

Justyna Nowotniak
Uniwersytet Szczeciński
e-mail: Justyna.Nowotniak@usz.edu.pl

DROGA OD KONKLUZYWNYCH EWALUACJI W SEKTORZE PUBLICZNYM DO DIALOGICZNYCH EWALUACJI W POLSKICH INSTYTUCJACH OŚWIATOWYCH

Abstract

The path from summative evaluations within the public sector towards dialogue-based evaluations in Polish educational institutions

International expansion of the evaluation and globally growing volume of evaluation research projects are both facts nowadays. This paper is meant to analyse trends the responsive evaluation develops in Poland. In more detail, the following were the issues addressed by the author. Firstly, to determine the quiddity of that kind of evaluation and to set the path towards practising of responsive evaluation in the realm of Polish society. Secondly, to list down the terms and conditions necessary to meet to successfully exercise responsive evaluation in educational institutions and to propose methodological solutions supporting the implementation of such model of educational evaluation for the entire system of education evaluation.

Keywords: responsive evaluation, evaluation in education, history of evaluation, system of educational evaluation

Streszczenie

Współcześnie z pewnością można mówić o międzynarodowej ekspansji ewaluacji i rozwoju badań ewaluacyjnych na świecie. Celem artykułu jest analiza trendów w rozwoju edukacyjnej ewaluacji dialogicznej w Polsce. Zadania, z jakimi postanowiono się zmierzyć w tym szkicu, to po pierwsze określenie istoty tego rodzaju ewaluacji oraz drogi do praktykowania ewaluacji dialogicznej w polskiej rzeczywistości społecznej, a po drugie wskazanie warunków niezbędnych do prowadzenia jej w instytucjach edukacyjnych oraz propozycja rozwiązań metodologicznych ułatwiających implementację tego modelu ewaluacji edukacyjnej w systemie ewaluacji oświaty.

Słowa kluczowe: ewaluacja dialogiczna, ewaluacja edukacyjna, historia ewaluacji, system ewaluacji oświaty

Pytanie, które warto dziś zadawać zarówno z perspektywy pedagogiki, jak i pedagogii, dotyczy statusu edukacyjnych badań ewaluacyjnych w Polsce. Już krótka kwerenda poświęcona temu zagadnieniu uzmysławia fakt, że dość trudno spotkać w praktyce badawczej dobrze zaprojektowane, spełniające surowe wymagania metodologiczne naukowe badania ewaluacyjne w obszarze nauk o edukacji. Pytanie o powody takiego stanu rzeczy i próby odpowiedzi na nie coraz częściej pojawiają się w literaturze przedmiotu na rodzimym gruncie.

Konsekwencje braku badań naukowych dla praktyki społecznej, w tym edukacyjnej, rozważane są zdecydowanie rzadziej. Dyskusja na łamach literatury przedmiotu toczy się raczej wokół innych zagadnień: Czy badania ewaluacyjne mogą być pracami naukowymi? Czy i w jakim stopniu rozwijają teorię badań ewaluacyjnych? Czy badania ewaluacyjne muszą obejmować w pełnym zakresie przygotowanie i realizację procesu badawczego?

Otwartym wyzwaniem badawczym pozostaje eksploracja dwubiegunowego problemu: czy badania ewaluacyjne wykorzystują możliwości, jakie dają stosowane badania naukowe, i czy podejście naukowe może przynieść korzyści badaniom ewaluacyjnym. Na razie w polskiej rzeczywistości edukacyjnej skrupulatnie oddziela się zagadnienie stosowanych badań ewaluacyjnych (*evaluation research, research utilization, applied research*) od ewaluacji (*evaluation utilization, evaluation use*).

Ewaluacja jako praktyka społeczna w dużej mierze jest odseparowana od ewaluacji rozumianej jako dyscyplina akademicka. Znaczącym tego przykładem było małe zainteresowanie środowisk akademickich¹ udzieleniem wsparcia naukowego procesowi wprowadzenia do polskiego systemu oświaty ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej po 2009 roku, wynikającego ze zmiany koncepcji nadzoru pedagogicznego w Polsce.

Zaproponowana idea ewaluacji wewnętrznej, współtworząca wizję systemu ewaluacji oświaty SEO, postulowała wykorzystanie ewaluacji rozwojowej, dialogicznej, bazującej na zasadach odwołujących się do teorii, która pozwoli zrozumieć zachodzące zmiany już w trakcie trwania procesu ewaluowania. Jest to typ ewaluacji wymagający znacznych kompetencji od ewaluatorów i otwartości instytucji na jej prowadzenie.

Zadania, z jakimi postanowiono się zmierzyć w tym szkicu, obejmują dwie kwestie: po pierwsze, nakreślenie drogi do ewaluacji dialogicznej w polskiej rzeczywistości społecznej, określenie jej istoty i warunków, których zaistnienie jest niezbędne do prowadzenia jej w instytucjach edukacyjnych; po drugie, wskazanie przykładów propozycji metodologicznych oraz mechanizmu obrazującego

¹ Poza naukowcami zaangażowanymi w realizację „Programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły”, który był projektem systemowym III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki „Wysoka jakość systemu oświaty”. W latach 2010–2015 realizowano w nim działanie „Modernizacja systemu nadzoru pedagogicznego”. Projekt prowadzony był przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji.

kształtowanie kultury ewaluacyjnej wśród nauczycieli ułatwiających implementację tego modelu ewaluacji edukacyjnej w szkołach.

Ewaluacja jako forma oceny w polityce społecznej

Idea ewaluacji, a później naukowych badań ewaluacyjnych powstała w społeczeństwach dbających o prawo obywateli do wiedzy o tym, w jaki sposób wydawane są pieniądze publiczne. W państwach tych zabiega się także o gromadzenie i upublicznianie rzetelnej wiedzy na ten temat. W tym klimacie zrodziły się dwie kluczowe dla ewaluacji kategorie: *accountability* i *stakeholder*, skupiające uwagę na „odpowiedzialności społecznej”. Tłumaczenie na język polski ich znaczenia, osadzonego w kontekście społeczno-kulturowym, w którym kategorie te powołane zostały do życia, było i jest nadal zadaniem karkołomnym. Pierwszy zatem krok wykonany w stronę uporządkowania refleksji dotyczących „naukowego sensu” tych badań uzmysławia złożoność problemu, przed jakim stoimy w Polsce.

Znaczący dorobek publikacyjny na temat ewaluacji wiąże się z datowanym na świat od lat sześćdziesiątych XX wieku strukturalnym reformowaniem zarządzania sektorem publicznym (*Planning, Programming, Budgeting System, New Managerialism, New Public Management, New Public Governance*), które wywarło znaczący wpływ na rozumienie ewaluacji jako praktyki społecznej [Osborne, 2006].

W 1975 roku powstało w USA Towarzystwo Badań Ewaluacyjnych (Evaluation Research Society), a istniejące na wielu kontynentach stowarzyszenia ewaluacyjne doprowadziły do powstania Międzynarodowej Organizacji Współpracy Ewaluacyjnej (International Organization for Cooperation in Evaluation, IOCE). Europejskie Towarzystwo Ewaluacyjne założono dopiero w 1994 roku w Hadze.

Systematyczne zbieranie danych, ich analiza, interpretacja oraz ocena dokonywana na podstawie uogólnionych metod badań, czyli przybierające na sile mechanizmy ewaluacyjne, stawały się albo rzeczywistym narzędziem uczenia się sektora publicznego, albo jedynie ugruntowaną praktyką w administracjach licznych krajów gospodarki rynkowej [Bachtler, 2000]. Ta ostatnia została usankcjonowana w wielu krajach głównie koniecznością podniesienia wiarygodności i przejrzystości rosnących wydatków, np. w ramach polityk regionalnych.

