

**Tadeusz Lewowicki**  
**Uniwersytet Warszawski**

## **Współczesne wyzwania wobec diagnostyki edukacyjnej – przemiany teleologii oświatowej i pojmowania pedagogiki a szanse rozwoju diagnostyki\***

Diagnostyka edukacyjna ma już bogatą tradycję w teorii i praktyce pedagogicznej. Diagnostykę tę rozmaicie pojmowano (i pojmuje się) oraz kojarzono (i kojarzy się) z różnymi zabiegami badawczymi. Przypomnijmy przynajmniej niektóre odczytania przywołanego tu obszaru refleksji pedagogicznej i praktyki oświatowej.

Diagnozę rozumie się jako „rozpoznanie jakiegoś obiektu, zdarzenia czy jakiejś sytuacji w celu zdobycia dokładnych informacji i przygotowania się do działań” (Okoń 1992, s.41). Obok innych diagnoz – np. lekarskiej, psychologicznej – wyróżnia się także „diagnozę pedagogiczną, dotyczącą np. jakichś trudności wychowawczych w pracy z jednostką lub grupą; diagnozę oświatową, dotyczącą funkcjonowania różnych składników systemu oświaty” (tamże). Diagnostyka – w takim ujęciu – jest zatem rozpoznawaniem określonych obiektów, zdarzeń czy sytuacji (w przypadku diagnostyki edukacyjnej – obiektów, zdarzeń czy sytuacji mieszczących się na obszarze pedagogiki i oświaty).

Wybitny znawca zagadnień diagnostyki edukacyjnej, B. Niemierko, jeszcze niedawno używał określenia „diagnostyka dydaktyczno-wychowawcza (pedagogiczna)”. Diagnostykę tę definiował jako metodologię diagnozy pedagogicznej, która – w jego ujęciu – jest „opisem i wyjaśnieniem sposobów rozpoznawania sytuacji dydaktycznej i wychowawczej ucznia, w tym zwłaszcza zmian, jakie

---

\* Tekst ten dedykuję **Prof. dr. hab. Bolesławowi Niemierce** – z okazji 60-lecia Jego urodzin. Pragnę w ten sposób wyrazić uznanie dla dokonań Profesora w zakresie kreowania i rozwoju diagnostyki edukacyjnej.

w nim zachodzą pod wpływem oddziaływania pedagogicznego. Zbiera i ocenia te sposoby na użytek nauczyciela i pedagoga-doradcy” (Niemierko 1993). W innym miejscu (Niemierko 1994) autor ten posługuje się już określeniem „diagnostyka edukacyjna”, kojarząc ją z rozpoznawaniem przebiegu uczenia się. Owo rozpoznawanie procesów uczenia się widzi w szerokim kontekście, czemu daje wyraz sytuując diagnostykę edukacyjną na tle modeli uczenia się – m.in. modeli zaproponowanych przez W. Okonia, J. Carrolla, D. Berlinera i B. Blooma (por. Niemierko 1994).

Ważne miejsce w kształtowaniu się obrazu diagnostyki edukacyjnej zajmują studia i badania dotyczące efektywności kształcenia. Próby definiowania i badania efektywności kształcenia i wychowania (szerzej – edukacji) dokonywane są na różnych płaszczyznach i odnoszą się do kilku obszarów życia społecznego, a także gospodarczego i ekonomicznego. Efektywność kształcenia jest więc przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych (Denek 1980). Jak już o tym pisałem w innym miejscu (Lewowicki 1991, 1993), wydają się dominować trzy ogólne obszary refleksji o efektywności: obszary właściwe naukom pedagogicznym, ekonomicznym i socjologicznym. Sposoby rozważania kwestii efektywności charakteryzuje przy tym pewne zawężenie pola badawczego – ograniczenie do zagadnień swoistych w danej nauce czy dyscyplinie naukowej.

