

Monika Maciejewska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Badania ewaluacyjne w edukacji i ich konteksty w akademickim kształceniu nauczycieli i pedagogów

STRESZCZENIE W artykule odniesiono się do badań ewaluacyjnych dotyczących edukacji i nowych kompetencji wymaganych od nauczycieli/pedagogów, jakie pojawiły się w wyniku wprowadzenia ewaluacji do polskich szkół. Bazując na bogatym dorobku badań ewaluacyjnych, autorka stara się odnaleźć podejścia badawcze, stwarzające ciekawe możliwości wykorzystania ewaluacji w polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Zdając sobie sprawę z pułapek ewaluacji biurokratycznej, zdecydowanie kieruje się w stronę autoewaluacji, która może stać się, w jej przekonaniu, ważnym narzędziem wprowadzania zmian w polskich szkołach. Domknięcie artykułu stanowi analiza możliwości tworzenia/wykorzystywania przestrzeni edukacyjnych dla autoewaluacji w akademickim kształceniu nauczycieli i pedagogów, oparta na kilkuletnich doświadczeniach pracy ze studentami pedagogiki.

SŁOWA KLUCZOWE

BADANIA EWALUACYJNE,
EWALUACJA W EDUKACJI,
AUTOEWALUACJA,
EWALUACJA
BIUROKRATYCZNA

Wprowadzenie

Badania ewaluacyjne stanowią swoisty fenomen XX wieku, powstający w odpowiedzi na zapotrzebowanie związane z rozwijającymi się demokratycznymi mechanizmami funkcjonowania

społeczeństw (szczególnie europejskich i amerykańskiego) – fenomen mający wiele odsłon, „twarzy”, ścieżek, uwikłany w wiele kontekstów. Jest to „twór wysoce niejednorodny, wyrastający z pogranicza działalności naukowo-badawczej i administracyjnej, wkomponowany w różnorodne strategie interwencji społecznych, działań planistycznych i kontrolnych wraz z ich politycznym i kulturowym kontekstem” (Korporowicz 1997: 7). Różnorodność ta nie zmniejsza jednak potencjału ewaluacji, pokazuje natomiast rozległość jej zastosowań. Poruszanie się w jej obszarze i skuteczne korzystanie z zasobów wymaga rozeznania w licznych teoriach i praktycznych podejściach, a przede wszystkim opanowania umiejętności niezbędnych do aplikowania badań ewaluacyjnych.

Ewaluacja, która została wprowadzona do polskiej edukacji w 2009 roku jako element nadzoru pedagogicznego w postaci badań zewnętrznych i wewnętrznych placówek oświatowych, była mechanizmem mało znanym dla większości przyszłych realizatorów. Przed szczególnie trudnym problemem stanęły społeczności szkolne, które wskazano jako wykonawców szkolnych ewaluacji. Dyrektorzy i nauczyciele szkół pozostawieni bez systemowego wsparcia, jakie przygotowano dla ewaluatorów zewnętrznych, podejmowali chaotyczne poszukiwania możliwości realizacji tego zadania. Konieczność pozyskania nowych kompetencji przez znaczną grupę czynnych nauczycieli uruchomiła rynkowe mechanizmy tworzenia krótkich form doskonalenia zawodowego, proponujących zazwyczaj praktyczne rozwiązania – gotowe procedury i narzędzia badawcze, z których szkoły skwapliwie korzystały. Doceniając znaczenie tych doraźnych rozwiązań, nie sposób jednak przemilczeć czy nie zauważyć konieczności bardziej systematycznego i pogłębionego penetrowania rzeczywistego potencjału ewaluacji oraz jej stosowania, które można osiągnąć przez wpisanie jej w procesy akademickiego kształcenia przyszłych nauczycieli i pedagogów. Traktując badania ewaluacyjne jako ważny mechanizm, umożliwiający rozwój szkoły i edukacji, a nie chwilową modę czy kolejne działania pozorne (por. Dudzikowa, Knasiecka-Falbińska 2013) w podnoszeniu jakości kształcenia, warto podjąć próbę odnalezienia takich sposobów ich aplikowania, które pozwolą na nieco głębszą refleksję nad sensem i skutecznością podejmowanych działań i które wpisująłyby się w proces budowania kultury ewaluacji w sprzężeniu z nowym myśleniem o szkole, szczególnie w kontekście teorii uczących się organizacji.

Niniejszą wypowiedź buduję wokół dwóch wcześniej zaprezentowanych wątków. Pierwszy z nich oparty jest na próbie rekonstrukcji podstawowych ścieżek rozwoju studiów ewaluacyjnych i poszukiwaniu podejść badawczych, interesujących z punktu widzenia zmian zachodzących w polskiej edukacji. Drugi związany jest z możliwościami wykorzystania akademickiego kształcenia nauczycieli i pedagogów jako jednego z ważnych momentów poznawania ewaluacji przez doświadczenie oraz uruchamianie mechanizmów społecznego uczenia się (por. Illeris 2006). Odwołuję się w jego analizie głównie do struktur ewaluacji wewnętrznej i autoewaluacji, które funkcjonując w przestrzeniach społecznych szkoły wyższej, mogą stwarzać sprzyjające warunki do testowania interesujących nas badań ewaluacyjnych przez sytuowanie związanych z nimi doświadczeń w określonym czasie i miejscu, w odniesieniu do konkretnych interakcji i potrzeb środowiska. Ten fragment opracowania oparty jest na doświadczeniach wyniesionych z kilkuletniej współpracy ze studentami w ramach zajęć dydaktycznych, umożliwiających im dokonywanie ewaluacji różnych obszarów działań uniwersytetu.

