UNIWERSYTET SZCZECIŃSKI

NR 58 MATERIAŁY * KONFERENCJE 2000

KAZIMIERZ DENEK
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Poznań

KILKA UWAG O METODOLOGICZNYCH ASPEKTACH DIAGNOZY I EWALUACJI EDUKACYJNEJ

Przedstawione przez organizatorów konferencji jej cele oraz zarysowana tematyka obrad zostały słusznie podporządkowane potrzebom wspomagania reformy systemu edukacji. Odłożono zatem na przyszłość wiele podstawowych zagadnień, bez których uwzględnienia trudno będzie wspierać rozwój teorii i praktyki diagnostyki i ewaluacji w edukacji[1]. Przykładowo, dotyczy to metodologicznych aspektów diagnozy i ewaluacji w edukacji, taksonomii głównych modeli ewaluacyjnych, poszukiwań badawczych i efektywności edukacji szkolnej, którą z ramienia UNESCO promuje Międzynarodowe Stowarzyszenie Oceny Wydajności Szkół (IEA). Ostatnia z wymienionych płaszczyzn badawczych w ramach zainteresowań diagnostyki i ewaluacji wynika z faktu, że edukacja jest funkcjonalną relacją między takimi jej korelatami, jak nauczyciel, uczeń, zakres kształcenia (program), instytucja kształcenia, środki dydaktyczne, wiedza o nauczaniu i uczeniu się (teoria dydaktyczna), tło (moment, czas), hi-

[1] K. Denek: *Ewaluacja rezultatów edukacji szkolnej*. „Wychowanie Na Co Dzień" 1998, nr 10–11; 1998, nr 12; 1999, nr 1–2; A. Zając: *Ewaluacja w edukacji. Program doskonalenia nauczycieli*. W: *Edukacja jutra*. Red. K. Denek, T.M. Zimny. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe, Częstochowa 1999.

storyczne. Edukacja jest tym efektywniejsza, im skuteczniej wymienione korelaty współprzyczyniają się do osiągnięcia jej wartości i celów.

Ze względu na szczupłe ramy artykułu skoncentruję się na kilku wybranych aspektach metodologii diagnozy i ewaluacji edukacyjnej. Odniosę je do eksperymentalnych badań i testów jako najbardziej podstawowych w diagnostyce i ewaluacji edukacyjnej.

1. NIEKTÓRE ZE ŹRÓDEŁ SŁABOŚCI EDUKACJI I NAUK O NIEJ

Kryzys współczesnej szkoły ma liczne przyczyny. Jedną z nich jest słabość nauk o edukacji. Świadczy o tym powrót do pytań o poznawczy i metodologiczny status pedagogiki, jej tożsamość i miejsce wśród nauk humanistycznych i społecznych. Dowodzi to, że znajduje się ona w okresie heterodoksji. W tej sytuacji potrzebna jest refleksja nad metodologicznymi aspektami nauk o edukacji. Jest to podyktowane także dokonującymi się przemianami aksjologii i teleologii pedagogicznej oraz umacnianiem się w rzeczywistości oświatowej paradygmatu podmiotowości i wyróżnianiu w niej tego co słuszne, inne i własne.

Źródło niepowodzeń w poszukiwaniach badawczych nad usprawnieniem edukacji i nauk o niej tkwi w tym, że wielu nauczycieli i pedagogów nie docenia znaczenia wiedzy metodologicznej. Tymczasem metodologia wskazuje warunki, które koniecznie trzeba spełnić żeby ich aktywność dydaktyczno-wychowawcza miała trwałe podstawy teoretyczne oraz była wartościowa w sensie społecznym, poznawczym i utylitarnym. Inspiruje też do aktywności w edukacji i naukach o niej.

Edukatorzy i przedstawiciele nauk o edukacji nie troszczą się wystarczająco o jakość danych, na których opierają swoje rozważania teoretyczne i rozwiązania praktyczne. Nieraz założenia dotyczące zachowań uczestników procesu kształcenia pochodzą nie wiadomo skąd. W naukach o edukacji występuje wiele „abstrakcyjnej teorii", które nie mają odniesień do realnych sytuacji w edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych.

