dr Sylwia Jaskuła
Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

Mutualizm ewaluacji i diagnozy edukacyjnej

Wstęp

Choć współcześnie w literaturze poświęconej zagadnieniom edukacji problematyka ewaluacji i diagnozy podejmowana jest szczególnie często, to na ogół obie te metody badawcze są dość powszechnie ze sobą mylone. Przykładem potwierdzającym tę tezę są wyniki badań przeprowadzonych przez Darię Sikorską i przedstawione na XVII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej w Krakowie w 2011 roku. Wskazały one, iż nauczyciele uznają, że mają dobrą znajomość założeń ewaluacji (75,8% ogółu badanych), a jednocześnie stwierdzają, iż „ewaluacja to inaczej diagnoza". Odpowiedzi takiej udzieliło 65% badanych nauczycieli[1].

Pomimo tego, że diagnoza, wraz z nastaniem epoki „egzaminów zewnętrznych" w oświacie, stała się powszechnym badaniem dydaktycznym, a z kolei ewaluacja pojawiła się jako element obowiązkowy współczesnej rzeczywistości szkolnej za sprawą rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. o nadzorze pedagogicznym, to do dnia dzisiejszego obie metody nie zawsze są poprawnie rozumiane i rozróżniane. Taki stan może prowadzić, i często tak już się dzieje, do braku wykorzystania w pełny i właściwy sposób walorów zarówno ewaluacji, jak i diagnozy edukacyjnej, których możliwości i funkcje nie powinny być redukowane przez fakt ich błędnego i nieadekwatnego interpretowania.

Istota problemu tkwi nie tylko w nietrafnym i niepełnym rozumieniu ewaluacji i diagnozy edukacyjnej na płaszczyźnie teoretycznej, ale w skutkach, jakie owe niedoszacowanie pociąga za sobą na poziom praktyczny. Spłycanie właściwej percepcji obu metod ogranicza sposobność ich pełnego wykorzystania, jak również przeszkadza w dostrzeżeniu możliwości i sposobów wzajemnego wspierania, uzupełniania i korzyści. W szerokim spektrum używanych współcześnie w edukacji metod badawczych, wręcz nierozsądne wydaje się stosowanie ich niezależnie od siebie, nie wykorzystując ich wzajemnego zwielokrotnionego potencjału, w szczególności na lokalnym poziomie funkcjonowania instytucji edukacyjnych. Obowiązująca w każdej placówce, na podstawie wspomnianego rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym, „ewaluacja wewnętrzna" ma szansę pełnego wykorzystania rozwojowych walorów ewaluacji, a diagnoza edukacyjna może objąć swym zakresem obszary, które faktycznie wymagają wewnętrznej, pogłębionej analizy. Ponadto w takiej mikroskali zwiększa się szansa, ale i możliwość zaprojektowania tych badań w taki sposób, żeby z jednej strony wzajemnie się uzupełniały, a z drugiej strony wykorzystywały swoje zasoby[2].

---

1 D. Sikorska, *Stosowanie ewaluacji w praktyce pedagogicznej na przykładzie nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów z powiatu chojnickiego* [w:] *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), Wyd. gRUPA TOMAMI, Kraków 2011, s. 168-174.

2 Ch. Polllitt, *Performance Information for Democracy. The Missing Link?* [w:] *Evaluation*, nr 2006/12, s. 38-55.

Ewaluacja a diagnoza edukacyjna

Stosowane obecnie powszechnie w języku edukacyjnym terminy *diagnoza* i *ewaluacja,* podobnie jak *akredytacja* i *monitoring* spowodowały równie powszechne ich wymieszanie. We współczesnych realiach szkolnych diagnoza zostaje sprowadzona do poziomu oceny stanu wiedzy i etykietowania zachowań, a rozumienie ewaluacji sprowadzono do zbieranie informacji w celu oceny konkretnego działania.

Choć ewaluacja i diagnoza mogą, a nawet powinny w procesach badania, analizowania i rozpoznawania wartości edukacyjnych wzajemnie korzystać ze swoich zasobów, to należy pamiętać, że są to dwie różne metody badawcze, nie tylko na poziomie metodologicznym, ale również zakresowym, planistycznym, decyzyjnym oraz w zakresie wykorzystania ich wyników.

