

BOLESŁAW NIEMIERKO

Uniwersytet Gdański

JAK UTWORZYĆ SIEĆ OŚRODKÓW DIAGNOZY OSIĄGNIĘĆ SZKÓŁ PODSTAWOWYCH I ŚREDNICH

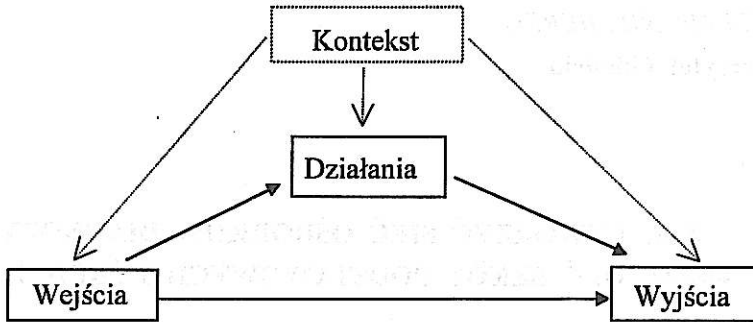
Kurtuazją organizatorów tej konferencji jest umieszczenie mojego nie dość teoretyzującego referatu na początku obrad. Być może jednak nie doceniam ich dojrzałości. W pół roku po konferencji w Legnicy, która odnowiła dyskusję teoretyczną nad diagnostyką edukacyjną, nadszedł czas poszukiwania sposobu jej uprawiania w skali potrzeb. Nie znaczy to, oczywiście, że można będzie pominąć okres prób i ulepszeń. Jeżeli jednak w stosunkowo krótkim czasie nie wytworzy się dostatecznie dużej masy krytycznej pozytywnych doświadczeń, diagnostyka podzieli los koncepcji, które ożywają tylko w pracach magisterskich i okolicznościowych przemówieniach.

1. ZNACZENIE DOROBKU LEGNICKIEGO

Dzięki wielomiesięcznej, niestrudzonej pracy mgr Bogusławy Machowskiej i jej zespołu, przychylniej postawie zaproszonych prelegentów i zapałowi uczestników, konferencja legnicka pozostawiła znaczący plon teoretyczny. Wybiorę z niego kilka wątków, zapoczątkowanych referatami członków Komitetu

Naukowego, a mianowicie – moim własnym, prof. Konarzewskiego i prof. Nałaskowskiego.

Punktem wyjścia moich rozważań był prosty model systemu kształcenia, przedstawiony na rysunku 1.



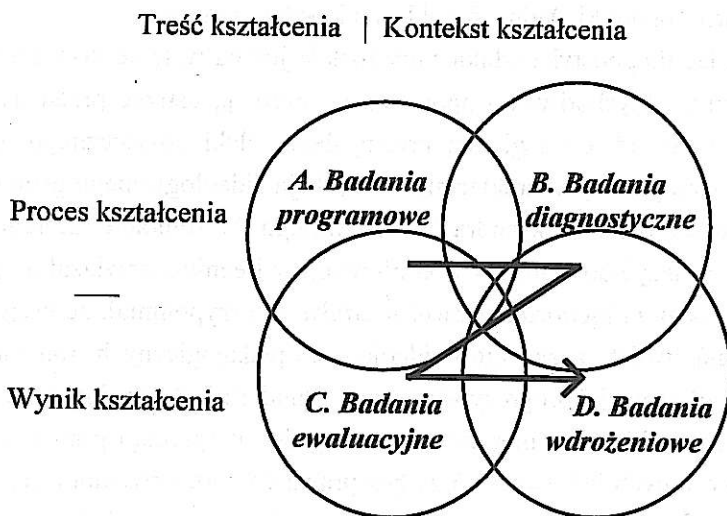
Rys. 1. Struktura systemu kształcenia

Źródło: opracowanie własne.

