

*KAZIMIERZ WENTA*

Uniwersytet Szczeciński

## EWALUACJA ETYCZNYCH ZAGROŻEŃ WYNIKAJĄCYCH Z INFORMATYZACJI SZKOŁY

### WPROWADZENIE

Rozwój informatyki, jej miejsce i rola w życiu szkoły będzie stale wzrastać. Najszerzej rozumiana informatyzacja szkoły będzie oddziaływała na proces dydaktyczny i wychowawczy. Ujawniają się zarówno pozytywne, jak i negatywne zjawiska oraz skutki moralne związane z informatyzacją szkoły, dlatego należy przewidywać etyczne zagrożenia i przeciwdziałać im. Źródeł zróżnicowanych zagrożeń etycznych można upatrywać w obszarach niekontrolowanego, żywiołowego korzystania z technik komputerowych i materiałów multimedialnych na zajęciach dydaktycznych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

Modernizacja szkoły, polegająca między innymi na zarządzaniu nią za pomocą sieci informacyjnej, zmianie tradycyjnych funkcji bibliotek i czytelni, wykorzystaniu Internetu<sup>1</sup> w dydaktyce, a także współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym, mogą nieść nadzieję oraz zagrożenia w zakresie założonych i realizowanych funkcji szkoły w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku.

---

<sup>1</sup> R. Tadeuszewicz: *Wybrane zagrożenia wynikające z wykorzystania Internetu w nauczaniu*. W: *Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym*. Streszczenie referatów 9 Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe. WSP, Kraków 1999; <http://www.wsp.krakow.pl/ptn/str2.html>, 17.02.00.

W niniejszym opracowaniu podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, czy współczesna szkoła wchodząca na ścieżkę informatyczną jest przygotowana na przeciwdziałanie zagrożeniom etycznymi wynikającymi z rozwoju informatyki. Przedmiotem dociekań jest „etyka komputerowa” jako jeden z działów etyki stosowanej zajmującej się badaniem zagadnień związanych z wpływem technologii komputerowych na świat ludzkich wartości, takich jak wolność, odpowiedzialność, prywatność, własność prywatna, sprawiedliwość dystrybucyjna, samorealizacja, wolność estetyczna.

## 1. SCHEMAT OCENIANIA ZFORMATYZOWANEJ SZKOŁY W ŚWIETLE WARTOŚCI

Antropologiczne podstawy najszerszej rozumianego wychowania można rozważać także z punktu widzenia ucznia lub studenta jako istot niedokończonych, stających się, kształtowanych przez oddziaływanie pedagogiczne<sup>2</sup> zawarte w zmieniających się założonych i realizowanych funkcjach szkoły. Kształtowanie człowieczeństwa w uczniu i studencie polega na wzmacnianiu intensywności jego istnienia dzięki wartościom, które w dużej mierze są ukazywane i urzeczywistniane przez nauczycieli, uczniów – studentów<sup>3</sup>.

Wartości na ogół można ujmować w różny sposób<sup>4</sup>, lecz, jak sądzi R. Ingarden, „żadna postać czy odmiana sposobu istnienia, jaką znamy (...) nie nadaje się do tego, by ją przyznać sposobowi, w jaki (...) wartości, a w szczególności wartości moralne istnieją”<sup>5</sup>. Może więc należałoby poszukiwać innej drogi<sup>6</sup> lub

<sup>2</sup> W. Stróżewski: *O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli nie dokończonych)*. W: *W kregu wartości*. Red. W. Stróżewski. Kraków 1992, s. 33.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 38.

<sup>4</sup> W. Tatarkiewicz: *Pojęcie wartości*. W: *idem: Parega*. Warszawa 1978; T. Czyżewski: *Czym są wartości?* W: *idem: Filozofia na rozdrożu. Analizy metodologiczne*. Warszawa 1965; W. Morszczyński: *Wartość, cel i norma w pedagogice*. W: *Problemy działań pedagogicznych*. Red. W. Kojs. Katowice 1988; K. Denek: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 1999.

<sup>5</sup> R. Ingarden: *Czego nie wiemy o wartościach*. W: *idem: Studia z estetyki*. T. 3. Warszawa 1970, s. 240.

