

**Katarzyna Marciniak-Paprocka**

ORCID: 0000-0001-6119-728X

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wydział Nauk Społecznych

## Znaczenie diagnozy pedagogicznej dla praktyków

### The importance of pedagogical diagnosis for practitioners

<https://doi.org/10.34739/sn.2019.19.08>

**Abstrakt:** Niniejszy artykuł przedstawia raport z badań pilotażowych na temat opinii nauczycieli o konieczności, skuteczności i trafności stawianych diagnoz, a także ocenę własną nauczycieli co do ich przygotowania w zakresie diagnozowania oraz umiejętności analizowania i wykorzystywania danych wynikających z otrzymanej diagnozy. Z dokonanej analizy danych empirycznych wynika, że w procesie kształcenia nauczycielskiego na studiach wyższych powinno kłaść się większy nacisk na kształtowanie i doskonalenie umiejętności diagnostycznych. Zauważa się wobec tego konieczność podnoszenia świadomości studentów pedagogiki w zakresie istotności diagnozy oraz wyposażenia ich w wiedzę, umiejętności i kompetencje do stosowania konkretnych narzędzi diagnostycznych, pomocnych w codziennej pracy zawodowej.

**Słowa kluczowe:** diagnoza, kompetencje diagnostyczne, nauczyciele, inkluzja

**Abstract:** This article presents a pilot study report on teachers' opinions about the necessity, effectiveness and relevance of diagnoses. It also describes the teachers' own assessment of their preparation for a diagnosis and their ability to analyze and use the data resulting from the diagnosis. The analysis of empirical data shows that higher education should put more emphasis on the development and improvement of diagnostic skills. It is therefore imperative to raise the awareness of the students of education about the importance of diagnoses and to equip them with the knowledge, skills and competences to use specific diagnostic tools. It should help them in their future work.

**Keywords:** diagnosis, diagnostic competence, teachers, inclusion

W ostatnich latach w związku ze zmianami legislacyjnymi w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach bardzo duży nacisk został położony na pracę z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ten stan rzeczy jest odzwierciedleniem praktycznego funkcjonowania idei edukacji włączającej. Podejście do

kształcenia osób wykluczonych na przestrzeni lat ulegało ewolucji. Warto jest zatem przytoczyć kilka najważniejszych zmian w zakresie rozwoju praw do inkluzji społecznej.

Po raz pierwszy w 1948 roku w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka formalnie zostało zagwarantowane wszystkim dzieciom prawo do bezpłatnej i obowiązkowej nauki na poziomie podstawowym. Wiele lat później – w 1989 roku Konwencja Praw Dziecka ONZ nadała gwarancję prawa do edukacji wszystkim dzieciom, z wykluczeniem dyskryminacji pod wszelką postacią. Istotną rolę odegrała również Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich z 1990 roku. Tam też znalazł się zapis: „wszystkie dzieci i młodzież świata, wraz ze swoimi indywidualnymi mocnymi i słabymi stronami ze swoimi nadziejami i oczekiwaniami, mają prawo do edukacji. Nasze systemy edukacyjne nie są odpowiednie dla niektórych typów dzieci. Dlatego też systemy szkolnictwa muszą zostać dostosowane tak, by spełniać potrzeby wszystkich dzieci” [Zacharuk, 2008, s. 65]. 1993 rok to czas, kiedy wypracowane zostały Standardowe Zasady Równych Szans dla Osób Niepełnosprawnych. Szczególne znaczenie w zakresie kształcenia włączającego wniosła *Zasada nr 6*, która podkreślała nie tylko gwarancję edukacji dla wszystkich dzieci, młodzieży i dorosłych, ale również uznawała, że kształcenie ma odbywać się w szkołach masowych i integracyjnych. Ważnym aktem międzynarodowym, który należy wyeksponować była Deklaracja z Salamanki oraz Ramowy Program Działania Na Rzecz Edukacji Dla Wszystkich. To właśnie te dokumenty wskazywane są jako priorytetowe w praktycznym realizowaniu założeń edukacji włączającej. Zwrócono tam szczególną uwagę na fakt, że każde dziecko ma fundamentalne prawo do nauki, ale jednocześnie każde posiada indywidualne cechy, zainteresowania, zdolności i możliwości. Oznacza to, że systemy edukacyjne powinny być tworzone, a programy edukacyjne wdrażane ze świadomością istnienia różnorodnych potrzeb i możliwości edukacyjnych uczniów. Podkreślono także, że dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi winny mieć dostęp do szkół masowych, a nie segregacyjnych, gdyż tym samym oprócz zagwarantowania niezbywalnego prawa do edukacji prowadzone będą działania włączające je do środowiska i zwalczające wszelką dyskryminację.

W 2000 roku opracowano Program Działania na Rzecz Edukacji dla wszystkich. Zasadniczym celem programu było doprowadzenie do końca 2015 roku do sytuacji, iż wszystkie dzieci będą mogły korzystać z obowiązkowej, kompletnej i bezpłatnej edukacji. Mimo szczytnych założeń, dzisiaj już wiemy, że nie udało się ich w pełni zrealizować [Zacharuk, 2008, s. 61].

