

JUSTYNA NOWOTNIAK*

Rosnące znaczenie ewaluacji w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-politycznej

The growing importance of evaluation in a dynamic socio-political reality

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest zagadnieniu ewaluacji cieszącej się niesłabnącą popularnością i zainteresowaniem w wielu dyscyplinach naukowych i dziedzinach życia społecznego.

Artykuł składa się z trzech części. Pierwsza z nich jest próbą nakreślenia różnorodności teoretycznych kontekstów relacji między edukacją i nauką a ewaluacją i polityką państwa w tym względzie.

W drugiej części przedstawione zostały argumenty za potrzebą praktykowania (auto)ewaluacji edukacyjnej w szkołach, a zwłaszcza jej dialogicznych odmian, wynikające także z doświadczeń zebranych w związku z pandemią COVID-19, w tym wyników badań zrealizowanych w sześciu szkołach podstawowych.

Trzecia część obejmuje zagadnienia dotyczące znaczenia ewaluacji rozwojowych, polegającego na demokratyzacji kultury organizacyjnej, otwarciu dyskursu społecznego, wspieraniu wzorców refleksyjności instytucjonalnej. W literaturze określa się je jako „badania zaangażowane” lub „badania interwencyjne”, w których badacz prowadzi analizy także z myślą o wykorzystaniu ich wyników do formułowania zaleceń dla polityki publicznej czy też tworzenia i wspierania organizacji służących interesom badanej społeczności.

* Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Szczeciński, Polska, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7439-0414>, e-mail: justyna.nowotniak@usz.edu.pl.

W artykule zaprezentowano fragment wyników badania na temat „Diagnoza potrzeb i oczekiwań uczniów oraz nauczycieli szkół podstawowych w Szczecinie w przededniu powrotu do szkoły”, przeprowadzonego w maju 2021 roku. Ramą teoretyczną badań jest model Komfort–Napięcie–Panika (ang. *Comfort–Stretch–Panic model*), autorstwa Karla Rohnke.

Słowa kluczowe:

ewaluacja, ewaluacja edukacyjna, ewaluacja rozwojowa, autoewaluacja dialogiczna

Abstract

The article focuses on evaluation, which remains of unflagging popularity and interest in many scientific disciplines and areas of social life.

The article is divided into three parts. Firstly, it attempts to outline the variety of theoretical contexts of the relationship between education, science, evaluation and state policy in this respect.

The second part presents arguments for the need to practice educational (sefevaluation) – especially its dialogic forms in schools, resulting from the experience gained in connection with the COVID-19 pandemic, including the results of research carried out in primary schools in Szczecin.

The third part covers issues related to the importance of developmental evaluations in education, consisting of democratizing organizational culture, opening social discourse and supporting patterns of institutional reflexivity. In literature this is described as “participatory research”, “interventional research” in which the researcher conducts the analysis at the same time also thinking about using its results to formulate the recommendations regarding public policy or for the purposes of creation and support of organizations acting in the best interest of the researched community.

This article presents a fragment of results of a research – its subject being “Diagnosing needs and expectations of students and teachers in primary schools in Szczecin days before returning to school” – conducted in May 2021. Comfort-Stretch-Panic model, created by Karl Rohnke, has been used as a theoretical framework for said research.

Keywords:

evaluation, evaluation in education, developmental evaluation, responsive (sefevaluation)

1. EWALUACJA JAKO ZWIERCIADŁO ZMIANY JAKOŚCIOWEJ CZY GABINET KRZYWYCH LUSTER?

W obecnym stuleciu nauczyciele z całego świata są poddawani narastającej presji poszerzania swoich kompetencji, co znajduje swoje odzwierciedlenie w literaturze naukowej funkcjonującej w międzynarodowym obiegu naukowym. Jest to jeden z efektów długofalowej zmiany obejmującej funkcje szkoły, która zachodzi w wielu systemach edukacyjnych na świecie.

Idea nauczyciela ewaluatora, który dzięki refleksyjnej praktyce dochodzi do uprawiania autoewaluacji swojej aktywności zawodowej (Mizerek, 2021, 2021a), wybrzmiewa w wielu koncepcjach kształcenia i przygotowania zawodowego nauczycieli (Schön, 1983; Calderhead, 1989; Carr, 2005; Cohen, Goldhaber, 2016; Dix, 2016).

W Polsce ponad trzy dekady temu, po transformacji ustrojowej, nie było istotnych powodów do prowadzenia ewaluacji i dokonywania indywidualnego namysłu nad efektami własnej praktyki zawodowej przez nauczycieli. To był inny świat, świat mniejszej mobilności, świat, w którym zakładano, że ktokolwiek znalazł zatrudnienie w szkole, był z pewnością solidnie wykształcony i przygotowany do tego, aby uczyć innych.

Dynamicznie rosnące aspiracje edukacyjne, dostrzegane wyraźnie także w Polsce, oraz zmiany m.in. w koncepcjach nadzoru pedagogicznego, spowodowały potrzebę refleksji nad użytecznością badań ewaluacyjnych, pomocnych w sprostaniu oczekiwaniom wprowadzenia mechanizmów służących zapewnieniu wysokiej jakości kształcenia¹.

W 2009 roku zmieniono koncepcję nadzoru pedagogicznego w Polsce². Z punktu widzenia realizacji polityki oświatowej państwa kluczowym wyzwaniem było odpowiednie zaprojektowanie systemu ewaluacji w taki sposób, aby realizował postawione przed nim cele. Była to bardzo istotna zmiana jakościowa i bardzo trudne wyzwanie postawione przed systemem oświaty, który nie mógł wesprzeć się na żadnych wcześniejszych polskich doświadczeniach w tym zakresie ani wiedzy płynącej z akademii, która sama ewaluację utożsamiała głównie z oceną wyników działalności naukowej, na co wskazuje liczba i jakość publikacji naukowych na ten temat.

¹ Dla tworzenia podstaw potencjału ewaluacyjnego w Polsce szczególne znaczenie miały programy TERM (1994–1997) i SMART (1997–2000). W ramach Programu TERM (*Training for Educational Reform Management*) powołano specjalny moduł *TERM Evaluation* (Mizerek 2016, 2017).

