

**dr hab. Maria Groenwald, prof. UG**

Uniwersytet Gdański

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

## **Ewaluacja dialogiczna w szkole. Refleksje z badań własnych**

### **Abstrakt**

Ewaluacja dialogiczna, będąc badaniem jakościowym, uniemożliwia ewaluatorowi zachowanie postawy zdystansowania przede wszystkim wobec uwikłanych w przedmiot ewaluacji osób. W opracowaniu, na przykładzie dość szczegółowo zaprezentowanej ewaluacji dialogicznej innowacji dydaktycznej, przedstawiono przebieg tej ewaluacji, kładąc nacisk na prezentację: (a) warsztatu badawczego ewaluatora; (b) dylematów doświadczanych przez niego w trakcie jej prowadzenia; (c) implikowanych nimi refleksji.

Ewaluacja dialogiczna (czwartej generacji) nie należy do tych badań, które w szkołach prowadzone są często. Wciąż jeszcze dominują w nich ewaluacje postpozytywistyczne (drugiej generacji), zewnętrzne, realizowane jako „mierzenie jakości” sprowadzone do pomiaru dających się sparametryzować elementów edukacji (Korporowicz, 2013, s. 45; Jaskuła, 2015, s. 59–60; Mizerek, 2017, s. 49). W placówkach poddawanych tej ewaluacji owo „mierzenie jakości” jest postrzegane przez grono pedagogiczne jako badanie, do którego, po pierwsze, w trosce o jego dobry wynik trzeba się odpowiednio przygotować; po drugie – wnioski z tych badań uwzględnić w planach pracy placówki np. w formie programów naprawczych, dzięki czemu – po trzecie – przy okazji kolejnej kontroli będzie ona mogła wykazać się podejmowaniem działań ukierunkowanych na podnoszenie jakości edukacji. W taką ewaluację wpisana jest przemoc symboliczna (Bourdieu i Passeron, 2006, s. 73) oraz wielowymiarowy pozór korekcyjności podejmowanych działań, które niejednokrotnie sprowadzają się do niezmiennia niczego w praktyce bądź jej jak **najmniejszego modyfikowania, z równoczesnym** wprowadzeniem do szkolnej dokumentacji pełnego zapisu działań naprawczych – często fikcyjnych, ale przynoszących placówce wymierne korzyści **operacyjne i utylitarne** (Jaskuła, 2013; Korporowicz, 2013; Stróżyński, 2007; Frankfurt, 2005). W efekcie, mistyfikacją stają się zarówno ewaluacja – będąca w rzeczy samej akredytacją, jak i implikowany nią program naprawczy, w istocie zmieniający niewiele.

Odmienne założenia paradygmatyczne oraz sposób realizacji leżą u podstaw **współcześnie rozwijanych ewaluacji (czwartej generacji), np. ewaluacji dialogicznej czy demokratycznej**, gdyż m.in. jest w nie wpisana refleksyjność nad wartością działania usytuowanego w centrum dialogu prowadzonego przez ewaluatora z osobami w tę działalność zaangażowanymi (Jaskuła i Korporowicz, 2014 s. 31; Jaskuła, 2015, s. 59). Celem takiego badania nie jest sporządzenie zewnętrznej oceny tego działania, ale pobudzenie zaangażowanych w nie osób do refleksji nad nim. Niewątpliwie w myśleniu o nim pojawiają się osądy, ale

mają one charakter samooceny, w której kryterium jest wyznaczone indywidualnie przez uczestników ewaluacji albo wynegocjowane między nimi w dialogu. Tym samym przed ewaluatorem pojawia się możliwość poznania wartości działalności edukacyjnej ustalonej przez badanych (Grzesiak, 2008, s. 91). Takie postępowanie ewaluacyjne dotyczy zwłaszcza „innowacji, które nie będąc działaniem rutynowym, wymagają namysłu nad tym, co się udało osiągnąć, dzięki czemu tak się stało, co było powodem sukcesu, a co porażki, co zrobić, by następnym razem poszło lepiej” (Mizerek, 2017, s. 119). Istotnym etapem ewaluacji dialogicznej jest rozmowa osób, które analizując już zrealizowane nauczanie oparte na innowacji, oddolnie negocjują ulepszenia niezbędne do jej kontynuacji. Ów dialog jest prowadzony już w momencie pierwszego spotkania ewaluatora z uczestnikami badania; ma on jednak sens wówczas, gdy przebiega:

