

MONIKA JUREWICZ

DIAGNOZOWANIE MOŻLIWOŚCI I POTRZEB ROZWOJOWYCH DZIECI – NOWE PERSPEKTYWY I PONADCZASOWE DYLEMATY

Rozpoznawanie indywidualnych możliwości i potrzeb stanowi priorytetowe zadanie współczesnej placówki oświatowo-wychowawczej. Wielorakie zróżnicowanie w zakresie potencjału rozwojowego dzieci – które obserwujemy zwłaszcza dzisiaj – powinno warunkować odmiennosc podejść zarówno w sferze organizacji jak i realizacji procesu kształcenia i wychowania. E. Gruszczyk-Kolczyńska zwraca uwagę, iż współcześnie w każdej grupie dzieci rozpoczynających naukę w szkole występują różnice indywidualne w rozwoju umysłowym sięgające nawet do czterech lat rozwoju umysłowego¹.

Człowiek, aby mógł osiągnąć kompletny i uwieńczony powodzeniem rozwój, powinien mieć stworzone optymalne warunki do zaspokojenia swoich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Na uwagę zasługuje również konieczność bieżącego monitorowania postępów ucznia oraz współpraca z instytucjami wspierającymi jego rozwój, w tym z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Nie bez znaczenia jest także zakres oferty edukacyjnej wyrażającej się w różnorodności proponowanych zajęć zarówno obowiązkowych jak i działań pozalekcyjnych, których celem jest wspomaganie, stymulowanie wszystkich sfer rozwojowych oraz identyfikowanie i rozwijanie zainteresowań

Dr MONIKA JUREWICZ – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego; e-mail: monikajurewicz@op.pl

¹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna: wprowadzone zmiany oraz ich konsekwencje*, Raport eksperta Ministra Edukacji [w:] E. Ogródko - Mazur (red.), *Edukacja małego dziecka*, Cieszyn-Kraków: Wyd. IMPULS 2010, s. 35.

i uzdolnień. Niebagatelną rolę w tym procesie zajmuje nauczyciel. Współcześnie od pedagoga oczekuje się, że będzie dobrym dydaktykiem, wychowawcą oraz diagnostą i terapeutą. W codziennej pracy powinien monitorować rozwój ucznia, zarówno jego postępy jak i trudności, zauważać jego reakcje na problemy szkolne. Zgodnie z wytycznymi nowej podstawy programowej powinnością nauczycieli jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji.

Jak wynika z literatury przedmiotu proces poznawania uczniów można analizować z uwzględnieniem dwóch perspektyw: teoretycznej i praktycznej².

Kontekst teoretyczny nakazuje gromadzenie danych w zgodzie z metodologicznymi imperatywami prowadzenia badań pedagogicznych. Uzyskana w ten sposób wiedza o uczniach może stanowić podstawę do dalszych eksploracji, analiz porównawczych, weryfikacji hipotez czy też konstruowania teoretycznych modeli pracy dydaktyczno-wychowawczej. Z kolei poznawanie w znaczeniu praktycznym jest wprost powiązane z realizacją zaplanowanych przez pedagoga celów wychowawczo-dydaktycznych. W związku z powyższym wyłania się natychmiastowa możliwość do zastosowania w pracy nauczycielskiej, a o jego wartości poznawczej decyduje nie tylko stopień zbliżenia do rzeczywistości, lecz również zakres respektowania zasad metodologicznych³.

Nowe wyzwania wymagają zrewidowania wykorzystywanych dotychczas form, metod i środków oddziaływania pedagogicznego. Narzucają konieczność doskonalenia nauczycielskich kompetencji, innego kierowania procesem dydaktyczno-wychowawczym oraz innego rozwiązywania problemów.

Badania prowadzone w Polsce wykazują, iż z roku na rok wzrasta liczba dzieci wymagających zindywidualizowanego podejścia edukacyjnego. Przyczyn takiego stanu należy upatrywać zarówno w pogłębiającym się rozwarstwieniu społecznym jak również w nasilających się dysharmoniach rozwojowych, tzn. zintensyfikowanym rozwoju umysłowym dzieci i zaniedbanym rozwoju ruchowym oraz społeczno-emocjonalnym. Paradoksalnie obraz współczesnego człowieka jawi się jako postać z olbrzymią głową, miniaturowym tułowiem oraz niewielkich rozmiarów kończynami górnymi i dolnymi.

² G. S z y l i n g, D. B r o n k, J. D y r d a, *Poznawanie ucznia*, w: D. K l u s - S t a n i s k a (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa: WAIP 2009, s. 587-588.

³ Tamże, s. 587-588.

