

6. Jak profesjonalizować ewaluację? Krytyczne spojrzenie na inicjatywę PTE na rzecz stworzenia opisu kwalifikacji „Prowadzenie ewaluacji”

How to professionalize evaluation? A critical reflection at the PES's initiative to create a description of the qualification "Conducting evaluation"

Tomasz Kupiec

Uniwersytet Warszawski

ABSTRACT

This article is a critical reflection on the initiative of the Polish Evaluation Society to create an evaluator qualification framework. The immediate aim is to identify the conditions for the success of efforts to professionalise evaluation through certification of competencies and to assess to what extent the PES initiative met these conditions. A systematic review of the literature on certification, the credentialing of evaluator competencies and their impact on the quality and use of evaluation formed the basis for the deliberations. A review of experiences and polemics conducted in evaluator communities in other countries suggests that the effectiveness of a mechanism for certifying evaluator qualifications requires, among other things: a strong, credible leader; balancing the requirements of grandparenting and decertification; distinguishing at least the roles of the evaluation procurer and conductor in the

competency framework; identifying a convincing relationship between credentialing and evaluation quality; and abandoning the idea of certification in favour of voluntary credentialing.

Keywords: Evaluation, quality of evaluation, certification, accreditation, Polish Evaluation Society

STRESZCZENIE

Artykuł ten jest krytyczną refleksją nad inicjatywą Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego na rzecz stworzenia ram kwalifikacji ewaluatora. Bezpośrednim celem jest wskazanie warunków sukcesu działań na rzecz profesjonalizacji ewaluacji poprzez certyfikację kompetencji i ocena, na ile inicjatywa PTE te warunki spełniała. Podstawą rozważań był systematyczny przegląd literatury dotyczącej certyfikacji, potwierdzania kwalifikacji ewaluatora i ich wpływu na jakość i wykorzystanie ewaluacji. Przegląd doświadczeń i polemik prowadzonych w środowiskach ewaluatorów innych krajów sugeruje, że skuteczność mechanizmu potwierdzania kwalifikacji ewaluatora wymaga m.in.: silnego, wiarygodnego lidera, zrównoważenia wymogów *grandparentingu* i decertyfikacji, rozróżnienia w kontekście ram kompetencyjnych co najmniej ról – zamawiającego i wykonującego ewaluację, wskazania przekonującego związku między potwierdzaniem kwalifikacji i jakością ewaluacji oraz zrezygnowaniu z pomysłu certyfikacji na rzecz dobrowolnego potwierdzania kwalifikacji.

Słowa kluczowe: ewaluacja, jakość ewaluacji, certyfikacja, akredytacja, Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne

Wstęp

Dyskusja o konieczności opisania niezbędnych kwalifikacji ewaluatora, a następnie wprowadzenia jakiejś formy ich certyfikacji jako warunku profesjonalizacji ewaluacji trwa w świecie ponad cztery dekady (Becker & Kirkhart, 1981), czyli znacznie dłużej niż systematyczna praktyka ewaluacji w Polsce. Wnioski z tej dyskusji są bardzo niejednoznaczne – obok szeregu korzyści wskazywane są długie listy potencjalnych negatywnych efektów. Nie może zatem dziwić, że różne są też konkluzje i wynikające z nich działania w poszczególnych środowiskach ewaluacyjnych. Podczas gdy np. w Kanadzie i Japonii towarzystwa ewaluacyjne wdrożyły systemy uznawania kwalifikacji (tzw. *credentialing systems*), w Stanach Zjednoczonych takie propozycje, mimo kilku podejść, nie zdobyły przychylności środowiska i dlatego ich nie wdrożono. Równocześnie w wielu organizacjach i towarzystwach ewaluacyjnych podjęto się opracowania katalogów niezbędnych kwalifikacji ewaluatora np. European Evaluation Society, United Nations Evaluation Group czy Aotearoa New Zealand Evaluation Association.

W kontekst powyższych debat i faktycznych działań dobrze wpisuje się inicjatywa podjęta w 2020 r. przez Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne (PTE), mająca na celu przygotowanie opisu kwalifikacji, pn. „Prowadzenie ewaluacji” i włączenie go do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK). Bezpośrednim impulsem do podjęcia prac był fakt, że w tym czasie Instytut Badań Edukacyjnych realizował projekt pt. „Wspieranie realizacji II etapu wdrażania ZSK na poziomie administracji centralnej oraz instytucji nadających kwalifikacje i zapewniających jakość nadawania kwalifikacji” finansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój.

Cel inicjatywy PTE nie został w pełni osiągnięty. Kwalifikacja rynkowa „Prowadzenie ewaluacji” nie została włączona do ZSK. Przyczyną tego były negatywne opinie recenzentów wyznaczonych przez Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej, do którego złożono wnioski²². Należy jednak zauważyć, że inicjatywa ta była pierwszym tego typu działaniem w Polsce i pozwoliła na podjęcie w zróżnicowanym gronie osób, podmiotów zamawiających i realizujących ewaluacje dyskusji o niezbędnych kwalifikacjach ewaluatora i ewentualnej konieczności ich certyfikacji.

Autor niniejszego artykułu był członkiem zespołu ekspertów przygotowującego opis kwalifikacji, choć jak zaznaczył, przyjmując propozycję udziału w pracach, nie był ówczesnie jednoznacznie przekonany do zasadności takiej inicjatywy ani formy w jakiej była realizowana. Z jego perspektywy niepowodzenie opisywanego działania można w związku z tym potraktować jako szansę. Daje ono możliwość refleksji nad tym, czy i jak PTE powinno działać na rzecz profesjonalizacji ewaluacji w Polsce, czy konkretnie certyfikacji kwalifikacji, co w porównaniu z analizowaną inicjatywą można zrobić inaczej i lepiej. Takiej refleksji i debaty zabrakło przed przygotowaniem opisu kwalifikacji (co zapewne było konsekwencją tempa i formy prac narzuconych przez realia ZSK), zatem warto podjąć ją teraz, przed kolejnymi działaniami PTE na rzecz opisu kwalifikacji, certyfikacji czy akredytacji ewaluatorów. Trzeba mieć nadzieję, że działania takie faktycznie będą podejmowane, bowiem jak przekonuje szereg znamienitych autorów, są one niezbędne do rozwoju wschodzącej dyscypliny, jaką jest ewaluacja (Becker & Kirkhart, 1981; Worthen, 1994).

22. Z czterech recenzji trzy były negatywne, a jedna warunkowa pozytywna, wskazująca szereg koniecznych zmian w opisie.

Niniejszy artykuł jest pomyślany jako przyczynek do dyskusji, o której wspomniano wyżej. Jego bezpośrednim celem jest wskazanie warunków sukcesu działań na rzecz profesjonalizacji ewaluacji poprzez certyfikację kompetencji i ocena, na ile inicjatywa PTE te warunki realizowała. Dodatkowo w podsumowaniu zaproponowano, jak przyszłe działania na rzecz tworzenia formalnych ram kwalifikacji ewaluatora w Polsce powinny być prowadzone, by warunki te spełnić w większym stopniu.

