

Sylwia Jaskuła

Państwowa Wyższa Szkoła Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży

Zastosowania ewaluacji edukacyjnej. Trzy rodzaje koncentracji

Summary

APPLICATIONS OF EDUCATIONAL EVALUATION. THREE TYPES OF CONCENTRATION

Contemporary applications of evaluation in education should be accompanied by an educational diagnosis, i.e. the use of educational diagnosis should be supported by evaluation. The use of evaluation in educational practice, as well as diagnosis, should precede proper understanding of these notions and strategies. The level of recognition of these functions, roles, goals and needs of evaluation influences its proper implementation and application. Usability of evaluation in education can be seen in the context of three concentrations: sociological, educational and socio-technical. The effectiveness of a particular concentration depends on the individual needs of a specific educational environment.

Key words: educational evaluation, sociological concentration of evaluation, pedagogical concentration of evaluation, socio-technical concentration of evaluation, evolution of evaluation.

red. Paulina Marchlik

W polskim systemie oświaty, diagnostyka edukacyjna istotnie zdystansowała badania ewaluacyjne. Choć początki ewaluacji w edukacji polskiej sięgają lat 90., to w tamtym okresie nie przyjęła się ona w pełni ze względu na brak odpowiednio przygotowanych zarówno wykonawców, jak i odbiorców. Za to czas „egzaminów zewnętrznych” skutecznie rozwinął diagnozę edukacyjną, nadając jej obecnie już status dojrzałości i świadomości zarówno metodologicznej, jak i metodycznej. Teoria i praktyka diagnostyki edukacyjnej w realiach polskiego systemu

edukacji w inicjatywnym okresie rozwoju ewaluacji była nieporównywalnie znacznie bardziej rozwinięta, świadoma swych zadań, dojrzała akademicko, a prace i działania jej najwybitniejszego animatora, Bolesława Niemierki stwarzały grunt właściwego kierunku dojrzewania (Niemierko 1998, 2009, 2010).

We współczesnej rzeczywistości szkolnej, gdzie ewaluacja została wprowadzona jako obligatoryjne badanie, jej zastosowaniom winna towarzyszyć diagnoza edukacyjna, i odwrotnie: zastosowania diagnozy edukacyjnej powinny być wspierane przez ewaluację. Ewaluacja i diagnoza mogą, a nawet powinny w procesach badania, analizowania i rozpoznawania wartości edukacyjnych wzajemnie korzystać ze swoich zasobów (Jaskuła 2012b). Należy przy tym pamiętać, że są to dwie różne metody badawcze, nie tylko na poziomie metodologicznym, ale również zakresowym, planistycznym, decyzyjnym oraz w zakresie wykorzystania ich wyników. W szerokim spektrum używanych współcześnie w edukacji metod badawczych, wręcz nierozsądne wydaje się stosowanie ich niezależnie od siebie, nie wykorzystując ich wzajemnego wielokrotnionego potencjału, w szczególności na lokalnym poziomie funkcjonowania instytucji edukacyjnych. Obowiązująca w każdej placówce, na podstawie rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym, „ewaluacja wewnętrzna” ma szansę pełnego wykorzystania rozwojowych walorów ewaluacji, a diagnoza edukacyjna może objąć swym zakresem obszary, które faktycznie wymagają wewnętrznej, pogłębionej analizy. Ponadto w takiej mikroskali zwiększa się szansa, ale i możliwość zaprojektowania tych badań w taki sposób, żeby z jednej strony wzajemnie się uzupełniały, a z drugiej strony wykorzystywały swoje zasoby.

