

Justyna Nowotniak

Ewaluacja rozwojowa jako proces kształtowania u studentów postaw projakościowych

Pedagogika Szkoły Wyższej nr 2, 43-62

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Justyna Nowotniak

Uniwersytet Szczeciński

Ewaluacja rozwojowa jako proces kształtowania u studentów postaw pro jakościowych

W artykule zaprezentowano problematykę ewaluacji i jej miejsca w uczelnianym systemie zapewnienia jakości kształcenia. Jest on próbą odpowiedzi na pytanie o funkcje ewaluacji z zaakcentowaniem szczególnej potrzeby kształtowania kompetencji ewaluatorów u studentów kierunków pedagogicznych. Pierwsza część ma formę krótkiego wprowadzenia w zagadnienie instytucjonalnych i proceduralnych rozwiązań zapewniających jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. W drugiej części wyjaśniono pojęcie ewaluacji, akcentując zalety ewaluacji rozwojowej, formatywnej, uwzględniającej dynamikę ewaluowanych instytucji oraz dialogiczną interakcyjność osób zaangażowanych w jej przebieg. Uwagi zawarte w trzeciej części odnoszą się zwłaszcza do rozwiązań postulowanych na kierunkach pedagogicznych. Opisany model ewaluacji jest tożsamy z tym, jaki promuje się dziś w systemie edukacji po zmianach wprowadzonych w nadzorze pedagogicznym. W zakończeniu zwerbalizowana została potrzeba tworzenia kultury ewaluacyjnej uwzględniającej takie kwestie, jak: transparentność systemu, triangulacja zbieranych danych, procedury ewaluacyjne angażujące studentów w proces samoewaluacji własnej wiedzy.

Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne

Debatę o szkolnictwie wyższym w Europie zintensyfikowały dwa współzależne procesy – realizacja strategii lizbońskiej oraz proces boloński. Idea gospodarki opartej na wiedzy (GOW) stała się wielkim wyzwaniem dla szkół wyższych na progu nowego tysiąclecia. W toku realizacji procesu bolońskiego bardzo silnie zaakcentowano kwestie jakości kształcenia w jednostkach akademickich i potrzebę zintensyfikowania

współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości, z uwzględnieniem opracowania tożsamyh kryteriów. Potrzeba moderowania wzrostu gospodarczego przez uczelnie tworzące wiedzę na najwyższym poziomie zaowocowała powstaniem licznych instytucji wspomagających, ale także monitorujących ten proces. Wśród nich czołowe miejsce zajmuje Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA), które reprezentuje organizacje zapewnienia jakości z Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) państw członkowskich. ENQA koordynuje i propaguje współpracę europejską w zakresie zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym.

W Komunikacie berlińskim z 19 września 2003 roku ministrowie z państw sygnatariuszy Procesu Bolońskiego zwrócili się do ENQA, aby opracowało uzgodniony zestaw standardów, procedur oraz wskazówek dotyczących zapewnienia jakości.

Na konferencji ministrów w Bergen w 2005 roku przyjęte zostały proponowane przez ENQA standardy oraz wskazówki zapewnienia jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Ramową Strukturę Kwalifikacji zbudowano na podstawie wyodrębnienia cykli kształcenia (stopnie I, II i III), określając deskryptory efektów kształcenia i kompetencji absolwentów oraz przypisując poszczególnym etapom studiów punkty ECTS.

Zapewnienie jakości w przygotowanym dokumencie obejmuje takie procesy, jak ocena, akredytacja oraz audyt. Powstałe standardy odnoszą się do wewnętrznych i zewnętrznych systemów zapewnienia jakości. W odniesieniu do szkół wyższych postuluje się realizację następujących norm:

- istnienie wewnętrznej polityki oraz procedury zapewnienia jakości,
- tworzenie mechanizmów zatwierdzania, monitoringu oraz okresowego przeglądu programów i ich efektów,
- istnienie metod działania zapewniających wysoką jakość kadry dydaktycznej,
- ocenę studentów według opublikowanych i jasnych reguł,
- zagwarantowanie nauce odpowiednich zasobów oraz środków wsparcia dla studentów,

- funkcjonowanie systemów informacyjnych gromadzących dane dotyczące skutecznego zarządzania oferowanymi programami studiów oraz innymi działaniami,
- publikowanie informacji na temat oferowanych przez siebie programów oraz ich efektów i inne.

Jak podkreślał Christian Thune, prezes ENQA, we wstępie do dokumentu określającego standardy:

jest on jedynie pierwszym krokiem na – najprawdopodobniej dłuższej – drodze do ustanowienia przez instytucje oraz agencje z całego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) powszechnego i wspólnego zbioru fundamentalnych wartości, oczekiwań oraz dobrych praktyk związanych z jakością i jej zapewnieniem¹.

Procedura ENQA ma także na celu ustalenie, czy i w jakim stopniu działania podejmowane przez agencje akredytacyjne są zgodne z Europejskimi Standardami i Wskazówkami (ESG). W listopadzie 2013 roku Polska Komisja Akredytacyjna poddała się zewnętrznemu przeglądowi działalności zgodnie z procedurą European Association for Quality Assurance in Higher Education. Ewaluację prowadzono w siedzibie PKA przez zespół międzynarodowych ekspertów.

Na podstawie art. 36 ust. 1 Ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki (Dz.U. nr 96, poz. 615 z późn. zm.) powołany został Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych jako organ opiniodawczo-doradczy ministra, który powołuje członków Komitetu spośród kandydatów zgłoszonych przez środowisko naukowe i środowiska społeczno-gospodarcze. Podstawowym zadaniem Komitetu jest przeprowadzenie kompleksowej oceny działalności naukowej lub badawczo-rozwojowej jednostek naukowych w odniesieniu do standardów międzynarodowych.

Problematyka jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym – jako jeden z priorytetów w polityce europejskiej dotyczących edukacji – jest tematem licznych raportów i teoretycznych studiów. Do najczęściej przywoływanych opracowań należą: *Quality Culture in European Universities: a Bottom-up Approach* (2006), Brussels: European University Association; *OECD Reviews of Tertiary Education „Poland”* (Fulton i inni 2007),

¹ Wstęp, w: *Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*, ENQA, Helsinki 2005.

