

**Joanna Kołodziejczyk**  
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

## **Jak zapraszać do rozwoju? O trudnościach w stosowaniu ewaluacji dialogicznej w polskich szkołach**

Prowadzone obowiązkowo od 2009 roku ewaluacje zewnętrzne i wewnętrzne w szkołach budzą wiele kontrowersji. Toczą się spory teoretyków i praktyków o koncepcje, metodologie, jakość badań, ich wykonawców, przydatność. Czy i jaka ewaluacja edukacyjna jest możliwa dzisiaj? W artykule przedstawiono dylematy związane z wykorzystaniem koncepcji ewaluacji dialogicznej w oświacie. Skoncentrowano się na wybranych barierach dotyczących prowadzenia ewaluacji zewnętrznej przez nadzór pedagogiczny, ocenie jej przydatności do rozwoju szkoły, trudnościach ulokowanych w samej koncepcji ewaluacji dialogicznej w kontekście kulturowym oraz czynnikach związanych z rynkiem edukacyjnym.

**Słowa kluczowe:** metodologia badań – bariery w ewaluacji – ewaluacja dialogiczna – ewaluacja edukacyjna – ewaluacja wewnętrzna – ewaluacja zewnętrzna – nadzór pedagogiczny.

### **Wstęp**

Henryk Mizerek w szkicu na temat periodyzacji okresów rozwoju ewaluacji edukacyjnej w Polsce proponuje wyróżnienie trzech etapów, które nazywa: erą milczenia – przed rokiem 1993, czasem reform – 1993-2009 i okresem krzepnięcia – po roku 2009 (Mizerek, 2016, s. 2). Zdaniem autora, po 2009 roku, weszliśmy w fazę, którą charakteryzuje poszukiwanie teorii pozwalającej wyjaśnić sens podejmowanych działań w obszarze praktyki ewaluacji edukacyjnej. Cezura 2009 roku wiąże się z budową Systemu Ewaluacji Oświaty (SEO), rozpoczęciem na dużą skalę szkoleń dla wizytatorów przygotowujących do prowadzenia ewaluacji w szkołach i placówkach oświatowych, pracą nad konceptualizacją ewaluacji zewnętrznej, procedurami badawczymi etc. (Mizerek, 2016, s. 7-8). Kiedy analizuje się literaturę z kilku ostatnich lat, wydaje się, że stworzony w ramach SEO model ewaluacji zewnętrznej budzi niemałe spory metodologiczne i wyzwała emocje zarówno u teoretyków, jak i praktyków zaniepokojonych o losy ewaluacji edukacyjnej w Polsce. Temu właśnie okresowi rozwoju polskiej ewaluacji edukacyjnej i toczonym wokół ewaluacji w SEO dyskusjom

chciałabym przyrzeć się w niniejszym szkicu, sygnalizując wybrane problemy związane z ograniczeniami zastosowania w szkołach ewaluacji dialogicznej – zewnętrznej i wewnętrznej, a także proponując rozważenie innych jeszcze, w mniejszym stopniu podejmowanych wątków związanych z tym zagadnieniem. W artykule starałam się nie uwzględniać tych wypowiedzi autorów, w których rozważają zastosowanie ewaluacji rozwojowej – rozwijanej obecnie na świecie teorii Michaela Q. Pattona (Patton, 2011, por. m.in.: Jaskuła, 2012; Korporowicz, 2011). Pominiecie zupełnie tego wątku jest trudne, gdyż autorzy łączą niekiedy w publikacjach te dwa podejścia.

### **Czym jest to, co nazywamy ewaluacją**

Przyglądając się rozwojowi praktyki ewaluacji zewnętrznej, od 2009 roku realizowanej w polskiej oświacie w ramach zewnętrznego nadzoru pedagogicznego, stawiamy pytanie fundamentalne: czy aby na pewno tę podejmowaną aktywność można nazwać ewaluacją? Czy spełnia ona wymogi stawiane przed tego typu stosowanymi badaniami społecznymi? Według części badaczy zaprojektowana w SEO ewaluacja bardziej zbliża się do takich form jak audyt czy akredytacja, autorzy mówią też o mieszanii różnych form diagnozy (Jaskuła 2011; Korporowicz, 2011; Jaskuła&Korporowicz, 2014).

W jednym z artykułów Sylwia Jaskuła porównuje ewaluację z akredytacją, przy czym, jak sądzę (autorka tego nie precyzuje), kierując się logiką następowania po sobie „generacji ewaluacji” (Guba, Lincoln, 1989) do porównania wybiera z różnych współistniejących ciągle koncepcji tzw. ewaluację czwartej generacji, ewaluację dialogiczną (Jaskuła, 2011). Piszka zwraca między innymi uwagę, że proces ewaluacji winien rozpocząć się od elementów diagnozy, debaty i dialogu w konkretnym środowisku, w którym będzie ona przeprowadzana z udziałem podmiotów tegoż środowiska. Inaczej jest w wypadku akredytacji, w której proces badawczy planowany jest najczęściej poza środowiskiem, w którym dokonywane jest badanie. Ewaluacja powinna być procesem o charakterze uspołecznionym, dialogicznym, animacyjnym i otwartym (Jaskuła, 2011, s. 260). Celem ewaluacji, jak pisze dalej, jest przede wszystkim dokonanie zmiany w samej instytucji, implikowane przez proces uczenia się organizacji, a nie uprawomocnienie, jak ma to miejsce w akredytacji. Różne są także efekty podejmowanych działań: akredytacja służy głównie wydaniu oceny skutkującej decyzją dotyczącą udzielenia zgody lub nie na dalsze prowadzenie działalności dydaktycznej; efektem ewaluacji jest, poza doświadczeniem stricte edukacyjnym, zdiagnozowanie wartości ewaluowanego działania oraz przedstawienie informacji i rekomendacji służących podjęciu decyzji o wprowadzanych zmianach (Jaskuła, 2011, s. 261).