- jako wymiana poglądów i opinii, prowadzona niekoniecznie w celu osiągnięcia konsensusu, **ile pobudzenie do namysłu, do refleksji inicjującej** podjęcie zmian w kształceniu (Groenwald, 2013, s. 22);
- w rozumianej po Heideggerowsku nieskrytości, przejawiającej się w postawie otwartości na osobę rozmówcy i na to, co mówi, oraz zachowanie wobec niego uczciwości, ale i też samemu pozostawanie w stanie prawdy moralnej (Heidegger, 2005, s. 278);
- w klimacie szacunku dla różnic w prezentowanych w postawach lub poglądach rozmówców, gdyż to one – bardziej niż podobieństwo czy jednomysłność – inicjują dialog (Klus-Stańska, 2002, s. 26, 28).

Jak widać, w ewaluację dialogiczną immanentnie wpisane są jej wymiary aksjologiczny oraz etyczny.

Zarysowaną powyżej pokrótce nową perspektywę ewaluacji realizowanej w formie dialogu obrałam jako stosowną do badania innowacji dydaktycznej przeprowadzonej w jednej ze szkół województwa pomorskiego. W niniejszym opracowaniu zamierzam podzielić się wyniesionym z niej doświadczeniem i refleksją.

## 1. Etapy badania – założenia i realizacja

Ewaluacja dialogiczna to badanie jakościowe, które nie upoważnia do formułowania uogólnień; jej wyniki są adresowane wyłącznie do osób bezpośrednio w ewaluacji uczestniczących. Z jednej strony można by to uznać za jej słabą stronę, zarazem z drugiej – za zaletę, gdyż pozwala głębiej wniknąć w środowisko edukacyjne ewaluowanej placówki, poznać jej społeczny kontekst kształcenia, co może sprzyjać podniesieniu trafności badania (Niemierko, 2009; Szyling, 2011). Na ewaluatorze spoczywa w związku z tym obowiązek sprostania ewaluacyjnym standardom, takim jak:

- przydatność, oznaczająca możliwość wykorzystania wyników badania i ich praktyczność;
- rzetelność, wskazującą na poprawność metodologiczną;
- wykonalność, czyli realizm i rozagę w jej planowaniu oraz realizacji;
- przyzwoitość, przekładającą się na prowadzenie ewaluacji w sposób zgodny z prawem i etyczny (Nevo, 1997, s. 63).

Jak już wspomniałam, przywoływana w niniejszym opracowaniu ewaluacja dialogiczna została zapoczątkowana wprowadzeniem do kształcenia

gamifikacji jako innowacji dydaktycznej mającej na celu podniesienie motywacji uczniów do uczenia się. Gamifikacją objęto wszystkie nauczane w tej placówce przedmioty na poziomach od wczesnoszkolnego po ponadgimnazjalny. W trakcie roku szkolnego nauczyciele wprowadzali do gry drobne modyfikacje, by wyeliminować te jej elementy, które funkcjonowały niezgodnie z oczekiwaniami. Po około półrocznym okresie realizacji zgamifikowanego nauczania-uczenia się dyrekcja placówki wyszła z inicjatywą przeprowadzenia ewaluacji wewnętrznej z udziałem krytycznego przyjaciela jako ewaluatora (Elsner i Stróżyński, 2012, s. 73–83), kierując tę prośbę do mnie. Wspólnie ustaliliśmy etapy przebiegu badania:

1. określenie przedmiotu i celu badania;
2. przeprowadzenie w szkole badania polegającego na sporządzeniu przez nauczycieli opisów zdarzeń krytycznych;
3. wykonanie jakościowej analizy tekstu, czyli opisów zdarzeń;
4. spotkanie z nauczycielami, podczas którego zostaną przedstawione wyniki analizy.

## 1. Przedmiot i cel ewaluacji

**Przedmiotem ewaluacji** było zmodyfikowane nauczanie-uczenie się, a jej **celem ogólnym** – ujawnienie: (a) co dla nauczycieli jest ważne lub cenne w kształceniu realizowanym w formie gamifikacji; (b) jakie należałoby podjąć działania umożliwiające utrwalenie osiągniętych sukcesów lub wyeliminowanie porażek w nauczaniu; (c) wskazanie – o ile to możliwe – przyczyn tych ostatnich.