<sup>6</sup> R. Ingarden, *Wykłady z etyki*. W: *Wykłady z etyki*. Red. A. Węgrzecki. Warszawa 1989, s. 337.

przyznać, za T. Czyżewskim<sup>7</sup> i W. Stróżewskim<sup>8</sup>, że wartość nie jest obiektem istniejącym w określony sposób, lecz samym sposobem istnienia osoby, przedmiotu czy stanu rzeczy. Przyjmując taki sposób pojmowania wartości należałoby mówić o człowieku dobrym, że jest dobrze, a o szlachetnym, że jest szlachetnie. Taka procedura dociekań prowadzi do tego, jak pisze W. Stróżewski<sup>9</sup>, że „Człowiek jest wartościowo”, co z kolei wiąże się z naruszeniem reguł poprawności językowej, ale pozwala zaakcentować, iż wartość jest pewnym sposobem bycia.

Kształtowanie człowieka, pojęte jako dopełnienie jego istoty przez wartości, zyskuje bardziej wyrazisty sens wówczas, gdy realizując wartości, człowiek kształtuje swój sposób istnienia. Człowiek jako istota nie dopełniona ma możliwość stawania się, zmieniania, lecz, jak pisze W. Stróżewski, potrzebuje jeszcze celu – ideału, ma być ukierunkowany na owo stawanie się<sup>10</sup>.

Odczytywanie, klasyfikacja oraz techniki wartości i ich związek z celami edukacji<sup>11</sup> to ważny kierunek poszukiwań w zróżnicowanych obszarach zagrożeń wynikających z informatyzacji szkoły. Związek między wartościami a uczniem i studentem w sytuacjach, gdy mamy do czynienia z zagrożeniami, wynikającymi z wykorzystaniem technik informacyjnych, zwłaszcza Internetu w nauczaniu i studiowaniu, wydaje się być istotny zarówno od strony naukowo-badawczej jak i dydaktyczno-wychowawczej. Wynika to stąd, że rozwój ucznia i studenta jest nierozłącznie związany z ich aktywnością, a techniki komputerowe i Internet nierzadko je wyzwalają i potęgują. W skrajnych przypadkach mogą one prowadzić uczniów i studentów do choroby komputerowej, kształtując w nich postawę *homo computerus*. W rzeczy samej, uczniowie i studenci w skomputeryzowanej szkole i uczelni wyższej osiągają zakładane przez plany i programy cele kształcenia, wspomagane technikami informacyjnymi, zwłaszcza wówczas, gdy samodzielnie wykonują różnorodne funkcje, czynności i zadania, w czasie których zdani są na własne wybory. Nierzadko

<sup>7</sup> T. Czyżewski: *op.cit.*, s. 120.

<sup>8</sup> W. Stróżewski: *Transcendentalia i wartości*. W: *idem: Istnienie i wartość*. Kraków 1980.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 84.

<sup>10</sup> W. Stróżewski: *O stawaniu się człowiekiem...*, s. 37.

<sup>11</sup> K. Denek: *op.cit.*, s. 47–63.

jednak takie wybory mogą się odbywać „pod dyktando” stosowanych technik informatycznych.

Oceniając stan zagrożeń dla ucznia i studenta w z informatyzowanej szkole i uczelni, warto zauważyć, że chodzi tutaj o niebezpieczeństwa wynikające z anonimowości przekazu oraz bezkrytycznego wykorzystywania treści, które są przyjmowane i przetwarzane w toku edukacji za pomocą zróżnicowanych technik informacyjnych. W z informatyzowanej szkole i uczelni, należy zatem stosować takie zróżnicowanie ze względu na charakter danej placówki edukacyjnej schematy diagnostyczne, w których uwzględni się przede wszystkim: 1) brak uświadomienia szybkości zmian w dydaktyce i wychowaniu pod wpływem technik informatycznych; 2) poziom przygotowania kadr dydaktycznych do właściwego stosowania technik informacyjnej w szkole i poza szkołą; 3) odporność kadry nauczającej oraz uczniów i studentów na indoktrynowanie informatyczne; 4) manieryzm wykorzystania technik informatycznych gwoili przyspieszenia i ułatwienia wszelkiej działalności ze szkodą dla zdolności do twórczego myślenia; 5) uzależnienia ucznia i studenta od technik komputerowych, zwłaszcza Internetu, i popadanie w chorobę „infoholizmu”<sup>12</sup>.