Pierwszym polskim aktem prawnym w randze ustawy, który wprowadza zagadnienie ewaluacji na gruncie krajowych środków publicznych, jest Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 roku o zasadach prowadzenia polityki rozwoju (Dz.U. z 2006 r. Nr 227, poz. 1658, z późn. zm.). Nakłada ona na wszystkie instytucje opracowujące programy obowiązek przygotowania ewaluacji *ex ante* przewidywanej skuteczności i efektywności realizacji danego programu przed jego przyjęciem (art. 15 ust. 6). Artykuł 26 ust. 1 pkt 12 wprowadza natomiast dla instytucji zarządzających programami wymóg ewaluacji bieżącej, mającej za zadanie ocenę stopnia osiągnięcia celów programu.

Potrzeba uregulowania tych kwestii wynikała z Rozporządzenia Rady Unii Europejskiej nr 1083/2006 z dnia 11 lipca 2006 roku, ustanawiającego przepisy ogólne dotyczące Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Funduszu Spójności. Wszystkie państwa członkowskie UE korzystające z funduszy strukturalnych zostały zobligowane do przeprowadzenia ewaluacji tej formy pomocy finansowej.

Polityka Unii Europejskiej i realizowane w jej ramach programy wymagają zatem wykonywania badań ewaluacyjnych w celu monitorowania oddziaływania tych programów. Ewaluacja jest więc rozumiana jako proces systematycznej oceny interwencji z Funduszy Europejskich. W okresie aktualnego budżetu 2014–2020 podkreśla się zwłaszcza znaczenie wyników badań ewaluacyjnych w procesie kształtowania polityki spójności Unii Europejskiej.

W obecnym okresie programowania dokumentem uszczegóławiającym system są *Wytyczne w zakresie systemu ewaluacji polityki spójności*. Dokument ten integruje zarówno kwestie systemowe, definiując kształt systemu ewaluacji, jak i wskazuje sposoby wykorzystania wyników badań oraz obowiązki poszczególnych jednostek.

Najważniejszymi elementami systemu ewaluacji w Polsce są Krajowa Jednostka Ewaluacji (wymowny jest fakt, że do 2013 roku była to Krajowa Jednostka **Oceny** [wyróżn. – J.N.]) oraz jednostki ewaluacyjne zlokalizowane w ramach instytucji zarządzających programami operacyjnymi. Krajowa Jednostka Ewaluacji (KJE), ulokowana w strukturze Departamentu Koordynacji Strategii i Polityk Rozwoju Ministerstwa Rozwoju, ponosi odpowiedzialność za koordynację całego systemu ewaluacji. Do zadań jednostki należy realizacja badań ewaluacyjnych na poziomie Narodowych Strategicznych Ram Odniesienia oraz Umowy Partnerstwa. Krajowa Jednostka Ewaluacji koordynuje też proces budowy kultury ewaluacyjnej w administracji polskiej.

Badania ewaluacyjne realizowane są także przez Departament Informacji i Promocji Ministerstwa Rozwoju (MR), Departament Koordynacji Funduszy Unii Europejskiej MR, skupiający się na kwestiach instytucjonalno-systemowych.

Ewaluacja, jak wynika z założeń polskiego systemu ewaluacji, ukształtowanego w formie dojrzałej od 2007 roku na potrzeby perspektywy finansowej 2007–2013, rozumiana jest głównie

jako obiektywna ocena projektu, programu lub polityki na wszystkich jego etapach, tj. planowania, realizacji i mierzenia rezultatów. Powinna ona dostarczyć rzetelnych i przydatnych informacji pozwalając wykorzystać zdobytą w ten sposób wiedzę w procesie decyzyjnym. Często dotyczy ona procesu określenia wartości lub ważności działania, polityki lub programu [Ewaluacja. Fundusze Europejskie].

Zakres metod używanych w opisanym powyżej systemie ewaluacji czerpie z doświadczenia nauk społecznych oraz ekonomicznych. Szczególnie często wykorzystywane są metody kontrfaktyczne (*counterfactual impact evaluation*), które ustalają związki przyczynowo-skutkowe pomiędzy zaobserwowanymi zmianami a podjętymi przez administrację państwową działaniami. Podejście to umożliwia

udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy wdrożona interwencja publiczna przyniosła pożądane efekty. Metody kontrfaktyczne umożliwiają pokazanie tego, jak wyglądałaby sytuacja społeczno-ekonomiczna, gdyby dana interwencja nie była realizowana. Porównanie tej hipotetycznej sytuacji z sytuacją rzeczywistą, jaka zaistniała po interwencji, umożliwia zmierzenie efektów netto podjętych działań. Do stworzenia sytuacji kontrfaktycznej („co by było, gdyby nie było interwencji”) typuje się precyzyjnie dobrane grupy kontrolne.

Kwestią, którą podkreśla się w metodologicznym opisie tegoż systemu, odróżniającą ewaluację od badań ewaluacyjnych w socjologii i ekonomii, jest ocena przebadanych zjawisk. Innymi słowy, ewaluacja idzie krok dalej od badań naukowych: tam, gdzie naukowcy opisują zjawiska rzeczywistości, ewaluator próbuje dokonać oceny zaobserwowanych zjawisk przez ustalone kryteria oraz formułuje rekomendacje mające usprawnić działania decydentów [Szarfenberg, 2009].

Z taką wykładnią idei i celów ewaluacji, odzwierciedlających w istocie wysiłki administracji państwowej zmierzające do zobrazowania rezultatów interwencji publicznych wdrażanych w ramach realizacji polityki spójności w Polsce, koresponduje potrzeba prowadzenia dwóch rodzajów ewaluacji: strategicznych i operacyjnych. Pierwsze dotyczą analizy i oceny interwencji na poziomie celów strategicznych, ich przedmiotem jest analiza i ocena trafności ogólnych kierunków interwencji wyznaczonych na etapie programowania. Celem ewaluacji drugiego rodzaju jest dostarczenie wniosków i rekomendacji, w szczególności w przypadku gdy monitorowanie interwencji ujawniło znaczące odchylenia od założonych celów oraz gdy składane są wnioski o dokonanie przeglądu programu operacyjnego lub jego części.

Zasadniczym aspektem ewaluacji strategicznej jest weryfikacja przyjętej strategii w odniesieniu do aktualnej i przewidywanej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Zgodnie z Rozporządzeniem 1083/2006 ewaluacje operacyjne są przeprowadzane w szczególności w przypadku, gdy monitorowanie ujawniło znaczące odchylenia od założonych pierwotnie celów oraz gdy składane są wnioski o dokonanie przeglądu programu operacyjnego lub jego części. Ze względu na moment przeprowadzania ewaluacji wyróżnia się następujące jej rodzaje: ewaluację *ex ante* (przed rozpoczęciem realizacji programu), ewaluację bieżącą (w trakcie realizacji programu) oraz ewaluację *ex post* (po zakończeniu realizacji) [Rocznik ewaluacji 2014].

Deklarowane rozumienie ewaluacji, przyjęte do realizacji w administracji państwowej, odbiega od postrzegania jej tylko jako narzędzia kontroli czy egzekwowania odpowiedzialności. Eksponuje się raczej potrzebę uczynienia z niej użytecznego instrumentu ustawicznego doskonalenia procesu realizacji polityk publicznych [Frieske, 2004].

Ewaluacja wspomagać ma proces kształtowania się nowoczesnych instytucji, realizujących polityki publiczne na podstawie obiektywnych informacji i dowodów (*evidence based policy*). Niemniej jednak kluczowe dla rozumienia istoty ewaluacji jest założenie, że pozwala ona na ocenę podjętych przez człowieka czy instytucję działań.

Jest to jedno z tych uproszczeń, które najbardziej szkodzą ewaluacjom edukacyjnym. Ocena może stanowić opcjonalny element procesu ewaluacji. W ewaluacjach

dialogicznych rezygnuje się w ogóle z osądu. Ewaluacja koncentruje się na gromadzeniu wiedzy, która jest podstawą do formułowania sądów na temat wartości podejmowanych działań, przy założeniu, że między sądem wartościującym a oceną nie można pochoinnie stawiać znaku równości.