Jaskuła koncentruje się na kwestiach czystości metodologicznej, zwracając uwagę, że ewaluacja zewnętrzna nie jest ewaluacją dialogiczną – w rozumieniu zaproponowanym przez Gubę i Lincoln (1989). Rozważania autorki inspirują czytelnika do postawienia pytania, czy ewaluacja, zwłaszcza zewnętrzna, prowadzona w systemie oświaty może być dialogiczna – w zgodzie z proponowaną w tym nurcie metodologią. Temu problemowi będę przyglądać się w kolejnych odsłonach artykułu.

## Ewaluacja w zmodernizowanym nadzorze pedagogicznym – podstawowe założenia

W tej części tekstu chciałabym przybliżyć podstawowe założenia ewaluacji zewnętrznej prowadzonej przez nadzór pedagogiczny. Na ile odpowiadają one ewaluacji dialogicznej? Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 2009 zmieniono sposób sprawowania nadzoru pedagogicznego, decydując o wprowadzeniu trzech różnych jego form: ewaluacji działalności, kontroli i wspomagania (Rozporządzenie, 2009). Przedmiotem ewaluacji prowadzonej przez zewnętrzny nadzór pedagogiczny są wymagania państwa, których liczba i brzmienie były modyfikowane na przestrzeni ostatnich lat (obecnie 12 wymagań dla szkół). Właśnie wymagania uznaje się za kluczowy element wprowadzanej reformy, podkreślając że wskazują zadania „strategiczne i priorytetowe, które wiążą się z wyzwaniami stojącymi przed współczesnymi społeczeństwami i dalekosiędnymi wizjami ich rozwiązań” (Mazurkiewicz, Berdżik, 2010, s. 10). Prowadzenie ewaluacji placówki projektuje się jako jeden z elementów systemu ewaluacji oświaty (SEO), co może mieć znaczenie w kontekście prowadzonych polemik i wpływając, przynajmniej w jakimś zakresie, na perspektywę postrzegania jej roli, nieograniczając się do tylko pojedynczego badania, ale wkomponowaną w system edukacji i jego uwarunkowań kontekstowych (politycznych, prawnych, socjokulturowych, ekonomicznych, technologicznych). Przed systemem ewaluacji oświaty, poza zadaniem zbierania informacji o szkołach/placówkach w celu sprawdzenia, w jakim stopniu spełniają wymagania (zgodnie z obowiązującym wówczas rozporządzeniem), stawiano bowiem oczekiwania, że spowoduje:

- rozwój placówek, umożliwienie zespołom szkolnym i w placówkach (dyrektorom wraz z nauczycielami) efektywnej pracy nad poprawianiem jakości szkoły i placówki przez dostarczenie informacji na temat tej jakości,
- rozwój systemu oświatowego, czyli pokazywanie kierunków rozwoju oraz umożliwianie monitorowania tego rozwoju przez dostarczenie narzędzi i informacji o poziomie spełnienia przez szkoły i placówki wymagań państwa,
- rozwój sposobów zarządzania systemem oświatowym, dzięki budowaniu bazy danych dotyczących tego systemu umożliwiającej prowadzenie badań porównawczych i analiz, a przez to umożliwienie prowadzenia polityki oświatowej (na poziomie centralnym i lokalnym), podejmowania decyzji i tworzenia strategii rozwojowych (Mazurkiewicz, Berdżik, 2010, s. 13-14).

W założeniach związanych z prowadzeniem samego badania w szkołach/placówkach szczególnie uwagę przykładano do tego, by ewaluacja była realizowana w sposób demokratyczny, transparentny, zespołowy, uwzględniający na tyle, na ile to możliwe specyfikę szkoły/placówki (Mazurkiewicz, 2012; Model i zalecany przebieg ewaluacji zewnętrznej szkół oraz placówek, dok. elektr.). Wyrażać się to miało m.in. w:

- umożliwieniu wszystkim zainteresowanym osobom uczestniczenia w badaniu; uwzględnianiu w metodologii badania triangulacji metod badawczych i źródeł,
- uzgadnianiu z dyrektorem szkoły i innymi zainteresowanymi podmiotami przebiegu ewaluacji – harmonogramu, co służyć miało także zapobieganiu zakłócaniu pracy szkoły,
- dyskusji na temat wyników i wniosków – wstępna wersja raportu miała być prezentowana na spotkaniu ze społecznością szkoły i dyskutowana; spotkanie stanowić miało również okazję do rozpoczęcia

pracy przez interesariuszy nad formułowaniem wstępnych rekomendacji (założono, że wizytatorzy nie formułują rekomendacji w raporcie),

- wypowiedaniu się na temat procesu ewaluacji przez nauczycieli i dyrektorów w tzw. ankiecie poewaluacyjnej,
- jawności wszystkich elementów badania: procedur, pytań badawczych, kryteriów ewaluacji, metod, źródeł, narzędzi badawczych oraz raportu,
- prowadzeniu ewaluacji przez zespół wizytatorów.