Wydaje się, że przyjmując taki schemat dociekań nad kwestiami etycznymi, które mogą się ujawnić w skomputeryzowanej szkole, trzeba również zarysować istotne obszary ewaluacji, aby zminimalizować skutki możliwych zagrożeń społeczno-moralnych dla uczniów i studentów. Nawiązanie do ewaluacji wdrażania technik komputerowych i urządzeń peryferyjnych w szkole jest zatem uzasadnione merytorycznie oraz pod względem aksjologicznym i pedagogicznym.

## 2. EWALUACJA SKOMPUTERYZOWANEJ SZKOŁY

Trudno jest stwierdzić, która szkoła jest skomputeryzowana, ponieważ nie wiadomo, na podstawie jakich wskaźników można jej przypisać takie miano.

<sup>12</sup> K. Gibiński: *Zagrożenia w informatyce czy informacji. Komentarz. W: Zagrożenia wynikające z rozwoju informatyki. Materiały z konferencji przygotowanej i odbytej w dniu 28 października 1998 r. wspólnie z Komitetem Informatyki przy Wydziale IV Polskiej Akademii Nauk. Warszawa 1999.*

Na pytanie, czy dane społeczeństwo jest informacyjne i czy mamy do czynienia z nową rzeczywistością, dałoby się już obecnie, czyli w ostatnim roku mijającego wieku i tysiąclecia, częściowo odpowiedzieć, odwołując się między innymi do raportu Komisji Europejskiej<sup>13</sup> oraz podstawowych grup wskaźników oceniających stopień rozwoju globalnego społeczeństwa informacyjnego<sup>14</sup>. Otóż, Komisja Europejska wskazuje na trzy trendy jako czynniki przewrotu na drodze do uczącego się społeczeństwa: umiędzynarodowienie handlu jako początek społeczeństwa informacyjnego i niepowstrzymany postęp naukowo-techniczny. Wpływ społeczeństwa informacyjnego ujawni się przede wszystkim w przekształceniach charakteru pracy i organizacji produkcji oraz usług, co z kolei wiąże się z potrzebą oparcia pracy na wiedzy, dzięki której pracownik znajdzie zatrudnienie. Wypływają stąd wytyczne do działań związanych z zachęcaniem do zdobywania przez ludzi ogólnej wiedzy oraz stosowania nowych sposobów nabywania i uzupełniania oraz „uznawania” (weryfikacji) umiejętności techniczno-zawodowych. Chodzi także o zbliżanie szkół do zakładów pracy, walkę z marginalizacją w zróżnicowanych obszarach wykształcenia, znajomość trzech języków wspólnoty europejskiej oraz o równouprawnienie inwestycji materialnych i nakładów na kształcenia (priorytetowe traktowanie edukacji, by można było sprostać konkurencji panującej w Europie)<sup>15</sup>.

Narodziny społeczeństwa informacyjnego zaniepokoiły świat edukacji i postawiły nowe wymogi w dziedzinie kształcenia i doskonalenia oraz odnowiły podejście pedagogiczne, co z kolei pozwoliło na rozwój kontaktów i związków między nauczycielami a instytucjami. Najważniejszą kwestią stała się jednak elastyczność w kształceniu, przygotowaniu nauczycieli i pedagogów do rozwoju zadań edukacyjnych, transformacji narzędzi pedagogicznych (środków

---

<sup>13</sup> *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society.* European Communities, Luxemburg 1995. *Biała księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa.* Warszawa 1997.

<sup>14</sup> R. Łukasiewicz, J. Unold: „Nowe społeczeństwo, nowe technologie” – próba oceny stopnia rozwoju globalnego społeczeństwa informacyjnego. W: *Spółeczeństwo informacyjne przyjazne dla osób specjalnej troski.* Red. A. Szewczyk. Szczecin 2000, s. 17–22.

<sup>15</sup> *White Paper...*, s. 6–11.

kształcenia) i tworzenie warunków do kształcenia się w ciągu całego życia, czyli odnawianie już nabytej wiedzy i zdobywanie nowej<sup>16</sup>.