Zmienne losy ewaluacji w edukacji, poczynając od fazy fascynacji jej możliwościami, poprzez fazę obaw i negacji, do fazy obligacji i obowiązkowego jej stosowania wymuszonego przepisami prawnymi lub procedurami¹, nie sprzyjały rozwojowi jej rozumienia i zastosowania. Liczne działania edukacyjne mające na celu przybliżenie sensu i wartości oraz możliwości wykorzystywania ewaluacji w oświacie, pozbawione często jednorodnego i spójnego zorientowania, nie poprawiały wszechobecnego stanu chaosu (Jaskuła 2011, 2014a). Jej masowość i często wymuszone formy stosowania sprowadziły ją często do elementów odprawianego „rytuału”, a tym samym odchodząc od celowego wartościowania działań w kierunku wymuszonej konieczności. Jednym z największych problemów, z którym się obecnie zmagamy, jest pozbawienie ewaluacji jej społecznych i podmiotowych wartości, i ukierunkowanie jej na biurokratyzację i instrumen-

¹ Mowa tu o rozporządzeniach o nadzorze pedagogicznym obowiązującym w oświacie od 2009 roku.

talizację, a także brak właściwego i celowego wykorzystania wyników badań ewaluacyjnych.

Ewolucja ewaluacji

Współczesne rozumienie ewaluacji ulegało na przestrzeni lat modyfikacji i należy pamiętać, że definiowanie ewaluacji w początkach jej istnienia i po 90 latach przemian jest odmienne. Jeśli obecnie ewaluacja ma być podstawą uczciwej praktyki, to musi brać swój początek z analiz tego, czym jest ewaluacja współcześnie i jakim przemianom uległa od początków jej istnienia. Odniesienie obecnych przemian badań ewaluacyjnych do jej korzeni wydaje się zabiegiem niezbędnym w procesie poznawania, rozumienia, oceny i oszacowania jej wartości. Tym bardziej, że kolejne generacje ewaluacji, od pierwszej do czwartej (a nawet piątej) (Jaskuła 2010), kładły nacisk na odmienne elementy, a co się z tym wiąże inne funkcje ewaluacji stanowiły podstawę praktycznego jej stosowania. Ewolucja ewaluacji od pierwszej do czwartej generacji, pokazując drogę odchodzenia od aspektów pomiarowych czy oceniających w kierunku wartości skoncentrowanych na: procesualności, dialogiczności, kontekstualności, uspołecznieniu, interakcji, otwartości, animacyjności czy integralności.

W początkowym czasie stosowania zinstytucjonalizowanych studiów ewaluacyjnych orientowano je głównie na uzyskiwanie mierzalnych rezultatów swoich analiz. To upraszczanie ewaluacji, poprzez utożsamianie jej z procedurami pomiarowymi, wpisywało się w ogólną tendencję badawczą tego okresu związaną z dominacją technik pomiaru dydaktycznego, psychometrycznego i socjometrycznego. Redukcjonizm strategii metodologicznych ewaluacji, powodował zarówno uproszczenie samego jej rozumienia, jak również jej funkcji i celów. Nadmierna symplifikacja problematyki ewaluacyjnej wiązała się również z ograniczeniem wymiarów analiz przedmiotu ewaluacji, pozbawiając je aspektów przede wszystkim społecznych, ale również organizacyjnych czy instytucjonalnych. Takie technokratyczne podejście nie uwzględniało złożoności zjawisk i procesów rzeczywistości społecznej. Stosowanie prostych procedur pomiarowych nie dawało wystarczających odpowiedzi na temat natury zjawisk społecznych, ani też nie umożliwiało zaobserwowania dynamiki zmiany społecznej. Już w tym początkowym okresie powstawania badań ewaluacyjnych, uznawany za jej ojca – Ralph Tyler, widział potrzebę rozszerzenia celów i funkcji ewaluacji, wychodzących poza stosowanie prostych procedur pomiarowych.

