
Przedmowa

Tematem tegorocznej konferencji współorganizowanej przez Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej Lubelskie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Lubelską Akademię WSEI (dawniej: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie) jest ***Diagnozowanie uczenia się ucznia, studenta i nauczyciela. Między wartościami, doświadczeniem i wiedzą.***

Po dwudziestu latach Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej wraca do Lublina. Ostatnio spotkaliśmy się tu w 2006 roku podczas XII KDE pod hasłem *O wyższą jakość egzaminów szkolnych.*

Program obecnej, XXXII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej przedstawia diagnostykę edukacyjną jako dziedzinę żywą, wielowymiarową i coraz wyraźniej zorientowaną nie tylko na **pomiar osiągnięć, lecz także na rozumienie procesów, które do tych osiągnięć prowadzą.** W centrum konferencyjnej debaty znajdują się zatem pytania o odpowiedzialność diagnosty, rozwój i potencjał ucznia, trafność wnioskowania, motywację i relacje, potrzeby współczesnej szkoły, a także o to, w jaki sposób wyniki badań mogą rzeczywiście wspierać praktykę edukacyjną i decyzje publiczne.

Układ programu sprzyja stopniowemu poszerzaniu tej perspektywy. Sesje plenarne: **„Odpowiedzialny diagnosta edukacyjny”, „Od potencjału do osiągnięć ucznia/studenta”** oraz **„Diagnostyka edukacyjna w działaniu”** prowadzą od refleksji nad etycznymi i metodologicznymi podstawami diagnozowania, przez poszukiwanie uwarunkowań osiągnięć po praktyczne wykorzystanie danych i narzędzi badawczych. Podejmowane będą przy tym zagadnienia szczególnie istotne dla współczesnej edukacji: zaangażowanie uczniów, dobrostan społeczności szkolnej, skuteczność technologii edukacyjnych, sztuczna inteligencja, edukacyjna wartość dodana czy przechodzenie od dowodów naukowych do praktyki szkolnej.

Równie ważną przestrzeń wymiany tworzą **sekcje tematyczne**, pozwalające uczestnikom wybrać obszar najbliższy ich zainteresowaniom: diagnozę kompetencji humanistycznych lub matematycznych, wielowymiarowe spojrzenie na ucznia, związki motywacji i relacji z wynikami edukacyjnymi, wzajemne uczenie się uczniów i nauczycieli oraz potrzeby, aspiracje i nowe drogi rozwoju edukacji. Wspólnym mianownikiem tych wystąpień jest pytanie o to, **jak diagnozować, aby lepiej rozumieć, a dzięki temu trafniej wspierać rozwój człowieka i zmieniać edukację.**

Konferencja została pomyślana jednak nie tylko jako przestrzeń prezentowania wyników badań. **Warsztaty i panel dyskusyjny** otwierają ją na doświadczenie praktyczne, rozmowę i konfrontowanie różnych perspektyw – badaczy, nauczycieli, diagnostów, osób zajmujących się doskonaleniem zawodowym i praktyką szkolną. Dopełniają je spotkania mniej formalne, które od lat stanowią ważną część konferencji PTDE i tworzą przestrzeń do kontynuowania rozpoczętych podczas obrad rozmów.

Zachęcamy więc do aktywnego udziału – nie tylko do słuchania wystąpień, lecz także do zadawania pytań, udziału w dyskusji, dzielenia się własnym doświadczeniem i wspólnego poszukiwania odpowiedzi. Różnorodność

tematów i perspektyw zgromadzonych w programie sprawia, że XXXII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej może stać się miejscem rzeczywistego spotkania nauki z praktyką, a diagnoza – punktem wyjścia nie tylko do opisu edukacyjnej rzeczywistości, ale przede wszystkim do jej świadomego i odpowiedzialnego kształtowania.