Na etapie projektowania SEO widoczne są zatem próby uwzględniania elementów ewaluacji dialogicznej. „Echa i inspiracje” ewaluacji dialogicznej (tzw. ewaluacji czwartej generacji) w założeniach metodologicznych nowego nadzoru pedagogicznego widoczne są we włączaniu wielu interesariuszy w formułowanie założeń ewaluacji zewnętrznej (wizytatorów, dyrektorów szkół i placówek nauczycieli, ekspertów zajmujących się badaniami edukacyjnymi), w uznawaniu wagi różnorodności punktów widzenia, odzwierciedlonych w procedurze badawczej, w prowadzonych analizach danych, niewartościowaniu źródeł informacji, triangulacji metod badawczych, prezentowaniu i omawianiu wyników ewaluacji z dyrektorem i pracownikami szkoły – wyniki ewaluacji mogą zostać opatrzone dodatkowym komentarzem i mogą być zreinterpretowane, wreszcie – w próbach uznawania ważności kontekstu środowiskowego (Ciężka, 2015, s. 80-91).

Warto zauważyć, że również w modyfikacji prawnych aspektów ewaluacji wprowadzono zmiany idące w kierunku dialogiczności tego procesu. Między innymi zmieniono definicję ewaluacji z „praktycznego badania oceniającego” (Rozporządzenie, 2009), na „proces gromadzenia, analizowania i komunikowania informacji na temat wartości działań podejmowanych przez szkołę lub placówkę” (Rozporządzenie, 2015). Zrezygnowano także z ustalania stopnia spełniania wymagań przez szkołę/placówkę (obowiązywała pięciostopniowa skala na dwóch poziomach – podstawowym i wysokim). Obecnie uznaje się, że szkoła/placówka spełnia badanie wymagane, jeżeli jest ono realizowane co najmniej na poziomie podstawowym (Rozporządzenie, 2015).

### **Kwiatek do kozucha? Czy ewaluacja zewnętrzna przynosi spodziewane efekty?**

We wczesnej fazie funkcjonowania nowego nadzoru pedagogicznego nie przesądzono o tym, że ten swoisty mariaż – między nadzorem a ewaluacją – jest skazany na niepowodzenie (Korporowicz, 2012; Mizerek, 2012). Sygnalizowano równocześnie wątpliwości wobec takiej decyzji. Sprowadzały się między innymi do dylematów, jak pogodzić ideę accountability (nadzór) z nieoczywistą i trudną do wyrażenia „prawdą” o badanej rzeczywistości (ewaluacja w duchu konstruktywistycznym). Jak, w związku z tym, komunikować wyniki i wnioski z ewaluacji w duchu „rozliczalności”, unikając uproszczeń, uogólnień, mając świadomość zawiłych problemów i odrębnych perspektyw podmiotów „mówiących” w ewaluacji? Jak zapewnić partnerstwo w procesie ewaluacji, skoro jest on uwikłany w relacje władzy i wszystkie związane z tym konsekwencje? (Mizerek, 2012).

Z tym ostatnim wiąże się problem poczucia przez ewaluowanych bycia „oceniałym”, obawy przed oceną kuratorium, organem prowadzącym, opinią społeczną. Jak zauważał Henryk Mizerek zrównanie ewaluacji z oceną jest ryzykowne (Mizerek, 2011, s. 50). W ewaluacji dialogicznej nie jest zadaniem ewaluatora formułowanie ocen (Mizerek, 2012, s. 235). Ewaluację zewnętrzną postrzegać można było jednak jako ocenę z różnych powodów (Kołodziejczyk, 2013). Po pierwsze, jak już wspominałam, tak zdefiniowano ją w rozporządzeniu z 2009 – jako praktyczne badanie oceniające, po drugie – z powodu ustalania przez wizytatorów stopnia spełniania wymagań przez szkołę. Z oceną związane też były dotychczasowe doświadczenia szkół z zewnętrznym nadzorem pedagogicznym. Dodatkowo, odczytanie ewaluacji jako oceny mogło być wzmacniane innym zapisem w Rozporządzeniu z 2009, w którym czytamy, że nadzór pedagogiczny (a więc i ewaluacja jako forma nadzoru) jest sprawowany z uwzględnieniem „pozyskiwania informacji zapewniających obiektywną i pełną ocenę działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki” (Rozporządzenie, 2009).