W Polsce, po ratyfikowaniu i uwzględnieniu szeregu wymienionych aktów prawnych, musiały zostać podjęte pewne kroki w zakresie działań programowych i legislacyjnych. Nie oznacza to, że przed 2010 rokiem (kiedy to w życie weszły pierwsze rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczące udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) niepodjęmowane były żadne działania integrujące społeczeństwo i umożliwiające edukację wszystkim dzieciom. Jednak to ten czas uznaje się za moment przełomowy. Umożliwiono uczenie się wszystkim dzieciom we wszystkich typach szkół, bez względu na posiadane potrzeby edukacyjne, ale z uwzględnieniem placówki najbliższej miejscu zamieszkania ucznia. Nie pozostawiono tym samym wyboru i postawiono przed nauczycielami wyzwanie. Aby jemu sprostać, czyli kształcić tak samo dobrze wszystkie dzieci, bez względu na ich specjalne potrzeby edukacyjne należało położyć nacisk na kształcenie ustawiczne kadry – doskonalenie własnej wiedzy, umiejętności i kompetencji. Jednocześnie we wspomnianych rozporządzeniach wyznaczono konkretne zadania, które należy realizować w codzienności edukacyjnej. Jedną z najważniejszych kompetencji w pracy nauczyciela, co zostało również podkreślone we wspomnianych rozporządzeniach MEN, jest **umiejętność diagnozowania** – bo czym innym jest rozpoznawanie możliwości psychofizycznych oraz indywidualnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów będących podstawą do rozpoczęcia działań praktycznych.

Odpowiedź na pytanie *dlaczego tak istotna jest umiejętność diagnozowania i umiejętnego wyciągania wniosków z podjętych działań diagnostycznych* jest bardzo prosta. Każdy nauczyciel, wychowawca, pedagog powinien się ustrzeżać przed niebezpieczeństwem wpadania w pułapkę wiedzy pozornej, mądrości pozornej, która daje fałszywe poczucie pewności siebie i skutkuje stosowaniem utrwalonych nawyków, sądów i opinii, które w rzeczywistości nie zawsze są adekwatnymi do problemów jednostki [Jodłowska, 2008, s. 59-61]. Posiadanie przez nauczyciela wiedzy pozornej, niepogłębianej diagnozą powoduje wprawdzie reagowanie przez niego na objawy, ale bez poznania ich przyczyn – czyli faktycznie źródło problemu nie zostaje rozpoznane. Taki stan rzeczy może skutkować reperkusjami w przyszłości w różnych obszarach funkcjonowania człowieka.

## Kompetencje diagnostyczne nauczyciela

K. Denek uważa, że „stała troska o nauczyciela od przedszkola po uniwersytet, jego staranne kształcenie, ustawiczne dokształcanie i doskonalenie jest równoznaczna z dbałością o jakość systemu edukacji” [Denek, 2011, s. 13-31]. Zwraca również uwagę na to, że w obliczu zmian w systemie edukacji niezmiennie toczy się dyskusja na temat kwalifikacji niezbędnych nauczycielowi w realizowaniu zadań zawodowych, szczególnie w realiach edukacji inkluzyjnej. L. Klimek zaznacza, że jedną z najważniejszych cech współczesnego, profesjonalnego nauczyciela jest kompetentność. Uważa również, że wymieniana cecha jest przynależna nauczycielowi, a jej istota polega na dynamice ujawniającej się w działaniu podczas kontraktu z rzeczywistością. Sygnalizuje tym samym, iż kompetencje nauczyciela przejawiają się w prowadzonej działalności dydaktycznej, wychowawczej i diagnostycznej [Klimek, 2016, s. 167]. Badacze toczą dyskusje na temat wyjaśnienia terminu kompetencje. Przez jednych kompetencje rozumiane są jako sprawność i profesjonalizm, zaś przez drugich utożsamiane są z zakresem uprawnień. Mimo różnic w wyjaśnianiu samego pojęcia, teoretycy i praktycy są zgodni co do faktu, iż kompetencje są kategorią podmiotową, a więc stają się własnością konkretnej osoby oraz ujawniają się w działaniu jednostki [Barrabasz, 2016, s. 14-16].

J. Kuźma proponuje podział kompetencji, w którym wyróżniono kompetencje wychowawcze i diagnostyczne, co związane jest z koniecznością poznawania ucznia i kształtowaniem jego postaw [Kuźma, Morbitzer, 2005, s. 25]. Niewątpliwie wśród wielu badaczy zjawiska, zakres kompetencji, jakie powinien posiadać nauczyciel, jest różny. Jednak są oni zgodni, co do znaczenia i przydatności diagnozy w pracy edukacyjnej czy też wychowawczej. Interesujące podejście do kompetencji nauczyciela przedstawia K. Denek. W jego opinii podstawową kompetencją nauczyciela, oprócz tych wielokrotnie wymienianych, jest takt pedagogiczny i rozumienie przez uczniów.

Odnosząc się do problematyki diagnozy E. Wysocka zwraca uwagę na to, że „traktowana jest zwykle jako warunek racjonalnego i skutecznego działania (...) Stawianie diagnozy w praktyce pedagogicznej stanowi niezbędną podstawę podejmowania decyzji o jakości, charakterze i uwarunkowaniach, formach i środkach oraz warunkach działania” [Wysocka, 2017, s. 13]. Jednocześnie uważa ona, że paradygmat naukowy diagnostyki pedagogicznej jest nadal nieustalony, ze względu na złożoność przedmiotu i liczebność obszarów działania. B. Niemierko, poddając rozważaniom diagnostykę edukacyjną jako

dziedzinę pedagogiki, czyni próbę wyodrębnienia czterech rodzajów diagnostyki edukacyjnej: nieformalną diagnostykę interwencyjną, nieformalną diagnostykę rozwojową, unormowaną diagnostykę interwencyjną i unormowaną diagnostykę rozwojową. Pierwsza z nich opiera się na rozpoznawaniu przez nauczyciela zaburzeń za pomocą własnych środków w myśl wczesnego wykrywania i skutecznego zwalczania niepowodzeń dydaktycznych i wychowawczych, druga zaś dotyczy rozpoznawania przez nauczyciela funkcjonowania procesów poznawczych i emocjonalno-motywacyjnych ucznia. Narzędzia stosowane w tych diagnozach są proste, opracowywane według zasad pomiaru pedagogicznego, najczęściej własnej konstrukcji (kwestionariusze ankiet, wywiadu czy obserwacji). Kolejne dwa rodzaje diagnoz realizowane są w oparciu o zastosowanie ścisłych procedur i standaryzowanych narzędzi pomiaru, najczęściej przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, jak również ośrodki badawcze czy metodyczne [Niemierko, 2009, s. 33-36]. Funkcjonowanie omawianych typów jest bardzo istotne, gdyż wskazuje drogę do prowadzenia działań diagnostycznych wraz ze stosowanymi narzędziami diagnostycznymi.

Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk zarekomendował katalog kompetencji pedagogicznych, w które powinien być wyposażony nauczyciel celem prawidłowo prowadzenia procesów: edukacyjnego, wychowawczego i opiekuńczego. Wyróżnione zostały kompetencje prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne i moralne. W mniejszych rozważaniach odniesiono się jedynie do pierwszej grupy kompetencji – prakseologicznych, gdyż wyrażają się one w opinii PAN w **trafnym diagnozowaniu**. Zgodnie z zaleceniami, nauczyciel powinien potrafić rozpoznać wyjściowy poziom wiedzy i umiejętności ucznia, zinterpretować wyniki testów – diagnoz (wiedzy, umiejętności, postaw, zachowań, zaburzeń) i na ich podstawie zaplanować swoją pracę. Wiąże się z tym również umiejętność, doboru odpowiednich metod, form, środków do możliwości ucznia, a także wychowanie i kształtowanie pożądanых postaw i zachowań uczniów [Bielski, 2017, s. 47-50].

W Rozporządzeniu MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 w *sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, również wyeksponowane zostały konkretne efekty kształcenia w zakresie diagnozowania, które ma osiągnąć student (**wiedza**: projektowanie i prowadzenie badań diagnostycznych w praktyce pedagogicznej, poszerzona w odniesieniu do odpowiednich etapów edukacyjnych i uwzględniająca specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z zaburzeniami w rozwoju, **umiejętności**: posia-

da umiejętności diagnostyczne pozwalające na rozpoznawanie sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, opracowywanie wyników obserwacji i formułowanie wniosków) [Dz.U. 2012, poz. 131].

Zagadnieniem kompetencji zawodowych nauczycieli w opinii studentów pedagogiki zajęła się A. Rowicka. W swoich badaniach zajęła się poszukiwaniem odpowiedzi na nurtujące teoretyków, jak i praktyków, pytanie: jaka powinna być edukacja, jaki powinien być przyszły nauczyciel, aby sprostać nowym wyzwaniom stojącym przed współcześnie rozwijającym się społeczeństwem? Udzielenie wyczerpującej odpowiedzi na postawiony problem badawczy winno sygnalizować kierunek, jeśli nie idealnego, to przynajmniej pożądanego kierunku kształcenia nauczycieli i pedagogów. Analiza wyników badań, wskazała na znaczącą lukę w kształceniu studentów pedagogiki. Wśród wymienionych przez respondentów wiedzy, umiejętności i kompetencji niezbędnych do przyszłej pracy zawodowej zostały całkowicie pominięte umiejętności diagnostyczne. Taka sytuacja budzi niepokój i przewrotnie. Jednocześnie z całą pewnością jest sytuacją diagnostyczną, która świadczy o brakach w wiedzy oraz świadomości przyszłych nauczycieli i pedagogów w zakresie diagnozy, a w efekcie pokazuje konieczność prowadzenia działań dydaktycznych wobec studentów w tym kierunku [Rowicka, 2008, s. 91-93].

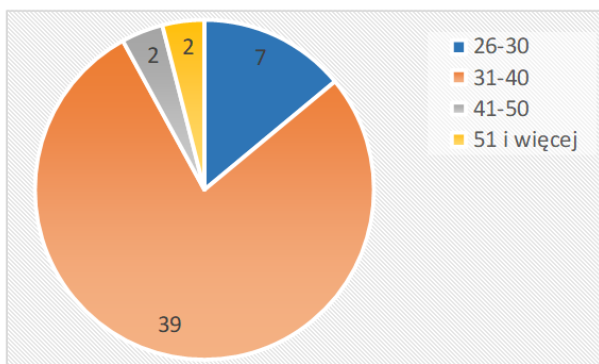
Określając badawczy charakter współczesnego nauczyciela, należy zwracać uwagę na takie aspekty postępowania, które ściśle wiążą się z szeroko pojmowaną diagnozą. W szczególności trzeba odnieść się do umiejętności: badania sytuacji wychowawczej ucznia, określania pod kątem udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej możliwości i potrzeb ucznia, wskazania pozycji w grupie odniesienia za pomocą wykorzystania technik socjometrycznych, określenia problemów, zagrożeń i planowania własnej pracy z uczniem poprzez zastosowanie adekwatnych metod, technik i narzędzi najpierw diagnostycznych, a w dalszej kolejności pomocowych, obiektywnego postępowania (unikanie wiedzy pozornej), reagowania na zastane sytuacje wychowawcze. Istotne jest również przekonanie o słuszności podejmowanych decyzji. B. Dobrowolska uważa, że badawczy charakter pracy nauczyciela w odniesieniu do uwarunkowań osobowościowych należy rozpatrywać w kontekście predyspozycji, zdolności i charakteru. Zwraca uwagę także na kreatywność nauczyciela, nadając tym samym tej cesze istotne znaczenie [Dobrowolska, 2011].