Sesja plenarna I zatytułowana „**Odpowiedzialny diagnosta edukacyjny**” ukazuje odpowiedzialność diagnostyczną jako kategorię wielowymiarową – obejmującą rzetelność metodologiczną, etyczną troskę o osobę diagnozowaną, krytyczną interpretację danych oraz świadome wykorzystywanie wyników badań w praktyce edukacyjnej. Otwierający tę część tekst **Teresy Szabelskiej i Zofii Starownik, poświęcony dorobkowi Marii Urszuli Sobczak**, przypomina tradycję diagnostyki zakorzenionej w praktyce szkolnej, w której pomiar i jakościowa analiza wyników mają służyć nie tylko ocenie osiągnięć, lecz przede wszystkim rozumieniu procesu uczenia się, doskonaleniu pracy nauczyciela i wspieraniu rozwoju ucznia.

Perspektywę rozwoju podejmuje **Bolesław Niemierko**, wskazując na potrzebę przejścia od dominacji przekazu wiadomości ku „**uczeniu się rozwoju**” – odkrywaniu jego prawidłowości, poszukiwaniu własnych ścieżek i autonomizacji działania. Diagnoza powinna uwzględniać nie tylko osiągnięcia, lecz również osobiste i społeczne uwarunkowania uczenia się, przy zachowaniu świadomości granic możliwości diagnostyki edukacyjnej.

Joanna Peter dopełnia ten obraz refleksją nad współczesną szkołą i kondycją młodego pokolenia, podkreślając znaczenie dobrostanu, relacji, poczucia sprawstwa, wspólnoty i wartości. Diagnozowanie nie może zatem ograniczać się do identyfikowania problemów i deficytów – powinno umożliwiać również rozpoznawanie zasobów, aspiracji i potencjału młodego człowieka.

Etyczny wymiar odpowiedzialności diagnosty rozwija **Maria Groenwald**, ujmując troskę jako jeden z wymiarów **trafności diagnozowania** – zarówno nieformalnego, prowadzonego „z bliska”, jak i unormowanego, realizowanego „z daleka”. Troska obejmuje cały proces diagnostyczny: od określenia jego celów i doboru metod poprzez konstrukcję i stosowanie narzędzi aż po interpretację wyników oraz przewidywanie indywidualnych i społecznych konsekwencji ich wykorzystania.

Odpowiedzialność za jakość dowodów i zasadność formułowanych na ich podstawie wniosków podejmuje **Maciej Jakubowski i Marek Smulczyk**, wskazując na znaczenie podejścia *evidence-informed*, metaanaliz i badań randomizowanych, ale zarazem przestrzegając przed bezrefleksyjnym przenoszeniem rezultatów badań do praktyki szkolnej bez uwzględnienia jakości dowodów, zróżnicowania efektów i warunków wdrażania.

Szczególnie istotny problem trafności pomiaru podejmuje **Artur Pokropek**, kierując uwagę na założenie często przyjmowane jako oczywiste: że osoba badana odpowiada najlepiej, jak potrafi. W testach i kwestionariuszach o niskiej stawce założenie to może być zawodne, ponieważ spadek motywacji, szybkie zgadywanie czy nieuważne odpowiadanie prowadzą do wyników, które nie odzwierciedlają w pełni rzeczywistych kompetencji lub postaw.

Autor przedstawia rozwijające się metody identyfikowania takich odpowiedzi. Odpowiedzialność diagnosty oznacza więc również krytyczny namysł nad **jakością samych danych, zachowaniem osoby badanej podczas pomiaru oraz granicami wnioskowania na podstawie uzyskanego wyniku.**

Wspólnym mianownikiem przedstawionych rozważań staje się zatem obraz **odpowiedzialnego diagnosty jako refleksyjnego badacza i praktyka,** który nie poprzestaje na uzyskaniu wyniku, lecz pyta o jego trafność, jakość dowodów, warunki powstania, kontekst oraz konsekwencje wykorzystania. Odpowiedzialność oznacza w tym ujęciu łączenie rygoru naukowego z etyczną troską o człowieka oraz przekształcanie diagnozy z narzędzia opisu i oceny w źródło wiedzy służącej rozwojowi ucznia, nauczyciela i szkoły.

