



Henryk Mizerek

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8674-2205>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

e-mail: mizerek@uwm.edu.pl

‘Ewaluacja’ w akademii – los ‘skradzionego’ słowa

Abstrakt

Celem autora tego artykułu jest wskazanie miejsc, w których prowadzenie badań ewaluacyjnych w szkole wyższej może przynieść oczekiwane rezultaty. Zostały tu przedstawione argumenty na rzecz tezy, że w trakcie projektowania, prowadzenia oraz komunikowania wyników badania konieczne są nie tylko kompetencje metodologiczne i wiedza merytoryczna na temat ich przedmiotu, lecz także dogłębna znajomość teorii powstałych w ramach wielu nurtów badań ewaluacyjnych. Uwagę skierowano tutaj na różnice między ocenianiem a ewaluacją oraz na specyfikę wyróżniającą badania ewaluacyjne na tle stosowanych badań społecznych. W tekście zamieszczono także analizę porównawczą założeń przyjmowanych w ramach współlistniejących współcześnie nurtów w teorii i metodologii ewaluacji.

Słowa kluczowe: ewaluacja edukacyjna, teorie ewaluacji, projektowanie ewaluacji w szkolnictwie wyższym, metodologia badań ewaluacyjnych

Wprowadzenie

W ostatnich pięciu latach ‘ewaluacja’ w sposób szczególny zadomowiła się w murach polskich uczelni. Potraktowano ją jako podstawowe narzędzie oceny jakości badań naukowych. Niestety, podobnie jak jej poprzedniczka – system parametryzacji jednostek naukowych (Antonowicz, Brzeziński, 2013; Kulczycki, 2014) – zdaniem wielu krytyków nie przyniosła oczekiwanych rezultatów. Emanuel Kulczycki, jeden ze współtwórców systemu ‘ewaluacji’ nauki w Polsce, na pytanie dziennikarza portalu *oko.press* o to, co mówią wyniki ewaluacji o stanie nauki polskiej odpowiedział:

„Niczego, a w najlepszym razie bardzo niewiele. Opublikowano listę podmiotów (np. uczelni czy instytutów badawczych) i kategorii, które uzyskały w dyscyplinach. Ta lista nic nikomu nie powie, tym bardziej że ewaluacja została zdeformowana przez obecniego ministra, a wcześniej jeszcze trochę przez poprzedniego, którzy wielokrotnie zmieniali reguły oceniania w trakcie gry” (Leszczyński, 2022).

Trudno jest nie zgodzić się z opinią E. Kulczyckiego, że ewaluacja w postaci, którą znamy, nikomu nie jest potrzebna. Nie jest to pogląd odosobniony. Negatywne skutki wprowadzania tego systemu – szczególnie dla nauk humanistycznych i społecznych – są przedmiotem analiz w wielu publikacjach (Chutorański, Szwabowski, 2018; Szwabowski, 2019; Bielska, 2018; Murawska, 2018; Sajdak-Burska, 2018). Wnioski, które płyną z tych analiz, tworzą obraz uniwersytetu w ruinie¹. Przy okazji trzeba dodać, że wprowadzany mozolnie system miał bardzo mało wspólnego z ewaluacją.

W tym szkicu przytaczam argumenty na rzecz tezy, że kolejne, nawet głębokie, korekty istniejącego systemu oceny jakości badań naukowych są bezowocne. Konieczne jest natomiast podjęcie dyskusji na temat metodologii badań nad jakością pracy naukowej. Jakie badania mogą dostarczyć wiedzy, która może być wykorzystywana w kształtowaniu polityki naukowej? Jaki jest potencjalny udział badań ewaluacyjnych w tej sferze? Jakie są potencjalne miejsca spotkań wiedzy naukowej z polityką? Tego typu problematyka jest kontekstem analiz prowadzonych w tym artykule. Bohaterką ‘pierwszego planu’ postanowiłem jednak uczynić ewaluację.

Istota i sens ewaluacji

Poszukując odpowiedzi na pytanie o istotę ewaluacji warto mieć na uwadze paradoksalny charakter jej istnienia. Jak trafnie zauważył Michael Scriven, „jest ona bardzo młodą dyscypliną akademicką, mimo że jest bardzo ‘stara’ jako rodzaj praktyk społecznych” (Scriven, 1996, s. 396). W rezultacie – inaczej rozumie się ewaluację w dyskursie potocznym oraz naukowym. Należy jednak pamiętać, że w żadnym z tych dyskursów nie sposób zredukować ewaluacji do oceniania.

Jest tak, że ewaluacja towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów². Sięga on po nią w sytuacji niepewności – kiedy stara się znaleźć rozwiązanie trudności, których przysparza codzienność. Ewaluacja przyjmuje wówczas postać praktycznej i krytycznej refleksji nad tym, jakie działania warto podejmować

¹ Odwołuję się tutaj do tytułu słynnego dzieła Billa Readingsa (2007).

