

Sylvia Jaskuła

Pedagogium – Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

EWALUACJA ROZWOJOWA JAKO WYZWANIE WSPÓŁCZESNEGO SYSTEMU EDUKACJI

Abstract

Developmental evaluation as a challenge of contemporary system of education

Contemporary system of education becomes more and more dynamic, meets the requirements of transforming reality and responds to demands of the new technics and strategies of development and management. Evaluation is one of such strategies that also changes its functions and undertakes challenges of contemporary system of education (There are four generations of evaluation). Evaluation as a strategy of applied research is something more than measurement of organizational efficiency, it is reflective cognition of social values by responsive character of the evaluation process. That is a model of developmental evaluation that facilitates discussion about how to evaluate the schools experience, transformations and challenges.

Keywords: developmental evaluation, evaluation in education, evaluation process, educational reform

Streszczenie

Współczesny system edukacji, stając się coraz bardziej dynamicznym i odpowiadając na coraz szybsze tempo przemian rzeczywistości, wymaga równie dynamicznych narzędzi wspomagających jego rozwój. Takim instrumentem jest wykorzystywana coraz szerzej i efektywniej ewaluacja, która również zmienia swoje funkcje, dostosowując się do wyzwań współczesnego świata (generacje ewaluacji). Należy przy tym podkreślić, że ewaluacja to coś więcej niż pomiar skuteczności działań, to refleksyjne rozpoznanie wartości konkretnego działania, w wyniku procesu o charakterze uspołecznionym. Współczesna ewaluacja musi uwzględniać dynamikę ewaluowanych instytucji, zachować elastyczność, podejmując działania na rzecz interakcyjnego postrzegania zależności skutkowo-przyczynowych w procesie ewaluacyjnym. Jest to model ewaluacji rozwojowej, podejmowany w niektórych obszarach systemu oświaty, marginalizowany przez biurokratyczne wymogi sprawozdawczości europejskiej.

Słowa kluczowe: ewaluacja rozwojowa, ewaluacja w edukacji, proces ewaluacyjny, reforma edukacji

Wstęp

Współczesny system edukacji, odpowiadając na coraz szybsze tempo przemian rzeczywistości, staje się coraz bardziej dynamiczny. Poszukiwanie nowatorskich metod i rozwiązań w oświacie XXI wieku wymaga równie dynamicznych narzędzi wspomagających jej rozwój. Jednym z instrumentów wsparcia transformacji, unowocześniania i doskonalenia się dzisiejszej szkoły jest wykorzystywana coraz szerzej i efektywniej ewaluacja, która również zmienia swoje funkcje, dostosowując się do wyzwań współczesnego świata i powielając w warunkach polskich dzieje czterech jej generacji (generacje ewaluacji). W kontekście owej ewolucji ewaluacji należy podkreślić, że obecnie oznacza ona coś więcej niż pomiar skuteczności działań, obiektywną ich ocenę czy stwierdzenie osiągnięcia zamierzonych celów. Przeistoczyła się ona w kierunku refleksyjnego rozpoznania, a nawet wspierania wartości konkretnego działania, w wyniku procesu o charakterze uspołecznionym. Współczesna ewaluacja musi uwzględniać dynamikę ewaluowanych instytucji, zachować elastyczność, podejmując działania na rzecz interakcyjnego postrzegania zależności skutkowo-przyczynowych w procesie ewaluacyjnym. Takie rozumienie uwzględnia model ewaluacji rozwojowej, podejmowany w niektórych obszarach systemu oświaty, marginalizowany przez biurokratyczne wymogi sprawozdawczości europejskiej.

W kierunku ewaluacji piątej generacji

Ewaluacja będąca usystematyzowanym rodzajem badań stosowanych posiada już dziewięćdziesięcioletnią historię. Proces kształtowania się i dojrzewania ewaluacji ma zatem długą tradycję, nie sposób więc pominąć tego, co stanowi o współczesnym kształcie i formie ewaluacji.

