

Justyna Nowotniak
Uniwersytet Szczeciński

Ewaluacja – badanie nie do końca (za)stosowane

Celem artykułu jest pokazanie złożonej zależności ewaluacji edukacyjnej od stosowanych badań ewaluacyjnych w pedagogice. Przedmiotem analizy są efekty metaewaluacji procesu ewaluacji wewnętrznej nazwanej *Fotoewaluacją społecznej architektury szkoły*. Opis doświadczeń poczyniony z perspektywy „krytycznego przyjaciela ewaluacji” (zgrupowanych przez autora w trakcie wdrażania Systemu Ewaluacji Oświaty), jest punktem wyjścia dla określenia dylematów oraz perspektyw rozwojowych ewaluacji edukacyjnych w Polsce.

Słowa kluczowe: pedagogika, ewaluacja edukacyjna, badania stosowane, system ewaluacji oświaty, ewaluacja wewnętrzna, „Fotoewaluacja społecznej architektury szkoły”.

Po administracyjnym wydzieleniu pedagogiki z grupy dyscyplin nauk humanistycznych i jej przyporządkowaniu do grupy dyscyplin nauk społecznych nasila się dyskusja zogniskowania wokół kwestii potrzeby doprecyzowania pojęcia, istoty i zakresu badań pedagogicznych i wskazania ich swoistości pośród ogromnej różnorodności badań naukowych uprawianych w praktyce.

Debata metodologiczna jest wpisana w szeroki kontekst rozważań na temat miejsca pedagogiki w systemach naukowych oraz istoty naukowości pedagogiki współczesnej a zwłaszcza rozumienia pedagogiczności w praktyce badawczej nauk pedagogicznych/edukacyjnych. Jeden z jej znaczących wątków dotyka zagadnienia sensu stosowalności/praktyczności pedagogiki jako nauki humanistyczno-społecznej i jej subdyscyplin, sytuując pedagogikę pośród stosowanych nauk humanistyczno-społecznych¹. Gruntownie rozważana w tym kontekście jest kategoria *praxis* i jej zmieniające się historycznie odcienie znaczeniowe.

Rozbieżności w dookreślaniu istoty badań stosowanych mają dla badaczy często bolesne konsekwencje. W klasyfikacji Narodowego Centrum Nauki, pedagogiki ulokowanej bezkrytycznie w grupie dyscyplin nauk społecznych, nie ma jednak wśród nauk stosowanych, co wyklucza możliwości aplikowania o granty w tej

¹ Zagadnienia te szeroko dyskutowano na VI Seminarium Metodologii Pedagogiki Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego na temat: *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana – konsekwencje metodologiczne*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin, 23-25 czerwca 2016 roku.

kategorii. Czy zatem można się spodziewać, że przed nami era metagrantów, w których te fundamentalne kwestie dla tożsamości poszczególnych dyscyplin zostaną rozstrzygnięte na drodze konkursów?

Pedagogika rozwija się zarówno jako nauka humanistyczna w obszarze swoich badań podstawowych, jak i nauka społeczna, której celem jest wyjaśnianie badanej rzeczywistości edukacyjnej i wartościowanie stosowanej w niej interwencji pedagogicznej, co w pełni uzasadnia dążenia środowiska pedagogów do transformacji dyscypliny pedagogiki w autonomiczną dziedzinę nauk pedagogicznych.

Póki jednak te ważne dla rozwoju nauki problemy nie zostaną postawione i rozwiązane także w NCN, warto przywołać jednoznaczne w tej kwestii stanowisko polskich pedagogów, wyrażone słowami członków Prezydium Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

„Pedagogika jako dyscyplina naukowa zorientowana jest nie tylko na zdobywanie wiedzy akademickiej o »rzeczywistości edukacyjnej« – ale jest ona także zorientowana na praktykę społeczną i zmianę społeczną, w kontekście tradycyjnych ideałów emancypacji i równości społecznej”. Ponadto – co podkreśla profesor Zbyszko Melosik (wiceprzewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN) „pojmowanie pedagogiki jako dyscypliny naukowej i kierunku kształcenia, ale także jako nauki stosowanej w środowiskach socjalizacyjnych, wychowawczych i terapeutycznych jest jedną z podstaw integracji środowisk akademickiej pedagogiki”².

Jest to jeden z tych głosów w debacie na temat konieczności głębszych reform akademickich, który wskazując jednocześnie ich znaczący i niezbywalny kierunek, zwraca uwagę na poważne niebezpieczeństwo: zmianę projektuje się w odniesieniu do oceny nie tego, co istotne, ale tego, co łatwo zmierzyć.

Fetyzacji wskaźników, algorytmów doświadczyliśmy już wielokrotnie, wystarczy wspomnieć projekt „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku” przygotowany przez Ernst & Young i Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Polityka New Public Management skutecznie zaimplantowała w sposób myślenia o Akademii ideę zarządzania publicznego poprzez wskaźniki i z pewnością w niektórych aspektach jej funkcjonowania ten punkt widzenia sprawdza się. Powszechnie jednak wiadomo, zwłaszcza badaczom jakościowym, funkcjonującym z powodzeniem w obszarze nauk humanistycznych i społecznych, więc także w pedagogice: nie wszystko, co się daje policzyć, się liczy oraz nie wszystko, co się liczy, daje się policzyć³.

Idąc śladem tropów wskazywanych przez środowiska badaczy jakościowych, można zwrócić uwagę na jedną z zasadniczych sugestii wyartykułowanych w pierwszym tomie powszechnie znanego na świecie podręcznika Normana Denzina i Yvonne Lincoln „Metody badań jakościowych”: reforma nauk społecznych i szkolnictwa wyższego winna się rozpocząć od badań interwencyjnych (Greenwood, Levin, 2009, s. 77-106).

Zarysowana dość pospiesznie przestrzeń problemowa dla współczesnego dyskursu stosowalności/praktyczności badań i dyscyplin naukowych – oczywiście nie po to, aby coś ujednoclić i standaryzować – nie obejmuje sporu o rangę nadawaną naukom podstawowym i stosowanym, o to czy łączy je związek liniowy i czy w finansowaniu tzw. badań strategicznych faworyzuje się którąś z nich.

² O problemach uniwersytetów i akademii mówili rektorzy, dziekani i dyrektorzy instytutów w czasie wspólnego posiedzenia z Komitetem Nauk Pedagogicznych PAN na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie 18.10.2016 r.

³ Prawdopodobnie maksymą tą posługiwał się Albert Einstein, choć dość powszechnie cytowana, doczekała się już wielu ojców.

Wszystkie te kwestie znajdują odzwierciedlenie w sposobie wyrażania istoty nauk stosowanych. Społeczne nauki stosowane rozumiane są najczęściej jako stosowanie już istniejącej wiedzy do rozwiązywania praktycznych problemów życia społecznego lub jako wytwarzanie dosyć wąsko wyspecjalizowanej wiedzy mającej na celu rozwiązywanie problemów społecznych (choć można powątpiewać, czy zawczasu można powiedzieć czy to „coś” na pewno będzie stosowane i „co” to w istocie będzie).

Społeczność naukowa Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego rozumie nauki stosowane jako zastosowanie już istniejących teorii i koncepcji nie tylko do rozwiązywania problemów społecznych, lecz także do opisu i interpretacji życia społecznego, zarówno w jego ujęciach całościowych, jak i w najróżniejszych aspektach, fragmentach czy warstwach (co zwykle prowadzi do istotnych modyfikacji tych pojęć, teorii i koncepcji).