Podjęcie metodyczne

Podstawą niniejszego artykułu jest systematyczny przegląd literatury poświęconej zagadnieniom profesjonalizacji ewaluacji i certyfikacji kompetencji. W bazie Scopus wyszukano wszystkie pozycje, które: (1) w tytule lub abstrakcie zawierają słowo ewaluacja, (2) następnie w bliskim jej sąsiedztwie (dystans maksymalnie 3 wyrazów) wspominają jedno z pojęć: *certification*, *credentialing*, *accreditation*, *competences*, *professional designation* oraz (3) pochodzą z jednego z następujących czasopism: „Evaluation”, „American Journal Of Evaluation”, „Evaluation And Program Planning”, „Canadian Journal Of Program Evaluation”, „Evaluation Review”, „New Directions For Evaluation”, „Advances In Program Evaluation”, „Evaluation Journal of Australasia”, „African Evaluation Journal”. Rezultatem było znalezienie 132 publikacji. Po wstępnej analizie treści tytułów i abstraktów do dalszej analizy zakwalifikowano 68 artykułów. Z tej puli większość artykułów odnosiła się mniej lub bardziej całościowo do kompetencji ewaluatorów (jakie są konieczne, jak należy je rozwijać). Nieliczne publikacje poświęcono zagadnieniom zinstytucjonalizowanych form oceny, certyfikacji, uznawania, akredytacji kompetencji. Szczególną uwagę zwracają całe numery tematyczne poświęcone powyższemu zagadnieniu.

To na nich głównie opiera się kolejna sekcja artykułu. Wymieniam je poniżej chronologicznie:

- *New Directions for Program Evaluation*, Issue 62, 1994;
- *American Journal of Evaluation*, Vol. 20, No. 3, 1999;
- *Canadian Journal of Program Evaluation*, Vol. 20, No. 2, 2005;
- *Canadian Journal of Program Evaluation*, Vol. 28 No. 3, 2014;
- *New Directions for Program Evaluation*, No. 145, Spring 201;
- *New Directions for Program Evaluation*, No. 168, Spring 2020.

Jak profesjonalizować ewaluację – tematy pod rozwagę

Rzut oka na powyższą listę numerów tematycznych prowadzi już do pierwszych wniosków. Po pierwsze, dobrze udokumentowana literaturowo dyskusja o profesjonalizacji ewaluacji poprzez certyfikację kompetencji toczy się tylko w Ameryce Północnej – Stanach Zjednoczonych i Kanadzie. Nie jest to zaskakujące, bowiem są to dobrze rozwinięte kultury ewaluacji z dużymi środowiskami ewaluatorów, anglojęzyczne i w związku z tym z relatywnie łatwym dostępem do czasopism. Jednak zastanawia, dlaczego podobna debata nie zostawiła śladu w europejskim *Evaluation*. Wydaje się, że nie zaważył tutaj stopień rozwoju kultury ewaluacji (bo przecież te są na bardzo wysokim poziomie np. w Danii czy Anglii) czy względy językowe, a bardziej specyficzna pozycja Europejskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego (EES), które nie jest towarzystwem krajowym oraz mniej praktyczne, a bardziej teoretyczne pola zainteresowań w Europie względem środowisk z Ameryki Północnej. Po drugie, jak widać, debata o profesjonalizacji ewaluacji poprzez

certyfikację kompetencji regularnie wraca, mniej więcej w pięcioletnich odstępach.

Można zatem przyjąć, że temat traktowany jest poważnie, a jednak żadne formy zinstytucjonalizowanego działania w tym zakresie nie są w przypadku USA podejmowane, a opinie środowiska co do takowych są ciągle w większości negatywne. To powinno zwrócić naszą – środowiska ewaluacyjnego w Polsce – uwagę i kazać się zastanowić, czy na pewno każda forma certyfikowania, potwierdzania kompetencji prowadzi do pozytywnych efektów. Wybrane szczegółowe zagadnienia omawiane są poniżej.

Właściciel procesu

Jak wiele innych procesów, przedsięwzięć, programów, idea certyfikowania, potwierdzania kompetencji ewaluacyjnych ma większe szanse powodzenia, jeśli będzie posiadała wiarygodnego i rozpoznawalnego w środowisku lidera. W omawianym przypadku takim naturalnym liderem jest oczywiście towarzystwo/stowarzyszenie ewaluacyjne o możliwie silnej pozycji i możliwie pełnie reprezentujące środowisko ewaluatorów. W bardziej szczegółowym ujęciu decyzja o przyznaniu certyfikatu/potwierdzeniu kompetencji danej osoby powinna być podejmowana przez uznane, wiarygodne grono ekspertów.

Dobrym przykładem takiego rozwiązania jest ustanowiony w 2009 r. program *Credentialed Evaluator* Kanadyjskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego (CES). Właścicielem programu jest CES. W jego ramach aplikujący gromadzi informacje potwierdzające swoje doświadczenie w rodzaj *portfolio*, które następnie jest recenzowane przez *credentialing board* złożoną z doświadczonych praktyków ewaluacji z co najmniej 25-letnim doświadczeniem (Bu-

chanan & Kuji-Shikatani, 2014; Barrington et al., 2015). To nadaje decyzji rady wiarygodności i może czynić potwierdzenie kwalifikacji w takim trybie pożądanym. Mimo to sukces programu nie jest oczywisty. Z niecałych 2 tys. członków towarzystwa (Gauthier et al., 2022) ok. 500 z powodzeniem przeszło procedurę potwierdzenia kwalifikacji²³, co wydaje się liczbą bardzo wysoką. Jednak ocena użyteczności uzyskanego potwierdzenia nie jest jednoznacznie pozytywna zarówno u ewaluatorów, jak i zlecających im realizację badań (Fierro, 2016).

W tym kontekście tym bardziej trudno było wierzyć w powodzenie inicjatywy PTE, która nie spełniała owych warunków wiarygodności i rozpoznawalności lidera, jak i grona wydającego decyzję o certyfikacie. Decyzja w przypadku kwalifikacji „prowadzenie ewaluacji” również miała być wydawana głównie w oparciu o analizę dowodów i deklaracji przez instytucję certyfikującą, a w jej ramach komisję walidacyjną (PTE, 2020). Jednak wymagania co do doświadczenia komisji walidacyjnej były znacznie niższe niż w przypadku *CE credentialing board*. Co więcej, zgodnie z założeniami ZSK, PTE nie miałyby wyłączności na bycie instytucją certyfikującą. Tą mogłaby być każda organizacja spełniająca niewyśrubowane warunki, co radykalnie obniżałoby wartość certyfikatu i czyniło go anonimowym, tzn. w zasadzie nie wiadomo by było na czyjej wiarygodności i reputacji opiera się jego wartość.

Potencjał właściciela procesu

Jeśli w przyszłości idea opisu kwalifikacji i ich potwierdzania wróci w innej formie, której właścicielem będzie PTE – co jak zaznaczy-

23. Źródło: <https://evaluationcanada.ca/roster-credentialed-evaluators> [dostęp 2022-11-02].

tem jest rozwiązaniem pożądanym – to wróci też pytanie o to, czy nasza organizacja ma wystarczający potencjał, pozycję i rozpoznawalność, żeby promować i być rzecznikiem tego rozwiązania. Odpowiedź na takie pytanie nie była oczywista nawet w przypadku nieporównywalnie większej organizacji, jaką jest Amerykańskie Towarzystwo Ewaluacyjne (AEA). Podczas debaty o zasadności wprowadzenia procedury certyfikacji pojawiły się głosy, iż AEA nie ma wystarczającego potencjału, by skutecznie promować i bronić tego rozwiązania w obliczu spodziewanej krytyki (Smith, 1999).