Trudności ze zrozumieniem istoty ewaluacji pogłębiają jeszcze dostępne ujęcia leksykalne typu: „ustalanie wartości i ceny czegoś; ocenianie, oszacowanie” [*Słownik Języka Polskiego*, 1982: 562]. Potoczne konotacje w powszechnie cenionych źródłach wiedzy nie dynamizują procesu upowszechniania dojrzałych praktyk ewaluacyjnych. Rzadko pokazuje się ją jako proces gromadzenia, opracowywania i komunikowania informacji na temat wartości przypisywanej działaniom znajdujących się polu zainteresowań ewaluatora.

Uproszczenia te mają zatem swoje złożone uwarunkowania. Realizacja nagłej potrzeby prowadzenia badań ewaluacyjnych miała w Polsce głównie charakter polityczny. Trudno też na rodzimym gruncie mówić o tradycji badań ewaluacyjnych i jasno wyodrębnionych etapach jej rozwoju. Ewaluacja jako dyscyplina akademicka do dziś nie rozwinęła się na tyle, aby promieniować jasnym światłem na metody ewaluowania różnych rodzajów praktyki społecznej w instytucjach oświatowych.

Polityczne implikacje rozwoju teorii ewaluacyjnych obserwowano też w innych miejscach na świecie [Simons, 1997]. W tych krajach, w których można nazwać jednoznacznie wyodrębnione i opisane stadia rozwoju myśli ewaluacyjnej, ukształtował się zróżnicowany sposób definiowania ewaluacji, ugruntowany w odmiennych tradycjach teoretycznych, akcentujących funkcjonalne lub operacyjne aspekty ewaluacji, różniące się cele i typy badania.

Co ważne i godne podkreślenia w kontekście podjętego w artykule tematu: działania podejmowane w obszarze ewaluacji w okresie przedakcesyjnym w dużej mierze dotyczyły zagadnień edukacji, nie były jednak realizowane w ramach spójnej strategii budowy potencjału badawczego w Polsce. Pojawiły się czytelne postulaty, ale zabrakło jasnej koncepcji, środków i planu współpracy pomiędzy instytucjami. Powstał jednak zamysł ewaluacji mający charakter pewnej praktyki kulturowej, obecny i podtrzymywany w niektórych polskich szkołach zaraz po 1989 roku. W okresie zmiany ustrojowej ustały wysiłki standaryzacji pracy nauczycieli, wyraźnie słyszalne były społeczne nawoływania do zapewnienia autonomii i samodzielności tej grupie zawodowej. To było niezwykle ważne, choć trudne zadanie dla polskiego systemu oświaty.

Wahania w podejściu do zakresu wolności w pracy nauczyciela, jego pozycji zawieszanej między byciem urzędnikiem i profesjonalistą, bezpośrednio odzwierciedlają się także dziś – w gotowości do podejmowania określonych rodzajów praktyk ewaluacyjnych.

Transformacja budziła bardzo wiele nadziei na rozprawienie się ze starym autokratycznym systemem. Pytanie, w jaki sposób tego dokonać i jakimi narzędziami, wybrzmiewało głośno w różnych środowiskach oświatowych. Refleksja krytyczna nad pierwszymi próbami prowadzenia ewaluacji dialogicznych w polskim systemie oświaty wymaga zatem odniesienia do uwarunkowań historycznych.

Henryk Mizerek jako pierwszy w Polsce podjął próbę systematycznej analizy prawidłowości rozwoju myśli i praktyki ewaluacyjnej, tworząc periodyzację etapów rozwoju ewaluacji w naszym kraju. Wcześniej wątki historyczne pojawiały się głównie w pracach Leszka Korporowicza [2011] oraz Bolesława Niemierki [2013]. W literaturze światowej istnieje wiele przykładów ujęć periodyzacyjnych wykorzystujących określenie „generacja” czy metafory „fali” lub drzewa [Guba, Lincoln, 1989; Alkin, 2004, Hogan, 2009; Vedung, 2010].

Henryk Mizerek wyróżnia trzy okresy rozwoju myśli edukacyjnej: pierwszy z nich – do roku 1993 – to „era milczenia”; drugi okres, obejmujący lata 1993–2009, określa jako „czas reform”; w stosunku do trzeciego okresu, którego początek przypada na rok 2009, proponuje nazwę „czas krzepnięcia”.

Pierwszy okres w rozwoju ewaluacji edukacyjnej w Polsce to lata przypadające głównie na czas dyktatury komunistycznej. Polscy akademicy mieli ograniczone możliwości kontaktu z literaturą światową. Ewaluacja miała pomagać, podobnie jak w ujęciu Ralpa Tylera, w realizacji programu nauczania oraz dostarczać danych umożliwiających jego modyfikacje. W tym czasie dominowały oceniające praktyki ewaluacyjne.

Kolejny okres to lata 1993–2009, czyli „czas reform”. Procesy transformacji ustrojowej, społecznej i gospodarczej, które dokonywały się w Polsce na przełomie XX i XXI wieku, przyczyniły się do decentralizacji oświaty. Wsparciem w realizacji tych reform były programy finansowane w ramach projektu PHARE Unii Europejskiej. Dla rozwoju ewaluacji, zwłaszcza dialogicznej, szczególne znaczenie miały programy TERM (1994–1997) i SMART (1997–2000).

W 1999 roku powstała Centralna Komisja Egzaminacyjna, w ramach której utworzono Biuro Analiz i Ewaluacji – pierwszy w Polsce przykład komórki ewaluacji wewnętrznej w systemie edukacji. Inną ważną instytucją była Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna (UKA), powołana w 1998 roku, sięgająca w najbardziej dynamicznej fazie swojego rozwoju do rozwiązań jakościowej ewaluacji demokratycznej.

Za Henrykiem Mizerkim tych kilka lat w dziejach ewaluacji edukacyjnej w Polsce „można uznać za okres «prenatalny» jej rozwoju” [Mizerek, 2016: 6], choć trzeba dostrzec też rosnące wpływy ideologii neoliberalnej, które stworzyły sprzyjające warunki do upowszechniania się w naszym kraju ewaluacji biurokratycznej.

W trzecim wyróżnionym okresie, który nastąpił po w 2009 roku, znaczenie dla rozwoju teorii i praktyki ewaluacyjnej w edukacji miała zapoczątkowana w 2009 roku budowa Systemu Ewaluacji Oświaty.

Pierwsze objawy „krzepnięcia myśli ewaluacyjnej” odnotowano także w środowiskach akademickich. Powstało Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne. Przede wszystkim jednak poszerzyła się lista wyższych uczelni prowadzących badania i studia ewaluacyjne, wprowadzono też na nich przedmiot ewaluacja do programu kształcenia pedagogów.

Zainteresowanie metodologią badań ewaluacyjnych zaowocowało publikacjami oraz artykułami na łamach prestiżowych czasopism pedagogicznych. Zorganizowano wiele konferencji i seminariów ewaluacyjnych z inicjatywy licznych

podmiotów: ośrodków akademickich, centrów kształcenia nauczycieli, organów administracji oświaty oraz organizacji pozarządowych. Działania te były wpisane także w celebrowanie ogłoszonego w 2015 roku Światowego Roku Ewaluacji (*EvalYear*) [Mizerek, 2016: 1–16].

Trudno w tej chwili wyrokować, czy młoda idea ewaluacji dialogicznej obroni się w Polsce przed potężniejącymi na świecie falami ewaluacji neoliberalnej (*neo-liberal wave*). Polityka oświatowa jest tym obszarem polityki społecznej, który wymaga szczególnego namysłu nad znaczeniem ewaluacji, wykraczającym znacznie poza mechanizm oceny, wskazywany jako fundament praktyki ewaluacyjnej w wielu obszarach życia społecznego.