² Podstawę prawną dla wprowadzonej zmiany określiło Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku (Dz.U. z 2009 nr 168 poz. 1324).

Ewaluacja jako praktyka społeczna znacznie dynamiczniej rozwijała się więc w Polsce w obszarze nauki z jednoznacznym dążeniem do wypracowania systemu ewaluacji działalności naukowej. Historia wykorzystania badań ewaluacyjnych do proceduralnego określenia jakości działalności naukowej na świecie nie przekracza 50 lat. Brytyjski system ewaluacji nauki *Research Assessment Exercise* (1986), a później *Research Excellence Framework* (2014), uznać można za kluczowe w Europie narzędzia prowadzenia polityki naukowej. Zgodnie z tym modelem prowadzono ocenę uczelni w Zjednoczonym Królestwie od lat 90. Model brytyjski, który sam jest przedmiotem żywej dyskusji brytyjskich akademików, stał się jednym z głównych punktów odniesienia dla budowy systemów instytucjonalnej ewaluacji nauki w wielu krajach, zwłaszcza w Europie (Wróblewska, 2017).

Warto przypomnieć, że pierwsza w Polsce ocena jednostek naukowych została przeprowadzona w 1990 roku, a w następnym roku Komitet Badań Naukowych wprowadził zasady ewaluacji jakości działalności naukowej, obowiązujące dla wszystkich polskich jednostek naukowych. Wykorzystano wówczas metodę eksperckiej oceny dokonań jednostek (*peer review*), w wyniku której dokonano przyznania jednostkom kategorii naukowych w latach 1991–1998.

Koniec lat 90. XX wieku przyniósł istotną zmianę polskiego systemu ewaluacji nauki – zainwestowano w metodę parametryczną, która miała zobiektywizować proces ewaluacji i uniezależnić jego wyniki od indywidualnych opinii eksperckich. W 1999 roku wprowadzono w życie zasady ewaluacji parametrycznej (przeprowadzonej w 2003, 2006 i 2010 roku), eksponując znaczenie wskaźników, mierników efektywności działań badawczych (z elementami oceny eksperckiej) (Antonowicz & Brzeziński, 2013).

KBN podjął się przygotowania do publikacji polskiego rankingu czasopism naukowych jako jednego z parametrów, w oparciu o które dokonywana była ewaluacja. W 2010 roku powstał Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych i pod jego kierunkiem w 2013 roku przeprowadzono kolejną ewaluację, bazując na zapisach rozporządzenia z 13 czerwca 2012 roku, określającego założenia i procedurę przeprowadzenia ewaluacji i kategoryzacji jednostek naukowych.

Aktualnie obowiązujący system ewaluacji jakości działalności naukowej, poprzedzony debatą społeczną, wprowadzono przepisami ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (zwanej „Konstytucją dla Nauki” lub „Ustawą 2.0”). Ustawę wprowadzały „Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce” oraz przepisy kilku aktów wykonawczych precyzyjnie określające rodzaj i tryb ewaluacji. Podkreślano, że nowe zasady ewaluacji uproszczą proces oceny jakości działalności naukowej dzięki koncentracji na informacji

o najbardziej istotnych rezultatach pracy naukowców. W odniesieniu do uczelni akademickich, federacji, instytutów PAN oraz instytutów międzynarodowych ewaluacja dokonywana jest obligatoryjnie bez konieczności składania wniosku, a przedmiotem ewaluacji są jedynie te osiągnięcia, których opis został zamieszczony w Zintegrowanym Systemie Informacji o Szkolnictwie POL-on. Strukturę modelu ewaluacji stanowią obecnie trzy kryteria oceny, w ramach których zostało wyszczególnionych siedem parametrów szczegółowych.

Ostatnie lata pokazują trudności w wypracowaniu uniwersalnego systemu ewaluacji, dopasowanego do wszystkich dziedzin i dyscyplin nauki. W projektowaniu polityk publicznych w zakresie szkolnictwa wyższego i nauki następują zmiany akcentu pomiędzy metodą ekspercką ewaluacji (*peer review*) a metodą parametryczną (Kulczycki, 2017).

Niesłabnąca w kraju dyskusja o problemie z punktacją czasopism naukowych generuje m.in. pytania o to, czy oczekiwany stopień obiektywizmu rezultatów procesu ewaluacji osiągnięć naukowych musi się równać przeprowadzaniu go z użyciem tak znacząco rozbudowanych mechanizmów parametryzacyjnych (Kulczycki & Rozkosz, 2017).

Toczonemu sporom można przyglądać się też z innej perspektywy, dopytując, czy dyskusje te intensyfikują rozwój ewaluacji jako wiedzy naukowej, zapewniając progres w rozwiązaniu problemu, a tym samym obniżając ryzyko uprawiania ewaluacji poza teorią, które dla samej ewaluacji jest największym zagrożeniem.

Zmiany w systemie ewaluacji nauki są znacznie lepiej zanalizowane i opisane niż ewaluacja jakości kształcenia na uniwersytetach, nie mówiąc już o szkołach podstawowych i ponadpodstawowych.

Jej waga i ranga bezpośrednio związana jest z rosnącymi oczekiwaniami społeczeństwa i gospodarki wobec uczelni, dotyczącymi intensyfikacji dostarczania wysokiej jakości nowych rozwiązań, technologii i wiedzy. Akcentowanie roli ewaluacji ma jednocześnie związek ze skalą rosnących wydatków publicznych na badania naukowe oraz z potrzebą wprowadzenia mechanizmów służących zapewnieniu wysokiej jakości badań naukowych odpowiadających nakładom finansowym (Geryk, 2010).

Finanse to jeden z najważniejszych czynników skupiających uwagę na ewaluacji i potrzebie jej prowadzenia. Ewaluacja jest także jednym z kluczowych i obligatoryjnych etapów rozliczania grantów, dotacji unijnych, programów stypendialnych. Ten czynnik rzutuje też w ogromnym stopniu na sposób rozumienia istoty ewaluacji utożsamianej z „rozlicznością”³. Jest to jedno z największych

³ Nie ma precyzyjnego odpowiednika w języku polskim dla terminu *accountability*. Tłumacze-

„krzywych luster”, w których przegląda się ewaluacja w Polsce. W konsekwencji ewaluację nie tylko lokuje się w towarzystwie praktyk społecznych związanych z „liczeniem”, ale wprost ogranicza się jej rozumienie tylko do (o)ceny.