Powątpiewania w potencjał AEA są o tyle zaskakujące, że towarzystwo to było i jest największą i najbardziej wpływową organizacją środowiska ewaluatorów. Potencjał AEA, to ponad 7 tys. członków (Coryn et al., 2016), rozpoznawalna branżowa konferencja ewaluacyjna i czasopismo ewaluacyjne. Porównywanie PTE do AEA zapewne nie ma sensu, m.in. ze względu na różnicę w potencjale demograficznym obu krajów. Jednak potencjał PTE mierzony liczbą członków, około 100 osób (PTE, 2022), jest bardzo skromny także w porównaniu z CES, które już prawie 10 lat temu zrzeszało ponad 1800 członków przy podobnej populacji kraju (Buchanan & Kuji-Shikatani, 2014). To porównanie również można uznać za nieadekwatne ze względu na rozbieżny poziom rozwoju kultury ewaluacyjnej. Jednak jeśli spojrzymy na bliższe otoczenie – Czechy (kraj, w którym systematyczna praktyka ewaluacji rozpoczęła się w tym samym momencie, co w Polsce i z tych samych powodów) – to ich towarzystwo prezentuje listę ok 60 członków²⁴. W relacji do populacji jest to ponad 2-krotnie więcej niż PTE.

Liczba członków nie jest jedyną możliwą miarą potencjału do bycia rzecznikiem działań na rzecz profesjonalizacji ewaluacji.

24. Źródło: <https://czecheval.cz/cs/O-nas/Clenove-CES> [dostęp: 2022-11-03].

Zdolność do faktycznego reprezentowania środowiska zależy też od struktury członków, a ta również różni się w poszczególnych krajach. W CES 50% członków stanowią pracownicy administracji rządowej (federalnej i regionalnej), 20% zewnętrzni ewaluatorzy, 10% akademicy (Buchanan & Kuji-Shikatani, 2014). Jest to inna struktura od AEA, gdzie około 40% stanowią akademicy, tyle samo zewnętrzni ewaluatorzy, a przedstawiciele administracji to mniej niż 20% (Seidling, 2015). Jeśli spojrzeć na te dwa przykłady, PTE znacznie bardziej przypomina AEA z dominacją przedstawicieli uczelni, zauważalną reprezentacją wykonawców ewaluacji i prawie nieobecnymi przedstawicielami administracji – organizacji zamawiających ewaluację.

Patrząc na tę strukturę można zadać sobie pytanie, kogo w sensie ról pełnionych w procesie ewaluacji chce i może reprezentować PTE. W misji Towarzystwa znajduje się zapis, że chce wzmacniać środowisko badaczy ewaluacyjnych (PTE, 2022). Można to odczytać jako świadome lub nie wykluczenie innych osoby zaangażowanych w szeroko pojmowany proces ewaluacji, tzn. zajmujących się planowaniem i zlecaniem badania, nadzorowaniem ich realizacji, odbieraniem i przede wszystkim wspieraniem wykorzystania wyników. To o tyle ciekawe, że w analizowanym w niniejszym artykule opisie kwalifikacji „prowadzenie ewaluacji” wskazano, że te osoby również są częścią środowiska ewaluacyjnego, czy po prostu ewaluatorami i do ich kompetencji opis również się odnosi.

Ponownie przykładem do rozważenia może być czeskie towarzystwo ewaluacyjne. Co najmniej trzech jego prezesów łączyło tę aktywność z pracą w jednostce koordynującej ewaluację polityki spójności – odpowiedniku polskiej Krajowej Jednostki Ewaluacji (KJE). Nie przesądzając czy to dobre rozwiązanie, warto zauważyć, że ściśle wiąże ono towarzystwo z najprężniejszym obszarem

ewaluacji w kraju i tym samym sprawia, że największa grupa wykonawców i zamawiających ewaluację może czuć się przez towarzystwo reprezentowana. Być może tego właśnie zabrakło PTE, bowiem wskazane we wstępie Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej, które negatywnie zaopiniowało wnioski o włączenie kwalifikacji rynkowej „prowadzenie ewaluacji” do ZSK jest strukturą, w ramach której funkcjonuje KJE, zaś negatywne opinie recenzentów do wniosku były pisane wyraźnie z perspektywy ewaluacji w polu polityki spójności. Na wypadek ewentualnych przyszłych inicjatyw zaznaczę, że równie złym scenariuszem byłoby przyjęcie kwalifikacji rynkowej i stworzenie rzeczywistości, w której certyfikat istnieje, ale ze względu na brak właściciela procesu albo jego niewystarczający potencjał do promowania certyfikatu, jest narzędziem nieznanym i niewykorzystywanym przez wykonawców i zamawiających ewaluacje.

Grandparenting versus Decertyfikacja

Grandparenting w kontekście certyfikowania ewaluatorów oznacza fazę przejściową, w której doświadczeni ewaluatorzy mogą otrzymać potwierdzenie kwalifikacji na specjalnych zasadach, tzn. będąc zwolnieni z obowiązku spełnienia wszystkich kryteriów zawartych w procedurze (Jones & Worthen, 1999). Rozwiązania takie są stosowane od dawna, np. w Luizjanie w 1982 wprowadzono stanowy system certyfikacji ewaluatorów edukacyjnych. Jednym z warunków potwierdzenia kwalifikacji było uczestnictwo w serii warsztatów. Jednak doświadczeni ewaluatorzy mogli ominąć ten wymóg, przedstawiając inne dowody kwalifikacji, w tym list rekomendacyjny z administracji dystryktu edukacyjnego (Louisiana State Department of Education, 1996).

Przez decertyfikację, jak można się domyślić, rozumie się sytuację, w której praktykujący i być może nawet uznani ewaluatorzy nie otrzymują certyfikatu lub potwierdzenia kwalifikacji, bowiem nie spełniają warunków/kryteriów nowo wprowadzonego systemu. W założeniu działanie to ma służyć wyeliminowaniu z praktyki czy rynku ewaluacji osób niekompetentnych (Smith, 1999).

Te dwa pojęcia składają się w dylemat konieczny do rozstrzygnięcia przez wszystkie środowiska ewaluacyjne, które chcą wprowadzić procedurę certyfikacji czy potwierdzania kwalifikacji, bowiem w dużej mierze *grandparenting* wyklucza skuteczną decertyfikację. Wyrażonym bądź niewyrażonym celem systemów certyfikacji jest najczęściej podnoszenie jakości ewaluacji. Z tak sformułowanego celu wywnioskować można natomiast, że przesłanką podejmowanych działań jest niesatysfakcjonująca dotychczasowa jakość ewaluacji²⁵. W związku z tym decertyfikacja wydaje się rozwiązaniem koniecznym, gdyż przynajmniej w części za słabą jakość ewaluacji odpowiadają obecnie przeprowadzający ją niekompetentni ewaluatorzy (Worthen, 1999). Z drugiej strony *grandparenting* może mieć istotny wpływ na poparcie dla wprowadzanego systemu certyfikacji lub uznawania kompetencji i decydować o sukcesie inicjatywy. O wprowadzeniu systemu decydują bowiem funkcjonujący już w środowisku ewaluatorzy. Można zaryzykować hipotezę, że im bardziej doświadczeni i uznani, tym bardziej liczy się ich zdanie.

W trakcie prac PTE nad opisem kwalifikacji „Prowadzenie ewaluacji” dyskusji o opisanym dylemacie raczej zabrakło. Jednak zapisy formularza opisu kwalifikacji (PTE, 2020) wskazują raczej na *grandparenting*, gdyż podstawową metodą weryfikacji kompe-

25. Przykładem badania empirycznie potwierdzającego niską jakość i użyteczność ewaluacji w Polsce jest: Kupiec (2014).

tencji (dokładnie weryfikacji efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji) jest analiza dowodów i deklaracji. Taka, być może nieświadoma, decyzja mogła wpłynąć na pozytywny wynik konsultacji opisu. Pozostaje jednak pytanie, jaki wpływ na jakość ewaluacji miałyby ewentualne wprowadzenie kwalifikacji do ZSK w obecnym kształcie.

Kompetencje ewaluatora

Jakakolwiek inicjatywa w zakresie certyfikacji, potwierdzania kwalifikacji ewaluatora czy akredytacji programów kształcenia ewaluatorów musi rozpocząć się od refleksji na temat tego, jakie kwalifikacje powinien posiadać ewaluator.

