

W POSZUKIWANIU EWALUACJI ROZWOJOWEJ

Doświadczenia, jakie gromadzą już ewaluatorzy zaangażowani w działanie polskiego Systemu Ewaluacji Oświaty, bardzo wyraźnie wskazują, iż realizacja postulatu, którym było rozwojowe traktowanie badań ewaluacyjnych, jest prawdziwym wyzwaniem piszącym własną, niepowtarzalną historię. Po raz kolejny także potwierdza się teza socjologów edukacji, iż nie można oczekiwać biernego przeniesienia doświadczeń edukacyjnych, a także ewaluacyjnych pomiędzy różnymi krajami o odmiennym typie praktyki społecznej, politycznej i organizacyjnej. Nie zmienia to wszak faktu, iż nie tyle kontrolne, sprawozdawcze i pomiarowe, ile właśnie wspierające, refleksyjne i animujące funkcje spotkania z praktyką ewaluacyjną są zasadniczym celem realizowanego systemu, którego należy ustawicznie poszukiwać pomimo istniejących przeszkód i zagrożeń. Analiza tych doświadczeń musi uwzględniać specyficzne cechy **tożsamości** badań ewaluacyjnych wkomponowanych w ważne funkcje i komponenty procesu ewaluacyjnego, które – pomimo wielu podobieństw do innych form diagnozy pedagogicznej i społecznej w ich wielorakich aplikacjach – nie powinny ulec degradacji, roztopieniu, a w końcu marginalizacji. Analiza ta staje się dzisiaj obowiązkiem wszystkich środowisk, dla których losy nie tyle polskiej ewaluacji, ile jej realnych zastosowań i rzeczywistych efektów są ważnym polem zainteresowania i odpowiedzialnej społecznie troski.

DLACZEGO EWALUACJA?

Geneza zainteresowania badaniami ewaluacyjnymi w realiach polskiej edukacji, o której możemy mówić w połowie lat 90., pomimo całej swej specyfiki, odwoływała się do kilku znanych już sytuacji historycznych, jakie cechowały perturbacje i sprzeczności rozwojowe Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej lat 30. ubiegłego wieku. Ameryka w czasie kryzysu była trapiąca trzema chorobami, dla których ewaluacja miała być jednym z lekarstw, a mianowicie: szalejącą ko-

rupcją, anachronicznym systemem edukacji, który odbiegał od społecznych i cywilizacyjnych potrzeb kraju, a także przerażającym brakiem standardów niemal w każdej dziedzinie życia, który uniemożliwiał skuteczne zarządzanie, racjonalizowanie systemów planowania, ekstrapolowanie trendów i, co ważne, świadome kształtowanie przyszłości.

To właśnie upublicznione, naukowo i społecznie wypracowane wartości miały się stać podstawą bezkorupcyjnych metod podejmowania decyzji w otwartej i społecznie akceptowanej procedurze. Krytyczna ocena i zbadanie wartości systemu edukacji, jego programów i sposobu wkomponowania w życie współczesnych organizacji, a więc zasadniczy cel ewaluacji, miała się stać jedną z zasadniczych jej misji. Wypracowanie akceptowalnych społecznie i odpowiadających wymogom współczesnego społeczeństwa i jego gospodarki standardów działania oraz kryteriów ich wartościowania miało zagwarantować sterowalność procesami gospodarczymi i kulturowymi jako podstawy kształtowania kompetencji społecznych i zawodowych.

Aby zrealizować te zadania, ewaluacja przyjęła na siebie zadanie obiektywizowania kryteriów opisu, ale również diagnozy efektów kształcenia poprzez względnie poprawne i trafne procedury pomiarowe. Właśnie dlatego tak powstała, pierwsza generacja badań ewaluacyjnych została nazwana „pomiarową”.