Diagnoza edukacyjna jest rozpoznaniem przebiegu uczenia się. Obejmuje wszystkie cztery grupy zmiennych przedstawione na rysunku 1, ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu i jego oddziaływania na poszczególne fazy procesu edukacyjnego: wejścia, działania i wyjścia, co – jako trudniej uchwytne – zaznaczyłem na rysunku linią przerywaną. Diagnosta stara się wykryć, jakie warunki uczenia się wpływają na przebieg i wyniki uczenia się, a jego celem pedagogicznym jest uświadomienie uczniom i nauczycielom odpowiednich zależności, po to by skuteczniej szukać drogi do odpowiednich osiągnięć szkolnych i je lepiej rozumieć.

Głównym zastosowaniem diagnozy edukacyjnej w pracy nauczyciela jest podnoszenie trafności oceniania szkolnego. Rozpoznanie uwarunkowań procesu uczenia się pozwala nauczycielowi wyjaśnić, w jaki sposób osiągnął on określony wynik i jak może go podnieść lub utrzymać. Szerszy zakres uwarunkowań tłumaczy osiągnięcia oddziaływanie szkolnego i szkoły. Dokonując takiej diagnozy, koncentrujemy się na zależności przebiegu procesów edukacyjnych od ich kontekstu w postaci wszystkich okoliczności, które nie podlegają zasadni-

czej zmianie w toku działań, jak wyposażenie szkoły, jej struktura administracyjna, styl zarządzania, kwalifikacje i styl pracy nauczycieli, uzdolnienia i aspiracje uczniów, miejscowy rynek pracy. Taka diagnoza jest uzupełnieniem badań programowych i podstawą badań ewaluacyjnych i wdrożeniowych, co przedstawia rysunek 2.



Rys. 2. Uproszczona typologia badań pedagogicznych

Źródło: opracowanie własne.

Profesor Krzysztof Konarzewski inaczej określił zadania diagnostyki oświatowej. Jego zdaniem, „postawić diagnozę to tyle, co wywnioskować wartości zmiennych nieobserwowalnych z profilu wartości zmiennych obserwowalnych”, a więc badać zmienne nie wokół, lecz w głąb ucznia, jego „wnętrze”, na przykład ukryte przyczyny zaburzeń procesu uczenia się. Ponieważ „w świecie ludzkim koszt błędnych diagnoz bywa wysoki”, należy je powierzyć specjalistom, to jest psychologom. Od takiej diagnozy odróżnia „interakcje kształtujące i wychowujące”, w których nauczyciel komunikuje uczniowi, jak rozumie jego zachowania na podstawie powierzchownej i dość tendencyjnej obserwacji tych zachowań. Profesor Konarzewski ostrzega nas przed pochopnym podniesieniem nie ugruntowanych, zawodnych, potencjalnie szkodliwych domniemań

nauczyciela co do rangi subdyscypliny naukowej oraz przed uszlachetnieniem procesów mierzenia i oceniania osiągnięć za pomocą nowych terminów o pozytywnej konotacji. „Szkody byłyby poważne”, bo „domniemania te wyrastają z konfliktów interpersonalnych, są zawsze niepewne i uruchamiają mechanizm samospełniającego się proroctwa”. W diagnostyce edukacyjnej, której jest przeciwnikiem, prof. Konarzewski dostrzega nieczyste interesy pomysłodawców tej teorii i praktyki, żądnych poklasku kosztem ucznia.

Tak więc diagnostyka edukacyjna została już na wstępie krytycznie prześwietlona przez błyskotliwego oponenta, co może ją ustrzec przed naiwnymi błędami i wprowadzić na głębiej przemyślane szlaki pożytecznego rozwoju. Podobnie ostrzegawczy charakter ma wiwisekcja „ideologicznego genu oceny”, dokonana przez prof. Aleksandra Nalaskowskiego. W referacie, którego tekstu nie zdążył dołączyć do materiałów konferencji w Legnicy, nawiązał do jej podtytułu *Standardy i diagnoza a rozwój w edukacji*. Przypomnił, że wszystkie te terminy mają swoiste znaczenie w ideologiach pedagogicznych: romantycznej, transmisji kulturowej i progresywistycznej. Standard jest uśrednieniem oczekiwań, za którymi kłębi się nieprzebrana mnogość interpretacji prawa szkoły do „orzekania o innych ludziach, którzy bez prawa wyboru i świadomości własnej niepowtarzalności zostali wcieleni w system edukacyjny, o którego istnieniu nigdy nie decydowali”. Standard jest przecież podstawą diagnozy, zrośnięty z nią „jak Flip i Flap czy Marks i Engels”.