W tym kontekście zasadne jest przypomnienie drogi przeobrażeń, która powiodła do narodzin idei ewaluacji dialogicznej w Europie i USA, z wyeksponowaniem znaczenia ewaluacji edukacyjnych dla jej rozwoju.

Dialogiczna ewaluacja edukacyjna

Z całą odpowiedzialnością stwierdzić można, że droga do ewaluacji dialogicznej rozpoczęła się na gruncie edukacji. Ewaluacja edukacyjna nie jest wyodrębnionym działem pedagogiki. Jest wykorzystywana w edukacji, ale zachowuje swoją odrębność. Jako dyscyplina akademicka ewaluacja narodziła się w latach pięćdziesiątych XX wieku na gruncie edukacji, rozwijano ją w nielicznych uniwersytetach brytyjskich i amerykańskich.

Początki ewaluacji sięgają końca XIX wieku. Najczęściej w literaturze przedmiotu jako pierwszy przykład publikacji dotyczącej badań o charakterze ewaluacyjnym wskazuje się na pracę z 1897 roku *The Futility of the Spelling Grind* autorstwa Josepha Mayera Rice'a.

Momentem przełomowym było wprowadzenie w Stanach Zjednoczonych pomiaru osiągnięć uczniów za pomocą testów. Zakładano wówczas, że liczba zdobytych przez uczniów punktów w teście była wskaźnikiem stopnia ich osiągnięć. Początek testów osiągnięć szkolnych datuje się na rok 1908, kiedy pojawia się publikacja *Stone Reasoning Test in Arithmetic*. Czternaście lat później zostaje wydany *Stanford Achievement Battery*, pierwsze narzędzie służące do pomiaru, pozwalające oszacować osiągnięcia ucznia w zakresie wielu przedmiotów szkolnych jednocześnie.

W tym czasie powołano również stowarzyszenie o nazwie National Education Association, którego głównym zadaniem uczyniono zbadanie możliwości użycia testów w klasyfikowaniu uczniów. Potrzeba testowego pomiaru w edukacji daje początek dyskusji na ten temat w ramach American Association of School Administrators, reorganizującego się z czasem w American Educational Research Association [Norris, 1990].

Tęsknota za pomiarem opartym na liczbie w naukach społecznych werbalizowana była już w połowie XIX wieku przez Johna Stuarta Milla, inspirowanego naukami ścisłymi, nawołującego do tzw. naukowego podejścia do zjawisk społecznych. Na początku XX wieku Frederic Taylor opublikował *The Principles of*

Scientific Management, propagując tworzenie modeli wydajności przemysłowej. Systemy edukacji w latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku uległy wpływowi takiego podejścia.

Termin „pomiar” w tym czasie zdawał się dominować i „ewaluacja” została z nim utożsamiona. Tak więc Egon G. Guba i Yvonna S. Lincoln pierwszą generację ewaluacji nazwali „generacją pomiaru” (*measurement*). Zadaniem ewaluatora było jedynie posługiwanie się dostępnymi instrumentami, służącymi do mierzenia określonych w badaniu zmiennych [Guba, Lincoln, 1989].

W 1989 roku autorzy *Fourth Generation Evaluation* ze zdumieniem pisali, że ten sposób przeprowadzania ewaluacji w systemach oświatowych na świecie nadal zdaje się dominować, a użycie wyników testów w egzaminach końcowych uczniów do ewaluacji skuteczności pracy szkoły i pojedynczych nauczycieli oraz konstruowania rankingu szkół często pozostaje jedynym źródłem informacji o jakości procesu edukacji.

Ujawnienie znaczących ograniczeń, jakie niosło w ewaluacji zawierzenie pomiarowi, wymusiło zmiany w zakresie projektowania i prowadzenia badań ewaluacyjnych. Podnoszono kwestie rozszerzenia funkcji badań ewaluacyjnych. Dostarczenie jedynie danych o uczniach i ich wynikach przestało być wystarczającą przesłanką wdrażania ewaluacji i ponoszenia jej wysokich kosztów. Politycy, opinia publiczna, decydenci skierowali swoją uwagę na przedsięwzięcia noszące znamiona innowacji edukacyjnych, obejmujących zarówno programy, metody nauczania, jak i strategie zarządzania placówkami oświatowymi. Utrzymywała się jednak tendencja do ulegania oczekiwaniom osób zamawiających ewaluację, klientów, agend rządowych, zainteresowanych bardziej raportem z przeprowadzanych ewaluacji niż procesem badania i rekomendacjami.

Ralph W. Tyler, członek Bureau of Educational Research na Uniwersytecie Stanowym w Ohio, realizujący program *Eight Year Study*, mający także doświadczenie w konstruowaniu testów, opowiadał się za ewaluowaniem także jakości programów kształcenia. Za jego sprawą nastąpiło zdecydowane wyjście poza ideę ewaluacji rozumianej jako pomiar w stronę ewaluacji programów (*program evaluation*). Celem badań były rozwój, doskonalenie programu oraz zdobywanie informacji na temat tego, jak on działa [Tyler, 1977]. Ewaluacje tej generacji zapoczątkowano po I wojnie światowej, ich rozkwit nastąpił zaś w latach czterdziestych i pięćdziesiątych. Ralpa Tylera uznaje się za ojca ewaluacji edukacyjnej.

Zamawiający ewaluację w tamtym czasie nadal mieli ostateczne słowo w kilku kwestiach, np. tego, w jaki sposób będą zbierane odpowiedzi, jak będą interpretowane, a także komu będą komunikowane wyniki. Inne grupy partycypujące w ewaluowanym przedsięwzięciu praktycznie były pomijane w kwestii prawa do informacji, które wyeksponowano później w ewaluacjach dialogicznych.

Opisowe podejście ukierunkowane na realizację celu przetrwało jako druga generacja ewaluacji skupionej na opisie (*description*) do końca lat sześćdziesiątych. Później od ewaluatorów zaczęto oczekiwać oceny jakości programów oraz precyzyjnych rekomendacji, wskazujących kierunek ich doskonalenia. W latach siedemdziesiątych otwarcie już deklarowano, że przedmiotem zainteresowania stała się ocena. Ewaluator musiał wejść w rolę kompetentnego sędziego, który

powinien uwzględnić w ewaluacji zewnętrzne standardy oraz kryteria dopasowane do lokalnych zasobów instytucji.

Tendencje te skłoniły Gubę i Lincoln do wyodrębnienia trzeciej generacji ewaluacji, w której ewaluator przyjmuje na siebie obowiązek oceny (*judgment*), zachowując dorobek dwóch poprzednich pokoleń, a mianowicie umiejętności przeprowadzania badań testowych/pomiarowych oraz funkcję opisową. To, co cechuje ostatnią i dwie wcześniejsze generacje ewaluacji, to uleganie pozytywistycznemu (*scientific*) paradygmatowi badawczemu [Guba, Lincoln, 1989: 29–32].

Wypracowane w latach pięćdziesiątych klasyczne modele Ralpa Tylera i Lee Cronbacha okazały się zawodne w dostarczaniu informacji wspomagających procesy decyzyjne. Dyskursy naukowe rzucające nowe światło na ideę nauki wolnej od wartości dokonały znaczących zmian także w badaniach ewaluacyjnych prowadzonych w ramach paradygmatu postpozytywistycznego. Spór o naukowy status wartościowania, który zaczął przybierać na sile [Gouldner, 1984; Andreski, 1992] z końcem XX wieku, zdynamizował rozwój metodologii jakościowej. Zmienił się status badacza – zaczął on wywierać wpływ na badaną rzeczywistość. Zaakceptowano fakt, że kategorie pojęciowe pojawiające się w procesie ewaluacji wyłaniały się w trakcie badań. Interakcyjne konstruowanie rzeczywistości uczyniło z „prawdy” rodzaj konstruktów uzgadnianego między działającymi podmiotami. Paradygmat konstruktywistyczny w nauce zrewolucjonizował myślenie o ewaluacji, ujawnił jej dialogiczny potencjał, co nie znaczy, że ten rodzaj ewaluacji zaczął być najczęściej praktykowany.

