badań ewaluacyjnych na szerszą skalę są znacznie skromniejsze. Zapoczątkowała je realizacja programu TERM (Training for Educational Reform Management) w latach 1993-1997. Miał on na celu, między innymi, stworzenie możliwości zdobycia, przez niewielki zespół polskich nauczycieli akademickich, wiedzy i doświadczenia w prowadzeniu badań ewaluacyjnych. Tego typu kształcenie miało stać się fundamentem dla budowy potencjału ewaluacyjnego w systemie edukacji w Polsce. Kolejne, liczne programy, studia podyplomowe, powstanie Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego, wdrażana ostatnio głęboka reforma systemu sprawowania nadzoru pedagogicznego w istotny sposób przyczyniły się do umocnienia wspomnianego wcześniej potencjału. Niestety, nie można dzisiaj odpowiedzialnie twierdzić, że w pełni wykorzystuje się w praktyce możliwości, jakie otwiera przed edukacją sięganie po instrumenty pro jakościowej zmiany oferowane przez ewaluację.

Warto zapytać: jak się dzieje? Dlaczego, z uporem wartym lepszej sprawy, staramy się wymyślać w Polsce ewaluację od nowa, całkowicie ignorując ogromny dorobek teorii i praktyki badań ewaluacyjnych w świecie? Co powoduje, że w praktyce metodologiczne procedury badania ewaluacyjnego przekształcają się nader często w biurokratyczny proceder?

Przyczyny tego stanu rzeczy są bardzo złożone. Nie sposób, w tym skromnym szkicu, stworzyć ich wyczerpującą mapę. Można jednak wskazać na te, które – jak sądzę – mają szczególnie istotne znaczenie. Odpowiadają one za to, że w praktyce ewaluacja ma status tytułowego zakłęcia w egzorcyzmach nad chorą duszą polskiej edukacji.

Lista tych przyczyn byłaby następująca:

- trudności ze zrozumieniem istoty ewaluacji,
- dominacja ewaluacji biurokratycznej,
- relatywnie niskie umiejętności nauczycieli w zakresie projektowania ewaluacji, jej prowadzenia oraz wykorzystywania wyników.

¹ Czytelników zainteresowanych historią ewaluacji odsyłam do znakomitej pracy E.G. Guby, Y.S. Lincoln (por. Guba i Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Londyn 1989).

Czym ewaluacja nie jest?

Na temat ewaluacji pisze się w Polsce, szczególnie ostatnio, sporo. Trudno jednak czytać większość tych tekstów obojętnie, bez zdziwienia, często złości. W dziele poszukiwania istoty ewaluacji inwencja autorów jest rzeczywiście spora. Kłopot polega na tym, że ktoś, kto traktuje ewaluację jako dziedzinę praktycznego działania, nie znajdując wsparcia ze strony teorii, proponuje w rezultacie coś, co z ewaluacją ma niewiele wspólnego. Co ciekawe, jest przekonany, że ewaluacją jest coś, co sobie „na poczekaniu” wymyślił. Jak wytłumaczyć ten fenomen?

Sądzę, że dzieje się tak dlatego, że znacznie łatwiej zaufać sugestiom, które z ewaluacją mają niewiele wspólnego, niż tym, które oddają jej istotę. Pozwolę sobie na kilka przykładów.

Pierwszym, wręcz klasycznym przykładem takiego „procederu” jest znaczenie ewaluacji sugerowane w słowniku języka polskiego. Pod hasłem ewaluacja czytamy tam: „ustalanie wartości i ceny czegoś; ocenianie, oszacowanie”². Warto zwrócić uwagę na dwa aspekty cytowanej definicji. Pierwszy z nich to sugestia, iż ewaluacja nie jest procesem, lecz raczej jednorazowym aktem „ustalania wartości”. Kolejny aspekt jest może bardziej zastanawiający. W definicji pojawia się termin „ceny”. Ewaluacja – jak zdaje się sugerować autor hasła – jest swoistym elementem „gry rynkowej”, terminem z dziedziny ekonomii, albowiem – jak czytamy dalej – można na przykład „ewaluować obiekty zabytkowe”. Można by sądzić zatem, iż sztuka ewaluacji sprowadza się do ustalania ceny (wartości) czegoś, co z natury rzeczy ceny nie ma. Nawiasem mówiąc, w powszechnym rozumieniu ewaluacja utożsamiana jest z ocenianiem lub – dla ostrożniejszych – „szacowaniem wartości”. Na terenie edukacji taki pogląd zdaje się wspierać swoim autorytetem Krzysztof Kruszewski, który we wstępie do tłumaczonej przez siebie pracy J. MacBeath’a, M. Schratz’a, D. Meuret’a i L. Jakobsen’a „Czy nasza szkoła jest dobra?” pisze: „niepotrzebnie używamy ewaluacji, skoro mamy ocenianie, chyba, że jako synonimu lub w nazwach złożonych”³.