W innej perspektywie, przyjętej dla definiowania nauk stosowanych także w prezentowanym tekście, akcentuje się wytwarzanie wiedzy (wykorzystywanej do rozwiązywania praktycznych problemów życia społecznego) opartej na szeroko rozumianych badaniach empirycznych, ale ze wskazaniem na określone założenie epistemologiczne i strategie metodologiczne tych badań. W tym ujęciu nauk stosowanych bardzo mocno eksponuje się potrzebę prowadzenia badań stosowanych w ich obszarze. Zasadniczym typem tych eksploracji są naukowe badania ewaluacyjne, których nieugruntowana pozycja w Polsce rodzi określone konsekwencje także dla zmiany oczekiwanej w wielu obszarach życia społecznego.

Earl Babbie uważa, „że ewaluacja jest tak stara jak same badania społeczne, a (...) rozwój obszaru badań ewaluacyjnych odpowiada rosnącemu wśród badaczy społecznych pragnieniu wpływania na świat” (Babbie, 2006, s. 370). Problem w tym, że świat zmienia się, czy może raczej poddawany jest różnym próbom zmian, w takim tempie, że niektóre zagadnienia wymykają się racjonalnej refleksji badaczy. Przykładem jest nieustający proces reformowania systemów oświatowych na świecie, w którym coraz większą rangę nadaje się praktykom i badaniom ewaluacyjnym. Nie zawsze jednak istota i znaczenie tych procesów jest w porę odczytywane i staje się przedmiotem projektów badawczych. Czasami to opóźnienie wynika ze skutków niezamierzonych a czasami to celowe podsycane politycznie zaniechanie, ironicznie umniejszające rangę problemu. Innym razem obnażona zostaje niemoc badaczy nieprzygotowanych mentalnie i „narzędziowo” do podjęcia wyzwania, zwłaszcza gdy skala wprowadzanych zmian jest znacząca.

Egzemplifikacją trudności ostatniego rodzaju, którego krótką analizę zawiera prezentowany tekst, jest wprowadzanie ewaluacji do polskiego systemu nadzoru pedagogicznego, jako procesu wieloetapowego i długotrwałego, wymagającego cyklicznego badania. Ta systemowa zmiana argumentowana potrzebą wspierania rozwoju cywilizacyjnego społeczeństwa poprzez edukację, właśnie z ewaluacją wiązała największe nadzieje. Autorzy zmiany podjęli ją w przekonaniu, że wzmocniona zostanie impulsami płynącymi ze środowisk naukowych uprawiających badania ewaluacyjne⁴. Co więcej, w przypadku realizacji każdej zmiany systemowej, a zmiana nadzoru pedagogicznego jest w istocie taką zmianą, zarysowane zostało szerokie pole problemowe

⁴ O problemie tym w referacie zatytułowanym: „Miejsce, swoistość, metodologiczna różnorodność badań ewaluacyjnych w pedagogice – konsekwencje dla pedagogii” autorka prezentowanego tekstu mówiła na VI Seminarium Metodologii Pedagogiki Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego na temat: *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana – konsekwencje metodologiczne*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin, 23-25 czerwca 2016 roku.

do badań naukowych nad wdrażanymi praktykami ewaluacyjnymi w systemie oświaty. Trudno znaleźć lepszą okazję do badań ewaluacyjnych. Ten swoisty rodzaj badań nad ewaluacją nazwany jest w literaturze światowej metaewaluacją. Analizie jego egzemplifikacji na polskim gruncie poświęcona zostanie druga część artykułu.

Uzasadnione wydaje się w pierwszej części tekstu podjęcie próby syntetycznego opisu zmian wprowadzonych w nadzorze pedagogicznym w Polsce w 2009 roku. W opisie tym, poza przypomnieniem podstawowych informacji o ewaluacji zewnętrznej, wyeksponowane zostanie znaczenie ewaluacji wewnętrznej. Jej jakościowy, z założenia dialogiczny charakter, omówiony zostanie w związku z realizacją autorskiego modelu ewaluacji⁵: *Fotoewaluacja społecznej architektury szkoły*. Ewaluacja wewnętrzna przeprowadzona w sześciu szkołach podstawowych (województwa: zachodniopomorskie, małopolskie, kujawsko-pomorskie) zgodnie z założeniami tego modelu, uczyniona została przedmiotem metaewaluacji skoncentrowanej na wykorzystaniu procesu, której założenia i niektóre efekty, poddane zostaną refleksji.

Zmiana koncepcji nadzoru pedagogicznego w Polsce po 2009 roku

W 2009 roku w Polsce zmieniła się koncepcja nadzoru pedagogicznego⁶, zostały sformułowane przez państwo wymagania wobec szkół i placówek, określające ich priorytetowe zadania do wypełnienia⁷. Założono, że informację o poziomie spełniania wymagań placówki oświatowe będą otrzymywać w wyniku ewaluacji zewnętrznej, pomyślanej jako badanie realizowane przez wizytatorów z udziałem nauczycieli, uczniów, rodziców, pozostałych pracowników szkoły, organizatorów procesów edukacyjnych, ich uczestników i odbiorców. W najszerszym kontekście zamiana ta miała zapewnić przepływ informacji na niespotykaną do tej pory skalę w polskim systemie edukacji (i o nim) i w efekcie usprawnić proces decyzyjny w ramach polityki oświatowej państwa⁸. Pojawiły się wyraźnie określone zasady sprawowania nadzoru przez dyrektora szkoły i wizytatora, został ustalony jasny podział kompetencji pomiędzy nimi, niwelujący przewagę kontroli nad badaniem jakości i efektów kształcenia⁹. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny zwolniony został ze zobowiązania wypełnia-

⁵ Autorka podejmuje działania w ramach Systemu Ewaluacji Oświaty w Polsce (SEO), publikuje na platformie internetowej www.npseo.pl, prowadzi działalność popularyzującą naukę społeczną w ramach SEO. Wspiera instytucje oświatowe w Polsce w prowadzeniu ewaluacji wewnętrznych.

⁶ Umocowanie prawne dla wprowadzonej zmiany stanowiło Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku (Dz.U. z 2009 nr 168, poz. 1324).

⁷ Ostatnie poprawki wprowadzone do wymagań zostały zamieszczone w dwóch dokumentach. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2013 r. poz. 560); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z 2015 r. poz. 1270).

⁸ Rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego były zmieniane w Polsce wielokrotnie, zawsze w poczuciu braku zado-walającej sprawności i skuteczności nadzoru (kolejne akty wykonawcze do ustawy wchodziły w życie w 1991, 1996, 1999, 2004 i 2006 roku)

⁹ Na te i inne zagadnienia i uchybienia w ich realizacji wskazywały: *Raport Instytutu Spraw Publicznych z roku 2003; Raport NIK z roku 2008; J. Lackowski, Raport końcowy z badań funkcjonowania kuratoriów oświaty, 2009.*

nia jednocześnie trzech podstawowych funkcji: diagnostycznej, kontrolnej i wspierającej. Rok 2009 przyniósł rozgraniczenie trzech zadań nadzorczych:

- a) ewaluacji (zewnętrznej i wewnętrznej) przeprowadzanej w danej placówce;
- b) wspomaganie, mającego na celu inicjowanie i wzmacnianie ukierunkowanych na rozwój podmiotów edukacji w danej placówce;
- c) kontroli dokonywanej przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny w celu oceny stanu przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności placówek.

Priorytetem uczyniono konieczność spełniania przez instytucje oświatowe wymagań państwa. O poziomie ich realizacji czerpano informacje z wniosków prac organów nadzoru pedagogicznego, wyników egzaminów zewnętrznych, obu typów ewaluacji.