Sesja plenarna II „Od potencjału do osiągnięć ucznia/studenta” podejmuje pytanie o warunki, w których możliwości jednostki przekształcają się w rzeczywiste osiągnięcia edukacyjne. Punktem wyjścia jest przedstawiona przez **Małgorzatę Artymiak** analiza zjawiska *drop-out*, ukazująca sukces akademicki jako rezultat splotu czynników indywidualnych, dydaktycznych, społecznych i organizacyjnych oraz przypominająca, że przebieg edukacyjnej drogi nie zawsze ma charakter linearny. Perspektywę tę pogłębia **Roman Dolata**, wskazując na złożone relacje między predyspozycjami ucznia a środowiskiem szkolnym oraz na możliwość wzmacniania wcześniejszych różnic osiągnięć przez mechanizmy selekcji i segregacji edukacyjnej.

Kolejne opracowania kierują uwagę ku sposobom tworzenia warunków sprzyjających wykorzystaniu potencjału ucznia. **Aleksandra Jasińska-Maciążek** wraz ze współautorami, na przykładzie eksperymentalnej ewaluacji platformy *zeszyt.online*, pokazuje znaczenie rzetelnego badania skuteczności technologii edukacyjnych, podkreślając, że sam dostęp do narzędzia nie przesądza o efektach – istotne są sposób i intensywność jego wykorzystania oraz powiązanie z pracą nauczyciela. **Jacek Stańdo** i **Anna Kreft** rozwijają tę perspektywę w obszarze oceniania, proponując odejście od koncentracji wyłącznie na wyniku na rzecz diagnozy procesu rozumowania, strategii i błędów ucznia oraz wskazując możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji do tworzenia adaptacyjnych form oceny i informacji zwrotnej.

Całość domykają badania **Barbary Ciżkowicz** i **Wojciecha Gulina** nad związkiem zmiennych dyspozycyjnych z osiągnięciami poznawczymi, wskazujące szczególnie na znaczenie motywacji i poczucia bezradności, a zarazem potwierdzające wartość wyników egzaminów zewnętrznych w prognozowaniu dalszych osiągnięć szkolnych. W tej perspektywie droga **od potencjału do osiągnięć** jawi się jako dynamiczny proces współkształtowany przez właściwości ucznia, jego środowisko oraz jakość oferowanego wsparcia, diagnozy i oceniania.

Sesja plenarna III „Diagnostyka edukacyjna w działaniu” koncentruje uwagę na praktycznym znaczeniu diagnozy – jej zdolności do uchwycenia złożoności rzeczywistości edukacyjnej i dostarczania wiedzy, która może stać się podstawą świadomego działania. Tak rozumianą diagnostykę otwiera propozycja **Sławomira Rębisza** i **Mai Gajdy**, w której badanie dobrostanu społeczności szkolnej oznacza przejście od intuicyjnych ocen do systematycznego, wielowymiarowego rozpoznawania funkcjonowania uczniów i szkół.

Wyniki pilotażowych analiz **Pawła Grygiela, Sylwii Opozdy-Suder, Jolanty Pisarek i Mai Gajdy** wzmacniają tę perspektywę, ukazując dobrostan nie jako pojedynczą właściwość, lecz konfigurację wzajemnie powiązanych zasobów, doświadczeń i warunków środowiska szkolnego.

Pytanie o adekwatność diagnozy powraca na poziomie oceny funkcjonowania szkoły. Koncepcja **Grzegorza Humennego** poszerza rozumienie jej efektywności w szkolnictwie branżowym: obok osiągnięć egzaminacyjnych znaczenia nabierają dalsze losy absolwentów, w tym zgodność kontynuowanej edukacji i podejmowanej pracy z profilem kształcenia. Takie rozszerzanie pola diagnozy zwiększa zarazem znaczenie jakości i przejrzystości wykorzystywanych narzędzi.

Repozytorium przedstawione przez **Mają Gajdę** tworzy zaplecze bardziej świadomego doboru instrumentów badawczych, ich dokumentowania i oceny zakresu walidacji, wpisując diagnostykę w standardy transparentności i otwartej nauki. Perspektywę tę domyka **Piotr Mikiewicz**, przenosząc punkt ciężkości z pytania o wytwarzanie wiedzy diagnostycznej na pytanie o jej wykorzystanie. Dane nabierają znaczenia dla praktyki dopiero poprzez proces ich interpretacji, konfrontowania z wiedzą instytucjonalną oraz przekładania na rekomendacje i kierunki działania; dlatego autor wskazuje na znaczenie regionalnej infrastruktury wiedzy jako ogniwa łączącego diagnozę z decyzjami publicznymi.