Na czym zatem polega problem? Otóż, idąc tropem A. Brzezińskiej, która proponuje odwołanie się do źródłosłowu terminu „ewaluacja”, dochodzimy do zaskakujących – w pierwszej chwili – wniosków. Autorka cytuje hasło „ewaluacja” zawarte w słowniku łacińsko-polskim. Znajduje w niej takie oto sformułowanie: „e-valesco, -ere, -ui – stawać się silnym, potężnieć” (wydanie z 1988 roku) oraz „evaleo, -ere – móc, zdołać; e-valesco, -ere, -ui – wzmocnić się, nabrać siły, spotężnieć; móc, być zdolnym, zdołać, potrafić”⁴. I gdzie tu ocenianie? Opisany wyżej zabieg A. Brzezińskiej znakomicie ilustruje pułapkę, w jaką wpada każdy, kto zbyt łatwo zaufa potocznym konotacjom obco

² Słownik Języka Polskiego PWN, tom I, Warszawa 1982, s. 562. Cytowane sformułowanie jest dokładnym powtórzeniem definicji ewaluacji zamieszczonej w Słowniku Wyrazów Obcych Michała Arcta z roku 1928 (54 lata później!!!) Przy H.M.)

³ J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, L. Jakobsen, *Czy nasza szkoła jest dobra*, Warszawa 2003, s. 9.

⁴ A. Brzezińska, *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia* [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, A. Brzezińska, J. Brzeziński red., Poznań 2000, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 94.

brzmiących terminów. Naturalną, jednak niestety często szkodliwą praktyką, jest tendencja do „oswajania” nowych terminów poprzez nadawanie im znaczeń bardzo odległych od tych, które miały pierwotnie w języku, z jakiego się wywodzą. Może rzeczywiście przyjemnie jest zastąpić niezbyt lubiane ocenianie neutralnie brzmiącą ewaluacją. Dodaje to powagi „oceniaczowi”. Ponadto może on występować w dyskretnej aurze tajemniczości. Czy jednak ma się to odbywać kosztem terminu, który ma swoje ugruntowane znaczenie w bogatej, liczącej dziesięciolecia, tradycji badań i studiów ewaluacyjnych?

Czym ewaluacja bywa?

Jak rozumieć istotę ewaluacji? Istnieje powszechna zgoda co do tego, iż ewaluacja jest rodzajem stosowanych badań społecznych. Ten aspekt *explicite* bądź *implicit* jest i był obecny w każdym ze współczesnych modeli i ujęć ewaluacji. Z tego punktu widzenia można mówić współcześnie o pokaźnym już dorobku w zakresie metodologii badań ewaluacyjnych. Odnosi się on zarówno do metod zbierania i analizy danych⁵, kwestii projektowania badań w ramach poszczególnych modeli i form ewaluacji⁶, jak i pogłębionej dyskusji odnoszącej się wprost do kwestii z zakresu filozofii i socjologii nauki⁷.

Podstawowym zadaniem współczesnych ewaluacji stało się dostarczanie wiedzy służącej mądrym działaniu. Stąd szczególne znaczenie ma proces pozyskiwania wiedzy użytecznej w praktyce – wiedzy, którą cechuje sprawdzalność, pewność oraz możliwość wykorzystania w dziele wyjaśniania tego, „co i dlaczego” wokół nas się dzieje.

Ewaluacja koncentruje się na gromadzeniu wiedzy, która jest podstawą do formułowania sądów na temat wartości podejmowanych działań. Należy jednak pamiętać, że istnieje ogromna różnica między formułowaniem sądów wartościujących a potocznie rozumianym ocenianiem. Spotykana często maniera utożsamiania ewaluacji z ocenianiem prowadzi do jej wulgaryzacji, a także drastycznie ogranicza możliwość wykorzystania wyników ewaluacji w praktyce. Warto ponownie zaakcentować dwie kwestie.

