

Ewaluacja zorientowana na rozwój.

Leszek Korporowicz, artykuł z "Dyrektora Szkoły" numer 10/2010

Ewaluacja nie może być zabiegiem podejmowanym jedynie dla anonimowych potrzeb biurokratycznej maszyny administracji. Najistotniejszym jej celem jest odkrywanie i animowanie wewnętrznych potencjałów rozwoju ewaluowanego programu. Równoważenie i uspołecznienie cech systemu ewaluacji oświaty wymaga dojrzałego i świadomego zamysłu, jest też realizacją potrzeby dialogiczności. Tak rozumiana ewaluacja może nabrać cech animacji, być wezwaniem do działania poprzez umiejętną analizę, interpretację oraz pobudzanie zasobów, jakimi dysponują ludzie, proces i program kształcenia.

W pierwszej połowie lat 30. wybitny polski socjolog Florian Znaniecki napisał na Uniwersytecie Columbia raport z kierowanych przez siebie badań, zatytułowany w późniejszych publikacjach Education and Social Change. Ta krytyczna analiza niedostosowania systemu edukacji do wyzwań, jakie niesło szybko modernizujące się, uprzemysławiające się społeczeństwo amerykańskie, może okazać się zadziwiająco inspirująca dla współczesnego polskiego czytelnika. Były to jedne z pierwszych badań ewaluacyjnych. Znaniecki wniósł nimi swój wkład w historię studiów ewaluacyjnych wyrosłych z potrzeb reformowania, konieczności dokonywania przełomowych, świadomych zmian, potrzeby budowania strategicznej wizji rozwoju – zarówno organizacji i służących im programów edukacyjnych, jak i zaangażowanych w nie ludzi, ich osobowości i postaw. Znaniecki z powodzeniem może być uznany za pioniera badań ewaluacyjnych w Stanach Zjednoczonych, a jednocześnie interesującego, ciągle inspirującego fundatora polskiej szkoły ewaluacji, charakteryzującej się zorientowaniem na humanistyczny aspekt procesu edukacyjnego, na analizę nie tylko obiektywnie opisanego wyniku, ale jego wartości i znaczenia w doświadczeniu ucznia, nauczyciela oraz tworzonej przez nich społeczności.

Warto zauważyć, w jakiej perspektywie zaprojektował Znaniecki zarówno badanie stanu edukacji, jak i sposób powiązania z nim studiów ewaluacyjnych. Jest to spojrzenie na miejsce jednego i drugiego w procesie zmian społecznych. Interesuje go rozwój powiązanych ze sobą elementów systemu społecznego, jego transformacje, przesilenia, punkty zwrotne oraz potencjał, jaki jest potrzebny do odnalezienia, a następnie wzmocnienia w osobowości liderów zmiany i jej uczestników. Taka przesłanka implikuje także wrażliwość badawczą, jaką wykazać muszą analitycy, obserwatorzy i prognostycy systemu edukacji oraz ewaluacji. Właśnie z tego zorientowania na rozwój wynika edukacyjna i społeczna misja ewaluacji, jaka legła u podstaw jej narodzin i pierwszych aplikacji.

Innowacyjność Znanieckiego poszła znacznie dalej niż jego amerykańskich kolegów, wiernych behavioralnemu modelowi badań edukacyjnych, jaki dominował wówczas także w naukach społecznych, ale z którego trzeba się było wycofywać w latach 60., powracając do wyprzedzających swój czas studiów polskiego uczonego, także w dziedzinie ewaluacji.

