

Ewa Kochanowska

Akademia Techniczno-Humanistyczna  
w Bielsku-Białej

Wokół kompetencji diagnostycznych  
nauczyciela wychowania przedszkolnego -  
w poszukiwaniu optymalnych rozwiązań  
w zakresie diagnozowania gotowości  
szkolnej dziecka

Discussing the diagnostic competence  
of a pre-school education teacher -  
in search of optimal solutions for the diagnosis  
of school readiness of a child

## Wprowadzenie

Od dłuższego czasu w Polsce toczyła się - i mimo ostatnio poczynionych ustaleń ministerialnych nadal toczy - dyskusja nad wiekiem, w którym dzieci mają rozpoczynać naukę w szkole podstawowej. Wśród argumentów przemawiających za bądź przeciw określonym momentom przekroczenia przez dziecko progu szkoły, kluczową rolę pełni kwestia poziomu jego gotowości szkolnej. W dyskusjach i licznych opracowaniach teoretycznych poświęconych problematyce diagnozowania gotowości szkolnej, często brak nawet jednoznacznych ustaleń terminologicznych odnośnie kluczowych w tym obszarze pojęć, jakimi są: gotowość szkolna dziecka czy dojrzałość szkolna. Nie wchodząc w pogłębione rozważania teoretyczne, na potrzeby niniejszego opracowania przyjmuje się, iż pojęcie gotowości

szkolnej należy rozpatrywać poprzez kompetencje, które dziecko może osiągnąć w procesie dojrzewania, czyli mowa tu o strefie najbliższego rozwoju, która według Lwa Wygotskiego stanowi

obszar gotowości dziecka do zdobywania kompetencji leżących w zasięgu jego możliwości przy wspierającym otoczeniu społecznym<sup>1</sup>.

Oznacza to, że gotowość szkolna dziecka jest nie tylko wynikiem naturalnych procesów dojrzewania, ale jest efektem interakcji czynników biologicznych, psychologicznych i społecznych. Ponadto jakość tej gotowości jest odzwierciedleniem jakości oddziaływań wychowawczych podejmowanych przez rodzinę, placówki wczesnej opieki i przedszkole. Na ogół przyjmuje się, iż dziecko jest gotowe do przekroczenia progu szkoły, jeśli zrealizowało zadania przypadające na wiek przedszkolny, do których zalicza się między innymi:

- osiągnięcie stabilności fizjologicznej,
- tworzenie prostych pojęć dotyczących rzeczywistości społecznej i fizycznej,
- uczenie się nawiązywania kontaktów uczuciowych z rodzicami, rodzeństwem i innymi ludźmi,
- rozwijanie umiejętności rozróżniania dobra i zła oraz kształtowanie się początków sumienia,
- opanowanie sprawności ważnych w grach i zabawach,
- kształtowanie postawy wobec siebie samego, jako zmieniającego się organizmu,
- uczenie się współżycia z rówieśnikami<sup>2</sup>.

W toczących się dyskusjach znacznie rzadziej wskazuje się na gotowość szkoły jako czynnik warunkujący start szkolny dziecka, którą można określić jako wrażliwość tej instytucji na dynamicznie zmieniające się potrzeby, oczekiwania i możliwości rozwojowe dziecka oraz umiejętność elastycznej modyfikacji kierunku i dynamiki zmian

---

<sup>1</sup> Zob. L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, II, *Dzieciństwo dorastanie*, Poznań 2002.

<sup>2</sup> Za: A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 233.

programowo-organizacyjnych oraz zmian w procesie nauczania - uczenia się<sup>3</sup>.

W Polsce do przeprowadzenia diagnozy gotowości szkolnej dzieci zobowiązani są nauczyciele wychowania przedszkolnego. W ostatnim roku pobytu w placówce wychowania przedszkolnego dziecko jest poddawane dwukrotnie badaniom. Z początkiem roku szkolnego poprzedzającego rozpoczęcie przez wychowanka nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej nauczyciel, za pomocą obserwacji gromadzi wyniki, które stają się podstawą dalszej pracy z dzieckiem a także opracowywania, a następnie realizowania, indywidualnych dla każdego dziecka programów wspomagania rozwoju. Pod koniec pobytu dziecka w placówce nauczyciel przeprowadza kolejną diagnozę, której wynik, z założenia, ma pomóc rodzicom podjąć decyzję o rozpoczęciu, bądź nie, przez dziecko nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej. W niektórych krajach obowiązek diagnozowania gotowości szkolnej dziecka spoczywa na nauczycielach w szkole. I tak, dla przykładu, w Republice Czeskiej obowiązek diagnozowania gotowości szkolnej spoczywa na nauczycielach uczących w klasie pierwszej i odbywa się podczas zapisywania dziecka do szkoły. Podstawowym mankamentem takiej procedury jest brak możliwości porównania przez nauczyciela wyników dziecka z jego wcześniejszymi osiągnięciami oraz brak możliwości dokonania oceny stopnia socjalizacji dziecka<sup>4</sup>. Zgodnie z zapisami ujętymi w ramowym programie wychowania przedszkolnego w Republice Czeskiej<sup>5</sup>, diagnoza traktowana jest jako proces ciągły i brak w programie zapisów bezpośrednio odnoszących się do diagnozowania gotowości szkolnej. Każdy nauczyciel może wybrać lub stworzyć własny system monitorowania