Przypomnę, że w ujęciu pedagogicznym szeroko przyjęło się kojarzenie efektywności z zakresem wiadomości i umiejętności nabytych przez osoby uczące się (Kupisiewicz 1965; Lewowicki 1977; Palka 1977 i in.). Było to zgodne z odczytaniem typowego ujęcia celów kształcenia (celów dominujących). Określanie efektywności i sprawności kształcenia (Denek 1980) służyły i służą studiom, badaniom i prace konstrukcyjne w zakresie teorii, budowy i zastosowań testów pedagogicznych. Szczególne miejsce zajmują tu prace B. Niemierki (por. np. Niemierko 1975a, 1975b, 1990). Połączone ze studiami dotyczącymi celów i zadań edukacyjnych – m.in. operacjonalizacji tych celów i zadań, taksonomii – oraz treści kształcenia przyczyniły się do obiektywizacji pomiaru i oceny, sprzyjały również poszerzaniu zakresu faktów i zjawisk poddawanych mierzeniu.

Poza przywołanym nurtem dominującym występują w badaniach efektywności rozmaite próby określania rozwoju osobowości, dróg edukacyjnych i życiowych, zmian w sferze aksjologii (Hejnicka-Bezwińska 1991; Janowski 1977; Kwieciński 1980; Lewowicki 1977, 1987; Palka 1977; Mazur 1983 i in.). Usiłuje się zatem badać wyniki poczynań edukacyjnych prowadzących do realizacji różnych celów kształcenia i wychowania, nie tylko opanowania wiedzy.

Znacznie rzadziej podejmowane są próby określania efektywności systemu oświatowego (lub podsystemów tego systemu). Złożoność i wielowymiarowość

faktów, zjawisk i procesów składających się na ten system (systemy, podsystemy) sprawiają, że trudno je mierzyć, opisywać, oceniać. Nie rezygnuje się jednak z różnych poszukiwań odpowiedzi na pytania, czy edukacja spełnia przyjmowane lub/i narzucane jej funkcje. Przede wszystkim w badaniach socjologicznych pojawiają się odczytania społecznej efektywności oświaty, „jakości” edukacji i wywołanej m.in. przez edukację „jakości” życia. Zmierzają się do uchwycenia oddziaływań edukacji na funkcjonowanie jednostek, małych i dużych grup społecznych. Wiele uwagi poświęca się relacjom między społeczeństwem, instytucjami państwa i edukacją, przy czym często poddaje się analizie funkcje oświaty (funkcje założone i realizowane). W literaturze socjologicznej znaleźć można dość liczne przykłady badania rozmaitych obszarów – ogólnie mówiąc – społecznej efektywności oświaty, funkcjonalności/dysfunkcjonalności poszczególnych instytucji edukacyjnych i systemu edukacji (por. np. Szczepański 1989 i in.; Sawisz 1989; także np. Kwieciński 1980 i in.).

Stosunkowo długą tradycję i zróżnicowane podejścia metodologiczne mają ekonomiczne ujęcia efektywności oświaty. Znane są rozmaite metody szacowania efektów ekonomicznych, nakładów na oświatę i ich wielowymiarowych skutków (por. np. Becker 1962; Denison 1962; Schultz 1960, 1961; Kluczyński 1968; a także: Andrzejak 1982; Gmytrasiewicz 1974, 1975 – i in.). Współcześnie wzbogaca się sposoby rozważania i szacowania ekonomicznej efektywności edukacji. Podkreśla się relacje między edukacją i wzrostem gospodarczym, a ostatnio silniej eksponuje związki między edukacją i poziomem cywilizacyjnym (Kluczyński i in. 1985, 1991), dostrzega rolę „czynnika ludzkiego”, „kapitału ludzkiego” i „potencjału ludzkiego” w wielu dziedzinach życia ekonomiczno-gospodarczego i społecznego (Opolski 1986).