² Pierwsze świadectwa wykorzystywania ewaluacji w praktyce życia codziennego znajdujemy w Starym Testamencie – w pierwszym rozdziale Księgi Daniela.

w przyszłości, jakie rezultaty przyniosły te poprzednie, czego można oczekiwać od tych, które zamierza się podjąć. Tak pojmowana ewaluacja jest fundamentem mądrego działania – takiego, które respektuje jednocześnie jego aspekty 'techniczne' (np. skuteczność), jak i te etyczne. Chcąc zrozumieć istotę ewaluacji w dyskursie potocznym warto odwołać się do dwóch źródeł. Pierwszym z nich jest etymologia tego słowa. Pochodzi ono z łaciny. *E-valesco*, *-ere*, *-ui* znaczy „stać się silnym, potężnieć” a *evaleo*, *-ere* – „móc, zdołać” (Kumaniecki, 1967, s. 189); *e-valesco*, *-ere*, *-ui* to także: „wzmocnić się, nabrać siły, spotęźnić; móc, być zdolnym, zdołać, potrafić” (Plezia, 1998, s. 371). Przytoczone znaczenia słowa ewaluacja wskazują nie tyle na istotę, co na jej funkcje. Prowadzi się ewaluację po to, by podejmowane działania zyskiwały na biegłości, fachowości i sprawności. Nie ma jednak powodów, by ewaluację traktować jako synonim oceniania.

Drugim ze wspomnianych źródeł jest konstatacja Willama Shadisha i Jasona Luellena, którzy twierdzą, iż cechą ewaluacji jest to, że jest ona: „[...] nieodłączną częścią procesu rozwiązywania problemu. Proces ten obejmuje (a) identyfikację problemu, (b) generowanie alternatywnych rozwiązań skierowanych na redukcję jego symptomów, (c) ocenę tych rozwiązań, (d) wybór i wykorzystywanie w przyszłości tych działań, które są satysfakcjonującym rozwiązaniem problemu” (Shadish et al., 2005, s. 184).

Ocena bywa częścią składową procesu ewaluacji, jednak ontyczna natura ewaluacji i oceniania różnią się między sobą. Oceny dokonuje się poprzez odwołanie się do konkretnych, ustalonych kryteriów pozwalających na spojrzenie na efekty działania w wąskiej, często binarnej perspektywie (np. dobry-zły). Ewaluacja idzie znacznie dalej – wymaga ona krytycznej refleksji nad wartością podejmowanych działań. Kryteria wartościowania nie są tutaj 'dane'. Ustala je (lub uświadamia) sam podmiot odwołując się do wielu perspektyw aksjologicznych. Co więcej – orzekanie o wartości działania wymaga postawy badawczej podmiotu.

W dyskursie naukowym panuje powszechna zgoda, że ewaluacja jest specyficznym rodzajem stosowanych badań społecznych. Co więcej, jest ona uznaną strategią badawczą (Mertens, 2010; Ryan, Cousins, 2009; Shaw et al., 2006).

Badanie ewaluacyjne koncentruje się na gromadzeniu wiedzy, która jest podstawą do formułowania sądów na temat wartości podejmowanych działań. Z metodologicznego punktu widzenia przedmiotem badań ewaluacyjnych jest zawsze wartość konkretnego działania oraz jego efektów. Stąd też w definicjach ewaluacji formułowanych przez znawców tej problematyki podkreśla się ten wątek – ewaluacją jest „badanie wartości, zalet jakiegoś działania” (Scriven, 2005; Alkin, 2004). Jednocześnie badania wartości nie można sprowadzać do wydawania słabo uzasadnionych sądów lub subiektywnych ocen.

Jeśli uznajemy, że ewaluacja jest rodzajem stosowanych badań społecznych a jednocześnie są różnice między badaniem naukowym i badaniem ewaluacyjnym – to warto zastanowić się, czego te różnice dotyczą. Nie należy ich poszukiwać jedynie w sferze metodologii. Badanie ewaluacyjne wymaga respektowania tych samych, surowych rygorów metodologicznych, jak w każdym badaniu naukowym. Niezależnie, czy prowadzimy je na planie badań ilościowych (np. eksperymentalnych czy sondażowych), badań jakościowych (np. w ramach strategii *case study*) czy badań mieszanych, konieczna jest znajomość metodologii badań społecznych. Jest on konieczna, gdy chcemy właściwie osadzić projekt w perspektywie paradygmatycznej, trafnie zdefiniować problematykę badania (pytania kluczowe), zmienne i wskaźniki (kryteria ewaluacji), metody doboru próby, metody zbierania danych oraz metody ich analizy.

Różnice pojawiają się w momencie, kiedy stawiamy pytanie o adresatów wyników badania oraz sposób ich komunikowania. Rola badacza i ewaluatora jest odmienna. Badacz jest odpowiedzialny za przedstawienie prawdy o badanym wycinku rzeczywistości. Ma dostarczyć trafnej i rzetelnej odpowiedzi na pytania: jak jest i dlaczego tak się dzieje? Wyniki swoich poszukiwań badacz adresuje do wąskiej grupy specjalistów – na ogół znawców problematyki. Rola ewaluatora jest inna. Na podstawie przeprowadzonych badań wysnuwa on wnioski adresowane do szerokiej grupy odbiorców. W metodologii badań ewaluacyjnych określa się ich mianem *stakeholders* (Torres, Preskill, 1999), czyli podmiotów zainteresowanych realizacją np. jakiejś polityki. Przedmiotem badań mogą tu być np. bardzo kosztowne programy mające zmienić sytuację konkretnych grup społecznych (w neoliberalnej nowomowie określanym mianem ‘beneficjentów’).

Ewaluacja – zwłaszcza w jej demokratycznej odmianie (House, Howe, 2005; Howe, Ashcraft, 2005; Mattson, McDonald, 2005; Norris, 2015) ma na celu dostarczenie rzetelnej wiedzy ułatwiającej prowadzenie sensownej polityki a jednocześnie informowanie podatników, jakiego rodzaju rezultaty dają ponoszone wydatki na cele publiczne. Stąd też u podstaw każdego badania ewaluacyjnego tkwi motyw *accountability* – nieprzetłumaczalnego na język polski pojęcia łączącego w sobie trzy wątki – odpowiedzialności, rozliczalności oraz transparentności (Mizerek, 2015b, 2017).

