

**Henryk Mizerek**  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
e-mail: mizerek@uwm.edu.pl

## EWALUACJA EDUKACYJNA W POLSCE. TRAJEKTORIE, PERSPEKTYWY I DYLEMATY ROZWOJU

### Abstract

#### **Evaluation in education in Poland. Trajectories, prospects and dilemmas of development**

This paper aims to describe trends in the development of evaluation in education in Poland. The author has attempted to develop a periodization of its development. In the history of educational evaluation in Poland he identifies three periods: the *era of silence* – before 1993; the *time of reforms* – 1993–2009; and „*hardening time*” – after 2009. The historical analyses presented here are the starting point to determine the status and prospects of the evaluation in Poland, especially in the light of the experience gained during design and implementation System of Educational Evaluation. The author’s intention is to propose analytical tools enabling the description and explanation of the regularities governing the process of embedding evaluation in the theory and practice of education.

**Key words:** evaluation in education, history of evaluation, system of educational evaluation

### Streszczenie

Celem artykułu jest analiza trendów w rozwoju ewaluacji edukacyjnej w Polsce. Autor podjął próbę opracowania periodyzacji okresów jej rozwoju. W historii myśli ewaluacyjnej w Polsce wyróżnia trzy okresy: *erę milczenia* – przed rokiem 1993; *czas reform* – 1993–2009 oraz *okres krzepnięcia* – po roku 2009. Analizy historyczne są punktem wyjścia określenia stanu oraz perspektyw rozwojowych ewaluacji w Polsce, szczególnie w świetle doświadczeń zgromadzonych w trakcie projektowania i wdrażania Systemu Ewaluacji Oświaty. Intencją autora było zaproponowanie narzędzi analitycznych umożliwiających opis i wyjaśnienie prawidłowości rządzących procesami zakorzeniania się myśli ewaluacyjnej w teorii oraz praktyce edukacyjnej.

**Słowa kluczowe:** ewaluacja edukacyjna, historia ewaluacji, system ewaluacji oświaty

## Wstęp

Ewaluacja współcześnie śmiało wkracza w coraz to nowe obszary życia społecznego w Polsce. Zadomowiła się również na terenie edukacji. Widoczną gołym okiem dysproporcją między ewaluacją rozumianą jako praktyka działania oraz traktowaną jako dyscyplina czy też – jak to określa Michael Scriven – transdyscyplina w nauce (Scriven, 2005) jest jednak istotną barierą w wykorzystywaniu możliwości, jakie otwiera jej zastosowanie w procesie wprowadzania zmiany społecznej. Bardzo potrzebne są – szczególnie dzisiaj – narzędzia analityczne, które mogą być użyte przy opisywaniu i wyjaśnianiu prawidłowości rządzących procesami zakorzeniania się ewaluacji w praktyce i teorii edukacji. W niniejszym szkicu postanowiłem poszukać tych narzędzi w historii ewaluacji edukacyjnej.

Problem stanowi fakt, że nie podjęto dotąd próby systematycznej analizy prawidłowości rozwoju myśli i praktyki ewaluacyjnej w Polsce. Wątki historyczne znaleźć można dopiero w tekstach, które ukazały się w ostatnich latach. Pojawiły się one między innymi w pracach Leszka Korporowicza [2011], Bolesława Niemierki [2013] i Henryka Mizereka [2010a]. Nie podjęto jednak próby opracowania periodyzacji etapów rozwoju ewaluacji w Polsce – mimo że w literaturze światowej istnieje wiele takich przykładów [Hogan, 2009; Vedung, 2010; Kellaghan, Stufflebeam, Wingate, 2003; Guba, Lincoln, 1989].

Istniejące periodyzacje w niewielkim stopniu odnieść można do sytuacji ewaluacji w Polsce. Przyjąłem jednak, że odwołując się do zastosowanych tam kryteriów oraz metodologii, można podjąć ryzyko zaproponowania konceptualizacji, która miałaby jednocześnie walory poznawcze i pragmatyczne – tym bardziej że istnieje wystarczająco dużo dostępnych źródeł. W ich świetle sąd, że historia ewaluacji w polskiej edukacji jest bardzo krótka i uboga w znaczące wydarzenia, nie ma potwierdzenia w faktach. Podobnie jak w innych krajach jest ona „bardzo starą” praktyką, a jednocześnie jest przykładem „bardzo młodej”, dynamicznie rozwijającej się dyscypliny akademickiej.

## Trajektorie rozwoju

Ryzykując pewne uproszczenia można założyć, że w dziejach polskiej ewaluacji edukacyjnej, można wyróżnić trzy okresy jej rozwoju. Pierwszy z nich – do roku 1993 – to „era milczenia”. Drugi okres, obejmujący lata 1993–2009, można określić jako „czas reform”. W stosunku do trzeciego okresu, którego początek przypada na rok 2009, zaryzykuję nazwę „czas krzepnięcia” (por. Tabela 1).

Tabela 1

## Etapy rozwoju ewaluacji edukacyjnej w Polsce

Okres	Wydarzenia	Przedmiot/model ewaluacji	Źródła
Przed rokiem 1993 Era milczenia	Ewaluacja obecna jedynie w podręcznikach dydaktyki i nielicznych autorów	Efekty kształcenia Ewaluacje postpozytywistyczne II generacji	Niemierko, 1997, 2014
1993–2009 Czas reform	Przełom transformacyjny w Polsce Realizacja programów TERM i SMART Pierwsze studia i badania ewaluacyjne w kilku ośrodkach akademickich – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie Powołanie w 1999 r. Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE) Powstanie Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego (PTE –2000) Pierwsze Studia Poddyplomowe – Kalisz, Gdańsk Wdrożenie „mierzenia jakości” do systemu nadzoru pedagogicznego Wprowadzenie systemu akredytacji szkolnictwa wyższego – powołanie UKA i PKA	Ewaluacja jakości pracy szkół i placówek w formule „mierzenia jakości” Ewaluacja programów i autoewaluacja w formule nawiązującej do ewaluacji dialogicznej IV generacji	Korporowicz, 1997, Mizerek, 1997, Krzyszchala, Zamorska, 2008, Brzezińska, Brzeziński, 2000, Totwińska-Królikowska, 2002
Po 2009 roku Czas krzepnięcia	Reforma systemu nadzoru pedagogicznego Powstanie Systemu Ewaluacji Oświaty (SEO) Poszerzenie listy ośrodków akademickich prowadzących badania i studia ewaluacyjne (Uniwersytet Jagielloński, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Szczeciński) Wprowadzenie przedmiotu „ewaluacja” do programu kształcenia pedagogów w wielu uczelniach Zainteresowanie problematyką ewaluacji edukacyjnej przez wiele prestiżowych czasopism pedagogicznych – „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, „Problemy Wczesnej Edukacji”, „Ruch Pedagogiczny”, „Forum Oświatowe” Liczne, cykliczne konferencje i seminaria poświęcone ewaluacji edukacyjnej organizowane przez ośrodki akademickie (UJ) oraz inne instytucje i stowarzyszenia (PTE, PTDE, ORE itp.)	Ewaluacja pracy szkół i placówek edukacyjnych w ramach systemu nadzoru pedagogicznego Ewaluacja programów edukacyjnych Ewaluacja szkoleń Autoewaluacja	Mazurkiewicz, 2010, 2011, 2012a, Szyling, 2013, Groewald, 2013