Istotną słabością współczesnej edukacji i nauk o niej jest unikanie tworzenia teorii dostarczających możliwych do sfalsyfikowania wniosków i konfrontowania ich z rzeczywistością pedagogiczną.

Nieliczne badania empiryczne w edukacji i naukach o niej są pozbawione solidnych podstaw teorii. Nie rozróżnia się w wystarczającym stopniu testowania hipotez od estymacji związku strukturalnego. Nie towarzyszy im krytyczna refleksja. Te niedostatki przesłania nieraz stosowanie wyrafinowanych metod statystycznych, nieadekwatnych dla rozwiązania podjętych problemów badawczych.

Źródło nieporadności nauk o edukacji tkwi w tym, że w znikomym zakresie prowadzi się w nich poszukiwania w pełnym cyklu badawczym. Obejmuje on badania, które czynią zadość deskryptywnej (opisowej), eksplanacyjnej (wyjaśniającej), predyktywnej (prognostycznej) i ewaluacyjnej (oceniającej) funkcji nauk o edukacji. Przypominają one badaczowi o konieczności udzielenia w poszukiwaniu naukowym odpowiedzi na pytania: jak jest, dlaczego tak jest, co należy zmienić żeby było lepiej, czy wprowadzone innowacje są istotnie skuteczniejsze i efektywniejsze w stosunku do dotychczasowych rozwiązań?

Tabela 1

Funkcje nauk o edukacji i odpowiadające im procedury badawcze

Funkcje nauk o edukacji	Procedury badawcze
Deskryptywna (opisowa)	Diagnostyczna
Eksplanacyjna (wyjaśniająca)	Wiedzotwórcza
Predyktywna (prognostyczna)	Optymalizacyjna
Ewaluacyjna	Oceniająca

Źródło: opracowanie własne.

Kierując się podstawowymi funkcjami nauk o edukacji, można przypisać odpowiadające im procedury badawcze. Otrzymamy wówczas obraz funkcji i procedur badawczych przestawiony w tabeli 1. Badania prowadzone przez nauki o edukacji najczęściej ograniczają się do realizacji jednej lub dwóch z wymienionych funkcji. Czy ogólnopolska konferencja naukowa na temat *Diagnoza edukacyjna jako dziedzina kompetencji pedagogicznej* (Szczecin, 29–30 maja 2000 roku), koncentrując się na diagnostycznej procedurze badawczej nauk o edukacji, nie zawęża naszej uwagi do ich deskryptywnej funkcji?

2. *ZMIENNE*

Badania empiryczne w pedagogice mają aspekt teoretyczny i praktyczny. Pierwszy z nich jest związany z opisem i wyjaśnianiem faktów, zjawisk i procesów. W toku tych badań stawia się hipotezy, które są weryfikowane lub falsyfikowane. Aspekt praktyczny wiąże się z projektowaniem określonych stanów rzeczy w dziedzinie zjawisk i procesów pedagogicznych[2].

Pedagogika podstawowe zadania empiryczne realizuje za pomocą pomiaru. Zależy on od typu zmiennych na podstawowych skalach pomiarowych (nominalnej, rangowej, interwałowej, stosunkowej). Tymczasem nie ma żadnej absolutnej klasyfikacji zjawisk na zmienne zależne i niezależne, a w każdym projekcie badawczym autor pracy staje przed koniecznością samodzielnego zdecydowania się na własną klasyfikację w zależności od sformułowanego celu. Dzieje się tak dlatego, że zjawisko występujące w jednym schemacie badawczym jako zmienna niezależna, może stać się jej zaprzeczeniem (zmienną zależną) w innym poszukiwaniu badawczym[3]. Innymi słowy, w podejmowanych badaniach o charakterze diagnostycznym podział zmiennych na zależne i niezależne, należący do paradygmatu eksperymentalnego i badań zależnych, jest zabiegiem sztucznym. Nie znaczy to, że nie dostrzega się związków. One występują, ale nie mają prostego charakteru liniowego, lecz są wzajemnie powią-

[2] S. Palka: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków 1999.

