

O tematyce i materiałach konferencji

Ogólnopolska konferencja naukowa *Problemy diagnozy edukacyjnej*, organizowana przez Ośrodek Diagnozy, Egzaminów Szkolnych i Informacji Pedagogicznej w Legnicy, wyrosła ze spontanicznego zainteresowania nauczycieli rozpoznawaniem (*diagnozą*) i wartościowaniem (*ewaluacją*) procesów edukacyjnych oraz z oczekiwania pomocy naukowej w tym zakresie. Od początku więc edukacyjna problematyka diagnostyczna i ewaluacyjna były splecione.

Cztery pytania, jakie przed uczestnikami konferencji sformułował legnicki Ośrodek Diagnozy, Egzaminów Szkolnych i Informacji Pedagogicznej, były następujące:

1. Co już zrobiono w Polsce w zakresie zastosowań diagnozy i ewaluacji edukacyjnej?
2. Co jest w tym zakresie pilnym zadaniem obecnym?
3. Co jest w tym zakresie najbliższym zadaniem perspektywicznym?
4. Kto ma dokonywać diagnozy pracy uczniów, nauczycieli i szkół?

Były to pytania o charakterze metodycznym. Komitet Naukowy konferencji, jaki został powołany z sześciomiesięcznym jej wyprzedzeniem, uzupełnił tę listę o następujące pytania teoretyczne:

1. Czym są współcześnie diagnoza i ewaluacja edukacyjna?
2. Czym badania diagnostyczne różnią się od innych badań edukacyjnych?
3. Jaką rolę mogą odgrywać egzaminy szkolne w tych badaniach?
4. Jaką rolę w badaniach diagnostycznych mogą odegrać ośrodki metodyczne?

Te nowe pytania, jako bardziej zasadnicze, znalazły się na czele listy w komunikatach ogłaszanych przez Komitet Organizacyjny konferencji, a układ od teorii do praktyki został, z grubsza biorąc, zachowany w niniejszym wydawnictwie. Nie odpowiada on w pełni porządkowi obrad, bowiem kolejne sesje o nazwach *Wprowadzenie teoretyczne*, *Blżej szkoły*, *Technologia a humanistyka*, *Zagraniczne wzory i krajowe doświadczenia* oraz *Między diagnozą a ewaluacją* zostały zaplanowane na podstawie tematów wystąpień, a nie ich treści.

Porządkowanie „materii” konferencji było trudnym zadaniem ze względu na to, że diagnostyka edukacyjna jest słabo wyodrębniona wśród dyscyplin pedagogicznych. W praktyce zbiega się z ewaluacją systemów edukacyjnych, sprowadza do badania osiągnięć szkolnych i myli z ustanawianiem zewnętrznych egzaminów promocyjnych. Wszystkie te dziedziny działalności edukacyjnej są reprezentowane w materiałach konferencyjnych.

Łatwiej jest porządkować słabo ustrukturowaną dyscyplinę po przeczytaniu nadesłanych opracowań oraz po wysłuchaniu wystąpień i dyskusji konferencyjnych. Z tego powodu organizatorzy zjazdów naukowych wolą zwykle poczekać z wydawnictwem na ich zakończenie i dopiero potem rozpocząć żmudny proces uzgadniania i redagowania tekstów. Tutaj jednak chodziło o wdarcie się szturmem do zaniedbanej dziedziny badań pedagogicznych i o wyposażenie uczestników konferencji w materiał skłaniający do wyprzedzającej refleksji na jej temat.

Treści naszego wydawnictwa daleko do spójności. Diagnoza edukacyjna rozumiana jest różnie: bądź bliżej socjologicznego i psychologicznego kontekstu działań pedagogicznych - co odpowiada intencji autora tego wprowadze-

nia - bądź jako skrupulatna analiza *wyniku* działań pedagogicznych, a więc bliżej ich ewaluacji. Takie niekonsekwencje nie uszłyby płazem autorom podręcznika szkolnego lub akademickiego, ale w przypadku materiałów z konferencji mogą pobudzać Czytelnika do zajmowania własnego stanowiska.