Zdaniem Z. Kwiecińskiego, w polskiej rzeczywistości edukacyjnej istnieje problem wykluczenia dzieci, a następnie dorosłych z kultury symbolicznej, kultury pisma, a nawet z całej tradycji kultury narodowej i uniwersalnej. Na każdym poziomie edukacji mamy do czynienia z wyraźnymi różnicami w poziomie osiągnięć uczniów, uwarunkowanych wprawdzie czynnikami pozaszkolnymi, głównie rodzinnymi, lecz szkoła zamiast dążyć do ich niwelowania, często je utrwała. Dochodzi więc do reprodukcji kulturowej biedy, ubóstwa, a co za tym idzie marginalizacji i wykluczenia⁴.

Tymczasem – jak wynika z pryncypialnych założeń MEN – „w edukacji powinna spełniać się idea jedności w zróżnicowaniu. Oznacza to tworzenie takich warunków, w których – uznając indywidualne potrzeby i możliwości dzieci i młodzieży – zapewnia się wspólne kształcenie wszystkim uczniom, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”⁵.

W grupie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi znajdują się zarówno uczniowie:

- z niepełnosprawnościami;
- z niedostosowaniem społecznym;
- z środowisk zagrożonych niedostosowaniem społecznym;
- ze szczególnymi uzdolnieniami;
- ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się;
- z zaburzeniami w komunikacji językowej;
- z chorobą przewlekłą;
- dotkniętych sytuacją kryzysową lub traumatyczną;
- z niepowodzeniami edukacyjnymi;
- pochodzących z zaniedbanych środowisk (sytuacja bytowa ucznia i jego rodziny, sposób spędzania czasu wolnego, kontakty środowiskowe; trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związane z wcześniejszym kształceniem za granicą⁶).

Proponowany – w listopadzie 2010 roku – przez MEN model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zakładał wczesne rozpoznawanie indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów. Dlatego też projekto-

⁴ Z. K w i e c i Ń s k i, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP 2007, s. 56.

⁵ *Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?*, Warszawa: MEN 2010, s. 8.

⁶ Tamże, s. 8.

wane rozwiązania określały, iż to przedszkole będzie miejscem wczesnej obserwacji i oceny dojrzałości, gotowości szkolnej. Natomiast na poziomie szkoły podstawowej, w wyniku diagnozy, będą rozpoznawane specyficzne trudności w nauce, uzdolnienia oraz predyspozycje uczniów. Do zadań szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej należało przygotowanie ucznia do wyboru właściwej ścieżki edukacyjnej i zawodowej poprzez dostęp do informacji, doradztwa i poradnictwa zawodowego. Ponadto w każdej szkole miał powstać zespół do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, który przynajmniej raz w roku był zobligowany do przeprowadzenia oceny skuteczności świadczonej uczniowi pomocy oraz zatwierdzenia zmian w przyjętych indywidualnych programach edukacyjnych opracowanych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami. Równocześnie Ministerstwo Edukacji Narodowej wyrażało pogląd, iż zakładane cele zmian zostaną osiągnięte dzięki:

- nauczycielowi, który wspiera i doradza, zna swoich uczniów i wie, jak każdemu z nich pomóc;
- pomocy psychologiczno-pedagogicznej jak najbliżej dziecka/ucznia, to jest w przedszkolu, szkole i placówce oświatowej;
- indywidualizacji pracy z uczniem zarówno na obowiązkowych, jak i dodatkowych zajęciach edukacyjnych⁷.

W związku z wyłonionymi przez MEN inicjatywami Związek Nauczycielstwa Polskiego w kwietniu i maju 2010 r. przeprowadził na terenie całej Polski ankietę oscylującą wokół zagadnień związanych z pracą nauczyciela z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Na ankietę odpowiedziało 31 tysięcy 896 nauczycieli. Badanie zrealizowano w celu poznania opinii środowiska nauczycielskiego na temat zmian proponowanych przez resort edukacji. Największą grupę respondentów stanowili nauczyciele dyplomowani 46%, a następnie w kolejności: nauczyciele mianowani 34,4%; nauczyciele kontraktowi 15,6% i stażyści 3,7% (0,4% badanych nie podało stopnia awansu zawodowego). Badani nauczyciele to głównie pracownicy szkół podstawowych 51%, gimnazjów 21,6% i szkół ponadgimnazjalnych 21%. Zdecydowana większość 78% badanych jest zdania, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi potrzebują szczególnego traktowania, a takowe wymaga tworzenia różnych klas (integracyjnych, terapeutycznych itp.). Uważają, że klasa, w tak zwanej masowej szkole publicznej, nie pozwoli na pełne zaspokojenie potrzeb tych dzieci, zatem nie sprzyja optymalizacji procesu dydaktycznego.

⁷ *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami. Założenia projektowanych zmian*, Warszawa: MEN 2010, s. 8.

Prawie 62% nauczycieli nie ma szczegółowej wiedzy odnośnie do proponowanych przez MEN zmian. Tylko 36% deklaruje posiadanie informacji na ten temat. Ankietowani pesymistycznie wyrażają się także na temat przygotowania nauczycieli do prowadzenia procesu diagnostycznego i terapeutycznego, w tym: diagnozy pedagogicznej, terapii pedagogicznej, zajęć rewalidacyjnych i procesu resocjalizacji. Ich zdaniem, nauczyciele – jako grupa zawodowa – nie są przygotowani do wykonywania tych zadań w odróżnieniu od wykształconych w tym kierunku specjalistów, czyli np. logopedów, pedagogów i psychologów⁸.