Porzuciwszy całą swadę, jaka zwykle towarzyszy rozprawom poświęconym obronie dziecka, muszę przyznać, że diagnoza tak pojęta jak w moim referacie, zakłada **ideologię technologiczną**, to jest orientację na skuteczność edukacji, niekoniecznie wszakże jednakowej i niekoniecznie narzuconej uczniowi. Panuje przekonanie, że edukacja jest najpotężniejszą dźwignią awansu indywidualnego i grupowego we współczesnym, konkurencyjnym świecie. Diagnoza edukacyjna ma wzmacniać tę dźwignię. Kto przyjmuje inne założenia niż technologiczne, nie pozbędzie się wątpliwości, bo „ideologie się wzajemnie nie znoszą, są o sobie zazdrosne i każda z nich sobie przypisuje prawo do jedynej słuszności. Mają charakter emocjonalny, a nie racjonalny” – stwierdza prof. Nalaskowski.

2. DIAGNOSTYKA JAKO KOMPETENCJA NAUCZYCIELSKA

Obecna konferencja ma wzbogacić problematykę diagnozy o tematy związane z warsztatem zawodowym nauczycieli, którzy – wbrew stanowisku prof. Konarzewskiego – nie mogą lub nie chcą systematycznie korzystać z asysty stosownego specjalisty. W programach kształcenia nauczycieli mamy psychologię i metodologię badań pedagogicznych głównie po to, jak sądzę, by nauczyciel potrafił zastosować poprawne metody „zdobywania informacji w pracy wychowawczej”, jak to określił prof. Andrzej Janowski w swej popularnej książce *Poznawanie uczniów*. Temu też poświęcone było szczecińskie Podyplomowe Studium Kompetencji Edukacyjnych w zakresie diagnozy edukacyjnej, które wieńczyła ta konferencja.

Diagnostyka jako kompetencja nauczycielska musi wyrastać z ćwiczeń warsztatowych i podlegać weryfikacji empirycznej. Nie sposób w tej chwili orzec, w jakim stopniu obawy prof. Konarzewskiego o mistyfikacje, konflikty i fałszywe proroctwa są uzasadnione. Gdy zaufamy książce Janowskiego, która jest oparta na solidnej literaturze anglosaskiej i miała kilka wydań w Polsce, to w zasięgu wstępnego rozpoznania nauczycielskiego znalazłyby się:

- a) wybrane cechy psychofizjologiczne (niestałość psychoruchowa, lęki), społeczno-moralne (uspołecznienie, poziom rozwoju moralnego, samoocena) i poznawcze (właściwości myślenia, umiejętności poznawcze) dziecka;
- b) właściwości zespołu wychowanków (spójność, struktura i podział ról, przywództwo, normy, potencjał wychowawczy);
- c) aspiracje uczniów (postawy, wartości, aspiracje ogólne, zawodowe i edukacyjne);
- d) motywacja do uczenia się (stosunek do przedmiotów szkolnych i nauczycieli, do szkoły, do swoich osiągnięć);
- e) działalność pozaszkolna młodzieży (zainteresowania, czas wolny, uczestnictwo w kulturze, zajęcia rodzinne, środowisko rówieśnicze i sąsiedzkie);
- f) własna działalność nauczyciela (interakcje z uczniami, metody i styl kierowania wychowawczego, samoocena skuteczności).