Trudne narodziny

Gdy patrzymy na współczesne, polskie zmagania z ewaluacją, trudno oprzeć się wrażeniu, że adekwatne jest stare powiedzenie historyków, iż „wszystko już było”. Odwołania do lat 30. są zadziwiająco trafne. Amerykański kryzys był konsekwencją trzech chorób (na które ewaluacja miała być jednym z lekarstw), a mianowicie: szalejącej korupcji, anachronicznego systemu edukacji, który odbiegał od społecznych i cywilizacyjnych potrzeb kraju, a także przerażającego braku standardów w niemal każdej dziedzinie życia, co uniemożliwiało skuteczne zarządzanie, racjonalizowanie systemów planowania, ekstrapolowanie trendów i – co ważne – świadome kształtowanie przyszłości. Naukowo i społecznie wypracowane, upublicznione wartości miały się stać podstawą bezkorupcyjnych metod podejmowania decyzji w otwartej i społecznie akceptowanej procedurze. To właśnie krytyczna ocena i zbadanie wartości systemu edukacji, jego programów i sposobu wkomponowania w życie współczesnych organizacji miały być jedną z misji ewaluacji. Wypracowanie akceptowalnych kryteriów i odpowiadających wymogom współczesnego społeczeństwa oraz jego gospodarki standardów działania oraz kryteriów ich wartościowania miało zagwarantować sterowalność procesami gospodarczymi i kulturowymi jako podstawę kształtowania kompetencji społecznych i zawodowych. Aby zrealizować te zadania, potrzebne były zobiektywizowane kryteria opisu i diagnozy efektów kształcenia oraz względnie poprawne i trafne procedury pomiarowe. Tak powstała pierwsza generacja badań ewaluacyjnych **nazwana „pomiarową”**.

Z perspektywy historycznej łatwo zrozumieć intencje takiej strategii, tym bardziej że od lat polski system oświaty i edukacji boryka się z rozchwianiem trafnego i porównywalnego systemu diagnozy efektów kształcenia. Ta pierwsza generacja zbyt łatwo zawierzyła jednak narzędziom pomiaru, gubiąc szerszy kontekst wartościowania, koncentrując się tylko na statycznym odczytaniu końcowych efektów procesu edukacyjnego i zapominając o rozumiejącym odczytywaniu relatywnego często znaczenia osiągnięć szkolnych pozyskiwanych w różnych warunkach, od innych ludzi, z innym potencjałem wyjściowym.

Procedury badawcze zdominowane zostały przez pytanie o to, co i jak można zmierzyć. Zapominano o pytaniach odnoszących się do celu, motywacji, a więc do metawartości złożonego dynamizmu kształcenia, wychowania czy inkulturacji o charakterze bardzo wielopoziomowym. Zapomniano o rozumieniu złożonej tkanki ludzkich zmagania i porażek, sukcesów i przewartościowań, projektów i zmian wywołanych różnymi czynnikami, w tym środowiskowymi. Gdy w końcu udało się przełamać tak uproszczone rozumienie celów ewaluacji, zaowocowało to kolejną generacją badań ewaluacyjnych, **nazwaną opisową**, a więc ogarniającą to, czego nie daje się pomierzyć, ale daje się opisać. Pytanie o sens i cel działania, a więc zarówno o podstawy rozwoju systemu, jak i doświadczenia jego uczestników, ponownie ujrzało światło dzienne. Koncepcję, o których uznanie apelował Znaniecki, a zepchnięte wcześniej na margines przez dominujące style myślenia naukowego i realne potrzeby rzeczywistości, zaczęły ponownie odżywać, szczególnie pod koniec lat 60., w epoce „dzieci kwiatów” i krytyki „człowieka jednowymiarowego” (jak głosiła jedna z najbardziej znanych wówczas książek Herberta Marcuse, intelektualnego przywódcy zbuntowanych wyrzutków społeczeństwa konformizmu).

Czy bunt okazał się skuteczny? Nie od razu, ale stopniowo przynosił efekty. Dlatego dzisiejsze rozważania o ewaluacji w

polskim systemie ewaluacji oświaty mogą, a nawet muszą rozwinąć serię rozumiejących postaw badawczych, które znakomicie eksponują **studia zorientowane na rozwój, a nie przystosowanie. Eksponują także potrzebę dynamicznego, a nie statycznego badania, rozumienia poprzez badanie pojęte jako świadome i krytyczne działanie.**