Współcześnie ewaluacja uprawiana jest nadal w ramach kilku paradygmatów. Donna Mertens wskazuje na cztery zasadnicze rodzaje: niezmiennie znacząca część badań ewaluacyjnych osadzona jest w postpozytywizmie, kolejne to konstruktywizm, pragmatyzm oraz nawiązujący do teorii krytycznej paradygmat transformacyjny [Mertens, 2010: 55–67].

Guba i Lincoln, proponując alternatywne podejście w ewaluacji, nazywali je ewaluacją dialogiczno-konstruktywistyczną (*responsive constructivist evaluation*). Pojęcie „dialogiczny” (*responsive*) kładzie nacisk na negocjacyjny sposób decydowania o parametrach ewaluacji (między zamawiającym ewaluację a ewaluatorem). Jest to kluczowa część procesu planowania i projektowania ewaluacji. Autorzy *Fourth Generation Evaluation* wybrali nazwę „konstruktywistyczny”, akcentując, że można go nazywać również „wyjaśniającym” (*interpretive*) lub „hermeneutycznym” [Guba, Lincoln, 1989: 38].

Pierwsze trzy generacje eksponowały zależność badacza od przedmiotu poznania i sytuacji badawczej. Czwarta generacja ewaluacji nawiązuje do paradygmatu humanistycznego, który zakłada społeczne, interakcyjne konstruowanie rzeczywistości. Badacz w tym układzie jednocześnie wywiera wpływ na badaną rzeczywistość i sam ulega wpływowi, podstawą jego działań jest inicjowanie dialogu, aby ujawnić różniące się punkty widzenia, wartości i potrzeby wszystkich aktorów sceny edukacyjnej. Dyskusja nad kryteriami zamieszczonymi w projekcie ewaluacji z zamawiającym jest jednym z jej zasadniczych elementów, podobnie jak uzgodnienia dotyczące komunikowania wyników badania. Zasługi te wiąże się z nazwiskiem Roberta Stake’a, tak zresztą jak wypracowanie i upowszechnienie

w badaniach ewaluacyjnych strategii badawczej *case study evaluation*. Jest ona współcześnie w świecie bardzo często stosowana w ewaluacji programów [Stake, 1995, 2004].

Eksplorowanie złożoności ludzkiego mechanizmu doświadczania świata, sposobu jego wartościowania z subiektywnej perspektywy podmiotów wyklucza pozycję ewaluatora, który „wie lepiej”. Uruchamiane są jakościowe procedury badawcze umożliwiające zrozumienie także tego, jak ludzie konstruują aksjologiczny porządek świata. W tej sytuacji uczestnicy badań w wielu odmianach ewaluacji dialogicznej stają się partnerami. Wiedza zawarta w raporcie z badań ewaluacyjnych odzwierciedla zróżnicowane, ale równoprawne perspektywy widzenia poddanego ewaluacji zagadnienia.

W ramach ewaluacji dialogicznej H. Mizerek wskazuje na następujące szczegółowe modele funkcjonujące w jej obszarze. Pierwszy to deliberatywna demokratyczna ewaluacja (*deliberative democratic evaluation*), wypracowana w ramach ewaluacji polityk, dążąca do bezstronności wniosków. Jest formą uspołecznionej praktyki działania, a nawet rodzajem mediacji podejmowanej w celu budowy społeczeństwa demokratycznego. Jako animator demokratycznej zmiany ewaluacja dialogiczna obwarowana jest licznymi zasadami – do głównych należą inkluzja, dialog i deliberacja.

Kolejna propozycja to ewaluacja partycypacyjna (*participatory evaluation*), wypracowana w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia. W istocie stanowi koncepcję stosowanych badań społecznych. Ewaluatorzy to badacze. Praktykę reprezentują osoby bezpośrednio zaangażowane w realizację badanego projektu, które zainteresowane są wdrażaniem innowacji poprzez zrozumienie sensu ewaluacji oraz uzyskanie wiedzy potrzebnej w trakcie jej implementacji. Zadaniem profesjonalnych ewaluatorów jest także udzielanie pomocy praktykom, np. w pogłębieniu umiejętności metodologicznych koniecznych do realizacji projektu badawczego. Obie strony w trakcie działania wypracowują model komunikowania wyników badania odpowiadający potrzebom lokalnych społeczności, z uwzględnieniem kontekstu kulturowego i społecznego.

Dwa kolejne rodzaje ewaluacji dialogicznej to *stakeholder-oriented evaluation* oraz ewaluacja upełnomocniająca (*empowerment evaluation*) [Słownik pojęć Systemu Ewaluacji Oświaty]. W Polsce żadna z tych odmian nie wykształciła się w pełni [Korporowicz, 2011].

Wszystkie odmiany ewaluacji dialogicznej wyrastają z przekonania, że ład społeczny nieustannie jest rekonstruowany, redefiniowany w procesie negocjowania znaczeń, wartości. Możliwe jest to właśnie dzięki „dialogowaniu”, czyli uruchomieniu potencjału dialogu, który nie jest prostym aktem komunikacji. Argumentacje dla tej tezy odnaleźć można w konceptualizacji powstałej w ramach pedagogiki personalno-egzystencjalnej. Janusz Tarnowski dowodzi, że dialog służy wzajemnemu zrozumieniu się i współdziałaniu ludzi [Tarnowski, 2000]. Dialog rozumiany jest jako forma namysłu zbiorowego. Zadając pytania innym i sobie i próbując być nie-razem, lecz wzajemnie, uwalniamy synergetyczny potencjał bycia dla siebie nawzajem [Buber, 1993].

Człowiek uczestniczący w dialogu doświadcza przepływu znaczenia między ludźmi, zyskującymi w czasie jego trwania dostęp do puli wspólnego znaczenia, do której jednostka dostępu nie ma. Zaangażowane w dialog osoby stają się obserwatorami własnego myślenia².

Taki sposób rozumienia dialogu nawet z nawiązką oddaje znaczenie dialogu dla ewaluacji. Dialog trwa przez wszystkie etapy procesu ewaluacji, od momentu wyboru jej tematu do ogłoszenia rekomendacji. Badania te określa się mianem badań zaangażowanych lub badań z interwencją emancypacyjną, gdyż już sam proces badania ma moc inicjowania zmiany społecznej.

Praktykowanie ewaluacji dialogicznej w polskim systemie oświaty

Trudno zrozumieć mechanizm zakorzeniania się na polskim gruncie ewaluacji dialogicznej bez zrozumienia kontekstu politycznego, społecznego oraz kulturowego tamtych czasów.

Dla rozwoju ewaluacji, zwłaszcza dialogicznej, szczególne znaczenie miały wzmiankowane już programy TERM (1994–1997) i SMART (1997–2000). W ramach Programu TERM (*Training for Educational Reform Management*) powołano specjalny moduł *TERM Evaluation*. To on właśnie przyczynił się do tworzenia podstaw potencjału ewaluacyjnego w środowiskach akademickich w Polsce [Mizerek, 2011]. Co istotne, polscy badacze oprócz pracy w międzynarodowym zespole i dostępu do dorobku światowej myśli ewaluacyjnej mieli także do wykonania konkretne zadania praktyczne, związane z prowadzeniem badań ewaluacyjnych (m.in. związane z wprowadzaniem „nowej matury” w trwającej wówczas w Polsce reformie systemu edukacji). Po raz pierwszy w sposób systemowy wykorzystano nowatorskie jak na polskie warunki modele teoretyczne i metodologiczne, nawiązujące do konstruktywistycznych koncepcji ewaluacji dialogicznej.