## Metodologia badań

Badaniami zostali objęci nauczyciele z miasta i gminy Siedlce w województwie mazowieckim, pracujący w siedleckich szkołach. Siedlce, jako miasto, prezentują przykład wieloletnich tradycji integracyjnych w szkolnictwie na wszystkich poziomach edukacyjnych (od kształcenia przedszkolnego, aż po uniwersytet – gdzie w 2016 roku było obchodzone 25 lat kształcenia integracyjnego). Celem badań uczyniono poznanie opinii nauczycieli na temat praktycznego wykorzystywania diagnozy w pracy zawodowej. Sformułowane zostały problemy badawcze:

1. Jaka jest wiedza nauczycieli na temat diagnozy (znajomość technik i narzędzi diagnostycznych) i jak wygląda ocena własna nauczycieli w zakresie posiadanych umiejętności diagnostycznych?
2. Jaka jest skuteczność, trafność i przydatność diagnoz, w tym również diagnozy przeprowadzanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz umiejętność wykorzystania przez nauczycieli informacji otrzymanych z poradni psychologiczno-pedagogicznych w praktyce?
3. Jakie są obszary pracy z dzieckiem i rodziną w opinii nauczycieli, w których potrzebują oni wsparcia w postaci wyposażenia w odpowiednią wiedzę, umiejętności i kompetencje diagnostyczne?

W badaniach pilotażowych wzięło udział 50 nauczycieli (w tym 44 kobiety i 6 mężczyzn). Wiek badanych osób został zilustrowany na wykresie 1.



Źródło: badania własne; n – liczba badanych osób

Wykres 1. Wiek respondentów

Dane odnośnie stażu pracy badanych nauczycieli przedstawiają się następująco: 17 spośród badanych wskazało, iż posiada staż pracy w zawodzie do 5 lat, kolejnych 26 osób pracuje jako nauczyciele od 5 do 10 lat, staż pracy do piętnastu lat posiada 3 nauczycieli, następnich 3 – pracuje w szkole powyżej 15 lat.

### **Opis i analiza wybranych wyników badań**

Na wstępie należy zwrócić uwagę na fakt, iż zebranie materiału badawczego, mimo liczebnej populacji, nie jest łatwym zadaniem. Nauczyciele niezbyt chętnie biorą udział w badaniach, które w jakiś sposób mogłyby określić ich kompetencje (lub też eksponowałyby ich braki). Może to świadczyć o małej wierze nauczycieli we własną wiedzę, umiejętności i kompetencje.

Ankietowani nauczyciele zostali poproszeni o wyrażenie opinii na temat konieczności prowadzenia działań diagnostycznych wśród uczniów. Analiza wyników badań pozwala na stwierdzenie, iż większość badanych widzi konieczność podejmowania czynności diagnostycznych (w świetle obowiązujących przepisów prawa, w których, jak zostało już to wykazane, prawidłowo wykonana diagnoza jest początkiem udzielania pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi). Pozostali są zdecydowanie przekonani, że jest to zbędne – 7 osób. Niestety świadczy to o niewystarczającym wdrożeniu kompetencji diagnostycznych i braku świadomości istotności diagnozy dla procesu edukacyjnego i wychowawczego, na etapie studiów oraz w późniejszej pracy zawodowej.

### **Wiedza nauczycieli na temat diagnozy**

W celu profesjonalnego udzielenia pomocy uczniowi przez nauczyciela, czy to pod kątem dydaktycznym, wychowawczym, czy rozwojowym musi on posiadać podstawową wiedzę i umiejętności z zakresu diagnozy i problemów oraz zagrożeń na jakie narażony jest uczeń, zarówno w szkole, jak i poza nią. Jak podkreśla W. Strykowski, „poznawanie uczniów jest niezbędnym ogniwem pracy nauczyciela w szkole współczesnej” [Strykowski, Strykowska, Pielachowski, 2003, s. 26]. Ankietowani nauczyciele deklarują dość wysoki lub przeciętny poziom wiedzy w zakresie: trudności edukacyjnych ucznia, zaburzeń zachowania oraz zaburzeń rozwojowych, społecznego funkcjonowania i szczególnych uzdolnień. Nieco gorzej oceniają oni własną wiedzę na temat sytuacji patologicznych występujących w środowisku rodzinnym ucznia. Zgod-



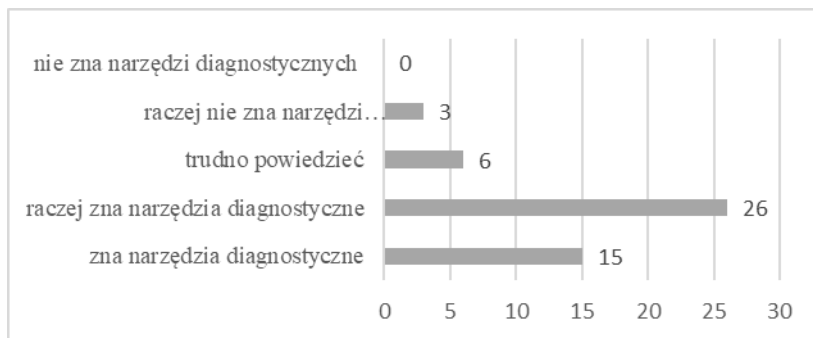
nie z założeniami diagnostyki nieformalnej, to nauczyciel jako pierwszy ma za zadanie rozpoznać trudności i zaburzenia rozwojowe uczniów. Zasadne jest zatem również wyeksponowanie znajomości przez nauczycieli konkretnych narzędzi diagnostycznych. Nauczycielom zostały zadane dwa pytania – o deklaratywną wiedzę i drugie, sprawdzające – wskazanie narzędzi diagnostycznych, co pozwoliło na ujawnienie faktycznego stanu rzeczy.