Efekt *domina* sprawia, że „liczenie” sąsiadujące z „mierzeniem” budzi nieuprawnione przeświadczenie, że „wszystko co się liczy, da się policzyć”.

Tymczasem przywiązanie do praktykowania i rozumienia ewaluacji jako jedynie uprawnionego „mierzenia jakości” jest anachronizmem historycznie przypisanym do ewaluacji perwszej generacji, którą Egon G. Guba i Yvonna S. Lincoln (1989) nazwali „generacją pomiaru” (*measurement*). Cofnięcie współczesnej ewaluacji edukacyjnej do tego historycznego momentu jej rozwoju niesie zagrożenie dominacji algorytmów sterowania i optymalizacji w budowaniu dyskursu o jakości kształcenia i sposobie jej szacowania, w polskiej szkole. Warunkiem wysycenia potencjału badań ewaluacyjnych jest świadome łączenie różnych odmian ewaluacji, wypracowanych we wszystkich etapach, generacjach, falach jej rozwoju, uwzględniających odrębność kulturową podmiotów, jednostek, instytucji, w których są prowadzone (w kontekście szkół koniecznie z uwzględnieniem „kultury szkoły” odmiennej dla każdej placówki).

Wielość rodzajów ewaluacji, kontekstów jej rozumienia oraz możliwości jej praktykowania może rodzić poczucie nadmiaru u osób zaczynających swoją podróż ku ewaluacji i prowadzić do błędnej konstatacji o rozproszeniu znaczeń i niejasności samego pojęcia. Wygłaszanie takich opinii przez osoby odpowiedzialne za wdrażanie ewaluacji w instytucjach państwowych jest wielce niepokojące i często prowadzi do niewybaczalnego mylenia jej z monitorowaniem czy audytem, które przede wszystkim służą kontroli.

Przybywa narzędzi kontrolujących działania instytucjonalne lub pozainstytucjonalne, nieprzystosowane do badania wartości, postaw i doświadczeń społecznych. Dlatego bez odpowiedzi pozostają pytania o doświadczany przez podmioty sens realizowanych zadań i w którym kierunku należy je ewentualnie zmodyfikować, by osiągnięte zostały wartości grup społecznych, współtworzących realizowane cele.

Metaforycznie, próbując oddać wielowymiarową naturę tego kluczowego pojęcia, powiedzieć można, że ewaluacja działa jak barometr wartości (w pełnym ich wachlarzu), umożliwia pomiar ich nasycenia w działaniu podejmowanym przez podmiot i zestawienie jego wyników z przyjętymi wcześniej kryteriami ewaluacji.

nie „odpowiedzialność” (słysana do odpowiedzialności ekonomicznej) i „rozliczalność” lokuje ją między wkładem finansowym a rezultatem finansowym. Ewaluacje, niezależnie od ich rodzaju czy modelu, prowadzi się zawsze w imię odpowiedzialności, w szerokim znaczeniu odpowiedzialności (*accountability*) w demokratycznym społeczeństwie obywatelskim (Mizerek, 2017).

Najpełniej umożliwiają to ewaluacje rozwojowe⁴, będące uspołecznionym procesem badania, niewystawiającym arbitralnych ocen.

Sposób uprawiania ewaluacji jest ściśle powiązany ze sposobem jej definiowania, dlatego warto przypominać, że ewaluacja koncentruje się na gromadzeniu wiedzy, która jest podstawą do formułowania sądów na temat wartości podejmowanych działań⁵, ze świadomością, że sądy wartościujące nie są tożsame z oceną (Korporowicz, 1997, 2011; Mizerek, 2015, 2016, 2018).

Uchylenie ewaluacji z nadzoru pedagogicznego w Polsce⁶ jest odejściem od procesu budowania kultury ewaluacyjnej umożliwiającej jej rozumienie, rozwój i stosowanie. Jest także zatraceniem jej społecznej misji. Nie istnieje już praktycznie System Ewaluacji Oświaty, który w pionierskich badaniach w Polsce zebrał ogromny pakiet danych, przygotował wiele publikacji, ale także określił wstępne standardy metodologiczne badań ewaluacyjnych w oświacie. Ewaluacja, jak uzasadniano jej zaprzestanie, stała się działaniem generującym znaczne obciążenia administracyjne dla ocenianych podmiotów i związane z tym koszty. Jej uchylenie ma być początkiem odbiurokratyzowania pracy nauczycieli w Polsce.

2. AUTO(EWALUACJA) EDUKACYJNA W SWYCH DIALOGICZNYCH ODMIANACH I JEJ POTRZEBA UJAWNIANA W SYTUACJACH KRYZYSOWYCH

Ewaluacja, co zostało już zaakcentowane na wstępie, jest przede wszystkim praktyką społeczną wynikającą z potrzeby ulepszenia podejmowanych przez człowieka działań w obszarze jego całonocnych ról. Autoewaluacja jest procesem polegającym na celowym zbieraniu informacji o przebiegu i wynikach własnej pracy. Wysiłek ten służy refleksji nad tym, co robimy, dlaczego i jaka jest tego wartość. Sposób i zasady autoewaluacji ustala sam nauczyciel, określając źródła i rodzaje informacji ważnych dla niego, a także gromadzi lub opracowuje narzędzia do ba-

⁴ W dialogiczno-konstruktywistycznym modelu ewaluacji (*responsive constructivist evaluation*) (Guba & Lincoln 1989, s. 38) funkcjonują m.in. deliberatywna demokratyczna ewaluacja (*deliberative democratic evaluation*); ewaluacja partycypacyjna (*participatory evaluation*); ewaluacja upełnomocniająca (*empowerment evaluation*).

⁵ Kategoria „działanie” obejmuje wiele różnych pól aktywności np. *case study evaluation* Roberta Stake’a doskonale sprawdza się w ewaluacji programów (Stake, 1995, 2004).

⁶ Ewaluację zlikwidowało w 2021 r. Od tego momentu ocena jakości pracy szkoły i placówki jest dokonywana w ramach kontroli – wcześniej w tej procedurze oceniano stan przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki.

dań oraz tryb i przebieg badań ewaluacyjnych. Potrzeba autoewaluacji intensyfikuje się w obliczu sytuacji trudnych, zwłaszcza kryzysowych.