Ocenę stopnia rozwoju globalnego społeczeństwa informacyjnego można w zasadzie odnieść do czterech podstawowych wskaźników w obszarach: 1) przemian technologicznych (na przykład liczba telefonów na 100 mieszkańców, nowoczesność metod dostępu do Internetu i aktywność użytkowników, stopień bezpieczeństwa elektronicznej wymiany informacji); 2) przemian gospodarczych (na przykład liczba osób pracujących w poszczególnych działach gospodarki ze szczególnym uwzględnieniem sektorów związanych z przetwarzaniem informacji, bezrobocie spowodowane modernizacją produkcji i usług opartych na automatyzacji i robotyzacji, liczba podmiotów gospodarczych i usługowych mających dostęp do Internetu, liczba podmiotów gospodarczych i usługowych używających pocztę elektroniczną, liczba podmiotów gospodarczych i usługowych mających witrynę internetową, liczba firm, które wykorzystują możliwości handlu elektronicznego oraz elektronicznej wymiany danych); 3) przemian społecznych (na przykład ogólny dostęp do informacji, liczba miejsc pracy dla osób niepełnosprawnych oraz stopień zaspokojenia potrzeb w tym zakresie, liczba mieszkańców korzystających z cyfrowych urządzeń masowego przekazu); 4) przemiany w edukacji (na przykład stan komputeryzacji szkół i bibliotek, stopień wykształcenia informatycznego nauczycieli, zastosowanie multimedialnych programów w procesie edukacji, istnienie i praktyczne wykorzystanie sieci szkolnych, uczelnianych i badawczych, stopień wykorzystania możliwości nauki na odległość za pośrednictwem sieci informacyjnych, zwłaszcza komputerowych)<sup>17</sup>.

Przyjmując te wskaźniki, które świadczą o tym, że szkoła jest skomputeryzowana i funkcjonuje w społeczeństwie informacyjnym, należy się odnieść do teorii i praktyki ewaluacji. Jeżeli przychylić się do twierdzenia, że „Właściwie nie zdarza się, by ewaluacja nie miała swego wymiaru politycznego”<sup>18</sup>, to należałoby także uznać, iż nie zdarza się, by ewaluacja nie miała swego wymiaru etycznego, ponieważ jej istotą jest „systematyczne badanie wartości lub zalet

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 44–45.

<sup>17</sup> R. Łukasiewicz, J. Unold: *op.cit.*, s. 17–18.

<sup>18</sup> C. Robson: *Projektowanie ewaluacji*. W: *Ewaluacja w edukacji*. Red. L. Korporowicz. Warszawa 1997, s. 118.

danego obiektu”<sup>19</sup>. Potrzebę ewaluacji skomputeryzowanej szkoły należy więc upatrywać w zróżnicowanych obszarach nie zawsze uświadomionych zagrożeń etycznych. Należałoby zatem wytyczyć pewne ramy planowania i prowadzenia badań ewaluacyjnych. Wśród tych norm można wyróżnić między innymi takie, jak: 1) zasada przydatności (czyli możliwości praktycznego wykorzystania ewaluacji w sytuacji, gdy są osoby i instytucje, które chcą spożytkować jej wyniki); 2) zasada wykonalności (czyli realizm i rozważa w działaniach ewaluacyjnych, mając na uwadze czas, środki, koszty i jej efekty); 3) zasada przyzwoitości (czyli przeprowadzenie ewaluacji zgodne z prawem i etyką); 4) zasada rzetelności (czyli adekwatność profesjonalna i techniczna). Wydaje się również, że niezbędne jest ujęcie procesu ewaluacji w następujące relacje: 1) ewaluator a zlecniodawcy (na przykład sponsorzy zamawiający badanie); 2) ewaluator a uczestnicy badań (czyli uczniowie i studenci jako respondenci, którzy chcą coś wiedzieć o etycznych zagrożeniach w toku żywiołowego wdrażania technik informacyjnych do procesu dydaktyczno-wychowawczego); 3) ewaluator a odbiorcy wyników badań (czyli uczniowie, studenci i nauczyciele oraz szkoła i uczelnia jako zainteresowane instytucje); 4) ewaluator i ewaluatorzy wobec siebie<sup>20</sup> jako nosiciele określonych etycznych wartości w relacji do społeczeństwa informacyjnego, w którym szkoła i uczelnia stają się istotną częścią wychowującego społeczeństwa.