## 2. Badanie w szkole

Podczas prowadzonego w szkole badania nie pytałam **nauczycieli wprost o zalety i wady** innowacji, lecz poprosiłam, by opisali zdarzenia krytyczne, których doświadczyli w procesie zgamifikowanego kształcenia. Zgodnie bowiem ze zgłaszaną przez nich potrzebą przede wszystkim zależało im na wyeliminowaniu z niego jego słabych stron. Zdarzeniem uznanym za krytyczne mogło być, za Davidem Trippem: (a) zdarzenie przynoszące ważne konsekwencje i dlatego warte refleksji; (b) zdarzenie „typowe” na pierwszy rzut oka, ale po namyśle nad nim odślaniające swój krytyczny wymiar; (c) punkt zwrotny w losach badanego, szkoły lub w procesie kształcenia (1996, s. 47). Wykorzystany podczas badania w szkole schemat zdarzenia krytycznego potraktowałam jako: (a) metodę umożliwiającą wyłonienie tych sytuacji edukacyjnych, którym – spośród wielu – nauczyciele nadali znaczenie **ważnych, szczególnych**; (b) **próbę uporządkowania** ich narracji na temat wybranych zdarzeń związanych z gamifikacją; (c) zachętę do refleksyjnego podejścia do gamifikacji w kształceniu, nie wyłączającego jej wartościowania lub osądu (Groenwald i Babicka, 2018).

Podczas (pierwszego) spotkania w szkole przedstawiłam zebrany, na czym polega badanie realizowane w schemacie zdarzenia krytycznego, podałam przykład takiego badania, szczegółowo omówiłam składające się nań etapy (osądy), wyjaśniałam wątpliwości zebranych. Następnie nauczyciele (próba liczyła 22 osoby) sporządzili opisy zdarzeń doświadczonych w trakcie innowacyjnego nauczania, formułując osądy: praktyczny, diagnostyczny, refleksyjny oraz krytyczny, przy czym ten ostatni niektórzy pomijali.

### 3. Analiza wyników badania

Jakościowa analiza tekstów wymagała:

- dokonania kondensacji, poprzedzonej kilkakrotną lekturą wypowiedzi umożliwiającą **wyłonienie z prac tych fragmentów, które dotyczyły wartościowania zgamifikowanego kształcenia**;
- pogrupowania wypowiedzi na podstawie dostrzeżonych w wypowiedziach podobieństw i różnic;
- ustalenia kryterium, na podstawie którego te podobieństwa i różnice zostały dostrzeżone;
- nazwania podstawowych kategorii i podkategorii w taki sposób, by nazwa odpowiadała domenie opisywanego zjawiska oraz różnorodnych sposobów doświadczania go przez nauczycieli (Jurgiel, 2009; Jurgiel-Aleksander, 2016);
- stworzenia reprezentacji, w tym przypadku była nią tabela porządkująca uzyskaną w toku analizy tzw. przestrzeń wynikową (Miles i Huberman, 2000).

### 4. Spotkanie z nauczycielami

Spotkanie z gronem pedagogicznym ewaluowanej placówki miało na celu nie tylko przedstawienie wyników analizy zdarzeń krytycznych, ale przede wszystkim potraktowanie tych danych jako punktów wyjścia umożliwiających:

- prowadzenie dialogu oraz uzgadniania sądów wartościujących;
- ujawnienie zróżnicowanych sposobów wartościowania innowacji przez poszczególnych nauczycieli;
- ustalenie zmian, które należałoby wprowadzić do gamifikacji (Mizerek, 2017).

## 2. Analiza danych

Analiza danych uzyskanych podczas badania w szkole – najogólniej zaliczana do analiz hermeneutycznych – była pracą z tekstem, gdyż bazowała na pisemnych wypowiedziach nauczycieli. Ich kilkakrotna lektura umożliwiła wyłonienie dwu wiodących grup zagadnień dotyczących:

- A. zmian w procesie kształcenia,
- B. modyfikacji nauczycielskich kompetencji.