Z perspektywy historycznej łatwo zrozumieć intencje takiej strategii, tym bardziej iż od lat polski system oświaty i edukacji w ogóle borykał 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 efektów końcowych procesu edukacyjnego i zapominając o rozumiejącym odczytywaniu często relatywnego znaczenia osiągnięć szkolnych pozyskiwanych w różnych warunkach, z innymi ludźmi, z innym potencjałem wyjściowym. Procedury badawcze zostały zdominowane przez pytanie o to, co i jak można zmierzyć. Zapomniano o rozumieniu złożonej tkanki ludzkich zmagają i porażek, sukcesów i przewartościowań, projektów i zmian wywołanych różnymi czynnikami, w tym środowiskowymi. Przełamanie takiego uproszczenia celów ewaluacji zaowocowało kolejną generacją, nazwaną opisową, a więc ogarniającą to, czego nie daje się pomierzyć, ale co daje się opisać. Pytanie o sens i cel działania, a więc podstawy rozwoju zarówno systemu, jak i doświadczenia jego uczestników, ponownie ujrzało światło dzienne. Konceptje, o których uznanie apelował Florian Znaniecki, zepchnięte na bok przez dominujące style myślenia naukowego, ale i realne potrzeby rzeczywistości, zaczęły ponownie odżywać, szczególnie pod koniec lat 60., a więc w epoce „dzieci kwiatów”, epoce krytyki „człowieka jednowymiarowego”,

jak głosiła jedna z najbardziej wówczas znanych książek Herbarta Marcuse'a, intelektualnego przywódcy zbuntowanych wyrzutków społeczeństwa konformizmu.

Czy bunt okazał się skuteczny? Można powiedzieć, że nie od razu, ale stopniowo, coraz bardziej. **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, iż żaden końcowy pomiar stanu finalnego, o ile taki istnieje, nie zdoła uchwycić wszelkich dokonań, znaczących wydarzeń. Dlatego ewaluacja zorientowana na rozwój musi analizować znacznie więcej niż tylko końcowe i w wybiórczy sposób zarejestrowane oraz uchwytne efekty tej ciężkiej pracy, którą podejmują wszyscy uczestnicy gry interakcyjnej o nazwie „edukacja”. Ewaluacja oświetla, niczym reflektor, drogę i okolice, po jakiej porusza się „pojazd” ze wszystkimi pasażerami edukacji. To, co wydarza się po drodze, oraz miejsca, przez które odbywa się przejazd, mogą pozostawić trwałe, choć niekoniecznie widoczny efekt. Obserwowanie zmiany, jaka dokonuje się w procesie, to reaktywowany współcześnie z wieloma przywołaniami, ciągle najbardziej owocny pomysł Znanieckiego, który warto aplikować także i dzisiaj w systemie ewaluacji oświaty.

ROZWOJOWE ASPEKTY PROCESU EWALUACYJNEGO

Animując badanie ewaluacyjne jako działanie społeczne, któremu przypisujemy funkcje rozwojowe, należy wskazać następujące jego elementy:

- a) ustalenie wszystkich zainteresowanych uczestników procesu;
- b) określenie zasadniczych celów ewaluacji w perspektywie jej uspołecznienia i wkomponowania w strategię rozwoju ewaluowanego działania;
- c) określenie sposobu komunikowania się i zasad współpracy uczestników;
- d) ustalenie wspólnego planu i projektu działań ewaluacyjnych wraz ze sposobem ich wdrożenia, popularyzacji i monitorowanie efektów wdrożenia;
- e) dookreślenie sposobu dzielenia się doświadczeniem wyniesionym z interakcji uczestników procesu, które posiada swój walor nawet przed ostatecznym zakończeniem działania, stanowiąc jego pośredni i nie zawsze zaplanowany efekt.

Warto zaznaczyć, iż rozumiana w ten sposób ewaluacja jest wyjściem poza czysto badawcze rozumienie procedur ewaluacyjnych, co znakomicie poszerza jej funkcje, wymaga jednak równie poszerzonego przygotowania ewaluatorów. Powinni oni bowiem, oprócz znajomości warsztatu badawczego, dysponować odpowiednią wyobraźnią społeczną, umiejętnościami interakcyjnymi, animacyjnymi i komunikacyjnymi. Realizacja wymienionych wyżej elementów jest zgodna także z modelem **ewaluacji rozwojowej** (*developmental evaluation*) opracowanym przez jednego z najwybitniejszych współczesnych, amerykańskich ewaluatorów, Michaela Q. Pattona, w jego ostatnich pracach powstałych po roku 2000, poświęconych metodologii planowania i wdrażania ewaluacji, jej ogniskowania na społecznonym, dynamicznym i interakcyjnym procesie ewaluacji¹. Model taki:

- zachowuje elastyczność projektu w interakcji z potrzebami i rozwojem ewaluowanych działań;
- odchodzi od linearnego sposobu postrzegania zależności skutkowo-przyczynowych na rzecz zależności interakcyjnych;
- wspiera procesy uczenia się i przewartościowań, otwierając projekt i proces ewaluacyjny na możliwe zmiany w środowisku i ewaluowanym działaniu;
- wykazuje wrażliwość na tożsamość lokalnych i organizacyjnych kontekstów ewaluacji;
- uwzględnia dynamikę wewnętrznych przeobrażeń ewaluowanych instytucji i programów.