Typologię koncepcji czy też próbę periodyzacji podejść do ewaluacji zaopiniowali Egon G. Guba i Yvonne S. Lincoln [1989] w książce *Fourth Generation Evaluation*. Podzielili oni historię ewaluacji na cztery etapy określane mianem „generacji” [Guba, Lincoln, 1989]:

1. Pierwsza generacja – pomiar (*measurement*)

Główny nacisk kładziono na mierzalność efektów i środków. Ilościowe uchwycenie zjawisk miało pozwolić na ich porównywalność i obiektywizm oceny. Rola ewaluatora w oświacie została ograniczona do funkcji technicznych. Miał on wiedzieć, jak wykorzystywać ogromną liczbę „psychometrycznych narzędzi pomiarowych”, które były dostępne w latach czterdziestych ubiegłego stulecia do oceny uczniów.

2. Druga generacja – opis (*description*)

W obszarze zainteresowań ewaluacji nadal pozostawał pomiar, ale rozszerzyła ona zainteresowanie na opis praktyki interwencji, aby usprawniać programy, a także sięgać po alternatywne środki. Rola ewaluatora została

w ten sposób sprowadzona do opisu mocnych i słabych stron programów nauczania w odniesieniu do założonych celów edukacyjnych.

3. Trzecia generacja – decyzja (*judgement*)

W tej generacji, podobnie jak w poprzedniej, ewaluator jest zewnętrznym, neutralnym obserwatorem, który na podstawie metod naukowych dostarcza danych umożliwiających stwierdzenie stopnia osiągnięcia celów i na ich podstawie wyprowadza konsekwencje dla programu. Ewaluator zajmuje się nie tylko pomiarem celów programu i opisem sposobu funkcjonowania, lecz także dokonuje oceny, czy same cele zostały prawidłowo określone.

4. Czwarta generacja – proces (*process*)

Idea ewaluacji opracowana przez Gubę i Lincoln wykorzystuje metodologię paradygmatu konstruktywizmu. Autorzy postulują oparcie ewaluacji na głębokiej partycypacji zarówno beneficjentów, jak i wszystkich stron zaangażowanych w program. Ewaluator występuje w roli moderatora w negocjacjach dotyczących ustalanie potrzeb informacyjnych, kryteriów i warunków przeprowadzenia ewaluacji, a także w interpretacji danych i wykorzystaniu wyników. Obiektywizm pomiaru i obserwacji schodzi na drugi plan wobec dominacji wiarygodności, związku z działaniami czy skłonności do współpracy i zaangażowania. W ewaluacji czwartej generacji dominuje podejście jakościowe i nacisk na identyfikowanie złożonych aspektów rzeczywistości, które mają wpływ na całokształt procesu wartościowania.

Dzisiejsze rozumienie ewaluacji przeszło więc pewien proces przeobrażeniowy, a sama ewaluacja aplikowana była w rozlicznych funkcjach na przestrzeni wielu lat społecznemu i organizacyjnemu doświadczeniu. Doprowadziło to do wyraźnego już obecnie rozpoznania jej zalet i wad, ale nade wszystko do odejścia od wąskich technokratycznych jej wyobrażeń w kierunku zdecydowanej modernizacji i demokratyzacji. Stymulowanie dynamicznego i interaktywnego rozumienia całego procesu ewaluacji wychodzi poza funkcje czysto pomiarowe (ewaluacja pierwszej generacji), opisowe (ewaluacja drugiej generacji) i menedżerskie (ewaluacja trzeciej generacji), wkomponowując się w działania określone przez Gubę i Lincolna jako ewaluacje czwartej generacji [Guba, Lincoln, 1989]. Co prawda myślenie o ewaluacji zawsze związane jest z uporządkowanym zdobywaniem, gromadzeniem i zastosowaniem wiedzy zgodnie z przyjętym w tym celu projektem, odmienna jednak może być w tych działaniach praktyka uspołeczniania ewaluacji.