[3] H. Komorowska: *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa 1982.

zane, oddziałują jako syndrom czynników. Zamiast o zmiennych niezależnych mówi się o zmiennych wyjaśniających, a niezależne zależne określa się je jako zmienne wyjaśniające (będące przedmiotem badań)[4].

Jakże trafna okazuje się tu następująca sentencja Elizy Orzeszkowej, że „nic nie ma stałego na ziemi prócz tego, co człowiek posiada we własnej piersi i głowie: prócz wiedzy, która wskazuje drogi i uczy stąpać po nich, prócz pracy, która rozjaśnia samotność i odżegnywa nędzę, prócz doświadczenia, które naucza, i wysoko podniesionych uczuć, które od złego chronią"[5].

3. TESTY

Pomiar opiera się na testach. Stosowanie ich w naukach o edukacji w Polsce ma wieloletnie, piękne tradycje, związane z takimi badaczami, jak Maria Grzywak-Kaczyńska[6], Saturnin Racinowski[7], Bolesław Niemierko[8] i inni. Od ponad trzydziestu lat zajmują się nimi profesjonalnie w środowisku poznańskim: Kazimierz Denek, Janusz Gnitecki i Ignacy Kuźniak[9] oraz współpracujący z nimi Zygmunt Zimny z WSP w Częstochowie, wraz z zespołem[10].

Testy poza swoimi możliwościami mają także ograniczenia. Kryją niebezpieczeństwa społeczne związane z szerokim ich stosowaniem. Wiele problemów nastręcza stronniczość testów psychologicznych i edukacyjnych oraz nie-

---

[4] S. Nowak: *Metodologia badań społecznych.* Warszawa 1985.

[5] E. Orzeszkowa: *Marta.* Warszawa 1873.

[6] M. Grzywak-Kaczyńska: *Próby stosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej.* Warszawa 1931; M. Grzywak-Kaczyńska: *Testy i normy dla użytku szkół powszechnych.* Warszawa 1933; *idem*: *Powodzenie szkolne a inteligencja.* Warszawa 1935; *idem*: *Testy w szkole.* Warszawa 1960.

[7] S. Racinowski: *Ocenianie uczniów.* Warszawa 1959; *idem*: *Problemy oceny szkolnej.* Warszawa 1966.

[8] B. Niemierko: *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe.* Warszawa 1975; *idem*: *Między oceną szkolną a dydaktyką.* Warszawa 1998; *idem*: *Pomiar wyników kształcenia.* Warszawa 1999.

[9] K. Denek: *Z zagadnień metrologii dydaktycznej.* Katowice 1977; K. Denek, J. Gnnitecki, I. Kuźniak: *Kontrola i ocena wyników kształcenia w szkole wyższej.* Warszawa 1984; K. Denek, I. Kuźniak: *Kwalifikowanie wiedzy uczniów we współczesnej szkole.* Koszalin 1980.

[10] *Efektywność kształcenia.* Red. Z.M. Zimny. Częstochowa 1993.

uczciwość ich stosowania. Potencjalne źródła stronniczości testów mogą się pojawić już na etapie ich konstruowania (walidacji), dojść do głosu w trakcie stosowania tych narzędzi pomiaru oraz dotyczyć problematyki niejednakowych konsekwencji społecznych decyzji, które są podejmowane na podstawie ich wyników[11]. Nadaremnie szukać efektów tych zmagań w postaci licznych książek, opracowań, studiów i artykułów w książce Bolesława Niemierki: *Pomiar wyników kształcenia.* Warszawa 1999.