Źródło: opracowanie własne.

## Era milczenia

Pierwszy okres w rozwoju ewaluacji edukacyjnej w Polsce, czasy do 1993 roku, były latami uporczywego milczenia jej dyskursu – szczególnie w języku społecznych praktyk. W czasach dyktatury komunistycznej nie było klimatu ani potrzeby sięgania po możliwości, jakie otwierały – burzliwie rozwijane w USA i w Wielkiej Brytanii – zróżnicowane nurty i podejścia w badaniach oraz w praktyce ewaluacyjnej. Polscy akademicy mieli ograniczone możliwości kontaktu z literaturą światową oraz badaczami zajmującymi się tą problematyką. Wyjątkiem – na terenie edukacji – były ówczesne prace polskich dydaktyków, w tym szczególnie Bolesława Niemierki. W jego tekstach praktyki ewaluacyjne w edukacji odnoszone były – przede wszystkim – do problematyki pomiaru dydaktycznego. Ewaluacja była traktowana jako „czas rozliczeń” i przybierała dwie formy; ewaluacji analitycznej oraz holistycznej. Jej zadaniem miało być sprawdzanie i ocenianie osiągnięć uczniów oparte na warstwowaniu treści nauczania (ewaluacja analityczna) oraz wytworzenie całościowego obrazu osiągnięć uczniów (ewaluacja holistyczna) [Niemierko, 1997: 168 i n.]. Ewaluacja miała pomagać, podobnie jak w ujęciu Ralpha Tylera [1950], w realizacji programu nauczania oraz dostarczać danych umożliwiających jego modyfikacje.

Zainteresowanie tym nurtem w ewaluacji przejawiali również przedstawiciele dydaktyk szczegółowych – w tym glottodydaktyki [Komorowska-Janowska, 2002].

## Czas reform

Lata 1993–2009 w rozwoju polskiej ewaluacji edukacyjnej to „czas reform”. Procesy transformacji ustrojowej, społecznej i gospodarczej, które dokonywały się w Polsce na przełomie XX i XXI wieku stworzyły podatny grunt dla rozwoju różnorodnych nurtów w teorii i w praktyce ewaluacyjnej. W edukacji dokonano wówczas głębokiego przełomu w większości sfer jej funkcjonowania. Nastąpiły procesy decentralizacji oświaty [Herbst, 2013], przeprowadzono reformę strukturalną i programową systemu edukacji, dokonano zmian w systemie nadzoru pedagogicznego, zarządzania oświatą, wprowadzono system egzaminów zewnętrznych.

Istotnym wsparciem finansowym, organizacyjnym i intelektualnym w realizacji tych reform było wiele programów finansowanych w ramach projektu PHARE Unii Europejskiej. Dla rozwoju ewaluacji w tym okresie szczególne znaczenie miały programy: TERM (1994–1997) i SMART (1997–2000). W ramach Programu TERM (*Training for Educational Reform Management*) powołano specjalny moduł (*TERM Ewaluation*), którego celem było przeprowadzenie niezależnej, zewnętrznej ewaluacji pozostałych modułów programu. Ewaluacja była prowadzona w międzynarodowym zespole kierowanym

przez Helen Simons. W skład zespołu weszła niewielka grupa polskich akademików<sup>1</sup>.

Program TERM miał kluczowe znaczenie dla tworzenia podstaw potencjału ewaluacyjnego w środowiskach akademickich w Polsce [Mizerek, 2006]. Polscy badacze mieli możliwość dogłębnego poznania dorobku światowej myśli ewaluacyjnej oraz – co równie ważne – przeprowadzenia zewnętrznej ewaluacji programów wspomagających przeprowadzane reformy systemu edukacji w Polsce – między innymi wprowadzania „nowej matury”, kształcenia kandydatów na nauczycieli w kolegiach nauczycielskich, szkolenia kadr administracji oświaty itp. Ewaluację prowadzono, odwołując się do nowatorskich (w owych czasach w Polsce) modeli teoretycznych i związanych z nimi metodologii badań. Nawiązywały one wprost do konstruktywistycznych koncepcji ewaluacji dialogicznej wykorzystującej strategię badawczą studium przypadku (*case study evaluation*) oraz związane z nią, głównie jakościowe, metodologie [Simons, 1987, 2009]. W ten sposób stworzono podwaliny pod upowszechnienie w Polsce koncepcji ewaluacji programów (*program evaluation*) [Owen, Rogers, 1999; Preskill, Torres, 1999] oraz jej odmiany znanej w świecie jako model demokratycznej, deliberatywnej ewaluacji (*deliberative democratic evaluation*) [House, Howe, 2000]. Przedmiotem tych ewaluacji nie były już tylko efekty, ale także wartości działań podejmowanych w trakcie realizowanych programów.

Chcąc zrozumieć fenomen zakorzeniania się na polskim gruncie tego sposobu rozumienia ewaluacji, trzeba mieć na uwadze kontekst społeczny, kulturowy i polityczny owych czasów. Był to okres głębokiej i szybkiej transformacji społeczno-ustrojowej, która odbiła się głębokim piętnem także na edukacji. Transformacja budziła bardzo wiele nadziei, ale i obaw. Przedmiotem nadziei było jak najszybsze pożegnanie się z relikami starego, autokratycznego systemu. Obawy wielu budził fakt, że instrumenty zmiany pochodziły z zewnątrz.

