

dr hab. Maria Groenwald, prof. UG (ORCID: 0000-0003-3771-7286)

Uniwersytet Gdański

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Diagnostyka edukacyjna z perspektywy czasu. Okresy napięć, kryzysów i zmian

Wszelkie jubileusze uświadamiają obchodzącym je nieuchronny upływ czasu, ale i też są sposobnością do podsumowań oraz kreślenia planów. Obchody 25-lecia diagnostyki edukacyjnej i 15-lecia PTDE, naznaczają refleksję o tym wydarzeniu wymiarem temporalności, w związku z czym na dzisiejsze świętowanie możemy spoglądać jak na rozpościerające się między przeszłością, która do niego doprowadziła, a nowymi, przyszłymi działaniami, czasem ledwie przeczucowanymi. Ta perspektywa oglądu wpisuje się w czas liniowy, który umożliwia wyodrębnienie na osi czasu szczególnych momentów, zazwyczaj rozpatrywanych w związkach przyczynowo-skutkowych. Ale jest ów czas także (a może – przede wszystkim) konstruktem społecznym, doświadczanym i interpretowanym w sposób niezwykle zróżnicowany przez każdego z nas. Zatem jest on także czasem relatywnym, czego przykładem może być będące w powszechnym obiegu stwierdzenie „takie czasy”. W przypadku diagnostyki edukacyjnej są te „czasy” wypadkową kilku porządków:

- politycznego – z uwagi na cele realizowane przez diagnostów w określonym czasie, właściwym dla systemu oświaty, jak np. wprowadzanie reform, czasu pomiędzy nimi;
- ekonomicznego – w sensie podlegającego wycenieniu czasu potrzebnego na konstruowanie narzędzi, wykonanie analiz, zapewnienia budżetu itd.;
- społecznego – obecnego w wyznaczanych przez ludzi normach czasu przeznaczonych na badania, rozwiązywanie zadań na egzaminach, wskazania terminów składania odwołań od wyników itd.;
- jednostkowego – złożonego z doświadczeń biograficznych poszczególnych osób: diagnostów i diagnozowanych (Korzeniecka-Bondar, 2018, s. 41).

W diagnostyce edukacyjnej ukazywanej z perspektywy czasu społecznego na pierwszy plan wysuwa się człowiek, gdyż zarówno teoria, jak i praktyka są dziełem diagnostów oraz badaczy wywodzących się z innych dyscyplin i subdyscyplin. Stąd, podejmując w opracowaniu refleksję nad społecznym czasem diagnostyki edukacyjnej, rozpatruję ją jako zmieniający się w czasie konstrukt kulturowy, w którym uwagę skupię na pojawiających się w niej momentach zwrotnych.

1. Trzy wymiary czasu – założenia teoretyczne

W refleksji nad temporalnym wymiarem diagnostyki edukacyjnej wyjdę od diagnostycznej codzienności. Tu aspekt czasu jest elementem wszechobecnym, dostrzegalnym również w pomiarze dydaktycznym i stosowanym powszechnie w jego ramach narzędziu – teście nauczycielskim, który obudowany jest m.in.

w takie komunikaty jak: „na rozwiązanie zadań macie ... minut” oraz „wyniki poznacie za tydzień”. W przypadku egzaminów zewnętrznych aspekty czasowe nabierają szczególnego znaczenia; okazuje się bowiem, że ze względu na dysfunkcje uczniów można modyfikować czas rozwiązywania zadań (zostaje wydłużony), ściśle wyznaczone są terminy opublikowania wyników, egzaminów poprawkowych itd. Warto zaznaczyć, że powyższe przykłady dotyczą ram czasowych wyznaczanych „na zewnątrz”, obowiązkiem zaś ich „adresatów” jest podporządkowanie się im. W pewnym sensie czas okazuje się tu dyktatorem. „Oddolne” zróżnicowanie odbioru czasu cechuje też uczniów, dla jednych 45 minut na rozwiązanie zadań to za mało, dla innych – wystarczająco bądź nawet zbyt wiele. W każdym z przypadków wyraźny jest społeczny wymiar znaczeń nadawanych czasowi diagnozowania, wyznaczanego w kontekście regulacji kulturowych, instytucjonalnych i politycznych.

Tego kontekstu nie sposób pominąć w temporalnie zorientowanej analizie zmian zachodzących w obrębie polskiej diagnostyki edukacyjnej, ponieważ oddziałuje i oddziaływał na nią na przestrzeni minionego ćwierćwiecza. W refleksji nad nim inspirować się będą teoretycznym konstruktem czasu M. Szulakiewicza (2011, s. 143), w którym wyróżnia się trzy wymiary:

- I. historyczny; w rozpatrywanym przypadku dotyczy on wykazania ciągłości diagnostyki na linii przeszłość–teraźniejszość–przyszłość; ten aspekt może cechować zobiektywizowanie analiz uzyskane poprzez śledzenie zmian treści artykułów w kolejnych latach;
- II. konkretnego człowieka – diagnosty, który doświadcza jego upływu w kontekście zmian zachodzących w obrębie diagnostyki, przy czym niektórych sam jest autorem;
- III. wartościowania aksjologicznego widocznego w oceniających znaczeniach nadawanych jakimś zdarzeniom czy okresom jako dla diagnostyki dobrych lub złych, prowadzących do jej rozwoju albo stagnacji itd.

