

dr Grażyna Szyling (ORCID: 0000-0002-3987-2450)

Uniwersytet Gdański

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Diagnostyka edukacyjna w epoce ekspertów. Przypadek wczesnej edukacji Tezy wystąpienia

Diagnostyka edukacyjna – w myśl definicji sformułowanej przez jej twórcę Bolesława Niemierkę (2009, s. 30) – jest „teorią i praktyką diagnozy edukacyjnej”, co pozwala podjąć namysł nad tą subdyscypliną z dwóch odmiennych, acz niewykluczających się perspektyw: podstaw teoretycznych oraz codzienności szkolnej. W niniejszym wystąpieniu przyjmuję jako podstawową tę drugą z opcji, ponieważ inspiracją do sformułowania problemu badawczego stała się dla mnie lektura niemalże 100 egzemplarzy portfolio, w których studentki dwóch roczników ostatniego semestru kierunku pedagogika wczesnej edukacji na Uniwersytecie Gdańskim dokumentowały w latach 2018 i 2019 przebieg swoich praktyk nauczycielskich.

Analiza tych materiałów skłoniła mnie do postawienia **pytania o miejsce, jakie diagnostyka edukacyjna zajmuje w praktyce kształcenia** na pierwszym etapie edukacyjnym. Aktualność tego zagadnienia zdają się potwierdzać kolejne wersje projektów nowych standardów kształcenia nauczycieli, przygotowywanych przez MNiSW, w których diagnostyka edukacyjna pojawia się jako odrębny przedmiot. Jednak ważniejszym argumentem przemawiającym za dokonaniem oglądu tego wycinka realiów edukacji wczesnoszkolnej jest fakt, że w pierwszych latach instytucjonalnego kształcenia dzieci uczą się kierowania swoim postępowaniem tak, by osiągnąć sukces szkolny i jak najskuteczniej uniknąć porażki (Appelt, 2005). W tym procesie istotną rolę odgrywają nauczyciele, którzy nie tylko wiedzą o szkole więcej niż ich mali uczniowie, lecz przede wszystkim narzucają im swoje systemy znaczeń, ponieważ dominują w interakcjach (Stemplewska-Żakowicz, 2002, s. 106). W efekcie przymuszają dzieci do uznania pewnego powtarzającego się modelu rzeczywistości edukacyjnej za „normalny” (Klus-Stańska, 2004). Kwestia ta – choć definiowana w obrębie innego paradygmatu – wpisuje się w ten obszar zainteresowań diagnostyki edukacyjnej, który B. Niemierko (2009, s. 29–30) nazywa nabywaniem umiejętności uczenia się lub metauczeniem się.

Dane zgromadzone przez studentów w portfolio: (a) miały charakter jakościowy i nie były podporządkowane interesującemu mnie zagadnieniu, (b) zawierały opisy obserwowanych zdarzeń oraz analizę własnych doświadczeń i refleksję nad nimi – dlatego wymagały dokonania wstępnej selekcji. Wybrałam z nich te sytuacje, w których nauczyciel wykorzystał elementy diagnozy rozwojowej uczenia się (zob. Niemierko, 2009, s. 32–36) lub zaniechał takich czynności, choć byłyby one użyteczne dydaktycznie w tym sensie, jaki nadaje im dydaktyka

technologiczna (Niemierko, 2009, s. 26–37), nazywana też instrukcyjną (Klus-Stańska, 2018, s. 80–94). Przyjęłam, że interesują mnie zdarzenia często występujące, które nauczyciele traktują rutynowo lub uznają za oczywiste, co nie wymaga uzupełnienia obserwacji o wywiad z obserwowanymi podmiotami (Silverman, 2008, s. 218–219). Wybrane w ten sposób sytuacje sklasyfikowałam zgodnie z teoretycznymi kategoriami diagnostyki edukacyjnej (zob. Angrosino, 2010, s. 131–133), wyodrębnionymi przez B. Niemierkę (2009).

Uporządkowane dane pozwoliły na sformułowanie kilku wniosków dotyczących nieformalnej nauczycielskiej diagnozy rozwojowej uczenia się. Zasadnicze z nich to:

1. W codziennym kształceniu dzieci na etapie wczesnej edukacji praktycznie nie występuje wykorzystanie „dokładnej **diagnozy początkowego stanu osiągnięć** emocjonalno-motywacyjnych i poznawczych każdego ucznia” w projektowaniu działania edukacyjnego stosownego do jej wyników (Niemierko, 2019, s. 27). Nauczyciele w swej zdecydowanej większości: (a) realizują krok po kroku scenariusze lekcji zawarte w poradnikach dla nauczycieli; (b) wymagają od dzieci rozwiązywania wszystkich zadań z podręcznika i zeszytu ćwiczeń; (c) „gonią program”, „nadrabiają zaległości”, „martwią się o realizację programu w 100%”. Natomiast w czasie, kiedy mogliby obserwować uczniów – pracujących indywidualnie nad rozwiązywaniem zadań – często zajmują się uzupełnianiem dziennika, sprawdzaniem zadań domowych lub sprawdzianów, a niekiedy też innymi czynnościami niekoniecznie związanymi z uczeniem się uczniów.

