

LESZEK KORPOROWICZ

INTERAKCYJNA MISJA EWALUACJI

Dostrzeżenie społecznej dynamiki procesu ewaluacyjnego stanowi jedno z najistotniejszych wyzwań, jakie stoją zarówno przed ewaluatorem, jak i przed użytkownikami ewaluacji. Od odpowiedzi na to wyzwanie zależy jej rzeczywisty sens oraz charakter stojących przed nią zagrożeń. Nader łatwo uczynić z niej bowiem technokratyczny instrument represywnie pojętej i wyalienowanej społecznie kontroli.

EWALUACJA JAKO ZAPROSZENIE DO ROZWOJU

Gdy w czasie wielu debat, czasem sporów i kontrowersji wokół istoty, funkcji i zastosowań badań ewaluacyjnych gubiono już poczucie jej celu, Helen Simons, jedna z najbardziej twórczych współczesnych brytyjskich ewaluatorek o ogromnym międzynarodowym, ale i międzykulturowym doświadczeniu, przypominała, że ewaluacja to nade wszystko „zaproszenie do rozwoju”¹. Pojęcie zaproszenia dobrze oddaje charakter ewentualnych działań, badań czy refleksji. Można go bowiem nie przyjąć, zawiera ono w sobie dozę koniecznej akceptacji, bez której dalsze kroki pozostają jedynie wymuszone, pełne rezerwy, niechęci, nieporozumień, złej woli, a nawet destrukcji. Element dobrowolności wyznacza jednocześnie pewien stan świadomości, który jest komponentem działań ewaluacyjnych. W literaturze przedmiotu odnosimy ten element do stanu **kultury ewaluacyjnej**, która w warunkach polskich ciągle jest w procesie tworzenia, dojrzewania, a nade wszystko zdobywania swojego miejsca w kulturze pedagogicznej, organizacyjnej, politycznej i środowiskowej wielu obszarów działań społecznych i gospodarczych. Element dobrowolności zapobiega jednocześnie dość skutecznym mechanizmom obronnym ewaluowanych, ale

¹ H. Simons, *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, The Falmer Press, London 1987.

także przymuszonych do tej roli ewaluatorów. Oznacza jednocześnie, iż nie będą oni pozbawiać ewaluacji jej tożsamości, nie będą zamieniać jej na coś innego, jak na przykład kontrolę, audyt i nie sprowadzą jej także do restrykcyjnego nadzoru. Jakakolwiek próba „siłowego” użycia ewaluacji w organizacjach uczących się, a więc przede wszystkim instytucjach edukacyjnych wszelkich szczebli, może doprowadzić do załamania nie tylko ewaluacji, ale także innych działań bezpośrednio z nią powiązanych. Moment, a przede wszystkim **motyw** odwołania się i wykorzystania ewaluacji można więc uznać za jeden z najistotniejszych dla możliwości wykorzystania jej potencjalnych i realnych możliwości, pamiętając, iż nie ma czegoś równie dysfunkcjonalnego, jak źle rozumiana, a następnie realizowana ewaluacja. Świadczy o tym nie tylko zagraniczne, ale również i polskie doświadczenie wdrażania różnych strategii ewaluacji w system edukacji, a także i administracji państwowej oraz samorządowej, szczególnie po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej. Wszelkie próby naciągania ewaluacji na działania do niej podobne, jak inspekcja, akredytacja, audyt, czy nawet jej komponenty, jak pomiar edukacyjny, badania socjograficzne, eksperckie, lub monitorujące, niszczą jej tożsamość, która pomimo różnych faz i generacji kształtowania zdołała się wyrazić w wielu fundamentalnych pracach o charakterze teoretycznym, edukacyjnym, ilustracyjnym i wdrożeniowym.