Myślenie o efektach edukacji, a także badanie tych efektów, charakteryzuje coraz większa wielostronność. Obok sposobów ilościowego szacowania wyników występują metody jakościowe, obok szacunków krótkoterminowych coraz wyraźniej dostrzec można szacunki odnoszące się do efektów długoterminowych, obok diagnoz w skali makrospołecznej widzi się potrzebę diagnoz dotyczących małych grup, nawet jednostek. Tendencje takie ujawniają się zarówno w ujęciach właściwych badaniom socjologicznym, jak i ekonomicznym, wreszcie także i pedagogicznym.

To z konieczności skrótowo i selektywnie zarysowane tło ujęć diagnozy pedagogicznej i prób określania efektywności edukacji (różnych obszarów edukacji) potraktować można jako ilustrację wielości odczytań ich pojmowania oraz badania. Złożoność i sygnalizowana już wielowymiarowość kwestii edukacyjnych wyznacza pole możliwych zainteresowań badawczych i zastosowań diagnostyki pedagogicznej.

Nie sposób, oczywiście, przedstawić tu pełnego obrazu odczytań obszarów diagnostyki edukacyjnej. Ograniczę się więc do przytoczenia w tym opracowaniu paru – jak sądzę – szczególnie ważnych wyznaczników myślenia o diagnostyce edukacyjnej – jej zakresie (zakresach) i metodach uprawiania. Wyznaczniki te to współczesna teleologia oświatowa i przyjmowane obecnie odmiany uprawiania pedagogiki.

## Cele edukacji a diagnostyka

Już wcześniej zwróciłem uwagę na dominujące skojarzenia diagnostyki edukacyjnej (obejmującej przecież np. badanie efektywności kształcenia i wychowania, badania osiągnięć szkolnych itp.) z próbami określania realizacji wybranych celów. Przede wszystkim, jak dotąd, stosunkowo najwięcej zajmowano się diagnozowaniem zmian, które następują u uczących się w sferze poznawczej.

Zgodne to było z utrwaloną przez dłuższy czas swoistą hierarchią celów (por. Okoń 1970; Kupisiewicz 1988), a ponadto czynnikiem sprzyjającym częstemu i chętnemu diagnozowaniu tej sfery była i jest relatywnie większa (niż w przypadku innych sfer) łatwość uchwycenia – ogólnie rzecz biorąc – poznawczych wyników uczenia się. Badana materia (m.in. wiadomości i umiejętności) jest łatwiej uchwytana, poddająca się badaniom – niż wiele innych wyników uczenia się, skutków oddziaływania oświaty.

Nie brakowało wprawdzie także badań innych obszarów oddziaływania edukacji. Diagnozowano – i diagnozuje się – rozwój osobowości, określano (i określa się) zmiany w zakresie różnych sfer osobowości. Prowadzone są badania – o czym również wspominałem – dotyczące bardzo wielu aspektów funkcjonowania oświaty, warunków i skutków tego funkcjonowania. Rozwój teorii i badań kojarzonych z diagnostyką edukacyjną dotyczył chyba jednak w mniejszym stopniu wszystkiego tego, co znajdowało się poza sferą poznawczą.

Stan taki był (jest?) zrozumiały i wydawał się naturalny, m.in. z przywołanych już względów (np. odczytań hierarchii celów czy możliwości badawczych). Dokonujące się przemiany filozofii edukacyjnej, kształtowanie się nowej aksjologii i teleologii edukacyjnej (Kwieciński 1990; Lewowicki 1990, 1994b), podważają jednak naturalność czy oczywistość tego stanu. Dzisiaj jako najważniejsze cele edukacji spostrzega się sprzyjanie rozwojowi osobowości i ofierowanie świata (światów) wartości, stwarzanie warunków do kształtowania postaw zgodnych z wartościami uznawanymi za uniwersalne, ogólnoludzkie. Na dalszych miejscach wymienia się kształtowanie sprawności, przygotowywanie do

pełnienia wielu ról życiowych. Na końcu widzi się przekaz wiadomości. Porządek celów – odbierany jako dominująca hierarchia tych celów – został odwrócony.