O ewaluacji i ścieżkach jej rozwoju

Początki badań ewaluacyjnych badacze tej tematyki sytuują w latach 30. XX wieku (por. Guba, Lincoln 1989; Norris 1993) i wiążą z obszarem edukacji, a w zasadzie poszukiwania efektywnych sposobów pomiaru dydaktycznego (ewaluacja pierwszej generacji skoncentrowana na pomiarze). Warto wspomnieć o znaczących, i zdecydowanie wyprzedzających swoje czasy, pracach Floriana Znanieckiego, odnoszących się do zmian społecznych i wynikającej z nich konieczności podejmowania zmian edukacyjnych. Na podstawie badań amerykańskiego systemu szkolnego Znaniecki wskazywał między innymi, że podstawę do zmiany w systemie edukacji powinna stanowić profesjonalna i systematyczna analiza jego wartości, odnosząca się do programów, metodyk, kontekstów środowiskowych i animacyjnych (Znaniecki 1998). Kształcenie „kreatywnych przodowników” czy „uspołecznionych twórców”, którzy inicjowaliby i wspomagali zmiany społeczne, wymaga, jego zdaniem, od szkoły realizacji dwóch podstawowych zadań: rozwijania zdolności twórczych oraz budowania umiejętności współpracy swobodnie działających jednostek, co oznaczałoby zdecydowane odejście od dominującej w szkolnictwie początków XX wieku swoistej inżynierii społecznej (Znaniecki 1998: 189). Badania poszukujące odpowiedzi na pytania o wartości i znaczenia, jakie społeczeństwo nadaje konkretnym działaniom edukacyjnym, można uznać za zaczątek poszukiwania społecznej misji ewaluacji, zaangażowanej w projektowanie szeroko pojętych zmian edukacyjnych i społecznych, która została wyraźnie dostrzeżona i rozwinięta dopiero w latach 80. XX wieku w ramach tzw. ewaluacji rozwojowej (Korporowicz 2012: 58). Intensywny rozwój ewaluacji nastąpił jednak dopiero w latach 50. i 60. XX wieku i był związany z wykorzystaniem badań ewaluacyjnych w obszarze analiz różnego typu interwencji publicznych (np. programów socjalnych czy ochrony zdrowia). Kilka dekad intensywnych praktyk ewaluacyjnych doprowadziło do powstania wielorakiego zbioru definicji, interpretacji, typologii i praktycznych odniesień, prezentujących czasami skrajnie odmienne podejścia badawcze. Wielu ewaluatorów nie potrafiło odnaleźć się w tej różnorodności, dlatego podjęto próby porządkowania rozrastającej się literatury przedmiotu. Dało to interesujące efekty, ułatwiając badaczom sprawniejsze poruszanie się w obszarze ewaluacji oraz odszukiwanie uprawomocnień wybranych przez siebie podejść. Należy do nich między innymi opracowanie Egona G. Guby i Yvonne S. Lincoln, prezentujące kolejne generacje ewaluacji (Guba, Lincoln 1989), interesująca jest również propozycja Donny Mertens, pokazująca, w jaki sposób uprawianie tego rodzaju badań stosowanych może być osadzone w obszarze każdego z czterech paradygmatów nauk społecznych (Mertens 2010). Pojawia się także próba zarysowania głównych dróg rozwojowych ewaluacji, charakteryzujących się dominacją różnych funkcji, jakie ma realizować w odniesieniu do rzeczywistości społecznej, w której jest osadzona. Temu schematowi poświęcę nieco więcej uwagi.

Drzewo teorii ewaluacji (tak nazwana została prezentowana klasyfikacja przez jej autorów, Marvina C. Alkina i Christiny A. Christie) sięga do społecznych, politycznych i kulturowych uwarunkowań studiów nad ewaluacją: pierwszym z nich jest *accountability* (niestety słowo to nie ma dokładnego odpowiednika w języku polskim, por. Mizerek 2010: 36), tłumaczone jako rodzaj odpowiedzialności związanej z koniecznością rozliczania się z działań podejmowanych na społecznym polu i współwystępującej z nią kontroli, drugi zaś to *social inquiry* – dociekania i systematyczne badania społeczne (Alkin, Christie 2004). Odpowiedzialność czy też rozliczalność, jak próbuje się dookreślać pierwszy z kluczowych obszarów warunkujących ewaluację, rozumiana jest bardzo szeroko jako przeświadczenie o możliwościach czy wręcz koniecznościach podnoszenia jakości podejmowanych działań, ciągłego ich

ulepszania. Obszar drugi – badań społecznych, odnosi się do stosowania w trakcie gromadzenia danych empirycznych uzasadnionego i odpowiadającego wymogom metodologicznym zestawu metod badawczych. Z tej podstawy wyrastają trzy odrębne gałęzie badań ewaluacyjnych, eksponujące ich różne priorytety, określone przez autorów jako: *Methodos*, *Valuing* i *Use*.

Pierwsza gałąź – *Methodos* – obrazuje kierunek rozwoju wynikający bezpośrednio z tradycji badawczej ewaluacji. W swojej podstawowej formie odnosi się do formułowania obiektywnych kryteriów badania ewaluacyjnego i dążenia do osiągnięcia uogólnień znaczących dla badanych procesów (Alkin, Christie 2004: 6). Wśród przedstawicieli tego nurtu wymieniani są między innymi Ralph W. Tyler, Donald Campbell czy Lee J. Cronbach. Dominujące w nim schematy badań eksperymentalnych i quasi-eksperymentalnych (Campbell) miały prowadzić do uprawomocnienia definiującego ewaluację – jak to ujmuje Ralph W. Tyler – jako „proces zmierzający do stwierdzenia, w jakim stopniu założone cele edukacyjne są rzeczywiście realizowane” (za: Alkin, Christie 2004: 18). Niewątpliwie silne osadzenie w postpozytywistycznym paradygmacie badawczym miało być również panaceum na społeczno-polityczne uwikłania ewaluacji i ewaluatorów, co zauważa Helen Simons, wskazując, że „ewaluatorzy nie są niewrażliwi na uznanie, jakie pociąga za sobą stosowanie metody naukowej, uznanie, jakim obdarzeni są badacze posługujący się «logiką prezentacji» zakorzenioną w określonej praktyce” (Simons 1997: 31).