Samo pojęcie ewaluacji jest szersze niż diagnozy edukacyjnej i nie wynika to tylko z nastawienia tej pierwszej na większą liczbę źródeł informacji i bliższe związanie z podejmowaniem różnego rodzaju decyzji.

Wśród wielości definicji ewaluacji i toczących się wokół jej rozumienia polemik, jedno jest niepodważalne: rdzeniem samego pojęcia *evaluation* jest kategoria wartości - *value.* Zatem ewaluację należy rozumieć jako uspołeczniony proces zmierzający do określenia wartości danego obiektu lub działania według przyjętych kryteriów w celu jego udoskonalenia, lepszego rozumienia i rozwoju. Nie może być zatem ona mylona z „oceną" czy „mierzeniem". Bardzo wyraźnie widać, że istnieje ona w konkretnym kontekście społecznym, głęboko wiążąc się z kierunkami jego przekształceń, a więc działań społecznych, stanowiąc często ich bodziec rozwojowy i nie sprowadzając się jedynie do technik pomiaru, analizy i oceny badanej rzeczywistości. Jako systematyczne badanie wartości programów i strategii społecznych, staje się ona *dyskursem, dialogiem i negocjacją*[3]. Dzieje się tak już w momencie rozpoczęcia samego procesu ewaluacji zapoczątkowanego debatą pomiędzy zainteresowanymi stronami w celu ustalenia jej podstawowych elementów, jakimi są nie tylko zasadniczy obiekt, cele, odbiorcy, ale i kluczowe pytania ewaluacji, kryteria, wskaźniki oraz sposoby jej wykorzystania. Zatem ewaluacja staje się refleksyjnym rozpoznaniem, a nawet wspieraniem wartości konkretnego działania, w wyniku uspołecznionego procesu jako swoistej wartości dodanej, która stanowi o jej ważnych funkcjach. Bardzo często umykają one z pola widzenia nawet specjalistom zajmujących się ewaluacją, choć doskonale opisanych w prawie stuletniej historii badań ewaluacyjnych, a szczególnie eksponowanych od lat osiemdziesiątych w tzw. „ewaluacji czwartej generacji"[4].

Jeżeli zdefiniujemy ewaluację za Helen Simons jako „zaproszenie do rozwoju"[5], to będzie to jedno z najkrótszych, najtrafniejszych, ale i najgłębszych treściowo określeń, pozwalających na zrozumienie jej sensu i znaczenia. Pierwsza część

[3] L. Korporowicz, *Interakcyjna misja ewaluacji* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 33

[4] E. G. Guba, Y. S. Lincoln, *Fourth generation evaluation*, Sage, London 1989

[5] H. Simons, *Getting to Know School in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation,* The Falmer Press, London 1987,

definicji „zaproszenie" oznacza dobrowolność, akceptację, a nawet pewien stan świadomości, a więc nie przymus i powinność. Druga część „rozwój" oznacza dynamikę, wzmocnienie, interaktywność i prospektywność, co z kolei pociąga za sobą element uspołecznienia[6].

Zarówno ewaluację, jak i diagnozę należy postrzegać jako proces o charakterze uspołecznionym i dialogicznym. O ile ewaluacja ma ściśle określone elementy tego procesu:

1. diagnoza, dialog, dyskurs
2. plan
3. projekt
4. generowanie danych
5. analiza danych
6. raport
7. upowszechnienie i wykorzystanie wyników ewaluacji

a przestrzeganie ich w podanej kolejności świadczy o właściwym jej stosowaniu, o tyle diagnoza, choć nie posiada formalnie określonych komponentów systematyzujących ów proces, to stawia pytania porządkujące jej przebieg typu: Jaka jest rola planowanej diagnozy?, Kogo ona dotyczy?, Kto przeprowadza diagnozę?, W jaki sposób jest ona przeprowadzana? itp. Dyskusja wokół tych zagadnień, podobnie jak w przypadku ewaluacji, odsłania społeczny wymiar diagnozy edukacyjnej, stwarza szanse na pobudzenie dyskursu społecznego pomiędzy zainteresowanymi stronami.