Inny podnoszony problem związany z prowadzeniem ewaluacji przez wizytatorów dotyczył jakości przygotowania wizytatorów do realizacji tego zadania. O problemie przygotowania do pracy ewaluatorów pisał Leszek Korporowicz, zwracając uwagę na wzrost zapotrzebowania na wykonywanie tego typu badań, zwłaszcza w kontekście konieczności prowadzenia ewaluacji programów i projektów unijnych. Według autora nie szło to jednak w parze z przygotowaniem odpowiednich kadr, procedur, szkoleń oraz kształcenia na poziomie akademickim (Korporowicz, 2011, s. 27). Ta sytuacja dotyczyła, zdaniem Korporowicza, także przygotowania do prowadzenia ewaluacji w sferze edukacji i realizowania ewaluacji w nowym modelu nadzoru pedagogicznego od 2009 roku. Wśród przyczyn wywołujących, jak pisze autor, „trudną wręcz do opanowania konfuzję” w sferze ewaluacji edukacyjnej, wymienia następujące:

- potrzebę uproszczonych strategii i technik ewaluacyjnych,
- brak kwalifikacji i doświadczenia ewaluacyjnego początkujących ewaluatorów,
- brak systemowego kształcenia kompetencji ewaluacyjnych,
- biurokratyczne praktyki europejskich systemów zarządzania,
- chaotyczny rynek badań ewaluacyjnych,
- mieszanie różnych form diagnostyki społecznej i edukacyjnej (Korporowicz, 2011, s. 27).

Problem przygotowania wizytatorów do prowadzenia badań ewaluacyjnych akcentował również Henryk Mizerek podkreślając, że zadanie to wymaga głębokiej wiedzy i umiejętności z wielu dyscyplin, m.in. metodologii badań społecznych, problemów współczesnej edukacji i polityki oświatowej, aksjologii, komunikacji. Autor postuluje konieczność interdyscyplinarnego kształcenia akademickiego w tym obszarze przy wsparciu organizacji, stowarzyszeń, pism fachowych związanych z ewaluacją. Podkreśla także, że ograniczenie się jedynie do kilku szkoleń jest dalece niewystarczające i konieczne jest dalsza pogłębiona edukacja w tym obszarze (Mizerek, 2016, s. 10). To zagadnienie porusza także w wypowiedziach samych ewaluatorów – w badaniach dotyczących postrzegania przez wizytatorów swojej pracy w kontekście nowej roli zawodowej – ponad 80% badanych mówiło o konieczności stałego podnoszenia swoich kompetencji (Kołodziejczyk & Kołodziejczyk, 2015, s. 163).

Wskazywana tu trudność jest jedną z ważniejszych barier dla realizowania celów ewaluacji. Deficyty zarówno w kompetencjach fachowych jak i społecznych ewaluatorów będą stanowić bariery, które w różnym stopniu zaważyć mogą na jakości badania, jakości raportu i jego wykorzystaniu do doskonalenia pracy szkoły. Dostrzegając ten problem, interesujące rozwiązania w zakresie kształcenia ewaluatorów na poziomie szkolnictwa wyższego podpowiada Monika Maciejewska. Zastanawiając się nad tym, gdzie i w jaki sposób umieścić ewaluację w uniwersyteckiej przestrzeni społecznej, autorka wydzieliła trzy obszary: 1) uczenie się przez studentów procedur badawczych dzięki systematycznemu uczestnictwu w prowadzonych obligatoryjnie przez nauczycieli akademickich autoewaluacjach formatywnych lub konkluzywnych; 2) uczenie się studentów przez uczestniczenie w kursach odnoszących się do badań ewaluacyjnych; 3) studencką autoewaluację aktywności podejmowanych w ramach zajęć (Maciejewska, 2014, s. 38).

Inne wymieniane bariery w stosowaniu ewaluacji zewnętrznej dotyczą warunków i organizacji pracy kuratorów, postaw wizytatorów i szkół wobec ewaluacji, jakości tworzonych narzędzi badawczych etc. (por. Kołodziejczyk & Kołodziejczyk, 2015).

Uwzględniając wskazywane do tej pory problemy, warto zadać pytanie, czy ewaluacja zewnętrzna przynosi spodziewane efekty?

Część autorów zwraca uwagę, że trudno jeszcze o jednoznaczne wnioski dotyczące rezultatów ewaluacji zewnętrznej i jej wpływu na jakościowy rozwój szkół (Wlazło & Kluz, 2015, s. 114). To co widać w badaniach jako efekt pozytywny, to według badaczy „miękkie” efekty ewaluacji:

- integrowanie grona pedagogicznego,
- zwiększanie poczucia odpowiedzialności za szkołę wśród nauczycieli,
- zwiększanie zainteresowania szkołą przez uczniów,
- polepszanie współpracy szkoły z jej partnerami społecznymi (Kluz & Wlazło, 2015, s. 114). Z innych badań dotyczących wykorzystania wyników i wniosków z ewaluacji wynika, że w różnym stopniu szkoły korzystają z raportu w celu doskonalenia pracy, niemniej badane placówki po ewaluacji zewnętrznej wprowadziły jakieś działania, które dotyczyły różnych obszarów jej funkcjonowania, choć z różnymi efektami (Wasilewska i in., 2014).

Sami nauczyciele i dyrektorzy, w których szkołach ewaluacja się odbyła, oceniają pozytywnie zarówno jej przebieg, kompetencje wizytatorów, narzędzia badawcze i przydatność badania (Walczak, 2015, s. 167-187; por. też Szcześniak, 2015). Nota bene z prowadzonych badań wynika, że lepiej oceniają ewaluację właśnie ci, którzy doświadczyli badania, a opinie negatywne pojawiają się wśród wypowiedzi respondentów, w których szkołach nie prowadzono jeszcze ewaluacji zewnętrznej (Wasilewska i in., 2014, s. 7). Warto również dodać, że prowadzone analizy tekstologiczne oraz komunikacyjno-językowe raportów, choć ujawniają wiele usterek językowych różnego typu, pozwalają także na konkluzje mówiące o zauważanym progresie w umiejętnościach konstruowania raportu (Udzik, 2013; Udzik, 2014). Różne są też wreszcie opinie samych wizytatorów na temat ewaluacji, jej przydatności w systemie edukacji oraz postrzegania swojej pracy jako ewaluatora (Kołodziejczyk & Kołodziejczyk, 2015).