Nie jest to mało. Przynajmniej część tej problematyki, a także jej wyraźne poszerzenie znajdzie się w kilku referatach plenarnych oraz w doniesieniach badawczych sekcji Diagnoza ucznia i Diagnoza nauczyciela na tej konferencji. Ja zajmę się bliżej **diagnozą szkoły**, rozumianą jako rozpoznanie właściwości procesów edukacyjnych, jakie w niej zachodzą. Tę diagnozę powierzano dotychczas nadzorowi pedagogicznemu i, po części, ośrodkom metodycznym, ale utworzenie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i ośmiu okręgowych komisji zwiększyło liczbę placówek zdolnych do zdobywania informacji o wynikach i kontekście pracy szkoły.

3. ROLA OŚRODKA DIAGNOZY

Diagnoza wewnątrzszkolna może być wykonywana w zasadzie niezależnie przez nauczycieli, wychowawców klas i dyrekcje poszczególnych szkół, na przykład w tej postaci, jakiej dopracowano się w Gdańskim Liceum Autonomicznym, w którym co roku organizuje się przedmiotowe „akcje sprawdzające” oraz ponawia „wielką ankietę GLA” dla uczniów i ich rodziców. W przypadku diagnozy osiągnięć szkół potrzebna jest krajowa sieć ośrodków diagnozy ogarniająca wszystkie placówki danego typu.

Szkoły same nie poradzą sobie z zadaniem analizowania złożonych zależności między swymi działaniami, kontekstem tych działań i ich wynikami. Mogłyby im w tym pomóc **okręgowe komisje egzaminacyjne**, gdyby zechciały przekształcić swoje wydziały badań, analiz i ewaluacji na wydziały diagnoz i ewaluacji. Ich szansą jest dysponowanie obszerną bazą danych o konstrukcji i wynikach egzaminów zewnętrznych oraz coraz lepszym przygotowaniem do interpretacji osiągnięć uczniów.

Dlatego wskazuję na nowo powstałe, jeszcze nie bardzo okrzepłe instytucje, nie zaś na wojewódzkie ośrodki metodyczne, wydziały pedagogiczne wyższych uczelni lub, niegdyś całkiem sprawny w badaniach terenowych, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie? Przyczyną jest moje przekonanie, że główną rolę w diagnozie osiągnięć szkół pełnić powinno **ocenie zewnątrzne** osiągnięć uczniów w postaci wyników możliwie zobiiektywizowanego, a ponad-

to starannie i krytycznie kontrolowanego, egzaminu. Tym zajmie się, jak sądzę, mgr Adam Brożek z Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w kolejnym referacie.

4. ROLA ZMIENNEJ ZALEŻNEJ

Aczkolwiek diagnoza edukacyjna obejmuje – w założeniu – całą przestrzeń uwarunkowań osiągnięć uczniów, nauczycieli i szkół, to niedostępność pewnych stref tej przestrzeni i niska trafność pomiaru w innych strefach nie wyklucza poprawnej analizy danych i użytecznych wniosków. Jest zupełnie inaczej, gdy *zmienna zależna* układu, czyli miara skuteczności kształcenia, jest obciążona zbyt wielkim błędem, jak to z reguły bywa w przypadkach uznawania wyników oceniania wewnętrznego za kryterium jakości pracy nauczyciela i szkoły. Pozbawiony głównego filaru, gmach diagnozy chwieje się niebezpiecznie i może w każdej chwili runąć jak domek z kart.

Jakichkolwiek słabości byśmy nie dostrzegli w przygotowywanych przez Centralną Komisję egzaminach po szkole podstawowej, gimnazjum i liceum – okrojenie w stosunku do podstawy programowej i brak hierarchii wymagań egzaminacyjnych, niespójność treści testów, mieszanie form zadań, niedostatek kontroli samodzielności pracy uczniów, wątpliwa skala wyników – to nie będą one zapewne mniejsze w żadnych badaniach osiągnięć uczniów prowadzonych w tej skali. Trzeba więc przyjąć wyniki egzaminów zewnętrznych z dobrodziejstwem inwentarza i na nich oprzeć analizę procesów edukacyjnych. To podstawowe kryterium może być wszakże kwestionowane z pozycji innych, nietechnologicznych, ideologii. Sprzeciw wobec „standaryzacji edukacji” spodziewam się napotkać w referacie prof. Pawła Karpińczyka.