Po pierwsze, istotą ewaluacji jest gromadzenie wiedzy. Po drugie, ewaluator nie jest tym, do kogo należy formułowanie – wspomnianych wcześniej – sądów wartościujących. Jego zadaniem jest zgromadzenie maksymalnie rzetelnych i trafnych informacji o wartości przypisywanej poddanym ewaluacji działaniom. W tym świetle staje się jasne, że nie może on przypisywać sobie

⁵ Jako przykłady można tu przytoczyć szereg bardzo przydatnych w praktyce publikacji. Por. M. Q. Patton, *How to use qualitative methods in evaluation*, Newbury Park, London, New Delhi, 1987; M.E. Heneron, L.L. Morris, C.T. Fitz-Gibbon, *How to measure attitudes*, Newbury Park, London, New Delhi, 1987. Również w Polsce pojawiły się wartościowe publikacje z tego zakresu. Można przytoczyć dla przykładu ostatnio wydaną pracę B. Zamorskiej i S. Krzychały por. B. Zamorska, S. Krzychała, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław, 2008.

⁶ Por. J.M. Owen, P.J. Rogers, *Program evaluation. Forms and approaches*, London, Thousand Oaks, New Delhi, 1999; B.M. Stecher, W.A. Davis, *How to focus evaluation*, Newbury Park, London, New Delhi, 1987; R. A. Berk, P.H. Rossi, *Thinking about program evaluation*, London, Thousand Oaks, New Delhi, 1999.

⁷ Por. E.R. House, *Evaluating with validity*, Beverly Hills, C.A, 1980; E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*, San Francisco, CA, 1981; H. Simons, *Getting to know schools in a democracy. The politics and process of evaluation*, London, New York, Philadelphia, 1987; E.G.Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, London 1989.

roli „sędziego” wynajętego po to, żeby stwierdzać, czy dobrze, czy też źle się dzieje⁸. W żadnym przypadku nie jest też ekspertem, którego zadaniem jest doradzenie „co też uczynić, żeby było dobrze”. Kluczowe znaczenie dla powodzenia wszelkich ewaluacji ma badawcza postawa prowadzących ją osób oraz kompetencje w zakresie metodologii badań społecznych.

W świetle przytoczonych wyżej argumentów ewaluacja jawi się jako proces gromadzenia, opracowywania i komunikowania informacji na temat wartości przypisywanej działaniom znajdujących się polu zainteresowań badacza.

Wiedza dostarczana przez badanie ewaluacyjne może się odnosić do efektów działania i/lub opisywać jego przebieg. W sytuacji, kiedy interesują nas efekty działania, ewaluacja przyjmuje formę ewaluacji konkluzywnej⁹. Dobrze zaprojektowana i przeprowadzona ewaluacja dostarcza również wiedzy na temat przebiegu samego działania. Przybiera ona wówczas postać ewaluacji formatywnej, która zdaniem L.J. Cronbach'a „jest systematycznym badaniem zdarzeń, które mają miejsce w ramach aktualnie realizowanego programu, jak i innych, stwierdzających te same cele ogólne”¹⁰. Ewaluacje formatywne są prowadzone równoległe z wdrażanym programem. W tym sensie niejako „towarzyszą” działaniu. Wartość ewaluacji formatywnych tkwi w tym, że dostarczają one informacji umożliwiających dokonanie niezbędnych korekt realizowanego programu na bieżąco, nie czekając na jego zakończenie.

Kłątwa ewaluacji biurokratycznej?

Ewaluacja biurokratyczna jest jednym z trzech typów ewaluacji wyróżnionych przez Barry'ego MacDonalda¹¹. Jej podstawową przywarą jest fakt, że bezwarunkowo akceptuje wartości polityków i dostarcza informacji mających na celu osiągnięcie celów ich polityki. Rola ewaluatora jest rolą konsultanta, raport stanowi własność zamawiającego, natomiast jego jakość jest mierzona stopniem zadowolenia zamawiającego.

W polskich warunkach ewaluacja biurokratyczna nabrała swojskiego kolorytu. Sprowadza się ona nader często do aktu celebrowania tworzenia „papierów”, staje się swoistą sztuką dla sztuki.