W ramach prac PTE przyjęto, że ewaluator musi posiadać następujące umiejętności²⁶: tworzenie koncepcji badania, tworzenie narzędzi badawczych, analizowanie i wnioskowanie, prezentowanie wyników badania, charakteryzowanie standardów ewaluacji, charakteryzowanie zagadnień dotyczących zapewniania jakości procesu ewaluacji.

W literaturze można znaleźć szereg propozycji odnośnie do kwalifikacji niezbędnych ewaluatorowi. Jeden z pierwszych jest autorstwa K. Kirkhart (1981): (a) umiejętności metodologiczne, b) zaplecze merytoryczne z obszaru ewaluacji, c) umiejętności w zakresie analizy systemów, d) zmysł polityczny i zrozumienie, e) etyka zawodowa, f) umiejętności zarządzania, g) umiejętności komunikacyjne oraz h) umiejętności interpersonalne. Inne podejście zastosował Mertens (1994), który podzielił kwalifikacje na cztery kategorie: (a) unikalne dla ewaluacji, (b) związane z metodyką badań i dociekań, (c) z dziedzin nauk politycznych i antropologii oraz

26. W formularzu nazywane efektami uczenia się i umiejętnościami.

(d) specyficzne dla danej dyscypliny (w której mieści się przedmiot ewaluacji). Przy wielu podobieństwach widać, że obie propozycje względem wizji PTE są szersze i kładą większy nacisk na metodykę badań, znajomość politycznych aspektów ewaluacji oraz, przede wszystkim, wiedzę w obszarach poddawanych ewaluacji²⁷.

Swoje wizje kompetencji potrzebnych ewaluatorowi prezentują też w zasadzie wszystkie liczące się środowiska ewaluatorów, nie tylko te, które następnie przekładają je na procedury certyfikacji lub potwierdzania kwalifikacji, ale także te, które nie zdecydowały się na takie rozwiązania (Tabela 1). Ponownie można zauważyć, że zakres wymaganych kompetencji jest wyraźnie szerszy od tego w propozycji PTE. Obejmuje m.in.: aspekty metodyczne nie tylko w zakresie tworzenia narzędzi i analizy wyników, ale też zbierania danych; znacznie szersze rozumienie zagadnień interpersonalnych niż tylko komunikacja; rozumienie politycznego kontekstu ewaluacji, wrażliwości na gry interesów, różne perspektywy, włączanie. Ograniczenie pierwszego aspektu metodycznego było świadomą decyzją twórców opisu PTE, bowiem w naszym mniemaniu kompetencje te wykraczają poza opis kwalifikacji ewaluatora, tzn. są częścią innej kwalifikacji. Nie sposób jednak nie przyznać, że takie węższe ujęcie nie opisuje wszystkich kompetencji, których faktycznie zamawiający będą oczekiwać od wykonawcy. Dla pozostałych dwóch aspektów nie znajduję wyjaśnienia, więc ich brak należy uznać po prostu za przeoczenie, które w przypadku powrotu do prac nad opisem kwalifikacji warto uzupełnić.

27. Trzeba jednak przyznać, że to ostatnie choć niewątpliwie ważne, nie może być elementem zestawu certyfikowanych czy potwierdzanych kompetencji, bo nie jest uniwersalne.

Tabela 1. Domeny kompetencji ewaluacyjnych wyróżnionych przez wybrane towarzystwa ewaluacyjne

Kanadyjskie Towarzystwo Ewaluacyjne (Buchanan & Kuji-Shikatani, 2014)	Australijskie Towarzystwo Ewaluacyjne (Clinton & Hattie, 2021)
<ul style="list-style-type: none"> • refleksyjna – fundamentalne normy i wartości ewaluacyjne, • techniczna – projektowanie, zbieranie danych, analiza, interpretacja, raportowanie, • sytuacyjna – aplikacja myślenia ewaluacyjnego do konkretnego kontekstu, problemu, interesów, • zarządcza – budżetowanie, zarządzanie zasobami, nadzorowanie, • interpersonalna – komunikacja, negocjacje, rozwiązywanie konfliktów, współpraca, zróżnicowanie. 	<ul style="list-style-type: none"> • postawy i wartości, • teoria ewaluacji, • kultura, interesariusze i kontekst, • metody badawcze i systematyczne dociekanie, • zarządzanie projektem, • umiejętności interpersonalne, • realizacja badania.
Amerykańskie Towarzystwo Ewaluacyjne (LaVelle & Galport, 2020)	Europejskie Towarzystwo Ewaluacyjne (EES, 2012)
<ul style="list-style-type: none"> • praktyka zawodowa – co wyróżnia ewaluatorów z innych profesji, • metodyka – techniczne aspekty dociekania, wnioskowania na dowodach, metod jakościowych i ilościowych, • kontekst – rozumienie kontekstu, różnych perspektyw, interesów, zmieniających się warunków, kultury, przekonania, różnorodności, • planowanie i zarządzanie – tworzenie harmonogramu, zarządzanie zasobami, zawieranie umów, monitorowanie postępów, • interpersonalna – relacje międzyludzkie, interakcje społeczne, kompetencje kulturowe, komunikacja, konflikty. 	<ul style="list-style-type: none"> • wiedza ewaluacyjna • rozumienie wyjątkowej roli ewaluacji w społeczeństwie • biegłość w zakresie warunków jakości ewaluacji • znajomość możliwości i ograniczeń instrumentów ewaluacyjnych, • praktyka zawodowa • zdolności zarządzania i realizacji ewaluacji • zdolności interpersonalne, • nastawienie postawy – standardy etyczne, wartości demokratyczne, niezależność, nastawienie do klienta, gotowość do rozwoju i wkład w rozwój społeczności ewaluacyjnej.

Źródło: opracowanie własne

Drugim i ważniejszym zagadnieniem dotyczącym kompetencji jest to, czy możemy stworzyć jeden uniwersalny ich katalog dla każdego ewaluatora (nawet pomijając kwestię wiedzy z obszaru ewaluacji). Doświadczenie praktyka podpowiada, że nie – szereg szczególnie większych badań realizowanych jest przez spore

zespoły ewaluatorów, których zaletą jest to, że ich kompetencje się uzupełniają, a nie dublują. Rozumieją to zamawiający badania w znanym mi kontekście polskim i UE, wskazując w zapytaniach ofertowych, ilu ekspertów i o jakich konkretnie kompetencjach oraz doświadczeniu oczekują w zespole. Rozumie to także środowisko ewaluatorów w Stanach Zjednoczonych, wskazując, że jednym z argumentów przeciw ramom kompetencyjnym jest zbyt duże zróżnicowanie praktyki i kontekstów, w których realizuje się ewaluację, sprawiające że nie da się opracować jednego uniwersalnego zestawu kompetencji (Shackman, 2015).

Wbrew powyższym argumentom zestaw kompetencji w opisie kwalifikacji PTE jest jeden, pomyślany jako uniwersalny dla wszystkich potencjalnie zainteresowanych uzyskaniem certyfikatu. Wśród nich wskazano natomiast osoby przeprowadzające ewaluację, koordynujące badania, zlecające, współpracujące z wykonawcami i odbierające raporty, reprezentujące sektor prywatny, administrację publiczną czy środowisko akademickie (PTE, 2020). Choć nie była to swobodna decyzja twórców – ZSK nie przewiduje różnicowania zestawów kompetencji w ramach jednego opisu kwalifikacji – to narzucenie jednolitego zestawu kompetencji dla wszystkich było słabą stroną inicjatywy.