4. FALSYFIKACJONIZM I WERYFIKACJONIZM

Podstawową orientacją empirycznych badań związanych z diagnozą i ewaluacją edukacyjną do niedawna był falsyfikacjonizm. Zgodnie z tym stanowiskiem metodologicznym, teorie i hipotezy są naukowe tylko wtedy, gdy ich predykcje okażą się możliwe do sfalsyfikowania empirycznego. Rozróżnia się falsyfikacjonizm naiwny i wyrafinowany. Pierwszy zakłada, że teorie można obalić na podstawie wyników pojedynczego testu. Falsyfikacjonizm wyrafinowany do osiągnięcia tego zadania potrzebuje rezultatów wielu testów.

Zakładano, że z istoty nauk o edukacji wynikają falsyfikowane wnioski. Można tego dowieść, konfrontując je z faktami empirycznymi. Przedstawiciele tej orientacji metodologicznej wierzą, że wnioski te trzeba weryfikować nawet wtedy, jeżeli tego nie czynią bezpośrednio.

Falsyfikacjonizm w diagnozie i ewaluacji nauk o edukacji w ostatnim ćwierćwieczu dobiegającego końca stulecia i milenium ustępuje miejsca retoryce, konstruktywizmowi, posmodernizmowi. Ten nurt poszukiwań raczej tworzy wizję edukacji i jej funkcjonowania, niż ją odkrywa, poznaje i zgłębia. W rezultacie za pomocą wielu zabiegów retorycznych stara się przekonywać o słuszności teorii nauk o edukacji. Nie jesteśmy w stanie dowieść, że są one prawdziwe. Dzieje się tak dlatego, że świadectwo rzeczy, faktów, zjawisk i procesów, które ma dowieść ich prawdziwości, zawiera razem z nimi. Postępując

[11] E. Hornowska: *Stronniczość testów psychologicznych.* Poznań 1999.

w ten sposób, utwierdza się w przekonaniu w to wszystko, w co się chce wierzyć.

Czy umniejszanie wagi testowania, ośmieszanie empirycznych aspiracji metodologii diagnozy i ewaluacji edukacyjnej, tak jak próbują to robić postmoderniści, nie oznacza umniejszania ich roli i czynienia ich niezdolnymi do rozwiązywania istotnych problemów kształcenia i wychowania na miarę wyzwań XXI wieku?

Falsyfikacjonizm należy do wymagającego nurtu metodologicznego. Stąd tylko nieliczne sekwencje nauk o edukacji wychodzą obronną ręką z próby jego rygorystycznego zastosowania. Jest on niezbędny, aby badania związane z diagnozą i ewaluacją w edukacji były spójne, logiczne oraz orzekały rzeczy, fakty, zjawiska i procesy w sposób jednoznaczny, co jest niezbędne do ich wartościowania w kategoriach prawdy i fałszu.

Dlaczego w metodologii diagnozy i ewaluacji edukacji trudno jest sprostać wymogom falsyfikacjonizmu? Jak wiadomo, w odniesieniu do hipotez obowiązuje tu klauzula o stałości innych czynników. W procesie kształcenia i wychowania z reguły jest ich wiele. Nie zawsze udaje się je wyszczególnić i określić jednoznacznie. W naukach o edukacji nie ma wystarczająco zweryfikowanych praw ogólnych. To, co jest traktowane jako prawo uniwersalne, jest nim tylko w sensie statystycznym lub tendencją. Żeby poddać teorię testowi, trzeba zbudować jej model. Tymczasem tej samej teorii może odpowiadać wiele modeli. Ponadto dane, które stosuje się w testach empirycznych, tylko w przybliżeniu odpowiadają pojęciom testowanej teorii. W naukach o edukacji nie ma testów, których wyniki kwalifikują się do jednoznacznego określania.