Stąd też szczególnie ważny jest pogląd cytowanego tutaj wcześniej M. Scrivena akcentujący, że ewaluator to przede wszystkim niezależny ekspert działający na rzecz dobra wspólnego. Główną jego powinnością jest formułowanie ogólnych, syntetycznych sądów wartościujących w kategoriach dobra i zła (Scriven, 1981, 1996c, 1996b, 2011). Warto też podkreślić, że w ujęciu M. Scrivena ewaluacja jest nauką o wartościowaniu – w odróżnieniu od aksjologii, którą można określić jako naukę o wartościach. Ewaluacja jest nauką empiryczną, poszukuje

wyjaśnienia mechanizmów rządzących wyborem sposobów aktualizacji wartości w życiu społecznym przez jego podmioty.

Status wiedzy gromadzonej w trakcie prowadzenia badań ewaluacyjnych wymaga głębszego namysłu. Często – niestety – w raportach z prowadzonych badań trudno się doszukać wiedzy. Są to jedynie informacje, dane empiryczne mające dowieść, że założone cele polityki/projektu/programu zostały zrealizowane. Jednak tego typu informacje w małym stopniu spełniają epistemologiczne kryteria stawiane przed wiedzą naukową. Ograniczają się one do pustej intelektualnie konkluzji odnoszącej się do tego 'jak jest' pomijając kwestie wyjaśnienia, dlaczego tak się dzieje.

Innym problemem radykalnie obniżającym wartość naukową wspomnianego typu badań jest maniera formułowania rekomendacji w raporcie. Nie jest rzeczą ewaluatora podpowiadanie decydentom, co konkretnie należy zrobić – wyręczać ich lub wykluczać z procesu podejmowania decyzji oraz wzięcia odpowiedzialności za ich skutki. Jest on przede wszystkim niezależnym, kompetentnym badaczem rzeczywistości społecznej.

Powinnością ewaluacji jest tworzenie wiedzy aspirującej do statusu wiedzy naukowej i trzeba ją przedstawić w formie i w języku, który ułatwia podjęcie decyzji. Jednak te ostatnie nie należą do ewaluatora³. Kwestią niebudzącą wątpliwości są jego kompetencje metodologiczne, wiedza merytoryczna oraz wysokie standardy etyczne. Prowadzący ewaluację, z racji jej bliskich relacji z polityką, ma wyjątkowo utrudnione zadanie jako badacz. Politykę traktuje on jako rozsądną troskę o dobro wspólne, jest przede wszystkim obywatelem. Dystansuje się przed rozumieniem polityki jako zabiegów prowadzących do zdobycia władzy i jej utrzymania – jest poza bieżącą 'grą partyjną'. Prowadząc badanie ewaluacyjne trzeba zatem wziąć w nawias własne preferencje partyjne i przesłanki ideologii realizowanych przez partie polityczne. Stąd też szczególnej wagi nabiera konieczność respektowania zasady kontroli przedzałożeń (*bias control*) (Scriven, 2011) – niezależnie, czy badanie prowadzone jest na planie badań jakościowych, czy też ilościowych.

Potrzeba teorii

Można by się zastanawiać, jakie są przyczyny fiaska wielu badań ewaluacyjnych. Bywa bardzo często, że ich wyniki są przedmiotem rozczarowania lub też ostrej krytyki i to nie tylko w Polsce (Korporowicz, 2011; Weiss, 1999). Jest wie-

³ Kwestia roli ewaluatora jest nadal przedmiotem dyskusji i sporów. Inaczej się ją postrzega w każdym z typów ewaluacji – ewaluacji autokratycznej, biurokratycznej oraz demokratycznej (Macdonald, 1976; Norris, 2015).

le potencjalnych przyczyn takiego stanu rzeczy. W polskich warunkach jedną z podstawowych okoliczności jest brak zainteresowania środowisk akademickich – w tym głównie przedstawicieli nauk społecznych – rozwojem studiów i badań nad transdyscypliną, za jaką współcześnie uznaje się ewaluację. Tego typu studia znajdują się nadal w stanie ‘prenatalnym’ (Mizerek, 2016). Pierwsze monografie podejmujące problematykę ewaluacji edukacyjnej pojawiły się dopiero po 2017 roku (Jaskuła, 2018; Mizerek, 2017; Nowotniak, 2019). Jednocześnie prowadzono ewaluacje na masową skalę – najczęściej w formule ‘praktyki poza teorią’. Uznano, że można prowadzić ewaluacje bez profesjonalnych ewaluatorów. Do prowadzenia ewaluacji miała wystarczyć podstawowa znajomość metodologii badań społecznych oraz trening z zakresu technicznych aspektów tego typu badań.

W moim przekonaniu warunkiem koniecznym prowadzenia badań ewaluacyjnych – obok wspomnianych wcześniej kompetencji – jest znajomość teorii ewaluacji wypracowanych w toku rozwoju tej dyscypliny w świecie. Są one bardzo dobrze opisane w bogatej literaturze przedmiotu (Alkin, Christie, 2004; Shaw et al., 2006; Shulha, Cousins, 1997; Stufflebean, Shinkfield, 2007).