Tabela 1. Poziom wiedzy na temat obszarów problemowych w ocenie własnej nauczycieli

<b>Wskaźniki – wiedza własna nauczycieli na temat obszarów problemowych</b>	<b>wysoki</b>	<b>przeciętny</b>	<b>trudno powiedzieć</b>	<b>raczej niski</b>	<b>niski</b>
<b>Obszar problemowy:</b>					
- trudności edukacyjnych ucznia	28	14	3	3	2
- zaburzeń o charakterze rozwojowym	26	14	3	5	2
- zaburzeń zachowania	28	14	3	3	2
- trudnej sytuacji bytowej ucznia	19	17	7	5	2
- sytuacji patologicznych występujących w środowisku rodzinnym ucznia: zaniedbanie	17	21	2	9	1
- sytuacji patologicznych występujących w środowisku rodzinnym ucznia: przemoc	14	19	7	9	1
- sytuacji patologicznych występujących w środowisku rodzinnym ucznia: alkoholizm	14	19	7	10	0
- sytuacji patologicznych występujących w środowisku rodzinnym ucznia: inne sytuacje	7	26	8	8	1
- społecznego funkcjonowania dziecka	26	17	0	5	2
- szczególnych uzdolnień	23	17	3	7	0

Źródło: badania własne; n – liczba badanych osób,

Wśród badanych, zaledwie 15 osób deklaruje znajomość narzędzi diagnostycznych, kolejnych 26 uważa, że raczej posiada taką wiedzę, ale nie jest co do tego faktu przekonana. Pozostali respondenci nie potrafią ocenić swojego poziomu wiedzy, bądź jej nie posiadają (wykres 2).



Źródło: badania własne; n – liczba badanych osób

Wykres 2. Ocena własna nauczycieli w zakresie znajomości narzędzi diagnostycznych

Dane przedstawione w tabeli nr 2 obrazują, że nauczyciele wykorzystają w swojej pracy niewielką ilość narzędzi diagnostycznych. Można pokusić się o stwierdzenie, że odpowiedzi udzielane przez nauczycieli są odpowiedziami bezpiecznymi – oprócz 8 wskazań (w tym na: Skalę Nieprzystosowania Społecznego, test zdań niedokończonych Kostrzewskiego i PEP-R oraz VB-MAPP, które są narzędziami specjalistycznymi) nie uwzględnione zostały inne konkretne narzędzia diagnostyczne. Oczywiście wymienienie przez badanych: kwestionariuszy wywiadu, ankiety, arkuszy obserwacji, testów czy narzędzi socjometrycznych sugeruje, że nauczyciele mają świadomość istnienia takowych narzędzi, jednak nie potrafią powołać się na żadnego autora czy źródło. Co ciekawe, jako narzędzia diagnostyczne uwzględniają oni również karty pracy. Podobną sytuację opisała M. Danielak-Chomać, która podczas dokonywania analizy badań skierowanych do nauczycieli zauważyła analogiczną zależność. Ma to swoje uzasadnienie właśnie w posługiwaniu się wiedzą pozorną, a nie faktyczną podbudowaną teorią specjalistyczną.

Najczęściej technikami diagnostycznymi stosowanymi przez badanych nauczycieli są obserwacja (45 osób), ankieta (43) oraz wywiad (39); ponad połowa respondentów wykorzystuje również rozmowę – 29 (tabela 3). Niezadowolająca jednak jest mała ilość wskazań w zakresie analizowania dokumentów, zaledwie 6 osób wykorzystuje tę technikę bardzo często, a kolejne 17 często. Skuteczne organizowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej oparte jest na dokonywaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, szczególnie w przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Tabela 2. Znajomość narzędzi diagnostycznych - wskazania nauczycieli

<b>Wskaźniki – narzędzia diagnostyczne</b>	<b>n</b>
arkusz obserwacji	27
testy	9
kwestionariusz wywiadu	31
kwestionariusz ankiety	16
analiza dokumentów	5
Skala Nieprzystosowania Społecznego	2
narzędzia socjometryczne	1
VB-MAPP	1
PEP-R	1
test zdań niedokończonych	4
analiza rysunku	7
autorskie arkusze diagnostyczne	5
karty pracy*	5

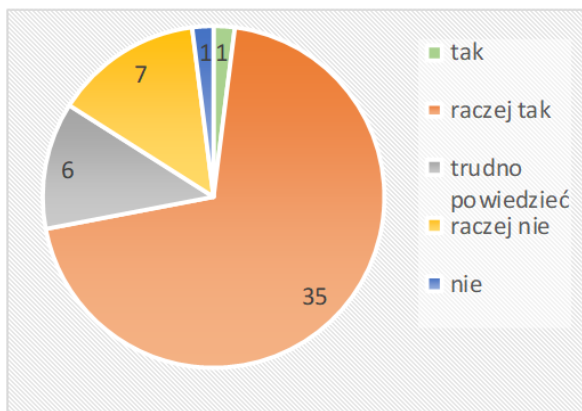
Źródło: badania własne; n – liczba badanych osób, % – procent próby

Tabela 3. Rozkład częstości – wykorzystywanie technik diagnostycznych

<b>Wskaźniki – techniki diagnostyczne najczęściej stosowane przez nauczycieli</b>	<b>bardzo często</b>	<b>często</b>	<b>trudno powiedzieć</b>	<b>raczej rzadko</b>	<b>rzadko</b>
wywiad	39	8	0	0	3
obserwacja	45	2	0	0	3
ankieta	43	4	0	1	2
rozmowa	29	15	3	3	0
analiza dokumentów	6	25	4	8	7
techniki projekcyjne	6	17	7	15	5

Źródło: badania własne; n – liczba badanych osób

Wykonane badania pilotażowe ujawniły obszar godny zainteresowania, szczególnie w zakresie poznania etiologii tego stanu rzeczy (czy związane jest to z nieudostępnianiem dokumentacji dziecka przez rodziców, czy jest to spowodowane innymi przyczynami). Równie rzadko nauczyciele korzystają z technik projekcyjnych, co potwierdza, że są one niesłusznie niedoceniane przez diagnostów.