Podsumowując, można stwierdzić, że nauczycielską nieformalną diagnozę rozwojową uczenia się zastępuje na co dzień zoperacjonalizowany program nauczania oraz powiązane z nim „cudze” scenariusze lekcji, oparte na niejawnych założeniach dydaktycznych i w oczywisty sposób ignorujące kontekst i klimat kształcenia w danej klasie szkolnej. Nauczyciele zaś przyjmują za najbardziej stosowne rozwiązanie nauczanie równym frontem, mimo możliwych do łatwego zaobserwowania wyraźnych różnic poznawczych między uczniami. Lista tych uczniowskich zachowań jest długa i można ją uporządkować według różnych kryteriów, ale aspekt ten wykracza poza ramy niniejszych rozważań.

2. **Bieżąca diagnoza nieformalna** (zob. Niemierko, 2009, s. 34), jest w praktyce edukacji wczesnoszkolnej sprowadzona do oceniania bieżącego, zdecydowanie nadużywanego i często zastępowanego inne możliwości motywowania dzieci do uczenia się. W tym obszarze odnotować należy: (a) ogromną liczbę i rozdrobnienie otrzymywanych codziennie przez uczniów stopni (lub innych uporządkowanych na skali symboli, które w mniemaniu nauczycieli stopniami nie są); (b) regularne ocenianie kart pracy i zadań wykonywanych przez dzieci w zeszytach ćwiczeń, stanowiących spójną całość z podręcznikami; (c) stosowanie dołączanych przez wydawnictwa do pakietu programowego okresowych sprawdzianów, których przydatności diagnostycznej nie sposób w tym miejscu oszacować, zwłaszcza że z reguły kontrolują one opanowanie treści uwzględnionych w podręczniku; (d) podejmowanie przez nauczycieli działań, które mają „zapewnić” wysoki wynik sprawdzania określonych umiejętności, takich jak np. „uczenie się w domu ładnego czytania” określonego tekstu, uczenie się „wyrazów na dyktando” lub rozwiązywanie konkretnego rodzaju zadań, które będą na sprawdzianie.

Kluczowe dla tego aspektu posługiwanie się kryteriami oceny przybiera dwie zasadnicze formy, z których pierwsza występuje zdecydowanie częściej: (a) uczniom nie zostają podane inne kryteria oceny niż „poprawne”, „ładne” lub „bezbłędne” wykonanie zadania; (b) uczniowie znają kryteria oceny, zwłaszcza gdy ich nauczyciele ukończyli kursy oceniania kształtującego, ale z reguły nie są one traktowane jak wskazówki, ale zewnętrzne regulatory sterujące działaniem osoby uczącej się. Pomiedzy tymi punktami rozciąga się obszar manipulowania przez nauczyciela wymaganiami, silnie uzależnionymi od aktualnego kontekstu. Oznacza to między innymi, że raz nauczyciel ocenia, odnosząc się do szacowanego przez siebie postępu, jakiego dokonał uczeń, lub jego „wkładu pracy”, innym razem – na podstawie różnicującego porównywania prac różnych uczniów, a najrzadziej – na podstawie nielicznych i jasnych dla dziecka kryteriów.

Podsumowując: bieżąca diagnoza rozwojowa uczniów klas I–III niewiele ma wspólnego z informacyjną (dydaktyczną) funkcją oceny, dosyć powszechnie wiązaną z poznawczym wymiarem procesów uczenia się (Szyling, 2011), choć niewątpliwie wytwarza u uczniów dosyć stabilny obraz tego, na czym uczenie się polega. Sama natomiast jest chaotyczna i nieprzejrzysta, nastawiona na doraźne motywowanie lub dyscyplinowanie, co niewiele ma wspólnego z „elastycznym kierowaniem” pracą dziecka na lekcji (Niemierko, 2009, s. 27). Ponadto bieżąca diagnoza nie spełnia wymogów oceniania analitycznego (Niemierko, 2002, s. 143–145), trudno też uznać ją za źródło danych pozwalających na zbudowanie sensownego holistycznego obrazu osiągnięć ucznia (tamże, s. 140–143), choć tego oczekuje się od **klasyfikacyjnej oceny opisowej** (zob. Szyling, 2009). Tej ostatniej nie można obserwować, niemniej studenci zostali poinformowani, że problem formułowania oceny opisowej zostaje niejako automatycznie rozwiązany przez kolejną „pomoc” dydaktyczną, dostarczaną nauczycielom przez wydawnictwa lub producentów dzienników elektronicznych, czyli program do tworzenia oceny opisowej. Na temat jakości jego starszych wersji wypowiedziały się między innymi M. Nowicka (2009) oraz A. Nowak-Łojewska (2009). Efekty posługiwania się najnowszymi wersjami tego programu, zwłaszcza powiązany mi z dziennikiem elektronicznym, czekają jeszcze na analizy.