Im dalej od centrum tematyki konferencji, tym nadesłane teksty są dłuższe i bardziej nasycone szczegółowymi danymi empirycznymi. Przez niektóre przebrną tylko nauczyciele wybranych przedmiotów szkolnych i to wyjątkowo silnie umotywowani poznawczo. Stanowią one wszakże pouczający przykład zapалу, wkładu pracy i sporej kompetencji ze strony autorów. Zamiar dokonywania skrótów trzeba było zatem ograniczyć do fragmentów nazbyt podręcznikowych, płasko erudycyjnych. Niektóre teksty pozostały nieproporcjonalnie długie.

Kolejne konferencje na temat diagnostyki edukacyjnej - a być może już następna, przewidywana na wiosnę 2000 roku w Szczecinie - powinny zbliżyć nas do ideału zwanego wydawnictwem naukowym zawierającego syntetyczne referaty i krótkie, kilkustronicowe doniesienia z oryginalnych, celnie wybranych badań. Na razie jednak musimy cieszyć się z tego, co mamy.

A. Diagnostyka edukacyjna

Problematyce diagnostyki edukacyjnej jako nauki i dziedziny kompetencji edukacyjnych poświęcono cztery opracowania. Bolesław Niemierko w referacie *Diagnostyka edukacyjna - cele, metody i szanse rozwoju* potraktował tę naukę jako teorię diagnozy nauczycielskich systemów kształcenia, ześrodkowaną na przebiegu procesów edukacyjnych w wybranym kontekście ekonomicznym i społecznym. Ta nauka, niewątpliwie w Polsce zaniedbana, miałaby cztery praktyczne cele: 1) wyjaśnianie uczniom i nauczycielom przebiegu i wyników uczenia się, 2) podnoszenie trafności oceniania szkolnego, 3) poznawanie prawidłowości systemów dydaktycznych i 4) poznawanie wpływu postaw uczniów i nauczycieli na przebieg procesów pedagogicznych.

Krzysztof Konarzewski przyjął, że diagnostyka oświatowa jest głównie „diagnozą ucznia”. Jego błyskotliwy wywód prowadzi do niechybnego wniosku, że taka diagnoza - jeżeli nie jest dokonywana przez fachowego psychologa - jest niepotrzebna, a nawet szkodliwa. To ostrzeżenie jest cenne nie tylko ze względu na łatwe złudzenia nieomyślności wszelkich spostrzeżeń dokonywanych przez nauczycieli, lecz także po prostu dlatego, że zanim rozwinie się jakąś działalność zbiorową trzeba dobrze zastanowić się nad jej celem, granicami i pożytkiem.

Wątpliwości co do potrzeby uprawiania diagnostyki edukacyjnej nie ma Jerzy Milanowski. W rozprawie *Miejsce edukacyjnych badań diagnostycznych i ewaluacyjnych w klasyfikacjach nauk i badań naukowych* stara się znaleźć dla niej miejsce wśród nauk opisowych (idiograficznych). Jej sens praktyczny ma przy tym polegać na dostarczaniu danych do ewaluacji działań edukacyjnych.

W opracowaniu *Założenia programowe podyplomowego studium kompetencji edukacyjnych w zakresie diagnozy pedagogicznej* Kazimierz Wenta charakteryzuje umiejętności diagnostyczne nauczyciela jako istotny składnik jego kwalifikacji zawodowych. Przedstawia rozbudowaną listę takich umiejętności i planuje powołanie podyplomowego studium w tym zakresie.

B. Diagnoza edukacyjna

Osiem opracowań przedstawia różne formy diagnozy edukacyjnej. Doniesienie Ryty Suskiej-Wróbel *Diagnoza motywacji uczenia się przedmiotu szkolnego uczniów szkół średnich ogólnokształcących* otwiera grupę opracowań obejmujących postawy uczniów i inne uwarunkowania ich osiągnięć poznawczych. Autorka dowodzi, że postawy licealistów wobec botaniki obniżają się w toku nauki szkolnej, a nie jest to jedyny przedmiot szkolny podlegający takiej prawidłowości. Obiecująca jest zależność tych postaw od nauczycielskiego systemu kształcenia, co przekonywająco zilustrowano w doniesieniu.

Maria Groenwald opisała *Co się zdarzyło w dwóch szkołach czyli o ewaluacji modułowego programu kształcenia*. Przedstawiła wyrazisty biało-czarny obraz, potwierdzający rolę nauczycielskiego systemu kształcenia w innowacjach programowych przy dużej, niestety, obojętności rodziców wobec tego rodzaju zmian.

Henryk Szaleniec dokonał *Analizy uwarunkowań osiągnięć uczniów w zakresie posługiwania się wykresami na lekcjach fizyki*. Jak można było spodziewać się, wykryte zależności nie są silne, ale kierunek analiz jest obiecujący, autor wykazuje optymizm poznawczy, a doniesienie jest napisane przystępnie i przekonywająco.

Niezwykle systematyczne opracowanie, przypominające monograficzny biuletyn, przedstawiła Maria Krystyna Szmigel. Jego tytuł to *Zastosowanie geografii do badania kompetencji kluczowych w województwie krakowskim w 1998 roku*. Oparte na szerokim badaniu osiągnięć uczniów, jest dobrym przykładem podporządkowania materiału przedmiotowego ogólnym celom kształcenia ześrodkowanym na umiejętnościach (kompetencji) kluczowych.

Alojzy Matuszczyk przygotował opracowanie *Diagnoza i testy pedagogiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym*. Postuluje wielostronna analizę psychologiczną uczenia się, skarży się - co godne szczególnej uwagi - na czasochłonność testów osiągnięć szkolnych. Przestrzega przed „pozornym wzbogaceniem” wiedzy o uczniu w wyniku niedostatecznie pogłębionej diagnozy.

Teresa Ankudewicz-Blukacz przedstawiła *Doświadczenia z pracy nad diagnozowaniem osiągnięć ósmoklasistów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb dzieci niesłyszących*. Zasadne jest przedłużenie czasu pracy nad testami osiągnięć o około 25 procent, a często potrzebne są także inne formy pomocy takim uczniom.

Doniesienie badawcze Tatiany Rongińskiej i Walerii Bogusz *Kondycja psychiczna legnickich nauczycieli w świetle badań empirycznych* stanowi bardzo interesujące zastosowanie standaryzowanego inwentarza psychologicznego (Kwestionariusz zachowań i przeżyć dotyczących pracy, *AVEM*) do potrzeb lokalnych. Sygnalizuje niepokojące zjawisko „wypalenia zawodowego”, zwłaszcza wśród kobiet pracujących w szkolnictwie.

Krystyna Wszolek przedstawiła *Nauczycielskie kryteria oceny osiągnięć dydaktycznych uczniów a wybrane czynniki demograficzne i organizacyjno-dydaktyczne* i wykazała istotne różnicowanie stosowanych kryteriów oceny w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych.

C. Ewaluatyka edukacyjna

Proponuję, by - przez analogię do „diagnostyki” i dla odróżnienia od czynności dokonywanej przez ewaluatora - nazwać teorię ewaluacji pedagogicznej *ewaluatyką edukacyjną*. W Polsce próbuje ją uprawiać i popularyzować Leszek Korporowicz, który nadesłał organizatorom dwa opracowania: *Ewaluacja w demokracji* i *Ewaluacja międzykulturowa; Instrument rozwoju kultury politycznej, organizacyjnej i społecznej*. Zajmują go przede wszystkim modele „ewaluacji dialogicznej”, o szerokim wydźwięku społecznym, stosowanej w przypadkach oceniania realizacji projektów oświatowych w skali regionu i kraju. W przypadkach ewaluacji nauczycielskich systemów kształcenia kontakty między stronami są wszakże ułatwione, a problemem pozostaje możliwość ścisłe zmierzenie osiągnięć uczniów.

W interesującym, bardzo osobistym eseju *Ewaluacja pedagogiczna: niezbędna i niemożliwa* Waldemar Kozłowski odmalował trudności uprawiania ewaluacji edukacyjnej: polityczne, metodologiczne, personalne. Postarał się o rzetelne zestawienie argumentów „za” i „przeciw” ewaluacji. Skończył zaleceniami dla uprawiających tę trudną sztukę.