Kolejne kluczowe dane, z punktu widzenia prowadzonych tu rozważań, zostały podane do publicznej wiadomości w dniu 12 grudnia 2012 roku, kiedy to Ministerstwo Edukacji Narodowej opublikowało na swojej stronie internetowej informację na temat projektu rozporządzenia w sprawie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W projektowanym rozporządzeniu zrezygnowano z wymogu tworzenia przez dyrektorów zespołu do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz opracowywania kart indywidualnych potrzeb ucznia (KIPU) i programów działań wspierających (PDW). Po rozpoznaniu potrzeb ucznia nauczyciel, wychowawca grupy lub specjalista jest zobowiązany do niezwłocznego udzielenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej w zakresie swoich kompetencji i prowadzonych przez siebie zajęć w trakcie bieżącej pracy z uczniem, informując o tym odpowiednio wychowawcę lub dyrektora. Zgodnie z projektem inicjowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej leży w gestii dyrektora przedszkola, szkoły lub innej placówki. Osoba zajmująca się planowaniem i koordynowaniem udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej współpracuje z innymi nauczycielami, wychowawcami grup wychowawczych i specjalistami, rodzicami ucznia lub pełnoletnim uczniem, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i specjalistycznymi. Ponadto nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści w przedszkolu, szkole i placówce w ramach poznawania możliwości i potrzeb dzieci prowadzą w przedszkolu – obserwację pedagogiczną zakończoną analizą i oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna). Natomiast w szkole wychowawcy zobowiązani są do prowadzenia obserwacji pedagogicznej, zarówno w trakcie bieżącej pracy z uczniami, jak

⁸ Konferencja prasowa z dnia 26.05.2010 w sprawie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – www.znp.edu.pl z dnia 23.11.2010 r.

również w sytuacji pojawiających się trudności w uczeniu się oraz w sferze szczególnych uzdolnień⁹.

1. ZAŁOŻENIA I METODA BADAŃ

W świetle przytoczonych rozważań powstaje zasadnicze pytanie dotyczące merytorycznego przygotowania nauczycieli wczesnej edukacji do prowadzenia działań pedagogicznych mających na celu poznanie możliwości psychofizycznych i potrzeb edukacyjnych dziecka, w tym także do rozpoznawania ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się (w tym ryzyka dysleksji) już na pierwszym etapie edukacyjnym. Procedura badawcza przewidywała rozpoznanie poziomu wiedzy oraz opinii nauczycieli w zakresie przeprowadzania procedury diagnostycznej, symptomów specyficznych trudności w uczeniu się oraz metod pracy z dziećmi z dysleksją rozwojową.

Sformułowano więc następujące pytania badawcze:

1. Jak przedstawia się samoocena nauczycieli w trzech obszarach pracy: dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej?;
2. Jak przedstawia się samoocena nauczycieli w zakresie funkcji diagnostycznej?;
3. Jaki jest poziom wiedzy badanych w zakresie rozpoznawania symptomów ryzyka dysleksji i specyficznych trudności w uczeniu się?

Badania zostały przeprowadzone przy użyciu metod ilościowo-jakościowych. W zakresie metod ilościowych zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, w ramach którego wykorzystano technikę ankiety. Równolegle zastosowano badania o charakterze jakościowym z wykorzystaniem pogłębianych wywiadów indywidualnych.

Badania przeprowadzono na terenie miasta stołecznego Warszawy. Aby wyniki badań były reprezentatywne zastosowano metodę celowego doboru próby. Badaniami zostali objęci czynni zawodowo nauczyciele wczesnej edukacji. W charakterystyce badanych uwzględniono następujące cechy społeczno-demograficzne, jak: płeć, wykształcenie, staż pracy w szkole.

Ogółem w badaniu uczestniczyło 148 nauczycieli. Jak wynika z analizy zebranych danych respondenci to wyłącznie kobiety w wieku od 25-50 lat.

⁹ Projekt z dnia 4 grudnia 2012 r. Rozporządzenie Ministra Edukacji w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Szczegółowa analiza zebranych danych wykazała, iż wśród badanych najliczniejszą grupę stanowią nauczyciele w wieku 25-30 lat – prawie 57% badanych. Równocześnie odnotowano prawie 17% wychowawców w wieku 31-40 lat oraz 26,35% nauczycieli w wieku 41-50 lat. Badani nauczyciele to przede wszystkim wychowawcy z niewielkim stażem pracy od 1-5 lat. Wnikliwa analiza danych wykazała, iż nauczyciele ze stażem pracy w przedziale od 1-5 lat stanowią prawie 60%, pozostali wychowawcy, to jest prawie 40%, charakteryzowali się stażem pracy pedagogicznej w przedziale od 6-30 lat.