Program SMART (*Strategic Measures for Achieving Reform Target*) był kontynuacją TERM-u. W trakcie jego realizacji położono głównie nacisk na ewaluację formatywną. W tym okresie wypracowano szczegółowe, dostosowane do polskiego kontekstu, rozwiązania teoretyczne i metodologiczne tego typu ewaluacji.

Ewaluacyjny dorobek programów TERM i SMART był upowszechniany w Polsce w wielu formach. Pierwszą z nich stanowiły publikacje prezentujące założenia modelu ewaluacji demokratycznej w edukacji [Korporowicz, 1997; Mizerek, 1997; Tołwińska-Królikowska, 2002]. Podjęto także pierwsze próby kształcenia ewaluatorów w formule studiów podyplomowych prowadzonych w Studium Doskonalenia Menedżerów Oświaty w Kaliszu oraz w Uniwersytecie Gdańskim. Odbywały się również liczne konferencje i seminaria organizowane przez wiele ośrodków doskonalenia nauczycieli w Polsce. W ten sposób,

---

<sup>1</sup> Było to w sumie 12 osób (czworo ekspertów oraz ośmiu asystentów) z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Warszawskiego oraz Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie.

szczególnie w pierwszej dekadzie XXI wieku, w wielu szkołach i innych placówkach edukacyjnych rosło przekonanie o potrzebie i sensowności prowadzenia, bez zewnętrznego przymusu, ewaluacji realizowanych tam programów, projektów i szkoleń. Rosło też zapotrzebowanie na wiedzę i umiejętności z zakresu metodologii i teorii prowadzenia badań ewaluacyjnych. Trudno było jednak w pełni wychodzić naprzeciw tego typu zapotrzebowaniu w sytuacji upowszechniania się form kształcenia ewaluatorów w formule kursów i szkoleń. Brak wystarczającego wsparcia środowisk akademickich powodował, że w praktyce zaczęły upowszechniać się uproszczone, ignorujące dorobek światowej myśli ewaluacyjnej jej technokratyczne odmiany [Jaskuła, 2012; Korporowicz, 2011; Mizerek, 2010c]. Projektodawcy wspomnianych szkoleń – starając się wychodzić naprzeciw oczekiwaniom uczestników – kładli nacisk na dostarczanie „gotowych” procedur i narzędzi narzędzi badawczych. Fundamentalne kwestie metodologiczne i teoretyczne badania ewaluacyjnego pozostawały na marginesie.

W okresie reform badania ewaluacyjne znajdowały dla siebie przestrzeń i zastosowania w nowo powołanych instytucjach państwowych. Za przykład może służyć powstała w 1999 roku Centralna Komisja Egzaminacyjna, w której ramach utworzono Biuro Analiz i Ewaluacji. Był to pierwszy w Polsce przykład komórki ewaluacji wewnętrznej w systemie edukacji. Inną instytucją, zainteresowaną relacjonowanym tutaj typem ewaluacji była Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna (UKA) powołana w 1998 roku. W jej działalności, odwołującej się do koncepcji *peer review*, sięgano do rozwiązań jakościowej ewaluacji demokratycznej [Brzezińska, Brzeziński, 2000].

*Czas reform* był jednocześnie okresem heterodoksji [Paulston, 2000] w rozwoju myśli ewaluacyjnej w Polsce. Wówczas wobec ewaluacji konkurowały z sobą różne stanowiska. Był to spór między zwolennikami opartych na pomiarze ewaluacji postpozytywistycznych a promotorami ewaluacji odwołujących się do epistemologii konstruktywizmu [Kędracka-Feldman, 2010]. „Pomiarowy” dyskurs praktyk ewaluacyjnych znalazł w tym czasie podatny grunt na terenie nadzoru pedagogicznego, przyjmując postać mierzenia jakości. Mierzenie jakości, wprowadzone do systemu edukacji w 1999 roku, przetrwało do roku 2006. Bolesław Niemierko, uciekając się do astronomicznej metafory, nazwał je meteorem, którego szczątki (meteoryty) zgasły w 2009 roku [Niemierko, 2013: 12]. Ewaluację wprowadzono do nadzoru pedagogicznego dopiero w 2004 roku, jako element mający wzmocnić zakorzeniony już w praktyce system mierzenia jakości.

*Czas reform* w dziejach ewaluacji edukacyjnej w Polsce można uznać za okres „prenatalny” jej rozwoju. Dotyczy to szczególnie ewaluacji w praktyce edukacyjnej. Liczni reformatorzy, którym trudno odmówić zapału i dobrej woli, występowali w roli jej akuszerów. Często, nie mając wystarczającej wiedzy i świadomości natury mającego się narodzić „dziecka”, podejmowali intuicyjne, zdroworozsądkowe działania. Sprzyjało to ujawnianiu się kadłubowych form ewaluacji. Taki stan rzeczy budził niepokój wielu teoretyków. Zdaniem Leszka Korporowicza szczególnie w sferze nadzoru pedagogicznego w myśleniu o ewaluacji nie udało się uniknąć „pułapki myślenia pozytywistycznego” i nie poradzono sobie z „przełamywaniem redukcji w pojmowaniu badań ewaluacyjnych w edukacji” [Korporowicz,

2011]. Klimat kulturowy i społeczny tych czasów, w tym zwłaszcza rosnące wpływy ideologii neoliberalnej, tworzył sprzyjające warunki do upowszechniania się w Polsce ewaluacji biurokratycznej [MacDonald, Kushner, 1982].

Trzeba jednak dodać, że w tym czasie – szczególnie w sferze teorii, pojawiło się wiele bardzo wartościowych tekstów otwierających ewaluację na nowe, ożywcze nurty. Ich przykładem może być książka Sławomira Krzychały i Beaty Zamorskiej [2008].