---

<sup>3</sup> B. Wilgocka-Okon, *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Warszawa 2003, s. 79.

<sup>4</sup> Zob. R. Burkovicova, *Edukacja przedszkolna na terenie Republiki Czeskiej – współczesne uwarunkowania i nurty zmian*, Ostrava 2016.

<sup>5</sup> Rámcový program pro předškolní vzdělávání [http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf) [dostęp: 10.06.2017].

i oceny rozwoju dzieci oraz stosować takie metody i techniki, które są optymalne w konkretnej sytuacji. Mimo zarysowanych różnic w podejściu do opiniowania gotowości szkolnej dziecka w różnych krajach nasuwa się spostrzeżenie, że kluczową kwestią, decydującą o sensie diagnozy, jest wzajemna współpraca i wymiana informacji na temat rozwoju dziecka ukierunkowana na dobro dziecka i wspieranie jego potencjału.

Niniejszy artykuł stanowi próbę uzasadnienia tezy głoszącej, iż kluczową rolę w diagnozowaniu gotowości szkolnej dzieci odgrywają szeroko rozumiane kompetencje diagnostyczne nauczyciela, które nie powinny być wykorzystywane jako narzędzie etykietowania dzieci jako gotowych/nie gotowych do podjęcia nauki w szkole, ale jako czynnik monitorowania rozwoju i potrzeb dzieci w sposób wielowymiarowy i ciągły. Od ogólnej wiedzy nauczycieli na temat diagnozy psychopedagogicznej, sposobu rozumienia jej istoty i kompetencji nauczyciela w zakresie planowania, realizacji i interpretacji materiału diagnostycznego zależy jej efektywność. Przedstawione w artykule modelowe rozwiązania w tym obszarze stanowią jedynie propozycję schematu, konstrukcji procesu diagnozy pedagogicznej, w tym diagnozy gotowości szkolnej dziecka, który może stanowić inspirację do dalszych poszukiwań optymalnych rozwiązań w omawianym zakresie.

### **Wielowymiarowość i dynamika diagnozy jako wyznacznik kompetencji nauczycieli**

Punktem wyjścia w procesie konstruowania modelu diagnozy gotowości szkolnej dziecka jest analiza jej ogólnych założeń i zasad poprawności prowadzenia. W opracowaniach z zakresu diagnozy pedagogicznej przyjmuje się najczęściej rozumienie terminu *diagnoza* za Stefanem Ziemskim, który określa ją jako

rozpoznanie na podstawie zebranych objawów i znanych ogólnych prawidłowości badanego złożonego stanu rzeczy przez przyporządkowanie go do

typu lub gatunku, dalej przez wyjaśnianie genetyczne i celowościowe, określanie jego fazy obecnej oraz przewidywanie rozwoju<sup>6</sup>.

Jest to proces niezwykle złożony, gdyż na podstawie zewnętrznych, obserwowalnych przejawów wnioskuje się o stanie wewnętrznym, nieobserwowalnym bezpośrednio badanej rzeczywistości - osoby i jej funkcji psychicznych, instytucji, społeczności czy też o ukrytych atrybutach pewnych zjawisk<sup>7</sup>. Celem diagnozy pedagogicznej jest opis, wyjaśnienie, przewidywanie przebiegu zjawisk oraz kierowanie nimi. Zjawiska należy opisywać takimi, jakimi one są, a nie takimi, jakimi być powinny lub spodziewamy się, że będą<sup>8</sup>. Zdaniem Ewy Wysockiej, złożoność procesu diagnozy wyznaczają trzy czynniki:

1. specyfika podmiotu i przedmiotu poznania (badany, zjawisko i obszar diagnozy),
2. specyfika i właściwości podmiotu poznającego (cechy osobowości, kompetencje, wiedza, umiejętności),
3. mechanizmy modyfikujące przebieg procesu poznania (poznawcze, psychologiczne), które zaburzą wzajemne postrzeganie się podmiotów relacji diagnostycznej<sup>9</sup>.