Dołożono wielu starań, aby ten dorobek upowszechnić. Wspomnieć należy o pierwszych publikacjach zwartych prezentujących założenia modelu ewaluacji demokratycznej w edukacji [Korporowicz, 1997; Mizerek, 1997; Tołwińska-Królikowska, 2002]. W formule studiów podyplomowych, oczywiście na małą skalę, zaczęto kształcić pierwszych ewaluatorów – na Uniwersytecie Gdańskim. Organizowano konferencje i seminaria, zaangażowano w ten proces ośrodki doskonalenia nauczycieli w Polsce.

Naukowe badania ewaluacyjne pozostały jednak incydentalne. Ich główną słabością były przede wszystkim: brak dojrzałej i spójnej, osadzonej w literaturze tematu całościowej koncepcji badawczej; ubogi zakres i metodyka badań ewaluacyjnych, wyrażające się w ograniczaniu pakietu metod i technik badawczych do

² Przywołuję za Henrykiem Mizerkim, odwołującym się do tekstów Davida Bohma podczas swojego wystąpienia *O wymierającej sztuce dialogu edukacji* na konferencji „Współpraca, dialog, profesjonalizm w edukacji” zorganizowanej 7 kwietnia 2017 roku przez Uniwersytet Jagielloński w Krakowie.

kilku podstawowych propozycji; brak analizy relacji przyczynowo-skutkowych procesów edukacyjnych, wynikających m.in. z dominacji paradygmatu postpozytywistycznego.

Trudno w tej sytuacji było mówić o zauważalnej zmianie społecznej. Tezę obecną w światowej literaturze przedmiotu, że dynamika badań ewaluacyjnych odzwierciedla dynamikę procesów społecznych, można spróbować zweryfikować, odnosząc się do próby wprowadzania ewaluacji do polskiego systemu nadzoru pedagogicznego. Ta wieloetapowa i systemowa zmiana, mająca zdynamizować rozwój cywilizacyjny, właśnie ze stworzeniem Systemu Ewaluacji Oświaty (SEO) wiązała największe nadzieje.

Podjmując próbę syntetycznego opisu zmian wprowadzonych w nadzorze pedagogicznym w Polsce w 2009 roku, wskazać należy na znaczenie ewaluacji wewnętrznej i jej zakładany jakościowy dialogiczny charakter. W tym roku w Polsce zostały też sformułowane przez państwo wymagania wobec szkół i placówek³. Dane o poziomie spełniania wymagań przez placówki oświatowe miały być pozyskiwane w wyniku ewaluacji zewnętrznej, przez wizytatorów w badaniach z udziałem nauczycieli, uczniów, rodziców i innych podmiotów. Pracę wizytatorów usprawniał wirtualny asystent ewaluacji, umożliwiający przeprowadzenie badań sondażowych w wersji elektronicznej. Budowanie baz danych, porównywalność informacji, tworzenie kultury organizacyjnej umożliwiającej sprawne zarządzanie systemem oświaty to priorytety tworzenia SEO w Polsce.

Wyraźnie też rozgraniczono trzy zadania nadzorcze: ewaluację, wspomaganie podmiotów edukacji w danej placówce oraz kontrolę dokonywaną przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Raport z ewaluacji zewnętrznej otrzymywał dyrektor szkoły, kurator oświaty oraz władze samorządowe. Powinien on stanowić podstawę analizy pracy szkoły i umożliwić budowanie planów działania. Raporty zamieszczane w internecie na stronie <http://www.npseo.pl> w zakładce „Sprawdź raport z ewaluacji swojej szkoły/placówki” stały się powszechnie dostępne.

Aby zachować równowagę między realizowanym na dużą skalę badaniem prowadzonym przez urzędników państwowych a potrzebą uchwycenia danych kontekstowych z każdej placówki, zaprojektowano i wprowadzono do nadzoru pedagogicznego ewaluację wewnętrzną.

Zamysł ten korespondował z potrzebą budowania kapitału kulturowego i rewitalizacji potencjału społecznego, dlatego zgodnie z zasadami ewaluacji dialogicznej zespołom ewaluacyjnym, których skład i sposób formowania pozostawiono decyzji szkół, przyznano szeroką autonomię działania. Indywidualizowanie działań w małym zespole ewalatorów miało sprzyjać możliwości nawiązania dialogu i ukształtowaniu zobowiązania wobec określonej grupy odniesienia.

Wydaje się jednak, że refleksja nad normami stabilizującymi aktywność powołanych do zespołu nauczycieli/badaczy oraz nad wartościami rozumianymi jako kryteria oceny zastanych sytuacji została utrudniona przez kilka czynników. Brak dostępu do literatury, niedostateczna wiedza na temat istoty ewaluacji

³ Umocowanie prawne dla wprowadzonej zmiany stanowiło Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku (Dz.U. z 2009 r. Nr 168, poz. 1324).

i metodologii badań, brak wsparcia środowisk akademickich zrodziły poczucie braku rozumienia istoty praktyk ewaluacyjnych i ich znaczenia dla edukacji. Zagrożenie ewaluacją biurokratyczną [MacDonald, 1976] stało się bardzo realne. Pozorowanie działań objętych wymogiem prawnym przybierało często formę aktu tworzenia dokumentów zapewniających poczucie sprawstwa, charakterystyczne dla urzędników w silnie scentralizowanych systemach instytucji. W sytuacji eskalacji tego zjawiska zmiana edukacyjna pozostaje jedynie zmianą administracyjną uregulowaną prawnie – stając się jawnym, biurokratycznym procederem. Przyczyny tego stanu rzeczy są bardzo złożone, ich wyczerpująca analiza wychodzi poza ramy prezentowanego artykułu.

W listopadzie 2015 roku zakończył się program, którego celem było zaprojektowanie i wprowadzenie w życie nowego sposobu sprawowania nadzoru pedagogicznego w Polsce. Grzegorz Mazurkiewicz⁴, podsumowujący efekty programu, widzi szansę ograniczenia praktyk typowych dla ewaluacji biurokratycznej w polskim systemie oświaty. Podkreśla też, że doświadczenia światowe pokazują, iż wyczerpuje się tradycyjna formuła ewaluacji prowadzonych z perspektywy (*accountability*), zapewniających głównie spokój podatnikowi. Ewaluacje mogą służyć rzeczywistej zmianie prokościowej, ale wymagają wysokiej świadomości metodologicznej oraz umiejętności społecznych prowadzących je osób.

Największym wyzwaniem według Mazurkiewicza

jest umiejętność uczenia się dzięki zebranych danym. Nawet gdy świetnie przygotowani ewaluatorzy zdobędą i przeanalizują dane, a następnie przedstawią wnioski w zrozumiałych raportach, nie będzie poprawy bez zdolności osób ewaluowanych do wykorzystania wniosków w praktyce, w działaniu [Mazurkiewicz, 2016: 22].

Wspomaganie ewaluacji dialogicznej — uwagi końcowe

Niewątpliwie w obliczu zmian zachodzących w obszarze polityki społecznej oraz problemów związanych z wydatkowaniem środków finansowych konieczność ewaluowania i oceny skutkuje powstawaniem nowych barier społecznych. Proces zarządzania realizacją badań wymaga odpowiedniego doświadczenia, każde badanie wymaga odmiennego podejścia, przeszkody mają charakter proceduralny lub wynikają z braku wiedzy w danym obszarze. Ewaluacja dialogiczna, z zasady wspierająca też społeczności lokalne, czyli otoczenie instytucji edukacyjnych, jest również nowym zagadnieniem dla samorządów, ewaluatorów instytucjonalnych. Trudno zatem liczyć na ożywcze impulsy płynące z tego środowiska.

Doświadczenia państw praktykujących ewaluację dialogiczną wskazują, że wszelkie próby nadmiernego przyspieszania implementacji praktyk ewaluacyjnych,

⁴ Grzegorz Mazurkiewicz z Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego był koordynatorem zespołu odpowiedzialnego za zaprojektowanie i wdrożenie Systemu Ewaluacji Oświaty w Polsce.

zwłaszcza tych dojrzałych, osadzonych we współczesnych generacjach ewaluacji rozwojowych, podejmowanych w instytucjach oświatowych, narażone są na niepowodzenia. Z mocy prawa, można dokonać wielu zmian, z wyjątkiem tych mentalnych.