OECD; *Embedding Quality Culture in Higher Education* (2007), Brussels: European University Association; *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce* (2009), Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową; *Tuning. Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wkład uczelni w Proces Boloński* (2008), Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji; *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* (2009), Kancelaria Prezesa Rady Ministrów; *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020. Projekt środowiskowy* (2009), KRASP, FRP, UW, Warszawa.

Na mocy wzmiankowanych powyżej postanowień szkoły wyższe zobowiązane zostały do stworzenia skutecznego wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia. Celem nadrzędnym systemu zarządzania jakością w każdym polskim uniwersytecie jest zagwarantowanie realizacji ustawowych zadań w sposób gwarantujący powtarzalność cech jakościowych. I choć owa pożądana jakość jest przedmiotem troski dużej liczby interesariuszy, w tym naukowców, polityków, szerokich grup decydentów, to jest to pojęcie, które zarówno na gruncie szkolnictwa wyższego, jak i w odniesieniu do wielu innych dziedzin nauki i życia społecznego nie doczekało się jednoznacznej definicji, a zdaniem wielu jest ono nawet niemożliwe do zdefiniowania².

Jeden z wątków tej dyskusji skupia się na problemie rozumienia znaczenia pojęć „pomiar”, „monitorowanie”, „ocena”, „ewaluacja”. Zmieniające się wymagania w obszarze szkolnictwa wyższego w Europie implikują jednocześnie konieczność ciągłego redefiniowania „jakości w szkolnictwie wyższym”. Towarzyszy temu potrzeba modyfikacji modeli jej szacowania, poprzedzona nie tylko określeniem kluczowych determinantów owej jakości, ale także oznaczeniem relacji pojęcia „jakość” do takich kategorii pojęciowych, jak „skuteczność” czy „efektywność”. Rzeczywistość akademicka wprawia wszystkie te pojęcia w teoretyczny ruch, który wzmaga potrzebę naddążania za zamianami, ale też potęguje świadomość palącej konieczności wyboru określonego stanowiska, stymulującego procesy zapewniania i oceny jakości kształcenia przez każdą wyższą szkołę z osobna.

Złożoność problematyki jakości kształcenia uniemożliwia dokonanie szczegółowej analizy wszystkich zagadnień w jednym artykule. Z tego

² M. Bugdol, *Zarządzanie jakością w urzędach administracji publicznej*, Difin, Warszawa 2008.

względu konieczne jest przyjęcie węższego celu. Uczelniane Systemy Zarządzania Jakością Kształcenia składają się najczęściej z trojakiego rodzaju działań: oceny jakości kształcenia, zapewnienia jakości kształcenia oraz jej poprawy i doskonalenia. Zwłaszcza trzeci rodzaj zadań wydaje się być dobrą płaszczyzną dla rozwijania praktyk ewaluacyjnych.

W kolejnej części artykułu nastąpi uporządkowanie podstawowych kwestii związanych ze sposobem odczytywania pojęcia „ewaluacja”, jej rodzajami oraz wybranymi praktykami, możliwymi do zrealizowania w ramach wewnętrznych systemów zapewnienia jakości kształcenia na polskich uczelniach, z akcentem na odkrywanie różnorodnych potencjalności ewaluacji na kierunkach pedagogicznych.

Istota, rodzaje i cechy badań ewaluacyjnych

Usługi ewaluacyjne są dziś w Polsce bardzo powszechne, a wiedza wygenerowana przez firmy oferujące je kojarzona bywa z rodzajem produktu podlegającego prawom produkcji, sprzedaży oraz dystrybucji. W społeczeństwie wiedzy wiedza jest strategicznym zasobem decydującym o możliwościach i kierunkach rozwoju. Ewaluacja, jako wiedza, jest jego stymulatorem, a czasami bardzo istotnym warunkiem³.

Dostęp do tej wiedzy może zależeć od jej wartości komercyjnej. Rynkowa weryfikacja jakości ewaluacji nie jest regułą potwierdzającą jej jakość, zwłaszcza jeżeli chodzi o edukację. Proces kształtowania się idei ewaluacji i praktyk ewaluacyjnych ma długą tradycję, warto więc podjąć refleksję nad tym, co stanowi o jej współczesnym kształcie. Przyrost w ostatniej dekadzie znaczących publikacji naukowych poświęconych ewaluacji świadczy o wysokiej randze zagadnienia.

Warto przypomnieć, że ewaluacja jako pewien typ badań stosowanych ma już prawie stuletnią tradycję. Pierwsze badania ewaluacyjne datuje się na lata dwudzieste XX wieku, ich miejscem były Stany Zjednoczone, gdzie początkowo objęły sektor edukacji. Dopiero czterdzieści lat

³ L. Korporowicz, *Interakcyjne aspekty procesu ewaluacyjnego: pomiędzy analizą a animowaniem zmian społecznych*, w: *Środowisko i warsztat ewaluacji*, red. A. Haber, M. Szałaj, PARP, Warszawa 2009, s. 84.

później ewaluację zaczęto wykorzystywać do badań nad ochroną zdrowia i ochroną programów socjalnych.

W krajach Europy Zachodniej największy rozwój ewaluacji przypada na lata osiemdziesiąte XX wieku. W Polsce momentem przełomowym było przystąpienie do Unii Europejskiej i związany z tym faktem wymóg ewaluacji programów, otrzymujących wsparcie finansowe z funduszy strukturalnych (Rozporządzenie nr 1083/2006 z dnia 11 lipca 2006 r. ustanawiające przepisy ogólne dotyczące Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz Europejskiego Funduszu Społecznego).