Mimo zatem uzasadnionych wątpliwości dotyczących prowadzenia ewaluacji przez zewnętrzny nadzór pedagogiczny ocena jej jakości i przydatności nie jest jednoznaczna.

### Pałapki ewaluacji dialogicznej

Problem z wykorzystaniem ewaluacji dialogicznej, mającej uruchamiać zmiany w organizacji, może tkwić w samej jej istocie jako niełatwego, wymagającego procesu. Może też dotyczyć kwestii związanych z nieprzystawalnością tej koncepcji do mentalnej i kulturowej specyfiki wielu polskich szkół, powodując niezrozumienie, sceptycyzm i wreszcie – odrzucenie.

Gdyby krótko skatalogować istotne cechy i elementy procesu ewaluacji demokratycznej, dialogicznej, byłyby to: włączanie wszystkich zidentyfikowanych, zainteresowanych przedmiotem ewaluacji grup i podmiotów w proces badania, dialog służący ustaleniu przedmiotu ewaluacji, partycypacja, równouprawnienie, stwarzanie warunków do ujawniania opinii, zainteresowań, problemów, uwzględnianie wszystkich opinii zainteresowanych i sposobów konstruowania przez nich znaczeń w procesie analiz, jawność procesu, metodologii, wyników, wniosków, negocjowanie ustaleń, recycling – przygotowanie dalszych badań w wypadku braku zgody na ustalenia ewaluatorów lub wystąpienia nowych problemów (Guba & Lincoln, 1989; por. też Mizerek, Ewaluacja dialogiczna, dok. elektr., Ciężka, 2012, s. 85-86; Jaskuła, 2013, s. 49). Takie podejście służyć ma uwiarygodnieniu procesu ewaluacji i uwzględnianiu potrzeb interesariuszy, większemu ich zaangażowaniu. Już ta bardzo skrótowa lista pokazuje, jak trudny to proces, czasochłonny, wymagający nieustannego namysłu, refleksji, otwartości, gotowości do dialogu i kultury tegoż dialogu, uważności na innych itd. Z drugiej strony wiele oferujący. Jak pisze Grzegorz Mazurkiewicz: „Dobrze przeprowadzona ewaluacja demokratyzuje szkolną rzeczywistość, zachęca i umożliwia dialog, pokazuje wielorakie perspektywy, ułatwia zdobywanie autonomii i wspiera rozwój uczącej się społeczności” (Mazurkiewicz, 2011, s. 19).

Część autorów formułuje pogląd, że o ile bardzo trudno o realizację tak rozumianego procesu w wypadku ewaluacji zewnętrznej, to szansę na inspirowanie się koncepcją ewaluacji dialogicznej w większym stopniu można upatrywać w ewaluacji wewnętrznej (Ciężka, 2012, s. 88; Mizerek, 2011, s. 34). I tu jednak też pojawiają się wątpliwości – przy jakich założeniach jest to realne? Spośród nich można wymienić na przykład: mozołną pracę nad tworzeniem kultury ewaluacyjnej w szkole, w tym praktykowanie przez nauczycieli autoewaluacji (rozumianej jako ewaluacja pracy własnej) jako oczywistego elementu ich pracy, rozumienie istoty, celów i funkcji ewaluacji, odpowiedni poziom wiedzy metodologicznej, rzetelności i etyki badawczej, relacje między wszystkimi interesariuszami szkoły umożliwiające prowadzenie otwartego dialogu, nieunikłanie ewaluacji w wewnętrzne relacje władzy, partycypacyjny styl zarządzania i przywództwa edukacyjnego, nastawienie na współpracę, sprzyjająca wartościom ewaluacji kultura organizacyjna – otwarta na uczenie się (por. też Mizerek, Ewaluacja wewnętrzna, dok. elektr., Mizerek, 2011, s. 34). Widoczne są ograniczenia zastosowania ewaluacji dialogicznej w polskich szkołach ze względu na wszystkie wymienione czynniki.

Ewaluacja dialogiczna może być traktowana jako ciało obce, koncepcja, która nie znajdzie zrozumienia z powodu jej cech, i szerzej, wartości, na których jest budowana, jeżeli nie są one zgodne z koncepcją zarzą-