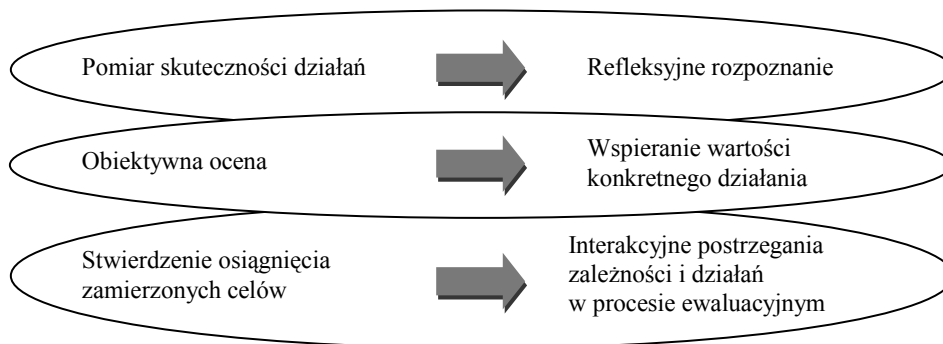
Tabela 1. Proces zmiany rozumienia ewaluacji

Generacje ewaluacji	Rozumienie ewaluacji
Pierwsza generacja ewaluacji – pomiar (<i>measurement</i>)	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 40. ubiegłego stulecia, do oceny osiągnięć pracy uczniów.
Druga generacja ewaluacji – opis (<i>description</i>)	W obszarze zainteresowań ewaluacji nadal pozostawał pomiar, ale rozszerzyła ona zainteresowanie o 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 w odniesieniu do założonych celów.
Trzecia generacja ewaluacji – decyzja/ocena (<i>judgement</i>)	W tej generacji, podobnie jak w poprzedniej, ewaluator jest zewnętrznym, neutralnym obserwatorem, który w oparciu o metody naukowe dostarcza danych umożliwiających stwierdzenie stopnia osiągnięcia celów i na ich podstawie wyprowadza konsekwencje w procesie decyzyjnym programu. Ewaluator zajmuje się nie tylko pomiarem osiągniętych celów programu i opisem sposobu funkcjonowania, lecz także dokonuje oceny, czy same cele zostały prawidłowo określone w perspektywie optymalizacji drogi ich osiągnięcia.
Czwarta generacja ewaluacji – proces (<i>the Process</i>)	Idea ewaluacji opracowana przez Egon G. Gubę i Yvonne S. Lincoln wykorzystuje metodologię paradygmatu konstruktywizmu. Autorzy postulują oparcie ewaluacji na głębokiej partycypacji wszystkich stron zaangażowanych w program. Ewaluator występuje w roli moderatora w negocjacjach dotyczących ustalania potrzeb informacyjnych, kryteriów i warunków przeprowadzenia ewaluacji, a także w interpretacji danych i wykorzystaniu wyników. Obiektywizm pomiaru i obserwacji schodzi na drugi plan wobec prymatu wiarygodności celów i metodologii badania. W ewaluacji czwartej generacji dominuje podejście jakościowe i nacisk na identyfikowanie złożonych aspektów rzeczywistości, które mają wpływ na całokształt procesu wartościowania.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Guba, Lincoln 1989.

Współczesny sens ewaluacji, jak również jej funkcje i cele, którym ma służyć, przeszły transformację. Główne elementy tej modyfikacji związane są ze

zmianą pewnych obszarów istotności, przechodząc od zawężonego pomiaru skuteczności działań w kierunku szerokiego refleksyjnego rozpoznawania; od obiektywnej oceny, oznaczającej zakończenie działania do procesu wspierania wartości konkretnego działania; wreszcie, od subiektywnego lub intersubiektywnego stwierdzenia osiągnięcia zamierzonych celów do interakcyjnego postrzegania zależności i działań w procesie ewaluacyjnym.



Rysunek 1. Ewolucja ewaluacji

Źródło: opracowanie własne.

Ewaluacja a nauka

Ewaluacja jako dotychczas stosowane badanie nie aspirowała do miana dyscypliny naukowej. Ze względu na swój ocenny charakter, nie wpisywała się w klasyczne rozumienie dyscyplin trzymających się kryterium „nauki wolnej od oceny”. Ewaluacja, której istotą jest wartościowanie, w samej swojej naturze nie jest pozbawiona ocen działań, postaw i argumentów.