Etapy jej rozwoju, typologię oraz dynamikę przemian zaprezentowali w swej koncepcji Egon G. Guba i Yvonne S. Lincoln w 1989 roku w książce *Fourth Generation Evaluation*. Podzielili oni historię ewaluacji na cztery etapy określane mianem „generacji”. Wielość rodzajów ewaluacji wiąże się zatem z istnieniem kilku generacji badań ewaluacyjnych. Pierwsza z nich, o charakterze czysto pomiarowym (*measurement*), co miało pozwolić na porównywalność wyników i obiektywizm oceny. Na etapie ewaluacji drugiej generacji rozumiano ją jako rodzaj diagnostycznej interwencji w technokratyczny proces podejmowania decyzji oparty na opisie (*description*). Kolejna, trzecia generacja ewaluacji przeszła do historii jako zorientowana na osąd (*judgement evaluation*). Ewaluacja czwartej generacji przyjmuje założenie o potrzebie widzenia wszelkich działań i znaczeń w ich szerokim kontekście. Badania ewaluacyjne osadzone w czwartej generacji wychodzą poza analizę mechanizmów oddziaływania w kierunku subiektywnej oceny. Badanie ewaluacyjne rozumiane jest jako działanie społeczne, któremu przypisuje się funkcje rozwojowe, jest wyjściem poza czysto badawcze rozumienie procedur ewaluacyjnych⁴.

Współczesny etap przeobrażeń ewaluacji niesie przesłanie, że powinna ona być czymś więcej niż pomiarem skuteczności działań, obiektywną ich oceną czy formą potwierdzenia osiągnięcia postawionych celów. Ewoluowała bowiem w kierunku refleksyjnego rozpoznania, akcentującego potrzebę wspierania wartości konkretnego działania. Ewaluacja jest procesem uczenia się, w którym kluczowe są interakcje i negocjacje⁵. Jest

⁴ E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Sage, London 1989.

⁵ K. Olejniczak, *Mechanizmy wykorzystania ewaluacji. Studium ewaluacji średniookresowych INTERREG III*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008, s. 17.

to ujęcie promowane w tym artykule z przekonaniem, że powinno stać się integralną częścią wewnętrznego systemu zapewniana jakości na polskich uczelniach.

Naturalnie istnieje wiele odmiennych sposobów definiowania ewaluacji. W naukach o zarządzaniu ewaluacja traktowana jest jako proces oceny rozwoju w oparciu o zestawy kryteriów pomiaru wyników. Z jej pomocą próbuje się ustalić zakres, w jakim zostały osiągnięte założone cele, rodzaj wyników, skutków i wpływu, jaki spowodował dany projekt oraz poniesiony koszt. Ewaluacja powinna określić efektywność procedur i produktów, jak również osiągnięcie wyników⁶.

Ewaluacja jest procesem systematycznego i uporządkowanego zbierania, raportowania i interpretowania danych opisujących postęp i efekty określonej inicjatywy⁷. Badania ewaluacyjne wspomagają proces poszukiwania odpowiedzi na pytania o czynniki determinujące sukces organizacji. Mogą pokazywać, w jaki sposób siły rynkowe, a także procesy wewnętrzne determinują przewagę konkurencyjne i wartość zasobów⁸.

Podsumowując: przedmiotem ewaluacji w naukach o zarządzaniu mogą być program, działanie, obiekt, procedura, produkt. Charakteryzowana jest ona jako systematyczny proces zbierania, analizowania i interpretowania informacji, pozwalający określić skuteczność i efektywność ewaluowanego produktu. Nie jest to jedyny sposób rozumienia i praktykowania ewaluacji.

Ewaluacja konkluzywna, wykorzystywana w różnych dziedzinach życia społecznego, akcentuje badanie wartości programów i strategii społecznych. Oprócz proceduralnego charakteru podkreśla się w tym przypadku dyskursywny i dialogiczny wymiar ewaluacji, wyraźnie dookreślany już na etapie projektowania, wyboru obiektu, kryteriów, stanowienia celów oraz odbiorców efektów badań ewaluacyjnych⁹.

⁶ A. Bruska, *Funkcje ewaluacji a możliwości wykorzystania nauk o zarządzaniu*, w: *Ewaluacja programów operacyjnych na poziomie regionalnym – teoria i praktyka*, Urząd Marszałkowski Województwa Opolskiego, Opole 2009.

⁷ A. Rogut, B. Piasecki, *Podręcznik ewaluatora projektów foresight*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2011.

⁸ A. Haber, M. Szałaj, *Ewaluacja organizacji a zarządzanie strategiczne*, w: *Ewaluacja w strategicznym zarządzaniu publicznym*, red. A. Haber, M. Szałaj, PARP, Warszawa 2010, s. 67.

⁹ *Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza*, red. A. Haber, PARP, Warszawa 2007.

Rodzaje ewaluacji wynikają głównie z odmienności ich funkcji. Jedne pełnią funkcję legitymizacyjną i są zamawiane po to, aby wspomóc egzekwowanie odpowiedzialności za realizację na przykład programów strukturalnych, inne skupione są na racjonalizowaniu poszczególnych etapów realizacji ewaluowanych działań, największa grupa służy potwierdzeniu ich prawidłowości.

Helen Simons, jedna z najbardziej utytułowanych współczesnych ewaluatorek, podkreśla, że ewaluacja to nade wszystko „zaproszenie do rozwoju”¹⁰. Wielość rodzajów ewaluacji stawia potencjalnych ewaluatorów wobec potrzeby świadomego wyboru opcji najwłaściwszej w danych okolicznościach. Na gruncie edukacji ewaluacja nie zawsze musi być projektowana, aby wywrzeć wymierny i doraźny wpływ na procesy decyzyjne¹¹.

Leszek Korporowicz ujmuje ten aspekt badań ewaluacyjnych w następujący sposób: „ujawnienie i zrozumienie ewaluowanej rzeczywistości może być jednym z akceptowanych celów działań ewaluacyjnych”. Realizacja tego celu może mieć znaczący wpływ na świadomość decydentów i uczestników ewaluowanego programu i pośrednio okazać się czynnikiem istotnie wpływającym na proces decyzyjny¹². Ujęcie to adekwatnie też wpisuje się w łaciński źródłosłów terminu „ewaluacja”: „*e-valesco, -ere, -ui* – stawać się silnym, potężnieć” oraz „*evaeleo, -ere* – móc, zdołać; *e-valesco, -ere, -ui* – wzmocnić się, nabrać siły, spotężnieć; móc, być zdolnym, zdołać, potrafić”¹³.