Z zestawienia danych wynika, że 51% badanych nauczycieli legitymuje się wykształceniem wyższym z przygotowaniem pedagogicznym oraz prawie 49% posiada wykształcenie wyższe zawodowe z przygotowaniem pedagogicznym. Ankietowani ukończyli studia wyższe na kierunku: pedagogika wczesnoszkolna z pedagogiką przedszkolną/ pedagogika specjalna/ pedagogika wczesnoszkolna/ pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną lub logopedia. Badani nauczyciele uczestniczyli w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego, między innymi kursach, szkoleniach, studiach podyplomowych.

Większość nauczycieli, to jest 98% zatrudnionych, jest w pełnym wymiarze godzin w jednej placówce. Spośród badanych najbardziej liczną grupę stanowią nauczyciele stażyści (47,97%), nieco ponad 14% ankietowanych posiada stopień nauczyciela kontraktowego, prawie 23% badanych to nauczyciele mianowani oraz 16,22% respondentów posiada stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego. Z analizy zebranych danych wynika, że badani nauczyciele to głównie ludzie z niewielką praktyką zawodową mieszczącą się w przedziale od 1-5 lat pracy pedagogicznej.

Konstytutywną cechą zawodu nauczycielskiego jest staranna, ciągła i krytyczna refleksja na temat własnej pracy. Istotne jest, aby nauczyciel potrafił dostrzegać swoje mocne i słabe strony we wszystkich aspektach rzeczywistości edukacyjnej. W związku z powyższym badani nauczyciele zostali poproszeni o ocenę siebie, jako nauczycieli, w pięciu obszarach działania edukacyjnego. Wyróżniono następujące zakresy:

– dydaktyczny, to znaczy organizowanie procesu dydaktycznego, nauczanie i ocenianie wychowanków;

– wychowawczy, koncentrujący się wokół aranżowania oddziaływań wychowawczych w środowisku i dla środowiska, integrowania środowisk życia ucznia oraz współpracy z rodzicami;

– opiekuńczy, nakładający na nauczyciela powinności skorelowane z multilateralną opieką nad uczniami, zapewnienia im poczucia bezpieczeństwa oraz zaspokajania podstawowych potrzeb wychowanków;

- obszar diagnostyczny, w profilu, którego mieści się rzetelne rozpoznawanie potrzeb i możliwości uczniów;
- działania innowacyjne, upoważniające nauczyciela do wdrażania innowacji pedagogicznych.

Wobec powyższego badani nauczyciele zostali poproszeni o ustosunkowanie się do podanych stwierdzeń poprzez zaznaczenie na skali odpowiedniej wartości od 1 do 5. Przy czym 1 oznaczało najniższą wartość a 5 wartość najwyższą.

Zdecydowana większość respondentów ocenia własną pracę bardzo dobrze w trzech obszarach: opiekuńczym, dydaktycznym i wychowawczym. Najprawdopodobniej tak wysoka ocena właśnie w tych trzech płaszczyznach jest skorelowana z kluczowymi funkcjami nauczyciela: opiekuńczą, dydaktyczną i wychowawczą, w których wypełnianiu większość nauczycieli czuje się bardzo dobrze. Nieco gorzej oceniane są przez nauczycieli ich umiejętności diagnostyczne, co może być związane z niedostatecznym przygotowaniem nauczycieli w tym zakresie oraz różnorodnym charakterem indywidualnych potrzeb uczniów. Zdecydowanie najniżej nauczyciele oceniają siebie jako innowatorów w obszarze działań edukacyjnych, co może być przejawem niedostatecznej wiedzy i umiejętności nauczycieli oraz niskiej motywacji w zakresie wprowadzania innowacji pedagogicznych. Niewątpliwie zaobserwowane tendencje mogą być uwarunkowane wieloma czynnikami. Niemniej jednak – jak zauważa E. Arciszewska – w wielu sytuacjach sami nauczyciele i ich otoczenie mają trudności w dookreśleniu, co rzeczywiście jest innowacją, a co jedynie powszechnie oczekiwanym nowoczesnym podejściem do wykonania zadań edukacyjnych¹⁰.

Jednocześnie zaobserwowano związek pomiędzy stażem pracy nauczyciela a samooceną w zakresie kluczowych kompetencji. Jak wynika ze szczegółowej analizy większość badanych nauczycieli, ze stażem pracy powyżej 10 lat, w kategorii mocnych stron wskazuje obszar działania diagnostycznego. Równolegle 58% badanych nauczycieli ze stażem pracy niższym niż 10 lat wskazuje w obrębie mocnych stron obszar działania innowacyjnego. Na podstawie analizy wyników badań można stwierdzić, że nauczyciele z dłuższym stażem pracy lepiej radzą sobie z procesem diagnozowania uczniów, co może bezpośrednio wynikać z ich doświadczenia zawodowego. Natomiast wysoka ocena młodszych nauczycieli w obszarze działań innowacyjnych może być

¹⁰ E. Arciszewska, *Innowacje pedagogiczne – co jest, a co nie jest innowacją?*, „Nowa Szkoła” 10(2008), s. 14.

związana z pragnieniem wprowadzania zmian w swoim środowisku, świeżością oraz otwartością umysłu. Zdaniem autorki nie bez znaczenia jest także przekonanie, iż „wszystko jest możliwe, wystarczy tylko chcieć”. Z czasem nauczyciele napotykający na swej drodze rozliczne ograniczenia (głównie natury formalnej) rezygnują z nowatorskich rozwiązań, zadowolając się głównie poczuciem pozornego bezpieczeństwa i spokoju.