## *Czas krzepnięcia*

Rok 2009 zapoczątkował nowy, obiecujący pod wieloma względami, okres w rozwoju ewaluacji edukacyjnej w Polsce. Zaczęła ona wkraczać w etap rozwoju, który – odwołując się do Jeana Piageta – można określić metaforą wyrostka. Piaget pisał:

Wyrostek, w porównaniu z dzieckiem, jest jednostką, która konstruuje „teorie”. Dziecko nie buduje systemów. Ma je nieświadome lub przedświadome w tym sensie, że nie dają się one sformułować czy są niesformułowane, i wyłonić je może jedynie zewnętrzny obserwator, podczas gdy samo dziecko nie uprawia refleksji nad nimi. Inaczej mówiąc, myśli konkretnie, od problemu do problemu – w miarę jak podsuwa jej rzeczywistość – i nie łączy swoich rozwiązań za pomocą ogólnych teorii, które wyłoniły zasadę tych rozwiązań. W okresie młodzieńczym uderza natomiast zainteresowanie dla problemów nieaktualnych, niezwiązanych z przeżywanymi z dnia na dzień realnościami czy też takich, które z rozbijającą naiwnością antycypują przyszłą, chimeryczną często sytuację świata. Nade wszystko zadziwia łatwość tworzenia abstrakcyjnych teorii [Piaget, 1966: 66–67].

O ile w poprzednim okresie ewaluacja przejawiała cechy typowe dla piagetowskiego pojmowania dzieciństwa, o tyle od roku 2009 można obserwować symptomy typowe dla okresu młodzieńczego – rośnie zainteresowanie praktyki dla poszukiwania ogólnych teorii, które pozwalają wyjaśnić sens tego, co się czyni lub tego, co się zamierza uczynić.

Kluczowe znaczenie dla rozwoju teorii i praktyki ewaluacyjnej w edukacji miała, zapoczątkowana w 2009 roku, budowa Systemu Ewaluacji Oświaty<sup>2</sup>. Mimo wielu obaw i krytyki kierowanej pod adresem tego przedsięwzięcia, którego wyrazem może być uwaga Bolesława Niemierki piszącego, że „na świecie i w Polsce ewaluacja w edukacji jest zorientowana głównie na systemy i placówki, a dopiero pośrednio na jego problemy” [Niemierko, 2013], z systemem ewaluacji edukacji wiąże się wiele nadziei na przyszłość.

Podstawowe znaczenie ma fakt, że system ten wprowadza na polski grunt nowy sposób pojmowania inspekcji szkolnej. Poszukuje on inspiracji

---

<sup>2</sup> Tworzono go w ramach programu wzmocnienia efektywności nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły realizowanego przez Uniwersytet Jagielloński w partnerstwie z Ministerstwem Edukacji Narodowej.

w systemach, które skutecznie obroniły się przed technokratycznym, zbiurokratyzowanym i podporządkowanym neoliberalnej ideologii sposobie rozumienia jakości edukacji – w tym szczególnie podszeptom ekonomistów wierzących w moc sprawczą „złotego standardu” (*gold standard*) [Dellschaft, Staab, 2006] w sferze traktowania jakości edukacji. Przykładem takiego systemu w Europie jest Szkocja i wypracowany tam system, w którym jakość traktuje się jako „drogę do doskonałości”, a nie tylko jako osiągnięcie ustalonych, traktowanych jako ostateczne i bezdyskusyjne standardów [Mizerek, 2012].

Duże znaczenie dla upowszechniania nowego sposobu rozumienia ewaluacji instytucji edukacyjnych miał cykl organizowanych corocznie międzynarodowych konferencji odbywających się pod hasłem „Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji” oraz seria publikacji [Mazurkiewicz, 2011; 2012a; 2012b; 2015] upowszechniających idee ewaluacji broniącej się przed potężniejszymi na świecie falami ewaluacji neoliberalnej (*neo-liberal wave*) oraz – nawiązującej do metod eksperymentalnych i pomiaru – ewaluacji opartej na dowodach naukowych (*evidence wave*) [Vedung, 2010].

Pojawiły się pierwsze objawy krzepnięcia myśli ewaluacyjnej także w środowiskach akademickich. Przede wszystkim poszerzyła się lista wyższych uczelni prowadzących badania i studia ewaluacyjne. Badania tego typu zapoczątkowano na Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Gdańskim, Uniwersytecie Szczecińskim, w Dolnośląskiej Szkole Wyższej i innych ośrodkach akademickich. Wiele uczelni wprowadziło przedmiot ewaluacja do programu kształcenia pedagogów, tworząc przeciwwagę dla masowo prowadzonych, komercyjnych kursów.

Dla rozwoju teorii i metodologii badań ewaluacyjnych niezmiernie duże znaczenie ma zainteresowanie prestiżowych czasopism pedagogicznych omawianą tu problematyką. W ostatnich latach wartościowe teksty na temat ewaluacji opublikowano na łamach takich pism, jak „Ruch Pedagogiczny”, „Terazniejszość–Człowiek–Edukacja”, „Forum Oświatowe” i „Problemy Wczesnej Edukacji”. Niestety – jak dotąd – nie ma w Polsce pisma specjalizującego się w tej problematyce.

Optymizmem napawa fakt, że od lat organizowane są liczne konferencje i seminaria ewaluacyjne z inicjatywy wielu podmiotów – ośrodków akademickich, centrów kształcenia nauczycieli, organów administracji oświaty oraz organizacji pozarządowych. Pojawiły się też liczne publikacje zwarte.

## Perspektywy rozwoju

Pytanie o perspektywy rozwoju ewaluacji w Polsce, szczególnie zadawane w roku 2015, ogłoszonym Światowym Rokiem Ewaluacji (*EvalYear*)<sup>3</sup>, jest in-

---

<sup>3</sup> Światowy Rok Ewaluacji (*EvalYear*) został ogłoszony w 2013 roku w trakcie międzynarodowej konferencji w Sao Paulo (Third International Conference on National Evaluation Capacities). Celem tej inicjatywy jest promowanie ewaluacji oraz polityki opartej na dowodach naukowych (*evidence-based policy*) na poziomie międzynarodowym, narodowym, regionalnym i lokalnym.



trygujące. Można by oczekiwać, że zmiany, które nastąpią w nadchodzących latach, będą podporządkowane ogólnoswiatowym tendencjom prognozowanym w analizach Jody L. Fitzpatrick, Jamesa R. Sandersa i Blaine R. Worthen [2004], Lance'a Hogana [2009] czy Everta Vedunga [2010]. Niemniej specyfika ewaluacji edukacyjnej oraz klimat społeczny, polityczny, gospodarczy oraz kulturowy Polski skłania do podjęcia bardziej szczegółowych analiz. Prowadząc je, warto jest mieć na uwadze kilka wątków.