Współcześnie rozpoczęła się dyskusja nad zmianą statusu ewaluacji – w kontekście coraz częściej dostarczanych dowodów na niesłuszność doktryny nauki wolnej od wartości. Reorientacja ta argumentowana jest wykorzystaniem w szerokim zakresie przez nauki społeczne wartościowania działań i postaw. Wskazuje się też inne dyscypliny będące w ogromnej mierze ewaluacyjnymi, a uprawiane są od tysięcy lat, tj. medycyna, logika, etyka czy matematyka. Pierwsza z wymienionych wykorzystuje element wartościowania przy diagnozie chorób, działaniach prozdrowotnych czy profilaktycznych. Logika w znacznej mierze skupia się na ocenie argumentów, zaś etyka koncentruje się na ewaluacji działań i postaw.

Jednym z orędowników ewaluacji jako dyscypliny naukowej jest Michael Scriven – brytyjski ekspert teorii i praktyk ewaluacyjnych. Prezes Amerykańskiego Stowarzyszenia Badań Edukacyjnych oraz Amerykańskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego, będący redaktorem i współzałożycielem „Journal of Multidisciplinary Evaluation” w swoim artykule o znaczącym tytule *Ewaluacja jako rewolucyjna dyscyplina* wskazuje argumenty potwierdzające naukowy charakter ewaluacji. Odcina się od pozytywistycznej lub neopoztywistycznej filozofii nauki, według której nauka nie może obejmować twierdzeń oceniających, ze względu na ich subiektywny charakter, nieprecyzyjność i/lub niepoddawanie się testom (Scriven 2013: 7–16).

Scriven podważa przekonanie o nienaukowym charakterze ewaluacji, argumentując nieprawidłowość jej rozumienia powierzchowną analizą języka ewaluacyjnego. Potwierdza, że może ona poruszać kwestie nierozstrzyganych sporów o gusta, ale większość podejmowanych zagadnień jest sprawdzalna i często wg autora „obiektywnie prawdziwa”. Przy tym pełnią one w nauce rolę polegającą na wyrażaniu klasyfikacji dobrych i złych hipotez, teorii i instrumentów.

Rozważania Scrivena wpisują się w problem demarkacji nauki, który stały się jednym z podstawowych zagadnień powstałej w XX wieku filozofii nauki. Przechodząc ewolucję, w której znaczące miejsce zajmowało rygorystyczne stanowisko logicznego pozytywizmu, uznające, że aby zdania miały charakter sensowny, muszą się opierać bądź na obserwacjach empirycznych, bądź wynikać z logiki. Poprzez jedno z najbardziej wpływowych kryteriów demarkacji zaproponowane przez Karla Poppera, który odrzucał indukcyjność jako drogę dochodzenia do pewnej wiedzy i zaproponował procedurę falsyfikacji (polegająca na stawianiu ambitnych hipotez i dążeniu do ich obalania). W odmienny sposób na problem demarkacji nauki, i czegoś co jedynie do nauki aspiruje, patrzyli historycznie zorientowani badacze, tacy jak Pierre Duhem czy Thomas Kuhn. Analizując rozwój nauki, pokazali, że nie istnieje jedno kryterium naukowości, lecz że są one historycznie zmienne. Poszczególne twierdzenia naukowe znajdują oparcie w systemie wiedzy charakterystycznym dla swojego czasu i operującym odmiennymi kryteriami demarkacji (niewspółmierność interteoretyczna²)

² Ang. *intertheoretical/theoretical incommensurability* – jest to relacja jaka zachodzi między dwiema bardzo ogólnymi teoriami naukowymi, polegająca na tym, że niektóre, rywalizujące ze sobą lub po sobie następujące teorie naukowe są ze sobą niezgodne, bo np. dotyczą częściowo tylko tego samego zakresu zjawisk, lub posługują się odmiennymi metodami badawczymi, czy innymi standardami oceny tego, co jest w danym momencie uznawane za naukę.