Zdecydowana większość wyników uzyskanych z analizy studenckich obserwacji nie odkrywa niczego, co nie byłoby już opisane w literaturze poświęconej wczesnej edukacji, że wspomnę tylko o klasycznej już dziś książce D. Klus-Stańskiej i M. Nowickiej: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej* (2005). Jednak spojrzenie na te trwałe w gruncie rzeczy realia edukacyjne z perspektywy diagnostyki edukacyjnej pozwala na ujawnienie dysfunkcyjności (by nie rzec: szkodliwości) dominującego modelu kształcenia wczesnoszkolnego, możliwej do dostrzeżenia nie tylko z perspektywy paradygmatów konstruktywistycznych, lecz także obiektywistycznych.

Przedstawione wyniki skłoniły mnie również do podjęcia namysłu nad **rolą, jaką w wyznaczeniu takiego a nie innego miejsca diagnostyki edukacyjnej w edukacji początkowej odgrywają eksperci**, twórcy pakietów programowych oferowanych przez wydawców podręczników. Mam tu na myśli osoby, których pozycja wynika niekoniecznie ze szczególnych kompetencji merytorycznych, ale z faktu zatrudnienia w instytucji identyfikowanej z autorytetem w pewnej dziedzinie (Reeves i Naas, 2000, s. 262).

Analizy obserwacji wydobywają wyraźnie niekorzystne dla wczesnoszkolnej nieformalnej diagnostyki edukacyjnej jej relacje z systemowo uporządkowanymi i instrumentalnie oczywistymi zewnętrznymi „pomocami” dydaktycznymi, zwłaszcza gotowymi scenariuszami zajęć i programami do tworzenia oceny opisowej. Związane z tym zjawiskiem zaufanie do systemów eksperckich, opartych na proceduralnych regułach wiedzy specjalistycznej, wytwarza poczucie względnego bezpieczeństwa w określonym obszarze codziennego działania jednostki (Giddens, 2001, s. 317 i 184), a takim jest codzienność kształcenia. Systemy te jednak – jak twierdzi B. Przyborowska (2010, s. 32) – mogą powodować dewaluację umiejętności zawodowych, sprzyjać przrzucaniu na zewnętrznych ekspertów ciężaru i odpowiedzialności za kształt praktyki edukacyjnej.

Stawia to przed diagnostyką edukacyjną nowe problemy. Dotyczą one tyleż możliwości osiągnięcia zakładanego przez B. Niemierkę „przedziału optymalizacji” diagnozy edukacyjnej (tenże, 2009, s. 31), co podjęcia namysłu nad szansami na diagnostyczną alfabetyzację funkcjonalną kandydatów na nauczycieli (tenże, 2018, s. 43–44) i – jak sądzę – także samych nauczycieli.

Bibliografia

- Angrosino M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Appelt K. (2005), *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość: „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (2004), *Gdy szkoła zamyka okno na świat*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśląc teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko B. (2009), *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niemierko B. (2018), *Ta para musi się pogodzić! O potrzebie integracji egzaminów zewnętrznych z ocenianiem wewnątrzszkolnym*. W: B. Niemierko i M.K. Szmigel (red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*. Kraków: PTDE.
- Nowak-Łojewska A. (2009), *Pozory oceny opisowej – refleksje na marginesie szkolnej praktyki*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1 (9).
- Nowicka M. (2009), *Ocena opisowa – profesjonalna diagnoza i wsparcie zdolności uczniów czy obszar jałowej biurokracji?* „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1 (9).
- Przyborowska B. (2010), *Zaufanie do systemów eksperckich w edukacji*. „Kultura i Edukacja”, nr 1 (75).
- Reeves B., Naas C. (2000), *Media i ludzie*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Silverman D. (2008), *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stemplewska-Żakowicz K. (2002), *Koncepcje narracyjnej tożsamości*. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szyling G. (2009), *Ocena opisowa – ocena (nie)możliwa*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1 (9).
- Szyling G. (2011), *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.