Jest szereg inspiracji do tego, jak można zróżnicować zestawy kompetencji ewaluacyjnych. Jeśli chcemy stworzyć katalog uniwersalny, to musi się on ograniczać do krótkiej listy kluczowych kompetencji adekwatnych we wszystkich kontekstach (Podems, 2014). Członkowie AEA dyskutowali wady i zalety trzech różnych systemów: tylko podstawowe kluczowe kompetencje, podstawowe kluczowe + zaawansowane, podstawowe kluczowe kompetencje + kompetencje w wyspecjalizowanych domenach (Jones & Worthen, 1999). W ramach procesu instytucjonalizacji ram kompetencyj-

nych dla ewaluacji w Południowej Afryce wyróżniono trzy role, dla których opracowano odrębne zestawy kompetencji: menedżer programu – podstawowy użytkownik ewaluacji, doradca M&E – pracownik administracji, identyfikuje potrzeby, wspiera decyzje o realizacji ewaluacji, ewaluator – wewnętrzny lub zewnętrzny względem administracji, wykonuje ewaluację samodzielnie lub jako członek zespołu (Podems et al., 2014). Kanadyjski praktyk ewaluacji A. Rowe (2014) zaproponował jeszcze szersze spojrzenie i rozróżnienie na osoby zajmujące się: zlecaniem, przeprowadzaniem, wykorzystywaniem, badaniem i uczeniem ewaluacji. Nieco bardziej konserwatywne podejście zaproponowało International Development Evaluation Association (IDEAS), wyróżniając trzy zestawy kompetencji dla: ewaluatorów – wykonawców, menedżerów badań, zlecających ewaluację (Rist, 2012).

Logika interwencji

Jednym z najbardziej sugestywnych argumentów podważających zasadność wprowadzania rozwiązań w zakresie certyfikacji czy potwierdzania kompetencji jest to, że nie istnieje przekonująca teoria pokazująca mechanizm zmiany, przekonujący ciąg przyczynowo-skutkowy prowadzący od interwencji w postaci certyfikacji do podniesienia jakości ewaluacji. Takie poglądy można znaleźć w literaturze amerykańskiej i kanadyjskiej (Shackman, 2015; Rowe, 2014), jak i w negatywnych opiniach polskich ekspertów do opisu przygotowanego przez PTE²⁸. Jeden z ekspertów zaznaczył, że w opisie PTE nie wskazano, jak certyfikacja może wpłynąć na rynek – podaż i popyt na wykwalifikowaną kadrę ewaluacyjną. Drugi wskazuje w oparciu o obserwacje praktyk amerykańskich, że

28. Opinie zostały przekazane ekspertom pracującym nad opisem, w tym autorowi artykułu, jednak niestety nie są upublicznione.

warunkiem koniecznym wysokiej jakości ewaluacji jest, nie certyfikacja, a tradycja dobrych programów uniwersyteckich z dyscypliny polityk publicznych i zarządzania publicznego.

W ramach niniejszego artykułu autor nie podejmuje się przedstawienia teorii zmiany wywołanej przez wprowadzenie certyfikacji. Wstępne założenia tej prezentowała w trakcie kilku wystąpień konferencyjnych Prezes PTE (np. Bartosiewicz-Niziołek, 2021). We wspomnianych wystąpieniach przedstawiany był również szereg spodziewanych korzyści związanych z wprowadzeniem opisu kwalifikacji do ZSK. Tutaj na zasadzie dopełnienia zaprezentowane zostaną argumenty przeciw, w tym potencjalne negatywne efekty certyfikacji i form potwierdzania kwalifikacji ewaluacyjnych (Tabela 2), zebrane przez Morrę Imas (Shackman, 2015).

Tabela 2 Powszechne argumenty przeciwko ramom kompetencyjnym – certyfikacji, uznawaniu kompetencji w ewaluacji

Argumenty przeciwko ramom kompetencyjnym, określaniu katalogu kompetencji ewaluatora

- Brak empirycznych dowodów na to, że określone kompetencje są niezbędne lub krytyczne dla wykonywania zawodu ewaluatora we wszystkich kontekstach.
- Brak dowodów na to, że spójność kompetencji i doświadczenia jest pożądana dla profesji.
- Niewystarczająca liczba dostępnych programów edukacyjnych lub szkoleniowych, aby zapewnić wszystkim wymagane kompetencje.
- Powstające katalogi kompetencji nie nadążają za szybko zmieniającą się profesją.
- Ze względu na różnorodność kontekstów, w których wykonywany jest zawód ewaluatora, nie można określić ani uzgodnić jednego zestawu koniecznych kompetencji.
- Koszt kształcenia i szkolenia oraz dostęp do kształcenia i szkolenia stanowią bariery wejścia do zawodu.
- Ze względu na różnorodność kontekstów, w których wykonywany jest zawód ewaluatora, żadna osoba nie może posiadać wszystkich wymaganych kompetencji.
- To, co jest najważniejsze dla ewaluacji – postawa i wartości reprezentowane przez ewaluatora – nie może być zmierzone.

Argumenty przeciwko certyfikacji, uznawaniu kompetencji w ewaluacji

- Promuje ekskluzywność.
- Jest niesprawiedliwe dla tych, którzy uczyli się przede wszystkim poprzez działanie i mają lata doświadczeń, ale mało formalnego wykształcenia.
- Ryzyko niespójności, uznaniowości w podejściu różnych instytucji certyfikujących.
- Na rynku istnieje wystarczająca konkurencja i wysiłki mające na celu ukierunkowywanie, ograniczanie lub regulowanie profesji nie są konieczne.
- Wysiłki powinny być skierowane na akredytację programów edukacyjnych i szkoleniowych a nie certyfikację.
- Systemy certyfikacji i poświadczania kompetencji nie są w stanie zapobiec niskiej jakości działań osób posiadających certyfikaty lub poświadczenia; podobnie osoby kończące akredytowane programy nie muszą posiadać umiejętności i potrzebnej ewaluatorowi wiedzy.
- Nie uwzględnia wystarczająco alternatywnych form edukacji, takich jak mentoring, coaching i twinning.

Źródło: Shackman (2015)

Te same, bądź podobne argumenty podnoszone są też przez innych autorów. Picciotto (2011) zwraca uwagę na koszty certyfikacji, które mogą budować bariery dostępu oraz możliwe zastrzeżenia do wiarygodności certyfikatu i instytucji certyfikujących. King & Stevahn (2015) wskazują na problem z dostępnością programów edukacyjnych i zgodnością co do ich pożądanej zawartości. Zaś Altschuld, J. W., & Engle przekonują, iż praktyka ewaluacji ma się dobrze od lat bez sformalizowanych spisów kompetencji, co poddaje w wątpliwość konieczność ich wprowadzania. Idea certyfikowania atakowana jest też z perspektywy przedstawicieli firm consultingowych twierdzących, że ustalanie koniecznych kompetencji i ich weryfikacja jest ich zadaniem na etapie budowania zespołu (McGuire & Zorzi, 2005).

Próbując przekładać powyższą argumentację na kontekst krajowy, trzeba wziąć jednak pod uwagę różnicę w stopniu dojrzałości kultury ewaluacji pomiędzy krajami, w których toczyły się przytaczane dyskusje i Polską. USA i Kanada to dobrze rozwinięte kultury ewaluacji w oparciu o wewnętrzne czynniki. Polska kultura jest nadal mocno niedojrzała, praktyka ogranicza się do wybranych

pól i jest w dużej mierze efektem zewnętrznej presji (Kupiec et al., 2021). To sprawia, że przynajmniej część z przytoczonych wyżej argumentów nie jest adekwatna do naszego kontekstu. Nie możemy np. twierdzić, że praktyka ewaluacji rozwija się dobrze bez sformalizowanych ram kompetencji, nie obserwujemy na rynku wystarczającej konkurencji, która mogłaby zapewnić jakość, a alternatywą dla certyfikacji nie może być akredytacja programów edukacyjnych, bo takich w zasadzie nie ma.

