

Klemens Stróżyński

Ewaluacja jako wykonywanie zadania

Prawie wszystko jest po coś i warto się dowiedzieć, po co.¹

Cytowane zdanie profesora Wiesława Łukaszewskiego traktuję jako punkt wyjścia do rozważań nad ewaluacją w naszej oświacie. Zresztą nie jedynie jako punkt wyjścia, ale także jako refleksję metodologiczną. Założenie celowości (tak jak założenie przyczynowości) leży u podstaw naszej cywilizacji od czasów starożytnych Greków, choć jego słuszność bywa kwestionowana. Cytowane zdanie wyraża założenie celowości i ono właśnie powinno być zasadnicze w wypadku analizy takich działań jak ewaluacja. Bowiem w wypadku choroby pytamy o przyczynę, a w wypadku leczenia – o cel.

Stawiamy zatem pytanie, po co jest ewaluacja pracy szkoły. Proste odpowiedzi, udzielane zwykle na to pytanie, niekoniecznie nas zadowolają. Chodzi o odpowiedzi takie: Ewaluacja zewnętrzna jest po to, aby centralne organy decyzyjne posiadały wiarygodne i odpowiednie informacje ułatwiające podejmowanie decyzji w sprawie edukacji. Ewaluacja wewnętrzna natomiast jest po to, aby placówka edukacyjna miała odpowiednie, stosowne do jej specyfiki i wiarygodne informacje pozwalające ulepszać jej pracę.

1. Ewaluacja pracy szkoły jako fakt społeczny

Ewaluacja edukacyjna jest faktem społecznym (jeśli pominąć jej aspekt „technologiczny”, mniejszy lub większy profesjonalizm). Fakt upublicznienia informacji ewaluacyjnych ma swoje konsekwencje, zarówno dobre, jak i szkodliwe.

W wypadku ewaluacji zewnętrznej, którą w kolejnych podrozdziałach nie będę się zajmować, upublicznione informacje służą w praktyce powierzchownym rankingom szkół, zatem – co jest normalną konsekwencją – prowadzą do działań nie tyle na rzecz prawdziwości wyników, co na rzecz wysokich ocen. I, oczywiście, taka ewaluacja **nagradza ukrywanie braków**, co trzeba nazwać dramatem.

Upublicznienie informacji z ewaluacji wewnętrznej niesie podobne zagrożenia: szkoła działa w relacjach z organem prowadzącym, organem zewnętrznego nadzoru pedagogicznego, środowiskiem lokalnym, w tym rynkiem usług edukacyjnych. Zatem w doraźnym interesie szkoły jest uzyskiwanie najwyższych ocen. Piszę „doraźnym”, ponieważ powoduje to odcięcie szkoły od informacji warunkujących zmiany jakościowe.

Oczywiście, upublicznienie informacji ewaluacyjnych ma również oczywiste zalety: uniemożliwia (a przynajmniej utrudnia) proste manipulacje czy zgoła oszustwa, daje możliwość dyskusowania nad metodologią badań i interpretacją wyników. Jednak wydaje się, iż aspekt „marketingowy” ewaluacji, czyli ten

¹ Łukaszewski W., *Psychologia czynności* [red:] I. Kurcz, D. Kądziaława, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002, s. 18.

związany z jej społecznym odbiorem, wyraźnie dominuje nad aspektem merytorycznym, czyli wykorzystaniem ewaluacji do planowania i uruchamiania działań mających na celu poprawę jakości usług edukacyjnych.

2. Ewaluacja pracy szkoły (wewnętrzna) jako zadanie w zakresie zarządzania

Ewaluacja wewnętrzna jest jednym z zadań postawionych przez dyrektorem i zespołem nauczycielskim. W załączniku do rozporządzenia MEN z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, w części dotyczącej zarządzania placówką oświatową, zapisano wymaganie: „Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny”, a w ramach owego nadzoru dookreślono, iż nauczyciele są zaangażowani w ewaluację wewnętrzną, działając w tym zakresie zespołowo, a wnioski z ewaluacji są wykorzystywane do ulepszania pracy szkoły.

Uczynienie z ewaluacji wewnętrznej zadania zdaje się mieć same zalety dla zarządzania placówką oświatową. Profesor Łukaszewski tak bowiem pisze o działaniu zadań:

Zadanie, czyli przedstawienie wyniku, jaki ma być osiągnięty, pełni kilka ważnych funkcji. Po pierwsze, ukierunkowuje działanie [...]. Po drugie, organizuje działanie w tym sensie, że przystosowuje struktury działania do cech, jakie ma mieć wynik [...]. Po trzecie, wyobrażenie wyniku spełnia funkcję punktu odniesienia, standardu umożliwiającego korekcję działania [...]. Po czwarte, wyobrażeniu wyniku przypisane są zwykle wartościowania [...]. Po piąte wreszcie, wyobrażenie wyniku pełni funkcję egotystyczną – dostarcza przesłanek do budowania lub modyfikowania obrazu własnej osoby czy kształtowania poczucia własnej wartości².