Kolejnym krokiem było wyodrębnienie z tekstów kategorii opisujących przedmiot badania, czyli zgamifikowane nauczanie-uczenie się, w którym można było wyłonić takie jego aspekty, jak:

- poznawczy,
- emocjonalno-motywacyjny,
- społeczny,
- aksjologiczny.

Dodam jedynie, że zauważyłam, iż te kategorie korespondują z koncepcją uczenia się Knuta Illerisa, aczkolwiek w zasadzie pomija on kwestię wartości, gdyż zaledwie marginalnie przywołuje poczucie społecznej odpowiedzialności (Illeris, 2006, s. 144). Tymczasem z wypowiedzi uzyskanych w wyniku badań wynikało, że wartości stanowiły istotny element kształcenia prowadzonego w formie gry, zatem włączyłam je do puli rozpatrywanych kategorii jako aksjologiczny aspekt uczenia się.

Ponadto w dalszej części analizy dostrzegłam pewną **pojawiającą się w nauczycielskich opisach** prawidłowość, a mianowicie ujmowanie ich przez nauczycieli jako kształcenia prowadzonego „przed” wprowadzeniem innowacji, po czym traktowanie stanu „przed” jako kryterium formułowanych opinii i osądów dotyczących kształcenia „aktualnego”. Wskazywało to na procesualny charakter innowacji, który powinien zostać odzwierciedlony w analizie. W związku z tym prowadząc ją, poszczególne kategorie zestawiałam w **tabeli umożliwiającej porównanie** znaczeń nadawanych kształceniu „przed” i „w trakcie” wprowadzania innowacji. Dodam, że w niniejszym opracowaniu pokazuję zaledwie nieliczne fragmenty analizy, by jedynie zilustrować tok dochodzenia do wniosków<sup>1</sup>.

## A. Zmiany w procesie kształcenia

Jak już wspomniałam, w obrębie grupy wypowiedzi na temat zmian w procesie kształcenia zostały wyłonione cztery kategorie opisujące aspekty uczenia się.

### Aspekt poznawczy

Nauczyciele podkreślali, że przed wprowadzeniem innowacji nauczyciel mógł: *skupić się na uczniach, wsłuchać w ich zainteresowania, potrzeby, podążać za tempem pracy, rozmawiać o celach życiowych i pomagać je osiągać, m.in. organizując warsztaty pracy*. Natomiast w uczeniu się: *To uczeń starał się mieć swój plan, swoje cele*. Wraz z gamifikacją do kształcenia zostały wprowadzone tzw. „sprawności” – nauczyciele przyznawali je za wykonanie czegoś, a uczniowie traktowali jako odmianę stopnia szkolnego. Regulamin gry zakładał, że uczeń może je uzyskać na każdym przedmiocie za każde dobrze wykonane zadanie. Zdaniem badanych:

- „Sprawności” *wdarły się w obszar stawiania celów motywowania, patrzenia na uczenie się przez pryzmat osobistych potrzeb uczniów*.
- *Uczniowie zaczęli nawzajem się oceniać na podstawie liczby zdobytych sprawności oraz licytować, ile sprawności mają w sumie z danych przedmiotów. Ta sytuacja wywołała we mnie niepokój. Mam poczucie, że w niektórych momentach uczniowie zaczynają niezdrówą rywalizację i porównania, których chcieliśmy uniknąć w tej szkole. Pojawia się presja wyniku...*

### Motywacja (i ocenianie)

Dominującą przed gamifikacją *motywację wewnętrzną wyeliminowało kolekcjonowanie sprawności*.

Bardzo ważne okazało się we wprowadzanej innowacji ocenianie, przy czym dotychczas w szkole *ciągu roku nie stosowano stopni szkolnych, a opisywano, co uczeń umie, a czego nie*. Wraz z grą, oceny opisowe zostały zastąpione przez „sprawności” nadawane przez nauczyciela i przez niego podliczane. Jednak z opisów zdarzeń krytycznych wynika, że ich wprowadzenie pociągnęło za sobą kolejne pytania:

- *Jak przeliczać, zamieniać wymagania na sprawności?*
- *Czy oceniać zaangażowanie ucznia, czy osiągnięty przez niego rezultat?*

<sup>1</sup> Wypowiedzi cytowane w tej pracy są wyróżnione kursywą oraz podane w rodzaju żeńskim w celu zachowania anonimowości badanych, wśród których mężczyźni stanowili nieliczną grupę i łatwo można było ich zidentyfikować.