Opisany rozwojowy model ewaluacji w pełni potwierdza możliwości badania ewaluacyjnego w stymulowaniu synergii zasobów, kompetencji i procesów, wkomponowując całość jej społecznych efektów w strategię doskonalenia działań każdej organizacji, które łączą tak wiele rozmaitych elementów ich dziedzictwa, współczesnych wyzwań i wizji przyszłości.

Współczesne organizacje, w tym szkoły, stają się zależne od wielu pozaszkolnych wyzwań w środowisku cywilizacyjnym, kulturowym i lokalnym w stopniu większym niż kiedykolwiek ze względu na interaktywny charakter samej szkoły, która nie tylko przygotowuje, ale i inspiruje do twórczych, przedsiębiorczych i elastycznych strategii życiowych młodych ludzi. W dobie społeczeństwa informacyjnego, przepływów różnego rodzaju zasobów, mobilności kadr i przeobrażeń instytucjonalno-kulturowych badania ewaluacyjne nie mogą poprzestać na „linearnej” rejestracji efektów działań. Ich rozwojowy sens polega na czynnej obecności sprawczej, na aktywnym stymulowaniu świadomości ewaluatora i ewaluowanych, a pośrednio animującej potencjał leżący zarówno w zasobach,

¹ M.Q. Patton, *Utilization – Focused Evaluation*, 4th Ed., Sage, London 2008.

kompetencjach i procesach, ale w równym stopniu w sposobach ich integracji, skomponowania w ważne dla konkretnego środowiska konfiguracje.

Proces ewaluacyjny odkrywa przed jego uczestnikami niekoniecznie znane i dokładnie zaplanowane efekty, jest wejściem w dynamikę aktualizacji ukierunkowanych działań, które są wszak otwarte na „refleksję instytucjonalną”², ale nie zakładają „z góry” docelowych swoich efektów. Burzy to biurokratyczne wyobrażenie o ewaluacji w każdej jej fazie, co stanowi w dobie gwałtownego rozwoju eurokracji istotne jej wyzwanie. Te prefiguratywne dążenia administracyjne zamykają możliwości rozwojowe procesu ewaluacyjnego, który popada w końcu w swoje zaprzeczenie, stając się procesem nie tyle wartościowania, ile **stygmatyzacji** według bardzo zredukowanego kanonu. Wydaje się, że istniejące już w Polsce doświadczenia związane z ewaluacją działań edukacyjnych, ale także funduszy strukturalnych, dają podstawę do takiego ostrzeżenia. Połączenie ewaluacji z procedurami nadzoru jest bardzo trudnym wyzwaniem wspomnianej synergii, co nie znaczy, że nie jest możliwe, wymaga wszak tego, o czym metaforycznie mówi Helen Simons: woli zmiany wielu utrwalonych schematów myślenia i działania, a więc przyjęcia i akceptacji ewaluacyjnego zaproszenia oraz postaw w pełni postrzegających zakres działań prorozwojowych, interakcyjnych, dla których ważniejsze jest pytanie o cel niż reprodukcja doraźnych taktyk, kontroli i instytucjonalnych partylularyzmów.

EWALUACJA JAKO ANIMACJA „REFLEKSYJNOŚCI INSTYTUCJONALNEJ”

Termin wprowadzony przez Anthony’ego Giddensa, „refleksyjność instytucjonalna”, odnosi się do każdej organizacji jako zdolnej poprzez kompetencje i postawy swojej kadry do uczenia się, stawiania pytań o swoją misję działania, sposoby i stopień jej realizacji, o społeczny sens jej istnienia w otaczającym środowisku, o zdolność do generowania i animowania potencjałów rozwojowych. Ewaluacja jest jednym z najbardziej predysponowanych do tego typu animacji analitycznych refleksji nad działaniem konkretnej szkoły, ale także systemu, jego podstawowych funkcji i wyzwań. Warto wszak wyróżnić różne niuansy i typy refleksyjności obecnej także w procesie ewaluacyjnym. Są to:

- refleksyjność jako postawa krytyczna;
- refleksyjność jako zamysł nad celem, sposobem i kontekstem działań;

² A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

- refleksyjność jako potrzeba świadomego projektowania działań;
- analityczny zamysł nad rzeczywistością jako kompozycją wielości komponentów i uwarunkowań;
- refleksyjność jako korekta, widzenie potrzeby zmiany;
- refleksyjność jako przedsiębiorczość i poczucie potrzeby sprawczego działania;
- refleksyjność jako świadomość własnej tożsamości.