Również kontekst społeczny i historyczny nie tworzy klimatu sprzyjającego sięganiu po inne niż biurokratyczne modele i formy ewaluacji. Zarządzanie instytucjami tworzącymi system edukacji jest nadal, mimo reformy, silnie scentralizowane i nieco archaiczne. Zmiana edukacyjna, jeśli zachodzi, jest wprowadzana administracyjnie na mocy przepisów prawa. Dodatkowo istnieje bardzo rozbudowany system kontroli i nadzoru pedagogicznego. Tymczasem ewaluacja jest „wynalazkiem” systemów i społeczeństw demokratycznych.

⁸ W praktyce często będzie mu bardzo trudno oprzeć się takiej pokusie. Jeśli jednak „zgrzeszy”, nie może sobie rościć prawa do nazywania go ewaluatorem.

⁹ Ten rodzaj ewaluacji współcześnie określanej jest jako ewaluacja ex-post.

¹⁰ L. J. Cronbach and Assotiations, *Towards the reform of program evaluation: Aims, methods and institutional arrangements*, San Francisco, CA, 1980.

¹¹ Por. B. MacDonald, *Evaluation and the control of education [w:] Curriculum evaluation today*, London 1976, s. 133-134.

Podstawowym impulsem dla jej prowadzenia, był – do niedawna – motyw, który wyraża, nieposiadający polskiego odpowiednika, termin *accountability*. Czasami próbuje go się tłumaczyć jako „rozliczalność”. Niestety słowo to, przy całej swej dziwaczności, niezbyt dokładnie oddaje sens angielskiego odpowiednika. Jak pisze K. Kruszewski w cytowanym wcześniej wstępie do książki „Czy nasza szkoła jest dobra?”, „szkoła jest *accountable*, jeśli zapewnione są warunki rozliczania jej z obowiązków przez ludzi, którzy mają interes w tym, żeby szkoła funkcjonowała dobrze, lub po prostu podatników. Interes taki mają stakeholders (osoby bezpośrednio zainteresowane szkołą, udziałowcy)”¹². Jak dotąd – niestety – poczucie odpowiedzialności, konieczność bycia *accountable* wobec rodziców, społeczności lokalnej, przedstawicieli samorządu lokalnego (organu prowadzącego) nie jest w polskiej szkole zbyt rozpowszechnione. A jest to jeden z podstawowych wskaźników demokratyzacji zarządzania, a zarazem, jak wspominałem, impuls dla prowadzenia demokratycznych ewaluacji.

Ewaluację biurokratyczną charakteryzuje to, że podstawowym bodźcem dla jej prowadzenia jest wymóg prawny. Jest to nader kruchy fundament. Jeśli rozważyć, jakie bodźce mogą tworzyć listę motywów do podejmowania ewaluacji w konkretnej szkole, okaże się, że jest to lista całkiem pokaźna. Zgodnie z sugestią M. Schratz`a można je podzielić na dwie grupy – bodźce zewnętrzne i wewnętrzne¹³. Wśród motywów zewnętrznych można umieścić takie jak: wymóg prawa, lokalne potrzeby, systemy zapewniania jakości, wymóg certyfikacji/akredytacji, prośba/żądanie rodziców itp. Listę motywów wewnętrznych tworzą: wyniki egzaminów, problemy z dyscypliną, przemoc i narkotyki w szkole, niezadowolenie nauczycieli/uczniów, zainteresowanie nowymi rozwiązaniami z zakresu dydaktyki i wychowania, inicjatywa dyrektora. Oczywiście listę tę można poszerzyć.

Uwikłanie ewaluacji w politykę oświatową ma jeszcze jeden wymiar, o którym warto wspomnieć w tej części szkicu. Jak pisze K. Kruszewski, „Polityka oświatowa ma chronić ucznia przed złym nauczycielem i złą szkołą, a dobrego nauczyciela i dobrą szkołę – przed administracją oświatową”¹⁴. Niestety ewaluacja biurokratyczna jest kiepskim instrumentem sprawowania takiej polityki.