Szczegółowa analiza zebranego materiału badawczego pozwala stwierdzić, iż w zakresie działalności dydaktycznej prawie 66% badanych nauczycieli określiło tę sferę jako mocną stronę, w tym, co trzeci badany nauczyciel wskazał na skali najwyższą wartość. Równocześnie należy zauważyć, iż na skrajnym biegunie odnotowano jedynie nieco ponad 11% odpowiedzi, to jest na poziomie wskazań w zakresie słabej strony.

Funkcja wychowawcza jest bogata i różnorodna. W znacznej mierze w realizacji tej funkcji nauczycielowi pomaga jego autorytet. W ramach realizacji oddziaływań wychowawczych nauczyciel powinien rozbudzić w dzieciach motywację i chęć nauki, nauczyć ich szacunku do pracy własnej i cudzej, poszanowania własności, rozbudzać wiarę we własne możliwości oraz wolę pokonywania trudności. Jak wynika z zebranych danych, prawie 69% badanych nauczycieli określiło ten obszar nauczycielskiej działalności jako mocną stronę. I tylko nieco ponad 4% badanych wskazało omawiany zakres jako słabą stronę. Zaprezentowane wyniki mogą budzić zdziwienie, zwłaszcza, gdy tak wielu nauczycieli skarży się na trudności związane z pracą wychowawcy klasy. Można zatem przypuszczać, iż badani oceniają wysoko własne kompetencje w tym zakresie, natomiast pojawiające się trudności w pracy wychowawczej silnie wiążą z czynnikami od nich niezależnymi typu: dysfunkcyjna rodzina, dysharmonie rozwojowe uczniów, brak współpracy ze strony środowiska rodzinnego itd.

Kolejną eksplorowaną nauczycielską rolą była funkcja opiekuńcza. Do zadań wychowawcy w bieżącym zakresie należy między innymi troska o bezpieczeństwo i zdrowie dzieci, dbałość o właściwe warunki higieniczne, nawyki żywieniowe oraz prawidłowy rozwój fizyczny. Jak wynika ze szczegółowej analizy zebranego materiału badawczego – aż 88% badanych wskazało ten obszar jako mocną stronę, w tym prawie połowa badanych nauczycieli zaznaczyła najwyższą wartość na skali. Jednocześnie należy odnotować, iż tylko 4 spośród 148 badanych nauczycieli zakwalifikowało ten obszar nauczycielskiej profesji do słabych stron.

Zadania i funkcje nauczyciela wczesnej edukacji obejmują również kompetencje związane z poznawaniem dzieci poprzez wcielanie w życie idei

wnikliwego obserwowania uczestników procesu dydaktycznego. Jak zauważa M. Kamińska-Juckiewicz, jako cel edukacji przyjęto „tworzenie warunków do optymalnego rozwoju we wszystkich sferach”¹¹. W związku z powyższym nauczyciele zostali zobligowani do diagnozowania i monitorowania rozwoju wychowanków oraz do wspierania rozwoju dziecka w zakresie sfery psychomotorycznej i społeczno-emocjonalnej poprzez tworzenie warunków edukacyjnych dostosowanych do rozwoju dyspozycji i cech uczniów. Wspomniano również o wczesnym rozwijaniu uzdolnień dzieci.

Współcześnie proponuje się model „diagnozy rozwiniętej” obejmującej charakterystykę ucznia „na wejściu” i „na wyjściu” procesu uczenia się poprzez rzetelne wyjaśnianie przyczyn danego stanu rzeczy w obszarze osiągnięć szkolnych¹².

Mając na uwadze wyżej wymienione wskazania, zapytano badanych o to, jak oceniają siebie w zakresie wdrażania funkcji diagnostycznej. Jak wykazały badania prawie połowa nauczycieli określiła ten obszar profesjonalnej działalności jako mocną stronę. Niemniej jednak warto odnotować, iż tylko 24% badanych nauczycieli wskazało na skali najwyższą wartość. Równocześnie na skrajnym biegunie prawie 10% badanych nauczycieli określiło tę funkcję jako słabą stronę.

