dr hab. prof UJ Leszek Korporowicz
Uniwersytet Jagielloński

Refleksja jako działanie
O stałej potrzebie przełamywania redukcji w pojmowaniu badań ewaluacyjnych w edukacji

Odkrywanie podmiotu

Zasadność przywrócenia regionalnej, lokalnej a w równej mierze instytucjonalnej racjonalności badań diagnostycznych i ewaluacyjnych w polskiej rzeczywistości edukacyjnej stopniowo, aczkolwiek zdecydowanie nabiera palącego wręcz charakteru[1]. Coraz powszechniejsze realizacje badań ewaluacyjnych dla potrzeb systemowych inicjowane przez urzędy i instytucje centralne, powodowane kontrolnymi wymogami Unii Europejskiej spychają na margines społeczne walory badań ewaluacyjnych, które identyfikują swój przedmiot, ale i podmiot, które są animatorem zmian świadomości konkretnych społeczności i motywowane potrzebami rozwojowymi konkretnych zespołów pracowniczych, szkolnych, czy środowiskowych. Wkomponowanie ewaluacji w systemy zarządzania współczesnych organizacji powoduje narastającą ich instrumentalizację, a czasami wręcz wyalienowanie, co było już europejskim i amerykańskim doświadczeniem ewaluacji lat siedemdziesiątych, podporządkowanej technokratycznym potrzebom korporacji.

Tworzone obecnie w Polsce systemy ewaluacji oświaty zdecydowanie koncentrują się na ewaluacji zewnętrznej i pomimo koncepcyjnego uzupełnienia znaczenie ewaluacji wewnętrznych w konkretnych placówkach edukacyjnych długo jeszcze nie osiągnie oczekiwanego poziomu, choć to właśnie ewaluacja wewnętrzna pozostać może dłużej w kulturze organizacyjnej i pedagogicznej szkoły smaganej zmiennością rozporządzeń centralnych.

Racjonalność oraz wartości ewaluacji projektowanej dla konkretnych instytucji w ich własnym środowisku i własnej tożsamości odkryto w środowiskach ewaluacyjnych i edukacyjnych już na początku wspomnianych lat siedemdziesiątych, gdy obserwowano nasilające się efekty redukcjonizmów ewaluacji nastawionej na parametryzację badań oraz zawężenie branych pod uwagę zmiennych, jak również procesów ich przygotowania uważanych wówczas za element ewaluacji konwencjonalnych. Potrzeba krytycznej oceny tych doświadczeń oraz przeglądu nowych horyzontów zrodziła bardzo analityczne, znane z wielu późniejszych opisów spotkanie kluczowych specjalistów tej nowej wówczas profesji. Rezultatem dużej i z wielu względów przełomowej konferencji ewaluacyjnej, jaką zorganizowano w Cambridge w 1972 roku, a w której uczestniczyli ewaluatorzy z Wielkiej Brytanii, USA, Szwecji oraz

[1] L. Korporowicz, *Współczesne koncepcje ewaluacji w kontekście wyzwań rozwoju regionalnego* [w:] *Ewaluacja programów operacyjnych na poziomie regionalnym - teoria i praktyka*, K. Lotko-Czech (red.), Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, Opole 2009.

przedstawiciele Centre for Research and Innovation in Education z OECD, były następujące i jakże dzisiaj aktualne postulaty:

a. responsywność w stosunku do potrzeb i perspektyw zróżnicowanych audytoriów
b. objaśnianie złożoności kontekstów i problemów procesów nauczania i uczenia się, z uwzględnieniem ich aspektu organizacyjnego i środowiskowego
c. uwzględnianie wymogów uspołecznionych, ale i profesjonalnych reguł podejmowania decyzji
d. komunikowanie wyników w języku dostępnym poszczególnym grupom odbiorców.

Postulowano także znacznie większy zakres stosowanych metod, które wykraczać miały poza dominujące techniki ankietowania i testowania, większą elastyczność projektów badawczych, które uwzględniać miały zmiany w wiedzy ewaluatorów zdobytej w czasie badania oraz potrzebę pogłębiania pytań badawczych w wyniku lepszego rozumienia badanej rzeczywistości, jak również nieukrywanie wartości bezpośrednio lub pośrednio preferowanych przez samych ewaluatorów[2].

Postulaty, które pojawiły się na konferencji w Cambridge, nie od razu ukształtowały standardy pojmowania, a tym bardziej praktykę badań ewaluacyjnych. Lata siedemdziesiąte to z jednej strony wdrażanie ewaluacji w nowe tory myślenia, a nawet zastosowań w duchu pokonferencyjnych ustaleń, ale dla wąskiego grona odbiorców, głównie poza systemem edukacji w celu usprawnienia systemów zarządzania i odkrywanie jej możliwości także w sferze biznesu, a więc w środowisku bardzo partykularnych jej zastosowań. Dopiero lata osiemdziesiąte, a więc „czwarta generacja ewaluacji"[3], przyniosły najbardziej spektakularne formy uspołecznienia ewaluacji i prawdziwe odkrycie p r o c e s u e w a l u a c y j n e g o jako działania społecznego. Jednakże przesłanie, jakie pozostawiła konferencja w Cambridge, uzyskuje w polskiej rzeczywistości edukacyjnej ostatnich lat wyjątkowo współczesne brzmienie i ciągle czeka na równie poważne podjęcie. Niestety, pomimo wielu ważnych spotkań, sympozjów i konferencji, nowych rozporządzeń oraz poczynań określanych jako reformatorskie, ciągle nie doczekaliśmy się przedsięwzięć równych ówczesnej krytyce ewaluacji zwanej wówczas „konwencjonalną", a sama ewaluacja, jak i inne formy diagnozy edukacyjnej ciągle postrzegane są jako techniki albo narzędzia w procesie podejmowania decyzji czasami jako sposoby zbierania informacji lub wąsko pojętego monitoringu, pomimo sporej już i niejednokrotnie inspirującej literatury przedmiotu w języku ojczystym oraz udanych eksperymentów, a nawet przykładu dobrych praktyk.