Czy istnieje szansa ograniczenia praktyk typowych dla ewaluacji biurokratycznej? Sądzę, że tak – nawet w sytuacji, kiedy wprowadzono do edukacji ewaluację „pod przymusem” prawa i to w ramach nadzoru pedagogicznego. Wymagać to jednak będzie głębokiej zmiany mentalnej wizytatorów prowadzących ewaluację zewnętrzną, dyrektorów szkół odpowiedzialnych z mocy prawa za wdrażanie w placówkach procedur ewaluacji „wewnętrznej”, jak i samych nauczycieli zaangażowanych w proces projektowania, prowadzenia oraz wykorzystywania wyników prowadzonych badań.

¹² J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, L. Jakobsen, op. cit., s. 9.

¹³ Por. M. Schratz, op. cit., s. 77.

¹⁴ J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, L. Jakobsen, op. cit., s. 5.

W najtrudniejszej sytuacji są obecnie osoby prowadzące ewaluację zewnętrzną w ramach nadzoru pedagogicznego. Pokusę biurokratyzacji tworzy dość nieszczęśliwie sformułowane prawo narzucające obowiązek wystawiania w raportach „cenzurek” w postaci informacji o poziomie spełniania przez badane placówki wymagań państwa¹⁵. W rezultacie ewaluatorzy zmuszeni są łączyć role trudne w praktyce do pogodzenia – rolę badacza z rolą sędziego. Ogranicza to drastycznie szansę na upowszechnianie w edukacji dyskursu ewaluacji dialogicznej. W ramach tego dyskursu wyniki ewaluacji mają być przede wszystkim źródłem debaty zbiorowej nad wartością tego, co się dzieje oraz uspołecznionego namysłu nad drogami poprawy. Mniejsze znaczenie ma „uspokajanie sumień” podatników oraz aspiracje polityków do wiedzy o tym, czy dobrze się dzieje w systemie edukacji.

Znacznie łatwiej jest uniknąć pułapki ewaluacji biurokratycznej w ramach ewaluacji „wewnętrznej”. Konieczne jest jednak spełnienie kilku warunków:

1. Zadanie sobie trudu zrozumienia przez zespoły nauczycielskie, czym w istocie jest ewaluacja i jak wykorzystać jej wyniki dla dobra konkretnej placówki. Ważne jest szczególnie, by nie traktować ewaluacji jako uwspółcześnionej wersji mierzenia jakości.
2. Rezygnacji z pokusy projektowania ewaluacji „pod dyktando” wymagań państwa. Placówka, która w toku autoewaluacji stara się dowiedzieć, na jakim poziomie spełnia wymagania państwa, drastycznie ogranicza możliwości wykorzystania jej wyników dla własnego rozwoju.
3. Uznania, że prowadzone w szkole autoewaluacje mają sens wtedy, kiedy jako przedmiot badania przyjmują przede wszystkim procesy uczenia się/nauczania.
4. Sięgnięcia po możliwości, jakie tworzą wspólnie płaszczyzny i modele badań ewaluacyjnych – szczególnie poznawcza i rozwojowa.

Co wiedzieć, a co potrafić?

Ewaluacja traktowana jako rodzaj stosowanych badań społecznych uprawiana jest współcześnie w ramach czterech konkurujących ze sobą paradygmatów. Zgodnie z propozycją D. Mertens¹⁶ są nimi: postpozytywizm, konstruktywizm, pragmatyzm oraz nawiązujący do teorii krytycznej paradygmat transformatywny¹⁷.

Ewaluacje postpozytywistyczne respektują wszelkie założenia ontologiczne, epistemologiczne, antropologiczne oraz aksjologiczne paradygmatu, który w polskiej literaturze metodologicznej określany jest jako empiryczne badania ilościowe¹⁸. Zadaniem ewaluacji jest tutaj ustalenie, do jakiego stopnia założone w programie cele zostały osiągnięte. Uwaga badaczy kieruje się na dające się opisać w postaci wyników pomiaru „skutki interwencji społecznych”¹⁹.

¹⁵ Wspomniane „cenzurki” mają postać liter (od A do E).

¹⁶ Por. D. Mertens, *Research and evaluation in education and psychology*, London 2010. s. 55-67.

¹⁷ W terminologii R. Paulstona nosiłby on nazwę paradygmatu radykalnego humanizmu.

¹⁸ Por. S. Palka, *Metodologia badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 48-52.

¹⁹ Por. E. Babbie, op. cit.