Skoro normatywna metodologia badań diagnostycznych i ewaluacyjnych w edukacji (falsyfikacjonizm, weryfikacjonizm) ma tyle ograniczeń, to czy nie pozostaje nam sięganie do tych, które określa się jako: opisowa, analiza „retoryki" lub „dyskursu"? Chodzi o profesjonalny, pozytywny, prawdziwy, a nie fałszywy opis. Tymczasem zamiast tego jesteśmy świadkami wypełniania miejsca po falsyfikacjonizmie w edukacji i naukach o niej przez „metodologiczny pluralizm", wyrażany hasłem „niech rozkwita sto kwiatów". Skoro założymy, że różne standardy metodologiczne są równoprawne, to czy można określić, jaki rodzaj teoretyzowania jest niedopuszczalny?

Osobiście postęp w diagnozie i ewaluacji edukacji i nauk o niej upatruję w dążeniu w teorii i praktyce pedagogicznej do osiągania ideału falsyfikowalności i stosowaniu takich badań jakościowych, które posługują się starannym i jednoznacznie rozumianym językiem. Oznacza to opowiedzenie się za metodologią nauk o edukacji, która prowadzi do dobrej teorii naukowej. Jest nią według Thomasa Kuhna, ta, która spełnia pięć wartości poznawczych. Są nimi: dokładność, spójność, szeroki zakres, prostota i płodność[12].

5 *EWALUACJA EDUKACJI*

Aby ocenić efekty procesu kształcenia, trzeba wyodrębnić w nim cechy kryterialne, którym można przypisać określoną wartość (znaczenie, wagę, deskryptor, walencję) i wybrać odpowiadające im standardy ewaluatywne (stopnie, oceny szkolne). Przypisywanie wagi cechom kryterialnym sprowadza się do szacowania, odwołuje się do pomiaru.

Ocenę jakości edukacji szkolnej utrudniają: kryzys ensencjalny i egzystencjalny szkoły, istota, ustalanie i taksonomie celów kształcenia i wychowania, różnorodność ujęć procesów kształcenia i wychowania, słabość i ograniczenia pomiaru rezultatów kształcenia i wychowania. Pomiar wyników kształcenia jest obarczony błędem, którego wielkości nie potrafimy określić[13].

Źródła słabości pomiaru tkwią w tym, że trudno jest oddzielić efekty oddziaływań szkoły od innych wpływów (środowiska rodzinnego, rówieśniczego, lokalnego); nie potrafimy opisać wielu celów edukacji szkolnej w jednoznacznych kategoriach czynności uczniów; pomiar z reguły skupia się na zewnętrznej aktywności intelektualnej, pomija jej stronę emocjonalną i motywacyjną; większość wskaźników efektów wychowawczych ma charakter jakościowy, niepodatny na pomiar ilościowy; wiele metod pomiaru nie ma przekonującego

---

[12] J. Kuhn: *Dwa bieguny*. Warszawa 1985.

[13] A. Bogaj: *Cele i organizacja kształcenia ogólnego*. Warszawa 1996; K. Denek: *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998; *idem*: *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa 1980; M. Materska: *Z badań nad ocenianiem profesjonalnym, czyli jak mierzona jest niewymierna wartość szkolnych wypracowań*. Warszawa 1994; *Szkoła w rozwoju*. Red. J. Kropiwnicki. Jelenia Góra 2000.