Ewaluacja, w zamysle reformatorów, została określona jako flagowy element nowego systemu nadzoru pedagogicznego z przeświadczeniem, że przyniesie znaczącą zmianę społeczną¹⁰. Proces zewnętrznej ewaluacji powierzone zespołowi wizytatorów do spraw ewaluacji, zobowiązanych do przestrzegania trzech zasad: badanie ma być demokratyczne, jawne i transparentne.

Ewaluacja jest procesem wieloetapowym. W fazie przygotowawczej, kiedy to wizytatorzy ustalają harmonogram badania w porozumieniu z dyrektorem, udostępniona zostaje do analizy dokumentacja. Zespół analizując ją, opracowuje szczegółowy plan badania, dobiera techniki i narzędzia badawcze i realizuje badanie ewaluacyjne. Etap podsumowujący obejmuje interpretację wyników, przygotowanie raportu oraz konsultację z dyrektorem i radą pedagogiczną (ich opinia uwzględniona jest w ostatecznej wersji raportu). Otrzymuje go również kurator i władze samorządowe. Końcowy raport zawiera: informacje o przebiegu ewaluacji zewnętrznej w szkole/placówce; opis metodologii badania; krótką syntezę, odnoszącą się do wyników i wniosków z przeprowadzonej ewaluacji zewnętrznej (obraz szkoły/placówki); wyniki przeprowadzonej ewaluacji w odniesieniu do wymagań państwa. Raport powinien stanowić podstawę analiz pracy szkoły i budowania planów działań. Raporty są udostępniane w Internecie na stronie www.npseo.pl w zakładce „Sprawdź raport z ewaluacji swojej szkoły/placówki”.

Zwielokrotniony przepływ informacji zapewnił wirtualny asystent ewaluacji, czyli rozbudowany system informatyczny, dostępny za pośrednictwem sieci WWW. Umożliwia on przeprowadzenie wszystkich badań sondażowych w wersji elektronicznej, co eliminuje kosztowne i czasochłonne wprowadzanie danych i kodowanie. W trakcie ewaluacji również wizytator wprowadza zgromadzone informacje bezpośrednio do bazy danych, wirtualny asystent ewaluacji, jest narzędziem wspomagającym też proces generowania raportu. Asystent ewaluacji umożliwia dyrektorowi podgląd narzędzi, pozwala na dostęp do elektronicznej wersji raportu zawierającej więcej informacji niż wersja drukowana. Ustawicznie powiększana baza danych ma stanowić jeden z największych w Polsce, ogólnodostępnych zbiorów informacji o oświacie. Dane te mogą być agregowane i analizowane na różnych poziomach.

¹⁰ Zasadnicze elementy tej zmiany to: rozwój placówek bazujących na porównywalnych danych, obrazujących ich mocne i słabe strony, rozwój kultury organizacyjnej umożliwiającej sprawne zarządzanie systemem oświaty dzięki budowaniu baz danych i tworzeniu na ich podstawie strategii rozwojowych.

W szerszej perspektywie transformacji społecznych widoczne jest nawiązanie idei realizowanego projektu do kluczowych dla rozumienia istoty ewaluacji mechanizmów. Podstawowym jest podtrzymywanie pragmatycznej potrzeby zastosowania wiedzy naukowej do usprawnienia zarządzania instytucjami publicznymi, w tym przypadku oświatowymi. Prawdziwym wyzwaniem jest monitorowanie niebezpiecznej skłonności do instrumentalizacji i komercjalizacji wiedzy płynącej z ewaluacji prowadzonej systemowo (Korporowicz 2011a). Aby zniwelować realne niebezpieczeństwo „mierzenia jakości”, zaprojektowano i wprowadzono do nadzoru (Systemu Ewaluacji Oświaty SEO) ewaluację wewnętrzną.

Pomyślano ją jako „ewaluację rozwojową, czyli inicjującą proces demokratyzowania szkolnej rzeczywistości, poprzez budowanie dialogu, wspierającą rozwój uczącej się społeczności”, jako proces uwalniający kreatywność, dający ludziom szansę na pokonywanie własnych ograniczeń. Ewaluacja nastawiona prospołecznie i dialogicznie czyli ewaluacja zorientowana na rozwój, rewitalizuje potencjały społeczne, sprzyja budowaniu kapitału kulturowego (Simons, 1997, s. 59; Simons 1987).

Zespołom ewaluacyjnym, których skład i sposób formowania pozostawiono decyzji szkół, przyznano szeroką autonomię decydowania o tym jak przygotowywać i realizować praktyki ewaluacyjne. Miało to zwiększyć poczucie podmiotowości dyrektorów i nauczycieli, wzmocnić rady pedagogiczne i podnieść jakość ich pracy. Tłumacząc podstawowe przesłanie dokonującej się zmiany, pokazywano ewaluację wewnętrzną jako działanie zindywidualizowane¹¹ we wszystkich fazach jego planowania i realizacji, sprzyjające pojawianiu się nawyku, zbierania, analizowania informacji i podejmowania dzięki nim istotnych dla szkoły decyzji.

Jako rozwiązanie systemowe, początkowo spotykało się ze znaczącym oporem nauczycieli, postawionych przed potrzebą rozwikłania sensu samego pojęcia, nie mówiąc już o odnalezieniu własnego miejsca w procesie realizacji założeń Systemu Ewaluacji Oświaty. Nierzadko utożsamiano ewaluację wewnętrzną z ewaluacją zewnętrzną, w skrajnych przypadkach posługując się nawet jej narzędziami, by dokonać oceny poziomu realizacji wymagań.

Zaprojektowaną zmianę odczytywano często jako kolejną ukrytą formę kontroli. Nauczyciele widzieli w tej propozycji sprzeczność: z jednej strony obarcza się ich kolejnymi obowiązkami, a z drugiej nawołuje się ich do autonomii i samodzielności.

Zdjęcie z ewaluacji odium praktyki służącej tylko ocenie stało się bodaj najtrudniejszym zadaniem dla nauczycieli, stojących wobec wyzwań ewaluacyjnych. Możliwość jego wykonania wiązała się z doбором odpowiedniego rodzaju ewaluacji, zakładano, że powinna ona mieścić się w modelu czwartej generacji, osadzonej w paradygmacie konstruktywistycznym (Guba, Lincoln, 1989).

Na początku reformy prowadzono jej dwie zasadnicze formy. Zabiegano o wiedzę dotyczącą rezultatów działania, stosując ewaluację konkluzywną (Babbie, 2006, s. 394) lub ewaluację formatywną pozwalającą skupić uwagę na samym procesie praktyki ewaluacyjnej (Totwińska-Królikowska, 2010, s. 23).

¹¹ Henryk Mizerek (2011) wprowadza termin „autoewaluacja” dla określenia sytuacji, w której nauczyciel poddaje ewaluacji własną praktykę zawodową.

Realizacja złożonych funkcji zmiany koncepcji nadzoru pedagogicznego wiąże się z potrzebą pogłębiania wiedzy na temat różnorodności współczesnych praktyk ewaluacyjnych¹². Rodzaje ewaluacji wynikają głównie z odmienności funkcji, które się im przypisuje.

„Fotoewaluacja społecznej architektury szkoły” jako ewaluacja edukacyjna

Rozważania zamieszczone w tej części artykułu związane są z udziałem autorki w „Programie 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 Ewaluacji¹³.