Niemal dziesięć lat później, w pierwszym wydaniu swojej głośnej i niemal kultowej już pracy zatytułowanej *The Reflective Practitioner. How Professional Think in Action* Donald A. Schön ponownie podjął problem kryzysu racjonalności

[2] B. MacDonald, M. Prlet, *Re-thinking evaluation: notes from the Cambridge conference* [w:] Cambrigde Journal of Education, 1973, Easter Term, 3,2. Za: N. Norris, *Understanding Educational Evaluation,* CARE, Kogan Page, London 1990, s. 47. Autor obszernie omawia rezultaty konferencji w kontekście polemik metodologicznych oraz bardzo aktualnej współcześnie dyskusji nad rozwojową rolą ewaluacji w perspektywie jej nowych funkcji społecznych.

[3] E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation,* SAGE Publication, London 1989.

technologicznej i instrumentalnej z powodu jej redukcjonistycznych konsekwencji[4]. Zachęcał do postrzegania „refleksyjności w działaniu", a więc w jej genezie, kontekście, dynamice społecznych interakcji, uczeniu się poprzez doświadczenie i doświadczanie, w dyskursie o zmiennym przebiegu i szansach na korektę wolną od dogmatycznych przesłanek, które wynoszą badaczy i proces badawczy ponad standardy „zwyczajnego życia i zwyczajnych ludzi".

Istotą koncepcji Schöna, w odniesieniu do ewaluacji, która w bardzo rozbudowany i twórczy sposób motywuje do procesualnego spojrzenia na procedury ewaluacyjne i w równej mierze na procedury diagnostyczne, które są częścią każdej postaci ewaluacji, jest zintegrowane w swej sekwencyjności, społecznej podmiotowości i przedmiotowości, interakcyjne widzenie całego procesu badawczego. **Prostą konsekwencją takiego stanowiska jest eliminowanie redukcyjnego definiowania jakiejkolwiek procedury ewaluacyjnej i diagnostycznej wyłącznie poprzez jej składniki,** np. ewaluacji poprzez jedną z jej faz, jaką jest zbieranie informacji lub wskazywanie na jeden z możliwych sposobów lub celów jej zastosowania, np. optymalizacji procesu decyzyjnego czy podniesienie skuteczności ewaluowanego programu. Jeśli uznać ewaluację za rodzaj „refleksyjności instytucjonalnej", jak określa takie formy badań Anthony Giddens[5], to podkreślanym już od konferencji w Cambrigde kluczowym wymiarem jej funkcjonowania jest realizowanie jej jako rodzaju wspierającego działania, które powinno mieć wszystkie kolejne etapy jej realizacji w możliwie najwyższym stopniu zintegrowania, wzajemnego powiązania, logicznej spójności, która wkomponowuje się ponadto w szersze procesy uspołeczniania, uczenia się, zmiany instytucjonalnej i mentalnej, podnoszenia jakości i rozwoju konkretnego przedsięwzięcia lub instytucji.

Potrzeba, a nawet konieczność myślenia o ewaluacji jak i każdej formie badania jako o działaniu niemal od początku eliminuje tendencje do redukcyjnego ich pojmowania ze względu na potrzebę określenia nie tylko przedmiotu działania, a więc tego „Co jest czynione?", ale także jego podmiotu, a więc „Kto czyni?", i niemal automatycznie: „Po co czyni?", „Dla kogo czyni?", „Z kim czyni?", „Gdzie czyni?", „W jakim środowisku czyni?" itd., a więc prowokuje do ujęcia zintegrowanego, wieloczynnikowego, intencjonalnego, wkomponowanego w związki z innymi działaniami[6]. Pojmowanie ewaluacji jako refleksyjności w działaniu zwraca także uwagę na logikę poszczególnych etapów wspomnianego procesu i orientuje ku rozwojowemu traktowaniu jego celów, przebiegu i aplikacji. Wskazanie na te etapy, choć wielokrotnie w polskiej literaturze przedmiotu opisywane, nie dociera do świadomości ewaluacyjnej wielu ewaluatorów i nie jest powszechne w wielu profesjonalnych środowiskach zawodowych, co czyni konferencję w Cambridge zadaniem do powtórki, tyle że w polskim środowisku naukowym i edukacyjnym.

---

[4] D.A. Schön, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action,* Ashgate, Brookfield USA 1991.

[5] A. Giddens, *Modernity and Self-Identity. Self and Identity in the late Modern Age,* Polity Press, London 1991. A. Giddens, *Nowe zasady metody socjologicznej,* Zakład Wydawniczy „Nomos", tłum. G. Woroniecka, Kraków 2001.

[6] L. Korporowicz, *Ewaluacja i społeczeństwo* [w:] E. Hałas (red.), *Rozumienie zmian społecznych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001. L. Korporowicz, *Interakcyjna misja ewaluacji* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Niedoceniane walory procesu ewaluacyjnego

Zanim spojrzymy na etapy procesu ewaluacyjnego, angażując wiedzę o działaniu społecznym, warto przypomnieć wyzwania, jakie stoją przed współczesną polską ewaluacją, o jakich dyskutowano i na jakie wskazano w czasie XVII Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej zatytułowanej *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, która miała miejsce w Krakowie we wrześniu 2011 roku. Wyzwania te odnoszą się bowiem bezpośrednio do procesu ewaluacyjnego, szczególnie w mezo- i mikroskali, gdzie szanse na eksploracje ich walorów są nieporównanie większe niż w przypadku zbiurokratyzowanych i, jakby określił to A. Giddens, „odcieleśnionych" ewaluacji systemowych, jakie zamienione zostały w procesy akredytacji, monitoringu, a nawet kontroli. Są to:

1. Wkomponowanie w potrzeby społeczeństwa otwartego, obywatelskiego i nowoczesnego: *akcentowanie strategii ewaluacji rozwojowej (developmental evaluation).*
2. Ewaluacja jako projekt społeczny: *akcentowanie strategii ewaluacji dialogicznej (responsive evaluation).*
3. Ewaluacja jako wartość publiczna: *akcentowanie w procesie ewaluacyjnym elementów dyskursu, interakcyjności i społecznej etyki badań.*[7]

Każde myślenie o ewaluacji, podobnie jak diagnostyce, ale także wspomnianej już akredytacji, monitoringu, a nawet kontroli, nie może nie respektować wspomnianych wyżej potrzeb niezależnie od swoich specyficznych funkcji i zadań. Już ponad dziesięć lat temu podkreślili to Ray Pawson i Nick Tilley, autorzy znakomitej pracy pt. *Realistic Evaluation*, która eksponuje walory procesu projektowania ewaluacji jako znakomitej szansy i realnego działania na rzecz rozwoju świadomości celów, form i podstawowych wartości każdego konkretnego programu[8]. Działanie to jest czymś wyprzedzającym jakiekolwiek „narzędziowe" pojmowanie procesu, ma ogromne walory diagnostyczne, zapobiega nietrafionym projektom ewaluacyjnym, angażuje uczestników procesu i oczywiście poprzedza zbieranie informacji poprzez rutynowe procedury i techniki badawcze, choć poprzez umiejętnie aranżowane interakcje, spotkania, dyskusje i wypowiedzi indywidualne jest doskonałym zebraniem informacji kontekstualnych, choć nie one same, ale właśnie to, co dzieje się z uczestnikami procesu, jest najistotniejszym elementem tego etapu działania ewaluacyjnego. Jest on jednak ważnym komponentem całości procesu, który określa rzeczywiste znaczenie wszystkich innych[9].

Problem ten uważany jest przez Petera Dahlera-Larsena, duńskiego badacza studiów ewaluacyjnych, za fundamentalny we współczesnych strategiach ich społecznego zastosowania ze względu na olbrzymi potencjał innowacyjności, zmiany rutynowych sposobów komunikowania w konkretnej kulturze

[7] L. Korporowicz, *Zmienne losy polskiej ewaluacji. Pomiędzy nadzieją, animacją i konfuzją* [w:] *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2011.

[8] R. Pawson, N. Tilley, *Realistic Evaluation,* SAGE Publication, London 1998.

[9] M. Schratz, R. Walker, *Research as Social Change. New opportunities for qualitative research,* Routledge, London 1995.

organizacyjnej oraz wyzwalanie procesów uczenia się na wszystkich poziomach struktur organizacyjnych. Taki walor procesu ewaluacyjnego stymuluje świadomie uprawiana ewaluacja zorientowana na uczenie się, które cechuje się jego zdaniem takimi cechami jak:

1. przekonanie, iż procesy uczenia się stanowią najważniejszy cel ewaluacji;
2. akceptowalny przez uczestników procesu sposób realizacji i zastosowania ewaluacji;
3. zaangażowanie i eksponowanie postaw nastawionych na uczenie się, a nie na kontrolę;
4. aranżacja społecznej areny interakcji uczestników, w której możliwy jest personalny kontakt uczestników wyrażających swoje przekonania, ale i budujących odpowiedni poziom wzajemnego zaufania[10].

Ewaluacja zorientowana na uczenie się jest jednocześnie zorientowana procesualnie, dialogicznie i bezpośrednio uzasadnia zainteresowanie zintegrowanym, koherentnym zespoleniem efektów każdej fazy procesu jako swoistej „wartości dodanej" najlepiej przeciwstawiającej się zredukowanemu pojmowaniu i praktykowaniu badań ewaluacyjnych. Zintegrowane ujęcie procesu ewaluacyjnego podkreśla także jeden z klasyków teorii ewaluacyjnych, Michael Scriven, który w jednym z późniejszych swoich artykułów z 1991 roku stwierdza, iż procesualne podejście do ewaluacji zmniejsza konceptualną różnicę w pojmowaniu ewaluacji formatywnej (formative evaluation) i ewaluacji podsumowującej (summative evaluation), która także powinna mieć swój własny proces konstruowania projektu i formułować swoje ustalenia tak, aby mogły one wejść w bieżącą praktykę konkretnej instytucji, stając się integralnym elementem jej działania[11]. Ta relatywizacja standardowo używanych pojęć ma swoje przyczyny w innowacyjnych sposobach eksploracji procesu ewaluacyjnego i unikaniu mnożących się redukcjonizmów, wbrew coraz bardziej bogatemu doświadczeniu, jakie zebrały już prawie stuletnie badania ewaluacyjne wchodzące w erę piątej generacji[12].

Odwołanie się do procedur pełnego i nieokrojonego p r o c e s u e w a l u a c y j n e g o dopiero w swojej całości pozwala na uzyskanie rozwojowego i wspierającego efektu podjętych czynności. Proces ten, konieczny szczególnie w przypadku ewaluacji wewnętrznej w każdej konkretnej szkole, rozpoczyna się od fazy nazwanej **diagnozą potrzeb.** Jest ona określeniem podstawowych uczestników, a więc partnerów procesu, podstawowych celów ewaluacji, jest zamysłem nad jej najogólniejszą, ale właściwą dla szkoły wersją „refleksyjności instytucjonalnej", która pozwoli na wkomponowanie ewaluacji w strategie innych działań edukacyjnych, wychowawczych oraz ogólną koncepcję jej rozwoju. W tej właśnie fazie bardzo istotne jest uświadomienie wszystkim uczestnikom procesu różnicy, jaka dzieli ewaluację od wspomnianych wcześniej

[10] P. Dahler-Larsen, *Learning-Oriented Educational Evaluation in Contemporary Society* [w:] The SAGE International Handbook of Educational Evaluation, K. E)Ryan, J. B. Cousins (red.), London 2009, s. 312.