dzania realizowaną w szkole i koncepcją przywództwa edukacyjnego oraz (s)tworzoną kulturą organizacyjną i jeżeli nie stanowi istotnego elementu w zarządzaniu szkołą. W zależności od przyjętego modelu przywództwa edukacyjnego wartości, na których budowana jest ewaluacja dialogiczna i rozwojowa, będą uznawane za immanentny element przywództwa (np. w modelach emancypacyjnych czy związanych z kategorią empowermentu – opierających się na równości, dialogu, społecznej sprawiedliwości, współpracy we współzależności albo odrzucone – np. w modelu normatywno-instrumentalnym, w którym nauczycieli traktuje się przedmiotowo jako wykonawców wizji dyrektora (Michalak, 2007)). Jeżeli przyjrzymy się wykorzystywanym metodom zarządzania – podobne idee i wartości jak w ewaluacji dialogicznej odnajdziemy w zarządzaniu partycypacyjnym, a obce będą podejściu, w którym wykorzystuje się np. zarządzanie przez formalizację. Czy możemy wyobrazić sobie ewaluację dialogiczną, prowadzoną w placówce, której kulturę organizacyjną cechuje silnie scentralizowana struktura, permanentna, ścisła kontrola wszystkich obszarów działania przez dyrektora szkoły, brak rzeczywistej współpracy rady pedagogicznej czy ewaluację prowadzoną w kulturze biurokratycznej o bardzo rozbudowanym systemie procedur, przepisów, regulacji wewnętrznych determinujących działania ludzi, w której dokumenty są ważniejsze niż uczniowie? (zob. Dorczak, 2011, 2012).

Trudności aplikacyjne mogą być zatem podyktowane wieloma czynnikami i niekoniecznie stawiają ewaluację wewnętrzną w uprzywilejowanej pozycji w stosunku do ewaluacji zewnętrznej. O takiej mówi się, wymieniając choćby mniej obaw i niepewności personelu szkoły w stosunku do ewaluacji zewnętrznej, większą wiedzę badaczy na temat specyfiki organizacji, rzeczywiste uwzględnianie potrzeb rozwojowych, rozumienie ewaluacji wewnętrznej jako elementu codziennego życia szkoły (Mizerek, Ewaluacja wewnętrzna dok. elektroniczny, por. też Wlazło, 2016, s. 29). Dodałabym jeszcze, że zarówno ewaluacja wewnętrzna, jak i zewnętrzna, jeżeli nie będzie wykorzystywana w zarządzaniu strategicznym szkołą, to będzie postrzegana jako kolejny „rytuał”, niczemu niesłużący przykry obowiązek (por. też Worek, 2013, s. 15). Interesujący przykład rytualizacji podpowiada Barbara Czerniawska, która przywołuje badania Everta Vedunga dotyczące zastosowań ewaluacji w szwedzkiej administracji publicznej (Czerniawska, 2010, s. 157). Z badań tych wynikało, że ewaluacje najrzadziej są wykorzystywane jako narzędzie usprawnień, a najczęściej właśnie jako rytuały.

### **Ewaluacja a rynek – niszcząca siła konkurencji**

Czynnikami deformującymi proces ewaluacji może być zarówno biurokracja, strach przed oceną organu prowadzącego, kuratorium czy w wypadku ewaluacji wewnętrznej – dyrektora szkoły, ale i w takim samym stopniu podporządkowanie jej grze rynkowej. Rynkowy zwrot w polskiej edukacji w ostatnich dwóch dziesięcioleciach skutkuje między innymi pozorem w komunikacji publicznej polskich szkół.

Niewątpliwie szkoły są w jakimś stopniu ofiarą tworzącej się kultury „wolnego rynku” po przemianach ustrojowych (por. Potulicka, 2005). Wiele placówek stawianych jest w sytuacji, w której nieuruchamianie typowych dla przedsiębiorstw w gospodarce rynkowej praktyk konkurencji z innymi organizacjami oznaczać może ich likwidację z powodu niedostatecznie dużego naboru uczniów lub skurczenie możliwości zatrudniania nauczycieli. Gra toczy się więc o istnienie i etaty. Stąd przekonanie o konieczności prowadzenia działań



marketingowych, wśród których znaczącą rolę odgrywa promocja jako jeden z instrumentów klasycznego marketingu-mix. „Dbanie o wizerunek”, aktywna, a niekiedy agresywna komunikacja marketingowa niszczy rzetelność przekazu o szkole (Kołodziejczyk, 2015, Koziański, 2015). Dostosowanie się szkół do funkcjonowania w warunkach rynkowych może również wpływać na postrzeganie przez nie ewaluacji.

Raport z ewaluacji zewnętrznej jest dokumentem publicznym, ogólnodostępnym, zamieszczanym na stronach internetowych. Istnieje więc prawdopodobieństwo, że przynajmniej niektóre placówki, działające w warunkach rynkowych:

- po pierwsze będą chciały uniknąć sytuacji, w której raport pokaże problemy, z którymi boryka się placówka,
- po drugie będą chciały wykorzystać raport jako swoistą reklamę szkoły,
- po trzecie aspekt związany z promocją szkoły może być tym obszarem, który szkoły zechcą doskonalić po uzyskaniu raportu z ewaluacji, traktując go jako szczególnie ważny, choć nie jest to zagadnienie ujęte w wymaganiach państwa.

Przytaczane już w artykule badania prowadzone przez Olę Wasilewską z zespołem (2014) potwierdzają w części te przypuszczenia. Autorki dociekały między innymi, czy i w jakim zakresie szkoły wykorzystywały wyniki i wnioski z ewaluacji do doskonalenia swojej pracy. Obok działań dotyczących współpracy z rodzicami, respondenci najczęściej wskazywali właśnie promocję szkoły. Był to w dodatku jedyny obszar, jak wynika z wypowiedzi respondentów, w którym wprowadzone zmiany przyniosły satysfakcjonujące efekty.