uzasadnienia naukowego[14]; nie ma wielowymiarowego modelu empirycznego procesów edukacyjnych scalającego w sobie jego cechy konstytutywne, których opracowanie jest zasługą nauk o edukacji; brakuje też ogólnopolskich standardów wymagań stawianych uczniom, które określają poziomy ich osiągnięć szkolnych z poszczególnych przedmiotów. Pomija się nauczanie zintegrowane, blokowe i holistyczne. Dowiódł tego próbny egzamin kończący gimnazjum z udziałem licealistów, dziennikarzy i polityków. Miał on, według założeń reformy systemu edukacji, sprawdzić „logiczne myślenie, nie pamięciową wiedzę". Próbny egzamin z przedmiotów humanistycznych był podobny do egzaminu z matematyki z przyrodą. Pytania w większości miały charakter zamknięty. Wśród czterech możliwych odpowiedzi jedna była prawidłowa a trzy błędne. Zdającym przedstawiono 12-wierszowy fragment z XII księgi *Pana Tadeusza*, część koncertu Jankiela. Zadania (z wyjątkiem ostatniego) wymagały czysto werbalnej analizy, w minimalnym stopniu wiedzy historycznej („które wydarzenie przywołują słowa" – tu cytat). Podkreślenie, że tylko jedna z odpowiedzi jest „prawdziwa", stworzyło niepokojącą analogię z chemią, matematyką i fizyką. Założono, że polonez z *Pana Tadeusza* również ma tylko wybrane „prawdziwe cechy", ustalone przez egzaminatorów. Stąd nie może być „podniosły, radosny, poważny, dostojny", bo wszystko to mieści się w odpowiedziach „nieprawdziwych". Tylko „skoczny i głośny" był strzałem w dziesiątkę. Rodzi się pytanie jak zostanie potraktowany uczeń, który po lekturze tej sekwencji *Pana Tadeusza* pamięta więcej i opis poloneza odbiera inaczej? Zastanawia, co ma „logiczne myślenie" do odbioru dzieła literackiego?

Zdumiewa zadanie 8, otwarte, zawierające polecenie napisania „notatki informacyjnej", składającej się najwyżej z siedmiu zdań. Trzeba było w nich przedstawić przebieg koncertu Jankiela (tylko w tym fragmencie) i reakcję słuchaczy. Utwór wieszcza został zatem sprowadzony do przekazu informacyjne-

[14] S. Ubermanowicz: *Ewaluacja nowej matury*. „Neodidagmata" 1999, t. XXIV; S. Ubermanowicz, B. Niemierko: *Próbna matura 1997 – ewaluacja metodologiczna*. „Neodidagmata" 1999, t. XXIV. Por. także recenzję książki B. Niemierko: *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*. Warszawa 1991, pióra K. Denka, zamieszczoną w „Ruchu Pedagogicznym" 1992, nr 1–2. Podniesione w niej uwagi w znacznej mierze można odnieść do najnowszej książki B. Niemierki: *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa 1999.

go. Nie wiadomo, po co dla prostego ćwiczenia stylistycznego angażowało się poetę?

Aby zdać egzamin końcowy w gimnazjum z przedmiotów humanistycznych, trzeba umieć. Wystarczy wprawa w rozumieniu testu i inteligentny sposób wyrażania się. Nie trzeba znać daty owego „trzeciego maja", imienia króla, tematyki i utworu, z którego zaczerpnięto wspomniane dwanaście wierszy, nic o wieszczu, jego twórczości i losach. Jakkolwiek była to tylko próba, to jednak źle ona wróży egzaminom testowym w przyszłości[15].

Przed wspomnianymi już słabościami pomiaru nie ustrzeżono się w „standardach wymagań egzaminacyjnych"[16]. *Gros* zawartych w nich testów opiera się na wadliwym z psychodydaktycznego punktu widzenia sposobie udzielania odpowiedzi przez uczniów. Wyszukiwanie odpowiedzi prawdziwej wśród kilku fałszywych (dystraktorów) nie tylko nie prowadzi do pozytywnych wyników uczenia się, lecz je osłabia. Zmuszając ucznia do korzystania z testu wyboru odpowiedzi, narażamy go na zapamiętywanie odpowiedzi złych, często skonstruowanych sztucznie. Ponadto słabsi uczniowie – usiłując jak najszybciej rozwiązać test – mogą pójść po linii najmniejszego oporu i po prostu zgadywać odpowiedzi, wybierając je metodą prób i błędów[17].

W. Okoń trafnie zauważa, że pomiar dydaktyczny w zestawieniu z intuicyjnym sprawdzaniem postępów ucznia w nauce „oznacza postęp, jednakże ze względu na właściwości procesu dydaktycznego i jego efektów również nie może być uważany za całkowicie obiektywny. Istotną trudność sprawia w nim zarówno respektowanie wszystkich celów kształcenia, jak i możność włączenia do testu tylko części materiału, który miał być opanowany, wreszcie umowność skal pomiarowych"[18].