Należała do nich pandemia wirusa COVID-19, która pojawiła się nieoczekiwanie w 2020 roku i w szybkim tempie zmusiła ludzi na całym świecie do przeorganizowania różnych sfer własnej aktywności, także w jej instytucjonalnym wymiarze. Spowodowała też zmianę w formie realizacji procesu kształcenia na zdalną.

W obszarze edukacji do nauczania zdalnego zdecydowanie najlepiej przygotowane były uczelnie wyższe, właściwie na bieżąco podejmowano próbę ewaluowania przebiegu studiowania zdalnego, a zwłaszcza takich elementów jak motywacja do uczenia czy efektywność zajęć w formie zdalnej (m.in. Viner et al., 2020; Ferri et al., 2020; Nambiar, 2020; Bestiantono et al., 2020; Espino et al., 2021; Moawad, 2020; Avila & Genio, 2020).

Nauczyciele szkół podstawowych i średnich równie szybko musieli zareagować na tę nową, kryzysową sytuację, by móc kontynuować swoją praktykę zawodową. Nie można jednak było tego dokonać bez rozpoznania sytuacji i określenia priorytetów dla zupełnie odmiennej rzeczywistości. Nastąpiło przewartościowanie celów edukacji i wynikających z nich zadań, z uwzględnieniem stanów emocjonalnych uczniów, towarzyszących zdalnej formie uczenia się. Oprócz realizacji procesu kształcenia za priorytet przyjęto więc zadbanie o szeroko pojęty dobrostan dzieci i młodzieży objętych edukacją zdalną (po pierwsze oczywiście tę edukację zdalną musiano zorganizować).

W różnych etapach pandemii prowadzono badania na temat jakości zdalnej edukacji, wyzwań obserwowanych w trakcie jej trwania, poziomu zabezpieczenia potrzeb podmiotów edukacyjnych.

Przykładem takiego projektu badawczego jest badanie na temat „Diagnoza potrzeb i oczekiwań uczniów oraz nauczycieli szkół podstawowych w Szczecinie w przededniu powrotu do szkoły”⁷, które zrealizowano w ostatnim etapie edukacji zdalnej w 2021 roku.

Ramą teoretyczną badań uczyniono model Komfort–Napięcie–Panika (ang. *Comfort–Stretch–Panic model*), autorstwa Karla Rohnke. Model KNP łączy w konceptualizacji funkcjonowania człowieka aktywność w sferze poznawczej i społeczno-emocjonalnej z osadzonym w centrum uwagi procesem uczenia się. Model ten z powodzeniem stanowi zaplecze dla kreślenia specyfiki edukacji po-

⁷ Diagnoza zamówiona przez Wydział Oświaty Urzędu Miasta Szczecin. Badanie wykonane przez zespół badawczy składający się z pracowników naukowych Instytutu Pedagogiki US. Projektem kierowały dr Barbara Chojnacka i dr Edyta Sielicka. Zespół współtworzyli: dyrektor Instytutu Pedagogiki US dr hab. Anna Murawska, prof. US, dr hab. oraz dr Rafał Iwański, https://pe.szczecin.pl/files/3C952322A6554F7AB2F50F15C21B3413/Raport_US.pdf.

legającej na dużej dynamice zmian i potrzebie adaptacji do nowych warunków (Miles, Priest 1990; Paethorpe, Wilson 2011; Popek 2016).

W narzędziu badawczym o trójdzielnej strukturze w pierwszej części wykorzystano Skalę Likerta (metodę sumowanych ocen), następnie blok pytań wielokrotnego wyboru i pytań otwartych. Intensywność nastawienia w Skali Likerta zmierzono za pomocą skali porządkowej dwubiegunowej, pięciostopniowej. Procedura konstrukcji skali składała się z trzech etapów, zgodnie z zasadą, że zakwalifikowanie elementów do zbioru opiera się na ich relacji wobec skali jako całości. Uwzględniono ocenę mocy dyskryminacyjnej. Ostatecznie dla każdej strefy przyjęto po 14 twierdzeń (dla nauczycieli)⁸. Weryfikacji hipotez badawczych dokonano z zastosowaniem wielomianowego uporządkowanego modelu logitowego.

Poszerzony opis struktury wartości na podstawie sumowanych ocen w skali Likerta (osiem przedziałów) uzyskanych przez respondentów, pozwolił na ułożenie działań i aktywności nauczycieli w każdej z trzech stref: paniki, komfortu, napięcia.

Do badań zaproszono nauczycieli, którzy prowadzą zajęcia w klasach IV-VIII w szkołach podstawowych na terenie gminy Szczecin. Internetowy kwestionariusz ankiety (Office Forms) został rozesłany do wszystkich szkół podstawowych, których organem prowadzącym jest gmina. Udział w badaniu był dobrowolny i anonimowy. Zebrano dane od 549 nauczycieli, w tej grupie kobiety stanowiły przeszło 86,0%, co odpowiada rozkładowi tej cechy w populacji generalnej nauczycieli szkół podstawowych w Szczecinie.

W zestawieniu ogólnym rozkładu wyników nauczycielek i nauczycieli w strefie napięcia dominował wysoki poziom (57,0%), a zatem nauczycielki i nauczyciele byli w gotowości do działania, szukania nowych rozwiązań, uczenia się i realizacji założonych zadań. U znaczącej części kadry pedagogicznej zdiagnozowano w strefie komfortu poziom średni (69,2%). Jednocześnie warto zaznaczyć, że aż u 49,9% nauczycielek i nauczycieli zdiagnozowano średni poziom w strefie paniki, zaś u 31,54% – poziom wysoki, a u 3,15% – poziom bardzo wysoki.

Podkreślić należy, że w badaniu dokonano diagnozy pewnego zastanego fragmentu rzeczywistości społecznej/szkolnej obrazującej stan w czasie pandemii, a nie stan wywołany pandemią. Brak danych z badań sprzed pandemii uniemożliwia rozstrzygnięcie, które z opisywanych zjawisk występowały wcześniej, które przybrały na sile, a które uległy wyciszeniu w edukacji zdalnej.

