

prof. dr hab. Maria Groenwald

Akademia Ateneum w Gdańsku

Rola troski (etycznej) w edukacyjnym diagnozowaniu nieformalnym oraz unormowanym

Streszczenie

Celem opracowania jest ukazanie znaczenia troski w diagnozowaniu edukacyjnym prowadzonym zarówno „z bliska” (diagnozowanie nieformalne), jak i „z daleka” (diagnozowanie unormowane). Troska jest przedstawiona jako ważny element trafnego diagnozowania oraz wartość etyczna obecna na wszystkich etapach procesu badawczego – od określania celów i doboru metod, poprzez konstruowanie narzędzi, aż po interpretację wyników i przewidywanie skutków diagnozy. Znaczenie troski etycznej w obu typach diagnozowania ilustrują przykłady zaczerpnięte z publikacji prezentowanych podczas konferencji Diagnostyki Edukacyjnej.

Słowa kluczowe: troska etyczna, diagnostyka edukacyjna, diagnozowanie nieformalne, diagnozowanie unormowane, trafność diagnozy, etyka troski

Wprowadzenie

W diagnozowaniu edukacyjnym, rozumianym – za Bolesławem Niemierką – jako podejmowane w praktyce „uściśnione rozpoznawanie warunków, przebiegu i wyników uczenia się” (2021, s. 39), troska wydaje się jego immanentną własnością. Wypływa, po pierwsze, z dążenia do sprostania wymogom poprawności psychometrycznej (Niemierko 1999, s. 170–181; 2021, s. 143–144), przejawiając się m.in. w czynnościach związanych z planowaniem badania, przygotowaniem go, przeprowadzeniem, a następnie opracowaniem jego wyników. W takim rozumieniu jest ona zorientowana na zapewnienie bezstronności, rzetelności i trafności diagnozowania (Niemierko 2002, s. 170–178). Ale – po drugie – troska ma także wymiar moralny i etyczny, jako że diagnozowanie dotyczy poszczególnych osób lub grup i jest realizowane z myślą o ich dobru. Czym zatem w diagnozowaniu edukacyjnym jest troska etyczna i jaką rolę w nim pełni?

Troska etyczna jako aspekt trafności – założenia teoretyczne

Powszechnie znane jest potoczne rozumienie troski jako cennego aspektu działania podejmowanego z pożytkiem dla Drugiego, zazwyczaj będącego odpowiedzią na jego konkretne potrzeby (Noddings, Caring 2013, s. 80; Madalińska-Michalak 2017, s. 103). W związku z tym, że troska jest w swej intencjonalności zorientowana na czynienie dobra dla kogoś, posiada znaczenie wartości moralnej (Zachariasz 1996, s. 33) albo wartości etycznej – kiedy staje się przedmiotem refleksji nad jej doświadczaniem. Specyfikę troski w relacjach

społecznych przedstawia koncepcja *poszerzającego się horyzontu troski w działaniu* inspirowana teorią rozwoju moralnego Doroty Probuskiej (2014, s. 83–84). Zgodnie z jej teorią przestrzeń istnienia tej wartości wyznaczają zakresy: *Ja – My – Wspólnota ludzka – Wspólnota istot cierpiących – Wspólnota istot żywych*, opisujące poszerzający się krąg podmiotów (i przedmiotów) objętych respektem moralnym.

Przestrzenią realnego występowania troski w działaniach na rzecz drugiego człowieka jest edukacja, gdyż niejako wpisane jest w nią moralne i etyczne zatroskanie wychowawców o wielowymiarowy rozwój uczniów (i studentów). W monitorowaniu owego rozwoju istotną rolę odgrywają diagnozy – zarówno te formułowane doraźnie, głównie oparte na wiedzy potocznej, jak i te, które spełniają wymogi poprawności metodologicznej, zwłaszcza trafności, która w diagnostyce edukacyjnej jest ukazywana jako wysoko hierarchizowana własność badania prowadzonego z różnych perspektyw poznawczych, określanych przez B. Niemierkę diagnozowaniem *z bliska* (lub *diagnozowaniem nieformalnym*) albo diagnozowaniem *z daleka* (bądź *diagnozowaniem formalnym* lub *unormowanym*) (Niemierko 2021, s. 41–42). Troska, będąc składową każdego z nich, może mieć wpływ na trafność prowadzonego badania, co znajduje uzasadnienie w modelu trafności Samuela Messicka. W obrazującej go macierzy uszupniającej (patrz tab. 1) troska moralna i etyczna sytuuje się w obszarze (pole C) aksjologicznych implikacji określenia konstruktów i jest pochodną paradygmatycznych założeń (pole A) leżących u podstaw określonego modelu kształcenia. W jego obrębie (tego pola) poprawność psychometryczna diagnozowania i troska etyczna wzajemnie się przenikają.