Unikanie sytuacji, w których raport opisywałby w sposób negatywny procesy zachodzące w szkole skutkować może przekazywaniem danych, które pokazują jedynie to, co w szkole się udaje, a pomijanie problemów. Powstały w ten sposób obraz szkoły jako swoista laurka podejmowanych przez nią działań może być świetnym, darmowym i przekonującym – jako raport stworzony przez kuratorium – tekstem promocyjnym. W jakimś stopniu dotyczy to także raportów z ewaluacji wewnętrznej, które z tego samego powodu – dbania o wizerunek, miałyby przekazywać głównie pozytywne informacje dotyczące działań szkoły.

## Zakończenie

Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czy ewaluacja stała się w ostatnich latach zaproszeniem do rozwoju polskich szkół, jak trafnie i zgrabnie definiuje ją Helen Simons (1997, s. 59). Potencjał ewaluacji dialogicznej wyrażający się w jej funkcjach społecznych, kulturotwórczych, animacyjnych i prorozwojowych jest kuszący. Równocześnie warunki realizacji tych funkcji są bardzo trudne do spełnienia. Bariery może generować nie tylko umiejscowienie badań w zewnętrznym nadzorze pedagogicznym. Problem wydaje się być dalece bardziej zawiły, związany z samą koncepcją ewaluacji dialogicznej i możliwością jej realizacji w określonych warunkach społecznych, kulturowych, politycznych, rynkowych etc. Trudności z wykorzystaniem ewaluacji obserwuje się zresztą nie tylko w sferze edukacji. Pisze o tym między innymi Barbara Worek, oceniając, że po kilkunastu latach rozwoju ewaluacji w Polsce nie udało się doprowadzić do uspołecznienia procesu ewaluacji i zwiększenia jej wpływu na poprawę jakości zarządzania na wszystkich poziomach admi-

nistracji państwowej i samorządowej. Sceptycyzm wobec ewaluacji, zdaniem autorki, wyrasta z przekonania o braku jej realnego wpływu na zarządzanie, rekomendacje płynące z badań nie są wdrażane, „kończy się na napisaniu raportu” (Worek, 2013, s. 14). Podobnie ocenia stopień wykorzystania ewaluacji Jarosław Górnik, który mówi: „Faktyczny wpływ ewaluacji na procesy decyzyjne jest niestety wciąż znikomy. Mam takie poczucie, że efekty pracy ewaluatorów nie przekładają się w sposób systemowy na decyzje” (Ten, kto nie stosuje mechanizmów ewaluacji..., 2013, s. 16).

Może jest tak, że trudności, o których pisałam, są nieuniknionym składnikiem rozwoju praktyki ewaluacyjnej. Nie mamy za sobą w Polsce, jak inne państwa, stuletniej tradycji badań ewaluacyjnych. Może oczekiwania są zbyt duże i nie jesteśmy jeszcze gotowi – społecznie, kulturowo, instytucjonalnie na wykorzystanie w większym stopniu koncepcji ewaluacji dialogicznej (i rozwojowej) do doskonalenia procesów edukacyjnych w polskich szkołach. Na jej rozwój nadal będą jednak wpływały toczzone przez teoretyków i praktyków dyskusje – miejmy nadzieję, że twórcze, dialogiczne i animacyjne.

## Bibliografia

- Ciężka B. (2015). Cztery generacje ewaluacji a koncepcja metodologiczna ewaluacji w nadzorze pedagogicznym. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czerniawska B. (2010). *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
- Dorczak R. (2011). Reforma systemu nadzoru pedagogicznego a kultura organizacyjna szkół. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dorczak R. (2012). Znaczenie kultury organizacyjnej szkoły w procesie wprowadzania systemu ewaluacji oświaty. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage.
- Jaskuła S. (2011). Ewaluacja versus akredytacja – dwa światy w jednej przestrzeni. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*. Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Grupa TOMAMI.
- Jaskuła S. (2012). Ewaluacja rozwojowa jako wyzwanie współczesnego systemu edukacji. *Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych UJ*, nr 3 (19), 251-260.
- Jaskuła S. (2013). Pedagogika ewaluacji, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(64), 45-54.
- Jaskuła S., Korporowicz L. (2014). Odrębność i współgranie. Polskie relacje diagnostyki i ewaluacji edukacyjnej. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 27-38.