### 3. MIERZENIE JAKOŚCI SKOMPUTERYZOWANEJ SZKOŁY

Mierzenie jakości pracy szkoły, zwłaszcza szkoły skomputeryzowanej, to zróżnicowana droga zmierzająca do określenia jej efektywności widzianej przede wszystkim od strony wartości, czyli tego, co cenne jest dla uczniów, ich rodziców i społeczeństwa. Rozważania nad diagnozą edukacyjną jako jedną z wielu płaszczyzn mierzenia pracy szkoły powinny się rozpocząć od odpowie-

<sup>19</sup> *Ibidem.*

<sup>20</sup> A. Clapińska-Szczurek: *Kwestie etyczne i polityczne w ewaluacji*. W: *Ewaluacja wdrażania reformy systemu edukacji*. Program Phare SMART PL 9512.01.02. Subcomponent B. Materiały seminaryjne, 15–17 października, 5–7 listopada. Warszawa 1999, s. 24–25.

dzi na pytanie: czym jest skomputeryzowana szkoła oraz jaki specyficzny charakter ma wykonywana w niej praca.

Współczesna szkoła jest tworzona nie tylko przez nauczycieli i uczniów, ale także przez programy nauczania i warunki niezbędne do powstania względnie stałych związków z rzeczywistością determinującą funkcjonowanie każdej placówki w realnym środowisku oraz w całym systemie edukacyjnym. Związki te tworzą swoisty system dydaktyczno-wychowawczy, a w szerszym ujęciu – system edukacyjny dla osiągnięcia założonych celów pedagogicznych<sup>21</sup>. Szkoła, a dokładniej programy szkolne, zawsze była pod wpływem rozmaitych sił społecznych i kierunków zmian charakteryzujących społeczeństwo. Zmiany i olbrzymi postęp w nauce, technologii, medycynie musi mieć wpływ na zadania szkoły i programy nauczania, aby dostarczyć młodzieży takiej wiedzy i ukształtować takie wartości, które przygotowują ją do świata jutra i umożliwią jej mądre funkcjonowanie w tym świecie. Techniki komputerowe i sieci informacyjne, w które niejako jest uwikłana skomputeryzowana szkoła funkcjonująca w społeczeństwie informacyjnym, mają w założeniu podnosić jakość szkoły dla dobra uczniów i studentów tu i teraz oraz w bliskiej i dalszej przyszłości dla dobra ludzkości.

Zdaniem Hoy i Miskel, „Szkoła to system interakcji społecznych; jest zorganizowaną całością złożoną z połączonych interakcjami osobowości i organicznych powiązań. Charakteryzuje ją wzajemna zależność części składowych, ściśle określony zbiór ludzi, odgraniczenie od otoczenia, złożona sieć społecznych więzi i własna, jej tylko właściwa kultura”<sup>22</sup>, ale także zmieniająca się na rzecz podmiotowości ucznia i studenta<sup>23</sup>. „Jednym z warunków, które muszą być spełnione, by dorastająca młodzież doświadczała poczucia podmiotowości w zakresie praw wyższych niż pierwsza generacja, jest tworzenie sytuacji do przekształcania wiedzy szkolnej, książkowej (także tej wiedzy, której źródłem

---

<sup>21</sup> T. Wiloch: *Szkoła*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa 1993, s. 781.

<sup>22</sup> A.C. Ornstein, F.P. Hunkins: *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa 1999, s. 145.

<sup>23</sup> M. Czerepaniak-Walczak: *Poczucie podmiotowości dorastającej młodzieży w zakresie jej praw*. W: *Edukacja i rozwój: jaka szkoła, jaki nauczyciel, jakie wychowanie?* Red. A. Jopkiewicz. Kielce 1995, s. 544–545.



są narzędzia i materiały informacyjne – dop. K.W.) w wiedzę czynną, zezwalającą na podmiotowe regulowanie stosunków z obiektywnie istniejącą rzeczywistością<sup>24</sup>.

Richard I. Arends podaje, że „Szkoła to organizacja społeczna, która jest jednocześnie zakładem pracy dla dorosłych i miejscem nauki dla uczniów”<sup>25</sup>. Szkoły są różne – każda z nich ma swoją historię, klimat, etos tworzony przez ludzi pracujących w niej, ludzi, których zachowanie nie jest całkowicie swobodne i niezależne, jako że jest wyznaczane przez innych. Aby można było mówić o powodzeniu zmian w szkole, trzeba wziąć pod uwagę nie tylko pracę pojedynczych nauczycieli, ale także to, czy wszyscy są zainteresowani poprawą jakości pracy szkoły, czyli czy dyrektorzy, nauczyciele, rodzice i uczniowie razem określają wspólne cele, wymagania i zasady postępowania<sup>26</sup>, oraz jaki jest klimat wokół idei i praktyki komputeryzacji szkoły.