5. METODY EKSTENSYWNE

Nie wszystkie metody badawcze nadają się do zbiorowej diagnozy osiągnięć szkół, lecz tylko takie, które nie wymagają dłuższej obecności na miejscu i nie zakłócają procesów edukacyjnych wizytami z zewnątrz. Nazwę je *ekstensywnymi*, szerokimi, w przeciwieństwie do metod *intensywnych*, dogłębnych. Tabela 1 przedstawia uproszczoną klasyfikację tych metod.

Tabela 1

Intensywne i ekstensywne metody badań pedagogicznych

Grupy metod	Metody
Intensywne	Analiza treści kształcenia Obserwacja Wywiad Eksperyment
Ekstensywne	Analiza dokumentów Pomiar dydaktyczny Pomiar postaw Ankieta

Źródło: opracowanie własne.

Uważam, że okręgowe komisje egzaminacyjne są w stanie nie tylko stosować **pomiar dydaktyczny** w postaci egzaminów zewnętrznych, lecz także zbierać podstawowe dane o szkole i gromadzić je w swych kartotekach, stosować **skale postaw** – i to w postaci bez porównania doskonalszej niż to zademonstrowano w tak zwanej konsultacji społecznej projektu standardów wymagań egzaminacyjnych – oraz, tak chętnie nadużywaną w badaniach społecznych, **ankietę**. Tabela 2 pokazuje, jak poszczególne składniki sytuacji dydaktycznej mogą być reprezentowane w materiałach uzyskanych przez zastosowanie tych metod.

Zmienne trudniej mierzalne zaznaczono w tabeli 2 kursywą. Tylko metodą prób i błędów można podnieść rejestrację ich wartości na przyzwoity poziom rzetelności i trafności. Nie sprzyja temu postępująca centralizacja systemu egzaminacyjnego w Polsce, ale miejmy nadzieję, że jest to zjawisko przejściowe i okręgowe komisje, po uzyskaniu niezbędnej samodzielności, będą mogły rozwinąć metodologiczne skrzydła.

Tabela 2

Projekt diagnozy kontekstu egzaminu zewnętrznego

Składnik sytuacji dydaktycznej	Wybrane zmienne Niezależne	Przykładowe wskaźniki
Uczeń	Pozycja społeczna rodziny <i>Wkład pracy</i>	Wykształcenie rodziców Jakość prac projektowych
Nauczyciel	Kwalifikacje <i>Zaangażowanie</i>	Ukończone studia podyplomowe Liczba godzin pobytu w szkole tygodniowo
Treść kształcenia	Programy <i>Metody</i>	Wykraczanie poza podstawę programową Stosowanie metod aktywizujących
Wyposażenie	Stan <i>Wykorzystanie</i>	Liczba uczniów na jeden komputer Środki zastosowane w wybranym tygodniu
Organizacja	Organizacja oddziału <i>Styl zarządzania szkołą</i>	Średnia liczebność oddziału szkolnego Decyzje o szkole podjęte przez samorząd

Źródło: opracowanie własne.

6. PROBLEMY PRAWNE

Ochrona danych osobowych i inne przepisy chroniące własność informacji to wyłaniająca się przeszkoda w gromadzeniu i publikowaniu danych o warunkach pracy szkoły przez okręgowe komisje egzaminacyjne. W wielu krajach zachodnich wprowadzono szczegółowe regulacje prawne kontaktów tego typu instytucji z mediami. Nie ominie to zapewne i nas, ale utajnianie posiadanej informacji powinno być ograniczone do minimum.