Przemiany teleologii edukacyjnej – towarzyszące czy też raczej będące elementem przeobrażeń ogólnej filozofii edukacyjnej (por. np. Kwieciński, Witkowski 1990, Lewowicki 1994) – nie pozostają bez znaczenia w odczytywaniu podstawowych zakresów diagnostyki. Jeśli bowiem diagnostyka edukacyjna w znacznym stopniu nastawiona była i jest na określenie tego, czy i w jakiej mierze realizowane są cele oświaty, to nowe ujęcie celów (*Bliskie i dalekie cele wychowania* 1987; *Edukacja narodowym priorytetem* 1989; Lewowicki 1994b – i in) skłania do podejmowania starań m.in. w zakresie diagnozowania stanu realizacji tych właśnie celów.

W odniesieniu do współcześnie ukształtowanej teleologii edukacyjnej, w której podkreśla się prymat rozwoju osobowości i formowania się świata wartości nad kształtowaniem sprawności i przekazem/nabywaniem wiadomości, w polu zainteresowań diagnostyki edukacyjnej pojawiają się – ogólnie mówiąc – nowe akcenty. Dawniejsze spostrzeganie głównych funkcji, celów i zadań oświaty (przede wszystkim oświaty szkolnej) uzasadniało koncentrację poczynań diagnostycznych na pomiarach wiedzy, diagnozowaniu opanowania wiadomości i umiejętności. Koncentracji tej sprzyjała – wspomniana już – większa łatwość określania tych obszarów efektów oświatowych. Dzisiejsze widzenie funkcji i celów edukacji prowadzi (prowadzić powinno?) do prób lepszego diagnozowania rozwoju osobowości i sfery wartości.

Stawia to diagnostyce edukacyjnej nowe wyzwania, ale otwiera zarazem niemałe szanse. Diagnostyka ta obejmować powinna w coraz większym stopniu wielodyscyplinarne obszary badań – integrować badania pedagogiczne, psychologiczne, socjologiczne i inne. Takie wielodyscyplinarne – i dzięki temu wielostronne czy coraz bardziej wielostronne – podejście stwarzać może szanse budowania diagnoz znacznie bogatszych (niż dotąd) pod względem wiedzy o istocie, zakresach i stopniu zmian dokonujących się w ludziach w toku i przy oddziaływaniu edukacji. Podejście takie zwiększa możliwości opisu i wyjaśnienia wielu zmian o charakterze ilościowym i – co jeszcze ważniejsze – jakościowym.

Kreowanie diagnostyki edukacyjnej obejmującej wszystkie obszary podstawowych celów kształcenia i wychowania (a przy tym silnie zorientowanej na badanie zmian zachodzących w sferze osobowości) nie jest przedsięwzięciem łatwym. Zapewne wielu badaczy nie zechce i/lub nie potrafi podjąć takiego zadania. Już dzisiaj dostrzegane są próby stosowania swoistych uników – podawane bywają argumenty, że wszystko to, o czym mówi się we współczesnej teleologii edukacyjnej, zawiera się (z punktu widzenia diagnostyki) w dotych-

czasowej formule badania sfery poznawczej i motywacyjnej. Powiada się też, że duże pole badań należy raczej do diagnostyki psychologicznej czy socjologicznych badań diagnostycznych.

Takie stanowiska i postawy są zrozumiałe, ale nie przyniosą one istotnych korzyści rozwojowi diagnostyki, nie pomogą w formowaniu się diagnostyki edukacyjnej obejmującej możliwie najwięcej obszarów oddziaływań oświaty i obszarów zmian dokonujących się w ludziach korzystających z edukacji (czy poddawanych oddziaływaniu edukacji).