Drugie odgałęzienie badań ewaluacyjnych – *Valuing* – wskazuje na inny element budujący istotę ewaluacji, a jest nim tworzenie sądów wartościujących. Badacze podejmujący taki kierunek dociekań muszą w swoich badaniach znaleźć miejsce dla wartości (Alkin, Christie 2004: 32), koncentrują się na gromadzeniu wiedzy, która stanowi podstawę do formułowania sądów na temat wartości podejmowanych działań. Odniesienia aksjologiczne pojawiają się także w momencie wyboru kryteriów ewaluacji, które dookreślają pola zainteresowań badawczych. Podejście to nie jest wewnątrznie jednolite. Główna różnica w jego praktykowaniu związana jest ze sposobem docierania do sądów wartościujących. Pionierzy tego nurtu, do których należą między innymi Michael Scriven czy Elliot Eisner, przyjęli pogląd, że ewaluacja jest szacowaniem (*assessment*) zalet lub wartości, zaś ewaluator realizuje proces nadawania wartości określonym fragmentom badanej rzeczywistości. Kolejni badacze rozbudowujący to podejście, do których należą przede wszystkim Robert E. Stake, Ernest R. House, E.G. Guba i Y.S. Lincoln byli natomiast przekonani, że wartościowania powinny dokonywać osoby bezpośrednio zainteresowane lub zaangażowane w dane działanie, zaś rolą badacza jest dotarcie do znaczeń i sensów różnorodnych konstruktów funkcjonujących w społecznościach, ujawnienie ich i poddanie pod grupową dyskusję (Alkin, Christie 2004: 42). Konkluzje i interpretacje należą zatem do zaangażowanych stron, które mają możliwość spojrzenia na wydarzenia społeczne z alternatywnych punktów widzenia. Pozwala to również aktywizować i usprawniać komunikację społeczną.

Trzecia gałąź – *Use* – umieszczona na drzewie teorii ewaluacji, koncentruje się wokół podstawowej dla ewaluacji funkcji użyteczności. „W istocie, prace wykonane przez teoretyków w tym obszarze wyrażają troskę o sposób, w jaki informacje będą wykorzystywane i zwracają uwagę na tych, którzy będą korzystać z tych informacji” (Alkin, Christie 2004: 14). Podkreślany jest tu fakt, że wiedza uzyskana w wyniku badań ewaluacyjnych ma przede wszystkim wspomagać proces podejmowania decyzji. W swoich pierwszych odsłonach, między innymi w pracach Daniela Stufflebeama czy L.J. Cronbacha, kierunek ten wyraźnie wpisywał się w nurt menedżeryzmu, dominujący w latach 70. XX wieku w sektorze zarządzania publicznego. Stopniowo jednak ewoluował w stronę angażowania poszczególnych grup uczestników sytuacji społecznej w procesy badania, podkreślając wagę samej

ewaluacji jako procesu doskonalenia rzeczywistości oraz promocji partycypacji społecznej w procesach zmiany na różnych jej etapach (por. Patton 2008).

Ta pobieżna, z konieczności, analiza podejść w badaniach ewaluacyjnych, wyraźnie pokazuje potencjały i wielość możliwości ich wykorzystywania. Pozwala także praktykom na podjęcie próby identyfikacji z określonymi modelami ewaluacji i co ważniejsze, dokonywanie na ich podstawie rzeczywistych ewaluacji. Warto jednak pamiętać, że to natura rozstrzyganego problemu stanowi podstawę wyboru podejścia ewaluacyjnego i w zależności od badanego obszaru oraz identyfikacji potrzeb można stosować jej różne modele. Jak zauważa E.R. House, nawet wielu wybitnych teoretyków ewaluacji nie identyfikuje się wyłącznie z jednym, partykularnym podejściem, stosując w praktyce wiele jej wariantów. Specyfika badań ewaluacyjnych przejawia się także w fakcie, że „każda rzeczywista ewaluacja jest jednak wypadkową różnych okoliczności; w konsekwencji, poszczególne ewaluacje mogą przybierać odmienne kształty, nawet jeżeli punktem wyjścia jest ten sam partykularny typ” (za: Korporowicz 1997: 95). Nie oznacza to jednak, że za każdym razem ewaluację trzeba wymyślać na nowo. To właśnie wyraźnie artykułowane w poszczególnych podejściach racjonalności pozwalają na rzetelne i skuteczne prowadzenie badań ewaluacyjnych.

Ewaluacja w edukacji: trudne pytania – niejednoznaczne odpowiedzi

Ewaluacja w Polsce pojawiła się w ostatniej dekadzie XX wieku. Pierwszym polem polskich doświadczeń ewaluacyjnych stał się obszar edukacji, w ramach którego toczyła się w tym czasie publiczna debata o wartości systemu szkolnictwa. Niestety, ewaluacja okazała się tylko jednym z epizodów w poszukiwaniu nowych rozwiązań oświatowych i nie wyszła poza środowiska specjalistów, przede wszystkim akademików. Proponowane idee, wywodzące się z nowych generacji ewaluacji, w zetknięciu z silnym nurtem myślenia pozytywistycznego w polskiej szkole i o polskiej szkole, traciły swoją dynamikę (Korporowicz 2011: 22). Ponownie ewaluacja pojawiła się w systemie oświaty w 2009 roku jako jeden z elementów nadzoru pedagogicznego. Tym razem nie było wątpliwości co do powszechności jej zastosowania, gdyż wskazane w rozporządzeniach MEN dwa typy ewaluacji: zewnętrzna i wewnętrzna, miały być realizowane we wszystkich szkołach i placówkach oświatowych w Polsce. Tryb jej wprowadzania i niejasności powstające nawet na podstawowym polu definiowania pojęć, wywołały natomiast szeroką dyskusję w środowiskach związanych z edukacją. Natychmiast pojawiły się pytania o możliwy sens i cele podejmowanych działań. Przede wszystkim o potencjały badań ewaluacyjnych, o to, komu i w jaki sposób mogą służyć, kto i jak ma je realizować, a także na ile możliwe jest wypracowanie swoistej dla polskiego systemu edukacji kultury ewaluacyjnej?

Próby odpowiedzi na te i wiele innych pytań zmuszają do powrotu do dwóch głównych kwestii, na których oparte są praktyczne podejścia do ewaluacji w edukacji. Pierwsza z nich to rozpoznanie kontekstów prowadzonych badań odnoszących się do sposobu, w jaki postrzegamy edukację oraz jej efekty, druga – nawiązuje do teorii ewaluacji, uprawomocniających określone podejścia badawcze i umożliwia wybór najbardziej adekwatnych do pojawiających się potrzeb.