Wszystkie te typy refleksyjności stają się motywem ewaluacji zorientowanej na rozwój, a więc ewaluacji powziętej w zamiarze nie tylko diagnozy, ale i prognozy, wskazania potencjałów rozwojowych działania. Do tego celu służy wstępna debata wszystkich uczestników procesu nad celami, sposobami realizacji, ale nade wszystko wykorzystania wyników ewaluacji. Jest to proces uspołeczniania i demokratyzacji ewaluowanej instytucji w jej warstwie aksjologicznej i pragmatycznej zarazem. Kolejnym elementem animowania refleksyjności jest debata nad pytaniami kluczowymi i kryteriami ewaluacji. O ile uda się tę fazę uspołecnić, o tyle liczyć możemy na przyjęcie i wdrożenie konkluzji ewaluacyjnej. Sposób i adekwatność pytań ewaluacyjnych bezpośrednio określi poziom refleksyjności animowanej przez ewaluację, i to w różnych jej fazach realizacji. Warto podkreślić, iż refleksyjność instytucjonalna nie jest nigdy wycinkowym spojrzeniem na ewaluowany program, ale na jego całościowe istnienie w organizacji, dlatego jest szczególnie interesująca i przydatna w pracy takiej instytucji jak szkoła. Wymaga bowiem zintegrowanego spojrzenia zarówno na ewaluowane obszary działania, jak i na ich rolę, jakość wykonywania i miejsce w finalnym „produkcie” instytucji. Ewaluacja systemu ewaluacji, choć skoncentrowana na konkretnych obszarach, wartościuje i poddaje refleksji pracę całej szkoły. Dlatego warto patrzeć na nią w perspektywie zorientowania i, jak w niniejszym tekście zostało to określone, animowania rozwoju instytucjonalnego, programowego i środowiskowego placówki. Taka jest rola ewaluacji we współczesnym społeczeństwie wiedzy jako **typie organizacji społecznej, w której tworzenie i wykorzystanie wiedzy staje się strategicznym czynnikiem jego funkcjonowania i rozwoju, a sama wiedza kluczowym, dynamicznie rosnącym zasobem określającym warunki życia, system wartości oraz sposoby uczestnictwa w kulturze symbolicznej i życiu społecznym.**

Sama wiedza i największe nawet jej nagromadzenie nie wystarczają do osiągnięcia rzeczywistego rozwoju instytucji, musi się ona stać elementem przełożonym na kompetencje jej kadry, a więc na umiejętności jej stosowania, i musi się stać animatorem, stymulatorem i busolą sterującą uruchamianymi za jej pomocą procesami, ukierunkowanymi dynamizmami i zaplanowanymi zmianami.

Ewaluacja powinna być takim rodzajem wiedzy. Synergia zasobów, kompetencji i procesów to jedno z największych wyzwań współczesności na każdym poziomie organizacji, refleksji i działania. Ewaluacja zorientowana na rozwój przestaje więc być jedynie sposobem pozyskiwania i gromadzenia wiedzy, jest animacją złożonego procesu, posiada misję interakcyjną, niemal energetyczną, która dzieje się poprzez planowe konstruowanie poziomu instytucjonalnej refleksyjności. Dotyczy to zarówno ewaluacji wewnętrznej, jak i zewnętrznej, a ewaluator staje się moderatorem zmiany.