Badania międzynarodowe i krajowe ujawniły, że nasza młodzież nie lubi czytać, a czytanych tekstów nie rozumie. Tymczasem znów fundujemy sobie

---

[15] J. Hennelowa: *Jak zabić Pana Tadeusza?* „Tygodnik Powszechny" 2000, nr 13.

[16] *Standardy wymagań egzaminacyjnych.* MEN, Warszawa 1999.

[17] K. Denek: *Obecność programowania dydaktycznego w edukacji.* W: *Edukacja. Technologia kształcenia. Media.* Red. K. Denek, F. Januszkiewicz, W. Strykowski. Poznań 1993; C. Kupisiewicz: *Nauczanie programowane.* Warszawa 1976; *Programowanie dydaktyczne w szkole wyższej.* Red. K. Denek. Warszawa 1984.

[18] W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny.* Warszawa 1998.

egzaminy „na niby". Decydujemy się badać umiejętności, których młodzież nie posiada[19]. Nadal nie udaje się skonstruować naukowo uzasadnionej hierarchii wymagań z zakresu edukacji szkolnej ucznia dla poszczególnych jej poziomów. Nie umiemy tego uczynić nawet w odniesieniu do wymagań podstawowych i pełnych.

Aby pokonać przynajmniej niektóre przeszkody oceniania, proponuje się przejście od edukacji zorientowanej na cele do takiej, dla której punkt odniesienia stanowią wartości[20]. Te są jednak wyjątkowo oporne na pomiar.

Ocenianie osiągnięć ucznia przysparza w praktyce szkolnej wiele problemów. Należy do tych podsystemów edukacji w Polsce, o którym się mówi jako o „nieśmiertelnym, otwartym", problemie ewaluacji jej rezultatów[21], najmniej elastycznym i podatnym na innowacje. Przeraża ciągle tradycyjny model oceniania. Preferuje on wiedzę i umiejętności uczniów. Koncentruje się na wiedzy selekcyjnej kosztem rozwojowej funkcji ocen. Ta ostatnia oznacza aktywizowanie i motywowanie uczniów do nauki, kształtowanie poczucia własnej wartości, sprzyjanie samoocenie.

6. *O POZIOMIE DIAGNOSTYKI I EWALUACJI EDUKACYJNEJ ZADECYDUJĄ NAUCZYCIELE*

Nie cierpiącym zwłoki elementem reformy tak istotnego sektora usług społecznych jak oświata jest wyłączenie wszystkich spraw edukacji z rozgrywek politycznych. Trzeba zadbać o to, żeby reforma systemu edukacji stała się wynikiem konsolidacji społecznej, harmonijnej współpracy ponad podziałami ugrupowań politycznych w Sejmie i Senacie, rządu, prezydenta, Kościoła i związków zawodowych. Zapewniałoby to nie tylko pomyślną realizację reformy edukacji, lecz stworzyłoby podstawy oczekiwania, że nie będzie się manipulować nią po kolejnych zmianach na politycznej scenie Polski. Takie po-

[19] D. Zawadzka: *To się złożyć nie może*. „Tygodnik Powszechny" 1999, nr 22.

[20] *Inne szanse w edukacji młodych*. Red. R. Łukaszewicz. Wrocław 1989.

[21] K. Denek: *Problem ocen stale niepokoi nauczycieli*. „Szkoła Zawodowa" 1959, nr 8–9; *idem*: *Wewnątrzszkolna ewaluacja osiągnięć ucznia*. „Nowe w Szkole" 1999–2000, nr 6.

dejście do reformy pozwoli kompleksowo rozwiązać problemy interesującego nas tu sektora usług społecznych, istotnego dla przyszłości Polski, jej rozwoju ekonomicznego i kulturalnego oraz wzmacniania tożsamości narodowej. Będzie to świadectwem dojrzałości demokratycznej III Rzeczypospolitej Polskiej i ważną dla niej przepustką do integracji z Unią Europejską.