Od nauczyciela, jako diagnosty, wymaga się zatem tworzenia odpowiednich warunków bazowych, czasowych, merytorycznych i metodycznych. Wymienione kompetencje odnoszą się także do diagnozowania gotowości szkolnej dziecka.

### Optymalny model diagnozy gotowości szkolnej, czyli jaki?

W praktyce pedagogicznej, w odniesieniu do dzieci młodszych, coraz większego znaczenia nabiera diagnoza holistyczna,

---

<sup>6</sup> S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973, s. 68.

<sup>7</sup> Zob. L. Wiatrowska, H. Dmochowska, *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, Kraków 2013.

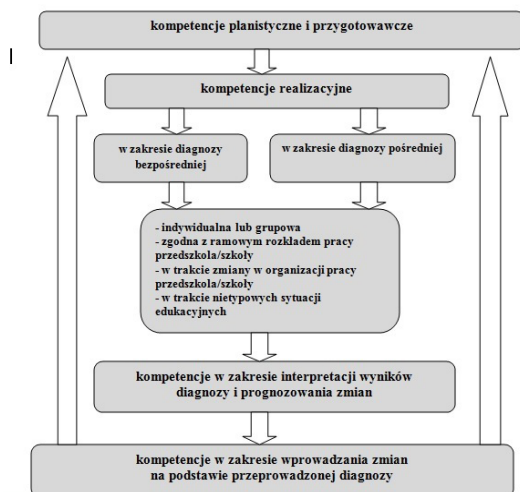
<sup>8</sup> E. Lisowska, *Wprowadzenie do diagnozowania pedagogicznego*, Kielce 2003, s. 21.

<sup>9</sup> E. Wysocka, *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Kraków 2013, s. 324-326.

której zamiarem jest (...) opis całej osobowości danego ucznia i wszystkich czynników etiologicznych ją kształtujących<sup>10</sup>.

Diagnoza całościowa umożliwia wszechstronne poznanie dziecka, pozwala na lepsze rozumienie motywów jego postępowania i zachowania, a także właściwości psychicznych, potrzeb i przeżyć. To z kolei przyczynia się do prawidłowego organizowania procesu edukacyjnego<sup>11</sup>.

Schemat 1. Model kompetencji diagnostycznych nauczyciela edukacji elementarnej



Źródło: oprac. E. Kochanowska w ramach międzynarodowego projektu: *Pedagogical diagnosis of child's school readiness as professional activity teacher*; Czech-Polish projects selected for years 2014-2015 ID (CZ) 7AMB14PL013; ID (PL) 9006/R14/R15;

Punktem wyjścia w konstruowaniu modelu diagnozy jest podejście do niej jako do świadomego, zamierzonego i celowego działania, w którym można wyróżnić trzy fazy: przygotowawczą

<sup>10</sup> S. Włoch, A. Włoch, *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej: wybrane problemy i rozwiązania*, Warszawa 2009, s. 111.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 121.

(preparacyjną), realizacyjną i kontrolno-ewaluatywną związaną z opracowywaniem wyników diagnozy i wyciąganiem wniosków, jak i projektowaniem zmian (schemat 1). W ramach każdej z wymienionych faz można wyróżnić takie podstawowe składniki, jak: cel diagnozy, przedmiot diagnozy, metody, środki, warunki i rezultaty działania diagnostycznego<sup>12</sup>.

Aby diagnoza dziecka miała charakter holistyczny, kompetentny nauczyciel oprócz diagnozy pedagogicznej, określającej zakres posiadanych wiadomości oraz umiejętności szkolnych a także rodzaj i zakres występujących zaburzeń utrudniających proces uczenia się, powinien uwzględniać wyniki innych typów diagnozy, tj.:

- diagnozy społecznej (środowiskową), obejmującej środowisko rodzinne, rówieśnicze dziecka, jego warunki życia, relacje w rodzinie i między kolegami,
- diagnozy medycznej, obejmującej poziom rozwoju fizycznego, ogólny stan zdrowia oraz podstawowe funkcje biorące udział w uczeniu się (słuchowe, wzrokowe),
- diagnozy psychologicznej, oceniającej poziom funkcjonowania intelektualnego, emocjonalno-motywacyjnego, jak również orientację i działania wykonawcze<sup>13</sup>.