Drugie z pojęć, jakich użyła Helen Simons, mówiąc o ewaluacji jako o zaproszeniu do **rozwoju**, jest równie istotne, gdyż odróżnia się od takich pojęć jak „wzrost”, „efektywność”, „skuteczność”, a nawet „adekwatność”. Pojęcie rozwoju odwołuje się do zasady zintegrowania, zrównoważenia, wielofunkcyjności, integralności, nie eliminując przy tym, co ważne, elementów przesileń, dylematów, przewartościowań, tego, co wybitny polski uczoney o międzynarodowym autorytecie, Kazimierz Dąbrowski, nazwał dezintegracją pozytywną², a Józef Koziński – transgresją³. Odwołanie się do pojęcia rozwoju wskazuje więc, że nie tylko komponenty ilościowe, ale przede wszystkim jakościowe będą brane pod uwagę przy dokonywaniu wartościowania i badaniu kierunku możliwych przekształceń, udoskonaleń czy nawet reform. Perspektywa rozwojowa oznacza także, iż ewaluacja zawiera w sobie komponent myślenia **dynamicznego, prospektywnego i interaktywnego**. To ostatnie implikuje z kolei znaczący stopień uspołecznienia procedur badawczych w fazie planistycznej, następnie w fazie realizacji, analizy, wnioskowania i wdrażania konkretnych

² K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, PIW, Warszawa 1979.

³ J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, wyd. II, Warszawa 2002.

działań. Procedury ewaluacyjne mają więc w samej swojej istocie, szczególnie po spopularyzowaniu tak zwanej ewaluacji demokratycznej i dialogicznej, a następnie ewaluacji czwartej generacji, sens dialogiczny, stymulują różne postacie dyskursu, otwierają na możliwości wzajemnego uczenia się, komunikacji i stymulują funkcje animacyjne całego przedsięwzięcia. Funkcje badawcze są tu więc tylko ich aspektem, a uwolnione potencjały społeczne, kulturowe i ludzkie są integralną konsekwencją całego działania. Docenienie tych aspektów jest jednym z wyzwań współczesnej kultury ewaluacyjnej, które mogą być także wyeksponowane w procedurach ewaluacyjnych skorelowanych z procedurami nadzoru.

Interakcyjny walor ewaluacji, który jest jednocześnie istotą jej rozwojowego ukierunkowania, zawiera się włączeniu i efektywnym sprzężeniu trzech komponentów każdego strategicznie zaplanowanego działania:

Tymi komponentami są:

- **zasoby** (materialne, organizacyjne, społeczne, kulturowe, mentalne);
- **kompetencje** (posiadana przez ludzi wiedza, ale i umiejętności oraz postawy);
- **procesy** (które stanowią o możliwościach i sposobach użycia poprzednich komponentów w spójnym i celowym działaniu).

Komponenty te są w wielu miejscach ściśle powiązane. Na przykład kompetencje stanowią w pewnym zakresie rodzaj zasobów, podobnie jak procesy, które umiejętnie rozpoznane lub zaangażowane mogą być użyte do osiągnięcia zaplanowanych celów jako swoisty rodzaj instrumentalnych wartości i stymulatorów. Umiejętność ich łączenia staje się kluczową wartością wyłaniających się **społeczeństw synergii**, dla których ewaluacja jest strategią świadomego i bardzo systemowego wsparcia. Podnosi ona poziom realizacji zarówno bieżących, jak i przyszłych potrzeb diagnozowania, następnie koordynacji, informacyjnych przepływów, wyznacza poziom optymalizacji bardzo parametryzowanych współcześnie i racjonalizowanych działań, w tym także na poziomie każdej konkretnej organizacji, szkoły czy instytucji. Łączenie to wymaga jednak nie tylko uświadomienia interakcyjnej roli ewaluacji, ale także konkretnych jej wdrożeń, które przyjmują taką właśnie rolę, stając się same w sobie istotnym czynnikiem rozwojowo zorientowanych zjawisk synergii. Taka funkcja ewaluacji wynika z faktu, iż jest ona czymś znacznie więcej niż jedynie pomiarem parametrów skuteczności, a nawet jakości działań. Jest ona bowiem **refleksyjnym rozpoznawaniem wartości konkretnego**

działania lub obiektu na podstawie przyjętej metody i kryteriów, w wyniku uspołecznionego procesu, którego celem jest jego poznanie, zrozumienie i rozwój.