Diagnostyka edukacyjna przyjmująca wielostronny sposób badania, zmierzająca do objęcia – w miarę możliwości – wszystkich obszarów edukacji i jej oddziaływania, przyjmująca model wielodyscyplinarnego czy interdyscyplinarnego badania pozwoli (już pozwala tam, gdzie jest tak pojmowana i uprawiana) lepiej rozumieć różne zmiany następujące w jednostkach i w (dużych i małych) grupach społecznych uczestniczących w edukacji. Tak pomyślana diagnostyka ma szansę wyzwolenia się z dominujących wciąż tradycji badania osiągnięć szkolnych – kojarzonych przede wszystkim z wiadomościami i umiejętnościami przewidzianymi w programach kształcenia. Jest to szansa na takie uprawianie diagnostyki, które nie będzie miało charakteru (głównie) technologicznego. Diagnostyka edukacyjna – widziana z dużą (zbyt dużą?) skromnością jako subdyscyplina „technologiczna” (Niemierko 1993) – z powodzeniem może być subdyscypliną nie tylko technologiczną, ale również dyscypliną „rozumiejącą”, ogólnopedagogiczną, humanistyczną. Dowody na to daje w swoich pracach właśnie B. Niemierko (1993, 1994). Ten kierunek przemian diagnostyki rokuje największe korzyści poznawcze i praktyczne.

Wyzwania intelektualne i praktyczne, które diagnostyce edukacyjnej stawia nowe odczytanie celów edukacji, stanowią zachętę do poszerzania zakresu zainteresowań tej subdyscypliny (uprawiających ją badaczy). Nie podważa to jednak sensowności i korzyści rozwijania dotychczasowych nurtów diagnostyki, także tych zorientowanych „technologicznie” i odnoszących się przeważnie do pomiaru wiadomości i umiejętności opanowanych przez uczących się. Nurt ten jest ważną częścią diagnostyki i próby wzbogacenia obszarów studiów i badań nie powinny być odbierane jako negowanie potrzeby zachowania dotychczasowych kierunków badań.

Co więcej, podkreślane tu relacje między pojmowaniem celów edukacji i diagnostyką edukacyjną nie wyznaczają granic refleksji o obszarach diagnostyki i sposobach jej uprawiania. Określanie efektów działań edukacyjnych i ewaluacja odbywać się mogą również bez względu na cele. Dysponujemy doświadczeniami, że i takie podejście przynosi korzyści poznawcze i służy po-

szerzaniu pola diagnostycznych skutków udziału w oświacie (Scriven 1972; Janowski 1989; Niemierko 1994).

Sygnalizowane wyżej sprawy są więc ilustracją możliwości, ale również potrzeb, w zakresie kształtowania modelu diagnostyki edukacyjnej (czy raczej swoistych modeli refleksji o diagnostyce i modeli empirycznego uprawiania diagnostyki). Razem z innymi uogólnionymi przedstawieniami teorii i praktyki diagnostyki edukacyjnej (np. Niemierko 1994) wzbogacają one szanse rozwoju tej diagnostyki i pozwalają spodziewać się coraz bardziej wieloaspektowych i wielopłaszczyznowych zastosowań diagnostyki.

### **Sposoby pojmowania pedagogiki a diagnostyka edukacyjna**

Innym – obok teleologii edukacyjnej – źródłem refleksji o diagnostyce edukacyjnej może być odwołanie się do rozważań o pedagogice, sposobach jej rozumienia i uprawiania. W przypadku krystalizującej się subdyscypliny, jaką jest diagnostyka edukacyjna, ma to szczególny sens – pozwala m.in. samookreślić się na tle ogólniejszym (dyscypliny naukowej, ogólniejszego obszaru refleksji).

Na gruncie polskim pedagogika jest bardzo różnie pojmowana. Przełom ustrojowy i załamanie się (w skali naszego kraju i w skali międzynarodowej) wieloletniego modelu czy typu racjonalności, związane z tym kryzysy pedagogiki, wywołały próbę nowego samookreślenia się tej dyscypliny (uprawiających ją przedstawicieli). Ożywieniu uległy dyskusje o tożsamości pedagogiki i ewolucji tej tożsamości (Kwiatkowska 1994).