Odwołanie się do pojęcia rozwoju wskazuje potrzebę uwzględnienia komponentów jakościowych w badaniu kierunku możliwych przekształceń czy reform, implikuje też znaczący stopień uspołecznienia procedur badawczych.

Ewaluacja rozwojowa, bo taka jest przedmiotem rozważań w tym artykule, podejmuje problem różnorodności wartości, towarzyszących zróż-

¹⁰ H. Simons, *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, The Falmer Press, London 1987.

¹¹ Ibidem.

¹² L. Korporowicz, *Ewaluacja w reformie systemu edukacji*, „Polityka Społeczna” 1998, nr 9.

¹³ A. Brzezińska, *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia*, w: *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000, s. 94.

nicowanym działaniom człowieka, otwierając się jednocześnie na relatywny charakter ocen, będących wynikiem procesu wartościowania, który jest istotą ewaluacji. Równanie ewaluacji prowadzonej w szkole wyższej z oceną czy nadawanie jej etykiety audytu wypacza sens praktyki ewaluacyjnej, pozbawia tożsamości jej uczestników, niwelując wysiłki ewaluatorów uczelnianych, czyniąc z nich funkcyjnych nadzorców jakości. Samych zaś studentów/ewaluatorów lokuje po stronie mniej lub bardziej krytycznych sędziów, występujących jedynie w roli ankietowanych respondentów. Tego rodzaju ewaluacja może stać się działalnością instrumentalną, która dostarcza jedynie praktycznej wiedzy na temat jakości działań, potrzebnej przy podejmowaniu decyzji niezbędnych w planowaniu dalszych działań.

Ewaluacja prowadzona w ramach wewnętrznego systemu zapewnienia jakości spełnia swoje zadanie, jeżeli jest procesem profesjonalizującym działania kadry naukowo-dydaktycznej. Proces ten stanowić musi jednak element kształtowania kultury ewaluacyjnej, rozumianej jako komponent kultury organizacyjnej¹⁴ danej instytucji. Dobrze zaplanowana i przeprowadzana ewaluacja ma szansę zdemokratyzować uniwersytecką rzeczywistość, umożliwić dialog społeczności akademickiej już w trakcie jej trwania.

Ewaluacja rozwojowa, zdaniem Leszka Korporowicza, reaguje na potrzeby, odchodzi od linearnego postrzegania zależności, wspiera procesy uczenia się, dostrzega lokalną tożsamość instytucji i kontekst oraz uwzględnia dynamikę wewnętrznych przeobrażeń ewaluowanych instytucji i programów¹⁵.

Warunkiem progowym jest włączenie i wdrożenie studentów do procesu ewaluacji własnej ścieżki kształcenia, uczynienie z nich samoewaluatorów. Błędne jest przekonanie, że wszyscy maturzyści nauczyli się w swojej szkole uczyć się, a zatem w dużym uproszczeniu ewaluować/wartościować przyrost własnej wiedzy. Oczekiwanie, że mogą oni płynnie

¹⁴ Kultura organizacyjna rozumiana jest tu w klasycznym ujęciu Edgara H. Scheina, który rozumiał ją jako zbiór dominujących wartości i norm postępowania, charakterystycznych dla danej organizacji, podbudowany założeniami co do natury rzeczywistości, wyrażanej poprzez artefakty i wytwory (por. M. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003).

¹⁵ L. Korporowicz, *Interakcyjna misja ewaluacji...*

i bezproblemowo wejść w tryb kształcenia akademickiego, wymagającego dużej samodzielności, okazuje się bardzo często nieuprawnione.

Kolejną pułapką jest przekonanie, że student w ogóle wie, czym jest ewaluacja i czemu ona służy, a zatem, jak może świadomie wypełnić rolę ewaluatora, zwłaszcza że występuje częściej, będąc uczestnikiem ewaluacji, „jako arbiter sportowy, który został wynajęty po to, aby zdecydować, kto ma rację, a kto jej nie ma”¹⁶.

Kształtowanie postaw pro jakościowych studentów kierunków pedagogicznych w toku autoewaluacji

W tym kontekście szczególne zadanie stoi przed uczelniami kształcącymi studentów na kierunkach pedagogicznych, którzy już na progu swojej aktywności zawodowej staną przed koniecznością badań ewaluacyjnych. Prowadzenie każdego rodzaju ewaluacji wymaga postawy badawczej. W wypadku autoewaluacji jest to postawa nauczyciela występującego w roli badacza własnej praktyki. Kompetencja ta weszła w 2009 roku do katalogu obowiązkowych powinności w profesji pedagoga związanych ze zmianą koncepcji nadzoru pedagogicznego w Polsce. W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z października 2009 roku¹⁷ przedstawiono decyzje związane z wprowadzaniem w życie nowego modelu nadzoru pedagogicznego, podkreślając znaczenie systemu ewaluacji oświaty (SEO), który składa się z ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej. Punktem wyjścia do wprowadzenia systemu ewaluacji było określenie wymagań państwa wobec szkół i innych placówek oświatowych.

W nowej koncepcji nadzoru pedagogicznego sformułowano szczególne wytyczne dotyczące realizacji procesu ewaluacji zewnętrznej. Sposób przeprowadzania ewaluacji wewnętrznej pozostawiono decyzji zespołów ewaluacyjnych w poszczególnych placówkach, eksponując rolę dyrektora jako koordynatora. Jednym z najtrudniejszych momentów, w świetle oceny kilkuletnich doświadczeń, jest określenie relacji między ewaluacją zewnętrzną a wewnętrzną. Szczególnie niebezpieczna wydaje się praktyka

¹⁶ D. Nevo, *Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej. Analityczny przegląd literatury*, w: *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 53.

¹⁷ Dz.U. 2009 nr 168, poz. 1324.

polegająca na kopiowaniu procedur ewaluacji zewnętrznej w projektowaniu i prowadzeniu ewaluacji wewnętrznej, z którą także zmagają się szkoły wyższe.