[11] M. Scriven, *Beyond Formative and Summative Evaluation* [w:] Evaluation and Education: At Quarter Century, red. M. McLauglin, D. C. Philips, University of Chicago Press, Chicago 1991.

[12] S. Jaskuła, *O potrzebie re-ewaluacji w społeczeństwie nadmiaru informacji* [w:] *Ewaluacja programów operacyjnych: koteksty, dylematy, praktyki,* K. Kasprzyk (red.), Urząd Marszałkowski Województwa Kujawsko-Pomorskiego w Toruniu, Toruń 2010. Tamże: L. Korporowicz, *Ewaluacja w społeczeństwie wiedzy. Wyzwania, dynamizmu, zagrożenia.*

innych form diagnozy, a nade wszystko akredytacji, pomiaru i kontroli oraz wyeksponowanie jej wspierającego, uspołecznionego charakteru. **Od samego początku ewaluacja zorientowana na rozwój i uczenie się planowana jest jako działanie partycypacyjne, obliczone na samodzielne generowanie zagadnień ewaluacyjnych, szczególnie określenie podstawowych wartości, które stanowić będą kryteria późniejszych analiz, interpretacji, ale także projektów przyszłości**[13]**.** Ten etap procesu powinien mieć szczególnie dialogiczny i uspołeczniony charakter, który może mieć zasadnicze znaczenia dla późniejszej akceptacji jego końcowych efektów i zaangażowania w trakcie kolejnych faz realizacji. W tym sensie etap ten ma własne i najczęściej niedoceniane efekty, które w ogóle nie są postrzegane jako rezultat badania ewaluacyjnego, ale widoczne są wyraźnie, gdy potraktujemy je jako działanie. Jest wiele ewaluacji, które nigdy nie doszły do ostatniej fazy procesu, ale pozostawiły trwały ślad w świadomości jego uczestników i odegrały istotną rolę w procesie wzajemnego poznawania, uczenia się, a nawet artykulacji organizacyjnej tożsamości.

Drugim etapem procesu ewaluacyjnego jest **planowanie** czynności ewaluacyjnych, wybór konkretnego modelu i sposobu realizacji celów, określenie zasad współpracy jego uczestników, sposobu przedstawiania wyników, czasu jego trwania, osób odpowiedzialnych za kolejne zadania, jak i sposobu wykorzystania wyników, co jest jednym z najbardziej istotnych elementów całego procesu. W tak rozumianym planowaniu ewaluacji oprócz ścisłego zespołu ewaluacyjnego uczestniczą bezpośrednio lub pośrednio poprzez swoich przedstawicieli wszyscy zainteresowani. Jest to także etap wyboru lub też konstruowania według własnych potrzeb konkretnej wersji działań ewaluacyjnych opisanych w literaturze w postaci wielu modeli o różnej metodologii i zakresie partycypacji. Trudna do przecenienia - jak podkreśla to w swoich znakomitych studiach nad procesem wyboru modelu ewaluacji Hanne Hansen - jest wstępna praca nad określeniem wyjściowych wartości, celu i akceptowanego przez ewaluowanych, społecznego sensu ewaluacji jako zintegrowanego przedsięwzięcia. Ewaluatorzy wykazać się muszą wieloma umiejętnościami moderatorów i animatorów, uważając jednocześnie, aby nie narzucać własnych wartości i nie stwarzać sytuacji perswazyjnej presji. Już wówczas trzeba jednak myśleć, uwzględniając metodologiczne wymogi każdego z modeli lub ich synergii. Zupełnie inaczej jest jedynie wtedy, gdy ewaluatorzy przybywają z gotowym zestawem procedur. Jest to już jednak w istocie inna forma działania o celach kontrolnych, czasami interwencyjnych i daleka od wymienionych powyżej wartości[14].

Po zbudowaniu planu kolejnym etapu realizowanej ewaluacji jest skonstruowanie spisanego i zaakceptowanego przez społeczność uczestników procesu, **projektu ewaluacji.** Jest to niezwykle istotny komponent, bez którego poprawne zrealizowanie całego procesu nie jest możliwe. Projekt ewaluacji, pomimo możliwości jego rozwojowego adaptowania, a nawet korekty w trakcie realizacji procesu, zawiera następujące, konieczne elementy:

[13] B.J. Cousins, *The Case for Participatory Evaluation: Theory,Research, Practice* [w:] Participatory Evaluation in Education: Studies in Evaluation Use and Organizational Learning, red. B.J. Cousins, L.M. Earl, Routledge-Falmer, London 1991.

[14] H.F. Hansen, *Choosing Evaluation Models. A Discussion on Evaluation Design,* "Evaluation", 2005, vol.11, no.4.