Umiejętność dialogowania, a zwłaszcza jej świadoma potrzeba, jest kwestią bardzo indywidualną. Prawdziwym wyzwaniem jest gotowość do stosowania tego rodzaju ewaluacji przez pedagogów/ewaluatorów.

Nauczyciele w Polsce profesjonalizujący własną praktykę zawodową przebyli od 1989 roku już dość długą drogę samorozwoju. Rzetelna praca zespołów samokształceniowych w wielu polskich szkołach przyniosła realne efekty w postaci pogłębienia różnorodnych kompetencji, także tych związanych z badaniem własnej praktyki zawodowej. Odnotować też należy, że potencjał wytworzony zaraz po zmianie ustroju został poważnie nadwyrężony w czasie kolejnych zmian systemowych w oświacie, zwłaszcza w tym okresie, kiedy w nauczycielu widziano głównie urzędnika państwowego.

Rozwijanie namysłu nad własną profesją wymaga zatem wsparcia, chociażby przez pokazywanie doświadczeń przynoszących nauczycielom na świecie odczuwalną satysfakcję zawodową. Do takich rozwiązań należy forma doradztwa koleżeńskiego (*Kollegiale Beratung*), praktykowana z powodzeniem w obszarze systemu oświaty w Niemczech. Wyczerpująca prezentacja koncepcji cieszącej się w krajach niemieckojęzycznych rosnącym zainteresowaniem nie jest zadaniem łatwym ze względu na odmienny kontekst kulturowy, społeczny, odmienne pojmowanie etosu pracy oraz utrudnione tłumaczenie pojęć niemieckich, niemających jednoznacznych odpowiedników w języku polskim. Koleżeńskie doradztwo stanowi pewien cykl regularnie odbywanych spotkań, których celem jest wielokrotna i systematyczna refleksja na własną pracę zawodową. Każde spotkanie ma określony cel i strukturę, zespół tworzą osoby (od czterech do ośmiu) wykonujące tę samą profesję zawodową, ale najlepiej pracujące w różnych placówkach. *Kollegiale Beratung* definiowane jest także jako specyficzna metoda doradztwa zawodowego realizowanego w grupie koleżanek i kolegów wykonujących na co dzień porównywalne czynności zawodowe. Celem pracy grupy jest podejmowanie refleksji nad własnym działaniem i wyjaśnianie problemów zawodowych oraz dostarczenie nowych impulsów do wykonywanej pracy. Realizowane jest na płaszczyźnie relacji horyzontalnych, w miejscu pracy lub poza nim [Herwig-Lempp, 2004].

Doradztwo koleżeńskie opiera się na teoriach rozwiniętych na gruncie wielu modeli teoretycznych, współcześnie uprawianych głównie w odwołaniu do konstruktywizmu i psychologii humanistycznej (terapia skoncentrowana na kliencie C. Rogersa, psychopedagogiki Gestalt, terapia skoncentrowana na temacie R. Cohn, analiza transakcyjna E. Berne'a czy psychodrama L.J. Moreno).

Istnieje długa lista wyróżników i warunków procesu koleżeńskiego doradztwa. Jednym z zasadniczych, który musi być bezwzględnie spełniony, jest rozumienie i praktykowanie koleżeńskiego doradztwa jako procesu społecznego opartego na komunikacji. Przedmiotem tego procesu jest analiza sytuacji i działań zawodowych, będących osobistymi doświadczeniami uczestników. Podstawowe zasady to dobrowolność udziału i aktywność oraz zapewnienie równorzędności osobom

biorącym udział w sesjach. Doświadczanie solidarności to bardzo pożądane odczucie, podnoszące efektywność każdego spotkania w ramach ustalonego cyklu. Kolejną fundamentalną kwestią jest odwracalność sytuacji doradczych, czyli zamiana ról, podkreślająca potrzebę aktywnego uczestnictwa wszystkich członków zespołu. Jest to jeden z pierwszych punktów umowy zawieranej przed rozpoczęciem pracy, określającej strukturę przebiegu owego procesu.

Już pobieżna analiza wskazanych zasad pozwala na konstatację, że są to również główne przesłanki ewaluacji dialogicznych, eksponujących potrzebę uczenia się przez zbiorową refleksję nad własnym działaniem.

Zbieżność ta dotyczy jeszcze jednego ważnego zagadnienia: bardzo mocno wyartykułowanej potrzeby unikania formułowania oceny i porad w procesie doradztwa. Z oceną, co zostało wcześniej już zaakcentowane, nagminnie utożsamia się praktyki ewaluacyjne, wypaczając ich głębszy sens.

Przebieg sesji przebiega w następujący sposób. Osoba przedstawiająca problem omawia sytuację, którą chce uczynić przedmiotem refleksji. Jednocześnie formułuje pytania i oczekiwania związane z pracą nad danym przypadkiem. Pozostali członkowie grupy po wysłuchaniu formułują zwięzłe pytania dotyczące danej sytuacji, absolutnie nie oceniając żadnego aspektu usłyszanej historii. Następuje próba wyobrażenia sobie siebie w tej sytuacji, wejścia w rolę osoby zgłaszającej problem oraz nazwanie uczuć i doznań. W podsumowaniu, po usłyszeniu indywidualnych komentarzy uczestników mówiących o tym, jak oni próbowaliby wyjść z tej sytuacji, osoba opowiadająca w danym dniu swoją historię wskazuje na to, co ją zaskoczyło, zdziwiło, zainspirowało, co sobie uświadomiła [Chmielewska-Długosz, 2007].

Jak widać, grupa pełni funkcję lustra – uczestnicy swoim zachowaniem, wypowiedziami, skojarzeniami odzwierciedlają, odbijają obraz danej osoby uwikłanej w sytuację problemową. Osoba ta ma szansę „zobaczyć swoje myśli”, dialogować ze sobą i innymi. Powstaje naturalna potrzeba dostrzeżenia i wyjaśniania swojego zachowania.

Jak łatwo dostrzec, droga ta nie prowadzi na skróty, słowa „natychmiast”, „szybko”, „niezwłocznie”, które mają współcześnie niwelować nasze poczucie niedogodności bycia w czasie, nie regulują tempa marszruty. Podróżnik zyskuje poczucie możliwości świadomej modyfikacji trasy podróży wiodącej do celu, jakim jest efektywne praktykowanie ewaluacji dialogicznych. W istocie zaś droga ta prowadzi znacznie dalej, ku wielorakim korzyściom płynącym z możliwości dialogowania z drugim człowiekiem.

Ów metaforyczny wgląd we własne myśli zapewnić może też badanie rzeczywistości zawodowej za pomocą metodologii wizualnej. Druga z dróg zapowiedziana w artykule, ułatwiająca implementację modelu ewaluacji dialogicznej w instytucjach oświatowych, prowadzi do sukcesu przez wzbogacenie warsztatu metodologicznego ewaluatorów.

Ewaluacja jako teoria stawia sobie wiele celów. Pierwszym z nich jest opis tego, co stanowi charakterystykę życia codziennego w zakresie działań określanych jako praktyki edukacyjne. Pytanie „jak jest?”, kluczowe dla każdego typu ewaluacji, okazuje się jednym z trudniejszych. Jeżeli zmienimy jego formę i zapytamy

wprost: „co widać?”, to może się okazać, że zarówno ewaluatorzy, jak i biorący udział w badaniu dostrzegą w nim nawet znamiona atrakcyjności.