Ewaluacja staje się interakcyjnym stymulatorem synergii zasobów, kompetencji i procesów poprzez:

- **identyfikację zasobów** w wyniku rozwoju refleksji nad realizowanymi przez podjęte działania wartościami, celami i kryteriami ich oceny;
- **profilowanie kompetencji**, a więc wiedzy, umiejętności i postaw koniecznych do zaistnienia w realizacji ewaluowanego działania poprzez refleksję i analizę każdej z jego faz;
- **animowanie procesu** systemowej, holistycznie zorientowanej analizy nad przesłankami, warunkami realizacji i wdrożenia zaplanowanego działania, włączając w proces ewaluacyjny procedury jego uspołecznienia.

Takie animacyjne rozumienie ewaluacji jest wynikiem jej doświadczeń w niemal stuletniej jej historii, w której orientacje czysto technokratyczne były zastępowane orientacjami angażującymi jej procedury demokratyzacji. To one właśnie mogą stanowić nie tylko wąsko rozumianą taktykę pomiaru skuteczności i efektywności ewaluowanych działań, ale także szerzej pomyślaną, zorganizowaną metodycznie procedurę odnoszenia wartości i celu podejmowanych projektów do strategii działań instytucjonalnych, do uczestniczących w ich realizacjach grup oraz procesów ich społecznego zaistnienia. Historia uspołeczniania procedur ewaluacyjnych pojętych jako elementy stymulowania zmian świadomości społecznej i organizacyjnej jest już dobrze opisana i w warunkach polskich może służyć niemal jako zasób gotowych ustaleń, przemyśleń, a nawet sposobów działania⁴.

SPOŁECZNA HISTORIA EWALUACJI

Sam termin, jak również praktyka działań ewaluacyjnych są znane już od dawna, szczególnie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, gdzie funkcjonują w sposób zinstytucjonalizowany od lat 30. XX wieku, daleko wybiegając poza obszary edukacji⁵.

⁴ L. Korporowicz, *Interakcyjne aspekty procesu ewaluacyjnego*, [w:] *Środowisko i warsztat ewaluacji*, red. A. Haber, M. Szalaj, PARP, Warszawa 2008.

⁵ N. Norris, *Understanding Educational Evaluation*, CARE University of East Anglia, Kogan Page, London 1990.

W kontekście istniejących w Polsce działań i polemik ewaluacyjnych niemal konieczne staje się podkreślenie, iż niezbywalnym i niezaprzeczalnym rdzeniem samego pojęcia ewaluacji jest właśnie kategoria wartości (*value*), która nader często, choć niezbyt świadomie, jest zastępowana i mylona z innymi, takimi jak na przykład; „szacowanie”, „mierzenie”, czy choćby „ocena”, nie wspominając o innych bliskich ewaluacji strategiach, jak monitorowanie i audyt, które upowszechniają się z aplikacją zachodnich systemów zarządzania. Jeszcze mniej zasadne jest częste zastępowanie badań ewaluacyjnych ekspertyzą lub prognozą dokonywaną na rzecz ewaluacji działań realizowanych w ramach funduszy strukturalnych. Ewaluacja pojęta jako systematyczne badanie wartości programów i strategii społecznych staje się, jak wspomniałem już wcześniej, procedurą, ale i **dyskursem, dialogiem i negocjacją**. Dzieje się tak już w momencie projektowania jej podstawowych elementów, jakimi są nie tylko zasadniczy obiekt, ale i kluczowe pytania o ewaluację, jej kryteria, cele, odbiorców oraz sposoby zastosowania⁶. Może to w pełni dotyczyć procedur ewaluacyjnych na rzecz nadzoru w systemie edukacji, choć wymaga uspołecznienia wielu jego elementów. Dostrzeżenie społecznej dynamiki procesu ewaluacyjnego stanowi jedno z najistotniejszych wyzwań, jakie stoją zarówno przed ewaluatorem, jak i przed użytkownikami ewaluacji. Od odpowiedzi na to wyzwanie zależy jej rzeczywisty sens oraz charakter stojących przed nią zagrożeń. Nader łatwo uczynić z niej bowiem technokratyczny instrument represywnie pojętej i wyalienowanej społecznie kontroli⁷.