Warto tu zauważyć, iż pomysł ewaluacji czwartej generacji został opracowany w latach osiemdziesiątych XX wieku i wszystkie działania ewaluacyjne podejmowane współcześnie nie zawsze mieszczą się w formule tej ostatniej koncepcji. Dzisiejsza potrzeba uczestniczenia w procesie ewaluacyjnym osób zaangażowanych w badaną rzeczywistość z nastawieniem na rozwój ich samoświadomości i skłanianie do refleksji nad wartością własnych działań została poszerzona o konieczność elastyczności i dostosowywania się ewaluacji do coraz szybciej zmieniającej się rzeczywistości. Intensywność obecnych zmian i wymogów co-

raz bardziej uwikłana jest w dynamikę rozwojową globalnego społeczeństwa informacyjnego [Mattelart, 2004; Dillman, 2000], którego podstawową wartością, a zarazem zasadniczym zasobem stała się informacja [van Dijk, 2006; Szwed, 2003; Giddens, 1995]. Piąta generacja ewaluacji będzie zatem ewaluacją w społeczeństwie informacyjnym i wiedzy, a nowa kultura ewaluacyjna będzie coraz bardziej zależała od współczesnej kultury informacyjnej.

W dobie wzrostu znaczenia informacji w życiu codziennym, w strategiach rozwoju społecznego, w kulturze społeczeństw postindustrialnych, które stymulowane jest procesami globalizacji, potrzebą optymalizacji i równoważenia procesów gospodarczych oraz gwałtownym przyspieszeniem postępu technicznego, wskazane jest przypisanie ewaluacji nowych ról i funkcji, pozwalających jej na równie dynamiczne reagowanie na dokonujące się zmiany. Rewolucja informacyjna, która ogarnęła większość współczesnego, szczególnie zaawansowanego technologicznie świata, całkowicie przeobraziła myślenie o strategicznych zasobach jego rozwoju, o modelu kompetencji kulturowych niezbędnych do efektywnego i pełnego w nim uczestniczenia. Kompetencje te same w sobie stają się coraz bardziej istotnym komponentem „kapitału społecznego”, warunkiem i energią umożliwiającą realizację ukierunkowanych zmian społecznych, projektowanie przyszłych form cywilizacji, ale także organizacji społecznych, kultury pracy, edukacji i stosunków międzyludzkich. Ukształtowanie kompetencji kulturowych, a to znaczy zdolności do uczenia się, samorealizacji i rozwoju w dynamice zmian społecznych człowieka cywilizacji cyfrowej, staje się przedmiotem badania, lecz także oddziaływania, stymulowania i projektowania wielu zintegrowanych dziedzin nauki, rodzajów zinstytucjonalizowanej, formalnej i nieformalnej praktyki. Jednym z kluczowych obszarów tak powstającej i kształtowanej sfery wiedzy, umiejętności i postaw stają się nowe kompetencje ewaluacyjne, które muszą uwzględniać gwałtowność zmian w rozwijających się wariantach globalnego społeczeństwa informacyjnego i „społeczeństwach sieci”, w którym podstawową wartością, a zarazem głównym kapitałem jest informacja i wiedza. W społeczeństwie tym człowiek charakteryzuje się umiejętnością odnajdywania, selekcjonowania, interpretacji, wartościowania, wykorzystania i przede wszystkim szybkoiego przetwarzania informacji, a to z kolei ma bezpośredni wpływ na dynamiczność procesów ewaluacyjnych, które w tych nowych warunkach nie mogą odznaczać się stabilnością, ale muszą reagować na potrzeby szybkich i gwałtownych zmian.

Współczesna tożsamość ewaluacji, powstająca w warunkach dynamicznych zmian społecznych człowieka cywilizacji cyfrowej, obarczonych pierwiastkiem dehumanizacji, wymaga również zabezpieczenia przed technokratycznymi zagrożeniami związanymi z rozwojem społeczeństwa informacyjnego. Ewaluacja musi się posiłkować zarówno sprawdzonymi strategiami badań, jak i interaktywnymi, otwartymi sposobami postrzegania, rozumienia, przeżywania i komunikowania się ludzi, środowisk i kultur. Nie chodzi tu o uproszczenie rozumienia ewaluacji – jako badania rezygnującego z aspiracji do obiektywizmu i pomiaru efektów, opartego na idealizacji społecznego kontekstu ewaluacji i niedoceniającego pożytków płynących z odrzucanych przez siebie „niższych” generacji. Wprost przeciwnie, funkcje i role dotychczas przypisywane ewaluacji nie tracą na ważności, wzmac-