Henryk Mizerek postuluje ujęcie ewaluacji akcentujące to, że

jest ona specyficznym rodzajem stosowanych badań społecznych. Jej zadaniem jest dostarczanie wiedzy służącej działaniu [...]. Konieczne jest zatem takie zaprojektowanie ewaluacji, by dostarczyła ona informacji ściśle określonego rodzaju. Ich cechami są sprawdzalność, pewność oraz możliwość wykorzystania w dziele wyjaśniania tego, „co i dlaczego” się wokół nas dzieje. [...] Ewaluacja koncentruje się na gromadzeniu wiedzy, która jest podstawą do formułowania sądów na temat wartości podejmowanych działań¹⁸.

Refleksja nad wartością przypisywaną działaniu powinna się zatem pojawić w toku procesu kształcenia studenta pedagogiki poprzez stymulowanie go do autoewaluacji efektów tego procesu. Idea ta koresponduje z charakterem współczesnego systemu edukacji, zobligowanego do odpowiedzi na coraz szybsze tempo przemian rzeczywistości. Warto dodać, że istotą jakościowych zmian w szkole jest ukierunkowanie się na własne, specyficzne potrzeby rozwojowe. Umiejętność przyglądania się własnemu działaniu w celu jego poprawy cechuje organizacje uczące się. Pielęgnowana przez przyszłego pedagoga idea kształtowania postawy badacza zakłada ciągłą refleksję nad własną praktyką.

Poszukiwanie nowatorskich rozwiązań we współczesnym systemie oświaty wymaga skutecznych narzędzi wspomagających jego rozwój. Ewaluacja jest jednym z docenionych na świecie instrumentów wsparcia transformacji dzisiejszej szkoły, postawionej przed potrzebą dynamicznego udoskonalania procesu realizacji wszystkich swoich funkcji. Ewaluacja w warunkach polskich przechodzi przez wszystkie z jej czterech generacji, opisanych przez Egoną G. Gubę i Yvonne S. Lincoln. Każdej z nich towarzyszą określone trudności i wątpliwości.

Nowe wyzwania wydobywają na światło dzienne wiele emocji podszytych frustracją i obawami środowisk akademickich, czy opinie wyrażane przez studentów w ankietach ewaluacyjnych są wiarygodnym źródłem

¹⁸ H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić?*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 21.

danych. Warto zatem zdać sobie sprawę z tego, jakie czynniki rzeczywiście wpływają na wysokość ocen studenckich – oto ich lista oparta na metaanalizach wielu badań¹⁹:

- motywacja studentów – wyższe oceny przyznają studenci, którzy są zainteresowani przedmiotem lub mocno zmotywowani do nauki;
- dobrowolność udziału w kursie – wyżej oceniane są zajęcia wybierane niż obligatoryjne;
- spodziewana ocena – ten czynnik był szczególnie starannie badany, a uzyskiwane wyniki nie są zupełnie jednoznaczne, jednak istotna część badań pokazuje niestety niewielki (współczynniki korelacji 0,1–0,3) dodatni związek między oceną za kurs, jakiej spodziewają się studenci, a ich opinią na temat prowadzącego, istnieje zatem pewna możliwość „kupowania” przychylności studentów za podwyższanie ocen (a właściwie za dawanie do zrozumienia, że oceny będą wysokie);
- ekspresyjny styl prezentacji;
- obecność osoby prowadzącej zajęcia w czasie oceny – ten pozornie nieważny szczegół w istocie ma znaczenie, ponieważ wypełniane w obecności wykładowców ankiety prowadzą do wyższej oceny ich pracy;
- ujawnienie celu ocen – jeżeli studenci zdają sobie sprawę, że wyniki ewaluacji będą używane do decyzji personalnych, oceniają wyżej, niż gdy opinie mają służyć jedynie do poprawy warsztatu osoby prowadzącej;
- poziom zaawansowania kursu – wyżej oceniane są kursy zaawansowane niż wprowadzające, jednak związek ten jest słaby;
- dyscyplina akademicka – zgodnie z oczekiwaniami wyżej oceniane są kursy z dziedzin humanistycznych, nieco niżej z nauk społecznych, a najniżej przedmioty matematyczno-przyrodnicze;
- wymagany nakład pracy – przeciwnie do oczekiwań, wyżej (choć związek ten jest słaby) oceniane są zajęcia wymagające od studentów znacznego nakładu pracy, jakkolwiek część badań pokazuje związek krzywoliniowy, tzn. przekroczenie pewnego poziomu wymagań skutkuje pogorszeniem wyników ankiet.

¹⁹ S. Rudnicki, A. Szwed, *Ocenianie oceniających. Trzy pytania o ewaluację zajęć dydaktycznych*, w: *Ewaluacja dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*, red. W. Przybylski S. Rudnicki A. Szwed, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, Kraków 2010, s. 45–46.

Warto jednak zaznaczyć, że zdecydowaną większość ocen przeprowadzono w Stanach Zjednoczonych, a więc w innym kontekście kulturowym. Co więcej, z reguły mają one charakter korelacyjny, potwierdzają zatem pewne ogólne i niejako uśrednione prawidłowości – w poszczególnych przypadkach mamy jednak zapewne do czynienia z sytuacjami, w których na przykład wymagający prowadzący są oceniani nisko albo płeć osoby prowadzącej obniża lub zawyża oceny.

Jak zatem pogodzić przekonanie, coraz głośniej artykułowane w murach współczesnych uczelni, że student jest „klientem” instytucji edukacyjnej z jego wizją jako podmiotu współtworzącego unikalną *communitas*. W ramach prowadzonych ewaluacji należy zwracać uwagę na fakt, że powinna ona obejmować nie tylko surowe dane, ale także ich niezbędną interpretację, akcentując współwystępowanie formatywnego i sumatywnego charakteru ewaluacji. Obecność i zaangażowanie studenta, wykraczające poza wypełnianie roli ankietowanego, są nieodzowne.

Modelem najpełniej odpowiadającym tym potrzebom jest model ewaluacji rozwojowej (*developmental evaluation*) opracowanej przez Michaela Quinna Pattona. Eksponuje się w nim potrzebę zogniskowania wysiłku na budowaniu uspołecznionego, dynamicznego i interakcyjnego procesu ewaluacji²⁰.