Aby rozpoznać sytuację dydaktyczno-wychowawczą i opiekuńczą, a nawet środowiskową rolę szkoły w danej miejscowości lub tylko na osiedlu, należy zastosować diagnozę edukacyjną. O diagnozie edukacyjnej szkoły, zwanej także pedagogiczną, mówi się jako o rozwiniętej, ponieważ rozważa istotne elementy sytuacji pedagogicznej, a więc warunki uczenia się, programy, metody, wymagania, osiągnięcia poznawcze i motywacyjne. Diagnozę edukacyjną szkoły uzupełniają diagnozy: zdrowotna, psychologiczna, socjologiczna i ekonomiczna, ale także etyczno-moralna. Diagnoza edukacyjna nie ogranicza się do sprawdzania i oceniania, lecz obejmuje także wyjaśnienie przyczyn tego stanu i przewidywanie rozwoju osiągnięć szkoły<sup>27</sup>. Na ogół w diagnozie edukacyjnej wyróżnia się skalę diagnozy, a więc obszar zjawisk poddanych diagnozowaniu, oraz cele diagnozy, czyli rodzaje jej zastosowania w społecznej praktyce. W pierwszym przypadku znaczenia nabrały próby reprezentatywne dla mniejszych lub większych populacji, w drugim dotyczy celów diagnozy i dzieli się na

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 550.

<sup>25</sup> R.I. Arends: *Uczymy się nauczać*. Warszawa 1994, s. 388.

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 388–390.

<sup>27</sup> B. Niemierko: *Diagnostyka dydaktyczno-wychowawcza*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykała. Warszawa 1993, s. 96.

diagnozę zorientowaną praktycznie, czyli optymalizacyjną, i na diagnozę zorientowaną teoretycznie, czyli wyjaśniającą<sup>28</sup>.

Warto zauważyć, że duży ciężar gatunkowy ma zaniechanie diagnozy edukacyjnej dokonywanej w szerszej skali w odniesieniu do poszczególnych szkół lub instytucji oświatowo-wychowawczych. Diagnostyka uprawiana na większą skalę, czyli dotycząca między innymi szkoły, charakteryzuje się tym, że ujawnia funkcjonowanie szerszych układów społecznych, a więc takie ich istotne właściwości, jak organizacja, instytucjonalizacja, struktura zarządzania i skład kadrowy. Powoduje to, że stosunek do diagnostyki edukacyjnej, zwłaszcza na terenie szkoły, gdy nie jest ona uprawiana w sposób niezależny przez wyspecjalizowane instytucje, jest różny z uwagi na różne podejście do diagnostyki przez decydentów, w tym przypadku dyrekcji szkoły. Jest wiele powodów, aby wyniki diagnoz edukacyjnych uważać za niebezpieczne, a więc niepożądane, i odnosić się do nich z nieufnością i rezerwą, albo też być zainteresowanym wynikami wyłącznie pomyślnymi dla siebie<sup>29</sup>. Diagnoza nie jest jednak ewaluacją rozumianą jako ustalanie i wartościowanie wyników działań edukacyjnych. Intencją diagnozy jest pogłębianie rozeznania sytuacji ucznia i nauczyciela, a to wymaga partnerstwa, zaufania i otwartej współpracy wszystkich zainteresowanych stron. Diagnoza edukacyjna pełni wiele funkcji społecznych, które można podzielić na dwie zasadnicze grupy: na funkcje założone (właściwe), odpowiadające celom diagnozy, które mogą mieć charakter poznawczy, wyjaśniający i optymalizacyjny. Druga grupa funkcji, zwanych niezamierzonymi (ubocznym), obejmuje takie szczegółowe funkcje, jak psychologiczna, socjotechniczna, heurystyczna, polityczna i etyczno-moralna. Z punktu widzenia ich zastosowań oraz skutków wyników diagnozy można mówić o kwestiach warsztatowej jakości takiej diagnozy. Wydaje się, że wymogi stawiane poprawnej diagnozie edukacyjnej można odnieść do metodologicznej poprawności i wówczas oddaje możliwie dokładnie, bez zniekształceń i sfałszowań, stan rzeczy, do których się odnosi. Ważne są zatem wymogi jakościowe diagnozy, które dałoby się sprowadzić do następujących: rzetelności diagnozy, komplementarności,