niąją swoje znaczenie w zależności od kontekstów prowadzonych analiz, ale jej zadaniem staje się również szybkie reagowanie na zmieniające się uwarunkowania zewnętrzne i wewnętrzne. Otwarcie na zmiany, które może wywołać ewaluacja, musi być dzisiaj powiązane z otwarciem na zmiany samej ewaluacji. W tych uwarunkowaniach powstaje zatem konieczność z jednej strony przywracania ewaluacji jej właściwych funkcji humanistycznych, interakcyjnych i społecznych, będących odpowiedzią na zagrożenia powstające w społeczeństwie informacyjnym (chaos, nadprodukcja i rozproszenie informacji) i na pytanie o lepsze jej zastosowanie, ale z drugiej rodzi się powinność podkreślania rozwojowego znaczenia nie tylko finalnego efektu procesów ewaluacji, ale także procesu dochodzenia do jej ustaleń i modyfikacji jej przebiegu. Tym samym pojawia się potrzeba myślenia o ewaluacji nie tylko formatywnej, ale również (jeśli nie przede wszystkim) o ewaluacji rozwojowej, która realizuje znacznie więcej funkcji i jeszcze bardziej dynamizuje zarówno projektowanie, jak i realizację procesu ewaluacyjnego.

To ujęcie bliskie jest traktowaniu ewaluacji jako *action research*, jako formy działania, która jest stałym ulepszaniem prowadzonych projektów w kooperacji wszystkich zainteresowanych stron. Rola ewaluacji rozwojowej bliska jest koncepcji badania w działaniu, będącego studiami nad społeczną sytuacją, w której znajduje się badacz, z zamiarem jej ulepszenia i poprawy jakości działania. Jest to zatem – zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku – współuczestniczący, demokratyczny proces zorientowany na rozwój wiedzy, mającej praktyczne zastosowanie dla konkretnych osób i społeczności. W ramach *action research* i ewaluacji rozwojowej badacz dąży do połączenia „działania” i „refleksji”, „praktyki” i „teorii” poprzez współuczestnictwo wraz z innymi uczestnikami badania w dążeniu do osiągnięcia praktycznych rozwiązań, jak również stworzenia nowych sposobów rozumienia, nie tracąc przy tym swojej roli ewaluatora i respektując podział ról. Bliskość ewaluacji rozwojowej i badania w działaniu przejawia się również w tym, że w obu tych podejściach badawczych wiedza jest żyjącym, ewoluującym procesem. W tym kontekście ewaluacja rozwojowa, bardziej niż inne jej rodzaje, jest bliska myśleniu o ewaluacji praktycznej, a więc takiej, która jest użyteczna i rzeczywiście wykorzystywana. Z kolei to podejście odzwierciedla tytuł znanej książki Michaela Q. Pattona [2008] *Utilization-Focused Evaluation* (Ewaluacja skoncentrowana na wykorzystaniu), które to podejście kluczowym tworzy właściwe rozpoznanie teorii programu, trafne zidentyfikowanie potrzeb informacyjnych oraz wykorzystanie wniosków ewaluacyjnych w procesach podejmowania decyzji i praktyce społecznej.

Ewaluacja rozwojowa

Sam termin „ewaluacja rozwojowa” został wprowadzony przez Michaela Q. Pattona we wspomnianej powyżej książce (*Utilization-Focused Evaluation*). W jej ostatniej, czwartej, edycji ukazał się rozdział *Developmental evaluation*. Nowy

rodzaj ewaluacji zaproponowany przez Pattona nie jest jeszcze w Polsce popularny, choć zasługuje na upowszechnienie, m.in. ze względu na fakt, że eksponuje on jedną z najistotniejszych w istocie funkcji ewaluacji – nastawienie na rozwój.