Tak pojmowana ewaluacja jest oczywiście czymś innym niż kojarzony z nią często, szczególnie w środowiskach edukacyjnych, **pomiar dydaktyczny**, do którego może się odwoływać, wkomponowywać w różne elementy projektu ewaluacji, ale na którym nie poprzestaje. Decyzja określająca przedmiot, zakres i technikę pomiaru wyłania się bowiem w określonej fazie procedur ewaluacyjnych i jest rezultatem poprzedzającej ją debaty, stanowiącej element społecznej racjonalizacji strategii ewaluacyjnych. Zasadniczo nie powinno to rodzić konfliktu pomiędzy specjalistami w dziedzinie technik pomiaru a uspołecznioną procedurą ewaluacji. Eksperci w dziedzinie pomiaru mogą bowiem uwzględniać rezultaty wcześniejszych faz debaty ewaluacyjnej dotyczące konkretnych celów całościowo rozumianej ewaluacji. Problem ten pojawia się natomiast, gdy zainteresowania specjalistów w dziedzinie pomiaru i możliwości technik pomiarowych pretendują do ustalania celów ewaluacji, zawierając

⁶ Ewaluacja *ex-post*. Teoria i praktyka badawcza, red. A. Haber, PARP, Warszawa 2007.

⁷ M. Scriven, *Evaluation Thesaurus*, Sage Publ., Newbury Park, London, New Delhi 1991.

swoim kompetencjom i samodzielnie określając swoją rolę. Mamy wówczas do czynienia ze zderzeniem różnie pojmowanej „racjonalności” postępowania ewaluacyjnego, w którym inaczej jest postrzegana jego „rozumność”, ale także zasadnicze cele oraz miejsce w całokształcie procesów decyzyjnych. Obecnie wszystko wskazuje, że ten etap mamy już za sobą i wspomniana powyżej synergia nie tylko zasobów, kompetencji i procesów, ale także doświadczeń jest w pełni możliwa. Społeczne funkcje ewaluacji, szanse na rzeczywiste uwewnętrzenie jej rezultatów oraz na stymulację procesów autorefleksyjnych rosną wraz ze stopniem włączenia zainteresowanych stron oraz samych ewaluowanych w uspołecznioną fazę planowania.

Ewaluacja nie powinna też być utożsamiana z popularnym w Polsce, na skutek upowszechnienia wiedzy o TQM, „mierzeniem jakości”. Wydaje się, że nie ma żadnego rozsądnego i dającego się obronić argumentu, dla którego warto poszerzać słowo „mierzenie” poza jego semantyczne granice, a więc na sytuacje, w których niczego już nie mierzymy. Badanie, analiza i opis jakości mogą się posługiwać różnymi technikami, w tym od dawna znanymi w naukach społecznych technikami jakościowymi. Nie wydaje się uzasadnione, aby z nich rezygnować w czasach poszukiwania strategii integralnych, wzajemnie się dopełniających i weryfikujących, nawet jeśli w pewnych sytuacjach badawczych trudno porównywalnych. Ewaluacja może się posługiwać wszystkimi rodzajami metod, choć w różnych proporcjach i dla różnych celów, mieszcząc się w obszarze badań nad jakością, do których nie powinna wszak być redukowana⁸.