„**Diagnostyka edukacyjna w działaniu**” jawi się zatem jako diagnostyka nie tylko trafnie opisująca rzeczywistość, lecz także wyposażona w odpowiednie narzędzia, poszerzająca zakres rozpoznania i tworząca warunki, by zgromadzona wiedza mogła zostać rzeczywiście wykorzystana.

Sekcja I. „Diagnoza kompetencji humanistycznych” ukazuje złożoność rozpoznawania kompetencji ucznia – od rozumienia i interpretowania tekstów przez sprawność językową po uwarunkowania procesu uczenia się. **Maria Michłowicz**, analizując recepcję bajki, wskazuje na znaczenie kompetencji leksykalnych, wnioskowania i dostrzegania analogii między tekstami, ale także na bariery ograniczające uczniowską interpretację. Perspektywę tę rozwija **Zofia Siudym**, której analiza wyników egzaminów zewnętrznych ujawnia trwałe trudności w zakresie kompetencji językowych i prowadzi do pytania o skuteczność oraz ciągłość kształcenia językowego.

Stanisław Plebański, Katarzyna Rzepczak-Generowicz i Katarzyna Koziel poszerzają pole diagnozy o pozapoznawcze i środowiskowe uwarunkowania uczenia się, wskazując na znaczenie sprawczości, motywacji, dobrostanu oraz oddziaływania nauczycieli, rodziny i rówieśników. **Wspólnie te teksty pokazują, że diagnoza kompetencji humanistycznych wymaga rozpoznawania zarówno sposobu, w jaki uczeń rozumie i wyraża znaczenia, jak i warunków, w których jego kompetencje mogą się rozwijać.**

Sekcja II. „Diagnoza kompetencji matematycznych” prowadzi od pytania o to, *co uczeń potrafi* ku znacznie bardziej złożonemu pytaniu o to, *jak myśli, rozumuje i wykorzystuje matematykę*. Badania **Małgorzaty Iwanowskiej, Anny Rybak i Beaty Wąsowskiej-Narojczyk** pokazują znaczenie sytuacji problemowych, które pozwalają ujawnić samodzielność ucznia, jego kreatywność,

krytyczne myślenie i gotowość do poszukiwania własnych strategii rozwiązania. Jednocześnie odsłaniają trudności związane z rozumieniem problemu, analizowaniem informacji i przekładaniem sytuacji praktycznych na język matematyki.

Ten właśnie problem rozumienia matematycznego zgłębiają **Agnieszka Szymocha** i **Lidia Luty**. Diagnoza umiejętności studentów w zakresie analizy wykresów funkcji ujawnia rozdzźwięk między intuicyjnym odczytywaniem reprezentacji graficznej a rozumieniem pojęć i posługiwaniem się formalnym językiem matematyki. W szerszym kontekście rozważań **Jerzego Paczkowskiego** pytanie o kompetencje ucznia zostaje natomiast wpisane w rzeczywistość cyfrową i rozwój AI, w której szczególnego znaczenia nabierają krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, sprawczość oraz zdolność świadomego korzystania z informacji i technologii.

Wspólną perspektywą tych opracowań jest zatem diagnoza kompetencji matematycznych rozumiana jako rozpoznawanie nie tylko zasobu wiedzy, lecz przede wszystkim jakości rozumowania, samodzielności i zdolności świadomego posługiwania się matematyką w różnych kontekstach uczenia się i działania.

Sekcja III. „Uczeń w wielu wymiarach” trafnie oddaje potrzebę odejścia od jednowymiarowego opisu osoby uczącej się. Otwierające tę część rozważania **Łukasza Faliszka** i **Szymona Grabowskiego** wskazują, że poznawcze oraz emocjonalno-motywacyjne aspekty uczenia się tworzą nierozłączną całość, a zadaniem diagnostyki jest nie tylko rozpoznawanie osiągnięć, lecz także dostarczanie wiedzy pozwalającej wspierać indywidualny rozwój ucznia.