Meritum nowej koncepcji myślenia o ewaluacji wykracza poza klasyczne komponenty, które można nazwać rozwojowymi, a więc wspieranie, stymulowanie, uspołecznianie, podnoszenie świadomości. Dodatkowo pojawia się tutaj element pracy systemu ewaluacyjnego, który jest elastyczny, podatny na zmiany, dostosowujący się do dynamiki przekształceń programu. Ewaluacja rozwojowa ma charakter więcej niż tylko formacyjny (w klasycznym ujęciu słowa „formacyjność”, a więc jako formowanie, sygnalizacja błędów czy korekta programu). O ile ewaluacja formacyjna (*formative evaluation*) towarzyszy realizacji danego działania, wspierając, korygując i formułując jego przebieg, ewaluacja rozwojowa wykracza poza „poprawienie” działania, dokonując korekty samej siebie.

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

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

Ewaluacja rozwojowa jest tak zaprojektowana, by można ją było wykorzystywać, a jednocześnie stymulować rozwojowe, nowatorskie, innowacyjne i transformacyjne procesy¹, jakie zachodzą w interakcji pomiędzy fazami procesu ewaluacji. Może być ona pomocna w kształtowaniu nowego myślenia o wartościach i faktycznej roli ewaluacji, wśród których cenniejsze mogą być wywołane trwałe rezultaty i zmiany niż samo wykorzystanie określonych wniosków. W zmiennej rzeczywistości doświadczenia powstające w wyniku ewaluacji rozwojowej generują

¹ Procesy transformacyjne – procesy pozwalające osiągnąć zaplanowane cele w atmosferze dialogu i wzajemnego zrozumienia.

otwartość na rzeczywistość i zaangażowanie w innowacyjne procesy. Nie wszystkie rodzaje ewaluacji są w tym zakresie użyteczne. Wiele modeli ewaluacyjnych wykazuje pod tym względem daleko idącą schematyczność i petryfikację projektu oraz realizowanych procedur badawczych, wykazując niezdolność do reagowania na zmienność ewaluowanych działań, ich ewolucję i poważne często transformacje. Ewaluacja rozwojowa skierowana jest na długoterminowe, dialogiczne związki pomiędzy ewaluowanymi działaniami. Ten rodzaj ewaluacji obejmuje procesy, w ramach których zbierane informacje służą poparciu innowacyjnych decyzji zmieniających działanie w trakcie jego badania. Podstawową funkcją ewaluatora jest wyjaśnianie potrzeb zmian projektu ewaluacyjnego, w tym pytań kluczowych, sposobów generowania danych i logiki badania, tak by ułatwiło ono podjęcie niestandardowych decyzji służących modyfikacjom o charakterze rozwojowym. Dodanie do ewaluacji perspektywy rozwojowej pomaga odejść od rygorystycznych kanonów projektu i procedury ewaluacyjnej w kierunku dialogu i uspołecznionego, a zarazem elastycznego procesu współdziałania z ośrodkiem kierowania ewaluowanym działaniem. Taka perspektywa społeczna, charakteryzująca się możliwościami szybkiego dostosowywania się do zmian, zobowiązuje do praktycznego odnoszenia się do rzeczywistości. Ewaluacja rozwojowa jest właśnie skierowana na zastosowanie, na co pozwala jej status modelu dynamicznego, w którym możliwa jest zmiana nie tylko działania, ale i samego projektu ewaluacji w trakcie jego realizacji, przy zachowaniu stosownych reguł, wzajemnym uzgodnieniu niezbędnych zmian i koniecznej często korekcie tak obiektu, jak i strategii ewaluacji.

Tabela 1.