Żeby zrównoważyć nieco tę jednostronną argumentację warto dodatkowo zauważyć, że bezpośredni wpływ na poprawę jakości ewaluacji nie musi być jedynym spodziewanym i pożądanym efektem certyfikacji czy poświadczania kompetencji ewaluatora. Na inny ważny aspekt zwraca uwagę B. Worthen (1994), twierdząc, że ćwierć wieku temu w USA certyfikacja kompetencji i akredytacja programów ewaluacyjnych były jedynymi brakującymi elementami, by uznać ewaluację za pełnoprawną profesję. Polska ewaluacja nie spełnia w wystarczającym stopniu wielu kryteriów dojrzałej profesji (tabela 3). Z perspektywy problematyki poruszanej w niniejszym artykule ważniejsze jest jednak, że działania na rzecz formalizacji kompetencji ewaluatora i ich poświadczania mogą być krokiem w kierunku takiej dojrzałości. Doświadczenia z procesu przygotowania opisu kwalifikacji PTE i jego konsultacji pokazują, że tak może się stać. Bezpośrednim efektem tych prac było promowanie profesji i wyjaśnienie, czym ona jest²⁹. Kolejnym

29. Anegdotycznym przykładem niezrozumienia istoty zawodu ewaluatora, z którym autor bezpośrednio się spotkał, był jego kolega, profesor UW, który sam uważa, że prowadzi ewaluacje, a w toku dyskusji o opisie kwalifikacji stwierdził, że on jest badaczem, zaś ewaluator to „osoba, która czyta jakieś dokumenty na stronie”. Wyjaśnienie tego nieporozumienia było możliwe tylko dzięki pracom nad opisem kwalifikacji PTE i dyskusjom o nim.

średnioterminowym efektem może być ukierunkowywanie, standaryzowanie i stymulowanie rozwoju programów edukacyjnych i treningowych w zakresie ewaluacji. Taki efekt osiągnięto np. w Kanadzie, gdzie konsorcjum uniwersytetów wykorzystało opis kompetencji opracowany przez CES w opracowywaniu programów kształcenia w zakresie ewaluacji (Buchanan & Kuji-Shikantani, 2014). Długoterminowym celem jest podniesienie jakości ewaluacji i jej wpływu na poprawianie interwencji publicznych³⁰. Realizacja tego celu jest wątpliwa i odległa w czasie, ale już cele krótko- i średnioterminowy są wystarczającym uzasadnieniem dla tworzenia ram kwalifikacji.

Tabela 3 Czy ewaluacja jest dojrzałą profesją?

Kryteria oceny statusu profesji	USA 1994 Worthen (1994)	Polska 2022 (opracowanie własne)
Popyt na ewaluację	Tak	Niewystarczający
Certyfikacja lub licencjonowanie osób oceniających	Nie	Nie
Wykluczenie niewykwalifikowanych praktyków	Nie	Nie
Unikalna wiedza i umiejętności w zakresie ewaluacji	Tak	Tak
Programy edukacyjne dla ewaluatorów	Tak	Niewiele, nietrwale, nieznaną jakość
Stowarzyszenia zawodowe	Tak	Reprezentuje niewielką część środowiska
Akredytacja programów edukacyjnych	Nie	Nie
Stabilne możliwości rozwoju zawodowego	Tak	Nie
Standardy ewaluacji	Tak	Nie wiadomo na ile znane i uznawane

Źródło: opracowanie własne na podstawie Worthen (1994)

30. Faktyczny związek między jakością ewaluacji a stopniem jej wykorzystania był wielokrotnie badany, lecz dotychczasowe wnioski są niejednoznaczne. Pierwszym ilościowym badaniem tej zależności w polskim kontekście jest: Kupiec (2022).

Certyfikacja, uznawanie kwalifikacji, akredytacja, licencjonowanie

W dyskusjach o regulacji zawodu ewaluatora przewija się szeregi pojęć różnie rozumianych przez poszczególnych autorów i w związku z tym nie do końca rozłącznych. Przyjrzenie się im pozwala jednak na zastanowienie się, czym propozycja PTE była, czym chcielibyśmy, żeby była i jak wpisuje się w szerszy kontekst regulowania profesji ewaluatora, jeżeli taki kontekst w Polsce istnieje.

W jednej z pierwszych publikacji podejmujących ten temat na gruncie profesji ewaluacji Becker i Kirkhart (1981) wskazały, że są dwa powszechne podejścia do weryfikacji i zapewniania kompetencji członków profesji – licencjonowanie i akredytacja. Przez licencjonowanie autorki rozumiały regulowany prawem, powszechny proces nadawania uprawnień do wykonywania określonego zawodu, zaś przez akredytację dobrowolny proces potwierdzania kompetencji funkcjonujący w ramach grupy zawodowej. Nieco inną perspektywę proponują LaVelle i Galport (2020) twierdząc, że formami potwierdzania kwalifikacji są licencjonowanie i certyfikacja, zaś akredytację traktują jako odrębny koncept. Najpełniejszą klasyfikację terminów pojawiających się w dyskusji o tworzeniu formalnych ram kwalifikacji ewaluatora i ich potwierdzaniu przedstawił Altschuld (2005) i była ona odpowiedzią na zauważony przez niego problem nierozłączności i nakładających się znaczeń dla pojęć stosowanych przez poszczególnych autorów.

Tabela 4. Potwierdzanie kwalifikacji – pojęcia

Pojęcie	Wyjaśnienie
Certyfikacja	Proces, w ramach którego weryfikowane są kompetencje i umiejętności osoby w danej dziedzinie. Ocena dokonywana jest przez jednostkę zewnętrzną, zwykle stowarzyszenie zawodowe. Jednostka certyfikująca może być odpowiedzialna prawnie za działania osoby, które kompetencje certyfikowała. Certyfikacja może wymagać okresowego odnawiania, najczęściej (ale nie zawsze) poprzez kształcenie ustawiczne.
Uwierzytelnienie (credentialing)	Zestaw kursów lub innych form zdobywania doświadczeń, które dana osoba musi przejść, aby zostać uwierzytelnionym. Może być przeprowadzone przez stowarzyszenie zawodowe lub czasami przez trenerów. Nie określa zestawu umiejętności osiągniętych przez uwierzytelnianą osobę, a jedynie to, że przeszła ona przez określone doświadczenia i kursy. Testy lub egzaminy certyfikacyjne nie są zazwyczaj używane do uwierzytelniania. Zamiast tego weryfikowane są kursy lub doświadczenia zawodowe, które dana osoba odbyła. Konsekwencje prawne uwierzytelnienia kompetencji są mniejsze niż w przypadku certyfikacji.
Licencjonowanie	Licencje, uprawnienia do wykonywania zawodu wydawane są przez państwo. Często kryteria uzyskania uprawnień są takie same jak dla certyfikacji i określane przez stowarzyszenie zawodowe. Istnieje możliwość, że osoba ma kompetencje potwierdzone certyfikatem a nie ma licencji, np. w związku z udowodnieniem łamania prawa.
Akredytacja	Proces, w którym grupa zawodowa, zwykle poprzez stowarzyszenie zawodowe ocenia programy nauczania według wcześniej ustalonych kryteriów lub standardów kompetencji przyjętych dla danej profesji. Może być traktowana jako pośrednia forma certyfikacji, uwierzytelniania dla osób, które kończą akredytowane kursy.

Źródło: opracowanie własne w oparciu o Altschuld (2005).