Zbudowanie tak działającego systemu wewnętrznej ewaluacji to zadanie wymagające dużego wysiłku intelektualnego i organizacyjnego, zarówno ze strony studenta, jak i nauczyciela akademickiego. Konieczne jest wspólne rozstrzygnięcie kilku bardziej szczegółowych kwestii.

1. Czym w istocie jest ewaluacja?
2. Jak się ma ewaluacja do oceniania?
3. Jakie są relacje między ewaluacją zewnętrzną i wewnętrzną?
4. Jakim celom ma służyć ewaluacja studentowi?

Ewaluacja koncentruje się na gromadzeniu wiedzy, która jest podstawą do formułowania sądów na temat wartości podejmowanych działań. Student musi zrozumieć różnicę między formułowaniem sądów wartościujących a potocznie rozumianym ocenianiem. Jego zadaniem jest zgromadzenie maksymalnie rzetelnych i trafnych informacji o wartości przypisywanej poddanym ewaluacji sytuacjom, zdarzeniom, działaniom,

²⁰ M.Q. Patton, *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage, London 1990.

w których bierze udział w procesie kształcenia akademickiego. Jako ewaluator nie może sobie przypisywać roli sędziego orzekającego, czy proces kształcenia przebiega dobrze, czy też źle, ale zaangażować się w proces gromadzenia, opracowywania i komunikowania informacji na temat wartości przypisywanej działaniom podejmowanym przez siebie w sali wykładowej. Wykładowca naturalnie musi wspierać ten proces²¹. Cechą odróżniająca autoewaluację od ewaluacji jest fakt, iż w toku tej pierwszej podejmowany jest trud określenia wartości własnych działań. Ewaluacja ta może mieć charakter ewaluacji konkluzywnej bądź formatywnej.

Przykładowo, jeżeli student podczas seminarium magisterskiego przyznaje, że nie jest w stanie, będąc po kursie metodologii badań społecznych, przeprowadzić samodzielnie obserwacji uczestniczącej i zanalizować jej wyników, bo nie sądził, że stanie przed taką koniecznością i nie poświęcił zagadnieniu wystarczająco dużo wysiłku (przykład z praktyki nauczyciela akademickiego, autorki tekstu), to jest na początku drogi do ewaluacji konkluzywnej. Przypadek ten bardzo obrazowo przekonuje o potrzebie wdrażania studentów do ewaluacji formatywnej, zwłaszcza na etapie pisania pracy magisterskiej. Podejmowanie wielokrotnego namysłu nad wartością własnych działań w drodze do celu, którym jest napisanie pracy magisterskiej, ma na tym etapie studiowania kluczowe znaczenie. Jest też idealną okazją do nabycia określonej wiedzy z zakresu ewaluacji, ale także ukształtowania postawy poszanowania jakości poprzez przewartościowanie na wstępie jakości pracy własnej w ramach procesu studiowania.

Aby oczekiwania, jakie stawiamy przed ewaluacją, rzeczywiście mogły się spełnić, musimy zadbać o proceduralność całego procesu ewaluacji, poczynając od jej zaplanowania²². Punktem wyjścia jest konieczność wyraźnego sformułowania celu ewaluacji i funkcji, jaką ma pełnić. Etap ten polega na zdefiniowaniu przedmiotu ewaluacji, czyli precyzyjnym określeniu, co będzie poddawane ewaluacji. Temat badania (przedmiot ewaluacji) może

²¹ Zagadnienie autoewaluacji podejmowanej systematycznie przez nauczycieli akademickich jest kolejnym ważkim problemem wymagającym odrębnej dyskusji.

²² Poniżej zaprezentowany jest model ewaluacji opisany przez Beatę Ciężką w: *Przewodnik do autoewaluacji projektów realizowanych w ramach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL*, Fundusz Współpracy, Warszawa 2006 (dostępny na stronie Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego, www.pte.org.pl).

być określony w kategoriach problemu do rozwiązania lub zagadnienia do zdiagnozowania (np. identyfikacja barier w wykorzystaniu wiedzy z zakresu metodologii nauk społecznych do pisanie prac magisterskich). Bodźcem do zdefiniowania przedmiotu ewaluacji oraz jej obszarów (jeżeli uznajemy ich wyspecyfikowanie za potrzebne) jest przede wszystkim odpowiedź na potrzeby i zainteresowania interesariuszy/studentów.

W wypadku przedsięwzięć złożonych i/lub długotrwałych pojawia się często potrzeba wyodrębnienia pewnych obszarów z całości przedmiotu ewaluacji. Na przykład w przypadku wyżej wymienionego przedmiotu ewaluacji możemy się skupić na kilku obszarach: (1) zawartości aktualnie realizowanego sylabusu w zakresie wybranego przedmiotu; (2) możliwościach studentów; (3) oczekiwaniach nauczycieli; (4) identyfikacji „dobrych praktyk” dydaktycznych wartych rozwijania i upowszechnienia; (5) diagnozie czynników utrudniających i wspomagających opanowanie wiedzy przez studenta.

Pytania ewaluacyjne to sformułowane w sposób ogólny (problemowy) pytania, różniące się od tych, na które będą odpowiadać sobie studenci w rezultacie przeprowadzanej ewaluacji. Nie są to pytania, które bezpośrednio zostaną zadane osobom objętym ewaluacją. Istnieje też potrzeba wyznaczenia kryteriów ewaluacji; na tej płaszczyźnie wyraźnie rysuje się potrzeba wsparcia studentów przez nauczycieli akademickich.