Część doświadczeń autorka zebrała dzięki pełnionej funkcji „krytycznego przyjaciela” ewaluacji (MacBeath, Schratz, Meuret, Jakobsen, 2003, s. 186-192), która pomogła też zapewnić wsparcie szkole poprzez wzmocnienie kompetencji osób odpowiedzialnych za sprawowanie nadzoru pedagogicznego ze szczególnym uwzględnieniem ewaluacji wewnętrznej. Jest to bardzo ciekawa rola, jej pełnienie obrazuje złożoność oczekiwań, jakie stoją przed badaczami nauk o edukacji, kiedy zdecydują się na pracę w ramach złożonych strategicznych projektów. Pedagodzy nie ograniczają się tylko do wspomagania praktyki poprzez badania i działalność ekspercką. Włączanie się w organizację życia społecznego, współpraca czasowa lub stała z instytucjami i organizacjami tworzącymi lub współtworzącymi nowe rozwiązania i formy życia społecznego, to formy działań, których bezpośrednio wymaga realizacja projektów badawczych.

Brak zrozumienia dla złożoności zadań stojących przed krytycznym przyjacielem, sprawił, że mylono go w Polsce z opłacanym przez szkołę ekspertem. Nauczyciele akademicy znający szkołę oraz posiadający doświadczenie w prowadzeniu badań ewaluacyjnych, są doskonałymi kandydatami na „krytycznych przyjaciół”, zwłaszcza, że łączenie wielu ról wymaga od nich wszechstronnej wiedzy o edukacji, ewaluacji oraz posiadania złożonych kompetencji, zwłaszcza społecznych. Częściej, jak do tej pory, przejmując tę funkcję kadry ośrodków doskonalenia nauczycieli, dyrektorzy i pedagodzy szkolni. Do podstawowych zadań tych osób należy właśnie uzmysłowienie nauczycielom istoty i znaczenia ewaluacji wewnętrznej.

Usystematyzowanie tych doświadczeń pozwoliło na wypracowanie autorskiej procedury ewaluacji jakościowej skupionej na analizie sposobu doświadczania rzeczywistości edukacyjnej przez współtworzące ją podmioty. *Fotoewaluacja społecznej architektury szkoły* teoretycznie oparta jest na krytycznej pedagogice miejsca, co wynika z założenia, że funkcja krytyczna pedagogiki nie może działać bez jednoczesnej interwencji w opisywaną rzeczywistość. Ze względu na swój dialogiczny charakter, jest ewaluacją rozwojową, można nawet zaryzykować stwierdzenie: „unaocznia” potencjał doświadczeń wynikających z zaangażowania pod-

¹² Próby opisu istniejących typologii ewaluacji, uwiarygodzonej powodzeniem podjął się Henry Mizerek, tworząc *Słownik pojęć SEO*, zamieszczony na stronie SEO <http://www.nadzorpedagogiczny.edu.pl/>.

¹³ Autorka artykułu uczestniczyła w projekcie, konsultując zagadnienia związane z ewaluacją wewnętrzną.

miotów edukacyjnych w proces ewaluacji¹⁴. Analiza jej przebiegu obrazuje również w jaki sposób ewaluatorzy dokonują aplikacji wyników ewaluacji w szkole i jak stają się one motorem zmiany.

Fotoewaluacja ma swoje źródła w etnografii, a precyzyjniej rzecz ujmując w etnografii wizualnej. Jest to jednak szczególnie typ badania etnograficznego, który M. Angrosino nazywa etnografią stosowaną i rozumie ją jako: „typ badań, w których badacz prowadzi analizy z myślą o wykorzystaniu wyników badań terenowych do formułowania zaleceń do polityki publicznej czy też tworzeniu i wspieraniu organizacji bądź agencji służących interesom badanej społeczności” (Angrosino, 2010, s. 79).

W fotoewaluacji wykorzystuje się fotografię, której twórcami są przeważnie ewaluowane podmioty, czyli uczniowie, nauczyciele, rodzice (rzadziej sami ewaluatorzy), odpowiadający na zadane pytania za pomocą fotograficznego obrazu, którego przesłanie komentują w wywiadach, w fotoesejach. Gromadzona w trakcie tych badań wiedza – przy założeniu poznania „emicznego” (wewnętrznego) – jest wiedzą wewnętrzną członków badanej społeczności. Zasadność użycia fotografii, opiera się na założeniu, że elementom czasoprzestrzeni edukacyjnej nadawane są znaczenia, które tworzą intersubiektywną płaszczyznę odniesienia, której specyfiką ekspresji jest warstwa symboliczna.

Fotoewaluacja to specyficzny rodzaj ewaluacji, który może być także wykorzystany do ustalenia, jakiego rodzaju ewaluacji potrzebuje dana szkoła i jakie problemy winna poddać temu procesowi. Oto znamieny przykład. Jeden z rodziców realizując temat pilotujący ewaluację właściwą: „Zagospodarowanie przestrzeni szkoły”, podsunął gronu pedagogicznemu do dyskusji taki oto obraz wizualny, na który codziennie patrzy wchodząc do szkoły po dzieci.



Fot. 1. Na czym polega współpraca rodziny ze szkołą? – tytuł nadany przez autora zdjęcia

¹⁴ Kompletna charakterystyka fotoewaluacji, której fragmenty w tym rozdziale zostały streszczone, zamieszczona została w monografii Justyny Nowotniak, *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Kraków: Wyd. IMPULS, 2012.

Zdjęcie to obrazuje bardzo wiele kwestii. Jedną z najważniejszych dotyczy faktu, że różni ludzie inaczej postrzegają te same rzeczy, mają różne motywacje i potrzeby. Stwierdzenie to jest oczywiste, ale właśnie oczywistość jest nagminnie ignorowana podczas projektowania badań ewaluacyjnych. Najtrudniejsza bywa odpowiedź na pytanie *jak jest?* Łatwiejsze, dla *homo videns*¹⁵ (Sartori, 2007), może okazać się pytanie: *co widać?*, fotoewaluacja jest władną taką iluminacją uczynić.

Plan badań ewaluacyjnych obejmuje kilka etapów (zaprezentowany model angażuje w ewaluację uczniów):

1. Powiadomienie społeczności szkolnej o temacie, celu i przebiegu realizacji projektu (zwrócenie uwagi na ewentualne zakłócenia normalnego rytmu funkcjonowania szkoły). Podanie informacji o osobie (np. „przyjacielu krytycznym”) pilotującej przedsięwzięcie.
2. Ewaluator dokonuje podziału wybranej grupy uczniów na podgrupy złożone maksymalnie z pięciu osób (bezwzględnie musi być respektowana zasada dobrowolności udziału młodych ludzi w zadaniu). Im większa liczba zespołów, tym lepiej.
3. Dyskusja w skonfigurowanych grupach, moderowana lub nie (w zależności od poziomu refleksyjności uczestników) przez ewaluatora, w toku której uczniowie dzielą się pomysłami na temat obiektów wybranych do fotografowania. Funkcja moderatora polega na rozwiązywaniu pojawiających się wątpliwości, a nie sugerowaniu „zawartości” zdjęć. Uczniowie powinni otrzymać bardzo czytelne komunikaty dotyczące etycznej kwestii wykonywania fotografii na terenie szkoły.
4. Wykonanie zdjęć – czas wykonania nie może przekroczyć siedmiu dni. Przekroczenie tego czasu powoduje osłabienie zapału ucznia do pracy. Jeżeli szkoła dysponuje aparatami fotograficznymi, rozpoczęcie fotografowania można zainicjować chwilę po objaśnieniu tematu, podziale na grupy i krótkiej dyskusji. Gwarantuje to największe zaangażowanie młodzieży w pracę.
5. Po wykonaniu zadania uczniowie wszystkim wykonanym zdjęciom nadają tytuły, zamieszczając materiał wizualny na dowolnym nośniku (CD, pendrive – którym w obecności uczniów ewaluator przyporządkowuje numer i prosi o jego zapamiętanie grupę autorów).
6. Po wstępnej selekcji fotografii dokonanej przez zespół ewaluatorów (ewentualnie całe grono pedagogiczne) autorzy wybranych fotografii proszeni są o wywiad (bezwzględnie musi być respektowana zasada dobrowolności). W trakcie wywiadu (wywiad z interpretacją fotogramów) młodzież odpowiada na pytania, rozpoczynając od komentarza dotyczącego pomysłu na tytuł nadany fotografii. Wywiad może być prowadzony z całą grupą wykonującą daną serię zdjęć.
7. Transkrypcja wywiadów, uporządkowanie materiału empirycznego.
8. Praca ewaluatora i nauczycieli nad materiałem zdjęciowym i transkrypcjami wywiadów (okazja do podniesienia umiejętności metodologicznych z zakresu kodowania jakościowych danych empirycznych).