Wydaje się, że pojęciem najpełniej oddającym procesy zachodzące we współczesnej polskiej edukacji jest zmiana. Nieustanne przeobrażenia społeczne, gospodarcze i kulturowe, z jakimi mamy do czynienia w ostatnich dziesięcioleciach, a przede wszystkim ich siła i zwiększające się ciągle tempo, stawiają oświatę w nowej, dotąd niespotykanej, sytuacji. W tym kontekście kategoria zmiany wyraźnie przekształca swój „szkolny” status, przemieszczając się z obszaru zdarzeń nadzwyczajnych i niecodziennych do obszaru momentów nieuchronnych oraz wszechobecnych. Przyglądając się dokładniej naturze tych zmian,

warto zauważyć, że coraz rzadziej są to powierzchowne „zmiany w szkole”, a zdecydowanie częściej pogłębione „zmiany szkoły”, związane z ewolucją sposobu myślenia o instytucjach edukacyjnych (Schollaert 2006: 11). Wprowadzanie tych zmian wymaga uruchomienia procesów uczenia się nietypowych dla tradycyjnej szkoły, bo obejmujących nie tylko uczniów, ale również nauczycieli i inne podmioty zaangażowane w rozwijanie szkolnych procesów edukacyjnych (Schollaert 2006: 13). Działania takie wpisują się w koncepcję uczących się organizacji, budowaną na podstawie ekonomicznych teorii zmian oraz teorii organizacji i z sukcesem przenoszoną na grunt edukacji (por. Senge 1998; Hildebrandt 2001).

Konteksty edukacyjne z wyraźnie zaznaczonym procesem zmian mogą stanowić podstawę do poszukiwania adekwatnych w tym przypadku teorii i podejść ewaluacyjnych. Korzystając z klasyfikacji teorii ewaluacji M.C. Alkina i Ch.A. Christie, opisaną we wcześniejszym fragmencie artykułu, warto zwrócić uwagę na odgałęzienie badań uwzględniające wartości, co więcej, bazujące na pluralizmie wartości w społeczeństwie nowoczesnym (gałąź *Valuing*). Skomplikowana, wielopłaszczyznowa natura współczesnych przemian szkoły skłania do poszukiwania ewaluacji skierowanych na procesualność, stymulowanie dialogu społecznego i refleksyjności oraz animowania potencjałów społecznych; badań wychodzących poza technokratyczne modele skupione na kontroli, dyscyplinowaniu czy krytyce i zmierzających ku podejściom rozwojowym, otwartym na procesy uczenia się, rozumienie, wspieranie i autorefleksję (Korporowicz 2011: 25). Należy do nich niewątpliwie model ewaluacji dialogiczno-konstruktivistycznej (*responsive constructivist evaluation*) wpisującej się w obszar tzw. ewaluacji czwartej generacji (por. Guba, Lincoln 1989). Podstawowe założenia metodologiczne wyprowadzane są w tym wypadku z konstruktivistycznego paradygmatu nauk społecznych, natomiast realizacja badań oparta jest na dialogu i negocjacjach różnych stron biorących udział w projekcie i dążeniu do ich wzajemnego zrozumienia. Dane uzyskiwane w trakcie badania nie mają racji bytu poza układem wartości i są interpretowane poprzez wartości przypisywane im w procesach ewaluacji, zaś zjawiska społeczne mogą być rozumiane jedynie wewnątrz kontekstu, w którym są analizowane (Guba, Lincoln 1989: 44). Prezentowane podejście badawcze wymaga od ewaluatora nie tylko sprawnego operowania metodologią, ale także otwartości na różne postacie dyskursu, możliwości wzajemnego uczenia się, stosowania efektywnej komunikacji, a nawet animacji związanej ze zmianami badanego przedsięwzięcia.

Jak zatem wygląda i jak może wyglądać ewaluacja w polskiej edukacji? Sam sposób definiowania ewaluacji w rozporządzeniu MEN, określający, że należy ją rozumieć jako „praktyczne badanie oceniające przeprowadzone w szkole lub placówce” (por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej 2009), wskazuje na jej kontrolny charakter, szczególnie w odniesieniu do ewaluacji zewnętrznej, której cele zogniskowane są na określeniu stopnia, w jakim wymagania państwa są realizowane przez instytucje oświatowe. W tej sytuacji istnieje niebezpieczeństwo, że do głosu będzie dochodzić ewaluacja biurokratyczna, skupiająca się przede wszystkim na spełnianiu zaleceń zamawiającego badanie, co w praktyce może skutkować marginalizacją ważnych dla danej placówki problemów i ścieżek badawczych (Mizerek 2011: 32). Dodatkowym czynnikiem wzmacniającym pozycję takiej ewaluacji jest wymóg prawny jej prowadzenia we wszystkich placówkach oświatowych. W takich okolicznościach wszelka demokratyzacja procesów badawczych staje pod znakiem zapytania, wymaga bowiem swobody w podejmowaniu decyzji co do uczestnictwa w danym działaniu oraz przekonania o ważności wyciągniętych wniosków dla konkretnej instytucji i społeczności.

Nieco inaczej przedstawia się kwestia ewaluacji wewnętrznej szkół i placówek oświatowych, którą wpisano w obszar ich autonomicznych działań, pozostawiając inwencji

dyrektorów i kadry pedagogicznej dobór modelu badawczego oraz sposobów i zakresu jego wprowadzania (por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej 2009). Możliwości swobodnego projektowania i przeprowadzania ewaluacji dostosowanych do specyfiki i potrzeb danej placówki stwarzają odpowiednią przestrzeń do maksymalnego wykorzystania potencjałów modeli rozwojowych tych badań. Warto nadmienić, że w działaniach ewaluacyjnych szkoły mogą pojawiać się dwie uzupełniające się ścieżki postępowania. Pierwsza z nich to wspomniana wcześniej ewaluacja wewnętrzna, realizowana przez zespół ewaluatorów, rekrutujących się z grona nauczycieli i zapraszających pozostałych członków społeczności szkolnej do udziału w prowadzonych badaniach, umożliwiającą podejmowanie dialogu i pracy w grupie. Druga natomiast to autoewaluacja – aktywność odnosząca się do autorefleksji i samoświadomości konkretnej osoby lub grupy, pozwalająca na dokonanie wglądu we własną praktykę, a przez to jej ulepszenie i profesjonalizację. W polskich szkołach jednak do otwarcie jedynie w niewielkim stopniu zostało wykorzystane. Tylko nieliczni spośród dyrektorów i nauczycieli byli w stanie przeprowadzić jakiegokolwiek działanie ewaluacyjne, nie mówiąc o wielopłaszczyznowych ewaluacjach dialogicznych, wymagających znajomości jakościowych podejść w badaniach społecznych.