Charakter procesualny diagnozy wskazuje również definicja Profesora Bolesława Niemierki, określająca ją jako *uściślone rozpoznawanie warunków, przebiegu i wyników uczenia się*[7]. Użyte tu pojęcie „rozpoznawanie", wskazuje na czynność trwającą w czasie, nie będącą jednostkowym aktem, a systematycznym działaniem. Owo rozpoznawanie dokonywane jest w celu zdobycia dokładnych informacji i podjęcia odpowiednich działań.

Diagnoza, jak i ewaluacja są zatem działaniami celowymi. Brak edukacyjnych zamierzeń wyklucza możliwość dokonywania jakiejkolwiek edukacyjnej diagnozy, z kolei proces ewaluacji nie rozpocznie się w ogóle, jeśli nie zostaną określone cele, w jakich będzie ona przeprowadzana (jest to jeden z wymagalnych elementów procesu ewaluacyjnego). Co prawda w niektórych zakresach cele obu badań różnią się, ale więcej można odnaleźć tu wspólnych dążeń, przynajmniej w ogólnym znaczeniu. Zadaniem diagnostyki edukacyjnej jest wspomaganie istniejących form edukacji, w tym głównie procesów uczenia się, nie zaś projektowanie odmiennych procesów[8]. Dokonywana jest po to, aby określić, jak ma się jakaś zastana rzeczywistość do tej, jaką chciałoby się wywołać przez określone działania dydaktyczne czy też wychowawcze. Przy czym w przypadku diagnozy zorientowanej praktycznie chodzi o rozpoznanie niezbędne dla projektowanego praktycznego działania, zaś celem diagnozy zorientowanej teoretycznie jest wyjaśnienie, znalezienie odpowiedzi na pytanie,

[6] L. Korporowicz, *Interakcyjna misja ewaluacji*, op. cit, s. 29-40.

[7] B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 30.

[8] B. Niemierko, *Horyzonty diagnostyki edukacyjnej,* „Edukacja", nr 2006/1, s. 5-25.

dlaczego zachodzi jakieś zjawisko. Najczęściej diagnozie podlegają kompetencje nauczyciela, osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze konkretnego ucznia, klasy, szkoły czy szkół na poziomie gminy, województwa czy kraju (diagnoza etykietująca). Niesłusznie pomija się możliwości stosowania diagnozy jako metody rozumienia zachowań (diagnoza rozumiejąca).

Proces ewaluacyjny, w odróżnieniu od diagnozy, która zawsze musi być jego niezbywalną częścią, wkomponowuje ją w szerszy kontekst i strategię zmian programowych, instytucjonalnych w ewaluowanej placówce poprzez uczenie się organizacji jako konkretnego podmiotu, jak i pracujących w niej osób. Cele stawiane ewaluacji i diagnozie na wielu obszarach mogą pokrywać się, tak jak w przypadku rozpoznania badanych wartości, które jest elementem obu działań czy wspomagania i wyjaśniania.

Przeprowadzane badania ewaluacyjne i diagnostyczne mogą pełnić podobne funkcje, do których można zaliczyć funkcję informacyjną, poznawczą, wyjaśniającą czy pragmatyczną. W procesie ewaluacyjnym istotnym jego wyróżnikiem jest stymulowanie interakcji społecznych. Efektem obu działań jest również zamierzony rozwój, który przejawia się w poprawie i ulepszeniu skuteczności podejmowanych działań edukacyjnych. O ile diagnozie możemy przypisać funkcję sprawozdawczo-kontrolną, o tyle ewaluacja daleka jest od elementów nadzoru. Próby utożsamiania ewaluacji z akredytacją, audytem czy inspekcją, prowadzą do pozbawiania jej tożsamości. Zdecydowanie bliżej jej funkcji rozumiejącej czy animacyjnej. Stąd też głównymi cechami ewaluacji jest uspołecznienie, dialogiczność i demokratyczność, która przejawia się już na samym początku procesu ewaluacyjnego, gdzie poprzez dialog z zainteresowanymi uczestnikami ewaluacji ustala się w sposób demokratyczny wszystkie założenia planowanego badania[9]. Oczywiście ewaluacja w edukacji nie jest pozbawiona wszystkich tych atrybutów, które bezpośrednio dotyczą diagnozy edukacyjnej. Do głównych należy tu:

- trafność - diagnoza oddaje te stany rzeczy, które są przedmiotem jej analiz;
- dokładność, która wiąże się z metodologią badań, w tym jakością narzędzia badawczego i sposobem kategoryzacji materiału badawczego;
- rzetelność - jest jednym z podstawowych kryteriów badania naukowego: można mówić o rzetelności doboru próby, analizy danych, wyników badania czy wręcz badania naukowego jako całości;
- obiektywizm - wnioski płynące z diagnozy są niezależne od postaw czy oczekiwa**ń osób, które dokonują diagnozy** i co się z tymi elementami wiąże
- bezstronność sytuacji diagnostycznej, która polega na generowaniu jednakowych warunków wskazywania określonych właściwości wszystkim obiektom poddanym badaniu[10].

Proces ewaluacji rozpoczyna się od elementów diagnozy, debaty i dialogu w konkretnym środowisku, stąd też projektowanie ewaluacji jest osadzone w realiach badanego otoczenia, najczęściej z jego bezpośrednim udziałem.

[9] P. Dahler-Larsen, *Organizing Knowledge. Evidence and the Construction of Evaluative Information Systems* [w:] *From studies to streams*, red. R.C. Rist, N. Stame, Transaction Publishers, New Brunswick, 2004, s. 65-80.

[10] B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna,* op. cit., s. 130-131.

Bardzo rzadko możliwe jest przeniesienie ustalonych kryteriów w inne realia, na inne programy czy instytucje. Planowanie diagnozy edukacyjnej najczęściej odbywa się poza środowiskiem, w którym dokonywane jest badanie, często jest też tak, że powielana ona jest w wielu instytucjach w skali kraju, jak i międzynarodowej.

W przypadku ewaluacji często brak możliwości dokonywania porównań wyników badania ze względu na jej zindywidualizowany charakter, uwzględniający czynniki zewnętrzne i wewnętrzne badanego programu lub instytucji. Sam proces z założenia nie aspiruje do porównywalności wyników w przeciwieństwie do diagnoz edukacyjnych (np. egzaminów zewnętrznych). Istnieją jednak sytuacje, w których oczekuje się od badań ewaluacyjnych dokonywania zestawień danych w pewnych możliwych do określenia zakresach.

Efekty końcowe obu badań w zasadzie pokrywają się. Zarówno w przypadku ewaluacji, jak i diagnozy edukacyjnej są nimi informacje przedstawiane w celu podjęcia decyzji służących kontynuacji, poprawie czy zainicjowaniu konkretnych działań i programów. Obie te metody badawcze oceniają, szacują, określają wartości programów i działań, będąc jednocześnie systematycznym badaniem zalet lub wad jakiegoś programu lub działania. Ewaluacja oprócz tych formalnych efektów dodatkowo ukierunkowana jest na doświadczenie i pozyskanie kompetencji powstałych w wyniku interaktywnego procesu uczenia się oraz określenie wartości ewaluowanego działania. Wspomniane efekty końcowe zawarte są w raportach, które są elementami zarówno akredytacji, jak i ewaluacji, z tym, że w pierwszym przypadku mamy do czynienia ze ściśle określoną strukturą i procedurą opracowywania dokumentu, zaś w drugim raport dopasowany jest do potrzeb odbiorcy, zgodnie z charakterem i modelem badania[11].

Tabela 1. Diagnoza edukacyjna i ewaluacja - wspólne i rozdzielne obszary

DIAGNOZA EDUKACYJNA		**EWALUACJA W EDUKACJI**
ETYMOLOGIA OKREŚLEŃ		
gr. *διγνοσισσ* - rozpoznanie		ang. *valuation* - wartościowanie
ISTOTA		
uściślone rozpoznawanie warunków, przebiegu i wyników uczenia się*		uspołeczniony proces zmierzający do określenia wartości danego obiektu lub działania według przyjętych kryteriów w celu jego udoskonalenia, lepszego rozumienia i rozwoju
GŁÓWNE CELE		
pomiar edukacyjny	rozpoznanie, wspomaganie, wyjaśnianie	uczenie się, zmiana, interakcja społeczna
GŁÓWNE FUNKCJE		
sprawozdawczo-kontrolna	formatywna, informacyjna, poznawcza, wyjaśniająca, pragmatyczna, rozwojowa	rozumiejąca, animacyjna
ZAKRES		
warunki uczenia się	przebieg i wyniki uczenia się	celowe działania i realizowanie przez nie wartości

[11] R. E. Stake, *Standards- based and responsive evaluation*, Thousand Oaks, Sage 2004.