¹⁵ Książka autorstwa Giovanniego Sartori o tym tytule, jest spojrzeniem na człowieka żyjącego w czasach rewolucji multimedialnej. Autor omawia dominację tego, co widzialne, nad tym, co zrozumiałe.

9. Sformułowanie wniosków opracowanie raportu (dyskusja nad jego ostateczną formą np. nasyce-
niem materiałem wizualnym), zawierającego rekomendacje.

10. Wdrożenie rekomendacji (Nowotniak, 2012, s. 218-219).

Fotoewaluacja rodzi szansę ewaluowania zjawisk składających się na kulturę wizualną szkoły rozumianą jako splot procesów komunikacji wizualnej oraz wszechstronnych interakcji, jakie stają się udziałem członków danej społeczności wtedy, gdy wytwarzają artefakty wizualne, gdy nimi manipulują, gdy je interpretują.

Kultura wizualna szkoły, choć nie wprost, eksponuje kategorię „miejsca”. Proces edukacji potrafi nasycić miejsca znaczeniami, fotoewaluacja kieruje wysiłki na refleksję nad znaczeniem *locus educandi*. W jej wyniku następuje ewaluacja edukacyjnych kontekstów procesów zinstytucjonalizowanego kształcenia, także tych utworzonych ze zjawisk amorficznych.

Fotoewaluacja może zatem służyć wyszukiwaniu tematu dla właściwej ewaluacji w szkole, ale jest przede wszystkim wieloetapowym procesem praktyki ewaluacyjnej, spełniającą wymogi stawiane przed ewaluacją wewnętrzną. Do zasadniczych potencjalności fotoewaluacji, będącej formą krytycznej refleksji nad edukacją i w edukacji z jej praktycznym wymiarem, jest umożliwienie odkrywanie napięć, paradoksów i aporii, jakie powstają w relacjach kształcenia i wychowania z kulturą, także z kulturą symboliczną.

Metaewaluacja jako badanie ewaluacyjne

Metaewaluacja (ang. *meta-evaluation*) to badanie, którego przedmiotem są inne, wcześniejsze ewaluacje. W istocie jest to analiza porównawcza, służąca kumulowaniu wiedzy, zbierająca informacje o przesłankach, przebiegu procesu ewaluacyjnego, wnioskach, z kilku, kilkunastu ewaluacji (z reguły ewaluacji określonego typu) (Gallegos, 1994, s. 41-54).

Istnieje wiele rodzajów metaewaluacji. Jednym z bardziej znaczących jest podejście oparte na teorii (ang. *theory-based*), koncentrujące się na zidentyfikowaniu tego, jakie założenia i teorie leżą u podstaw danego rodzaju ewaluacji (mogą być to jasne lub nieświadomione założenia), a następnie sprawdzaniu, czy rzeczywiście takie ugruntowanie teoretyczne ma miejsce, czy pojawiają się inne przesłanki teoriopoznawcze (Stufflebeam, 2001, s. 183-209). Metaewaluacje pomagają wartościować efekty (w tym te nieplanowane), pokazać kontekst badania, zweryfikować tezę o istnieniu jednej dominującej teorii stanowiącej podstawę danego typu ewaluacji. Odsłaniają mechanizmy wykorzystania teorii. Egzemplifikacją takiego mechanizmu jest uproszczanie polegające np. na tym, że „teorię” w bardzo wielu przypadkach redukuje się do opisu praktyki ewaluacyjnej, a nie zabiega o to, aby stała się ujęciem jej natury. W ramach metaewaluacji analizie poddawane są jej procesy, ale także funkcje, kompetencje, metody pracy ewaluatorów.

Przedmiotem analizy, zgodnie z zapowiedzią we wstępie, będzie metaewaluacja skoncentrowana na wykorzystaniu procesu, prowadzona przy okazji pełnienia roli krytycznego przyjaciela procesu ewaluacji wewnętrznej (fotoewaluacji) w sześciu szkołach podstawowych rozmieszczonych w trzech województwach.

Ten typ metaewaluacji bazuje na metodzie studium przypadku (ang. *case study evaluation*), której znaczenie wielokrotnie podkreśla się w rozprawach z dziedziny badań ewaluacyjnych (Guba, Lincoln, 1989,

s. 185; Simons 2009, Stake 1995). Oznacza to wybór jakościowego paradygmatu badawczego (wywiadów pogłębionych, fokusowych, obserwacji uczestniczącej).

Ewaluacje polegają na zbieraniu informacji służących wartościowaniu ewaluowanych działań. By jednak takiego wartościowania dokonać, potrzebne jest wyodrębnienie kryteriów. Kryteria ewaluacji stanowią rodzaj standardów, według których dokonuje się wartościowania. Przykładami kryteriów najczęściej stosowanych w ewaluacji są: skuteczność, trwałość, efektywność, użyteczność, trafność. Kryteria wymagają za każdym razem doprecyzowania.

Za kryterium metaewaluacji skoncentrowanej na wykorzystaniu procesu przyjęto trafność. Kryterium to pozwala przewartościować przyjęte w fotoewaluacji założenia na temat konstruowania i prowadzenia całego procesu ewaluacji wewnętrznej. W tym przypadku uwaga skoncentrowana zostanie na procesie identyfikacji tematów, zagadnień poddawanych ewaluacji, oraz na procesie wdrażania rekomendacji.

1. Związek procesu wyłaniania przedmiotu ewaluacji z wdrażaniem rekomendacji

Jednym z najważniejszych momentów każdej ewaluacji, warunkującym jej powodzenie, jest etap konstruowania planu działania. Na pierwszym miejscu ustala się przedmiot, cel i kryteria ewaluacji, następnie dokonuje się wyboru metod i uzgadnia ramy czasowe. Nie można podjąć tych wszystkich decyzji, jeżeli jasno nie określi się adresata wyników ewaluacji. W fotoewaluacji adresata angażuje się w badanie (skupia się jego uwagę na całym procesie), aby był świadomy wartości rekomendacji, jako finalnego efektu całego procesu.

Wskazanie osób mogących skorzystać na prowadzeniu ewaluacji jest kwestią bardzo istotną, gdyż członkowie licznej szkolnej społeczności mogą mieć różne, nierzadko sprzeczne interesy. Dlatego precyzyjne określenie grupy głównych użytkowników wyników ewaluacji, znacznie ułatwiało zadanie badanym ewaluatorom, także w momencie określania jej tematu. Dialogiczny charakter procesu podejmowania decyzji dotyczącej przedmiotu ewaluacji, łączy się bezpośrednio z tym etapem procesu projektowania badania, na którym rozstrzyga się komu ma ono służyć, a zatem jak ma być realizowane (z czym udziałem).

Dyskursywne podejmowanie decyzji zmniejsza też często podnoszoną w szkołach wątpliwość, że ewaluacja podlega naciskom instytucji centralnych, jest własnością podmiotu zamawiającego, który uzyskuje zasadniczy wpływ na sposoby jej przeprowadzania i wykorzystanie wyników. Proces ten bardzo precyzyjnie analizowany jest w modelu demokratycznej, deliberatywnej ewaluacji (ang. *deliberative democratic evaluation*) (House, Howe, 2000).