Tabela 1. Zunifikowane pojęcie trafności

		Funkcja lub następstwo badania/osądu	
		Interpretacja wyników badania	Użycie wyników badania
Uzasadnienie testowania	Na podstawie dowodów trafności	Trafność teoretyczna (A)	(A) + relewantność i użyteczność (B)
	Na podstawie konsekwencji interpretacji i zastosowania	(A) + aksjologiczne implikacje określenia konstruktów (C)	(A) + (B) + (C) + oszacowanie aktualnych i potencjalnych społecznych konsekwencji egzaminu (D)

Za: S. Messick 2005b, s. 480.

Troska w diagnozowaniu nieformalnym (*z bliska*)

Diagnozowanie *z bliska* to domena nauczycieli i pedagogów opierających pracę z uczniami na założeniach paradygmatów nieobiektywistycznych. W procesie kształcenia kładą oni nacisk na jego personalizację, w tym dokonywany przez wychowanków postęp w sferach: poznawczej, motywacyjnej oraz w zakresie relacji społecznych. W monitorowaniu tego progressu nauczycielowi zależy na uzyskaniu danych:

- dla siebie – o przebiegu kształcenia i dalszym możliwym kierunku zmian poznawczych ucznia przydatnych m.in. do prawidłowego określenia uczniowskich stref rozwoju aktualnego i najbliższego (Wygot-ski 1971), a więc czego uczeń potrafi nauczyć samodzielnie, w jakich aktywnościach poznawczych wymaga pomocy i co może być dla niego edukacyjną trudnością aktualnie nie do przewyciężenia;
- dla ucznia – w celu przekazywania na bieżąco informacji zwrotnych o procesie uczenia się bądź opracowania oceny opisowej (Szyling 2024).

W celu zebrania informacji niezbędnych w procesie kształcenia nauczyciel sięga po **diagnozowanie nieformalne** (Niemierko 2021, s. 171), opierające się na założeniach właściwych subiektywistycznym koncepcjom metodologii jakościowej (Denzin, Lincoln 2009). Prowadząc je, nauczyciel kieruje się m.in.:

1. wiedzą z zakresu dydaktyki oraz diagnostyki edukacyjnej; pomocna w formułowaniu diagnoz okazuje się triangulacja (Flick 2011) m.in. źródeł danych, stosowanych metod: swobodnej obserwacji, wywiadu – rozmowy, analizy dokumentów *etc.*
2. wiedzą potoczną, po którą – jak podaje literatura przedmiotu – sięga częściej niż po wiedzę naukową (Sztumski 2017), co powoduje, że oparte na doświadczeniach życiowych i rutynie opinie lub osądy cechuje zmienność, powodowana m.in. uwzględnianiem w swoich diagnozach opinii innych nauczycieli, często również potocznych, niejednokrotnie błędnych i krzywdzących ucznia (Konarzewski 2000, s. 33);
3. wartościami i normami moralnymi, wprowadzającymi do diagnoz elementy wartościowania w kategoriach dobra lub zła.

Z perspektywy etyki to diagnozowanie wpisuje się w nurt **etyki bliskiego zasięgu** (Abriszewski 2007, s. 82), gdyż dotyczy konkretnych sytuacji edukacyjnych poddawanych diagnozowaniu obejmującemu krąg osób zazwyczaj pozostających w relacjach bezpośredniości i bliskości, co przykładowo ma miejsce w relacji nauczyciel–uczeń, nauczyciel–uczeń–rodzice. Istotne dla tej etyki wartości i normy moralne składają się na nauczycielską etykę zawodową, zatem obowiązujące w niej zasady znajdują odzwierciedlenie także w przypadku diagnozowania z *bliska*, dla którego cenne są: (a) rozważa w doborze metod poznania i korzystaniu z danych (nie zawsze pewnych); (b) bezstronność w formułowaniu osądów; (c) zachowanie poufności, w tym: dążenie do nieujawniania zebranych informacji postronnym osobom, jak koleżankom–nauczycielkom, znajomym w potocznej rozmowie, uczniom na forum klasy; ich odbiorcami mogą być wyłącznie uczniowie (ich rodzice) oraz nauczyciele (Niemierko 2021, s. 62–63).