## Społeczne aspekty kształcenia

W obrębie tej kategorii nauczyciele ujmowali ucznia dwojako:

- jako jednostkę, z którą relacje są indywidualizowane stosownie do jej potrzeb – w kształceniu sprzed innowacji;
- po jej wprowadzeniu – jako członka grupy uczestniczącego w procesie uspołeczniania, rozwijanego dzięki m.in. pracy nad realizacją projektów, gdyż wiąże się z nimi: (a) *sposób samoorganizowania się uczniów, wyboru tematów prac, dojrzewająca samorządność*; (b) *trening umiejętności społecznych – przymierzają się do prawdziwych ról społecznych i zawodowych*; (c) *pełnienie konkretnych ról w grupach, a poprzez nie uczniowie uwierzyli w siebie, odkryli w sobie zupełnie nowe potencjały i możliwości*.

## Wartości

Wartości okazały się dla nauczycieli niezwykle istotnym wymiarem kształcenia. Opisując zdarzenia ze szkolnej codzienności, pokazywali, jak one zmieniają się wraz z wprowadzeniem innowacji, zwracali uwagę na:

- odchodzenie w zgamifikowanym uczeniu się od bezinteresowności i uczenia się przede wszystkim dla własnej satysfakcji na rzecz uczniowskiego wyrachowania:
  - *Przed wprowadzeniem [innowacji] uczniowie uczyli się siebie, dla własnej satysfakcji, pogłębiania wiedzy, teraz pytają „za ile”, „na ile”;*
  - *Gdy [innowacja] została wprowadzona, uczniowie zaczęli wszystko robić „na sprawności”. Wcześniej pomagali odnieść rzutnik czy sprzątnąć korytarz za „nic”, teraz pytają, ile za to dostaną. To jest negatywny aspekt, bo nie powinniśmy uczyć dzieci, że za pomoc coś dostaną. Pomoc drugiemu powinna być bezinteresowna. Teraz ciężko im to wytłumaczyć, bo jak nic nie dostaną, to nie chcą pomóc;*
  - *Uczeń podczas zajęć podszedł do mnie i zapytał, jakie „sprawności” może otrzymać na tych konkretnych zajęciach;*
- sprawiedliwość oceniania, trudną do osiągnięcia ze względu na:
  - takie same wymagania stawiane obecnie uczniom niezależnie od ich zainteresowań (wcześniej kształcenie cechowała indywidualizacja pracy z uczniem);
  - zmienianie zasad przyznawania „sprawności” w trakcie roku szkolnego;
- zachowanie zaufania rodziców do placówki; zdaniem nauczycieli obecnie jest ono mniejsze niż przed wprowadzeniem innowacji, m.in. dlatego, że nie znają lub nie rozumieją zasad gry.

Podsumowując analizę grupy zagadnień dotyczących zmian implikowanych zgamifikowanym kształceniem, dostrzega się, że w wyniku wprowadzenia innowacji zaszła zmiana w edukacyjnej działalności **placówki**. Z **uczniocentrycznej** (ukierunkowanej na ucznia, jego potrzeby i implikowaną nimi indywidualizację pracy z nim) oraz **wiedzocentrycznej** (nastawionej na uczenie SIĘ) przekształca się w szkołę tradycyjną, **nauczycielocentryczną**, co jest najbardziej widoczne w decyzyjności nauczycieli przyznających uczniom „sprawności” (Koterwas, 2018).

## B. Modyfikacja kompetencji nauczycieli

Zmiany, które w trakcie wprowadzania innowacji dotyczyły kształcenia, przełożyły się także na kompetencje nauczycieli. Analizując wypowiedzi badanych, wyróżniłam – za Robertem Kwaśnicą (2003) – kompetencje (a) techniczne oraz (b) praktyczno-moralne. W obrębie tych pierwszych nauczyciele uważali, że nauczanie oparte na gamifikacji zainicjowało proces przekształcania ich umiejętności pedagogicznych w zakresach:

- nauczania: *Plusem jest to, że sprawności zmusiły nauczycieli do zoperacjonalizowania celów, czyli uszczegółowienia wymagań;*
- motywacji: *Podnoszenie własnej motywacji do pracy, poziomu zaangażowania i kontroli oraz planowania zajęć;*
- diagnozowania: (a) *Dzięki innowacji rozwinęłam swoją uważność jako nauczyciel, przyczyniły się do tego sprawności;* (b) *Pomogły nauczycielom jasno sformułować zasady i elementy wymiernej obserwacji postępów;* (c) *Konieczne było konstruowanie trafnych testów jako narzędzi diagnozowania;*
- oceniania: *Umiejętne, sprawiedliwe rozdzielanie sprawności.*

W zakresie posiadanych kompetencji praktyczno-moralnych odnotowali wzrost swojej uważności. Wskazali też na rolę wartości, które ich zdaniem, są dla nauczania-uczenia się ważne, lecz pod wpływem gry mogą stracić na znaczeniu. Zaliczyli do nich: uczenie wychowanków bezinteresowności w pomaganiu innym, sprawiedliwość w ocenianiu, niepodważanie zaufania rodziców do szkoły, zachowanie odpowiedzialności za realizację idei przyświecających pracy ich placówki, odwagę, szczerść i otwartość w prezentowaniu krytycznych osądów wobec niekorzystnych dla uczniów modyfikacji kształcenia.

Podsumowując, można zauważyć, że podczas realizacji innowacji nauczyciele rozwinęli kompetencje techniczne, nie rozwinęli natomiast – praktyczno-moralnych.

## 3. Spotkanie z nauczycielami

Rozmowę z nauczycielami o wynikach ewaluacji poprzedziło wydarzenie, które – jak sądzę – wywarło pewien wpływ na jej przebieg. Otóż niedługo przed spotkaniem szkoła otrzymała „Raport z ewaluacji problemowej”, opracowany na podstawie prowadzonej w tej placówce przed miesiącem ewaluacji zewnętrznej, koncentrującej się – jak podano w „Raporcie...” – na kontroli jej pracy pod kątem zakresów wymagań obejmujących:

- organizowanie procesów edukacyjnych w sposób sprzyjający uczeniu się;
- kształtowanie postaw i respektowanie norm społecznych (Raport..., 2018).

Wyniki tej ewaluacji były bardzo pozytywne, oceny we wszystkich badanych obszarach potwierdzały zindywidualizowane podejście w kształceniu oraz naznaczone wzajemnym szacunkiem relacje uczniów i nauczycieli. W świetle raportu praca dydaktyczna i wychowawcza prowadzona w tej szkole nie wymagała zmiany, a jedynie zachowania osiągniętego poziomu.

Opinia nadzoru pedagogicznego niewątpliwie tworzyła kontekst odbioru wyników ewaluacji wewnętrznej, dialogicznej. Zaprezentowane zgromadzonemu gronu pedagogicznemu analizy zdarzeń krytycznych były zestawieniem doświadczeń nauczycieli, zebranych wyłącznie w obszarze działań

podejmowanych w ramach innowacji. Stanowiły one, zgodnie z założeniami tego typu ewaluacji, punkt wyjścia do jej zasadniczego celu, czyli: (a) podjęcia dialogu między zgromadzonymi; (b) zainicjowania wspólnej refleksji nad działaniem; (c) wynegocjowania jego oceny możliwej do zaakceptowania przez wszystkich (Mizerek, 2017, s. 95, 103). Teoretyczne założenia leżące u podstaw ewaluacji dialogicznej, w moim odczuciu, podczas spotkania z nauczycielami nie zostały w pełni zrealizowane głównie dlatego, że w rozmowie, która wywiązała się po przedstawieniu wyników analizy, uczestniczyła zaledwie niewielka część zgromadzonych w sali osób. Mała aktywność członków grona pedagogicznego w dyskusji nad przedstawionymi wynikami stała w sprzeczności z materiałem badawczym, w którym zaprezentowali krytyczność wobec innowacji oraz refleksyjność w myśleniu o niej. Aczkolwiek nie można wykluczyć, że milczenie większości oznaczało stan jednomysłności z wypowiedziami osób, które dialog podjęły. Podczas tej rozmowy nauczyciele zwrócili uwagę na wprowadzane w ciągu roku szkolnego elementy autoewaluacji formatywnej, umożliwiającej bieżącą modyfikację dysfunkcyjnych elementów gry. **Dotyczyło to zwłaszcza sukcesywnego przywracania zindywidualizowanego kształcenia, zaburzonego przez reguły gry.** Ponadto wskazywali na rozbieżności między celami gry a ich realizacją. Ustalili też kolejne spotkania, podczas których zaprojektują działania modyfikujące innowację.