Źródło: badania własne; n – liczba badanych osób

Wykres 3. Ocena własnych kompetencji diagnostycznych przez nauczycieli

Tylko jedna osoba spośród badanych wyraziła pewność co do wystarczającego poziomu własnych kompetencji diagnostycznych, znaczna większość respondentów nie ma pełnego przekonania co do tego faktu. Niemal jedna piąta badanych uznała również, że posiada braki w posiadanych przez siebie umiejętnościach diagnostycznych. Znajduje to potwierdzenie w innej części badań – wskazaniu przez nauczycieli obszarów, w których potrzeba im wsparcia zarówno w zakresie wiedzy, jak i umiejętności diagnostycznych.

### Skuteczność, trafność i przydatność diagnoz

Pierwszym rozpatrywanym aspektem oceny skuteczności, trafności i przydatności prowadzenia czynności diagnostycznych była ocena własna nauczycieli w zakresie skuteczności prowadzonych działań diagnozujących w ich miejscu pracy. Analiza materiału empirycznego pozwoliła na określenie skuteczności prowadzonych czynności diagnostycznych w placówkach, które są miejscem pracy badanych nauczycieli w ich własnej opinii. Najlepiej oceniona została efektywność diagnostyczna w zakresie wykrywania trudności edukacyjnych ucznia (ocena wysoka 24 osoby i przeciętna 23), kolejno diagnoza trudnej sytuacji bytowej ucznia (ocena wysoka 19 i przeciętna 23) oraz zaburzeń zachowania (ocena wysoka 22 i przeciętna 19) (tabela 4). Najwięcej trudności, a co za tym idzie najmniejszą skuteczność, wyróżniają badani

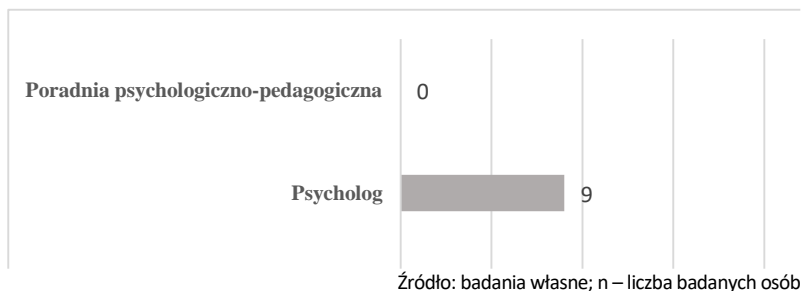
nauczyciele w diagnozowaniu: sytuacji patologicznych występujących w środowisku rodzinnym ucznia oraz szczególnych uzdolnień. Instytucjami, które w szczególny sposób mają wspierać nauczycieli i szkoły w realizowaniu funkcji edukacyjnej i wychowawczej, szczególnie w obszarze szeroko rozumianej diagnostyki, są poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

Tabela 4. Rozkład częstości – ocena skuteczności prowadzonych działań diagnostycznych w miejscu pracy respondentów

<b>Wskaźniki – wiedza własna nauczycieli na temat obszarów problemowych</b>	<b>wysoki</b>	<b>przeciętny</b>	<b>trudno powiedzieć</b>	<b>raczej niski</b>	<b>niski</b>
<b>Diagnoza w zakresie wykrywania:</b>					
- trudności edukacyjnych ucznia	24	23	0	1	2
- zaburzeń o charakterze rozwojowym	13	25	7	5	0
- zaburzeń zachowania	22	19	4	5	0
- trudnej sytuacji bytowej ucznia	19	23	6	0	2
- sytuacji patologicznych występujących w środowisku rodzinnym ucznia: zaniedbanie	14	24	8	3	1
- sytuacji patologicznych występujących w środowisku rodzinnym ucznia: przemoc	9	26	10	2	3
- sytuacji patologicznych występujących w środowisku rodzinnym ucznia: alkoholizm	12	26	8	2	2
- sytuacji patologicznych występujących w środowisku rodzinnym ucznia: inne sytuacje	3	25	17	5	0
- społecznego funkcjonowania dziecka	18	22	2	5	3
- szczególnych uzdolnień	18	19	4	4	5

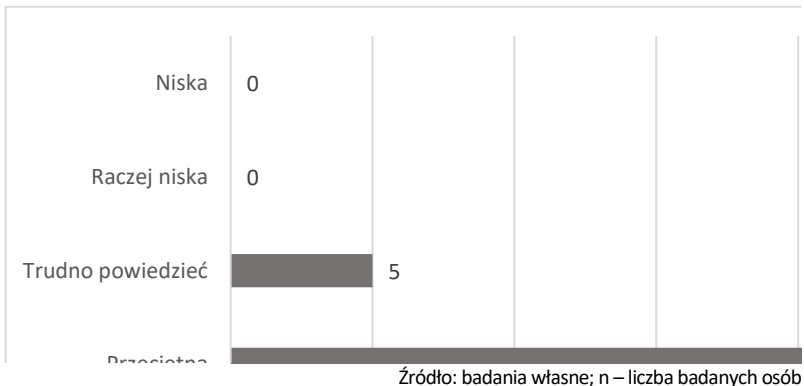
Źródło: badania własne; n – liczba badanych osób