- Kluz Ł., Wlazło S. (2015). Czy ewaluacja zewnętrzna jest impulsem do zmiany w szkołach? W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kołodziejczyk J. (2013). Between Evaluation and Assessment – the Concept of External Evaluation at Polish Schools, Proceedings of ICERI2013 Conference 18th-20th November 2013, Seville, 4088-4095.
- Kołodziejczyk J., Kołodziejczyk J. (2015). Wizytatorzy o swojej pracy w kontekście ich nowej roli zawodowej W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kołodziejczyk J. (2015). Marketing Communication as an Element of Public Communication at Schools. *Athens Journal of Business and Economics*; Vol.1, Issue 3, July 2015, 209-220; <http://www.athensjournals.gr/business/2015-1-3-3-Kołodziejczyk.pdf>
- Korporowicz L. (2010). Interakcyjna misja ewaluacji. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Korporowicz L. (2011). Zmienne losy polskiej ewaluacji. Pomiędzy nadzieją, animacją i konfuzją. W: B. Niemierko, M.K. Szmiigel (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*. Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Grupa TOMAMI.
- Korporowicz L. (2011). Ewaluacja jako animacja. W kierunku ewaluacji piątej generacji. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kozarński Z. (2015). Promowanie wartości edukacji czy promowanie oferty szkoły? Pomiędzy rynkiem edukacyjnym, "rozliczalnością" szkół a rozwojem edukacji. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Maciejewska M. (2014). Badania ewaluacyjne w edukacji i ich konteksty w akademickim kształceniu nauczycieli i pedagogów. *Opuscula Sociologica* nr 4[10] 2014, 31-43.
- Mazurkiewicz G., Berdzik J. (2010). System ewaluacji oświaty: model i procedura ewaluacji zewnętrznej. W: G. Mazurkiewicz, *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazurkiewicz G. (2012). Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: zasady i wartości. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym. Ewaluacja w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazurkiewicz G. (2011). Reforma nadzoru pedagogicznego jako projekt cywilizacyjny. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Michalak J.M. (2007). Istota i modele przywództwa szkolnego. W: J.M. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mizerek H. (2016). Ewaluacja edukacyjna w Polsce. Trajektorie, perspektywy i dylematy rozwoju. *Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych UJ* nr 1 (33)/2016, 1-16.

- Mizerek H. (2012). Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić? W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mizerek H. (2010). Dyskretny urok ewaluacji. W: G. Mazurkiewicz, *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mizerek H. (2011). Tam, gdzie kończą się zakłęcia, a zaczyna ewaluacja. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*. Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Grupa TOMAMI.
- Mizerek H. (dok. elektr.). Ewaluacja dialogiczna. W: H. Mizerek (red.), *Słownik pojęć Systemu Ewaluacji Oświaty*, <http://www.npseo.pl/action/dictionary/make/view/item/60/> (odczyt 30.09.2016)
- Mizerek H. (dok. elektr.). Ewaluacja wewnętrzna. W: H. Mizerek (red.), *Słownik pojęć Systemu Ewaluacji Oświaty*, <http://www.npseo.pl/action/dictionary/make/view/item/45/> (odczyt 30.09.2016)
- Model i zalecany przebieg ewaluacji zewnętrznej szkół oraz placówek (dok. elektr.). <http://www.npseo.pl/data/documents/4/313/313.pdf> (odczyt – 2.09.2016)
- Patton M.Q. (2011). *Developmental Evaluation. Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York-London: The Guilford Press.
- Potulicka E. (2005). Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji. W: A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dnia 9 października 2009 r.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2009 r., poz. 1270).
- Simons H. (1997). Samoewaluacja szkoły. W: H. Mizerek (red.), *Ewaluacja w szkole, Wybór tekstów*. Olsztyn: Wydawnictwo MG.
- Szcześniak J. (2015). Rodzice partnerami szkoły – raport po ewaluacji w praktyce szkolnej. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ten, kto nie stosuje mechanizmów ewaluacji, nie dostrzeże prostych rozwiązań. Głosy w dyskusji w Collegium Maius (2013). *Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych. Animacja życia publicznego. Analizy i rekomendacje* 4(11)/2013, 16-17. [http://decydujmyrazem.pl/files/AZP\\_11\\_12\\_netto.pdf](http://decydujmyrazem.pl/files/AZP_11_12_netto.pdf)
- Udzik B. (2013). Raport z ewaluacji zewnętrznej jako komunikat. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych*. Gniezno-Kraków: Grupa TOMAMI.
- Udzik B. (2014). Dyskurs edukacyjny wpisany w komunikowanie ewaluacji (wokół zagadnień pragmatyczno-lingwistycznych). *Ruch Pedagogiczny* 2/2014, 135-145.

- Wasilewska O., Rybińska A., Muzyk A. (2014). *Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej przez szkoły*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wlazło S. (2016). Jak organizować w szkole proces ewaluacji wewnętrznej? *Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych UJ* 1(33)/2016, 27-34.
- Worek B. (2013). Uspołecznienie ewaluacji czy rytualizacja badań ewaluacyjnych. Refleksje o wykorzystaniu ewaluacji w społecznościach lokalnych. *Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych, Animacja życia publicznego. Analizy i rekomendacje* 4(11)/2013, 12-15. [http://decydujmyrazem.pl/files/AZP\\_11\\_12\\_netto.pdf](http://decydujmyrazem.pl/files/AZP_11_12_netto.pdf)

### Summary

#### **How to invite to development? On the difficulties of applying dialogical evaluation in Polish schools**

The external and internal evaluations in schools that have been carried out obligatorily since 2009, rise many controversies. Theoreticians and practitioners argue over the concepts, methodologies, research quality, the executors and usefulness. Is evaluation possible today? And what kind of evaluation? The articles discusses the dilemmas connected to applying the concept of dialogical evaluation in education. It deals with some selected barriers in carrying out external evaluation by the pedagogical supervision, the assessment of its usefulness for school's development, the difficulties located in the concept of dialogical evaluation in cultural context itself and the factors connected to the educational market.

**Keywords:** research methodology, barriers in evaluation, dialogical evaluation, educational evaluation, internal evaluation, external evaluation, pedagogical supervision.