Przykładem ewaluacji jakościowej skupionej na analizie sposobu doświadczania rzeczywistości edukacyjnej przez współtworzące ją podmioty jest *Fotoewaluacja społecznej architektury szkoły*⁵. Jest to ewaluacja dialogiczna, osoba uczestnicząca w niej „unaocznia to, jak jest”, tworząc fotograficzną narrację wizualną. W jej procesie wykorzystuje się więc fotografię, której twórcami są ewaluowane podmioty, czyli uczniowie, nauczyciele, rodzice (rzadziej sami ewaluatorzy), odpowiadający na zadane pytania za pomocą fotograficznego obrazu. Nadany fotografii tytuł i uchwycony na zdjęciach obraz autorzy komentują w wywiadach fotograficznych z ewaluatorem lub w samodzielnie tworzonych fotoesejach. Gromadzona w trakcie tych badań wiedza jest w dużej części wiedzą o wartościach przypisanych czasoprzestrzeni edukacyjnej. Fotografowanie bowiem może być uznane za akt wartościowania dokonany przez twórcę zdjęcia.

Fotoewaluacja może być przydatna na wielu etapach ewaluacji dialogicznej. Fotografia doskonale inicjuje dialog między wszystkimi podmiotami zaangażowanymi w jej realizację (zwłaszcza uczniami). W tym kontekście jest formą „udostępnienie głosu milczącym” [Greene, 2006]. Inne jej potencjalności to: budzenie ciekawości, skłanianie do namysłu, pokazywanie odmiennych sposobów interpretacji. Sprawdza się podczas wyszukiwania tematu ewaluacji, dynamizuje przebieg badań ewaluacyjnych oraz ułatwia formułowanie rekomendacji.

Wsparcie ewaluacji wewnętrznych oraz nastawienie na stałe badanie jakości systemu edukacji jest szansą na budowanie trwałej kultury ewaluacyjnej. Dialogiczna filozofia zmiany społecznej nie jest ideą nową, ale podnoszoną zawsze wtedy, kiedy mechanizmy reformowania systemu edukacji odchodzą od swojego uspołecznionego przesłania i zaczynają być projektowane oraz realizowane „pod dyktando”. Wypracowanie nawyku przyglądania się własnemu działaniu i poddawanie jego efektów wspólnej refleksji przez nauczycieli wymaga jednak spełnienia kilku warunków: lepszego zrozumienia przez zespoły nauczycielskie istoty ewaluacji, utożsamianej zbyt często z mierzeniem jakości lub w najgorszym wypadku z kontrolą w nadzorze pedagogicznym; uświadomienia nauczycielom możliwości wykorzystania wyników ewaluacji nie tylko w celu podniesienia efektów kształcenia i wychowania, ale także dla własnego rozwoju; pogłębienia wiedzy na temat współczesnych modeli badań ewaluacyjnych i ich metodologicznych założeń, co raczej nie może się udać bez wsparcia akademii.

⁵ Kompletną charakterystykę fotoewaluacji zob. Nowotniak, 2012.

Bibliografia

- Alkin M.C. (ed.) (2004), *Evaluation Roots: Tracing Theorists' Views and Influences*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Andreski S. (1992), *Maxa Webera olśnienia i pomyłki*, tłum. K.Z. Sowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bachtler J. (2000), *The Evaluation of Regional Policy in the European Union – Main Report*, European Policies Research Centre, Glasgow.
- Buber M. (1993), *Problem człowieka*, tłum. R. Reszke, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Chmielewska-Długosz A. (2007), *Koleżeńskie doradztwo, czyli o kulturze uczenia się od siebie nawzajem*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Ewaluacja. Fundusze Europejskie, <https://www.ewaluacja.gov.pl> [dostęp: 1.03.2017].
- Frieske K. (2004), *Migotanie rzeczywistości. Wieloznaczność „sukcesu” programów społecznej inkluzji* [w:] K. Frieske (red.), *Utopie inkluzji. Sukcesy i porażki programów reintegracji społecznej*, IPiSS, Warszawa.
- Greene J.C. (2006), *Evaluation, Democracy, and Social Change* [w:] I.F. Shaw, J.C. Greene, M.M. Mark (eds.), *The SAGE Handbook of Evaluation*, Sage Publications Ltd., Thousands Oaks–London.
- Gouldner A. (1984), *Anty-Minotaur, czyli mit socjologii wolnej od wartości*, tłum. E. Morawska [w:] E. Mokrzycki (wybór i wstęp), *Kryzys i schizma. Antysocjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, t. 1 (s. 13–43), Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Guba E., Lincoln Y. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Sage Publications, Inc., London–Thousand Oaks–New Delhi.
- Herwig-Lempp J. (2004), *Ressourcenorientierte Teamarbeit: Systemische Praxis der kollegialen Beratung*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Hogan L.R. (2009), *The Historical Development of Program Evaluation: Exploring the Past and Present*, „Online Journal of Workforce Education and Development”, 2(4).
- Korporowicz L. (red.) (1997), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Korporowicz L. (2011), *Zmienne losy polskiej ewaluacji. Pomiedzy nadzieją, animacją i konfuzją* [w:] B. Niemierko, K. Szmigiel (red.), *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje, metody, perspektywy. XVII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków, 23–25 września 2011 r.*, Grupa Tomami, Kraków.
- MacDonald B. (1976), *Evaluation and the Control of Education* [w:] D. Tawney (ed.), *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*, Macmillan, London.
- Mazurkiewicz G. (2016), *Ewaluacja w edukacji. Dylematy systemu ewaluacji oświaty w Polsce*, „Zarządzanie Publiczne”, 1(33).
- Mertens D.M. (2010), *Research and Evaluation in Education and Psychology* (3rd ed.), Sage Publications, Inc., Los Angeles–London–New Delhi–Singapore–Washington DC.
- Mizerek H. (red.) (1997), *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Wydawnictwo MG, Olsztyn.
- Mizerek H. (2011), *Tam, gdzie kończą się zakłęcia, a zaczyna ewaluacja* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje, metody, perspektywy. XVII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków, 23–25 września 2011 r.*, Grupa Tomami, Kraków.

- Mizerek H. (2016), *Ewaluacja edukacyjna w Polsce. Trajektorie, perspektywy i dylematy rozwoju*, „Zarządzanie Publiczne”, 1(33).
- Niemierko B. (2013), *Czy diagnostyka edukacyjna i ewaluacja w edukacji zachowują odrębność?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 4(64).
- Norris N. (1990), *Understanding Educational Evaluation*, Kogan Page, London.
- Nowotniak J. (2012), *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Osborne S.S. (2006), *The New Public Governance?*, „Public Management Review”, 8(3).
- Rocznik ewaluacji 2014* (2015), Ministerstwo Rozwoju, Warszawa.
- Simons H. (1997), *Polityczne implikacje teorii ewaluacyjnych* [w:] L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Słownik języka polskiego* (1982), t. 1, PWN, Warszawa.
- Słownik pojęć Systemu Ewaluacji Oświaty*, <http://www.npseo.pl/action/dictionary> [dostęp: 1.03.2017].
- Stake R. (1995), *The Art of Case Study Research*, Sage Publications, Inc., Thousand Oaks–London–New Dehli.
- Stake R. (2004), *Standards-Based and Resposnie Evaluation*, Sage Publications, Inc., London.
- Szarfenberg R. (2009), *Ewaluacja jako forma oceny strategii w polityce społecznej* [w:] M. Grewiński, A. Karwacki (red.), *Strategie w polityce społecznej*, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Warszawa.
- Tarnowski J. (2000), *Postawa dialogu w pedagogice personalno-egzystencjalnej* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Tołwińska-Królikowska E. (2002), *Autoewaluacja w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Tyler R. (1977), *Evaluating Learning Experiences* [w:] D. Hamilton, D. Jenkins, Ch. King, B. MacDonald, M. Parlett (eds.), *Beyond the Numbers Game: A Reader in Educational Evaluation*, Macmillan, London.
- Vedung E. (2010), *Four Waves of Evaluation Diffusion*, „Evaluation”, 16(3).