DIAGNOZA EDUKACYJNA		**EWALUACJA W EDUKACJI**
GŁÓWNE CECHY		
rzetelność, trafność, obiektywizm, dokładność, komplementarność, bezstronność		uspołecznienie, dialogiczność, demokratyczność
CHARAKTER		
klasyfikacyjny	utylitarny, który ma przede wszystkim wspomagać konkretnych odbiorców w konkretnej sytuacji, a także wywoływać pozytywne zmiany i poprawiać jakość zarówno bieżącej, jak i przyszłych, analogicznych działań	elastyczny, kontekstualny
PODEJŚCIE DO PROCESU BADANIA		
dyscyplinowanie i kontrola	określona procedura diagnostyczna i badawcza	interaktywność i negocjacyjne podejście do procesu badania (wzajemne oddziaływanie badacza i badanego), będącego jednocześnie szeroko rozumianym procesem uczenia się
PLANOWANIE		
poza środowiskiem instytucji	uspołecznione pośrednio	w środowisku ewaluowanej instytucji
PORÓWNYWALNOŚĆ WYNIKÓW		
pożądana	porównywalność w wybranych zakresach	często brak możliwości dokonywania porównań, ze względu na indywidualny charakter ewaluacji, uwzględniający czynniki zewnętrzne i wewnętrzne badanego programu lub instytucji
RAPORT KOŃCOWY		
ściśle określona struktura i procedura	dopasowanie do potrzeb odbiorcy	możliwość interaktywnej korekty raportu
EFEKT KOŃCOWY		
przedstawienie informacji, oszacowanie wyników badanego procesu		określenie wartości badanego działania, doświadczenie i kompetencje powstałe w wyniku interaktywnego procesu uczenia się

*** B. Niemierko, Diagnostyka edukacyjna, op. cit., s. 30.**

Wykorzystanie diagnozy edukacyjnej w ewaluacji rozwojowej[12]

Współczesny system edukacji, odpowiadając na coraz szybsze tempo przemian rzeczywistości, staje się coraz bardziej dynamiczny. Poszukiwanie nowatorskich metod i rozwiązań w oświacie XXI wieku wymaga równie dynamicznych narzędzi wspomagających jej rozwój. Jednym z instrumentów wsparcia transformacji, unowocześniania i doskonalenia się dzisiejszej szkoły jest wykorzystywana coraz szerzej i efektywniej ewaluacja, która to również zmienia swoje funkcje, dostosowując się do wyzwań współczesnego świata i powielając w warunkach polskich dzieje czterech jej generacji (generacje ewaluacji). Współczesna ewaluacja musi uwzględniać dynamikę ewaluowanych instytucji,

[12] Opracowanie na podstawie: S. Jaskuła, *Ewaluacja rozwojowa jako wyzwanie współczesnego systemu edukacji*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2011 [artykuł w druku].

zachować elastyczność, podejmując działania na rzecz interakcyjnego postrzegania zależności skutkowo-przyczynowych w procesie ewaluacyjnym. Takie rozumienie uwzględnia model ewaluacji rozwojowej, podejmowany w niektórych obszarach systemu oświaty, marginalizowany przez biurokratyczne wymogi sprawozdawczości europejskiej.

Sam termin ewaluacja rozwojowa został wprowadzony przez Michaela Q. Pattona w książce zatytułowanej *Utilization - Focused Evaluation*, gdzie w ostatniej czwartej edycji ukazał się rozdział „Develomental evaluation". Nowy rodzaj ewaluacji zaproponowany przez Pattona nie jest jeszcze w Polsce popularny, choć zasługuje na upowszechnienie, między innymi ze względu na fakt, że eksponuje on jedną z najistotniejszą w istocie funkcji ewaluacji - nastawienie na rozwój.