### O refleksyjności ewaluatora na zakończenie

Każda ewaluacja jest okolicznością sprzyjającą uczeniu się nie tylko ewaluowanych, ale również ewaluatora; taką też okazał się przypadek ewaluacji zgamifikowanego kształcenia. Dla mnie jako badacza była ona zdarzeniem pozwalającym doświadczyć, jak bardzo ewaluacja wewnętrzna różni się od ewaluacji prowadzonych przez nadzór pedagogiczny, obecnie najbardziej popularnych. Jednak przede wszystkim opisany w artykule przypadek ewaluacji dialogicznej okazał się sposobnością do podjęcia refleksji nad metodologicznymi i aksjologicznymi aspektami tego badania.

**Metodologiczna poprawność** ewaluacji dialogicznej wymagała m.in. zachowania przeze mnie – jako badacza – **neutralności podczas spotkania z nauczycielami**, nieprzeszkadzania im w wartościowaniu ewaluowanego działania. Taka postawa odbiega od przyjmowanej w ewaluacji zewnętrznej, w której kryteria oceny ewaluowanego obiektu edukacyjnego są ustalane *a priori* (Nevo, 1997, s. 62). Dążenie do zminimalizowania ryzyka obciążenia badań błędem nakłada też obowiązek **zawieszenia przedzałożeń**, jak chociażby wyprowadzone z dociekań naukowych **własne spostrzeżenie o konfliktowości dwu paradygmatów nauczania** (Rainko, 2011, s. 94): interpretatywnego, przyświecającego kształceniu w badanej placówce przed wprowadzeniem innowacji, oraz obiektywistycznego, którego elementy wprowadziła gamifikacja. W celu zachowania metodologicznej poprawności świadomie „odłożyłam na chwilę” tę wiedzę i nie bazowałam na niej w czasie badania oraz analizy, co przełożyło się na:

- otwartość w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, który z tych paradygmatów zdominował nauczanie-uczenie się oparte na grze, jak w związku z tym zmieniła się codzienność edukacyjna;



- odkrywanie zmian w kształceniu uruchomionych gamifikacją; jak się okazało przekształcania **nauczania uczniocentrycznego i wiedzocentrycznego na nauczycielocentryczne**;
- ustalenie, w jakim zakresie wprowadzenie gry skłoni szkolną społeczność (jako graczy) do funkcjonowania zgodnie z jej regułami.

Trzeba bowiem pamiętać, że w istotę gry wpisany jest obowiązek postępowania przez grających zgodnie z regułami, odtwarzanie przewidzianych w niej ról, wyłonienie w jej trakcie zwycięzców i przegranych, co w kształceniu prowadzi do hierarchizacji uczniów (Gadamer, 2004, s. 162–170).

**Aksjologiczny wymiar** doświadczeń gromadzonych podczas opisanej tu ewaluacji – wskazany jako kolejny obszar refleksyjności ewaluatora – wiązał się z koniecznością **łączenia przez niego ról: badacza jakościowego, facyliatora dialogu, negocjatora** (Mizerek, 2017, s. 87). Jako osobie współuczestniczącej w rozmowie z badanymi trudno mi stwierdzić, jak – ich zdaniem – te role zdołałam ze sobą pogodzić. Niewątpliwie nie było to łatwe zadanie chociażby dlatego, że wspomniana wyżej otwartość na rozmówcę wymagała także **wzajemnego zaufania: badanych i ewaluatora**. Jego budowanie to proces tym bardziej złożony, kiedy badani ewaluację (każdą) postrzegają jako zagrożenie ich dotychczasowego funkcjonowania i w związku z tym podchodzą do niej z nieufnością. Obecnie w ten sposób są odbierane egzaminy i ewaluacja zewnętrzna, czyli jako badania mające na celu wytropienie uchybień i braków odpowiednio: w wiedzy uczniów lub w funkcjonowaniu placówek oraz przekazanie informacji o tym zwierzchnikom oświatowym (kuratoriom).