Wartościową próbę systematyzacji wypracowanych dotąd koncepcji teoretycznych przedstawił Marvin Alkin odwołując się do metafory ‘drzewa teorii ewaluacji’ (Alkin, 2004, s.13). Zostały tutaj wyróżnione trzy grupy (gałęzie) teorii – koncepcje związane z wykorzystaniem wyników badań ewaluacyjnych (*use*), nurt skierowany na wypracowanie specyficznych dla ewaluacji rozwiązań metodologicznych (*methods*) oraz koncepcje koncentrujące się na badaniu wartości (*valuing*). Warto tutaj nieco uwagi poświęcić teoriom ewaluacji traktowanej jako badanie wartości. Z punktu widzenia zadania, które stawiam sobie w tym szkicu, może być to użyteczne.

Wspomniane teorie pokazują panoramę podejść możliwych do przyjęcia w trakcie projektowania i prowadzenia badania. W syntetycznej formie przedstawiam je w tabeli 1.

Tabela 1.

Wartości jako przedmiot badań ewaluacyjnych

Twórca teorii	Cel badań	Natura wiedzy o wartościach	Metodologia	Rola ewaluatora
M. Scriven	Dostarczenie rzetelnej wiedzy na temat wartości badanych obiektów (programów, procesów, zdarzeń)	Wiedza może mieć charakter wiedzy ogólnej oraz pewnej. Zobiektywizowany charakter wiedzy zapewnia odwołanie się do reguł wnioskowania zaczerpniętych z logiki formalnej oraz po zastosowaniu specjalnych procedur metodologicznych (<i>bias control</i>)	Podstawą do budowy sądów wartościujących są dane ilościowe oraz badania prowadzone w ramach paradygmatu normatywnego. Podejście <i>modus operandi (MO)</i> Model <i>goal-free evaluation</i>	Niezależny ekspert działający na rzecz dobra wspólnego. Główną powinnością jest formułowanie ogólnych, syntetycznych sądów wartościujących w kategoriach dobra i zła
E. Eisner	Formułowanie sądów wartościujących na temat jakości jakiegoś obiektu, sytuacji lub procesu	Stanowisko pluralizmu poznawczego. Wiedza jest czymś więcej niż tylko językową konstrukcją. Jest niejednorodna, dynamiczna. Tworzy się ją i przedstawia w formach wykraczających poza ramy racjonalności technicznej	Badania prowadzone w ramach paradygmatu interpretatywnego. Metodologia <i>arts-based research</i> . Analiza i interpretacja danych empirycznych w formule pedagogicznego znawstwa (<i>educational connoisseurship</i>) oraz ‘oświeconego oka’ (<i>enlightened eye</i>)	Niezależny ekspert, gruntowny znawca badanej problematyki. Rola zbliżona do roli krytyka sztuki
R. Stake	Sporządzenie szczegółowego opisu zróżnicowanych sposobów wartościowania badanego programu z perspektywy podmiotów włączonych w jego realizację (<i>stakeholders</i>)	Stanowisko konstruktywizmu. Wiedza ma postać społecznie wytwarzanego ‘konstruktu’ podmiotów, które pełnią aktywną rolę w procesie badania	Badania prowadzone w ramach paradygmatu interpretatywnego. Badanie w ramach modelu ewaluacji responsywnej (<i>responsive evaluation</i>). Metodologia studium przypadku (<i>case study research</i>)	Badacz, którego celem jest prezentacja złożoności i unikatowości doświadczenia osób włączonych w realizację programów. Rola edukatora

E. Guba i Y. Lincoln	Ujawnianie zróżnicowanych sposobów wartościowania podmiotów. Facylitacja dialogu oraz procesu uzgadniania sądów wartościujących	Stanowisko konstrukttywizmu. Fakty i wartości nie są od siebie niezależne. Twierdzenia o faktach są przesycone wartościami, znaczenie faktów można ustalić w ramach systemu aksjologicznego	Analiza hermeneutyczna; metodologia ewaluacji 'czwartej generacji'	Łączenie ról – badacza jakościowego, facylitatora dialogu oraz negocjatora
B. MacDonald	Generowanie wiedzy wspomagającej podejmowanie decyzji respektujących zróżnicowane potrzeby jednostek i grup społecznych	Stanowisko konstrukttywizmu	Badania jakościowe w ramach strategii studium przypadku	Łączenie roli badacza oraz facylitatora dialogu. Działania zgodnie z zasadami ewaluacji demokratycznej
R. House	Generowanie wiedzy, która może legitymizować polityczne decyzje w kwestii sprawiedliwego rozdziału środków na ważne społeczne cele	Stanowisko teorii krytycznej oraz teorii sprawiedliwości społecznej R. Raulsa. Ekspozowanie w badaniach wartości prawa, sprawiedliwości i uczciwości	Badania jakościowe	Łączenie roli badacza oraz 'advokata' grup narażonych na wykluczenie społeczne

Źródło: opracowanie własne.