We wspomnieniach dotyczących diagnostyki edukacyjnej w pamięci zapisują się nie tyle okresy monotonii, ile przede wszystkim wydarzenia wyjątkowe, odbiegające od rutyny, postrzegane jako znaczące i zaburzające normalny bieg zdarzeń. Wśród nich szczególną rolę przypada tym, które określa się mianem kryzysów. Są one pochodną dysproporcji lub niezgodności albo rozbieżności między presją środowiska a aktualnymi możliwościami jednostki czy organizacji. Najczęściej nie dochodzi do nich nagle, ale stopniowo, co doprowadza do rozchwiania dotychczasowej równowagi. Mają one znaczenie przełomowe, zwrotne w tym sensie, że pod ich wpływem codzienność wymaga ponownej oceny sposobów myślenia i działania, posłużenia się nowymi rozwiązaniami, gdyż znane do tej pory okazują się niewystarczające. Ich poszukiwanie i zastosowanie prowadzi albo do postępu i osiągnięcia wyższego poziomu, albo – w przypadku porażek – pogłębia zaburzenie (Kubacka-Jasiecka, 1998, s. 175). Zmiany, które są „fundamentalne i przełomowe”, mogą stanowić punkty zwrotne w przebiegu rozwoju jednostki lub instytucji (Brzezińska, 2001, s. 224) i być przyjmowane jako podstawa do wyznaczania głównych epok w procesie jej formowania się (Wygotski, 1989). Pozytywne rozwiązanie kryzysu następuje wówczas, gdy sprzeczności zostają pokonane, a wymagania otoczenia i własne cele zharmonizowane (Kubacka-Jasiecka, 1998, s. 179). Wtedy też ma miejsce ugruntowanie tożsamości (Szczurek-Boruta, 2010, s. 267).

Warto zaznaczyć, że dla zjawiska kryzysu istotną jest fazowość zmian, to znaczy, że okresy spokojne, stabilne, ewolucyjne, zostają rozdzielone przez znacznie krótsze okresy burzliwe, „rewolucyjne”. Zdaniem A. Brzezińskiej (2001, s. 237) powstające w okresach kryzysowych nowe formy rozwojowe mają charakter przejściowy; po spełnieniu swej roli przestają istnieć, zanikają, pochłaniane przez nowe formy następnego, stabilnego okresu. Które zatem zdarzenia można potraktować jako momenty zwrotne, implikujące proces zmian i przemian zachodzących w diagnostyce edukacyjnej?

2. O źródle danych i metodzie ich analizy

Odpowiedzi na to pytanie dostarczy analiza wybranych publikacji powstających w ramach konferencji diagnostycznych. Nie sposób w krótkim artykule dokonać przeglądu wszystkich prac, które powstały w ciągu 25 lat, dlatego próbę celowo dobraną będą stanowiły wybrane opracowania; te, które odpowiadają myśli przewodniej przyświecającej poszczególnym spotkaniom konferencyjnym i ściśle korespondują z ich tematyką. Tworzą one tzw. dane zastane, czyli „materiały, których cel powstania nie był nigdy celem badawczym, a mimo to korzystają z nich różni badacze” (Świderek, 2013, s. 33). Teksty konferencyjne stanowią swoistą kronikę diagnostyki edukacyjnej, umożliwiając ustalenie (w sposób zobiektywizowany), które treści konferencyjnych wystąpień opisują „okresy napięć” – przedmiot niniejszego opracowania. Dodam, że synonimicznie będę określała je także mianem momentów zwrotnych, kryzysów, przesileń, przełomów (Maj, 2013, s. 128). Wszystkie one miały miejsce w określonym wycinku czasu, odróżniającym się od pozostałych z uwagi na zmiany, jakie w diagnostyce wywołały (*Słownik języka polskiego PWN*).

W analizie „okresów napięć” obiorę perspektywę krytyczną, na którą złoży się: (a) diagnoza tego zjawiska, uwzględniająca także mechanizmy mające miejsce w jego „wnętrzu”; (b) zwrócenie uwagi na wpisane w nie obszary napięć; (c) dostrzeżenie nie tylko trudnych aspektów określonych sytuacji, ale też poszukiwanie możliwych dróg wyjścia (Szadkowski, 2015, s. 300–301). Zakładam, że dokonujący się w ciągu ćwierćwiecza rozwój diagnostyki pozwoli na metaforyczne (Johnson i Lakoff, 2011) przyrównanie go do etapów rozwoju człowieka, w czym będę wspierać się koncepcjami rozwoju: społeczno-kulturowego L.S. Wygotskiego oraz moralnego L. Kohlberga. Metaforyczne u-człowieczenie diagnostyki pozwoli na lepsze uporządkowanie jej „biografii”, wyodrębnienie w niej tak znaczących etapów jak dzieciństwo, dorastanie, dorosłość (Brzezińska, 2001, s. 225), ale ze skupieniem się na zdarzeniach, które w jej rozwoju okazały się przełomowe.

3. Istotne dla diagnostyki edukacyjnej okresy napięć i zmian

Dzieciństwo i dojrzewanie diagnostyki edukacyjnej

Dzieciństwo to etap w rozwoju dość łatwo uchwytny, ale też i złożony, z uwagi na właściwe mu bogactwo dziecięcych działań oraz przeżyć doświadczanych w przestrzeni prywatnej i publicznej (Szczepska-Pustkowska, 2009, s. 80, 111–116). Jest ono tworem kultury (Airès, 1995). Mieni się mnogością

nadawanych mu znaczeń – zarówno przez świat zewnętrzny, jak i własny, jednostkowy, podlegając tym samym siłom politycznym, ekonomicznym i instytucjonalnym co dorosłość. Podobna dynamika oraz mozaikowość cechują pierwsze lata rozwoju diagnostyki edukacyjnej, a B. Niemierko nazywa je nawet czasem „stawiania pierwszych kroków”. Jej dzieciństwo zapoczątkowane w roku 1994 to budowanie diagnostyki edukacyjnej „niemal od zera”, nadawanie struktury, kreślenie perspektyw, uświadamianie roli społecznej, formułowanie zadań najpilniejszych i koniecznych z uwagi na przeszłość polityczną kraju i silnie dyrektywny ustrój (Niemierko, 1994, s. 11). Poczynając od roku 1998, diagnostyka skupia się na budowaniu swojej tożsamości, a więc:

- wytycza cele, a wśród nich wskazuje lepsze diagnozowanie rozwoju osobowości i sfery wartości, z zachowaniem „prymatu rozwoju osobowości i formowania się świata wartości nad kształtowaniem sprawności i przekazem/nabywaniem wiadomości” (Lewowicki, 1998, s. 48);
- określa swoje miejsce w praktyce i teorii pedagogicznej oraz w dziedzinach powiązanych z działalnością człowieka; ukazywana jest jako potrzebna dla teorii, praktyki edukacyjnej, ale też dla polityki edukacyjnej (Muszyński, 1998, s. 31, 41).

Z krótkiego przeglądu wynika, że ten etap charakteryzuje koncentracja diagnostyki edukacyjnej na sobie samej, budowanie podstaw samodzielnego funkcjonowania, w czym istotną rolę odgrywają studia podyplomowe pomiaru dydaktycznego, diagnozy edukacyjnej i ewaluacji. Myślę, że – za L. Kohlbergiem – można ten czas nazwać kształtowaniem moralności własnego interesu. Powstałe w tym okresie artykuły konferencyjne przepaja optymizm w postrzeganiu perspektyw rozwoju diagnostyki, co prawda nieco studzony przez K. Konarzewskiego zwracającego uwagę na nieuchronną – a wówczas pomijaną – obecność ideologii oświatowych w normowaniu testów, przenikających do nich w formie osobistych przekonań o roli edukacji, wizji struktury i wkładu własnej dyscypliny do całości kształtu zmian składających się na wykształcenie absolwenta (1998, s. 72–73).

Przełom w diagnostyce edukacyjnej – wprowadzanie oceniania zewnętrznego (egzaminów)

Przełom wieków to także przełom w diagnostyce edukacyjnej, przy czym nie wyznacza go czas kalendarzowy, ale reforma systemu oświaty i wprowadzone w jej ramach egzaminy zewnętrzne. Stają się one stymulatorem wytyczającym diagnostyce na kilka lat kierunek dalszych zmian (Łukaszewski, 2015, s. 487; Brzezińska, 2000, s. 136–137). Z ich pojawieniem się zostaje zaburzony jej ewolucyjny rozwój, a przejawem tego zjawiska jest poruszanie na konferencjach zagadnień wcześniej nieobecnych, jak:

- troska o trafność standardów egzaminacyjnych (Sobczak, 1999, s. 316–317);
- diagnostyczne własności zadań wielokrotnego wyboru, ich zalety i wady; to problem wskazywany jako ważny z racji ich potencjalnej powszechności w arkuszach egzaminacyjnych (IBK, 2000);
- nieuchronność napięć między realizacją emancypacyjnej funkcji szkoły a ocenianiem formatywnym ulokowanym w ocenianiu zewnętrznym (Czerepaniak-Walczak, 2001);

- problemy prawne organizacji sieci ośrodków diagnozy, w tym komisji egzaminacyjnych, oraz kwestie komunikacyjno-etyczne metodologii diagnozowania i egzaminowania (Niemierko, 2001).

W świetle przywołanych wypowiedzi, przepojonych odpowiedzialnością za funkcjonowanie systemu oceniania zewnętrznego, nieco utopijnie brzmią zapewnienia A. Brożka o obiektywizmie w punktowaniu różnego typu zadań, także otwartych (2001, s. 77). Tym niemniej powołanie instytucji tworzących system komisji egzaminacyjnych staje się faktem. W kolejnych latach zatrudnieni w nich egzaminatorzy podejmują pracę, w której niejednokrotnie stają przed koniecznością wybierania między wzajemnie wykluczającymi się koncepcjami diagnostycznej teorii, doświadczaniem pomiarowej empirii, a obowiązkiem podporządkowania się oświatowym rozporządzeniom. W tej sytuacji B. Niemierko przewiduje dwie możliwości rozwiązania problemów wynikających ze sprzecznych dyrektyw:

- autorytarnie, stosując maksymalną obiektywizację procedur i budowanie swojego autorytetu na wyłączności posiadanych uprawnień;
- progresywnie, poprzez: (a) podnoszenie jakości procedur egzaminacyjnych na drodze ewaluacji; (b) uzupełnianie egzaminacyjnych wyników o inne informacje dotyczące przebiegu kształcenia i jakości pracy placówki (2001, s. 3).

Z analizy konferencyjnych doniesień wynika, że czas wprowadzania egzaminów zewnętrznych znamionuje mobilizacja diagnostyki edukacyjnej w zakresach: (1) wspierania systemu oceniania zewnętrznego teorią diagnostyczną oraz przykładami dobrych praktyk; (2) wzbogacania własnych zasobów podejść diagnostycznych o nowe, wypływające z wdrażania oceniania zewnętrznego do szkół; (3) uświadamiania przez diagnostów politycznego uwikłania diagnozowania. Te problemy znajdują odzwierciedlenie w wystąpieniach konferencyjnych oraz towarzyszących im publikacjach, takich jak:

- *Dawne i nowe formy egzaminowania* (2001); to tom zawierający opracowania poświęcone przede wszystkim egzaminom zewnętrznym, spośród nich jako przykładowy przywołam tekst H. Muszyńskiego (2001, s. 35), który w obszarze trudności dostrzega konflikt między humanizacją kształcenia a spowodowaną zewnętrznym diagnozowaniem jego unifikacją, formalizacją procesów selekcyjnych, zbiurokratyzowaniem funkcjonowania szkoły;
- *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego* (2001), a w nim m.in. odkrywający nowe oblicza egzaminów rozdział B. Niemierki *Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego*;
- *Dwa rodzaje oceniania szkolnego. Ocenianie wewnątrzszkolne i zewnętrzne* (2002); tu B. Niemierko podkreśla, że „egzamin zewnętrznego mają wiele zalet i zastosowań z pozycji administracji szkolnej. W oczach uczniów, nauczycieli i opinii publicznej ich zalety wyłaniają się wolniej” (2002, s. 27);
- *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych* (2003); to zbiór prac, których autorzy odkrywają wieloaspektowość trafności – konstrukt obejmujący trafność teoretyczną, użyteczność, wymiar aksjologiczny oraz przewidywanie długofalowych konsekwencji

diagnozowania. Pokazują tym samym, że trafność jest własnością trudną do zapewnienia w egzaminach powszednich, zwłaszcza zaś w egzaminach doniosłych, co pokazują teksty M. Skorupińskiego, M.K. Szmiigel, H. Szaleńca, A. Bartmańskiej i wielu innych.

Trzeba zaznaczyć, że w czasie przełomu diagnostyka edukacyjna – dotąd skupiona na oddolnie kierowanym rozwoju własnym – zderza się z wprowadzoną odgórnie, z poziomu ministerstwa, normatywnością oświatową. Doświadcza spłotu kilku porządków temporalnych, obejmujących (przywołane już wcześniej) odmiany czasu: (1) polityczny uobecniony w reformie systemu oświaty, zwłaszcza w systemie egzaminów czy biurokratycznym nimi kieraniem; (2) ekonomiczny – w sensie kosztochłonności czasu potrzebnego na: (a) szkolenia oraz wynagrodzenia egzaminatorów i innych osób zaangażowanych w egzaminy, (b) przygotowania narzędzi i ich standaryzację; (c) badania nad egzaminami oraz ich konsekwencjami; (3) społeczny, w którym terminy obowiązujące osoby jakkolwiek uwikłane w egzaminy są ściśle wyznaczone; (4) jednostkowy, dotyczący osobistych doświadczeń poszczególnych osób.

Trzeba też zaznaczyć, że nowe zagadnienia wysuwane przez egzaminy są przez diagnostykę edukacyjną podejmowane z dużym zaangażowaniem, co znajduje odzwierciedlenie w doborze tematyki spotkań konferencyjnych organizowanych w kolejnych latach, a także w dążeniu do zachowania względnej równowagi między diagnozowaniem bliskiego a dalekiego zasięgu (Groenwald, 2014) czy diagnostyką dużą i małą (Niemierko, 2013). Stąd kolejny etap rozwoju nazwę czasem zmierzania ku dorosłości diagnostyki edukacyjnej.

Czas dorosłości diagnostyki edukacyjnej, czas samodzielności

Kolejne lata cechuje dość stabilny etap rozwijania diagnostycznych badań teoretycznych i empirycznych. Wkracza weń po pomyślnym przejściu przemian zainicjowanych wprowadzeniem egzaminów zewnętrznych, kiedy to po trwającym kilka lat ukierunkowaniu na nie, uruchamia proces powrotu do diagnozowania szkolnej codzienności, nie pomijając w tym fakcie, że przygotowania do egzaminów stanowią w niej znaczący element. W związku z tym są one przedmiotem zainteresowania diagnostów także w czasie dorosłości diagnostyki. Ten etap przez psychologię rozwojową jest opisywany jako nacechowany opanowaniem, rozważnością działania, samodzielnością w wyznaczaniu planów rozwoju, umiejętnościami: całościowego uczenia się, rozwiązywania trudności, przewidywania konsekwencji postępowania, ponoszenia odpowiedzialności za własne działanie (Szewczuk, 1993, s. 122–123).

Już w „dzieciństwie diagnostyki” zainteresowanie nią wyrażali przedstawiciele różnych podejść pedagogicznych oraz psychologicznych (niektóre przywołałam powyżej); w jej „dorosłości” znajduje to kontynuację, widoczną w coraz większym samostanowieniu o kierunkach badań prowadzonych interdyscyplinarnie (Poczobut, 2012, s. 43). Wielowymiarowość zagadnień diagnostycznych odzwierciedla tematyka konferencyjnych spotkań zorientowanych m.in. na: standardy wymagań i normy testowe (2004), holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej (2005), postrzeganie uczenia się przez uczniów i nauczycieli (2007, 2008). Do kolejnych tomów włączane są teksty przepojone

interdyscyplinarnością, jak chociażby: *System wychowawczy ks. Bosko jako podstawa wewnątrzszkolnego oceniania osiągnięć uczniów* (Wojciechowska, 2004), *Standardy edukacyjne w kształceniu chemicznym* (Kowalik, 2004), *Niektóre prawne, organizacyjne i etyczne aspekty zapewniania obiektywizmu egzaminowania zewnętrznego* (Czarnotta-Mączyńska, 2006), *Historia jednego zadania* (Paczkowski, 2007) i wiele, wiele innych. Jak widać, w diagnostyce edukacyjnej splatają się nauki społeczne, matematyczno-przyrodnicze i inne.

W 2004 zostaje powołane Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, tworzące płaszczyznę spotkań, wymiany poglądów diagnostów zawodowo związanych z różnymi placówkami badawczymi, edukacyjnymi. Wielorakość ich zainteresowań poznawczych prowadzi do umocnienia współpracy diagnostyki z ewaluacją (Korporowicz, 2016 oraz inni), a także poszerzenia diagnostyki edukacyjnej o zagadnienia edukacyjnej wartości dodanej (Dolata, 2008; Pokropek, 2009 oraz inni), zastosowania w analizach zaawansowanych modeli statystycznych (Grygiel i Humenny 2016; Kondrątek, 2015 oraz inni), o problematykę diagnozowania twórczości ucznia i nauczyciela (np. Szmidt, 2016), o analizy badań międzynarodowych (np. Jakubowski, 2009), a nawet o ocenę wpływu międzynarodowej współpracy na kształcenie w Polsce (Zawadowski, 2009). Ugruntowująca się dojrzałość diagnostyki zachowuje również wrażliwość na zjawiska wprost nie dostrzegane w edukacji, a istniejące w niej, jak np. szara strefa oceniania (Szyling, 2004; Niemierko, 2002), czy proces różnicowania się gimnazjów w dużych miastach, określane przez R. Dolatę (2009) mianem cichej rewolucji w polskiej oświacie. Jednak prawdziwa rewolucja miała nadejść dekadę później.

Kryzys – pokłosie aktualnie wdrażanej reformy systemu oświaty

Głębokie zmiany będące pokłosiem aktualnej reformy systemu oświaty nie mogą pozostać bez wpływu na diagnostykę edukacyjną. Sama edukacja weszła bowiem w fazę kryzysu, generowanego przez dezinformację, **sprzeczne decyzje** i rozporządzenia ministerialne, protesty i strajki nauczycieli, nakładanie się dwu roczników uczniów szkół ponadpodstawowych, problemy z organizacją w 2019 roku egzaminów zewnętrznych, redukcję nauczycielskich etatów, wzrost kosztów wprowadzania reformy (Ankieta DES, 2019) – to zaledwie niektóre przykłady trudności doświadczanych przez oświatę i edukację. Stan, w którym obecnie się znajduje, można nazwać chaosem. Literatura przedmiotu opisuje to zjawisko jako: (1) natłok zdarzeń i okoliczności; (2) wieloznaczność pojęć; (3) nieład i nieporozumienie teoretyczne; (4) metaforę. Niewątpliwie wszystkie te składowe chaosu pojawiły się w obecnie rozpatrywanym przełomie, jednak dominujący wydaje się wymieniony jako pierwszy natłok zdarzeń i okoliczności. W edukacji wyraża się on w wielości wydarzeń, które cechuje:

- niespójność oraz zmienność postanowień decydentów wymuszająca podporządkowanie im i modyfikację dotychczasowych kierunków ich działania;
- brak możliwości uchylenia się od nich przy równoczesnym silnym oddziaływaniu i opresywności zewnętrznej, co ostatecznie prowadzi do niestabilności, narastania wewnętrznych napięć;

- wysoki status w oświatowej hierarchii osób podejmujących decyzje dotyczące uczniów i nauczycieli, zobligowanych do bezwzględnego podporządkowania się im;
- wielość zdarzeń napływających w krótkich odstępach czasu oraz ich złożoność uniemożliwia rozpoznanie każdego elementu, dokonanie jego diagnozy, dostrzeżenie wzajemnych zależności, przewidzenie przyszłości nawet tej najbliższej (Klus-Stańska, 2010, s. 22, 27).

Pobieżny ogląd obecnej sytuacji w edukacji jest jedynie zarysem problemów wymagających rzetelnego zdiagnozowania, na razie niepodejmowanego lub prowadzonego w ograniczonym zakresie. Źródeł owej niechęci może być kilka, np.: (1) lęk przed wejściem na upolityczniony, trudny poznawczo teren; (2) trud konieczności podejmowania diagnostycznych osądów i ocen w warunkach ontycznej niepewności; (3) ryzyko decyzji dotyczących wyboru przedmiotu i metod badań, doboru wartości leżących u podstaw kryteriów klasyfikacji badanych zjawisk; (4) świadomość ewentualnych niekorzystnych konsekwencji dla badaczy, wynikających z faktu zajęcia się tą tematyką. Te (i inne) czynniki prowadzą do nadania oświatowemu i edukacyjnemu chaosowi – dotykającemu także diagnostyki edukacyjnej – znaczenia kryzysu, z właściwą mu niemożnością znalezienia skutecznego rozwiązania, rozchwianiem tożsamości oraz nasileniem wszechobecnego niepokoju egzystencjalnego (Kubacka-Jasiecka, 1998, s. 177–178). Ów kryzys nosi znamiona czasu politycznego, ekonomicznego, społecznego i jednostkowego, opisanych już powyżej (Korzeniecka-Bondar, 2018, s. 41). Z tej też racji, że edukacyjne przemiany dzieją się aktualnie, próżno szukać poświęconych im badań diagnostów edukacyjnych w publikacjach konferencyjnych, aczkolwiek nie sposób wykluczyć, że pojawią się one w tym zbiorze prac (2019). Dodam, że prócz postawy zaangażowania poznawczego, diagnostyka może przyjąć także inne sposoby postępowania wobec sytuacji kryzysowej, kreśląc tym samym plany rozwoju na najbliższy czas.

Na zakończenie – o przyszłości diagnostyki edukacyjnej

Wobec pogłębiającego się czasu kryzysu oświatowego i edukacyjnego diagnostyka może przyjąć jedną z postaw:

- bezradności, gdy w poczuciu zagubienia, dezorientacji, uzna, że nie ma wpływu na bieg zdarzeń, gdyż edukacyjne decyzje są podejmowane poza nią. Konsekwencją tej bezradności będzie brak motywacji do podjęcia badań, prowadzący do niezrozumienia sytuacji, poczucia zagubienia, zdominowania, braku perspektyw na włączenie się diagnostyki w nurt przemian edukacyjnych. To stan dobrowolnej banicji, biernego oczekiwania na bieg zdarzeń opierany na przeświadczeniu o własnej niezdolności wpływania na nie;
- upraszczania, do którego dochodzi wówczas, gdy podejmowane są pochopne decyzje formułowane na podstawie pobieżnych, niepełnych danych uzyskanych z badań prowadzonych oszczędnie „z ekonomicznego” punktu widzenia. W diagnozowaniu „na skróty” z pomocą przychodzą stereotypy lub skrypty dotyczące przedmiotu badania. Korzystanie z nich jest, z jednej strony, dużym ułatwieniem w oswojaniu problemów, ale z drugiej, skutkuje możliwością pominięcia istotnych

- aspektów diagnozowanego zjawiska, niedostrzeżenia nowych procesów społecznych i edukacyjnych. Upraszczaniem jest także przekształcanie zjawisk moralnych w problemy techniczne, np. rozpoznawanie takich zjawisk jak ukryta przemoc w szkole wyłącznie metodami ilościowymi;
- negacji istnienia chaosu i kryzysu, świadomego zamykania na nie oczu, wypierania ich z przestrzeni badań diagnostycznych. Choć z perspektywy moralnej takie postępowanie jest określane mianem nieprzytomności (Filek, 2000) i świadczy o **niezdolności do ponoszenia odpowiedzialności** za kształt edukacji, w potocznym oglądzie może znajdować zrozumienie i usprawiedliwienie;
 - impulsu do podjęcia badań reformowanej edukacji przez prowadzenie **badania w działaniu** (Červinková i Gołębiak, 2013), **ewaluację rozwojową** (Jaskuła, 2018), z zachowaniem interdyscyplinarności wielostronnego diagnozowania.

Położenie diagnostyki edukacyjnej w czasie trudności implikowanych reformatorskim chaosem można, za A. Brzezińską, określić jako usytuowanie między „przeszłością, która może więzić, a przyszłością tak trudną do przewidzenia” (2008, s. 35). Ów kryzys może okazać się katalizatorem zachodzących w obrębie diagnostyki przemian – tyleż konstruktywnym, co oddziałującym destruktywnie. O rozwoju dalszych wydarzeń zadecydują także działania diagnostów poszukujących optymalnej drogi wyjścia z edukacyjnego kryzysu.

Bibliografia

- Airès P. (1995), *Historia dzieciństwa*, przeł. M. Ochab. Marabut: Gdańsk.
- Ankieta *Skutki reformy edukacji* (2019). Departament Edukacji i Sportu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego: Gdańsk.
- Babczyński 2012, *Kryzys. Szansa na rozwój?* <https://wuplodz.praca.gov.pl/documents/58203/845677/Kryzys%20-%20szansa%20na%20rozw%C3%B3j.pdf/787f179c-5a39-43f2-b4fa-023860eba708?t=1406797353000> [dostęp: 25.05.2019].
- Bartmańska A. (2003), *Kodeks etyki egzaminatora*, [w:] B. Niemierko (red.), *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi: Łódź.
- Brożek A. (2001), *Zadania i struktura zewnętrznego systemu oceniania*, [w:] K. Wenta (red.), *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego: Szczecin.
- Brzezińska A. (2000), *Społeczna psychologia rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe Scholar: Warszawa.
- Brzezińska A. (2008), *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego: Bydgoszcz.
- Červinková H., Gołębiak B.D. (red.) (2013), *Edukacyjne badania w działaniu*. Wydawnictwo Naukowe Scholar: Warszawa.
- Czarnotta-Maczyńska J. (2006), *Niektóre prawne, organizacyjne i etyczne aspekty zapewniania obiektywizmu egzaminowania zewnętrznego*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Etyka egzaminacyjna i zagadnienia ogólne*. PTDE: Lublin.

- Czerepaniak-Walczak M. (2001), *Ocenianie formatywne w kontekście kompetencji emancypacyjnych*, [w:] K. Wenta (red.), *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego: Szczecin.
- Diagnoza edukacyjna. Zadania wielokrotnego wyboru* (2000), B. Niemierko, J. Mulawa (red.). Instytut Badań Kompetencji w Wałbrzychu: Wałbrzych.
- Dolata R. (2008), *Czy segregacja uczniów ze względu na uprzednie osiągnięcia szkolne zwiększa efektywność nauczania mierzoną metodą EWD?*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach nauczyciela*. PTDE: Opole.
- Dolata R. (2009), *Cicha rewolucja w polskiej oświacie – proces różnicowania się gimnazjów w dużych miastach*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*. PTDE: Kielce.
- Filek J. (2001), *Filozofia jako etyka*. Znak: Kraków.
- Groenwald M. (2014), *Diagnozowanie – między etyką bliskiego a dalekiego zasięgu*. „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 2, Warszawa.
- Grygiel P., Humenny G. (2016), *Samotność a poczucie integracji z rówieśnikami klasowymi – jeden czy dwa typy doświadczenia?*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*. PTDE: Kraków.
- Jakubowski M. (2009), *Międzynarodowe badania umiejętności uczniów a badania w Polsce*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*. PTDE: Kielce.
- Jaskuła S. (2018), *Ewaluacja społeczna w edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls: Kraków.
- Johnson M., Lakoff G. (2011), *Metafory w naszym życiu*, przeł. T. Krzeszowski. Aletheia: Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie Żak: Warszawa.
- Konarzowski K. (1998), *Jak nauczyciele normują test osiągnięć szkolnych?*, [w:] B. Niemierko, E. Kowalik (red.), *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego: Gdańsk.
- Korporowicz L. (2016), *Ewaluacja jako komunikacja. Od animacji do alienacji*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Zastosowania diagnozy edukacyjnej*. PTDE: Bydgoszcz.
- Korzeniecka-Bondar A. (2018), *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*. Oficyna Wydawnicza Impuls: Kraków.
- Kowalik E. (2004), *Standardy edukacyjne w kształceniu chemicznym*, [w:] B. Niemierko, H. Szaleniec (red.), *Standardy wymagań i normy egzaminacyjne w diagnostyce edukacyjnej*. PTDE: Kraków.
- Kubacka-Jasiecka D. (1998), *Kryzysy psychiczne*, [w:] W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*. Fundacja Innowacja: Warszawa.
- Kondrątek B. (2015), *Przegląd statystyk dopasowania modeli IRT na poziomie zadania*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Zastosowania diagnozy edukacyjnej*. PTDE: Bydgoszcz.
- Lewowicki T. (1998), *Współczesne wyzwania wobec diagnostyki edukacyjnej – przemiany teologii oświatowej i pojmowania pedagogiki a szanse rozwoju diagnostyki*, [w:] B. Niemierko, E. Kowalik (red.), *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego: Gdańsk.
- Łukaszewski W. (2015), *Wielkie i te nieco mniejsze pytania psychologii*. Smak Słowa: Sopot.
- Maj A. (2013), *Analiza treści*, [w:] M. Makowska (red.), *Analiza danych zastanych*. Wydawnictwo Naukowe Scholar: Warszawa.
- Muszyński H. (2001), *Diagnostyka edukacyjna a humanizacja szkoły*, [w:] B. Niemierko, W. Małecki (red.), *Dawne i nowe formy egzaminowania*. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji: Wrocław.