To, jak człowiek przepracowuje kryzysy, łączy się z jakością jego funkcjonowania w nowej rzeczywistości. W kryzysie możemy upatrywać szanse i możliwości

⁸ W artykule pominięte zostaną wyniki badania obejmujące uczniów szczecińskich szkół.

rozwoju. Umiejętność autoewaluacji (*seflevation*) własnej aktywności zawodowej pozwala na bieżąco modyfikować proces kształcenia. Umożliwia także przewartościowanie procesu edukacji w jego standardowych warunkach, w zestawieniu z doświadczeniami granicznymi, kształtując jednocześnie gotowość na kolejne kryzysy. W klasycznej autoewaluacji (*seflevation*) prowadząca ją osoba łączy w sobie rolę nauczyciela i badacza. Autoewaluacja ma ugruntowaną pozycję w światowej literaturze przedmiotu (Vanhoof & Petegem, 2011; Simons, 1987; MacBeath, 2002, 2005).

W artykule wyeksponowano wyniki badań wiązane z ocenianiem uczniów przez nauczycieli. Nauczanie zdalne uwypukliło problemy, nie tylko te z techniczną kwestią odpytywania dzieci czy przeprowadzania sprawdzianów, ale z samą istotą oceniania.

Sytuacja nauczania zdalnego skłoniła nauczycielki i nauczycieli do *refleksji nad istotą i sensem oceniania uczennic i uczniów* – z tym stwierdzeniem zgodziło się 52% ankietowanych (zdecydowanie się zgadzam – 22%, raczej się zgadzam – 30%). W odniesieniu do kolejnego stwierdzenia: *Edukacja zdalna zniechęciła mnie do oceniania uczennic/uczniów* rozkład odpowiedzi aprobujących i nieaprobujących kształtował się następująco: 35,4% zgodziło się (zdecydowanie się zgadzam – 10%, raczej się zgadzam – 25,4%), a 36,9% nie zgodziło się z nim (zdecydowanie się nie zgadzam – 11,3%, raczej się nie zgadzam – 25,6%).

Nauczyciele biorący udział w badaniach sygnalizowali w tej kwestii potrzebę wsparcia. Wyrażali przekonanie, że oceniali głównie to, że uczeń/uczennica się stara, bo i tak nie mogli rzetelnie ocenić, czego faktycznie się nauczył/a (78%). Jednocześnie zgadzali się ze stwierdzeniem, że ocenianie uczennic i uczniów w nauczaniu zdalnym musi być ocenianiem efektów pracy, a nie ich motywacji (53,6%), w kontekście potrzeby wystawiania oceny semestralnej. Przyznawali, że początkowo zawyżały/li oceny, aby wesprzeć uczennice i uczniów, ale zrezygnowały/li z tego sposobu pracy (28,2%).

Znamienna jest frekwencja aprobaty dla stwierdzenia: *W pracy zdalnej towarzyszy mi poczucie bezsilności*, z którym zgodziło się 41,6% nauczycieli.

Nabywanie kompetencji ewaluatora umożliwia tworzenie warunków pozwalających na angażowanie ludzi w zmianę. Jak wynika z wyników zawartych w raporcie, wiele nauczycielek i nauczycieli wyrażało potrzebę omówienia w szerszym gronie sytuacji, w której znaleźli się w okresie edukacji zdalnej, zarówno kwestii związanych z prowadzonym procesem dydaktycznym, z problemami wychowawczymi, jak i towarzyszącymi im emocjami i potrzebami. 62,6% nauczycieli zgodziło się ze stwierdzeniem: *W czasie pandemii brakuje mi możliwości szerszego*

omówienia problemów uczennic i uczniów z innymi nauczycielami (zdecydowanie się zgadzam – 35,5%, raczej się zgadzam – 27,1%).

Proces ewaluacji, który budowany był często wokół kryterium efektywności i trafności, miał cechy transparentności, dzielono się dokonanymi obserwacjami, nazywano trudności, formułowano wnioski z wprowadzanych zmian. Ze stwierdzeniem *W czasie edukacji zdalnej odkryłem/am nowe możliwości uczennic i uczniów* zgodziło się 48% ankietowanych (zdecydowanie się zgadzam – 12,7%, raczej się zgadzam – 35,3%).

Pandemia rozpoczęła więc proces wbudowywania praktyk autoewaluacyjnych w kulturę kilku z badanych szkół. Ewaluacja stała się aktem zbiorowej refleksji nad wartością tego, co się w szkole czyni z procesem oceniania. Zwerbalizowana refleksja na sensem własnego „bycia” w edukacyjnych światach łączyła się z potrzebą skonfrontowania się ze spostrzeżeniami i odczuciami innych nauczycieli. Osiągnano w małej skali to, co w ewaluacji dialogicznej jest priorytetem: budowanie relacji zachodzących między ewaluacją, dialogiem i zmianą. Niedostatki z kompetencjami komunikacyjnymi zeszyły na plan dalszy, szukano sposobów wyjścia z sytuacji, konstruując opisy doświadczanych trudności i zwrótnie, sposobów wychodzenia z sytuacji trudnych.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że brak zaufania nauczycieli wobec ewaluacji często jest związany z nieodpowiednią lub błędną komunikacją jej wyników. Za każdym razem w ewaluacjach dialogicznych następuje rekomendacja otwarcia dyskusji z badaczami/nauczycielami dotyczącej pokazania szerokiego kontekstu celów badania, jego przebiegu i wyników i wspólnego wypracowania wniosków/wdrożeń z wszystkimi podmiotami, których ewaluacja dotyczyła. Ewaluatorzy w trakcie działania wypracowują model komunikowania wyników badania z uwzględnieniem kontekstu kulturowego i społecznego, realizacji projektu ewaluacyjnego (Mizerek, 2017).

Szansę na wykorzystanie doświadczeń z okresu nauczania zdalnego, w kontekście budowania kultury ewaluacyjnej, ograniczono uchynieniem ewaluacji.