Nie zawsze jednak tak postrzegana i planowana jest ewaluacja, nie zawsze takie są jej funkcje eksponowane. Współcześnie cywilizacja wiedzy niesie, podobnie jak opisane wcześniej, jeszcze inne sprzeczności, które dotyczą w specjalny sposób ewaluacji i które koniecznie trzeba przywołać w kontekście rozwijanego systemu ewaluacji. Ze względu na innowacyjny i pionierski jego charakter świadomość tego typu sprzeczności jest szczególnie potrzebna w celu określenia rzeczywistego profilu systemu, który byłby w stanie komponować jego cechy wymienione po prawej i po lewej stronie wyliczonych sprzeczności. Opisują je następujące cechy:

biurokratyzacja	vs	uspołecznienie
centralizacja	vs	regionalizacja
instrumentalizacja	vs	upodmiotowienie
dekontekstualizacja	vs	rekontekstualizacja
profesjonalizacja	vs	społeczna partycypacja
specjalizacja	vs	całościowość
depersonalizacja	vs	repersonalizacja

Istnieje duża różnica w zakresie profilu, jaki należy przyjąć jako wskazany dla ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej. Ewaluacja zewnętrzna będzie się zbliżać do strony lewej, wewnętrzna do strony prawej, ze względu na jej zindywidualizowany i odpowiadający wymogom konkretnej szkoły i konkretnej społeczności proces planowania i wykorzystania ewaluacji. Wymogi ewaluacji zewnętrznej kierują ją w stronę badań porównawczych, posługując się zestandaryzowanymi pytaniami i kryteriami wartościowania, nastawione są na kumulatywność wyników w obrębie całego systemu oświaty. Nawet jednak ewaluacja zewnętrzna posiada duże możliwości adaptacyjne i animacyjne, jest bowiem realizowana w konkretnej sytuacji i zawsze ma służyć nade wszystko konkretnej szkole. Takie zakorzenienie procesu ewaluacyjnego stanowi o tożsamości ewaluacji, jeśli nie ma się ona przestoczyć w zwykłe badania, a trzeba o tym pamiętać, ponieważ bardzo trudno byłoby je obronić, gdyby miały odpowiadać poprawności i rygorom badań naukowych właściwych badaniom socjologicznym czy pedagogicznym. Ewaluacja nie jest badaniem naukowym, choć posługuje się metodami naukowymi w ta-

kim stopniu, w jaki 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 jest zakres przedmiotowy badania ewaluacyjnego, tym bardziej jest ona narażona na skłanianie się ku dekontekstualizacji, centralizacji i biurokratyzacji. Sprawą bardzo dojrzałego i świadomego zamysłu, ale i potrzeby dialogiczności jest równoważenie i konieczne uspołecznienie cech ewaluacji systemu oświaty, aby nie stał się on rytualnym zabiegiem dla anonimowych potrzeb systemu. Jak już wspomniałem wcześniej, diagnoza 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.

Ku takiemu pojmowaniu ewaluacji skłoniła się ostatnia z konceptualnie opisanych, przemyślanych i praktykowanych generacji badań ewaluacyjnych w historii jej burzliwego rozwoju, serii porażek, poszukiwań, wewnętrznych przewrotów, polemik i nowych zastosowań, a mianowicie ewaluacja czwartej generacji, zwana także ewaluacją dialogiczną. Z pewnością jesteśmy obecnie świadkami narodzin kolejnej generacji, którą rodzi współczesne społeczeństwo informacyjne i społeczeństwo wiedzy. Wyzwania są tak duże, a formy funkcjonowania i stosowanych metodologii, sposobów wykorzystania tak innowacyjne, iż należy już formułować nowe zasady jej planowania, projektowania i całego procesu ewaluacyjnego zapośredniczonego funkcjonowaniem społeczeństwa sieci w nowej przestrzeni informacyjnej, kulturowej i komunikacyjnej. Nie zmienia to jednak faktu, iż wartości odkryte i promowane przez czwartą generację ewaluacji pozostają wciąż aktualne i z pewnością przejmie je piąta generacja ewaluacji. Są to:

- uspołeczniony projekt;
- dialogiczność/interakcyjność procesu ewaluacyjnego;
- kontekstualność;
- procesualność i nastawienie na gotowość zmiany;
- otwartość/ moderatywność;
- animacyjność/heurystyczność/integralność.