<sup>28</sup> H. Muszyński: *Diagnoza edukacyjna i jej miejsce w praktyce i teorii pedagogicznej*. W: *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*. Red. B. Niemierko, E. Kowalik. Gdańsk 1988, s. 16–17.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 18.

obiektywizmu i dokładności. Poprawność diagnozy ma istotną wartość poznawczą i znaczenie, gdy jest punktem wyjścia i podstawę do działań praktycznych na rzecz poprawy na przykład sytuacji w szkole i jej funkcjonowania z punktu widzenia dobra ucznia, środowiska lokalnego oraz satysfakcji pedagogicznej nauczycieli<sup>30</sup>.

Profesor T. Lewowicki zwraca uwagę na dominujące skojarzenia diagnostyki edukacyjnej (na przykład badanie efektywności kształcenia i wychowania, badanie osiągnięć szkolnych) z próbami określania realizacji wybranych celów. Do tej pory najwięcej zajmowano się diagnozowaniem zmian, które następują u uczących się w sferze poznawczej, co było zgodne z hierarchią celów oświaty. Badana materia (między innymi wiadomości i umiejętności) jest łatwiej uchwytna niż wiele innych wyników uczenia się i skutków oddziaływania oświaty. Porządek celów został jednak odwrócony i dzisiaj za najważniejsze cele edukacji uznaje się sprzyjanie rozwojowi osobowości ucznia, oferowanie świata wartości, stwarzanie warunków do kształtowania postaw zgodnych z wartościami uznawanymi za uniwersalne, ogólnoludzkie. Dopiero później mówi się o kształtowaniu sprawności, przygotowaniu się do pełnienia wielu ról życiowych, a na końcu widzi się wiadomości. Takie postrzeganie diagnostyki edukacyjnej stawia jej nowe wyzwania, a mianowicie w coraz większym stopniu powinna ona obejmować wielodyscyplinarne obszary badań: pedagogiczne, psychologiczne, socjologiczne i inne, co pozwoli na budowanie diagnoz znacznie bogatszych pod względem wiedzy o istocie, zakresach i stopniu dokonujących się w ludziach w toku i pod wpływem oddziaływania edukacji<sup>31</sup>.

Diagnoza edukacyjna jest rozpoznaniem procesu uczenia się<sup>32</sup> i na ogół obejmuje wszystkie cztery składniki systemu dydaktycznego, a więc: **wejścia systemu** (uzdolnienia, zainteresowania, aspiracje, wiadomości i umiejętności młodzieży i ich nauczycieli), **działania systemowe** (te czynności uczniów, nauczycieli i administracji szkolnej, które zmierzają do osiągnięcia celów kształcenia), **wyjścia systemu** (wiadomości, umiejętności, postawy wobec uczenia

<sup>30</sup> *Ibidem*, s. 21–23.

<sup>31</sup> T. Lewowicki: *Współczesne wyzwania wobec diagnostyki edukacyjnej – przemiany teleologii oświatowej i pojmowania pedagogiki a szanse rozwoju diagnostyki*. W: *Perspektywy diagnostyki...*, s. 46–47.

<sup>32</sup> B. Niemierko: *op.cit.*, s. 15.

się, wartości i cechy osobowości uczniów, osiągnięcia metodyczno-organizacyjne nauczycieli i szkół, w tym także nowe kompetencje nauczycieli), kontekst systemu (okoliczności, które nie podlegają zmianie w toku działań, takie jak urządzenia szkoły, sieć szkolnictwa i jego struktura, administracja, sposób finansowania i pozycja społeczna edukacji, przekonania rodziców i pracodawców, rynek pracy)<sup>33</sup>. Wynika z tego, że mierzenie jakości pracy szkoły i uczelni odbywa się bezustannie. Jest to obserwacja (monitorowanie) fragmentów zróżnicowanego działania, gdzie stopień skomputeryzowania może mieć istotny wpływ na ich funkcjonowanie. Jakość pracy szkoły jest sprawą ważną dla wszystkich zainteresowanych, dlatego mają oni prawo poznawać wyniki mierzenia jakości, ale szkoła ma również prawo oczekiwać pomocy od zainteresowanych środowisk. Mierzenie jakości pracy szkoły jest początkowo trudne, ponieważ muszą powstać techniki i narzędzia dostosowane do danych uwarunkowań. Ważne są zatem standardy, choć i one nie będą zbyt precyzyjne w mierzeniu postaw społeczno-moralnych lub zachowania<sup>34</sup> uczniów i studentów w świecie informacyjnym.