A nieco dalej dopowiada:

Można też założyć, że zadania z pełną informacją o cechach wyniku spełniają wyżej podane funkcje regulacyjne lepiej niż zadania z niepełną informacją o wyniku³.

Problem w tym, że edukacja szkolna nie jest zadaniem z pełną informacją o cechach wyniku i takim zadaniem być nie może, bo to zbyt złożone przedsięwzięcie. Zatem w trakcie ewaluacji procesu kształcenia odnosimy się do zadania skomplikowanego, niejasnego, bardzo trudnego do interpretacji i oceny. Zaś sama ewaluacja jako zadanie w zakresie zarządzania ma w załączniku do przywołanego rozporządzenia stosunkowo obszerną informację o wyniku. Pewne części tej informacji nie budzą kontrowersji, jak np. zespołowy charakter działań ewaluacyjnych. Jednak pewne inne „cechy wyniku” zdają się być mocno „życzeniowe” i mało realistyczne, jak np. wykorzystanie wniosków z ewaluacji (sformułowanie w załączniku do rozporządzenia jest mocno kategoryczne).

Sądzę, że w wypadku ewaluacji nie powinien dominować jej „zadaniowy” charakter. Zadanie bowiem to coś, co pozwala dokładnie przewidzieć wynik, stan, do którego dążymy. Ewaluacja natomiast najczęściej służy lepszemu zrozumieniu badanych zjawisk i procesów, często nie wskazuje drogi postępowania,

² Łukaszewski W., *Zwrotne informacje o wyniku czynności* [w:] *Psychologia czynności* [red:] I. Kurcz, D. Kądziaława, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002, s. 85.

³ Tamże, s. 86.

ale inspiruje do przemyśleń. Inaczej mówiąc, jej skutki bywają silnie odroczone. Zatem – raczej badanie niż zadanie. Konsekwencje? Z zadań się rozlicza w sposób prosty i jasny. Z badań – rozlicza się zupełnie inaczej, „miętko”. Nie ma bowiem gwarancji, że poprawnie przeprowadzone badanie zawsze da oczekiwane skutki.

3. Ewaluacja pracy szkoły (wewnętrzna) przez pryzmat zadań edukacyjnych

W wypadku szkoły zadania w zakresie zarządzania i zadania edukacyjne postrzegane są dość podobnie – co zdaje się intuicyjnie oczywiste, bowiem dyrektor i nauczyciel są najpierw pedagogami, potem ewaluatorami. Zatem uprawniona będzie analogia ewaluacji oświatowej i rozwiązywania oraz oceniania zadań przez nauczyciela.

W wypadku rozwiązywania zadań możliwe są dwie strategie – z punktu widzenia wykonawcy. Spójrzmy na przykład szkolny, lekcyjny, podany przez profesora Andrzeja Janowskiego, by przenieść wnioski na proces ewaluacji.

Gdy nauczyciel zwraca się do ucznia z pytaniem, wówczas uczeń może skoncentrować wysiłek umysłowy albo na rozwiązaniu problemu, albo na pytaniu. Osoba koncentrująca się na problemie widzi problem jako niepełny opis sytuacji, który trzeba uzupełnić, albo jak łamigłówkę, którą trzeba ułożyć. Ktoś, kto koncentruje się na pytaniu, może przeprowadzić kombinacje myślowe na tematy niezwiązane z problemem, na przykład zastanowić się, jak doprowadzić do tego, żeby z zachowania nauczyciela wyczuć, jaka odpowiedź jest dobra, albo co się robiło, gdy poprzednio pojawiło się pytanie, które wyglądało podobnie itp. J. Holt uważa, że szkoła skłania uczniów do tego, by szukali odpowiedzi na pytania w sposób, który niejako zakłada pozostawienie na boku problemu zawartego w pytaniu⁴.

Kluczowe w wypadku dydaktyki może być takie formułowanie zadań (pytań), aby odpowiedź nie mogła polegać na spełnieniu oczekiwań nauczyciela i zarazem pozostawieniu problemu własnemu losowi. Analogicznie w wypadku ewaluacji – chodzi o skupienie się na rozwiązaniu problemu, zamiast na takim działaniu, które zadowoli przełożonych. Zatem sformułowanie zadań (czyli wymagań wobec szkół) powinno być takie, żeby nie preferować wyników „słusznych”, dających sukces marketingowy szkole, a zysk polityczny decydom.

Ewaluacja dla pracowników szkoły, zwłaszcza dyrektora, jest analogiczna do oceniania ucznia przez nauczyciela. Spójrzmy jeszcze raz, jak sprawę widzi profesor Janowski:

Zdawałoby się, że uczeń jest głównie oceniany za osiągnięcia szkolne. Tak jednak nie jest. Istnieją przynajmniej dwie inne podstawy oceniania wszechobecne w szkole. Jedna odnosi się do tego, jak uczeń przystosowuje się do oczekiwań instytucjonalnych, druga dotyczy posiadania pewnych swoistych cech charakteru (Jackson 1968, s. 22)⁵.