Wartości te zrodziły się z konkretnych doświadczeń studiów i zastosowań ewaluacji, które spotkały się z ograniczeniami generacji pierwszej, pomiarowej, zmierzającej do uchwycenia mierzalnego i końcowego efektu badanych działań, drugiej generacji, określanej jako opisowa, która poszerzyła metodologię i zakres branych pod uwagę zmiennych, ale nie zintegrowała ich w jednolity model ewalu-

acji, a końcu trzeciej generacji, która nadmiernie podporządkowała się potrzebom menedżerskim wraz z uległością grup decydenckich, zapominając o potrzebie demokratyzacji, transparentności i gubiąc animacyjne walory procesu ewaluacyjnego. Wartości te są podstawą refleksyjności instytucjonalnej i koniecznie trzeba o nich pamiętać w projektowaniu i realizacji każdego procesu ewaluacyjnego, który jest elementem szerszej reformy sięgającej do zmian o charakterze ustrojowym, zmieniającej społeczną definicję wielu instytucji oraz ich funkcjonowania.

EWALUACJA W SPOŁECZEŃSTWIE WIEDZY

Ewaluacja, która staje się coraz częściej rzeczywistością zaawansowanych technologicznie organizacji, systemów o złożonych i bogatych zasobach informacji, rozrastających się wymogów sprawozdawczości, o łatwym dostępie do bazy danych, dostępie do ludzi w ich przestrzennym rozproszeniu, ale sieciowym powiązaniu, ewaluacja, która korzysta, lecz także respektuje wymogi społeczeństwa wiedzy, może być określona jako **ewaluacja piątej generacji**. Istnieje bardzo wiele, nie do końca jeszcze przewidywalnych, konsekwencji, jakie społeczeństwo sieci i zbudowane na nim społeczeństwo wiedzy powodować będzie w każdej z faz procesu ewaluacyjnego. Zapośredniczenie, ale i współzależność, przenikanie i synergia rzeczywistości realnej i tej metarealnej, a więc wirtualnej stanowi podstawę zupełnie nowych możliwości, jak również problemów, wymaganych strategii i technik badawczych w dziedzinie ewaluacji. Nowe też będą formy animowania procesów rozwojowych powstających organizacji, realizowanych przez nie projektów, a także ich rezultatów.

Aby lepiej zrozumieć zadania, jakie stają przed ewaluacją w społeczeństwie wiedzy, konieczne jest wskazanie przynajmniej na niektóre wyzwania, przed którymi staje ten typ społeczeństwa. Są to:

- **Redefinicja zasobów społecznych** – kapitału ludzkiego, potencjału pracy, kompetencji kulturowych i komunikacyjnych
Redefinicja ta zmierza w kierunku bardziej dynamicznego i procesualnego rozumienia kompetencji jako zdolności i gotowości, jako umiejętności bycia w interakcji, uczenia się i trafnego podejmowania nowych zadań, niż reprodukcji zamkniętego zasobu wiedzy i skończonego zestawu umiejętności. Zmiana ta w pełni przenosi się na przedmiot pytań i zwyczajowych kryteriów ewaluacyjnych, ale także na kompetencje samych ewaluatorów.
- **Synergetyczny charakter wiedzy**
Jest to coś więcej niż tylko interdyscyplinarność, a nawet międzydyscyplinarność. To rodzaj efektywnego połączenia w wyniku przepływu wiedzy

różnych jej fragmentów w nową, zintegrowaną i zespoloną teoretycznie i operacyjnie wiedzę korzystającą z ustawicznych kanałów jej przepływu, mobilności i nastawienia na rozwiązywanie realnych problemów, a nie ich interpretowanie zgodne z wymogami partykularnych przepływów.

- **Wzrost znaczenia poziomych struktur komunikowania i działania**

Spółeczeństwo sieci umożliwia przekazywanie informacji i wiedzy bezpośrednio pomiędzy zainteresowanymi podmiotami, bez selekcyjnego charakteru kierownictwa, bez opóźnienia spowodowanego administrowaniem przekazu w hierarchii poszczególnych szczebli podejmowania decyzji. Struktury takie są bardziej zorientowane zadaniowo i problemowo niż na zakres obszaru kompetencyjnego badaczy i użytkowników wiedzy.

- **Refleksyjność instytucjonalna**

Ta cecha została opisana powyżej, z tym że implikuje nastawienie procesu zdobywania wiedzy na ustawiczną weryfikację danych wejściowych, tworzonych z nich informacji, a z informacji tworzonej wiedzy. Refleksyjność instytucjonalna oznacza tu ustawiczną otwartość, a nawet planowanie systemów rozpoznawania nieadekwatności wiedzy, a w ślad za tym redefiniowanie jej adekwatności, przydatności i społecznej użyteczności.