Każda z tych koncepcji proponuje nieco inny sposób rozumienia celów badania ewaluacyjnego, przyjmowanych założeń epistemologicznych, osadzenia paradygmatycznego projektu badawczego, szczegółowych rozwiązań metodologicznych oraz pojmowania roli ewaluatora. Z przedstawionego przeglądu wynika, że w zależności od przyjętych założeń na temat natury wiedzy o wartościach, celem badania ewaluacyjnego może być:

1. Dostarczenie rzetelnej wiedzy (ogólnej oraz pewnej) na temat wartości badanych obiektów (M. Scriven). Wiedzę taką gromadzi się poprzez odwołanie się do paradygmatu pozytywistycznego oraz badań ilościowych. Jednak obiektywny charakter tej wiedzy zapewnia odwołanie się do reguł wnioskowania zaczerpniętych z logiki formalnej.
2. Ewaluację można również prowadzić odwołując się do założeń pluralizmu poznawczego. Jak podkreśla E. Eisner, prekursor nurtu w metodologii znanego jako *art-based research*, (Barone, Eisner, 2011) formułując sądy wartościujące na temat jakości badanych obiektów można przyjąć postawę typową

- dla krytyka sztuki, znawcy (konesera) badanego zagadnienia. Niezmiernie ważna jest tutaj analiza i interpretacja zebranych danych w formule pedagogicznego znawstwa oraz 'oświeconego oka'.
3. Owocne okazało się również osadzanie projektów badawczych w perspektywie założeń konstruktywizmu (Mizerek, 2020). Prekursorem jest tutaj Robert Stake, twórca modelu ewaluacji responsywnej (*responsive evaluation*) (Stake, 2003), prowadzonej w ramach strategii badawczej studium przypadku. W odróżnieniu od wcześniejszych ujęć – skierowanych na obiektywne orzekanie o wartości R. Stake twierdzi, że zadaniem ewaluacji jest dotarcie do zróżnicowanych sposobów wartościowania badanego programu z perspektywy podmiotów włączonych w jego realizację (*stakeholders*). Radykalnie zmienia to rolę ewaluatora. Staje się on badaczem, którego celem jest prezentacja złożoności i unikatowości doświadczenia osób włączonych w realizację programów. Koncepcja R. Stake była rozwijana między innymi przez Egona Gubę i Yvonne Lincoln (1989) akcentujących rolę dialogu w procesie komunikacji wyników ewaluacji oraz Barry'go MacDonalda (Norris, 2015) twórcy modelu ewaluacji demokratycznej. Jego zdaniem, główną powinnością badania ewaluacyjnego jest generowanie wiedzy wspomagającej podejmowanie decyzji respektujących zróżnicowane potrzeby jednostek i grup społecznych.
 4. Przykładem koncepcji odwołującej się do paradygmatu transformatywnego oraz teorii krytycznej (Mertens, 1999, 2010) jest teoria Ernesta House'a. W tym ujęciu głównym zadaniem ewaluacji jest generowanie wiedzy, która może legitymizować polityczne decyzje w sprawie sprawiedliwego rozdziału środków na ważne społeczne cele. Natomiast pełnienie roli ewaluatora nakazuje łączenie dwóch ról – badacza oraz adwokata grup narażonych na wykluczenie społeczne.

Naszkiecowana tutaj panorama możliwych do przyjęcia podejść w trakcie projektowania i prowadzenia badania ewaluacyjnego dowodzi, że nie istnieje jedna uniwersalna, jedynie słuszna teoria, której wykorzystanie zapewnia sukces. Przeciwnie – konieczna jest wiedza na ich temat wielości teorii oraz źródeł ich zróżnicowania. Każdy projekt badania trzeba odnieść do konkretnego nurtu w teorii i metodologii badań ewaluacyjnych.

Uzupełnieniem przytoczonej wyżej mapy może być opracowana przez Daniela Stufflebeama typologia modeli ewaluacji (2001). Autor wyróżnił 22 modele ewaluacji, umieszczając je w czterech kategoriach.

Pierwszą z kategorii tworzą pseudoewaluacje. Są to badania skierowane na 'budowę marki' i *public relations* oraz ewaluacje inspirowane polityką i w nią uwikłane. Jest to współcześnie bardzo wpływowy, powszechnie stosowany model, nie tylko w warunkach polskich.

W drugiej kategorii mieszczą się studia quasi-ewaluacyjne (*Questions- and Methods-Oriented Evaluation Approaches*). Uwaga prowadzących ewaluację kieruje się tutaj przede wszystkim na kwestie metodyki badania. Na drugim planie pozostaje zainteresowanie wartością lub zaletami badanego obiektu (programu). Tego typu projekty starają się ustalić odpowiedź na pytanie, do jakiego stopnia program osiągnął założone cele.

Trzecia grupa modeli, określana jako *Improvement/Accountability-Oriented Evaluation Approaches* zawiera koncepcje, którym celem jest badanie wartości lub zalet programu z zastosowaniem rozbudowanego instrumentarium. Wykorzystuje się tu bardzo często ekonomiczne kryteria i wskaźniki. Tego typu badania prowadzone ramach paradygmatu postpozytywistycznego zakładają istnienie 'obiektywnej' rzeczywistości oraz możliwość uzyskania rzetelnych, niekwestionowanych odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

Czwarta grupa modeli ewaluacji *Social Agenda/Advocacy Approaches* obejmuje podejścia, które skierowane są na upewnienie się, do jakiego stopnia każda z grup społecznych ma równe szanse i możliwości korzystania z dóbr dostarczanych w ramach usług społecznych. Ewaluacje te afirmują działania i programy, które mają na celu poprawę sytuacji jednostek i grup narażonych na wykluczenie społeczne i dyskryminację.