Określając przedmiot i cel diagnozy zadaniem nauczyciela jest:

- ustalenie zakresu i rodzaju wiedzy, którą posiada dziecko objęte planowanymi działaniami diagnostycznymi,
- ustalenie poziomu umiejętności, które opanowało dziecko objęte planowanymi działaniami diagnostycznymi,
- ustalenie rodzaju zachowań motywacyjno-społecznych i emocjonalnych poddawanych działaniom diagnostycznym,
- rozpoznanie możliwości i zainteresowań dziecka,
- planowanie diagnozowania poziomu rozwoju dziecka oraz przyczyn problemów.

---

<sup>12</sup> Fazy i składniki działania wyróżnione przez W. Kojsa. Zob.: W. Kojs: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1987.

<sup>13</sup> B. Skałbana, *Diagnostyka pedagogiczna: wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków 2011, s. 24-26.

Tylko całościowe, holistyczne podejście do diagnozy przez nauczyciela warunkuje jej rzetelność i efektywność. Stąd, obok nauczyciela, w diagnozie pedagogicznej powinni uczestniczyć pedagog, psycholog, lekarze specjaliści, pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej itd.

Właściwie rozumiane planowanie procesu diagnostycznego uwzględnia określenie warunków planowanych działań diagnostycznych (np. dobór miejsca i czasu przeprowadzania diagnozy, ustalenie i dobór źródeł pozyskiwania informacji o dziecku, dobór metod i środków diagnostycznych), a także ustalenie sposobów przetwarzania informacji zgromadzonych w wyniku podejmowanych działań diagnostycznych oraz określenie sposobów interpretacji wyników badań i wyciągania wniosków i postulatów dotyczących dalszej pracy z dzieckiem. W praktyce edukacyjnej diagnoza nauczycielska ma przede wszystkim charakter negatywny, tzn. nastawiona jest głównie na rozpoznanie trudności w uczeniu się i/lub zaburzeń rozwojowych dziecka. Diagnoza negatywna polega na opisie trudności, opóźnień lub zaburzeń rozwoju, skupiając się na ujemnej stronie badanego zjawiska. Działania diagnosty są skoncentrowane na ustaleniu przyczyn negatywnego zjawiska i rozpoznaniu źródeł trudności i niepowodzeń. Ten rodzaj diagnozy jest niezbędny dla rozpoznania podłoża zjawiska, ale zbyt często dominuje w badaniach pedagogicznych, co utrudnia projektowanie działań naprawczych, odwołujących się do mocnych stron rozwoju dziecka. Diagnoza pozytywna koncentruje się na mocnych stronach badanej osoby lub zjawiska, podkreśla pozytywne cechy rozwoju lub funkcjonowania dziecka, niekiedy wskazuje na jego zainteresowania oraz stanowi podstawę planowania pracy terapeutycznej opartej na posiadanych i potencjalnych możliwościach dziecka oraz jego zainteresowaniach. Profesjonalna, właściwa diagnoza pedagogiczna, w tym także diagnoza gotowości szkolnej dziecka, powinna obejmować zarówno diagnozę negatywną, jak i pozytywną, która jest podstawą podejmowania pracy wyrównawczej, kompensacyjnej<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Ibidem, s. 25.



Diagnozie pozytywnej i negatywnej powinny towarzyszyć:

- diagnoza funkcjonalna, dokonywana w działaniu dziecka i z dzieckiem w różnych sytuacjach,
- diagnoza wspierająca, opisująca fakty, profilowa, umożliwiająca dostrzeżenie dziecka w złożoności danych o jego funkcjonowaniu psychofizycznym,
- diagnoza rozwojowa, ujmującą dziecko w jego stawaniu się, analizowanie tempa, rytmu, dynamiki rozwoju,
- diagnoza kompleksowa, obejmującą możliwie pełny zakres informacji o dziecku<sup>15</sup>.