- **Wysoki poziom medializacji wiedzy**

Ewaluacja piątej generacji staje przed tym wyzwaniem jak żadna inna. Nigdy bowiem wiedza nie była pozyskiwana, przetwarzana i aplikowana z takim dużym udziałem środków elektronicznych, przekazników, urządzeń przetwarzania, systemów wizualizacji, a w końcu wirtualizacji, która zawiera w sobie ogromny komponent jej manipulowania.

Aby dokonać pewnej systematyzacji i łatwiej zaprezentować ewaluacyjne implikacje ewaluacji w społeczeństwie wiedzy, warto przedstawić je w postaci tabeli (tabela 1).

Ewaluacja piątej generacji w sposób szczególny prowadzi do definicji ewaluacji jako systematycznego „zaproszenia do rozwoju”.

Ewaluacja to refleksyjne rozpoznawanie wartości konkretnego działania lub obiektu na podstawie przyjętej metody i kryteriów, w wyniku społecznego procesu, którego celem jest jego poznanie, zrozumienie i rozwój.

Ewaluacja w społeczeństwie wiedzy w sposób szczególny traktuje też nową przestrzeń ewaluacyjną, która staje się ważnym środowiskiem w zdeterytorializowanym społeczeństwie sieci. Przestrzeń ta:

- poszerza przestrzeń informacyjną ewaluacji w dynamice rozwojowej społeczeństwa otwartego;

Tabela 1. Zestawienie cech społeczeństwa wiedzy i ewaluacji piątej generacji

Wytaniające się cechy społeczeństwa wiedzy	Odpowiadające im cechy strategii i taktyki ewaluacji w kolejnych jej fazach, a więc ewaluacji piątej generacji
<p>A. Cechy technologiczne:</p> <p>Wysoki poziom użycia zaawansowanych technologii informacyjno-komunikacyjnych, w których pozyskane informacje niemal natychmiast stają się elementem komunikacyjnym przekazów.</p> <p>Szeroki dostęp i ustawiczne aktualizowanie zasobów informacyjnych w wyniku rosnącej swobody sieciowego przepływu informacji.</p> <p>Postępujące możliwości opanowania nadmiaru i chaosu informacji poprzez technologiczne warunki ich przetwarzania, selekcji i porządkowania.</p>	<p>Użycie elektronicznych technologii informacyjno-komunikacyjnych staje się jednym z podstawowych instrumentów przygotowania procesu ewaluacyjnego, wchodzenia w świat ewaluowanej rzeczywistości, cech kompetencji ewaluatora i jednocześnie regułą wykluczenia tych, którzy umiejętności tej nie posiadają, przede wszystkim jednak środki te wyznaczają sposoby operacjonalizacji medialnej procesu badawczego.</p> <p>Ustawiczne i szybkie poszerzanie zakresu pola dokonywanych wyborów, konstruowania weryfikacji pytań oraz kryteriów ewaluacji.</p> <p>Wzrastająca rola uświadomionych reguł przetwarzania informacji i zasobów symbolicznych ewaluowanych instytucji w procesie ustawicznej triangulacji danych i operacjonalizacji procesu ewaluacyjnego.</p>
<p>B. Cechy strukturalne</p> <p>Relacyjne sposoby tworzenia wiedzy ogarniającej wiele perspektyw i zmiennych, ich konteksty, „wiązanie spraw”, „identyfikacja sprzeżeń”.</p> <p>Coraz szersze stosowanie wiedzy w procesach podejmowania decyzji poprzez modelowanie, prognozowanie, symulowanie i projektowanie rzeczywistości.</p> <p>Dynamizowanie oglądu rzeczywistości, problemów i rozwiązań ujmowanych perspektywnie, rozwojowo, nastawionych na racjonalizowanie zmian i projektowanie transformacji.</p>	<p>Narasta wielowymiarowy, złożony i wielofunkcyjny charakter procesu ewaluacyjnego na styku i pomiędzy różnymi systemami wiedzy i baz danych, nie bez istotnych konfliktów, ale też nie bez odkrywania „synergetycznych” pól wiedzy.</p> <p>Rosnąca rola procesów świadomego projektowania ewaluacji, przy użyciu nowoczesnych środków informacyjno-komunikacyjnych.</p> <p>Traktowanie procesu ewaluacyjnego jako integralnego elementu rozwoju organizacji i wspierania rozwoju osobowego człowieka.</p>