B. Niemierko – Jubilat, któremu dedykowany jest ten tom prac – powiada, że roztrząsanie problemów tożsamości danej dyscypliny jest przejawem megalomanii jej przedstawicieli. W poglądzie tym niewątpliwie można wskazać wiele racji. Roztrząsanie takie, szczególnie nadmierne rozważanie naukowego statusu dyscypliny, ma cechy megalomanii lub bywa symptomem kompleksów, potrzeby dowartościowania badaczy i ich dyscypliny. Jednocześnie rozważania takie są czymś naturalnym w sytuacjach kryzysu tożsamości, problemów w określeniu tożsamości – a także w sytuacji kształtowania (kształtowania się) nowej dyscypliny czy subdyscypliny. Takie sytuacje kryzysowe przechodzi pedagogika, a fazę krystalizacji własnej tożsamości przeżywa diagnostyka edukacyjna. Niech to usprawiedliwia przywołanie tutaj kwestii tożsamości.

Pojmowanie pedagogiki – krótko rzecz ujmując – jest obecnie bardzo zróżnicowane. Wydaje się jednak, że w wielości ujęć dostrzec można kilka typowych przedstawień tej dyscypliny (Lewowicki 1994a).

Po pierwsze, pedagogikę uważa się za – najogólniej mówiąc – naukę o wychowaniu. Zwolennicy tego stanowiska odwołują się do scjentyistycznego pojmowania nauki i naukowy status swojej dyscypliny uzasadniają poszukując argumentacji właściwej temu nurtowi.

Po drugie, pedagogikę spostrzega się jako część nauk o człowieku, o zachowaniach ludzi, nauk społecznych. Kojarzy się ją raczej jako element czy obszar tamtych nauk niż jako naukę (dyscyplinę) samodzielną.

Po trzecie, w ujęciu antyscjentyistycznym utożsamia się pedagogikę z refleksją o wychowaniu (Folkierska 1990), różnymi ujęciami filozofii wychowania. W refleksji tej jest wprawdzie miejsce na metody właściwe analizie naukowej, ale pedagogice nie przyznaje się statusu nauki.

Po czwarte, wiele względów – m.in. słabości pedagogiki (i jej metodologii) – skłania niektórych pedagogów, a tym bardziej przedstawicieli innych dyscyplin, do traktowania pedagogiki głównie jako swoistej technologii, dyscypliny zajmującej się praktycznymi zastosowaniami elementów wiedzy różnych nauk lub – co gorsza – elementów polityki i ideologii. W takim ujęciu pedagogika jest obszarem życia społecznego, ale raczej nie traktuje się jej jako nauki.

Po piąte wreszcie, pedagogikę widzi się zarówno jako refleksję (także naukową) o wychowaniu, jak i praktykę oświatową. W tym ujęciu powraca się do pojęcia pedagogii w nowym, współczesnym odczytaniu (Kwieciński, Witkowski 1990). Podejście to wydaje się bliskie modelowi pedagogiki o charakterze teoretyczno-praktycznym.

Obraz pojmowania pedagogiki (i jej tożsamości) zapewne można przedstawić w inny sposób. Nie to jednak jest najważniejsze w tym miejscu. Tutaj godne podkreślenia wydaje się uznanie zróżnicowanego modelu (różnych modeli) rozumienia i uprawiania pedagogiki. Zróżnicowanie to jest faktem, ale odmienność pojmowania pedagogiki nie wywołuje już sporów przede wszystkim o to, które ujęcie pedagogiki jest właściwe. Uznaje się zazwyczaj, iż pedagogika – podobnie jak inne dyscypliny humanistyczne i społeczne – ma charakter wieloparadygmataczny (nie przyjmuje się więc kuhnowskiego pojmowania paradygmatu w nauce). Przedmiotem troski staje się bardziej to, jak wykorzystywać tak różnorodne studia i badania, które prowadzi się w ramach odmiennych orientacji. Dąży się do spożytkowania wyników tych studiów i badań w próbach uogólnień, wielopłaszczyznowych i wielostronnych ujęć rozmaitych spraw edukacji. Są to dążenia niełatwe, ale przybliżające do coraz lepszego poznawania – także rozumienia – zjawisk i procesów oświatowych.