Staranne zaplanowanie diagnozy pedagogicznej warunkuje właściwy jej przebieg i decyduje o efektach końcowych. W fazie realizacji procesu diagnostycznego kluczową rolę odgrywa poprawne stosowanie metod, technik i narzędzi diagnostycznych. Wśród różnorodnych metod diagnozy pedagogicznej, mającej na celu określenie potencjału dziecka, do najbardziej popularnych należą:

- obserwacja bezpośrednia, która jest podstawową metodą w badaniach pedagogicznych, zwłaszcza w zakresie diagnozowania gotowości szkolnej dziecka,
- analiza dokumentów zarówno oficjalnych, takich jak np. opinie, orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz dokumentów w postaci wytworów dziecka (np. karty pracy, rysunki itp.),
- metody kwestionariuszowe, wśród których najpopularniejsze to ankieta i wywiad skierowane np. do rodziców dziecka,
- pomiar dydaktyczny sprawdzający, pozwalający na interpretację wyników dzieci, w kategorii wymagań lub pomiar różnicujący związany z porównaniem tych wyników z wynikami innych badań.

---

<sup>15</sup> *Raport z diagnozy potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim. Kompetencje nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, Mazowiecki Zespół ds. systemowego badania potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli, Warszawa 2010, [on-line:] [http://www.kuratorium.waw.pl/files/f-1969-2-kompetencje\\_nauczycieli\\_wych\\_przedszkolnego.pdf](http://www.kuratorium.waw.pl/files/f-1969-2-kompetencje_nauczycieli_wych_przedszkolnego.pdf)[21.03.2015].

Zgodnie z przyjętymi standardami diagnozy pedagogicznej, opis metody powinien zawierać informację o założeniach, celu, zakresie i warunkach jej stosowania, sposobie zbierania i analizowania informacji, regułach interpretowania wyników ze względu na możliwość sformułowania propozycji działań wspierających rozwój dziecka.

Nauczyciel jest w bezpośrednim, codziennym kontakcie z dzieckiem i stąd ma największe możliwości obserwowania jego rozwoju, wykrywania braków, opóźnień i dysharmonii rozwojowych, trudności w przyswajaniu wiedzy oraz zaburzeń zachowania. Ponadto nauczyciel obserwuje dziecko w naturalnych warunkach, w różnych sytuacjach szkolnych i na tle innych dzieci. W przypadku diagnozy dziecka w wieku przedszkolnym, poprzez obserwację wyróżnione zostały w literaturze następujące kompetencje nauczyciela niezbędne w przygotowaniu obserwacji oraz w trakcie wykorzystywania wyników obserwacji do organizowania procesu wychowawczo-dydaktycznego: posiadanie wiedzy z psychologii, pedagogiki, niektórych obszarów medycyny dotyczących rozwoju człowieka, wiadomości o sposobach wykorzystania danych dla optymalizowania środowiska wychowawczego dziecka, znajomość technik obserwacyjnych, sposobów (technik) zbierania danych, analizy i interpretowania danych uzyskanych na drodze obserwacji<sup>16</sup>. Nauczyciel, przeprowadzając obserwację dziecka, powinien posiadać zatem pewne niezbędne cechy i umiejętności, takie jak: spostrzegawczość, umiejętność analizy, opisu i interpretacji zauważonych zachowań dziecka oraz zjawisk dydaktyczno-wychowawczych w odniesieniu do jednostki i do grupy oraz umiejętność doboru odpowiednich technik identyfikacji umiejętności, kompetencji, zdolności i trudności dziecka w wieku przedszkolnym. Nie należy pomijać innych form monitorowania rozwoju, w oparciu o różnorodne formy aktywności dziecka podejmowane w przedszkolu i w domu. Do nich zaliczyć należy m.in.: swobodną zabawę dziecka, wypowiedzi dziecka w sytuacjach okolicznościowych, zadawanie pytań i udzielanie

---

<sup>16</sup> M. Karwowska-Struczyk, W. Hajnicz, *Obserwacja w poznawaniu dziecka*, Warszawa 1998, s. 8.

odpowiedzi, opisywanie ilustracji, także niejednoznacznych, niewerbalne wypowiedzi dziecka, efekty hodowli, wypełnianie odpowiedzialnych zadań, pracę zespołową czy wykonywanie złożonych poleceń i poleceń dotyczących treści niedostępnych bezpośrednio obserwacji.<sup>17</sup> Obserwacja dziecka może także przebiegać w warunkach eksperymentu naturalnego, zwanego również eksperymentem diagnostycznym. Jak piszą Edyta Gruszczyk-Kolczyńska i Ewa Zielińska, takimi eksperymentami mogą być zabawy i sytuacje zadaniowe organizowane przez nauczyciela dla wszystkich dzieci w grupie. Chodzi o to, aby móc obserwować zachowania dzieci na tle tego, co robią inne dzieci<sup>18</sup>.