Kolejne opracowania zespołu: **Stanisław Rębisz**, **Sylwia Opozda-Suder**, **Paweł Grygiel**, **Roman Dolata** pokazują konsekwencje przyjęcia takiej perspektywy wobec konkretnych doświadczeń współczesnych uczniów. Analiza problematycznego korzystania z mediów społecznościowych i jego związków z objawami depresyjnymi ujawnia złożoność zależności między funkcjonowaniem młodego człowieka a jego cyfrowym środowiskiem.

Z kolei badanie zespołu: **Jolanta Pisarek**, **Paweł Grygiel**, **Sylwia Opozda-Suder** i **Maja Gajda** dotyczące uczniów urodzonych w Ukrainie pokazuje, że korzystne relacje rówieśnicze, poczucie przynależności i pozytywna ocena szkoły mogą współistnieć z niższą oceną własnych kompetencji oraz trudnościami w osiągnięciach edukacyjnych. Tym samym również doświadczenie migracji nie tworzy jednego, jednolitego obrazu funkcjonowania ucznia, lecz zróżnicowany układ zasobów i trudności. Perspektywę tę poszerza **Maria Foryś**, przenosząc pytanie o indywidualne zróżnicowanie na grunt szkolnictwa wyższego, i wskazuje na potrzebę łączenia diagnozy z funkcjonalnym rozpoznaniem potrzeb, racjonalnymi dostosowaniami oraz oceną skuteczności udzielanego wsparcia.

W takim ujęciu „uczeń w wielu wymiarach” to przede wszystkim osoba, której rozwój i funkcjonowanie można właściwie rozumieć dopiero wtedy, gdy dostrzeżę się jednocześnie jej możliwości i trudności, emocje i motywację, osiągnięcia, relacje oraz środowisko, w którym przebiega proces uczenia się.

Sekcja IV. „Motywacje, relacje i wyniki edukacyjne” podejmuje zagadnienia osiągnięć edukacyjnych nie tylko jako rezultatu indywidualnych możliwości i wysiłku ucznia, lecz także jako efektu warunków, w których przebiega uczenie się. **Maria Krystyna Szmigel** – wskazuje na motywację jako jeden z kluczowych warunków sukcesu szkolnego oraz proponuje koncepcję badań wewnątrzszkolnych pozwalających diagnozować jej poziom i uwarunkowania. **Marzena Misiakiewicz** – analizuje motywację do uczenia się z perspektywy uczniów, nauczycieli i rodziców. Podkreśla znaczenie współpracy szkoła–dom, bezpieczeństwa emocjonalnego, indywidualizacji, prawa do błędu i konstruktywnej informacji zwrotnej, a także potrzebę ograniczania nadmiernej presji i rywalizacji. **Dorota Borek-Chudek** – rozwija koncepcję „ducha klasy” jako klimatu sprzyjającego motywacji i zaangażowaniu. Za jego podstawowe elementy uznaje poczucie własnej wartości, zaangażowanie, samodzielność, współpracę i świadome uczenie się, wskazując zarazem na szczególną rolę nauczyciela w tworzeniu takich warunków. **Krystyna Dynowska-Chmielewska** i **Joanna Peter** – ukazują relacyjny wymiar doradztwa metodycznego, oparte go na partnerstwie, dialogu, mentoringu, tutoringu i bezpośrednim wsparciu nauczyciela. Zwracają uwagę, że jakość relacji w doskonaleniu zawodowym nauczycieli może przekładać się na jakość relacji budowanych przez nich z uczniami. **Maria Krystyna Szmigel** – w analizie regionalnych wyników maturalnych pokazuje zróżnicowanie osiągnięć edukacyjnych w zależności od kontekstu regionalnego, typu szkoły i poziomu urbanizacji. Podkreśla potrzebę interpretowania wyników egzaminacyjnych z uwzględnieniem szerszych uwarunkowań społecznych, ekonomicznych i edukacyjnych.

Wspólnym mianownikiem tych opracowań jest przekonanie, że wyniki edukacyjne nie są wyłącznie rezultatem indywidualnych zdolności ucznia, lecz powstają w sieci motywacji, relacji, warunków uczenia się i kontekstu środowiskowego.

Sekcja V. „Uczeń i nauczyciel w centrum procesu edukacyjnego”. Zebrane w tej części opracowania ukazują proces edukacyjny jako przestrzeń wzajemnie powiązanych decyzji, w której potrzeby i możliwości ucznia spotykają się z odpowiedzialnością nauczyciela za organizowanie kształcenia, ocenianie oraz wspieranie dalszego rozwoju. Tę perspektywę otwiera **Kinga Kusiak-Witek**, ukazując relację nauczyciel–uczeń jako proces dwukierunkowy: doświadczenia, pytania i reakcje uczniów stają się źródłem refleksji oraz rozwoju zawodowego nauczyciela. Tak rozumiany profesjonalizm znajduje rozwinięcie w opracowaniu **Agnieszki Gietner**, w którym uczenie się nauczycieli zostaje powiązane z diagnozą ich potrzeb, refleksją nad własną praktyką i możliwością przekładania wiedzy na działanie. W obu ujęciach nauczyciel nie jest zatem wyłącznie organizatorem rozwoju ucznia, lecz sam pozostaje uczestnikiem procesu uczenia się, wymagającego systematycznego wsparcia i namysłu nad własnym doświadczeniem.

Perspektywę relacji i wzajemnego uczenia się pogłębia **Maria Foryś**, kierując uwagę na sytuacje, w których aktywne uczestnictwo uczącego się słabnie. „Cicha rezygnacja z uczenia się” staje się wyzwaniem diagnostycznym, wymagającym od nauczyciela odróżnienia obserwowanego zachowania od jego

możliwych uwarunkowań i odejścia od uproszczonych interpretacji zaangażowania. Problem odpowiedzialnego rozpoznawania potrzeb ucznia znajduje szczególny wymiar w rozważaniach **Adama Balickiego** nad ocenianiem w kształceniu zawodowym, gdzie konieczność indywidualizacji spotyka się z potrzebą zachowania wymagań potwierdzających rzeczywiste kompetencje zawodowe. Nauczyciel staje tym samym wobec zadania nie tylko ocenienia osiągnięć, lecz także udzielania informacji zwrotnej wspierającej rozwój ucznia przy jednoczesnym respektowaniu celów kształcenia. Dopełnieniem tej perspektywy jest analiza przeprowadzona przez **Annę Rappe**, która przesuwa uwagę ku decyzjom podejmowanym przez samych uczniów. Wybory przedmiotów dodatkowych na maturze, rozpatrywane w świetle wyników egzaminacyjnych, pokazują znaczenie przewidywanej szansy osiągnięcia wysokiego wyniku i ujawniają zróżnicowanie strategii maturzystów, między innymi ze względu na typ szkoły. W ten sposób uczeń pojawia się nie tylko jako uczestnik oddziaływań edukacyjnych, lecz również jako podmiot dokonujący wyborów istotnych dla swojej dalszej drogi kształcenia.

Wspólną myślą prezentowanych opracowań jest zatem rozumienie edukacji jako procesu, w którym rozwój ucznia i rozwój nauczyciela pozostają ze sobą powiązane poprzez relację, refleksję, diagnozę, ocenianie i podejmowanie decyzji kształtujących dalszą drogę uczenia się.

Sekcja VI. „Potrzeby, aspiracje i nowe drogi w edukacji”, w której wspólnym punktem odniesienia tekstów zgromadzonych w części jest poszukiwanie modelu edukacji nie tylko wyznaczającego cele i wymagania, lecz przede wszystkim rozpoznającego potrzeby uczestników procesu uczenia się i tworzącego warunki sprzyjające ich rozwojowi. Badania **Anny Kreft** pokazują tę kwestię z perspektywy uczniów szkół ponadpodstawowych, którzy oczekują większej przejrzystości oceniania i informacji pomagającej im się uczyć, a jednocześnie potrzebują poczucia bezpieczeństwa podczas wprowadzania zmian. Ich głos wskazuje, że budowanie samodzielności i odpowiedzialności za własne uczenie się jest procesem wymagającym czasu, zaufania i odpowiedniego wsparcia ze strony nauczycieli.