Szukając teoretycznych podstaw dla zobrazowania konsekwencji jednego z „prawodawczych cięć” (Śliwerski, 2015), jakim tym razem było usunięcie ewaluacji z systemu nadzoru pedagogicznego, można je zaliczyć do działania programów ukrytych (hidden curriculum) związanych z ewaluacją. Decyzja uchynienia ewaluacji, oprócz konsekwencji administracyjnych zauważalnych i odczuwalnych natychmiast (rzekome zwolnienie nauczycieli z tzw. obciążających zadań prowadzenia jej w szkołach), ma konsekwencje długofalowe. Można je nazwać zniweczeniem dekady pracy nad budowaniem kultury ewaluacyjnej w obszarze

polskiej edukacji. Zdyskredytowanie znaczenia ewaluacji zdyskryminowało samych nauczycieli, rzekomo niezdolnych, niekompetentnych do jej prowadzenia.

Nauczyciele, którzy z ulgą przyjęli decyzję o zwolnieniu ich z udziału w badaniach ewaluacyjnych, nie wiedzą jeszcze, że jest to miecz obusieczny, skutecznie wydłużający proces budowania systemu motywacyjnego w ich zawodzie (w tym także gratyfikacji finansowej najlepszych pedagogów). System ten wymaga solidnego uzasadnienia, czerpanego z ewaluacji pracy nauczycieli. W ramach każdego innego procesu oceny, monitorowania, audytu nie wykorzystuje kryteriów fundamentalnych dla ewaluacji, służących zgromadzeniu wiedzy na temat wartości podejmowanych działań.

Badania ewaluacyjne w ramach autoewaluacji prowadzonych w szkołach przez nauczycieli, z pozoru o separowanym i marginalnym znaczeniu, dają szansę wybrzmieć dyskursom jakości edukacji na poziomie mikro, a systematycznie zbierane dane z oddolnych inicjatyw ewaluacyjnych pozwalają wygenerować plan rozwoju co najmniej w perspektywie mezo. Wzmocnienie kompetencji nauczycieli w tym zakresie zmusza do postawienia pytania o rozwój teorii i metodologii badań ewaluacyjnych w pedagogice oraz o potrzebę wprowadzania tych zagadnień na większą skalę, do kształcenia uniwersyteckiego, z akcentem na kształcenie i przygotowanie zawodowe nauczycieli. Uchylenie ewaluacji nie jest przecież tożsame z zakazem jej prowadzenia w formie autoewaluacji i ewaluacji wewnętrznej (wewnątrzszkolnej).

3. WZORCOWE EGZEMPLIFIKACJE EWALUACJI ROZWOJOWYCH I ICH ZNACZENIE – UWAGI PODSUMOWUJĄCE

Liczne przykłady i konteksty rozważań o ewaluacji obrazują złożoność i wieloaspektowość podjętej problematyki. Stanowisko o wiodącej roli ewaluacji w demokratyzowaniu życia społecznego wyrasta, nie tylko z rozległych studiów teoretycznych i metodologicznych wpisujących ją w szerokie ramy społecznych uwarunkowań, ale także wyników systematycznych badań, lokujących badania ewaluacyjne w grupie znaczących czynników transformacji instytucji edukacyjnych na świecie.

Rozmach i konkluzywność analiz w europejskiej debacie na temat fenomenu jakości fińskiej edukacji prowadzi do potwierdzenia potrzeby ustawicznego ewaluowania procesu kształcenia. Ewaluacja edukacyjna praktykowana z powodzeniem w szkołach fińskich jest włączaniem badań w codzienne działania, charakteryzuje się ono dużym naciskiem na natychmiastowe wykorzystywanie

wyników do modyfikowania działań w celu skuteczniejszego, efektywniejszego kształcenia. Doświadczenia szkół fińskich pokazują, że ewaluacja teoretycznie jest zakotwiczona w nurcie badania w działaniu, które mogą prowadzić zarówno pojedynczy nauczyciele, jak i zespoły nauczycieli oraz całe szkoły.

Zmiany te manifestują się w postaci zjawisk społecznych: zaufania, troski, egalitaryzmu. Fiński system edukacji charakteryzuje się dbałością o podmiotowość ucznia i nauczyciela wyrażającą się także w trwałości procedur pedagogicznych (Suwalska, 2018, 2019).

Renata Nowakowska-Siuta (2021) wyjątkowość fińskich rozwiązań argumentuje zakorzeniem w paradygmacie wolnościowym, uwzględniającym potrzebę usamodzielnienia ucznia, gotowość przekazania odpowiedzialności za wybory edukacyjne, stworzenie optymalnych warunków kształtowania woli i motywacji ucznia oraz kształtowania postaw prospołecznych.

Fińskie rozwiązania są szczególnie cenione za oryginalność i adekwatność proponowanych zmian edukacyjnych. Kluczowym słowem jest „adekwatność”, system edukacyjny jest adekwatny do konkretnych potrzeb społecznych wszystkich podmiotów współtworzących go. Trudno te potrzeby zwerbalizować, jeżeli się ich nie odkryje, nie zbada. Badanie ewaluacyjne prowadzi do uświadomienia ich wielowymiarowości, z akcentem na aksjologiczną odpowiedzialność, i w efekcie stanowi siłę sprawczą w rozwoju i demokratyzowaniu kultury szkół w tej części Europy.

Kolejnym interesującym przykładem udanych reformy oświaty, bazującym na ewaluacji, jest Singapur, uznawany za niekwestionowanego światowego lidera edukacyjnych przemian, przykładający ogromną wagę do kształcenia i przygotowania zawodowego nauczycieli. Edukacja w tym niewielkim azjatyckim kraju, właściwie mieście-państwie, jest lokowana na najwyższych pozycjach w różnych światowych ocenach i pomiarach. W 1997 roku przebudowano system edukacji pod hasłem *Thinking Schools, Learning Nation* – TSLN („Myślące Szkoły, Uczący się Naród”) przez wprowadzenie częściowej autonomii szkół w decydowaniu o realizowanym sposobie uczenia. Sieć szkolna została podzielona na grupy szkół – klastry (*school clusters*), celem wzmocnienia współpracy i wymiany doświadczeń między szkołami. Dyrektorami klastrow zostały najlepsi dyrektorzy szkół. Każda szkoła wyznacza własne cele i corocznie ewaluuje swoje postępy a co sześć lat Wydział Ewaluacji Ministerstwa Edukacji przeprowadza zewnętrzny pomiar.