Przedstawiane w niniejszym artykule odgałęzienie ewaluacji z prymatem wartości (*Valuing*), w tym tzw. ewaluacji czwartej generacji, ze względu na swój interakcyjny charakter wymaga od ewaluatorów poszerzonego przygotowania. „Powinni oni bowiem, oprócz warsztatu badawczego, dysponować odpowiednią wyobraźnią społeczną, umiejętnościami interakcyjnymi, animacyjnymi i komunikacyjnymi” (Mazurkiewicz 2010: 38). Pojawia się zatem kwestia umożliwienia nauczycielom odpowiedniego przygotowania się do podjęcia ewaluacji i świadomego w niej uczestniczenia.

Przestrzenie dla uczenia (się) ewaluacji w kształceniu akademickim

Specyfika ewaluacji, szczególnie zaś podejść opartych na dialogiczno-konstruktywistycznych podstawach badawczych, wymaga od osób, które chcą je aplikować, wyjścia poza technokratyczne schematy i uruchomienia samostereowności, refleksyjności, a także autonomii w działaniu. Aktywności te rzadko jednak pojawiają się spontanicznie, wymagają stworzenia warunków, które umożliwiłyby ich powstawanie i rozwijanie (Ligus 2012: 233). Kształcenie akademickie wydaje się być odpowiednie do podejmowania prób budowania kompetencji niezbędnych w pracy przyszłych ewaluatorów i autoewaluatorów. Interesujące są zwłaszcza te obszary kształcenia, które stanowią wynik dyskusji nad nowymi praktykami edukacyjnymi i rozpowszechniania idei ich konstruowania w szkolnictwie wyższym, odkrywania nowych „kultur uczenia się” (por. Nizińska 2010), skłaniających do autonomii i refleksyjności. Efektywne przeprowadzanie społecznych badań stosowanych (w tym ewaluacji), nastawionych na bezpośrednią użyteczność i wspieranie rozwiązywania problemów pojawiających się w praktyce, poza znajomością teoretycznych podstaw metodologii badań i procedur aplikacyjnych wymaga także przekonania badacza co do zasadności i skuteczności podejmowania tych wysiłków, często czasochłonnych i skomplikowanych. Przekonanie takie może być budowane przede wszystkim przez bezpośrednie doświadczanie efektywności działań ewaluacyjnych, czyli pozytywnych skutków praktycznego zastosowania ich wyników.

Poszukując podstaw legitymizacji zagadnień ewaluacyjnych w dydaktyce akademickiej, warto zwrócić uwagę na dwie uzupełniające się w tym wypadku teorie uczenia się. Są to teorie społecznego uczenia się i uczenia się przez doświadczenie (por. Illeris 2006). Uczenie się społeczne, jak proponuje Danny Wildemeersch, to „połączenie uczenia się i aktywności zorientowanej na rozwiązywanie problemów, jakie występują w systemach społecznego

uczestnictwa, takich jak grupy społeczne, zespoły współpracowników (...) działające w kontekście realnego życia i podnoszące kwestie społecznej odpowiedzialności” (za: Illeris 2006: 143). Pojawia się w obszarach tworzonych przez napięcia między kreatywnością, władzą i odpowiedzialnością i grupuje się wokół czterech osi: działania, refleksji, komunikacji i negocjowania. Podstawowa dla ewaluacji *accountability* stanowi również w tym modelu uczenia się główną oś działania, a podejmowane w odniesieniu do niej aktywności wpisują się w proces uspołeczniania. Ważnym wymogiem, który dość trudno osiągnąć w edukacji instytucjonalnej, jest taki dobór treści uczenia, aby były znaczące dla osób uczących się. W wypadku autoewaluacji jednak, gdy decyzje o przedmiocie badań i stosowanych procedurach podejmowane są na podstawie aktualnych problemów dotyczących również badaczy, trudność ta wydaje się możliwa do pokonania. W konteksty społeczne wpisane jest także uczenie się przez doświadczenie, czego realizacja jest możliwa, gdy doświadczenie, na którym jest oparte, stanowi obszar subiektywnie ważny dla jednostki, zarówno w wymiarze poznawczym, emocjonalnym, jak i społecznym oraz jest częścią spójnego procesu rozwoju wynikającego z doświadczenia, które zachowuje ciągłość w kontinuum czasowym. Podejmowana przez osobę uczącą się aktywność musi mieć charakter podmiotowy, a jednocześnie być osadzona w interakcjach odzwierciedlających realne społeczne struktury (por. Illeris 2006: 155–168). Jeśli zatem zgodnie z przeprowadzonymi wcześniej analizami teorii ewaluacji, w ramach dydaktyki akademickiej uruchamialibyśmy podejścia związane z jej czwartą generacją, realizujące nie tylko empiryczne, ale także dialogiczne cele, budzące społeczne potencjały grup zaangażowanych w badanie, zdecydowanie byłoby one wpisane w ten specyficzny, uczący sposób doświadczenia.

Pozostaje jeszcze do rozstrzygnięcia dylemat, gdzie i w jaki sposób umieścić ewaluację w uniwersyteckiej przestrzeni społecznej, tak aby możliwe było wykorzystanie jej potencjału związanego z uczeniem się przyszłych ewaluatorów. Analiza literatury przedmiotu i własna praktyka dydaktyczna pozwalają na wydzielenie trzech takich obszarów. Pierwszy z nich związany jest bezpośrednio z praktykowaniem autoewaluacji przez nauczycieli akademickich, z trwałym wpisaniem jej we wszelkie formy prowadzenia zajęć. Studenci, uczestnicząc w przeprowadzanych ewaluacjach formatywnych czy konkluzywnych, w sposób najbardziej naturalny, poprzez modelowanie działania, uczą się procedur badawczych oraz mogą obserwować ich skuteczność i efektywność. Drugi obszar stanowi przestrzeń otwieraną przez plany studiów, w których tworzone są odrębne przedmioty odnoszące się do badań ewaluacyjnych, najczęściej nawiązujące do konkretnych specjalności zawodowych i związanych z nimi zakresów problemowych. Znajduje się w nich miejsce zarówno na teoretyczne studia nad ewaluacją, jak i na jej praktykowanie w pełnym wymiarze, tzn. projektowanie i realizowanie badań przez zespoły ewaluatorów oraz raportowanie ich wyników. Trzeci obszar pojawia się jako przestrzeń otwierana przez programy przedmiotów, w których uwzględniana jest studencka autoewaluacja aktywności podejmowanych w ramach zajęć. Szczególnie wyraźnie przestrzeń ta uwydatnia się w realizacji praktyk związanych z zawodem czy w ramach zajęć prowadzonych metodą projektów.