Analiza szerokich strumieni porównawczych badanych nauczycieli w całej próbie wykazuje, iż w przedziale mocnych stron (wskazanie na skali 5) znalazły się takie obszary nauczycielskich działań, jak: najwyżej nauczyciele oceniają siebie w zakresie działalności opiekuńczej, prawie 48% badanych wskazało najwyższą wartość na skali. W dalszej kolejności odnotowano prawie 33% wskazań w zakresie działalności dydaktycznej. Na kolejnym miejscu nauczyciele ulokowali funkcję wychowawczą, prawie 27% badanych. W przypadku funkcji diagnostycznej prawie 24% nauczycieli wystawiło sobie najwyższą notę. Natomiast najniższy wskaźnik procentowy odnotowano w zakresie działalności innowacyjnej nauczyciela. Jedyne nieco ponad 9% badanych wskazało ten obszar jako mocną stronę. Tymczasem na skrajnym biegunie w zakresie słabych stron nauczycieli (wskazanie na skali 1) znalazły się

¹¹ M. K a m i ń s k a - J u c k i e w i c z, *Zmiany programowe w edukacji przedszkolnej – tendencje i oczekiwania*, w: M. K a r w o w s k a - S t r u c z y k (red.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna – badania, opinie, inspiracje*, Warszawa: Wydawnictwo Żak 2011, s. 436.

¹² E. J a r o s z, E. W y s o c k a, *Diagnoza psychopedagogiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Żak 2006, s. 205.

jedynie funkcja diagnostyczna i innowacyjna, odpowiednio 4 nauczycieli w zakresie funkcji diagnostycznej i 10 w obszarze działań innowacyjnych.

Nauczyciele, dzieląc się doświadczeniami związanymi z procesem diagnozowania uczniów, zwracali uwagę na takie aspekty, jak: trudności związane z organizacją badań diagnostycznych, interpretacją wyników czy planowaniem działań wspierających. A oto fragmenty niektórych wypowiedzi: „Rozpoznawanie indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka sprawia mi wiele satysfakcji przede wszystkim ze względu na indywidualny charakter kontaktu z dzieckiem” czy też „przy pomocy diagnozy udało mi się zrozumieć problemy dzieci w zakresie funkcjonowania w grupie rówieśniczej”.

W czasie przeprowadzania obserwacji pedagogicznej nauczyciele doświadczali różnorodnych przeżyć od satysfakcji i radości po niepewność, lęk czy bezradność. Jedna z badanych tak opisuje własne przeżycia: „przed przystąpieniem do badań byłam przerażona ilością tekstów. Bałam się, czy sobie poradzę, czy dobrze zrozumiałam polecenia”. Inna nauczycielka stwierdza: „przy diagnozowaniu dzieci towarzyszyła mi obawa, że w sposób niewłaściwy coś zdiagnozuję. Zaskoczyło mnie, że rodzice byli bardzo otwarci i szczerzy. Ucieszyłam się, gdy zauważyłam, że wyniki pokrywają się z moimi wcześniejszymi obserwacjami”, ale także „najwięcej trudności sprawiła mi interpretacja wyników. Mam za mało wiedzy, żeby ocenić pewne aspekty rozwoju”. Oprócz dylematów związanych z przebiegiem badań i interpretacją wyników respondenci napotykali utrudnienia współzależne z organizacją procesu diagnostycznego. „Jak się okazuje szkoła jest miejscem, w którym ciężko jest znaleźć pomieszczenie do indywidualnej pracy z dzieckiem. Chodzi o takie pomieszczenie, gdzie można dziecku zapewnić ciszę i spokój”.

Z punktu widzenia prowadzonych badań autorkę interesowało również, jaki jest poziom wiedzy badanych w zakresie rozpoznawania symptomów ryzyka dysleksji lub symptomów specyficznych trudności w uczeniu się. Analiza zebranego materiału badawczego pozwala skonstatować, iż prawie 75% respondentów deklaruje, iż potrafi samodzielnie zdiagnozować specyficzne trudności w uczeniu się. Równocześnie, co czwarty nauczyciel oświadcza, iż ma problem w tym zakresie. Tymczasem jak wynika z literatury przedmiotu, wczesne rozpoznawanie ryzyka dysleksji przyczynia się do minimalizowania, a nawet całkowitego wyeliminowania dysharmonii rozwojowych oraz ich negatywnych konsekwencji w obszarze uczniowskiego funkcjonowania.

W grupie najczęściej przywoływanych przez respondentów symptomów specyficznych trudności w uczeniu się zanotowano: trudności w czytaniu i pisaniu, prawie 60% wskazań. W dalszej kolejności pojawiły się: problemy