Kryteriami ewaluacji są najczęściej efektywność i skuteczność. Ustala się ją, sięgając po modele badawcze oparte na logice eksperymentu, wykorzystując arsenał, wzorowanych na naukach przyrodniczych technik i narzędzi badawczych – w tym szczególnie – standaryzowanych testów. Celem ewaluacji jest dostarczenie „twardych” danych umożliwiających zainteresowanym wyrobienie sobie sądu na temat wartości efektów poddawanych ewaluacji programów.

W badaniach ewaluacyjnych prowadzonych w ramach paradygmatu postpozytywistycznego dokonały się stopniowe, ewolucyjne zmiany. Wypracowane w latach pięćdziesiątych klasyczne modele R. Tylera i L. Crombacha okazały się niewystarczające w tym sensie, iż nie dostarczały informacji wspomagających procesy decyzyjne. W latach 80. ubiegłego stulecia został opracowany w Ohio State Evaluation Center model ewaluacji znany w literaturze jako CIPP²⁰. Akcentował on konieczność uwzględnienia w trakcie ewaluacji nie tylko rezultatów osiągniętych w programie, ale również całego szeregu czynników wyjaśniających osiągnięte wyniki. Współcześnie prowadzone ewaluacje w ramach paradygmatu postpozytywistycznego określane są mianem ewaluacji na podbudowie teorii (theory-driven evaluation). Punktem wyjścia tej odmiany ewaluacji jest głęboka znajomość teorii. W praktyce oznacza to, że u podstaw projektu badania ewaluacyjnego jest zawsze głęboka wiedza na temat problemów społecznych, które ma rozwiązać program, analiza logiki i założeń tkwiących u podstaw badanego programu, jak i kontekstu społecznego, w jakim jest on wdrażany. Zdaniem S. Donaldsona cechą ewaluacji na podbudowie teorii (theory-driven evaluation) jest systematyczne sięganie do wiedzy naukowej na temat badanych zjawisk społecznych w procesie jej projektowania i prowadzenia²¹.

Ewaluacje w ramach paradygmatu konstruktywistycznego mają znacznie skromniejsze tradycje niż te, mieszczące się w ramach paradygmatu postpozytywistycznego. Uznaje się, że inspiracji dla powstania i rozwoju ewaluacji sięgającej po epistemologiczne i metodologiczne założenia konstruktywizmu dostarczyły prace R. Stake z początku lat 80. ubiegłego stulecia nad ewaluacją reaktywną (responsive evaluation)²². Były one punktem wyjścia dla wypracowania modelu ewaluacji, którą E. Guba i Y. Lincoln określili mianem ewaluacji czwartej generacji²³. Jest to ewaluacja dialogiczna. Rolą ewaluatora tutaj jest nie tylko dostarczanie informacji ale – przede wszystkim – inicjowanie dialogu w trakcie prowadzenia ewaluacji (np. dyskusja nad kryteriami zamieszczonymi w projekcie ewaluacji z zamawiającym) jak i komunikowania jej wyników.

Badania ewaluacyjne w ramach opisywanego tutaj paradygmatu respektują ontologiczne, epistemologiczne, aksjologiczne oraz metodologiczne założenia konstruktywizmu. Wiedza jest tutaj traktowana jako społecznie wytwarzany „konstrukt” podmiotów, które pełnią aktywną rolę w procesie badania.

²⁰ Akronim CIPP tworzą pierwsze litery następujących słów: context, input, process, product. Można je tłumaczyć jako kontekst, wkład (środki i zasoby na „wejściu”), proces, rezultaty.

²¹ Por. S. U. Donaldson, *Program Theory - Driven Evaluation Science*, New York, 2007.

²² Por. R. Stake, *Standards-based and Responsive Evaluation*, London 2004.

²³ Por. E. Guba, Y. Lincoln, op. cit.

Zatem zadaniem badacza jest próba zrozumienia złożoności ludzkiego doświadczenia świata z subiektywnej perspektywy podmiotów, które ów świat tworzą. W ewaluacji oznacza to konieczność rezygnacji w pozycji „wiedzącego lepiej” na rzecz procedur badawczych umożliwiających wniknięcie i zrozumienie sposobów, w jaki ludzie konstruują swój własny, w tym szczególnie aksjologiczny, porządek świata. W tej sytuacji nie ma „badanych” są natomiast partnerzy. Wiedza zawarta w raporcie z badań ewaluacyjnych prezentuje zróżnicowane, podmiotowe oraz traktowane jako równoprawne perspektywy widzenia poddanego ewaluacji programu lub działania.