W państwach, w których badania ewaluacyjne mają wieloletnią tradycję, tworzoną w obszarach życia społecznego i ekonomicznego (m.in. kraje anglosaskie), uczenie się związanych z nimi podstawowych reguł i procedur odbywa się niejako automatycznie. Kandydaci na nauczycieli/pedagogów, przygotowując się do zawodu, podczas kursów wielokrotnie spotykają się z różnymi typami ewaluacji, tak że stają się one nieodłącznym elementem w budowaniu ich refleksyjnego podejścia do własnej praktyki. Dwudziestoletnie polskie doświadczenia z ewaluacją bardzo rzadko umożliwiają wykorzystywanie tej naturalnej drogi uczenia się, tym bardziej, że jak twierdzą znawcy problemu, ta „dziedzina stosowanych

badania społecznych nie cieszy się zbyt wielkim zainteresowaniem środowisk akademickich” (Mizerek 2010: 31). Obecnie w polskim szkolnictwie wyższym ewaluacja utożsamiana jest najczęściej z oceną jakości kształcenia (ewaluacja wewnętrzna) oraz akredytacją (ewaluacja zewnętrzna). Zestawienie sposobów i zakresu realizowania ewaluacji w praktyce kształcenia akademickiego z wymogami dotyczącymi kompetencji prowadzenia badań ewaluacyjnych, jakie stawia przed nauczycielami i pedagogami w szkołach wprowadzony system ewaluacji oświaty, wyraźnie wskazuje na konieczność (możliwe, że tylko tymczasową) uruchomienia przez uczelnie odrębnych działań skierowanych na pogłębianie wiedzy o ewaluacji i doskonalenie umiejętności jej aplikowania.

Tworzenie dodatkowej przestrzeni umożliwiającej studentom teoretyczne i praktyczne rozpoznawanie ewaluacji, w tym przede wszystkim ewaluacji wewnętrznej, przez uwzględnianie w planach studiów odrębnych przedmiotów skupionych na tym zagadnieniu, nie należy już w naukach społecznych – szczególnie socjologii i pedagogice – do rzadkości. Przeprowadzone na podstawie analizy dokumentów (sylabusów przedmiotów zamieszczonych w bazach internetowych) wstępne rozpoznanie zasięgu takich działań ujawniło kilkadziesiąt przedmiotów specjalnościowych (w skali kraju), zawierających w swej nazwie pojęcie „ewaluacja”, choć status części z nich jest określony jako „nieaktywne”. Na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie zajęcia takie są prowadzone w ramach niektórych specjalności pedagogicznych i nauczycielskich (np. pedagogika szkolna z przedsiębiorczością) od 2006 roku. Analiza zgromadzonych w tym czasie doświadczeń, będących wynikiem ponad 50 projektów ewaluacji przeprowadzonych przez studentów w ramach zajęć, pozwala na wyodrębnienie kilku kwestii istotnych dla kształcenia w tym zakresie.

Pierwszą z nich jest rozpoznanie teoretycznych aspektów studiów nad ewaluacją, ich uprawomocnień, etycznych i politycznych uwikłań. Nie chodzi oczywiście o szczegółowe rekonstruowanie kolejnych podejść badawczych, ale raczej o pomoc w nakreśleniu swoistej mapy mentalnej, porządkującej w pewien sposób ponad stuletni dorobek tych badań i jednocześnie umożliwiającej otwarcie na szczegółowe studia indywidualnie wybieranych teorii czy modeli. Przykładem takiej porządkującej klasyfikacji jest przedstawione w pierwszej części niniejszego opracowania drzewo teorii ewaluacji, pokazujące zarówno społeczne mechanizmy tworzące podstawy ewaluacji, jak i główne ścieżki/gałęzie rozwoju tych badań (*Methodos, Valuing, Use*). Istotna wydaje się także możliwość prowadzenia w grupach studenckich dyskusji dotyczących specyfiki badań ewaluacyjnych w edukacji, ich miejsca w placówkach oświatowych, sposobu wpisywania się w teorię uczących się organizacji, szczególnie ze względu na wyraźnie zaznaczające się tendencje do prowadzenia w polskich szkołach ewaluacji biurokratycznych, mało skutecznych z punktu widzenia konstruowania i wspierania potrzebnych zmian.

Druga kwestia związana jest z umiejscowieniem ewaluacji w obszarze społecznych badań stosowanych i koniecznością zachowania poprawności podstawowych procedur metodologicznych w jej aplikowaniu. Pierwszym krokiem w postępowaniu badawczym jest tworzenie projektu badań. Niestety, działanie to często bywa pomijane przez nauczycieli/pedagogów zobligowanych przez nakazy zewnętrzne do przeprowadzania ewaluacji. Zazwyczaj nauczyciele/pedagodzy poszukują gotowych narzędzi badawczych lub tworzą je sami wpisując kilka pytań, zwykle dość przypadkowych, w schemat kwestionariusza ankiety. Dane uzyskane w wyniku ich zastosowania rzadko pozwalają na pogłębione zrozumienie badanych procesów. Konstruowanie projektu badawczego zmusza ewaluatorów do świadomego podjęcia decyzji dotyczących podstawowych założeń badania: jego przedmiotu, celów i kryteriów, jasnego i precyzyjnego sformułowania pytań kluczowych