⁴ Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995, wyd. II, s. 150.

⁵ Tamże, s. 58.

Te trzy wymienione podstawy oceniania (kryteria) połączone są w jedno tak, że nie da się ich oddzielić. Pierwsze kryterium wymienione w cytacie (osiągnięcia szkolne) można nazwać merytorycznym, drugie, przywołane przez Janowskiego (oczekiwania instytucjonalne) – organizacyjnym, trzecie, niezbyt jasno tu określone, nazwijmy psycho-społecznym. Prawdopodobnie chodzi w tym wypadku o to, jak wymagania nauczyciela są powiązane z rozpoznaniem (czy przyjętym przez niego) charakterem i możliwościami dziecka, a także w jakim stopniu nauczyciel akceptuje samą osobowość ucznia i jego system wartości.

Zwróćmy uwagę, że w wypadku ewaluacji jest dość podobnie. Wymieszanie owych trzech kryteriów jest takie, że uniemożliwia ich wyodrębnienie, natomiast – obserwacje na to wskazują – najsilniej wpływają na wynik ewaluacji oczekiwania instytucjonalne, wyrażane również (lub przede wszystkim) przez media. W miejsce cytowanego „posiadania pewnych swoistych cech charakteru” w wypadku ewaluacji często występuje specyfika samej koncepcji szkoły, jej założeń ideologicznych lub rozwiązań organizacyjnych (jak np. stosowanie oceniania kształtującego).

4. Jak być powinno

Psychologia zna pojęcie atrybucji. Sukcesom i porażkom przypisywane są określone przyczyny – w zależności od osobowości ludzi. Psychologowie przyjmują, że wartościowsze jest przypisywanie sukcesowi przyczyn innych niż porażce. Mowa jest o atrybucji sukcesu jako wyniku stałych predyspozycji, a porażki – niestałych (warunków). Daje to inspirację i motywację do podejmowania kolejnych działań, ponieważ warunki łatwiej zmienić niż stałe cechy człowieka.

Profesor Brophy w książce o motywowaniu uczniów daje następującą, wartą przemyślenia wskazówkę:

W rzeczywistości kluczem do pomyślnej korektywy atrybucji jest zetknięcie z porażką. Zamiast wzoru zwycięzcy, który od ręki załatwia sprawy, dostarcza się uczniom wzoru człowieka zaradnego, który w trudzie przezwycięża błędy, by w końcu osiągnąć sukces⁶.

Zatem celem ewaluacji w oświacie powinno być poszukiwanie niedostatków, braków, uchybień, porażek, zamiast polowania na najwyższe oceny i tworzenie rejestru sukcesów. Najistotniejsze jest, by w wypadku owych porażek i braków wskazać ich usuwalne przyczyny, na przykład strategie przyjęte w szkole (w tym organizację pracy) bądź niesłuszne założenia organizacyjne lub pedagogiczne (na przykład, że wysokie wymagania sprzyjają podnoszeniu poziomu kształcenia).

Poszukiwanie porażek i ich ujawnianie w trakcie ewaluacji powinno się więc opłacać. Problem w tym, że jest to myślenie całkowicie sprzeczne z polską tradycją, z naszym sposobem myślenia i działania i prawdopodobnie zostałyby potępione przez opinię społeczną.

Poszukiwanie porażek – pomijając kwestię społecznego odbioru takiego celu ewaluacji – może być jednak możliwe tylko wtedy, kiedy ewaluacja oświatowa nie będzie postrzegana jako wykonywanie zadania, lecz jako działalność badawcza, diagnostyczna.

⁶ Brophy Jere, *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 94.

Zakończenie

Profesor Brophy zauważa:

Jednym z paradoksów motywacji uczniowskiej związanej z oczekiwaniem sukcesu jest to, że poczucie własnej skuteczności podwyższa się, kiedy nie zajmować się nim wcale. Innymi słowy, uczenie się toczy się głódziej, kiedy uczniowie koncentrują się na zadaniu zamiast na ocenianiu swojego osiągnięcia, nawet jeśli jest ono udane⁷.

Obecna formuła ewaluacji lub przynajmniej jej rozumienie przez dyrektorów prowadzą do koncentrowania się na ocenianiu (ewaluacji) pracy szkoły, zamiast na zadaniach edukacyjnych, na kształceniu i optymalizacji działań. Do koncentrowania się na poczuciu własnej skuteczności pedagogicznej czy menedżerskiej, zamiast na samym kształceniu. To ostatnie zapewne, jak przewiduje Brophy, cierpi na tym.

⁷ Tamże, s. 69.