Warto także pamiętać, iż zupełnie dopuszczalnym i wartościowym celem ewaluacji nie musi być ani „zmierzenie”, ani „pomiar” wybranego zjawiska, umiejętności czy procesu. Nie musi być nim nawet najczęściej praktykowane określenie skuteczności lub efektywności ewaluowanego programu. Nie zawsze więc ewaluacja jest projektowana, aby wywrzeć wymierny i doraźny wpływ na procesy decyzyjne⁹. **Ujawnienie i zrozumienie** ewaluowanej rzeczywistości może być jednym z akceptowanych celów działań ewaluacyjnych. Realizacja tego celu może mieć wielki wpływ na świadomość decydentów, ale także na uczestników ewaluowanego programu i pośrednio okazać się czynnikiem istotnie wpływającym na całą serię decyzji, choć w sposób trudny do pre-

⁸ *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997; *Ewaluacja w szkole*, red. H. Mizerek przy współpracy A. Hildebrandt, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997; M. Scriven, *op.cit.*

⁹ H. Simons, *op.cit.*; K. Aspinwall, *Leading the Learning School. Developing Your School and Its People*, Lemos and Crame, London 1998; C. Weiss, *Evaluation*, Prentice Hall, Inc., Harvard University, New Jersey 1998.

czyjnego uchwycenia¹⁰. Wszystkie te uzupełnienia nie są przy tym pomniejszeniem wartości badań parametrycznych, i tak na ogół niezwykle trudnych, obarczonych dużym marginesem umowności i poddanych także różnym formom uspołecznienia.

W tym właśnie sensie ewaluator może spełniać rolę medium, ukazując, oświetlając lub wręcz wyzwalając istotną społecznie wiedzę, wspomagając procesy **zmiany społecznej**, inicjując innowacje lub jedynie racjonalizując konkretne procedury¹¹. Racjonalizacja ta może obejmować różne stopnie poszerzania typowej funkcji ewaluacji, jaka uformowała się jeszcze w latach 30. XX wieku i początkowo zmierzała jedynie do określenia relacji możliwie precyzyjnie zoperacjonalizowanych rezultatów konkretnego programu w stosunku do zakładanych w nim celów. Tak wąsko rozumiane zadania ewaluacji, które pojawiły się już w pracach Fredericka Taylora¹², rozbudował Ralph Tyler, postulując konieczne uwzględnienie szerszej pojętych celów ewaluowanej instytucji jako ważnego kontekstu w realizacji programu¹³. Znacznie bardziej rewolucyjne zmiany i niemal przewrót w postrzeganiu funkcji i społecznej roli ewaluacji przyniosła konferencja zorganizowana w grudniu 1972 roku przez Churchill College w Cambridge, z udziałem ewaluatorów brytyjskich, amerykańskich, szwedzkich oraz przedstawicieli wielu urzędów i fundacji.

Najpełniejszym wyrazem przewartościowań oraz poważnej krytyki, z jaką spotkały się tradycyjne modele ewaluacji, jak również rodzajem manifestu była prezentowana w czasie konferencji praca Malcolma Parletta i Davida Hamiltona, zatytułowana *Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovative Programmes*¹⁴. Autorzy, podobnie jak wielu dyskutantów, odbierali w istocie wiele władzy ewaluatorom, podnosząc jednocześnie znaczenie ich społecznej roli, świadomości ich zachowań oraz obligując ich do:

- dialogu z różnymi audytoriami i uczestnikami procesu ewaluacyjnego;
- „oświeclania” złożoności ludzkich doświadczeń, jakie powstają w trakcie programu;

¹⁰ N. Norris, *op.cit.*; J.M. Owen, *Program Evaluation*, Sage Publ., London 1999.

¹¹ L. Korporowicz, *Ewaluacja w reformie systemu edukacji*, „Polityka Społeczna” 1998, nr 9.

¹² F. Taylor, *The Principles of Scientific Management*, Harper and Bros, New York 1911.

¹³ R. Tyler, E.R. Smith, *Appraising and Recording Students Progress*, Harper and Row, New York 1942.

¹⁴ M. Parlett, D. Hamilton, *Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovative Programmes*, Centre for Research in Educational Sciences, University of Edinburgh, 1972.

- rozumiejącej analizy organizacyjnych, psychologicznych i kulturowych aspektów ewaluowanych działań i ewaluacji jako takiej, komunikatywności i interaktywności ze wszystkimi stronami i podmiotami ewaluacji.