<p>Poszukiwanie synergii procesów, łączenia zasobów, animowanie wartości dodanych.</p>	<p>Traktowanie i doświadczanie interakcji pomiędzy podmiotami procesu ewaluacyjnego jako dialogu wewnętrznego, grupowego i środowiskowego, który zespala doświadczenia znaczące, kreujące, który wychodzi poza negatywne konsekwencje schematyzacji wiedzy i powiązanych z nią stygmatyzacji społecznych.</p>
<p>C. Cechy interakcyjne</p> <p>Decentralizacja ośrodków tworzenia i upowszechniania wiedzy powiązana z procesem decentralizacji władzy i uczestniczenia w poziomych systemach komunikacji.</p>	<p>Rosnąca rola interaktywnych form ewaluacji jako przewodnika i animatora demokratycznych wartości konkretnej „ścieżki” w zdecentralizowanych systemach ewaluacji.</p>
<p>Medialne zapośredniczenie procesów przekazu i selekcji wiedzy.</p>	<p>Rosnąca rola medialnych form komunikowania w każdej fazie procesu ewaluacyjnego.</p>
<p>Międzykulturowa i transkulturowa perspektywa wartościowania procesu tworzenia, dzielenia się i stosowania wiedzy.</p>	<p>Rosnące znaczenie komunikacji międzykulturowej w redefiniowaniu celów i wartości ewaluacji, wizerunku grup i animowaniu procesu uczenia się jako wartości.</p>

Źródło: opracowanie własne.

- dokonuje transgresji partykularnych odniesień ewaluowanych działań (lokalnych, organizacyjnych, regionalnych);
- wykorzystuje wirtualne możliwości interakcji uczestników procesu ewaluacji.

Wszystko to stwarza nowe potrzeby, nowe możliwości, ale i nowe trudności w opanowaniu sztuki ewaluacji w warunkach współczesnej, medialnej cywilizacji wiedzy.

PODSUMOWANIE

Spośród różnych funkcji, jakie przypisujemy badaniom ewaluacyjnym o aplikatywnym charakterze, wspieranie i inspirowanie do rozwoju to najcenniejsze rezultaty ich realizacji. Rozwój ten może się wyrażać na różne sposoby i niekoniecznie jest wpisany w formalne cechy opisane rozporządzeniem o nadzorze pedagogicznym. Warto pamiętać, że poszukiwanie jego formuły jest zawsze zadaniem konkretnej społeczności szkolnej i nie może być zaprojektowane przez nawet najbardziej kompetentny zespół zewnętrznych ewaluatorów. Wykonanie tego zadania zależy w znaczącej mierze od poziomu kultury ewaluacyjnej wszystkich uczestników procesu, indywidualnych i zbiorowych, bezpośrednich i pośrednich, dla których nie tyle sama ewaluacja, ile otwarcie na zmiany, zdolność uczenia się i zbierania nowych doświadczeń są przesłaniem rozwojowych edukacji.

BIBLIOGRAFIA

- Aspinwall K., *Leading the Learning School. Developing your school and its people*, Lemos and Crame, London 1998.
- Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korpowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Guba E.G., Lincoln Y.S., *Fourth Generation Evaluation*, Sage, London 1989.
- Jaskuła S., *Ewaluacja rozwojowa jako wyzwanie współczesnego systemu edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011 (artykuł w druku).
- Jaskuła S., *Ewaluacja versus akredytacja – dwa światy w jednej przestrzeni*, [w:] *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, red. B. Niemierko, K. Szmigiel, Grupa Tomami, Kraków 2011.

- Korporowicz L., *Interakcyjne aspekty procesu ewaluacyjnego*, [w:] *Środowisko i warsztat ewaluacji*, red. A. Haber, M. Szałaj, PARP, Warszawa 2008.
- Norris N., *Understanding Educational Evaluation*, Kogan Page, CARE, London 1993.
- Patton M.Q., *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage, London 1990.
- Patton M.Q., *Utilization – Focused Evaluation*, 4th ed., Sage, London 2008.
- Simons H., *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, The Falmer Press, London, New York, Philadelphia 1987.
- Weiss C., *Evaluation*, Prentice Hall, Inc., Harvard University Press, New Jersey 1998.