O przemianach w systemie edukacji narodowej oraz poziomie związanej z nią diagnostyki i ewaluacji zadecydują przede wszystkim nauczyciele[22]. Na początku nowego wieku najbardziej oczekiwani są nauczyciele kierujący się na co dzień uniwersalnymi wartościami, mądrzy, kompetentni, profesjonaliści, oddani młodzieży, otwarci na jej potrzeby, dążenia, oczekiwania i style życia, krytyczni i odpowiedzialni na swoje poczynania, ustawicznie doskonalący swoje kwalifikacje, w tym kompetencje z zakresu diagnozy i ewaluacji edukacyjnej. Pożądane jest, żeby byli równocześnie refleksyjnymi praktykami oraz nauczycielami i badaczami. Rozwój pedagogicznej refleksyjnej praktyki następuje w wyniku bezpośredniego udziału nauczycieli w nauczaniu przez badania, a także w toku weryfikacji ich własnej działalności edukacyjnej. Bliskie temu modelowi jest kształcenie, dokształcanie i doskonalenie nauczycieli w Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego[23], kierowanym przez prof. dr hab. Kazimierę Pacławską.

Profesja nauczycielska charakteryzuje się wysokim stopniem indywidualności. Sytuuje się blisko kreatywności naukowej, filozoficznej i artystycznej[24]. Przebudowa oświaty jest niemożliwa bez zmian dotychczasowego systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Nie można przejść nad nimi do porządku dziennego. Zmiany te wymagają, aby dotychczas uprawianą

---

[22] F. Bereźnicki: *O nowy kształt edukacji nauczycielskiej*. S. Palka: *Dydaktyk jako twórca, badacz i uczestnik przemian edukacyjnych*. W: *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych*. Red. K. Denek, F. Bereźnicki. Szczecin 1999; J. Delors: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb (Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku)*. Warszawa 1998; K. Denek: *O powodzeniu reformy edukacji zadecydują kwalifikacje nauczyciela*. „Ruch Pedagogiczny" 1998, nr 3–4; K. Pacławska: *Nauczyciel jako promotor zmian w procesie edukacyjnym*. W: *Edukacja i rozwój*. Red. A. Jopkiewicz. Kielce 1995; J. Półturzycki: *Wskazania dla dydaktyki w raporcie komisji Delorese'a: Learning: the treasure within*. W: *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Red. K. Denek, F. Bereźnicki. Toruń 1998.

[23] *Tradycja i wyzwania*. Red. K. Pacławska. Kraków 1996, 1998.

[24] W. Ostrowska: *Nauczyciel jako badacz – między ideą a realnością*. „Edukacja" 1999, nr 2.

pedeutologię w kategoriach powinnościowych zastąpić przedstawieniem społeczeństwu rzeczywistego obrazu nauczycieli i ich zawodu.

Edukacja nauczycieli obejmuje kształcenie przedmiotowe i zawodowe. Pierwsze z nich zapewnia kwalifikacje do nauczania określonych, uzupełniających się przedmiotów szkolnych (biologii – chemii, fizyki – matematyki, geografii – historii – języka polskiego). Kształcenie zawodowe przygotowuje do efektywnego wykonywania funkcji, czynności i zadań nauczycieli. Trzeba w niej stworzyć mechanizmy wymuszające wysoką jakość aktywności nauczyciela. W przeciwnym razie „nowatorzy, naukowcy, doświadczeni praktycy mogą sobie urobić ręce, po łokcie, eksperymentować, doskonalić, publikować. Jeżeli pozostali nauczyciele nie będą uznawali zewnętrznego imperatywu rozwoju swego warsztatu, do osiągania kolejnych tajników kompetencji – będą kulą u nogi każdej reformy, każdej zmiany, każdej szkoły. Czy można na to biernie patrzeć?"[25]

[25] J. Kropiwnicki: *Być dobrym w swoim fachu – wola czy obowiązek?* „Nowe w Szkole" 1999–2000, nr 6.