Dyskusja wokół kryteriów ewaluacyjnych odsłania bardzo poważny, społeczny wymiar ewaluacji, który jest ignorowany przez ujęcia technokratyczne. Pojawiają się wówczas zasadnicze pytania o cel, przeznaczenie, użytkowników, formy oraz miejsce ewaluacji. Pytania te ujawniają wielość stanowisk, różnice interesów, odmienne wizje zastosowań ewaluacji. W ewaluacji technokratycznej odpowiedzi na te pytania padają w wąskim gremium tak zwanych specjalistów od ewaluacji i decydentów. Demokratyczne wizje ewaluacji podkreślają natomiast ten właśnie, newralgiczny moment **procesu ewaluacyjnego**. Stwarza on bowiem szanse na wykorzystanie fazy projektowania ewaluacji do pobudzenia dyskursu społecznego pomiędzy zainteresowanymi stronami, których w wypadku każdej uczelni jest bardzo wiele¹⁵.

Dyskurs ten trzeba zaliczyć do rezultatów ewaluacji, co obala powszechnie panujący stereotyp uznający jedynie raport ewaluacyjny za właściwy produkt procedur ewaluacyjnych. Dyskurs ów mieści się w pojęciu **procesu ewaluacyjnego**, który rozpoczyna się już w momencie planowania ewaluacji, a następnie przebiega poprzez operacyjną fazę projektowania, zbierania danych, ich analizy, poprzez fazę pisania raportu, jego upowszechniania i uwzględnienia wynikających z ewaluacji wniosków. Każda z tych faz ma swoją społeczną dynamikę, swoich „aktorów”, jest rozgrywana w konkretnym kontekście¹⁶.

Każda z faz generuje także właściwe dla siebie problemy etyczne. Są one elementem szeroko pojętej kultury ewaluacyjnej i określają szereg norm, które mają obowiązywać wszystkich uczestników procesu ewaluacyjnego. Ich uwzględnienie jest komponentem społecznego uprawomocnienia działań ewaluacyjnych i powodem wielu nieporozumień, a nawet konfliktów, rozbieżności oczekiwań, odmiennego postrzegania ról i w konsekwencji braku powodzenia wielu przedsięwzięć ewaluacyjnych. Dlatego też, szczególnie w warunkach ubogiej kultury ewaluacyjnej i wobec braku wiedzy o jej funkcjach, kluczowe znaczenie ma negocjowanie celów, przebieg i warunki realizacji ewaluacji. **Działania te mogą stanowić bardzo istotny element rozwoju społeczności skupionej wokół realizowanego działania.** Wyjaśnienie tych kwestii, co

¹⁵ E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Sage Publ., London 1989.

¹⁶ M.Q. Patton, *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage Publ., London 1990; K. Aspinwall, T. Simkins, J.F. Wilkinson, M.J. McAuley, *Managing Evaluation in Education*, Routledge, New York, London 1992.

z pewnością powinno być świadomie inicjowane przez ewaluatorów, nie tylko dookreśla wzajemne oczekiwania, ale także buduje obowiązujące wzajemnie normy, legitymizuje procedury i działania ewaluacyjne, pozwala pokonać restryktywne wyobrażenia o ewaluacji, otwiera możliwości komunikacyjne wewnątrz społeczności, organizacji czy instytucji.

Jest kwestią otwartą, które z tych działań staną się praktyką w konkretnym projekcie czy działaniu. Z pewnością można tylko stwierdzić, że wymagają one postaw innowacyjnych, dbałości o interes konkretnej grupy ludzi, społeczności lub struktur organizacyjnych realizujący się w dłuższej perspektywie, w konkretnym kontekście i w obliczu konkretnych wyzwań. Ewaluacja inicjuje bowiem procesy, które mogą ujawniać poważne konflikty, dysfunkcje i napięcia, kładąc nacisk na dialogiczność i społeczne zobiektywizowanie ujawnianych opinii, potrzeb i wizji. To, czym faktycznie ewaluacja może się stać w arsenale strategii i technik dbałości o jakość, zależy bowiem nie tyle od niej samej, ile od sposobu jej pojmowania oraz od szerszej koncepcji badań społecznych, które wkomponują ją w konkretną wizję i strategii rozwojowej regionu.