Jeśli spojrzeć na inicjatywę PTE z perspektywy wprowadzonych pojęć (tabela 4), to w rzeczywistości proponowane rozwiązania bliższe były uwierzytelnianiu kwalifikacji, pomimo tego, że w opisie kwalifikacji, a więc założeniach ZSK, pojawiają się pojęcia certyfikatu, komisji i instytucji certyfikującej. Świadczy o tym zarówno forma potwierdzania kwalifikacji – głównie przez analizę dowodów i deklaracji (PTE, 2020), jak i brak konsekwencji prawnych (nie)uzyskania certyfikatu. Praktyczne znaczenie certyfikatu nie zależałoby od PTE, ale przede wszystkim od stopnia uznania go przez zamawiających ewaluację. Ze wstępnych dyskusji toczonych

w trakcie prac nad opisem kwalifikacji wynikało, że zamawiający z największego w Polsce pola ewaluacji (w sensie liczby badań i wartości rynku) – programów polityki spójności – byli skłonni uwzględniać certyfikat w wymogach zamówienia jedynie w sposób „miękki”, tzn. wymagać certyfikatu bądź innej formy potwierdzenia kwalifikacji.

Fakt, że inicjatywa PTE zmierzała bardziej w kierunku systemu potwierdzania i uwierzytelniania kompetencji, a nie certyfikacji, można ocenić pozytywnie i zapewne wpłynęło to na stosunkowo pozytywny odbiór środowiska w ramach konsultacji społecznych. Takie podejście jest zgodne z dominującym w świecie nurtem i oczekiwaniami większości przedstawicieli środowisk ewaluacyjnych. Dwa najbardziej rozpoznawane systemy potwierdzania kwalifikacji ewaluatora – kanadyjski i japoński – mają właśnie charakter dobrowolnego uznawania, a nie certyfikacji (Wilcox & King, 2014). Amerykańscy ewaluatorzy, w większości przeciwni formalizacji potwierdzania kwalifikacji, w mniejszym stopniu jednak przeciwstawiają się dobrowolnemu systemowi uznawania niż certyfikacji (Seidling, 2015).

Jeszcze jedną kwestią, która powinna rzutować na postrzeganie inicjatywy PTE, jest szerszy kontekst kształcenia w zakresie ewaluacji w Polsce. Jak wskazano wyżej, jeden z recenzentów opisu kwalifikacji sugerował, opierając się na doświadczeniach z Ameryki Północnej, że warunkiem wysokiej jakości ewaluacji jest nie certyfikacja, a tradycja dobrych programów uniwersyteckich. Rzeczywiście zarówno w Kanadzie, jak i USA istnieje duża liczba uniwersyteckich programów kształcenia ewaluatorów, a tworzący je uwzględniają oczekiwania towarzystw ewaluacyjnych co do kompetencji potrzebnych ewaluatorowi (Stevahn et al., 2005; Davies & MacKay, 2014; McDavid, 2020; LaVelle, 2020). W Polsce

takie programy kształcenia nie istnieją. Istnieją pojedyncze przedmioty w ramach różnych programów, ale nie można uznać, że stanowią one kuźnie przyszłych ewaluatorów kształconych zgodnie z kanonem kompetencji określonych przez PTE. Podejmowane są pierwsze próby współpracy PTE z uczelniami przy tworzeniu programów kształcenia³¹, jednak jesteśmy bardzo daleko od chwili, w której będzie można zacząć rozważać, czy programy uniwersyteckie i ich akredytacja jest alternatywą dla działań w zakresie certyfikacji lub innych form uznawania kwalifikacji indywidualnych ewaluatorów.

Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu było krytyczne spojrzenie na inicjatywę PTE na rzecz stworzenia opisu kwalifikacji „Prowadzenie ewaluacji” i wprowadzenia jej do ZSK z perspektywy podobnych działań podejmowanych w świecie i toczących się wokół nich dyskusji. W praktyce oznaczało to eksplorację doświadczeń głównie z Kanady i USA, bowiem jak wskazał przegląd literatury, tam toczy się jedyna dobrze udokumentowana w literaturze debata na ten temat.

Zdaniem autora niepowodzenie dotychczasowej inicjatywy można potraktować jako szansę na refleksję, w jaki sposób należy poprowadzić kolejne działania na rzecz tworzenia formalnych ram kwalifikacji ewaluatora w Polsce. Z jednej strony bowiem wierzę, że działania takie są wskazane, z drugiej jednak, by przyniosły pozytywne efekty dla profesji, powinny być nieco zmodyfikowane względem pierwotnej inicjatywy.

31. 21 czerwca 2022 zawarto porozumienie o współpracy z Wydziałem Socjologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Źródło: <https://pte.org.pl/2022/07/05/porozumienie-o-wspolpracy-z-uam/>

Po pierwsze, by certyfikat ewaluatora czy inna forma potwierdzenia kwalifikacji miały wartość w oczach zamawiających i zlecających ewaluację, musi za nim stać autorytet wiarygodnej, rozpoznawanej w środowisku ewaluacji organizacji. Jedynym kandydatem na taki podmiot jest PTE. Zatem nie musząc już stosować się do regulacji ZSK powinniśmy myśleć o rozwiązaniu, w ramach którego to tylko PTE potwierdza kwalifikacje, a nie inne potencjalne instytucje certyfikujące.

Po drugie, choć PTE jest jedynym kandydatem na podmiot certyfikujący, to nie jest kandydatem idealnym, bowiem nie reprezentuje obecnie znaczącej części środowiska ewaluacyjnego. W związku z tym wprowadzenie mechanizmu potwierdzania kwalifikacji będzie wymagało zbudowania szerokiego poparcia środowiska np. jakąś formę koalicji czy współpracy z KJE, KPRM, współpracy z innymi towarzystwami ewaluacyjnymi z regionu i wypracowanie wspólnych ram kwalifikacji. Oprócz tego szeroko zakrojone konsultacje w środowisku powinny dotyczyć nie gotowej propozycji, ale jej elementów, zaczynając od katalogu kompetencji potrzebnych ewaluatorowi.

Po trzecie, konieczne będzie rozważenie dylematu *grandparenting* versus decertyfikacja. Osiągnięcie efektu w postaci poprawy jakości ewaluacji nie jest możliwe bez eliminacji niekompetentnych ewaluatorów z rynku, ewentualnie skłonienia ich do podniesienia kompetencji.

Po czwarte, wiele przykładów ze świata pokazuje, że wskazane byłoby rozróżnienie w kontekście ram kompetencyjnych różnych ról odgrywanych w procesie ewaluacji. Najbardziej konserwatywne rozwiązanie, opcja minimum, to wydzielenie kompetencji wykonawcy ewaluacji i zamawiającego (pracowników jednostek ewalu-

acyjnych, których można też nazywać i postrzegać jako brokerów wiedzy) [Olejniczak et al., 2016]), ale jak wskazano w artykule możliwe są też dużo bardziej rozbudowane podejścia. Do rozważenia jest też opcja uznawania kompetencji na poziomie podstawowym i zaawansowanym.

Po piąte, zbudowanie poparcia w środowisku dla promowanego rozwiązania będzie łatwiejsze, jeśli uda się przedstawić przekonującą logikę interwencji łączącą mechanizm potwierdzania kwalifikacji z oczekiwanymi efektami. Wskazane jest też nieograniczanie się do jakości ewaluacji jako podstawowego celu, bo ten związek wykazać jest trudno, a równie ważne w kraju o niskiej kulturze ewaluacji jest samo promowanie profesji i zakreślanie jej granic.

Po szóste, szczegóły rozwiązania i nawet nazewnictwo mogą być ważne. Doświadczenia światowe pokazują, że licencjonowanie i certyfikacja są gorzej odbierane w środowisku ewaluatorów niż dobrowolne potwierdzanie kompetencji.