Przytoczone kwestie tożsamości pedagogiki są – jak sądzę – ważnym tłem rozważań o obszarach, perspektywach i szansach diagnostyki edukacyjnej. W ramach każdej z orientacji uprawiania pedagogiki – nawet w ramach „antypedagogiki”, co zauważył B. Niemierko (1994) – pojawiają się próby diagnoz, próby ewaluacji, niekiedy nawet radykalne wartościowanie faktów, zjawisk i procesów oświatowych. Nader często są to jednak „diagnozy bez diagnostyki”. Lekceważy się wszelkie metodologie, dominuje dowolność w określaniu i ocenianiu materii edukacyjnej. Nierzadko przynosi to szkody uczestnikom procesów oświatowych. Dotyczy to ludzi i spraw w wymiarze zarówno ogólnospołecznym, jak i indywidualnym (Niemierko 1994).

W tej sytuacji potrzebne są próby ogarnięcia wszystkich orientacji uprawiania pedagogiki i badania edukacji stosownymi (do ich założeń i charakteru) modelami diagnostyki. Teraz diagnostyka edukacyjna skoncentrowana jest na zaledwie paru z wymienionych sposobów pojmowania pedagogiki i prowadzenia badań i studiów. Wysiłki zmierzające do rzetelnego diagnozowania znacznie bardziej skupione są na zagadnieniach szczegółowych niż na kwestiach dotyczących np. całego systemu oświaty lub dużych podsystemów. Nader często mamy do czynienia z rzetelną, wnikliwą, zobiektywizowaną, profesjonalną (w najlepszym znaczeniu tego słowa) diagnozą spraw szczegółowych, natomiast diagnozy (raczej pseudodiagnozy) ogólnych i ważnych spraw są formułowane bez większej troski o wielostronny, zobiektywizowany ogląd rzeczywistości oświatowej. Bywa, że „diagnozy” takie są świadomie fałszowane, tendencyjne.

Przemiany w uprawianiu pedagogiki (w różnym rozumieniu tego określenia – zgodnie z różnymi orientacjami) i badaniu oświaty wyznaczają zatem diagnostyce ważne wyzwania. Rozwój diagnostyki – jej sens, zakres i sposoby – oraz społeczna użyteczność w dużej mierze zależą od tego, czy i jak wyzwania te zostaną dostrzeżone i podjęte.

## X

Edukacja poddawana jest wielu przemianom. Obraz tych przemian wciąż jednak pozostaje niejasny, wątpliwe są skutki wielu doraźnych zmian, niekłarowna wizja zamierzeń i przewidywanych – chcianych, możliwych i prawdopodobnych – efektów. W tych warunkach dotkliwe są zarówno braki w zakresie ogólnych strategii przeobrażeń oświatowych, jak i w zakresie metod przeprowadzania oraz diagnozowania zmian.

Coraz wyraźniej kształtująca się – również na naszym gruncie – diagnostyka edukacyjna może przyczynić się do określenia skutków i racjonalizacji wielu

poczynają. Poszerzenie obszaru zainteresowań i zastosowań diagnostyki jest szansą zarówno rozwoju tej subdyscypliny, jak i ulepszenia oświaty. I szansy tej nie wolno zmarnować.