Niektóre dane świadczą, że dyrektorzy szkół oczekują na diagnozę uwarunkowań osiągnięć uczniów z ostrożnym optymizmem. Na zadane w Gdańsku pytanie: Czy Pani/Pana zdaniem równoległe do badań pilotażowych i egzami-

nów zewnętrznych należy dołączyć badania związane z kontekstem (tu odsyłać do definicji „kontekstu” jako ogółu składników sytuacji dydaktycznych, w których przebiegało uczenie się czynności będących treścią egzaminu) egzaminów szkolnych? 70 % spośród 120 dyrektorów odpowiedziało TAK, a pozostali nie mieli zdania, z wyjątkiem jednego dyrektora, który napisał NIE. Podana lista „czynników” uzyskała następującą aprobatę:

- 80 % – organizacja nauczania, na przykład liczebność klasy,
- 65 % – środowisko lokalne ucznia i szkoły,
- 62 % – zaangażowanie i doskonalenie zawodowe nauczyciela,
- 55 % – kwalifikacje zawodowe nauczyciela,
- 55 % – strategie nauczania, na przykład stosowanie metod aktywizujących,
- 55 % – pozycja społeczna rodziny ucznia,
- 54 % – system motywacyjny stosowany wobec uczniów,
- 52 % – szkolny zestaw programów nauczania,
- 40 % – system motywacyjny stosowany wobec nauczycieli,
- 38 % – udział ucznia w zajęciach pozalekcyjnych,
- 37 % – wykorzystanie środków dydaktycznych.

Można sądzić, że dyrektorzy szkół chętniej wskażą ograniczenia **ogólnosytuacyjne**, które są od nich niezależne, niż **wąskodydaktyczne**, które mogą świadczyć o własnych zaniedbaniach. Podobnie będzie zapewne z ankietowaniem uczniów i nauczycieli.

7. PROBLEMY KOMUNIKACYJNO-ETYCZNE

Najważniejsze zasady komunikowania wyników diagnozy osiągnięć szkół przedstawię według części *B. Odpowiedzialność komunikującego ocenę osiągnięć uczniów* dość znanego *Kodeksu etycznego oceniania szkolnego*, opartego na źródłach amerykańskich, a opublikowanego w mojej książce *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Po odpowiedniej adaptacji brzmi ona następująco:

1. Zanim przedstawiisz zainteresowanym wyniki diagnozy oszacuj dostępnymi ci sposobami jej **obiektywizm**, **trafność** i **rzetelność**. Nie przeceniaj wartości diagnozy i nie wykorzystuj jej do podniesienia swego autorytetu.

2. Wyniki diagnozy przedstawiaj zawsze z **komentarzem** na temat sposobu ich uzyskania i z ostrzeżeniem o ich przybliżonej wiarygodności. Uczciwie przyznaj się do własnych ograniczeń, pomyłek i rozczarowań.

3. Wyniki diagnozy przedstawiaj tylko tym osobom i instytucjom, które są **uprawnione** do ich poznania. Upewnij się, że nie wpadną w niepowołane ręce.

4. Wyniki diagnozy przedstawiaj jak najszybciej, nie wcześniej jednak niż po przemyśleniu **komentarza**, jaki powinien im towarzyszyć. Zapobiegaj błędnej interpretacji wyników i nadawaniu im zbyt wielkiego znaczenia.

5. Unikaj przeprowadzania porównań na niekorzyść słabszych szkół. Przedstawiaj głównie osiągnięcia, a nie brak osiągnięć. Ogranicz **komentarze ujemne** do niezbędnego minimum i nie wygłaszaj ich na oficjalnych konferencjach.

6. Wykorzystaj wszystkie dostępne źródła wiarygodnych danych, które pomogą ci objaśnić szkołom warunki diagnozy i rozpoznany kontekst edukacyjny osiągnięć uczniów w egzaminach.

7. Przeprowadź **dyskusję** z personelem szkoły na temat wyników diagnozy i możliwości podniesienia osiągnięć. Stwórz racjonalną **procedurę odwoławczą** od wszelkich spostrzeżeń ujemnych.