Etapem procesu ewaluacji wewnętrznej, wymagającym zmian, jest właśnie etap stanowienia celów oraz wykorzystania w pracy szkoły raportu z ewaluacji. Zagrożenie dla efektywności podejmowanych działań stanowią jednocześnie: uruchamiane postawy obronne ewaluatorów/nauczycieli, kiedy odkrywane są uchybienia w funkcjonowaniu placówki oraz postawy nacechowane obojętnością, gdy raport przynosi pozytywne informacje o szkole.

Zasadniczo z badań metaewaluacyjnych nad wykorzystaniem ewaluacji prowadzonych w sześciu szkołach, wynika, że użytkownicy docelowi są bardziej skłonni wykorzystać wyniki badań ewaluacyjnych wtedy, gdy rozumieją proces ewaluacji i jego efekty oraz czują się za ten proces odpowiedzialni. Dzieje się tak wtedy

kiedy czynnie uczestniczą w jak największej ilości etapów ewaluacji wewnętrznej, a zwłaszcza w wyborze przedmiotu i celu tych badań.

Poprzez czynne angażowanie głównych użytkowników docelowych, ewaluator przy okazji szkoli użytkowników w zakresie wykorzystania, przygotowując fundamenty tego użycia i zwiększając docelową użyteczność ewaluacji (Patton 2008).

Animacyjny charakter ewaluacji wewnętrznej wyróżnia jeszcze jeden aspekt, szczególną pozycję ewaluatora/nauczyciela wpisującą się w dyskurs wolności i władzy w instytucjach edukacyjnych. Jeżeli wyniki ewaluacji przedstawiają szkołę w złym świetle i wymagają intensywnych działań na rzecz zmiany, nauczyciel zaczyna być „sędzią we własnej sprawie”. Ten kluczowy dla ewaluacji dialogicznej moment znów ujawnia potencjał „bycia w procesie” zarówno ewaluatora, jak i ewaluowanych. Poczucie osamotnienia ewaluatora w obliczu odkrytych nieprawidłowości, czyni z niego postać „złej nowiny”. Nikt nie chce się znaleźć w takiej sytuacji.

Od pierwszej chwili wyboru przedmiotu ewaluacji, angażowanie w proces ewaluacji jak największej liczby uczniów, nauczycieli, rodziców, rozbudza refleksję nad społeczną, kulturową podstawą określania wartości podejmowanych działań, nad różnorodnością punktów widzenia.

Niweluje uporczywe przekonanie, że istnieje tylko jeden właściwy sposób działania. Ujawnia różne sposoby wartościowania tych samych kwestii. Stanowi ramę, w której wszelkie działania ewaluatorów mają szansę być czytelne od pierwszego momentu wyboru tematu i celu ewaluacji. O potencjale tego procesu stanowi w dużej części jego jawność. Społeczności szkolne stanowią zamknięty system organizowania procesu ewaluacji, raz zwerbalizowane problemy, na stałe wychodzą z ukrycia.

2. Proces wdrażania rekomendacji jako negocjowanie wartości

Zespół ewaluacyjny w szkole dzieli się zazwyczaj zadaniami, które odpowiadają poszczególnym etapom procesu ewaluacji. Separacja ta obniża wykorzystanie wypracowanych rekomendacji. Konsultacje tematu ewaluacji z osobami zobowiązanymi do wdrożenia rekomendacji podnoszą ich poczucie podmiotowego traktowania — co w rezultacie zwiększa szansę na rzeczywiste wykorzystanie wyników ewaluacji w ich pracy. Ewaluator działa wtedy aktywnie nad budowaniem konsensusu i wiedzy (Alkin, Taut, 2003).

W każdym typie ewaluacji ewaluatorzy są asystentami technicznymi (gromadzącymi dane, informacje do dyskusji, sugerującymi narzędzia), koordynują cały proces, a w ewaluacji dialogicznej pełnią przede wszystkim rolę animatorów dyskusji, wprowadzających nowe perspektywy i wiedzę. Czasem jest to też rola negocjatora.

Fotoewaluacja poprzez wykorzystywanie materiału fotograficznego, powstałego w trakcie jej trwania, podsyca zaangażowanie wszystkich ewaluatorów, którzy z niecierpliwością czekają na zdjęcia, spontanicznie komentując efekty sesji fotograficznych. Siłą tego podejścia jest aktywizowanie szerokiej rzeszy odbiorców badania oraz inicjowanie procesu uczenia się.

W tym rodzaju ewaluacji następuje budowanie zdolności instytucjonalnych, przede wszystkim wzmacnianie procesów uczenia się traktowanych jako wzmacnianie demokracji poprzez „udostępnienie głosu milczącym” (Greene, 2006, s. 118-140).

Ewaluacja fotograficzna nie pomijała kwestii kontrowersyjnych czy niewygodnych, które w postaci metafor, wymownych tytułów zdjęć, przemycali autorzy fotografii. Dlatego w podejściu partycypatywnym, dominować powinny metody jakościowe. Badania sondażowe, ankietowe rzadko sprzyjają wypełnieniu tego zadania.

Jest to podejście uprawniające do działania uczniów czasami zupełnie wyłączanych z ewaluacji, którzy na ogół nie potrafią zwerbalizować różnic w sposobie wartościowania rzeczywistości szkolnej, jakie dzielą ich od nauczycieli. Ewaluator w ewaluacjach dialogicznych, teoretycznie zabiega o to, aby wybrzmiał głos tych, którzy są nieobecni. Dobieranie zbyt małych grup ewaluowanych osób, służy raczej podtrzymaniu zasady „nieobecni nie mają głosu”. Autorzy fotografii przeważanie chętnie mówią o swoich zdjęciach, na tym polega też moc tego medium.

W procesie negocjowania wartości podczas dyskusji z wykorzystaniem zdjęć, nad sposobem zagospodarowania przestrzeni szkoły, w badanych placówkach, pojawiły się dwie ważne kwestie. Fotoewaluacja uświadamia potrzebę postawienia pytania: na czyich wartościach zbudowane są rekomendacje. Uczestniczenie w procesie ewaluacji inspirowane do ich nazwania i w efekcie unaoczniony zostaje fakt, że wykorzystanie ewaluacji jest zbyt ważne, aby jedynie założyć lub mieć nadzieję, że zostanie ona wykorzystana.

Niezbędne jest więc zorganizowanie pracy z osobami odpowiadającymi za wykorzystywanie wyników ewaluacji i wdrażanie rekomendacji. Wykorzystanie musi być zaplanowane i co ważniejsze umożliwione. Czasami niestety jedynym efektem ewaluacji jest uświadomienie jej użytkownikom, dlaczego niektórym „interesariuszom” zależy, aby rekomendacje pozostały jedynie zapisem w szkolnych dokumentach. I tak jednak jest to znacznie lepsza sytuacja od tej, w której ewaluację wewnętrzne są pozorowane i stanowią jedynie biurokratyczny proceder. Uświadomione i zwerbalizowane ograniczenie może stać się źródłem oporu i prorozwojowego konfliktu.

Znacząca część opracowań dotycząca wykorzystania ewaluacji skupia się na wykorzystaniu wniosków. Zaangażowanie w procesy ewaluacyjne staje się czasami bardziej użyteczne, jakby niezależne od wniosków płynących z ewaluacji. Procesy rozumowania osób zaangażowanych w badanie, stanowią o sile ewaluacji, wówczas rezultaty ewaluacji obejmują coś więcej niż tylko wnioski. Owo zaangażowanie należy podsycać. „Wykorzystanie procesu” odnosi się wówczas do wykorzystywania siły rozumowania i przestrzegania wartości leżących u podstaw ewaluacji. W ten sposób określony zostaje potencjał danej ewaluacji (Patton, 2012).