z koncentracją uwagi, prawie 45% nauczycieli oraz mylenie, gubienie i przestawianie liter w wyrazach – zanotowano prawie 27% takich odpowiedzi, błędy ortograficzne – nieco ponad 23% badanych. Znacznie rzadziej badani podawali takie objawy, jak: brzydkie pismo, jedynie 17% wskazań, niski poziom rozwoju w zakresie dużej i małej motoryki – tylko 12% badanych, zaburzona koordynacja ruchowo-wzrokowa, wyłącznie 11% wskazań. Równocześnie w grupie symptomów badani nauczyciele podawali także takie symptomy, jak słabe oceny czy lęk i niepewność. Tymczasem zarówno pierwszy jak i drugi przywoływany przez nauczycieli objaw może być zwiastunem nieadekwatnego rozpoznania potrzeb i możliwości dziecka, szczególnie w zakresie ryzyka dysleksji. Równocześnie niepokoić może fakt, iż badani nauczyciele w grupie symptomów ryzyka pomijają takie objawy, jak: trudności z zapamiętywaniem, zaburzenia rozwoju językowego i mowy, trudności w różnicowaniu głosek podobnych, opóźnienie w orientacji w schemacie ciała i przestrzeni czy zaburzenia lateralizacji. Tymczasem w ocenie autorki wszystkie pominięte przez badanych objawy są koronnymi atrybutami wykorzystywanymi w przyswajaniu kluczowych kompetencji szkolnych, takich jak czytanie, pisanie czy liczenie. Zatem rodzi się pytanie, czy w sytuacji potencjalnych trudności uczniów nauczyciele poradzą sobie z rzetelnym rozpoznaniem, z jakim typem trudności w czytaniu i pisaniu mają do czynienia.

Do badanych nauczycieli skierowano również pytanie o patomechanizmy powstawania specyficznych trudności w uczeniu się. Jak wynika z zebranego materiału badawczego dla prawie 39% badanych podstawową przyczyną powstawania specyficznych trudności w uczeniu się jest uszkodzenie mózgu. Następnie badani sugerowali, iż wspomniane trudności są uwarunkowane genetycznie, prawie 28% nauczycieli. Pojawiały się też takie sugestie, jak: urazy i uszkodzenia w czasie porodu (7% badanych), zaburzone funkcjonowanie podstawowych analizatorów (10% wskazań) oraz słabo rozwinięta jedna z półkul mózgowych (7% nauczycieli). Co ciekawe, dla pięciu badanych nauczycieli specyficzne trudności w uczeniu się wynikają z problemów rodzinnych. W ostatnim czasie podjęto szereg działań, których celem miało być podnoszenie poziomu świadomości społecznej w zakresie wczesnego rozpoznawania symptomów ryzyka dysleksji i dysleksji rozwojowej. Wiedza dostarczona na podstawie zebranego materiału badawczego pozwala stwierdzić, iż dla 79% badanych nauczycieli dysleksja jest realnie istniejącym problemem, który przyczynia się do powstawania trudności szkolnych u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Niemniej jednak pojawiły się także takie

wypowiedzi, z których można wywnioskować, iż dla badanych nauczycieli dysleksja jest sztucznie wymyślonym problemem tylko po to, ażeby dzieci nie musiały nic robić. Odnotowano nieco ponad 10% takich wskazań. I tylko 11 spośród 148 badanych dookreśliło dysleksję jako chorobę, a nawet 6 z badanych uszczegółowiło, iż jest to choroba genetyczna.

2. PODSUMOWANIE

Niewątpliwie nadmienione przez autorkę analizy nie obrazują w pełni omawianych zagadnień, a jedynie przedstawiają ich ogólny profil. Niemniej jednak w literaturze przedmiotu możemy odnaleźć wyniki badań, które potwierdzają powyższe konstatacje.

Na podstawie przeprowadzonych wyników autorka zauważa, iż odpowiedź na postawione pytania o poziom merytorycznego przygotowania nauczycieli wczesniej edukacji do prowadzenia działań pedagogicznych, mających na celu poznanie możliwości psychofizycznych i potrzeb edukacyjnych dziecka, nie może być jednoznaczna. Otóż dociekania podjęte przez autorkę po raz kolejny dowiodły, iż badani nauczyciele prezentują niewystarczający poziom przygotowania w zakresie diagnozowania indywidualnych potrzeb uczniów. Co prawda deklaratywnie badani nauczyciele dość wysoko oceniają poziom swojej wiedzy w omawianym zakresie, to dopiero szczegółowe pytania o symptomy ryzyka dysleksji lub dysleksji rozwojowej pokazują powierzchowną interpretację kluczowych pojęć oraz patomechanizmów ich powstawania. Tymczasem z punktu widzenia funkcjonowania konkretnego dziecka nie tylko istotne jest stwierdzenie tego, co zostało zaburzone lub działa niesprawnie, ale także określenie tego, co stanowi przyczynę tych zaburzeń. Albowiem diagnoza nie może być końcem działań skierowanych na ucznia, powinna być jedynie początkiem tej drogi. Ponadto B. Dyrda zwraca uwagę, iż oprócz poznawania ucznia nauczyciel powinien być zainteresowany wyrobieniem sobie obiektywnego sądu o własnej działalności. Zatem proces diagnostyczny nie powinien dotyczyć tylko ucznia, ale winien obejmować również eksploatację własnej działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela¹³.