Pierwszy z nich to taki, że trudno jest budować jedynie optymistyczny lub tylko „czarny” scenariusz. Podzielałam pogląd Leszka Korporowicza [2011], który – analizując „zmiennie losy polskiej ewaluacji” – balansuje między wątkami nadziei, animacji i konfuzji.

Drugi wątek ma charakter metodologiczny. Ewaluacja jako teoria stawia sobie dwa cele. Pierwszym z nich jest opis i wyjaśnianie tego, co przynosi praktyka życia codziennego w zakresie działań określanych jako praktyki (w tym także badania) ewaluacyjne. Drugi cel ma charakter normatywny i pragmatyczny. Podobnie jak w metodologii badań społecznych, tak i tutaj celem jest wypracowanie norm i reguł postępowania umożliwiających rozwiązanie postawionego problemu. Dlatego w trosce o rzetelność i trafność prowadzonych analiz ważne jest zachowanie równowagi między ich warstwą opisową i normatywną.

Pytając o perspektywy rozwoju ewaluacji edukacyjnej w Polsce, warto na początek dokonać bilansu jej dotychczasowych dokonań. Po stronie dokonań mieści się stworzenie podwalin pod nowoczesny, zmieniający filozofię i praktykę działania nadzoru pedagogicznego, system inspekcji szkolnej. Został on zbudowany w ramach Systemu Ewaluacji Oświaty (SEO). Mimo że u niektórych teoretyków może on wywoływać uczucie zakłopotania czy konfuzji, to jednak trzeba podkreślić, iż nawiązuje on do najlepszych, europejskich tradycji funkcjonowania inspekcji szkolnej oraz autoewaluacji w szkołach [MacBeath i in., 2003] i akcentuje to wszystko, co otwiera szansę na rozwój ucznia, środowiska jego uczenia się, a także na rozwój zawodowy nauczyciela [Mazurkiewicz, 2012a]. Istnieje jednak szereg zagrożeń, które mogą wypaczyć funkcjonowanie tego systemu lub wręcz zniweczyć wieloletni wysiłek rzeszy jego twórców. Największym z nich są rosnące wpływy ideologii neoliberalnej, także w sferze edukacji. Z badań przeprowadzonych ostatnio przez Justynę Dobrołowicz wynika, że w publicznym dyskursie prasowym dobra edukacja to taka, która:

- jest efektywna;
- jej obraz wyłania się z pomiaru wyników kształcenia – na przykład w postaci wyników badania PISA i innych zewnętrznych badań wyników kształcenia;
- jest podporządkowana retoryce neoliberalnej ideologii, logice rynku;
- spełnia marzenia o możliwości obiektywnego jej badania i opisanie w kategoriach „złotego standardu” (*gold standard*).

Bardzo wyraźna jest ekonomizacja myślenia i języka, w jakim wyrażane są społeczne oczekiwania w stosunku do szkoły i edukacji. Podkreśla się funkcjonalność edukacji wobec potrzeb gospodarki rynkowej, szkołę traktuje się jako przedsiębiorstwo nastawione na „produkcję” kapitału ludzkiego [Dobrołowicz, 2013].

Jest to tendencja ogólnoświatowa, czego dowodem są, między innymi, ostatnie badania Eugenii Potulickiej [2014] czy Kathleen Lynch [2012]. Jeśli uwzględnimy fakt szczególnej podatności ewaluacji na wpływy polityczne oraz powszechną rezerwę polityków wobec głosów krytycznych pedagogów w trakcie podejmowania prób reformowania oświaty, wówczas zagrożenie może okazać się znaczne.

Mając to na uwadze, trzeba zadbać szczególnie o kształcenie i rozwój zawodowy ewaluatorów. Kursowa formuła kształcenia jest niewystarczająca. Prowadzenie badań ewaluacyjnych wymaga głębokiej wiedzy i umiejętności z zakresu metodologii badań społecznych, problemów współczesnej edukacji i polityki oświatowej, aksjologii, komunikacji społecznej itp. Doświadczenia innych krajów uczą, że tego typu kompetencje można uzyskać w trakcie solidnego, interdyscyplinarnego kształcenia prowadzonego w ośrodkach akademickich. Konieczne jest również wsparcie w postaci stowarzyszeń i organizacji zawodowych oraz pism fachowych.

Innym wyzwaniem jest wzmocnienie istniejącego systemu dzięki prowadzeniu niezależnych, zewnętrznych ewaluacji edukacji przez wyspecjalizowane, fachowe instytucje wyłonione ze środowisk akademickich. Istniejący system, z punktu widzenia teorii ewaluacji, trudno nazwać ewaluacją zewnętrzną. Jest ona „wewnętrzna” w tym sensie, że prowadzi się ją wewnątrz systemu i na potrzeby kreowania polityki oświatowej na szczeblu krajowym i regionalnym. Z tym znaczeniu trzeba przyznać rację Bolesławowi Niemierce, który komentując sposób „istnienia” ewaluacji, twierdzi, że „można ją uznać za planetę krążącą wokół nauczycielsko-kierowniczego słońca, oświetlaną jego blaskiem, wrażliwą na plamy” [Niemierko, 2013]. Wynika to z faktu, że ewaluacja w nadzorze pedagogicznym, akcentuje głównie wątek określany w literaturze przedmiotu jako *accountability* – motyw odpowiedzialności/rozliczalności/transparentności. Prowadzi się ją po to, by uspokoić sumienie podatnika, który chce wiedzieć, jakie rezultaty przynoszą wykładane na ten cel niemałe pieniądze. Aspekty poznawcze czy rozwojowe informacji dostarczanych przez wyniki badań ewaluacyjnych [Chelimsky, 1997] pozostają na drugim planie. Co więcej, ewaluacje tego typu eksponują interesy tylko jednego podmiotu sceny edukacyjnej, jakim jest państwo i jego organy. Interesy uczniów i nauczycieli pozostają na dalszym planie. W ewaluacji tego typu akcentowane są jej funkcje akredytacji i certyfikacji [Nevo, 2006; Jaskuła, Korporowicz, 2014].

W ramach Systemu Ewaluacji Oświaty wprowadzono do szkół ewaluację „wewnętrzną”<sup>4</sup>. Ma ona być, w swoim zamierzeniu, skierowana na potrze-

---

<sup>4</sup> Umieszczam ten termin w cudzysłowie świadomie. Został on narzucony przepisami prawa i – niestety – upowszechnił się w języku. W moim przekonaniu nie jest on zgodny z tym, co w literaturze przedmiotu uznaje się za ewaluację wewnętrzną (*internal evaluation*). Mamy z nią do czynienia tylko wtedy, gdy jest prowadzona wewnątrz instytucji i na jej potrzeby w ramach specjalnie powołanej do tego komórki. Pracują w niej specjaliści, którzy na co dzień nie łączą pracy statutowej z badaniami. Zacieranie różnicy między ewaluacją wewnętrzną i autoewaluacją jest szkodliwe – podobnie jak maniera zamiennego używania tych terminów. Tym bardziej że autoewaluacja ma ugruntowaną pozycję w światowej i polskiej literaturze przedmiotu [Speer, 2010; Vanhoof, Petegem, 2011; Simons, 1987; MacBeath, 1999, 2002; MacBeath i in., 2003; Mizerek, 1997; Tołwińska-Królikowska, 2002, 2010].

by szkoły – przez eksponowanie rozwojowych i poznawczych funkcji badania ewaluacyjnego [Chelimsky, 1997; Simons, 2004; Mizerek, 2010b] – dostarczać danych umożliwiających podejmowanie decyzji służących tworzeniu w szkole środowiska sprzyjającego uczeniu się. Jest to krok w zdecydowanie dobrym kierunku. W przyszłości będzie rosła potrzeba eksponowania takiej roli ewaluacji. Można się także spodziewać rosnącej rangi autoewaluacji w stosunku do ewaluacji zewnętrznej.

## Wyzwania i towarzyszące im dylematy

Istnieje szereg wyzwań, którym trzeba będzie stawić czoło. Ich lista jest pokazana i szeroko opisana w literaturze przedmiotu [Suckiel, 2011; Elsner, Bednarek, 2012; Maciejewska, Matuszewska, 2013]. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na dwa z nich. Pierwsze to wypracowanie właściwych relacji między autoewaluacją i ewaluacją zewnętrzną. Drugim, dużym wyzwaniem jest wbudowanie praktyk ewaluacyjnych w kulturę szkoły, w tym sensie, że ewaluacja – rozumiana jako akt zbiorowej refleksji nad wartością tego, co się w szkole czyni – stanie się naturalną częścią składową szkolnej codzienności. Obecnie znajdujemy się na etapie, w którym uwaga projektujących i prowadzących ewaluacje kieruje się przede wszystkim na kwestie techniczne – poszukiwanie procedur i narzędzi. Naprzeciw temu zapotrzebowaniu wychodzą autorzy licznych poradników oraz organizatorzy masowych, komercyjnych szkoleń. Tymczasem ewaluacja, jeśli ma się stać „zaproszeniem do rozwoju” oraz promowaniem dialogu, wymaga czegoś więcej. Znajomość metod, technik i procedur badawczych jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym, do praktykowania ewaluacji. Niezbędna jest głęboka zmiana modeli myślowych [Senge, 2012] nauczycieli oraz kadry kierowniczej szkoły w dziedzinie pojmowania własnej roli zawodowej, własnego rozwoju profesjonalnego oraz znaczenia uczenia się zespołowego w promowaniu projekcyjnej zmiany w szkole.

Inną kwestią, o kluczowym wręcz znaczeniu dla omawianych zagadnień, jest pytanie o rolę ewaluacji w promowaniu dialogu w szkole. Dialogiczna, demokratyczna ewaluacja, której dyskurs z trudem ujawnia się w polskiej praktyce edukacyjnej [Korporowicz, 2011], kładzie nacisk na rolę dialogu jako fundamentu organizacji uczących się, to jest takich, w których kulturze zakorzeniony jest imperatyw zespołowego uczenia się.

Sądzę, że dla przyszłości ewaluacji w Polsce podejmowanie tych kwestii jest niezmiernie istotne ze względu na relacje zachodzące między ewaluacją, dialogiem i zmianą. W demokratycznej ewaluacji dialogicznej badanie wartości podejmowanych działań dostarcza danych stanowiących impuls do podejmowania zbiorowego myślenia. Ewaluacja demokratyczna nie istnieje bez dialogu.

Rozważane tu kwestie jawią się w jeszcze innym świetle, gdy uwzględnimy fakt, że ewaluacja nie jest występującym samodzielnie bytem. Jak wcześniej podkreślałem, trzeba ją traktować jako składnik kultury szkoły, a nie zestaw

biurokratycznych procedur narzuconych przepisami prawa. Ponadto jest ona integralnym elementem każdej z rozwijanych ostatnio koncepcji praktyki profesjonalnej, w tym badań w działaniu czy koncepcji praktyki opartej na dowodach naukowych (*evidence-based practice*) [Mizerek, 2015].

Trudno też nie zapytać o perspektywę rozwoju teorii ewaluacji edukacyjnej w Polsce. W przytaczanej wcześniej metaforycznej diagnozie Bolesława Niemierki [2013] teoria ewaluacji odgrywa rolę „planety, krążącej nauczycielsko-kierowniczego słońca”. Czy istnieje szansa na zmianę tego statusu? Czy ewaluacja może sobie zasłużyć na miano gwiazdy lub – śmieiej niż dotąd – występować w roli metaforycznego „słońca”? Sądzę, że jest to możliwe. Konieczne jest jednak precyzyjne zdefiniowanie pól i obszarów przyszłych badań. Projektując je, trzeba jednak uwzględnić punkt wyjścia – wpisany w kontekst społeczny, kulturowy, polityczny i historyczny Polski – oraz naturę ewaluacji, ujawniającej współcześnie coraz odważniej swój transdyscyplinarny charakter.