Znaczenie edukacji odpowiadającej na rzeczywiste potrzeby uczącego się rozwija **Dorota Dziamska**, ukazując dziecko jako autonomiczny i twórczy podmiot, którego rozwój dokonuje się poprzez aktywność, ruch, ekspresję, odkrywanie i nadawanie znaczeń własnym doświadczeniom. W tej perspektywie szczególnego znaczenia nabiera rola nauczyciela. Rozważania **Henryka Palkija**, odwołujące się do koncepcji Johna Hattiego, przesuwały uwagę ku świadomemu badaniu wpływu działań pedagogicznych na uczenie się uczniów: nauczyciel powinien znać ich wiedzę, motywacje i cele, obserwować efekty własnych działań oraz odpowiednio modyfikować strategię pracy. Warunkiem tak rozumianej odpowiedzialności zawodowej staje się również gotowość nauczycieli do własnego rozwoju. Badania **Anny Abramczyk** pokazują, że wysokiemu poczuciu kompetencji może towarzyszyć również silna potrzeba dalszego doskonalenia, a skuteczne wsparcie powinno uwzględniać zróżnicowanie doświadczeń, potrzeb i warunków pracy nauczycieli.

Nowe drogi w edukacji wyłaniają się więc ze spotkania potrzeb i aspiracji ucznia z refleksyjnym, świadomym własnego wpływu i stale rozwijającym się nauczycielem – w szkole, która potrafi słuchać obu stron procesu edukacyjnego.

W imieniu całego zespołu oddającego kolejną monografię konferencyjną jej uczestnikom, w składzie: dr hab. Beata Udzik, prof. UAM (recenzentka), Grażyna Gawryłowa (korekta językowa), Joanna Peter (skład i łamanie), pragniemy serdecznie podziękować wszystkim 56 autorom, którzy przesłali 40 tekstów, poprowadzą warsztaty i panel dyskusyjny. Mamy nadzieję, że wstępna informacja ułatwiła Państwu wybór sesji tematycznej i aktywności podczas konferencji, a publikację zachowają Państwo jako trwały dorobek materialny naszych konferencji, będący zarówno rezultatem prowadzonych badań, doświadczeń zawodowych, jak i przeglądem literaturowym. Wierzymy, że materiał zgromadzony w publikacji stanie się przyczynkiem do szerokiej dyskusji na temat wykorzystania wyników diagnoz na wszystkich poziomach zarządzania edukacją, poczynawszy od klasy szkolnej, szkoły, uczelni aż po zakres ogólnokrajowy.

Szczególne słowa podziękowania pragniemy skierować pod adresem kierownictwa i pracowników Instytutu Badań Edukacyjnych. Jego pracownicy będący nauczycielami akademickimi wnieśli ogromny wkład pracy w upowszechnienie wiedzy na temat realizowanych projektów oświatowych oraz wskazali na znaczenie wyników badań, których rezultat może zostać wykorzystany w praktyce edukacyjnej na poziomie lokalnym i krajowym. Wśród wojewódzkich ośrodków doskonalenie nauczycieli wyróżniają się aktywnością na naszej konferencji pracownicy Małopolskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Mazowieckiego Samorządowego Centrum Edukacji i Pomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Wśród szkół, prowadzących badania własne mamy okazję poznać rezultaty badań Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Łodzi i wieloletnich badań prowadzonych w I Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Kopernika w Kaliszu.

Serdecznie dziękujemy **Honorowym Patronom XXXII Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej** za objęcie wydarzenia swoim patronatem, życzliwość oraz wsparcie idei rozwijania diagnostyki edukacyjnej i doskonalenia jakości polskiej edukacji.

Wyrazy szczególnej wdzięczności kierujemy do **Organizatorów Konferencji**, których zaangażowanie, profesjonalizm i troska o każdy szczegół stworzyły przestrzeń sprzyjającą wymianie wiedzy, doświadczeń i refleksji środowiska diagnostów edukacyjnych.

Dziękujemy również **firmie wydawniczej TOMAMI** za przygotowanie wszystkich projektów graficznych, staranną oprawę edytorską oraz sprawne i terminowe wydanie niniejszej publikacji. Państwa profesjonalizm i niezawodność w istotny sposób przyczyniły się do jej ostatecznego kształtu.

prof. dr hab. Bolesław Niemierko
dr Maria Krystyna Szmigel