(Nickles 2006: 193). Trudności wokół wyłonienia kryterium demarkacji, doprowadziły wielu teoretyków do stwierdzenia, że nie istnieje jedno takie kryterium. Odmienne kryteria demarkacji powinno się stosować do nauk formalnych (logiki i matematyki), nauk ścisłych, przyrodniczych, społecznych i humanistycznych.

Argumenty użyte przez Scrivena znajdują uzasadnienie szczególnie wśród badaczy, którzy stoją na stanowisku, iż niemożliwe jest ustalenie abstrakcyjnego kryterium demarkacji, a odróżnienie nauki od nie-nauki jest ściśle zależne od konkretnego kontekstu, w którym rozróżnienie się przeprowadza. Sama ewaluacja odpowiada założeniom utylitarystów amerykańskich twierdzącym, że o tym, czy dana teoria jest naukowa czy nie, decyduje między innymi jej użyteczność. Oczywiście samo kryterium użyteczności nie wyznacza kryterium naukowości, dlatego, żeby o ewaluacji mówić jako dyscyplinie naukowej musiałaby ona spełnić szereg innych kryteriów.

Problem naukowości ewaluacji nie jest tak prosty i oczywisty, i zapewne potrzeba jeszcze czasu, na ugruntowanie się jej wśród dyscyplin naukowych.

Wykorzystanie wyników ewaluacji

Ewaluacja powinna być skierowana na praktyczność zastosowania jej wyników, co wydaje się być współcześnie kluczowym elementem jej rozumienia i stosowania, bowiem wymóg rozwojowy płynie z praktyki silniej niż z samej teorii. Dlatego ewaluację uznajemy za w pełni wykonaną, jeśli wykorzystane zostaną jej rezultaty. Zastosowanie efektów ewaluacji jest na tyle istotne w całym jej procesie, że już w pierwszym jego elemencie tj. analizie potrzeb rozpoczyna się planowanie możliwych wariantów aplikacji rezultatów badania. Uwzględniając warunek użyteczności badań ewaluacyjnych, jeżeli niemożliwe jest wykorzystanie ich wyników, należy zastanowić się nad potrzebą wykonywania takich badań. W tej perspektywie istotne jest również zwrócenie uwagi na to, jak wszystkie zadania realizowane w toku procesu ewaluacyjnego mogą wpływać na wykorzystanie ewaluacji.

Rolę ewaluacji skoncentrowanej na wykorzystaniu, stale podkreśla w swoich publikacjach, począwszy od lat siedemdziesiątych Michael Quinn Patton (Patton 2008, 2010, 2012). Kilkudziesięcioletnia historia tego podejścia, z jednej strony, wciąż zwiększa potencjalną użyteczność i faktyczne wykorzystanie

badania ewaluacyjnych, a z drugiej, ukazuje przemianę czynników wpływających na zakres, możliwości i charakter owej stosowalności. Rozumienie wspomnianych czynników, uzależnionych od kontekstu społecznego, wspomagają badania nad wykorzystaniem ewaluacji³, które ukazały jej procesualny charakter, oparty na myśleniu systemowym (Patton 2012). Wykorzystanie wyników ewaluacji, będąc istotnym i jednocześnie złożonym procesem, wymaga starannego zaplanowania. Powinno ono uwzględnić różnych aktorów pełniących wielorakie funkcje w ewaluacji, ale równocześnie, ze względu na wartościującą istotę badań, powinno określić czyje wartości są najważniejsze w kontekście wykorzystania wyników i ewentualnego wdrażania rekomendacji. Tym samym skoncentrowanie na wykorzystaniu wymaga pokonania drogi między ogólnymi założeniami dotyczącymi potencjalnych odbiorców i sposobów aplikacji wyników a szczegółowym określeniem faktycznych tzw. użytkowników docelowych i ich możliwości konkretnego wykorzystania rezultatów badania.