Ewaluacja edukacyjna w Polsce wkracza obecnie w okres jej krzepnięcia. Charakteryzuje go rosnące, aczkolwiek – jak sądzą – nieśmiało wyrażane, zainteresowanie teoriami opisującymi to wszystko, co w interesującej ją dziedzinie dzieje się w praktyce, oraz to, co się dzieje z samą ewaluacją. Jest to zatem także okres odkrywania jej własnej tożsamości. W tej sytuacji inspiracji do dalszych badań trzeba poszukiwać nie tylko w „bieżących potrzebach praktyki”, ale przede wszystkim w tym, co stanowi fundamenty teorii ewaluacji. Marvin C. Alkin – twórca „drzewa teorii ewaluacji” [Alkin, Christie, 2004] przyjmuje, że powstające teorie ewaluacji są zakorzenione w dwóch źródłach. Pierwsze z nich stanowi motyw odpowiedzialności, rozliczalności, transparentności oraz kontroli w procesie wydawania publicznych pieniędzy (*accountability and control*). Drugim źródłem jest przyjęcie założenia, że ewaluacja jest rodzajem stosowanych badań społecznych (*social inquiry*) [Alkin, Christie, 2004: 13].

Płodnym polem dla poszukiwań teorii jest także wątek metodologiczny. Ewaluacja jest rodzajem stosowanych badań społecznych. Proces badania ewaluacyjnego nie jest jednak prostą kalką innych tego typu – szczególnie socjologicznych – badań. Kieruje się ona własną, specyficzną dla ewaluacji logiką konceptualizacji badania oraz upowszechniania jego wyników [Hansen, 2005]. W procesie konceptualizacji największe znaczenie ma sposób formułowania kryteriów ewaluacji – nieobecny w innych badaniach. Niestety, jak pokazuje praktyka badań ewaluacyjnych w Polsce, upowszechnił się zwyczaj lekceważenia tego momentu badania. Przyjmuje się gotowy, uniwersalny zestaw kryteriów, zalecany przez zamawiających [Haber, Szałaj, 2009]. Tymczasem mają one kluczowe znaczenie zarówno dla przebiegu badania, jak i dla trafności i rzetelności jego wyników. Inną, oczekującą na podjęcie, kwestią w tej sferze jest problem formy komunikowania wyników badania. Moje własne, wieloletnie doświadczenie uczy, że ewaluacja jest rodzajem „zajęcia dla sapersa” [Mizerek, 2010c]. Kompetencje badawcze, nawet te opanowane w najwyższym stopniu, nie wystarczą dla przeprowadzenia ewaluacji.

Ostatni ze wspomnianych wątków oczekujących na podjęcie przez teorię ewaluacji jest szczególnie zaniedbany – i to nie tylko w Polsce. Kieruje on uwagę teorii na kwestie statusu owoców badań ewaluacyjnych. Ewaluacja, jak każda

teoria, ma ambicję tworzenia wiedzy. Jako teoria generuje pytania epistemologiczne – pytania o status tej wiedzy. Co takiego ewaluacja opisuje, a co wyjaśnia? Jaka jest relacja między opisem i osądem w ustaleniach z przeprowadzanych badań? Jaki rodzaj wiedzy tworzą liczne podejścia i nurty w badaniach ewaluacyjnych? Większość z tych pytań – jak dotąd – pozostaje bez odpowiedzi.

## Uwagi końcowe

Przedstawiona w tym skromnie pomyślanym szkicu propozycja narzędzi analitycznych, umożliwiających opis i wyjaśnienie prawidłowości rządzących procesami zakorzeniania się myśli ewaluacyjnej w teorii oraz praktyce edukacyjnej, z pewnością wymaga dalszych badań i szczegółowych analiz. W mojej intencji przedstawione wyżej uwagi miały stanowić inspirację do dyskusji i wnikliwego, zbiorowego namysłu.

Staralem się tutaj wskazać na obszary, które mogą być przedmiotem płodnych poszukiwań. Jednym z nich jest historia ewaluacji edukacyjnej w Polsce. Ostatnie dwudziestolecie obfitowało w tej sferze wielością zdarzeń, które – jak dotąd – nie doczekały się systematycznego opracowania. Mam nadzieję, że przedstawiony tutaj, spisany z pozycji uczestnika oraz świadka wydarzeń, szkic dostarczy inspiracji do podejmowania bardziej pogłębionych analiz w przyszłości.

Dochodzę do wniosku, że trudno jest analizować kondycję ewaluacji edukacyjnej w Polsce z pominięciem kilku zasadniczych kwestii. Można je sprowadzić do następujących pytań:

1. W jakim stopniu dzieje ewaluacji wpisują się w trajektorie rozwoju myśli ewaluacyjnej w świecie? Które z istniejących periodyzacji mogą służyć wyjaśnieniu tego, co występuje w Polsce?
2. W jaki sposób ewaluacja w Polsce wpisuje się w kontekst kulturowy, społeczny, polityczny i historyczny naszego kraju?
3. Jakie są bariery oraz impulsy rozwoju teorii i metodologii badań ewaluacyjnych w Polsce?

Jak uczą lekcje z historii ewaluacji w świecie, szczególnie w USA i w Wielkiej Brytanii, jej rozwój nie jest możliwy bez udziału akademii i akademików. Odnosi się to w równym stopniu do teorii, jak i do praktyki ewaluacji.

## Bibliografia

- Alkin M.C., Christie C.A. (2004), *An Evaluation Theory Tree* [w:] M.C. Alkin (red.), *Evaluation Roots: Tracing Theorists' Views and Influences*, Sage Publications, London – Thousand Oaks – New Delhi, s. 12–65, doi:10.1016/j.stueduc.2008.07.001.
- Brzezińska A., Brzeziński J. (red.) (2000), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Białystok.