Z reguły, największe trudności pojawiają się w fazie analizy i opracowywania wyników diagnozy, na którą składają się następujące czynności:

- opracowanie zebranego materiału,
- analiza zebranego materiału diagnostycznego zgodnie z zaplanowaną procedurą,
- interpretacja wyników,
- autorefleksja i samoocena w zakresie doboru metod, technik i narzędzi diagnostycznych oraz warunków przeprowadzonej diagnozy,
- wyciąganie wniosków i formułowanie postulatów w wyniku przeprowadzonych działań diagnostycznych oraz konsultacje z rodzicami/prawnymi opiekunami i/lub specjalistami.

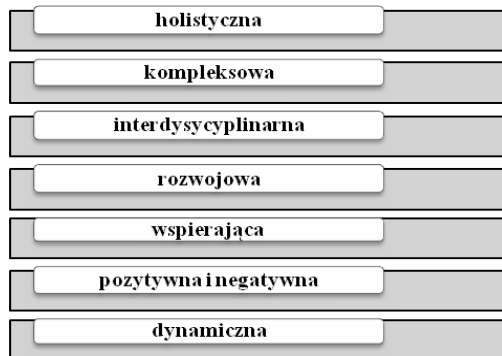
Wyniki diagnozy służą projektowaniu działań wspierających rozwój dziecka w oparciu o zgromadzony materiał diagnostyczny.

---

<sup>17</sup> E. Płóciennik, *Kompetencja diagnostyczna nauczyciela w świetle podstawy programowej wychowania przedszkolnego* [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji. Na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, red. W. Leżańska, Łódź 2011, s. 215-216.

<sup>18</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej. Jak prowadzić obserwacje, interpretować wyniki i formułować wnioski*, Kraków 2011, s. 28-29.

Schemat 2. Optymalne cechy diagnozy pedagogicznej  
(w tym diagnozy gotowości szkolnej dziecka)



Źródło: opracowanie własne

Warunkiem efektywności działań diagnostycznych jest zatem kompleksowe podejście do diagnozy i świadomość nauczyciela, że nie jest ona jednorazowym aktem, ale procesem długotrwałym i systematycznym<sup>19</sup>, stąd powinna mieć charakter

dynamiczny, cykliczny i ciągły (nieskończony), wieloaspektowy i interdyscyplinarny<sup>20</sup>.

Diagnozowanie nie może opierać się na jednokrotnym zastosowaniu wybranego sposobu lub narzędzia badawczego, ponieważ, aby stwierdzić, czy dziecko potrafi realizować podjęte lub powierzone zadania należy badanie przeprowadzić kilkakrotnie, uzupełniając je jednocześnie rozmową z dzieckiem, co sprzyja:

- podtrzymywaniu zainteresowania wykonaną pracą,

<sup>19</sup> E. Płóciennik, *Diagnoza pedagogiczna jako informacja o poziomie opanowania czynności przez dziecko w wieku przedszkolnym* [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego. Materiały XVI Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej*, red. B. Niemierko i M.K. Szmigiel, Toruń 2010, s. 269-270.

<sup>20</sup> E. Wysocka, E. Jarosz, *Obszary, metody i środki diagnozy w pracy nauczyciela wobec wymagań współczesności. Część II. Podejścia metodologiczne, zasady, funkcje, postawy i błędy diagnosty w rozpoznawaniu sytuacji szkolnej ucznia* [w:] *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T Koszyczyc, M. Lewandowski, Wrocław 2004, s. 478.

- zachęceniu dziecka do bogatych wypowiedzi,
- inspirowaniu do kontynuowania przez dziecko działania w innych formach aktywności,
- podnoszeniu samooceny dziecka i jego wiary we własne możliwości (...).

Przed wszystkim działalność diagnostyczna powinna mieć również walor edukacyjny, dlatego należy projektować ją tak, by jednocześnie pobudzać rozwój dziecka<sup>21</sup>.

### Zakończenie

Rzetelna diagnoza ucznia stanowi w pedagogice podstawę wszelkich działań praktycznych, wyznacza kierunek celowej i świadomej pracy nauczyciela i ma fundamentalne znaczenie dla efektywności oddziaływań pedagogicznych. Aby oddziaływanie nauczyciela było skuteczne, musi on posiadać umiejętność wnikliwego poznania sytuacji ucznia, odkrywania tego, co się z nim dzieje, rozpoznawania pierwszych symptomów pojawiających się zaburzeń w procesie uczenia i wychowania dziecka, ich charakteru i przyczyn oraz poszukiwania najlepszych sposobów niwelowania trudności<sup>22</sup>.