Jak już wspomniano, w diagnozowaniu, oprócz norm etyki bliskiego zasięgu, istotne są również wartości takie jak: sprawiedliwość osądu, zaufanie w relacjach, odpowiedzialność wobec ucznia za poprawność metodologiczną, merytoryczność formułowanej opinii (Groenwald 2011) oraz współwystępująca z nimi **troska**, przejawiająca się dążeniem do zapewnienia *diagnozowaniu nieformalnemu* jego ważnej własności, jaką jest trafność. Punktem wyjścia w myśleniu o roli troski jako wartości istotnej dla etycznego diagnozowania jest – w myśl koncepcji D. Probuskiej – diagnosta, świadomy jej znaczenia dla trafności diagnozy.

W procesie poznawania troska towarzyszy wszystkim etapom formułowania diagnozy i obejmuje:

1. krytyczną refleksję nad ewentualną rozbieżnością między własnym systemem aksjonormatywnym a realnie dominującym w świecie społecznym; w tym namyśle uwzględnia oczekiwania i potrzeby edukacyjne uczniów oraz dobór adekwatnych do nich metod pozyskiwania informacji wspierających proces kształcenia i wychowania;
2. planowanie działania poprzedzone wewnętrznym dialogiem (rozmową z sobą samym) na tematy budzące wątpliwości, doświadczane zwłaszcza w sytuacji dysonansu między wartościami i normami własnymi a Drugiego; ów dialog prowadzi z zachowaniem szczerości wobec siebie samego (Groenwald 2013);
3. działanie, czyli diagnozowanie realizowane już w nowej, zmienionej ramie aksjonormatywnej, uwzględniającej efekt namysłu implikowanego troską o ucznia i wyższą jakość diagnoz (Wojciechowska 2019).

W tym miejscu należy podkreślić, że choć refleksja dotyczy krytycznego oglądu własnych kompetencji diagnostycznych i jest dokonywana na płaszczyźnie etycznej, to jednak nie odbywa się ona w społecznej próżni i obejmuje także inne osoby biorące udział w diagnozowaniu; co więcej, właśnie dobro tych osób bywa w nim kryterium ocen lub informacji zwrotnych (Juruś 2015, s. 194). Tym samym troska zostaje poszerzona o krąg osób z najbliższego otoczenia diagnosty, np. uczniów, rodziców, studentów, zwierzchników, nauczycieli *etc.* (w modelu D. Probuskiej to zakres *My*) i obejmuje takie zdarzenia edukacyjne z ich udziałem, jak np.:

- konkretne przypadki zaistniałe podczas lekcji dostrzeżone dzięki nauczycielskiej uważności i wrażliwości na problemy edukacyjne wymagające określonej reakcji; troska może dotyczyć np. trafności doboru i użycia metody (obserwacji, rozmowy, analizy prac, *etc.*) lub sformułowanych na tej podstawie wniosków;
- relacje społeczne uczestników diagnozowania – wychowanków, osoby nauczyciela, kiedy on sam prowadzi badania w działaniu; tu przedmiotem troski mogą być (a) ich powiązania analizowane pod kątem bliskości i bezpośredniości lub ich braku implikującego dystans (Juruś 2015, s. 195); (b) wrażliwość w poznawaniu potrzeb uczniów;
- czas trwania zaopiekowania – raczej krótkotrwały, ograniczony do chwili zdarzenia i najbliższej przyszłości przewidywanej po jego zaistnieniu (np. postęp w uczeniu się); koniec danego etapu kształcenia (np. szkoły podstawowej, średniej) zazwyczaj okazuje się granicą dla troski o dalsze losy wychowanka.

Bezspornie troska wpisana w diagnozowanie z *bliska* sprzyja podnoszeniu jego trafności, aczkolwiek może też prowadzić do zachowań nieetycznych, jak np. (a) skoncentrowanie się na gromadzeniu dokumentacji do awansu zawodowego kosztem poniesienia działań odpowiadających na potrzeby ucznia; (b) formułowanie diagnoz tendencyjnych i niesprawiedliwych: nadmiernie życzliwych ze względu na swoiście pojmowane dobro wychowanka lub nazbyt surowych w ocenie uczniowskich dokonań.

Przywołane poniżej przykładowe opracowania uwzględniające troskę etyczną powiązaną z diagnozowaniem nieformalnym zostały wybrane z ubiegłorocznego zbioru publikacji Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej (2025):

1. W artykule *Ewolucja diagnostyki edukacyjnej. Hierarchie i typy uczenia się* Bolesław Niemierko zwraca uwagę na konieczność: (a) uwzględniania w diagnozowaniu kontekstu towarzyszącego uczeniu się, czyli oddziałujących na nie osobistych i społecznych uwarunkowań; (b) honorowania podmiotowości wyrażanej w respektowaniu potrzeb i predyspozycji wychowanków; (c) włączania diagnozowanych do planowania badań i analiz uzyskanych wyników; (d) humanizacji oznaczającej empatyczność kontaktu diagnostycznego poprzez dzielenie przeżyć ucznia i przyjmowanie jego punktu widzenia (Niemierko 2025, s. 25–26).
2. W artykule *Zobaczyć więcej – diagnoza jako przestrzeń dialogu i współpracy otwierającej na rozwój* Janina Stojak podkreśla rolę troski w konstruowaniu stosowanych podczas diagnoz nieformalnych narzędzi miękkich, niezbędnych w rozpoznawaniu trudności emocjonalnych, motywacyjnych i społecznych, w indywidualizacji procesu kształcenia, w budowaniu relacji oraz w rozumieniu kontekstu funkcjonowania ucznia, a także podaje przykłady ich użycia. Zauważa też, że choć uzyskanie obiektywności, z racji przyjęcia założeń właściwych paradygmatom interpretatywnym, jest niemożliwe, w zamian (a) uzyskuje się wgląd w codzienny świat życia ucznia; (b) pojawia się możliwość modyfikacji warsztatu pracy nauczyciela profesjonalisty (Stojak 2025, s. 29).
3. W tekście Edyty Wąsik *Nie tylko stopnie – jak naprawdę zobaczyć, że uczeń się uczy?* zostaje uwypuklona (a) kwestia gromadzenia i analizowania przez nauczyciela uczniowskich dowodów uczenia się; (b) rola troski o sens kształcenia, przejawiająca się – jak pisze autorka – „w dostrzeganiu trudności zanim przerodzą się w porażkę, zauważaniu postępu tam, gdzie wcześniej było zwątpienie, zrozumieniu zmiany podejścia, choć efekt jeszcze nie jest perfekcyjny” (Wąsik 2025, s. 155). Jako szczególnie cenną wartość wskazuje umiejętność nie tylko patrzenia, ale również widzenia (tamże).

Troska w diagnozowaniu sformalizowanym (z daleka)

Aby diagnozowanie z daleka, mogło predestynować do spełnienia warunku trafności, winno ono – w myśl koncepcji S. Messicka – odpowiadać założeniom paradygmatów obiektywistycznych, czyli m.in. zachowywać spójność z dominującym modelem kształcenia normatywno-instrukcyjnego (Klus-Stańska 2018). Jest ono m.in. zorientowane na spełnianie ministerialnych norm edukacyjnych, czyli obowiązujących wszystkich uczniów takich samych wymagań programowych osiąganych w określonym przedziale czasu, co oznacza rezygnację z indywidualizacji kształcenia na rzecz nauczania–uczenia się równym frontem. Istotną rolę odgrywa w nim sprawdzanie uzyskiwanych efektów i wyrażanie liczbowo różnicy między ustalonym *a priori* wzorcem oczekiwanych osiągnięć a realnie uzyskiwanymi przez uczniów rezultatami. Odbывa się ono za pośrednictwem stosownych narzędzi pomiarowych (np. testu, kwestionariusza), zastępujących bezpośredniość poznawania. W owym

zapośredniczonym w narzędziach diagnozowaniu stosowane są metody ilościowe, jak np. pomiar dydaktyczny, ankieta lub sondaż, ilościowe obserwacje, które z jednej strony pozwalają na zachowanie obiektywizmu diagnozowania, ale zarazem z drugiej – przyczyniają do powstawania dystansu w relacjach (a) diagnosta–diagnozowany, przykładowo podczas badań w poradni psychologiczno-pedagogicznej; (b) nauczyciel–uczeń, kiedy sprawdzane są wiadomości z przedmiotu nauczanego w danej klasie. Dystans rośnie w przypadku badań prowadzonych na większą skalę, np. (a) egzaminów zewnętrznych, w których kontakt konstruktor zadań–uczeń–egzaminator sprawdzający testy staje się całkowicie bezosobowy; (b) ankiet, podczas których respondenci są anonimowi.

Świadomość długofalowych konsekwencji „dziś” prowadzonych badań skłania diagnostów do uwzględniania ich skutków w konstrukcjach narzędzi badawczych, co znajduje odzwierciedlenie: (a) w trosce o jak najwyższą jakość testów stosowanych w pomiarze diagnostycznym, np. arkuszy egzaminacyjnych; (b) w ponoszeniu odpowiedzialności za dokładność sprawdzania odpowiedzi; (c) w otwartości na odwołania uczniów od opublikowanych wyników. Sam fakt stwarzania uczniom możliwości składania tych odwołań, a następnie staranność ich analizowania, wskazują na obecność troski w procesie egzaminowania zewnętrznego i świadczą o odpowiedzialności za doświadczane przez egzaminowanych porażki lub krzywdy (Abriszewski, 2010, s. 168–169).

Staranie o metodologiczną poprawność badań zobiektywizowanych współ z dążeniem do zapewnienia im wymiaru etycznego sytuuje diagnostykę edukacyjną w obrębie **etyki dalekiego zasięgu** (Abriszewski 2005, s. 411). Już choćby tylko w jej nazwie zostają odzwierciedlone takie aspekty towarzyszące diagnozowaniu z daleka, jak:

- brak bezpośredniego kontaktu między diagnozowanym a diagnostą lub instytucją diagnozującą oraz związana z tym anonimowość badań;
- rozległość przestrzenna rozmieszczenia próby badawczej będąca pochodną założeń metodologii ilościowej diagnozowania z daleka, o zasięgu regionalnym bądź – jak w przypadku egzaminów zewnętrznych – ogólnokrajowym, a nawet międzynarodowym, jak np. w badaniach PIRLS, TIMSS, PISA, PIACC;
- bezstronność sprawdzania przybliżająca do sprawiedliwości – wartości egzaminowania cenionej przez uczniów oraz znaczącej dla trafności decyzji podejmowanych na podstawie wyników badań.

Zasady etycznego działania, typowe dla etyki dalekiego zasięgu, są regulowane przez kodeksy etyki, np. *Kodeks etyki nauczycielskiej* (1995), *Kodeks etyczny psychologa* (2018), *Standardy diagnozy psychologicznej w edukacji dla psychologów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i szkołach* (2025) *Kodeks etyki pracowników Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie* (2025), *Kodeks etyki pracownika naukowego* (2024). W praktyce jednak okazuje się, że gotowość do przestrzegania zawartych w nich postanowień jest niewielka z uwagi na (a) niedyrektywny charakter ich obowiązywania; (b) nieznamość tych ustaleń przez diagnostów. Znacznie bardziej sugestywne okazują się ustalenia zapisane w regulaminach normujących diagnozowanie; jako przykładowe można tu wskazać komunikaty opracowywane

i upowszechniane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, np. „Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 20 sierpnia 2025 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w roku szkolnym 2025/2026” (2025), „Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 20 sierpnia 2025 r. w sprawie materiałów i przyborów pomocniczych, z których mogą korzystać zdający na egzaminie ósmoklasisty i egzaminie maturalnym w 2026 roku” (2025). Dokonane w nich regulacje mają dla egzaminów także wartość etyczną wynikającą z troski o dobro zdających i są wprowadzane m.in. w celu nadania im wymiaru sprawiedliwych, uwzględniających indywidualne potrzeby i dostosowania¹.

Troska etyczna, jako wartość wpisana w diagnozowanie unormowane, jest obecna w wielu publikacjach z ubiegłorocznej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej (2025). Oto kilka przykładów.

1. Interesującym przypadkiem troski przejawianej w badaniach diagnostyczno-ewaluacyjnych (ankieta, analiza dokumentów) jest artykuł *Uczenie się seniorów w Krakowie – szanse i bariery* i dokonana przez Henryka Szaleńca (2025) analiza wybranych działań realizowanych przez pięćdziesiąt pięć Centrów Aktywności Seniorów w tym mieście. Choć bezpośrednim celem opisanych badań było m.in. rozpoznanie: (a) edukacyjnych potrzeb seniorów; (b) trudności w ich realizacji; (c) barier uniemożliwiających im uczenie się przez całe życie, to jednak u podstaw ich podjęcia leżała troska o podnoszenie jakości życia ludzi w podeszłym wieku. W tekście przedstawiono: po pierwsze – proponowane im rozliczne aktywności; po drugie – możliwości udoskonalania oferty edukacyjnej stosownie do potrzeb zgłaszanych przez ich uczestników; po trzecie – przykłady współpracy placówek.
2. W innym opracowaniu, *Uniwersalne projektowanie diagnozy rozwoju poznawczego – przykład systemu diagnostycznego KAPP (Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych)*, Beata Papuda-Dolińska i Katarzyna Wiejak (2025), wyrażając troskę o szerokie spektrum potrzeb uczestników badań *z daleka*, przybliżają cele i zasady projektowania diagnozy kierowanej do uczniów: z niepełnosprawnością intelektualną, trudnościami w komunikacji językowej, z doświadczeniem migracyjnym, z zaburzeniami neurorozwojowymi, odmiennych pod względem językowym, kulturowym, etnicznym, jak również do uczniów tych trudności niedoświadczających. Opisując ów projekt, koncentrują się na takich zasadach, jak: zapewnienie dostępności narzędzia, elastyczność jego użycia, tolerancja na błędy *etc.* Wbudowanie w nie wskazanych w tekście dostosowań ma na celu podniesienie rzetelności, trafności i etyczności badań osób „o zróżnicowanych możliwościach poznawczych, językowych, sensorycznych czy kulturowych” (tamże, s. 284).
3. Zagadnienie podnoszenia jakości egzaminów zewnętrznych na etapie od ich projektowania poprzez przeprowadzanie po analizę i komunikowanie wyników podejmuje Maria Krystyna Szmigel i Mieczysław Sowa

¹ W koncepcji sprawiedliwości Ch. Perelmana to jedna z form sprawiedliwości konkretnej: „Każdemu według tego, co przysnaje mu prawo” (Groenwald 2011, s. 146–149).

(2025). W artykule *Geografia na egzaminie maturalnym w latach 2005–2024* podkreślają, że celem podejmowanych działań jest nie tylko doskonalenie doniosłego diagnozowania, ale też zatroskanie o uczestniczących w nim uczniów. Z myślą o trafności egzaminu oraz dobrostanie egzaminowanych przytaczają takie podejmowane na ich rzecz działania, jak:

- publikowanie na stronie internetowej CKE wyników przedstawiających nie tylko statystyki egzaminów, ale też informacje o stopniu opanowania poszczególnych umiejętności wraz z przykładami rozwiązań zadań, opatrzonych komentarzami egzaminatorów (Szmigiel, Sowa 2005, s. 448);
- umożliwianie ponownego zdawania egzaminów przez 5 lat według formuły, w której po raz pierwszy egzaminowani do nich przystąpili, co ma miejsce w przypadku egzaminacyjnego niepowodzenia (tamże, s. 433);
- uwzględnianie opinii o uchybieniach treści zadań, niewłaściwej punktacji za rozwiązania (tamże, s. 453);
- udostępnianie prac egzaminacyjnych do wglądu i zgoda na wykonywanie fotografii własnej pracy (tamże, s. 447), co cieszy się rosnącym zainteresowaniem zdających;
- możliwość zakwestionowania oceny egzaminatora w ciągu dwóch dni po dokonaniu wglądu; gdy jest to zasadne, ocena ulega zmianie (tamże, s. 447).

Powyższe przykłady publikacji jedynie w niewielkim stopniu ilustrują przejawy troski opisywane w kolejnych, trzydziestu dwu tomach prac towarzyszących Konferencjom Diagnostyki Edukacyjnej. Choć wśród zagadnień dotyczących diagnozowania realizowanego zgodnie z założeniami metodologii zobiektywizowanej troska nie stanowi wiodącego tematu, to jednak wyraźnie wybrzmiewa jako ich kontekst. Przejawia się w formie dbałości o dobro szerokiego kręgu osób licznie uczestniczących w badaniach prowadzonych z *daleka*, w ramach którego podejmowane są realne działania na rzecz podnoszenia jakości narzędzi diagnostycznych, ich użytkowania, analizy i komunikowania wyników.

Zakończenie

Troska, rozpatrywana jako wartość etyczna przyświecająca kształceniu (i obiektywistycznemu, i konstruktywistycznemu), stanowi jeden z wymiarów trafności badań diagnostycznych (w koncepcji Messicka sytuuje się w polu aksjologicznych aspektów poznawania) i jest wpisana zarówno w diagnozowanie z *bliska*, jak i diagnozowanie z *daleka*. Jednak w każdym z nich pełniona przez nią rola okazuje się odmienna, a jej zróżnicowanie – co wynika z analizy powyżej – jest pochodną odmiennych celów. I tak diagnozowaniem z *bliska*, którego celem jest sformułowanie (spersonalizowanej) diagnozy pomocnej w indywidualizacji kształcenia, są objęte pojedyncze osoby lub nieliczne grupy (np. małe wspólnoty, klasa szkolna), pozostające w relacji bliskości (bezpośredniego kontaktu) z diagnostą (nauczycielem, pedagogiem); diagnozowanie to niejednokrotnie przyjmuje formę **diagnozowania dyskretnego**. Towarzysząca mu troska jest budowana na fundamencie empatii i świadomie dobieranych przez badacza wartości moralnych, jest zatem **troską naturalną** właściwą **etyce bliskiego zasięgu**.

Ukierunkowana najogólniej na dobro wychowanka, czyli wspieranie go w rozwoju i zarazem zachowanie lub powiększanie jego dobrostanu, przyświeca wszystkim etapom procesu diagnostycznego od planowania poczynając, po analizę danych i przekazywane mu na bieżąco informacje zwrotne.

W przypadku diagnozowania z *daleka*, którego celem jest uzyskanie informacji o skuteczności działań edukacyjnych, badaniami obejmowane są próby o dużej liczebności. Diagnozy przedstawiane w formie danych liczbowych, są źródłem informacji (a) pomocnych w planowaniu lub modyfikowaniu działalności instytucji; (b) istotnych dla poszczególnych uczestników badań, a w przypadku egzaminów zewnętrznych mają znaczenie dla decyzji dotyczących wyboru kierunków kształcenia, rozwoju karier zawodowych. Świadomość doniosłości tych diagnoz oraz ich długofalowych konsekwencji (dla organizacji, instytucji, licznych grup ludzi, indywidualnych osób) nakłada na konstruktorów narzędzi oraz ich użytkowników obowiązek spełnienia wymogów nie tylko poprawności metodologicznej, ale też zgodności z normami etycznymi, o czym przypominają zapisy zawarte w stosownych regulaminach lub kodeksach etycznych (zazwyczaj resortowych). Właściwa diagnozowaniu z *daleka* **troska instytucjonalna** (Sepczyńska 2012, s. 59) odzwierciedla starania instytucji lub organizacji o prowadzenie badań spełniających normy etyczności. Wpisuje się tym działaniem w **etykę dalekiego zasięgu**, obejmując troską badanych doświadczających odległych czasowo i przestrzennie skutków diagnozowania sformalizowanego (Abriszewski 2005, s. 411).

Z powyższych analiz i prowadzonych na bieżąco badań edukacyjnych wynika, że z codzienności edukacyjnej i diagnostycznej nie sposób wykluczyć zaistnienia sytuacji, w których troska instytucjonalna zdominuje troskę naturalną i spowoduje, że relacje bliskości, tischnerowskiej otwartości spotkań uczniów z nauczycielami (Tischner 2002), zostaną zastąpione przez dystans międzyosobowy i emocjonalny, a powszednie „konkretne codzienne doświadczanie troski jako pracy bezinteresownej zostaje zatracone” (Philips 2009, s. 28). Zarazem świadomość możliwości pojawiania się takich ewentualności może stać się czynnikiem mobilizującym instytucje oraz poszczególnych nauczycieli do działań pozwalających na zachowanie metodologicznej i etycznej rozłączności badań prowadzonych z różnych perspektyw poznawczych, z uwagi na odmienną przyświecających im celów i w trosce o dobro diagnozowanych.