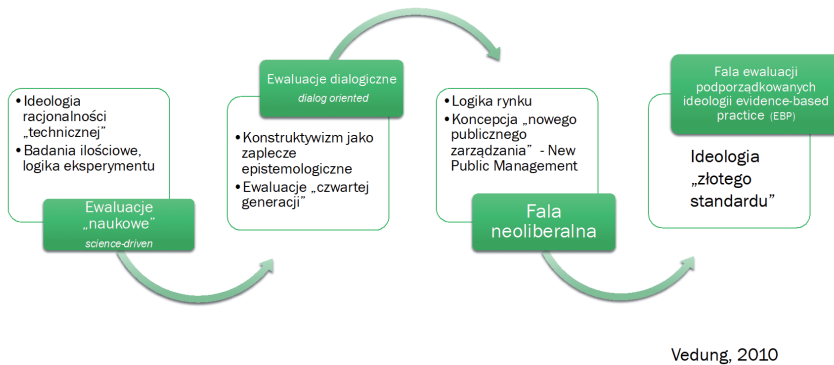
W warunkach polskich szczególnym zainteresowaniem w ostatnich latach cieszą się pseudoewaluacje oraz ewaluacje z trzeciej grupy modeli – ewaluacje zorientowane na rozliczalność – odpowiedzialność – transparentność (*accountability*) oraz poprawę efektywności realizowanych programów/polityk.

W przypadku pseudoewaluacji ich popularność tłumaczy fakt, że do ich prowadzenia nie jest potrzebna wiedza z zakresu sztuki prowadzenia badań ewaluacyjnych. Ewaluatorzy są wynajętymi ekspertami w zakresie zbierania i analizy danych. Projekt badania przygotowuje zleceniodawca. Określa się w nim cele i przedmiot badania, pytania kluczowe oraz kryteria ewaluacji, jak również narzuca zestaw metod zbierania danych. Zleceniodawca zastrzega sobie prawo do własności raportu, do sposobu oraz zakresu wykorzystania zebranych danych i wniosków.

Zastanawiająca jest również popularność ewaluacji prowadzonych w ramach modelu zorientowanego na odpowiedzialność – rozliczalność – transparentność. Są to ewaluacje odwołujące się założeń paradygmatu postpozytywistycznego, jednak w niewielkim stopniu nawiązują do teorii M. Scrivena. Wyjaśnienia tego fenomenu dostarczają analizy przeprowadzone przez Everta Vedunga (2010). Badając historię ewaluacji posługuje się on kategorią 'fal ewaluacji' (por. rys. 1). Wspomniane tutaj nurty pojawiły się w obrębie neoliberalnej fali ewaluacji oraz tej, która legitymizuje wpływy ideologii praktyki opartej na dowodach naukowych (Mizerek, 2015a) oraz myślenia podporządkowanego logice 'złotego

standardu’ (*gold standard*) (Dellschaft, Staab, 2006). Rację ma E. Vedung, że fala neoliberalna oraz jej następczyni zdominowały współczesne myślenie o istocie i sensie ewaluacji.

FALE EWALUACJI



Rysunek 1. Fale ewaluacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie konceptualizacji E. Vedunga (2010).

Konsekwencje dominacji obu wspomnianych fal w dyskursie o ewaluacji edukacyjnej są bardzo szkodliwe. Neoliberalne ideologie – mimo ich krytyki płynącej ze strony pedagogów (Mizerek, 2018; Potulicka, 2014; Potulicka, Rutkowiak, 2010; Szkudlarek, 2007) zdominowały współcześnie myślenie o jakości – w tym szczególnie w szkolnictwie wyższym (Chutorański, Szwabowski, 2018; Gadacz, 2013; Szwabowski, 2014). Tym większa jest potrzeba krytycznego namysłu nad przyczynami takiego stanu rzeczy oraz ich skutkami dla kondycji współczesnego uniwersytetu.

Zakończenie

Na postawiony w tytule tego artykułu problem trudno jest odpowiedzieć jednym zdaniem. Gdyby jednak była taka konieczność, zaryzykowałbym twierdzenie, że potrzebujemy takiej ewaluacji, którą prowadzi się z respektowaniem wiedzy na temat teorii, historii oraz metodologii badań ewaluacyjnych. Trudnością jest to, że dorobek studiów i badań ewaluacyjnych jest bardzo rozległy i rozproszony w ogromnej liczbie publikacji. Trzeba wielu lat studiów i badań,

by go zgłębić. Barięą jest również nieufność, rezerwa, a czasem także jawna niechęć akademików wobec tej transdyscypliny. Mamy do czynienia z paradoksalną sytuacją. Z jednej strony obserwujemy duży 'popyt' na ewaluację – z drugiej zaś brak personelu, który mógłby fachowo prowadzić takie badania.

Wracając jednak do kilku wątków wcześniej wspomnianych w tym szkicu można zaryzykować następujące uogólnienia:

1. Obszary potencjalnych zastosowań ewaluacji są bardzo rozległe. Stanowią je np. ewaluacja procesu kształcenia, ewaluacja programów realizowanych w uczelni, ewaluacja zajęć dydaktycznych czy w końcu autoewaluacja pracy nauczyciela akademickiego. Nie każdy jednak z tych obszarów jest sensownie zagospodarowany. Niestety, wiele pionierskich prób – ich przykładem może być praca grupy poznańskich uczonych (Brzezińska et al., 2004) zostało zrujnowanych przez falę ewaluacji neoliberalnych.
2. Wyjątkowo zaniedbanym obszarem jest ewaluacja pracy instytucji jaką jest szkoła wyższa. W tej sferze głębokiego namysłu wymaga ewaluacja działalności naukowej. W tej dziedzinie szczególnie groźne jest uleganie fali ewaluacji neoliberalnych i tych podporządkowanych ideologii 'złotego standardu'. Problem polega na tym, że tego typu ewaluacje nie dostarczają wiedzy na temat uwarunkowań pracy naukowej w konkretnej uczelni. Nie wyjaśniają, jakie są źródła sukcesu/porażki w tej dziedzinie. Nawet jeśli się je prowadzi w ramach modelu badań ilościowych, to ignorują postulat sformułowany przez M. Scrivena. Apeluje on o prowadzenie badań skierowanych na odkrycie *modus operandi* – analizy metod działania prowadzących w badanej instytucji do określonych, niekoniecznie założonych skutków. Warto byłoby wykorzystać doświadczenia, których dostarcza prowadzenie ewaluacji dialogicznych w ramach strategii studium przypadku (*case study*).
3. Ewaluacja pracy instytucji nie może zastąpić istniejących systemów zapewniania jakości czy też oceny parametrycznej. Należy zrezygnować z tendencji do 'zawłaszczania' ewaluacji – w tym szczególnie jej nazwy – dla praktyk, z którymi w sensie ontologicznym nie ma nic wspólnego. Takie praktyki jak audyt, akredytacja czy parametryzacja powinny pozostać jako byty osobne.
4. Bardzo pilnym zadaniem byłoby zapewnienie 'separacji' ewaluacji i oceny parametrycznej. Muszą one współdziałać zachowując odrębność. Podobnie – szczególnie trudne są związki ewaluacji z polityką. Ewaluacja stoi na straży demokracji i społeczeństwa obywatelskiego. Niestety ogromne wpływy ideologii neoliberalnej oraz kryzys demokracji redukują zapotrzebowanie na prowadzenie ewaluacji dialogicznych, odwołujących się założeń konstrukttywizmu oraz paradygmatu transformatywnego.

5. Powodzenie badań ewaluacyjnych instytucji (podobnie jak parametryzacji) może zapewnić prowadzenie ich w ramach niezależnych od polityków agend. Zaangażowani w ich pracę eksperci powinni dysponować wiedzą i doświadczeniem w dziedzinach, o których wspominam w tym artykule. Niestety, w Polsce takie instytucje nie istnieją. Nie jest ich przykładem funkcjonujący obecnie Komitet Ewaluacji Nauki.

I na koniec – przywołam słowa Dantego – *Lasciate ogni speranza, voi ch'entrate*⁴. Mimo wszystko staram się nadziei nie (s)tracić.

Bibliografia

- Alkin, M.C. (Ed.). (2004). *Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences*. Sage Publications.
- Alkin, M.C., Christie, C.A. (2004). An evaluation theory tree. In: M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots: Tracing theorists' views ...* (pp. 12–65). Sage Publications.
- Antonowicz, D., Brzeziński, J.M. (2013). Doświadczenia parametryzacji jednostek naukowych z obszaru nauk humanistycznych i społecznych 2013 – z myślą o parametryzacji 2017. *Nauka*, 4: 51–85.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2011). *Arts based research*. Sage Publications.
- Bielska, E. (2018). Nauki społeczne w perspektywie nowoczesnej biurokracji i ponowoczesnej refleksyjności – wybrane konteksty parametryzacji nauki. *Rocznik Lubuski*, 44.
- Brzezińska, A., Brzeziński, J., Elias, A. (2004). *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*. Wyd. SWPS.
- Chutorński, M., Szwabowski, O. (2018). Parametryzacja, humanistyka i los mieszkańców Rapa Nui. *Rocznik Lubuski*, 44(2): 145–163.
- Dellschaft, K., Staab, S. (2006). On How to Perform a Gold Standard Based Evaluation of Ontology Learning. *Proceedings of the International Semantic Web Conference (ISWC)*.
- Gadacz, T. (2013). Studia i odpowiedzialność. *Znak*, 4(693): 80–84.
- Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications.
- House, Ernest. R., Howe, K.R. (2005). Deliberative Democratic Evaluation. In: L. DeStefano, K.E. Ryan (Eds.), *Encyclopedia of Evaluation* (pp. 105–109). Sage Publications.
- Howe, K.R., Ashcraft, C. (2005). Deliberative democratic evaluation: Successes and limitations of an evaluation of school choice. *Teachers College Record*, 107(10): 2275–2298.
- Jaskuła, S. (2018). *Ewakuacja społeczna w edukacji*. Impuls.
- Korporowicz, L. (2011). Zmienne losy polskiej ewaluacji. Pomiędzy nadzieją, animacją i konfuzją. W: B. Niemierko, K. Szmigiel (red.), *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje. Metody. Perspektywy*. Grupa Tomani.
- Kulczycki, E. (2014). Zasady oceny czasopism humanistycznych i ich rola w parametryzacji jednostek naukowych. *Nauka*, 3: 117–140.

⁴ Ty, który wchodzisz, porzuć wszelką nadzieję.