1. Ponowne, syntetyczne określenie **celu i obiektu** ewaluacji, jak również wskazanie na zasadniczych adresatów jej wyników. Są nimi wszystkie grupy uczestników procesu, łącznie z grupą jego inspiratorów i decydentów, w sytuacji szkolnej rodzice i sami uczniowie.
2. Wybrane do szczególnego badania i zogniskowanej refleksji **obszary** badanej aktywności, skoncentrowane bądź to na efektach nauczania, bądź to na motywacji uczestników, na sposobie ich współpracy i uczenia się, na programie kształcenia, na pozaszkolnym wsparciu edukacji itd.
3. Kolejnym komponentem projektu są **pytania kluczowe,** na które chcemy odpowiedzieć, poddając ewaluowane działania analitycznej refleksji i które uznajemy za podstawową wartość poznawczej funkcji ewaluacji. Pytania kluczowe mają charakter pytań problemowych. W ewaluacji uspołecznionej muszą być wynegocjowane, społecznie zaakceptowane i stanowić istotny komponent wspólnego myślenia wszystkich uczestników uspołecznionego procesu ewaluacji.
4. Na pytania kluczowe nie można sensownie odpowiedzieć bez doboru koniecznych w projekcie **kryteriów** ewaluacji - bezpośrednio powiązanych z pytaniami kluczowymi, które określają, co jest faktyczną wartością w konkretnych realiach uczniowskich, nauczycielskich, szkolnych i rodzicielskich. Są to w istocie wartości, które przyświecają ewaluowanym obiektom. Ponieważ mogą one bardzo się różnić w konkretnych sytuacjach wychowawczych i szkolnych, dlatego muszą być bezwzględnie skonkretyzowane, uświadomione i zwerbalizowane. Dyskusja nad kryteriami jest częścią spotkań, czasami warsztatów, których celem jest włączenie ewaluowanych w fazę projektowania ewaluacji[15].
5. Projekt nie jest możliwy do realizacji bez określenia stosownych **metod,** sposobu ich zastosowania, łączenia i zastosowania. Są to zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe, ale także metody łączone, a więc analiza dokumentów, wywiady, obserwacje, ankiety, eksperymenty, testy, socjodramy, zajęcia warsztatowe, wszystkie, które mogą mieć znaczenie badawcze i pozwalać na pogłębioną refleksję. Wybór metod badawczych zależy od postawionych wcześniej pytań badawczych, ustalonych kryteriów i dobranych wskaźników. W konkretnej ewaluacji część metod może mieć charakter mieszany, ich użycie uzgadnia się często podczas warsztatów ewaluacyjnych. Na podkreślenie zasługuje ten właśnie element całego procesu ewaluacyjnego, który pod wieloma względami może mieć charakter innowacyjny, wysoce interaktywny. Praca zespołu ewaluacyjnego może w ten sposób uwzględnić efekty wielu spotkań szczególnie nauczycieli, którzy łącząc różne swoje role, uspołeczniają proces projektowania ewaluacji.
6. Wybór **próby badawczej** oznacza w praktyce dobór osób objętych badaniem, materiałów, zdarzeń, dokumentów. Warto dodać, że dobór ten także może być konsultowany z uczestnikami procesu jako komponent refleksji ewaluacyjnej.
7. Wszystkie działania muszą być ujęte w części projektu, która towarzyszy pozostałym i poświęcona jest **zarządzaniu procesem ewaluacyjnym**.

[15] C. Weiss, *Evaluation for Decisions: Is Anybody There? Does Anybody Care?* [w:] Debates on Evaluation, red. M. C. Marvin, Newbury Park, SAGE Publication, 1990.

W tej części projektu zostają określone osoby odpowiedzialne za konkretne działania, harmonogram, konieczne środki materiałowe i finansowe, logistyka przedsięwzięcia, zasady przekazu i gromadzenia informacji, sprawozdawczości, popularyzacji i samooceny.

Po skonstruowaniu projektu ewaluacji kolejną fazą procesu jest **zbieranie i generowanie danych**. To faza, która może być traktowana dwojako: w formie konwencjonalnej dopiero po przygotowaniu wszystkich metod i technik zbierania danych w ściśle określonych terminach, miejscach oraz według ściśle określonych sposobów, w formie mniej konwencjonalnej zbieranie informacji dokonuje się już od pierwszego spotkania wszystkich udziałowców procesu i w dość długiej perspektywie (jako element *ewaluacji formatywnej*). Tak prowadzona procedura zbierania danych wydaje się szczególnie przydatna w projektach innowacyjnych, w których staje się ciągle obecnym komponentem ewaluowanego działania, towarzyszy jego zmianom, reformom, przesileniom, okresom zwrotnym.

Po zebraniu danych, nawet jeśli są one cząstkowe, rozpoczyna się etap **analizy danych,** co angażuje bezpośrednio umiejętności analityczne ewaluatorów i pokazuje wagę dobrze przygotowanego projektu jako swoistego przewodnika takiej analizy zgodnie z zaplanowanymi obszarami, pytaniami, kryteriami i metodami analizy. Należy wszak dodać, iż w strategii ewaluacji rozwojowej (*development al evaluation)* analiza danych prowadzona jest w czasie całego procesu, także w jego części wstępnych, a więc w czasie fazy diagnostycznej i planistycznej, jak również w fazach późniejszych i dotyczy analizy kontekstu, motywacji, elementów kultury organizacyjnej instytucji lub programu, następnie skoncentrowana jest na analizie odbioru właściwego raportu ewaluacyjnego, sposobów wdrażania jego konkluzji i rekomendacji. Tak szeroko pojęta analiza danych potwierdza konieczność nieredukcyjnego traktowania całego procesu. W tej fazie procesu ewaluacyjnego najbardziej przydają się umiejętności dialogiczne, komunikacyjne, ale też analityczne ewaluatorów, dlatego ważne jest właściwe wybranie i podział zadań wśród członków zespołu.

Ostatnią fazą procesu jest **zastosowanie wyników ewaluacyjnych,** co nie musi ograniczać się do jednorazowego działania administracyjnego, ale może być czasami długim samodzielnym procesem aplikacyjnym oddziałującym na świadomość, przyzwyczajenia, postawy i zachowania uczestników, ale także na postawy i przekonania decydentów. Efekty ewaluacji daleko bowiem nie sprowadzają się do pisanego raportu, a są elementem wkomponowanym w kulturę organizacyjną szkoły oraz systemu (proces ewaluacji nie kończy się na raporcie). W wielu rozwojowo traktowanych ewaluacjach do czynności analitycznych oraz wartościowania poszczególnych działań dochodzi już w trakcie prac warsztatowych, dyskusji na wyborem pytań kluczowych oraz kryteriów oceny. Z tych to powodów partycypacyjny charakter ewaluacji jest jednym z bardzo istotnych jej celów koncepcyjnych, który spełnia wielorakie funkcje w fazie diagnostycznej, planistycznej i projektowej, pozwalając egzemplifikować wiele omawianych zagadnień teoretycznych i praktycznych złożonego procesu ewaluacji. Niezależnie więc od zastosowań w formalnym procesie decyzyjnym, gama efektów, jakie niesie ze sobą realizowana ewaluacja, uwzględnia także efekty pośrednie, swoistą „wartość dodaną", która stanowi o jej społecznym i edukacyjnym wymiarze.