Jest to przykład połączenia ewaluacji wewnętrznej z zewnętrzną w realizacji przekształcenia pracy szkoły, odejścia od wyznaczania celów ilościowych na rzecz dzielenia się danymi z innymi placówkami w dialogu dotyczącym sposobów poprawy jakości. Dostępne publicznie dane dotyczą jedynie poziomu systemu,

zaś dane odnoszące się do szkoły są omawiane indywidualnie ze szkołami w celu wszczęcia interwencji (Nowosad, 2018, 2022).

Uchylenie ewaluacji z nadzoru pedagogicznego w Polsce, naiwne przypisanie jej funkcji do kontroli, to makropolityczne uwarunkowanie dysfunkcji ustroju polskiego szkolnictwa, której głównym przejawem jest etatystyczny centralizm pielęgnowany za cenę cywilizacyjnego wykluczenia. Rysuje się więc wyraźna potrzeba dokonania wnikliwej analizy współczesnej zmiany społecznej w obszarze edukacji w zestawieniu z możliwością uwzględniania potencjału ewaluacji. Zaprezentowana diagnoza szczecińskich badaczy dokonana w pandemii ukazuje wiele drażliwych elementów rzeczywistości szkolnej oraz uzasadnionych społecznych lęków, dotyczących np. marginalizacji procesu wychowania i jego roli we współczesnej szkole, w tym wychowawczej roli oceniania uczniów. Wiele podobnych problemów nabrzmiewało w polskiej szkole wcześniej, ale potrzeba i odwaga do ich zwerbalizowania uwidoczniły się w tym szczególnym czasie izolacji społecznej.

Pojawienie się pandemii pokazało, że doświadczenie kryzysu jest często wynikiem splotu czynników na poziomie mikro-, mezo- i makrostruktury społecznej, i nastąpić może w krótkim czasie, niejednokrotnie bez możliwości odrobienia skutków doświadczonych deprivacji. Takie sytuacje, stanowiąc wyzwanie dla organizacji państwowych, a zwłaszcza systemów oświatowych, uprawomocniają wspieranie rozwoju ewaluacji także jako praktyki społecznej, wzmacniającej poczucie bezpieczeństwa społecznego, bo umożliwiającej przewartościowanie zastanej rzeczywistości i szybkie reagowanie na sytuacje trudne, a nawet kryzysowe.

Kolejny kontekst znaczenia badań ewaluacyjnych związany jest z problemem nierówności edukacyjnych wpisany we współczesne badania nad zróżnicowaniami w oświacie i pytania o rozwój teorii i metodologii badań nad nierównościami. Ewaluacja pełni tu funkcję doskonale dobranej soczewki ogniskującej analizy teoretyczne tak, by ostatecznie stworzyły obraz pomniejszony i spełniły swoje zasadnicze zadanie, czyli umożliwiły ostre widzenie zagadnienia nierówności oświatowych. Ewaluacja pozwala skorygować tę wadę widzenia, która polega np. na niedostrzeganiu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uczniów potrzebujących dostosowania wymagań edukacyjnych, młodych ludzi na pograniczu normy intelektualnej. Kształcenie dzieci uzdolnionych nadal rozważane jest głównie w postaci „problemu do rozwiązania” a nie „potencjału do wykorzystania”.

Badania ewaluacyjne odsłaniają proces różnicowania się warunków i osiągnięć edukacyjnych dzieci i dynamikę dostępu ucznia do sukcesu szkolnego. Niestaranny dobór instrumentów analitycznych oraz dewaluacja wielu orientacji teoretycznych, uniemożliwiających analizę istoty związków przyczynowych między instytucjami

a działaniami i ich wkład w integrację struktury społecznej, słyca dyskusję nad segregacjami w edukacji.

Trudności w „objektywizacji debaty” na temat społecznego znaczenia ewaluacji w obszarze edukacji w Polsce wydają się proporcjonalne do nielicznych publikacji i opracowań, które z jednej strony są elementem standardu wiedzy, a z drugiej społecznej misji ewaluacji rozumianej jako coś znacznie więcej niż technokratyczna metoda kontroli jakości i funkcjonalnej poprawności realizowanych programów.

Liczne instytucje na świecie dbają o rozwój kultury ewaluacyjnej; należą do nich głównie Towarzystwa Ewaluacyjne, choć wyraźnie widać, że potrzeba współpracy wzrasta i powstają kolejne gremia wpisujące we własne programy wymianę doświadczeń. Wystarczy wymienić: *European Evaluation Society* (EES) (Europejskie Towarzystwo Ewaluacyjne); *Network of Evaluation Societies in Europe* (NESE) (Sieć Europejskich Towarzystw Ewaluacyjnych); *International Organization for Cooperation in Evaluation* (IOCE) (Międzynarodowa Organizacja na rzecz Współpracy w zakresie Ewaluacji); *Inter-Regional Initiative for Professionalization of Evaluation* (IRIPE) (Międzyregionalna Inicjatywa na rzecz Profesjonalizacji Ewaluacji). Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne, działające prężnie na tym międzynarodowym forum, powstało w 2000 roku.

Niezmiennie ważny jest także wkład uczelni wyższych zarówno w rozwijanie ewaluacji jako dyscypliny naukowej, jak i w przygotowanie kadry ewaluacyjnej na potrzeby wielu resortów. Wysiłek włożony w realizację tych wyzwań, zmierzający do połączenia ewaluacji z wytwarzaniem wiedzy, ma szansę zdynamizować proces formowania koncepcji i kształtu polskich praktyk ewaluacyjnych i wesprzeć tym sposobem polskie transformacje ustrojowe, reformy w systemie oświaty i systemu szkolnictwa wyższego.

Bibliografia

- Antonowicz, D. & Brzeziński, J.M. (2013). Doświadczenia parametryzacji jednostek naukowych z obszaru nauk humanistycznych i społecznych 2013 – z myślą o parametryzacji 2017. *Nauka*, 4, 51–85.
- Avila, E.C. & Genio, A.M. (2020). Motivation and learning strategies of education students in online learning during pandemic. *Psychology and Education Journal*, 57(9), 1608–1614. DOI:10.17762/pae.v57i9.506.
- Bestiantono, D.S., Agustina, P.Z.R. & Cheng, T.-H. (2020). How students perspectives about online learning amid the COVID-19 pandemic? *Studies in Learning and Teaching*, 1(3), 133–139. DOI:10.46627/silet.v1i3.46.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43–51.

- Carr, D. (2005). *Professionalism and ethics in teaching*. Routledge.
- Cohen, J. & Goldhaber, D. (2016). Building a More Complete Understanding of Teacher Evaluation Using Classroom Observations. *Educational Researcher*, 45(6), 378–387. DOI:10.3102/0013189X16659442.
- Dix, M. (2016). The Cognitive Spectrum of Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, 14(2), 139–162. DOI:10.1177/1541344615621951.
- Espino, D.P., Wright, T., Brown, V.M., Mbasu, Z., Sweeney, M. & Lee, S.B. (2021). Student emotions in the shift to online learning during the COVID-19 pandemic. W: A.R. Ruis & S.B. Lee (red.), *Advances in quantitative ethnography ICQE 2021*. Communications in Computer and Information Science, 1312 (s. 334–347). Springer. DOI:10.1007/978-3-030-67788-6_23.
- Ferri, F., Grifoni, P. & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 1–18. DOI:10.3390/soc10040086.
- Geryk, M. (2010). *Spółeczna odpowiedzialność uczelni w percepcji jej interesariuszy: raport z badań*. Oficyna Wydawnicza. Szkoła Główna Handlowa.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications.
- Hegerholm, H. (2015). Wytyczne dotyczące ewaluacji portfolio. W: D. Morańska (red.), *Edukacja w cyberprzestrzeni. Nowe wyzwania i problemy badawcze* (s. 219–220). Wydawnictwo WSB w Dąbrowie Górniczej.
- Korporowicz, L. (red.) (1997). *Ewaluacja w edukacji*. Oficyna Naukowa.
- Korporowicz, L. (2011). Zmienne losy polskiej ewaluacji. Pomiędzy nadzieją, animacją i konfuzją. W: B. Niemierko (red.), *Ewaluacja w edukacji* (s. 21–28). PTDE.
- Kulczycki, E. & Rozkosz E.A. (2017). Does an expert-based evaluation allow us to go beyond the Impact Factor? Experiences from building a ranking of national journals in Poland. *Scientometrics*, 111(1), 417–442. DOI:10.1007/s11192–017–2261-x.
- Kulczycki, E. (2017). Punktoza jako strategia w grze parametrycznej w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(49), 63–78. DOI: 10.14746/nisw.2017.1.4.
- Kulczycki, E. (2017). Wprowadzenie. Wyzwania instytucjonalnej ewaluacji nauki. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(49), 7–16. DOI: 10.14746/nisw.2017.1.0.
- Moawad, R.A. (2020). Online learning during the COVID-19 pandemic and Academic Stress in University Students. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 100–107. DOI: 10.18662/rrem/12.1sup2/252.
- Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 783–793. DOI: 10.25215/0802.094.
- MacBeath, J.E., McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: what's in it for schools?* Routledge Falmer.
- MacBeath, J. (2005). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. Routledge.
- Mizerek, H. (2012). Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym* (s. 233–272). Ewaluacja w edukacji. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Mizerek, H. (2015). Evidence-based practice in education: premises, dilemmas, prospects. *Forum Oświatowe*, 27(2), 25–40.
- Mizerek, H. (2016). Ewaluacja edukacyjna w Polsce. Trajektorie, perspektywy i dylematy rozwoju. *Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 1, 1–16.
- Mizerek, H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna: interdyskursywne dialogi i konfrontacje*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mizerek, H. (2018). Ewaluacja edukacyjna w obliczu pytań o teraźniejszość i zmianę. Szkic do portretu szans niewykorzystanych. *Forum Oświatowe*, 30(1), 73–87.
- Mizerek, H. (2018a). Tworzenie refleksyjnej wiedzy w badaniach pedagogicznych. Dylematy konteksty punkty odniesienia. *Forum Oświatowe*, 1, 213–227.
- Mizerek, H. (2020). Ewaluacje konstruktywistyczne. Implikacje dla wczesnej edukacji. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 75–86.
- Mizerek, H. (2021). *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna?* Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mizerek, H. (2021a). Migocące znaczenia kategorii krytyczna refleksja w dyskursach pedagogicznych. *Colloquium*, 13(3), 85–102.
- Nowakowska-Siuta R. (2021). *O edukacji w Finlandii: studium z pedagogiki porównawczej*. Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej.
- Nowosad, I. (2018). Polityka edukacyjna Singapuru. Orientacja na jakość i efektywność. W: R. Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska (red.), *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej* (s. 105–126). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowosad, I. (2022). *Singapur – azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Simons, H. (1987). *Getting To Know Schools In A Democracy. A Politics and Process of Evaluation*. Routledge.
- Simons, H. (1997). *Polityczne implikacje teorii ewaluacyjnych*, W: L. Korporowicz (red.) *Ewaluacja w edukacji* (s. 39–57). Oficyna Naukowa.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Stake, R. (1995). *The Art Af Case Study Research*. Sage Publications.
- Stake, R. (2004). *Standards-based and Resposnie Evaluation*, Sage Publications.
- Suwalska, A. (2018). Culture of teaching in Finnish schools in context of educational change. *Polish Journal of Educational Studies*, 71(1), 112–122. DOI: 10.2478/poljes-2018-0010.
- Suwalska, A. (2019). The direction of educational reforms and challenges for sustainable development in Finnish education. *Forum Pedagogiczne*, 9(2/2), 259–269. DOI: 10.21697/fp.2019.2.43.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- 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.
- Wróblewska, M.N. (2017). Ewaluacja „wpływu społecznego”? Nie naśladujcie Brytyjczyków Wywiad z Davidem Sweeneyem, dyrektorem Higher Education Funding for

England (HEFCE) do spraw Badań, Edukacji i Transferu Wiedzy. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(49), 157–166. DOI: 10.14746/nisw.2017.1.8.

Viner, R.M., Russell, S.J., Croker, H., Packer, J., Ward, C., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C. & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *Lancet Child & Adolescent Health*, 4, 397–404. DOI: 10.1016/S2352–4642(20)30095-X.