## Literatura

- Andrzejak S., *Koszty kształcenia w szkołach wyższych*, Warszawa 1982, PWN
- Becker G.S., *Underinvestment in College Education, Economics of Higher Education*, Washington 1962
- Bliskie i dalekie cele wychowania*, tłum i oprac. I. Wojnar, Warszawa 1987, PWN
- Denek K., *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1980, PWN
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, „Problemy Rozwoju Edukacji” 1991, nr IV
- Denison S.F., *The Sources of Economic Growth*, „Journal of Political Economy” 1962 (Supplement), nr LXX
- Diagnostyka edukacyjna*, red. B. Niemierko, Gdańsk 1994, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego
- Edukacja narodowym priorytetem* (Raport KEEN), Warszawa-Kraków 1989, PWN
- Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994, PTP
- Folkierska A., *Pytania o pedagogikę*, Warszawa 1990, Wyd. UW
- Gmytrasiewicz M., *Ekonomiczne uwarunkowania szkolnictwa wyższego*, Warszawa 1975, PWN
- Hejnicka-Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991, WSP
- Janowski A., *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977, PWN
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, WSiP
- Kluczyński J., *Ekonomiczno-społeczne aspekty kształcenia*, Warszawa 1968, KiW
- Kluczyński J., Opolski K., Włodarski W., *Edukacja i praca*, Warszawa 1985, PWN
- Kluczyński J., Krencik W., Opolski K., *Kadry z wyższym wykształceniem w przemyśle*, Warszawa-Łódź 1991, PWN
- Koszty kształcenia w szkołach wyższych w Polsce*, red. M. Gmytrasiewicz, Warszawa 1974, PWN
- Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, Wyd. UMK
- Kupisiewicz Cz., *O efektywności nauczania problemowego*, Warszawa 1965, PWN
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1988, PWN
- Kwieciński Z., *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980, WSiP
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992, PAN IRWiR
- Lewowicki T., *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, PWN
- Lewowicki T., *Dylematy metodologii pedagogiki*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994(a), PTP
- Lewowicki T., *Efektywność kształcenia – typowe ujęcia – dylematy – wyzwania*, „Edukacja” 1991, nr 3
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994(b), Wyd. „Żak”

- Lewowicki T., *Przemiany oświaty a pojmowanie i badanie efektywności kształcenia*, w: *Efektywność kształcenia*, red. Z.M. Zimny, Częstochowa 1993
- Lewowicki T., *Przemiany teleologii edukacyjnej*, „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 3–4
- Lewowicki T., *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*, Warszawa 1977, WSiP
- Mazur B., *Wielopłaszczyznowa analiza procesu kształcenia*, Wrocław 1983, Ossolineum
- Niemierko B., *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*, Warszawa 1975a
- Niemierko B., *ABC osiągnięć szkolnych*, Warszawa 1975(b), WSiP
- Niemierko B., *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa 1990, PWN
- Niemierko B., *Diagnostyka dydaktyczno-wychowawcza*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993, Fundacja „Innowacja”
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, PWN
- Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1970, PZWS
- Opolski K., „*Kapitał ludzki*” i wzrost gospodarczy (doświadczenia amerykańskie), „*Ekonomista*” 1986, nr 4–5
- Palka S., *Warunki efektywności kształcenia w szkole średniej*, Warszawa 1977, WSiP
- Sawisz A., *Szkoła a system społeczny*, Warszawa 1989, WSiP
- Schultz T.W., *Capital Formation by Education*, „*Journal of Political Economy*” 1960, nr 6
- Schultz T.W., *Investment in Human Capital*, „*American Economic Review*” 1961, nr 3
- Scriven M., *Pros and cons about goal-free evaluation*, „*Evaluation Comment*” 1972, nr 4
- Szczepański J., *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa 1989, WSiP

Tadeusz Lewowicki

### Contemporary Challenges of Educational Diagnostics Transformations of Educational Teleology and Conceptualization Create a Chance for Developments in Diagnostics

On the basis of W. Okoń's and B. Niemierko's definitions of educational diagnosis and diagnostics, the author considers investigations into social effectiveness of education the main trend of educational diagnostics. As a result of displacement of the main educational goals from the cognitive domain to the emotional domain, which has occurred in contemporary education, educational research is confronted with a challenge of diagnosing social values and the level of personality development of children and youth. Such a diagnosis must not be one-sidedly technological; it should contain essential elements of humanistic education and educational philosophy.