W przypadku opisywanej w niniejszym opracowaniu ewaluacji dialogicznej nauczycielskie zachowania odbiegły od zwyczajowo przyjmowanych podczas badania, gdyż prezentowały:

- w opisach zdarzeń krytycznych: otwartość, szczerłość oraz odwagę w dzieleniu się trudnościami **doświadczanymi na co dzień w zgamifikowanym kształceniu**;
- ostrożność w rozmowach, niechęć do dialogowania, obierane podczas spotkania z gronem pedagogicznym, na którym zostały omówione wyniki ewaluacji.

Nie zamierzam domniemywać przyczyn tego stanu rzeczy, gdyż: (a) nie dysponuję danymi umożliwiającymi wyjaśnienie powodów milczenia potencjalnych rozmówców; (b) na ewaluatorze spoczywa powinność zachowania postawy bezstronności i podczas badania, i w czasie rozmowy zwięźszającej wyniki analizy zdarzeń krytycznych. Być może przyczyny niechęci do dyskusji udałoby się poznać w toku kolejnego badania. Trzeba bowiem pamiętać, że w ewaluację dialogiczną, będącą badaniem hermeneutycznym, wpisana jest jej cykliczność, ale ostateczna decyzja o kontynuacji należy przede wszystkim do ewaluowanych. Niezależnie od tego, jaka ona ostatecznie będzie, trzeba ją po prostu uszanować po to, by wpisana w ewaluację dialogiczność nie przekształciła się w ewaluacyjny przymus.

**Bibliografia**

- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Elsner D., Stróżyński K., *Ewaluacja wewnętrzna z udziałem krytycznego przyjaciela*, „Dyrektor Szkoły” nr 1, 2012.
- Frankfurt H.G., *O wciskaniu kitu*, przeł. H. Pustuła, Wydawca Czuły Barbarzyńca Press, Warszawa 2008.
- Groenwald M., *Sens spotkań diagnostyki z ewaluacją w szkole*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 4(64), 2013.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Groenwald M., Babicka A., *Bezradni świadkowie trudnych sytuacji w przedszkolu. Refleksje studentów wczesnej edukacji odbywających praktyki*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 1 (40), 2018, <http://www.pwe.ug.edu.pl/wp-content/uploads/2018/05/pwe-nr40.pdf> [dostęp: 12.06.2018].
- Grzesiak J., *Ewaluacja w dialogu wobec badań jakościowych w edukacji* [w:] J. Grzesiak red., *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, wydawnictwa UAM w Poznaniu i PWSZ w Koninie, Kalisz–Konin 2008.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się*, przeł. A. Jurgiel i in., Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskie Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław 2006.
- Jaskuła S., *Pedagogika ewaluacji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 4(64), 2013.
- Jaskuła S., Korporowicz L., *Odrębność i współgranie. Polskie relacje diagnostyki i ewaluacji edukacyjnej*, „Ruch Pedagogiczny” nr 2, 2014.
- Jaskuła S., *Zastosowania ewaluacji edukacyjnej. Trzy rodzaje koncentracji*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4(238), 2015.
- Jurgiel A., *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 2(10), 2009.
- Jurgiel-Aleksander A., *Dorośli w świadomości przedszkolaka. Esej prawie naukowy*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 1(32), 2016, <http://www.pwe.ug.edu.pl/wp-content/uploads/2017/03/nr-32.pdf> [dostęp: 4.06.2018].
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
- Korporowicz L., *Społeczna etyka ewaluacji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 4(64), 2013.
- Koterwas A., *Doświadczenia dydaktyczne w biograficznych rekonstrukcjach dorosłych absolwentów*, Uniwersytet Gdański, Instytut Pedagogiki, niepublikowana rozprawa doktorska, Gdańsk 2018.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, przeł. S. Zabielski, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2000.
- Mizerek H., *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
- Nevo D., *Conceptualizacja ewaluacji edukacyjnej*, przeł. Z. Melosik [w:] L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2007.
- Rainko S., *Dwa paradygmaty*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2011.
- Stróżyński K., *Wiarygodność diagnostyki edukacyjnej* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, gRUPA TOMAMI, Kraków 2007.
- Szyling G., *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Tripp D., *Zdarzenie krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, przeł. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1996.