Typy redukcji w rozumieniu i praktykowaniu badań ewaluacyjnych

Próba typologizacji rodzajów redukcji badań ewaluacyjnych jest przedsięwzięciem wysoce umownym ze względu na zmieniającą się szybko badawczą, społeczną, edukacyjną, a nawet polityczną pozycję badań ewaluacyjnych wraz z analogicznymi zmianami w konkretnym społeczeństwie o różnym poziomie zaawansowania gospodarczego, demokratyzacji wewnętrznych systemów podejmowania decyzji, kultury politycznej, edukacyjnej, a w końcu zaawansowania czegoś, co nazywamy równie umownie „społeczeństwem wiedzy". Analizę redukcji rozumienia i powiązanego z nim praktykowania badań ewaluacyjnych ułatwi wyodrębnienie trzech wymiarów, które grupują płaszczyzny jej definiowania, oraz trzech kryteriów sposobów jej praktycznej realizacji. Kryteria te i sposoby możemy następnie nałożyć, tworząc macierz redukcyjną badań ewaluacyjnych, w destrukcji faktycznie praktykowanych ewaluacji.

Większość spotykanych redukcji sposobu rozumienia, a następnie definiowania badań ewaluacyjnych dokonuje się co najmniej w trzech wymiarach, są nimi:

1. **Cele ewaluacji:** sprowadzane często do jedynie kilku lub nawet jednego z etapów procesu ewaluacyjnego, np. wspomnianego zbierania i generowania informacji, często analizy pozyskanych danych traktowanej jako cel sam w sobie lub jako narzędzie do badania i wspierania wąsko określonego celu, jakim jest skuteczność, efektywność, a często wręcz kosztochłonność ewaluowanych działań.
2. **Projekt ewaluacji:** we wszystkich opisanych wyżej jego elementach, szczególnie jednak poprzez określanie **przedmiotu** oraz **metodologii i metod,** sprowadzanych na ogół do wąskiego wachlarza metod kwantytatywnych, parametrycznych, rzadko kiedy eksperymentalnych i jakościowo-interpretatywnych, nastawionych najczęściej na analizę struktur i stanów, mniej dynamizmów i procesów, interakcji i przewartościowań, co w konsekwencji prowadzi także do uwzględniania ograniczonego typu zmiennych.
3. **Funkcje ewaluacji:** sprowadzane zbyt często do sprawozdawczo-kontrolnych, często zastępowane wręcz funkcjami innych strategii i procedur diagnostycznych, jak akredytacja, audyt czy wręcz monitoring, nastawionych na instrumentalne wkomponowanie w metody zarządzania i nadzoru.

Praktyczna realizacja ewaluacji przynosi z kolei redukcje wynikające z następujących sposobów jej wdrażania:

1. **Ewaluacja technokratyczna:** przekazująca wszelkie decyzje proceduralne strategiczne, proceduralne jak również czynności jej projektowania, analizę i interpretację danych, wnioski i rekomendacje wyłącznie przygotowanym i zamykającym się w swoim zespole ekspertom.
2. **Ewaluacja populistyczna:** angażująca w proces ewaluacji osoby o nikłym poziomie przygotowania, wykonujące czynności projektowe i badawcze na marginesie swoich czynności zawodowych i często w nikłym zakresie świadoma rzeczywistych oraz potencjalnych możliwości procesu ewaluacyjnego.
3. **Ewaluacja biurokratyczna:** inicjowana centralnie lub przez ośrodki decyzyjne według ściśle określonych potrzeb o nikłym poziomie uspołecznienia i nastawiona na administracyjną kontrolę ewaluowanych działań.

Nałożenie wymienionych powyżej kryteriów i sposobów realizacji badań ewaluacyjnych daje w efekcie następującą macierz redukcji:

		Sposoby realizacji ewaluacji		
		Ewaluacja technokratyczna	Ewaluacja populistyczna	Ewaluacja biurokratyczna
Wymiary zredukowanego rozumienia ewaluacji	Cele ewaluacji	1.	2.	3.
	Projekt ewaluacji	4.	5.	6.
	Funkcje ewaluacji	7.	8.	9.

Macierz redukcyjna rozumienia i sposobu praktykowania ewaluacji

W wewnętrznych polach macierzy kryją się konkretne charakterystyki, mniej lub bardziej wyraziste, konkretnych praktyk ewaluacyjnych o znaczącym poziomie redukcji, niestety często spotykane nie tylko w polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Każde z wyróżnionych pól zawiera duże spektrum możliwych konkretyzacji, wiele z nich powstaje poprzez złożenia konkretnych charakterystyk, tak jak opisuje to Bolesław Niemierko, wymieniając dziesięć przykładów „pseudoewaluacji" w trzech różnych systemach kierowania, a mianowicie: w systemach autorytarnych wymienia **ewaluację masywną, torpedującą i pod dyktando,** w demokratycznych systemach kierowania wymienia **ewaluację wydumaną, wybielającą i towarzyską,** a systemach liberalnych - **ewaluację rytualną, spychającą, przelotną** i **tandetną**[16]**.**

W zaproponowanej macierzy wymienione redukcje wydarzać się mogą w każdym systemie kierowania, choć ich charakter bynajmniej nie wyczerpuje się w wymienionym zestawie sposobów upraszczanie lub wręcz fałszowania badań ewaluacyjnych. Wskazane wymiary usiłują wskazać na istotę, systematykę, a po części także i genezę tendencji redukcyjnych, jakie uznać można za dominujące we współczesnej polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Posługując się umownym nazewnictwem dla wyodrębnionych wymiarów redukcji, modelowa ich klasyfikacja wyglądać może w następujący sposób:

		Sposoby realizacji ewaluacji		
		Ewaluacja technokratyczna	Ewaluacja populistyczna	Ewaluacja biurokratyczna
Wymiary zredukowanego rozumienia ewaluacji	Cele ewaluacji	1. ewaluacja ekspercka	2. ewaluacja ludyczna	3. „ewaluacja rytualna"*
	Projekt ewaluacji	4. ewaluacja fragmentaryczna	5. ewaluacja pozorowana	6. ewaluacja „pod dyktando"**
	Funkcje ewaluacji	7. ewaluacja wykoncepowana	8. ewaluacja „dobrej woli"	9. ewaluacja na zlecenie

*** Termin zaproponowany przez B. Niemierko we wspomnianej pracy Diagnostyka edukacyjna.**
**** Tamże, s. 324.**

[16] B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 324.

Macierz redukcyjna rozumienia i sposobu praktykowania ewaluacji z umownymi określeniami wyodrębnionych typów

Uwzględniając wymiar celów ewaluacji, mówić możemy o co najmniej trzech typach redukcji. Są to:

Ewaluacja ekspercka (1) - wszystkie istotne cele, sposób realizacji, uczestników i udziałowców procesu określają zatrudnieni w tym celu eksperci, którzy profilują sposób jej pojmowania i określają stopień uspołecznienia. Nie od dzisiaj wiadomo, jak bardzo tak „zewnętrznie" określane cele dalekie mogą być od faktycznych potrzeb i zainteresowań ewaluowanych, tożsamości i specyfiki konkretnej instytucji, kontekstu społecznego, który określa faktyczne znaczenie badanego działania. Niestety, wiele instytucji tak centralnych, jak i lokalnych decyduje się na taki ewaluacyjny kontrakt ze względów czysto utylitarnych lub formalnych z powodu konieczności wkomponowania ewaluacji w realizowane projekty o zewnętrznym sposobie finansowania. Trudno w tej sytuacji o jakiekolwiek uspołecznienie procesu, co nader często prowadzi do autentycznego wyalienowania ewaluacji, przyjęcia przez społeczność szkolną strategii obronnej, a wyniki ewaluacji pozostać mogą życzeniowo sformułowanymi rekomendacjami. Zamiast oczekiwanej zmiany społeczność szkolna jeszcze bardziej dyskredytuje społeczny sens nie tylko ewaluacji, ale podobnych procedur badawczych.

Ewaluacja ludyczna (2) - jest ona przeciwieństwem eksperckiej i popada w równie destrukcyjne konsekwencje, ponieważ realizowana jest przez wyznaczonych do tego celu nauczycieli o znikomym doświadczeniu badawczym i zupełnej często niewiedzy o podstawowych nawet celach ewaluacji. Sytuacji tej nie poprawiają kilkudniowe szkolenia, a swoistym nieszczęściem wielu szkół jest zaangażowanie do projektowania, a następnie realizacji całego procesu „reprezentantów" niemal wszystkich klas lub przedmiotów. Brak orientacji uniemożliwia sformułowanie jakiegokolwiek spójnego działania i adekwatne wskazanie na cele ewaluacji utożsamiane na ogół z mierzeniem jakości pracy szkół lub wręcz z ukrytą formą kontroli. Niezrozumiały język, pomieszanie kategorii różnego typu badań i programów powoduje narastający bunt i wielorakie strategie niszczącej adaptacji.

Ewaluacja rytualna (3) - dokonywana z administracyjnego nakazu, z gotowym zestawem administracyjnie określonych celów, które nie są ani wybrane, ani uzgodnione, ani też uspołecznione, mają nakazowy charakter o znacznym poziomie biurokratycznego autorytaryzmu i „rytualnym" sposobie realizacji pełnym schematyzmów, instrumentalnego „zaliczania" zawsze niepełnych i przez nikogo nieweryfikowanych procedur. Opisana przez Bolesława Niemierkę ewaluacja rytualna ogranicza się często do zwykłego przepisywania przygotowanych w poprzednich latach dokumentów lub też do rytualnego, ale nie autentycznego określania ich nic niemówiących celów[17].

Analiza redukcji ewaluacyjnych poprzez odwołanie się do wymogów, jakie powinien spełniać projekt ewaluacji, ujawnia się poprzez wysoce uproszczone lub wręcz wyeliminowanie jego podstawowych elementów, ograniczony

[17] Tamże, s. 324.

sposób definiowania przedmiotu ewaluacji, wysoki stopień eliminacji praktykowanych metod i wyalienowany sposób aplikacji rezultatów. Warto wskazać przynajmniej na trzy typy ewaluacyjnych redukcji. Są to:

Ewaluacja fragmentaryczna (4) - która koncentruje się na wskazanym na ogół przez instrumentalnie zorientowanych ekspertów zredukowanym rozumieniu procesu ewaluacyjnego eliminującym na ogół etap wstępnej diagnozy potrzeb, koniecznych jego uczestników, jak i ustalenie ich własnego postrzegania ewaluowanego działania, jak i samej ewaluacji, następnie arbitralnym przyjęciu realizowanego modelu ewaluacji, kluczowych pytań, kryteriów, preferowanych metod, sposobu zbierania i analizy danych itd. W efekcie realizowana ewaluacja koncentruje się na fragmencie badanego działania oraz na wybiórczym przedstawieniu jej wyników, pozostawiając szkole samodzielne i nieprofesjonalne ustalanie rzeczywistej wartości tego, co teoretycznie powinno być właściwym przedmiotem i procesem ewaluacji.