czy wyboru metod badawczych. Z punktu widzenia dominującej w ewaluacji funkcji użyteczności badań niezwykle ważny jest dobór ich przedmiotu. To, czym ewaluator będzie się zajmował, powinno wynikać z żywotnych interesów placówki, jej bieżących problemów, pomysłów na zmianę, a nie powielać powszechnie przyjmowane ogólniki i schematy. Dlatego warto poświęcić czas na poszukiwanie odpowiedzi – co może być ewaluowane i jakie znaczenie dla społeczności może mieć zaangażowanie w badanie tej kwestii. Możliwość dokonywania takich analiz i poszukiwań daje studentom osadzenie projektów w przestrzeni ich wydziału – miejscach, czasie, relacjach, działaniach, w których na co dzień uczestniczą i na które mogą wywierać wpływ. Zakres tematyki podejmowanej w takim obszarze, jak wynika z analizy raportów końcowych przygotowywanych w ramach zaliczenia zajęć, jest bardzo szeroki. Dotyczy zarówno sfery działań organizacyjnych bezpośrednio wpływających na komfort studiowania (najczęściej podejmowane są kwestie organizacji pracy dziekanatu, systemu konsultacji z nauczycielami akademickimi, przepływu informacji, ogólnych warunków studiowania, funkcjonowania kół naukowych, samorządu studenckiego, uczelnianych agend kultury), jak i procesów kształcenia (tworzenia planów i programów studiów, systemu praktyk i przygotowania do pracy zawodowej, sposobów realizacji zajęć i aktywizowania studentów). To szerokie spektrum badań ewaluacyjnych wyraźnie zaznacza się w dyskusjach na forum grup ćwiczeniowych, kiedy każda z 3–4-osobowych grup zadaniowych przedstawia swój projekt na różnych etapach jego realizacji. Jedną z pułapek, jaka pojawia się w tym wstępnym etapie działania, jest konstruowanie przez studentów przedmiotu i celów badań bardziej odpowiadających eksploracjom o charakterze diagnozy (jak jest?) niż ewaluacji (jakie działania są podejmowane i jaką wartość nadają/przypisują im uczestnicy?). Dostrzeżenie, czy raczej rzeczywiste doświadczenie tej różnicy, często pojawia się dopiero w kolejnych etapach, ale stanowi ważny element precyzowania zakresów ewaluacji.

Kolejne kwestie warte podkreślenia podczas budowania kompetencji ewaluacyjnych dotyczą triangulacji metod badawczych i źródeł informacji. Badania ewaluacyjne zdecydowanie bardziej niż inne rodzaje badań są otwarte na próby łączenia różnych podejść i sposobów zbierania danych. Wynika to ze wspomnianej wcześniej funkcji użyteczności, na rzecz której, w uzasadnionych przypadkach, wymogi procedur metodologicznych mogą być znacznie ograniczane. Bardzo ważnym zabiegiem, szczególnie odnoszącym się do realizowania ewaluacji o charakterze dialogicznym, jest natomiast dbałość o współwystępowanie w badaniach perspektyw różnych grup zaangażowanych w badane procesy. Zestawienie opinii uczestników patrzących na działania z różnych punktów widzenia często tworzy interesujący wielogłos, który pozwala odkrywać niedostrzegane w innym kontekście niuanse sytuacji i interakcji. Postępowanie takie jest też podstawą do budowania wielostronnego dialogu pomiędzy badaczami i badanymi. Oczywiście szczegółowe programy zajęć z zakresu ewaluacji muszą być elastyczne, konstruowane z myślą o ich dostosowywaniu do potrzeb i możliwości konkretnej grupy. Ważnym czynnikiem wpływającym na ich modyfikacje jest prezentowany przez słuchaczy poziom znajomości podstaw metodologii badań społecznych, na której oparta jest ewaluacja. Różnice te bywają znaczące, szczególnie w odniesieniu do kształcenia nauczycieli konkretnych przedmiotów (filologów, matematyków, biologów itp.), poza kierunkiem pedagogika.

Elementem domykającym sekwencję działań ewaluacyjnych, który należałoby umieścić w programie przedmiotu, jest konstruowanie wniosków końcowych i raportu. Poprawność analizy materiału empirycznego i wyprowadzania z niego wniosków jest oczywiście wymogiem podstawowym, niemniej równie dużo miejsca w podsumowywaniu badań ewaluacyjnych należałoby poświęcić tworzeniu raportu, w którym dbałość o formę przekazu jest

równie ważna, jak dbałość o jego treść. Po raz kolejny przywoływana kwestia użyteczności ewaluacji, w której mieści się przede wszystkim traktowanie uzyskanych w jej wyniku danych jako podstawy do podejmowania decyzji, wymaga od ewaluatorów dokładnego przemyślenia struktury raportu, tak aby był maksymalnie logiczny, jasny i przystępny. Warto podkreślić, że efektywność tego typu kształcenia zależy w dużej mierze od stworzenia uczącym się możliwości doświadczania pełnego cyklu ewaluacji – zaczynając od wyboru jej przedmiotu, poprzez przygotowanie projektu badawczego i jego przeprowadzenie, do konstruowania raportu i jego prezentacji oraz obserwacji sposobów wykorzystania uzyskanych informacji do wprowadzania zmian. Ten ostatni element jest szczególnie trudny do przeprowadzenia, gdyż „dzieje się” zazwyczaj już poza obszarem zajęć dydaktycznych, niemniej to właśnie dbałość o pokazanie realnego wpływu podejmowanych przez studentów wysiłków na funkcjonowanie wydziału w różnych obszarach, może stanowić kluczowy element kształtowania ich pozytywnej postawy w stosunku do ewaluacji i jej stosowania w przyszłej pracy zawodowej.

Trzecim obszarem kształcenia akademickiego, dzięki któremu studenci mogą uczyć się ewaluacji i uczyć się poprzez ewaluację, są programy przedmiotów, realizowane za pomocą metod aktywizujących m.in. metody projektów lub działań praktycznych, związanych z przeprowadzeniem przygotowanych wcześniej zajęć. Ewaluacja stanowi często integralną część form pracy opartych na aktywności uczących się (np. w metodzie projektów), gdyż ich dostosowanie do potrzeb uczestników i ciągłe doskonalenie są uznawane za priorytety. Autoewaluacja, obok własnego waluowania podejmowanych działań, zachęca studentów do rozpoznania tego, jaką wartość mają one dla innych uczestników czy nauczyciela, wchodzącego często w rolę ich zewnętrznego obserwatora. Co więcej, podejmowana autoewaluacja zmienia umiejscowienie w procesie dydaktycznym odpowiedzialności za doskonalenie działań, w tym wypadku wyraźnie przejmuje ją osoba ucząca się (student), która nie tylko inicjuje dyskusję nad własnym działaniem, ale ma również decydujący wpływ na jej kierunek i rezultaty. Zatem autoewaluacja uczy studentów „rzetelnego wyrażania własnych opinii, ale jednocześnie buduje w nich poczucie sprawstwa i przekonanie, że poprzez własne działania można istotnie dokonywać zmian” (Brzezińska 2004: 166).