Reasumując należy zwrócić uwagę, iż w ostatnim czasie podjęto szereg działań, których celem miało być podnoszenie poziomu merytorycznego nau-

¹³ S z y l i n g, B r o n k, D y r d a, *Poznawanie ucznia*, s. 594.

uczycieli w zakresie rozpoznawania indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów, w tym uczniów ryzyka dysleksji. Między innymi wprowadzono zmiany na poziomie legislacyjnym dotyczące zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 17 listopada 2010 r. oraz projektu z dnia 4 grudnia 2012 r. Rozporządzenie Ministra Edukacji w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

W celu podnoszenia poziomu wiedzy nauczycieli organizowano różnego typu formy doskonalenia zawodowego w postaci kursów, szkoleń czy też kształcenia formalnego – studia wyższe i studia podyplomowe. Szkoły i przedszkola miały szansę na dofinansowanie – między innymi z funduszy unijnych – na prowadzenie zajęć specjalistycznych oraz zakupu pomocy dydaktycznych. Co ważne w wymienionych powyżej rozporządzeniach określono pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz zaprezentowano modelowy system pomocy psychologiczno-pedagogicznej uwzględniający stopień zaburzeń. Położono duży nacisk na wczesne rozpoznawanie indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów oraz dostosowywanie procesu dydaktyczno-wychowawczego do potencjału rozwojowego konkretnego dziecka. Zwrócono także uwagę na miejsce przeprowadzania diagnozy, sytuując ten proces jak najbliżej środowiska życia dziecka, tzn. w przedszkolu lub szkole. W świetle przytoczonych rozważań pozostaje mieć jedynie nadzieję, iż priorytetowe założenia, skądinąd w wielu wypadkach słuszne, zostaną wcielone w praktykę edukacyjną. A ponieważ zmiany dokonujące się w oświacie mają charakter stadialny, uwarunkowany wieloma czynnikami, to w zakresie omawianej problematyki pozostaje nadal wiele niejednoznaczności. Z jednej strony pojawia się wiele możliwości, z drugiej zaś wzrasta skala nieporozumień i niejasności. Co jest najważniejsze w tym procesie – dziecko. Najważniejsze jest abyśmy działając na rzecz dzieci – my nauczyciele, rodzice, władze oświatowe – nie zgubili tego, co stanowi priorytet naszych poczynań – dobra dziecka.

BIBLIOGRAFIA

- Arciszewska E.: Innowacje pedagogiczne – co jest, a co nie jest innowacją?, „Nowa Szkoła” 10(2008).
- Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?, Warszawa: MEN 2010.
- Gruszczak-Kolczyńska E.: Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna: wprowadzone zmiany oraz ich konsekwencje. Raport eksperta Ministra Edukacji, w: E. Ogrodzka-Mazur (red.), Edukacja małego dziecka, Cieszyn–Kraków: Wyd. IMPULS 2010.
- Jaros E., Wysocka E., Diagnoza psychopedagogiczna, Warszawa: Wydawnictwo Żak 2006.
- Kamińska-Jucikiewicz M.: Zmiany programowe w edukacji przedszkolnej – tendencje i oczekiwania, w: M. Karwowska-Struczyk (red.), Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna – badania, opinie, inspiracje, Warszawa: Wydawnictwo Żak 2011.
- Konferencja prasowa z dnia 26.05.2010 w sprawie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – www.znp.edu.pl z dnia 23.11.2010 r.
- Kwieciński Z.: Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP 2007.
- Projekt z dnia 4 grudnia 2012 r. Rozporządzenie Ministra Edukacji w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.
- Szyling G., Bronk D., Dyrdal J.: Poznawanie ucznia, w: D. Klus-Stańska (red.), Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania, Warszawa: WAIP 2009.
- Uczniowie ze specjalnymi potrzebami, Założenia projektowanych zmian, Warszawa: MEN 2010.

DIAGNOSIS OF OPPORTUNITIES AND DEVELOPMENT NEEDS
OF CHILDREN – NEW PERSPECTIVES AND TIMELESS DILEMMAS

S u m m a r y

Recognizing the individual needs and abilities of students is a very important issue in the planning and organization of the educational process. Knowledge gathered about students, their needs and abilities, preferred learning styles and environmental components can contribute to raising the quality of education and upbringing.

The main problem addressed by the author is recognizing of the extent to which early childhood education teachers are prepared to explore the psychophysical abilities and learning

needs of the child to recognize the risk of specific learning difficulties (including dyslexia risk) at the first stage of education.

The central idea has become recognition of the knowledge and views of teachers in carrying out diagnostic procedures, symptoms of specific learning difficulties and methods of working with children with developmental dyslexia. The study was conducted using quantitative and qualitative methods. The study used the method of a diagnostic survey with the technique of the questionnaire and individual interviews. In the study took part professionally active teachers of early childhood education.

Słowa kluczowe: diagnoza, możliwości i potrzeby rozwojowe dzieci, szanse i zagrożenia.

Key words: diagnosis, opportunities and development needs of children, possibilities and risks.