Ewaluacja pozorowana (5) - niemal całkowity brak rozumienia, czym jest projekt ewaluacyjny, przekłada się w przypadku populistycznego sposobu jej realizacji na pozorowany proces ewaluacyjny, w którym nie ma właściwie ustalonego przedmiotu, nie istnieje żadna forma właściwie zorganizowanego uspołecznienia, a co ważniejsze to, co nazywane jest ewaluacją, pełne jest metodologicznych błędów, brakuje kryteriów interpretacji danych i nie ma żadnej idei rzeczywistego wkomponowania ewaluacji w procesy podejmowania decyzji. Niska kompetencja badawcza i ewaluacyjna powoduje wysoki stopień ogólnego zamieszania, przepychanie i spychanie związanych z nią zadań i jest to sytuacja zupełnej dewaluacji ewaluacji, która przemienia się w swoją karykaturę.

Ewaluacja „pod dyktando" (6) - jest to narzucona z góry przez organy administracyjne wymuszona forma ewaluacji przy zignorowaniu wymogów określonych projektem ewaluacji i zastąpieniu istotnych w tej mierze decyzji gotowymi rozwiązaniami dotyczącymi przedmiotu, metody i próby oraz całkowitym lekceważeniu możliwości uspołecznienia procesu, który jest w tym przypadku identyfikowany jedynie z procedurą zbierania i porządkowania danych przy równie pobieżnej ich analizie oraz typowo biurokratycznym obiegu informacji o jej wynikach. Ewaluacja „pod dyktando" wyjątkowo silnie uzależnia - jak stwierdza Bolesław Niemierko - ewaluatorów od ośrodków decydenckich i nie mogą funkcjonować jako niezależni eksperci[18]. Na ogół nikt nie zdaje sobie sprawy z ilości nadużyć, błędów, ale i zaprzepaszczonych potencjałów, jakie zostają w ten sposób zamienione na rutynowe procedury.

Ewaluacja wykoncypowana (7) - technokratyczny sposób realizacji ewaluacji nie daje zbyt wiele możliwości na rozwój i eksplorację wszystkich funkcji procesu traktowanego jako forma refleksji instytucjonalnej, ale także interakcji społecznej, uczenia się w organizacji, ale także innowacyjności w sposobie komunikacji interpersonalnej konkretnych społeczności szkolnych. Wybory te zastępują wykoncypowane technokratycznie systemy oceny, akredytacji, monitoringu według przygotowanych z góry standardów, często o bardzo złożonych, choć dalekich od wszechstronności kryteriów, o równie wyabstrahowanych

[18] Tamże, s. 314.

z kontekstu społecznego odniesieniach i zupełnie „zewnętrznych" w stosunku do nich sposobach interpretacji. Wielość rozbudowanych wskaźników w zamian za społeczne poczucie sensu i wkomponowanie w realną przydatność niewyabstrahowanej rzeczywistości to najbardziej charakterystyczne cechy redukcji funkcjonalnych tego typu ewaluacji. Niestety, niczym epidemia zalewają one coraz bardziej wykoncypowane i w konsekwencji zafałszowane, fikcyjne systemy „refleksyjności" współczesnych instytucji, które wypracować muszą skuteczne metody obrony. Inwazyjność tego typu redukcji nie ma sobie równych w historii i stanowi autentyczne zagrożenie coraz bardziej destrukcyjnym wyalienowaniem.

Ewaluacja „dobrej woli" (8) - redukcje funkcji ewaluacji nie zawsze wynikają z metodycznego wykoncypowania, czasami wręcz odwrotnie, są wyrazem niekompetencji populistycznego traktowania ewaluacji jako umiejętności dostępnej niemal dla każdego, co w konsekwencji prowadzi do równie partykularnych realizacji badań ewaluacyjnych w zależności od przypadkowego doświadczenia i wyobraźni szkolnych ewaluatorów - amatorów oraz ich „dobrej woli". Nikt z nich nie planuje niczego systemowo, konkretne działania zależą od stopnia deklarowanego zaangażowania i nie mają charakteru kumulatywnego, co bezpośrednio odbija się na poziomie ewaluacji wewnętrznych niemających żadnej wspólnej miary i pozostawionych „dobrej woli" i wyobraźni społeczności szkolnych.

Ewaluacja na zlecenie (9) - jest szczególnym zredukowaniem funkcji procesu ewaluacyjnego w wyniku biurokratycznego zlecenia o gotowym uzasadnieniu, które nie wymaga w ten sposób uspołecznienia, nie wchodzi w dynamikę interakcji długiego projektowania ewaluacyjnych detali i nie angażuje inicjatywności uczestników procesu, poza ich formalną rolą w strukturze programu lub szkoły. Biurokratyczna ewaluacja na zlecenie wykształciła liczne grono jej publicznych i niepublicznych wykonawców, którzy traktują ją jako rodzaj rynkowej usługi badawczej lub specjalność w pracy administracyjnej.

Zakończenie

W realiach współczesnej kultury organizacyjnej oraz standardach zarządzania nie tylko w sferze edukacji dokonuje się proces, który prowadzi do redukcji złożonego w swej społecznej dynamice procesu badań ewaluacyjnych. Zjawisko to widoczne jest, gdy proces ten, zwany często „refleksją instytucjonalną", potraktujemy jako rodzaj działania, które ma swoją ideę i motywację sprawczą, swoje cele, następnie wchodzi w fazę projektowania, zbierania i generowania danych, ich analizy, wnioskowania i, co ważne, wdrażania. Możemy wówczas zaangażować bogatą już wiedzę o działaniu społecznym, które łatwo można poddać analizie z punktu widzenia jego wartości, komplementarności, roli w szerszym kontekście innych działań i struktur społecznych, ale także dekonstrukcji, dezintegracji, a w końcu alienacji. Redukcje współczesnych form ewaluacji pojętej właśnie jako proces i działanie ukazują się wówczas w zasadniczych ich aspektach, a ich analiza pozwolić powinna na świadome im przeciwdziałanie.