Określenie osób, które mogą i chcą wykorzystać wyniki ewaluacji, staje się kluczowym zadaniem już w pierwszym etapie procesu ewaluacyjnego. Zaangażowanie się w ewaluację, a tym samym wzięcie odpowiedzialności na wszystkich jej etapach, poczynając od zainicjowania badania, określenia celu, poprzez projektowanie, aż po raport końcowy wraz z etapem upowszechnienia wyników, zwiększa w znaczącym stopniu prawdopodobieństwo jej wykorzystania. Jeżeli nie uda się zainteresować badaniem w początkowych jego etapach różnych aktorów sceny ewaluacyjnej, zapewne nie będą oni również chętni a jednocześnie przygotowani do wykorzystania wyników po jego zakończeniu.

Istotnym elementem wykorzystania wyników ewaluacji jest zatem – co często w swoich artykułach podkreśla M.Q. Patton – psychologia wykorzystywania ewaluacji. Uczestnicy procesu ewaluacyjnego tym chętniej wykorzystują badania ewaluacyjne, im lepiej rozumieją ich istotę, im aktywniej uczestniczą w ich projektowaniu i im bardziej czują się za nią nieodpowiedzialni. Tę zależność pokazuje zarówno wieloletnia praktyka ewaluacyjna, jak również systematyczne badania nad wykorzystaniem ewaluacji (Patton 2008).

Michael Q. Patton wprowadzając do terminologii ewaluacyjnej pojęcie „ewaluacja skoncentrowana na wykorzystaniu”, z jednej strony, podkreślił istotność

³ Początkowe badania nad wykorzystaniem badań ewaluacyjnych obejmowały duże ewaluacje prowadzone w sektorze zdrowia publicznego; M.Q. Patton, *Utilization-Focused Evaluation*, Sage, Beverly Hills 1978.

i potrzebę wykorzystania rezultatów uzyskanych w toku przeprowadzonych badań, ale z drugiej, zaproponowanie perspektywy – „skoncentrowania na wykorzystaniu” sugeruje, że istnieją takie ewaluacje, których głównym zadaniem nie jest bezpośrednia i wymierna aplikacja wyników. Tym samym oddzielił on ewaluację skoncentrowaną na wykorzystaniu od ewaluacji ogólnej. Różnica między tymi dwoma rodzajami badań ewaluacyjnych tkwi nie tylko w samym procesie wykorzystywania wyników ewaluacji, ale sięga do rozbieżności w charakterze, celach i motywach ich stosowania. Ewaluacja ogólna zmierza do zrozumienia najistotniejszych wartości badanych działań, podczas gdy ewaluacja skoncentrowana na wykorzystaniu aspiruje poza samo poznanie, dochodząc do ustalenia możliwych dróg ich doskonalenia. Oczywiście dzieje się to poprzez decyzje powzięte na podstawie uczynionych ustaleń. W przypadku tzw. ewaluacji ogólnej trudno też mówić o jedynym tylko jej modelu. Ich odmian może być wiele mieszcząc się w dwubiegunowych granicach, z których jeden kraniec może charakteryzować potrzeba koncentracji na „rozumieniu” problemu, a więc na poszukiwaniu odpowiedzi na pytania „jak jest?” i „dlaczego tak jest?”. W drugim przypadku badania ewaluacyjne mogą wyjść poza stwierdzenia o stanie badanego przedmiotu i skoncentrować się na pytaniach: „co należy zrobić, aby poprawić istniejący stan?”, „jak to zrobić?”, „kogo zaangażować w proces planowania zmian?”. Pierwsze podejście jest typowe dla ujęcia socjologicznego, które zmierza do znalezienia ogólnych prawidłowości zjawisk, szczególnie w kontekście społecznym. Z kolei drugie, można określić jako pedagogiczne. Wychodzi ono poza diagnozę sytuacji, próbując określić możliwe sposoby doskonalenia, korekty bądź rozwiązania zbadanego problemu. W pierwszym ujęciu nie ma wymogu przeniesienia wyników badań na działania operacyjne, które towarzyszą ewaluacji skoncentrowanej na wykorzystaniu. Postulat taki pojawia się w ujęciu pedagogicznym, a w najbardziej zaawansowanym stopniu realizuje się w trzecim z proponowanych podejść, które określić możemy jako socjotechniczne. W ostatnim przypadku w procesie badawczym formułowane są wyniki w sposób umożliwiający bezpośrednie wdrażanie poprzez konkretnie podejmowane decyzje. Ujęcie socjotechniczne ewaluacji odnosi się także do planowania i skutecznego kreowania zmian społecznych, poprzez implementowane dyrektywy mające podwaliny w konkretnych ocenach i wartościach będących rezultatem zaprojektowanych i przeprowadzonych badań.