Wnioski

Badania ewaluacyjne, a szczególnie ewaluacje wewnętrzne jako element wspomagający demokratyzację instytucji edukacyjnych, mają ogromny potencjał. Obok walorów badawczych, pozwalających na pogłębione, systematyczne, wielostronne i samodzielne poznawanie szkolnej rzeczywistości przez jej uczestników, mogą stanowić także podstawę pełniejszego wykorzystania dynamizmów społecznych wpisujących się w kulturę danej placówki lub budujących ją na nowo. Ponieważ są jednak narzędziem wprowadzanym z zewnątrz, warto zwrócić szczególną uwagę na procesy ich wdrażania, a przede wszystkim dostosowywania do potrzeb polskiej edukacji. Efektywne funkcjonowanie ewaluacji jako jednego z głównych mechanizmów zmiany, w dłuższej perspektywie czasowej wymaga odpowiedzi na wiele pytań, między innymi o to, w jaki sposób przygotowywać nauczycieli i pedagogów do pełnienia roli ewaluatorów? Wprowadzanie w życie zmian skłania do uważnego wyboru miejsc, które mogą stać się ich przyczółkami. Wydaje się, że w przypadku ewaluacji takim znaczącym przyczółkiem, dotychczas niestety pomijanym, mogą być uczelnie kształcące nauczycieli i pedagogów. Zaprezentowane w niniejszym artykule różne przestrzenie dla ewaluacyjnych doświadczeń, które mogą zaoferować szkoły wyższe w procesie kształcenia, wydają się być właściwymi miejscami budowania kompetencji przyszłych ewaluatorów – badaczy własnej praktyki, autonomicznych w swych wyborach

dotyczących podstawowych założeń projektowanej ewaluacji, skutecznych w jej realizacji, biegnących w zarządzaniu uzyskiwanymi informacjami i zaangażowanych w budowanie dialogu.

LITERATURA

- Alkin M.C., Christie Ch.A. 2004, *An Evaluation Theory Tree*, sagepub.com/upm-data/5074_Alkin_Chapter_2.pdf (1.07.2014).
- Brzezińska A. 2004, *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia*, w: *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Elias, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academica, Warszawa.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbińska K. 2013, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. 1989, *Fourth Generation Evaluation*, Sage Publications, London.
- Hildebrandt A. 2001, *Koncepcja rozwoju organizacyjnego szkoły Pera Dalina*, w: *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, red. E. Potulicka, Wydawnictwo Eruditus, Poznań.
- Illeris K. 2006, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Korporowicz L. 1997, *Ewaluacja w edukacji*, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Korporowicz L. 2011, *Zmienne losy polskiej ewaluacji. Pomiędzy nadzieją, animacją i konfuzją*, w: *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigiel, Grupa Tomami, Kraków.
- Korporowicz L. 2012, *W poszukiwaniu ewaluacji rozwojowej*, w: *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Ligus R. 2012, *Tutoring uczestniczący w akademickim kształceniu nauczycieli jako badanie w działaniu*, w: *Edukacyjne badania w działaniu*, red. H. Cervinkova, B.D. Gołębiak, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Mertens D.M. 2010, *Research and Evaluation in Education and Psychology*, Sage Publications, Londyn.
- Mazurkiewicz G. 2010, *Interakcyjna misja ewaluacji*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mizerek H. 2010, *Koloryt współczesnych badań ewaluacyjnych*, w: *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, red. H. Kędzierska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Mizerek H. 2011, *Tam, gdzie kończą się zakłęcia, a zaczyna ewaluacja*, w: *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigiel, Grupa Tomami, Kraków.
- Nizińska A. 2012, *Uczenie się w szkołach wyższych w perspektywie badań europejskich. Ku nowym „kulturom uczenia się”*, w: *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Norris N. 1993, *Understanding Educational Evaluation*, Care – Centre for Applied Research in Education, Kagan Page, Londyn.

- Patton M.Q. 2008, *Utilization-Focused Evaluation*, Sage Publications, Londyn.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. nr 168, poz. 1324.
- Simons H. 1997, *Specyfika i rozwój studiów ewaluacyjnych*, w: *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Schollaert R. 2006, *Rozumienie zmiany edukacyjnej przyjęte w projekcie BASICS*, w: *Zmiana edukacyjna siłą napędową doskonalenia jakości pracy szkoły*, red. R. Schollaert, D. Elsner , Chorzów.
- Senge P. 1998, *Piąta dyscyplina: teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998.
- Znaniecki F. 1998, *Education and Social Change*, Peter Lang, Frankfurt nad Menem.

EVALUATION RESEARCH IN EDUCATION AND ITS CONTEXTS REGARDING UNIVERSITY LEVEL EDUCATION OF TEACHERS AND EDUCATIONALISTS

SUMMARY This paper refers to the evaluation research conducted within the field of education and new competencies required for teachers/ educationalists that have emerged as a result of introducing the notion of evaluation into Polish schools. Based on extensive achievements of the evaluation research, it is attempted in the paper to discover research approaches which can create interesting possibilities for the application of evaluation in Polish education. Being aware of the pitfalls of bureaucratic evaluation, the author definitely favours self-evaluation that can, in her opinion, become an important tool when introducing changes into Polish schools. In its concluding section, the article analyzes the possibilities for establishing/ using educational space for self-evaluation within the framework of university level education of teachers and educationalists, based on many years' experience in working with students of education.

KEYWORDS EVALUATION RESEARCH, EVALUATION IN EDUCATION, SELF-EVALUATION, BUREAUCRATIC EVALUATION