W czasie długiego i wielowątkowego procesu kształcenia i wychowywania socjalizacji i przemian osobowościowych dokonuje się tak wiele, że żaden końcowy pomiar stanu finalnego, o ile taki istnieje, nie zdoła uchwycić wszelkich znaczących wydarzeń, które działy się po drodze. Dlatego ewaluacja zorientowana na rozwój musi analizować znacznie więcej niż tylko końcowe i w wybiórczy sposób zarejestrowane oraz uchwytne efekty ciężkiej pracy, jaką podejmują wszyscy uczestnicy gry interakcyjnej o nazwie edukacja. Ewaluacja oświetla niczym reflektor drogę i okolice, po jakich poruszają się powóz ze wszystkimi pasażerami edukacji. To, co wydarzyło się po drodze, oraz miejsca, przez które odbywał się przejazd, mogły pozostawić trwałe, choć niekoniecznie widoczny efekt. Obserwowanie zmiany, jaka dokonuje się w procesie, to reaktywany dzisiaj, ciągle najbardziej owocny pomysł Znanieckiego, który warto aplikować w systemie ewaluacji oświaty.

Ewaluacja jako interakcja

Jeśli na serio traktować zainicjowane przez Znanieckiego widzenie edukacji i ewaluacji jako procesu intencjonalnej zmiany, to widzimy, jak wiele zależy w nim od relacji zachodzących pomiędzy jego uczestnikami. Ewaluacja jawi się wówczas nie jako jednorazowa procedura zrobienia fotografii, ale jako wielowątkowy film, w którym są aktorzy, jest akcja, jest teatralna prawie scena, a więc odwołać musimy się do metod badających dyskurs, wymianę doświadczeń, konstrukcję i destrukcję wspólnych działań.

Polska szkoła ewaluacji uzupełnia się o świadomą drogę uspołecznienia, pobudzenia potencjału rozwojowego ewaluowanego programu, ale także interakcji pomiędzy ewaluatorami i wszystkimi innymi „aktorami”. Ewaluacja może nabrać w ten sposób cech animacji, jest wezwaniem do działania poprzez umiejętne pytanie, analizę, interpretację i pobudzanie zasobów, jakimi dysponują ludzie, proces i program kształcenia. Taka ewaluacja wychodzi poza cechy trzeciej generacji badań ewaluacyjnych, wkomponowanej bardzo utylitarnie w procesy podejmowania decyzji, lecz wzmacnia cechy czwartej generacji, nazwanej często dialogiczną, uspołecznioną czy demokratyczną i wytycza drogi piątej generacji, funkcjonującej już w tworzących się dopiero warunkach społeczeństwa wiedzy.

Ujawnienie interakcyjnych cech i możliwości procesu ewaluacyjnego jest szczególnie istotne w dobie licznych biurokratycznych zagrożeń, przed jakimi stoi ewaluacja jako strategia wspomagająca procesy zarządzania. Przed zagrożeniami takimi stoi też ewaluacja systemu oświaty, która musi stać się umiejętnym poszukiwaniem relacji pomiędzy często dylematycznymi i sprzecznymi jego cechami.

Istnieje duża różnica w profilu, jaki wykonstruować należy dla ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej. Ta pierwsza we wszystkich przypadkach będzie się zbliżać ku stronie lewej tabeli, wewnętrzna ku stronie prawej ze względu na jej zindywidualizowany i odpowiadający wymogom konkretnej szkoły i konkretnej społeczności proces planowania i wykorzystania ewaluacji, ale też ze względu na odmienności tych podmiotów. **Wymogi ewaluacji zewnętrznej składają ją w kierunku badań porównawczych, posługujących się wystandaryzowanymi pytaniami i kryteriami wartościowania, nakierowanych na kumulatywność wyników w obrębie całego systemu oświaty. Nawet jednak ewaluacja zewnętrzna posiada duże możliwości adaptacyjne i animacyjne, realizowana jest bowiem w konkretnej sytuacji i zawsze służyć ma nade wszystko konkretnej szkole.** Takie zakorzenienie procesu ewaluacyjnego stanowi o tożsamości ewaluacji, jeśli nie ma się on przeistoczyć w zwykłe badania, a trzeba o tym pamiętać, ponieważ bardzo trudno byłoby je obronić, gdyby odpowiadać miały poprawności i rygorom badań naukowych właściwych badaniom socjologicznym czy pedagogicznym.