- Niemierko B. (2001), *Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*. PANDIT: Kraków.
- Niemierko B. (2001), *Jak utworzyć sieć ośrodków diagnozy osiągnięć szkół podstawowych i średnich*, [w:] K. Wenta (red.), *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego: Szczecin.
- Niemierko B. (2002), *Egzaminy pożądane i niechciane*, [w:] B. Niemierko, J. Brzdąk (red.), *Dwa rodzaje oceniania szkolnego. Ocenianie wewnątrzszkolne i zewnętrzne a jakość pracy szkoły*. BIP: Katowice.
- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne: Warszawa.
- Niemierko B. (2013), *Diagnostyka edukacyjna duża i mała*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych*. PTDE: Gniezno.
- Paczkowski J. (2007), *Historia jednego zadania*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*. PTDE: Kraków.
- Poczobut R. (2012), *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*, [w:] A. Chmielewski i in. (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. Oficyna Wydawnicza Impuls: Kraków.
- Pokropek A. (2009), *Metody statystyczne wykorzystywane w szacowaniu trzyletnich wskaźników egzaminacyjnych*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*. PTDE: Kielce.
- Skorupiński P.M. (2003), *Geneza pojęcia trafności teoretycznej*, [w:] B. Niemierko (red.), *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi: Łódź.
- Słownik języka polskiego PWN*. <https://sjp.pwn.pl/sjp/moment;2484315.html> [dostęp: 29.05.2019].
- Szalencic H. (2003), *Zgodność punktowania wyników zadań otwartych przez dwu egzaminatorów*, [w:] B. Niemierko (red.), *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi: Łódź.
- Szadkowski K. (2015), *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Szczepska-Pustkowska M. (2009), *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne: Warszawa.
- Szewczuk K. (1993), *Dorosłość*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Fundacja Innowacja: Warszawa.
- Szmidt K. (2016), *Kluczowe kompetencje nauczyciela twórczości jako diagnosty*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*. PTDE: Kraków.
- Szmigel M.K. (2003), *W poszukiwaniu przyczyn zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych ze względu na płeć*, [w:] B. Niemierko (red.), *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi: Łódź.
- Sobczak M. (1999), *W poszukiwaniu trafności standardów egzaminacyjnych*, [w:] B. Niemierko, B. Machowska (red.), *Diagnoza edukacyjna. Oczekiwania, problemy, przykłady*. Wydawnictwo Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej: Legnica.
- Szczurek-Boruta A. (2010), *Kryzys tożsamości*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement*. Wydawnictwo Akademickie Żak: Warszawa.
- Szulakiewicz M. (2011), *Czas i to co ludzkie. Szkice z chronozofii i kultury*. Wydawnictwo Naukowe UMK: Toruń.

- Szyling G. (2004), *To wszystko kwestia strategii? Szara strefa oceniania w oczach uczniów*, [w:] B. Niemierko, H. Szaleniec (red.), *Standardy wymagań i normy egzaminacyjne w diagnostyce edukacyjnej*. PTDE: Kraków.
- Świderek K. (2013), *Źródła danych zastanych*, [w:] M. Makowska (red.), *Analiza danych zastanych*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Wojciechowska L. (2004), *System wychowawczy ks. Bosko jako podstawa wewnątrzszkolnego oceniania osiągnięć uczniów*, [w:] B. Niemierko, H. Szaleniec (red.), *Standardy wymagań i normy egzaminacyjne w diagnostyce edukacyjnej*. PTDE: Kraków.
- Wygotski L.S. (1989), *Myslenie i mowa*, przeł. E. Flesznerowa i J. Fleszner, Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Zawadowski W. (2009), *Wpływ współpracy międzynarodowej na nauczanie matematyki w Polsce*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*. PTDE: Kielce.