Porównanie ewaluacji tradycyjnej i rozwojowej

Ewaluacja tradycyjna	Ewaluacja rozwojowa
Przedstawia rozstrzygające opinie o sukcesie bądź niepowodzeniu.	Dostarcza informacje zwrotne, generuje uczenie się, wspiera przyjęty kierunek działań lub zapewnia jego zmiany.
Zmierza do celu na podstawie z góry określonych założeń.	Jako cel przyjmuje dynamiczną interakcję z podmiotami procesu ewaluacyjnego poprzez rozwój nowych strategii badawczych, wskaźników i mechanizmów monitorowania wrażliwych na zmiany w obiekcie ewaluacji.
Obliguje ewaluatora do przestrzegania niezmiennych procedur badawczych.	Uwrażliwia ewaluatora na możliwość zmian w procedurach, przypisując mu funkcję zintegrowaną z działaniem i dynamiką procesu badawczego.
Projekt ewaluacji bazuje na liniowej logice modelu przyczyna – rezultat.	Projekt ewaluacji uwzględnia dynamikę systemu, współzależności oraz powstające korelacje.
Odpowiedzialność ewaluatorów skupia się i kieruje do zewnętrznych i wewnętrznych organów władzy i grantodawców.	Odpowiedzialność ewaluatorów koncentruje się na uwzględnieniu najistotniejszych wartości wszystkich podmiotów ewaluacji.
Odpowiedzialność ewaluatorów skupia się na kontroli i wskazaniu winnych za niepowodzenia.	Uczy funkcjonować przy braku kontroli i animować podejmowanie strategicznych decyzji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M.Q. Patton (2008), *Utilization-Focused Evaluation*, wyd. IV, Sage, London.

Sensem ewaluacji rozwojowej nie są poszczególne narzędzia czy metody, ale to, jak są one stosowane. Przy czym nie chodzi tu o przeciwstawianie sobie jakości z ilością, procesu i wyników czy odpowiedzialności i uczenia się, ale o podejmowanie badań na rzecz rozwoju.

Ewaluacja rozwojowa a wyzwania szkolnych systemów ewaluacji

Giddensowska „epoka oszałamiającej zmiany” [Giddens, 1998], charakteryzująca się przekształceniami krańcowo odmiennymi od znanych dotychczas cywilizacji, łączy splot wielu czynników, takich jak: globalizacja, rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych czy transformacje rynkowe. Niewątpliwie wpływają one na zmianę wszystkich obszarów współczesnego życia społecznego, które muszą wszakże dostosować się do obecnego tempa przemian. Również współczesne myślenie o ewaluacji musi dzisiaj zmierzać do wykorzystywania takich jej form i modeli, które są w stanie uwzględnić dynamikę obecnych zmian. Wydaje się, że potrzebom tym może odpowiadać ewaluacja rozwojowa, która charakteryzuje się najwyższym stopniem uniwersalności w stosunku do zmiennej i mobilnej rzeczywistości.

Na pewno jedną z kluczowych kwestii w zakresie szerszego wprowadzenia ewaluacji do praktyki szkolnej staje się upowszechnienie jej właściwego rozumienia, idei, znaczenia, standardów czy systemu oceny, jak również możliwość jej przeprowadzenia oraz praktycznego wykorzystania wyników. Pełna wiedza i świadomość zachodzących zmian społeczno-gospodarczych oraz szans i zagrożeń pojawiających się wraz z rozwojem nowego ładu społecznego pozwoli na podjęcie adekwatnych i skutecznych działań prorozwojowych. Musimy zdawać sobie sprawę, że współcześnie coraz częściej ewaluacja w realiach polskiej szkoły gubi się w chaosie dokumentacyjnym i sprawozdawczym, czego konsekwencją może być jej alienacja, a z drugiej strony nadprodukcja pewnych form diagnostycznych określanых mianem ewaluacji. Ewaluację poddajemy dzisiaj komercjalizacji, biurokratyzacji i formalizacji, instytucjonalnym i urzędowym wymogom, które stwarzają zagrożenie jej dehumanizacją, a więc zaprzeczenia samej jej istoty. Już dzisiaj rodzi się ogromna potrzeba ewaluacji uspołecznionej, dialogicznej, ewaluacji jako dyskursu społecznego w warunkach społeczeństwa otwartego, która bada doświadczenia w realnych kontekstach społecznych, dynamice ich zmian, a tym samym wskazuje na jej rozwojowy charakter.