Węższym, lecz doniosłym zagadnieniem zajął się Ryszard Wroński w artykule *Ewaluacja lekcji źródłem profesjonalnego doskonalenia nauczycieli*. Nawiązując do metaforycznej, ale już oficjalnej koncepcji „mierzenia jakości pracy szkoły”, zademonstrował silne przekonanie o pożytku z samooceny nauczycieli wspartej odpowiednim przyrządowaniem.

D. Pomiar dydaktyczny jako metoda diagnozy i ewaluacji

Pomiarowi dydaktycznemu poświęcono osiem, na ogół dość obszernych, opracowań. Tomasz Zimny napisał o *Testach dydaktycznych jako narzędziu ewaluacji i diagnozy edukacyjnej*. Scharakteryzował różnorodne funkcje, jakie może pełnić test osiągnięć szkolnych w edukacji. Opowiedział się za koncepcją pomiaru sprawdzającego.

Wiga Bednarkowa przedstawiła *Znaczenie pomiaru dydaktycznego dla jakości pracy szkoły* z entuzjazmem. Spróbowała powiązać pomiar z zagadnieniami wspierania i kontroli jakości edukacji przez umieszczenie najprostszych modeli pomiaru sprawdzającego w szerszym kontekście oświatowym.

W bardzo jasnym, interesującym artykule *Jeszcze o czytaniu ze zrozumieniem* Tadeusz Patrzalek podkreślił rolę tej fundamentalnej umiejętności szkolnej. Ten artykuł jest przeznaczony nie tylko dla polonistów. Powinien przekonać nauczycieli wszystkich przedmiotów do zajęcia się uczniowskim rozumieniem właściwych tekstów.

Zupełnie inaczej jest napisany artykuł *Wypracowanie i test w diagnozie odbioru dzieła literackiego przez maturzystów (Z ogólnopolskich i opolskich badań osiągnięć uczniów, nauczycieli i szkół)* przez Teresę Słowikowską-Olejarczyk. Autorka wprowadza skomplikowany aparat pojęciowy polonistyki i pomiaru dydaktycznego, posługuje się nim perfekcyjnie, a broni - bardzo dzielnie, ale wbrew tendencjom światowym w pomiarze sprawdzającym - podejść analitycznych do dzieła literackiego wobec podejść holistycznych. Warto przebić się, zwłaszcza polonistom, przez ten najeżony trudnościami pojęciowymi tekst i przemyśleć własne stanowisko.

Jerzy Nowik zilustrował *Pracę badawczą ucznia (coursework) jako metodę diagnozy edukacyjnej*. Warto zwrócić uwagę nie tylko na - zapożyczony zapewne - przykład pracy ucznia zamieszczony na wstępie, lecz także na pomysły polskich nauczycieli zamykające artykuł.

Julian Ochenduszko w doniesieniu *Zróżnicowanie zadań biologicznych w angielskich i walijskich badaniach osiągnięć przyrodniczych* także zaczerpnął przykłady ze wzorów zagranicznych. Powinno być źródłem inspiracji dla polskich nauczycieli-przyrodników, a wprowadzenie i końcowe wnioski zainteresują wszystkich nauczycieli.

Treściwy i kompetentny jest artykuł Krystyny Czupiał *Dorobek pomiaru osiągnięć uczniów szkoły podstawowej w latach 1980-1999 w województwie uroclawskim*. To przodujące w badaniach osiągnięć uczniów województwo ma zapasy danych i opracowań o dużej doniosłości oświatowej, wciąż jeszcze mało wykorzystanych. Artykuł Krystyny Czupiał jest sumiennym przeglądem perspektywicznych korzyści z wykonanych badań.

Jedno z teoretycznych zagadnień pomiaru dydaktycznego od dłuższego już czasu intryguje Klemensa Stróżyńskiego. W artykule *Strategia i procedura budowania norm ilościowych dla ocen szkolnych* proponuje dla pomiaru sprawdzającego procedurę, która wymaga osobnej fachowej dyskusji oraz szerszych prób empirycznych. Tu pełni tylko rolę sygnału.

E. Innowacje programowe

W tym dziale pojawiło się jedno opracowanie - Mariusza Kąkolewicza *Edukacja medialna - nowa dziedzina kształcenia*. Autor kompetentnie przedstawił tę nową dziedzinę, ale nie ułatwił czytelnikom wyobrażenia jej aspektów diagnostycznych i ewaluacyjnych. Być może takie akcenty pojawią się podczas wystąpienia autora na konferencji.

F. Egzamin szkolny jako forma organizacyjna diagnozy i ewaluacji

Egzamin zewnętrzny nie jest optymalną formą diagnozy i ewaluacji, zwłaszcza w wersji zalecanej przez prof. Korporowicza jako demokratyczna i dialogiczna, ale dostarcza danych, których nie potrafilibyśmy zwykle uzyskać w takiej ilości i reprezentatywności w niezależnych badaniach osiągnięć uczniów. Na jego temat nadesłano siedem opracowań.

Zasadniczą, także dla legnickiej konferencji, kwestię standardów edukacyjnych, podjęła Maria Sobczak w artykule *W poszukiwaniu trafności standardów egzaminacyjnych*. Przedstawiła tok prac nad standardami ze świadomością potrzeby wielokrotnej weryfikacji tych norm, z uwypukleniem napotykanym trudności. Ten artykuł, oparty na dużym doświadczeniu pomiarowym, pobudza do szukania nowych rozwiązań dla standardów egzaminacyjnych.

Henryk Szalaniec i Maria Krystyna Szmigel opisali doświadczenia małopolskie w obszernym sprawozdaniu zatytułowanym *Badanie kompetencji uczniów klas ósmych jako diagnoza umiejętności i pilotaż zmiany systemu egzaminacyjnego*. Sprawozdanie to zawiera także opinie uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół o eksperymentalnych formach egzaminowania.

Dwuletnie doświadczenia legnickiego Ośrodka Diagnozy, Egzaminów Szkolnych i Informacji Pedagogicznej w zakresie diagnozy, wdrażania nowej formuły egzaminu wstępnego oraz doskonalenia nauczycieli przedstawia Bo-

gusława Machowska w tekście *Rola ODESIP w Legnicy w tworzeniu warunków wprowadzania reformy oświatowej*.

Podobny charakter ma sprawozdanie Teresy Ankudewicz-Blukacz *Udział województwa wrocławskiego w modyfikowaniu egzaminów do szkół ponadpodstawowych*. Ten tekst jest jednak ograniczony do wypunktowania najważniejszych kroków, pozbawiony analizy wyników i opinii uczestników egzaminu.

Dwa kolejne opracowania są bliźniacze. Maria Bursztyn przedstawiła opracowanie *Od standardów maturalnych z języka polskiego do nowej formuły tematu - z doświadczeń wrocławskiego zespołu języka polskiego - program Nowa Matura*, a Krystyna Kalemba - *Od standardów maturalnych z biologii do nowej formuły zadań egzaminacyjnych - z wrocławskich doświadczeń zespołu biologii programu Nowa Matura*. W obydwu tekstach warto odnotować zasadnicze znaczenie standardów egzaminacyjnych. W pierwszym - sporo uwagi poświęcono preferencjom uczniów i nauczycieli, a w drugim - planowaniu zadań testowych.

Aleksander Ławiński przedstawił w krótkim opracowaniu *Konkursy geograficzne województwa zielonogórskiego. Podsumowanie dorobku metodologicznego i organizacyjnego dziesięciu konkursów szkół podstawowych*. To także forma egzaminu, a jej duży dorobek powinien być wykorzystany do projektowania najbardziej zaawansowanej części krajowych egzaminów zewnętrznych.

Jadwiga Korpanty i Henryk Puchała zajęli się *Problematyką związanymi z kodowaniem informacji o uczniu na sprawdzianie umiejętności uczniów klasy VIII*. Ich doświadczenia mogą być ważne dla Centralnej i Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych w naszym kraju.

Te część kończy krótka wypowiedź Katarzyny Hall *Wpływ egzaminów zewnętrznych na pracę szkoły i nauczyciela*, przedstawiająca osobiste uwagi na temat znaczenia, formy i treści egzaminów zewnętrznych

* * *

Mam nadzieję, że moje wprowadzenie pomoże uczestnikom konferencji i późniejszym czytelnikom wydawnictwa zorientować się w jego niezwykle różnorodnej treści. Życzę owocnych lektur!

Bolesław Niemierko

Przewodniczący
Komitetu Naukowego Konferencji