Meritum nowej koncepcji myślenia o ewaluacji wykracza poza konwencjonalne jej komponenty i koncentruje się na stymulowaniu procesów rozwojowych takich jak wspieranie, stymulowanie, uspołecznianie, podnoszenie świadomości. Dodatkowo pojawia się tutaj element pracy systemu ewaluacyjnego, który jest elastyczny, podatny na zmiany, dostosowujący się do dynamiki przekształceń programu. Ewaluacja rozwojowa ma charakter więcej niż tylko formatywny (w klasycznym ujęciu słowa „formatywność", a więc jako formowanie, sygnalizacja błędów czy korekta programu). O ile ewaluacja formatywna (*formative evaluation*) towarzyszy realizacji danego działania, wspierając, korygując i formułując jego przebieg, ewaluacja rozwojowa rezerwuje sobie prawo „poprawienia" przyjętego wcześniej projektu, dokonując istotnej i stałej jego korekty.

Klasyczna koncepcja ewaluacji formatywnej (ukierunkowującej, towarzyszącej, równoległej) uwzględnia zmiany wynikające zarówno z faktu wprowadzania innowacji, jak i z tytułu niezależnych czynników (okoliczności) występujących podczas działań. Ten rodzaj ewaluacji cechuje ukierunkowanie uwagi na doświadczenia, oczekiwania, możliwości, problemy osób będących uczestnikami programu, na tym, co stoi na przeszkodzie we wdrażaniu przyjętych rozwiązań, jakie są najlepsze sposoby usunięcia przeszkód, w jakim stopniu badane działanie winno być zmodyfikowane, jakich dziedzin powinna dotyczyć modyfikacja oraz w jakim okresie i w jaki sposób może być wdrażana. Ewaluacja formatywna stanowi podstawę myślenia o ewaluacji rozwojowej. Ta druga konsumuje wszystko, co należy do zadań ewaluacji formatywnej. Zasadnicza różnica polega na tym, że w developmental evaluation projekt ewaluacji nie jest nigdy niezmiennym schematem działania i ulega też korekcie w czasie działania procesu ewaluacyjnego. Tradycyjna ewaluacja nie dopuszczała modyfikacji samego projektu ewaluacyjnego, zaś w ewaluacji rozwojowej możliwa jest zmiana pytań badawczych, kryteriów, wskaźników czy metod badawczych. Zarówno proces, jak i cały projekt ewaluacji rozwojowej, reagując dynamicznie na potrzeby działania ewaluacyjnego, poddawane są korekcie.

Interaktywność pomiędzy samym działaniem a projektem ewaluacji oznacza zdolność do wzajemnego oddziaływania na siebie przez wzajemną adaptację i uwzględnienie faktyczności ewaluacji. Ewaluatorzy reagują elastycznie na potrzeby zmieniającego się działania, które ewaluują, a ewaluacja rozwija się tak samo, jak rozwija się samo działanie, dając sobie prawo zmiany.

Ewaluacja rozwojowa jest tak zaprojektowana, by można ją było wykorzystywać, a jednocześnie stymulować rozwojowe, nowatorskie, innowacyjne i transformatywne procesy[13], jakie zachodzą w interakcji pomiędzy fazami procesu ewaluacji. Może być ona pomocna w kształtowaniu nowego myślenia o wartościach i faktycznej roli ewaluacji, wśród których cenniejsze mogą być wywołane trwałe rezultat i zmiany niż samo wykorzystanie określonych wniosków. W zmiennej rzeczywistości doświadczenia powstające w wyniku ewaluacji rozwojowej generują otwartość na rzeczywistość i zaangażowanie w innowacyjne procesy. Nie wszystkie rodzaje ewaluacji są w tym zakresie użyteczne. Wiele modeli ewaluacyjnych wykazuje pod tym względem daleko idącą schematyczność i petryfikację projektu oraz realizowanych procedur badawczych, wykazując niezdolność do reagowania na zmienność ewaluowanych działań, ich ewolucję i poważne często transformacje. Ewaluacja rozwojowa skierowana jest na długoterminowe, dialogiczne związki pomiędzy ewaluowanymi działaniami. Ten rodzaj ewaluacji obejmuje procesy, w ramach których zbierane informacje służą poparciu innowacyjnych decyzji zmieniających działanie w trakcie jego badania. Podstawową funkcją ewaluatora jest wyjaśnianie potrzeb zmian projektu ewaluacyjnego, w tym pytań kluczowych, sposobów generowania danych i logiki badania, tak by ułatwiło ono podjęcie niestandardowych decyzji służących modyfikacjom o charakterze rozwojowym.