Ewaluacja nie jest badaniem naukowym, choć posługuje się metodami naukowymi w takim stopniu, w jakim jest to tylko możliwe. Jest to jedno z najczęściej spotykanych nieporozumień, które odbiera ewaluacji jej własną tożsamość społeczną, zawsze nakierowaną na konkretny obiekt, a nie zmierzającą do odkrywania ogólnych prawidłowości, praw o zasięgu ponadindywidualnym. Taki jest także zakres animacyjny ewaluacji, skoncentrowanej na służebności w stosunku do zdefiniowanego przedmiotu w konkretnym miejscu i czasie. Dlatego im szerszy zakres przedmiotowy badania ewaluacyjnego, tym bardziej narażona jest ona na skłanianie się ku dekontekstualizacji, centralizacji i biurokratyzacji. Sprawą bardzo dojrzałego i świadomego zamysłu, ale i potrzeby dialogiczności, jest równoważenie i konieczne uspołecznienie cech systemu ewaluacji oświaty, aby nie stał się on rytualnym zabiegiem dla anonimowych potrzeb biurokratycznej maszyny administracji. Ewaluacja taka staje się formą audytu i akredytacji, która też ma swoje ważne funkcje, ale traci to, co w ewaluacji może być najistotniejsze: odkrywanie i animowanie endogennych, a więc wewnętrznych potencjałów rozwoju.

Podjęcie opisanych powyżej wyzwań wymaga organizacji systematycznych działań szkoleniowych, doradczych, ale też strategicznych w postaci powołania wyspecjalizowanych zespołów do spraw badań i strategii ewaluacyjnych, promowania dialogicznych i nastawionych na rozwój, a nie na kontrolę działań ewaluacyjnych traktowanych jako element wsparcia instytucji edukacyjnych w ich świadomej i możliwie profesjonalnej zmianie społecznej, podobnej do tej, o jakiej pisał Florian Znaniecki, wypełniając tradycję polskiej szkoły ewaluacji. Inicjatywa Szkoły Ewaluacji musi się rozpocząć od rekonstrukcji tej właśnie tradycji, wkomponowania jej we współczesne realia organizacyjne i społeczne, przypomnienia i analizy problematyki procesu ewaluacyjnego, właściwego projektowania ewaluacji, szczególnie w warunkach społeczeństwa wiedzy, a więc konstytucji założeń i metod ewaluacji piątej generacji, a w końcu wykreowania środowiska liderów i mistrzów demokratycznej zmiany, zarówno w obrębie edukacji, jak i

poza nią.

Wykorzystanie interakcyjnej, a to znaczy także dialogicznej, możliwości ewaluacji, kontynuujące tradycje polskiej szkoły ewaluacji, wynika także ze współczesnych wyzwań, jakie pod koniec lat 90. ubiegłego wieku animowały powstanie Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego oraz innych inicjatyw w postaci studiów podyplomowych lub też planowanej obecnie w strukturach Wolters Kluwer inicjatywy w postaci Szkoły Ewaluacji. Wyzwania te to:

- demokratyzacja kultury organizacyjnej polskich instytucji, szkół i życia publicznego,
- otwarcie dyskursu społecznego na procesy uspołecznienia i partycypacji,
- animacja potencjałów społecznych środowisk lokalnych i wspólnot pracowniczych,
- kooperacja międzynarodowa organizacji uczących się i zorientowanych na rozwój,
- wspieranie myślenia i wzorców „refleksyjności instytucjonalnej” zorientowanych na dialog, środowiskowy model edukacji.

Wszystkich Państwa zainteresowanych doskonaleniem wiedzy o ewaluacji w oświacie zapraszamy do udziału w **Szkole ewaluacji**

dr hab. Leszek Korporowicz

Autor jest profesorem socjologii na Wydziale Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, współzałożycielem Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego i jego pierwszym prezesem, autorem wielu prac z zakresu ewaluacji, socjologii kultury i edukacji, komunikacji międzykulturowej, członkiem i ekspertem Państwowej Komisji Akredytacyjnej.