Po siódme, współpraca z uczelniami jest ważna. Choć nie mamy jeszcze w Polsce programów kształcenia ewaluatorów na uczelniach, to trzeba robić to co w możliwościach PTE, żeby stymulować rozwój takich. Bowiem, jak pokazuje praktyka Ameryki Północnej, raczej tylko tam mogą kształcić się ewaluatorzy, którzy potem zagwarantują jakość ewaluacji.

Finansowanie

Systematyczny przegląd literatury na temat certyfikacji jako czynnika jakości i wykorzystania ewaluacji został zrealizowany w ramach projektu badawczego o nr 2019/33/B/HS5/01336 finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki.

Podziękowania

Autor dziękuje Prezes PTE Monice Bartosiewicz-Niziołek za zaproszenie do prac nad opisem kwalifikacji „Prowadzenie ewaluacji” i wszystkim osobom, z którymi miał przyjemność przy tym zadaniu współpracować.

Bibliografia

- Altschuld, J. W. (2005). Certification, Credentialing, Licensure, Competencies, And The Like: Issues Confronting The Field Of Evaluation. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 20(2), 157.
- Altschuld, J. W., & Engle, M. (2015). The inexorable historical press of the developing evaluation profession. *New Directions for Evaluation*, 2015 (145), 5-19.
- Barrington, G. V., Frank, C., Gauthier, B., & Hicks, K. (2015). View from the Credentialing Board: Where we've been and where we're going. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 29(3).
- Bartosiewicz-Niziołek, M. (2021). Validation Of Evaluators' Qualification (Certification System) In Poland – The Assumptions, Process, And Potential Advantages. *The 4th Regional Conference of Evaluators in the Western Balkans and Southeast Europe*, 24 November 2021, Skopje.
- Becker, H., & Kirkhart, K. (1981). The standards: Implications for professional licensure and accreditation. *Evaluation News*, 2(2), 153-157.
- Buchanan, H., & Kuji-Shikatani, K. (2014). Evaluator competencies: The Canadian experience. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 28(3).

- Clinton, J. M., & Hattie, J. (2021). Cognitive complexity of evaluator competencies. *Evaluation and Program Planning*, 89, 102006.
- Coryn, C. L., Ozeki, S., Wilson, L. N., Greenman, G. D., Schröter, D. C., Hobson, K. A., ... & Vo, A. T. (2016). Does research on evaluation matter? Findings from a survey of American Evaluation Association members and prominent evaluation theorists and scholars. *American Journal of Evaluation*, 37(2), 159-173.
- Davies, R., & MacKay, K. (2014). Evaluator training: Content and topic valuation in university evaluation courses. *American Journal of Evaluation*, 35(3), 419-429.
- EES (2012). The EES Evaluation Capabilities Framework. <https://europeanevaluation.org/wp-content/uploads/2020/03/The-EES-Evaluation-Capabilities-Framework-leaflet.pdf>
- Fierro, L. A., Galport, N., Hunt, A., Codd, H., & Donaldson, M. S. I. (2016). Credentialed Evaluator Designation Program. Evaluation Report. https://evaluationcanada.ca/txt/2016_pdp_evalrep_en.pdf
- Gauthier, B., Lahey, R. E., & Jacob, S. (2022). Evaluation in Canada. In *The Institutionalisation of Evaluation in the Americas* (pp. 143-169). Palgrave Macmillan, Cham.
- Jones, S. C., & Worthen, B. R. (1999). AEA members' opinions concerning evaluator certification. *American Journal of Evaluation*, 20(3), 495-506.
- King, J. A., & Stevahn, L. (2015). Competencies for program evaluators in light of adaptive action: What? So what? Now what?. *New Directions for Evaluation*, 2015 (145), 21-37.
- Kirkhart, K. (1981). Defining evaluator competencies: New light on an old issue. *American Journal of Evaluation*, 2(2), 188-192.

- Kupiec, T. (2014). Użyteczność ewaluacji jako narzędzia zarządzania regionalnymi programami operacyjnymi. *Studia Regionalne i Lokalne*, (2 (56), 52-67.
- Kupiec, T. (2022). Does evaluation quality matter? Quantitative analysis of the use of evaluation findings in the field of cohesion policy in Poland. *Evaluation and Program Planning*, 93, 102103.
- Kupiec, T., Wojtowicz, D., & Olejniczak, K. (2021). Structures and functions of complex evaluation systems: comparison of six Central and Eastern European countries. *International Review of Administrative Sciences*, 00208523211026964.
- LaVelle, J. M. (2020). Educating evaluators 1976–2017: An expanded analysis of university-based evaluation education programs. *American Journal of Evaluation*, 41(4), 494-509.
- LaVelle, J. M., & Galport, N. (2020). Using the 2018 AEA evaluator competencies for evaluator education and professional development. *New Directions for Evaluation*, 2020 (168), 99-116.
- Louisiana State Department of Education. (1996). Certification criteria for education program evaluators. Baton Rouge, LA: Louisiana State Department of Education.
- McDavid, J. C. (2020). Reflections on Inter-University Collaboration to Deliver an Graduate Certificate in Evaluation to Government of the Northwest Territories Employees. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 35(1).
- McGuire, M., & Zorzi, R. (2005). Evaluator competencies and performance development. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 20(2), 73.
- Olejniczak, K., Raimondo, E., & Kupiec, T. (2016). Evaluation units as knowledge brokers: Testing and calibrating an innovative framework. *Evaluation*, 22(2), 168-189.

- Picciotto, R. (2011). The logic of evaluation professionalism. *Evaluation*, 17(2), 165-180.
- Podems, D. (2014). Evaluator competencies and professionalizing the field: Where are we now?. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 28(3).
- Podems, D., Goldman, I., & Jacob, C. (2014). Evaluator competencies: the South African government experience. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 28(3).
- PTE (2020). Opis kwalifikacji rynkowej. Prowadzenie procesu ewaluacji <https://docs.google.com/document/d/1NbXi4J-ZJCaNycmdsXt4ceuPB3rLzsyD6AvhZDDekuE/edit>, dostęp: 2022-11-03.
- PTE (2022). Plan Strategiczny Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego na lata 2022-2027 (niepublikowany, przekazany członkom drogą mailową).
- Rist, R.C. (2012) Competencies for Development Evaluation Evaluators, Managers, and Commissioners. IDEAS–International Development Evaluation Association. Źródło: <https://ideas-global.org/the-competencies-framework/>
- Rowe, A. (2014). A good start, but we can do better. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 28(3).
- Seidling, M. B. (2015). Evaluator certification and credentialing revisited: A survey of American Evaluation Association members in the United States. *New Directions for Evaluation*, 2015 (145), 87-102.
- Shackman, G. (2015). Accreditation, certification, credentialing: Does it help?. *New Directions for Evaluation*, 2015 (145), 103-113.

- Smith, M. F. (1999). Should AEA begin a process for restricting membership in the profession of evaluation?. *American Journal of Evaluation*, 20(3), 521-531.
- Stevahn, L., King, J. A., Ghere, G., & Minnema, J. (2005). Evaluator competencies in university-based evaluation training programs. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 20(2), 101.
- Wilcox, Y., & King, J. (2014). A professional grounding and history of the development and formal use of evaluator competencies. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 28(3).
- Worthen, B .R. (1994). Is evaluation a mature profession that warrants the preparation of evaluation professionals? *New Directions for Program Evaluation*, 1994: 3–15.
- Worthen, B. R. (1999). Critical challenges confronting certification of evaluators. *American Journal of Evaluation*, 20(3), 533-555.