Wzbogacenie badań ewaluacyjnych o wymienione wyżej walory ewaluacji rozwojowej pomaga odejść od rygorystycznych kanonów projektu i procedury ewaluacyjnej w kierunku dialogu i uspołecznionego, a zarazem elastycznego procesu współdziałania z ośrodkiem kierowania ewaluowanym działaniem. Taka perspektywa społeczna, charakteryzująca się możliwościami szybkiego dostosowywania się do zmian, zobowiązuje do praktycznego odnoszenia się do rzeczywistości. Ewaluacja rozwojowa jest właśnie skierowana na zastosowanie, na co pozwala jej status modelu dynamicznego, w którym możliwa jest zmiana nie tylko działania, ale i samego projektu ewaluacji w trakcie jego realizacji, przy zachowaniu stosownych reguł, wzajemnym uzgodnieniu niezbędnych zmian i koniecznej często korekcie tak obiektu, jak i strategii ewaluacji.

Tabela 2. Porównanie ewaluacji tradycyjnej i rozwojowej

EWALUACJA TRADYCYJNA	EWALUACJA ROZWOJOWA
Przedstawia rozstrzygające opinie o sukcesie bądź niepowodzeniu	Dostarcza informacje zwrotne, generuje uczenie się, wspiera przyjęty kierunek działań lub zapewnia jego zmiany
Zmierza do celu w oparciu o określone z góry założenia	Jako cel przyjmuje dynamiczną interakcję z podmiotami procesu ewaluacyjnego poprzez rozwój nowych strategii badawczych, wskaźników i mechanizmów monitorowania wrażliwych na zmiany w obiekcie ewaluacji
Obliguje ewaluatora do przestrzegania niezmiennych procedur badawczych	Uwrażliwia ewaluatora na możliwość zmian w procedurach, przypisując mu funkcję zintegrowaną z działaniem i dynamiką procesu badawczego
Projekt ewaluacji bazuje na liniowej logice modelu przyczyna - rezultat	Projekt ewaluacji uwzględnia dynamikę systemu, współzależności oraz powstające korelacje

[13] Procesy transformatywne - procesy pozwalające osiągnąć zaplanowane cele w atmosferze dialogu i wzajemnego zrozumienia.

EWALUACJA TRADYCYJNA	EWALUACJA ROZWOJOWA
Odpowiedzialność ewaluatorów skupia i kieruje do zewnętrznych organów władzy i grantodawców	Odpowiedzialność ewaluatorów koncentruje się na uwzględnieniu najistotniejszych wartości wszystkich podmiotów ewaluacji
Odpowiedzialność ewaluatorów skupia się na kontroli i wskazaniu winnych za niepowodzenia	Uczy się funkcjonować przy braku kontroli i animować podejmowanie strategicznych decyzji

Źródło: opracowanie na podstawie tekstu: M. Q. Patton, *Utilization-Focused Evaluation, Developmental Evaluation, (4th edition)*, **Sage, 2006.**

Sensem ewaluacji rozwojowej nie są poszczególne narzędzia czy metody, ale to, jak są one stosowane. Przy czym nie chodzi tu o przeciwstawianie sobie jakości i ilości, procesu i wyników czy odpowiedzialności i uczenia się, ale o podejmowanie badań na rzecz rozwoju. Jej główną wartość można odnaleźć w elastyczności w stosunku do współczesnych transformacji wielu ewaluowanych działań, szczególnie tych zaprojektowanych na długi czas jej trwania. Owe długie procesy i ciągi zdarzeń wymagają zmiany modelu ewaluacyjnego. Ponieważ projekt ewaluacji jest zaplanowany długoterminowo, zastosowanie w tych realiach ewaluacji rozwojowej wydaje się być szczególnie istotne, ze względu na jej rolę współuczestniczą, uczącą i dostosowującą się. O ile w przypadku krótkich projektów, zmiana w samej ewaluacji może wywołać chaos, o tyle w przypadkach, gdzie mamy do czynienia z przyszłością długotrwałą, a nawet kilkuletnią, wskazane jest stałe doskonalenie i ewoluowanie projektu ewaluacyjnego. Długi czas sprzyja gromadzeniu doświadczeń i na ich podstawie zmieniania samej ewaluacji oraz generowanych w jej ramach pytań badawczych, kryteriów, sposobów zbierania danych i ich analizy. Podejmowane w ten sposób działania winny zmierzać do ewaluacji ewaluacji, czyli do metaewaluacji (autoewaluacji), która może oznaczać ocenę ewaluacji osądzając jej jakość i rezultaty, ale może również skupiać się na kontekstach samej ewaluacji, która jest w trakcie trwania i wciąż jest podatna na innowacje. Metaewaluacja służyłaby interaktywności i elastyczności reakcji na to, co się dzieje w programie i umożliwiałaby dopasowywanie się do zmian wywołanych dynamiką czynników wewnętrznych, jak i zewnętrznych.