8. Objaśnij szkołom sposób **przechowywania** i dalszego **użytkowania** wyników diagnozy, w tym zwłaszcza informowania opinii publicznej o tych wynikach.

Ten kodeks jednoznacznie nakazuje **objaśnianie wyników diagnozy** użytkownikom, a tylko wtórnie ostrzega przed nadużyciami komentarza. Doświadczenia wielu krajów, a najboleśniej – Anglii, dowodzą, że przedstawianie suchych wyników egzaminów państwowych w postaci „lig szkolnych” sieje spustoszenie. „Sparzyły się” na tym także niektóre województwa biorące udział w tak zwanym eksperymencie wałbrzyskim. Zauważmy, że szeroko publikowane rankingi szkół wyższych opierają się zwykle na kilku kryteriach, w tym zwłaszcza na potencjale naukowym uczelni, a nie są zestawieniem wyników jakiegoś egzaminu zewnętrznego.

8. WSPÓŁPRACA Z NADZOREM PEDAGOGICZNYM

Proponowane formy diagnozy interferują z zadaniami nadzoru pedagogicznego, w tym zwłaszcza z rolą wizytatorów oświaty. Miękkie styki współdziałania okręgowych komisji z kuratoriami mogą się więc okazać wrażliwe na pewne różnice terminologii.

W toku prac nad ulepszeniem zarządzania oświatą jeden z głównych wykonawców programu TERM, dr Stefan Wlazło, zaproponował, by kompleksowe zarządzanie procesami uzyskiwania jakości nazwać „mierzeniem jakości pracy szkoły”. Wkrótce uznano ten termin za oficjalny i w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 17 sierpnia 1999 roku w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego pojawił się on aż dziesięciokrotnie. **Mierzeniem jakości pracy szkół i placówek** nazwano „zorganizowane i systematyczne analizowanie i ocenianie stopnia spełniania przez szkołę lub placówkę wymagań wynikających z jej zadań, z uwzględnieniem opinii uczniów, rodziców i nauczycieli”.

„Nowy nadzór pedagogiczny – to mierzenie jakości pracy szkoły” stwierdza Stefan Wlazło w swej książce *Mierzenie jakości pracy szkoły. Część trzecia*, ale zastrzega, że „mierzenie – to przede wszystkim postawa poznawcza, humanistyczne i holistyczne spojrzenie na człowieka, a nie jakieś konkretne procedury”. Tu następuje nieubłagany rozbrat z pomiarem pedagogicznym, a nawet z jakąkolwiek postacią pomiaru uznawanego w naukach społecznych, ze szczeblem **nominalnym**, to jest tworzeniem równorzędnych klas jakościowych włącznie. Nie należy zatem mylić luźno i metaforycznie pojmowanego – bo dr Wlazło często podaje przykład mierzenia garnituru przez klienta – „mierzenia jakości pracy szkoły” z kontrolowaną procedurą pomiaru pedagogicznego!

„Mierzenie jakości pracy szkoły” jest pokrewne **diagnozie edukacyjnej**, określonej w tym referacie jako rozpoznawanie procesu kształcenia ze szczególnym uwzględnieniem jego kontekstu, to jest czynników mało podatnych na oddziaływania pedagogiczne. Jak długo obowiązuje zarządzenie, wizytatorzy będą stosować ten termin, lecz – ze względu na mylące konotacje – nie przypuszczam, by przetrwał on obecną ekipę ministerialną. Wizytatorzy wrócą do **wizytacji, inspekcji i, być może, ewaluacji**, uczelnie rozwiną **badania**, szkoły

– **ocenie** osiągnięć uczniów, okręgowe ośrodki – **egzamin**y i, mam nadzieję, **diagnozę**, a wszyscy będą wymagać teoretycznego wsparcia w **miarze**, jako teorii naukowej i zbiorze procedur uściślonego poznawania rzeczywistości.