Kryteria ewaluacji stanowią rodzaj standardów, według których ewaluje się dane przedsięwzięcie czy instytucję. W przeciwieństwie do pytań kluczowych, które nie mają charakteru oceniającego, kryteria ewaluacji mają formułę wyraźnie wartościującą. Do kryteriów ewaluacji będziemy się odwoływać w fazie analizy danych zgromadzonych w trakcie badania oraz podczas formułowania wniosków ewaluacyjnych. Przykładami najczęściej stosowanych kryteriów w ewaluacji są: skuteczność, użyteczność, trafność i trwałość. Kryteria te wymagają każdorazowego doprecyzowania zgodnego z przyjętą koncepcją ewaluacji. Każda ewaluacja powinna wykorzystywać adekwatny do swojego przedmiotu zestaw kryteriów. Również definicje kryteriów mogą podlegać modyfikacji czy doprecyzowaniu w zależności od tego, czemu ewaluacja ma służyć. Na etapie formułowania pytań i wyboru kryteriów ewaluacji warto je skonsultować z osobami, które będą użytkownikami wyników ewaluacji, a w szczególności z tymi, których mogą dotyczyć zalecenia sformułowane w wyniku badania. Z jed-

nej strony takie konsultacje mogą się przyczynić do identyfikacji zagadnień, które powinny być w badaniu zdiagnozowane, z drugiej zaś strony osoby, które będą zobowiązane do wdrożenia rekomendacji, będą miały poczucie podmiotowego traktowania – co w rezultacie zwiększy szansę na rzeczywiste wykorzystanie wyników ewaluacji. Etap zbierania danych dostarcza informacji wyjaśniających kontekst, w jakim realizowany jest dany przedmiot, wskazując na zawarte w nim szanse i zagrożenia (np. zbyt późna pora na zajęcia wymagające intensywnego wysiłku intelektualnego). Odnosi się do wiedzy o faktach, pokazuje, „co działa, a co nie działa” w sposobie uczenia się przez studenta. Wyjaśnia, dlaczego rzeczy działają lub nie, może obejmować również szerszą refleksję nad teoriami leżącymi u podstaw analizowanego zagadnienia. Odnosi się do umiejętności, tj. zdolności wykonywania czegoś. Pokazuje, jak poprawić, zmienić, udoskonalić określone elementy składowe czy procesy. Obejmuje informacje o tym, kto co wie i jak coś zrobić. Informuje, kto powinien podjąć działania, z kim należy współpracować, kogo włączyć.

Po etapie generowania i zbierania danych oraz ich analizie następuje redakcja raportu, dlatego projekt ewaluacji powinien kończyć się określeniem założeń odnoszących się do formy prezentacji wyników ewaluacji. Zazwyczaj wyniki ewaluacji są prezentowane w postaci jednego raportu, ale można również zaplanować przedstawienie skróconej wersji raportu lub wersji raportu w postaci prezentacji multimedialnej czy broszury informacyjnej.

Wykorzystanie tego modelu pracy ze studentami jest zdobywaniem wiedzy w działaniu, co w znaczący sposób pogłębia rozumienie procedur ewaluacyjnych oraz poszerza jej funkcje w środowisku akademickim. Poszerza znajomość warsztatu badawczego, rozwija wyobraźnię społeczną, umiejętności interakcyjne i komunikacyjne. Potrzeba kształtowania postawy badawczej urasta współcześnie do rangi jednej z najbardziej cenionych kompetencji w wielu dziedzinach aktywności zawodowej i społecznej człowieka. Tak ukształtowane kompetencje uwalniają potencjały społeczne i kulturowe, są integralną konsekwencją całego działania. Dostrzeżenie i zaaprobowanie tych aspektów jest jednym z wyzwania współczesnej kultury ewaluacyjnej, której skuteczność pozostaje jednak w zależności od warunków, w jakich zostałyby zaimplementowane konieczne zmiany.

Reasumując wartość tych przedsięwzięć słowami Korporowicza: „ewaluacja staje się interakcyjnym stymulatorem synergii zasobów, kompetencji i procesów poprzez identyfikację zasobów w wyniku rozwoju refleksji nad realizowanymi przez podjęte działania wartościami, celami i kryteriami ich oceny; profilowanie kompetencji, a więc wiedzy, umiejętności i postaw koniecznych do zaistnienia w realizacji ewaluowanego działania poprzez refleksję i analizę każdej z jego faz oraz animowanie procesu systemowej, holistycznie zorientowanej analizy nad przesłankami, warunkami realizacji i wdrożenia zaplanowanego działania, włączając w proces ewaluacyjny procedury jego uspołecznienia”²³.

Zakończenie

Dyskusja nad jakością w szkolnictwie wyższym i dążenie do jej poprawy mocno uwydatnia aspekt kultury jakości²⁴, na którą składają się wspólnie podzielane przez członków organizacji wartości i przekonania względem jakości oraz kwestie związane z systemem zarządzania organizacją. Podkreśla się, że uczelnie, tworząc struktury pro jakościowe, sprzyjać będą wykorzystaniu potencjału tkwiącego w członkach organizacji.

Modele ewaluacji funkcjonowania szkoły wyższej różnią się stopniem zaangażowania podmiotów podlegających ewaluacji. Samoewaluacja uważana jest za jedną z najefektywniejszych i najpopularniejszych metod ewaluacji edukacji, gdyż skupia się na analizie kluczowych procesów. Za to właśnie bywa najczęściej krytykowana. Zaangażowanie w badanie procesów, a nie analizowanie produktywności/efektywności instytucji, skutkuje brakiem możliwości porównywania jednostkowych wyników ewaluacji pomiędzy uczelniami. Jest to efekt zindywidualizowania kryteriów ewaluacji.

Zaprezentowany model ewaluacji nie koncentruje się na samej instytucji, ale raczej na efektach jej działania w postaci zdobytych przez

²³ L. Korporowicz, *Interakcyjne aspekty...*, s. 32.