ROZWOJOWE ASPEKTY PROCESU EWALUACYJNEGO

Animując badanie ewaluacyjne jako działanie społeczne, któremu przypisujemy funkcje rozwojowe w odniesieniu do jego synergetycznych walorów opisanych w pierwszej części tekstu, należy wskazać na 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 monitorowania 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 rezultat.

Warto zaznaczyć, iż rozumiana w ten sposób ewaluacja, zgodna z tak zwanym modelem czwartej generacji, jest wyjściem poza czysto badawcze rozumienie procedur ewaluacyjnych, co znakomicie poszerza jej funkcje, wymaga jednak równie poszerzonego przygotowania ewaluatorów. Powinni oni bo-

wiem, 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*) opracowanej przez Michaela Quinna Pattona w jego ostatnich pracach powstałych po roku 2000, poświęconych metodologii planowania i wdrażania ewaluacji, jej ogniskowania na uspołecznionym, dynamicznym i właśnie interakcyjnym procesie ewaluacji. 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 zakresie stymulowania synergii zasobów, kompetencji i procesów, wkomponowując całość jej społecznych rezultatów 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 wyższym 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 rezultatów działań. Ich rozwojowy sens polega na czynnej obecności sprawczej, na aktywnym stymulowaniu świadomości ewaluatora i ewaluowanych, a pośrednio na animowaniu potencjału tkwiącego zarówno w zasobach, kompetencjach i procesach, jak i 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 rezultaty, jest wejściem w dynamikę aktualizacji ukierunkowanych działań, które są wszak otwarte na „refleksję instytucjonalną” (Anthony Giddens), ale nie zamykają się w prekategoryzowanych efektach dojścia. 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. Nie znaczy to, że nie jest możliwe, wymaga jednak 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.

BIBLIOGRAFIA

- Aspinwall K., *Leading the Learning School. Developing Your School and Its People*, Lemos and Crame, London 1998.
- Aspinwall K., Simkins T., Wilkinson J.F., McAuley M.J., *Managing Evaluation in Education*, Routledge, New York, London 1992.
- Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, PIW, Warszawa 1979.
- Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza*, red. A. Haber, PARP, Warszawa 2007.
- Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Ewaluacja w szkole*, red. H. Mizerek, przy współpracy A. Hildebrandt, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.
- Guba E.G., Lincoln Y.S., *Fourth Generation Evaluation*, Sage Publ., London 1989.
- Korporowicz L., *Interakcyjne aspekty procesu ewaluacyjnego*, [w:] *Środowisko i warsztat ewaluacji*, red. A. Haber, M. Szałaj, PARP, Warszawa 2008.

- Korporowicz L., *Ewaluacja w reformie systemu edukacji*, „Polityka Społeczna” 1998, nr 9.
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, wyd. II, Warszawa 2002.
- Norris N., *Understanding Educational Evaluation*, CARE University of East Anglia, Kogan Page, London 1990.
- Owen J.M., *Program Evaluation*, Sage Publ., London 1999.
- Parlett M., Hamilton D., *Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovatory Programmes*, Centre for Research in Educational Sciences, University of Edinburgh, 1972.
- Patton M.Q., *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage Publ., London 1990.
- Scriven M., *Evaluation Thesaurus*, Sage Publ., Newbury Park, London, New Delhi 1991.
- Simons H., *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, The Falmer Press, London 1987.
- Taylor F., *The Principles of Scientific Management*, Harper and Bros, New York 1911.
- Tyler R., Smith E.R., *Appraising and Recording Students Progress*, Harper and Row, New York 1942.
- Weiss C., *Evaluation*, Prentice Hall, Inc., Harvard University, New Jersey 1998.