„Mierzenie – to przede wszystkim postawa poznawcza, humanistyczna i holistyczne spojrzenie na człowieka. W mierzeniu dobre są wszystkie te czynności i działania, które służą dobru ucznia, jego satysfakcji z podejmowanych przez niego działań edukacyjnych w szkole”<sup>35</sup>.

Na ogół podaje się cztery podstawowe standardy jakości pracy szkoły (nie dotyczą one szkolnictwa wyższego), które zostały wypracowane przez dyrektorów, wizytatorów i nauczycieli na warsztatach prowadzonych przez niego w latach 1998–1999.

1. W szkole są stworzone warunki do rozwoju każdego ucznia, aby umożliwić mu potencjalny sukces w dalszej edukacji lub w pracy zawodowej.
2. Klimat szkoły sprzyja efektywnej pracy nauczycieli i uczniów.
3. Warunki materialne i kwalifikacje kadry pedagogicznej umożliwiają realizację przyjętych w szkole programów edukacyjnych.
4. Szkoła promuje swoje możliwości w lokalnym środowisku.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> J. Dzierzgoska, S. Wlazło, A.M. Clark, M. Thompson: *Mierzenie jakości pracy szkoły. Przewodnik dla edukatora. Moduł IV...*, s. 17.

<sup>35</sup> *Ibidem*, s. 24.

W tych czterech podstawowych standardach, które powinny być osiągnięte w każdej polskiej szkole, znajdują się zbiory wymagań, które pozwalają opisać, czy jest osiągnięty przez szkołę podstawową standard jakości pracy. Nasuwa się jednak pytanie: na ile te standardy konwenują z tak zwaną szkołą skomputeryzowaną w której techniki komputerowe i sieci informacyjne nie tylko wspomagają kadre kierowniczą i nauczycieli w pracy edukacyjnej oraz uczniów w uczeniu się i rozwoju ich osobowości, ale zmierzają ku dobru indywidualnemu, kształtując moralnego człowieka wśród ludzi danego społeczeństwa.

### *ZAKOŃCZENIE*

W rozważaniach nad ewaluacją etycznych zagrożeń wynikających z komputeryzacji współczesnej szkoły w zasadzie tylko dotknięto przysłowiowej góry lodowej. Wynika to stąd, że w życiu naukowo-badawczym i edukacji problematyka etycznych zagrożeń związanych z wchodzeniem w realia społeczeństwa informacyjnego znajduje się, zwłaszcza w polskich uwarunkowaniach społeczno-gospodarczych, na propedeutycznym etapie. Nie można jednak nie zauważyć tego, że mamy do czynienia z procesem narastania zjawisk związanych z przywłaszczaniem sobie za pomocą coraz bardziej wyrafinowanych technik informacyjnych dóbr intelektualnych i kulturowych oraz z innymi przestępstwami. Szkoły i uczelnie nigdy nie były i nie będą oazami spokoju i moralnych zabezpieczeń przed pokusami wynikającymi stąd, że za pomocą nowych narzędzi i materiałów informacyjnych można otrzymać coś ze sfery nauki i dydaktyki szybciej, taniej, bez większego wysiłku oraz w tak zwanym lepszym opakowaniu. Potrzebę ewaluacji etycznych zagrożeń związanych z najszerzej rozumianą komputeryzacją szkoły i uczelni można upatrywać przede wszystkim w tym, że tak zwany ustawiczny monitoring zachowań naukowo-dydaktycznych i edukacyjnych w toku intencjonalnego stosowania technik informacyjnych stanie się, za przyzwoleniem nauczających i uczących się, „papierem lakmusowym”, ostrzegającym przed nadużyciami i groźbami niepowodzeń oraz szkód moralnych w bliskiej i dalszej perspektywie rozwojowej jednostki i społeczeństwa.