Literatura

- Abriszewski K. (2005): *Etyka, polityka i rzeczy*, [w:] D. Probuca (red.): *Etyka i polityka*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Abriszewski K. (2007): *Sytuacje graniczne jako sytuacje logicznie pierwotne*, [w:] D. Probuca (red.): *Etyka wobec sytuacji granicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Abriszewski K. (2010): *Wszystko otwarte na nowo. Teoria Aktora-Sieci i filozofia kultury*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, przekład K. Podemski, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Flick U. (2011), *Jakość w badaniach jakościowych*, przekład P. Tomanek. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Groenwald M. (2011), *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Groenwald M. (2013), *Sens spotkań diagnostyki z ewaluacją w szkole*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 4 (64).
- Juruś D. (2015), *Czy etyka troski może prowadzić do zaniku troski?* „Roczniki filozoficzne” Vol 63(2).
- Klus-Stańska (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe*. WSiP, Warszawa.
- Madalińska-Michalak J. (2017), *Etyka troski w pracy nauczyciela*, [w:] S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Messick S. (2005), *Trafność testu a etyka oceny (diagnozy)*, przekład M. Zakrzewska, [w:] J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*. WSiP, Warszawa.
- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. WSiP, Warszawa.
- Niemierko B. (2021), *Diagnostyka edukacyjna*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Niemierko B. (2025), *Ewolucja diagnostyki edukacyjnej. Hierarchie i typy uczenia się*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się przez całe życie. Ludzie i kompetencje*. Kraków: Wydawnictwo Grupa Tomami.
- Papuda-Dolińska B., Wiejak K. (2025), *Uniwersalne projektowanie diagnozy rozwoju poznawczego – przykład systemu diagnostycznego KAPP (Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych)*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się przez całe życie. Ludzie i kompetencje*. Kraków: Wydawnictwo Grupa Tomami.
- Philips J. (2009), *Troska*, przekład A. Gruba. Wydawnictwo Sic, Warszawa.
- Probuscka D. (2014). *Etyka. Wybrane zagadnienia i kierunki*. Kraków: Wydawnictwo Dante.
- Sepczyńska D. (2012), *Etyka troski jako filozofia polityki*. „Etyka” 45/2012.
- Stojak J. (2025), *Zobaczyć więcej – diagnoza jako przestrzeń dialogu i współpracy otwierającej na rozwój*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się przez całe życie. Ludzie i kompetencje*. Kraków: Wydawnictwo Grupa Tomami.
- Szaleniec H. (2025), *Uczenie się seniorów w Krakowie – szanse i bariery*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się przez całe życie. Ludzie i kompetencje*. Kraków: Wydawnictwo Grupa Tomami.
- Szmigel M.K., Sowa J. (2025), *Geografia na egzaminie maturalnym w latach 2005–2024*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się przez całe życie. Ludzie i kompetencje*. Kraków: Wydawnictwo Grupa Tomami.
- Szyling G. (2024), *Ocenianie szkolne w granicach i na pograniczach paradygmatów*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Tischner J. (2002), *Myślenie według wartości*. Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
- Wąsik E. (2025), *Nie tylko stopnie – jak naprawdę zobaczyć, że uczeń się uczy? Gromadzenie i analiza dowodów uczenia się w pracy nauczyciela*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się przez całe życie. Ludzie i kompetencje*. Kraków: Wydawnictwo Grupa Tomami.

- Wojciechowska Z. (2019), *Transformatywne uczenie się w sytuacji doświadczenia zmiany zawodowej w kontekście dynamiki ponowoczesnego świata społecznego*. „Edukacja Dorosłych”, nr 1.
- Wygotski L.S. (1971), *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*, przekład E. Fleszner, J. Fleszner, [w:] L.S. Wygotski (red.), *Wybrane prace psychologiczne*. PWN, Warszawa.
- Zachariasz A.L. (1996), *Moralność i rozum w ponowoczesności*, [w:] Z. Sareło (red.) *Moralność i etyka w ponowoczesności*. Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa.

Netografia

- Kodeks etyczny psychologa* (2018). <https://psych.org.pl/dla-psychologow/kodeks-etyczny>.
- Kodeks etyki nauczycielskiej* (1995), opracowanie zbiorowe. Wydawnictwo Polskie Towarzystwo Nauczycieli, Warszawa.
- Kodeks etyki pracownika naukowego* (2024). https://pan.pl/app/uploads/2025/12/Kodeks_etyki_pracownika_naukowego_2024.pdf.
- Kodeks etyki pracowników Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie* (2025). https://bip.oke.waw.pl/bip/bip_1919Zarz%C4%85dzenie%20nr%2010-%20Kodeks%20etyki%20pracownik%C3%B3w%20OKE%20w%20Warszawie.pdf.pdf.
- Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 20 sierpnia 2025 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w roku szkolnym 2025/2026* (2025). <https://bip.cke.gov.pl/arttykul/289/1953/harmonogram-komunikaty-i-informacje>.
- Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 20 sierpnia 2025 r. w sprawie materiałów i przyborów pomocniczych, z których mogą korzystać zdający na egzaminie ósmoklasisty i egzaminie maturalnym w 2026 roku*. <https://bip.cke.gov.pl/arttykul/289/1953/harmonogram-komunikaty-i-informacje>.
- Noddings N. (2013), *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London, <https://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt7zw1nb>.
- Standardy diagnozy psychologicznej w edukacji dla psychologów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i szkołach* (2025). https://perspektywa3p.us.edu.pl/wp-content/uploads/2025/10/Standardy_diagnozy_psychologicznej_w_educacji.pdf.
- Sztumski W. (2017), *Mądrość ludu*. „Sprawy Nauki” 3. <https://www.sprawynauki.edu.pl/archiwum/dzialy-wyd-elektron/288-filozofia-el/3583-madroscl-ludu>.