Zasługą R. Stake było również wypracowanie i upowszechnienie w badaniach ewaluacyjnych strategii badawczej „case study”²⁴ (studium przypadku). Jest ona współcześnie w świecie bardzo często stosowana w ewaluacji programów.

Ewaluacja prowadzone w ramach paradygmatu pragmatycznego akcentują potrzeby osób zainteresowanych wynikami ewaluacji (interesariuszy – stakeholders). Formułując cele, zadania oraz kryteria ewaluacji, badacze starają się przezwyciężyć w sobie tendencję do postrzegania celów poddanych ewaluacji programów z własnej, subiektywnej perspektywy ich rozumienia. Ewaluator wychodzi tutaj z założenia, że zamawiających nie interesują jego osobiste wartości, poglądy i przekonania. Ważne jest, by w trakcie prezentacji wyników ewaluacji umieć własne poglądy i przekonania „ująć w nawias” i nie „zaśmiecąc” nimi raportu. Wynika to po części z założeń ontologicznych tego paradygmatu, który – w opozycji do konstruktywizmu – zakłada, że istnieje jedna, obiektywna rzeczywistość, natomiast każdy z nas ma jej własne, indywidualne interpretacje. W badaniach korzysta się w wielu metod. Zbiera się dane jakościowe jak i ilościowe. Kryterium doboru metod i źródeł danych jest ich użyteczność z punktu widzenia celów i zadań, jakie sformułowano w projekcie badawczym.

W ewaluacjach prowadzonych w ramach paradygmatu pragmatycznego, zdaniem D. Mertens, można wyróżnić trzy nurty²⁵. Pierwszy z nich stanowią ewaluacje koncentrujące się na badaniu kultury organizacyjnej²⁶. Organizacje traktuje się tutaj jako „struktury uczące się”. Stąd ewaluacja ma dostarczyć danych, które pozwalają dotrzeć do tego, co na co dzień widoczne nie jest. Informacje takie są wykorzystywane w procesie podejmowania decyzji mających na celu poprawę efektywności ich działania.

Drugi z nurtów stanowi model znany w świecie jako „utilization-focused evaluation” (UFE) wypracowany w 1978 roku przez M.Q. Pattona²⁷. W ewaluacjach prowadzonych w ramach tego modelu bardzo silnie podkreśla się utylitarny charakter ewaluacji. Przyjmuje się założenie, że ewaluacja nie ma sensu, kiedy brak jest widoków na to, że jej wyniki zostaną wykorzystane w praktyce. Stąd odpowiedzialnością

²⁴ Por. R. Stake, *The Art. Of Case Study Research*, London 1995. Ostatnio na ten ukazała się również znakomita praca H. Simons, por. H. Simons, *Case Study Research in Practice*, London 2009.

²⁵ Por. D.M. Mertens, op. cit., s. 65 i n.

²⁶ Ten nurt reprezentowany jest w pracach H. Preskill i T. Torres, por. H. Preskill, T. Torres, *Evaluative Inquiry for Learning In Organizations*, London 1999.

²⁷ Założenia tego modelu są opisane w wielokrotnie wznawianym, bardzo popularnym podręczniku. Por. M.Q. Patton, *Utilization-focused Evaluation*, London 2008 (wyd. IV).

ewaluatorów jest nie tylko gromadzenie rzetelnych i trafnych danych, ale również taki sposób ich projektowania i komunikowania wyników, który zachęca zamawiających do ich wykorzystania w trakcie podejmowania decyzji.

Trzeci z nurtów w ramach paradygmatu pragmatycznego, powstały bardzo niedawno, bo w 2006 roku, określa się mianem „Real Word Evaluation”. Impulsem do jego powstania było zjawisko „umiędzynarodowienia rynku” badań ewaluacyjnych i uświadomienia problemów, jakie on tworzy. Faktem jest, że współczesne ewaluacje prowadzone są bardzo często w ramach dużych międzynarodowych projektów. Ewaluatorzy w jednym zespole badawczym, pochodzący z różnych krajów i kultur wnoszą ze sobą zróżnicowany bagaż doświadczeń. Ma on wpływ na jakość prowadzonych ewaluacji i zawsze spotyka się z oczekiwaniami narodowych agend zlecających badanie ewaluacyjne.