Diagnoza psychopedagogiczna, w tym także diagnoza gotowości szkolnej dziecka, wiąże się z koniecznością:

- zastosowania różnorodnych danych pochodzących z wielu źródeł,
- uwzględnienia wielości uwarunkowań,
- weryfikacji hipotez, która potwierdzi słuszność przypuszczeń bądź je obali jako nieistotne dla celowości badania,
- wyciągania wniosków ze zintegrowanych informacji zebranych w toku całej procedury badawczej<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> M. Kromka, K. Ptaśnik-Cholewa, *Diagnoza przedszkolna jako wsparcie sukcesu edukacyjnego dziecka*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014, nr 33 (3/2014), s. 115.

<sup>22</sup> D. Wosik-Kowala, T. Zubrzycka-Maciąg, *Wstęp [w:] Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, Kraków 2011, s. 1.

<sup>23</sup> K. Stemplewska-Żakowicz, W. J. Paluchowski, *Podstawy diagnozy psychologicznej*

Wskaźnikiem kompetencji diagnostycznych nauczyciela jest przestrzeganie kilku podstawowych zasad w procesie planowania, realizacji i interpretowania wyników badań diagnostycznych:

1. podstawowym celem diagnozy powinno być dobro dziecka, wspieranie jego rozwoju i zwiększenie szans edukacyjnych,
2. należy okazywać dziecku szacunek i traktować je podmiotowo, bez przymusu, uwzględniać potrzeby aktywności i samodzielności dziecka w procesie diagnozy,
3. w trakcie obserwacji, opisu i analizy wyników nie można pominąć emocji i potrzeb dziecka,
4. w diagnozie ukierunkowanej na wspieranie rozwoju należy wymienić te cechy dziecka i te elementy jego środowiska, na których można oprzeć oddziaływania korygujące, należy unikać uogólnień, negatywnych ocen dzieci oraz ich rodziców, wykazywać troskę o wzajemne zaufanie,
5. dzięki bogatemu materiałowi diagnostycznemu nauczyciel powinien indywidualizować podejście pedagogiczno-wychowawcze, dobierać właściwe metody i formy pracy oraz prognozować możliwości i rozwój kompetencji dziecka we wszystkich obszarach jego aktywności. Jest to podstawą informacji zwrotnej na temat uczenia się, podstawą formułowania perspektywicznych celów edukacyjnych i działań naprawczych oraz doboru i modyfikacji programów, metod, form pracy czy wykorzystywanych środków edukacji<sup>24</sup>.

Postępowanie diagnostyczne nauczyciela nie może się ograniczać do czynności jednorazowych, lecz musi być procesem trwającym przez cały etap edukacji dziecka. Konieczne jest więc ciągłe weryfikowanie dokonanych obserwacji, prowadzenie rozmów, by na postawie aktualnych problemów wyznaczać nowe kierunki oddziaływań terapeutycznych. Jak podkreśla Jan Grzesiak, „od stopnia dostosowania nauczycielskich oddziaływań pedagogicznych wobec

---

[w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2008, s. 52.

<sup>24</sup> E. Płóciennik, *Diagnoza pedagogiczna...*, op.cit., s. 269-276.

zdiagnozowanego ucznia zależy skuteczność tych oddziaływań. Stąd tak wiele uwagi należy poświęcać systematycznemu monitorowaniu postępów ucznia na gruncie jego ciągłego diagnozowania<sup>25</sup>. Właściwie rozumiana i prowadzona diagnoza pedagogiczna „może służyć planowaniu i prognozowaniu zmian w procesie dydaktyczno-wychowawczym, zarówno na poziomie pojedynczych zajęć jak i w odniesieniu do całego procesu edukacji”<sup>26</sup>.

### Bibliografia

- Adamek I., *Ewaluacja i ocenianie* [w:] red. I. Adamek, *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*, Kraków 2001.
- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000.
- Burkovicova, *Edukacja przedszkolna na terenie Republiki Czeskiej – współczesne uwarunkowania i nurty zmian*, Ostrava 2016.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej. Jak prowadzić obserwacje, interpretować wyniki i formułować wnioski*, Kraków 2011.
- Grzesiak J., *Uwarunkowania poprawy jakości praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli dzieci* [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, Tom I, red. M. Krzemiński i B. Oraczewska, Włocławek 2012.
- Kojs, W., *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1987.
- Kromka M., Ptaśnik-Cholewa K., *Diagnoza przedszkolna jako wsparcie sukcesu edukacyjnego dziecka*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014, nr 33 (3/2014).
- Lisowska E., *Wprowadzenie do diagnozowania pedagogicznego*, Kielce 2003.
- Płóciennik E., *Diagnoza pedagogiczna jako informacja o poziomie opanowania*

---

<sup>25</sup> J. Grzesiak, *Uwarunkowania poprawy jakości praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli dzieci* [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, Tom I, red. M. Krzemiński i B. Oraczewska, Włocławek 2012, s. 26-27.