- Chelimsky E. (1997), *Thoughts for a New Evaluation Society*, „Evaluation”, 3 (1), 97–118, doi:10.1177/135638909700300107.
- Dellschaft K., Staab S. (2006), *On How to Perform a Gold Standard Based Evaluation of Ontology Learning*, Proceedings of the International Semantic Web Conference (ISWC).
- Dobrołowicz J. (2013), *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Elsner D., Bednarek K. (2012), *Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opiniach środowisk edukacyjnych. Doniesienie z badań*.
- Fitzpatrick J.L., Sanders J.R., Worthen B.R. (2004), *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*, Allyn & Bacon, Boston.
- Guba E., Lincoln Y. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Sage Publications, Inc., London–Thousand Oaks–New Delhi.
- Haber A., Szałaj M. (red.) (2009), *Ewaluacja wobec wyzwań stojących przed sektorem finansów publicznych*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.
- Hansen H.F. (2005), *Choosing Evaluation Models: A Discussion on Evaluation Design*, „Evaluation”, 11 (4), 447–462, doi:10.1177/1356389005060265.
- Herbst M. (red.) (2013), *Decentralizacja oświaty*, Wydawnictwo ICM, Warszawa.
- Hogan L.R. (2009), *The Historical Development of Programme Evaluation: Exploring the Past and Present*, „Online Journal of Workforce Education and Development”, II (4), 1–10.
- House E., Howe K. (2000), *Deliberative Democratic Evaluation* [w:] L. DeStefano, K. Ryan (red.), *Evaluation as a Democratic Process: Promoting Inclusion Dialogue, and Deliberation*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Jaskuła S. (2012), *Ewaluacja rozwojowa jako wyzwanie współczesnego systemu edukacji*, „Zarządzanie Publiczne”, 3 (19).
- Jaskuła S., Korporowicz L. (2014), *Odrębność i współgranie. Polskie relacje diagnostyki i ewaluacji edukacyjnej*, „Ruch Pedagogiczny”, 2/2014, 27–38.
- Kellaghan T., Stufflebeam D.L., Wingate L.A. (red.) (2003), *International Handbook of Educational Evaluation: Part One*, Kluwer Academic Publishers.
- Kędracka-Feldman E. (2010), *Autoewaluacja w praktyce oświatowej w latach 2002–2010* [w:] E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Autoewaluacja w szkole* (s. 178–190). Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Komorowska-Janowska H. (red.) (2002), *Ewaluacja w nauce języka obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Korporowicz L. (red.) (1997), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Korporowicz L. (2011), *Zmienne losy polskiej ewaluacji. Pomiędzy nadzieją, animacją i konfuzją* [w:] B. Niemierko, K. Szmigiel (red.), *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje. Metody. Perspektywy*, Grupa Tomami, Kraków.
- Krychała S., Zamorska B. (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Wrocław.
- Lynch K. (2012), *Oświata jako miejsce zmiany. Dbanie o równość i przeciwdziałanie niesprawiedliwości* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (s. 29–64), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- MacBeath J.E.C. (1999), *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*, Routledge, London–New York.

- MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jakobsen L. (2003), *Czy nasza szkoła jest dobra?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- MacDonald B., Kushner S. (red.) (1982), *Bread and Dreams*, CARE, University of East Anglia, Norwich.
- Maciejewska M., Matuszewska A. (2013), *Jak uprawiać badania ewaluacyjne w edukacji? Możliwości wykorzystania zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI) w ewaluacji jakościowej* [w:] H. Kędzierska, H. Mizerek (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych – refleksje na marginesie projektów badawczych* (s. 115–136), Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Mazurkiewicz G. (red.) (2011), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mazurkiewicz G. (red.) (2012a), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mazurkiewicz G. (red.) (2012b), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mazurkiewicz G. (red.) (2015), *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mizerek H. (red.) (1997), *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Wydawnictwo MG, Olsztyn.
- Mizerek H. (2006), *Evaluation in Education in Poland: Initial Experience*, [w:] J. Górniewicz (red.), *15-lecie Katedry UNESCO UWM w Olsztynie*, Zakład Poligraficzny Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Mizerek H. (2010a), *Dyskretny urok ewaluacji*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty* (s. 41–54), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mizerek H. (2010b), *Efektywna autoewaluacja w szkole. Jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić?*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mizerek H. (2010c), „Twarze” i „gęby” ewaluacji – perspektywa naukowa [w:] E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Autoewaluacja w szkole* (s. 165–167), Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Mizerek H. (2012), *Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały milcząc* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (s. 13–28), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mizerek H. (2015), *Evidence-Based Practice in Education: Premises, Dilemmas, Prospects*, „Forum Oświatowe”, 27 (2), 25–40.
- Nevo D. (2006), *Evaluation in Education* [w:] I. Shaw, J.G. Greene, M.M. Mark (red.), *The Sage Handbook of Evaluation* (s. 441–460), Sage Publications, Inc., London–Thousand Oaks–New Delhi.
- Niemierko B. (1997), *Między oceną szkolną a dydaktyką: bliżej dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Niemierko B. (2013) *Czy diagnostyka edukacyjna i ewaluacja w edukacji zachowują odrębność?* „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 4 (64), 7–21.
- Owen J.M., Rogers P.J. (1999), *Program Evaluation. Forms and Approaches*, Sage Publications, Inc., London–Thousand Oaks–New Delhi.

- Paulston R.G. (2000), *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji* (s. 67–96), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Potulicka E. (2014), *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Preskill H., Torres R.T. (1999), *Evaluative Inquiry for Learning in Organizations*, Sage Publications, Inc., London–Thousand Oaks–New Delhi.
- Scriven M. (2005), *Logic of Evaluation*, [w:] S. Mathison (red.), *Encyclopedia of Evaluation* (s. 236–239), Sage Publications, Inc., Thousand Oaks.
- Senge P. (2012), *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, wyd. 4, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa.
- Simons H. (1987), *Getting to Know Schools in a Democracy. A Politics and Process of Evaluation*, Routledge, London.
- Simons H. (2004), *Utilizing Evaluation Evidence to Enhance Professional Practice*, „Evaluation” 16(4).
- Simons H. (2009), *Case Study Research in Practice*, Sage Publications, Inc., London–New York.
- Speer S. (2010), *Peer Evaluation and its Blurred Boundaries: Results from a Meta-Evaluation in Initial Vocational Education and Training*, „Evaluation”, 16 (4), 413, doi:10.1177/1356389010382265.
- Suckiel I. (2011), *Ewaluacja wewnętrzna w szkole , czyli „róbcie, jak czujecie”* [w:] B. Niemierko (red.), *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje. Metody. Perspektywy* (s. 239–244), Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków.
- Tołwińska-Królikowska E. (red.) (2002), *Autoewaluacja w szkole*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Tyler R. (1950), *Basis Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago.
- Vanhoof J., Petegem P. Van (2011), *Designing and Evaluating the Process of School Self-Evaluations*, „Improving Schools”, 14 (2), 200–212, doi:10.1177/1365480211406881.
- Vedung E. (2010), *Four Waves of Evaluation Diffusion*, „Evaluation”, 16 (3), 263–277, doi:10.1177/1356389010372452.