Najbardziej zróżnicowany wewnętrznie jest nurt badań ewaluacyjnych mieszczący się w nawiązującym do teorii krytycznej paradygmacie transformatywnym. Badania tego typu respektują wszelkie, opisane bardzo dobrze w polskiej literaturze metodologicznej, założenia ontologiczne i epistemologiczne założenia paradygmatu radykalnego humanizmu²⁸. W ewaluacji badania takie prowadzone są w ramach podejścia określanego jako ewaluacja inkluzyjna (inclusive evaluation)²⁹, deliberatywna ewaluacja demokratyczna (deliberative democratic evaluation)³⁰, ewaluacja upełnomocniająca (empowerment evaluation)³¹, ewaluacja rozwojowa (developmental evaluation)³², ewaluacja feministyczna (feminist evaluation)³³ oraz transformatywna ewaluacja uczestnicząca (transformative participatory evaluation)³⁴. Cechą łączącą wspomniane wyżej nurty jest przekonanie, iż ewaluacja może służyć upełnomocnianiu uczestniczących w niej osób, w tym przede wszystkim badanych, jako podmiotów politycznych. Może być ona formą „udostępniania głosu milczącym” i okazją do ujawniania, traktowanych jako równoprawne, sposobów widzenia i wartościowania świata.

Uwagi końcowe

Zadaniem, jaki sobie postawiłem w tym szkicu, było zaprezentowanie panoramy rozwiązań możliwych do zastosowania w badaniach ewaluacyjnych. Wnioski, które można wysnuć, mają na uwadze potrzeby raczkującej nadal w Polsce praktyki zastosowań ewaluacji w edukacji, byłyby następujące:

²⁸ Por. R. Paulston, op. cit.

²⁹ Por. D. Mertens, *The inclusive view of evaluation: Vision for the new millenium* [w:] *Evaluating social programs and problems. Visions for the new millennium*, S. I. Donaldson, M. Scriven, red. New York 2003, s. 91-107.

³⁰ Por. E. R. House, K.R. Howe, *Deliberative democratic evaluation* [w:] *Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion dialogue, and deliberation*, K. E. Ryan L. DeStefano (red). San Francisco 1999 s. 3-12.

³¹ Por. D. M.Fettermann, A. Wandersman, *Empowerment evaluation: Yesterday, today, and tomorrow*, „American Journal of Evaluation” 2007, s. 179-198.

³² Por. M. Q. Patton, *Developmental evaluation*, „Evaluation Practice” 1994 nr 15, s. 311-320.

³³ Por. D. Seigart, S. Brisolaro, *Feminist evaluation: Explorations and experiences*, San Francisco 2002.

³⁴ Por. J. B. Cousins, L. Earl (red.) *Participatory evaluation in education*, London 1995.

1. Nie ma żadnych argumentów, by projektując i prowadząc ewaluację, czynić to w przekonaniu, że w istocie rzeczy chodzi w niej wyłącznie o ocenę.
2. Doświadczenia światowe pokazują, iż powoli wyczerpuje się tradycyjna formuła ewaluacji prowadzonych z perspektywy odpowiedzialność/rozliczalność/przejrzystość (accountability). Ewaluacje takie, co najwyżej, są w stanie zredukować niepokój podatnika zatroskanego o sposób wydawania publicznych pieniędzy. Ewaluacje, które mogą służyć rzeczywistemu rozwojowi i projakościowej zmianie siłą rzeczy sięgają po perspektywę poznawczą i rozwojową. Te jednak wymagają wysokiej świadomości metodologicznej, kompetencji warsztatowych oraz umiejętności społecznych prowadzących je osób.
3. Dobre zaplanowane i przeprowadzone badanie ewaluacyjne może stworzyć znacznie więcej możliwości niż to się powszechnie wydaje. Siłą ewaluacji jest siła mądrości. Ewaluacja może dostarczyć wiedzy umożliwiającej nie tyle skuteczne, co mądre działanie. Podstawą tego ostatniego jest wiedza, która łączy wątki etyczne z technicznymi.

Granica między zakłębieniami a ewaluacją bywa często w praktyce trudna do zaważenia – może warto ją śmieiej przekraczać?