Ewaluacja w szkole szczególnie powinna być elastyczna w stosunku do transformacji współczesnego systemu oświaty. Wprowadzona rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku o nadzorze pedagogicznym, współczesna praktyka systemu ewaluacji oświaty zaprojektowana została na długi czas jej trwania. Owe długie procesy i ciągi zdarzeń wymagają zmiany modelu ewaluacyjnego. Ponieważ projekt ewaluacji jest zaplanowany długoterminowo, zastosowanie w tych realiach ewaluacji rozwojowej wydaje się

szczególnie istotne ze względu na jej rolę współuczestniczącą, uczącą i dostosowującą się. O ile w przypadku krótkich projektów zmiana w samej ewaluacji może wywołać chaos, o tyle w przypadku obecnego projektu nadzoru pedagogicznego, gdzie mamy do czynienia z przyszłością kilkuletnią, wskazane jest stałe doskonalenie i ewoluowanie projektu ewaluacyjnego. Długi okres sprzyja gromadzeniu doświadczeń i zmienianiu na ich podstawie samej ewaluacji oraz generowanych w jej ramach pytań badawczych, kryteriów, sposobów zbierania danych i ich analizy. Podejmowane w ten sposób działania winny zmierzać do ewaluacji ewaluacji, czyli do metaewaluacji (autoewaluacji), która może oznaczać ocenę ewaluacji, osądzając jej jakość i rezultaty, ale może również skupiać się na kontekstach samej ewaluacji, która jest w trakcie trwania i wciąż jest podatna na innowacje. *Meta-evaluation* służyłaby interaktywności i elastyczności reakcji na to, co się dzieje w programie, i umożliwiałaby dopasowywanie się do zmian wywołanych dynamiką czynników zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych.

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

Potrzeba rozwijania w polskiej rzeczywistości ewaluacyjnej ewaluacji rozwojowej spowodowana jest koniecznością nie tylko nastawiania się na korektę samego programu działalności szkół, ale również na korektę samej zaprojektowanej już ewaluacji. Ewaluacja ta ma być skierowana na praktyczność zastosowania jej wyników, co w rzeczywistości szkolnej wydaje się współcześnie elementem kluczowym, bowiem wymóg rozwojowy płynie z praktyki, a nie z teorii. Koncepcja Pattona ewaluacji rozwojowej opiera się właśnie na potrzebach praktycznych, a nie spekulacjach teoretycznych. Praktyczność ewaluacji długich programów wiąże się z ewoluowaniem, dopasowywaniem się, poddawaniem siebie korekcie. Odejście od dynamiczności procesów w kierunku modelu statycznego grozi wyalienowaniem ewaluacji, postrzeganiem jej w kategoriach skostniałej struktury, która już nie jest w stanie się zmienić. Jej petryfikacja spowoduje, że zatraci ona swój sens i stanie się bezużyteczna, bezrefleksyjnie realizując to, co zostało zaplanowane we wstępnym etapie jej projektowania, niezależnie od tego, czy jest taka potrzeba, czy nie.

Literatura

- Dijk J. van (2006), *The Network Society*, Sage, London.
- Dillman D.D. (2000), *Information Society*, [w:] *Encyclopedia of Sociology*, t. 2, E.F. Borgatta, R.J.V. Montgomery, Macmillan Reference, New York.
- Giddens A. (1995), *The Consequences of Modernity*, Polity Press, Oxford.

- Giddens A. (1998), *Socjologia. Związłe, lecz krytyczne wprowadzenie*, tłum. J. Gilewicz, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Sage Publications, Newbury Park.
- Mattelart A. (2004), *Spoleczeństwo informacji*, tłum. J. Mikułowski Pomorski, Universitas, Kraków.
- Patton M.Q. (2008), *Utilization-Focused Evaluation*, wyd. IV, Sage, London.
- Szwed R. (red.) (2003), *Spoleczeństwo wirtualne. Spoleczeństwo informacyjne*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