Tabela 2. Ujęcie socjologiczne, pedagogiczne i socjotechniczne ewaluacji

	1	2	3	4	5	6	7
Elementy procesu ewaluacyjnego	Analiza potrzeb	Plan	Projekt	Generowanie danych	Analiza danych	Upowszechnienie wyników	Wykorzystanie wyników
Ujęcie socjologiczne	Poszukuje odpowiedzi na pytania „jak jest?”, „dlaczego tak jest?”, koncentruje się na „rozumieniu” problemu.						
Ujęcie pedagogiczne	Wychodzi poza stwierdzenie o stanie badanego przedmiotu, koncentruje się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: „co należy zrobić, aby poprawić istniejący stan?”, „jak to zrobić?”, „kogo zaangażować w proces planowania zmian?”						
Ujęcie socjotechniczne	Wyniki są formułowane w sposób umożliwiający bezpośrednie wdrażanie poprzez konkretnie podejmowane decyzje.						

Źródło: opracowanie własne.

Michael Q. Patton, istotnie odróżnia pojęcia ewaluacji skoncentrowanej na wykorzystaniu i ogólnie pojętej ewaluacji. Wskazując różnice między nimi podkreśla, iż ewaluacja skoncentrowana na wykorzystaniu:

1. dokonywana jest na rzecz określonych głównych użytkowników docelowych,
2. wykonywana jest wspólnie z nimi,
3. odnosi się do określonego zamierzonego wykorzystania,
4. zawiera konieczność określenia zamierzonego wykorzystania przez użytkowników docelowych (Patton 2013: 19).

Ewaluacja skoncentrowana na wykorzystaniu może badać dowolny przedmiot, pełnić dowolną funkcję, korzystać z dowolnego rodzaju, modelu czy danych. Taka ewaluacja stanowi proces, którego celem jest podjęcie decyzji we współpracy z określoną grupą głównych użytkowników, poprzez skupienie się na ich zamierzonym wykorzystaniu ewaluacji. Znaczenie czynnika ludzkiego w przewidywaniu możliwości zastosowania ewaluacji uwrażliwia na pracę z użytkownikami ukierunkowaną na określenie zamierzonego wykorzystania.

Z tych względów szczególnie istotne staje się określenie grupy osób rozumiejących ewaluację, doceniających jej możliwości i potencjał, jak również zaangażowanych w jej przebieg oraz będących zainteresowanymi jej wykorzystaniem. Spojrzenie na ewaluację z tej perspektywy podkreśla potrzebę skupienia się na użytkowniku. Ponieważ żadne badanie ewaluacyjne nie może służyć interesom wszystkich zainteresowanych jej przebiegiem i wykorzystaniem w równym stopniu, w przypadku ewaluacji skoncentrowanej na wykorzystaniu, ważnym staje się określenie grupy głównych odbiorców wyników, którzy mają faktyczny wpływ na jej aplikowalność.