Reasumując: siła tego rodzaju ewaluacji (zmiana, którą wywołuje) jest proporcjonalna do tego, w jakim stopniu są reprezentowane opinie różnych podmiotów zaangażowanych w ewaluację, to w jakim stopniu są oni włączani w badanie (określenie jego celów, ocenę efektów, identyfikację problemów) oraz na ile rozumieją proces i utożsamiają się z nim.

Rozpatrując bardzo szeroki wachlarz możliwości w zakresie wyboru rodzaju ewaluacji, można stwierdzić, że fotoewaluacja może pełnić dowolną funkcję (formatywną, podsumowującą, rozwojową), korzystać z dowolnego rodzaju danych (jakościowych, mieszanych), oraz badać dowolny przedmiot (m.in. procesy, rezultaty, efekty). Jej zasadniczym celem, możliwym do osiągnięcia, na co wskazują wyniki metaewaluacji wykorzystania procesu, jest animowanie endogennych potencjałów rozwoju.

Zakończenie

Nauki o edukacji stanowią interdyscyplinarną dyscyplinę wiedzy, związaną w integralny sposób z innymi naukami społecznymi i humanistycznymi a mimo to nie słabnie proces podważania dorobku pedagogiki. Jednym z mechanizmów tego wykluczenia jest potęgowanie funkcjonalnej zależności naszej dyscypliny od metodologii nauk społecznych, która wyznacza standardy odległe od posiadanych przez pedagogów kompetencji, ale i potrzeb związanych z przedmiotem badań. Osłabienie znaczenia metodologii nauk humanistycznych, wyraźnie oscyluje w kierunku „wyciszenia” studiów hermeneutycznych, fenomenologicznych, analizy dyskursów, a w obszarze badań ewaluacyjnych, jej wszelkich jakościowych odmian.

Dzięki „wysokiej metodologii” dysponujemy „twardymi dowodami” w postaci jednoznacznych wskaźników empirycznych na temat sposobu wznoszenia barier dzielących pedagogów od tzw. nauki „wysokiej”, poprzez podział środków na badania. Nie trzeba pogłębionych studiów, aby dostrzec, że w

badaniach edukacyjnych głos pedagogów staje się coraz mniej ważny. Wystarczy spojrzeć, kto je dzisiaj prowadzi na zamówienie polityczne? Beneficjentami środków unijnych na diagnozowanie polskiej oświaty są przede wszystkim socjologzy i psychologzy. Wystarczy przejrzeć najnowsze raporty, publikacje dotyczące tylko oświaty szkolnej, by zobaczyć, kto i na jakim poziomie prowadzi diagnozy, a przy tym by częściowo dowartościować się niskim poziomem interpretacji i analiz pozyskanych nawet najlepiej wystandaryzowanymi narzędziami danych empirycznych (Sliwowski, 2013).

Los pedagogiki jako dyscypliny w Niemczech, może stanowić dla rodzimych nauk o edukacji, najlepszą motywację do zabiegania o swoją pozycję jako jednorodnej dyscypliny naukowej, wewnętrznie zintegrowanej, mocnej swoimi subdyscyplinami naukowymi, dbającej o suwerenność metodologiczną. Jeżeli pozostawimy kwestie badań ewaluacyjnych w pedagogice INNYM to wynik tego zaniechania łatwo przewidzieć.

Usytuowanie w obszarze nauk społecznych, jeżeli nawet przejściowe, to obecnie jest faktem, i okazją do nieustępliwego upominania się o środki na badania empiryczne, optymalizacyjne, stosowane chociażby w obszarze takich subdyscyplin, jak: pedagogika szkolna, pedagogika społeczna, pedagogika specjalna.

Jakość tych badań zależy bardzo od rozwoju ewaluacji jako dyscypliny akademickiej¹⁶, zwłaszcza że badania ewaluacyjne na gruncie pedagogiki mają problem z własną tożsamością.

W kulturze współczesnych polskich badań ewaluacyjnych wszystkie znane formy ich uprawiania spotykają się razem. (...) Żadna z generacji nie rozwinęła się w pełni, a te, które historycznie i teoretycznie wypracowano jako zaawansowane, nie mają w polskich realiach solidnych fundamentów. Powoduje to brak należytego zintegrowania i rozpoznania właściwej roli zarówno generacji wcześniejszych, a więc pomiarowych, jak i późniejszych, a więc opisowych, menedżerskich, a szczególnie dialogicznych (Korporowicz, 2011, s. 35).

Otwartym zadaniem pozostaje więc identyfikacja, interpretacja i egzemplifikacja konsekwencji takiego stanu rzeczy.

¹⁶ Michael Scriven używa dla jej nazwania określenia „transdyscyplina w nauce” (Scriven, 2005).

Mimo że różnica między „badaniami ewaluacyjnymi” (ang. *evaluation research, research utilization, applied research*) a „ewaluacją” (ang. *evaluation utilization, evaluation use*) jest znacząca, to funkcjonują one w pewnym związku. Zależność ta dotyczy także ewaluacji edukacyjnych i naukowych badań ewaluacyjnych (Worthen, 1990, s. 42-47).

Można powiedzieć, że jest to złożona zależność, odlatniająca potrzebę nakreślenia szerokiego kontekstu, uzmysławiającego synergiczną więc koegzystencję ewaluacji rozumianej jako dyscyplina akademicka¹⁷ i szeroko pojętej praktyki ewaluacyjnej, którą w skrócie określa się mianem „ewaluacja”.

Tylko rozwój dyscypliny pozwoli zwrócić uwagę na fakt, że ewaluacja jest procesem kognitywnym a nie prostym, zrutynizowanym procesem percepcyjnym. W obliczu ekspansji praktyk ewaluacyjnych na świecie, ważnym celem wydaje się wzbogacanie refleksji metodologicznej ewaluacyjnych badań stosowanych oraz wzmocnienie ich pozycji poprzez pogłębianie świadomości metodologicznej teoretyków, badaczy i badaczy/nauczycieli zajmujących się ewaluacją w edukacji.

Opisany powyżej System Ewaluacji Oświaty, realizuje bardzo złożony model ewaluacji. Z jednej strony staje się narzędziem pomiaru, weryfikacji stopnia realizacji wymagań państwa, z drugiej realizuje funkcje wybiegające poza „mieralne” zadania, których wykonanie wymaga wsparcia akademii, aplikacji wiedzy na temat prowadzenia ewaluacji rozwojowych, formatywnych na planie badań jakościowych.

Cywilizacyjny projekt modernizacji nadzoru pedagogicznego (Mazurkiewicz, 2011) nie jest wyłącznie próbą zmiany struktury systemu czy stosowanych procedur, ale procesem sprzyjającym znacznie głębszej przemianie o charakterze kulturowym, mentalnym. „Znalezienie idealnego punktu równowagi jest wyzwaniem dla wszystkich systemów, które chcą dokonywać ewaluacji jakości w sposób, który wzmocni szkoły. Odgórne regulacje potrzebują oddolnych reakcji” (Lakerveld, 2010, s. 79).

Pobieżna analiza wykorzystywanych w Polsce typów ewaluacji ujawnia nieobecność ewaluacji dialogicznych, co jest sprzeczne z historią badań ewaluacyjnych, jej tradycją i dorobkiem, ale także z aktualnymi potrzebami oraz współczesnymi trendami rozwijania studiów i badań ewaluacyjnych nad wychowaniem/edukacją na świecie (Korporowicz 2011a).