²⁴ *Embedding Quality Culture in Higher Education* (2007), Brussels: European University Association; *Quality Culture in European Universities: A Bottom-up Approach* (2006), Brussels: European University Association, www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_QA_Forum_publication.pdf (2.02.2013).

studentów kompetencji ewaluacyjnych, przydatnych w analizie procesu przekazywania, zwłaszcza nabywania wiedzy i umiejętności. Metody skupione na procesie są mniej eksponowane niż te ogniskujące się na wynikach, mimo że pozwalają wniknąć w proces dochodzenia do wiedzy. Metody skoncentrowane na produkcie bądź rezultacie zdają się dominować. Tymczasem jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym, choć powiązana z pojęciami efektywności i skuteczności, nie jest z tymi terminami tożsama. W związku z ukierunkowaniem pracy instytucji na cele systemowe indywidualne pojęcie jakości staje się coraz bliższe pojęciu skuteczności. Studenci zaś najczęściej odczytując te procesy w kontekście roli, jaką ma dziś wypełnić uniwersytet, podkreślają, że celem kształcenia uniwersyteckiego jest zapewnienie przygotowania do wykonywania zawodu. Ranga uniwersytetu spada więc zgodnie z tymi oczekiwaniami do rangi szkoły zawodowej. Fakt ten uprawomocnia podejście rynkowe, eksponujące stopień zadowolenia klientów/studentów z usługi, jaką oferuje szkoła. Koncepcja GOW, którą wskazuje się tu czasami jako źródło takich przekonań, istotnie wiąże się nierozzerwalnie z pojęciem kapitału ludzkiego, definiowanego także poprzez mierniki ilościowe odnoszące się do odsetka osób z wyższym wykształceniem.

Postuluje się zatem próby połączenia efektywności i produktywności z komponentami ilościowymi, obiektywnymi, natomiast jakość kształcenia z podejściem jakościowym, trudnym do zmierzenia i subiektywnym, dlatego też niepopularnym i krytykowanym „na wejściu”, bo kosztochłonnym.

Model ten przynosi większe korzyści pojedynczym ewaluowanym podmiotom niż instytucjom alokującym środki finansowe i głównie dlatego nie jest przez nie popularyzowany ani wspierany.

Problem mogłaby zniwelować realizacja potrzeby triangulacji danych ewaluacyjnych i ich interpretacji w kontekście formatywnego, a nie jedynie sumatywnego celu ewaluacji. Z tej konstatacji wynika kolejna kwestia, mająca charakter rekomendacji: stajemy przed koniecznością budowania kultury ewaluacji w ramach każdej uczelni. Wiąże się to z niwelowaniem nawyku postrzegania ewaluacji jako procesu, do realizacji którego wystarczy zbiór narzędzi o właściwym poziomie trafności i wiarygodności.

Dobłą praktyką jest jawność ewaluacji, szczególnie ważna w procesie precyzyjnego określania jej przedmiotu oraz kryteriów. Nagłe ewaluacje, niepoprzedzone akcją informacyjną na temat ich przedmiotu, celu

i znaczenia, skutkują niską frekwencją studentów, którzy najczęściej nie uczestniczą w procesie definiowania kryteriów ewaluacji ani też w dyskusji nad wynikami ewaluacji zamieszczonymi w raporcie/raportach. Zalet powołania dedykowanej temu celowi jednostki (budującej kulturę ewaluacyjną w uczelni) nie trzeba rekomendować. Może się to jednak okazać rozwiązaniem wartym polecenia jedynie dla największych polskich uczelni, mogących udźwignąć koszty tego przedsięwzięcia. Dzieje się tak na Uniwersytecie Warszawskim, impulsem było jednak stworzenie internetowego narzędzia oceniającego różne aspekty działalności UW, czyli Ogólnouniwersyteckiej Ankiety Oceniającej Jakość Kształcenia.

Warto pamiętać, że kultura ewaluacyjna zakorzenia się także na poziomie zwyczajów, praktyk, a nawet rytuałów celebrowanych w każdej szkole wyższej, jej niezbywalnymi cechami są jasne kryteria wartościowania oraz gotowości na przyjęcie jego efektów. Podjęcie próby nauczania autoewaluacji studentów, zwłaszcza kierunków pedagogicznych, jest sposobem potwierdzenia wiarygodności tego źródła danych.

Ankiety studenckie uważane są za zasadniczo trafne i rzetelne narzędzie do uzyskiwania informacji o jakości sposobu prowadzenia zajęć, współcześnie jednak w ocenie jakości konieczne staje się czerpanie inspiracji z wielu istniejących ujęć teoretycznych i metodycznych, a także trud tworzenia nowych, użytecznych w danym kontekście narzędzi. Jakości kształcenia nie uda się dziś sprowadzić do jednej uniwersalnej definicji. Jego wielowymiarowość, a także uzależnienie od poszczególnych grup interesariuszy oraz osadzenie w misjach i celach przyjmowanych przez konkretne instytucje, będzie niezmiennie przedmiotem debaty. Naturalnie można mieć nadzieję, że znaczenie problematyki jakości kształcenia i jej oceny oraz przyjmowane rozwiązania (na poziomie systemowym i w odniesieniu do pojedynczych uczelni) sprzyjać będą poprawie jakości kształcenia.

System zapewnienia jakości może okazać się jednak kolejnym fiaskiem utrzymującym w mocy biurokratyczne wymogi europejskiej sprawozdawczości, jeżeli źle rozłożymy akcenty i w szkole wyższej zaniedbamy kształtowanie u studentów postaw afirmujących jakość i umiejętności umożliwiających zabieganie o nie we własnym życiu. Pożądana ewaluacja jest zatem formą refleksyjnego rozpoznania, a nawet wspierania wartości podejmowanego działania, najwłaściwszym zaś miejscem dla tego procesu wydatek się sala seminaryjna i wykładowa.

Słowa kluczowe: *ewaluacja rozwojowa, ewaluacja w edukacji, proces ewaluacyjny*

DEVELOPMENTAL EVALUATION AS A PROCESS OF SHAPING PRO-QUALITY ATTITUDES OF STUDENTS

Summary

Contemporary institutions of higher education (HEI) need to face the challenge of responding to more and more dynamic pace of reality transformation. That process itself requires development of strategies, facilitating support and quality monitoring in education. Evaluation, which is being applied more often and more effectively nowadays, happens to be one of them, also changing its functionality and adjusting relevant procedures. Developmental evaluation is more about reflective cognition of the value that a certain activity brings as a result of socialized process, than just a measurement of activity effectiveness. This paper is addressing capability of developmental evaluation to shape the quality-focused attitudes among HEI students.

Keywords: *developmental evaluation, evaluation in education, evaluation process*

Translated by Justyna Nowotniak