- Kumaniecki, K. (1967). *Słownik łacińsko-polski*. PWN.
- Leszczyński, A. (2022). *Ewaluacja nauki to porażka. Wywiad z Prof. Kulczyckim*. Oko. Press. <https://oko.press/ewaluacja-nauki-to-porazka-jej-wyniki-nic-nie-mowia-i-nikomu-nie-sa-potrzebne-wywiad/>
- Macdonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. In: D. Tawley (Ed.), *Curriculum Evaluation Today* (pp. 125–138). Macmillan.
- Mattson, B., McDonald, L. (2005). Planning and evaluating effective technical assistance for school improvement. *Atlanta National Association of State Title I Directors*.
- Mertens, D.M. (1999). Inclusive evaluation: implications of transformative theory for evaluation. *American Journal of Evaluation*, 20(1): 1.
- Mertens, D.M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology* (3rd ed.). Sage Publications.
- Mizerek, H. (2015a). Evidence-based practice in education: premises, dilemmas, prospects. *Forum Oświatowe*, 27(2): 25–40.
- Mizerek, H. (2015b). Dyskretny urok ewaluacji – czy on jeszcze działa? W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie* (s. 39–54). Wyd. UJ.
- Mizerek, H. (2016). Ewaluacja edukacyjna w Polsce. trajektorie, perspektywy i dylematy rozwoju. *Zarządzanie Publiczne*, 1(33): 1–16.
- Mizerek, H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna. Interdyscyplinarne dialogi i konfrontacje*. Impuls.
- Mizerek, H. (2018). What kind of evaluation do we need inside a school? In: R. Dorczak (Ed.), *Leading and Managing for Development* (pp. 15–24). Jagiellonian University Institute of Public Affairs.
- Mizerek, H. (2020). Ewaluacje konstruktywistyczne. Implikacje dla wczesnej edukacji. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4): 75–86.
- Murawska, A. (2018). Uniwersytet jako przestrzeń życia w ideach. *Rocznik Lubuski*, 44: 119–127.
- Norris, N. (2015). Democratic evaluation: The work and ideas of Barry MacDonald. *Evaluation*, 21(2): 135–142.
- Nowotniak, J. (2019). *Ewaluacja edukacyjna. Społeczne światy ewaluatorów*. Impuls.
- Potulicka, E. (2014). *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*. Impuls.
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Impuls.
- Readings, B. (2107). *Uniwersytet w ruinie*. Narodowe Centrum Kultury.
- Ryan, K.E., Cousins, J.B. (2009). *The SAGE international handbook of educational evaluation*. Sage Publications.
- Sajdak-Burska, A. (2018). O porównywalności nieporównywalnego. Wybrane konsekwencje uprawiania pedagogiki jako nauki humanistycznej lub społecznej. *Rocznik Lubuski*, 44(2).
- Scriven, M. (1981). *Evaluation Thesaurus*. Edgepress.
- Scriven, M. (1996a). The Theory behind Practical Evaluation. *Evaluation*, 4(2): 393–404.
- Scriven, M. (1996b). The Theory behind Practical Evaluation. In *Evaluation* (Vol. 2, Issue 4, pp. 393–404).
- Scriven, M. (1996c). Types of Evaluation and Types of Evaluator. In *American Journal of Evaluation* (Vol. 17, Issue 2, pp. 151–161).
- Scriven, M. (2005). Logic of Evaluation. In S. Mathison (Ed.), *Encyclopedia of Evaluation* (pp. 236–239). Sage Publications.

- Scriven, M. (2011). Evaluation bias and its control. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 7(15): 79–98.
- Shadish, W.R., Luellen, J.K., Baker, A. (2005). History of Evaluation. In S. Mathison (Ed.), *Encyclopedia of Evaluation* (pp. 184–187). Sage Publications.
- Shaw, I., Shaw, I.G.R., Greene, J.C., Mark, M.M. (Eds.). (2006). *The Sage handbook of evaluation*. Sage Publications.
- Shulha, L.M., Cousins, J.B. (1997). Evaluation Use: Theory, Research, and Practice Since 1986. *Evaluation Practice*, 18(3): 195–208.
- Stake, R. (2003). Responsive Evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 63–68). Springer Netherlands.
- Stufflebeam, D.L. (2001). Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*, 89(89): 7–99.
- Stufflebeam, D.L., Shinkfield, A. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. Jossey-Bass.
- Szkudlarek, T. (2007). Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności. W: W.J. Klebaniuk (red.), *Fenomen nierówności społecznych* (s. 31–52). Aneteia.
- Szwabowski, O. (2014). Uniwersytet metropolitalny, korupcja i wychowanie przez dług. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej*, 68(4): 173–184.
- Szwabowski, O. (2019). *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów. Autoetnografia pracy akademickiej i dydaktycznej w czasach zombie-kapitalizmu*. Instytut Pedagogiki UW.
- Torres, R.T., Preskill, H. (1999). Ethical Dimensions of Stakeholder Participation and Evaluation Use. *New Directions for Evaluation*, (82): 57–66.
- Vedung, E. (2010). Four Waves of Evaluation Diffusion. *Evaluation*, 16(3): 263–277.
- Weiss, C.H. (1999). The Interface between Evaluation and Public Policy. *Evaluation*, 5(4): 468–486.

*

'Evaluation' in the academy – the fate of a 'stolen' word

Abstract

The main goal of this paper is to indicate the places where conducting evaluation research at a university can bring the expected results. Arguments have been presented here in favor of the thesis that in the process of designing, conducting, and communicating research results, not only methodological competences and substantive knowledge about their subject matter are necessary, but also in-depth knowledge of theories developed in many trends of evaluation research. Attention is focused here on the differences between assessment and evaluation and on the specificity that distinguishes evaluation research from applied social research. The paper also includes a comparative analysis of the assumptions adopted within the framework of contemporary trends in the theory and methodology of evaluation.

Keywords: educational evaluation; evaluation theories; designing evaluation research in higher education; methodology of evaluation