W kularach nauczyciele wyrażają negatywne opinie na temat współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi w zakresie diagnozy. Swoje negatywne opinie wydają na podstawie doświadczenia w związku z otrzymywanymi z poradni orzeczeniami i opiniami. Najczęściej krytycznie oceniają: zamieszczanie w dokumentacji informacji otrzymanych od nich samych (opinia wychowawcy, pedagoga szkolnego), zbyt lakoniczne i nieadekwatne zalecenia do pracy z uczniem oraz zbyt długi czas oczekiwania na diagnozę z poradni. W opiniach ankietowanych nauczycieli również znalazło to odzwierciedlenie (wykres 4). Wśród badanych ani jedna osoba nie wytypowała poradni jako jednostki wspierającej w diagnozowaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Respondenci zaufaniem najczęściej obdarzają pedagoga – 41 wskazań oraz psychologa – 9 wyborów. E. Bartuś zajmująca się problematyką kompetencji diagnostycznych i kreatywnych nauczycieli również podjęła wątek współpracy nauczycieli z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Z analizy badań przedstawionych przez autorkę wynika, że w grupie 100 nauczycieli ponad połowa deklaruowała współpracę z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, przy czym chęć takiej współpracy najczęściej wyrazili Ci nauczyciele, którzy oceniali swoje kompetencje jako niewystarczające [Bartuś, 2011, s. 110].



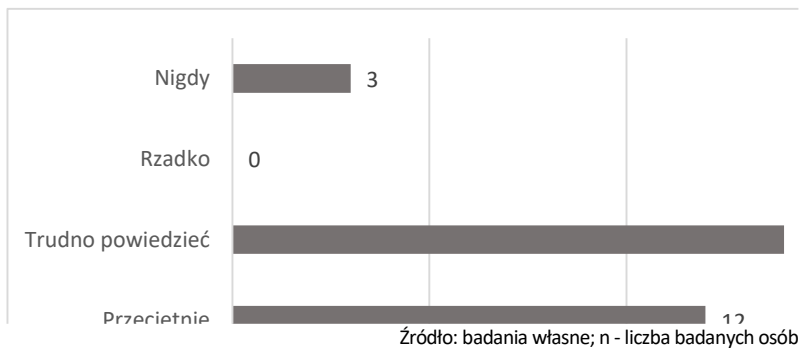
Wykres 4. Jednostka wspierająca w diagnozowaniu w opinii badanych nauczycieli

Mając wiedzę o tak odmiennych wynikach należałoby w badaniach docelowych skonfrontować i uszczegółowić przyczyny braku wyboru poradni, jako instytucji wspierającej nauczycieli w zakresie diagnozy oraz zastanowić się nad konkretnymi zaleceniami praktycznymi w celu poprawy sytuacji. Badani nauczyciele wyrazili również opinię na temat skuteczności diagnozy sporządzonej przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne.



Wykres 5. Opinie nauczycieli na temat skuteczności diagnozy sporządzanej przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne

Zaledwie jedna trzecia badanych (16 osób) wysoko ocenia skuteczność diagnozy sporządzanej przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ponad połowa respondentów uważa, że skuteczność takiej diagnozy jest na poziomie przeciętnym (29 osób).



Wykres 6. Zgodność diagnozy przeprowadzonej przez nauczyciela z diagnozą sporządzoną przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną

Ponad połowa ankietowanych stwierdza zgodność pomiędzy diagnozą postawioną przez siebie, a tą otrzymaną z poradni psychologiczno-pedagogicznej (33), natomiast 14 spośród badanych nie potrafi tego określić. Nauczyciele wyrażają również niepewność w zakresie umiejętności analizowania danych otrzymanych w wyniku diagnozy otrzymanej z poradni psychologiczno pedagogicznej – twierdzi tak 24 respondentów, jedynie jedna trzecia uważa, iż nie ma z tym problemu.

### **Obszary, w których nauczyciele wymagają wsparcia**

*Errare humanum est – mylić się jest rzeczą ludzką*, jak mawia łańskie przysłowie. Ważne jest jednak to, by wiedzy i rozwiązań problemów poszukiwać. W tabeli 5 przedstawione zostały obszary, w których należy wspierać nauczycieli w postępowaniu diagnostycznym. Wyniki badań można wykorzystać zatem w sposób dwójaki – zastanowić się nad formami wsparcia pracujących zawodowo nauczycieli – przygotowania studiów podyplomowych odpowiadających na ich potrzeby, jak również należy zwrócić uwagę na plany studiów kierunków pedagogicznych, aby znalazły się w nich moduły – przedmioty skoncentrowane na wyposażeniu studentów w wiedzę, umiejętności i kompetencje diagnostyczne.

Badani nauczyciele zaakcentowali, iż potrzebują wsparcia diagnostycznego, które miałyby zarówno obejmować wyposażenie ich w niezbędną wiedzę na temat obszaru problemowego, jak również przyczyn i skutków znalezienia się ucznia w sytuacji problemowej oraz umiejętności zastosowania odpowiedniego narzędzia diagnostycznego do określenia skali problemu, a także wskazanie na konkretne zalecenia pomocowe (szczególnie w oparciu o przepisy MEN o udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej) skierowanych zarówno do uczniów, jak i rodziców.

Największego wsparcia nauczyciele oczekują w zakresie występowania sytuacji kryzysowych – chronicznych w środowisku rodzinnym – w obliczu alkoholizmu, przemocy i zaniedbania ucznia. Jednocześnie największą pewność w zakresie oceny własnych kompetencji diagnostycznych wyróżniają w przypadku pojawienia się trudności o charakterze edukacyjnym i zaburzeń rozwojowych.