Odżegnywanie się od badań ewaluacyjnych podejmowanych z intencją zmiany prohumanistycznej, społecznej, proosobowej, niesie ze sobą dotkliwie konsekwencje, wystarczy obnażyć mizериę ewaluacji wykonywanych w szkole wyższej w ramach wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia. Odpowiedź na pytanie: jak przebiega proces akademickiego kształcenia?, pozostaje w ukryciu, gdyż w większości uczelni nadzieję na wartościową ewaluację, pokłada się w prowadzeniu ankiet ewaluacyjnych.

Ważne więc wydaje się organizowanie współpracy między ośrodkami akademickimi, poświęconej wymianie myśli na aktualne tematy metodologiczne pedagogiki z wyraźnym nawiązaniem do humanistycznych tradycji jej uprawiania, także w obszarze badań ewaluacyjnych.

Nie można w tym miejscu nie wspomnieć o dorobku Floriana Znanięckiego, autora raportu „Education and Social Change” uznawanego za jeden z pierwszych raportów ewaluacyjnych (Znanięcki, 1998). W tek-

¹⁷ Ewaluacja jest dyscypliną akademicką, która wypracowała zbiór teorii, podejść i nurtów, szczegółowo rozważających zagadnienia metodologii stosowanych badań społecznych. Warto też zaakcentować, że jako dyscyplina akademicka ewaluacja narodziła w latach 50. właśnie na gruncie edukacji.

stach tego znakomitego polskiego naukowca jest zawarte przesłanie o potrzebie pogłębienia świadomości metodologicznej przedstawicieli tych dyscyplin naukowych, których przedmiotem zainteresowań jest praktyka edukacyjna, wymagająca empirycznego badania. Badania uwzględniającego fakt, że jest to rodzaj praktyki społeczno-kulturowej, służącej rozwojowi kapitału ludzkiego.

Jednym z proponowanych kierunków zmian, mogłoby być rozbudzenie ciekawości metodologicznej dla badań ewaluacyjnych, także w ramach prac na awans, pokazujących jak zmieniają się uzasadnienia, cele i formuły uprawiania badań stosowanych w tym pedagogicznych/edukacyjnych na świecie.

Rozpatrywanie czynników decydujących o użyteczności ewaluacji doprowadziły do tego, że zaczęto pojmować ją jako złożony proces, który powinien opierać się na myśleniu systemowym i w takim myśleniu być zakorzeniony (Patton, 2012).

Tę krótką wędrówkę po krętej ścieżce praktyk i badań ewaluacyjnych, ulokowywanych najczęściej na gruncie nauk stosowanych, można by zamknąć następującą refleksją: naukowcy od zawsze indywidualnie prowadzili ewaluację komponentów swoich nauk, w efekcie także prowadzonych przez siebie badań. Uporządkowanie, skumulowanie, rozpowszechnianie wiedzy ewaluacyjnej w ramach dyscypliny akademickiej jest zadaniem, które może okazać się ważne w wyzwaniu edukacji z siatek monocentrycznych ideologii. W szerszej perspektywie jest to wysiłek wzmacniający kondycję ewaluacji demokratycznej w Polsce, w jej dyskursie potrzebny jest silny głos Akademii, władnej wprawić kategorię „ewaluacja” w teoretyczny ruch.

Bibliografia

- Angrosino M.V. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Alkin M.C., Taut S.M. (2003). Unbundling evaluation use. *Studies in Educational Evaluation*, 29.
- Babbie E. (2006). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gallegos A. (1994). Meta-evaluation of School Evaluation Models. *Studies in Educational Evaluation*, 20.
- Greene J.C. (2006). Evaluation, democracy, and social change. W: *The SAGE Handbook of Evaluation* I.F. Shaw, J.C. Greene, M.M. Mark (red.), Thousands Oaks-London: Sage Publications Ltd.
- Greenwood D.J., Levin M. (2009). Reforma nauk społecznych i uniwersytetów przez badania interwencyjne. W: N.K. Denzina i Y.S. Lincoln (red.) *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Guba E., Lincoln Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London, Thousand Oaks, New Delh: Sage Publications, Inc.
- House E., Howe K. (2000). Deliberative Democratic Evaluation. W: L. DeStefano, K. Ryan (red.), *Evaluation as a Democratic Process: Promoting Inclusion Dialogue, and Deliberation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Korporowicz L. (2011). Ewaluacja jako animacja. W kierunku ewaluacji piątej generacji. W: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym Refleksje*, G. Mazurkiewicz (red.), Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Korporowicz L. (2011a). Zmienne losy polskiej ewaluacji. Pomiędzy nadzieją, animacją i konfuzją. W: *Ewaluacja w edukacji. Konceptje. Metody. Perspektywy*, B. Niemierko, K. Szmigiel (red.), Kraków: Grupa Tomami.

- Lakerveld J. van (2010). Dialog i rozwój w ewaluacji. W: G. Mazurkiewicz, *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- MacBeath J., M. Schratz, Meuret D. Jakobsen L. (2003). *Czy nasza szkoła jest dobra*. Warszawa: WSiP.
- Mazurkiewicz G. (2011). Reforma w nadzorze pedagogicznym jako projekt cywilizacyjny. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym Refleksje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mizerek H. (2011). Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mizerek H. (2011a). Tam, gdzie kończą się zakłęcia, a zaczyna ewaluacja. W: B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*. Kraków: Grupa Tomami.
- Mizerek H. (2012). Dyskretny urok ewaluacji. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nowotniak J. (2012). *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków: Wyd. IMPULS.
- Patton M.Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Patton M.Q. (2012). *Essentials of Utilization-Focused Evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Sartori G. (2007). *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, tłum. J. Uszyński. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Schratz M. (1997). Metodologia samoewaluacji. W: H. Mizerek (red.), *Ewaluacja w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo MG.
- Scriven M. (2005). Logic of Evaluation. W: S. Mathison (red.), *Encyclopedia of Evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Simons H. (1987). *Getting to Know Schools in a Democracy. A Politics and Process of Evaluation*. London: Routledge.
- Simons H. (1997). Samoewaluacja szkoły. W: H. Mizerek (red.), *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*. Olsztyn: MG.
- Simons H. (2009). *Case Study Research in Practice*. London-New York: Sage Publications, Inc.
- Stake R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications, Inc.
- Stufflebeam D.L. (2001). The Metaevaluation Imperative. *American Journal of Evaluation*, 22(2).
- Śliwerski B. (2013). Pedagogika jako (nie-)gorsza inna nauka. *Studia Edukacyjne*, 28.
- Tołwińska-Królikowska E. (2010). *Autoewaluacja w szkole*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Worthen B.R. (1990). Program evaluation. W: H.J. Walberg, G.D. Haertel (red.), *The International encyclopedia of educational evaluation*. Oxford – New York: Pergamon Press.
- Znaniecki F. (1998). *Education and Social Change*. Edited and introduced by Elżbieta Hałas, Peter Lang, Frankfurt am Main.

Summary

Evaluation – Applied research not necessarily applied

The article is focusing on complex dependency between educational internal evaluation and applied evaluation research in pedagogy. The author is analysing her conclusions from metaevaluation research on distinctive internal evaluation method called "Photoevaluation of the school's social architecture". The starting point for listing the dilemmas and developmental perspectives of internal evaluations in Poland is the story of experiences that the author has gathered during the implementation of a System of Educational Evaluation. The story is being told from the perspective of "a critical friend of education".

Keywords: pedagogy, evaluation in education, applied research, system of educational evaluation, internal evaluation, "Photoevaluation of the school's social architecture".