Przykład praktyki zanurzonej w ewaluację długodystansową, długoterminową (constants evaluacion), powinien uwzględniać możliwość kontekstualności ocen w zależności od etapu prowadzonych działań. W programach nastawionych na długi okres trwania należy nastawić się na modernizację i transformację, za którą może nadążać właśnie ewaluacja rozwojowa, działająca w zbiorach nieokreślonych, rozproszonych, trudno identyfikowalnych, głównie w społeczeństwie wiedzy, w zbiorach z ogromnymi bazami danych, wymagających selekcji, hierarchizacji, wyboru i wysokiej kultury informacyjnej.

Potrzeba rozwijania w polskiej rzeczywistości ewaluacyjnej - ewaluacji rozwojowej, spowodowana jest koniecznością nie tylko nastawiania się na korektę samego programu działalności, ale również na korektę samej zaprojektowanej już ewaluacji. Ewaluacja ta ma być skierowana na praktyczność zastosowania jej wyników, co wydaje się być współcześnie elementem kluczowym, bowiem wymóg rozwojowy płynie z praktyki, a nie z teorii. Koncepcja Pattona ewaluacji

rozwojowej opiera się właśnie na potrzebach praktycznych, a nie spekulacjach teoretycznych. Praktyczność ewaluacji długich programów wiąże się z ewoluowaniem, dopasowywaniem się, poddawaniem siebie korekcie. Odejście od dynamiczności procesów w kierunku modelu statycznego grozi wyalienowaniem ewaluacji, postrzeganiem jej w kategoriach skostniałej struktury, która już nie jest w stanie zmienić się. Jej petryfikacja spowoduje, że zatraci ona swój sens i stanie się bezużyteczna, bezrefleksyjnie realizując to, co zostało zaplanowane we wstępnym etapie jej projektowania, niezależnie od tego, czy jest taka potrzeba, czy nie.

Kategoria rozwoju występuje również w diagnostyce edukacyjnej, gdzie diagnoza rozwoju tworzy jej oddzielny paradygmat. Przez diagnozę rozwoju osiągnięć rozumiane jest „systematyczne rejestrowanie postępu emocjonalno-motywacyjnego i poznawczego ucznia"[14]. Jako jej przedmiot przyjmuje się edukacyjną wartość dodaną (EWD), a więc przyrost osiągnięć ucznia w określonym zakresie programowym i wyznaczonym czasie.

Należy zwrócić uwagę, iż rozwój w ewaluacji i diagnozie dotyczy dwóch odmiennych aspektów i odnosi się do zupełnie różnych kategorii. O ile istotą diagnozy rozwoju jest pomiar osiągnięć ucznia, które uzyskuje on przede wszystkim własnym wysiłkiem, a wyniki diagnozy pełnią w tym wypadku funkcję informacyjną i wspomagającą, o tyle ewaluacja rozwojowa nastawiona jest pośrednio na ulepszanie swego projektu, ale po to, by móc efektywniej wspomóc badane działanie w trakcie jego trwania.

W przeprowadzaniu ewaluacji rozwojowej w edukacji i szybkich korekt jej projektu może być pomocna właśnie diagnoza edukacyjna dokonywana w toku działania edukacyjnego jako czynność pomocnicza, uboczna w stosunku do kształcenia, ale systematyczna. Może ona prawie na bieżąco dostarczać informacji o warunkach, przebiegu i wynikach uczenia się, co z kolei może być pomocne w dokonywaniu szybkich zmian, ale popartych analizami, w zaplanowanej, a nawet realizowanej ewaluacji.

[14] B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna…* op. cit., s. 33.