* * *

O wartości ewaluacji stanowi jej użyteczność, ale nie należy popadać w uproszczone jej definicje sprowadzając do parametrów o charakterze ekonomicznym lub technokratycznym. Szereg działań podjętych w ramach projektowania badań ewaluacyjnych nabiera swój sens, gdy znajduje praktyczne wykorzystanie w konkretnym środowisku edukacyjnym. Z wyżej wymienionych względów warto odróżnić co najmniej trzy prakseologiczne koncepcje procesu ewaluacyjnego: socjologiczną, pedagogiczną i socjotechniczną. Wszystkie one mają swoje specyficzne cechy i funkcje, ale w obecnych realiach systemu edukacyjnego, ostatnia z nich wydaje się być najbardziej potrzebna i jednocześnie zaniedbana. Fakt ten w szczególności powinni wziąć pod uwagę decydenci obecnego i przyszłego systemu edukacji, aby nie pogłębiać istniejących dysfunkcji w szkolnych realiach społecznej obecności ewaluacji.

Bibliografia

- Guba E.G., Lincoln Y.S. 1989. *Fourth generation evaluation*, Sage, London.
- Jaskuła S. 2010. *O potrzebie re-ewaluacji w społeczeństwie nadmiaru informacji*, [w:] *Ewaluacja programów operacyjnych – konteksty, dylematy, praktyki*, red. K. Kasprzyk, Urząd Marszałkowski Województwa Kujawsko-Pomorskiego w Toruniu, Toruń.
- Jaskuła S. 2011. *Ewaluacja versus akredytacja – dwa światy w jednej przestrzeni*, [w:] *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigiel, Grupa Tomami, Kraków.
- Jaskuła S. 2012a. *Ewaluacja rozwojowa jako wyzwanie współczesnego systemu edukacji*, Zarządzenie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego 3 (19).
- Jaskuła S. 2012b. *Mutualizm ewaluacji i diagnozy edukacyjnej*, [w:] *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigiel, Grupa Tomami, Kraków.

- Jaskuła S. 2013. *Pedagogika ewaluacji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, nr 4 (64).
- Jaskuła S. 2014a. *Edukacja do ewaluacji*, Animacja Życia Publicznego, Zeszyty Centrum Badań Społeczności Polityk Lokalnych, 4 (17).
- Jaskuła S., Korporowicz L. 2014b. *Odrębność i współgranie. Polskie relacje diagnostyki i ewaluacji edukacyjnej*, „Ruch Pedagogiczny” nr 2.
- Korporowicz L. 2000. *Społeczne wyzwania ewaluacji*, „Remedium”, nr 10/92.
- Korporowicz L. 2001. *Ewaluacja i społeczeństwo*, [w:] *Rozumienie zmian społecznych*, red. E. Hałas, TN KUL, Lublin.
- Korporowicz L. 2010a. *Interakcyjna misja ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Korporowicz L. 2010b. *Współczesne koncepcje ewaluacji w kontekście wyzwań rozwoju regionalnego*, [w:] *Ewaluacja programów operacyjnych na poziomie regionalnym – teoria i praktyka*, Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, Opole.
- Nickles T. 2006. *Problem of Demarcation*, [w:] *The Philosophy of Science. An Encyclopedia*, eds. S. Sarkar, J. Pfeifer, Routledge, New York–London.
- Patton M.Q. 2008. *Utilization-Focused Evaluation*, (4th ed.), Sage, London.
- Patton M.Q. 2010. *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*, Guilford Press, New York.
- Patton M.Q. 2012. *Essentials of Utilization-Focused Evaluation*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Patton M.Q. 2013. *Ewaluacja skoncentrowana na wykorzystaniu*, [w:] *(R)ewaluacja. Poszukiwanie nowych metod oceny efektów*, red. A. Haber, Z. Popis, PARP, Warszawa.
- Scriven M. 2013. *Ewaluacja jako rewolucyjna dyscyplina*, [w:] *(R)ewaluacja. Poszukiwanie nowych metod oceny efektów*, red. A. Haber, Z. Popis, PARP, Warszawa.
- Simons H. 1987. *Getting to Know School in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, The Falmer Press, London.