<sup>26</sup> Por. I. Adamek, *Ewaluacja i ocenianie* [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*, red. I. Adamek, Kraków 2001, s. 76-90.

czynności przez dziecko w wieku przedszkolnym [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego. Materiały XVI Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej*, red. B. Niemierko i M.K. Szmigiel, Toruń 2010.

Płóciennik E., *Kompetencja diagnostyczna nauczyciela w świetle podstawy programowej wychowania przedszkolnego* [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji. Na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, red. W. Leżańska, Łódź 2011.

Rámcový program pro předškolní vzdělávání [http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf) [dostęp: 10.06.2017].

Raport z diagnozy potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim. Kompetencje nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, Mazowiecki Zespół ds. systemowego badania potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli, Warszawa 2010, [on-line:] [http://www.kuratorium.waw.pl/files/f-1969-2-kompetencje\\_nauczycieli\\_wych\\_przedszkolnego.pdf](http://www.kuratorium.waw.pl/files/f-1969-2-kompetencje_nauczycieli_wych_przedszkolnego.pdf) [21.03.2015].

Skalbanią B., *Diagnostyka pedagogiczna: wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków 2011.

Stemplewska-Żakowicz K., Paluchowski W. J., *Podstawy diagnozy psychologicznej* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2008.

Wiatrowska L, Dmochowska H., *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, Kraków 2013.

Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Warszawa 2003.

Włoch S., Włoch A., *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej : wybrane problemy i rozwiązania*, Warszawa 2009.

Wosik-Kowala D., Zubrzycka-Maciąg T., *Wstęp* [w:] *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, Kraków 2011.

Wygotski L., *Wybrane prace psychologiczne, II, Dzieciństwo dorastanie*, Poznań 2002.

Wysocka E., *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Kraków 2013.

Wysocka E., Jarosz E., *Obszary, metody i środki diagnozy w pracy nauczyciela wobec wymagań współczesności. Część II. Podejścia metodologiczne, zasady, funkcje, postawy i błędy diagnosty w rozpoznawaniu sytuacji szkolnej ucznia* [w:] *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T Koszczyc, M. Lewandowski, Wrocław 2004.

Ziemski S., *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973.



### **Streszczenie**

Niniejszy artykuł stanowi próbę uzasadnienia tezy głoszącej, iż kluczową rolę w diagnozowaniu gotowości szkolnej dzieci odgrywają szeroko rozumiane kompetencje diagnostyczne nauczyciela, które nie powinny być wykorzystywane jako narzędzie etykietowania dzieci jako gotowych/ nie gotowych do podjęcia nauki w szkole, ale jako czynnik monitorowania rozwoju i potrzeb dzieci w sposób wielowymiarowy i ciągły. Od ogólnej wiedzy nauczycieli na temat diagnozy psychopedagogicznej, sposobu rozumienia jej istoty i kompetencji nauczyciela w zakresie planowania, realizacji i interpretacji materiału diagnostycznego zależy jej efektywność. Przedstawione w artykule modelowe rozwiązania w tym obszarze stanowią inspirację do dalszych poszukiwań optymalnych rozwiązań w omawianym zakresie.

**Słowa kluczowe:** diagnoza, kompetencje nauczyciela, gotowość szkolna, model diagnozy

### **Abstract**

The following article is an attempt to justify the thesis saying that the teacher's diagnostic competencies, which should not be used as a tool for labeling children as ready / not ready for school education, but rather as a factor of monitoring children's development and needs, play a key role in diagnosing children's school readiness in a multidimensional and continuous manner. The teachers' general knowledge of psychopathological diagnosis, the way of understanding its essence and competence of the teacher in planning, implementation and interpretation of diagnostic material condition the effectiveness of the diagnosis. The model solutions presented in this article are the inspiration for further search of optimal solutions in this field.

**Key words:** diagnosis, teacher's competencies, school readiness, diagnosis model