Tabela 5. Rozkład częstości – obszary, w których nauczyciele potrzebują wsparcia diagnostycznego

<b>Wskaźniki – obszary, w których nauczyciele potrzebują wsparcia diagnostycznego</b>	<b>potrzebne</b>	<b>raczej potrzebne</b>	<b>trudno powiedzieć</b>	<b>raczej niepotrzebne</b>	<b>niepotrzebne</b>
<b>Obszary:</b>					
- trudności edukacyjnych ucznia	14	12	5	7	12
- zaburzeń o charakterze rozwojowym	14	14	7	1	14
- zaburzeń zachowania	14	24	9	1	2
- trudnej sytuacji bytowej ucznia	14	15	10	10	1
- sytuacji patologicznych występujących w środowisku rodzinnym ucznia: zaniedbanie	24	16	4	4	2
- sytuacji patologicznych występujących w środowisku rodzinnym ucznia: przemoc	26	4	11	9	0
- sytuacji patologicznych występujących w środowisku rodzinnym ucznia: alkoholizm	35	3	8	3	1
- sytuacji patologicznych występujących w środowisku rodzinnym ucznia: inne sytuacje	24	2	11	13	0
- społecznego funkcjonowania dziecka	14	12	5	8	11
- szczególnych uzdolnień	14	9	8	3	16

Źródło: badania własne; n – liczba badanych osób

## Wnioski

Przeprowadzone badania pilotażowe dotyczą relacji między teorią i praktyką w zakresie kompetencji diagnostycznych nauczycieli. Wskazały one obszary, które by zaspokoić dociekliwość badawczą i aby nie stanowiły wiedzy pozornej, powinny być pogłębione.

Poddając ocenie odpowiedzi udzielone na postawione pytania badawcze, można wysnuć wnioski, iż:

- nauczyciele oceniają wysoko lub przeciętnie swój poziom wiedzy w zakresie prowadzenia działań diagnostycznych, co jednak nie znajduje potwierdzenia w wiedzy badanych na temat narzędzi diagnostycznych – tu jawią się braki, które należałoby niwelować poprzez wyposażenie nauczycieli w wiedzę w celu usprawnienia prowadzonych działań pomocowych;
- ankietowani w znacznej mierze nie posiadają pewności w zakresie własnych umiejętności diagnostycznych – obszar ten powinien być wzmacniany;
- respondenci ujawnili niski poziom zaufania do poradni psychologiczno-pedagogicznych, częściej wsparcia w prowadzeniu czynności diagnostycznych szukają oni u pedagoga szkolnego bądź psychologa; nie zawsze też potrafią wykorzystać otrzymane informacje diagnostyczne, czego powodem może być zbyt niska wiedza z zakresu badanego obszaru; mimo to, dość dobrze oceniana jest skuteczność prowadzonych działań diagnostycznych zarówno w miejscu pracy, jak również w poradniach psychologiczno-pedagogicznych;
- jawi się konieczność podkreślenia współpracy z instytucjami, celem optymalizowania działań o charakterze diagnostycznym, co pozwoli w efekcie na adekwatne dostosowanie metod, form i środków dydaktycznych do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- nauczyciele wyróżnili sytuacje patologiczne występujące w domu rodzinnym ucznia jako obszar, w którym potrzebują największego wsparcia diagnostycznego; w pozostałych obszarach wiedzę i umiejętności można byłoby jedynie uporządkować i uzupełnić.

Podsumowując, w opinii nauczycieli diagnoza jest niezbędnym etapem do prowadzenia efektywnego procesu edukacyjnego, a wyznaczenie przez nauczycieli obszarów, w których wymagają oni wsparcia tylko potwierdza,

iż mają dużą świadomość konieczności kształcenia ustawicznego. Nauczyciel tylko wówczas będzie mógł być utożsamiany z profesjonalistą, kiedy jego działania edukacyjne, wychowawcze i pomocowe będą obejmowały wszystkich uczniów, szczególnie tych, którzy tej pomocy najbardziej potrzebują.

## Literatura

- Barrabasz G., (2016), *Nauczanie i uczenie się w sieci. Kompetencje nauczyciela w kształceniu internetowym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Bartuś E., (2011), *Kompetencje diagnostyczne i kreatywne nauczycieli a ich postawy wobec integracji szkolnej*, Wydawnictwo PWSZ, Płock
- Bielski J., (2017), *Nauczyciel doskonały. Kształtowanie się nauczycielskiego zawodu, warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Denek K., (2011), *Nauczyciel, jego tożsamość, role i kompetencje*, [w:] Juszczyk S., Ogródnik J., Przybyła E., *Osobowość, kompetencje, powinności nauczyciela i wychowawcy*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, Katowice.
- Dobrowolska B., (2011), *Nauczyciel jako badacz – aspekty teroretyczno-praktyczne*, [w:] Dobrowolska B., *Badawczy charakter pracy nauczyciela. Wybrane obszary teorii i szkolnej pragmatyki*, Wyd. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce.
- Jodłowska B., (2008), *Mądrość jako cel i sens kształcenia pedagogów*, [w:] Majewicz P., Mikrut A., *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Gliwice – Kraków.
- Klimek L., (2016), *Kompetencje diagnostyczne nauczyciela w kontekście pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, XXXV.
- Kuźma J., Morbitzer J. (2005), *Edukacja – szkoła – nauczyciel*, Wydawnictwo AP, Kraków.
- Niemierko B. (2009), *Diagnostyka edukacyjna*, PWN, Warszawa.
- Rowicka A. (2008), *Oczekiwania studentów pedagogiki wobec kompetencji zawodowych nauczyciela*, [w:] Żegnalek K., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, Dz.U. 2012, poz. 131.

- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J. (2003), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPI2, Poznań.
- Wysocka E. (2017), *Diagnoza pedagogiczna. Specyfika i obszary diagnozy w ujęciu historycznym*, [w:] Skibska J., *Diagnoza interdyscyplinarna. Wybrane problemy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Zacharuk T. (2008), *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce.