

casebook

TECHNIKI GROMADZENIA I ANALIZY WIEDZY O UCZNIU

casebook

Małgorzata Kaleta-Witusiak
Aldona Kopik
Barbara Walasek-Jarosz

Techniki gromadzenia i analizy wiedzy o uczniu

CASEBOOK
ZE WSKAZÓWKAMI
DLA PRAKTYKANTÓW



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



PROJEKT
„Nowe wychowanie
we współczesnym przedszkolu
i szkole podstawowej”

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.
Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty
Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia
Poddziałanie 3.3.2: Efektywny system kształcenia
i doskonalenia nauczycieli



STAROPOLSKA SZKOŁA WYŻSZA
W KIELCACH

CZŁOWIEK – NAJLEPSZA INWESTYCJA



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



ISBN 978-83-63981-12-9

Techniki
gromadzenia i analizy
wiedzy o uczniu

CASEBOOK

Małgorzata Kaleta-Witusiak
Aldona Kopik
Barbara Walasek-Jarosz

**Techniki
gromadzenia i analizy
wiedzy o uczniu**

**CASEBOOK
ZE WSKAZÓWKAMI
DLA PRAKTYKANTÓW**

Kielce 2013

„Nowe wychowanie we współczesnym przedszkolu i szkole podstawowej”
Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3. Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2. – Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli projekty konkursowe)

Publikacja dystrybuowana bezpłatnie.

Recenzja: prof. dr hab. Bożena Muchacka

ISBN 978-83-63981-12-9

Skład i opracowanie graficzne: Adam Cedro

© Copyright by Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach
(dawniej Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach)



Kielce 2013

Spis treści

O autorkach	7
Wprowadzenie	9
1. Wstęp – rola zdobywania wiedzy o uczniu w procesie nauczania i wychowania	19
2. Cele diagnozy psychospołecznego funkcjonowania ucznia	25
3. Obszary diagnozy funkcjonowania dziecka	39
4. Sposoby pozyskiwania wiedzy o uczniu	49
4.1. Obserwacja w procesie poznawania ucznia	51
4.2. Testy, ankiety, kwestionariusze (techniki badań)	56
4.2.1. Przykłady (bezpłatnych i płatnych) narzędzi diagnostycznych do wykorzystania dla nauczyciela	61
4.2.2. Przykłady narzędzi stosowanych jedynie przez specjalistów – opinia pedagoga	99
4.2.3. Czego pedagog może spodziewać się, po otrzymaniu wyników testów psychologicznych? – opinia psychologa ..	104
4.3. Analiza wytworów dziecka (wyciąganie wniosków na podstawie jego rysunków)	111
4.4. Rola i sposoby współpracy w obrębie rodzic – nauczyciel – uczeń (techniki socjometryczne)	125
4.5. Konsultacje ze specjalistami w placówce i poza nią	136
5. Pomoc udzielana dzieciom znajdującym się w trudnej sytuacji. Karty Indywidualnych Potrzeb Ucznia	143
5.1. Krzywdzenie dziecka (zaniedbywanie)	144
5.2. Postępowanie z dziećmi – ofiarami przemocy w rodzinie	146

5.3. Praca z dziećmi sprawiającymi trudności wychowawcze	153
6. Przechowywanie dokumentów i danych dotyczących dzieci w placówce	167
7. Narzędzia do diagnozy sytuacji dziecka	177
7.1. Ankieta dla rodziców dziecka w wieku przedszkolnym	177
7.2. Ankieta dla rodziców dziecka w młodszym wieku szkolnym	182
7.3. Narzędzie pomocne w prowadzeniu wywiadu z dzieckiem	191
7.4. Narzędzie wykorzystywane podczas obserwacji dziecka	201
7.5. Porady dotyczące samodzielnego przygotowania tego typu narzędzi	213
7.6. Test sprawdzający: Co wiesz o uczniu?	217
Zakończenie	223
Literatura	229
Spis tabel	243
Spis rysunków	244
Spis przykładowych kwestionariuszy pomiaru	245

O autorkach

MAŁGORZATA KAŁETA-WITUSIAK – absolwentka KUL (1979 – Wydział Filozofii Chrześcijańskiej), psycholog kliniczny, doktor nauk humanistycznych (pedagogika: Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu 2008); podróżniczka. Współpracuje ze Staropolską Szkołą Wyższą w Kielcach. Zajmuje się psychologią stosowaną, diagnostyką kliniczną, jest ekspertem w badaniach nad pamięcią oraz biegłym sądowym. Pracuje także z dziećmi w ramach Akademii Kariery, prowadzi oddziaływania psychoterapeutyczne i korekcyjne. Autorka wielu publikacji krajowych i zagranicznych z zakresu psychologii osobowości, psychosomatyki, psychogeriatry, geragogiki; prowadzi badania nad sensem życia i psychologią wartości.

ALDONA KOPIK – pedagog, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Twórczyni zespołu badawczego realizującego ogólnopolskie badania dojrzałości szkolnej sześciolatków, współautorka raportu Sześciolatki w Polsce. Współtwórczyni koncepcji projektu Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy oraz koncepcji pracy z dzieckiem opartej na teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera Wielointeligentna edukacja dla dziecka. Współautorka koncepcji materiałów dydaktycznych dla nauczycieli w postaci pakietów edukacyjnych do pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym dla portalu wiedzy Scholaris. Autorka licznych publikacji z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej, w tym: książek, artykułów, opracowań popularno-naukowych i dydaktycznych. Uczestniczka i organizatorka wielu konferencji naukowych, dydaktycznych, seminariów, szkoleń oraz warsztatów dla nauczycieli wczesnego szczebla kształcenia. Główne kierunki zainteresowań naukowo-badawczych koncentrują się wokół zagadnień rozwoju dziecka, akceleracji rozwoju i jej pedagogicznych konsekwencji, gotowości szkolnej dzieci i jej uwarunkowań, metod pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz osiągnięć

szkolnych uczniów. Współpracuje ze Staropolską Szkołą Wyższą w Kielcach. Uhonorowana Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Nagrodami Rektora Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Nagrodą Marii Weryho-Radziwiłłowicz oraz tytułem „Mistrz Pedagogii”. Zainteresowania: literatura, sztuka, teatr, podróże, porcelana.

BARBARA WALASEK-JAROSZ – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, współpracuje ze Staropolską Szkołą Wyższą w Kielcach. Absolwentka Akademii Ekonomicznej w Krakowie, kierunku Cybernetyki i Informatyki Ekonomicznej, ze specjalnością ekonometrii i statystyki; mgr ekonomii. Zajmuje się metodologią badań społecznych oraz metodami statystycznymi i ich zastosowaniami w badaniu procesów społecznych. Konsultant wielu modeli badań empirycznych i ich przetwarzania. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki polityki oświatowej, zagadnień egalitaryzmu i elitaryzmu w oświacie, w tym aspiracji edukacyjnych i holizmu nauczania. W projekcie badawczym „Dziecko sześciolatnie u progu nauki szkolnej”, koordynator ogólnopolski ds. Rodziny i Nauczyciela; osoba dobierająca ogólnopolską, reprezentacyjną próbę badawczą, współodpowiedzialna też za metodologię i odpowiedzialna za przetwarzanie danych (konkurs 5/2.1a/2004, Biuro wdrażania EFS w MENiS, AŚ); kierownik projektu „Innowacyjne studia drogą do poprawy jakości kształcenia i mobilności zawodowej nauczycieli” – studia dla kierunku pedagogika ze specjalnością edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z językiem angielskim i informatyką (3/POKL/3.3.2/09, MEN, WSETiNS).

Wprowadzenie

Przedłożona książka to część, tak naprawdę jedna trzecia, większej pomocniczej całości realizowanej w ramach projektu „Nowe wychowanie we współczesnym przedszkolu i szkole podstawowej” nie tylko wspierającej praktyki studentów, ale tworzonej po to, by modernizować proces kształcenia w szkole wyższej w obszarze praktyk studenckich. Modernizowanie nie polega tylko na zmianie tego, co ewentualnie jest „do poprawy” w obszarze kształcenia. Rzecz dotyczy odpowiedzi na wyzwania cywilizacyjne wobec rzeczywistości, w tym edukacyjnej, dostosowania kształcenia do potrzeb rynku pracy a co w praktyce szkolnictwa wyższego w czasie tworzenia książki nosi między innymi nazwę krajowych ram kwalifikacji (KRK), podejmowania przez studentów kształcenia zgodnie z potrzebami kształcenia praktycznego.

Książka pisana była przede wszystkim dla studentów kierunku pedagogika trzech specjalności: edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z językiem angielskim, edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z terapią pedagogiczną, logopedia, którzy odbywają/odbywali praktyki. Wydaje się jednak, że z uwagi na treści w niej zawarte można ją polecić innym osobom pełniącym role nauczycieli, oraz opiekunów dzieci i młodzieży. Być może z wielu informacji w niej zawartych mogą skorzystać też przedstawiciele profesji przynajmniej pokrewnych. Bowiernie w obecnych czasach refleksja nad rozwojem własnej drogi zawodowej to ważna cecha każdego, kto chce z pracy czerpać nie tylko zabezpieczenie materialne, ale przede wszystkim radość funkcjonowania, dobre prognozy na własny rozwój, poczucie sensu działania.

W ramach projektu założono, że studenci zostaną wsparci trzema rodzajami materiałów dodatkowych, tzw. casebookami, zawierającymi informacje o narzędziach pomiaru zdobywanych/doskonalej/utrwalanych na praktykach kluczowych umiejętności dla pełnienia roli

nauczyciela zgodnie z wymaganiami dzisiejszych czasów. Dla przyszłych nauczycieli można tu wskazać na potrzebę namysłu nad własnymi osiągnięciami (AUTOREFLEKSJA I ANALIZA PRACY WŁASNEJ), swoimi predyspozycjami do wykonywania pracy (KOMPETENCJE NAUCZYCIELA W ZAKRESIE SPRAWNEGO PROWADZENIA LEKCJI), znajomością podmiotu do którego kierujemy własne działania (TECHNIKI GROMADZENIA I ANALIZY WIEDZY O UCZNIU).

Wybór typu materiałów pomocniczych to nie jest kwestia przypadkowa. W każdym przypadku założono, że będą to opracowania ukierunkowane na potrzeby praktykantów (każdorazowo, zatem trzykrotnie, CASEBOOK Z PRAKTYCZNYMI WSKAZÓWKAMI DLA PRAKTYKANTÓW).

Z Internetu odczytujemy, że formalnie rzecz ujmując **Casebook** jest specyficznym rodzajem podręcznika wykorzystywanego przez uczniów szkół prawniczych. Zamiast polegając na doktrynie prawnej w danej dziedzinie nauki, casebook zawiera fragmenty prawdziwych przypadków, w których prawo tego obszaru zostało zastosowane. Jest to pomoc w analizie języka postępowania w celu ustalenia, jak reguła prawna była stosowana i jak sąd zastosował ją w orzecznictwie. Casebooks czasami mogą także zawierać fragmenty przeglądu artykułów prawnych i rozpraw sądowych, notatki historyczne, redakcyjne komentarze i inne materiały związane z tłem przypadków.

Styl nauczania opierający się na casebooks jest znany jako „metoda Casebook” i ma zaszcześcić u studentów prawa, jak „myśleć jako prawnik”. Metoda casebook jest najczęściej używana w szkołach prawa w krajach common law (wspólnych systemów prawnych), gdzie orzecznictwo jest głównym źródłem prawa.

W Stanach Zjednoczonych większość autorów casebooks to profesorowie; zazwyczaj dwóch, trzech, lub czterech autorów; co najmniej jeden z nich będzie to profesor – ekspert na szczycie swojej dziedziny i obszaru dyskusji. Nowe edycje casebooks często zachowują nazwiska znanych profesorów na ich okładkach mimo, że wielu z nich zmarło. Aktualizacja książek spada na barki młodego pokolenia. Czołowymi wydawcami casebooks w Stanach Zjednoczonych są Thomson Zachód (wydawca Fundacji Prasy i amerykańskich Serii Casebook), wydawnictwa Aspen i LexisNexis. Każdego z tych wy-

dawców można szybko zidentyfikować ze względu na kolor książki i jej układ treści. Tradycyjnie okładki casebooks są w kolorach czerwonym, niebieskim lub brązowym, choć amerykański Serie Zachodu są w wyblakłym czarnym materiale.

Rozpowszechnienie metody Casebook w amerykańskich szkołach prawa doprowadziło do powstania komercyjnego rynku. Te pomoce naukowe są zwykle streszczeniami, aby uniknąć postawienia zarzutów, że są to książki w pełni naukowe. Często są napisane przez tego samego autora, który wcześniej napisał skojarzony Casebook, i opublikowane przez tę samą firmę. Popularne pomoce obejmują Legalines, wysoki poziom streszczeń spraw sądowych, a także streszczenia Gilbert Law opublikowanych przez West Thomson Reuters, Casenotes Prawo Aspen i serii zrozumienia oraz Q & A Series by LexisNexis.

Przyjęte zapożyczenie formy wydania książki mimo, że z obszaru nauk prawnych, wydaje się jednak zasadne. Chodzi o takie ujęcie treści pedagogicznych by potencjalni adresaci (praktykanci) mogli bądź na przykładach, bądź przez serie pomocniczych pytań tworzyć więź między tym co zapoznają na studiach a tym, co spotykają w rzeczywistości oświatowej, w przedszkolach, szkołach, placówkach opiekuńczych, czy w poradniach. Tylko, że w pedagogice mamy do czynienia z ogromną ilością podejść, idei, paradygmatów z jednej strony (po stronie teorii), oraz ich aplikacji praktycznych (po stronie praktyki) i to nie tylko pedagogicznych.

„[...] pytania o autonomiczność pedagogiki wobec innych nauk od lat pozostaje bez rozstrzygającej odpowiedzi. W ponowoczesnym świecie nie tylko pedagogika musi korzystać z dorobku innych dyscyplin [...]. Zdaniem naszych autorów pedagogika zdecydowanie jednak stanowi odrębną, jednoznacznie określoną dyscyplinę wiedzy. Na tyle jest to silne przekonanie, że nawet w wypowiedziach o swoistych zagadnieniach pedagogicznych niektórzy autorzy jakby celowo porzucają poszukiwania stricte interdyscyplinarne, przyjmując je, można uznać, za oczywistość. [...] istnieje przede wszystkim potrzeba scallania wiedzy pedagogicznej ale i dobrego definiowania pojęć zapożyczanych przez/dla pedagogów z innych dziedzin wiedzy. Wskazują na dyscyplinowe (historia, przedmiot badań, publikacje, konferencje,

kierunek studiów, polityka oświatowa, zmiana paradygmatów badawczych) i pozadyscyplinowe (praca socjalna, psychologia, socjologia, filozofia, demografia, ekonomia, wiele innych) charakterystyki/uwikłania pedagogiki [...]”¹.

Zagadnieniami swoistymi dla pedagogiki są problemy kształcenia (dyscypliną podstawową dla tego obszaru jest dydaktyka z metodykami szczegółowymi, również pedagogika specjalna, ale jak wynika z wypowiedzi pedagogika w procesie kształcenia czerpie z dorobku takich dyscyplin jak psychologia, medycyna, logopedia, inne), oraz problemy wychowania/wychowywania (za specyficzną dla wychowania dyscyplinę wiedzy pedagogicy uznają filozofię/aksjologię; co wytwarza ciągłą potrzebę wychodzenia poza ramy samej pedagogiki, ta problemy wychowania rozwiązuje w ramach pedagogiki rodziny, pedagogiki resocjalizacyjnej, pedagogiki pracy, innych szczegółowych subdyscyplin)².

Zasadnicza chyba zmiana miejsca pedagogiki w systemie nauk polega dzisiaj na umieszczeniu jej wśród dyscyplin społecznych. Budzi to sprzeciw wielu pedagogów, choć przez wiele już lat dużo zrobiono/zaniechano dla takiej zmiany, w szczególności w zakresie kształcenia pedagogów³. Na ten fakt zwrócił uwagę Andrzej M. de Tchorzewski.

Dla obszaru pedagogiki przedszkolnej Danuta Waloszek formułuje wprawdzie postulat wyczyszczenia języka pedagogiki z psychologizmów, socjologizmów i określeń potocznych w sferze edukacji⁴, ale w tym samym tekście autorka odnosi się do fenomenu dzieciństwa, jako jednej z kluczowych kategorii pedagogiki przedszkolnej i stwierdza, że:

¹ J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz, *Zakończenie*, [w:] J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki, Część 1. O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNs, Kielce 2012, s. 215.

² Tamże.

³ A. M. de Tchorzewski, *Dezintegracja pedagogiki w kontekście jej wymiaru interdyscyplinarnego*, [w:] J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki, Część 1. O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNs, Kielce 2012, s. 33-47.

⁴ D. Waloszek, *Współczesne, niektóre, ważne cele i zadania pedagogiki przedszkolnej* [w:] J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki, Część 1. O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNs, Kielce 2012, s. 120.

„Niezwyczajność dzieciństwa dla przebiegu życia ukazują badania a) psychologiczne, głównie nad działaniem, przeżyciami, b) socjologiczne, nad mechanizmami zachowań społecznych, c) biologiczne, nad warunkami kształtowania się sylwetki, nawyków ruchowych, zdrowotnych, d) pedagogiczne, przede wszystkim w zakresie efektywności kształcenia w przedszkolu/szkole. Przy tak nagromadzonej wiedzy nie powinniśmy trwać w przekonaniu, że dzieciństwem nie należy się przejmować bo szybko minie”⁵.

Dla koncepcji i struktury książki powyższe stwierdzenia jasno dowodzą, że przyjęta perspektywa casebooka musi/powinna wykraczać poza ustalenia stricte pedagogiczne. Przyjmujemy, że ważną perspektywą musi tu być spojrzenie psychologiczne (psychologia jako specyficzna dyscyplina określająca problemy kształcenia), dlatego w wielu miejscach książki odwołujemy się do osiągnięć psychologii.

Powracając do casebooka jako formy wypowiedzi należy zauważyć, że w obszarze pedagogiki także mamy wiele przykładów casebooków⁶. Nie można jednak z całą pewnością przyjąć, że jest to doświadczenie polskie⁷. Na pewno nie ma tu tego stopnia osiągnięć, by nadawać casebook’om jednolitą szatę graficzną (czerwona, brązowa, niebieska, wyblakła czarna, może inna dla Polski, ale uznana w społeczności akademickiej). Najprawdopodobniej ma to związek ze stopniami naukowymi, procedurami awansowania, miejscem opracowań dydaktycznych i metodycznych w ocenie, a zatem dorobku pracownika naukowo-dydaktycznego

⁵ Tamże, s. 120 (bez przypisu dotyczącego potrzeby planowanego i instytucjonalnego wychowywania dzieci).

⁶ Sally Brown and Phil Race, *Assess Your Own Teaching Quality*, Kogan Page, London-Philadelphia 1995.

⁷ Należy jednak koniecznie podkreślić, że w Polsce mamy do czynienia z olbrzymim dorobkiem w zakresie literatury z metodyk szczegółowych na różnych poziomach nauczania, szerzej z dydaktyki, oraz dotyczących ewaluacji. Na pewno wyróżnia je niejednolita szata graficzna i bogactwo obiektów graficznych. Jako komunikat medialny są w ogromnej większości zdecydowanie przegrzane a to skutkuje obniżaniem się percepcji treści (B. Walasek, *Pro domo sua. Technologie informacyjne w edukacji elementarnej*, [w:] *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004).

w Polsce. Dowodzi tego charakterystyka pedagogiki polskiej przedstawiona w cytowanym już wcześniej opracowaniu,

„Nasza próba uporządkowania zgromadzonych tekstów ma swój wyraz w strukturze książki. Mimo różnorodności warto podkreślić odmienność podejść do problemu naszych autorów zagranicznych. Na ile jest to nasz przypadek nie wiadomo, ale większość ich tekstów to przykłady aplikacji praktycznych, wskazujące na dyscypliny, lub obszary problemowe, w jakie naturalnie uwikłana jest pedagogika (psychologia, prawo, kultura, technologie informacyjne, inne). Rzadziej chodzi o same subdyscypliny pedagogiczne”⁸.

Zapożyczając zatem formę caseboka dla przedstawionego opracowania z obszaru prawa pozostawiliśmy za sprawą własnego doświadczenia badawczego wymóg jego tworzenia przez doświadczony zespół naukowo/badawczo/praktyczny, dalej próbę stosowania „metody Casebooka”, by potencjalny praktykant uczył się myśleć jak współczesny pedagog, i w końcu zapowiedź potrzeby aktualizacji treści dla przyszłych autorów. Uznajemy bowiem, że tej formy wypowiedzi nie można nigdy uznać za całkowicie skończoną. Utrzymujemy przy tym, że casebook to swoista naukowa pomoc stanowiąca jakiegoś rodzaju streszczenie, uzupełnione notatkami, komentarzami, przykładami a nie systematycznie drążąca przedmiot poznania monografia naukowa.

Struktura książki jest tylko pewną propozycją teoretyczno-praktyczną dla tych, dla których dylemat „własnego lustra” w pracy zawodowej nie jest obojętny. Książka dotyczy zagadnień związanych z gromadzeniem wiedzy o uczniach co zostało zaprojektowane w postaci sześciu równorzędnych rozdziałów teoretycznych, z których każdy kończą pytania sprawdzające dla czytelnika. Za specyficzne dla tej problematyki uznano problemy diagnozowania uczniów, w tym cele diagnozy, obszary diagnozy nauczycielskiej, sposoby diagnozy nauczycielskiej, w końcu narzędzia diagnozy. Specyfika pracy z dziećmi sprawiającymi trudności wychowawcze zadecydowała o przygotowaniu osobnego podrozdziału poświęconego tej tematyce. Umiejętność odpowiedzi na pytania części teoretycznej to ważny sygnał świado-

⁸ J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz, *Zakończenie....*, s. 217.

mości zawodowej nauczyciela, w konsekwencji przydatności jego do pracy i dobry prognozyk zadowolenia, poczucia sensu własnej pracy, egzystencjalnie nawet radość z życia, a nader wszystko dobry prognozyk zadowolonego ucznia i jego rodziców. Sądzimy, że spełniając potrzeby wszystkich stron spotkania edukacyjnego można mówić o efektywności procesu nauczania i wychowania.

W drugiej części, stricte praktycznej, z uwagi na ograniczone możliwości stosowania niektórych narzędzi diagnozujących uczniów zastrzeżone dla specjalistów, np. tylko psychologów, przedstawiamy przykłady możliwych sposobów pomiaru i gromadzenia wiedzy o uczniu. Tu potencjalne propozycje mają jedynie wskazać nam kierunki doskonalenia gromadzenia takiej wiedzy i nie jest to jednak pomiar pełny, skończony. Część tę traktujemy jako warsztatową, by móc szybko pozyskiwać informację zwrotną o procesie własnej pracy. Nie dość podkreślać, że casebook nie należy traktować jako opracowanie skończone. Jest książką w drodze tworzenia.

Sally Brown i Phil Race wprowadzając czytelnika do swojej książki⁹ stwierdzają, że napisali książkę samooceny własnego nauczania i nie jest to potencjalny „wróg”, lecz „przyjaciel”. Z uwagi na stawiane cele możemy stwierdzić podobnie. Zamierzaliśmy zgromadzić dla praktykanta w jednym miejscu takie informacje, które pozwolą mu funkcjonować w zawodzie nauczyciela mimo, że „[...] *«jakość nauczania»* ma obszerny zakres znaczeniowy: dotyczy profesjonalnych działań związanych ze sposobem nauczania oraz procesem wychowywania. [...] zdając sobie sprawę, że wiele wymiarów i obszarów kompetencyjnych nie jest jeszcze zdefiniowanych”¹⁰.

Casebooka nie trzeba czytać „od deski do deski”, by gromadzić punkty (przy testach) lub 100% umiejętności odpowiedzi na wszystkie postawione w nim pytania. Ważne jest doświadczanie odpowiedzi na pytanie: kim jesteśmy w procesie nauczania? Koncentracja treści dotyczy pożądanych zachowań praktycznych. Sugerujemy wręcz, aby wybierać pojedyncze obszary związane z naszą praktyką nauczycielską, oceniać siebie stopniowo i przez dłuższy czas, stale weryfikując swoje osiągnięcia. Brown i Race wskazują kilka sposobów użycia własnego casebooka:

⁹ S. Brown, P. Race, *Assess Your Own...*, s. 7-8.

¹⁰ Tamże.

„*Jako osobisty sposób samooceny*: używaj *Casebooka* wyłącznie prywatnie, aby określić swoje *mocne* strony związane ze swoim nauczaniem oraz te aspekty, w których chciałbyś wprowadzić zmiany i modyfikacje w perspektywie swojego rozwoju.

Jako ocena pracy zespołowej: w związku z tym, że pracujesz lub będziesz pracował w grupie nauczycieli, nie ma potrzeby, abyś dokonywał wyłącznie zindywidualizowanej samooceny. Dobrze jest ocenić perspektywę siebie w kontekście pracy z uczniami i innymi nauczycielami.

Jako źródło oceny siebie z innymi (w parach): możesz wybrać taką listę twierdzeń, która pozwoli ci otrzymać szczerą i niezależną informację zwrotną o swoim działaniu. Dlatego poproś kolegów, których opinie sobie cenisz, aby cię ocenili i abyś miał możliwość zweryfikowania celowości swoich działań.

Jako źródło identyfikujące twoje problemy: ta książka pomoże tobie i twoim kolegom zdiagnozować te obszary, które wymagają poprawienia w kontekście nauczania.

Jako podstawa sformalizowanej oceny: możesz użyć listy twierdzeń dla celów własnej, osobistej samooceny w celu zaplanowania dokładnej ewaluacji osiągnięć. To pozwoli wyselekcjonować te czynniki, które wymagają udoskonalenia.

Jako przegląd jakości nauczania: twierdzenia są szczególnie przeznaczone do oceny jakości nauczania i uczenia się samemu.

Jako zapoczątkowanie dialogu o rozwoju zespołu uczącego: uważamy, że jest to najlepszy sposób użycia *Casebooka*. Zaproponowane listy twierdzeń to tylko początek – każdy zespół uczący może poszerzać tę listę, udoskonalać i rozwijać w celu lepszej ewaluacji postępów zespołu w procesie dydaktycznym.

Jako przygotowanie twojego „portfolio”: jeśli starasz się o akredytację nauczycielską lub wyższy stopień rozwoju zawodowego, analiza własnej skuteczności w nauczaniu będzie cennym uzupełnieniem twoich osiągnięć zwartych w CV¹¹.

¹¹ Tamże, s. 9-12, tłumaczenie: Małgorzata Kaleta-Witusiak.

Przywołując autorów mamy świadomość częściowej zmiany klasycznej formy wypowiedzi w przypadku casebooka. Wydaje się jednak, że w rzeczywistości polskiego nauczania i sposobów pracy wątki teoretyczne w opracowaniu nie są zbędne. Wyrażamy nadzieję, że sposoby wykorzystania książki (jako osobistego sposobu samooceny, aż do przygotowania portfolio) mogą mieć zastosowanie na bazie naszego opracowania, tym bardziej, że uzupełniają go dwa dopełniające casebooki¹².

Zatem ostatecznie można zarekomendować, że casebook jest przeznaczony dla wszystkich tych studentów, nauczycieli, którzy chcą, też praktycznie skonfrontować swoją wiedzę z doświadczeniem zawodowym nabywanym na początku na praktykach, a później w wykonywanej pracy zawodowej.

Autorzy Casebooka przedstawiają te obszary zagadnień pedagogicznych, psychologicznych, dydaktycznych, które najczęściej występują we współczesnych placówkach oświatowych (przedszkole, szkoła) z sugestią jak te zagadnienia rozumieć, jakie zastosować taktyki i strategie rozwiązań, bądź gdzie poszukiwać dalszych informacji. Ten ostatni wątek to klucz do tego, by casebook nie był już w dniu jego oddania nieużyteczny. Powinien jedynie zainicjować namysł i być wsparciem w budowaniu kariery zawodowej każdego przyszłego nauczyciela.

Zapraszamy do lektury.

Autorki

¹² Patrz: wyżej, trzeci akapit wprowadzenia; należy zaznaczyć spójność wypowiedzi w ramach trzech a nie jednej książki, które dodatkowo łączy też niniejsze wprowadzenie a dalej zakończenie. Z drugiej strony zupełnie inny zakres treści każdej książki nie dawał podstaw do umieszczenia ich w jednym opracowaniu. Świadczy o tym dołączona do każdej części inna, obszerna, tematyczna literatura.

*Nauczanie zaczyna się wtedy – kiedy Ty – nauczyciel
uczysz się od ucznia, stawiasz się w jego położeniu
tak, abyś mógł zrozumieć, co on rozumie,
i poznać sposób, w jaki to czy owo pojmuje.*
Soren Kierkegaard

1. Wstęp – rola zdobywania wiedzy o uczniu w procesie nauczania i wychowania

Edukacja to „prowadzenie człowieka”, to szczególny rodzaj pomocy, to tworzenie właściwych warunków. Pozwala ona wzmacniać i rozwijać ukryte zdolności człowieka, dostarcza mu wiadomości, kształci umiejętności. Edukacja jest związana „z wykorzystaniem mądrości i potencjału wytworzonego w przeszłości przez społeczeństwo. Opierając się na tym dziedzictwie, człowiek może rozwijać umiejętności prowadzące do nowej przyszłej wiedzy”¹³.

Podstawową wartością w edukacji dziecka jest jego rozwój. Człowiek wciąż się zmienia, w każdym okresie swego życia jest inny. Tę inność trzeba poznawać i akceptować, aby móc określić indywidualne potrzeby i możliwości każdej jednostki. Rozwój nie polega tylko na realizacji tego, co w człowieku już istnieje, ale na nieustannym tworzeniu nowych możliwości. „Rozwój dziecka jest procesem stopniowym, rozciągniętym w czasie. Jest zjawiskiem stałym w każdym pokoleniu, niezależnym od zmieniających się podejść i perspektyw edukacyjnych”¹⁴. Rolą nauczyciela jest wspieranie rozwoju i prowadzenie różnorodnych działań sprzyjających powstawaniu zmian rozwojowych. Istotą ontogenezy jest doskonalenie się organizmu, a sam rozwój ujmowany jest jako stały postęp uniemożliwiający powrót do stanu wyjściowego. Uczenie się nabiera sensu dla dziecka, gdy nauczyciel tworzy okazje poznawania rzeczy istotnych i znaczących, po-

¹³ S. G. Blythe, *Harmonijny rozwój dziecka*, Świat Książki, Warszawa 2010, s. 216.

¹⁴ Tamże, s. 217.

zwala obserwować świat, odkrywać go, rozumieć i przeżywać, sprzyja tworzeniu rozwiązań niekonwencjonalnych i oryginalnych.

W dzisiejszym świecie, na każdym etapie, stawia się przed dzieckiem wysokie wymagania. Pójście dziecka do przedszkola, a następnie rozpoczęcie nauki szkolnej to momenty szczególne, ważne dla dziecka, jego rodziców i nauczycieli. Każdy rodzic chce, aby jego dziecko dobrze czuło się w placówce i odnosiło sukcesy. Sukcesów i uznania pragną również dzieci. „Dziecko rodzi się wszechstronnie uzdolnione, z pełną możliwością rozwoju we wszystkich kierunkach, potencjalną wybitną inteligencją i zadatkami na rozwijanie wielkiej twórczości oraz dużym talentem społecznym. Trzeba stworzyć mu możliwości ich maksymalnego rozwoju”¹⁵. Bardzo ważne jest więc zorganizowanie dziecku właściwego i bezpiecznego środowiska dla rozwoju. Rolą nauczyciela jest rozpoznanie możliwości każdego dziecka i udzielanie mu edukacyjnego wsparcia.

Dzieci już od wczesnego dzieciństwa wypracowują sobie własne strategie pozwalające im na rozwiązywanie problemów. Potrzebują one jednak pomocy nauczyciela, aby poznać inne strategie i własny styl uczenia się. „Uczenie się to skomplikowana czynność poznawcza, której nie wolno przyspieszać”¹⁶. Czynność ta w znacznej mierze zależna jest od motywacji osoby uczącej się. „Nauczyciele powinni zachęcać uczniów do aktywnej nauki, do współpracy z innymi oraz do podejmowania sensownych działań i korzystania z wartościowych materiałów”¹⁷. Bardzo ważne jest, aby uczniowie nauczyli się jak się uczyć. Zdaniem Beaty Oelszlaeger, „aby uczyć uczenia się, trzeba przyjąć taką koncepcję kształcenia, która umożliwi uczniom nie tylko zdobywanie wiedzy i umiejętności programowych, ale także wiedzy i umiejętności o sposobach uczenia się”¹⁸. Będzie to gwarancją podjęcia przez uczniów w przyszłości samodzielnych działań edukacyj-

¹⁵ D. Lewis, *Jak wychować zdolne dziecko*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1988, s. 9.

¹⁶ S. Vosniadou, *Jak dzieci się uczą*, [w:] A. Janowski (red.) *Nauczanie w praktyce*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009, t. 1, s. 60.

¹⁷ Tamże, s. 51.

¹⁸ B. Oelszlaeger, *Jak uczyć uczenia się?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 8.

nych. „Decydując o kształcie swojej edukacji, nawet w niewielkim zakresie, dzieci stają się autentycznymi twórcami. Interesują się zatem nie tylko określoną dziedziną wiedzy, (...) ale także własnymi osiągnięciami, które próbują określić już w początkowej fazie. Zdobywają w naturalny sposób wiedzę o tym, jak się uczyć i co to jest uczenie się. Kształcą własną aktywną postawę wobec świata i samych siebie”¹⁹. Autorka podkreśla jak ważne jest aktywne uczenie się od najmłodszych lat edukacji szkolnej i podejmowanie działań podmiotowych w zakresie samokontroli i samooceny.

Zdaniem Stanisława Palki „wspieranie jest podstawową kategorią w procesie kształcenia, podstawową kategorią praktyki dydaktycznej”²⁰. Wyróżnia on aż 9 relacji wspomagania w układzie wspierający – wspierany, ale uważa, że wspieranie rozwoju ucznia przez nauczyciela występuje najczęściej i uznawane jest za relację najważniejszą. Pozostałe relacje występują rzadziej, ale też są ważne, gdyż pozwalają na koordynowanie działań w obrębie trójpodmiotowości rodzic – dziecko – nauczyciel. Wzajemne wspieranie się nauczycieli oraz nauczycieli i rodziców ma bezpośredni wpływ na jakość oddziaływań edukacyjnych. „Najbardziej znaczący rozwojowo udział dorosłego w procesie uczenia się polega na udzieleniu dziecku niezbędnego wsparcia w realizacji podjętego zadania. Może ono przybierać różne formy i zależy od kompetencji dorosłego. Z punktu widzenia potrzeb uczącego się dziecka tylko takie formy pomocy są mu potrzebne, które uruchamiają tkwiący w nim potencjał rozwojowy”²¹.

Można wyróżnić dwa podstawowe, ale zdecydowanie odmienne, rodzaje edukacyjnego wspierania rozwoju ucznia. Jest to wspieranie sterujące, które wymaga od ucznia bezwzględnego podporządkowania się jego rygorom oraz wspieranie oferujące, którego celem jest „niedyrektywne pomaganie uczniowi w samorealizacji własnego

¹⁹ Tamże, s. 78.

²⁰ S. Palka, *Wspieranie w procesie kształcenia*, [w:] W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, Wrocław 2008, s. 33.

²¹ H. Cybulska, *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie edukacji*, [w:] E. Kozak-Czyżewska, D. Zdybel, B. Kępa (red.) *Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, MAC, Kielce 2005, s. 125.

rozwoju”²². W strategii wspierania sterującego nauczyciel udziela pomocy uczniom mającym problemy rozwojowe, kieruje tymi działaniami, a udzielana pomoc wiąże się z podporządkowaniem. W strategii wspierania oferującego mamy do czynienia ze „swoistą edukacją, uprawianą przez uczniów samorealizujących się w szkolnym procesie dydaktyczno-wychowawczym w samodzielny dochodzeniu do wiedzy oraz podmiotowym rozwoju w innych dziedzinach”²³.

Władysław Puślecki mianem edukacyjnego wspierania określa „interakcyjne kompetencje nauczyciela, umożliwiające mu trafne pomaganie uczniowi w osiąganiu jego indywidualnych potrzeb rozwojowych”²⁴. Termin kompetencja oznacza posiadanie pewnych zachowań i umiejętności pozwalających na wykonywanie określonych zadań.

Integralnym elementem procesu nauczania i uczenia się jest ocenianie. To rodzaj procesu poznawczego, który wymaga podejmowania określonych decyzji. „Ocenianie ma służyć informowaniu o jakości osiągnięć edukacyjnych dziecka w porównaniu z celami kształcenia przewidzianymi dla danego etapu rozwoju. Powinno ono określać zakres wysiłku włożonego przez dziecko w proces edukacyjny i wskazywać na charakter czynionych postępów”²⁵. Jednym z istotnych zadań oceniania jest dostarczenie informacji o tym, jakie umiejętności uczeń już opanował, z czym sobie doskonale radzi, a jakie umiejętności wymagają dalszego doskonalenia. Każde dziecko musi być chwalone przez nauczyciela i motywowane do działania, gdyż dzięki temu doświadcza ono potrzeby uznania. Ważna jest także rzetelna opinia o możliwościach uczniów, która musi uwzględniać wiele różnych czynników. Musi ona odzwierciedlać aktualny stan wiedzy i umiejętności, poczynione postępy i wysiłek włożony przez dziecko. Ocena powinna mobilizować do działania, wyzwalać aktywność i zadowolenie z własnych osiągnięć, uczyć pokonywania trudności

²² W. Puślecki, *Edukacyjne wspieranie rozwoju ucznia*, „Życie Szkoły” 2006, nr 10, s. 8.

²³ Tamże, s. 8.

²⁴ Tamże, s. 6.

²⁵ A. Kopik, *Ocenić dla dobra ucznia*, [w:] E. Marek, J. Łuczak (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010, s. 283-4.

i przeżywania porażek. System oceniania to długotrwały proces gromadzenia wszelkich informacji o uczniach i o zespole klasowym po to, aby wykorzystać je w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Proces oceniania „to swoiste sprzężenie zwrotne, to specyficzna wielokierunkowa i wieloaspektowa komunikacja między nauczycielem a uczniem. Każda ocena to także ocena samego nauczyciela i jego umiejętności.”²⁶

Nauczyciele powinni mieć świadomość, że rozwój emocjonalny jest tak samo ważny, jak rozwój poznawczy, fizyczny czy motoryczny. Kompetencje emocjonalne są ściśle związane z kompetencjami społecznymi. Umiejętność radzenia sobie z własnymi i cudzymi emocjami to podstawa kontaktów społecznych. Dzieci poznają emocje głównie w kontekście kontaktów z innymi ludźmi. Bliskie relacje osobiste tworzą więź emocjonalną, pełną: miłości lub nienawiści, dumy lub wstydu, smutku lub radości. Rodzice oprócz okazywania dziecku miłości, sympatii i pomocy, powinni dbać o to, aby przystosować dziecko do wzorców kulturowych, które obowiązują w danym społeczeństwie, aby dać im poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa. W kontakcie z ludźmi dzieci mają szansę zobaczyć nie tylko, jak inni radzą sobie z uczuciami i emocjami, ale też, jak ich własne przejawy emocji oddziałują na innych. Z punktu widzenia przystosowania społecznego i zdrowia psychicznego są to jedne z najistotniejszych dla dzieci doświadczeń.

Praca z dziećmi w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym wymaga dużego wysiłku i zaangażowania. Każda grupa wychowanków to dla nauczyciela nowe wyzwanie. Nauczyciel małego dziecka jest z nim w stałym kontakcie, obserwuje go i ma możliwość zgromadzenia wielu wartościowych informacji, dokonania diagnozy. Zachowania dziecka oceniane są na tle sytuacji wychowawczych związanych głównie z zabawą, uczeniem się i kontaktami społecznymi. Na tej podstawie nauczyciel ukierunkowuje swoje zachowanie i postępowanie w stosunku do wychowanków.

²⁶ E. Misiorna, *Ocenianie jako wspomaganie rozwoju*, „Życie Szkoły” 2001, nr 4, s. 202.

2. Cele diagnozy psychospołecznego funkcjonowania ucznia

Praca nauczyciela-wychowawcy z dzieckiem, podczas edukacji na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym wymaga posiadania wielu umiejętności osobowościowych i zawodowych związanych z trudnym procesem nauczania, wychowywania i prowadzenia dziecka poprzez – i w świecie. W tym postępowaniu pomocne są wszelkie strategie diagnostyczne służące odkrywaniu, uwzględnianiu jednostkowych cech i właściwości ucznia/wychowanka, jego różnic indywidualnych oraz potrzeb i możliwości rozwojowych. Dzięki diagnozie, uzyskane informacje i wnioski mogą być pomocne dla określenia i zrozumienia sytuacji psychospołecznej badanego dziecka, rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych, umożliwiania pokonywania trudności szkolnych oraz dla oceny skuteczności postępowania terapeutycznego.

Jednocześnie, wraz ze sprawnością w posługiwaniu się strategiami diagnostycznymi, technikami i narzędziami, nauczyciel-wychowawca ma niepowtarzalną szansę na uzyskiwanie doświadczenia zawodowego oraz na wzbogacanie własnej wiedzy, kompetencji, a w końcu na rozwój własnej osobowości.

Termin „*diagnoza*” (z j. greckiego *diagnosis*) oznacza rozpoznanie, rozróżnienie²⁷. Zatem u podłoża procesu diagnostycznego leży pewien zasób wiadomości o charakterze preparacyjnym, organizacyjnym, konstrukcyjnym, naprawczym, leczniczym oraz umiejętności wspierające, pomocowe, kompensacyjne i terapeutyczne²⁸. Jeśli

²⁷ S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 17.

²⁸ M. Guziuk-Tkacz, *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 18.

więc czynności diagnostyczne mają być celowe, diagnoza powinna opierać się na możliwie wszechstronnym poznaniu sytuacji psychospołecznej dziecka po to, aby zaplanować i skutecznie przeprowadzić proces edukacyjny, (czyli realizowanie podstaw programowych przedmiotów) oraz dokonać satysfakcjonujących form korekcyjno-terapeutycznych u dziecka, (jeśli zachodzi taka konieczność). To oddziaływanie wpływa progresywnie na rozwój ucznia, a tym samym na umiejętności zawodowe i osobowość nauczyciela-wychowawcy.

A. Cele diagnozowania psychopedagogicznego w odniesieniu do psychospołecznego funkcjonowania dziecka/ucznia:

♦ poznanie osoby badanej; określenie poziomu jej rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego;

Poznanie diagnostyczne powinno opierać się o własne doświadczenie, wynikające z pracy zawodowej, wiedzy, obserwacji zjawisk rozwojowych i zebranie w ten sposób materiału początkowego dla odpowiedzi na pytanie; jak funkcjonuje dziecko/uczeń w zakresie funkcji poznawczych, emocjonalnych i społecznych?

Cel tego poznania będzie spełniony wówczas, gdy nauczyciel potrafi określić charakterystyczne dla dziecka procesy takie, jak: poziom rozwoju spostrzegania, pamięci, myślenia, operacji umysłowych, specyficznego języka i mowy, oryginalności w demonstrowaniu emocji i uczuć w sytuacjach społecznych, tj. w relacjach z innymi dziećmi w grupie rówieśniczej oraz z dorosłymi. Wartościowym pozyskiwaniem takich danych jest obserwacja dziecka, ponieważ ujawnia ono spontaniczne i instynktowe reakcje²⁹.

Jak zrealizować cel? Podstawowymi procedurami są: obserwacja zachowania, emocji, swobodnej mowy i wymowy dziecka – na poziomie przedszkolnym, testy projekcyjne. Natomiast w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej (o ile zachodzi taka konieczność) możliwe są do wykonania przez psychologa: Skala do Badania Inteligencji Małych Dzieci Psyche Cattell, Skala Inteligencji Grace Arthur oraz Ska-

²⁹ Th. Millon, R. Davis, C. Millon, L. Escovar, S. Meagher, *Zaburzenia osobowości*, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 2005, s. 94.

la Rozwoju Psychomotorycznego Brunet-Lezine. Dane pochodzące z tych badań zawierają także wskazówki kierunkujące nauczyciela/wychowawcę do pracy z dzieckiem. Na poziomie wczesnoszkolnym stosowne są podobne procedury.

- ♦ **rozpoznanie przyczyn zaburzeń w zachowaniu czy trudności adaptacyjnych;**

Odpowiedź na pytanie: dlaczego dziecko/uczeń funkcjonuje właśnie w taki sposób? związana jest z poszukiwaniem przyczyn pojawiających się dysfunkcji rozwojowych, problemów adaptacyjnych i osobowościowych. Chodzi więc ustalenie etiologii zaburzeń o charakterze endogennym (przyczyny zaburzeń są wewnątrzustrojowe) lub egzogennym (przyczyny zaburzeń pochodzą ze środowiska). Takie dane są niezbędne dla dalszego postępowania wychowawczo-korekcyjnego z dzieckiem. O ile możemy mieć wpływ na modyfikacje zaburzeń zachowania, które są wynikiem patologizacji środowiskowej, o tyle wpływ ten jest zminimalizowany, jeśli zaburzenia są wynikiem dysfunkcji i wad rozwojowych. Wówczas konieczna jest pomoc specjalistów z zakresu medycyny lub psychologii klinicznej.

Cel ten zostanie zrealizowany, gdy nauczyciel będzie miał dostęp do dokumentacji medycznej i wskazówek z nich wynikających, oraz do ewentualnego orzecznictwa z poradni psychologiczno-pedagogicznej i zaleceń, co do postępowania z dzieckiem. Jednocześnie, wcześniej przeprowadzone własne obserwacje, mogą być podstawą do skierowania dziecka na dodatkowe konsultacje, oczywiście za wiedzą i zgodą jego rodziców³⁰.

Jak zrealizować cel? Podstawowymi źródłami wiedzy nauczyciela o przyczynach zaburzeń w zachowaniu czy trudnościach adaptacyjnych dziecka jest dokumentacja medyczna (pediatryczna lub psychiatryczno-psychologiczna), wywiad z rodzicami dziecka oraz obserwacja zachowania dziecka, szczególnie w sytuacjach dla niego konfliktowych lub trudnych.

³⁰ M. Tyszkowa, *Diagnoza psychologiczna dla celów wychowawczych: zadania, zakres i właściwości* [w:] M. Tyszkowa (red.) *Diagnoza psychologiczna dla celów wychowawczych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1981, s. 10.

- **ustalenie czynników środowiskowo-wychowawczych, wpływających stymulująco lub niekorzystnie na rozwój dziecka;**

Rodzina jest taktowana jako podstawowy i dynamiczny obszar wpływów oddziałujących na wieloaspektowy rozwój dziecka, bowiem uczy się ono podstawowych umiejętności życiowych, rozwija i kształtuje swoją osobowość, tworzy postawy życiowe i hierarchię wartości wraz z wzorcami zachowań³¹. W praktyce pedagogicznej, diagnoza i poznawanie rodziny jest konieczną potrzebą. Wynika to z tego, że różnorodne cechy rodziny (np. poziom wykształcenia rodziców, warunki ekonomiczno-materialne, życie umysłowe, światopogląd itp.)³² mają niezaprzeczalny wpływ na to, jak dziecko spostrzega świat, jaką przyjmuje w nim rolę, jakie prezentuje i odtwarza wartości i postawy. Zatem: jak szybko dokonują się zmiany rozwojowe dzięki stymulacji rodziców, lub też przeciwnie – jakie trudności musi pokonywać dziecko tylko dlatego, że takiej stymulacji zabrakło w jego naturalnym środowisku.

Ten *cel* diagnostyczny można osiągnąć, jeśli nauczyciel będzie w stanie rozmawiać z rodzicami/opiekunami dziecka o jego potrzebach, dynamice rozwojowej lub trudnościach edukacyjnych. Jest to niezwykle cenny kontakt, ponieważ dostarcza znaczącej wiedzy o tym, jak relacje rodzinne i ich wieloaspektowe uwarunkowania wpływają na aktualne funkcjonowanie psychospołeczne dziecka³³.

Jak zrealizować cel? Pierwszoplanowe znaczenie przypisuje się wywiadowi z rodzicami dziecka. Wywiad ten powinien być dokładnie zaplanowany tak, by uchwycić wszystkie ważne informacje dotyczące tych czynników środowiskowo-wychowawczych, które stymulują lub niekorzystnie oddziałują na rozwój dziecka. Zobiektywizowania tego wywiadu można dokonać za pomocą dalszej rozmowy np. z dziadkami dziecka a także rozmowy z dzieckiem o charakterze projekcyjnym, np. na podstawie bajek projekcyjnych lub analizy wytworów własnych dziecka lub za pomocą Kwestionariusza stosunków

³¹ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 111.

³² J. Pieter, *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wydawnictwo Ossoli-
neum, Wrocław – Kraków 1960, s. 59.

³³ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza...*, dz. cyt., s. 117.

między dziećmi a rodzicami (PCR) A. Roe i M. Siegelmana w przekładzie W. S. Kowalskiego³⁴. Uzupełnieniem informacji o postawach rodzicielskich wobec dziecka, mogą być także dane pochodzące z Kwestionariusza dla Rodziców Marii Ziemskiej³⁵.

- ♦ **wykrycie mechanizmów obronnych dziecka lub jego dysfunkcji w zakresie procesów poznawczych i emocjonalno-przystosowawczych;**

Chodzi o diagnozę zespołu cech jednostkowych, zależnych nie tylko od wewnętrznych procesów dojrzewania, ale od interakcji pomiędzy dzieckiem przygotowanym do wymagań szkolnych, jego środowiskiem rodzinnym i wychowaniem przedszkolnym. Uwarunkowania indywidualne (np. zdolności, poziom inteligencji, rozwój sensoryczno-motoryczny, defekty somatyczne) oraz uwarunkowania środowiskowe (mające charakter stymulujący lub powodujący zakłócenia lub zaburzenia rozwojowe) stanowią o prognozie, co do dalszych postępów edukacyjnych dziecka³⁶.

Realizacja tego *celu* diagnostycznego zostanie osiągnięta wówczas, gdy nauczyciel/wychowawca wykona poszczególne etapy postępowania: od ogólnej rozmowy z dzieckiem (dotyczącej m.in. samoświadomości w zakresie przynależności do rodziny, podstawowych danych biograficznych), oceny sprawności manualnej, orientacji przestrzennej, percepcji wzrokowo-słuchowej, poprzez ocenę poziomu rozwoju mowy i myślenia, posługiwania się elementarnymi pojęciami matematycznymi, aż do oceny cech osobowościowych w zakresie dojrzałości emocjonalnej (radzenia sobie w prostych sytuacjach codziennych, zachowania zgodnego z normami, sposobu wyrażania i kontroli emocji) oraz oceny warunków środowiskowo-kulturowych dziecka³⁷.

Jak zrealizować cel? Możliwości diagnostyczne w realizacji tego celu są różnorodne np. poprzez wykorzystanie Testu do badania po-

³⁴ M. Guziuk-Tkacz, *Badania diagnostyczne...*, dz. cyt., s. 378.

³⁵ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza...*, dz. cyt., s. 136.

³⁶ B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 72.

³⁷ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza...*, dz. cyt., s. 198.

ziomu sprawności manualnej i percepcji wzrokowej Haliny Spionek, Testu do badania poziomu analizy i syntezy słuchowej wyrazów Ireny Styczek, Kwestionariusza H. A. Murray'a do diagnozy cech, uczuć, upodobań i skłonności³⁸.

- ♦ **opisanie norm i zasad, jakimi dziecko posługuje się w swoim zachowaniu i relacjach interpersonalnych z innymi dziećmi w grupie i z dorosłymi;**

Normy społeczno-moralne, zasady, strategie postępowania w różnych środowiskach są prezentowane przez dziecko spontanicznie, bowiem podlegają internalizacji w sposób instynktowny i bezrefleksyjny. Towarzyszące temu emocje sprzyjają nawiązywaniu lub rezygnacji z kontaktów interpersonalnych. W miarę jak dzieci pragną przystosować się do oczekiwań społecznych, zachodzi proces uczenia się kontrolowania zewnętrznych przejawów emocji, gdy stwierdzą one, że te reakcje emocjonalne są podstawą nieprzychylnych ocen społecznych. Typowymi emocjami występującymi u dzieci są: strach, nieśmiałość, zakłopotanie, złość, lęk, żal, ciekawość, przyjemność, zadowolenie, radość, miłość.

Celem diagnostycznym jest opisanie charakterystycznego sposobu reagowania dziecka w sytuacjach dla niego przyjemnych i przykrych. Pozwoli to na kierunkowanie rozwoju w zakresie internalizacji norm i zasad oraz modyfikacji zachowania pożądanego społecznie w perspektywie dalszej edukacji.

Jak zrealizować cel? Cennym źródłem informacji jest analiza komunikacji niewerbalnej dziecka, zwłaszcza obserwacja twarzy i gestykulacji, bowiem zachowania te są instynktowne i nie podlegają świadomej kontroli na tym etapie rozwoju³⁹. Dodatkowo wykorzystuje się testy projekcyjne, analizę rysunków, a także techniki socjometryczne (dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym), aby określić nie tylko relacje interpersonalne, ale ich jakość społeczną, np. wzajemną sympatię/antypatię, zaufanie/brak zaufania, akceptację/odrzućenie, a to pozwoli na określenie tworzących się u dziecka wzorców zachowań

³⁸ M. Guziuk-Tkacz, *Badania diagnostyczne...*, dz. cyt., s. 348-353 i 394-398.

³⁹ S. Turecki, S. Wernik, *Twoje dziecko: Jak rozumieć problemy emocjonalne dziecka*. Wydawnictwo Amber, Warszawa 2001, s. 32.

w oparciu o normy i zasady. Typowymi technikami socjometrycznymi są: Klasyczna technika Moreno, Technika „Zgadnij kto?”, „Plebiscyt życzliwości i niechęci”⁴⁰.

- ♦ **określenie zdolności i szczególnych umiejętności;**

Bardzo często nauczyciel/wychowawca napotyka trudności i problemy w pracy z dzieckiem zdolnym lub utalentowanym. Dotyczy to rozpoznania i identyfikacji jednostek, u których występują szczególne predyspozycje, np. wokalne, motoryczno-sprawnościowe. Dziecko/uczeń uzdolnione ma specyficzne potrzeby, zwłaszcza poznawcze, a zadaniem nauczyciela jest sprostanie wszystkim wymaganiom w kierunkowaniu rozwoju dziecka. **W rozumieniu psychologicznym dziecko/uczeń zdolne** to takie, które ma wysoki iloraz inteligencji, duże osiągnięcia, odczuwa niepokój poznawczy, potrafi oderwać się od utartych schematów, umie odnaleźć się w nowej sytuacji, ma pomysły nowych rozwiązań „starych” problemów, nie odczuwa lęku ani niepokoju przed nowymi zadaniami⁴¹. Najczęściej „talent” odkrywany jest podczas edukacji wczesnoszkolnej, jednak zdarza się, że już na etapie przedszkola dziecko wykazuje nieprzeciętne zdolności w jakiejś pojedynczej dziedzinie.

Cel ten będzie spełniony wówczas, gdy nauczyciel potrafi precyzyjnie zaobserwować to, w jaki sposób dziecko funkcjonuje, czym najczęściej się interesuje, jaki ma zasób wiedzy w tej dziedzinie oraz jak bardzo jest niecierpliwe, wręcz niespokojne, aby realizować swoje zainteresowanie.

Jak zrealizować cel? Indywidualna, stymulująca rozmowa z dzieckiem, obserwacja jego zachowania – są elementarnymi procedurami diagnostycznymi. Dodatkowym uzupełnieniem jest wywiad od rodziców lub opiekunów dziecka. Aby zobiektywizować własne intuicje i wiadomości dotyczące rozwoju dziecka, warto je skonsultować/zbadać w gabinecie psychologa dziecięcego. Otrzymane wów-

⁴⁰ Techniki te zostały szczegółowo opisane w rozdziale 4.4; E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza ...*, dz. cyt., s. 319-320.

⁴¹ A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 55.

czas specjalistyczne wskazówki pomogą stymulować rozwój dziecka utalentowanego lub ponadprzeciętnie zdolnego.

- ♦ **sprawdzenie reakcji i zachowania dziecka w warunkach zadaniowych; nowych, nieznanach, problemowych itp.;**

Nauka kontekstowa, zawierająca nowe problemy do rozwiązania wymaga zaangażowania myślenia twórczego, abstrakcyjnego, niekonwencjonalnego. Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym lubią „eksperymentować”, psuć i tworzyć na nowo. Dokonuje się wówczas rozwój nie tylko procesów poznawczych, operacji umysłowych, tworzą się nowe pojęcia a to ma ogromny wpływ na późniejsze samodzielne, autonomiczne myślenie i uspołecznienie⁴².

Celem podejmowanych przez nauczyciela prób eksperymentalnych jest uchwycenie charakterystycznych dla dziecka/ucznia sposobów radzenia sobie z rozwiązywaniem nowych zadań, towarzyszących emocji i motywacji. Opisanie takiego zachowania dziecka jest jednocześnie podstawą zdefiniowania jego potrzeb poznawczych i emocjonalnych, a także możliwości i umiejętności społecznych (np. pracy w grupie lub w parze z innym dzieckiem). Co więcej – jest to także możliwość określenia zakłóceń i zaburzeń rozwojowych (np. wzmożone napięcie, nerwowość, lęk, niepokój, wycofywanie się, izolacja)⁴³.

Jak zrealizować cel? Możliwości diagnostyczne w realizacji tego celu związane są z wnikliwą obserwacją zachowania dziecka (zwłaszcza komunikacji niewerbalnej) podczas wykonywania prób zadaniowych oraz precyzyjnym określeniem własnych opinii na liście przymiotników (możliwej do samodzielnego utworzenia, w oparciu o wiedzę z zakresu psychologii klinicznej).

- ♦ ***ustalenie kierunków oddziaływań terapeutycznych oraz profilaktycznych w odniesieniu do osoby badanej (może to być także pomocne w sprecyzowaniu potrzeb szerszej grupy osób poprzez empiryczne badania diagnostyczne);***

⁴² G. Mietzel, *Wprowadzenie do psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 186-190.

⁴³ E. Lisowska, *Diagnostyka pedagogiczna w pracy z dzieckiem i rodziną*, Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce 2008, s. 158-162.

Szczegółowe zdiagnozowanie dziecka/ucznia z ustaleniem jego dysfunkcji zakłócających rozwój lub z określeniem specyficznych zdolności i umiejętności, wymaga określenia dalszego kierunku działania pedagogiczno-wychowawczego. W przypadku dziecka w wieku przedszkolnym, będzie to ocena poziomu gotowości do podjęcia nauki w szkole. Natomiast u dziecka podlegającego edukacji wczesnoszkolnej – wiąże się to z wyznaczeniem specjalnych oddziaływań korekcyjno-wychowawczych lub postępowania edukacyjno-stymulacyjnego (np. dla rozwijania uzdolnień lub talentu). Ogólnie, traktuje się to w kategoriach określenia oddziaływań terapeutycznych.

Ten *cel* można osiągnąć, jeśli nauczyciel szczegółowo potrafi opisać dziecko w kategoriach przypisanych do poziomu rozwoju psychomotorycznego, tj. w zakresie procesów poznawczych i intelektualnych, emocjonalno-motywacyjnych i ruchowych, dostrzegając wszelkie charakterystyczne (pozytywne i negatywne) zjawiska rozwojowe⁴⁴. Jest to klasyczne studium przypadku.

Jak zrealizować cel? Własne obserwacje i badania, zakończone podsumowaniem i wnioskami diagnostycznymi nauczyciela/wychowawcy powinny być skonsultowane ze specjalistami np. logopedą, rehabilitantem, psychologiem klinicznym, a nawet lekarzami: okulista, neurologiem czy psychiatrą dziecięcym. Jest to profesjonalne, holistyczne podejście do dziecka/ucznia, ze świadomością wpływu na jego dalszy rozwój, osiągnięcia i przystosowanie społeczne.

B. Cele diagnozowania psychopedagogicznego w odniesieniu do funkcjonowania nauczyciela:

- ♦ **poznanie strategii diagnostycznych, narzędzi i technik badania dziecka/ucznia (trafność doboru narzędzi diagnostycznych, procedury badania);**

Każdy nauczyciel/wychowawca, rozpoczynając pracę z dzieckiem/ucniem ma z pewnością wiele wątpliwości dotyczących tego

⁴⁴ M. Bogdanowicz, *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 143-176.

jak z nim pracować, na co zwracać uwagę i wreszcie – jakimi kierować się emocjami, oraz jakiego słownictwa używać. Przystępując do takich zadań zawodowych, należałoby wskazać na niezbędność posiadania podstawowej wiedzy pedagogicznej i psychologicznej (zwłaszcza z zakresu psychologii rozwojowej i klinicznej) oraz na znajomość strategii diagnostycznych. Jest to związane z etapami tworzenia kompetencji⁴⁵.

Celem poznania strategii diagnostycznych, narzędzi i technik badania dziecka/ucznia jest wzbogacanie własnego warsztatu umiejętności pracy z dzieckiem oraz dostrzegania zwiastunów wskazujących na możliwość pojawienia się dysfunkcji rozwojowych lub szczególnych umiejętności. Zaniedbanie w tym zakresie ze strony nauczyciela/wychowawcy może skutkować narastającymi trudnościami w nauce szkolnej dziecka lub niedostrzeganiem rozwijających się jego umiejętności, a zatem – nieprawidłowości w dalszym rozwoju⁴⁶.

Jak zrealizować cel? Najprostszym sposobem poznawania strategii diagnostycznych jest praktyka zawodowa, tj. bezpośrednia praca z dzieckiem, najpierw pod nadzorem doświadczonych pedagogów, a potem próba samodzielnych badań i konsultowania ich wyników⁴⁷.

- **rozszerzenie umiejętności wnioskowania i oceny wyników badania i diagnozowania;**

Podjęcie pierwszych prób diagnozowania dziecka/ucznia przez nauczyciela, wiąże się z poczuciem napięcia emocjonalnego, niepewności, co do prawidłowości wnioskowania z otrzymanych danych i wyników testowych. Dlatego tak ważnym elementem pracy zawodowej staje się możliwość pracy zespołowej, tj. korzystania z wiedzy i doświadczenia starszych kolegów-pedagogów, psychologów, a nawet rodziców. Ze względu na specyfikę pracy potrzebna jest wiedza o etapach, jakie przechodzi dziecko w różnych okresach wieku przedszkolnego, wczesnoszkolnego w dziedzinie rozwoju mowy, myślenia, twórczości plastycznej, rozwoju społecznego. Nauczyciel musi posia-

⁴⁵ E. Przygońska, *Kompetencje nauczyciela-wychowawcy*, [w:] E. Przygońska (red.), *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 121-154.

⁴⁶ Tamże, s. 128.

⁴⁷ Tamże.

dać pewien zasób informacji z anatomii, fizjologii, psychologii rozwojowej oraz wychowawczej, aby mógł dziecko poznawać i przede wszystkim – rozumieć. Motywem angażującym uczuciowo nauczyciela w sprawę wypełniania swych zadań i powinności, jest świadomość jego wpływu na rozwój fizyczny i psychiczny dziecka. Wpływ ten zwiększa się, jeśli nauczyciel obserwuje, że podjęte przez niego oddziaływania stymulują lub korygują rozwój psychomotoryczny dziecka. Oczywiście, niezbędna jest tu otwarta, etyczna postawa z troską o odpowiedzialny dobór metod, technik i narzędzi badawczych, nie zaś przekonanie o „wrózeniu” z testów, zarozumiałość i diagnozowanie bez solidnych podstaw pragmatycznych⁴⁸.

Cel ten będzie spełniony wówczas, gdy nauczyciel potrafi samodzielnie poszukiwać nowych możliwości diagnostycznych, stawiać hipotezy dotyczące całości rozwoju i funkcjonowania psychospołecznego dziecka/ucznia, dostrzegać problemy pojawiające się podczas tego rozwoju oraz formułować odpowiedzi na pytania; co? (objawy, symptomy, cechy występujące u dziecka), jak? (sposób ich przebiegu, okoliczności występowania), dlaczego? (etiologia pojawiających się właściwości).

Jak zrealizować cel? Samodzielne formułowanie wniosków, pochodzących z własnych obserwacji, podlegające konsultacjom ze specjalistami stanowi punkt wyjścia do zbierania doświadczeń zawodowych w zakresie osobistego, indywidualnego stylu myślenia o dziecku, poszukiwania rozwiązań i strategii postępowania z dzieckiem/uczniem. Powoli powstaje katalog reakcji i algorytmów wzbogacający kompetencje nauczyciela. Ale, warto pamiętać, że katalog ten obejmuje także naturalnie pojawiające się błędy diagnostyczne związane z osobą badaną, nieprawidłowym użyciem strategii badawczej lub też z samym nauczycielem.⁴⁹

- ♦ **profesjonalne poszukiwanie wiedzy pedagogicznej i psychologicznej związanej z całościowym rozwojem psychofizycznym dziecka;**

⁴⁸ M. Guziuk-Tkacz, *Badania diagnostyczne...*, dz. cyt., s. 33-53.

⁴⁹ A. Frydrychowicz, E. Koźniewska, M. Sobolewska, *Testy psychologiczne i pedagogiczne w poradnictwie. Przewodnik metodyczny*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2004, s. 18.

Kompetencje zawodowe związane z profesjonalizmem to kwalifikacje i zakres uprawnień, przypisanych do zawodu nauczyciela/wychowawcy. Cechą charakterystyczną jest podmiotowy charakter kompetencji, czyli dynamika ujawniająca się w działaniu nauczyciela w relacji do rzeczywistości, czyli do pracy z dzieckiem. Dla nowoczesnego nauczyciela ważne jest samodzielne poszukiwanie wiedzy naukowej, opartej o materiały źródłowe, wyniki badań empirycznych oraz profesjonalne opracowania naukowe. Trudno więc w tym kontekście wymieniać popularne strony internetowe jako podstawę wiedzy. Nieocenioną szansą na fachowość jest własna inicjatywa w dziedzinie zdobywania wiedzy, poszerzania kwalifikacji zawodowych, „podpatrywania” dobrych wzorców postępowania dydaktyczno-wychowawczego z dziećmi w różnorodnych placówkach, oraz własna krytyczna (a nie krytykancka) ocena programów i podręczników szkolnych⁵⁰.

Cel ten jest możliwy do osiągnięcia wówczas, gdy młody pedagog, rozpoczynający swoją karierę zawodową potrafi uświadomić sobie poziom swojej wiedzy. To bardzo trudne zadanie. Ale jest to początek do samodoskonalenia i samokształcenia, a zatem do budowania prestiżu⁵¹.

Jak zrealizować cel? Uczestnictwo w studiach podyplomowych, specjalistycznych konferencjach, warsztatach naukowych – wydają się być najbardziej dostępnym i efektywnym sposobem na poszukiwanie wiedzy o rozwoju dziecka i dyskusowaniu problemów z tym związanych.

- **wzbogacanie doświadczenia zawodowego i kompetencyjnego;**

Ostatni z wymienionych celów dotyczących funkcjonowania nauczyciela/wychowawcy w kontekście diagnozowania dziecka/ucznia jest syntezą powyższych, już opisanych. Niezwykle ważne jest indywidualne rozwijanie świadomości w zakresie „bycia nauczycielem”, co oznacza, że doświadczenia praktyczne rozwijają refleksyjność myślenia oraz dostarczają odrębnej wiedzy, która pomaga rozwijać

⁵⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997, s. 42.

⁵¹ W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” nr 27/28, Adam Mickiewicz University Press, Poznań 2005, s. 15-28.

umiejętności zawodowe, uczy właśnie bycia nauczycielem. Refleksyjne doświadczenie praktyczne to takie, w którym człowiek jest postawiony wobec konieczności modyfikacji zamierzonych działań, musi selekcjonować wiedzę przydatną do aktualnego, dynamicznego wykonywania zawodu i tę, która służy jako podstawa teoretyczna lub uzupełniająca. Ukończenie studiów pedagogicznych to nie jest prosta „przepustka” do zawodu. Musi temu towarzyszyć spokojna, krytyczna ocena własnych możliwości osobowościowych (zwłaszcza emocjonalnych) i zdolności poznawczych, opartych o motywację stałego kształcenia się po to, by być coraz lepszym „przewodnikiem” po życiu dla małego człowieka, jakim jest dziecko/uczeń⁵².

Tak określone i sformułowane cele diagnozowania psychospołecznego funkcjonowania ucznia są możliwe do zrealizowania w oparciu nie tylko o podejmowane praktyki przygotowujące do zawodu nauczyciela/wychowawcy, ale także o samodzielne zdobywanie materiałów naukowych i opracowań oraz o wykorzystanie własnej intuicji i krytycznej refleksji związanej z osobistym rozwojem⁵³.

Pytania:

- 1. Jakie wyróżniamy cele diagnozy psychospołecznego funkcjonowania ucznia?**
- 2. Przedstaw cele diagnozowania psychopedagogicznego w odniesieniu do funkcjonowania dziecka/ucznia.**
- 3. Przedstaw cele diagnozowania psychopedagogicznego w odniesieniu do funkcjonowania nauczyciela.**

⁵² A. M. Tchorzewski, *Dyskurs wokół wartości i powinności moralnych nauczyciela*, [w:] A. M. Tchorzewski (red.), *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1994, s. 7-11.

⁵³ S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 20.

3. Obszary diagnozy funkcjonowania dziecka

Diagnoza i diagnozowanie to pojęcia znane i używane dość powszechnie, chociaż nie zawsze są one właściwie rozróżniane. Diagnoza jest podstawą każdego skutecznego działania. Można ją stosować w bardzo wielu dyscyplinach naukowych. Jest to kategoria metodologiczna, wykorzystywana zarówno w teorii, jak i w praktyce. **Diagnoza** stanowi część szerszego postępowania diagnostycznego, które pozwala ustalić związki przyczynowo-skutkowe i określić w sposób kompleksowy takie metody oddziaływania na ucznia, które sprzyjałyby optymalizacji jego osiągnięć. Diagnoza wymaga przeprowadzenia szeregu operacji myślowych: różnicowania, sprawdzania, wyjaśniania (przyczynowego i celowościowego), a także umiejętności intuicyjnego wczuwania się w badane zjawisko. We współczesnej interpretacji terminu diagnoza szczególny nacisk kładzie się na dwa składniki: zebranie potrzebnych danych oraz krytyczne opracowanie ich na drodze rozumowania.

Termin **diagnozowanie** określa sposób dochodzenia do postawienia diagnozy, czyli proces, którego cechami są celowość, ciągłość i systematyczność⁵⁴. Naukowa działalność diagnostyczna ma na celu ustalenie pewnych faktów, określenie ich cech oraz zasad funkcjonowania. Praktyczna działalność diagnostyczna powinna opierać się na rozpoznaniu sytuacji oraz na jej opisie i wyjaśnianiu, które pozwolą na określenie uwarunkowań i przewidywanie rozwoju. Diagnozowanie ma na celu rozpoznanie wielu cech jednostki lub zjawiska, ich opis, a nawet ustalenie mechanizmów dynamiki rozwoju danego zjawiska. Zasadniczą rolę w procesie diagnostycznym odgrywa więc rzetelna

⁵⁴ B. Skałbani, *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązywania praktyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 16.

informacja, która prowadzi do racjonalnego i skutecznego działania praktycznego.

Postawienie dobrej **diagnozy** jest czynnością złożoną, gdyż w oparciu o zewnętrzne objawy trzeba wnioskować o stanie wewnętrznym badanej rzeczy. Diagnoza w **ujęciu wąskim** polega na przyporządkowaniu badanego zjawiska do tzw. jednostki diagnostycznej. W **ujęciu szerokim** jest to rozpoznanie badanego stanu rzeczy przez zaliczenie go do znanego typu lub gatunku, wyjaśnienie tego stanu, określenie jego obecnej fazy oraz przewidywanie dalszego rozwoju⁵⁵. W toku diagnozowania powstają diagnozy cząstkowe:

- **diagnoza klasyfikacyjna** (typologiczna, przyporządkowująca, nozologiczna) – pozwala na określenie, czym jest badane zjawisko i na zaszeregowanie go do pewnego typu lub gatunku;
- **diagnoza genetyczna** (kauzalna, przyczynowa) – pozwala na wyjaśnienie przyczynowe badanej sytuacji, zjawiska; stara się odpowiedzieć na pytanie – dlaczego tak jest;
- **diagnoza znaczeniowa** (celowościowa) – pozwala na określenie wpływu rozpoznanego stanu na badane zjawisko i na wyjaśnienie znaczenia występujących objawów;
- **diagnoza fazy** – pozwala ocenić wiedzę i umiejętności badanego, określa zaawansowanie danego zjawiska;
- **diagnoza dynamiczna** – oprócz stwierdzenia stanu, wyjaśnia się wzajemny spłot przyczyn i skutków oraz dynamikę ich zależności; postępowanie diagnostyczne pozwala na wykrycie i zrozumienie mechanizmów we wzajemnym powiązaniu⁵⁶;
- **diagnoza prognostyczna** (rozwojowa) – pozwala na przewidywanie (prognozowanie) kierunku dalszego rozwoju badanego zjawiska, w diagnozie tej główny ciężar położony jest na przypuszczalny rozwój danego zjawiska, określa się, w jakim stopniu czynniki mają wpływ stymulujący lub hamujący na przebieg interesującego nas procesu.

⁵⁵ S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 68.

⁵⁶ W. Dutkiewicz, *Diagnoza i ewaluacja w wychowaniu fizycznym*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004, s. 18.

Wszystkie typy diagnoz cząstkowych wzajemnie się uzupełniają tworząc diagnozę rozwiniętą. Integrowanie uzyskanych informacji diagnostycznych stanowi główną trudność w diagnozowaniu.

„W pełnej diagnozie powinny znaleźć się elementy wszystkich typów diagnozy. Diagnoza rozwinięta nie jednak tylko sumą diagnoz cząstkowych. Zestawienie wyników diagnoz cząstkowych i dokładne ich przeanalizowanie i porównanie nie jest sprawą łatwą. Wymaga z jednej strony wnikliwej analizy, z drugiej łączenia różnych elementów i wyprowadzania precyzyjnie sporządzanych wniosków”⁵⁷.

W badaniu pedagogicznym jednak nie zawsze muszą wystąpić wszystkie typy diagnoz cząstkowych. Diagnoza jest wynikiem wieloetapowego, bardzo złożonego procesu diagnostycznego, który opiera się na aktywnym poszukiwaniu oraz przetwarzaniu potrzebnych danych, służy zrozumieniu rozpoznawanego stanu i pozwala na podejmowanie właściwych decyzji oraz działań, które pozwoliłyby na uzyskanie zmian.

„Bardzo istotnymi cechami diagnostycznymi są: obiektywność i trafność; pozwalają one zrealizować zakładane cele. Obiektywność wyraża się brakiem nastawienia i uprzedzenia do osoby diagnozowanej, a jej trafność jest zależna od doświadczenia prowadzącego diagnozę oraz zastosowanych metod i technik. Ważnym elementem procesu diagnostycznego są też oczekiwania osoby prowadzącej diagnozę i wzajemne relacje pomiędzy osobą diagnozowaną a diagnostą”⁵⁸.

Diagnoza pedagogiczna koncentruje się przede wszystkim na procesie wychowania; dotyczy wielu aspektów procesu nauczania-uczenia się oraz różnych sytuacji wychowawczych. Daje nauczycielowi podstawę podejmowania wszelkich działań. W diagnozie pedagogicznej muszą być uwzględnione trzy podstawowe elementy:

- rozpoznanie zjawiska,
- ocena tego zjawiska z punktu widzenia przyjętych standardów rozwojowych,

⁵⁷ Tamże, s. 20.

⁵⁸ A. Kopik, *Współczesne ujęcia gotowości szkolnej i jej diagnoza*, [w:] A. Kopik, B. Walasek-Jarosz (red.), *Tuż przed zmianą. Obowiązek szkolny w świetle debaty publicznej i badań naukowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2013, s. 105-106.

- prognoza rozwoju⁵⁹.

Nauczyciel obserwując dziecko gromadzi o nim informacje, a na tej podstawie ukierunkowuje swoje zachowanie i postępowanie. Oceń on zachowanie dziecka na podstawie sytuacji wychowawczych, związanych przede wszystkim z zabawą, uczeniem się i kontaktami społecznymi. „Podstawą diagnozy pedagogicznej jest porównanie stanu faktycznego ze stanem zakładanym przez cele wychowania, następnie ocena sytuacji wychowawczej i rozpoznanie doświadczeń dziecka oraz uzyskanego efektu procesu wychowania”⁶⁰. Bardzo ważnym etapem w procesie diagnozowania jest prognozowanie, ponieważ prognoza jest „szczególnego rodzaju diagnozą, jest diagnozowaniem rzutowanym w przyszłość”⁶¹.

Nauczyciel będąc w stałym kontakcie z dzieckiem ma możliwość zgromadzenia wielu informacji o nim. „Tworzony przez nauczyciela indywidualny system przekonań ma charakter funkcjonalny. Są to wzorce, schematy poznawcze i działaniowe, które w odniesieniu do określonego obszaru rzeczywistości wyznaczają sposoby postrzegania, myślenia, zapamiętywania i działania. Nauczycielski system przekonań na temat dziecka i jego społecznych ról wpływa więc pośrednio poprzez opinie i zachowania nauczyciela na realizowane przez niego działania diagnostyczne i edukacyjne”⁶².

Diagnoza pedagogiczna stanowi element szerszego postępowania diagnostycznego, a znacząco uzupełniają ją inne rodzaje diagnoz: diagnoza społeczna, psychologiczna, auksologiczna, pielęgnarska czy medyczna.

Diagnoza społeczna (środowiskowa) jest ważnym elementem pomyślniej pracy pedagogicznej. Obejmuje ona najbliższe środowisko wychowawcze (rodzina, rówieśnicy) dziecka/ucznia. Dotyczy oceny

⁵⁹ E. Górniewicz, *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995, s. 32.

⁶⁰ A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, Europejska Agencja Rozwoju, Kielce 2010, s. 42.

⁶¹ S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989, s. 17.

⁶² J. Bałachowicz, *Dziecko jako podmiot działań nauczyciela*, [w:] E. Marek, J. Łuczak (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010, s. 28.

warunków życia w rodzinie, relacji pomiędzy członkami rodziny oraz stosunków pomiędzy rówieśnikami. Istotną cechą diagnozy społecznej jest selektywność w badaniu środowiska. Badamy je zawsze pod określonym kątem, biorąc pod uwagę te składniki środowiska, które są ważne z punktu widzenia potrzeb wychowawczych.

Diagnoza psychologiczna dotyczy różnych aspektów funkcjonowania osobowości. Przyczynia się do poznania struktury osobowości oraz jej genezy. W konsekwencji pozwala wyjaśnić i opisać psychologiczne mechanizmy funkcjonowania człowieka. Diagnozowanie psychologiczne dzieci dotyczy szeroko pojętej oceny rozwojowej, której celem jest optymalizacja zasobów rozwojowych dziecka. Optymalizacja musi opierać się na wyjaśnieniu genezy diagnozowanego stanu rzeczy, ustaleniu aktualnej fazy rozwoju i przewidywaniu rozwoju w przyszłości. Daje możliwość prognozowania skutków określonych zachowań i ewentualnych możliwości zmiany. Diagnoza psychologiczna o charakterze jakościowym polega na rozpatrywaniu wyników indywidualnych z jakościowego punktu widzenia. Ten rodzaj diagnozy ma charakter podejścia modelowego. Norma modelowa posługuje się pojęciem idealnego funkcjonowania albo optimum funkcjonowania, które stanowi układ odniesienia w ocenie psychologicznej. Diagnosta poszukuje odpowiedzi na pytanie w jakim stopniu dziecko zbliża się do pożądanego optimum⁶³. Diagnoza psychologiczna powinna mieć charakter jakościowy polegający na rozpatrywaniu wyników indywidualnych z jakościowego punktu widzenia. Podstawą prowadzenia postępowania diagnostycznego musi być wysoka świadomość diagnosty (w zakresie przedmiotu i celu diagnozy, stosowanych metod, technik i narzędzi pomiaru itp.) oraz właściwa kontrola wszystkich etapów procesu diagnostycznego.

Diagnoza auksologiczna dotyczy rozwoju osobniczego i oddziaływania środowiska zewnętrznego na rozwijające się dziecko. Diagnozowanie auksologiczne wykorzystywane jest w szeroko pojętej opiece nad dziećmi i młodzieżą. Poznanie przebiegu rozwoju,

⁶³ Z. Dołęga, *Problemy metodologiczne diagnozy psychologicznej dzieci przed-szkolnych*, [w:] Z. Dołęga (red.), *Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku przed-szkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 27-28.

rządzących nim praw oraz uwarunkowań genetycznych i środowiskowych daje możliwość kierowania tym rozwojem. Diagnoza auksologiczna ma na celu monitorowanie rozwoju, określenie prawidłowości przebiegu procesów rozwojowych i ocenę adaptabilności rosnącego ustroju do warunków środowiska⁶⁴. Wiąże się z kształtowaniem zdolności spostrzegania problemów rozwoju i umiejętnością oceny normalności procesów rozwojowych oraz kierowania nimi. Takie działania są możliwe wówczas, gdy znamy przebieg procesów rozwojowych dzieci i młodzieży, a także prawa rządzące rozwojem i czynniki, które wpływają na ten proces. Wyniki badań diagnostycznych umożliwiają wczesne wykrywanie nieprawidłowości rozwoju, zaburzeń w stanie zdrowia. Pozwalają również na analizę skuteczności oddziaływań terapeutycznych i prognozowanie dalszego rozwoju”⁶⁵. Diagnozowanie auksologiczne służy przede wszystkim:

- do wczesnych medycznych działań interwencyjnych,
- do badań dzieci z grup ryzyka zdrowotnego, środowiskowego, ekologicznego, w badaniach przesiewowych,
- w bilansach zdrowia – pogłębiona diagnoza auksologiczna,
- w medycznych działaniach interwencyjnych⁶⁶.

Diagnostyka rozwojowa dotyczy 8 ważnych funkcji: wieku raczkowania, wieku siadania, wieku chodzenia, wieku chwytania, wieku percepcji, wieku mówienia, wieku rozumienia mowy, wieku społecznego⁶⁷.

Diagnoza pielęgnarska to rozpoznanie stanu zdrowia dziecka/ucznia i przewidywanie tendencji rozwojowych na podstawie aktualnych objawów (cech, parametrów, dolegliwości) opartych na znajomości prawidłowości związanych zarówno z rozwojem psychosomatycznym ucznia, jak też czynnikami, które mogą oddziaływać na stan jego zdrowia⁶⁸. Diagnoza pielęgnarska w środowisku wychowania

⁶⁴ W. Dutkiewicz, *Diagnoza i ewaluacja...*, dz. cyt., s. 26.

⁶⁵ A. Kopik, A. Zatorska, *Wielorakie podróże...*, dz. cyt., s. 42.

⁶⁶ Por. J. Kopczyńska-Sikorska, *Auksologia w świecie dziecka*, „Kultura Fizyczna” 1999, nr 11-12.

⁶⁷ W. Dutkiewicz, dz. cyt., s. 27.

⁶⁸ Z. Kawczyńska-Butrym, *Diagnoza pielęgnarska*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1999, s. 81.

i nauczania ma ogromne znaczenie dla rozwoju dziecka. Szczególne jest znaczenie tej diagnozy w odniesieniu do dzieci o specjalnych potrzebach zdrowotnych i edukacyjnych. „Informacje służące diagnozie (o charakterze pozytywnym lub negatywnym) mogą obejmować zarówno cechy charakteryzujące dziecko, jak i cechy środowiska, w którym funkcjonuje”⁶⁹.

Diagnoza medyczna pozwala na ustalenie poziomu rozwoju fizycznego dziecka oraz ogólnego stanu zdrowia. Zajmuje się również badaniami wzroku, słuchu oraz innymi badaniami specjalistycznymi, które mogłyby pomóc wyjaśnić występowanie u dziecka różnego rodzaju trudności i problemów⁷⁰.

Poznanie sposobów diagnozy realizowanych przez innych specjalistów ma dużą wartość poznawczą, uświadamia, bowiem pedagogom zakres czynności diagnostycznych i przygotowuje do rozumienia oraz właściwego interpretowania treści diagnozy specjalistycznej (medycznej, pielęgniarskiej czy psychologicznej).

W praktyce szkolnej nauczyciel wykonuje różne czynności diagnostyczne jednocześnie i wieloaspektowo. Na wynik diagnozy ma wpływ doświadczenie osoby, która prowadzi rozpoznanie oraz zastosowane przez nią techniki obserwacyjne. Tylko wtedy diagnoza może spełnić swój cel. W stawianiu diagnozy duże znaczenie ma również staranność (wnikliwe i wieloaspektowe zbadanie i przedstawienie stanu danego zjawiska) oraz wytrwałość w pozyskiwaniu danych. Ogromne znaczenie ma też wprawa w tym zakresie, czyli umiejętność wykorzystania wiedzy i sposobów badawczych oraz płynność w przechodzeniu od jednej czynności do drugiej. W rezultacie nabycie przez diagnostę tych umiejętności prowadzi do sprawności w diagnozowaniu.

Wykonanie diagnozy umożliwia nie tylko całościową ocenę stanu oraz dotychczasowych tendencji rozwojowych, lecz także wskazanie głównych trendów i kierunków rozwoju w przyszłości. Diagnoza powinna zatem zawierać zarówno elementy retrospektywne, jak i prospektywne.

⁶⁹ A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże...*, dz. cyt., s. 42.

⁷⁰ B. Skalbania, *Diagnostyka pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 26.

Obecnie w pedagogice najczęściej stosowanym podejściem diagnostycznym jest podejście holistyczne, które umożliwia ujęcie zarówno kontekstu środowiskowego, jak i rozwojowego.

„Diagnoza holistyczna uwzględnia społeczne uwarunkowania sytuacji dziecka w rodzinie, w przedszkolu, szkole i dostrzega przyczyny określonego stanu zachowań oraz wzajemne powiązania i oddziaływania. Dostarcza danych o roli i udziale różnych czynników środowiskowych, biologicznych, genetycznych w rozwoju dziecka”⁷¹.

Rozpoznanie istniejącego stanu rzeczy sprzyja podejmowaniu decyzji dotyczących zmian. Diagnoza jest wynikiem wieloetapowego, złożonego procesu diagnostycznego. Prawidłowo przeprowadzona diagnoza pozwala na poznanie możliwości dziecka i prognozowanie zmian zachodzących na drodze indywidualnego rozwoju. Na trafność diagnozy wpływają zarówno stosowane przez nauczyciela metody i techniki diagnostyczne, doświadczenia zdobyte w roli diagnosty oraz jego relacje z diagnozowanym dzieckiem. Diagnoza pedagogiczna pozwala określić stan rozwoju dziecka, jego umiejętności i podstawowe cechy zachowania.⁷²

Przedmiotem postępowania diagnostycznego jest określony problem, który wymaga rozpoznania, oceny i opisu oraz znalezienia sposobu rozwiązania. Ze względu na dwa rodzaje problemów badawczych (problemy poznawcze, problemy decyzyjne) możemy wyróżnić dwa typy diagnoz: diagnozę poznawczą i diagnozę decyzyjną.

Diagnoza poznawcza odpowiada na pytanie – jak jest? – i polega na opisie badanej rzeczywistości na podstawie badań empirycznych lub analizy literatury z danego zakresu.

Diagnoza decyzyjna odpowiada na pytanie – co należy zrobić, aby było tak jak być powinno? – i jest ściśle związana z działalnością praktyczną.⁷³

⁷¹ S. Włoch, A. Włoch, *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2009, s. 112.

⁷² Tamże, s. 114.

⁷³ Por. E. Lisowska, *Wprowadzenie do diagnozowania pedagogicznego*, Wydawnictwo Uczelniane Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce 2003, s. 21-22; B. Skałbana, *Diagnostyka pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 24.

W diagnozowaniu możliwości rozwojowych dziecka można zastosować dwa typy diagnozy: diagnozę pozytywną i diagnozę negatywną⁷⁴.

Diagnoza pozytywna koncentruje się na mocnych stronach badanej osoby, polega na opisie pozytywnych cech rozwoju lub funkcjonowania dziecka/ucznia, wskazuje jego zainteresowania. Pozwala na właściwie zaplanowanie pracy terapeutycznej w oparciu o rozpoznanie posiadanych i potencjalnych możliwości dziecka/ucznia. Diagnoza pozytywna implikuje postawę akceptacji dziecięcych trudności i sprzyja podejmowaniu działań terapeutycznych. Terapeuta dostrzega i uświadamia sobie zarówno możliwości, jak i ograniczenia dziecka.

Diagnoza negatywna koncentruje się na opisie słabszych stron badanej osoby, polega na opisie występujących trudności, opóźnień i zaburzeń. Pozwala skoncentrować się na ustaleniu przyczyn negatywnego zjawiska, rozpoznaniu źródła trudności.

Diagnoza powinna uwzględniać dwa aspekty funkcjonowania:

- instrumentalny – ujmujący możliwości intelektualne i wykonawcze,
- motywacyjny – wpływający na stopień realizowania możliwości.

Zdaniem Jadwigi Cieszyńskiej⁷⁵ podczas badania należy obserwować dziecko, aby móc stwierdzić:

- czy chętnie podejmuje współpracę, czy musi być zachęcane do współdziałania,
- czy rozumie instrukcje niewerbalne,
- czy rozumie instrukcje słowne,
- czy potrafi zastosować się do reguł,
- czy samodzielnie werbalizuje reguły,
- czy potrafi naśladować nasze działania,
- jak szybko się uczy,
- jaki sposób wykonywania zadań preferuje,
- jaki rodzaj zadań preferuje,
- czy jest różnica w wykonywaniu zadań tematycznych i atematycznych,

⁷⁴ B. Skałbiana, *Diagnostyka...*, dz. cyt., 25.

⁷⁵ J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 29-30.

- w jaki sposób reaguje na trudności,
- czy potrafi korzystać z pomocy badającego,
- jak długo potrafi skupić uwagę na materiale jednego rodzaju,
- czy potrzebuje ciągłego potwierdzenia prawidłowości swoich działań.

Osoba diagnozująca dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym powinna kłaść nacisk na uzyskanie diagnozy zasobów rozwojowych, ze względu na to, że ma do czynienia z osobami niezwykle intensywnie rozwijającymi się pod względem fizycznym, psychicznym i społecznym⁷⁶.

Diagnozowanie środowiska przedszkolnego i szkolnego powinno uwzględniać problemy adaptacyjne i przystosowawcze dziecka/ucznia, w tym ocenę gotowości przedszkolnej i szkolnej, zagadnienia związane z obszarem trudności edukacyjnych, problematykę wychowawczą oraz obszar zachowań. Czynności diagnostyczne pedagoga w rozpoznawaniu środowiska rodzinnego powinny prowadzić do rozpoznania funkcjonowania rodziny i jej wpływu na proces wychowania oraz nauczania.

Pytania:

1. Wyjaśnij znaczenie diagnozy w działalności pedagogicznej.
2. Uzasadnij konieczność prowadzenia kolejnych typów diagnoz w celu dokładnego poznania wychowanka.
3. Dobierz właściwe metody i techniki badawcze, które pozwolą Ci zdiagnozować problem:

Uczeń klasy pierwszej nie potrafi odnaleźć się wśród rówieśników, trudno nawiązuje kontakty z innymi dziećmi, nie potrafi podporządkować się poleceniom nauczyciela, jest smutny, apatyczny i płacziwy.

4. Określ sposoby poznawania uczniów oraz ich sytuacji wychowawczej.
5. Wymień dziedziny, w których wychowawca może prowadzić działania rozpoznawcze i dokonywać diagnozy.

⁷⁶ Z. Dołęga, *Problemy metodologiczne...*, dz. cyt., s. 35.

4. Sposoby pozyskiwania wiedzy o uczniu

W wielu różnych publikacjach pedagogicznych od lat zwraca się uwagę na problem praktycznego wykorzystania najnowszych osiągnięć nauki w warunkach edukacyjnej rzeczywistości. Podkreśla się również konieczność rezygnacji z edukacji tradycyjnej, transmisyjnej na rzecz wielostronnego wspierania rozwoju dziecka. Podstawową wartością w edukacji dziecka jest jego rozwój. Rolą nauczyciela jest wspieranie rozwoju i prowadzenie różnorodnych działań sprzyjających powstawaniu zmian rozwojowych i pozwalających dziecku na samodzielne odkrywanie świata. Każdy nauczyciel musi dokonać dokładnego zdefiniowania swojej roli w procesie edukacyjnym. Musi zmienić tradycyjny obraz nauczyciela pełniącego funkcję tego, który poucza, przypomina, ocenia, kontroluje i transmituje gotową wiedzę, na obraz nauczyciela, który akceptuje specyfikę procesów rozwojowych dziecka, który słucha swych uczniów, docenia ich pomysły i stara się je rozumieć. Duża odpowiedzialność spoczywa na osobach odpowiedzialnych za kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli. Od ich kompetencji, zaangażowania i kreatywności w znacznej mierze zależy jakość pracy przyszłych nauczycieli.

„Obraz dziecka i jego społeczna rola ucznia należą do podstawowych aspektów indywidualnej teorii nauczyciela. Konceptualizacja dziecka – człowieka w toku rozwoju – ma zasadnicze znaczenie dla określenia przez nauczyciela reguł interakcji i działania w środowisku edukacyjnym oraz planowania zajęć i ich realizacji”⁷⁷.

W dzisiejszym świecie, na każdym etapie rozwoju, stawia się przed dzieckiem wysokie wymagania. Bardzo ważne jest więc zorganizowanie dziecku takich warunków, w których poczuje się ono bezpiecznie. Chodzi o stworzenie takiego środowiska, które pozwoli

⁷⁷ J. Bałachowicz, *Dziecko jako podmiot działań nauczyciela...*, dz. cyt., s. 27.

dzieciom/uczniom odczuwać radość z uczenia się i spełniać się w nowej roli, roli przedszkolaka czy też roli ucznia.

Zdaniem Józefy Bałachowicz obraz dziecka tworzony przez nauczyciela:

- „jest podstawą interpretacji możliwości dziecka i gotowości do uczenia się,
- jest podstawą przypisywania dziecku określonych ról w pracy na zajęciach, jak gdyby te role były rzeczywiste i obiektywne,
- służy nauczycielowi do interpretacji obserwowanych zachowań dziecka, ich nazywania i ewaluacji, zgodnie z przyjętym wcześniej wzorcem,
- jest podstawą przekazywania dziecku wskazówek, co do możliwości i udziału w pracy w grupie/klasie,
- jest podstawą „dostosowywania” szkolnych zadań do wyobrażanych sobie „możliwości dzieci” (zjawisko znane w literaturze jako „zjawisko Pigmaliona”, „samospelniającej się przepowiedni”)”⁷⁸.

Badania psychologów i pedagogów nad zjawiskiem samospelniającego się proroctwa wskazują, że tworzone przez nauczycieli oczekiwania znacząco wpływają na społeczny i intelektualny rozwój dzieci/uczniów, a tym samym oddziałują na jakość ich funkcjonowania w grupie przedszkolnej czy szkolnej. Dzieci/uczniowie, w stosunku do których oczekiwania są wysokie (pozytywne) mają wyższe osiągnięcia niż dzieci wobec, których oczekiwania były niskie (negatywne).

Poznawanie wychowanków jest podstawą pracy wychowawczej każdego nauczyciela. Rozpoznanie możliwości dziecka sprzyja dostosowaniu prowadzonych przez nauczyciela działań do jego indywidualnych potrzeb. Indywidualizacja (inaczej personalizacja) ma na celu zapewnienie wszystkim uczniom możliwości optymalnego rozwoju. Jest ona obecna w założeniach prawie każdego systemu edukacyjnego⁷⁹. Indywidualizacja to złożony, całościowy program, który wymaga dużego zaangażowania od nauczyciela, aby właściwie zorganizować każdy dzień aktywności dziecka.

⁷⁸ J. Bałachowicz, *Dziecko jako podmiot działań nauczyciela...*, dz. cyt., s. 27.

⁷⁹ M. Kędra, A. Kopik (red.), *Umysły przyszłości. Edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania dla I etapu kształcenia*, Europejska Agencja Rozwoju, Kielce 2013, s. 204.

Praktyka diagnostyczna wskazuje na konieczność wnikliwego poznawania dziecka w toku codziennych zajęć i zabaw, w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi. Poznanie jest bardzo istotne z punktu widzenia samego dziecka/ucznia, pozwala na budowanie właściwej oceny.

„Ocena ucznia powinna być odzwierciedleniem jego dokonań, cech indywidualnych, jego postępów, możliwości oraz trudności. Powinna zawierać spostrzeżenia dotyczące rozwoju dziecka, jego aktywności, samodzielności i umiejętności społecznych. Powinna także stanowić propozycję działań umożliwiających stymulowanie rozwoju. Ważne jest eksponowanie tego, co dziecko już osiągnęło i określenie, jak należy postępować, aby zapewnić dziecku sukces”⁸⁰.

Powinna również uczyć właściwych sposobów przeżywania porażek. Zbieranie i gromadzenie informacji, bezpośrednia obserwacja, analiza wytworów działań dziecka oraz wnikliwa analiza dokumentów to najlepsze, dostępne dla nauczyciela sposoby poznawania i odkrywania możliwości dziecka.

4.1. Obserwacja w procesie poznawania ucznia

Obserwacja to najbardziej elementarny sposób empirycznego poznania, to wszelkie planowe spostrzeganie zjawisk odnoszących się do badanych procesów. Obserwacja jest najczęściej stosowaną techniką badawczą w naukach o wychowaniu. Mieczysław Łobocki definiuje obserwację jako „sposób postrzegania, gromadzenia i interpretowania poznawanych danych w naturalnym ich przebiegu i pozostających przeważnie w bezpośrednim zasięgu widzenia i słyszenia obserwatora”⁸¹. Zdaniem Janusza Sztumskiego obserwacja to „celowe, tzn. ukierunkowane, zamierzone oraz systematyczne postrzega-

⁸⁰ A. Kopik, *Ocenić dla dobra ucznia*, [w:] E. Marek, J. Łuczak (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2009, s. 284.

⁸¹ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 46.

nie badanego przedmiotu, procesu lub zjawiska⁸². Albert W. Maszke przez obserwację rozumie „zespół czynności polegających na celowym, planowym i selektywnym gromadzeniu informacji drogą spostrzeżeń w ich naturalnym przebiegu i bez jakiegokolwiek ingerencji obserwatora”⁸³.

W postępowaniu diagnostycznym obserwacja pełni ogromną rolę. Pozwala uzyskać wiedzę o dziecku w naturalnych dla niego warunkach, poznać i określić właściwości rozwoju umysłowego, fizycznego, motorycznego, społecznego oraz emocjonalnego, aby móc właściwie go wspomagać. „Obserwację dziecka można przeprowadzać w różnych sytuacjach wychowawczych, kształcących, zabawowych. Dziecko uczestniczące w różnorodnych sytuacjach odzwierciedla obraz samego siebie, swoje charakterystyczne cechy i umiejętności⁸⁴. Obserwacja pomaga nauczycielowi odkrywać swoich wychowanków. Nauczyciel obserwując swoich wychowanków coraz lepiej ich poznaje. „Poznaje po to, aby tworzyć bardziej adekwatne sposoby działania i współdziałania, tworzyć bardziej adekwatne do potrzeb dziecka interakcje”⁸⁵. Każda obserwacja, która ma dostarczyć wiarygodnych materiałów do analizy, musi być bardzo dokładnie przygotowana i dobrze przeprowadzona. Jeżeli nauczyciel dokładnie określi cel prowadzonej obserwacji, jasno i jednoznacznie sformułuje temat oraz doprecyzuje sposób jej rejestrowania to stanie się ona skuteczna i efektywna.

Osobą odgrywającą ważną rolę w obserwacji jest osoba obserwatora. „Obserwacja nie jest zwykłą reprodukcją zewnętrznej rzeczywistości, nie jest jedynie odwzorowaniem interesującego nas przedmiotu, lecz jest wzbogacona o poznawcze i motywacyjne cechy poznającego”⁸⁶. Rolę obserwatora może więc pełnić osoba, która:

⁸² J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999, s. 122.

⁸³ A. W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 155.

⁸⁴ S. Włoch, A. Włoch, *Diagnoza całościowa...*, dz. cyt., s. 133.

⁸⁵ M. Karwowska-Struczyk, W. Hajnicz, *Obserwacja w poznawaniu dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002, s. 9.

⁸⁶ M. Nowak, *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010, s. 22.

- posiada umiejętność dokonywania selekcji obserwowanych zjawisk,
- posiada umiejętność skupiania uwagi na zjawiskach o znaczeniu podstawowym,
- posiada zdolność przechowywania w pamięci obserwowanych sytuacji,
- posiada zdolność odtwarzania obserwowanych sytuacji,
- ma umiejętność dostrzegania subtelnych różnic i zmian,
- jest bezstronna i obiektywna podczas obserwacji,
- posiada umiejętność kontrolowania własnych emocji i nastawień,
- ma zdolność jednoczesnego obserwowania i rejestrowania zjawisk,
- ma motywację do działania,
- ma chęć poszerzania i aktualizowania wiedzy własnej,
- wykazuje zainteresowanie osobami, będącymi podmiotem obserwacji,
- wykazuje zainteresowanie zjawiskami, będącymi przedmiotem obserwacji⁸⁷.

Prawidłowo prowadzoną obserwację powinna cechować:

- celowość – jasne i precyzyjne określenie celu obserwacji,
- obiektywność – postrzeganie i rejestrowanie tego co jest przedmiotem obserwacji niezależnie od osobistych doświadczeń, subiektywnych postaw czy oczekiwań (bez nastawienia),
- planowość – obserwowanie zgodne z ustalonym planem,
- selektywność (wybiórczość) – umiejętność wybierania i obserwowania rzeczy najważniejszych,
- dokładność – obserwowanie uwzględniające wzajemne zależności i uwarunkowania (wnikliwa), obserwowanie najdrobniejszych zachowań czy właściwości (wyczerpująca), bez zniekształceń (wierna).

Przedmiotem prowadzonych obserwacji mogą być:

- warunki, w których przebywają osoby obserwowane,
- sytuacje, w których obserwatorzy biernie lub czynnie uczestniczą,

⁸⁷ Por. A.W. Maszke, *Metodologiczne podstawy...*, dz. cyt., s. 159.

- reakcje obserwowanych osób na warunki i sytuacje.

Stosując różne kryteria klasyfikacji można wyróżnić różne rodzaje obserwacji.

Ze względu na kryterium czasu wyróżniamy:

- obserwację ciągłą,
- obserwację próbek czasowych.

Ze względu na kryterium liczby przedmiotów wyróżniamy:

- obserwację jednostkową,
- obserwację kompleksową (grupową).

Ze względu na kryterium stopnia jawności wyróżniamy:

- obserwację jawną – osoba badana, wie, że jest obserwowana, ale nie musi znać prawdziwego celu obserwacji,
- obserwację ukrytą – osoba badana nie wie, że jest obserwowana.

Ze względu na kryterium kategorii narzędzi badawczych wyróżniamy:

- obserwację standaryzowaną,
- obserwację niestandaryzowaną.

Ze względu na kryterium sposobu prowadzenia obserwacji wyróżniamy:

- obserwację bezpośrednią – badacz obserwuje osoby i zjawiska „od wewnątrz”,
- pośrednią (nieuczestniczącą) – badacz obserwuje osoby i zjawiska „od zewnątrz”.

Szczególnym przypadkiem obserwacji bezpośredniej jest **obserwacja uczestnicząca**. Badacz, na czas obserwacji staje się członkiem grupy, w której prowadzi obserwacje. Badacz występuje wówczas w podwójnej roli. Jawnie pełni on rolę uczestnika grupy, niejawnie rolę obserwatora. Zaletą takiej obserwacji jest możliwość poznania tego, co trudno zaobserwować z zewnątrz lub zbadać za pomocą innych metod i technik.

Do obserwacji pedagogicznej wykorzystuje się takie techniki, które pozwalają na w miarę dokładne i wierne rejestrowanie badanej rzeczywistości, które prowadzą do jej opisu, klasyfikacji i wyjaśniania. Materiały z obserwacji mogą być gromadzone w sposób niestandaryzowany – w postaci notatek, fotografii, plików audio lub plików audiowizualnych, albo w sposób standaryzowany – w postaci dzienników obserwacji czy arkuszy obserwacyjnych.

Do najczęściej popełnianych błędów w obserwacji należą:

- przedwczesna interpretacja obserwowanego zachowania,
- powierzchowność i stronniczość postrzeżeń ze strony obserwatora,
- obserwowanie ze zbyt odległego dystansu,
- niekompletność i niedokładność zebranych danych,
- niewłaściwa interpretacja zgromadzonego materiału badawczego.

Obserwując dziecko pedagog powinien przede wszystkim próbować odpowiedzieć sobie na pytanie: **dlaczego dziecko tak, a nie inaczej się zachowuje?** A następnie zastanowić się, **co on**, jako osoba współodpowiedzialna za wychowanie, **może w tym zakresie zmienić?** Obok wymienionych czynników biologicznych i środowiskowych istnieją przecież czynniki interpersonalne, które nauczyciel powinien modyfikować w trosce o prawidłowy rozwój swoich wychowanków⁸⁸.

Dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym znajdują się w określonej fazie rozwojowej, lecz każda jednostka ma swoisty, jej tylko właściwy sposób uczenia się, sposób odbierania bodźców płynących z otoczenia i reagowania na nie, indywidualny typ doświadczenia społecznego i intelektualnego. Określony poziom rozwoju każdego dziecka jest wynikiem wcześniejszych doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego, grupy rówieśniczej czy przedszkola. Dzieci posiadają już pewne zainteresowania i pewien zasób wiedzy, którą przedszkole/szkoła powinna pielęgnować i wykorzystać w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Zmotywuje to dziecko do dalszych poszukiwań poznawczych.

Obserwacja i analiza dziecięcych aktywności to bardzo ważny, ale nie jedyny etap diagnozy. „Jest coraz więcej dowodów naukowych potwierdzających to, że w trakcie zabawy dzieci intensywnie się uczą. Podczas zabawy proces ten jest najlepiej dopasowany do potrzeb rozwojowych dziecka, a to sprzyja kształtowaniu się procesów umyślo-

⁸⁸ E. Marek, *Obserwacja metodą poznawania rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka na starcieszkolnym*, [w:] J.K. Zabłocki, W. Brejnak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008, s. 109.

wych w dziecięcych główkach. Dlatego, im dłużej dziecko potrafi się skupić na zabawie, tym lepsze rokowania na sukcesy w nauce”⁸⁹.

4.2. Testy, ankiety, kwestionariusze (techniki badań)

Wcześniej zwróciliśmy uwagę na to, że zbieranie i gromadzenie informacji, bezpośrednia obserwacja, analiza wytworów działań dziecka oraz wnikliwa analiza dokumentów to najlepsze, dostępne dla nauczyciela sposoby poznawania i odkrywania możliwości dziecka. Rola nauczyciela w poznawaniu ucznia jest niekwestionowana. W literaturze wskazano na ten fakt już w latach siedemdziesiątych XX w., stawiając nauczyciela jako ważny podmiot badań pedagogicznych. Przykładowo Władysław Zaczyński uznał, że:

„Jeżeli tedy treścią badań pedagogicznych ma być między innymi praktyka nauczycielska, to z tego wynika, że sam nauczyciel musi być w tych badaniach w określony sposób zaangażowany. Rodzi się więc pytanie: w jakich formach badań możliwe jest uczestnictwo nauczyciela praktyka? Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że nauczyciel i przez niego organizowany proces dydaktyczno-wychowawczy może być przedmiotem tego badania przeprowadzanego z zewnątrz. Nie jest to wcale jedyna forma udziału nauczyciela w badaniu pedagogicznym. Za wyższą, doskonalszą formę tego uczestnictwa przyjmuje się niemal powszechnie tę jej postać, w której praktyk staje się sam badaczem podejmującym próby zarówno wraz z teoretykami, jak i samodzielnie”⁹⁰.

Dzisiaj nikt już nie musi udowadniać wagi nauczycielskiego poznania ucznia, na co wskazuje ogromna przedmiotowa literatura związana z diagnozowaniem⁹¹. Służy ona nie tylko ocenie ucznia, ale winna stanowić ważną pomoc dla samego nauczyciela by mógł efektywnie wspierać ucznia. Należy jednak podkreślić, że przeprowadzana w różnych

⁸⁹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej. Jak prowadzić obserwację dzieci, interpretować wyniki i formułować wnioski*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011, s. 65.

⁹⁰ W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1968, s. 13.

⁹¹ Przykładowo patrz: literatura dołączona na końcu książki.

sferach diagnoza (rozwój fizyczny, motoryczny, umysłowy, społeczny, zdrowie, inne kwestie), skierowana jest na ocenę, efektywność. I mimo, że ma swoje „korzenie” w sposobach prowadzenia badań naukowych⁹², nie służy wyłącznie kwestiom poznania, ma służyć praktyce. Dlatego po stronie wykorzystywanych w niej technik znajdujemy te, które są najbardziej pomocne. Naturalnie najważniejsza jest przede wszystkim obserwacja. Została ona opisana w poprzednim podrozdziale. Ale do technik i narzędzi również często stosowanych na cele diagnozy i poznawania uczniów należy zaliczyć: testy, ankiety i kwestionariusze⁹³.

Wprowadzając do problematyki testów Władysław Zaczyński stwierdził, że ich użycie w pedagogice miało miejsce w związku z pedagogiką eksperymentalną/naukową (okres do lat 30. XX wieku). Miało to swoje reperkusje w postaci zaniechania na jakiś czas stosowania testów. „Renesans badań empirycznych w pedagogice stał się możliwy wówczas, kiedy uprzytomniono sobie fakt, iż test jest niczym innym, jak tylko nazwą narzędzia pomocniczego, instrumentu pomiaru i kontroli”⁹⁴.

Test to termin stosowany przede wszystkim w obszarze psychologii, ale i w pedagogice, oznacza próbę lub zadanie sprawdzające (od angielskiego słowa *test* – próba). Po raz pierwszy słowa tego użył psycholog amerykański James Cattell w 1898 roku. Test powinien przekazywać określone informacje o badanej nim jednostce, i nie jest nim przykładowo zadanie klasowe (jest to sprawdzian wiadomości). Bowiem test powinien charakteryzować się kilkoma cechami: • dokładnością, • obiektywnością i • liczbową wymiernością. W innym ujęciu wskazuje się na takie jego własności, jak:

- rzetelność – dokładność – testu to taka jego charakterystyka, która dotyczy tego, że w każdym następnym badaniu test pozwala uzyskać identyczny wynik (mamy tutaj analogię do narzędzi pomiarowych). Chodzi jednak tutaj o identyczność w sensie stopnia korelacji między wynikami dwóch kolejnych prób. Stopień zgodności winien wynosić 0,75⁹⁵;

⁹² W tym obszarze nauczyciel korzysta z kolejnych propozycji literaturowych.

⁹³ Już w takim uprawnionym dla diagnozy wyróżnieniu wyraźnie widać, że chodzi tu o nieco inną literaturę, niż literatura stricte metodologiczna, gdzie podział na metody, techniki, narzędzia jest bardziej rygorystyczny.

⁹⁴ W. Zaczyński, *Praca badawcza...*, s. 119.

⁹⁵ Tamże, s. 121. We współczesnych ujęciach standardy lokujemy w ramach przedmiotu badań.

- czułość testu polega na tym, że wykazuje on najmniejsze różnice wyników uzyskiwanych przez badane osoby (eliminuje równoważne pozycje). Cechę tę uzyskujemy, gdy dobieramy zadania o wzrastającym stopniu trudności od prostych do złożonych;
- adresat testu to ważna właściwość, bowiem testowanie zakłada w konsekwencji sporządzanie norm i ocen mających walor obiektywności;
- podobnie w konstrukcji testu musimy zadbać o odpowiedni klucz klasyfikacyjny wyników testu;
- trafność – to taka jego charakterystyka, która dotyczy tego co bada test, co mierzy? Cechę tę kontrolujemy za pomocą rachunku korelacyjnego wyników z testu i wyników uzyskanych innym narzędziem lub innym testem.

Testy (w formie specjalnych kwestionariuszy, lub w formie szczegółowo opracowanych pomocy, takich jak: klocki, labirynty) mierzą rozmaite aspekty funkcjonowania dziecka w szkole. Przede wszystkim są to testy inteligencji i testy zdolności specjalnych. W drugiej grupie znajdują się testy osobowości: testy cech, postaw, zainteresowań, charakterologiczne, typologiczne. Trzecią grupę stanowią testy wiadomości z uwzględnieniem testów szkolnych. W dawniejszych ujęciach w pedagogice za Roberta L. Ebela wymieniano: • testy słownikowe (Vocabulary), • testy wiadomości (Knowledge), • testy wyjaśniania (Explanation), • testy zastosowania (Application), • testy liczenia (Calculation). Inną grupę stanowią testy stricte psychologiczne, często zastrzeżone do stosowania jedynie przez psychologów, stąd przedstawiamy je dalej osobno. W ujęciach współczesnych problematyka testu to dalsze konieczne rozgraniczenie podejść pedagogicznych i psychologicznych, oraz traktowanie uzyskiwanego z nich pomiaru w kategoriach zmiennych nieobserwowalnych. Specjalna procedura doboru zadań testowych pozwala ocenić jawne dokonania badanego (zbiór poprawnych odpowiedzi na pytania testu), z których wnioskuje się o jego niejawnych kompetencjach, stwierdza Krzysztof Konarzewski⁹⁶.

⁹⁶ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe, Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.

W przypadku testów mamy do czynienia z pomiarem, który najsilniej „aspirował/aspiruje” do ścisłości i obiektywności pozyskiwanych informacji.

Innym sposobem pozyskiwania informacji o uczniu/uczniach są pomiary ankietowe i wywiady. Umieszczamy je w jednym miejscu, niejako razem, z uwagi na to, że mają podobne źródło pochodzenia, (socjologię) i są przy tym chętnie stosowane w innych dyscyplinach, w tym w pedagogice.

W badaniach pedagogicznych wywiad odgrywa bardzo dużą rolę. „Wywiad jest rozmową badającego z respondentami, mającą na celu zdobycie informacji przez bezpośrednie stawianie pytań osobom mogącym na nie udzielić odpowiedzi”⁹⁷. Wywiad może być swobodną rozmową o określonej treści i celu. Może też być rozmową naprowadzaną, nakierowaną przez osobę prowadzącą wywiad na określone problemy. Wywiad pozwala na zdobycie ważnych informacji dotyczących dziecka/ucznia, jego rodziców i najbliższego otoczenia. Wywiad może dopełniać informacje zdobyte podczas obserwacji czy na podstawie ankiety. Wywiad pozwala na bezpośredni kontakt i stosunkowo szybkie poznanie przez badającego osoby badanej. Osoba prowadząca wywiad może wpływać motywująco na osobę badaną. Ważne jest również to, że analizie mogą podlegać nie tylko treści uzyskane podczas wywiadu, ale także dane obserwacyjne: cechy fizyczne, dane fizjologiczne, sposób bycia i interakcje.

Stosując różne kryteria klasyfikacji można wyróżnić różne rodzaje wywiadu.

Ze względu na kryterium liczby osób wywiad dzielimy na:

- indywidualny – z jedną osobą;
- zbiorowy – z większą liczbą respondentów.

Ze względu na rolę osoby prowadzącej wywiad:

- jawny – badacz nie ukrywa swojej roli, informuje rozmówcę o celu wywiadu;
- ukryty – badacz ukrywa swoją faktyczną rolę, nie informuje rozmówcy o celu wywiadu.

⁹⁷ A. W. Maszke, *Metodologiczne podstawy...*, s. 169.

Ze względu na kryterium celu badania:

- całościowy;
- wycinkowy.

Ze względu na rodzaj zadawanych pytań, stopień standaryzacji:

- niestandaryzowany – forma swobodna, luźna i nieskrepowana rozmowa na określony temat.
- standaryzowany (kwestionariuszowy) – ujednoliconą formą wywiadu, zadawanie wszystkim respondentom identycznych pytań, w ustalonej wcześniej kolejności.

Aby uzyskać wiarygodny materiał badawczy, osoba prowadząca wywiad musi się do tego bardzo dobrze przygotować, zyskać zaufanie osoby badanej i zmotywować ją do udzielania prawdziwych i rzetelnych informacji.

Ważnym narzędziem badawczym jest kwestionariusz wywiadu. Poprawnie skonstruowany i właściwie wykorzystany kwestionariusz umożliwia zebranie rzetelnych informacji oraz wnikliwie ich przeanalizowanie.

Zatem wywiad wyróżnia to, że informację zdobywamy za pomocą bezpośredniego stawiania pytań badanym osobom. Pomiar ankietowy to najczęściej zadawanie pytań za sprawą drukowanej listy pytań zwanej kwestionariuszem. Współcześnie podział na wywiad i pomiar ankietowy ma związek z jawnie ukształtowanym podziałem badań na badania jakościowe (po tej stronie mamy wywiad), oraz badania ilościowe (tu lokujemy ankietę). Zasadność stosowania/wyboru wywiadu/ankiety implikuje potrzeba badawcza.

Wszelkie ankiety, kwestionariusze, testy⁹⁸ są tylko punktem wyjścia do zdobywania wiedzy o uczniu i do jednoczesnego podejmowania aktywnego i efektywnego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Z uwagi na ważność dla ewaluacji własnej pracy nauczyciela zdanie to powtarzamy wiele razy w tej książce. Należy jednak dodać, że wykorzystywanie tych narzędzi ma nieraz pewne ograniczenia. Nauczyciel musi wiedzieć, kiedy, w jakich warunkach może je zastosować i jakie informacje otrzyma z takich badań. Znajomość narzędzi poznania to

⁹⁸ Tak naprawdę chodzi w każdym przypadku o konkretny kwestionariusz.

też warunek prawidłowego wyboru danego testu/ankiety/kwestionariusza. Wiele z nich przedstawiamy w rozdziałach następujących, niżej.

4.2.1. Przykłady (bezpłatnych i płatnych) narzędzi diagnostycznych do wykorzystania dla nauczyciela

Wiek kalendarzowy dziecka nie jest wartościowym kryterium określającym poziom jego rozwoju, dlatego w badaniach najczęściej odnosimy się do wieku rozwojowego dziecka. Wiek kalendarzowy, inaczej chronologiczny, metrykalny jest to czas mierzony od chwili urodzenia do czasu badania. Wiek rozwojowy stanowi miarę dojrzałości biologicznej organizmu, wyraża stopień zaawansowania rozwoju osobnika na tle przeciętnych wartości dla danej populacji⁹⁹. „W każdej populacji dzieci będących w tym samym wieku kalendarzowym obserwuje się duże indywidualne zróżnicowanie poziomu rozwoju cech fizycznych. Różnice te są uwarunkowane dwoma czynnikami: potencjałem genetycznym osobnika oraz wpływem modyfikatorów środowiskowych”¹⁰⁰. Dlatego określenie rzeczywistego poziomu rozwoju zawsze wymaga specjalnego badania, w wyniku którego można postawić diagnozę rozwoju. Diagnostyką rozwoju nazywa się zazwyczaj system sposobów badawczych, których zadaniem jest określenie rzeczywistego poziomu rozwoju dziecka¹⁰¹.

Dojrzałość fizyczna i motoryczna nie jest zbyt często oceniana mimo, że to właśnie rozwój fizyczny i motoryczny jest wskaźnikiem ogólnego rozwoju dziecka i wpływa na wszystkie inne sfery. „Zagadnienie przebiegu i kontroli rozwoju dziecka sprowadza się najczęściej do oceny rozwoju somatycznego i psychicznego. Najprostszymi metodami oceny rozwoju fizycznego są parametry wysokości i masy ciała oraz ich odniesienie do siatek centylowych (normy wagowo-

⁹⁹ A. Malinowski, *Auksologia. Rozwój osobniczy człowieka w ujęciu biomedycznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2007, s. 294.

¹⁰⁰ M. Markowska, *Rozwój fizyczny i aktywność ruchowa*, [w:] A. Kopik (red.), *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza wybranych sfer rozwoju. Raport 2006*, Wydawnictwo TEKST, Kielce-Bydgoszcz 2007, s. 85.

¹⁰¹ L. S. Wygotski, *Problem wieku i dynamika rozwoju*, „Przegląd Psychologiczny” 1987, t. XXX, nr 4, s. 892.

wzrostowe)”¹⁰². Dobrym miernikiem rozwoju fizycznego dziecka są pomiary cech somatycznych. Możliwość przeprowadzania ich sprawnie i z dużą dokładnością sprawia, że stały się one powszechną i wiarygodną metodą kontroli biologicznych procesów rozwoju organizmu.

Złożoność rozwoju motorycznego dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym sprawia, że badania z tego zakresu są prowadzone znacznie rzadziej. Wiek przedszkolny i młodszy wiek szkolny to czas intensywnych przemian w motoryce. To okresy bardzo ważne dla późniejszych etapów życia udoskonaleń ruchowych. Cechuje je duża biologiczna potrzeba aktywności fizycznej oraz ogromna wrażliwość na różnorodne bodźce. „Nie ma dwojga dzieci, które rozwijałyby się w takim samym tempie czy też ujawniały taki sam stopień wprawy w czynnościach motorycznych. Niektóre dzieci rozwijają się bardzo szybko, podczas gdy inne wolniej. Podobnie też niektóre stają się nadzwyczaj sprawne w wykonywaniu jakiejś czynności, inne osiągają jedynie mały sukces”¹⁰³.

Dzieci chętnie opanowują nowe, nieznane im dotychczas czynności oraz doskonala te, które są już im znane. To sprawia, że stymulacja rozwoju jest bardzo duża. W tym okresie dzieci cechuje silna potrzeba ruchu (określana mianem „głodu ruchu”), która stanowi podstawę ich ruchliwości. „Dziecko w tym okresie jest hiperaktywne, choć szybko się męczy, równie szybko regeneruje siły”¹⁰⁴. Szczególnie dynamiczny rozwój motoryczny następuje około piątego roku życia. Okres ten nazywany jest „złotym okresem” w rozwoju ruchowym dziecka. Dziecko w wieku przedszkolnym opanowuje swobodny chód i bieg, co sprawia, że sposób poruszania się dziecka zbliża się do sposobu poruszania się człowieka dorosłego. W wykonywanych przez dziecko czynnościach można dostrzec właściwy rytm, płynność i harmonię ruchu. Nadal jednak wielu czynnościom brak ela-

¹⁰² J. Andrzejewska, K. Nieleszczuk, *Ocena rozwoju motorycznego a wspomaganie dziecka w przedszkolu i środowisku rodzinnym*, [w:] E. Marek, J. Łuczak (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010, s. 223.

¹⁰³ H. Kuński, J. Janiszewski, *Medycyna aktywności ruchowej dla pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1999, s. 223.

¹⁰⁴ M. Markowska, *Ćwiczenia i zabawy ruchowe dla dzieci w wieku przedszkolnym*, Grupa Edukacyjna S.A., Kielce 2013, s. 8.

styczności, dokładności i przewidywania. Dzieci próbują przyswajać kilka umiejętności ruchowych równocześnie. Kształtują się różne formy ruchu oraz ich kombinacje: (biegu i skoku, chwytu i rzutu, biegu i kopnięcia). Wyraźnie wzrasta wytrzymałość; doskonalą się sfera rozwoju psychomotorycznego. „Na każdym etapie rozwoju istnieje zróżnicowanie pod względem wrodzonych uzdolnień motorycznych, wynikających z uwarunkowań genetycznych. Są dzieci, które w zakresie wielu umiejętności i sprawności wyprzedzają rówieśników oraz takie, które nie są w stanie sprostać nowym, wyższym wymaganiom”¹⁰⁵.

Duże znaczenia ma prawidłowa ocena umiejętności ruchowych dziecka z obszaru tzw. motoryki „dużej” i „małej”. Najwięcej informacji z tego obszaru może uzyskać nauczyciel podczas obserwacji dziecka, w naturalnych dla niego sytuacjach. Istotnym uzupełnieniem obserwacji mogą być informacje uzyskane podczas wywiadu z rodzicami dziecka. Nauczyciel może w ten sposób uzyskać informacje na temat warunków rozwoju dziecka oraz dotychczasowego przebiegu rozwoju¹⁰⁶.

W ocenie „małej motoryki” należy uwzględnić przede wszystkim:

- poziom ruchów rąk,
- koordynację wzrokowo-ruchową,
- szybkość,
- płynność i precyzję ruchów,
- sposób trzymania przyborów,
- jakość wykonywanych czynności.

Umiejętności te można obserwować podczas wykonywania przez dziecko prac artystycznych lub podczas zabawy.

„Ogólną sprawność dziecka, w tym jego siłę, wytrzymałość, szybkość wykonywania ruchów, a także zróżnicowane aspekty koordynacji (wzrokowo i słuchowo-ruchową, orientację przestrzenną, równowagę statyczną i dynamiczną oraz inne jej przejawy) można ocenić podczas wykonywania czynności dnia codziennego (np. wcho-

¹⁰⁵ Tamże, s. 10.

¹⁰⁶ A. Kopik, M. Zatorska, *Wielointeligentne odkrywanie świata w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*, Europejska Agencja Rozwoju, Kielce 2011, s. 76.

dzenie i schodzenie po schodach, posługiwanie się łyżką i widelcem, mycie i ubieranie się), podczas zabaw (bieżnych, skocznych, rzutnych itp.), w czasie wykonywania przez dziecko czynności sportowo-rekreacyjnych związanych z przejawianymi już zainteresowaniami np. konkretnymi dyscyplinami sportowymi. I choć nie są one jeszcze opanowane w sposób perfekcyjny, ich różnorodność, a także zainteresowanie ze strony dziecka sprawia, że kształtują się na tym etapie rozwoju podstawy wzorców ruchowych. Na ich podłożu w późniejszym okresie można ukształtować w pełni harmonijnie opanowane czynności, w sprawny sposób wykorzystywane w różnych sytuacjach życiowych oraz właściwych grach sportowych¹⁰⁷. Płynne wykonywanie różnorodnych czynności ruchowych świadczy o dojrzałości układu nerwowego oraz o jego dobrej „współpracy” z aparatem ruchu. Oznacza to, że dziecko jest zdolne do wykonywania ruchów w pełni skoordynowanych, dających poczucie pewności i zaradności.

W celu oceny sprawności ogólnej dziecka nauczyciel może oprzeć się na obserwacji wykonywanych przez niego czynności oraz analizie wyników uzyskanych w dostępnych testach zdolności motorycznych, w tym: siłowych (kończyn dolnych, górnych, mięśni brzucha itp.), szybkościowych (w różnych aspektach np. biegowej, czynnościach powtarzanych ręką na czas), równowagi, gibkości, a także wytrzymałości i wydolności organizmu. Te ostatnie wymagają jednak zastosowania odpowiedniego sprzętu sportowego. Umiejętności ruchowe („motoryka duża”) warto ocenić również w oparciu o wybrane zadania ruchowe. Uzyskane przez dziecko wyniki pozwolą nauczycielowi wstępnie zdiagnozować uzdolnienia ruchowe dzieci i udzielić im wsparcia w tym zakresie. Najczęściej stosowanymi miernikami sprawności fizycznej dzieci są testy.

Do pomiaru sprawności fizycznej dzieci w wieku przedszkolnym¹⁰⁸ można wykorzystać następujące narzędzia badawcze:

¹⁰⁷ Tamże, s. 76.

¹⁰⁸ Por. J. Andrzejewska, K. Nieleńczuk, *Ocena rozwoju...*, dz. cyt., s. 223-225; J. Andrzejewska, K. Nieleńczuk, *Sprawność motoryczna – ważny element przygotowania dziecka do szkoły*, [w:] S. Guz, I. Zwierchowska (red.), *O pomyslny start szkolny dziecka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2010, s. 267-268.

- Arkusz obserwacji rozwoju sprawności ruchowej dziecka trzy-, sześciolatniego opracowany przez Instytut Matki i Dziecka;
- Test Krausa-Webera;
- Indeks Sprawności Fizycznej K. Zuchory;
- Europejski Test Sprawności Fizycznej;
- Wrocławski Test Sprawności Fizycznej dla dzieci w wieku przedszkolnym B. Sekity.

Do pomiaru sprawności fizycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym można wykorzystać następujące narzędzia badawcze:

- Test L. Denisiuka;
- Test Z. Chromińskiego;
- Indeks Sprawności Fizycznej K. Zuchory;
- Test S. Pilicza;
- Międzynarodowy Test Sprawności Fizycznej.

„Wrocławski test sprawności fizycznej dla dzieci w wieku przedszkolnym (3-7 lat)” Barbary Sekity¹⁰⁹.

Test ten nie wymaga stosowania skomplikowanych przyborów czy przyrządów i dlatego jest bardzo często wykorzystywanym testem. Na jego podstawie można określić cztery podstawowe cechy motoryczne: siłę, moc, szybkość i zwinność. Na test składają się cztery próby.

A. Próba siły – rzut piłką lekarską 1 kg znad głowy.

Za miarę siły eksplozywnej przyjęto największą odległość na jaką dziecko wykonało rzut, w jednej z trzech prób. Odległość wykonanych rzutów powinna być mierzona z dokładnością do 10 cm.

B. Próba mocy – skok w dal z miejsca

Za miarę mocy przyjęto długość najdalej wykonanego skoku. Długość wykonywanych skoków mierzy się z dokładnością do 1 cm.

C. Próba szybkości – bieg na 20 m ze startu wysokiego

Miarę szybkości biegowej dziecka stanowi czas próby lepszej tzn. szybciej wykonanej (spośród 3 prób). Czas próby mierzy się z dokładnością do 0,1 s.

¹⁰⁹ B. Sekita, *Rozwój somatyczny i sprawność fizyczna dzieci w wieku 3-7 lat* [w:] S. Pilicz (red.), *Rozwój sprawności i wydolności fizycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, Warszawa 1988, s. 23-25.

D. Próba zwinności – bieg „wahadłowy” 4 x 5 m z przenoszeniem klocka.

Za miarę zwinności przyjmuje się czas próby lepszej, tj. szybciej wykonanej. Czas wykonania próby mierzy się z dokładnością do 0,1 s.

Ocenie podlegają zewnętrzne przejawy motoryczności wyrażone ilościowymi wynikami uzyskanymi przez dziecko w poszczególnych ćwiczeniach opartych na naturalnych formach ruchu.

Wyniki otrzymane w poszczególnych próbach przeliczane są na wyniki punktowe i zamieniane na oceny jakościowe. Na podstawie wyników uzyskanych w poszczególnych grupach zadań ocenia się ogólny poziom rozwoju motorycznego. W tym celu sumowane są wyniki uzyskane w poszczególnych kategoriach zadań i odniesione do oceny jakościowej¹¹⁰.

Aby ocenić sprawność fizyczną dziecka należy:

- obliczyć wiek metrykalny dziecka w dniu badania z dokładnością do jednego miesiąca,
- zakwalifikować dziecko do grupy wiekowej,
- przeprowadzić próby sprawnościowe zgodnie z instrukcją,
- odczytać z tabel punktacji liczbę punktów dla danej wielkości pomiaru testu uwzględniając wiek, płeć i środowisko,
- zsumować liczbę punktów uzyskanych w poszczególnych próbach.

Ocena Lateralizacji Czynności Ruchowych – zestaw zadań diagnostycznych

Lateralizacja rozwija się w ciągu życia dziecka. Praworęczność zazwyczaj ustala się około 2-3 roku życia, a leworęczność około 3-4 roku życia. Dominacja czynności ruchowych u większości dzieci ustala się do 6 roku życia. Ostatecznie proces lateralizacji zostaje zakończony w wieku szkolnym. Zdarzają się jednak takie przypadki, w których proces ten trwa dłużej.

¹¹⁰ A. Kopik, *Poziom rozwoju fizycznego i motorycznego dzieci siedmioletnich rozpoczynających naukę szkolną*, [w:] A. Jopkiewicz (red.), *Rozwój fizyczny i motoryczny dzieci i młodzieży*, „Kieleckie Studia Edukacji Wczesnoszkolnej”, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach, Kielce 1999, t. 1, s. 78-79.

W prowadzeniu diagnozy czynności ruchowych na etapie edukacji przedszkolnej czy wczesnoszkolnej wsparciem dla nauczyciela jest autorski zestaw zadań diagnostycznych pozwalających na ocenę lateralizacji czynności ruchowych dziecka wraz z kompletem pomocy do prowadzenia badań¹¹¹. Narzędzie diagnostyczne jest bardzo przydatne w pracy nauczyciela przedszkola dokonującego oceny gotowości szkolnej oraz nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Zestaw ten umożliwia ocenę lateralizacji czynności ruchowych, która jest niezbędna w okresie poprzedzającym podjęcie obowiązku szkolnego i na poziomie edukacji elementarnej w aspekcie przygotowania dziecka/ucznia do pisania. Badanie odbywa się w formie zabawy. Autorki (M. Bogdanowicz, J. Bala, E. Klima) zaproponowały zestaw ciekawych prób pozwalających na ocenę dominacji ręki i oka.

Do oceny **dominacji ręki** służy 10 zdań diagnostycznych:

- nawlekanie koralików,
- przypinanie klamerek,
- klocki i kołek,
- krykiet,
- wkładanie kołeczków,
- wbijanie kołeczków,
- nakładanie tulejek,
- wrzucanie żetonów,
- klaskanie,
- jak wysoko sięgniesz?

Autorki przedstawiają sposób oceny czynnościowej dominacji ręki i przyjmują, że lateralizacja czynności ruchowych ręki może przebiegać na 5 poziomach – od silnej praworęczności do silnej leworęczności (wyraźnie ukształtowana praworęczność, słabiej ukształtowana praworęczność, dominacja nieukształtowana – oburęczność, słabiej ukształtowana leworęczność, wyraźnie ukształtowana leworęczność)¹¹².

¹¹¹ M. Bogdanowicz, J. Bala, E. Klima, *Ocena Lateralizacji Czynności Ruchowych – zestaw zadań diagnostycznych*, <http://www.pilchr.pl/lateralizacja/2011>

¹¹² Por. M. Bogdanowicz, J. Bala, E. Klima, *Ocena Lateralizacji Czynności Ruchowych – zestaw zadań diagnostycznych, broszura informacyjna*, ZPH Pilch, Wisła 2011, s. 24-26.

Do oceny **dominacji oka** wykorzystuje się 3 zadania diagnostyczne:

- lunetka,
- kalejdoskop,
- stożek.

Przy ocenie dominacji oka autorki przyjęły, że:

- jeśli dziecko wszystkie trzy próby wykona z użyciem oka prawego to jest to **prawooczność**,
- jeśli dziecko wszystkie trzy próby wykona z użyciem oka lewego to jest to **lewooczność**,
- jeśli chociaż w jednej z prób dziecko wykonało zadanie z użyciem innego oka niż w pozostałych zadaniach to jest to **obuoczność**, czyli nieustalona dominacja oka¹¹³.

Zestaw zadań diagnostycznych oraz dostosowany do niego zestaw pomocy dopełnia arkusz zapisu wyników i prosty program komputerowy pozwalający wstępnie określić typ lateralizacji badanego dziecka.

Aby badanie zostało przeprowadzone w sposób obiektywny, muszą zostać spełnione następujące warunki:

- a) osoba badająca musi bardzo dobrze znać zadania testowe,
- b) wszystkie materiały do badania muszą zostać wcześniej przygotowane i znajdować się w pobliżu miejsca badania,
- c) badania muszą być prowadzone według ściśle określonej instrukcji,
- d) badający powinien dyskretnie notować wyniki,
- e) dziecko nie może odczuwać, że jest poddawane badaniu (nie zna powodu badania),
- f) dziecko podczas badania powinno stać lub siedzieć na wprost badającego.

Diagnoza profilu inteligencji dziecka

Stworzona przez Howarda Gardnera teoria inteligencji wielorakich zakłada, że każdy człowiek posiada wszystkie typy inteligencji. Inteligencje wzajemnie oddziałują na siebie, przenikają się i współpra-

¹¹³ Tamże, s. 26.

cują ze sobą tworząc dynamiczny układ, nazywany profilem inteligencji. „Profil inteligencji opisuje charakterystyczną dla każdego człowieka kombinację mniej lub bardziej rozwiniętych rodzajów inteligencji używanych do rozwiązywania problemów”¹¹⁴. Każdy człowiek posiada charakterystyczny dla siebie, specyficzny profil inteligencji, który w trakcie rozwoju podlega ciągłym zmianom. Jedne inteligencje są bardzo mocno rozwinięte, inne zdecydowanie słabiej. To sprawia, że każdy człowiek posiada swoje mocne i słabe strony. Istnienie silnych i słabych stron wyjaśnia różnice indywidualne pomiędzy ludźmi. Świadomość mocnych stron pozwala na wykorzystanie ich do rozwoju tych słabszych.

Inteligencje są potencjałami biopsychologicznymi i posiadają specyficzne mechanizmy odbierania przez człowieka informacji ze świata zewnętrznego, przetwarzania ich oraz wykorzystywania. Inteligencje te służą człowiekowi do rozwiązywania problemów oraz do tworzenia produktów znaczących w środowisku, kontekście kulturowym lub społecznym.¹¹⁵ Każdą inteligencję można zdefiniować poprzez przypisanie jej ściśle określonych funkcji elementarnych.

Charakterystyczną cechą **inteligencji językowej** jest rozumienie świata poprzez słowo mówione i pisane. Umiejętność wypowiadania się, logicznego ujmowania zdarzeń, wrażliwość na rymy, dźwięki i znaczenie słów.

Charakterystyczną cechą **inteligencji ruchowej** jest rozumienie świata poprzez ruch i kontakt fizyczny. Umiejętność wykorzystania własnego ciała do wyrażania emocji, ukierunkowany ruch oraz zdolność manipulowania przedmiotami.

Charakterystyczną cechą **inteligencji matematyczno-logicznej** jest rozumienie świata poprzez liczby i ciągi zdarzeń. Umiejętność logicznego myślenia i kreatywne rozwiązywanie problemów.

Charakterystyczną cechą **inteligencji wizualno-przestrzennej** jest rozumienie świata poprzez obraz i formy przestrzenne. Umiejętność wizualizowania, tworzenia obrazów oraz wrażliwość wzrokowo-przestrzenna.

¹¹⁴ H. Gardner, M. L. Kornhaber, W.K Wake, *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001, s. 161.

¹¹⁵ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, MT Biznes, Warszawa 2009.

Charakterystyczną cechą **inteligencji przyrodniczej (naturalistycznej)** jest rozumienie świata poprzez otoczenie i naturalne środowisko. Umiejętność rozpoznawania i kategoryzowania przedmiotów, świata fauny i flory oraz dostrzegania wzorców w naturze.

Charakterystyczną cechą **inteligencji muzycznej** jest rozumienie świata poprzez rytm, dźwięk i melodię. Umiejętność tworzenia muzyki, łatwość percepcji, muzykalność, wrażliwość na dźwięki, rymy i kompozycje.

Charakterystyczną cechą **inteligencji interpersonalnej** jest postrzeganie świata przez pryzmat drugiej osoby. Umiejętność rozumienia innych ludzi, współodczuwania, negocjowania i wypracowywania kompromisów.

Charakterystyczną cechą **inteligencji intrapersonalnej** jest postrzeganie świata przez pryzmat własnej osoby. Umiejętność kierowania własnym postępowaniem, zdolność rozumienia samego siebie i własnych uczuć¹¹⁶.

Narzędziem pozwalającym na poznanie profilu inteligencji dziecka jest opracowany przez Aldonę Kopik i Monikę Zatorską autorski **Arkusze obserwacji dziecka**¹¹⁷. W arkuszu zawarte zostały określenia dotyczące reakcji i zachowań dziecka w odniesieniu do ośmiu inteligencji. Do każdego typu inteligencji dobranych zostało 10 określeń. Konstrukcja arkusza, jego układ i zawartość treściowa zostały pozytywnie zaopiniowane przez psychologa, Ewę Klimas-Kuchtową.

Arkusze obserwacji powinien wypełniać nauczyciel, który wcześniej przeprowadził ukierunkowaną obserwację dziecka podczas zabaw i zajęć w inspirującym i różnorodnym środowisku edukacyjnym. Odpowiedzi na zawarte w arkuszu stwierdzenia (tak lub nie) powinni udzielić także rodzice bądź opiekunowie dziecka. Arkusze zostały tak skonstruowane, aby była możliwość wymiany zebranych informacji, porównania spostrzeżeń, oceny zachowań dziecka w różnych środowiskach (domowym i szkolnym). Należy odnieść się do każdego z 80 stwierdzeń. Odpowiedzi rodziców mogą różnić się od odpowiedzi

¹¹⁶ Szerzej zagadnienie to omówione zostało w pracy A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże* dz. cyt.

¹¹⁷ Arkusze obserwacji dziecka zostały opublikowane w pracy A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże* dz. cyt., s. 50-55.

nauczycieli. Inaczej dziecko postrzegane jest przez swoich rodziców w domu, a inaczej przez nauczyciela w warunkach przedszkola czy szkoły. Zróżnicowane odpowiedzi powinny skłonić, zarówno rodziców, jak i nauczycieli do jeszcze wnikliwszych obserwacji, do tworzenia dziecku warunków właściwych dla rozwoju.

Przykładowy opis profilu inteligencji (diagnoza początkowa) ucznia klasy pierwszej szkoły podstawowej (przykład: Aldona Kopik)

Tomek jest chłopcem wykazującym zdolności językowe, muzyczne i ruchowe. Ma bardzo duży zasób słownictwa. Chętnie i z dużym zaangażowaniem wypowiada się na różne tematy. W swoich wypowiedziach często stosuje zdania rozwinięte. Tomek jest bardzo dociekliwym chłopcem, zadaje dużo pytań, oczekuje konkretnych odpowiedzi, ale próbuje również sam poszukiwać odpowiedzi na różne pytania. Można dostrzec u niego zainteresowania czytelnicze. Lubi słuchać czytanych przez nauczyciela tekstów i opowiadań. Podejmuje próby samodzielniego czytania. Ma bardzo bogatą wyobraźnię. Z łatwością tworzy krótkie utwory wierszowane, lubi recytować wiersze. Ma łatwość zapamiętywania nowych, nawet trudnych słów. Pisanie nie sprawia mu większych trudności, ale nie zawsze chętnie przystępuje do pisania. Nie przywiązuje zbyt dużej uwagi do graficznej strony pisma.

Tomek nie lubi ani rysować, ani malować. Prace plastyczne wykonuje niechętnie i niestarannie. Uczeń nie wykazuje też zainteresowań przyrodniczych. Ma w domu zwierzęta, ale nie poświęca im dużej uwagi, niechętnie prowadzi obserwacje przyrodnicze.

Tomek bardzo chętnie uczestniczy we wszystkich formach aktywności fizycznej. Z łatwością wykonuje większość zadań ruchowych. Bardzo lubi sportową rywalizację, z zaangażowaniem uczestniczy w zawodach sportowych i grach zespołowych. Uwielbia ruch w każdej postaci. Zbiera albumy i książki o tematyce sportowej. Można wykorzystać jego zainteresowanie światem sportu zachęcając go do wykonywania prac plastycznych z tego zakresu.

Chłopiec lubi także uczestniczyć w zajęciach muzycznych. Z łatwością odtwarza rytmy, rozpoznaje dźwięki, lubi słuchać muzyki, grać na instrumentach i tańczyć.

Tomek bez trudu nawiązuje kontakty zarówno z rówieśnikami, jak i z dorosłymi. Jest lubiany i akceptowany w grupie. Zawsze chętnie pomaga innym. Posiada cechy przywódcy. Zdolności interpersonalne i naturalne cechy przywódcze można wykorzystywać powierzając mu odpowiedzialne role i funkcje społeczne. Chłopiec ma własne zdanie w różnych sprawach i potrafi je wyrazić.

Tomek potrafi liczyć, wykonuje proste operacje matematyczne. Lubi analizować i rozważać różne problemy, dostrzega zależności przyczynowo-skutkowe i prawidłowo formułuje wnioski. Zadania matematyczne nie sprawiają mu trudności, ale preferuje zajęcia muzyczne, językowe i sportowe. Chłopiec lubi układać puzzle, budować z klocków.

Bardzo trudno jest określić zestaw takich umiejętności, które pozwoliłyby wyznaczyć indywidualny profil inteligencji. „W ocenie zdolności dziecka w konkretnych dziedzinach pomocny jest zestaw wskaźników, opisujący typy działania, myślenia, kody oraz procedury charakterystyczne i potrzebne do osiągnięcia sukcesu w każdej z nich (...). Wskaźniki cech ujętych w profilu powinny być dobierane zgodnie z normami, czyli danymi, jak konkretna wielkość (cecha, zachowanie) kształtuje się u innych dzieci w tym samym wieku.”¹¹⁸ Zdaniem Roberta Fishera¹¹⁹ różne inteligencje umożliwiają nam angażowanie się w różne sposoby uczenia i osiąganie innego rodzaju sukcesów. Trzeba starać się, aby wszystkie możliwe działania opierały się na wykorzystaniu tych inteligencji, które są charakterystyczne dla danej osoby. W książce „Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka”¹²⁰ określone zostały cechy, które dominują w danym typie inteligencji.

Charakterystyka dziecka z dominującą inteligencją językową:

- lubi mówić, opowiadać i słuchać opowieści,
- przejrzysto wypowiada się i spisuje swoje myśli,
- używa bogatego słownictwa,
- potrafi tworzyć opowiadania i oryginalne historie,

¹¹⁸ I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2005, s. 59.

¹¹⁹ R. Fisher, *Lepszy start*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2002, s. 20.

¹²⁰ A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże...*, dz. cyt., s. 21-23.

- ma łatwość uczenia się słów w językach obcych,
- jest wrażliwe na rymy, dźwięki, znaczenie słów,
- ma dobrą pamięć słuchową,
- chętnie i często zadaje pytania,
- ma dobrą pamięć do imion, nazwisk, nazw geograficznych,
- zapamiętuje trudne słowa,
- lubi recytować wiersze, łatwo je zapamiętuje,
- wcześniej podejmuje próby czytania, lubi czytać.

Charakterystyka dziecka z dominującą inteligencją matematyczno-logiczną:

- myśli logicznie,
- lubi ustaloną kolejność i porządek rzeczy, precyzyjne instrukcje,
- jest konkretne i dociekliwe,
- lubi badać i zbierać informacje,
- lubi gry logiczne, łamigłówki i zagadki,
- umiejętnie szereguje, klasyfikuje i wnioskuje,
- z łatwością dostrzega związki przyczynowo-skutkowe,
- zadaje wiele pytań dotyczących otaczającego świata,
- chętnie rozwiązuje problemy,
- lubi przeliczać różne rzeczy, napotkane przedmioty,
- klasyfikuje lub grupuje według jakiejś zasady czy cechy,
- rozumie znaczenie symboli,
- jest dokładne i zorganizowane.

Charakterystyka dziecka z dominującą inteligencją ruchową:

- lubi ćwiczenia fizyczne, zabawy ruchowe,
- potrafi własnym ciałem wyrażać emocje,
- łatwo uczy się różnych sprawności ruchowych,
- przoduje wśród rówieśników w sportach,
- ma dobre wyczucie odległości i przestrzeni,
- jest uzdolnione manualnie,
- sprawnie posługuje się przedmiotami,
- ma dobrą koordynację ruchową,
- wykorzystuje ruch w sposób celowy i świadomy,
- posiada dobre wyczucie własnego ciała,

- chętnie wykonuje różne prace ręczne,
- w czasie rozmowy używa mowy ciała, gestykuluje.

Charakterystyka dziecka z dominującą inteligencją wizualno-przestrzenną:

- ma zdolność dostrzegania szczegółów otaczającego świata,
- jest wrażliwe na kształty, linie, przestrzeń, kolory,
- „myśli obrazami”, ma pamięć obrazową,
- lubi bawić się układankami, mapami, labiryntami,
- lubi rysować, rzeźbić, wycinać, lepić, modelować, tworzyć przestrzenne formy,
- ma dobrze rozwinięty zmysł dotyku,
- łatwo odnajduje drogę w nowym miejscu,
- szybko uczy się korzystać z map, diagramów, tabel,
- rozumie schematy rysunkowe,
- lubi rozkładać różne rzeczy na części i potrafi złożyć je z powrotem,
- lubi sprawdzać, w jaki sposób coś działa,
- chętniej słucha czytanego tekstu, gdy jest on ilustrowany.

Charakterystyka dziecka z dominującą inteligencją muzyczną:

- łączy muzykę z emocjami i własnym nastrojem,
- ma poczucie rytmu, z łatwością zapamiętuje rytmy i rymy,
- lubi śpiewać,
- chętnie uczy się przy muzyce,
- „zmienia” w muzykę wszystko, co robi,
- jest wrażliwe na wszelkie dźwięki,
- ma dobry słuch muzyczny,
- lubi słuchać muzyki,
- ma swoje ulubione piosenki, melodie, utwory,
- nuci, mruczy, podśpiewuje podczas zabawy,
- samodzielnie „komponuje” melodie,
- próbuje grać na instrumentach muzycznych,
- lubi wydobywać dźwięki z przedmiotów „niemuzycznych”.

Charakterystyka dziecka z dominującą inteligencją przyrodniczą (naturalistyczną):

- jest ciekawe świata,
- „rozumie” świat roślin i zwierząt,
- lubi przebywać na powietrzu,
- lubi samodzielnie eksperymentować, doświadczać,
- pasjonuje się ekologią,
- klasyfikuje przedmioty w hierarchie,
- dostrzega zależności i wzorce w przyrodzie,
- obserwuje, rozpoznaje i kategoryzuje świat roślin i zwierząt,
- fascynuje je otaczający świat,
- kolekcjonuje okazy przyrodnicze,
- zbiera albumy, obrazki czy książki o tematyce przyrodniczej,
- jest zainteresowane zjawiskami przyrodniczymi, fizycznymi, chemicznymi,
- dobrze opiekuje się zwierzęciem, rośliną,
- ma własny „ogródek”, choćby w doniczce.

Charakterystyka dziecka z dominującą inteligencją intrapersonalną:

- lubi pracować samodzielnie,
- zna i wykorzystuje swoje mocne strony,
- buduje wewnętrzną motywację,
- poszukuje odpowiedzi na „trudne” pytania,
- samodzielnie wyznacza i jasno precyzuje cele własne,
- chętnie przebywa samo, wykonuje wtedy ulubione zajęcia,
- jest zaradne, niezależne,
- umie wyrazić swoje uczucia,
- lubi decydować o sobie.

Charakterystyka dziecka z dominującą inteligencją interpersonalną:

- lubi i potrafi pracować w grupie,
- łatwo nawiązuje kontakty społeczne,
- ma zdolności przywódcze,
- jest komunikatywne,

- potrafi słuchać innych,
- zachowuje asertywność przy konfrontacji,
- jest lubiane przez rówieśników,
- dba o dobre relacje z innymi osobami,
- patrzy na świat oczyma drugiego człowieka,
- wczuwa się w sytuacji i problemy innych,
- potrafi rozwiązywać konflikty.

Każde dziecko posiada jakieś zdolności i talenty. Niektóre z nich można rozpoznać bardzo wcześnie, aby móc od początku je rozwijać.

Sprawą niezwykle istotną jest diagnoza własna każdego nauczyciela. Diagnozy mogą dokonać także rodzice uczniów. Znając własny profil inteligencji, poznając siebie, lepiej będą mogli zrozumieć swoje dzieci czy swoich uczniów. Określenie profilu pozwala ocenić, które zdolności są fundamentem podejmowanych działań, a które należy rozwijać i doskonalić. Poszczególne kompetencje w obszarze inteligencji rozwijają się według określonego schematu. Poznanie własnych preferencji poznawczych, rozpoznanie „mocnych” i „słabych” stron sprzyja dalszemu rozwojowi.

Do określenia profilu inteligencji starszych uczniów i osób dorosłych służy opracowane przez Aldonę Kopik i Monikę Zatorską autorские narzędzie **Skala profilu inteligencji „Wachlarz możliwości”**¹²¹. Skala ta zawiera 48 stwierdzeń dotyczących różnych zachowań. Zadaniem osoby dokonującej autodiagnozy jest określenie stopnia prawdziwości tych stwierdzeń w odniesieniu do siebie samego w skali pięciostopniowej (5 – w pełni zgadzam się z danym stwierdzeniem, 4 – raczej zgadzam się z danym stwierdzeniem, 3 – trudno powiedzieć, 2 – raczej nie zgadzam się z danym stwierdzeniem, 1 – całkowicie nie zgadzam się z danym stwierdzeniem). Po dokonaniu oceny stopnia prawdziwości wszystkich stwierdzeń należy wpisać swoje odpowiedzi w odpowiednie miejsca tabeli wyników i zsumować wyniki odnoszące się do danego typu inteligencji. Otrzymamy wachlarz własnych inteligencji.

¹²¹ A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże...*, dz. cyt., s. 43-48.

Podstawowe badanie mowy

Bardzo interesującą propozycję podstawowego przesiewowego badania mowy opracowała Barbara Galas¹²². Narzędzie to zostało stworzone z myślą o nauczycielach, a także rodzicach dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Za pomocą tego narzędzia można samodzielnie sprawdzić prawidłowości rozwoju mowy dziecka. Podstawowe badania mowy pozwala ocenić rozumienie poleceń, prawidłowość budowania zdań oraz poprawność artykulowania poszczególnych dźwięków. Po nawiązaniu kontaktu z dzieckiem osoba badająca podejmuje rozmowę na temat tego, co dziecko widzi na obrazkach. Przygotowując plansze do badań autorka uwzględniła częstotliwość występowania problemów w mowie dzieci. Osoba badająca pokazuje badanemu dziecku ilustrację i zadaje pytania: najpierw proste (gdzie jest?, jakie jest?), a następnie przechodzi do pytań złożonych. Autorka narzędzia do badania mowy preferuje indywidualne podejście do dziecka i dlatego nie przedstawiła schematu zadawania pytań. Korzystając z ilustracji osoba badająca może sprawdzić poprawność artykulacyjną poszczególnych głosek.

- Plansza 1 zawiera materiał dotyczący głosek szeregu szumiącego (sz, ż, cz, dż).
- Plansza 2 zawiera materiał dotyczący głosek szeregu syczącego (s, z, c, dz).
- Plansza 3 zawiera materiał dotyczący głosek szeregu ciszącego (ś, ź, ć, dź).
- Plansza 4 zawiera materiał dotyczący głosek głoski l – r.
- Plansza 5 zawiera materiał dotyczący głosek (f – w, p – b, t – d, k – g, ł – j, m – n).
- Plansza 6 zawiera materiał dotyczący samogłosek.

Podczas badania wyniki należy dyskretnie zapisywać w specjalnie przygotowanym protokole badania¹²³. Po badaniu otrzymane wyniki należy porównać z ogólnie przyjętymi normami rozwoju mowy. Jak podkreśla autorka, zadaniem osoby badającej jest przede wszystkim

¹²² Narzędzie do podstawowego badania mowy, autorstwa Barbary Galas zostało zamieszczone w książce A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże...*, dz. cyt., s. 69-72.

¹²³ A. Kopik, M., Zatorska, *Wielorakie podróże ...*, dz. cyt., s. 71-72.

dostrzeżenie problemu. W przypadku zauważenia jakichkolwiek nieprawidłowości, konieczna jest konsultacja logopedyczna.

Diagnoza przygotowania dziecka do nauki szkolnej¹²⁴

Rozpoczęcie nauki szkolnej to moment szczególny, ważny zarówno dla samego dziecka, jak i dla jego rodziców. Każdy rodzic chce, by jego dziecko potrafiło odnaleźć się w szkole, by miało dobrych kolegów i odnosiło sukcesy. Tych sukcesów i uznania pragną również dzieci. Nauka jest dla dziecka tak samo cenna jak zabawa, a każde dziecko potrzebuje inspiracji dla rozwoju.

Właściwa diagnoza i ocena gotowości szkolnej powinna służyć wspieraniu rozwoju dziecka i sprzyjać osiągnięciu sukcesów. Powinna dawać możliwość podejmowaniu takich działań, które byłyby zgodne z indywidualnymi oczekiwaniami edukacyjnymi uczniów oraz potrzebami społecznymi. Sprawą niezwykle istotną jest upowszechnianie wiedzy z zakresu możliwości rozwojowych dziecka i wymagań szkoły współczesnej, aby rodzice mogli współuczestniczyć w procesie kształcenia.

Przykłady narzędzi diagnostycznych wykorzystywanych w diagnozowaniu gotowości szkolnej:

Test Aliny Szemińskiej¹²⁵

Podczas badania ocenie podlegają sprawności poznawcze, ogólna postawa podczas zadań, kontakty z rówieśnikami oraz zachowania społeczne ważne dla szkolnej adaptacji. Obserwacja dziecka prowadzona jest podczas zajęć grupowych (5-6 dzieci), indywidualnych oraz zabawy dowolnej. Spostrzeżenia zapisywane są w Arkuszu obserwacyjnym dziecka¹²⁶, który zawiera dane na temat dziecka, jego wyglądu zewnętrznego oraz zachowania. Każde zadanie testu pozwala

¹²⁴ Szerzej zagadnienie to zostało ujęte w rozdziale 3 (Metody oceny gotowości szkolnej) w pracy A. Kopik, *Gotowość szkolna sześciolatków a środowisko. Aspekt umysłowy* – praca w przygotowaniu.

¹²⁵ A. Szemińska (red.), *Zapisy do klasy pierwszej szkoły podstawowej*, PZWS, Warszawa 1969.

¹²⁶ A. Szemińska (red.), *Zapisy do klasy pierwszej szkoły podstawowej*, PZWS, Warszawa 1973, s. 94-98.

na sprawdzenie innej umiejętności podczas zajęć grupowych i indywidualnych.

Na test składają się następujące zadania:

1. Zajęcia grupowe:

- Rysunek na podany temat – rozumienie poleceń, poziom umiejętności graficznych dziecka;
- Rysunek wg wzoru (odwzorowanie) – poziom analizy i syntezy wzrokowej;
- Układanka obrazkowa – rozumowanie w oparciu o spostrzeżenia wzrokowe;
- Zabawa ruchowa – ocena sprawności ruchowej.

2. Zajęcia indywidualne:

- Opis obrazka – wypowiedzianie się na określony temat;
- Rozmowa kierowana – zasób wiadomości dzieci dotyczących najbliższego otoczenia i zjawisk przyrodniczych;
- Liczenie – umiejętność liczenia, znajomość podstawowych pojęć liczbowych;
- Zagadka obrazkowa (obrazek lub historyjka obrazkowa) – rozumowanie w oparciu o przedstawione na rysunku zdarzenie;
- Analiza słów – analiza i synteza słuchowa.

3. Zabawa dowolna pozwala na obserwację postawy dziecka wobec kolegów; umiejętność współdziałania z innymi.

Po wykonaniu każdego z zadań dziecko otrzymuje ocenę wyrażoną za pomocą liter:

A – bardzo słabe wykonanie zadania;

B – słabe wykonanie zadania;

C – dobre wykonanie;

D – bardzo dobre wykonanie zadania.

Ocena ogólna określająca poziom przygotowania dziecka do nauki szkolnej jest wypadkową ocen otrzymanych za poszczególne zadania.

Poziom A – przygotowanie dziecka jest słabe i nie pozwoli mu osiągnąć wystarczających wyników w nauce.

Poziom B oznacza, że w przygotowaniu dziecka do szkoły są jeszcze poważne braki wymagające pracy wyrównawczej.

Poziom C oznacza, że przygotowanie dziecka do nauki w szkole jest dobre, chociaż ono może mieć braki, na które należy zwrócić uwagę.

Poziom D oznacza, że przygotowanie dziecka do nauki jest bardzo dobre.

Zaletą omawianej metody jest to, że dziecko podczas badania ma bliski kontakt z osobą prowadzącą obserwację. Test pozwala na określenie ogólnej postawy dziecka wobec zadań, poziomu rozwoju intelektualnego, a w tym rozwoju mowy, zdolności ujmowania stosunków przestrzennych, procesów analizy i syntezy, motoryki, przygotowania do nauki arytmetyki oraz postawę społeczną.

Test gotowości szkolnej DS₁ Barbary Wilgockiej-Okoń

Test ten składa się z karty informacji o badanym pozwalającej na określenie warunków środowiska rodzinnego dziecka, kwestionariusza do obserwacji zachowania się dziecka podczas badań ukazującego poziom rozwoju społecznego dziecka oraz z testu do badania dojrzałości umysłowej. Główną część testu DS₁ stanowią 44 zadania określające poziom rozwoju umysłowego dzieci. Na gotowość umysłową składają się cztery kategorie określające gotowość do czytania, pisanie, liczenia oraz rozumowanie. W każdej z tych kategorii uwzględnione zostały podkategorie szczegółowe, czyli zadania obejmujące:

- porównywanie przedmiotów i znaków graficznych o różnym stopniu zróżnicowania, zarówno ogólnego wyglądu, jak i poszczególnych elementów (zadania 1-12),
- wyodrębnianie części z całości oraz łączenie elementów w całość, czyli dokonywanie analizy i syntezy przedmiotów konkretnych, znaków graficznych i figur geometrycznych (zadania 13-24),
- ujmowanie liczebności, porównywanie zbiorów, rozumienie mocy zbiorów, czyli umiejętność posługiwania się pojęciami matematycznymi (zadania 25-33, 41),
- rozumowanie oparte na sędach analitycznych i uwzględniające logiczne następstwo zdarzeń (zadania 34-40, 42-44).

Zadania 1-33 przeznaczone są do badań zbiorowych i mają charakter prób bezsłownych (badania w grupach 5-6-osobowych, czas badania 30-40 min.). Zadania 34-44 o charakterze słowno-werbalnym

wymagają badań indywidualnych – czas badania około 10 min. Osiągane przez dzieci wyniki w testowych badaniach dojrzałości umysłowej oceniane są za pomocą skali punktowej 1-0. Za poprawnie wykonane zadanie przyznaje się dziecku 1 punkt, za złe rozwiązanie lub za niewykonanie zadania – 0 punktów. W zadaniach bardziej złożonych dziecko może otrzymać 1 punkt za częściowo poprawne ich wykonanie (zadania 12, 33, 41).

Uzyskane w badaniach punkty sumuje się w czterech grupach zadań obrazujących:

- gotowość do czytania (zadania 1-12, 22-24) maksymalna liczba punktów 15;
- gotowość do pisania (zadania 13-21), maksymalna liczba punktów 9;
- gotowość do liczenia (zadania 25-33, 41), maksymalna liczba punktów 10;
- rozumowanie (zadania 34-40, 42-44), maksymalna liczba punktów 10.

Wyniki uzyskane w poszczególnych grupach zadań zamienia się na oceny jakościowe. Suma wyników uzyskanych we wszystkich zadaniach testu pozwala na określenie ogólnego poziomu rozwoju umysłowego.

Do określenia rozwoju społecznego służy kwestionariusz zachowania się dziecka podczas badań dojrzałości szkolnej. Przedmiot obserwacji dotyczy:

- stosunku dzieci do poleceń i zadań,
- samodzielności,
- współzycia i współdziałania w grupie rówieśniczej.

W badaniach stosunku do poleceń i zadań wyróżniono następujące elementy:

1. wypełnianie poleceń,
2. rozumienie zadań,
3. wytrwałość w pracy,
4. koncentracja uwagi.

W samodzielności dziecka uwzględniono:

1. samoobsługę,
2. wykonywanie zadań bez pomocy.

We współżyciu i współdziałaniu dziecka w grupie rówieśniczej koncentrowano się na obserwacji:

1. rozstawania się dziecka z opiekunami,
2. sposobu dołączania do grupy rówieśników,
3. kontaktowania się z kolegami.

Każdy z wymienionych sposobów zachowania oceniany był za pomocą trzystopniowej skali (a, b, c).

- a – jeżeli zachowanie dziecka można określić za pomocą słów: natychmiast, zawsze, całkowicie, samodzielnie, chętnie, szybko, zupełnie itp.
- b – jeżeli zachowanie dziecka można określić za pomocą słów: po powtórzeniu, wymaga pomocy, po zachęcie itp.
- c – jeżeli zachowanie dziecka można określić za pomocą słów: wymaga indywidualnej pomocy, nie uważa, przerywa prace, nie nawiązuje kontaktu, nie umie itp.

Wynik poziomu rozwoju społecznego wyrażony został liczbą określeń „a”, „b”, „c” i typem zachowania się dziecka. W końcowej części kwestionariusza zaznaczono, jakiego typu zachowania przeważają u dziecka, czy są to reakcje świadczące o zrównoważeniu, zahamowaniu czy nadpobudliwości psychicznej.

Karta informacyjna o badanym mieści dane metryczkowe dotyczące:

- samego dziecka (uczęszczanie do przedszkola, stan zdrowia, wady, cechy zachowania się),
- rodziny (wykształcenie i zawód rodziców, struktura rodziny, liczba rodzeństwa),
- warunków domowych (liczba izb i osób w nich zamieszkujących, posiadanie radia, telewizora, kącika do zabawy).

Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska¹²⁷ zwraca uwagę na zróżnicowanie w zakresie przygotowania do rozpoczęcia nauki, które wynika ze zmian ilościowych oraz jakościowych zachodzących w rozwoju

¹²⁷ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *O nadmiernych i specyficznych trudnościach u dzieci w uczeniu się matematyki. Przyczynek do trafnej diagnozy i mądrych działań naprawczych*, red. W. Brejnak, [w:] Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD nr 17, Warszawa 2001.

dziecka. Ukazując kryteria gotowości szkolnej dzieci podkreśla rolę samodzielności, umiejętności pokonywania trudności oraz przygotowania do nauki czytania, pisania i matematyki.

E. Gruszczyk-Kolczyńska¹²⁸ uważa, że w zakresie pojęcia „dojrzałość do uczenia się matematyki” mieści się:

Dziecięce liczenie:

- sprawne liczenie i rozróżnianie błędnego liczenia od poprawnego;
- umiejętność wyznaczania wyniku dodawania i odejmowania w zakresie 10 „w pamięci” lub na palcach.

Operacyjne rozumowanie na poziomie konkretnym w zakresie:

- uznawania stałości ilości nieciągłych (zdolność do wnioskowania o równoliczności mimo obserwowanych zmian w układzie elementów porównywanych zbiorów);
- wyznaczanie konsekwentnych serii (zdolność do ujmowania każdego z porządkowanych elementów jako mniejszego od nieuporządkowanych i jednocześnie jako największego w zbiorze już uporządkowanym).

Zdolność do odrywania się od konkretów i posługiwanie się reprezentacjami symbolicznymi w zakresie:

- pojęć liczbowych (aspekt językowo-symboliczny);
- działań arytmetycznych (formuła arytmetyczna i jej przekształcenie);
- schematu graficznego (grafy strzałkowe, drzewka, tabele i inne uproszczone rysunki).

Dojrzałość emocjonalna wyrażająca się w:

- pozytywnym nastawieniu do samodzielnego rozwiązywania zadań;
- odporności emocjonalnej na sytuacje trudne intelektualnie (zdolność do kierowania swym zachowaniem w sposób racjonalny mimo przeżywanych napięć).

Zdolność do syntezowania oraz zintegrowania funkcji percepcyjno-motorycznych, która wyraża się w sprawnym odwzorowywaniu złożonych kształtów, rysowaniu i konstruowaniu.

¹²⁸ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa 1994, s. 18.

W pracy „Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej”¹²⁹ autorki ukazują, jak nauczyciel powinien prowadzić obserwacje dziecka, jak interpretować wyniki obserwacji i formułować wnioski. Omawiają możliwości nauczycielskiej diagnozy w ustalaniu gotowości dzieci do nauki szkolnej przy zastosowaniu profesjonalnych obserwacji dziecięcych. Autorki wyodrębniają cztery segmenty diagnozy. Nauczycielska diagnoza:

- dziecięcych czynności samoobsługowych,
- sprawności ruchowych dzieci,
- funkcjonowania dzieci w trakcie zabawy,
- podejmowania i realizowania zadań przez dzieci (indywidualnie i w grupie).

Lista kompetencji, jakimi powinno dysponować dziecko, które ma rozpocząć naukę w szkole została opracowana przez autorki na podstawie dwóch dokumentów: Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej. Na liście tej znajdujemy:

- Umiejętności i wiadomości społeczne;
- Zdrowie i sprawność ruchowa;
- Czynności samoobsługowe, nawyki higieniczne oraz utrzymanie ładu i porządku;
- Rozumienie oraz poziom wykonywania poleceń i zadań;
- Poziom rozwoju czynności intelektualnych potrzebnych do rozumienia otoczenia i nauki szkolnej;
- Rozwój mowy;
- Gotowość do nauki czytania i pisanie;
- Edukacja matematyczna;
- Orientowanie się w skutkach zjawisk atmosferycznych oraz w świecie roślin i zwierząt;
- Dbalność o bezpieczeństwo własne oraz innych;
- Wychowanie przez sztukę i rozwijanie zainteresowań technicznych¹³⁰.

¹²⁹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011 .

¹³⁰ Tamże, s. 17-26.

Zestaw prób do badania gotowości szkolnej Wojciecha Brejnaka

Interesującą propozycję kryteriów oceny możliwości dziecka przedstawia W. Brejnak¹³¹. Autor omawia kryteria gotowości szkolnej i publikuje listę 20 pytań do ukierunkowanej obserwacji dziecka (Sprawdzian „Przed-szkolny”), które pozwolą znaleźć odpowiedź na pytanie, czy dziecko może rozpocząć szkolną naukę. Pytania te pozwalają określić na jakim etapie rozwojowym jest dziecko.

W. Brejnak¹³² opracował także zestaw prób do badania gotowości szkolnej. Na zestaw ten składają się następujące próby¹³³:

- rozmowa z dzieckiem,
- opis obrazka,
- wymowa,
- analiza głosek,
- sprawdzian czytania,
- nauka wierszyka,
- liczenie,
- różnice,
- podobieństwa,
- odtworzenie tekstu wiersza,
- odwzorowywanie,
- zajęcia ruchowe,
- próby dominacji oka,
- zachowanie dziecka.

¹³¹ W. Brejnak, *Czy Twój przedszkolak dojrzał do nauki?*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2006.

¹³² W. Brejnak, H. Kitlińska-Pięta, E. Nowak, *Diagnozowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów klas I-III*, Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej „Żak”, Warszawa 2007.

¹³³ M. Jerzak, *Analiza narzędzi badawczych do badania gotowości szkolnej dziecka rozpoczynającej naukę w klasie pierwszej*, [w:] J.K. Zabłocki, W. Brejnak (red.) *Emocjonalno-społeczne uwarunkowania dojrzałości szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008, s. 114-117.

Kwestionariusz do badania dojrzałości szkolnej Bożeny Janiszewskiej¹³⁴

Metoda Bożeny Janiszewskiej obejmuje ocenę dojrzałości szkolnej w następujących sferach rozwoju:

- A. Sfera fizyczno-ruchowa (dojrzałość fizyczna, lokomocja, manipulacja);
- B. Procesy psychiczne (spozrzeganie wzrokowe, spozrzeganie słuchowe, myślenie, mowa, pamięć, uwaga);
- C. Procesy emocjonalno-motywacyjne;
- D. Procesy społeczne;
- E. Lateralizacja.

W ocenie należy wziąć pod uwagę:

- I. Badanie i ocenę dojrzałości fizycznej dziecka (na podstawie obserwacji, analizy dokumentów i rozmowy z rodzicami/opiekunami dziecka)
 - 1. Waga – masa ciała.
 - 2. Wzrost – wysokość ciała.
 - 3. Proporcje (test filipiński).
- II. Badanie i ocenę „dużej motoryki” – lokomocji (na podstawie obserwacji i technik eksperymentalnych).
 - 1. Równowaga dynamiczna (skakanie na obu nogach, skakanie na jednej nodze, przejście stopkami, przysiad).
 - 2. Równowaga statyczna (stanie na jednej nodze, stanie z zamkniętymi oczami).
 - 3. Koordynacja ruchów.
- III. Badanie i ocenę „małej motoryki” – manipulacji (na podstawie obserwacji i technik eksperymentalnych).
 - 1. Sprawność w codziennych czynnościach (czynności samoobsługowe).
 - 2. Koordynacja i sprawność ruchów rąk (wycinanie, kokardka).
 - 3. Poziom grafomotoryczny (szlaczki, figury geometryczne, rysunek dowolny, trzymanie ołówka, układ ręki, nacisk, „Marionetka”).

¹³⁴ B. Janiszewska, *Ocena dojrzałości szkolnej. Arkusz oceny dojrzałości. Metody badań dojrzałości. Pomoce do badań*, Wydawnictwo Seventh Sea, Warszawa 2006.

- IV. Badania i oceny lateralizacji (według prób Haliny Spionek)
1. Badanie lateralizacji w zakresie oczu.
 2. Badanie lateralizacji w zakresie rąk.
 3. Badanie lateralizacji w zakresie nóg.
 4. Badanie lateralizacji w zakresie uszu.
- V. Badania i oceny spostrzegania wzrokowego (na podstawie obserwacji i technik eksperymentalnych)
1. W zabawie (oglądanie książeczek, układanie puzzli, układanie według wzoru).
 2. W sytuacjach konkretnych (opis obrazka).
 3. Analiza i synteza wzrokowa (reprodukowanie figur).
- VI. Badania i oceny spostrzegania słuchowego (na podstawie obserwacji i technik eksperymentalnych)
1. Słuch fonematyczny.
 2. Analiza wyrazowa zdania.
 3. Analiza sylabowa wyrazu.
 4. Synteza sylabowa wyrazu.
 5. Wyróżnianie samogłosek w nagłosie.
 6. Wyróżnianie spółgłosek w nagłosie.
 7. Analiza wyrazów.
 8. Synteza wyrazów.
- VII. Badania i oceny myślenia (na podstawie technik eksperymentalnych)
1. Orientacja (w otoczeniu, w czasie, w przestrzeni).
 2. Operacje umysłowe (różnicowanie, podobieństwa, klasyfikowanie, uogólnianie).
 3. Definiowanie (odwracalność myślenia, myślenie matematyczne).
- VIII. Ocena rozwoju mowy (oceniaamy na podstawie tych prób, w których dziecko wypowiada się)
1. Wymowa.
 2. Słownik.
 3. Jakość zdań.
 4. Jakość wypowiedzi.
- IX. Badania i oceny pamięci
1. Pamięć świeża.
 2. Pamięć trwała.

X. Uwaga (oceniaamy na podstawie obserwacji przy rysowaniu, rozmowach z dzieckiem, słuchaniu instrukcji).

1. Początki uwagi dowolnej.
2. Stopień koncentracji uwagi.
3. Czas skupienia uwagi.

XI. Procesy emocjonalno-społeczne (oceniaamy na podstawie obserwacji).

1. Zainteresowanie zajęciami „szkolnymi”.
2. Kontrolowanie ekspresji emocji.
3. Pokonywanie trudności.
4. Stosunek do obowiązków).

B. Janiszewska podkreśla, że niezwykle trudno jest ocenić u dziecka poziom rozwoju procesów emocjonalno-motywacyjnych, gdyż są to procesy tak dynamiczne, że uchwycenie momentu ukształtowania się nowej jakości w tym zakresie często umyka naszej obserwacji.

XII. Procesy społeczne (należy oceniać je na przestrzeni dłuższego czasu).

1. Przestrzeganie norm i zasad w grupie.
2. Stosowanie się do poleceń kierowanych do całej grupy.
3. Bezkonfliktowość w zajęciach grupowych.
4. Przejawy uczuć społecznych.

Uzyskane wyniki wpisywane są do „Arkusza oceny dojrzałości szkolnej” i na tej podstawie formułowane są wnioski dotyczące tempa rozwoju dziecka, poziomu dojrzałości w poszczególnych sferach rozwoju, mocnych i słabych stron dziecka, a także ogólnego poziomu dojrzałości szkolnej.

W 2005 roku Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej realizowało projekt „Badanie gotowości szkolnej sześciolatków”. Celem tego projektu było dostarczenie metod służących ocenie przygotowania dziecka do dalszej edukacji, zebranie wiedzy o czynnikach sprzyjających osiągnięciu dojrzałości szkolnej w ciągu roku obowiązkowego wychowania przedszkolnego i przedstawienie propozycji działań dla nauczycieli ukierunkowanych na wspomaganie rozwoju i wyrównywanie szans sześciolatków. W ramach projektu przeprowadzono ogólnopolskie badania standaryzacyjne Skali

Gotowości Szkolnej (SGS) z udziałem reprezentatywnej próby 4000 dzieci z całej Polski. Badania realizował w terenie ośrodek badawczy ARC Rynek i Opinia przy udziale zespołu projektowego CMPPP. Na podstawie analizy przeprowadzonych badań opracowano Skalę Gotowości Szkolnej i udostępniono ją w postaci arkusza obserwacyjnego i podręcznika do metody.

Skala Gotowości Szkolnej (SGS)

„Skala Gotowości Szkolnej (SGS) jest metodą obserwacyjną dla nauczycieli sześciolatków o charakterze skali szacunkowej. W Skali wymieniono te zachowania i umiejętności, które są ważne dla poznania osiągnięć, upodobań i zainteresowań, a także trudności doświadczanych przez dzieci w związku z osiąganiem gotowości szkolnej”¹³⁵.

Skala Gotowości Szkolnej składa się z pięciu części:

- A. Zachowania i umiejętności związane z aktywnością poznawczą;
- B. Zachowania dziecka w grupie rówieśników;
- C. Przejawy samodzielności dzieci i umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych;
- D. Aktywność zadaniowa dziecka (podejmowana samodzielnie lub pod kierunkiem nauczyciela);
- E. Przygotowanie dziecka do nauki czytania, pisanie i matematyki.

Zachowania i umiejętności szkolne dzieci zostały pogrupowane w sześć podskal:

1. Umiejętności szkolne (20 pozycji);
2. Kompetencje poznawcze (12 pozycji);
3. Sprawność motoryczna (8 pozycji);
4. Samodzielność (12 pozycji);
5. Niekonfliktowość (12 pozycji);
6. Aktywność społeczna (9 pozycji).

Na Arkusz Obserwacyjny Skali Gotowości Szkolnej składa się:

- metryczka (dane o dziecku, czas i miejsce obserwacji wstępnej i końcowej),

¹³⁵ A. Frydrychowicz, E. Koźniewska, A. Matuszewski, E. Zwierzyńska, *Skala Gotowości Szkolnej. Podręcznik*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006, s. 7.

- tabela wskaźników (listy zachowań i umiejętności dziecka do obserwacji – 72 pozycje),
- istotne informacji o dziecku (obserwacje nauczyciela dotyczące zdolności, inne obserwacje, dane o stanie zdrowia, frekwencja dziecka, działania podjęte przez nauczyciela),
- analizy przygotowania dziecka do nauki w szkole (analiza wyników obserwacji końcowej).

Tabela wskaźników to lista 72 zweryfikowanych zachowań i umiejętności dzieci. Nauczyciel prowadzący obserwację końcową dziecka powinien oszacować każde z zachowań i umiejętności dziecka przypisując im jedno z określeń (tak, raczej tak, raczej nie, nie).

W związku ze zmianami w polskim systemie edukacji i planowanym obniżeniem wieku realizacji obowiązku szkolnego Skala Gotowości Szkolnej (SGS) została poddana adaptacji na potrzeby nauczycieli pięcioletków. Na podstawie analizy wyników badań standaryzacyjnych powstała wystandaryzowana wersja metody pod nazwą Skala Gotowości Edukacyjnej Pięcioletków (SGE-5). Nauczyciele otrzymali nową skalę, która miała ułatwić gromadzenie i rejestrację spostrzeżeń o zachowaniach i umiejętnościach dzieci w grupach pięcioletków oraz ocenę przygotowania dzieci do nauki w klasie I szkoły podstawowej.

Skala Gotowości Edukacyjnej Pięcioletków (SGE-5)

„Skala Gotowości Edukacyjnej Pięcioletków (SGE-5) jest inwentarzem zachowań i umiejętności dziecka pięcioletniego, zestawionych ze względu na potrzebę obserwacji i analizy przygotowania dziecka do nauki w szkole”¹³⁶.

W Arkuszu Obserwacyjnym uwzględniono pięć obszarów aktywności dziecka, które odpowiadają zadaniom rozwojowym dzieci rozpoczynających naukę w szkole:

- poznawanie świata i siebie,
- zabawa i nauka w grupie rówieśników,

¹³⁶ E. Koźniewska, A. Matuszewski, E. Zwierzyńska, *Skala Gotowości Edukacyjnej Pięcioletków (SGE-5). Obserwacyjna metoda dla nauczycieli*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010, s. 11.

- samodzielność w trudnych sytuacjach,
- podejmowanie zadań i praca pod kierunkiem nauczyciela,
- przygotowanie do nauki czytania, pisania, matematyki.

Zachowania i umiejętności szkolne dzieci zostały pogrupowane w cztery różniące się treścią podskale (czynniki), które nazwano:

1. Kompetencje poznawcze (11 pozycji);
2. Aktywność (10 pozycji);
3. Sprawność Psychomotoryczna (5 pozycji);
4. Odporność emocjonalna (5 pozycji).

Podskale wyznaczają wymiary, które należy uwzględnić w jakościowej analizie wyników obserwacji Skalą Gotowości Edukacyjnej Pięciolatek (SGE-5) oraz w projektowaniu zakresu i form wspierania rozwoju i edukacji dzieci w osiągnięciu gotowości do nauki w szkole. W odniesieniu do tych wymiarów dokonuje się także oszacowania stopnia gotowości edukacyjnej dziecka, co jest uprawnione po przeprowadzeniu obserwacji w kwietniu, w roku szkolnym poprzedzającym rozpoczęcie nauki w I klasie szkoły podstawowej.

Arkusz Obserwacyjny Skali Gotowości Edukacyjnej Pięciolatek (SGE-5) składa się z:

- metryczki (dane o dziecku, czas i miejsce obserwacji, uwagi o przebiegu obserwacji),
- tabeli wskaźników (listy zachowań i umiejętności dziecka do obserwacji – 31 pozycji),
- pytań otwartych dotyczących istotnych informacji o dziecku (stan zdrowia, sytuacja rodzinna, inne obserwacje, frekwencja),
- analizy przygotowania dziecka do nauki w szkole (analiza, interpretacja, podsumowanie wyników, plan wspomaganie dziecka).

Tabela wskaźników to lista 31 zweryfikowanych empirycznie zachowań i umiejętności dzieci. Nauczyciel prowadzący obserwację dokonuje oszacowania wszystkich zachowań i umiejętności dziecka przypisując każdemu sformułowaniu jedno z określeń (tak, raczej tak, raczej nie, nie).

Zgodnie z obowiązującą podstawą programową¹³⁷ obserwacja dzieci w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki w szkole powinna zostać przeprowadzona jesienią w październiku/listopadzie oraz w kwietniu w roku poprzedzającym rozpoczęcie przez dziecko nauki w szkole. Celem obserwacji jesiennej jest przede wszystkim pozyskanie informacji, które mogą być podstawą indywidualizacji pracy z dzieckiem, przekazanie tych informacji rodzicom, a w razie potrzeby, uzyskanie konsultacji specjalisty. Celem obserwacji prowadzonej w kwietniu jest analiza gotowości dziecka do nauki w szkole i zapoznanie rodziców dziecka z wynikami obserwacji. Obserwacja kwietniowa pozwala uzyskać formalną interpretację wyników w postaci stopnia gotowości edukacyjnej dziecka.

Diagnoza przedszkolna musi objąć wszystkie dzieci kończące w danym roku pięć lat oraz do 2014 r. dzieci sześciolatnie. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, zadaniem nauczycieli jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji.

Zgodnie z nową podstawą programową, zadaniem nauczycieli wszystkich dzieci z grup pięcioletków i sześciolatek objętych wychowaniem przedszkolnym, jest poprowadzenie obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych tych dzieci oraz dokumentowanie swoich obserwacji. Z początkiem roku szkolnego poprzedzającego możliwe rozpoczęcie przez dziecko nauki w klasie I szkoły podstawowej (październik/listopad) należy przeprowadzić analizę gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna). W oparciu o zgromadzone wyniki diagnozy przedszkolnej nauczyciel przedszkola ma opracować i zrealizować indywidualny program wspomagania i korygowania rozwoju dziecka. Celem takiej analizy jest także zgromadzenie informacji, które po przekazaniu rodzicom mają im pomóc w poznaniu stanu gotowości

¹³⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2012.977) Załącznik nr 1 i załącznik nr 2.

swojego dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej, aby mogli je wspomagać w osiągnięciu tej gotowości, odpowiednio do ich potrzeb.

W latach 2005-2007 zespół naukowy pracowników Akademii Świętokrzyskiej (obecnie Uniwersytet Jana Kochanowskiego) w Kielcach prowadził pod kierunkiem Aldony Kopik, badania w ramach projektu *Dziecko 6-letnie u progu nauki szkolnej*. „Głównym celem badań była diagnoza przygotowania dzieci sześciolatków do podjęcia edukacji szkolnej”¹³⁸. Zespół naukowy opracował własne narzędzia pozwalające na ocenę poszczególnych sfer rozwoju dziecka, wykorzystane zostały również narzędzia innych autorów. Diagnozą objęte zostały podstawowe sfery rozwoju dziecka:

A. Sfera zdrowia dziecka:

- Zdrowie fizyczne;
- Zdrowie psychiczne i społeczne;
- Opieka medyczna i psychopedagogiczna.

B. Sfera rozwoju fizycznego i aktywności ruchowej dziecka:

- Wskaźniki rozwoju fizycznego;
- Otłuszczenie;
- Aktywność ruchowa.

C. Sfera rozwoju motorycznego (umiejętności ruchowe):

- Sprawność motoryczna;
- Umiejętności ruchowe.

D. Sfera rozwoju umysłowego:

- Zdolności edukacyjne (Test J.C. Ravena w wersji kolorowej);
- Gotowość do czytania, pisania, liczenia i rozumowanie (Test B. Wilgockiej-Okoń),
- Umiejętności szkolne (w opracowaniu Aldony Kopik).

E. Sfera rozwoju społeczno-emocjonalnego:

- Poczucie kontroli (Skala Poczucia Kontroli B. Szmigielskiej)
- Rozwój społeczno-emocjonalny („Arkusze do oceny rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka” autorstwa J. Klimaszewskiej i A. Kopik);

¹³⁸ A. Kopik, B. Walasek, *Cele i koncepcja badań*, [w:] A. Kopik (red.) *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju. Raport 2006*, Wydawnictwo TEKST, Kielce-Bydgoszcz 2007, s. 12.

F. Lateralizacja

G. Sfera środowiska rozwoju dziecka (ankieta dla rodziców i nauczycieli autorstwa B. Walasek-Jarosz; metryczka placówek kształcących dzieci sześćioletnie)

- Status społeczno-ekonomiczny;
- Środowiska rozwoju umiejętności dzieci;
- Aspiracje edukacyjne rodziców.

A. Badania zdrowia dziecka

W badaniach dotyczących zdrowia uwzględniono aspekt fizyczny, psychiczny i społeczny; wykorzystano kwestionariusz wywiadu dla rodziców dzieci 6-letnich w opracowaniu E. M. Szumilas, który zawierał 26 pytań. Część pytań zaczerpnięto z *Kwestionariusza GUS AZD-3, projektu KIDSCREEN-52, Kwestionariusza Mocnych Stron i Trudności* R. Goodmana, a pozostałe sformułowano zgodnie z potrzebami projektu.

B. Badania rozwoju fizycznego i aktywności ruchowej

Poziom rozwoju fizycznego oceniano na podstawie pomiarów antropometrycznych:

- wysokości i masy ciała,
- obwodu klatki piersiowej, ramienia i pasa,
- elementów otłuszczenia (5 fałdów skórno-tłuszczowych).

Zastosowano również **Test filipiński**. Prawidłowo wykonany pomiar filipiński polega „na uniesieniu ramienia dziecka w górę, zgięciu przedramienia na szczycie głowy w kierunku przeciwnego ucha i skierowaniu wyprostowanych palców ku małżowinie. Głowa musi być utrzymana prosto, w płaszczyźnie frankfurckiej, ręka przylegać do głowy.”¹³⁹ Test można wykonać prawą lub lewą ręką, a nawet dla potwierdzenia wyniku, jedną i drugą ręką. Jeżeli dziecko czubkiem trzeciego palca dotyka górnej krawędzi małżowiny usznej to pomiar określany jest jako zerowy; jeżeli sięga poniżej punktu, to wynik jest dodatni (pozytywny); jeżeli nie dotyka krawędzi, to pomiar jest ujem-

¹³⁹ A. Malinowski, W. Bożiłow, *Podstawy antropometrii. Metody, techniki, normy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Łódź 1997, s. 469.

ny (negatywny); Aby rozpocząć naukę dziecko powinno mieć pomiar dodatni lub zerowy.

Informacje o zakresie spontanicznej i zorganizowanej aktywności fizycznej zebrano na podstawie autorskich pytań, które zostały opracowane przez Małgorzatę Markowską, według propozycji J. Drabika.

C. Badania rozwoju sprawności fizycznej dziecka

Pomiaru sprawności fizycznej dokonano na podstawie „Zestawu wybranych prób sprawnościowych” opracowanych na podstawie testu *EUROFIT* przez Elżbietę Cieślę¹⁴⁰. Niektóre z prób posłużyły do oceny różnicowania lateralnego.

Zestaw ten składa się z 12 zadań. Ocena poszczególnych umiejętności dokonywana jest w czterostopniowej skali:

- wykonuje zadanie bardzo dobrze,
- wykonuje zadanie dobrze,
- wykonuje zadanie w stopniu dostatecznym,
- nie potrafi wykonać.

Do oceny umiejętności ruchowych autorka zaproponowała wykorzystanie prostych zadań ruchowych, tak, aby można je było wykonać w każdych warunkach lokalowych. Wybór prób podyktowany był możliwością przeprowadzenia ich w zróżnicowanych warunkach różnych placówek przedszkolnych i szkolnych¹⁴¹.

Zestaw prób obejmuje:

- rzuty woreczka znad głowy prawą i lewą ręką (próba 1 i 2);
- chwyt woreczka prawą i lewą ręką (próba 3 i 4);
- rzut piłki oburącz;
- chwyt piłki oburącz;
- kopnięcia piłki prawą i lewą nogą (próba 7 i 8);
- skoki jednonóż na prawej i lewej nodze (próba 9 i 10);
- skoki obunóż (próba 11);

¹⁴⁰ Autorski test przygotowany do realizacji badań projektu „Dziecko sześciolatnie u progu nauki szkolnej”

¹⁴¹ E. Cieśla, *Badania rozwoju sprawności fizycznej dziecka*, [w:] A. Kopik (red.) *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza wybranych sfer rozwoju. Raport 2006*, Wydawnictwo TEKST, Kielce-Bydgoszcz 2007, s. 22.

- szybki bieg – bieg wahadłowy 10x5 metrów (próba 12).

W trakcie wykonywania kolejnych prób przez dziecko nauczyciel ma możliwość oceny koordynacji ruchowej. Koordynacja wyraża się m.in. przez prawidłowy porządek działania ruchowego, wzajemne uzgodnienie wszystkich komponentów ruchu, jego przebiegu i stanu współdziałania dziecka z otoczeniem, w którym wykonuje ono dane zadanie ruchowe. Widocznym przejawem koordynacji jest ekonomia ruchu, precyzja jego wykonania, a także skuteczność działania.

Zaznacza się, że w przypadku tak skonstruowanej oceny koordynacji (na potrzeby nauczyciela obserwatora rozwoju motorycznego dziecka) jest ona obarczona sporym błędem, jest subiektywnym odczuciem nauczyciela w zakresie umiejętności wykonywania opisanych powyżej czynności ruchowych. Jest ona zależna od poziomu edukacji motorycznej nauczyciela, jego wyobrażenia dotyczącego odpowiednich wzorców ruchowych w odniesieniu do: skoków, rzutów, chwytów, kopnięć, a przede wszystkim umiejętności poprawnego poruszania się w biegu. W karcie zapisu oceny umiejętności ruchowych osoba prowadząca badanie wpisuje ocenę wykonania poszczególnych zadań i zaznacza, którą kończynę dziecko wybrało jako pierwszą do wykonania zadania.

D. Badania rozwoju umysłowego

W badaniach wykorzystano Test J. C. Ravena w wersji kolorowej, Test Dojrzałości Szkolnej B. Wilgockiej-Okoń oraz badanie umiejętności szkolnych (zadania opracowane przez A. Kopik).

Badania umiejętności szkolnych obejmowały zadania z zakresu:

- wiadomości ogólne,
- analiza i synteza słuchowa,
- rozumienie tekstu czytanego przez nauczyciela,
- analiza i synteza wzrokowa,
- znajomość liter (pisanych i drukowanych),
- dobór podpisów do obrazków,
- technika czytania,
- znajomość cyfr,
- znajomość znaków matematycznych,
- rozpoznawanie figur geometrycznych.

E. Badania rozwoju społeczno-emocjonalnego

Ważnym osiągnięciem rozwojowym okresu przedszkolnego jest umiejętność przystosowania przez dziecko form swojego zachowania do wymagań środowiska społecznego. Dziecko kończące edukację przedszkolną i rozpoczynające naukę szkolną wkracza w nowe nieznane mu środowisko. Rolą nauczyciela jest włączyć dziecko w życie nowej grupy, pomóc mu przystosować się do norm i zasad regulujących życie społeczne w placówce, uczyć współżycia i współdziałania w grupie. Osiąganie umiejętności społecznych możliwe jest tylko przez zdobywanie doświadczeń w trakcie aktywnego uczestnictwa w życiu grup społecznych. „Proces socjalizacji prowadzi do opanowania przez jednostkę wiedzy o swojej grupie oraz o rolach społecznych, a także do opanowania przyjętych w tej grupie standardów i wartości”¹⁴². Dziecko w społeczności szkolnej musi wykazywać inicjatywę w kontaktach z innymi, musi umieć podporządkować się poleceniom i wymaganiom, uczy się oceniać zachowanie rówieśników, staje się wrażliwe na potrzeby innych i coraz lepiej kontroluje własne reakcje emocjonalne.

Do oceny kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka nauczyciel może wykorzystać autorskie narzędzie **„Arkusze do ceny rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka”** opracowane przez Jądwigę Klimaszewską i Aldonę Kopik¹⁴³.

Arkusze ten opiera się na wykorzystaniu wiedzy o dziecku, którą posiadają nauczyciele. Diagnoza poziomu rozwoju sfery społeczno-emocjonalnej koncentruje się na opisie wybranych cech i działań dziecka. Arkusze składa się z dwóch części: pierwsza dotyczy oceny rozwoju społecznego, druga oceny rozwoju emocjonalnego.

Ocena rozwoju społecznego obejmuje 5 grup kategorii. W każdej grupie kategorii ujętych zostało 5 kategorii szczegółowych:

¹⁴² M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2000, s. 113.

¹⁴³ Autorskie narzędzie opracowane i przygotowane do realizacji badań projektu „Dziecko sześćioletnie u progu nauki szkolnej”. Narzędzie to zostało opublikowane w pracy A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, dz. cyt., s. 57-66.

Samodzielność (czynności samoobsługowe, dbałość o porządek, umiejętność poruszania się w placówce, umiejętność korzystania z przyborów szkolnych, wykonywanie zadań bez pomocy);

Kontakty koleżeńskie (nawiązywanie kontaktów, uczynność w stosunku do innych dzieci, zwracanie uwagi na siebie, inicjatywa w kontaktach z rówieśnikami, stosunek do młodszych lub słabszych);

Przestrzeganie norm i reguł współzycia w grupie (współpraca z innymi, agresja i wrogość, stosunek do poleceń grupowych, posłuszeństwo wobec nauczyciela, prawdomówność);

Współdziałanie w grupie (zdolność do ugody i kompromisu, współdziałanie w grupie, uległość, pozycja w grupie, umiejętność oceny zachowania rówieśników);

Stosunek do zadań (stosunek do poleceń indywidualnych, wytrwałość, koncentracja uwagi, zainteresowanie, pewność decyzji).

Oceny rozwoju emocjonalnego nauczyciel dokonuje na podstawie 10 kategorii: siła reakcji emocjonalnych, zdolność kontroli emocji, ciekawość poznawcza, objawy lęku i niepokoju, wybuchy złości i gniewu, wyrażanie emocji, zdolność empatii, adekwatność reakcji emocjonalnych do sytuacji, reakcja na niepowodzenia, nastrój dominujący.

Nauczyciel przypisuje dziecku określony poziom natężenia danej cechy w skali pięciostopniowej (od 1 do 5). Najwyższą ocenę (5 pkt.) otrzymują dzieci wykazujące się wysokim stopniem kompetencji w danej sferze, a ocenę najniższą (1 pkt.) dzieci, które tej umiejętności nie posiadały.

F. Lateralizacja

Badanie i ocena lateralizacji (wybrane próby)

1. Badanie lateralizacji w zakresie oczu.
2. Badanie lateralizacji w zakresie rąk.
3. Badanie lateralizacji w zakresie nóg.

4.2.2. Przykłady narzędzi diagnostycznych stosowanych jedynie przez specjalistów – opinia pedagoga

Poczucie kontroli

Problematyka poczucia kontroli (locus of control) cieszy się dużym zainteresowaniem zarówno psychologów, jak i pedagogów. Punktem wyjścia do opracowania pojęcia poczucia lokalizacji kontroli wzmocnień była teoria społecznego uczenia się J. Rottera. Teoria ta zakłada, że człowiek może zaspokoić swoje potrzeby dzięki różnym zachowaniom instrumentalnym, a wzmocnienia uzyskiwane dzięki zachowaniu zwiększają oczekiwanie, że w przyszłości po takim zachowaniu następować będą takie same wzmocnienia. W pewnych sytuacjach wzmocnienia są zależne od zachowania się człowieka, a w innych od czegoś, co pozostaje poza jego kontrolą¹⁴⁴.

Lokalizacja kontroli wzmocnień jest indywidualną właściwością człowieka i można ją traktować jako wymiar osobowości dający się przedstawić „jako kontinuum od zgeneralizowanego poczucia kontroli zewnętrznej (external locus of control) do zgeneralizowanego poczucia kontroli wewnętrznej (internal locus of control)”¹⁴⁵. Umieszczenie poczucia kontroli jest efektem subiektywnego postrzegania przez jednostkę własnego wpływu na rezultaty swoich zachowań. Poczucie kontroli to bardzo ważna zmienna umożliwiająca opisywanie i przewidywanie ludzkich zachowań. Odnosi się ona do ujmowania przez jednostkę zależności pomiędzy jej działaniem i uzyskiwanymi rezultatami¹⁴⁶.

Dziecko osiągając pewien poziom dojrzałości społecznej potrafi zauważać związki i zależności (o znaczeniu pozytywnym lub negatywnym) pomiędzy swoimi czynami a ich skutkami. Postępowanie jest zdeterminowane przez spostrzeżenie związku przyczynowego wystę-

¹⁴⁴ R. Ł. Drwal, *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawczej wyniki badań* [w:] P. Brzozowski (red.), *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 199.

¹⁴⁵ Tamże, s. 200.

¹⁴⁶ B. Szmigielska, *Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych – SPK-DP. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1996, s. 8-9.

pującego pomiędzy zachowaniem a jego następstwami. W przypadku, gdy dziecko uważa, że spotykające go powodzenia lub niepowodzenia są następstwem jego działań, mamy do czynienia z poczuciem kontroli wewnętrznej. Jeżeli uznaje ono, że nagrody i kary spotykające go są następstwem nieprzewidzianych, losowych zdarzeń i ono nie ma na nie żadnego wpływu, mówimy o poczuciu kontroli zewnętrznej. Od najwcześniejszych lat, w toku codziennych zajęć, zabaw i obserwacji zachowań innych, dziecko zdobywa doświadczenia z zakresu skuteczności własnych działań oraz czynników, od których rezultaty tych działań zależą.

Rozwój poczucia kontroli przechodzi pewną ewolucję.

1. Etap pierwszy – zewnętrzne poczucie kontroli zarówno w stosunku do sytuacji zakończonych sukcesem, jak i niepowodzeniem;
2. Etap drugi – wewnętrzne poczucie kontroli w stosunku do sytuacji zakończonych sukcesem oraz zewnętrzne w sytuacjach zakończonych niepowodzeniem;
3. Trzeci etap – względna równowaga poczucia kontroli w stosunku do sukcesów i niepowodzeń. Na tym poziomie kształtuje się uogólnione poczucie kontroli typowe dla danej jednostki, z przewagą poczucia kontroli wewnętrznej lub zewnętrznej¹⁴⁷.

Poczucie kontroli może mieć charakter oczekiwania uogólnionego, ale także konkretnych oczekiwań sytuacyjnych, związanych ze spostrzeganiem skutków działań własnych podejmowanych w ramach pełnionych ról społecznych¹⁴⁸. Wiąże się ono bezpośrednio z indywidualnymi doświadczeniami jednostki oraz z warunkami szeroko rozumianego środowiska rodzinnego.

Zdaniem wielu badaczy wewnętrzne poczucie kontroli stwarza większe możliwości efektywnego funkcjonowania dziecka dzięki posiadaniu przekonania o możliwości wpływania na bieg wydarzeń. „Jeżeli od wczesnego dzieciństwa ciąg życiowych doświadczeń stopniowo układa się w sekwencje zdarzeń zrozumiałych, przewidywalnych, to z czasem można mówić o ich kontrolowalności, a tym samym na-

¹⁴⁷ Tamże, s. 8-9.

¹⁴⁸ A. Mróz, *Umiejscowienie poczucia kontroli*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9-10, s. 412.

bywaniu poczucia kompetencji radzenia sobie z trudnościami”¹⁴⁹. Brak poczucia kontrolowalności sytuacji niekorzystnie wpływa na wykonywanie zadań i na efektywność podejmowanych działań.

Skala Poczucia kontroli u Dzieci Przedszkolnych – SPK – DP Barbary Szmigielskiej

Skala Poczucia kontroli u Dzieci Przedszkolnych – SPK – DP autorstwa Barbary Szmigielskiej¹⁵⁰ służy do badania poczucia kontroli wzmocnień u dzieci przedszkolnych. Przeznaczona jest dla dzieci w wieku od lat 4, 5 do lat 7. Skala zawiera 18 zadań. Są to zdania w formie twierdzącej, opisujące różne sytuacje z życia dziecka. Połowa opisanych zdarzeń kończy się wynikiem pozytywnym i tworzy skalę sukcesu (S), a połowa wynikiem negatywnym i tworzy skalę porażek (P). Każdorazowo dziecko ma do wyboru dwie alternatywne odpowiedzi. Wybór jednej z nich wskazuje na poczucie kontroli wewnętrznej, wybór drugiej wskazuje na poczucie kontroli zewnętrznej. Do czynników wewnętrznych zalicza się zdolności, wytrwałość oraz sposób postępowania dziecka. Do czynników zewnętrznych zalicza się cechy i sposób postępowania innych ludzi (dorosłych lub rówieśników) oraz cechy samej sytuacji lub przedmiotu. W obrębie każdej z wymienionych grup połowa zadań należy do skali sukcesu, a połowa do skali porażek. Zadania oraz kolejność odpowiedzi ułożone zostały w sposób losowy.

Materiał testowy to arkusz zawierający instrukcje oraz 18 zadań wraz z odpowiedziami, spośród których osoba badana dokonuje wyboru. Skala przeznaczona jest do badań indywidualnych. Osoba prowadząca badania, po nawiązaniu kontaktu z dzieckiem, podaje zadania w dosłownym brzmieniu zgodnie z formułą instrukcji, dostosowując ją do płci badanego dziecka. Odpowiedzi wybrane przez dziecko porównuje się z kluczem. Podane tam odpowiedzi diagnostyczne wskazują na poczucie kontroli zewnętrznej. Wynikiem surowym jest suma punktów uzyskanych przez dziecko. Oblicza się wynik surowy

¹⁴⁹ M. Plopa, *Radzenie sobie ze stresem: psychospołeczne uwarunkowania* [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokreacja*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997.

¹⁵⁰ B. Szmigielska, dz. cyt.

dla skali sukcesu, dla skali porażek oraz wynik ogólny, który jest sumą wyników w skali sukcesu i porażki¹⁵¹.

Test Matryc Progresywnych J.C. Ravena w wersji kolorowej

Test Matryc Progresywnych J.C. Ravena jest jednym z najbardziej znanych i najczęściej stosowanych testów na świecie. Badania dotyczące własności psychometrycznych tego testu były prowadzone w kilkudziesięciu krajach ze wszystkich kontynentów. Posługuje się nim w swej pracy zawodowej wielu psychologów, którzy wysoko oceniają jego wartość¹⁵². Jest on także powszechnie stosowany w badaniach naukowych, w tym także w badaniach interdyscyplinarnych z zakresu pedagogiki, antropologii czy socjologii. Autor testu skonstruował swoje narzędzie badawcze w oparciu o pojęcie inteligencji Spearmana. „Test Matryc jest narzędziem oceny tego aspektu zdolności intelektualnych, który Spearman nazywa zdolnością do edukacji tzn. zdolnością do poprawnego myślenia, względnie niezależną od doświadczenia jednostki”¹⁵³.

W badaniach dzieci wykorzystuje się Test Matryc Ravena w wersji Kolorowej. Test składa się z 36 zadań, pogrupowanych w 3 serie po 12 matryc. W każdej serii matryce ułożone są w porządku o wzrastającym (progresywnym) stopniu trudności. Zastosowane kolory służą podtrzymywaniu uwagi i zainteresowania dzieci¹⁵⁴. Matryce Ravena wymagają od osoby badanej, by uzupełniła brakujące miejsca w zadanym układzie figur geometrycznych, kierując się wewnętrzną logiką tego układu. Zadania tego rodzaju wymagają w pierwszym rzędzie właściwego kodowania poszczególnych figur tak, aby można było później skupić uwagę tylko na niektórych aspektach. Następnie wymagane jest dostrzeżenie relacji między

¹⁵¹ A. Kopik, J. Klimaszewska, *Badania rozwoju społeczno-emocjonalnego*, [w:] A. Kopik (red.), *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju*, Wydawnictwo TEKST, Kielce-Bydgoszcz 2007, s. 27.

¹⁵² A. Jaworowska, T. Szustrowa, *Podręcznik do Testu Matryc Ravena. Wersja Kolorowa*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1992, s. 8.

¹⁵³ Tamże, s. 9.

¹⁵⁴ H. Gardner, M.L. Kornhaber, W.K. Wake, *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001, s. 72.

poszczególnymi figurami, a w końcu – przeniesienie tej relacji na inne figury, przede wszystkim na te, które tworzą tak zwaną „kafeterię, czyli sześć propozycji prawidłowego rozwiązania. Mamy tu, więc do czynienia – po kolei – z nabywaniem doświadczeń, edukacją relacji i edukacją korelatów”¹⁵⁵. Test Ravena daje sumaryczną ocenę poziomu inteligencji osoby badanej, bez możliwości analizowania profilu uzdolnień, ale ze względu na to, że może być używany w badaniach grupowych to bardzo często stosowany jest w badaniach podstawowych. Test ten uważany jest za najbardziej „sprawiedliwy kulturowo”.

Dzieci mają jednak wiele różnych rodzajów zdolności, których nie da się zmierzyć testami. Dla uzyskania pełnego obrazu możliwości dziecka konieczne jest zebranie możliwie pełnych informacji o dziecku. Skutkiem nieprawidłowego rozpoznania przez możliwości dziecka przez nauczyciela/wychowawcę może być zaniżanie oczekiwań wobec niego. Zbyt wysokie lub zbyt niskie oczekiwania nauczycieli, co do osiągnięć edukacyjnych dzieci mogą wpływać, na jakość oddziaływań wychowawczych.¹⁵⁶

Pytania:

1. Jakie cechy powinna posiadać osoba pełniąca rolę obserwatora?
2. Wymień podstawowe cechy obserwacji i wyjaśnij ich znaczenie w obserwacji.
3. Wymień etapy rozwoju poczucia kontroli i wyjaśnij na czym polega zdobywanie doświadczeń z zakresu skuteczności działań własnych.
4. Wyjaśnij dlaczego wiek kalendarzowy nie jest wartościowym kryterium określającym poziom rozwoju i jak określić rzeczywisty poziom rozwoju dziecka?

¹⁵⁵ E. Nęcka, *Inteligencja. Geneza. Struktura. Funkcje*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 20-21.

¹⁵⁶ A. Kopik, B. Walasek-Jarosz, *Traditional vs. Contemporary inspirations to measure abilities of pre-school-children*, [w:] B. Muchacka, I. Czaja-Chudyba (ed.) *Early Education. Practice&Reflection*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013, s. 105.

5. Wyjaśnij złożoność rozwoju motorycznego dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym.

6. Jakie narzędzia można wykorzystać do pomiaru sprawności fizycznej dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym?

7. Wyjaśnij w jakim zakresie właściwa diagnoza i ocena gotowości szkolnej może służyć wspieraniu rozwoju dziecka i sprzyjać osiągnięciu sukcesów.

8. Podaj przykłady narzędzi diagnostycznych wykorzystywanych w diagnozowaniu gotowości szkolnej.

9. Wyjaśnij założenia teorii inteligencji wielorakich H. Gardnera i ukaż jej edukacyjne aspekty?

4.2.3. Czego pedagog może spodziewać się po otrzymaniu wyników testów psychologicznych? – opinia psychologa

Testy specjalistyczne, psychologiczne służą do rozmaitych celów diagnostycznych, prognostycznych i terapeutycznych. Zależy to od oczekiwań pedagogów, rodziców lub też samych psychologów, którzy zajmują się dzieckiem.

Testy psychologiczne diagnozują wiele funkcji poznawczych, cech osobowościowych, temperamentalnych; mają określoną trafność, rzetelność oraz normy wiekowe i rozwojowe. Psychologowie, którzy się nimi posługują, dokonują oceny i interpretacji wyników badań w sposób holistyczny tj. uwzględniając wszystkie czynniki wpływające na stan i poziom rozwoju psychomotorycznego dziecka. Warto zatem pamiętać, że **test psychologiczny dziecka** może wykonać tylko **psycholog**.

Jeżeli rodzic spostrzeża u swojego dziecka któreś z niżej wymienionych trudności, powinien skonsultować się z psychologiem. Psycholog dziecięcy poprzez kontakt z rodzicami, analizę prac

dziecka i badanie psychologiczne (min. inteligencji, emocji, postaw, posiadanych umiejętności) określi przyczyny tych trudności, wskaże możliwości terapeutyczne, postępowanie korekcyjno-pedagogiczne oraz określi prawdopodobieństwo oczekiwanej zmiany w zachowaniu, emocjach, postępkach edukacyjnych. Ważnym postulatem jest, aby dziecko było badane przez doświadczonego psychologa klinicznego lub psychologa dziecięcego z praktyką kliniczną.

Zatem, gdy dziecko prezentuje trudności emocjonalno-społeczne w następujący sposób: ma trudności z okazywaniem uczuć i emocji, jest nadwrażliwe na opinię społeczną, bywa zamknięte w sobie; jest nadmiernie lękliwe, płacziwe; wykazuje brak wiary w siebie i swoje możliwości; nie radzi sobie z napięciem emocjonalnym; jest nadmiernie pobudzone psychofizycznie, nerwowe, wybuchowe lub agresywne; wykazuje brak motywacji do życia i pracy nad sobą; ma trudności z nawiązywaniem nowych kontaktów z rówieśnikami; nie potrafi przez dłuższy czas utrzymać właściwych stosunków z nimi; jest nadwrażliwe np. (na hałas, światło, dźwięk); ma trudności z zasypianiem lub ciągłością snu; nie chce jeść – wymaga badania psychologicznego. Ponadto, jeśli dziecko ujawnia i demonstruje trudności w nauce w ten sposób, że nie radzi sobie z nauką a przede wszystkim ma problemy z koncentracją uwagi lub zapamiętywaniem; osiąga efekty nieadekwatne do swoich możliwości lub włożonego w naukę wysiłku; przeżywa w szkole nadmierny niepokój; popełnia liczne błędy w pisaniu (brzydko pisze); zbyt wolno czyta lub nie rozumie czytanego tekstu; ma trudności specyficzne dla dysleksji, dysgrafii i dysortografii – konieczne jest specjalistyczne badanie psychologiczne.

Do najczęściej stosowanych testów psychologicznych, mających wartość utylitarną, należą:

- SPK-DP Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych (omówiona w poprzednim podrozdziale);
- Skala WISC- R;
- Test Matryc Ravena (również omówiony w poprzednim podrozdziale);
- Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia;

- CAT-A; CAT-H; test apercepcji dla dzieci;
- Dziecięca Skala Rozwojowa DSR;
- FROSTIG Test Rozwoju Percepcji Wzrokowej;
- RISB Test Niedokończonych Zdań Rottera;
- Skala F Skala Umiejętności Fonologicznych;
- Test Stosunków Rodziny E. Bene, J. Anthony.

SPK-DP Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych¹⁵⁷

Zastosowanie: do pomiaru zmiennej osobowościowej zwanej poczuciem kontroli wzmocnień, opisanej w teorii społecznego uczenia się J. B. Rottera.

SPK-DP składa się z 18 pytań opisujących różne sytuacje z życia dziecka. Na każde pytanie dziecko ma do wyboru dwie odpowiedzi. Połowa pytań tworzy skalę Sukcesów, a połowa – skalę Porażek. Wysoki wynik w SPK-DP wskazuje na poczucie kontroli zewnętrznej.

Normy opracowane są dla dzieci w wieku 4;6 - 7;11.

Skala WISC-R¹⁵⁸

Zastosowanie: przede wszystkim w praktyce psychologicznej do diagnozy intelektu.

Skala ta składa się z sześciu testów słownych (Wiadomości, Podobieństwa, Arytmetyka, Słownik, Rozumienie oraz Powtarzanie Cyfr, jako test zastępczy) i sześciu testów bezsłownych (Uzupełnianie Obrazków, Porządkowanie Obrazków, Wzory z Klocków, Układanki, Kodowanie oraz Labirynty, jako test zastępczy).

Normy: dla dzieci w wieku od 6;0 do 16;11 lat (próba ogólnopolska).

¹⁵⁷ B. Szmigielska, *Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych SPK-DP*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1996.

¹⁵⁸ M. Wojszczyk, Y. Woźniaková, *Ocena sprawności intelektualnej dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] Z. Dołęga (red.), *Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 78-102.

Test Matryc Ravena – wersja kolorowa – TMK¹⁵⁹

Zastosowanie: do badania spostrzegania i myślenia u dzieci.

Składa się z trzech serii, każda po dwanaście zadań. Każde zadanie polega na wybraniu fragmentu pasującego do wzoru, przy czym w serii A wybrany fragment ma uzupełnić ciągłość wzoru, w serii Ab utworzyć „zamkniętą” figurę, w serii B utworzyć analogię między parami figur. Osoba badana musi wykonać wszystkie zadania. Test jest przeznaczony zarówno do badań indywidualnych, jak i grupowych. W przypadku dzieci do 6 roku życia, grupowe badanie tym testem powinno być prowadzone raczej w formie przesiewowej, niż jako element indywidualnego postępowania diagnostycznego.

Normy: dla dzieci w wieku od 3;11 do 9;12 lat.

Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia¹⁶⁰

Zastosowanie: do badania dojrzałości umysłowej rozumianej jako „zdolność do rozumowania” przejawiająca się w umiejętności klasyfikowania danych percepcyjnych i pojęć symbolicznych.

Składa się z 70 kart z rysunkami (od 3 do 5) przedstawiającymi obiekty powiązane z doświadczeniem dziecka.

Normy: do badania dzieci w wieku od 3;5 do 9;11 lat.

CAT-A; CAT-H; test apercepcji dla dzieci¹⁶¹

Zastosowanie: w praktyce psychologicznej, do diagnozy osobowości (jest to test projekcyjny)

CAT – A: materiał testowy stanowi 10 obrazków czarno-białych przedstawiających zwierzęta w różnych sytuacjach. Zadaniem badanego jest ułożenie historyjki do każdego obrazka.

¹⁵⁹ T. Szustrowa A. Jaworowska, *Podręcznik do Testu Matryc Ravena Wersja Kolorowa*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1992.

¹⁶⁰ A. Ciechanowicz, *Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1992.

¹⁶¹ L. Bellak, S. Bellak, *Test Apercepcji dla Dzieci. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1988.

CAT – H: materiał testowy stanowi 10 obrazków czarno-białych przedstawiających ludzi w różnych sytuacjach – analogicznych do sytuacji w wersji CAT – A.

System interpretacji opracowany nawiązuje do psychoanalitycznej koncepcji rozwoju osobowości. Pomaga w diagnozowaniu relacji dziecka z najbardziej znaczącymi dla niego osobami oraz jego popędów.

Normy: dla dzieci w wieku od 3 do 10 lat.

Dziecięca Skala Rozwojowa DSR¹⁶²

Zastosowanie: diagnoza aktualnego poziomu rozwoju dziecka oraz jego cech temperamentu, wczesne wykrywanie sygnałów zaburzeń i opóźnień w rozwoju; wykrywanie słabych i mocnych stron funkcjonowania dziecka; ocena cech temperamentu ważnych dla rozwoju.

Diagnozę z zastosowaniem DSR prowadzi się w celu prognozowania dalszego rozwoju dziecka, wczesnego wykrywania sygnałów o nieprawidłowościach rozwojowych, identyfikacji obszarów, relacji, stosunków społecznych odpowiedzialnych za opóźnienia rozwojowe, określania potrzeb stymulacyjnych dziecka. DSR składa się ze Skali Wykonaniowej i Obserwacyjnej, pozwalającej, na podstawie obserwacji dziecka w trakcie badania, ocenić cechy jego temperamentu: Wigor, Adaptacyjność, Rytmiczność i Wrażliwość.

Normy: dla dzieci w wieku od 2 miesięcy do 3 lat i 30 dni.

FROSTIG – Test Rozwoju Percepcji Wzrokowej¹⁶³

Zastosowanie: do badania poziomu rozwoju percepcji wzrokowej i wiążącej się z nią dojrzałości szkolnej, diagnoza zaburzeń motorycznych u dzieci (test niewerbalny).

¹⁶² A. Matczak, A. Jaworowska, A. Ciechanowicz, D. Fecenec, J. Stańczak, E. Zalewska, *DSR – Dziecięca Skala Rozwojowa*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2007.

¹⁶³ E. Pietsch-Szurek, B. Szmigielska-Siuta, J. Siuta, *Test Rozwoju Percepcji Wzrokowej Marianny Frostig, Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1999; Por. J. Radoszewska, *Test Apercepcji dla Dzieci CAT jako metoda badania poczucia tożsamości*, [w:] J. Rola, M. Zalewska (red.), *Wybrane problemy z psychologii klinicznej dziecka*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2002, s. 108-120.

Test składa się z 72 prób rysunkowych zgrupowanych w pięciu podtestach badających koordynację wzrokowo-ruchową, spostrzeganie figury i tła, stałości kształtu, położenia figur, stosunków przestrzennych.

Normy: dla dzieci od 4. do 8. roku życia.

RISB Test Niedokończonych Zdań Rottera¹⁶⁴

Zastosowanie: RISB jest narzędziem służącym do oceny nieprzystosowania społecznego.

Ma trzy wersje: dla dzieci, dla młodzieży i dla dorosłych. Składa się z 40 trzonów, czyli początków zdań, które badany ma uzupełnić. W wersji dla dzieci sprawdzona jest trafność teoretyczna – wyniki w RISB korelują z lękiem, postawami rodzicielskimi, a nie korelują z ocenami szkolnymi. W diagnozie indywidualnej można przeprowadzić analizę jakościową wyników RISB.

Wiek: dzieci od 8 do 15 r. ż (wersja dziecięca)

Skala F – Skala Umiejętności Fonologicznych¹⁶⁵

Zastosowanie: do oceny gotowości szkolnej i diagnozy trudności w nauce czytania i pisania.

Test jest rezultatem adaptacji i psychometrycznego opracowania „Prób percepcji słuchowej wyrazów”. Służy do oceny umiejętności fonologicznych i metafonologicznych. Test zawiera trzy typy zadań, które wymagają: syntezy słuchowej wyrazów (10 zadań), analizy słuchowej wyrazów (10 zadań) oraz różnicowania słuchowego wyrazów (48 zadań). Wyniki podlegają analizie ilościowej i jakościowej. Korelacje z wynikami Testów czytania i pisania dla klas I - III oraz ocenami szkolnymi potwierdzają trafność diagnostyczną i prognostyczną narzędzia.

Wiek: uczniowie klas I - IV szkoły podstawowej

¹⁶⁴ A. Jaworowska, A. Matczak, *RISB – Test Niedokończonych Zdań Rottera*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2008.

¹⁶⁵ E. Koźniewska, A. Matuszewska, *Skala Umiejętności Fonologicznych*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2003.

Test Stosunków Rodzinnych (TSR) E. Bene, J. Anthony¹⁶⁶

Zastosowanie: do oceny relacji interpersonalnych w rodzinie (test projekcyjny).

Test bada postawy emocjonalne dziecka wobec członków rodziny. Ma za zadanie obiektywnie i rzetelnie określić kierunek i intensywność uczuć dziecka wobec różnych członków rodziny oraz postrzegane przez dziecko uczucia kierowane do niego. Dziecko przypisuje emocje poszczególnym członkom rodziny za pomocą 21 figurek przypominających osoby z rodziny takie, jak matka, ojciec, rodzeństwo, inni krewni czy własne „ja”. W toku różnorodnych badań rodziny TSR, rozwinięto także specyficzną wersję wykorzystywaną do diagnozowania zaburzeń związanych z nadużyciami seksualnymi wobec dzieci.

Wiek: dla dzieci młodszych od 3 do 6 – 8 lat, dla dzieci starszych

Specjalistyczna diagnostyka psychologiczna, to nie tylko podawanie wartości liczbowych IQ lub innych testów, ale przede wszystkim zrozumiały – dla pedagoga – opis aktualnej sytuacji życiowej dziecka, wskazanie podstaw dysfunkcji lub deficytów (po to, by pedagog wiedział, które deficyty można korygować, a które nie, ponieważ mają uwarunkowania organiczne tj. związane z uszkodzeniem centralnego układu nerwowego lub wadami wrodzonymi), opisanie kierunku postępowania korekcyjno-rehabilitacyjnego w celu zminimalizowania lub usunięcia deficytów.

Z pewnymi trudnościami powstaje instytucja nauczyciela wspomagającego, czyli pedagoga specjalnie przygotowanego (w zakresie pedagogiki leczniczej) do tego, by wraz z nauczycielem przedmiotu sprzyjał i współpracował w symulowaniu ucznia do jego rozwoju osobistego i edukacyjnego. Takie życzenia kierujemy wobec wszystkich, którzy pracują z dziećmi, by nie tylko pomagali, korzystali ze specjalistycznych diagnoz, ale także, by szczerze interesowali się postęпами „tych maluczkich”...

O wielkości nauczyciela świadczy, bowiem wdzięczna pamięć jego uczniów.....

¹⁶⁶ A. Frydrychowicz, J. Anthony, E. Bene, *Test stosunków rodzinnych E. Bene, J. Anthony: badania walidacyjne na populacji polskiej*, Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1993.

4.3. Analiza wytworów dziecka (wyciąganie wniosków na podstawie jego rysunków)

Analiza wytworów dziecka/ucznia jest to sposób badania, na podstawie np. pisma, rysunku, pracy przestrzennej, tzw. zdań niedokończonych itp., które są bezpośrednim rezultatem wykonywanego działania. Poznanie danej osoby/dziecka za pomocą analizy wytworów jest z konieczności badaniem pośrednim, które należy zobiektywizować innymi, dostępnymi strategiami o charakterze normatywnym. Przedmiotem zainteresowania i badania diagnostycznego może być:

- sfera wykonawcza, czyli sprawności, umiejętności manualne, koordynacja wzrokowo-ruchowa, staranność, dokładność, szczególne zdolności oraz takie funkcje poznawcze jak: skupianie uwagi, odtwarzanie z pamięci długoterminowej, wyobrażenia, myślenie twórcze.
- sfera emocjonalno-wolicjonalna to znaczy: charakterystyczne właściwości życia psychicznego: motyw, oceny, przeżycia, pragnienia, potrzeby oraz szczególne rodzaje uczuć występujących w relacjach interpersonalnych¹⁶⁷.

Założenia technik projekcyjnych

Podczas badania diagnostycznego o charakterze projekcyjnym pedagog/nauczyciel określa: co? jakie informacje? spodziewa się otrzymać, czyli jakie cechy dziecka/ucznia bądź zjawiska psychospołeczne mogą się ujawnić podczas badania. Przyjmuje się, zatem założenie, że wszystkie obserwacje związane z pojawiającymi się zachowaniami dziecka odpowiadają jego osobowości lub też wskazują na nieobserwowalny stan wewnętrzny, którego dziecko nie potrafi lub boi się zwerbalizować:

- poprzez zachowanie odzwierciedla się osobowość (reakcja pozwala zinterpretować stan emocjonalno-motywacyjny oraz właściwości umysłowo-poznawcze),

¹⁶⁷ J. Rembowski, *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży. Zarys technik badawczych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1986, s. 28-30.

- im bardziej wieloznaczne są bodźce, tym większy poziom projekcji mogą one wywołać,
- reakcje dziecka zgodne są z jego motywacją, percepcją, emocjami¹⁶⁸.

Uświadomienie sobie powyższych założeń skutkuje tym, że przystępując do badania i analizy rysunków projekcyjnych i wytworów dziecięcych, nauczyciel/wychowawca bezwzględnie powinien odtworzyć sobie, przypomnieć lub dokładnie przestudiować wiedzę z zakresu psychologii ogólnej (zwłaszcza prawidłowości dotyczące: spostrzegania, uwagi, pamięci, uczenia się, procesu emocjonalno-motywacyjnego); psychologii rozwojowej (normy rozwojowe okresu przedszkolnego i wczesnoszkolnego w zakresie poziomu dojrzewania procesów motorycznych, poznawczych i emocjonalnych); psychologii klinicznej (typowe zakłócenia i zaburzenia rozwojowe np. opóźnienie/przyspieszenie rozwoju intelektualnego, nadpobudliwość/zahamowanie psychoruchowe).

Dodatkowo powinien posiadać choćby podstawową wiedzę o funkcjonowaniu dziecka w jego naturalnym środowisku rodzinnym, oraz informacje specjalistyczne (medyczne) odnoszące się do wrodzonych lub nabytych dysfunkcji organicznych dziecka. Ta podstawa wydaje się niezbędna, po to by nauczyciel miał szanse uniknąć błędów interpretacyjnych związanych z rysunkami/wytworami dziecka, ale także po to, by nie przyjmował zbyt optymistycznej postawy, że potrafi znakomicie taką interpretację przeprowadzić.

W tym miejscu należy stanowczo podkreślić, że proces diagnostyczny na podstawie prac projekcyjnych jest złożony, długoterminowy – ze względu na dynamikę zmian rozwojowych dziecka, a także bardzo trudny; nie wolno diagnozować dziecka/ucznia wyłącznie lub przede wszystkim na podstawie wytworów projekcyjnych¹⁶⁹. Każda taka diagnoza powinna być konsultowana z doświadczonym psychologiem dziecięcym ze specjalizacją kliniczną. Ponadto nauczyciel/wychowawca musi przeprowadzić dziesiątki szczegółowych obserwacji

¹⁶⁸ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 327.

¹⁶⁹ R. Kellog, *Analyzing children's art. Palo Alto*, Mayfield Publishing, California 1970, s. 38.

dzieci i analiz wytworów projekcyjnych, aby posiadał umiejętności diagnostyczne w takim i w tym zakresie. Nie wystarczy bowiem posługiwać się „książkowymi” wskazówkami typu np., co oznacza brak dłoni na rysunku postaci lub schematycznie narysowane drzewo. Istotna jest holistyczna integracja wiedzy o dziecku i połączenie jej z analizą wytworów projekcyjnych. Dopiero wówczas wnioski pochodzące z takich analiz będą rzetelne¹⁷⁰.

Podstawą interpretacji we wszystkich testach projekcyjnych jest „materiał” projekcyjny. Pozwala on na ujawnienie pięciu właściwości psychicznych badanego: poziomu spostrzegania i poznawczej organizacji bodźców świata zewnętrznego; stylów emocjonalnej regulacji i kontroli; obrazu siebie i świata; pewnych, względnie stałych wzorów zachowań i relacji interpersonalnych; preferencji i dążeń, jako pochodnych systemu potrzeb i motywacji.

Zalety i wady technik projekcyjnych

Określając zalety analizy swobodnych wytworów dziecka, należy wskazać następujące:

1. indywidualne, oryginalne cechy osobowościowe, temperamentalne autora mimowolnie (instynktownie) odwzorowują się w wytworze. Jest to ważne wówczas, kiedy chcemy np. zdiagnozować możliwości motywacyjne dziecka, jego poziom systematyczności, dokładności i umiejętności skupiania uwagi;
2. analiza wytworów jest niezbędnym narzędziem badawczym u dzieci z deficytami rozwojowymi, zwłaszcza w zakresie sensorycznym i motorycznym (np. lateralizacja mowa, słuch, wzrok). Dokładnie obserwując dziecko podczas jego pracy i interpretując ostateczny jej wynik, możemy rozpoznać, jak dalece rozwinięte są spostrzeżenia dzieci, wyobrażenia czy rozumienie świata. To zaś może być ważnym elementem późniejszej diagnozy deficytów rozwojowych czy poziomu opóźnienia lub rodzaju upośledzenia umysłowego;

¹⁷⁰ Y. Hui-Yang, A.M. Noel, *The developmental characteristics of four- and five-year-old pre-schoolers' drawing: An analysis of scribbles, placement patterns, emergent writing, and name writing in archived spontaneous drawing samples*, "Journal of Early Childhood Literacy" 2006, vol. 6(2), s. 145-162.

3. powtarzalność stosowania tej strategii daje możliwość stałej obserwacji rozwoju dziecka zarówno w kierunku progresywnym jak i regresywnym¹⁷¹.

Jednocześnie należy podkreślić wady stosowania technik projekcyjnych, formułowane zarówno przez psychologów jak i nauczycieli/pedagogów, którzy próbują stosować je dla własnych potrzeb diagnozy dziecka lub pracy korekcyjnej z nim:

1. niewielki poziom obiektywności oraz duży subiektywizm w ocenie i interpretacji wyników,
2. brak dostatecznie ugruntowanych podstaw teoretycznych oraz standaryzacji narzędzi,
3. trudności w interpretacji – potrzebna jest ogromna wiedza psychologiczna i przygotowanie praktyczne i kliniczne. Wartościowym sposobem na uzupełnienie tej specjalistycznej wiedzy mogą być praktyki np. w oddziale psychiatrii dziecięcej lub praca w warunkach wolontariatu w zespole z psychologami dziecięcymi¹⁷².

Typowe techniki projekcyjne

Do typowych i najczęściej stosowanych technik projekcyjnych, stanowiących wstęp do diagnozy dziecka/ucznia należą:

1. Techniki skojarzeń słownych i ich pochodne (np. Metoda wolnych skojarzeń; Metoda uzupełniania zdań; Metoda uzupełniania odpowiedzi). Są one stosowane u dzieci starszych, które opanowały sprawność czytania i pisanie. Zadaniem tych technik jest reagowanie przez dziecko na bodźce werbalne przedstawiane przez badającego pierwszym nasuwającym się słowem, wyobrażeniem, spostrzeżeniem. Ważna jest tutaj natychmiastowość reakcji, która ogranicza włączenie się dłuższych procesów myślowych. Interpretacja jakości wypowiedzi umożliwia wgląd w głębsze ukryte warstwy psychiki dotyczące stanów emocjonalnych, konfliktów, postaw występujących u dziecka¹⁷³.

¹⁷¹ W Sikorski, *Rysunek jako pozawerbalna technika diagnostyczno-terapeutyczna*, „Gestalt“ 1999, nr 6, s. 3-9.

¹⁷² M. Guziuk-Tkacz, *Badania diagnostyczne w pedagogice psychopedagogice*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011, s. 199-230.

¹⁷³ Tamże, s. 298.

2. Techniki posługujące się bodźcami wzrokowymi (np. Test Rorschacha; Test Murray'a; Test Rozenzweiga). Niektóre z nich mają wersję testową dla dzieci już od 3 roku życia. Najtrudniejszym do interpretacji i najbardziej skomplikowanym w interpretacji jest test Rorschacha zwany „testem plam atramentowych”. Dane otrzymane z tych badań pozwalają diagnozować całe bogactwo sfery emocjonalnej, wolicjonalnej dziecka, a zwłaszcza rodzaje i intensywność lęku, agresji, frustracji oraz pojawiających się cech osobowości i temperamentu¹⁷⁴.
3. Techniki ruchów ekspresyjnych (np. interpretacja pisma; Testy wzrokowo-motoryczne; rysowanie, malowanie, lepienie z gliny) a także gry i zabawy (np. zabawa lalkami, test świata; psychodrama). Są to bardzo ciekawe techniki, ponieważ służą nie tylko celom diagnostycznym, ale i celom terapeutycznym. Ekspresja siebie przez dziecko wyrażana jest w różnorodny w sposób i sprzyja polepszeniu funkcjonowania psychospołecznego i przygotowania badanego do określonych wymagań i oczekiwań otoczenia. Jednocześnie techniki te dają możliwość interpretacji np. rodzaju ról społecznych, jakie dziecko podejmuje lub jakich się obawia¹⁷⁵.

Problemy analizy rysunku projekcyjnego

W warunkach edukacyjno-wychowawczych przedszkola i szkoły podstawowej, na szczególną uwagę diagnostyczno-interpretacyjną zasługuje przede wszystkim rysunek dziecka, rozumiany jako symboliczna reprezentacja świata, a jednocześnie wartościowa metoda stosowaną w psychoterapii.

Analizowanie i interpretowanie rysunku projekcyjnego zrobiło błyskawiczną „karierę” będąc uzupełniającą pomocą dla nauczyciela/pedagoga i psychologa w procesie diagnostycznym, oraz jako sposób nawiązania relacji interpersonalnej z dzieckiem, zwłaszcza nieśmiałym, zamkniętym w sobie, lękowym lub wycofującym się z kontaktów społecznych. Rysując swobodnie, lub wykonując prace przestrzenne,

¹⁷⁴ M. Stasiakiewicz, *Test Rorschacha*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2005, s. 28.

¹⁷⁵ M. Guziuk-Tkacz, *Badania diagnostyczne...*, dz. cyt., s. 299.

dziecko ma ogromną szansę i możliwość zaprezentowania i ujawnienia swoich emocji, których nie potrafi wprost zwerbalizować. Interpretacja takich prac, zwanych projekcyjnymi, jest dodatkowym sposobem diagnozowania psychopedagogicznego.

Psychologiczny mechanizm projekcji (łac. *proiectio*: wyciągać, wyrzucać przed siebie) polega na przypisywaniu innym ludziom własnych poglądów, zachowań, cech lub przeżyć, najczęściej o charakterze negatywnym, czyli nieakceptowanych u siebie. Dziecko odkrywa swoje lęki, niepokój, pragnienia, fantazje, frustracje w sposób instynktowny, projekcyjny, niejako „pod postacią” rysunku osób lub sytuacji. Jest w stanie dość dobrze zaobserwować rozmaite stany emocjonalne u dorosłych, przenieść je i umiejscowić w rysunku postaci, a jednocześnie – w toku własnego rozwoju, potrafi także własne uczucia narysować niezależnie od tego czy przedstawia na rysunku siebie, czy inną osobę¹⁷⁶.

Mechanizm projekcji działa nieświadomie i w dalszej perspektywie terapeutycznej pozwala zredukować lęk oraz chronić zagrożoną samoocenę. Zatem odkrycie znaczenia i interpretacja rysunków oraz swobodnych wytworów dziecka ma ogromną wartość nie tylko diagnostyczną, ale i terapeutyczną; pozwala bowiem określić siłę i intensywność przeżyć (głównie lęków, urazów psychicznych, niezaspokojonych potrzeb) i podjąć szybkie działania pedagogiczne, korekcyjne lub lecznicze¹⁷⁷.

Płynność procesów projekcji występujących u dziecka jest większa niż u osoby dorosłej, ponieważ jego osobowość nie ma jeszcze wyraźnej struktury¹⁷⁸. Dzieci łatwiej dokonują projekcji niż dorośli, ponieważ robią to w sposób odruchowy, bez poprawek lub kontroli poznawczej. Potrafią też łatwiej tworzyć rozmaite wzory wyobrazeniowe na podstawie jednego i tego samego materiału bodźcowego. Wartość uzyskanych danych zależy nie tylko od stopnia zdolności dziecka do projekcji, ujawniającej mechanizm jego zachowania się i reagowania

¹⁷⁶ M. Kaleta-Witusiak, *Terapia kreatywna w spojrzeniu na świat przez osoby z zaburzeniami psychicznymi – aspekty psychopedagogiczne*, [w:] K. Zioliowicz, J. Szejnabis-Zdyb (red.), *Współczesna edukacja artystyczna, Teoria i Praktyka*. Wydawnictwo UJK, Kielce 2011, s. 142.

¹⁷⁷ A. Anastasi, *Psychological testing*, Macmillan, New York 1982, s. 390.

¹⁷⁸ J. Rembowski, *Metoda projekcyjna...*, dz. cyt., s.32.

emocjonalnego, ale i od umiejętności skutecznej obserwacji procesu powstawania rysunku/wytworu przez osobę badającą oraz od jej panowania nad własnymi reakcjami na zachowanie dziecka.

Rysunek dziecięcy, jako przedmiot zainteresowania psychologów, pedagogów, pojawia się dopiero w drugim roku życia. Proces rozwoju zdolności rysowania prowadzi od etapu bazgrot do symboli graficznych. Bazgroty dziecięce mają charakter nieprzedstawiający, nieustrukturalizowany i są wynikiem pozostawiania śladów ołówka, czy kredki na papierze. Z czasem rysunki przybierają różne kształty np. tzw. „głównogi” będące kombinacją okręgu i linii prostych. Zestawiając proste figury geometryczne i linie, dzieci rysują to, co widzą i wiedzą o danym obiekcie¹⁷⁹. W miarę upływu czasu, dziecko doskonali przedstawianie trójwymiarowych przestrzeni na dwuwymiarowej kartce i koordynuje różne punkty widzenia jakiegoś obiektu.

W okresie średniego dzieciństwa dokonuje się rozwój symbolicznego przedstawiania rzeczywistości w rysunku. Okres ten psychologowie nazywają ideoplastyką, czyli realizmem intelektualnym, okresem schematu (od 2 do 11 r.ż.). Ideoplastyka oznacza subiektywne wyrażanie świata przez dzieci, oparte na uwewnętrznionym obrazie „zabarwionym” bardzo silnie przez przeżywane aktualnie emocje, często o charakterze urazowym¹⁸⁰. Przykładowo: ważniejsza postać, zdaniem dziecka, często bywa przedstawiana jako większa, wyższa niż inne; niekiedy osoba, którą dziecko pragnie przedstawić jako bardzo dobrą lub bardzo złą także góruje nad innymi postaciami. „Ładny człowiek” jest rysowany o wiele staranniej, dokładniej, w sposób bardziej kolorowy. Rysując „człowieka brzydkiego” dziecko przedstawia bardzo uproszczony schemat. Zwrócić należy uwagę, że małe dzieci często utożsamiają znaczenie słów „ładny” i „dobry” oraz „brzydki” i „zły”. Dzięki temu, można na podstawie rysunków określonych postaci wnioskować o stosunku dzieci do rysowanych osób (np. swoich rodziców, rodzeństwa, dziadków)¹⁸¹.

¹⁷⁹ B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, t. 3, s. 100-104.

¹⁸⁰ S. Poppek, *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978, s. 44.

¹⁸¹ Tamże, s. 150.

Następnym elementem podlegającym interpretacji jest kolorystyka. Ma znaczenie psychologiczne, bowiem każdy kolor posiada pewną, przypisaną i projekcyjną wartość emocjonalną np. czerwień – to kolor dynamiczny, wyraża intensywność pragnień, jest też oznaką agresywności, a niekiedy gniewu. Obfitość czerwieni w rysunku może oznaczać pobudzenie i oznakę ruchu; fioletowy – sugeruje niezdecydowanie, wahanie się w podejmowaniu decyzji, wyraża połączenie przeciwieństw i pragnienie czegoś innego. Jeśli odcień fioletu pojawia się na rysunku zbyt często, to jest to charakterystyką niepokoju, oraz głęboko skrywanego lęku; kolor czarny wyraża odczuwanie przez dziecko nicości, pustki, buntu, niezadowolenia i poczucia niedoceniań (użycie czarnej kreski do rysowania konturów, a także połączenie czarnego z czerwonym może świadczyć o silnej agresji). Rysując żywymi kolorami, dziecko chce zwrócić uwagę na swoje cechy osobowości, rysując bladymi, delikatnymi – dziecko sygnalizuje nastrój obniżony, pastelowe kolory odzwierciedlają nastrój pozytywny. Niepokojącym i alarmującym sygnałem są serie prac, w których dominuje jeden kolor np. 8-10 rysunków z przewagą koloru czarnego może świadczyć o przeżywanym smutku, przygnębieniu dziecka, zaś seria prac z użyciem barwy czerwonej i jej odcieni, sygnalizuje uczucie agresywności; intensywny pomarańczowy to oznaka nad-ruchliwości i chęci bycia zauważonym przez innych; dużo szarości świadczy o lęku, niepokoju, niepewności, niezdecydowaniu, a nawet o potrzebie izolacji społecznej i niechęci do nawiązywania kontaktów z innymi dziećmi lub dorosłymi. Prace „przezroczyste”, szkicowe, (jakby były narysowane lub namalowane „w powietrzu”) bez wypełnienia kolorami mogą wskazywać na to, że dziecko próbuje ukryć własne uczucia, bowiem ich wyrażanie jest dla niego zagrożeniem społecznym¹⁸². Zastosowane przez dziecko barwy (używane instynktownie) wskazują także na rodzaj aktualnie przeżywanych emocji i uczuć względem rysowanych postaci: wrogość, gniew, złość, napięcie, lęk, a także sympatię, przywiązanie, miłość, radość. Ponadto, interpretacji podlega także sposób rysowania tj. nacisk – siła nacisku i grubość kreski sugerują występowanie napięcia ze strony układu nerwowego,

¹⁸² E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna...*, dz. cyt., s. 342.

(uważa się, że silny nacisk kredki występuje u dzieci demonstrujących gwałtowność, impulsywność, nerwowość i silne napięcie wewnętrzne) oraz rozmieszczenie postaci, elementów na rysunku, czyli kompozycja np. brak białych plam wskazuje na typ rysunku racjonalnego: linie są proste i sztywne, postacie wyizolowane, co może to świadczyć o zahamowaniu lub dysharmonii wewnętrznej¹⁸³.

Jeżeli dziecko mając 5-6 lat nadal rysuje „głównonogi”, to może świadczyć o jego opóźnionym rozwoju psychomotorycznym, zwłaszcza w sferze procesów poznawczych. Dzieci, które są rozwojowo opóźnione, zaniedbane edukacyjnie/wychowawczo lub upośledzone umysłowo wykazują stereotypowość, schematyczność, ogólnie rysunek jest znacznie ubogi treściowo, niespójny, zawiera elementy dziwne, dziwaczne, potworne, zniekształcone. Podobne cechy można dostrzec w rysunkach tych dzieci, u których rozpoczyna się lub już trwa proces psychotyczny. U dzieci, gdzie zaburzenia są mniej poważne, rysunki nie zawierają cech ruchu, dominuje rozproszenie, kompozycja i kolory są absurdalne, drobne szczegóły wypełniają całą przestrzeń kartki¹⁸⁴. Umiejętne dobranie kolorów, prawidłowe rozmieszczenie elementów, stosowanie „upiększeń” i wielu szczegółów, czyli tzw. wartości estetyczne rysunku, świadczą o prawidłowym rozwoju psychomotorycznym. Jednocześnie psycholodzy wskazują, że dzieci o dużym mniemaniu o sobie, rysują bardzo duże rysunki, natomiast introwertycy – bardzo małe. Stąd można interpretować rysunki pod kątem pewnych cech osobowościowych.

Warto zwrócić tu uwagę na następujące problemy występujące podczas diagnozowania tej części interpretacji rysunku: zdarza się, że badający ignoruje ilość kredek i dziecko nie dysponuje całym ich zestawem kolorystycznym, a jedynie kilkoma. Wówczas interpretacja kolorystyki jest niecelowa, bowiem uległa ograniczeniu już w punkcie wyjścia. Dalej: dziecko rysuje w pośpiechu, ponieważ ramy czasowe zostały narzucone przez badającego. Może więc wyłącznie naszki-

¹⁸³ R. Fleck-Bangert, *O czym mówią rysunki dzieci: dostrzeganie i rozumienie zawartych w nich znaków. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2001, s. 56.

¹⁸⁴ G.D. Oster, P. Gould, *Rysunek w psychoterapii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 88-111.

cować zarys kompozycji. Kolejnym elementem problemowym jest moda. Często dzieci używają wyłącznie barw, pochodzących z ulubionych bajek-kreskówek, posiadają przybory szkolne, tornistry, elementy własnego ubioru odzwierciedlające znanych bohaterów filmowych. Indywidualne „doświadczenie” koloru nie jest zatem, jednoznaczne, bywa niezwykle subiektywne¹⁸⁵. Ocena i interpretacja rysunku nie ma wówczas diagnostycznego sensu; trzeba zastanowić się nad inną techniką projekcyjną i nad innym kierunkiem analizy zachowania psychospołecznego i poziomu rozwoju dziecka. Należy jednak podkreślić, że wiele hipotez, będących podstawą diagnostyczną, pochodzi z klinicznego doświadczenia i całość badania projekcyjnego należy zobiektywizować innymi normatywnymi technikami.

Analiza treści rysunku projekcyjnego jest niezwykle ciekawa pod względem bogactwa informacji o funkcjonowaniu psychospołecznym dziecka/ucznia. odnosi się do takich treści rysunku jak: wygląd postaci, relacje między nimi, dodane przedmioty itp.; informuje diagnostę, jakie sytuacje wyzwalają u dziecka lęk, poczucie zagrożenia, radość, poczucie bezpieczeństwa itp.¹⁸⁶. Przykładowo: rysunek domu umożliwi wychwycenie występujących problemów u dzieci: brak jest wzajemnego uczucia i kontaktu, zaburzenia relacji interpersonalnych, problemy przywiązania się, bliskości emocjonalnej. Jeśli dzieci pozostają w zażyłych kontaktach z bliskimi ich portrety są żywe, duże, szczegółowe i barwne. Z kolei dzieci zaniedbane środowiskowo i wychowawczo lub pozbawione rodziny (np. z Domu Dziecka) mogą rysować rodzinę w sposób fantazyjny, niespójny, chaotyczny, co pochodzi bardziej z ich świata fantazji i marzeń niż z rzeczywistości. Warto też zwracać dokładną uwagę na to, czy w serii rysunków rodziny pojawiają się wszyscy jej członkowie: jeżeli kogoś na ogół brakuje, może to oznaczać, że dziecko ma kłopoty w kontaktach z tą osobą np. czuje się odrzucone, niechciane, izolowane. Dodatkowymi informacjami o relacjach wewnątrzrodzinnych, wynikających z rysunku projekcyjnego są: kolejność i wielkość rysowanych postaci, wygląd ich twarzy, rąk, charakte-

¹⁸⁵ Tamże, s. 24.

¹⁸⁶ M. Braun-Gałkowska, S. Steuden, *Projekcja niepokoju w rysunku*, [w:] M. Łaguna, B. Lachowska (red.), *Rysunek projekcyjny jako metoda badań psychologicznych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002, s. 13-31.

rystyczne szczegóły (np. ubiór) pomijanie lub dodawanie innych figur, zwierząt. Symbolika wykorzystana w rysunku rodziny często ujawnia jakość kontaktów pomiędzy osobami w niej istniejącymi¹⁸⁷.

Do interpretacji i oceny rodziny można przystąpić wówczas, jeśli badający posiada serie rysunków wykonanych przez dziecko w dłuższej perspektywie czasowej. Tylko wtedy można uchwycić dynamikę relacji rodzinnych pod kątem spójności, bliskości, poczucia bezpieczeństwa, jakości emocjonalnej a także zidentyfikować osoby znaczące w rodzinie a nawet konflikty i wskaźniki dezorganizacji osobowości¹⁸⁸.

Z kolei test „Dom – drzewo – człowiek”, który powstał równoległe do testów badających inteligencję, jest testem pozwalającym ocenić stopień integracji osobowości, dojrzałość i skuteczność działania jednostki, a także pośrednio wnioskować o poziomie rozwoju takich funkcji jak: spostrzegawczość, zapamiętywanie i odtwarzanie, wyobraźnia, myślenie twórcze i odtwórcze, fantazja, analiza i synteza wzrokowa itp.¹⁸⁹. W rysunku „domu” ukryte są przeważnie symbole i treści związane z rodziną dziecka dotyczące zachodzących tam relacji lub zjawisk. Uważa się, że najczęściej narysowany dom jest prezentacją miejsca, w którym dziecko oczekuje pozytywnych uczuć, otwartości, bezpieczeństwa i akceptacji. Interpretacji podlegają także elementy rysowane wokół (w tle) domu, jak np. ścieżka czy płot. Dalej: w obrazie „drzewa” dziecko ujawnia w nieuświadomiany sposób swoje oczekiwania odnoszące się do aspiracji życiowych, a zwłaszcza aktywności społecznej, pełnionych ról w grupie rówieśniczej, realizowania potrzeb lub przeżywanych lęków, niepokoju, urazów emocjonalnych. Warto wskazać, że analiza tego elementu testu jest niezwykle skomplikowana, wymaga bowiem od badającego dużego doświadczenia i wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej i klinicznej. Rysunek „postaci” człowieka to projekcja wszelkich emocji, uczuć, oczekiwań, potrzeb prezentowanych przez dziecko¹⁹⁰.

¹⁸⁷ G. D. Oster, P. Gould, *Rysunek...*, s. 118-119.

¹⁸⁸ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna...*, s. 343.

¹⁸⁹ G. D. Oster, P. Gould, *Rysunek...*, s. 43-44.

¹⁹⁰ W. Sikorski, *Rysunek jako pozawerbalna technika diagnostyczno-terapeutyczna*, [w:] W. Sikorski (red.), *Bezsłowne komunikowanie się w psychoterapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 185-247.

Ten test może być znakomitym uzupełnieniem innych rysunków projekcyjnych i stanowić wzbogacenie holistycznej wiedzy psychopedagogicznej o dziecku/uczniu.

Wykonywaniu rysunków lub innych prac przez dziecko, obligatoryjnie musi towarzyszyć obserwacja wnikliwa, czasowo dostosowana, prowadzona przez badającego. Dlatego najczęściej procedury badawcze wymagają indywidualnego kontaktu.

Czynność obserwowania dziecka powinna być prowadzona dyskretnie, z zachęcającym uśmiechem po to, by dziecko odczytało ten komunikat, jako zachętę i mobilizację do wykonania i ukończenia pracy, a nie jej porzucenia. Koniecznie należy prowadzić notatki, zawierające następujące dane: kolejność rysowania postaci i dodatkowych elementów np. roślin, zwierząt; czas wykonywania zadania z uwzględnieniem przerw, jakie dziecko robi np. zastanawiając się nad wyborem koloru kredki lub kolejnej treści rysunku; zakres uwagi i staranności przy rysowaniu (tj., komu/czemu poświęca więcej uwagi i dokładności), komunikaty bezsłowne (np. sygnały oznaczające emocje: obgryzanie paznokci, wiercenie się, wstawanie i rysowanie na stojąco); komunikaty werbalne (komentarze, swobodne wypowiedzi). Czasem dziecko wiele opowiada podczas czynności rysowania i należy to notować dosłownie to znaczy ze zniekształceniami wymowy, neologizmami. Te wypowiedzi są niezwykle cenne dla późniejszych analiz.

Kolejnym, ważnym elementem procesu diagnostycznego na podstawie swobodnych wytworów dziecięcych jest rozmowa. Jej początkiem jest.....pochwała dziecka za to, co wykonało. Następnie prosimy dziecko/ucznia, aby opowiedziało, co narysowało (oczywiście poza tymi wcześniejszymi wypowiedziami). Pytania do rozmowy można wcześniej przygotować w oparciu o dostępną literaturę psychologiczną, szczegółowo dotyczącą każdego z zaprojektowanych testów do wykonania. Zadawanie pytań musi mieć charakter swobodnej rozmowy, a nie formę werbalnego kwestionariusza. Procedury rozmowy z dzieckiem można się nauczyć „podpatrując” prace psychologów dziecięcych i podczas własnych prób diagnostycznych, wykonywanych pod specjalistycznym nadzorem. Pojawia się wówczas praktyczna szansa na otrzymanie informacji zwrotnej o popełnianych

błędach proceduralnych oraz możliwość pomocy w analizie i interpretacji wytworów projekcyjnych dziecka.

Problemy holistycznej analizy wytworów dziecka

Każdy badacz (psycholog, pedagog) przystępujący do badania dziecka musi zdawać sobie sprawę z powagi i odpowiedzialności za to, co robi. Dlatego warto zwrócić uwagę na następujące standardy, które powinny być respektowane, aby badanie dziecka i rzetelna interpretacja wyników służyła stymulacji rozwojowej dziecka, minimalizowaniu lub usuwaniu deficytów rozwojowych a także, by badający rozszerzał zakres swojej wiedzy i kompetencji pedagogiczno-diagnostycznych.

1. Technika badania powinna być dostosowana do osoby badanej (jej wieku, płci, poziomu słownictwa, zdolności percepcyjnych, koordynacyjnych, możliwości i umiejętności, zainteresowań, sposobu myślenia, poziomu rozwoju wyobraźni). Zatem wymaga to od badającego dokładnego zaplanowania badania i zapoznania się z instrukcjami i procedurami badawczymi. Oczywiście rzeczą jest fakt, że nie wymaga się od dziecka, aby wykonało szereg różnych rysunków podczas jednego badania.
2. Wytworzenie nieformalnej, życzliwej atmosfery badania (przebieg badania zależy bowiem od warunków: np. obecności innych dzieci lub osób dorosłych, poziomu hałasu).
3. Badający nie informuje dziecka o badaniu; przedstawiamy je raczej, jako formę zabawy lub gry, (jeśli dziecko miało już wcześniej kontakt z podobną sytuacją to trzeba przedstawić to w taki sposób, który nie odstraszy ani nie zniechęci go).
4. Badający bezwzględnie powstrzymuje się od oceniania, krytykowania i nadmiernego śledzenia wykonywanych czynności – robi to dyskretnie, zachęcając dziecko do dokończenia pracy; nie „podpowiada” też, co dziecko ma wykonać lub narysować! (w przeciwnym wypadku, praca „pod dyktando” badającego nie ma żadnego sensu diagnostycznego).
5. Każde badanie projekcyjne musi być skonfrontowane z faktyczną sytuacją i rzeczywistością dotyczącą dziecka, aby nie formułować nieprawidłowych wniosków lub unikać przyjęcia

niewłaściwego kierunku interpretacji (np. postawa życzeniowa, która może przejawiać się w fikcyjnym przedstawianiu sytuacji rodzinnej). Dlatego przed badaniem, badający powinien zapoznać się z dostępnymi informacjami np. medycznymi, pedagogicznymi, psychologicznymi wywiadem od rodziców/opiekunów po to, by je porównywać i analizować wraz z otrzymanymi danymi z prac projekcyjnych.

6. Badający dokonuje analizy formalnej i treściowej oraz analizy sytuacji wykonywania zadania. Rezultatem tej analizy jest dokładny opis sytuacji psychospołecznej dziecka.
7. Wyniki badania projekcyjnego poddaje się analizie według zobiektywizowanych standardów interpretacyjnych, aby uniknąć błędu subiektywności (tj. zależności interpretacji od nastroju lub życzeniowego nastawienia badającego).
8. Materiał informacyjny pochodzący z analizy technik projekcyjnych (zwłaszcza rysunku) uzupełnia się materiałem diagnostycznym zebrany z wykorzystaniem innych technik psychometrycznych (projekcja służy wstępnej diagnozie lub pogłębieniu informacji o niektórych sferach funkcjonowania dziecka). Służy to zobiektywizowaniu diagnozy i wyznaczeniu prawidłowego kierunku oddziaływań pedagogicznych lub korekcyjnych.

Zatem osoba prowadząca badania i analizy swobodnych wytworów dziecięcych powinna: znać dobrze zasady prowadzenia technik projekcyjnych, zastosować technikę zgodnie z instrukcją, poszerzać swoją wiedzę w posługiwaniu się danym testem, konfrontować wyniki z informacjami z innych technik – klinicznych i psychometrycznych, samodzielnie poszukiwać profesjonalnych informacji o prawidłowościach i zakłóceniach rozwoju psychomotorycznego dziecka.

Dopiero przeprowadzenie dziesiątek analiz rysunków projekcyjnych daje pewną orientację, co do kierunku myślenia i wnioskowania. Jeśli to działanie będzie poparte sumienną wiedzą i intensywną praktyką, wówczas szanse prowadzenia rzetelnej diagnozy znacznie wzrastają, ponieważ jakość interpretacji bardziej zależy od kompetencji praktyka niż od przyjętej metody oceny.

Pytania:

1. Jakie właściwości dziecka można interpretować na podstawie „materiału projekcyjnego”?
2. Wymień wady technik projekcyjnych i krótko je scharakteryzuj.
3. Jakie predyspozycje osobowościowe/zawodowe powinien mieć nauczyciel, który dokonuje analizy „materiału projekcyjnego” dziecka?
4. Która technika projekcyjna może pozwolić na interpretację trudności wychowawczych dziecka? Uzasadnij swój wybór.
5. Jakie są zasady prawidłowo przeprowadzonej interpretacji „materiału projekcyjnego” dziecka?

4.4. Rola i sposoby współpracy w obrębie rodzic – nauczyciel – uczeń (techniki socjometryczne)

„Dom rodzinny, jako pierwsze i najważniejsze środowisko wychowawcze, w sposób znaczący wpływa na harmonijny rozwój dziecka. Skuteczna edukacja i wychowanie opiera się na dialogu rodziny i szkoły, na dialogu nauczycieli, rodziców i uczniów”¹⁹¹. Nauczyciel/wychowawca dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym jest dla dziecka/ucznia osobą znaczącą. Kształtuje on emocjonalny stosunek dziecka/ucznia do przedszkola czy szkoły poprzez wyzwalanie aktywności i samodzielności. Autorytet nauczyciela jest ściśle związany ze stylem kierowania wychowawczego, czyli sposobem postępowania wychowawczego nauczyciela wobec uczniów. Postawa nauczyciela w pracy wychowawczej z dziećmi to postawa oparta na:

- akceptacji (przyjmowanie i bezwarunkowa akceptacja dzieci/uczniów, takimi jakimi są),

¹⁹¹ A. Kopik, M. Zatorska, *Każde dziecko jest zdolne*, Grupa Edukacyjna S.A., Kielce 2009, s. 53.

- autentyczności (szczerłość, otwartość i spontaniczność w kontaktach, działania zgodne z odczuciami własnymi),
- empatycznym rozumieniu (rozumienie drugiej osoby poprzez rozpoznawanie jej przeżyć, a nie tylko poprzez racjonalną ocenę zachowania).

Relacja rodzice – nauczyciele nie może ograniczać się do wzajemnego poważnego traktowania, szacunku i dostrzegania udziału w wychowaniu i socjalizacji dziecka, ale przede wszystkim musi oznaczać faktyczną współpracę, a więc dążenie do wspólnego celu i uczestniczenie w procesie podejmowania decyzji¹⁹². Jest sprawą niezwykle ważną, aby nauczyciel starał się pozyskać do współpracy wszystkich rodziców, gdyż zainteresowanie rodziców pracą wychowawczą i dydaktyczną przedszkola/szkoły, pozyskanie ich zaufania, zaangażowanie ich w różne problemy związane z opieką i wychowaniem jest najlepszą drogą do tego, aby wspólnie decydować o wychowaniu. Nauczyciel ma szansę zjednać rodziców do współpracy, jeśli potrafi wypracować sobie autorytet w środowisku i gdy każdego rodzica potraktuje w sposób indywidualny, z uwagą i troską. Współpraca nauczycieli i wychowawców z rodzicami powinna polegać na ich wzajemnym porozumiewaniu się w sprawach dotyczących opieki i wychowania dzieci oraz na udzielaniu sobie nawzajem konkretnej pomocy¹⁹³. Celem tak rozumianej współpracy jest usprawnianie i uatrakcyjnianie pracy wychowawczej oraz zapewnianie dzieciom/uczniom wszechstronnego rozwoju fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego i społecznego. Do podstawowych zasad współpracy Mieczysław Łobocki¹⁹⁴ zalicza:

1. zasadę pozytywnej motywacji – dobrowolny udział we współpracy, zaangażowanie własne oraz świadomość celów;

2. zasadę partnerstwa – współdziałanie w atmosferze wzajemnego poszanowania na równorzędnych prawach, współodpowiedzialność za podejmowane działania;

¹⁹² M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 42.

¹⁹³ M. Łobocki, *Organizowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994, s. 115.

¹⁹⁴ Tamże, s. 117.

3. zasadę wielostronnego przepływu informacji – dwustronna wymiana opinii w różnych sprawach; uruchomienie wielu kanałów przepływu informacji;

4. zasada jedności oddziaływań – zgodna realizacja wspólnie podjętych celów, różnorodność metod i form oddziaływań wychowawczych;

5. zasada aktywnej i systematycznej współpracy – czynne i systematyczne angażowanie się we wzajemne współdziałanie;

6. zasada elastycznej i twórczej współpracy;

7. zasada taktu i dyskrecji.

Współpraca nauczycieli, rodziców i uczniów to możliwość wzajemnego poznawania się, uczenia się, obserwowania, działania i służenia sobie nawzajem pomocą. Działania te sprzyjają nauce tolerancji i otwartości na problemy innych. Rodzice mają prawo do posiadania i wyrażania własnych poglądów, do prezentowania własnego stylu wychowawczego, prawo do tworzenia własnej hierarchii wartości.

„Wśród cech wyróżniających człowieka i całe społeczności ludzkie od reszty istot żyjących na ziemi, znaczące miejsce zajmuje stan świadomości, w którym zaś centralne miejsce zajmują wartości. Od odczuwanych i uznawanych wartości zależy sposób myślenia człowieka. Wartości mają także wpływ na emocje, sposób przeżywania różnych zdarzeń, reagowania na nie. W życiu codziennym i w sytuacjach nadzwyczajnych nieustannie musimy dokonywać przeróżnych ocen, ustosunkowywać się do różnych spraw, podejmować decyzje, dokonywać wyborów, decydować się na takie lub inne działania. Wartości tworzą określony „kręgosłup moralny”, który pozwala człowiekowi i grupom społecznym zachować logikę i konsekwencję postępowania, co z kolei czyni je zrozumiałymi oraz przewidywalnymi dla otoczenia społecznego i kultury danego społeczeństwa”¹⁹⁵.

¹⁹⁵ M. Szymański, *Wartości i antywartości – aspekt edukacyjny*, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 2, s. 19.

Do podstawowych form współpracy rodziny i szkoły zalicza się formy **spotkań zbiorowych** i formy **spotkań indywidualnych**¹⁹⁶. Współdziałanie w ramach spotkań zbiorowych może przybrać formę spotkań roboczych, towarzyskich oraz spotkań z ekspertem. Do form współdziałania indywidualnego można zaliczyć: konsultacje pedagogiczne, wizyty domowe, prowadzenie korespondencji i rozmowy telefoniczne.

Spotkania robocze (tzw. wywiadówki) mają na ogół charakter informacyjny. Nauczyciel informuje rodziców o organizacji życia przedszkola/szkoły, organizacji zajęć, planach pracy, dokonaniach dzieci czy pojawiających się problemach.

Spotkania towarzyskie to najczęściej spotkania okolicznościowe z okazji różnych uroczystości i imprez organizowanych w przedszkolu/szkole. Mogą stanowić interesujący przegląd umiejętności i możliwości dzieci/uczniów, sprzyjają uspołecznianiu.

Spotkania z ekspertem to spotkania, na których nauczyciel aranżuje rozmowy i dyskusje rodziców z zaproszonym na spotkanie specjalistą (np. psycholog, lekarz, logopeda, pedagog). Ekspert omawia interesujące rodziców zagadnienie, odpowiada na ich pytania oraz wysłuchuje ich opinii.

Konsultacje pedagogiczne to spotkanie nauczyciela z rodzicami dziecka/ucznia w celu wspólnego znalezienia sposobu rozwiązania jakiegoś konkretnego problemu. Warunkiem powodzenia w prowadzeniu konsultacji jest uważne i cierpliwe wysłuchanie rodziców oraz unikanie pouczania ich. Konsultacje powinny być źródłem refleksji rodziców i nauczycieli nad problemem.

Wizyty domowe to wizyty składane w rodzinie dziecka/ucznia przez nauczyciela/wychowawcę w domu. Wizyta taka trwa zazwyczaj 20-30 minut i stwarza szansę bliższego poznania członków rodziny i warunków życia rodzinnego. Ta forma współpracy jest rzadko wy-

¹⁹⁶ Por. M. Łobocki, *ABC wychowania dla nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 119-124; M. Łobocki, *Organizowanie pracy*, s. 118-123; H. Banach, *Udział rodziców w edukacji dziecka*, [w:] E. Marek, R. Więckowski (red.), *Kształcenie zintegrowane z terapią pedagogiczną w teorii i praktyce*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2001, s. 107-113.

korzystywana w praktyce, przez niektórych postrzegana jako kontrowersyjna.

Prowadzenie korespondencji – ten rodzaj współpracy odnosi się najczęściej do dwóch zagadnień. Korespondencja dotyczy ogólnej problematyki wychowawczej albo spraw osobistych wychowanka. Korespondencja taka bardzo często odbywa się za pomocą wpisów w dzienniczku ucznia (dzienniczku korespondencji). Zdarza się, że ta forma jest nadużywana przez nauczycieli.

Rozmowy telefoniczne to forma kontaktów, która pozwala na szybki kontakt z rodzicami. Najczęściej stosowana w różnych nieprzewidywanych sytuacjach, gdy zachodzi potrzeba pilnego poinformowania rodziców o jakiejś sprawie, zasięgnięcia ich opinii lub uzyskania zgody w jakiejś ważnej sprawie.

Harmonijnie układająca się współpraca z rodzicami jest ważna także z punktu widzenia samego nauczyciela. Współpraca taka sprzyja wzajemnej aktywizacji, zachęca nauczyciela do intensywnego działania na rzecz dzieci/uczniów. Dzięki efektywnej współpracy praca nauczyciela staje się łatwiejsza, daje lepsze efekty i więcej osobistej satysfakcji. Nauczyciel dążący do zacieśnienia współpracy z rodzicami powinien wykorzystać własne umiejętności interpersonalne. „Kluczem do postrzegania i rozumienia drugiego człowieka jest zdolność ujmowania związków między własnym zachowaniem, a reakcjami innych ludzi oraz między postępowaniem innych z własnymi reakcjami”¹⁹⁷.

Sukces każdego dziecka/ucznia jest równocześnie sukcesem nauczyciela, który wiedzie dziecko do sukcesu. Sukces dziecka uzależniony jest od tego, czy dorośli potrafią stworzyć mu odpowiednie środowisko edukacyjne, czy potrafią rozwijać jego zainteresowania i talenty. „Edukację współtworzą na równi nauczyciel, rodzice i uczniowie. Jeśli będą oni ze sobą współpracować, system edukacyjny będzie bardziej zwarty, a dziecko osiągnie sukces”¹⁹⁸. Zadaniem nauczyciela jest pełnienie funkcji organizatora pracy dzieci/uczniów, animatora ożywiającego życie klasy/grupy, tak aby każdemu dziecku zapewnić indywidualną drogę rozwoju. Przedszkole i szkoła to miejsca, gdzie

¹⁹⁷ H. Banach, *Udział rodziców w edukacji dziecka...*, s. 110.

¹⁹⁸ C.J. Christopher, *Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009, s. 14.

uczniowie doświadczają podmiotowości i współpodmiotowości. Gdzie nauczyciele i rodzice współdziałają ze sobą na rzecz tworzenia środowiska wychowawczego. Placówka będzie przyjazna dla dziecka, gdy będzie miejscem, w którym:

- tworzy się warunki do pracy nad sobą z trwałą kontynuacją indywidualnego rozwoju;
- każde dziecko na miarę swoich możliwości, zdolności i zainteresowań ma szansę przeżycia sukcesu, a żaden jego wysiłek nie będzie lekceważony lub przekreślony;
- każde dziecko będzie czuć się bezpiecznie oraz ma prawo oczekiwać pomocy lub udzielać jej swoim kolegom;
- tworzy się warunki do swobodnej ekspresji, respektuje się prawo „Bycia sobą”, prawo do wolności wyrażania własnych myśli i przeżyć;
- tworzy się szansę autentycznej działalności społecznej, otwartej współpracy, współdziałania w ramach zespołu i w środowisku¹⁹⁹.

Niezmiernie ważny jest problem wzajemnych interakcji nauczycieli i uczniów, ponieważ interakcje te warunkują efektywność procesu nauczania i wychowania. Czynnikiem decydującym o charakterze wzajemnych kontaktów są przede wszystkim cechy osobowościowe obu stron, a szczególnie nauczycieli oraz partnerskie podejście wychowanków. Drugą znaczącą w tym zakresie grupą czynników są metody i środki oddziaływania wychowawczego.

Partnerstwo to dobrowolny, oparty na zasadzie równości i wzajemnym poszanowaniu godności stosunek społeczny co najmniej dwóch osób zmierzających do realizacji wspólnego zadania, celu lub idei. Niewątpliwie różnice pomiędzy nauczycielem a uczniem są i nie da się zniwelować różnicy w zakresie takich cech jak: wiek, różnorodność życiowych doświadczeń, wiedza, czy pozycja społeczna i zawodowa. Niewłaściwe jest jednak rozumienie partnerstwa jako stylu bycia, w którym partnerzy upodabniają się do siebie, a nauczyciel pełni rolę nieformalnego lidera grupy. Partnerstwo bowiem nie jest środkiem ani metodą pracy tylko efektem długotrwałego procesu

¹⁹⁹ M. Kędra, *Jak latać bez skrzydeł – sprawdzone pomysły na udane zajęcia edukacyjne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 11-12.

wychowawczego. Najważniejsze jest odejście od stosunku przełożony-podwładny i zastąpienie go życzliwym, opartym na wzajemnym zaufaniu i empatii, stosunku przyjaciół, którzy chcą i lubią przebywać ze sobą, mimo tego co ich różni. Jeśli to co różni przestaje dzielić to stają się oni partnerami²⁰⁰.

Nauczyciel, który chce wyzwalać aktywność swoich wychowanków musi być aktywnym animatorem ich działań, doradcą i partnerem uczniów. Nauczyciel podejmując działania na rzecz wszechstronnego, kreatywnego rozwoju uczniów, tworzy swoim wychowankom możliwości podejmowania badań i eksperymentów, zachęca ich do różnorodnych form aktywności, które pomogą im poznać i zrozumieć otaczający świat. Nauczyciel chcąc wspierać uczniów w ich działaniach powinien:

- tworzyć sytuacje wymagające twórczego myślenia,
- doceniać twórcze myślenie,
- uczyć dzieci/uczniów doceniania własnego twórczego myślenia,
- wystrzegać się tworzenia i narzucania sztywnych schematów,
- tworzyć w grupie/klasie twórczą atmosferę,
- uczyć tolerancji wobec nowych idei,
- uwrażliwiać dzieci/uczniów na różnorodne bodźce,
- zachęcać do manipulowania przedmiotami,
- rozwijać konstruktywny krytycyzm.

Nauczyciel odgrywa również ogromną rolę w kształtowaniu właściwych stosunków w grupie przedszkolnej/klasie szkolnej. Nauczyciel powinien:

- inspirować uczniów, wyzwalać ich zainteresowania i wspierać pomysły,
- pomagać w rozwiązywaniu problemów,
- dostarczać potrzebnych informacji, materiałów i narzędzi,
- rozbudzać odwagę i wiarę we własne siły,
- oceniać obiektywnie, przy współudziale dzieci,
- tworzyć klimat bezpieczeństwa, przyjaznej i życzliwej współpracy poprzez bycie z dzieckiem/ucznikiem, a nie obok niego,

²⁰⁰ J. Radziewicz, *Partnerstwo wychowawcze – pozory i rzeczywistość*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1979, nr 3, s. 108.

- poznać możliwości uczniów, by rozwijać ich mocne strony i wspierać słabsze,
- zaszczyć w nich wiarę i przekonanie, we własne możliwości.

Nie mniej ważna jest atmosfera na zajęciach. Atmosfera bezpieczeństwa, życzliwości, braku przymusu, nacisku i krytyki pozwala na tworzenie porozumienia pomiędzy dzieckiem/ucznikiem, a otaczającym je światem. Dziecko, zarówno w przedszkolu, jak i w szkole musi mieć zapewnione poczucia bezpieczeństwa i wolności (wolność bycia sobą i wolność w wyrażaniu siebie), możliwości wyboru działań, planowania pracy, swobody w wyrażaniu ekspresji własnej i wewnętrznej motywacji.

Dziecko/uczeń musi znać i rozumieć, że posiada zakres praw, ale także zakres obowiązków. Nauczyciel, zarówno w przedszkolu, jaki i w szkole, musi dzieciom/uczniom przedstawić je przeanalizować. Ważne jest, aby wspólnie ustalić sposoby ich przestrzegania. Jedną z form ustalania i egzekwowania zasad jest zawarcie tzw. kontraktu. W kontrakcie określa się reguły i zasady postępowania (prawa, obowiązki, zakazy, nakazy, normy postępowania, wartości, itp.), do których każdy powinien się dostosować i ich przestrzegać, aby współtworzyć dobry klimat, atmosferę życzliwości, wzajemnego poszanowania się i zrozumienia. Klimat grupy to wypadkowa stosunków społecznych panujących w grupie, stanowiący odzwierciedlenie reakcji uczuciowych członków tej grupy.

Normy grupowe to określone przepisy lub normy postępowania powstające wewnątrz grupy niezależnie od wymagań regulaminowych. Regulują one wzajemne stosunki pomiędzy członkami grupy/klasę oraz stosunki z innymi osobami (np. nauczycielami), pojawiają się w wyniku wzajemnego oddziaływania członków grupy na siebie. Normy grupowe zawierają:

- zbiorową ocenę znaczenia określonych zachowań z punktów widzenia interesów grupy,
- oczekiwania ze strony grupy, dotyczące sposobów zachowania poszczególnych członków grupy,
- określone reakcje grupy na poszczególne zachowania członków grupy.

Wyróżnia się następujące kategorie norm klasowych:

- normy o charakterze ogólnoludzkim (np. „jestem uczciwy”),
- normy instytucjonalne, związane z realizowanymi przez przedszkolę/szkołę celami dydaktyczno-wychowawczymi (np. „nie podpowiadam”),
- normy koleżeńskie regulujące współżycie członków w grupie (np. „nie skarżę”).

Występujące w grupie zależności i powiązania pomiędzy poszczególnymi członkami grupy wynikają z zajmowanych przez nich pozycji w grupie oraz pełnionych ról, co tworzy swoistą strukturę danej grupy. Do zjawisk charakterystycznych dla struktury grupowej zaliczamy: akceptację, odrzucenie i izolację. Nauczyciel/wychowawca powinien zadbać o właściwą integrację grupy, zapobiegać polaryzacji. Integracja związana ze zjawiskiem akceptacji; zwiększa zwartość grupy (jest tym większa, im mniej jest osób izolowanych oraz odrzucanych). Polaryzacja natomiast jest skutkiem odrzucania i izolowania niektórych członków grupy. Przejawia się ona tym, że wewnątrz grupy powstają małe grupki o własnych celach i normach, między którymi najczęściej występują rozbieżności, a nawet konflikty.

Techniki socjometryczne

Do badania stosunków społecznych w grupie przedszkolnej i klasie szkolnej służy naturalnie wywiad, ale przede wszystkim techniki socjometryczne. Socjometria definiowana jest jako zespół czynności werbalnych i manipulacyjnych mających na celu poznanie warunkowań, istoty i przemian nieformalnych związków międzyosobowych w grupach rówieśniczych. Badania socjometryczne pozwalają uzyskać wiele cennych informacji na temat istniejących w grupie różnych rodzajów stosunków społecznych, takich jak wzajemne sympatie, obdarzanie zaufaniem, popularność w grupie czy przywództwo. Socjometria pozwala odkryć takie zjawiska, które są niedostępne na drodze obserwacji. Nauczyciel/wychowawca może poznać rzeczywisty stopień integracji grupy, a także uzyskać wiele informacji na temat swoich wychowanków, ich wzajemnych zachowań czy występujących sytuacji wychowawczych. Informacje te mogą określać:

- wzajemne nastawienie uczestników grupy,

- specyficzne cechy grupy,
- wynikające ze wzajemnych sympatii i antypatii powiązania między członkami grupy,
- popularność poszczególnych osób, ich pozycje i funkcje,
- istnienie osób nielubianych, izolowanych i odrzucanych,
- jednostki wymagające specjalnej uwagi i troski,
- wychowanków w kategoriach popularności, umiejętności, zdolności, itp.²⁰¹

Techniki socjometryczne są bardzo przydatne w badaniach pedagogicznych i często stosowane w praktyce. Wadą socjometrii jest to, że poznając wybory osób badanych nie uzyskujemy informacji o motywach tych wyborów.

Do najczęściej stosowanych technik socjometrycznych należą:

- a) Technika J.L. Moreno;
- b) Technika „Zgadnij kto?”;
- c) Plebiscyt życzliwości i niechęci;
- d) Technika szeregowania rangowego.

Podstawową techniką wykorzystywaną w badaniach nieformalnych struktur grupy jest **klasyczny test socjometryczny**, nazywany również klasyczną techniką Moreno. Polega on na zadawaniu wszystkim członkom grupy specjalnie skonstruowanych pytań dotyczących wyboru osób (wybór pozytywny lub negatywny) spośród członków grupy, ze względu na ściśle określone kryterium. Pytania socjometryczne powinny być dokładnie przemyślane pod względem rodzaju sytuacji wskazywanych w pytaniach oraz liczby wyborów.

Przykładowe pytania do testu socjometrycznego J.C. Moreno przedstawiono poniżej:

1. Podaj nazwiska osób, z którymi najchętniej siedziałbyś w ławce.
2. Podaj nazwiska osób, z którymi najchętniej się bawisz.
3. Podaj nazwiska osób, którym powierzyłbyś swoje sekrety.
4. Podaj nazwiska osób, z którymi najmniej chętnie siedziałbyś w ławce.
5. Podaj nazwiska osób, z którymi najmniej chętnie się bawisz.
6. Podaj nazwiska osób, którym nie powierzyłbyś swoich sekretów.

²⁰¹ A.W. Maszke, *Metodologiczne podstawy...*, s. 135.

Badania mogą być prowadzone indywidualnie lub grupowo (małe grupy). Po przeprowadzeniu testu należy zebrane dane wpisać do tabeli, aby otrzymać wyniki indywidualne każdego wychowanka na skali sympatii i antypatii.

Technika „Zgadnij kto?” – polega na podawaniu przez badanych imion i nazwisk tych kolegów, których zachowanie odpowiada przedstawionej charakterystyce zachowań. Rejestr pytań może obejmować zarówno pozytywne, jak i negatywne przejawy zachowań.

Przykładowe pytania testu „Zgadnij kto?”:

1. To jest ktoś, kto zawsze chętnie pomaga innym.
2. To jest ktoś, kto jest zawsze uśmiechnięty.
3. To jest ktoś, kto ma zawsze bardzo ciekawe pomysły.
4. To jest ktoś, kto lubi opowiadać innym różne historie.
5. To jest ktoś, kto dokucza innym dzieciom.

Plebisycyt życzliwości i niechęci – technika wprowadzona przez Janusza Korczaka, służąca do badania wzajemnych postaw dzieci/uczniów. Umożliwia ona wychowawcy wgląd w całokształt stosunków społecznych w grupie. Każdy uczestnik grupy ma za zadanie ocenić wszystkich członków grupy w skali 3- lub 5-cio stopniowej:

- bardzo lubię (++)
- lubię (+)
- jest mi obojętna/y (0)
- nie lubię (-)
- bardzo nie lubię (--)

Każde dziecko przy nazwisku swoich kolegów i koleżanek stawia odpowiednie symbole. Jeśli badanie prowadzone jest w grupie dzieci przedszkolnych to wychowawca zbiera dane na podstawie ustnych wypowiedzi dzieci.

Technika szeregowania rangowego – polega na wyliczeniu ocenianych osób kolejno według ściśle określonego kryterium oceny (cechy charakteru, upodobań, uzdolnień, itp.).

Przykładowe pytania:

1. Wymień proszę, wszystkie osoby w grupie, poczynając od tych, które lubisz najbardziej lubisz.
2. Wymień proszę, wszystkie osoby w grupie, poczynając od tych, które najpiękniej śpiewają.

3. Wymień proszę, wszystkie osoby w grupie, poczynając od tych, które mają wysokie osiągnięcia w sporcie.

Ciekawe informacje można uzyskać także przy zastosowaniu **testu percepcji socjometrycznej**, który stanowi jakby odwrócenie testu socjometrycznego. Osoby badane prosi się o odgadnięcie tych osób z grupy, które (ich zadaniem) wybrały je lub odrzuciły w kolejnych pytaniach testu socjometrycznego.

Przykładowe pytania do testu percepcji socjometrycznej:

1. Jak myślisz, kto najchętniej siedziałby z Tobą w ławce?
2. Jak myślisz, kto najbardziej chciałby się z Tobą bawić?
3. Jak myślisz, kto powierzyłby Tobie swój sekret?
4. Jak myślisz, ktonajmniej chętnie siedziałby z Tobą w ławce?
5. Jak myślisz, kto najmniej chętnie bawiłby się z Tobą?
6. Jak myślisz, kto nie powierzyłby Tobie swoich sekretów?

4.5. Konsultacje ze specjalistami w placówce i poza nią

Każdy nauczyciel będzie musiał skorzystać z pomocy specjalistów, nawet, jeśli tego nie uwzględnia w swojej pracy zawodowej. Otóż, dzieci, którymi się opiekuje, zajmuje i wychowuje w placówkach przedszkolnych i szkolnych, mają swoją „historię” zdrowia i choroby. Jeśli dziecko jest prawidłowo rozwinięte, jego bilans zdrowotny mieści się w normach wiekowych i rozwojowych, to nie istnieje problem konsultacyjny ze specjalistami.

Natomiast, jeśli dziecko demonstruje deficyty rozwojowe, nauczyciel obserwuje dysfunkcje w procesach poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych, wówczas zachodzi konieczność skorzystania z profesjonalnej pomocy specjalistycznej. Gdzie i jak jej szukać?

Zanim nauczyciel skieruje dziecko do konkretnego specjalisty, bezwzględnie musi o tym porozmawiać z rodzicami lub opiekunami dziecka, bo tylko oni mogą podjąć decyzję o wizycie konsultacyjno-terapeutycznej. I tylko oni mogą się tam udać razem z dzieckiem. Od osobistej kultury nauczyciela, jego wrażliwości i umiejętności argumentacji zależy, czy dziecko z takiej pomocy skorzysta. Wielu rodzi-

ców nie przyjmuje do wiadomości, że ich dziecko może potrzebować takiej, specjalistycznej pomocy, wielu ignoruje wskazówki i wyniki obserwacji nauczyciela/wychowawcy, a nawet można spotkać się z agresją ze strony rodziców/opiekunów dziecka. Na szczęście, takie podejście powoli ulega zmianom.

Najczęstszymi specjalistami, do których można skierować dziecko są; logopeda – neurologopeda, lekarz foniatra, rehabilitant, psycholog dziecięcy, lekarz psychiatra dziecięcy, lekarz internista dziecięcy, lekarz neurolog dziecięcy.

Logopeda – neurologopeda: zajmuje się badaniami w zakresie diagnozy stanu rozwoju mowy i terapii zaburzeń komunikacji człowieka na różnych etapach rozwoju. Potrafi określić na czym polegają zaburzenia płynności wymowy u dziecka, jakie mają podłoże (w układzie nerwowym) oraz jakie stosuje się praktyczne techniki i ćwiczenia służące usuwaniu zaburzeń mowy i wymowy dziecka.

Lekarz foniatra: koncentruje się na prawidłowościach budowy aparatu artykulacyjnego (ust, nosa, gardła, krtani, strun głosowych) i umiejętności właściwego wydawania dźwięków tj. układania ust do wypowiedzania poszczególnych głosek. W rozwoju dziecka mogą pojawić się trudności z różnymi głoskami np. „r”, „s”, „k”, natomiast właściwy sposób ćwiczeń pozwala na ich eliminowanie. Czasem konieczne jest wspomaganie leczeniem farmakologicznym.

Rehabilitant: to specjalista zajmujący się usprawnianiem motorycznym. Zwraca uwagę na ćwiczenie właściwej siły mięśniowej, sprawności, gibkości, koordynacji wzrokowo-ruchowej. Ciekawą i szczególną „odmianą” rehabilitacji ruchowej jest „integracja sensoryczna” (SI) – nowa specjalizacja wśród psychologów dziecięcych i rehabilitantów. Integracja sensoryczna nie tylko umożliwia dziecku odpowiednie zareagowanie na odbierane wrażenia sensoryczne (zmysłowe) ale również kieruje reakcjami dziecka na otoczenie. Na przykład: planowanie ruchu (praksja) jest ważną umiejętnością, która zależy od efektywnego procesu integracji sensorycznej. W proces planowania ruchu wchodzi: pomysł/wyobrażenie tego, co chce się zrobić, zaplanowanie ruchu/aktywności oraz wykonanie ruchu/aktywności. Planowanie nowych aktywności jest możliwe dzięki zdobytym wcześniej doświadczeniom oraz towarzyszącym im wrażeniom

sensorycznym. Nie u wszystkich dzieci przyczyną problemów w nauce, rozwoju lub zachowania jest zaburzona integracja sensoryczna. Są jednak wyraźne czynniki wskazujące na dysfunkcje integracji sensorycznej:

- nadmierna wrażliwość na bodźce dotykowe, wzrokowe, słuchowe oraz ruch,
- zbyt mała wrażliwość/reaktywność na stymulację sensoryczną,
- zbyt wysoki lub niski poziom aktywności ruchowej,
- trudności z koncentracją, impulsywność,
- problemy z koordynacją wzrokowo-ruchową,
- opóźnienie rozwoju mowy, rozwoju ruchowego oraz trudności w nauce,
- słaba organizacja zachowania,
- niskie poczucie własnej wartości.

Terapia Integracji Sensorycznej jest zazwyczaj dla dziecka przyjemnością. Otoczenie terapeutyczne jest wyposażone w różnorodny sprzęt taki jak: zjeżdżalnie, platformy do huśtania, liny do wspinania, koła do wskakiwania, trapezy do huśtania. Terapia zwykle trwa od 1 roku do 2 lat. Zależy to od stopnia nasilenia i rodzaju zaburzeń oraz tempa czynionych postępów²⁰².

Psycholog dziecięcy: pracuje z dziećmi i ich rodzinami. Możemy od niego oczekiwać, że posiada szeroką wiedzę i umiejętności z zakresu pracy z dziećmi. Warto tutaj podkreślić, że psycholog dziecięcy to nie to samo, co dziecięcy psycholog kliniczny (ten drugi jest specjalistą po specjalizacji – podobnej do tej lekarskiej i zajmuje się problemami klinicznymi i psychopatologia dziecięcą – diagnozuje symptomy i zespoły chorobowe, wskazuje strategie terapii). Podczas pierwszego spotkania psycholog zbiera wywiad z rodzicami, ustala z nimi cele i metody pracy, a dopiero na kolejnym rozpoczyna bezpośrednią pracę z dzieckiem. Jest to praca z dzieckiem posiadającym dysfunkcje poznawcze (opóźnienie w rozwoju, upośledzenie umysłowe, zaburzenia uwagi), emocjonalne (pobudliwość - zahamowanie, impulsywność – bierność), behawioralne (nierespektowanie norm

²⁰² V. F. Maas, *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do Teorii Integracji Sensorycznej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

społecznych, koncentracja na sobie, upór, agresja). Po pewnym okresie pracy, na spotkaniu z rodzicami, psycholog podsumowuje wspólne działania, skuteczność pewnych rozwiązań, a także, jeśli zajdzie taka potrzeba, opracowuje kolejne. Jednak, psycholog nie jest wróżką, która da rodzicom „złotą radę”, albo „zaklęcie”; psycholog proponuje kierunek pracy z dzieckiem a nie określa jej rezultat.

Lekarz psychiatra dziecięcy: specjalista z zakresu psychiatrii dziecięcej, który – na podstawie szczegółowych badań lekarskich – stawia diagnozę medyczną związaną z prezentowanymi objawami zaburzeń. Najczęściej są to: ADHD (zespół nadpobudliwości psychoruchowej), autyzm, zespół Aspergera (wchodzący w spektrum autyzmu; zaburzenie to obejmuje przede wszystkim upośledzenie umiejętności społecznych, trudności w akceptowaniu zmian, ograniczoną elastyczność myślenia przy braku upośledzenia umysłowego oraz szczególnie pochłaniające, obsesyjne zainteresowania; ponadto, cechą charakterystyczną jest brak opóźnienia rozwoju mowy i innych istotnych jej zaburzeń uniemożliwiających logiczną komunikację oraz prawidłowy rozwój poznawczy), upośledzenie umysłowe, zespół Downa, zespół Turnera, itp. Specjalista, psychiatra dziecięcy, opracowuje strategię leczenia farmakologicznego skojarzonego z innymi formami terapii: psychologicznej, SI, itp.

Lekarz internista dziecięcy – ocenia stopień i poziom rozwoju somatycznego, fizycznego/fizykalnego i psychicznego w zakresie norm rozwojowych, posługując się tzw. siatką centylową, na której oznacza aktualny stan dziecka. Najczęściej oceniane są: przebieg wzrostu, przyboru masy ciała i przyrostu obwodu głowy na tle danej populacji (zwykle mieszkańców/dzieci danego kraju). Dane nanoszone są na dwie osie: oś pozioma – wiek dziecka, oś pionowa – oceniany parametr. Zauważalne i mierzalne odchylenia od norm rozwojowych podlegają dokładnej analizie i leczeniu, także farmakologicznemu.

Lekarz neurolog dziecięcy – zajmuje się głównie schorzeniami, których podłożem jest proces uszkodzający układ nerwowy. Koncentruje się np. na etiologii i przebiegu padaczek dziecięcych, zaburzeń świadomości, bólów głowy, zaburzeń orientacji w miejscu, czasie, przestrzeni (np. ocenia proces lateralizacji – czyli dominację czynnościową półkul mózgowych) i wprowadza farmakoterapię.

Powyższy przegląd specjalistów wspomagających rozwój dziecka ma służyć nauczycielowi w orientacji, gdzie może szukać wsparcia dla dobra dziecka. Niektórzy specjaliści (logopeda, psycholog, rehabilitant, terapeuta SI) pracują w poradniach psychologiczno-pedagogicznych (warto znać adres „własnej” poradni), inni zaś pracują w placówkach ochrony zdrowia, takich jak: Poradnie Zdrowia Psychicznego, szpitale, kliniki, Instytuty Medyczne.

Warto także wiedzieć, czy do konkretnego lekarza specjalisty potrzebne jest skierowanie, i kto ma je wydać. Aktualnie takie skierowanie wydaje lekarz rodzinny na ustną prośbę rodziców dziecka (należy jednak nowelizować własną wiedzę na ten temat!). Jedyne do specjalisty lekarza psychiatrii dziecięcego, rodzice dziecka nie potrzebują skierowania. Wystarczy telefonicznie/osobiście umówić się na wizytę. Jednak to może się zmieniać w zależności od przepisów ministerialnych.

Nauczyciel – po rozmowie z rodzicami i wyrażeniu przez nich zgody na specjalistyczną konsultację – może opisać (krótko!) wyniki swoich obserwacji dziecka, ewentualnie dołączyć prace projekcyjne dziecka (dla psychologa), lub też pytania, co do dalszego postępowania korekcyjno-wychowawczego z dzieckiem.

W badaniach pochodzących z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych, zalecenia edukacyjno-dydaktyczne są obligatoryjne. Natomiast w przypadku pozostałych specjalistów, należy precyzyjnie formułować swoje oczekiwania co do postępowania z dzieckiem.

Pamiętać należy, że wszystko co nauczyciel robi, jakie podejmuje decyzje, w tym decyzje współpracy ze specjalistą innym – ma służyć rozwojowi dziecka, eliminowaniu dysfunkcji i wspomaganie jego rozwoju.

Pytania:

1. Podaj przykłady sytuacji wychowawczych, w których rodzice przyjmują wobec dziecka postawę:

- akceptacji,
- współdziałania,
- rozumnej swobody,
- uznawania praw dziecka.

2. Podaj przykłady sytuacji wychowawczych, w których rodzice przyjmują wobec dziecka postawę:

- odtrącającą,
- obojętności,
- nadmiernie wymagającą,
- nadmiernie chroniącą.

3. Wyjaśnij dlaczego podstawą działalności wychowawczej nauczyciela powinna być postawa akceptacji, autentyczności i empatycznego rozumienia dzieci/uczniów.

4. Na czym polega i w czym przejawia się empatyczne rozumienie wychowanków/uczniów?

5. Wyjaśnij podstawowe zasady współpracy nauczycieli, rodziców i uczniów.

6. Wyjaśnij znaczenie słów „placówka przyjazna dla dziecka”. Określ najważniejsze cechy takiej placówki.

7. Wyjaśnij jak rozumiesz rolę nauczyciela w kształtowaniu właściwych stosunków w grupie przedszkolnej czy klasie szkolnej.

8. Scharakteryzuj zjawiska grupowe występujące w grupie przedszkolnej i klasie szkolnej.

9. Wykaż przydatność stosowania w praktyce edukacyjnej małego dziecka technik socjometrycznych

10. Z jakimi specjalistami współpracuje nauczyciel/pedagog w zakresie poznawania dziecka?

5. Pomoc udzielana dzieciom znajdującym się w trudnej sytuacji. Karty Indywidualnych Potrzeb Ucznia

Nauczyciel przedszkola czy szkoły nie ma większego wpływu na czynniki biologiczne, czy środowiskowe, które są związane z sytuacją rodziny. Powinien jednakże dostrzegać te wpływy i wiedzieć, że tzw. *złe zachowanie* przejawiane przez ucznia nie zawsze jest w pełni uświadomione i uwarunkowane jego złą wolą. Częściej wydaje się być związane z temperamentem, czy też wynikać z niewłaściwych warunków, w jakich dziecko przebywa²⁰³.

Zespołowe planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci i młodzieży w placówce przez nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z dzieckiem/uczniem powinno zostać potwierdzone wpisem ustaleń do **karty indywidualnych potrzeb ucznia**. Działania adresowane do dziecka/ucznia lub grupy dzieci/uczniów powinny zostać zapisane w **planie działań wspierających**. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2013 nr 0, poz. 532) określa zawartość tych dokumentów, ale nie podaje gotowych wzorów. Każde przedszkole/szkoła może wypracować własną kartę i własny plan, najlepiej dostosowany do potrzeb danej placówki. Karta powinna zawierać najistotniejsze informacje dotyczące wsparcia udzielanego dziecku.

Przykładowo karta autorstwa Katarzyny Leśniewskiej i Ewy Puchały²⁰⁴ udostępniona na stronie ORE (Ośrodka Rozwoju Edukacji)

²⁰³ E. Marek, *Obserwacja metodą poznawania rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka na starcieszkolnym*, [w:] J.K. Zabłocki, W. Brejnak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008, s. 109.

²⁰⁴ K. Leśniewska, E. Puchała, *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011, s. 30-35.

dotyczy indywidualnych potrzeb ucznia. Jej graficzna struktura odnosi się do takich informacji jak: • dane kontaktowe (do rodziny i placówki), • informacje o funkcjonowaniu ucznia i zakresach pomocy w takich obszarach, jak: ogólna sprawność fizyczna dziecka (motoryka duża), sprawność rąk dziecka (motoryka mała), zmysły (wzrok, słuch, czucie, węch, równowaga) i integracja sensoryczna, komunikowanie się oraz artykulacja, sfera poznawcza (opanowanie technik szkolnych, zakres opanowanych treści programowych, osiągnięcia i trudności, myślenie, uwaga, pamięć), sfera emocjonalno-społeczna (radzenie sobie z emocjami, relacje z dorosłymi, relacje z rówieśnikami), samodzielność i możliwości w zakresie samodecydowania, uzdolnienia, stan zdrowia dziecka, • zalecane i zatwierdzone formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, • analiza skuteczności udzielanej pomocy. Taki szczegółowy monitoring wspomagania dziecka wpływa na efektywność podejmowanych działań wspierających dziecko, mimo, że konstruowanie kart budzi wiele kontrowersji.

5.1. Krzywdzenie dziecka (zaniedbywanie)

Dzieciństwo to bardzo ważny okres w rozwoju człowieka. „To okres rozwoju i kształtowania się podstawowych funkcji małego człowieka. W tym czasie odkrywa on i uczy się własnej fizyczności, poznaje świat społeczny, uczy się komunikacji i języka”²⁰⁵. Dzieciństwo nazywane jest bardzo często czasem beztroski, szczęśliwym dorastaniem, okresem bez trudności i problemów. Jednak historia ukazuje nam obraz dzieciństwa przepelnionego przemocą, poniżaniem, podporządkowaniem, tyranizowaniem i ograniczaniem wolności²⁰⁶. Wiek XX przyniósł znaczące zmiany w zakresie postrzegania dzieciństwa i dziecka propagując zrozumienie potrzeb dziecka, wspomaganie jego rozwoju i wspieranie²⁰⁷. Złe doświadczenia z przeszłości sprawiają, że

²⁰⁵ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2000, nr 3-4, s. 3.

²⁰⁶ P. Aries, *Historia dzieciństwa*, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 1995.

²⁰⁷ E. Czyż (red.), *Dziecko i jego prawa*, Komitet Ochrony Praw Dziecka, Warszawa 1992.

nadal nie potrafimy traktować dzieci tak, jak na to naprawdę zasługują. Sposób, w jaki traktujemy nasze dzieci, prędzej czy później daje o sobie znać i może nas bezpośrednio doświadczyć²⁰⁸.

Stosowanie przemocy wobec dziecka, krzywdzenie go jest postrzegane w kategoriach problemu społecznego. Krzywdzenie dziecka ma swoje konsekwencje zarówno w sferze rozwoju fizycznego, umysłowego, społecznego i emocjonalnego; łamie prawa dziecka. W literaturze wyróżnia się 4 podstawowe rodzaje krzywdzenia dziecka. Są to:

- przemoc fizyczna,
- wykorzystywanie seksualne,
- przemoc emocjonalna,
- zaniedbywanie.

Zaniedbywanie to przemoc nietypowa, która ma miejsce wtedy, gdy nie występują czynności i działania prawidłowe, pożądane. Pozostałe rodzaje przemocy wobec dziecka przejawiają się występowaniem działań niepożądanych. Ze względu na swą nietypowość zaniedbywanie bardzo często w świadomości społecznej nie funkcjonuje jako krzywdzenie. **Zaniedbywanie wyraża się niezaspokojeniem podstawowych potrzeb dziecka (materialnych i psychicznych) niezbędnych do jego prawidłowego rozwoju.** Dziecko zaniedbywane to dziecko głodne, brudne, nieodpowiednio ubierane, samotnie spędzające swój czas wolny (tylko na podwórku lub ulicy), zaniedbywane pod względem higieny czy zdrowia. Często sądzi się, że zaniedbują swoje dzieci tylko rodziny patologiczne, ale coraz częściej tej formy krzywdzenia doświadczają dzieci bardzo zapracowanych rodziców. Wiele powszechnych i społecznie akceptowanych zachowań w stosunku do dzieci należy traktować jako krzywdzenie. Zaniedbywanie może być zachowaniem świadomym lub nieświadomym, ale doświadczenie tej formy krzywdzenia ze strony najbliższych jest dla dziecka bardzo bolesne i szkodliwe²⁰⁹.

²⁰⁸ D. Żołędź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002, s. 11.

²⁰⁹ A. Kopik, *Child abuse through neglect* [w:] N. Gozdek, M. Sygit (red.), *Health promotion. Theoretical and Practical Aspects*, Wydawnictwo Werset, Lublin 2005, s. 210.

5.2. Postępowanie z dziećmi – ofiarami przemocy w rodzinie

Zjawisko przemocy domowej powstaje wówczas, kiedy jeden członek rodziny, np. mąż, żona lub partner próbuje zdominować psychicznie lub fizycznie drugą osobę, dzieci, rodziców, dziadków przy użyciu przewagi fizycznej, gróźb, szantażu, wyzwisk, odmowy lub ignorowania zaspokajania potrzeb w celu zranienia psychicznie/moralnie lub fizycznie. Działanie takie jest zamierzone, wykorzystujące przewagę siły fizycznej, wyższej pozycji w hierarchii rodziny, naruszając prawa i dobra osobiste, powodując cierpienie (także psychiczne) i szkody oraz wykracza poza społeczne normy, zasady relacji międzyludzkich. Nie jest incydentalne, ale występuje cyklicznie, czyli ma tendencję do powtarzania się, eskaluje, przybiera na sile i intensywności, toczy się w wymiarze: dominacja – uległość, nie jest zjawiskiem niezależnym od udziału człowieka oraz przejawia się w różnych formach²¹⁰.

Symptomy złego traktowania drugiego człowieka nie mają żadnych granic i dotyczą osób w każdym wieku. Wywołują cierpienie, a ich konsekwencji można doświadczać przez całe życie. Jak wspomniano wcześniej, najczęściej występują cztery formy złego traktowania: przemoc fizyczna, znęcanie psychiczne i emocjonalne, wykorzystywanie seksualne, zaniedbywanie²¹¹. Wymienione przejawy postępowania nie występują osobno: fizycznej przemocy zawsze towarzyszy psychiczne cierpienie ofiary. Izolowanie, odrzucenie emocjonalne, obojętność, brak zainteresowania i tolerancji, powodują niezaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa, miłości i przynależności, a więc wywołują psychiczne zakłócenia lub nawet zaburzenia. Z kolei – nadopiekuńczość, wzmożone kontrolowanie, demonstrowanie nieuzasadnionego lęku o drugą osobę powoduje brak przygotowania do życia, a z upływem czasu dla samej ofiary stają się uciążliwe i ogranicza możliwość nie tylko jej rozwoju, zdolności samodzielności, ale także działania. Przejawia się to często, jako upośledzenie funkcjonowania lub brak możliwości na-

²¹⁰ A. Eckhardt, *Autoagresja*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1998, s. 77.

²¹¹ Tamże, s. 62.

bycia podstawowych umiejętności, koniecznych w życiu społecznym i rodzinnym²¹².

Negatywny wpływ przemocy domowej na rozwój psychomotoryczny dziecka można zaobserwować niemal natychmiast. Już po doświadczeniu przemocy, u dziecka mogą wystąpić: lęk, zaburzenia snu i łaknienia, obniżony nastrój (smutek, przygnębienie) lub nagła potrzeba bliskości i ciepła poszukiwana np. u nauczyciela/wychowawcy, nadmierne ugrzecznienie, posłuszeństwo lub napady gniewu, furii, jękanie, tworzenie sugestywnych fantazji dotyczących nierealistycznego życia rodzinnego, izolowanie się. Temu towarzyszą objawy somatyczne: bóle brzucha, głowy, tiki ruchowe. W edukacji szkolnej obserwuje się także problemy ze skupianiem uwagi, myśleniem, nieprzygotowywaniem się do lekcji²¹³.

Obserwowanie dziecka i monitorowanie jego zachowania, sposobu demonstrowania emocji, staje się podstawową wskazówką do rozpoczęcia szybkiego procesu diagnozy. Użyteczne są tu wszelkie strategie diagnostyczne uzupełniające obserwację np. analiza rysunku tematycznego, swobodnych wypowiedzi dziecka. Zauważyć jednak należy, że w sytuacji doświadczania przemocy, dzieci niechętnie werbalizują swoje przeżycia lub też nie mówią o nich wcale.

Powtarzające się akty przemocy doprowadzają do powstania urazu psychicznego, a w dalszej perspektywie do zaburzeń psychicznych, które bardzo trudno podlegają terapii. Ma to charakter traumy, czyli takiego wydarzenia, które nie może być włączone do wewnętrznego schematu relacji ja-świat²¹⁴. Odległymi skutkami przemocy są także: stała wrogość, napastliwość, niechęć wobec rówieśników, nieumiejętność realizowania potrzeb w sposób akceptowany społecznie, problemy z określeniem własnej tożsamości, brak zdolności w podtrzymywaniu związków/relacji interpersonalnych, niewłaściwe pełnienie ról społecznych (w przyszłości – także ról rodzicielskich), rozwiązywanie problemów

²¹² Tamże, s. 85.

²¹³ D. Pstrąg, *Przemoc w relacjach małżeńskich jako przedmiot badań pedagogiki społecznej*. [w:] K. Gąsior, T. Sakowicz (red.), *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie*, Wydawnictwo Akademia Świętokrzyska, Kielce 2005, s. 163-164.

²¹⁴ Tamże, s. 164.

i konfliktów w sposób agresywny²¹⁵. Takie zaburzenia w funkcjonowaniu osobowości patologizują cały rozwój dziecka, a w okresie adolescencji stanowią niemal główne podłoże niedostosowania społecznego, konfliktów z prawem oraz trudności socjalizacyjnych.

Zjawisko krzywdzenia dzieci w rodzinie ma charakter złożony i wieloprzyczynowy; może je wywoływać wiele czynników indywidualnych (rodziców i samych dzieci), rodzinnych (np. struktura rodziny, zaburzenia funkcjonowania), lokalnych oraz makrospołecznych²¹⁶. Niektóre z nich są już zidentyfikowane, empirycznie udokumentowane i opisane, jako czynniki wprost powodujące przemoc: bezrobocie, nadużywanie alkoholu lub innych substancji psychoaktywnych, bieda, konflikty małżeńskie, braki w umiejętnościach wychowawczych rodziców i w pełnieniu ról rodzicielskich, kulturowe wzorce wychowania, choroby, przestępczość, itp.²¹⁷. Dlatego umiejętność rozpoznania występowania pewnych cech i sytuacji w rodzinie, pozwala określić prawdopodobieństwo pojawienia się zjawiska krzywdzenia dziecka. Aby szybko i skutecznie zobjektywizować własną ocenę i wiarygodność obserwacji dziecka pod kątem doznawania przemocy, proponuje się *wywiad/rozmowę z rodzicami lub opiekunami* dziecka już „na wstępie”, tj. przed przyjęciem dziecka do przedszkola lub szkoły²¹⁸ albo podczas ich kolejnych wizyt w ramach tzw. wywiadówek czy „dni otwartych”.

Ocena relacji dzieci i rodziców oraz ocena potrzeby zapewnienia dziecku pomocy i ochrony powinna dotyczyć takich zakresów informacji jak: stosunek rodziców do wychowania dziecka i poziom ich wiedzy o potrzebach rozwojowych; sposób postrzegania siebie nawzajem (relacja dziecko-rodzic i rodzic-dziecko); ocena emocji rodziców i ich reakcji na stres/frustrację; styl wzajemnych interakcji i zachowań rodzica i dziecka; jakość więzi dziecka z rodzicem oraz jakość opieki

²¹⁵ Tamże, s. 164.

²¹⁶ A. Pilszyk, *Obraz psychopatologiczny sprawcy przemocy w rodzinie*, „Psychiatria Polska” 2007, t. XLI, nr 6, s. 827–836.

²¹⁷ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 147; Por. Z. Tyszką, *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 2009, s. 230-231.

²¹⁸ K. Browne, M. Herbert, *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, PARPA, Warszawa 1999, s. 45.

rodzicielskiej²¹⁹. Należy tu stanowczo podkreślić, że dane pochodzące z tego wywiadu, w żaden sposób nie mogą wpływać dyskryminująco na dziecko, a jedynie umożliwić właściwe postępowanie nauczyciela/wychowawcy z dzieckiem podczas jego pobytu w placówce.

Te dwa sposoby diagnostyczne:

1. obserwowanie i monitorowanie zachowania dziecka, jego emocji i jakości swobodnych wypowiedzi, połączone z analizą projekcyjną,

2. wywiad/rozmowa z rodzicami lub opiekunami

wyznaczają kierunek pomocy dla krzywdzonego dziecka. W procesie diagnostycznym – zanim nauczyciel przystąpi do udzielania dziecku pomocy – powinien zwrócić uwagę na pewne, istotne wskazówki sygnalizujące możliwość krzywdzenia dziecka:

- dziecko bywa przezywane, wyśmiewane, ośmieszane, straszone, poniżane, obwiniane, nieakceptowane,
- wycofuje się z kontaktów z rówieśnikami, wstydy się, okazuje załamanie, nie uśmiecha się, często płacze, obgryza paznokcie,
- izoluje się, nie ma żadnej bliskiej osoby (koleżanki/kolegi),
- demonstruje nagłe wybuchy złości, gniewu, irytacji, niszczy przedmioty, dokonuje autoagresji,
- nagle zaczyna nie lubić przedszkola/szkoły, spóźnia się; na zajęciach trzyma się blisko nauczycieli lub innych dorosłych,
- traci zainteresowanie nauką, zabawą, sprawia wrażenie niespokojnego i niepewnego siebie, nie potrafi podejmować decyzji,
- często skarży się na niespecyficzne, poranne bóle brzucha, głowy, nie ma apetytu,
- pojawiają się zachowania regresyjne – cofnięcie do wcześniejszych faz rozwoju, np. ssanie kciuka, moczenie się, ospałość, lęk przed dotykiem, lęk przed powrotem do domu,
- ma siniaki, zadrapania, okaleczenia, zniszczone osobiste rzeczy²²⁰.

Własne obserwacje dziecka powinny być skonfrontowane z obserwacjami innych nauczycieli/wychowawców w celu potwierdze-

²¹⁹ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza...*, s. 150-151.

²²⁰ I. Pospiszył, *Przemoc w rodzinie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 159-169.

nia słuszności wniosków. Samo dziecko bowiem rzadko werbalizuje i ujawnia doznawanie przemocy i krzywdy; jeśli się na to zdecyduje to nie po incydentalnym zdarzeniu, ale dopiero po dłuższym czasie trwania takiej sytuacji. Najczęściej wybiera dorosłe osoby, do których ma zaufanie, odczuwa ich życzliwość i sympatię, oraz postrzega je, jako kompetentne do udzielenia pomocy.

Ujawnienie doznawanej krzywdy może mieć charakter pośredni np. za pomocą wytworów, rysunków, wypowiedzi typu: „co się stanie, jeśli...”, „mam taki sekret, że...”. Dziecko może także narzekać na dolegliwości somatyczne, sygnalizując, że osoba dorosła domyśli się, zorientuje i poświęci mu znacznie więcej uwagi. Zdarza się też sytuacja, że dziecko spontanicznie i bezpośrednio „wyrzuca” z siebie informacje o postępowaniu rodziców, które są dla niego krzywdzące, poniżające, wywołujące lęk²²¹. W takim przypadku nauczyciel/wychowawca musi natychmiast mieć czas dla dziecka, wysłuchać go tak długo, jak długo jest to dziecku potrzebne. Rozmowa z dzieckiem nie powinna odbywać się w towarzystwie innych dzieci; o ile to możliwe zapewnia się dziecku względną intymność w takim miejscu, które lubi i gdzie czuje się bezpiecznie. Rola „wybranej osoby” polega głównie na słuchaniu. Należy unikać stawiania drobiazgowych pytań oraz nie zmuszać dziecka do szczegółowych opowieści. Na tym etapie pomocy chodzi przede wszystkim o zorientowanie się, jakiej natury jest problem; jak często zdarza się przemoc; gdzie, w jakich okolicznościach i kto – według dziecka – jest jej sprawcą. Warto też próbować uzyskać informacje: do kogo dziecko ma jeszcze zaufanie; czy z kimś rozmawiało na ten temat; z kim w rodzinie czuje się dobrze, bezpiecznie²²².

Osoba, wobec której dziecko okazało zaufanie i ujawniło doznanie przemocy, powinna zachować się zgodnie z pewnymi zasadami, które obowiązują podczas pracy diagnostyczno-terapeutycznej:

- nie wolno oceniać, sugerować, wyrokować, wskazywać, że konkretna osoba dokonała aktu przemocy wobec dziecka;
- nie można zbędnie i nadmiernie pocieszać dziecko oraz zapewniać, że już więcej taka sytuacja się nie powtórzy;

²²¹ D. Adamczyk, *Przemoc wobec dziecka*, [w:] T. Sakowicz (red.), *Rodzina i szkoła wobec przemocy*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2004, s. 242-251.

²²² E. Jarosz, E. Wýsocka, *Diagnoza...*, s. 155.

- należy zapewnić dziecko, że dobrze zrobiło ujawniając doznawana krzywdę, że jest to ważne, że chcemy mu pomóc, oraz zapewnić, że nie jest odpowiedzialne za doznawanie przemocy;
- dobrze jest także poinformować dziecko, co będzie dalej: kto i dlaczego dowie się o jego sytuacji; jednocześnie dziecko nie powinno odczuwać z tego powodu zagrożenia. Zatem zwraca się uwagę na potrzebę wytworzenia klimatu bliskości, życzliwości, uwagi i zrozumienia;
- stale wyrażać akceptację i wiarę w to, co dziecko mówi.

Jeśli ujawnienie doznawanej przemocy odbywa się w sposób projekcyjny, rozmowa z dzieckiem powinna być zainicjowana przez samego nauczyciela/wychowawcę natychmiast po zauważeniu sygnałów (projekcyjnych symptomów). Ważny jest sposób nawiązania takiej rozmowy, używanie pewnych zdań, słownictwa, dostosowanego do poziomu rozwoju intelektualnego dziecka²²³. Stąd, niezwykle cenne doświadczenie pochodzi z obserwacji pracy starszych pedagogów lub psychologów dziecięcych, a nawet notowanie takich sformułowań i samodzielne próby ich stosowania. Okazuje się bowiem, że największym problemem początkującego pedagoga jest odpowiedź na pytanie: jak rozmawiać z dzieckiem? Należałoby przyswoić sobie wyrażenia typu: „to, co mówisz, jest na pewno ważne...”, „cieszę się, że mi to mówisz...”, „wierzę ci...”, „postaram się, pomóc ci...”, „wiem, że to trudne sprawy, powiedz o tym spokojnie tyle, ile chcesz...”²²⁴. Atmosfera życzliwego słuchania (bez zbędnego wypytywania dziecka) jest szansą na wzmocnienie poczucia bezpieczeństwa, co jest szalenie ważne przy tego typu rozmowie.

Podczas kontaktów rodziców z nauczycielem/wychowawcą zdarza się, że jedno z nich (zazwyczaj matka, czasami dziadkowie) ujawnia występowanie przemocy w rodzinie po to, by nauczyciel sam też zwrócił uwagę na trudności adaptacyjno-emocjonalne dziecka. Wówczas należy spokojnie wysłuchać takiej relacji, bez zbędnego ingerowania, dopytywania się, komentowania, gadulstwa. Istotne jest ustalenie, co stwierdziła osobiście (!) osoba zgłaszającą problem, co

²²³ Tamże, s. 156.

²²⁴ Tamże, s. 156 i 168.

wie od innych, jakie sama formułuje wnioski i na jakiej podstawie. Kilkakrotne spotkanie się i rozmowy na temat krzywdzenia dziecka pozwolą na zobiektywizowanie tych relacji i ustalenie faktycznej sytuacji, nie zaś domniemywać²²⁵.

Po otrzymaniu informacji od dziecka, po przeprowadzeniu dokładnej obserwacji jego zachowania, stanów emocjonalnych, adaptacyjnych należy zapewnić mu warunki do stymulującego funkcjonowania w grupie poprzez częste chwalenie, nagradzanie, zlecenie obowiązków, które ono samo może wykonać w grupie (np. może być odpowiedzialne za jedną czynność), stałe zainteresowanie jego sytuacją emocjonalną i postępami/trudnościami edukacyjnymi.

Jednocześnie nauczyciel podejmuje trudną pracę z rodzicem, z którym rozmawiał o problemie przemocy, aby nakłonić go do skorzystania (wraz z dzieckiem) z profesjonalnej pomocy psychologicznej. Wielu rodziców czuje jednak opór przed taką pomocą. Z drugiej zaś strony, nauczyciel/wychowawca może być jedyną osobą, która potrafi skutecznie zainicjować pomoc krzywdzonemu dziecku. Dlatego ważna jest dobra orientacja o instytucjach, które takiej pomocy udzielają i są do tego powołane:

- komisariat policji (podejmuje działania prewencyjne wobec sprawców i udziela ofiarom krzywdzenia pomocy);
- prokuratura (powinna podjąć działania sprawdzające fakt popełnienia przestępstwa, okoliczności czynu jak również zabezpieczyć dowody i ująć sprawcę);
- MOPS-y lub GOPS-y, czyli miejskie i gminne ośrodki pomocy społecznej (są zobligowane do zbadania sytuacji rodzinnej dziecka i objęcia jej pomocą);
- Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna (podejmuje współpracę z odpowiednimi instytucjami prężnymi. Są to Centrum Pomocy Dzieciom i Rodzinie, Komitet Ochrony Praw Dziecka, Towarzystwo Pomocy Młodzieży, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Poradnie Rodzinne, Ogólnopolskie Pogotowie dla Ofiar Przemocy, Ośrodki Terapii dla osób uzależnionych i współuzależnionych).

²²⁵ Tamże, s. 157.

Problematyka dziecka krzywdzonego jest zagadnieniem interdyscyplinarnym. Obejmuje aspekty medyczne, psychologiczne, pedagogiczne, socjologiczne, kulturowe, moralne, prawne a nawet religijne. W warunkach polskich brak jest jednak spójnego programu prewencji dotyczącego krzywdzonych dzieci. Dlatego w Poradniach Psychologiczno-Pedagogicznych funkcjonuje pewien model współpracy psychologów z wyznaczonymi szkołami (utworzone są rejony kilku szkół, które psycholog ma pod „opieką”). Warto więc mieć z psychologiem stały kontakt, aby problem dziecka doznającego przemocy był możliwy do rozwiązania jak najszybciej.

Pytania:

1. Wyjaśnij problem krzywdzenia dzieci poprzez zaniedbywanie.
2. Jakie cechy występują u dziecka (emocjonalne/poznawcze/ behawioralne) po doznaniu przemocy?
3. Na jakiej podstawie możesz rozpoznać/zdiagnozować czy dziecko doznało przemocy? Uzasadnij.
4. Jaki jest pierwszy etap postępowania z dzieckiem doznającym przemocy? Dlaczego taki?
5. Jak się zachowasz wobec dziecka wówczas, gdy określisz, że dziecko przeżywa uraz lub doznało przemocy? Uzasadnij.
6. Jakie znasz instytucje, które mogą pomóc dziecku doznającemu przemocy? Scharakteryzuj ich działania.

5.3. Praca z dziećmi sprawiającymi trudności wychowawcze

Trudności wychowawcze, a zatem postawy interpersonalne i relacje dziecka z innymi dziećmi oraz z dorosłymi (np. nauczycielami), często mają swoje źródło w naśladowaniu negatywnych zachowań dorosłych w środowisku rodzinnym i pozarodzinnym. Należą do nich:

przeszkadzanie innym, nie słuchanie, despotyzm, upartość, słaby kontakt wzrokowy (świadczący o skupianiu uwagi wyłącznie na sobie i swoich potrzebach), inicjowanie zachowań agresywnych (czynnych i biernych), trudności w samodzielnym rozwiązywaniu codziennych, zwykłych problemów, związanych z bieżącym funkcjonowaniem. Dzieci, które demonstrują problemy wychowawcze, są na ogół odrzucane przez grupę rówieśników, co powoduje ich wycofywanie się, izolowanie lub wręcz przeciwnie; wzrost zachowań aspołecznych i antyspołecznych. Dalszym rezultatem może być nieprzystosowanie społeczne.

Jeżeli dziecko ma opanować zadania rozwojowe w sferze społecznej, związane z oczekiwaniami przestrzegania norm, zasad społeczno-moralnych, musi nauczyć się wykorzystywać pozytywne wzorce zachowań w kontaktach i relacjach międzyosobowych oraz musi posiadać umiejętności rozwiązywania sytuacji trudnych, jakie w tych relacjach się pojawiają²²⁶.

Aby podjąć próby efektywnego działania w celu eliminowania lub minimalizowania problemów wychowawczych można zastosować dwa Plany Skutecznego Działania (PSD), wspomagającego rozwój społeczno-moralno-emocjonalny dziecka:

- Plan Skutecznego Wspomagania Rozwoju Społeczno-Wychowawczego Dziecka nr 1 – *Uczenie dziecka zachowań społecznie pożądanych/oczekiwanych*. Jest on przeznaczony jako punkt wyjścia w przypadku młodszego dziecka i dostarcza wskazówek, jak nauczyć dziecko pozytywnych zachowań społecznych, takich jak: oczekiwanie na swoją kolej, cierpliwość, dzielenie się z innymi, pomaganie innym.
- Plan Skutecznego Wspomagania Rozwoju Społeczno-Wychowawczego Dziecka nr 2 – *Uczenie dziecka umiejętności rozwiązywania problemów i trudności w relacjach interpersonalnych*. Jest on wykorzystywany dla dzieci w wieku 8-10 lat i pokazuje jak uczyć dziecko rozwiązywać problemy interpersonalne.

²²⁶ M. L. Bloomquist, *Trening umiejętności dla dzieci z zachowaniami problemowymi*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2011, s. 67-79.

Warto zwrócić uwagę, że duży wpływ na umiejętności społeczne, podporządkowanie się dziecka normom i zasadom występującym w grupie przedszkolnej/szkolnej mają relacje pomiędzy rodzicami a dzieckiem, interakcje rodzinne we wczesnym dzieciństwie. Jeśli zatem, nauczyciel potrafi zdiagnozować sytuację rodzinną dziecka pod kątem prawidłowości/nieprawidłowości zachowań i demonstrowanych emocji rodziców względem siebie i względem dziecka, wówczas, zastosowanie powyższych planów pozwoli na kierowanie rozwojem psychospołecznym dziecka i na minimalizowanie i eliminowanie trudności adaptacyjnych.

Plan Skutecznego Wspomagania Rozwoju Społeczno-Wychowawczego Dziecka nr 1 – *Uczenie dziecka zachowań społecznie pożądanych/oczekiwanych.*

Wiele dzieci, przeżywających i demonstrujących trudności wychowawcze i społeczno-adaptacyjne przejawia negatywne symptomy behawioralne i emocjonalne: uderzanie w przedmioty, w siebie; przerywanie rozmowy innych; natręctwo w domaganiu się uwagi dla siebie; niechęć do współpracy i odmowa współdziałania, obrażanie się, buntowanie, upartość.

Krok I: określ, jakie negatywne zachowania dziecko przejawia zbyt często – twoim zdaniem oraz określ, jakie pojawiają się zachowania społeczne o charakterze pozytywnym, oczekiwanym (mogą one występować rzadko, sporadycznie, okazjonalnie, ale jednak pozwalają się zdefiniować). W tym celu warto obserwować dziecko podczas swobodnej zabawy z rówieśnikami, podczas codziennej aktywności w domu, w przedszkolu/szkole, gdy sytuacje nie są sformalizowane (tzn. na przerwach międzylekcyjnych, na spacerach, na wycieczkach, na zajęciach pozalekcyjnych, nawet podczas uroczystości rodzinnych czy w kościele, o ile rodzice zabierają tam swoje dziecko). Zwróć uwagę, czy dziecko jest akceptowane przez rówieśników, czy inne dzieci chętnie do niego podchodzą, witają się; czy dziecko samo izoluje się, jest odrzucane, lekceważone; czy zachowuje się agresywnie, dręczy inne dzieci.

Przykłady negatywnych zachowań społeczno-moralnych dziecka, wskazujących na jego problemy adaptacyjne prezentuje tabela 1, zaś zachowań pozytywnych tabela 2, z tym, że te ostatnie mogą pojawiać się okazjonalnie.

Po przeprowadzeniu obserwacji dziecka i po przeanalizowaniu jego zachowania, należy wybrać jedno-dwa negatywne zachowania społeczne (najczęściej występujące lub mające najsilniejsze natężenie), które należy najpilniej zredukować. Jednocześnie należy wybrać jedno-dwa pozytywne zachowania, których częstość występowania chcemy zwiększyć.

Tabela 1. Przykłady negatywnych zachowań społeczno-moralnych dziecka

Agresja fizyczna/czynna	Dokuczanie innym
Oszukiwanie innych podczas zabawy	Wtrącanie się do rozmowy
Inicjowanie kłótni	Naprzykrzanie się innym, natrętne domaganie się uwagi
Przerywanie innym rozmowy	Naruszanie przestrzeni osobistej innej osoby
Przezywanie się, używanie obraźliwych słów	Wycofywanie się i izolowanie
Zachowania despotyczne, egoistyczne	Pozwalanie innym na zachowania despotyczne
Narzekanie, marudzenie	Niesłuchanie tego, co inni mówią
Zabieranie cudzej rzeczy, bez pozwolenia	Zagarnianie wyłącznie dla siebie zabawek, słodyczy, jedzenia
Podporządkowywanie sobie określonej aktywności („tylko ja się w to bawię...”)	Ukrywanie swoich uczuć
Nawiązywanie słabego, sporadycznego kontaktu wzrokowego	Rozwlekłość w wypowiedziach, problemy z płynnością wymowy
Nieumiejętność przyjęcia i pogodzenia się z przegraną	Nieprzestrzeganie reguł gier
Hałaśliwość	Wzmożona brutalność w grach
Popisywanie się	Uleganie presji rówieśników

Źródło: M. L. Bloomquist, *Trening umiejętności dla dzieci z zachowaniami problemowymi*. Wydawnictwo UJ, Kraków 2011, s. 69 – opracowanie własne.

Tabela 2. Przykłady pozytywnych zachowań społeczno-moralnych dziecka

Oczekiwanie na swoją kolej	Przepraszenie innych
Dzielenie się z innymi, inicjowanie takiego zachowania	Zadawanie pytań
Wyrażanie uczuć	Mówienie innym o sobie
Współpracowanie z innymi dziećmi/dorosłymi	Uczciwe podejście do różnych gier (przestrzeganie reguł)
Nawiązywanie kontaktu wzrokowego	Ignorowanie kontaktu wzrokowego – jeśli jest to stosowne zachowanie
Inicjowanie rozmów we właściwych momentach	Umiejętność dopytywania się innych o zainteresowania, potrzeby
Stanowcze (ale nie uparte) wyrażanie swojego zdania	Zwięzłe wypowiedzanie się
Słuchanie, co inni mają do powiedzenia	Pytanie o pragnienia, zainteresowania innych
Wyrażanie innym swojego uznania	Pomaganie innym
Przyjmowanie wyrazów uznania od innych	Zachęcanie innych do zrobienia czegoś
Przestrzeganie podstawowych zasad zachowania	Odmawianie udziału w negatywnych zajęciach z rówieśnikami

Źródło: jak wyżej (tabela 1)

Krok II: Przy wyborze konkretnych, negatywnych i pozytywnych zachowań, bardzo ważna jest współpraca z dzieckiem, polegająca na spokojnym, życzliwym omówieniu tego zachowania. Służą temu takie sformułowania jak; „zauważyłam, że gdy jesteś w... to się zachowujesz...”, „zaobserwowałam, że masz problemy z...”, „chciałabym ci pomóc, bo widzę, że...”, „uważam, że razem możemy pomyśleć, co zrobić, aby...”, „myślę, że ja i ty, potrafimy sobie poradzić z...”. To ostatnie sformułowanie jest swoistego rodzaju przymierzem – umową zawartą z dzieckiem, a dotyczącą pracy nad jego zachowaniem. Jeśli takie przymierze nie zostanie zawarte, wówczas trudno będzie podejmować aktywność wychowawczą. Dziecko powinno bowiem być przekonane, że rodzice/nauczyciele nie są jego wrogami lub sędziami, ale sprzymierzeńcami w trudach rozwojowych.

Następnie dokonuje się analizy listy zachowań negatywnych i pozytywnych z prośbą, aby samo dziecko mogło stwierdzić, które zachowania powinny pojawiać się rzadziej, a które częściej. Jest to jednak bardzo wyczerpująca rozmowa i bezwzględnie należy mieć tu dużo czasu i cierpliwości. Jeśli sądzisz, że to może być pomocna wskazówka, poinformuj dziecko co charakterystycznego zauważyłeś w jego zachowaniu z rówieśnikami. Razem z dzieckiem wybierz te zachowania pozytywne, które będzie ono demonstrowało jak najczęściej w opozycji do zachowań negatywnych np. mówienie „przepraszam” zamiast natrętnego domagania się uwagi ze strony innych; oczekiwanie na swoją kolej zamiast zachowań despotycznych, egoistycznych.

Krok III: Naucz dziecko wykonywania pozytywnych reakcji i zachowań społecznych poprzez wyjaśnienie mu – w sposób zrozumiały, odpowiedni dla wieku dziecka i poziomu rozwoju jego procesów poznawczych – jak takie zachowanie wygląda i jak jest odbierane przez innych. Wykorzystuje się tu metodę dramy, tj. odgrywanie scenki, w której raz dziecko, raz dorosły zachowuje się negatywnie, a potem pozytywnie. Zamiana rolami służy lepszemu i szybszemu orientacji dziecka, co robi niewłaściwie i jak powinno to zmienić. Zazwyczaj, po wyjaśnieniu, demonstracji i „odegraniu” scenki, dziecko szybko wie, czego się od niego wymaga. Zanim zastosuje się następny krok, należy się upewnić, że dziecko rozumie dane zachowanie i potrafi je praktycznie zastosować.

Krok IV: polega na nagradzaniu i instruowaniu dziecka w codziennych sytuacjach społecznych. Chodzi więc o stałe przypominanie dziecku o wyuczonych, pozytywnych zachowaniach oraz o zachęcanie go do ich wykonywania w relacjach z rówieśnikami, domownikami, rodzeństwem, w sytuacjach nieformalnych. Na przykład jeśli rodzic wie, że dziecko będzie uczestniczyć wycieczce szkolnej może przypomnieć zasady, nad którymi pracuje z dzieckiem; „pamiętaj, żeby pomoc Kasi w ubieraniu się...”, „pamiętaj, żeby poczęstować dzieci tymi cukierkami...”, „pamiętaj, żeby poczekać na swoją kolej...” Takie przypomnienie musi być konkretne i szczegółowe. Wielu rodziców

udziela bowiem dzieciom niekonkretnych i zbyt ogólnych poleceń/przypomnień, które natychmiast są zapominane; pozostają bowiem przez dzieci niezrozumiałe np. „uważaj na siebie...”, albo też nie są wynikiem wcześniejszego, logicznego postępowania korekcyjnego.

Zachowanie dziecka może być nagradzane w sposób formalny (oczekiwana nagroda: dodatkowe lody, pizza, wydłużony czas poświęcony przez dziecko na zabawę) lub nieformalny (pochwalenie, przytulanie).

Krok V: wytrwałość, cierpliwość. Może upłynąć wiele tygodni, a nawet miesięcy, zanim dziecko zacznie systematycznie wykorzystywać nową umiejętność. Dlatego proces wychowawczy, skoncentrowany na uczeniu się respektowania zasad i norm społecznych, zaczyna się niemal od 2-3 roku życia, kiedy dziecko podejmuje pierwsze społeczne zadania rozwojowe i nawiązuje relacje interpersonalne na poziomie werbalnym. W sprzyjających okolicznościach wychowawczych (zaangażowani rodzice, świadomi swojej roli opiekuńczej), dziecko szybko zapamięta i „wdrukuje” sobie to, jak ma się zachowywać w warunkach społecznych. Ten wzorzec jest bardzo silny. Jeśli jest negatywny, nauczyciela/wychowawcę czeka długa droga, aby go zmienić. Dlatego warunki: cierpliwości, powtarzalności własnych reakcji, konsekwencji i czasu poświęconego dziecku, są warunkami bezwzględnie koniecznymi do spełnienia. Każde odstępstwo od tych warunków spowoduje „rozluźnienie” postępowania wychowawczego, a zatem paradoksalnie może sprzyjać procesowi niedostosowania społecznego dziecka.

Krok VI: Wykorzystuj karty „Zachowania Społeczne –zadania na dzisiaj”, które mogą pomóc rodzicom/wychowawcom w korygowaniu zachowań niepożądanych i ćwiczeniu tych, które są oczekiwane. Jest to bardzo ciekawa propozycja oceny, bowiem – pod koniec dnia – dziecko jest w stanie ocenić w jakim stopniu wykonało zadanie (tj. wyznaczone zachowanie) na skali 5-punktowej. Jednocześnie rodzic/nauczyciel także dokonuje oceny, udzielając dziecku wzmocnienia (nagrody). Ważna jest tu uwaga, że nie wolno kierować się sentymentem, uczuciem typu „taryfa ulgowa” lub postawą wymuszającą

dobrą ocenę, stosowaną przez dziecko. Jedynie konsekwencja i przypomnienie dziecku o ustalonych regułach, pozwolą na efektywne wychowywanie i eliminowanie trudności adaptacyjnych.

Imię dziecka.....				
Dzień/data.....				
Określ: jakie pozytywne zachowanie dziecka podlega bieżącej pracy				
Oceń je sam i poproś rodziców/ nauczycieli, by je też ocenili.				
Moja ocena (ocena dziecka)				
Zachowanie, nad którym pracuję (<i>np. dzielenie się z innymi, mówienie „przepraszam”, grzeczne czekanie na swoją kolej...</i>)				
Jak dobrze wykonałem zadanie (jedna odpowiedź):				
1	2	3	4	5
W ogóle	słabo	dobrze	bardzo dobrze	świetnie
Ocena rodzica/nauczyciela				
Jak dobrze dziecko wykonało zadanie? (jedna odpowiedź)				
1	2	3	4	5
W ogóle	słabo	dobrze	bardzo dobrze	świetnie
Jeśli rodzic/ nauczyciel oceni mnie na 3, 4, 5, otrzymam nagrodę:				

Rysunek 1. Przykładowa karta „Zachowania społeczne – zadania na dzisiaj”

Plan Skutecznego Wspomagania Rozwoju Społeczno-Wychowawczego Dziecka nr 2 – *Uczenie dziecka umiejętności rozwiązywania problemów i trudności w relacjach interpersonalnych.*

Trening dotyczący rozwiązywania problemów interpersonalnych i sytuacji trudnych z rówieśnikami jest szczególnie przydatny u dzieci, które posiadają nieporozumienia z innymi dziećmi/rodzeństwem, często się kłóca, wymuszają na innych swoje postanowienia, bywają brutalne, agresywne. Trening ten – w swoim założeniu – powinien pomóc dziecku w uczeniu się rozpoznawania i nazywania problemów, analizie alternatywnych sposobów zachowania, przewidywaniu ewentualnych przeszkód i następstw zachowania oraz w zastosowaniu efektywnych strategii radzenia sobie i adaptacji społecznej. Powinien także pomagać w rozwiązywaniu konfliktów, w jakich dziecko bierze bezpośrednio udział.

Krok I: polega na ustaleniu czy dziecko może odnieść osobistą korzyść z treningu rozwiązywania problemów. Warunkiem zastosowania tego pierwszego kroku, jest przekonanie nauczyciela/rodzica, że dziecko potrafi samodzielnie pomyśleć. Chodzi tu o zdolność myślenia abstrakcyjnego. Dlatego trening ten ma odniesienie wobec dzieci 8-10 letnich. Można się spodziewać, że w procesie rozwojowym dziecko powoli nabywa tę zdolność opisywaną (w psychologii ogólnej i psychologii rozwojowej) – jako operację umysłową. Jeżeli dziecko nie słucha poleceń, nie przestrzega reguł i norm, nie potrafi kontrolować złości, gniewu, agresji, nie stosuje odraczania potrzeb, wówczas nie można oczekiwać, że będzie w stanie używać strategii rozwiązywania problemów interpersonalnych. W tej sytuacji konieczna jest precyzyjna diagnoza odpowiadają na pytanie; dlaczego dziecko tak funkcjonuje? Być może jest to dziecko nadpobudliwe, z deficytami uwagi, bądź z deficytami poznawczymi (opóźnione w rozwoju lub nawet upośledzone umysłowo) lub też dziecko, u którego rozpoczyna się jakiś proces psychotyczny. Taka diagnoza pozwoli szybko skorygować nie tylko postępowanie wychowawcze, które będzie wtórne do terapii farmakologicznej, ale także pozwoli na skierowanie dziecka do innego trybu nauczania (indywidualne, specjalne), co także wiąże się

z zastosowaniem alternatywnych sposobów wychowawczo-terapeutycznych (np. terapii behawioralno-poznawczej).

Krok II: Bez osobistej, zaangażowanej współpracy z dzieckiem, trening rozwiązywania problemów funkcjonowania społecznego może być bardzo trudny, a nawet niemożliwy. Dlatego należy poświęcić czas i cierpliwość na wyjaśnienie dziecku, jakie znaczenie ma umiejętność przystosowania się społecznego, np. do zawierania przyjaźni, koleżeństwa, dla współpracy z innymi dziećmi, dla nawiązywania nowych kontaktów rówieśniczych, wreszcie dla wytworzenia pozytywnych stanów emocjonalnych; „*jestem lubiany..., akceptowany..., zadowolony z...*”. Zasadą tego etapu postępowania jest: nieobwinianie dziecka za popełniane błędy, niewytykanie mu potknięć, wad (rodzice niestety mają tendencje do uogólniania wad i błędów dziecka: „*bo ty zawsze jesteś...*”, „*codziennie muszę zwracać uwagę na to, że...*”, „*tyle razy mówiłam, żebyś...*”). Raczej należy skupić się na przyszłości i korzyściach, jakie dziecko może osiągnąć, jeśli będzie potrafiło rozwiązać sytuację trudną. Etap ten koncentruje się na rozmowach z dzieckiem w tym celu, by wytworzyć u siebie przekonanie, że dziecko chce współpracować, oraz rozumie trudności, nazywa je i chce zmienić swoją sytuację. Wysyła więc komunikaty werbalne o pewnej, szczególnie symptomatycznej treści; „*dzieci mnie nie lubią, bo...*”, „*chciałbym być taki jak...*”, „*nie potrafię być taki jak... żeby...*”, „*inne dzieci potrafią... a ja nie...*”.

Krok III: Polega na przeanalizowaniu Karty Rozwiązywania Problemów Interpersonalnych – od prostszych problemów dziecka do tych bardziej skomplikowanych. Rozmowa z dzieckiem, opisanie problemu, omówienie kolejnych etapów jego rozwiązania, może być przydatne i pomocne w tworzeniu pewnych schematów radzenia sobie i adaptacji do sytuacji trudnych. Można także zastosować strategię dramy, tzn. podać wymyślony problem i nakłonić dziecko do szukania rozwiązań np. „*co zrobisz gdy brat/siostra ogląda inny program TV niż ty?*” Jest to pole do kreatywności dziecka i do korygowania jego zachowań. Tak długo stosujemy tę procedurę, aż dziecko zorientuje się i zrozumie, jakie są możliwości rozwiązania sytuacji i którą wybiera tak, by była akceptowana społecznie. Należy jednak pamiętać, że werbalny sposób

rozwiązania sytuacji trudnej nie oznacza, że dziecko zastosuje te strategie w praktyce. Stąd warto skorzystać z wyjaśniania, demonstrowania i ćwiczenia określonych reakcji, opisanych w poprzednim Planie.

Krok IV: uczenie dziecka interpretacji znaczenia sytuacji i przyjmowania perspektywy innych osób. Niektóre dzieci posiadają nieprawdopodobną umiejętność nazywania i interpretowania zachowania innych (zwykle dorosłych) osób. To pomaga dziecku dokładniej ocenić sytuację społeczną. Trening umiejętności społecznych sprzyja więc u dzieci w wieku ok. 10 lat i powyżej w kształtowaniu i utrwalaniu zdolności adaptacyjnych, bowiem wymaga myślenia abstrakcyjnego i pojęciowo-logicznego. Zatem, pomaga dziecku w zrozumieniu, że inni ludzie inaczej spostrzegają, rozumieją i oceniają konkretną sytuację trudną lub problem. Na przykład dziecko zostało potrącone lub uderzone przez inne dziecko podczas przerwy międzylekcyjnej. Wyjaśnieniem może być fakt, że był to przypadek; że potrącenie było nieumyślne. Dziecko ma poszukać „dowodów” na to, że tak właśnie było: np. pośpiech kolegi, jego mina, kontakt wzrokowy, zachowanie po zdarzeniu. Koniecznie należy wyjaśnić dziecku, że poszukiwanie dowodów jest „kluczem” do adekwatnego spostrzegania sytuacji społecznych, do ich oceny i rozstrzygnięcia.

Trening przyjmowania perspektywy pomaga dziecku „postać się” w miejscu innej osoby, pozwala zrozumieć jej myśli i uczucia. Doskonałym sposobem wspomagającym ten trening, jest pokazanie dziecku zdjęć osób w różnych gazetach i czasopismach, oraz rozmowa z dzieckiem na temat tego, co te osoby mogą czuć, o czym (ewentualnie) myślą. Warto wykorzystać także sytuacje z osobistego życia dziecka, które były przez niego samego zainicjowane i wyzwoliły u rówieśników reakcje negatywne np. *„pamiętasz, jak zabrałaś lalkę Milence i ona się rozplakała?... Jak myślisz, dlaczego...”*. Taki sposób rozmowy z dzieckiem pozwala na uświadamianie mu, kto inicjuje problem oraz co każda osoba, uczestnicząca w sytuacji trudnej, myśli i czuje?

Krok V: demonstrowanie rozwiązywania problemów interpersonalnych polega na pokazaniu dziecku jak sam dorosły rodzic/nauczyciel rozwiązuje sytuacje trudne. Mogą to być sytuacje z życia codzien-

nego, ponieważ są najlepszym i najbardziej konkretnym sposobem radzenia sobie, np. *„jak radzę sobie z koleżanką w pracy, o co ona mnie prosi, co mogę dla niej zrobić?”*, *„jak zaplanować weekend... co możemy zrobić razem? co możemy zrobić osobno?”*. Unika się omawiania problemów osobistych, małżeńskich, finansowych. Bardzo często wykorzystuje się w rozmowach z dzieckiem sformułowania typu; *„co byś zrobił na moim miejscu?”*, *„hmm, a jak mogłabym dobrze postąpić?”*, *„ciekawe, jakie jest najlepsze rozwiązanie tej sytuacji?”*. Taka stymulacja pozwala dziecku na rozumienie problemów innych, na – choćby hipotetyczne – uczestnictwo w ich rozwiązywaniu, co powoduje, że dziecko czuje się ważne i w konsekwencji samo będzie próbowało podejmować efektywne rozwiązania.

Krok VI: dotyczy pomocy dziecku w wykorzystywaniu procedury rozwiązywania problemów za pomocą „pytań naprowadzających”. W przypadku dzieci młodszych warto skorzystać z pytań zamkniętych, z wymuszonym wyborem, związanych z podejmowaniem decyzji co do rozwiązania problemu.

Przykłady pytań naprowadzających – zamkniętych:

„Możesz wypróbować to (rozwiązanie 1) lub to (rozwiązanie 2). Który sposób będzie lepszy, twoim zdaniem?”

„Uważam, że masz do wyboru dwa rozwiązania. To (rozwiązanie 1) lub to (rozwiązanie 2). Które będzie lepsze dla ciebie?”

Przykłady pytań naprowadzających – otwartych:

„Co możesz zrobić?”

„Nie wiem o czym myślisz. Wyjaśnij mi, jak chcesz to rozwiązać?”

„Jakie są twoje zamierzenia? Co decydujesz?”

„Jaki jest twój pierwszy krok? Co dalej zrobisz? Dobrze, a dalej jak zamierzasz postąpić?”

Ważna uwaga: nie wolno rozwiązywać problemu za dziecko! Staramy się pomagać mu za pomocą pytań naprowadzających, pewnych sugestii, ale musi ono samodzielnie dokonać wyboru postępowania. I znowu pojawia się problem dorosłych; poświęcenie czasu, cierpliwości i gotowości do dialogu w kierunku zmiany zachowania dziecka.

Krok VII: wykorzystanie kart „rozwiązywania problemów” pozwala pokazać dziecku na jakim etapie rozumienia sytuacji aktualnie się znajduje i jakie kroki musi podjąć do osiągnięcia rezultatu pokonania sytuacji trudnej. Po analizie takiej karty można dokonać oceny dziecka, aby samo dowiedziało się w jakim stopniu rozwiązało problem. Końcowy akcent tej procedury, to wzmocnienie dziecka – czyli nagroda (rysunek 2).

<p>Imię dziecka.....</p> <p>Data/dzień.....</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Zastanów się przez chwilę. Na czym polega problem? 2. Kto lub co spowodowało problem? (<i>np. jak inni ludzie przyczynili się do powstania problemu?</i>) 3. Co każda osoba myśli i czuje? (<i>postaw się na miejscu tej drugiej osoby, potem sam wyraż swoje myśli i emocje.</i>) 4. Jakie są możliwe sposoby rozwiązania problemu? (<i>wymień możliwie najwięcej</i>) 5. Który sposób jest najlepszy? (<i>pomyśl o konsekwencjach realizacji każdego planu rozwiązania i zdecyduj, które rozwiązanie jest najkorzystniejsze dla ciebie</i>) 6. Wykonaj wybrany plan (<i>jak to zrobisz?</i>) 7. <i>Czy to działanie rozwiązało problem?</i> <p>Ocena rozwiązania problemu interpersonalnego przez nauczyciela/rodzica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. w ogóle nie próbował zastosować procedury rozwiązania problemu interpersonalnego; 2. próbował zastosować procedury rozwiązania problemu interpersonalnego, ale bez skutku; 3. usilnie starał się rozwiązać problem, ale nie wykorzystał najlepszego planu; 4. usilnie starał się rozwiązać problem, zrobił wszystkie kroki postępowania i wykorzystał najlepszy plan²²⁷.
--

Rysunek 2. Przykładowa karta „rozwiązywania problemów interpersonalnych”

²²⁷ Por. M. L. Bloomquist, *Trening umiejętności dla dzieci z zachowaniami problemowymi*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2011, s. 67-79.

Takie wspomaganie rozwoju psychospołecznego dziecka i wtórnie – emocjonalnego, jest szansą na redukcję problemów wychowawczych związanych z podporządkowaniem się dziecka normom, regułom i strategiom zachowania w środowisku rodzinnym i szkolnym. Przecież od takiego pozytywnego funkcjonowania zależy akceptacja społeczna dziecka, jego możliwości dalszego rozwoju i kariery, a także dynamika osobowościowa w kategoriach przystosowania/nieprzystosowania.

Pytania:

1. Jak rozumiesz pojęcie: „trudności wychowawcze dziecka”? Kiedy występują? Czym są uwarunkowane?

2. W jakim celu stosuje się Plany Skutecznego Działania (PSD)?
Wymień główne założenia.

3. Jakie podejmiesz kroki – według Planu Skutecznego Działania – aby wyeliminować u dziecka: agresję/napastliwość/napady gniewu/kłamstwo? (do wyboru)

4. W przypadku, kiedy dziecko prowokuje konflikty z innymi dziećmi – jak zareagujesz? Jakie podejmiesz kroki – według Planu Skutecznego Działania?

5. Jakie dodatkowe strategie diagnostyczne podejmiesz, aby określić, czy dziecko ma trudności wychowawcze? Uzasadnij swój wybór.

6. Przechowywanie dokumentów i danych dotyczących dzieci w placówce

Nie podlega dyskusji fakt, że wszelkie dane dotyczące dziecka (pedagogiczne, psychologiczne, medyczne, administracyjne) muszą być starannie przechowywane, a dostęp do nich ma ograniczone grono osób, które zajmuje się dzieckiem w konkretnej placówce.

Warto więc wiedzieć, że sposób przechowywania dokumentów i danych dziecka regulują przepisy **Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lutego 2002 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji.**

Zatem, **szczegółowe przepisy nakładają na personel placówek przedszkolnych i szkolnych określone zadania w tym zakresie. Zwracamy uwagę na najważniejsze:**²²⁸

- „Przedszkole i szkoła podstawowa, w której zorganizowano oddział przedszkolny, prowadzą dla każdego oddziału dziennik zajęć przedszkola, w którym dokumentuje się przebieg pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi w danym roku szkolnym” (§2).
- „Do dziennika zajęć przedszkola wpisuje się w porządku alfabetycznym nazwiska i imiona dzieci, daty i miejsca ich urodzenia, nazwiska i imiona rodziców (prawnych opiekunów) i adresy ich zamieszkania. W dzienniku odnotowuje się obecność dzieci na

²²⁸ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lutego 2002 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji.* Dz. U. 2002 nr 23 poz. 225. Jest to status aktualnie obowiązujący.

poszczególnych godzinach zajęć w danym dniu oraz tematy tych zajęć. Przeprowadzenie zajęć nauczyciel potwierdza podpisem” (§2).

- Szkoła podstawowa prowadzi księgę ewidencji dzieci podlegających obowiązkowi szkolnemu, zamieszkałych w obwodzie szkoły. (§3a, p1).
- Do księgi ewidencji, wpisuje się: według roku urodzenia, imię (imiona) i nazwisko, datę i miejsce urodzenia, numer PESEL oraz adres zamieszkania dziecka, a także imiona i nazwiska rodziców (prawnych opiekunów) oraz adresy ich zamieszkania, a także informacje o:

a) przedszkolu, oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej lub innej formie wychowania przedszkolnego, w tym o przedszkolu za granicą lub przy przedstawicielstwie dyplomatycznym innego państwa w Polsce, albo miejscu realizacji zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, o których mowa w przepisach w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim,

b) spełnianiu przez dziecko obowiązku szkolnego, poza przedszkolem, oddziałem przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej lub inną formą wychowania przedszkolnego, ze wskazaniem zezwolenia dyrektora przedszkola lub szkoły podstawowej, na podstawie którego dziecko spełnia obowiązek szkolny,

c) objęciu dziecka w wieku powyżej 6 lat, posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wychowaniem przedszkolnym, ze wskazaniem tego orzeczenia,

d) szkole, w tym o szkole za granicą lub przy przedstawicielstwie dyplomatycznym innego państwa w Polsce, albo miejscu realizacji zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, o których mowa w przepisach wymienionych w lit. a, w którym dziecko spełnia obowiązek szkolny,

e) spełnianiu przez dziecko obowiązku szkolnego poza szkołą, ze wskazaniem zezwolenia dyrektora szkoły podstawowej, na podstawie którego dziecko spełnia obowiązek szkolny poza szkołą,

f) odroczeniu rozpoczęcia spełniania przez dziecko obowiązku szkolnego, ze wskazaniem decyzji dyrektora szkoły podstawowej, na podstawie której nastąpiło odroczenie (§3a, p. 2).

- „Szkoła prowadzi dla każdego oddziału dziennik lekcyjny, w którym dokumentuje się przebieg nauczania w danym roku szkolnym” (§7, p. 1).
- „W dzienniku lekcyjnym odnotowuje się obecność uczniów na poszczególnych zajęciach edukacyjnych oraz wpisuje się tematy przeprowadzonych zajęć edukacyjnych, oceny uzyskane przez uczniów z poszczególnych zajęć edukacyjnych, a w przypadku szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe na podstawie modułowego programu nauczania dla zawodu — również oceny uzyskane przez uczniów z poszczególnych modułów, oraz oceny zachowania. Przeprowadzenie zajęć edukacyjnych nauczyciel potwierdza podpisem” (§7, p. 3).
- „W klasach I—III szkoły podstawowej opisowe oceny roczne i oceny zachowania, sporządzone komputerowo i podpisane przez wychowawcę klasy, można dołączyć do dziennika lekcyjnego, co jest równoznaczne z wpisem do dziennika lekcyjnego” (§7, p. 3a).
- Szkoła prowadzi dziennik zajęć w świetlicy, w którym dokumentuje się zajęcia prowadzone z uczniami w świetlicy w danym roku szkolnym. Do dziennika zajęć w świetlicy wpisuje się plan pracy świetlicy na dany rok szkolny, imiona i nazwiska uczniów korzystających ze świetlicy oraz klasę, do której uczęszczają, a także tematy przeprowadzonych zajęć, oraz odnotowuje się obecność uczniów na poszczególnych godzinach zajęć (§ 8a, p. 1 i 2).
- „Przedszkole, szkoła i placówka prowadzą odpowiednio dzienniki zajęć dydaktyczno-wyrównawczych i specjalistycznych oraz innych zajęć, które nie są wpisywane odpowiednio do dziennika zajęć przedszkola, dziennika lekcyjnego, dziennika zajęć w świetlicy i dziennika zajęć wychowawczych, jeżeli jest to uzasadnione koniecznością dokumentowania przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej”.
- „Przedszkole i szkoła, które organizują zespołowe zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, prowadzą dla każdego zespołu uczniów i wychowanków dziennik zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, w którym dokumentuje się przebieg zajęć w danym roku szkolnym” (§ 10, p. 1).

- „W przypadku dzieci i młodzieży zakwalifikowanych do indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego, indywidualnego nauczania albo uczestnictwa w indywidualnych zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych, przedszkole i szkoła prowadzą odrębnie dla każdego ucznia i wychowanka odpowiednio dziennik indywidualnych zajęć, dziennik indywidualnego nauczania lub dziennik indywidualnych zajęć rewalidacyjno-wychowawczych” (art.11, p. 3).
- „Szkoła prowadzi dla każdego ucznia przez okres jego nauki w danej szkole arkusz ocen ucznia. Wzór arkusza ocen ucznia określają odrębne przepisy. Wpisów w arkuszu ocen ucznia dokonuje się na podstawie danych zawartych w księdze uczniów, dzienniku lekcyjnym, protokołach egzaminów klasyfikacyjnych i poprawkowych, protokołach sprawdzianów wiadomości i umiejętności, protokołach z prac komisji powołanej w celu ustalenia rocznej oceny klasyfikacyjnej zachowania, protokołach zebrań rady pedagogicznej, informacji o wyniku sprawdzianu przeprowadzonego w ostatnim roku nauki w szkole podstawowej i wyniku egzaminu przeprowadzonego w ostatnim roku nauki w gimnazjum albo o zwolnieniu odpowiednio ze sprawdzianu lub egzaminu przez dyrektora okręgowej komisji egzaminacyjnej, a także innych dokumentach potwierdzających dane podlegające wpisowi. Nauczyciel wypełniający arkusz ocen ucznia potwierdza podpisem zgodność wpisów z dokumentami, na podstawie których ich dokonano” (§ 12, p. 1 i 2).
- „Pedagog, psycholog, logopeda lub doradca zawodowy zatrudniony odpowiednio w przedszkolu, szkole lub placówce prowadzi dziennik, do którego wpisuje tygodniowy plan swoich zajęć, zajęcia i czynności przeprowadzone w poszczególnych dniach, imiona i nazwiska dzieci, uczniów lub wychowanków objętych różnymi formami pomocy, w szczególności pomocy psychologiczno-pedagogicznej, oraz informacje o kontaktach z osobami i instytucjami, z którymi pedagog, psycholog, logopeda lub doradca zawodowy współdziała przy wykonywaniu swoich zadań” (§ 18).

Jak wynika z tych przepisów, gromadzenie danych i prowadzenie dokumentacji ucznia ma charakter niezwykle sformalizowany. Jednocześnie jest to ujednoczenie wszelkiej dokumentacji tak, by w sytuacji zmiany placówki edukacyjnej przez dziecko można było przesłać kompletne informacje o nim i by te informacje miały taką samą wartość w każdej innej placówce szkolnej. Co więcej, następne zapisy tego rozporządzenia wskazują, że:

- „Przedszkole, szkoła i placówka gromadzi, w indywidualnej teczce, dla każdego dziecka, ucznia lub wychowanka objętego pomocą psychologiczno-pedagogiczną dokumentację badań i czynności uzupełniających prowadzonych w szczególności przez pedagoga, psychologa, logopedę, doradcę zawodowego i lekarza” (§ 19).

Wynika z tego jasno, że każdy uczeń ma „swoją” osobistą teczkę z dokumentacją szkolną lub przedszkolną.

W przedszkolu – zbiera się prace dziecka: rysunki (mające ogromną wartość poznawczo-diagnostyczną, ponieważ pozwalają określić dynamikę rozwoju psychomotorycznego), dokumentację pochodzącą z obserwacji dziecka, z danych medycznych, nawet z przebiegu procesu rehabilitacji czy rewalidacji; wszelkie zapisane uwagi wychowawców dotyczące zachowania dziecka w przedszkolu.

Z kolei w szkole – każdy uczeń posiada w „swojej” teczce opisowe oceny dotyczące postępów edukacyjnych, prace klasowe, szczególne osiągnięcia, np. uczestnictwo w konkursach, quizach o zasięgu międzyszkolnym, w olimpiadach tematycznych, nagrody sportowe, artystyczne. Jednocześnie powinny się też tu znaleźć informacje od innych nauczycieli o tym jakie sukcesy/porażki uczeń odnosi w procesie dydaktycznym dotyczącym różnych przedmiotów. Jest to absolutnie niebagatelna wartość tych dokumentów, bowiem pozwala na podejmowanie działań korekcyjno-wychowawczych i przygotowanie dziecka do kolejnego etapu nauczania w gimnazjum, liceum/technikum/szkole zawodowej.

Pozostałe przepisy tego Rozporządzenia odnoszą się do działalności placówek psychologiczno-pedagogicznych, których zadaniem jest specjalistyczna diagnostyka trudności rozwojowych uczniów oraz przekazywanie algorytmu postępowania dla nauczyciela w celu

wyeliminowania lub minimalizowania problemów edukacyjno-wychowawczych dziecka.

Jeden z ostatnich przepisów tego Rozporządzenia jest dość ważny w całym postępowaniu dotyczącym gromadzenia i przechowywania danych o uczniu:

- „Dyrektor przedszkola, szkoły i placówki ponosi odpowiedzialność za właściwe prowadzenie i przechowywanie dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz za wydawanie odpowiednio przez przedszkole, szkołę lub placówkę dokumentów zgodnych z posiadaną dokumentacją” (§ 23).

Jakkolwiek, odpowiedzialność za prowadzenie i przechowywanie dokumentów dotyczących ucznia należy bezpośrednio do zadań dyrektora placówki, to jednak każdy nauczyciel jest także zobowiązany – zawodowo i moralnie – do zachowania tajemnicy o uczniu (jest to wymóg konieczny), do właściwego nadzoru nad dokumentacją (ochrona danych informacji przed osobami drugimi, trzecimi, które nie są zaangażowane w proces dydaktyczno-wychowawczy) oraz do osobistej dbałości o to, jakie informacje o uczniu i komu przekazuje.

Pewne kontrowersje i niejasności wzbudza problem przekazywania danych o uczniu przez **lekarzy**, diagnozujących lub leczących dziecko, zwłaszcza – lekarzy psychiatrów lub **klinicznych psychologów dziecięcych**. Ta sprawa ma swoje uregulowania prawne. Regulacje prawne dokładnie określają, jakiej treści będzie to zaświadczenie i do jakiej placówki jest skierowane. Otóż: lekarz (każdej specjalności) i psycholog kliniczny mogą wydać zaświadczenie o stanie zdrowia dziecka wyłącznie na osobistą prośbę (nawet ustną) opiekuna prawnego. Z reguły są to rodzice. Udostępnienie całej dokumentacji z leczenia dziecka następuje w trybie zachowania bezwzględnej poufności, ochrony danych osobowych, oraz z zastrzeżeniem zwrotu, jeśli udostępnia się oryginał dokumentacji²²⁹.

²²⁹ *Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 30 lipca 2001 r. w sprawie rodzajów indywidualnej dokumentacji medycznej, sposobu jej prowadzenia oraz szczegółowych warunków jej udostępniania*. Dz. U. 01.83.903. Jest to status aktualnie obowiązujący.

Dokumentacja medyczna dziecka/pacjenta jest to zbiór dokumentów, zawierających dane na temat szeroko rozumianego jego zdrowia. Ma dwojaki charakter: zewnętrzny (obejmuje dokumenty przeznaczone na użytek pacjenta, a więc np. zalecenia czy skierowania) i wewnętrzny (w zakresie, w jakim sporządzona jest na potrzeby zakładu świadczącego usługi zdrowotne). Jedynymi uprawnionymi do uzyskiwania oraz dokonywania zmian w treści dokumentacji są lekarze, pielęgniarki i położne danej placówki zdrowia. Obowiązek przechowywania dokumentacji ciąży na świadczeniodawcy, jednak jedynie przez określony czas. Co do zasady jest to czas 20 lat (licząc od końca roku kalendarzowego, w którym dokonano ostatniego wpisu).

Dokumentację dzieci do 2 roku życia przechowuje się aż 22 lata. Odrębnej regulacji podlegają zdjęcia rentgenowskie – są przechowywane 10 lat, oraz skierowania i zalecenia – 5 lat. Po upływie określonego okresu czasu, podmiot przechowujący dokumentację obowiązany jest do zniszczenia dokumentacji w sposób uniemożliwiający identyfikację pacjenta.

Podstawową formą udostępniania dokumentacji jest *prawo wglądu*. Wgląd jest bezpłatny i następuje w placówce świadczeniodawcy (przychodnia, szpital, klinika) po uprzednim uzgodnieniu terminu. Istotne jest, że placówka, w której dziecko/pacjent się leczył, nie może odmówić mu dostępu do dokumentacji medycznej. Inną metodą uzyskania danych z dokumentacji medycznej jest poproszenie o sporządzenie kopii, wyciągu lub odpisu. W określonych sytuacjach uprawnione podmioty (rodzice, opiekunowie prawni dziecka) mogą również żądać udostępnienia dokumentacji w oryginale. Wówczas udostępniona jest ona z zastrzeżeniem terminu zwrotu.

Biorąc pod uwagę całość funkcjonowania dziecka w przedszkolu i w szkole oraz znajomość przepisów prawnych, warto, by nauczyciel dysponował wiedzą o najnowszych uregulowaniach legislacyjnych, aby nie popełnić błędu i nie narazić się na zarzut lekceważenia i udostępniania informacji o dziecku osobom postronnym. Do aktualnie obowiązujących przepisów należą:

1. Rozporządzenie MEN z dnia 19 lutego 2002 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej

- i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. z 2002 r. Nr 23, poz. 225).
2. Rozporządzenie MEN z dnia 29 lutego 2003 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. z 2003 r. Nr 107, poz. 1003).
 3. Rozporządzenie MEN z dnia 16 lipca 2009 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. z 2009 r. Nr 116, poz. 977).
 4. Rozporządzenie MEN z dnia 24 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. z 2010 r. Nr 156, poz. 1047).

Nauczyciel, który będzie starał się o uzyskanie kolejnych stopni awansu zawodowego musi znać te regulacje prawne. Jednocześnie zwraca się uwagę na tzw. *przetwarzanie danych* o uczniu, jego rodzicach, sytuacji rodzinnej, sposobie leczenia i terapii. Wprowadzono więc pojęcie „*administratora*”, którym może być dyrektor placówki lub wyznaczony przez niego nauczyciel. Na administratorze danych ciąży ustawowy obowiązek zabezpieczenia danych osobowych uczniów. Jest on prawnie zobowiązany, by zastosować takie środki techniczne i organizacyjne, które zapewnią ochronę przetwarzanych danych, odpowiednią do zagrożeń oraz kategorii danych, które są objęte ochroną (taką ochroną są objęte m.in. dane dotyczące chorób psychicznych dziecka, lub chorób psychicznych jego rodziców/opiekunów). W szczególności zaś powinien zabezpieczyć dane przed ich udostępnieniem osobom nieupoważnionym; zabranieniem dokumentacji przez osobę nieuprawnioną; przetwarzaniem danych z naruszeniem ustawy oraz zmianą, utratą, uszkodzeniem lub zniszczeniem dokumentów.

Do przetwarzania danych mogą zostać dopuszczone **wyłącznie** osoby posiadające upoważnienie, które nadał administrator danych.

Administrator powinien prowadzić ewidencję osób upoważnionych do ich przetwarzania, zawierającą:

- imię i nazwisko osoby upoważnionej,
- datę nadania i ustania upoważnienia oraz zakres upoważnienia do przetwarzania danych osobowych,
- identyfikator, jeżeli dane są przetwarzane w systemie informatycznym.

Administrator danych jest ponadto obowiązany zapewnić kontrolę nad tym, jakie dane osobowe, kiedy i przez kogo zostały do zbioru wprowadzone oraz komu są przekazywane. Upoważnienie do przetwarzania danych powinno zostać wydane w formie pisemnej. W upoważnieniu takim powinna się znaleźć wzmianka o okresie, na jaki zostaje wydane, o zakresie danych, które mogą podlegać przetwarzaniu przez określoną osobę, a także o zakresie czynności podejmowanych przez nią w związku ze wspomnianymi danymi.

Wymóg uzyskania upoważnienia dotyczy tylko tych osób, które przetwarzają dane osobowe. Administrator nie jest zatem obowiązany do wydania upoważnienia osobom, które w szkole lub placówce mają jedynie dostęp do pomieszczeń, w których dane osobowe są przechowywane, ale ich nie przetwarzają. Należy przy tym pamiętać, że dane te muszą zostać w należyty sposób zabezpieczone, tak by osoby nieupoważnione nie miały do nich dostępu.

Wszystkie te zalecenia muszą być bezwzględnie przestrzegane, bowiem ujawnienie jakichkolwiek informacji o uczniu osobom postronnym, może spowodować katastrofalne następstwa; od stygmatyzacji, eliminacji społecznej aż do deprecjonowania ucznia w przyszłości.

Reasumując: wszelkie przepisy prawne muszą chronić dziecko, jego sukcesy/porażki edukacyjno-wychowawcze na terenie przedszkola i szkoły, muszą sprzyjać ochronie jego dóbr osobistych, takich jak: prawo do rozwoju takim, jakim jest; prawo do swobodnego korzystania z leczenia specjalistycznego i terapii, prawo do anonimowości w leczeniu i terapii, a ponadto prawo do swobodnego wyboru szkoły. Elementami dodatkowymi jest pomoc nauczyciela, psychologa, logopedy, rehabilitanta w stymulacji rozwoju dziecka w przekraczaniu

barier rozwojowych, ograniczeń środowiskowych i w realizowaniu potrzeb. Dlatego im większa jest odpowiedzialność nauczyciela za pracę z dzieckiem, za poufność wiadomości o nim, za profesjonalną dyskusję z innymi specjalistami o możliwościach rozwojowych dziecka – tym większa szansa na osiągnięcie własnych sukcesów zawodowych i na prawidłowy rozwój osobowościowy dziecka/ucznia.

Pytania:

- 1. Jakie znasz akty prawne, związane z gromadzeniem i przechowywaniem danych o uczniach?**
- 2. Czy te akty prawne regulują wszystkie aspekty związane z dokumentacją uczniów? Uzasadnij swoje stanowisko.**
- 3. Kiedy i w jakich warunkach można ujawnić „tajemnice” związane z rozwojem/postępami edukacyjnymi ucznia?**
- 4. Jaki jest twój stosunek do tezy, że informacji o dziecku/uczniu nie wolno ujawniać nikomu? Uzasadnij.**
- 5. Kiedy informacje medyczne o dziecku są potrzebne nauczycielowi? Dlaczego?**

7. Narzędzia do diagnozy sytuacji dziecka

Problem odnosi się do zasad budowy kwestionariuszy stosowanych w ramach różnych technik poznania/badawczych, w tym związanych z pomiarem ankietowym, prowadzeniem wywiadu, konstruowaniem sprawdzianów wiadomości a nawet tworzeniem testów, natomiast rzadziej stricte eksperymentu. Tworzone kwestionariusze o tyle różnią się od przygotowywanych na cele badań naukowych, że często powinny diagnozować jednego ucznia, dotyczą wtedy indywidualnego przypadku.

Czy jesteśmy w stanie uznać takie badania za naukowe? Czy zależy nam na tym, by proces poznawania przez nas ucznia był naukowy? Jest to problem od lat angażujący namysł nad sposobami poznawania zjawisk pedagogicznych.

7.1. Ankieta dla rodziców dziecka w wieku przedszkolnym

Przedstawione wcześniej informacje o narzędziach diagnozy sytuacji dziecka oraz o metodach i technikach zbierania wiedzy o uczniu naturalnie zawsze należy odnieść do wieku dziecka. Inną ankietę/zapytania skierujemy do rodziców dzieci będących w przedszkolach, inną do rodziców dzieci szkolnych. Przykładowy kwestionariusz dotyczy zachowań dzieci przedszkolnych w domu i sposobów ich nagradzania/karania przez rodziców.

Kwestionariusz 1. Kwestionariusz ankiety dla rodziców dziecka w wieku przedszkolnym

W tym miejscu, po nazwie kwestionariusza, przed zadaniem jakichkolwiek pytań warto (mimo informacji ustnej) napisać krótko o celach takich pytań, zapewnić o anonimowości, podać/wyjaśnić sposób odpowiedzi (zaznaczenie krzyżykiem, otoczenie kółkiem, podkreślenie, informacje o możliwości wyboru pytań: jedno, dwa, wiele, wszystkie).

Lp.	Potencjalne informacje
1	Czy Pana(i) zdaniem system nagradzania jest skuteczniejszą metodą od karania? TAK NIE NIE WIEM
2	W jaki sposób nagradza Pan(i) swoje dzieci?
	- prezenty (słodczyce, zabawki, książeczki)
	- drobne kwoty do skarbonki
	- pochwały, przytulenie
	- rozszerzenie przywilejów dziecka np. wydłużenie czasu zabawy, wyjście na lody, do teatru dziecięcego
	- uznanie wyrażane wobec domowników, znajomych dziecka (tzw. pochwała społeczna)
3	Za jakiego rodzaju postępowanie najczęściej nagradza Pan(i) swoje dzieci?
	- za znaczące postępy edukacyjne (np. wystąpienia w przedszkolnych inscenizacjach)
	- za utrzymanie porządku w zabawkach, w swoim pokoju
	- za wykonanie jakiejś konkretnej czynności domowej
	- za dobre zachowanie w miejscach publicznych (sklep, ulica, kościół itp.)
4	W jaki sposób nagradza Pan(i) swoje dzieci za wysokie postępy edukacyjne?
	- prezenty (słodczyce, zabawki, książeczki)
	- drobne kwoty do skarbonki
	- pochwały, przytulenie

	- rozszerzenie przywilejów dziecka np. wydłużenie czasu zabawy, wyjście na lody, do teatru dziecięcego
	- aprobata i uznanie wyrażane wobec domowników, znajomych dziecka (tzw. pochwała społeczna)
	- nie nagradzam, bo to jest obowiązek dziecka
5	W jaki sposób nagradza Pan(i) swoje dzieci za wykonanie przez nie jakiejś czynności domowej?
	- prezenty (słodyczne, zabawki, książeczki)
	- drobne kwoty do skarbonki
	- pochwały, przytulenie
	- rozszerzenie przywilejów dziecka np. wydłużenie czasu zabawy, wyjście na lody, do teatru dziecięcego
	- aprobata i uznanie wyrażane wobec domowników, znajomych dziecka (tzw. pochwała społeczna)
	- nie nagradzam, bo to jest obowiązek dziecka
6	W jaki sposób nagradza Pan(i) swoje dzieci za posprzątanie zabawek?
	- prezenty (słodyczne, zabawki, książeczki)
	- drobne kwoty do skarbonki
	- pochwały, przytulenie
	- rozszerzenie przywilejów dziecka np. wydłużenie czasu zabawy, wyjście na lody, do teatru dziecięcego
	- aprobata i uznanie wyrażane wobec domowników, znajomych dziecka (tzw. pochwała społeczna)
	- nie nagradzam, bo to jest obowiązek dziecka
7	Jak często nagradza Pan(i) swoje dzieci?
	- przy każdej okazji
	- nagradzam tylko za konkretne zachowanie, wynikające z mojego polecenia
	- nagradzam wyłącznie za nowe osiągnięcia
	- raczej nie nadużywam nagród, bo obawiam się że nie będą skuteczne po jakimś czasie (dziecko przyzwyczai się do nagród)
8	Którą z nagród stosuje się najczęściej wobec dziecka w Pana(i) domu?
	- prezenty (słodyczne, zabawki, książeczki)

	- drobne kwoty do skarbonki
	- pochwały, przytulenie
	- rozszerzenie przywilejów dziecka np. wydłużenie czasu zabawy, wyjście na lody, do teatru dziecięcego
	- aprobata i uznanie wyrażane wobec domowników, znajomych dziecka (tzw. pochwała społeczna)
	- nie nagradza się, bo dziecko musi umieć wypełniać swoje obowiązki
9	Czy ma Pan(i) preferowany sposób nagradzania swoich dzieci? TAK NIE

Uwaga! Należy zaobserwować podobieństwo odpowiedzi na pewne pytania.

Inny zakres pytań należy przygotować dla poznawania sytuacji domowej dziecka. Tylko, że wtedy często chodzi o drażliwe dane, jakie rozpoznano w procesie projektowania wszelkich badań. Są nimi pytania o to:

1. Czy dziecko było w żłobku? TAK NIE
2. Status rodziny: Rodzina: pełna – niepełna – rozbita – inna sytuacja
3. Status matki: wykształcenie wiek....., rodzaj pracy
4. Status ojca: wykształcenie wiek....., rodzaj pracy
5. Status rodzeństwa: czy ma rodzeństwo? Którym jest dzieckiem z kolei?
6. Ogólny status materialny: Czy dziecko ma własny kącik do zabawy? Czy ma własny pokój?
7. Warunki wychowawcze w domu: czym dziecko bawi się najchętniej? Jakie jest jego ulubione zajęcie domowe? Czy pomaga w domu? W jakim zakresie?
8. Ile czasu i w jakim zakresie poświęcają Państwo dziecku w ciągu dnia? (czytamy razem przed snem, oglądamy wspólnie bajki, jemy razem posiłki zawsze o tej samej porze, bawimy się, chodzimy na spacer, chodzimy do galerii na zakupy, inne: jakie formy itp.

Pytania z prośbą o wskazanie pozytywnych cech dziecka.

Pytania z prośbą o wskazanie trudności wychowawczych i rozwojowych na jakie rodzice napotykają w związku z dzieckiem.

Nauczenie dziecka wyboru wartości jest najważniejszym zadaniem wychowawczym dla rodziców i nauczycieli. Dziecko dorasta w „trzech kręgach”, które mają bezwzględny wpływ na jego wychowanie, na to jakim będzie człowiekiem w dorosłym życiu: w rodzinie, w najbliższym otoczeniu pozarodzinnym i w szerokim społeczeństwie kulturowym. W rozwoju i tworzeniu hierarchii wartości u dzieci zachodzą pewne dynamiczne zmiany; dziecko 3-letnie uczy się zachowania spokoju i szacunku wobec innych dzieci, zwierząt (*wartości: spokój, szacunek*); dziecko 4-5 letnie powinno uzupełnić te umiejętności o następne: prezentowanie współpracy i chęci współistnienia z innymi dziećmi oraz tworzenie poczucia sprawiedliwości (*wartości: współpraca, sprawiedliwość*). Natomiast u dzieci 5-6 letnich dołącza się praca osobista nad tolerancją (*wartość: tolerancja*).

Aby ocenić czy u dzieci tworzą się poszczególne wartości związane z funkcjonowaniem społecznym, kulturowym można zastosować: kartę ewaluacyjną (dotyczącą osiągnięć dziecka), kwestionariusz ankiety (opinie i spostrzeżenia rodziców), kwestionariusz ankiety (opinie, spostrzeżenia, uwagi i wnioski nauczycieli). Przykładowe stwierdzenia związane z obserwacją uznawanych przez dziecko wartości mogą być następujące:

Jeśli spokój to bycie wewnątrznie spokojnym – Dziecko:

- wycisza się po sygnale nauczyciela,
- koncentruje się na określonej aktywności,
- demonstruje swoim zachowaniem spokój także w formie plastycznej, muzycznej i ruchowej,
- dobiera dla siebie właściwą formę relaksu,
- wypowiada się na temat spokoju,
- inne.....

Jeśli spokój panuje wówczas, gdy dzieci się nie kłócą – Dziecko:

- postępuje zgodnie z ustalonymi zasadami panującymi w grupie,
- korzysta z „Kącika Spokoju”, gdy tego potrzebuje,
- potrafi określić cechy charakterystyczne dla spokojnego człowieka,
- sprawia przyjemność innym (w wybrany sposób),

- wyraża słowami to, co mu się podoba oraz to, co mu się nie podoba w zachowaniu innych,
- inne.....

Jeśli spokój pomaga dziecku skoncentrować się na celu – Dziecko:

- koncentruje się w celu wykonania zadania,
- zachowuje spokój podczas wykonywania wspólnych zadań, w celu osiągnięcia sukcesu,
- inne.....

Zasadniczy problem, to oczywiście własna umiejętność zdefiniowania wartości, które są ważne dla dobrej relacji nauczyciela z uczniem/dzieckiem, koniecznej dla prawidłowego przebiegu ich spotkania edukacyjnego. Są to takie wartości jak: szacunek, poszanowanie starszych, mienia, odpowiedzialność, współpraca z innymi, inne wartości.

Zatem, jeśli współpraca to: dzielenie się obowiązkami oraz łączenie wysiłków prowadzących do wspólnego wyznaczonego celu – Dziecko:

- bierze aktywny, spontaniczny udział w pracach na rzecz grupy dzieci,
- wywiązuje się z powierzonych obowiązków,
- pracuje na rzecz grupy podejmując różne działania z własnej inicjatywy,
- okazuje radość ze wspólnie podejmowanych działań, jest emocjonalnie zaangażowane,
- okazuje radość (nawet euforię) z sukcesu odniesionego przez cały zespół,
- inne

7.2. Ankieta dla rodziców dziecka w młodszym wieku szkolnym

Pojawienie się w ostatnich latach ogromnego bogactwa wystandaryzowanych testów psychologicznych, z których wiele jest wykorzystywanych na gruncie pedagogiki, powinno zachęcać pedagogów

do konstruowania własnych testów pedagogicznych lub do korzystania z istniejących już, profesjonalnych testów wiadomości i umiejętności w diagnostyce pedagogicznej/psychopedagogicznej.

Uczeń może być diagnozowany przez nauczyciela podczas zajęć szkolnych, ale także może być obserwowany, oceniany przez rodziców. Takie dane, zapisane na sformalizowanym arkuszu, są cennym uzupełnieniem wiedzy nauczyciela o samym uczniu i o jego funkcjonowaniu pozaszkolnym. Oczywiście, o ile rodzice zechcą nauczycielowi ujawnić tę wiedzę i o ile zechcą z nim współpracować w celu stymulacji rozwoju psychomotorycznego własnego dziecka.

Poniżej przedstawiamy przykładowe twierdzenia z Testu dla rodziców Davida Lewisa:²³⁰

Moje dziecko:

1. Jest bystrym obserwatorem, przytomnym i szybko „podchwytującym” nowe rzeczy.
2. Potrafi wykonywać zadania umysłowe i sprawia mu to przyjemność.
3. Potrafi uczyć się szybko i dobrze.
4. Używa poprawnie wielu trudnych słów.
5. Jest ciekawe i zadaje dużo pytań
6. Ma oryginalne, zaskakujące pomysły.
7. Skupia uwagę i zainteresowanie, jeśli pokazuje mu się coś nowego.
8. Ma dobrą pamięć.
9. Lubi czytać
10. Przewodzi dzieciom/rówieśnikom w różnych grach.
11. Ma pomysły na zabawę i bawi się z innymi.
12. Ma obowiązki do wypełnienia przekazane przez nauczyciela i je wypełnia sumiennie.
13. Spędza dużo czasu na malowaniu i robi rysunki dosłownie wszędzie.
14. Lubi oglądać rysunki, obrazy i je komentować.
15. Lubi muzykę i posługuje się ekspresyjnymi ruchami ciała dla okazania emocji.

²³⁰ D. Lewis, *Jak wychować zdolne dziecko*, PZWL, Warszawa 1988.

-
- 26. Jest zręcznym dzieckiem, potrafi manipulować niewielkimi przedmiotami.
 - 27. Jeśli jest czymś zainteresowane, to zupełnie nie zwraca uwagi na otoczenie.
 - 28. Bez przerwy eksperymentuje z różnymi przedmiotami.
 - 29. Woli samodzielnie rozwiązywać problemy; nie pyta o radę.
-
- 31. Ma bujną wyobraźnię i tworzy świat fantazji.
 - 32. Jest bardzo ożywione, gdy rozwiązuje problemy, lub dokonuje jakiegoś odkrycia.
 - 33. Samo podaje pomysły nowych zadań, zabaw; nieustannie poszukuje stymulacji.
 - 34. Przejawia dynamikę ruchową i radość życia.

Każda zaznaczona odpowiedź, charakteryzująca dziecko obiektywnie a nie „życzeniowo” (rodzicie chcieliby, aby ich dziecko takie było i sporadycznie pojawiające się u dziecka określone zachowania i emocje uważają za jego stałą cechę reagowania) podlega ewaluacji w następujących kategoriach: dziecko zdolne (twierdzenia: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 27, 28, 29), sprawność intelektualna (twierdzenia: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 26, 27, 28), zdolności przywódcze (twierdzenia: 10, 11, 12, 34), zdolności artystyczne (twierdzenia: 13, 14, 27), zdolności muzyczne (twierdzenia: 15, 31, 34).

Dodatkowo – nauczyciel może sam utworzyć ankietę, aby dowiedzieć się więcej o dziecku, zwłaszcza jeśli rozpoczyna ono naukę szkolną lub też zostaje „dołączone” do istniejącej już klasy. Ankieta skierowana jest dla rodziców i wymaga od nich nieco refleksji na temat sposobów funkcjonowania dziecka w domu, jego relacji społecznych, uzdolnień/zainteresowań.

Poniżej przedstawiamy przykładowe twierdzenia z ankiety dla rodziców ucznia rozpoczynającego naukę szkolną.

Kwestionariusz 2. Kwestionariusz ankiety dla rodziców dziecka w młodszym wieku szkolnym

RELACJE INTERPERSONALNE I SPOŁECZNE
Czy dziecko chętnie wykonuje polecenia dorosłych? TAK NIE NIEKIEDY
W jaki sposób dziecko jest nagradzane? (przez pochwałę, przytulenie, zabawkę/słodycze)
Jakie kary są stosowane, jeśli dziecko nie wykonuje poleceń? (zwrócenie uwagi, pozbawienie przyjemności, klapsy/uderzenie)
Dziecko denerwuje się i złości, gdy
Dziecko nie lubi, jeśli
Dziecko uwielbia
Dziecko interesuje się i lubi
Czy dziecko łatwo nawiązuje kontakt z osobą dorosłą? TAK NIE
Czy dziecko łatwo nawiązuje kontakt z innymi dziećmi/rówieśnikami? TAK NIE
Czy dziecko chętnie bawi się z innymi dziećmi/rówieśnikami? TAK NIE
Czy dziecko boi się nowych sytuacji, nowych osób? TAK NIE
UZDOLNIENIA I ZAINTERESOWANIA
Jakie zalety ma dziecko? Jakie ono jest?
Co jest największą wadą dziecka?
Czy dziecko przejawia jakieś szczególne uzdolnienia? Jakie?

MOJE DZIECKO: (proszę zaznaczyć aktualne informacje)
chodziło do „zerówki”
biegle czyta,
potrafi czytać, ale powoli,
syLABIZUJE, rozpoznaje litery
nie potrafi czytać, nie zna liter,
liczy
nie rozpoznaje cyfr, nie liczy
dziecko potrafi skupić uwagę na czas; 1 minuty, 5 minut, 10 minut, dłużej
CHARAKTERYSTYCZNE CECHY MOJEGO DZIECKA:
jest bardzo aktywne ruchowo,
jest umiarkowanie ruchliwe, potrafi siedzieć spokojnie przez dłuższy czas,
lubi zajęcia wymagające skupienia i koncentracji,
zawsze słucha poleceń i je wykonuje,
polecenia należy powtórzyć kilka razy,
bardzo rzadko wykonuje polecenia dorosłych,
zwykle jest radosne, zaciekawione i gotowe do przystąpienia do działania,
jest umiarkowanie pogodny
często jest niezadowolony,
jest zwykle smutny
często się złości, gniewa, tupie, krzyczy.
INFORMACJE DODATKOWE
Jak dziecko spędza wolny czas? (ogląda programy TV; gra na komputerze, czyta/ogląda książki; uprawia sport; bawi się z koleżankami/kolegami, inne, jakie.....)
Ile czasu dziecko codziennie spędza: oglądając TV? na grach komputerowych na nauce na zabawie inne.....
Z kim – z dorosłych – dziecko najchętniej rozmawia/bawi się?
Przed kim – z dorosłych – dziecko odczuwa respekt/ obawia się?

Przykłady te są inspiracją do własnej pracy twórczej nad budowaniem ankiety, która pozwoli zebrać jak najwięcej rzeczowych danych o dziecku.

Inną ankietą skierowaną do rodziców dziecka w wieku szkolnym jest ankieta oceniająca samego nauczyciela. Jest to oczywiście odważne zadanie, aby poddać się takiej ewaluacji. Jednak czasem warto zmierzyć się z obrazem siebie w warunkach szkoły/przedszkola. Być może, obraz ten nie jest idealny i warto szybko coś zmienić?

Oto przykłady ankiety dla rodziców dzieci w wieku szkolnym, którzy zechcą rzetelnie oceniać nauczyciela. Nie trzeba dodawać, że każda taka ankieta jest absolutnie anonimowa.

1. Jakimi pozytywnymi cechami charakteru odznacza się wychowawca Pani/Pana dziecka? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź):

- życzliwy, przyjazny dzieciom;
- konsekwentny;
- otwarty, chętnie rozmawia o dziecku;
- sprawiedliwy w ocenianiu i postępowaniu;
- uczciwy;
- wyrozumiały;
- serdeczny;
- pełen optymizmu i radości;
- tolerancyjny;
- pracowity i obowiązkowy;
- kompetentny;
- inne (jakie?).....

2. Jakie negatywne cechy przejawia wychowawca Pani/Pana dziecka? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź):

- nie panuje nad sobą, jest nerwowy;
- jest złośliwy;
- krzyczy;
- jest niesprawiedliwy;
- nie umie przekazać wiedzy, jest niecierpliwy;

- nie ma podejścia do uczniów;
- jest niewyrozumiały;
- inne (jakie?).

3. Jaki powinien być idealny nauczyciel-wychowawca Pani/Pana dziecka? (proszę wybrać i uszeregować 5 najważniejszych cech według Pani/Pana, przy czym 1 oznacza cechę najważniejszą, a 5 cechę najmniej ważną)

- życzliwy, przyjazny dzieciom;
- konsekwentny;
- otwarty, chętnie rozmawia o dziecku;
- sprawiedliwy w ocenianiu i postępowaniu;
- uczciwy;
- wyrozumiały;
- serdeczny;
- zadbany, o atrakcyjnym wyglądzie;
- dynamiczny w działaniu;
- pełen optymizmu i radości;
- tolerancyjny;
- pracowity i obowiązkowy;
- kompetentny;
- inne (jakie?).

4. Jak Pani/Pan ocenia swoje relacje z wychowawcą?

zdecydowanie dobre;

dobre;

raczej dobre;

raczej złe;

złe;

zdecydowanie złe.

5. Czy w razie problemów opiekuńczo-wychowawczych zwróciłyby się Pani/zwróciliby się Pan o pomoc do wychowawcy klasy?

TAK NIE NIE WIEM

6. Czy może Pani/Pan liczyć na pomoc wychowawcy w rozwiązywaniu konfliktów Pani/Pana dziecka z innymi nauczycielami?

TAK NIE NIE WIEM

7. Czy Pani/Pana zdaniem wychowawca klasy jest odpowiednio i stosownie przygotowany na spotkania/wywiadówki z Państwem?

TAK NIE NIE WIEM

Kolejne pytania w dalszym ciągu tej ankiety mogą dotyczyć oceny szkoły, do której chodzi dziecko. Na przykład:

8. Czy szkoła zaspokaja potrzeby edukacyjne Pana(i) dziecka?

Zdecydowanie tak;

tak;

raczej tak;

raczej nie;

nie;

zdecydowanie nie.

9. Czy otrzymuje Pan(i) regularnie informacje o postępach w nauce swojego dziecka?

TAK NIE CZASAMI

10. Czy szkoła pomaga rozwijać zainteresowania i aspiracje Pana(i) dziecka?

zdecydowanie nie

raczej nie

raczej tak

zdecydowanie tak

11. Czy Pana(i) zdaniem plan lekcji jest ułożony tak, że sprzyja uczeniu się oraz zaplanowaniu czasu na odpoczynek dla dziecka?

zdecydowanie nie

raczej nie

raczej tak

zdecydowanie tak

12. Czy Pana(i) dziecko jest zazwyczaj zmotywowane do nauki przez nauczycieli?

zdecydowanie nie;

raczej nie;

raczej tak;

zdecydowanie tak

13. Czy rodzice – Pana(i) zdaniem są na bieżąco informowani o trudnościach wychowawczych w klasie? TAK NIE

14. Czy to, w jaki sposób szkoła wychowuje uczniów odpowiada potrzebom Pana(i) dziecka?

zdecydowanie nie

raczej nie

raczej tak

zdecydowanie tak

15. Wyposażenie szkoły należy w pierwszej kolejności wzbogacić o:

sprzęt multimedialny

sprzęt sportowy

książki

filmy

czasopisma

nie wiem

inne

Należy jednak stale pamiętać, że głównym celem dla każdego pedagoga (przy gromadzeniu wszelkich informacji o uczniach) powinna być osobista wola zrozumienia przyczyn zaistniałego stanu rzeczy, powodu wystąpienia danego zjawiska lub przebiegu jakiegoś procesu, a nie zaspokojenie własnej ciekawości. Nie można wywoływać wśród dzieci wrażenia, że podlegają ciągłej obserwacji, są osaczane, że jedynie gromadzone są notatki o ich „wykroczeniach” lub że uzyskana wiedza nie znajduje odzwierciedlenia w działaniach podejmowanych dla ich dobra.

Wszelkie ankiety, kwestionariusze, testy są tylko punktem wyjścia do zdobywania wiedzy o uczniu i do jednoczesnego podejmowania aktywnego i efektywnego procesu dydaktyczno-wychowawczego.

7.3. Narzędzie pomocne w prowadzeniu wywiadu z dzieckiem

Przypominając, wywiad jest to zbieranie informacji od dziecka lub jego rodziców w celu bezpośredniego poznania cech osobowości i procesów poznawczych rozmówcy. Informacje zbierane podczas wywiadu dotyczą różnych wydarzeń, faktów, warunków i sytuacji środowiskowych mogących mieć wpływ na zachowanie dziecka w przedszkolu lub w szkole. Uzupełnienie wywiadu od dziecka, danymi od rodziców o wieloaspektowym funkcjonowaniu w środowisku rodzinnym i pozadomowym pozwala na odtworzenie „historii” (linii) życia, a to z kolei służy do zrozumienia etiologii powstania różnych cech osobowości. Każda bowiem informacja o dziecku ma ogromne znaczenie nie tylko dla celów diagnostycznych ale także dla określenia możliwości korekcyjnych i terapeutycznych podejmowanych przez nauczyciela/wychowawcę.

Nawiązując kontakt z dzieckiem, nauczyciel stosuje różne *techniki niewerbalne*, wywołujące u dziecka pozytywne skojarzenia emocjonalne. Należą do nich: przyjazny kontakt wzrokowy, uśmiech, obniżenie tonu głosu, sygnały szczerości i bezpośredniości (brak skrzyżowanych rąk, otwarte dłonie, sylwetka lekko pochylona do przodu). Ponadto nauczyciel zwraca się do dziecka po imieniu. W ten sposób dziecko będzie wiedziało, że mówi się bezpośrednio do niego. Pytania powinny być krótkie i jednoznaczne. W przypadku pytań złożonych lub pytań dopuszczających możliwość wyboru, (np. „czy lubisz układać klocki albo puzzle albo teatrzyk?") dziecko „pogubi” się.

Kolejnym sposobem ułatwiającym nawiązanie kontaktu z dzieckiem jest wspólne *rysowanie*. Temat rysunku jest dowolny, jednak nauczyciele często stosują rysunki projekcyjne (np. rysunek pt. „Bezлюдna wyspa”) i wokół czynności rysowania prowadzą swobodną rozmowę. Rozmowa powinna się koncentrować na rysowanych postaciach, przedmiotach, a dopiero po zakończeniu pracy można podjąć z dzieckiem procedurę wywiadu.

Jeszcze jednym ważnym elementem jest *obserwacja* dziecka, zwłaszcza jego mimiki, gestykulacji, barwy głosu oraz przerw (mil-

czenia), które występują podczas rysowania lub rozmowy. Świadczyć to może o zahamowaniu emocjonalnym dziecka, pojawiającym się w związku z treścią jakiegoś pytania, wystąpieniem silnych negatywnych emocji wobec rysowanych postaci (dziecko nie chce ujawnić tych emocji, dlatego milknie i „wyłącza się” z dialogu). Obserwacji dziecka dokonuje się także podczas jego swobodnej zabawy – często bywa tak, że nauczyciel współuczestniczy w zabawie choćby tylko biernie siedząc obok dziecka i zwracając uwagę na takie elementy jak:

- Aktywność i uwaga (Czy dziecko utrzymuje/skupia uwagę na zadaniu? Czy dziecko chodzi po sali bez celu?);
- Kontakt z nauczycielem (Czy utrzymuje kontakt wzrokowy, czy odzywa się do nauczyciela/stymuluje go do wspólnej zabawy?);
- Mowa i komunikacja (Czy wykorzystuje komunikaty niewerbalne w zabawie? Czy formułuje prośby, rozkazy/zakazy? Czy używa neologizmów? Czy jego wymowa jest płynna/ jakie prezentuje zakłócenia i zaburzenia wymowy?);
- Zabawa (Jakie zabawki wybiera? Czy w zabawach pojawiają się tzw. motywy przewodnie/stałe wypowiedzi, stałe sytuacje zabawowe?);
- Stan fizyczny dziecka (Czy ma na ciele jakieś ślady przemocy, zmiany alergiczne na skórze? Czy ma problemy motoryczne? Na czym polegają? Której ręki używa jako dominującej w zabawie? Czy dobrze słyszy/widzi?).

Obserwacja dziecka to także ważna część zbierania informacji – poza wywiadem.

Nauczyciele chętnie korzystają z możliwych pomocy psychologicznych np. z „testu zdań niedokończonych”, w którym dziecko może dokończyć werbalnie lub napisać dokończenie zdania, używając tzw. „pierwszej myśli” kojarzącej się z treścią zdania. Jest to cenny sposób zbierania informacji o dziecku, bowiem jest on ustrukturyzowany, a wypowiedzi mają charakter spontaniczny, żywiołowy. Interpretacji testu można dokonać we współpracy z psychologiem, który jest w stanie określić prawidłowości rozwojowe dziecka i symptomy wczesnie pojawiających się dysfunkcji emocjonalnych i poznawczych.

Wymienione strategie służą nauczycielowi do osiągnięcia pewnego poziomu zaufania dziecka, do „odblokowania” go (zwłaszcza, gdy dziecko przeżywa lęk, niepokój, lub po prostu nie chce rozmawiać) i do nawiązania pozytywnej relacji interpersonalnej.

Przystępując do wywiadu z dzieckiem, nauczyciel/wychowawca powinien dokładnie zastanowić się jakie informacje chce uzyskać, czego one mają dotyczyć i czemu mają służyć.

Nie wolno prowadzić wywiadu ani żadnej innej rozmowy z dzieckiem tylko po to, by zaspokoić swoją ciekawość. Takie postępowanie jest nieetyczne, niemoralne i nie ma nic wspólnego profesjonalnym wykonywaniem zawodu.

Wywiad może i powinien być prowadzony w 3-4 etapach. Jeśli nauczyciel przystąpi do całościowego zbierania danych o dziecku może je po prostu zmęczyć, zniechęcić oraz wywołać negatywne emocje takie jak nerwowość, wybuchowość, złość i gniew. Warto więc zastanowić się i wcześniej ułożyć sobie zakres wiadomości i pytania, które będą się do niego odnosić; można też zapytać dziecko o kilka obszarów jego funkcjonowania np. o rodziców – środowisko pozaszkolne – zainteresowania lub nagrody/kary stosowane w rodzinie – stosunek do obowiązków szkolnych – relacje koleżeńskie. Pogrupowanie obszarów pozwoli na szybsze zebranie danych i – na dalszym etapie – na uruchomienie procesu diagnostycznego. Bywa też tak, że rozmowy z dzieckiem przeprowadzamy spontanicznie, niejako „przy okazji” jego osiągnięć/porażek, przeżyć i taki wywiad trwa kilka tygodni, zanim nauczyciel będzie posiadał te informacje, na których mu zależy.

Wobec dziecka w przedszkolu i ucznia w młodszych klasach szkolnych można zastosować strategię pytań otwartych i/lub pytań zamkniętych.

Przykłady otwartych pytań kierowanych do dziecka (na poziomie przedszkolnym)²³¹:

1. Czy lubisz przychodzić do przedszkola? (Co ci się tu podoba?/nie podoba?)

²³¹ <http://www.przedszkolni.pl/pl/nauczyciele/dokumentacja/134-ewaluacja-w-przedszkolu/ewaluacja-wewnetrzna-20102011/kwestionariusz-rozmowy-z-dzieckiem>

2. Jak czujesz się w swojej grupie? (Czy jest ktoś kogo lubisz najbardziej?)
3. Czy masz kolegów i koleżanki? (Kto jest twoim ulubionym kolegą/koleżanką?)
4. Z kim się najchętniej bawisz i dlaczego? (W co lubisz się bawić/ jakie są twoje najbardziej ulubione zabawki?)
5. Czym się interesujesz? (Czy wiesz coś więcej na ten temat?)
6. Co najbardziej lubisz robić? (w domu/na podwórku/w przedszkolu?)
7. Jakie programy telewizyjne oglądasz? (Pamiętasz tytuły tych programów?)
8. Jaki jest twój ulubiony bohater telewizyjny? (Dlaczego ten?)
9. Czy lubisz rozmawiać z rodzicami? (A z kim najchętniej?)
10. O czym najczęściej rozmawiacie?
11. Czy pomagasz rodzicom w pracach domowych? (Co szczególnie lubisz robić? czego wcale nie lubisz robić w domu?)
12. O czym marzysz? (Możesz to narysować?)
13. Kim chciałabyś zostać w przyszłości? (Dlaczego?)

Rozszerzenie każdego pytania pozwala uzyskać więcej informacji i są one bardziej szczegółowe, oraz poszerzają jednocześnie zakres wywiadu.

Przykład testu zdań niedokończonych²³²

1. Najbardziej lubię
2. Przedszkole/szkoła jest
3. Moje koleżanki/koledzy to
4. Chciałabym, aby w przedszkolu/szkole
.....
5. Gdy wracam z przedszkola/szkoły to opowiadam mamie/tacie o
.....

²³² <http://www.przedszkolni.pl/pl/it/przy-ewaluacji/1013-kwestionariusz-rozmowy-z-dzieckiem-lubie-marze-interesuje-sie>

6. Kiedy mam kłopoty to
7. Gdy zrobię coś dobrego to inni
8. Kiedy jestem niegrzeczna/-y to
9. Jak będę starsza to
10. Boje się

Każdy nauczyciel może ułożyć sobie sam taki lub podobny test zdań niedokończonych – w zależności od potrzeb diagnostycznych lub też od zakresu informacji jakie chce uzyskać od dziecka. Ważne jest, aby nie sugerować dziecku kierunku odpowiedzi, tylko pozwolić mu na spontaniczne zwerbalizowanie przeżyć tak, jak to potrafi.

Podczas wywiadu czy rozmowy kierowanej, nauczyciel powinien używać pewnych sformułowań, które zachęcą dziecko do dalszej swobodnej wypowiedzi; „to ciekawe”, „ładnie to opowiadasz”, „dobrze to zrobiłeś” „i co dalej?” „jak to się skończyło?” „to jest bardzo interesujące dla mnie”. Taka zachęta utwierdza dziecko w przekonaniu, że nauczyciel prowadzący wywiad rozumie to co ono mówi, jest to dla nauczyciela ważne a dla samego dziecka – emocjonalnie pozytywne. Jeśli temu towarzyszy przyjazna postawa, aprobujący uśmiech lub skinienie głową oraz pełne zrozumienia i cierpliwości wysychanie dziecka, to nauczyciel wytworzył u niego postawę zaufania i chęć do dalszej współpracy.

Jeśli nauczyciel rzeczywiście chce poznać dziecko, z którym będzie pracować w szkole lub przedszkolu, jeśli rzeczywiście demonstruje postawę otwartą na problemy dziecka, warto, aby wywiad rozpoczął od takich pytań, które są nie tylko „bezpieczne dla dziecka”, ale także mają pozytywne „zabarwienie” emocjonalne. Oczywiście rzeczą jest to, że język i pojęcia należy dostosować do wieku dziecka i poziomu rozwoju jego procesów poznawczych.

Przykładowe pytania kierowane wobec dziecka 5-7 letniego:

1. Jak lubisz spędzać wolny czas? Czy z kolegami? W jaki sposób?
2. Czy lubisz pomagać w domu? W czym? Komu lubisz najbardziej pomagać w domu?
3. Czy umiesz sobie zaplanować popołudnie? Co będziesz robił dzisiaj, jak wrócisz do domu?
4. Komu opowiesz o przedszkolu/szkole?
5. Czy lubisz się bawić z rodzeństwem? Jak? Kto „rządzi” w zabawie? Kto musi „słuchać się” w zabawie?
6. Czy lubisz czytać książki? Jakie? O czym?
7. Czy lubisz oglądać filmy w TV? Na DVD? Jakie? Z kim je oglądasz? Kiedy? Czy rozmawiasz o tych filmach?
8. Co lubisz jeść najbardziej? Z kim jadasz posiłki? Czy umiesz zrobić sam coś do jedzenia?
9. Czy lubisz biegać/gruć w piłkę/układać puzzle? grać na komputerze? Jak długo tak się bawisz? W co grasz?
10. Czy bywasz niegrzeczny? Co wtedy mówi mama/tata/babcia/dziadek?
11. Czy jest jeszcze ktoś niegrzeczny w twojej rodzinie?
12. Czy lubisz swój dom? Co tam lubisz?

Tak zadawane pytania przez nauczyciela nie powinny spowodować u dziecka negatywnych emocji takich jak wstyd, złość, gniew, nerwowość, drażliwość. Jeśli pytania zadawane są podczas zabawy albo w trakcie rysunku projekcyjnego – dziecko będzie odpowiadać spontanicznie, „mimoходом”. Natomiast, jeśli pytania pojawią się w sytuacji wyłącznie rozmowy „twarzą-w-twarz” – wówczas może pojawić się milczenie, opuszczenie głowy, unikanie kontaktu wzrokowego. Jest to interpretowane przez psychologów jako specyficzna „blokada” emocjonalna przeżywana przez dziecko, które uczestniczy w jakiejś sytuacji konfliktowej lub urazowej.

Analizując sytuację rodzinną, wywiad może zawierać następujące elementy, z tym, że pytania stosuje się do dzieci starszych w wieku 8-10 lat.

Przykładowe pytania związane z funkcjonowaniem rodziny:

Kwestionariusz 3. Kwestionariusz dziecka dotyczący funkcjonowania rodziny

Zaznacz właściwą odpowiedź

Informacje o rodzinie	Kategorie odpowiedzi do wyboru (zaznacz X)
Struktura rodziny	Rodzina pełna <input type="checkbox"/> Rozbita (rodzice po rozwodzie) <input type="checkbox"/> Niepełna (jedno z rodziców nie żyje) <input type="checkbox"/> Rodzina samotnej matki <input type="checkbox"/> Rodzina nieformalna (rodzice żyją bez ślubu) <input type="checkbox"/> Matka żyje w konkubinacie <input type="checkbox"/> Inne..... <input type="checkbox"/>
Liczba rodzeństwa (wpisz liczbę)	Nie mam rodzeństwa <input type="checkbox"/>
Źródła utrzymania	Oboje rodzice pracują <input type="checkbox"/> Jedno z rodziców pracuje <input type="checkbox"/> Rodzice nie pracują <input type="checkbox"/> Rodzice pracują dorywczo <input type="checkbox"/> Jedno z rodziców wyjechało za granicę do pracy <input type="checkbox"/> Utrzymanie z pomocy społecznej <input type="checkbox"/> Nie wiem <input type="checkbox"/>
Jakie masz relacje z rodzicami?	Dobre <input type="checkbox"/> Poprawne <input type="checkbox"/> Często są sprzeczki między mną i rodzicami <input type="checkbox"/> Rodzice mnie nie rozumieją <input type="checkbox"/> Rodzice nie mają czasu dla mnie <input type="checkbox"/> Rodzice mieszkają osobno i trudno mi się kontaktować z..... <input type="checkbox"/>

Czy w trudnych sprawach możesz liczyć na pomoc rodziców?	Zawsze <input type="checkbox"/> Często <input type="checkbox"/> Sporadycznie <input type="checkbox"/> Rzadko <input type="checkbox"/> Nigdy <input type="checkbox"/>
Jak silne Twoim zdaniem są więzi w Twojej rodzinie? (jesteście mocno przywiązani do siebie)	Bardzo silne, bo bardzo się kochamy <input type="checkbox"/> Silne <input type="checkbox"/> Takie sobie <input type="checkbox"/> Słabe <input type="checkbox"/> Nie ma ich wcale <input type="checkbox"/>
Jak czujesz się w swojej rodzinie?	Jestem szczęśliwy <input type="checkbox"/> Czuję się dobrze <input type="checkbox"/> Nie jestem szczęśliwy <input type="checkbox"/> Wolałbym inną rodzinę <input type="checkbox"/> Czuje się sam – osamotniony <input type="checkbox"/>
Co najbardziej przeszkadza Ci w zachowaniu rodziców?	Awantury, kłótnie <input type="checkbox"/> Nieobecność kogoś w rodzinie <input type="checkbox"/> Brak czasu rodziców, kariera <input type="checkbox"/> Konflikty z prawem <input type="checkbox"/> Niezaradność rodziców <input type="checkbox"/>

Źródło: opracowanie własne

Oczywiście, ciąg pytań zależy od kreatywności nauczyciela; celu, w jakim przeprowadza wywiad z dzieckiem oraz od kontekstu sytuacyjnego. Zdarzyć się może sytuacja, że dziecko niemal „z-dnia-na-dzień” zmienia swoje zachowanie, staje się wylęknione, niepewne, zagubione, często płacze, nie interesuje go zabawa ani nauka. Wnikliwy nauczyciel-obszawator jest w stanie – za pomocą technik projekcyjnych, rozmów z dzieckiem – szybko zorientować się, że przyczyną takiego zachowania może być wjazd jednego z rodziców do pracy za granicę (zjawisko „eurosieroctwa”). Wówczas nauczyciel może podjąć działania stymulujące poczucie bezpieczeństwa dziecka, jego „ważności” w społeczności grupy, poczucie obowiązku. Sposobów dydak-

tyczno-wychowawczych jest wiele i zależą one od wrażliwości, wiedzy czasu i cierpliwości nauczyciela, a także jego chęci pomocy dziecku.

Powyższy ciąg pytań można rozszerzyć o następujące:

1. Jakie uczucia masz do rodziców? (miłość, życzliwość, współczucie, żal, złość, nienawiść, wstydę się ich);
2. Osoby, które darzysz zaufaniem? (mama, tata, dziadek, babcia, ciocia, wujek, nauczyciel, katecheta, koleżanka, kolega);
3. Czego najbardziej brakuje w Twojej rodzinie? (miłości, czułości, pieniędzy, obecności rodziców, zrozumienia, spokoju);
4. Czynniki zakłócające kontakty między Tobą a rodzicami: brak zrozumienia, brak czasu rodziców, nieobecność rodziców w domu, obojętność, nadużywanie alkoholu, brak pieniędzy;
5. Kto ma największy wpływ na Ciebie? (mama, tata, rodzeństwo, dziadkowie, nauczyciel, katecheta, koledzy, media, Internet);
6. Jakie masz plany na przyszłość? (dalej się uczyć, wyjechać za granicę, uciec z domu, nie mam planów, boje się przyszłości);
7. Jak często przeciwstawiasz się poleceniom rodziców? (zawsze, czasami, nigdy);
8. Czego Ci najbardziej brakuje w życiu? (miłości, zrozumienia, czasu od rodziców, pieniędzy, sukcesów, przyjaciół);
9. Co robisz gdy czujesz się samotny w rodzinie? (jest mi smutno, puszczam muzykę, gram na komputerze, wychodzę z domu, jestem niemiły, wściekam się);
10. Czy odczuwasz brak opieki ze strony rodziców? (zwykle, codziennie, czasami, rzadko, nigdy).

Powyższe przykłady rozmowy/wywiadu ze starszymi dziećmi są wskazówkami diagnostycznymi związanymi z pojawiającymi się trudnościami wychowawczymi. Psychologiczna uwaga dotyczy tutaj ogromnego taktu i wyczucia sytuacji w jakiej jest dziecko. Odczuwa ono boleśnie wszelkie zmiany w rodzinie, nie radzi sobie z emocjami, samo nie potrafi zrozumieć swoich reakcji. Dlatego postawa nauczyciela nie powinna być skierowana wyłącznie na zadawanie pytań, ale raczej na cierpliwe wysłuchanie tego co dziecko ma do powiedzenia. I tylko tego. „Nacisk na dziecko, by odpowiedziało na pozostałe py-

tania, przygotowane przez nauczyciela, jest po prostu znęcaniem się nad dzieckiem. Niestety, musimy zdawać sobie sprawę z tego, że tacy nauczyciele też bywają”.

Nauczyciel, który jest dobrze przygotowany do wykonywania zawodu, zwróci także uwagę na występujące u dziecka dysfunkcje i będzie w stanie tak skonstruować wywiad, aby – w połączeniu z obserwacją i technikami projekcyjnymi – uchwycić charakterystyczne cechy tych dysfunkcji oraz ewentualne objawy zaburzeń emocjonalnych dziecka, mogące być objawami „zwiastunowymi” poważniejszych dolegliwości np. autyzmu, ADHD, oligofrenii.

Poniżej podajemy przykłady takiego wywiadu:

• Jaki jest stan zdrowia dziecka?
• Czy dziecko nosi okulary? jaka wada?
• Czy dziecko dobrze słyszy?
• Czy dziecko miało poważniejsze choroby – było w szpitalu?
• Czy dziecko ma duże problemy z pracami manualnymi? jakie?
• Czy dziecko miało wypadki lub urazy głowy?
• Czy dziecko miewa/ło bóle głowy, brzucha itp.?
• Czy dziecko ma/miało problemy z mową? jakie ?
• Czy dziecko ma inne problemy zdrowotne (jakie?)
• Czy dziecko miewa/ło kłopoty ze snem?
• Czy dziecko dobrze się czuje w grupie rówieśników?
• Czy dziecko ma stałych kolegów/koleżanki?
• Jakie zauważono trudności dziecka w przedszkolu/szkole?

<ul style="list-style-type: none"> • Od kiedy zaczęły się trudności?
<ul style="list-style-type: none"> • Co dotąd zrobiono, by nastąpiła poprawa?
<ul style="list-style-type: none"> • Czy dziecko sprawia problemy wychowawcze? jakie?
<ul style="list-style-type: none"> • Jak dziecko reaguje na stresujące sytuacje, niepowodzenia?
<ul style="list-style-type: none"> • Czy w kontaktach z ludźmi jest raczej zależnione? czy zdarza się być agresywne?

W tworzeniu schematu wywiadu dotyczącego dziecka z trudnościami emocjonalno-poznawczymi, nauczyciel musi zwrócić uwagę na prawidłowości z zakresu norm rozwojowych (psychologia rozwojowa), na charakterystyczne symptomy funkcjonowania emocjonalnego dziecka (psychologia kliniczna, psychopatologia), na deficyty rozwojowe (defektologia, pedagogika specjalna).

Tylko zintegrowana, holistyczna wiedza pozwoli nauczycielowi na właściwe przygotowanie wywiadu i profesjonalne zebranie danych w celu diagnozy problemów demonstrowanych przez dziecko i w celu wybrania właściwych form korekcyjno-wychowawczych.

7.4. Narzędzia wykorzystywane podczas obserwacji dziecka

Umiejętne posługiwanie się metodą obserwacji psychologicznej wymaga przestrzegania określonych zasad metodologicznych.

Przystępując do obserwacji należy najpierw uświadomić sobie jej cel. Pozwala on na ustalenie planu obserwacji, wyznacza rodzaj faktów, na które trzeba zwrócić uwagę. Cel także może wynikać z konkretnych zadań edukacyjnych związanych z diagnozowaniem dzieci w kierunku rozstrzygnięcia czy dziecko jest nadpobudliwe psychoruchowo, czy tylko niegrzeczne; czy jest spowolniałe w rozwoju psychomotorycznym, czy zaś zachodzi podejrzenie, że może być opóźnione w rozwoju lub upośledzone umysłowo oraz czy występują

u dziecka trudności adaptacyjne, wskazujące na trudności wychowawcze w niedalekiej przyszłości.

Obserwacja powinna być obiektywna. To oznacza, że powinna ujmować zachowanie dziecka w jego naturalnym środowisku, bez zniekształceń, życzeniowych interpretacji nauczyciela. Czasami jest to wynik nieprawidłowych procesów spostrzegania (np. obserwacja prowadzona z dalszej odległości, w zbyt dużej grupie dzieci). Warto w tym miejscu podkreślić, że notowanie swobodnych wypowiedzi dziecka musi odbywać się tak, jak dziecko wypowiada słowa, zdania, jakich używa, zniekształceń w wymowie; np. jeśli dziecko mówi „*psyjacieł*” to nie można tego zapisać jako „*przyjacieł*”. Wszelkie zniekształcenia w wymowie, neologizmy stosowane przed dziecko, służą potem interpretacji jego poziomu rozwoju psychomotorycznego. Brak obiektywizmu w obserwacji może być następstwem postawy emocjonalnej nauczyciela, związanej z jego osobistym stosunkiem do obserwowanych dzieci. U uczniów niezdyscyplinowanych, odnoszących nie nieuprzejmie, zaczepnie do siebie nawzajem i do nauczyciela, dostrzega on tylko negatywne cechy, natomiast nie zauważa i pomija wady tych uczniów, którzy nie sprawiają trudności dydaktyczno-wychowawczych. Jest to psychologiczne zjawisko „halo-efektu” (czasami nazywane zjawiskiem „aureoli”) i polega na automatycznym przypisywaniu pozytywnych lub negatywnych cech osobowościowych drugiej osobie na podstawie pozytywnego lub negatywnego wrażenia jakie ona sprawia. Z reguły to zjawisko występuje już w pierwszych dniach nowego roku szkolnego, kiedy spotykamy się z nowymi, nieznanymi dziećmi i spontanicznie dokonujemy obserwacji ich zachowania; np. dziecko nieśmiałe może być dalej spostrzegane jako: „grzeczne, podporządkowane, uprzejme, pilne”.

Powodem braku obiektywizmu, bywają założenia przyjmowane świadomie lub nieświadomie przez nauczyciela. Obserwacje stanowią wówczas materiał ilustrujący te założenia, np. jeśli sam nauczyciel wyznaje pogląd, że dzieci sprawiające trudności wychowawcze mają również bardzo słabe lub znikome postępy w nauce, wtedy – prowadząc obserwacje – dostrzega i zapamiętuje tylko te fakty i sytuacje, które potwierdzają przyjęta tezę.

Dla zapewnienia obiektywizmu w obserwacji należy utworzyć warunki, które umożliwiają taką obserwację: niezbyt daleki dystans od dziecka, swobodne środowisko (np. przerwa międzylekcyjna, wycieczka, zabawa); rejestrowanie (zapisywanie) zjawisk tak, jak one występują, bez wspomnianych zniekształceń, ze ścisłą selekcją i ustaleniem celów dla których nauczyciel podejmuje obserwacje jako narzędzie wspomagające proces diagnostyczny i terapeutyczny stosowany potem wobec dziecka. Jeśli celem jest zbadanie gotowości szkolnej w zakresie funkcjonowania procesów poznawczych, wówczas obserwacja powinna dotyczyć przede wszystkim tych czynności umysłowych, które świadczą o tej gotowości. Jeśli nauczyciel pragnie poznać formy społecznej adaptacji dziecka, wówczas podejmuje obserwacje różnych jego zachowań w relacjach interpersonalnych.

Obserwacja nie powinna ograniczać się jedynie do technicznego rejestrowania (zapisywania) faktów, ale ma stanowić punkt wyjścia do tworzenia hipotez dotyczących prawidłowości/nieprawidłowości zachowania dziecka. Hipotezy te będą podstawą do dalszej weryfikacji za pomocą np. eksperymentu psychologicznego, gier.

Kolejnym elementem dobrze zaplanowanej i prawidłowo przeprowadzonej obserwacji jest systematyczność, czy prowadzenie jej przez dłuższy okres czasu. Obserwacje krótkotrwałe, wycinkowe, okazjonalne nie wystarczają do bliższego poznania dziecka, zaś oparte na nich wnioski są zbyt ogólnikowe i nienależycie uzasadnione. Okres obserwacji dziecka zależy od spostrzegawczości obserwatora, typu zachowania określonego ucznia, demonstrowania emocji dziecka w aktywności szkolnej i pozaszkolnej. Z reguły, obserwacje prowadzi się co najmniej przez kilka tygodni, a w trudniejszych przypadkach – nawet przez rok.

Ponadto obserwacja powinna być dyskretna: dziecko nie powinno wiedzieć, że jest przedmiotem obserwacji, albowiem może to wpłynąć na jego sposób zachowania: zmodyfikuje działanie, może się bardzo kontrolować lub nawet zaprzestać aktywności. Obserwacja powinna zawierać fakty stwierdzone podczas zachowania dziecka. Nie należy mieszać faktów z własną interpretacją. Jest to – niestety – powszechny błąd obserwacji nauczyciela, bowiem trudno mu jest powstrzymać się od natychmiastowego osądu zachowania dziecka.

Poniższy przykład ilustruje taką obserwację (pomieszczenie faktów z interpretacją):

*„Zauważyłem jak Adaś z grupą chłopców idzie do szkoły. Weszli na boisko, zaczęli głośno rozmawiać, śmiać się. Adaś dużo gestykutował, podrzucił piłkę lewą nogą, odbiegał od chłopców, potem wbiegał między nich. **Był niegrzeczny** (nie wiadomo jaki fakt z zachowania dziecka wskazuje na to, że chłopiec był niegrzeczny?). Inni chłopcy podbiegali do niego, on podawał im piłkę nogą, uciekał przed nimi. Kiedy zadzwonił dzwonek podszedłem i powiedziałem, żeby chłopcy oddali piłkę i poszli na lekcje. Adaś mi ją podał, mimo, że inni protestowali”*

Obserwacjom zawierającym dokładny opis zachowania dziecka wraz z kontekstem sytuacyjnym, można przeciwstawić obserwacje ogólnikowe, powierzchowne, nie dające rzeczywistych podstaw do interpretacji pedagogiczno-psychologicznych, np.:

3.04. Jacek biegał po korytarzu i potrącał inne dzieci.

*4.04. Na przerwie Jacek oglądał jakiś komiks. **Chyba** był tym zainteresowany.*

9.04. Rozmawiałem z Jackiem o nowej grze komputerowej.

*10.04. Oglądałem prace domowe Jacka z innych przedmiotów, nie zauważyłem uwag nauczycieli ani negatywnych ocen. **Chyba** się poprawił w nauce.*

Już samo sformułowanie „chyba” jest pewnym nadużyciem ze strony osoby dokonującej obserwacji. Błąd polega na zastosowaniu zbyt dużego poziomu ogólnikowości, schematu i prymitywizmu w opisie.

Obserwacja powinna się koncentrować na czynnościach świadczących o indywidualnych i charakterystycznych właściwościach dziecka np.:

„na lekcji matematyki Asia siedzi spokojnie, z uwagą na twarzy słucha nauczycielki. Nauczycielka pyta o wynik działania. Asia liczy w pamięci i podnosi palec do odpowiedzi. Czeka na swoją kolej. Inne

dzieci się «wrywają» do odpowiedzi. Gdy zadzwonił dzwonek Asia poukładała swoje rzeczy na stoliku i dopiero wyszła na korytarz, tam stanęła przy oknie i «malowała» palcem po szybie».

Przytoczony fragment obserwacji wskazuje, że Asia jest dziewczynką podporządkowaną, zdyscyplinowaną, spokojną. Dalsze obserwacje potwierdziły ten wniosek.

Określone, indywidualne cechy dziecka wymagają przeprowadzenia kolejnych obserwacji, aby można było sformułować właściwe wnioski. Cechy te ujawniają się w zwykłych codziennych sytuacjach; na lekcji, podczas przerwy, w czasie zabawy. Niektóre jednak cechy osobowości uzewnętrzniają się dopiero w sytuacjach trudnych, konfliktowych, wywołujących wyraźne reakcje emocjonalne. Do tego rodzaju sytuacji należy np. zdawanie egzaminu, pisanie testu końcowego, przejście do nowej szkoły/klasy, nagły konflikt z innym dzieckiem. W tych okolicznościach może przejawiać się umiejętność pokonywania trudności, sposób reagowania na niepowodzenia, rzeczywisty stosunek do kolegów, sposób adaptacji do nowej sytuacji, np.:

„Klasówka z matematyki. Karol kręci się na krzeselku, rozgląda po sali, potrąca prawą ręką kolegę, który siedzi przed nim, szuka czegoś w plecaku. Kiedy zapytałam, go czy czegoś mu brakuje, odpowiedział, że nie ma długopisu. Dałam mu swój, ale Karol tylko coś rysował na brzegu kartki. Nie przeczytał polecenia, nie przystąpił do rozwiązywania zadań. Dalej kręcił się. Zwróciłam mu uwagę, że mija czas a on nawet nie rozpoczął pracy. Karol nic nie powiedział, spuścił głowę, prawą nogą potrącał krzeselko kolegi siedzącego przed nim. Potem coś mu szeptał do ucha. Kiedy kolega nie reagował, Karol patrzył w okno. Do końca lekcji nie rozwiązał żadnego zadania. Kiedy zbierałam prace uczniów, Karol podał swoją kartkę. Nie potrafił powiedzieć dlaczego to zrobił».

Ta obserwacja ilustruje zachowanie dziecka w sytuacji trudnej, próbę radzenia sobie oraz reakcję emocjonalną na nieskuteczny sposób rozwiązania tej sytuacji. Bliższe poznanie adaptacji dziecka wiąże się z prowadzeniem obserwacji w naturalnym środowisku, gdzie demonstruje ono własne emocje, postawy wobec innych preferencje społeczne w kategoriach „lubienia”/„nielubienia” innych dzieci oraz

zachowania takie jak podporządkowanie się innym (konformizm) lub przeciwstawianie się (opór, asertywność).

Prowadzenie obserwacji wymaga opanowania techniki rejestracji danych i faktów. Potrzebny jest do tego przede wszystkim arkusz obserwacyjny lub protokół obserwacji. Arkusze obserwacji stanowią dokumenty potwierdzające słuszność wyprowadzonych wniosków ze zgromadzonych materiałów. Arkusze obserwacyjne składają się najczęściej z dwóch części. Część pierwsza zawiera dane o osobie obserwowanej, takie jak: pochodzenie społeczne, wiek, płeć. W tej części mogą znaleźć się również dane dotyczące samej obserwacji, jak czas obserwacji (data, godzina rozpoczęcia i zakończenia obserwacji), opis sytuacji, w jakiej znajduje się osoba obserwowana. W części drugiej znajduje się pełna rejestracja bodźców sytuacyjnych, jakie działały na obserwowanego; jego reakcje, czynności motoryczne, intelektualne, formy zachowania się, stosunek do przedmiotów, współtowarzyszy, nauczycieli/rodziców, upór, agresja, chęć niesienia pomocy innym, zaopiekowanie się słabszymi lub dokuczanie im. Arkusz obserwacji stanowi dokument zawierający materiały zebrane w badaniach i jest podstawą do ich interpretacji. Bardzo przydatne jest ustalenie przed rozpoczęciem obserwacji znaków umownych (kodu), określających poszczególne reakcje osoby obserwowanej. W czasie obserwacji można szybko na arkusz nanieść takie znaki, a po jej zakończeniu odkodować je formułując pełne zdania. Zamiast w czasie obserwacji pisać zdanie, np. „uczeń jest przygnębiony”, wystarczy na arkuszu obserwacyjnym narysować strzałkę skierowaną w dół lub jakiś inny znak umowny, który będzie oznaczał przygnębienie lub smutek dziecka. Nie wszystko jednak można zakodować umownymi znakami, ale to, co się uda, znacznie ułatwi pracę i pozwoli na zarejestrowanie większej liczby reakcji. Prowadzona obserwacja powinna być zakończona pisemnym sformułowaniem jej wyników. Pomaga to przy porównywaniu materiałów zbieranych w różnym czasie i orientowaniu się w zmianach, jakie zaszły u obserwowanej osoby.

Kwestionariusz 4. Przykładowy arkusz obserwacyjny dziecka/ucznia

Arkusz jest narzędziem służącym do oceny funkcjonowania dziecka w przedszkolu/szkole. Podaj te informacje, które zaobserwowałeś/łaś u dziecka.

I. OGÓLNE INFORMACJE o dziecku

Imię i nazwisko.....
 Data urodzenia.....
 Miejsce urodzenia.....
 Imiona i nazwisko rodziców/prawnych opiekunów.....
 Adres zamieszkania.....
 Szkoła.....
 Klasa.....
 Czy uczeń powtarzał klasę?
 TAK, NIE. Którą?

Czy był diagnozowany przez psychologa/pedagoga?
 Kiedy? Z jakiego powodu?.....

Nazwisko i imię osoby dokonującej obserwacji
data

II. SWOBODNA OBSERWACJA dziecka

Data obserwacji	Sytuacja w jakiej dokonywana jest obserwacja	Zachowanie dziecka, mimika, gestykulacja, swobodne wypowiedzi dziecka (dokładnie zapisane)	Własna ocena
4.04	np. na przerwie międzylekcyjnej	Dziecko biega za innymi dziećmi, popycha je, macha rękami, wykrzywia buzię, krzyczy „zjeżdżajcie”, uderza kolegów w plecy.	Agresja werbalna, ruchliwość,

4.04.	Podczas lekcji	Siedzi nieruchomo, słucha nauczycielki, kiedy nauczycielka odwróci się do tablicy – pokazuje język koleżance, zrzuca jej zeszyt na podłogę...	Demonstruje zachowania agresywne, stara się być niezauważony przez dorosłych
-------	----------------	---	--

III. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA DZIECKA NA PODSTAWIE OBSERWACJI

Wygląd zewnętrzny (dziecko apatyczne, niedożywione, budowa ciała, nadwaga, higiena osobista, inne)

Usposobienie dziecka (pogodne, otwarte, zamknięte w sobie, smutne)

Stosunek dziecka do grupy rówieśniczej (koleżeński, komunikatywny, dostrzeżone zaburzenia w komunikacji)

Zachowania pozytywne oraz ich przejawy (aktywność, koncentracja, zdyscyplinowanie, umiejętność współdziałania w grupie)

Zachowania negatywne oraz ich przejawy, np.: agresywność, nadpobudliwość, płaczliwość, inne

IV. ZAOBSERWOWANE TRUDNOŚCI DZIECKA

- w ustnych odpowiedziach:
 - nie podejmuje spontanicznej wypowiedzi; jeśli jest zapytane – niechętnie się wypowiada, ma ubogie słownictwo, widoczne są trud-

ności w formułowaniu zdań prostych i złożonych, wypowiedzi są ubogie w treści, występują nieprawidłowości w płynności wymowy; inne – jakie?

- w czytaniu:
tempo czytania jest wolne, tempo czytania jest zbyt szybkie, „zjada końcówki wyrazów” występuje literowanie, sylabizowanie, opuszczanie głosek, sylab, wyrazów; dodawanie innych głosek, sylab, wyrazów; zniekształcanie, przestawianie, używa neologizmów.....
- w z rozumieniu samodzielnie czytanego tekstu
TAK, NIE (potrafi/nie potrafi powtórzyć tego co przeczytał)
- w pracach pisemnych:
pismo jest niestaranne, niedbałe; występują błędy ortograficzne i gramatyczne; ma trudności w rozumieniu tematu pracy; używa skróconej formy wypowiedzi; inne – jakie?
- w matematyce:
w działaniach takich jak liczenie pisemne, pamięciowe; w rozwiązywaniu zadań z treścią, w rysunkach geometrycznych; inne – jakie?
- w zapamiętywaniu, odtwarzaniu z pamięci i uczeniu się w przedmiotach:
.....
- z koncentracją uwagi: TAK NIE
„wyłącza się” myślowo, na lekcji; nie uważa; zajmuje się czymś innym
- z zachowaniem się podczas lekcji i poza nią
jest bierny, apatyczny, spontaniczny; przejawia nerwowe zachowania, izoluje się, nie podtrzymuje swobodnej rozmowy z kolegami; zaczepia innych, bije się z kolegami, wybucha złością, gniewem; niszczy przedmioty; przejawia skłonność do przewodzenia, do „dyktowania”

innym, co mają robić; jest uległy, wobec innych, podporządkowany; płacze, ociąga się z wykonaniem zadań i wyraźnie unika niektórych zajęć – TAK NIE

Jeżeli tak, to jakich?.....

nie uczestniczy aktywnie na lekcjach, nie bierze w nich udziału; nie przejawia zainteresowania lekcjami, eksperymentami, nie stosuje się do przepisów szkolnych/klasowych; nie uczestniczy w zabawach zespołowych; najczęściej utrzymuje kontakt z: rówieśnikami, młodszymi, starszymi od siebie, dającymi pozytywne wzorce, dającymi negatywne wzorce. Inne niepokojące zachowania:

.....

V. INNE KATEGORIE

Każdy nauczyciel może sam skonstruować własny „Arkusze obserwacji dziecka”. Podany powyżej jest jedynie przykładem, mogącym być inspiracją do rozbudowywania osobistego narzędzia obserwacji dziecka. Ponadto wykorzystujemy wiedzę psychologiczną (zwłaszcza z zakresu psychologii rozwojowej) dotyczącą prawidłowości rozwojowych dziecka, co pozwoli na ujęcie jeszcze innych, dodatkowych elementów w obserwacji. Pomocna będzie także wiedza o programach edukacyjnych w poszczególnych zakresach dydaktycznych, tj. w przedszkolu i w szkole, aby właściwie dokonywać potem interpretacji i oceny poziomu rozwoju psychomotorycznego dziecka (np. nie wymagać od dziecka więcej, niż wynika to z możliwości rozwojowych ani też nie wymagać mniej, niż dziecko jest w stanie wykonać).

Przy dokonywaniu psychologicznej interpretacji zachowania dziecka, należy wziąć pod uwagę te warunki i okoliczności zewnętrzne, w których to zachowanie się pojawiło. Taka zależność pomiędzy zachowaniem a sytuacją pozwala na możliwość przewidywania wystąpienia danego zachowania u dziecka i do wpływania na jego przebieg.

Prawidłowo przeprowadzona obserwacja daje szereg perspektyw do analiz przeżyć psychicznych dziecka, sposobów demonstrowania emocji pozytywnych i negatywnych (w tym np. reagowanie

na pochwałę lub karę), zależności pomiędzy stanem zdrowia a zachowaniem dziecka (np. objawy tzw. „niegrzeczności” u dziecka, czyli upór, reakcje buntu, napady złości, gniewu, agresji mogą być spowodowane dysfunkcją układu nerwowego, organicznymi zmianami w mózgowiu, zaburzeniami układowymi – nieprawidłowe funkcjonowanie gruczołów dokrewnych, receptorów zmysłowych). Można także rozpoznać jakie potrzeby u dziecka są niezaspokojone, a jakie są realizowane nawet w nadmiarze. Wszystkie te analizy doprowadzają do wyjaśnienia genezy i jakości procesu adaptacyjnego dziecka.

Obserwacje zachowania dziecka mogą mieć postać arkusza spostrzeżeń o dziecku, arkusza z zapisem dokładnego funkcjonowania behawioralnego, co jest podstawą do analiz jakościowych. Można je uzupełnić analizą ilościową na podstawie skalowania lub szacowania. Najprostszą formą skal ocen jest skala alternatywna. Zawiera ona szereg par przeciwstawnych cech osobowości, nauczyciel („sędzia”) określa właściwości osoby/dziecka podkreślając nazwy odpowiednich cech np.:

Staranny	Niedbały
Obowiązkowy	Nieobowiązkowy
Tchórzliwy	Odważny
Uparty	Posłuszny

Także i w tym przypadku nauczyciel może sam opracować taką skalę. Ujemną stroną tej skali jest brak zróżnicowania natężenia konkretnej cechy. Wynik pochodzący z tej skali określa tylko jakie cechy dziecko posiada a jakich nie.

Z kolei numeryczną skalą ocen można zmierzyć nasilenie konkretnej cechy, w dowolnych odcinkach czasowych i porównać, czy cecha ta ma tendencje rozwojowe czy też regresywne. Przykładem numerycznej skali ocen jest poniższa skala:

Określ, przez zaznaczenie właściwego miejsca na skali, jaką pamięć posiada twoje dziecko (lepiej pamięci odpowiada większa liczba punktów; p. 1 oznacza, że jego pamięć jest bardzo słaba, p. 4

oznacza, że pamięć jest przeciętna, p. 7 oznacza, że pamięć jest bardzo dobra):

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Liczba przyjętych stopni może być różna, najczęściej używane są skale pięcio-siedmiostopniowe. Przy konstruowaniu skali przyjmuje się zazwyczaj nieparzystą liczbę stopni, z tego powodu, że określenie natężenia szacowanej cechy jest wtedy łatwiejsze.²³³

Istnieją również skale przymiotnikowe, w których podaje się nasilenie danej cechy za pomocą przymiotników: „bardzo duże”, „duże”, „przeciętne”, „poniżej przeciętnej”, „bardzo małe”.

Skale przymiotnikowe stosuje się do określania ogólnej sprawności umysłowej dziecka, a także do określenia stopnia nasilenia pojedynczych umiejętności biorąc pod uwagę normy rozwojowe i ogólne funkcjonowanie dzieci w konkretnej grupie/klasie. Skale te wykorzystują nauczyciele, którzy chcą ocenić jak prezentują się postępy edukacyjno-wychowawcze danego dziecka na tle całej grupy, czy są widoczne postępy, oczekiwane przez nauczyciela.

Jak wiadomo (patrz punkt 4) uzupełnieniem obserwacji dziecka jest wywiad, czyli rozmowa kierowana, ustrukturyzowana prowadzona przez nauczyciela z rodzicami i opiekunami dziecka. Podczas wywiadu, zbieramy wszystkie informacje służące wyjaśnieniu genezy zachowania dziecka, a zatem będą to dane o jego środowisku rodzinnym, strukturze rodziny i problemach w niej występujących oraz o stanie zdrowia somatycznego dziecka. Rzetelny wywiad połączony z prawidłowo przeprowadzoną obserwacją jest cennym narzędziem w ręku nauczyciela w celu zdiagnozowania sytuacji dziecka, korygowania sposobów oddziaływania w szkole/przedszkolu i w celu podjęcia próby pomocy dziecku w demonstrowanych trudnościach rozwojowych i wychowawczych.

Warto wspomnieć także o bardzo ciekawym postępowaniu twórczego, kreatywnego nauczyciela, mianowicie o wprowadzeniu eksperymentu psychologiczno-pedagogicznego. Istotą takiego eksperymen-

²³³ Z. Skorny, *Metody badań i diagnostyka psychologiczna*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław-Warszawa 1974, s. 87.

tu jest wytworzenie sytuacji w której dziecko będzie musiało zachować się w określony sposób. Odmianą eksperymentu są różnego rodzaju gry, gdzie dziecko „wchodzi w rolę”. Stwarzając warunki do powstania określonych reakcji, nauczyciel obserwuje dziecko jak sobie radzi. Gry można wielokrotnie powtarzać, za każdym razem powierzając w nich inną rolę dziecku. Jednocześnie mamy niejako „dostęp” do mechanizmów projekcji dziecka i do szerokich wiadomości o jego przeżyciach, lęku, niepokoju, deprivacji potrzeb itd. Jeśli jeszcze do tych aktywności nauczyciela dodamy analizę wytworów dziecka, wówczas diagnoza procesu adaptacji będzie pełna, rzetelna i profesjonalna.

Pytania:

1. Wymień elementy świadczące o przeprowadzeniu „dobrej” obserwacji dziecka.
2. Jakie typowe błędy występują podczas przeprowadzania obserwacji dziecka?
3. Czego może dotyczyć obserwacja dziecka w wieku przedszkolnym/szkolnym (do wyboru) i jak będzie wykorzystywana?
4. Na jakie cechy dziecka zwrócisz uwagę podczas jego obserwacji? Dlaczego takie wybrałeś? Uzasadnij.
5. Jaką wartość: wychowawczą, edukacyjną, korekcyjną, ma eksperyment?

7.5. Porady dotyczące samodzielnego przygotowania tego typu narzędzi

Nie ma jednej uniwersalnej porady a nawet ich zestawu by dobrze samodzielnie przygotować narzędzia badań ucznia. Jest to pochodna doświadczenia i ciągłej modyfikacji przygotowanych na początku badań/obserwacji niedoskonałych narzędzi. Rzadko się bowiem zdarza by od razu powstała ostateczna wersja narzędzia. Można jednak sformułować kilka ważnych punktów. Przyjmujemy niżej,

że zawsze mamy do czynienia z kwestionariuszami (testu, wywiadu, ankiety, obserwacji, innych).

- Na pewno ważnym elementem konstrukcji kwestionariuszy jest pogłębianie przez potencjalnego konstruktora narzędzia (nauczyciela) literatury nie tylko diagnostycznej, ale i metodologicznej, tej nabytej na studiach i praktykach.
- Każde tworzone narzędzie musi odnosić się do konkretnie zakładanych celów badań.
- Kwestionariusz powinien być w miarę krótki.
- Ważne jest by w kwestionariuszu wyodrębnić bloki tematyczne.
- Każdemu badaniu winna towarzyszyć instrukcja. I tak, przykładowo, każdemu badaniu testowemu musi towarzyszyć instrukcja wyjaśniająca stosowanie testu. Informacje te powinny być adresowane zarówno do badanych, jak i badających (w badaniach zespołowych). Informacje dla badających obejmują: • pełny test, • dosłownie sformułowaną instrukcję jako podstawę pozyskiwania porównywalnych wyników, • czas wykonywania testu. Natomiast badani powinni otrzymać instrukcję zawierającą: • dookreślone cele badań, • sposoby rozwiązywania testu, • czas pracy, • charakterystykę znaków umownych, • jednokowy materiał. Zapewnienie właściwych warunków pracy chroni przed wynikami przypadkowymi. Sposoby konstrukcji narzędzi testowych wiążą się z rodzajem testu²³⁴.
- Należy unikać podwójnych pytań, takich na które jest dwie odpowiedzi.
- Trzeba pracować nad tym, by pytania były krótkie.
- W czasie diagnozowania trzeba stosować dużo pytań zamkniętych.
- Należy stosować skale zgodnie z zakładanymi celami i oczekiwaniami co do sposobu opracowania wyników (skala Likerta, dyferencjał semantyczny Osgooda²³⁵, inne).

²³⁴ Pedagogicznego (ale jakiego, luki czy wybór w odpowiedziach?, jaki obszar badań?), czy specjalistycznego, psychologicznego. Szerzej [w:] W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, s. 128-142.

²³⁵ C. Trutkowski, S. Mandes, *Poradnik wizytatora, Wybrane metody badań społecznych w ocenie pracy szkół*, zeszyt 4, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009.

Autorzy znakomitego casebooka dla nauczycieli dotyczącego samooceny (u nas: autorefleksji, autoewaluacji), proponują bardzo ciekawy pomiar badanych przez siebie umiejętności. Zwracając się do czytelników stwierdzają, że: „Dla każdego twierdzenia zamieszczonego w Casebooku, ustaliliśmy siedem kolumn. Zapraszamy cię do zaznaczenia jednej z nich, lub więcej, jeśli tak uważasz. Dodatkowa kolumna służy do zanotowania zaplanowanego działania/aktywności, lub do wpisania słowa kluczowego, którym sam podsumujesz swoje osobiste reakcje na konkretne twierdzenie”²³⁶.

Proponowane tabele diagnozy wybranych umiejętności nauczyciela niezależnie od obszaru (• nauczanie i uczenie w większych grupach, • projektowanie i stosowanie pomocy w nauczaniu i uczeniu się, • samodzielne zadania do studiowania, informacje zwrotne, praca grupowa i ocenianie, • pomaganie w indywidualnym uczeniu się, • osobiste i zawodowe jakości/cechy i umiejętności) zawsze mają tę samą **skromną** szatę graficzną, postać zwykłej tabeli, jak na rysunku niżej, gdzie liczba wierszy tabeli określona jest liczbą kategorii/zapytań przynależnych do danego testowanego obszaru.

I do this often	I do this from time to time	I can do this when needed	I can't yet do this	I'd like to be able to do this	I don't intend to do this	I don't need to do this	Action plans or comments
...
...

Rysunek 3. Stopnie oceny umiejętności w propozycji S. Brown'a i P. Race'go
Tłumaczenie niżej.

Źródło: Opracowanie własne za: S. Brown, P. Race, *Assess Your Own Teaching Quality*, Kogan Page, London-Philadelphia 1995.

²³⁶ S. Brown and P. Race, *Assess your own teaching quality*, s. 9-12.

Wyróżniającą cechą propozycji jest oryginalność przyjętych stopni samooceny, gdzie nie mamy jakby wyraźnego stopnia nasilenia cechy, lecz raczej poczucie jej spełniania przez podejmującego się samooceny/oceny nauczyciela. Poniżej przedstawiamy opis tych stopni²³⁷, używając za autorami formy osobowej:

Często to robię: sytuacja, gdzie badany wskazuje te działania, które wykonuje już dobrze.

Robię to od czasu do czasu: odpowiedź na to twierdzenie oznacza, że czegoś nie robisz stale, ale jedynie wówczas, kiedy jest to konieczne.

Mogę to zrobić, kiedy jest konieczne: cóż więcej trzeba dodać? To także jest wartościowa odpowiedź.

Jeszcze nie mogę tego zrobić: odpowiedź na to twierdzenie jest bardzo pożyteczna, ponieważ dobrze jest wiedzieć, czego jeszcze nie robisz, ale kiedyś będziesz musiał.

Chciałbym móc to zrobić: odpowiedź w tej kolumnie pomoże ci sformułować osobiste i zawodowe cele rozwoju, szczególnie gdy zamierzasz poddać się zewnętrznej weryfikacji jako nauczyciel.

Zamierzam to robić: wspaniała opcja! Nie możemy przecież robić wszystkiego, nawet gdyby było to oczekiwane. Dokonujemy wyboru zgodnie z własnymi możliwościami osobistymi.

Nie muszę tego robić: wierzymy ci! Jednak świadomość, czego nie musisz robić pomaga porządkować te aktywności, na których musisz skupić się w przyszłości.

Plany działań lub komentarz: Ta kolumna jest oczywiście zbyt mała, żeby zamieścić twoje plany. Jednak jest to bardzo pożyteczne dla zaplanowania dalszych aktywności twojego rozwoju, jak np.: - potrzeba rozwoju własnych kompetencji, - określenie obszaru, na którym się szczególnie koncentrujesz, - coś, co próbowałeś zrobić i spróbujesz jeszcze raz, - określenie czegoś co jest zbyt trudne dla ciebie lub ważne z jakiegoś powodu, - stwierdzenie, że nie masz wystarczająco dużo czasu, aby to zrealizować, - konstatacja, że jest to niezbędne do zrobienia albo trudne z powodu zbyt dużej liczby uczniów/studentów.

²³⁷ Tłumaczenie: Małgorzata Kaleta-Witusiak, Barbara Walasek-Jarosz.

Jak stwierdzają autorzy, w ostatniej kolumnie pojawiały się też (w badaniach pilotażowych) takie określenia jak: „wykluczone, to nie dla mnie”; „nie wierzę, że to działa”; „ok, ale dajcie mi dodatkową godzinę na dobę”. I jest jeszcze jedna propozycja, *Tylko dla odważnych*, by niektóre twierdzenia były wybierane przez uczniów/studentów by mogli oni w ocenie przekazać informację zwrotną dla nauczyciela. Sugeruje się też by nauczyciel czasami sam zapraszał podopiecznych w celu napisania komentarza, planu działania/rozwoju dla niego samego. Trudno zaprzeczyć, że propozycja znacznie wykracza poza polskie rozwiązania. Proponowany namysł nad dowolnym aspektem pracy nauczyciela jest nowatorski i nie koncentruje się na propozycjach z metodologii badań stricte naukowych. Ma charakter praktyczny, metodyczny. I choć możliwe jest operowanie różnymi wskaźnikami natężenia odpowiedzi, to taki pomiar lokuje się bardziej po stronie badań sensu jakościowego.

Czy zależy nam na tym, by proces poznawania przez nas ucznia był naukowym? Odpowiedź jest jakby jedna, tylko w takim sensie nam zależy, że mamy większą pewność do pozyskiwanych informacji. Lokowanie się naszego postępowania po stronie badań ilościowych/jakościowych powinno mieć już mniejsze znaczenie.

7.6. Test sprawdzający: Co wiesz o uczniu?

Ostatecznie w procesie poznawania ucznia w zależności od własnych potrzeb związanych z wiedzą o uczniu, nauczyciel może skonstruować dowolnie szczegółowy test sprawdzający „własną wiedzę o uczniu”, a następnie porównać jego wyniki na podstawie kilkukrotnych prób, odległych w czasie (np. za pół roku). Wówczas ma szansę na porównanie postępów edukacyjnych dziecka, zmieniającej się jego

sytuacji życiowej, poziomu rozwoju osobowości – kierunku i dynamiki zmian.

UWAGA!

Taki test przeprowadza się dla każdego ucznia indywidualnie.

Poniżej podajemy przykładowe zagadnienia związane z własną wiedzą o uczniu, na które odpowiadamy TAK/NIE/NIE WIEM. Tylko przewaga odpowiedzi zdecydowanych TAK/NIE może świadczyć o znajomości ucznia. Kryteria oceny własnej wiedzy, „100%, czy 50%” to pochodna standardów, jakie stawia sobie nauczyciel w dążeniu do perfekcji.

SZKOŁA

Uczeń X:

- lubi matematykę, plastykę, przyrodę i informatykę;
- jest szczególnie dobry w swobodnej mowie, bywa wręcz gadatliwy;
- lepiej wypada podczas ustnych odpowiedzi niż w pracach pisemnych;
- lubi przedmioty praktyczne, przyrodnicze, doświadczalne;
- czytanie nie wychodzi mu najlepiej, ma problemy z rozumieniem tekstu;
- ma kłopoty w rozumieniu matematycznych zadań;
- rzadko zabiera głos na lekcji;
- stale udziela się na lekcjach a na przerwach jest bardzo towarzyski;
- raczej jest cichy na lekcjach, ale za to bardzo żywy na przerwach;

ZACHOWANIA SPOŁECZNE

Uczeń X:

- spotyka się najchętniej z jednym, bądź dwoma najbliższymi przyjaciółmi/kolegami;
- zachwyca się różnymi aktywnościami w grupie;
- ma różne, zaskakujące pomysły;
- lubi przewodzić innym dzieciom;
- lubi fizyczną bliskość i okazjonalnie dotyka osobę, z którą właśnie rozmawia;

- raczej sam się motywuje;
- w dużej mierze motywują go jego przyjaciele;
- wyszukuje sobie przyjaciół, którzy podobnie jak on dużo i chętnie przebywają na dworze i aktywnie spędzają czas;
- nie zawsze słucha poleceń, bywa niegrzeczny;
- słucha poleceń, jest podporządkowany nauczycielowi i innym dzieciom;

EMOCJE

Uczeń X:

- niechętnie ujawnia swoje emocje;
- wypowiada na głos to, co czuje, niezależnie od sytuacji;
- pokazuje swoje emocje w zależności od nastroju – poprzez obejmowanie kogoś, albo napady złości czy gniewu;
- bywa raczej zakłopotany, kiedy mu mówię, że dobrze zrobił jakieś zadanie;
- reaguje wyrozumiale na uczucia innych osób: potrafi zauważyć, że ktoś np. płacze, okazuje współczucie, nawet smuci się;
- jego nastroje są bardzo zmienne: on sam jest często niecierpliwy i szybko się frustruje;

HOBBY

Uczeń X:

- chętnie gra w gry planszowe;
- lubi słuchowiska lub jeśli ktoś z dorosłych czyta na głos jakąś bajkę/lekturę;
- uprawia dużo sportu, biega, pływa, gra w piłkę itp.
- dobrze zna się na komputerach i grach komputerowych;
- bardzo łatwo zapamiętuje teksty piosenek i wiersze;
- najchętniej przebywa na powietrzu, by tworzyć budowle i wymyślne konstrukcje;
- lubi rysować i robi to często;
- przede wszystkim interesuje się zabawkami mechanicznymi;
- ma mnóstwo „przytulaneł” i nie rozstaje się z nimi, nawet na lekcjach.

KOMUNIKACJA WERBALNA

Uczeń X:

- komunikuje się poprzez krótkie, proste zdania;
- wypowiada się długimi, wieloczłonowymi zdaniami;
- buduje krótkie zdania i niektóre słowa wypowiada nieprawidłowo;
- używa własnych słów – „neologizmów”;
- ma problemy w zakresie płynnej wymowy;
- trudno zmobilizować go do dłuższej, swobodnej wypowiedzi.

SŁOWNICTWO

Uczeń X:

- posiada zasób słów adekwatny do jego wieku;
- prezentuje bardzo bogate słownictwo;
- ma mały zasób słów.

MOTORYKA

Uczeń X:

- tworzy „artystyczne” dzieła, jest kreatywny;
- niechętnie rysuje, bądź maluje;
- czynności artystyczne sprawiają mu dużo radości;
- preferuje gry, przy których potrzebna jest koordynacja wzrokowo-ruchowa, na przykład badminton, piłka ręczna, nożna, gimnastyka;
- potrzebuje dużo zachęty, aby dołączyć do dzieci, które grają w piłkę albo wykonują fizyczne ćwiczenia zespołowe;
- uwielbia zawody i gry zespołowe, takie jak piłka nożna;
- lubi indywidualne dyscypliny sportu, gdzie może pokazać swoje umiejętności ruchowe;
- uaktywnia się, dopiero wówczas, kiedy w grze pojawia się muzyka, balet, taniec, joga;
- w każdym sporcie, którego próbował odnosi sukcesy.

PAMIĘĆ

Uczeń X:

- zapisuje to, co chce zapamiętać;
- dobrze zapamiętuje wiersze, piosenki, jakieś wydarzenia;

- łatwo zapomina o tym, co się wydarzyło i to, co usłyszał;
- wykorzystuje często swoją wyobraźnię, by o czymś sobie przypomnieć;
- potrafi bezbłędnie odtwarzać konkretne ruchy w sporcie.
- szybko dekoncentruje się przy trudniejszych zadaniach.

Do powyższych stwierdzeń można dołączyć jeszcze inne, które odnoszą się do bieżącej sytuacji rodzinnej i społecznej dziecka tak, aby uchwycić ewentualne przyczyny, dla których zaistniała zmiana w zachowaniu, emocjach, uczeniu się dziecka (np. rozwód rodziców, narodziny dziecka w rodzinie, inne ważne, nie tylko pozytywne wydarzenia).

Wnikliwy nauczyciel szybko zorientuje się, że postępy edukacyjne dziecka zmieniły się z jakiegoś powodu i będzie w stanie odkryć tę przyczynę oraz podjąć właściwe działania korekcyjno-wychowawcze. A wszystko to zależy bezpośrednio od stopnia zaangażowania nauczyciela w rolę wychowawcy, od ilości czasu poświęconego każdemu uczniowi, niezależnie od tego czy nauczyciel zostanie kiedykolwiek doceniony i w jaki sposób. **Na tym polega bowiem powołanie do tego zawodu.**

Zakończenie

Potencjalnemu czytelnikowi przedłożyliśmy pomoc dydaktyczną dotyczącą „Technik gromadzenia i analizy wiedzy o uczniu”. Uznaliśmy, że jest to jeden z kluczowych problemów by kariera zawodowa każdego nauczyciela dawała mu satysfakcję, wiązała się poczuciem sensu działania. Dla rozważań przyjęliśmy zapożyczoną od prawników (patrz: Wprowadzenie) formę casebooka. I choć nie jest to ujęcie klasyczne, jako forma następujących po sobie testów/sytuacji związanych z oceną własnej wiedzy/aktywności i pomyślności zawodowej, to wyrażamy nadzieję, że może to być zaczyn do indywidualnej drogi oceny siebie w roli nauczyciela.

Nie jesteśmy zresztą sami. Wspomaganie funkcjonowania praktykantów dopełnia wiele opracowań, jakie powstały w ramach projektu „Nowe wychowanie we współczesnym przedszkolu i szkole podstawowej”. Jest w tym: • książka *„Edukacyjne i wychowawcze wyzwania nauczyciela w przedszkolu i szkole”*²³⁸, • instruktaż dla opiekunów praktyk w zakresie przygotowania studenta do pracy w przedszkolu i szkole podstawowej²³⁹, trzy programy praktyk dla trzech specjalności do jakich adresowane są casebooki (informacja we wprowadzeniu)²⁴⁰. I jeśli we wstępie do programów praktyk Danuta Waloszek stwierdziła, że zmiany w kształceniu nauczycieli są uzasadnione cywilizacyjnie, oraz że do podstawowych kompetencji człowieka wie-

²³⁸ Autorzy: Bożena Muchacka, Iwona Czaja-Chudyba, Lucyna Smółka.

²³⁹ Autorzy: Magdalena Grochowalska, Jolanta Sajdera.

²⁴⁰ • edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z językiem angielskim (autorzy: Danuta Waloszek, Irena Stańczak, Elżbieta Męcina-Bednarek), • edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z terapią pedagogiczną (autorzy: Anna Klim-Klimaszewska, Mariola Wojciechowska, Aldona Kopik), • logopedia (autorzy: Jolanta Góral-Półrola, Karol Bidziński, Stanisława Zakrzewska).

lu badaczy zalicza kreatywność, działania zespołowe/wspólnotowe, znajomość języków obcych i umiejętności informatyczne, to znaczy, odnosząc się do naszych propozycji, iż mamy do czynienia z dyskursem różnych podejść w obszarze nauk społecznych, w tym w pedagogice, a nie zamkniętą ich listą. Stwierdzając, że nasza propozycja może być zaczynkiem do własnej samooceny zawodowej uznajemy też za Wojciechem Kojsem zmienność rzeczywistości edukacyjnej.

„Edukacja jako proces nieustannego odradzania się jednostkowej i społecznej świadomości, jako proces będący przedmiotem badań pedagogicznych, podlega gwałtownym przekształceniom. Ważnymi są więc pytania o to, co w niej jest względnie stałego, a co podlega nieustannej wymianie, i pod wpływem czego. Zmieniająca się edukacja, wraz z innymi sferami aktywności społecznej człowieka, rzutuje nie tylko na zadania poznawcze pedagogiki, ale także na jej strukturę i funkcje. Ważny dla niej problem wyłania się w związku z formami i sposobami kształtowania się relacji z innymi dyscyplinami, zakresem i sposobem korzystania z ich dorobku, współdziałania i wzajemnego oddziaływania na siebie. Można ten problem nazwać problemem spójności, współoddziaływania i współdziałania nauk ze względu na fundamentalną dla społecznego życia edukację”²⁴¹.

W programach praktyk²⁴² ich autorzy uzupełniają je załącznikiem odnoszącym się do autoewaluacji własnych działań. Arkusz autoewaluacji studenta obejmuje 9 ogólnych pytań (załącznik 4) w formie dwukolumnowej tabeli, na które należy sobie udzielić odpowiedzi, w tym:

- Jak zachowywałem się na praktykach?
- Jakie emocje towarzyszyły mi najczęściej?
- Z czym poradziłem sobie najlepiej?
- W których sytuacjach czułem się komfortowo?
- Co sprawiało mi największą trudność?

²⁴¹ W. Kojas, *Niektóre uwarunkowania przemian pedagogiki i edukacji* [w:] J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki, Część 1. O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNs, Kielce 2012, s. 59.

²⁴² Jak wspomniano realizowanych w projekcie „Nowe wychowanie...”

- Wydarzenie, które negatywnie wspominam to:
- Jak oceniam swoje merytoryczne przygotowanie do pracy z dziećmi? Jakiej brakowało mi wiedzy?
- Które umiejętności są moim atutem, a nad rozwojem których muszę popracować?
- Jak mogę pracować nad udoskonaleniem mojego przygotowania do zawodu?

Nasze casebooki rozwijają zastosowany wyżej pomiar o wskazanie podstaw teoretycznych, ale i różnych sposobów badania wymiarów funkcjonowania zawodowego praktykanta/nauczyciela. Mamy nadzieję, że stanowią propozycję inspirującą do dalszych poszukiwań.

Casebook zawsze winna kończyć literatura. Tak jest i u nas. Bo wiem jak stwierdziliśmy wcześniej, uznajemy, że nie sposób ograniczać praktyki pedagogicznej do jednolitego podejścia, nawet bardzo interesującego. Z uwagi na wiele wątków, podejść pedagogicznych, koncepcji interdyscyplinarnych, w jakie uwikłana jest pedagogika nasza literatura jest dość obszerna i można rzec jest to literatura z pogranicza pedagogiki i psychologii.

Wiemy, że i tak zaproponowana literatura nie wyczerpuje zagadnienia. Dlatego może warto byłoby w następnych potencjalnie opracowaniach (ale ukierunkowanych na formę casebooków) dążyć do wydzielania kwestii uniwersalnych, wspólnych dla wielu podejść²⁴³. Taką propozycją jest właśnie cytowana książka Sally'ego Browna i Phila Race'ego²⁴⁴, jako wzór klasycznego casebooka. Autorzy za sprawą ogólności rozważań kończą je wątkiem zachęcającym czytelnika do oceny przygotowania warsztatu nauczania i planów na przyszłość, jakie na podstawie książki by można było zestawić. Proponują od-

²⁴³ Być może też ujednolicić szatę graficzną, by nie prowadziła ona do publikacji będącej medium „przegrzanym”, co w konsekwencji zmniejsza percepcję (B. Walasek, *Pro domosua. Technologie informacyjne w edukacji elementarnej*, [w:] *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004).

²⁴⁴ Sally Brown and Phil Race, *Assess Your Own Teaching Quality, ...*, s. 134-135.

nieść się do przedstawionych niżej kwestii (punkty 1 do 6), by w końcu razem z czytelnikiem współtworzyć casebook:

1. Konsolidacja (łączenie):

Jakie są użyteczne pola potwierdzające to, że już znam własną jakość nauczania?

2. Rozszerzenie:

Co mogę zrobić inaczej, lepiej lub na wyższym poziomie?

3. Poprawa (udoskonalenie):

Co powinienem zrobić, żeby zwiększyć jakość tego co robię?

4. Innowacje (pomysły):

Co mógłbym zrobić, zamiast tego co teraz robię lub jak mógłbym wprowadzić bardziej radykalny rozwój tego, co już robię?

5. Punkty działania:

Jakie szczególne działania lub strategię podejmę lub będę próbował podejmować? (Spróbuj sam podjąć zobowiązania dla siebie tego, *co* będziesz robił, *dlaczego* będziesz to robił, *jak* będziesz próbował to robić, i *od kiedy* to zastosujesz.)

6. Ocena:

Proszę wytnij lub skopiuj dwie strony i wyślij je do autorów książki. W jaki sposób książka mogłaby zostać udoskonalona? Jak mogłaby być lepiej i inaczej użyta, niż sugerowaliśmy to we wstępie? (Dziękujemy ci za informacje zwrotne miło nam będzie wprowadzić twoje pomysły w następnej edycji).

Źródło: w/w punkty 1-6 wraz z ramkami (mniejszymi niż w źródle) za: Sally Brown and Phil Race, *Assess Your Own Teaching Quality*, Kogan Page, London-Philadelphia 1995, s. 134-135.

Zatem jest to już dojrzałe podejście systemowe do samooceny własnej pracy, gdzie układ sam siebie zasila (implikacje na WYJŚCIU stanowią jednocześnie zasoby WEJŚCIOWE²⁴⁵). Sugestie autorów, ich dorobek, można przyjąć jako inspirację do dalszej, już własnej pracy nad casebook'iem, czyli pomiarem własnych umiejętności, a także być może szerzej rozwijaniem pomiaru nabywanych umiejętności w badaniach polskich.

Wszystkich czytelników do współtworzenia własnej autoewaluacji serdecznie zachęcamy.

*Autorki*²⁴⁶

²⁴⁵ B. Walasek-Jarosz, *Dylemat systemowych ujęć w pedagogice z perspektywy cybernetyki. Pytanie o pedagogikę systemową*, [w:] J. Góral-Pótroła, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki, Część 1. O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNs, Kielce 2012.

²⁴⁶ Kontakt przez Wydawnictwo.

Literatura

- Adamczyk D., *Przemoc wobec dziecka*, [w:] T. Sakowicz (red.), *Rodzina i szkoła wobec przemocy*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2004.
- Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997.
- Anastasi A., *Psychological testing*, Macmillan, New York 1982.
- Andrzejewska J. (red.), *Wspieranie rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
- Andrzejewska J., Nieleszczuk K., *Ocena rozwoju motorycznego a wspomaganie dziecka w przedszkolu i środowisku rodzinnym*, [w:] E. Marek, J. Łuczak (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010.
- Andrzejewska J., Nieleszczuk K., *Sprawność motoryczna – ważny element przygotowania dziecka do szkoły*, [w:] S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2010.
- Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Aries P., *Historia dzieciństwa*, przekład M. Ochab, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 1995.
- Badora S., Czeredrecka B., Marzec D., *Rodzina i formy jej wspomagania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Bałachowicz J., *Dziecko jako podmiot działań nauczyciela*, [w:] E. Marek, J. Łuczak (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010.
- Bałachowicz J., *Indywidualizacja jako postulat i konieczność współczesnej edukacji początkowej*, [w:] Adamek I., Zbróg Z. (red.), *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2011.
- Bałachowicz J., Zbróg Z. (red.), *Edukacja (dla) dziecka – od trzylatka do sześciolatka*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2011.
- Banach H., *Udział rodziców w edukacji dziecka*, [w:] E. Marek, R. Więckowski (red.), *Kształcenie zintegrowane z terapią pedagogiczną w teorii i praktyce*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2001.
- Barnes D., *Nauczyciele i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, przekład J. Radzicki, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.

- Bellak L., Bellak S., *Test Apercepcji dla Dzieci. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1988.
- Blythe S. G., *Harmonijny rozwój dziecka*, przekład P. Karpowicz, Świat Książki, Warszawa 2010.
- Blythe S. G., *Jak ocenić dojrzałość dziecka do nauki?*, przekład M. Macińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Bogdanowicz M., Bala J., Klima E., *Ocena Lateralizacji Czynności Ruchowych – zestaw zadań diagnostycznych*, Z.P.H Pilch, Wisła 2011.
- Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000.
- Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M., *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Bogdanowicz M., *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2005.
- Braun M., Mach M., *Jak pracować ze zdolnymi? Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Braun-Gałkowska M., Steuden S., *Projekcja niepokoju w rysunku*, [w:] M. Łaguna, B. Lachowska (red.), *Rysunek projekcyjny jako metoda badań psychologicznych*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2002.
- Brejnak W., *Czy Twój przedszkolak dojrzał do nauki?*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2006.
- Brejnak W., *Dysleksja*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2003.
- Brejnak W., Kitlińska-Pięta H., Nowak E., *Diagnozowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów klas I-III*, Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej „Żak”, Warszawa 2007.
- Brown S., Race P., *Assess Your Own Teaching Quality*, Kogan Page, London-Philadelphia 1995.
- Browne K., Herbert M., *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 1999.
- Bryńska A., Wolańczyk T., *One są wśród nas. Dziecko z zaburzeniami tikowymi w szkole i przedszkolu*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
- Brzezińska A., *Spółeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Brzezińska A. I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Budíková J., Krušinová P., Kuncová P., *Czy Twoje dziecko jest przygotowane na spotkanie ze szkołą?*, /przekład I. Mroczeł/, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2006.
- Christopher C.J., *Nauczyciel – Rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.

- Ciechanowicz A., *Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1992.
- Cieszyńska J., *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Cieśla E., *Badania rozwoju sprawności fizycznej dziecka*, [w:] A. Kopik (red.) *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza wybranych sfer rozwoju. Raport 2006*, Wydawnictwo TEKST, Kielce-Bydgoszcz 2007.
- Cieśla E., *Umiejętności ruchowe*, [w:] A. Kopik (red.) *w Polsce. Diagnoza wybranych sfer rozwoju. Raport 2006*, Wydawnictwo TEKST, Kielce-Bydgoszcz 2007.
- Cybulska H., *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie edukacji*, [w:] E. Kozak-Czyżewska, D. Zdybel, B. Kępa (red.) *Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, MAC, Kielce 2005.
- Czaja-Chudyba I., *Jak rozwijać zdolności dziecka?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009.
- Czaja-Chudyba I., *Odkrywanie zdolności dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997.
- Czyż E. (red.), *Dziecko i jego prawa*, Komitet Ochrony Praw Dziecka, Warszawa 1992.
- Davis R. D., Braun E. M., *Dar uczenia się*, przekład M. Hartman, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2006.
- Dąbrowski M., *Pozwólmy dzieciom myśleć*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2008.
- Dembo M. H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Derezińska I., Gajdzik M., *One są wśród nas. Dziecko z zaburzeniami lękowymi w szkole i przedszkolu*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
- Dolya G., *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*, Key to Learning Polska, Warszawa 2007.
- Dołęga Z. (red.), *Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.
- Dołęga Z., *Problemy metodologiczne diagnozy psychologicznej dzieci przedszkolnych*, [w:] Z. Dołęga (red.), *Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2006.
- Drwal R. Ł., *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawczej wyniki badań* [w:] P. Brzozowski (red.), *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, przekład B. Józwiak, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań 2000.
- Dutkiewicz W., *Diagnoza i ewaluacja w wychowaniu fizycznym*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004.
- Dymara B., *Dziecko w świecie rodziny*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.

- Eby J., Smutny J. F., *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, przekład K. Kona-rzewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Eckhardt A., *Autoagresja*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1998.
- Elias J. E., Tobias S. E., Friedlander B. S., *Dziecko emocjonalnie inteligentne*, prze-kład P. Szulgit, Moderski i S-ka, Poznań 1998.
- Elschenbroich D., *Co siedmiolatek wiedzieć powinien*, przekład B. Tarnas, Wydaw-nictwo Cyklady, Warszawa 2003.
- Fechner-Sędzicka, Ochmańska B., Odrobina W., *Rozwijanie zainteresowań i zdol-ności matematycznych uczniów klas I-III szkoły podstawowej. Poradnik dla nauczyciela*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Fisher R., *Lepszy start*, przekład J. Kubiak, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002.
- Fisher R., *Uczymy jak myśleć*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Fleck-Bangert R., *O czym mówią rysunki dzieci: dostrzeżenie i rozumienie zawar-tych w nich znaków*. Poradnik dla rodziców i pedagogów, Wydawnictwo „Jed-ność”, Kielce 2001.
- Fox J., *Odkryj silne strony Twojego dziecka*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2009.
- Franus E., *Sprawdziany rozwoju dziecka. Od urodzenia do szóstego roku życia*, Na-sza Księgarnia, Warszawa 1975.
- Frydrychowicz A., Anthony J., Bene E., *Test stosunków rodzinnych E. Bene J. An-thony: badania walidacyjne na populacji polskiej*, Centralny Ośrodek Me-todyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1993.
- Frydrychowicz A., Koźniewska E., Matuszewski A., Zwierzyńska E., *Skala gotowo-ści szkolnej. Podręcznik*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pe-dagogicznej, Warszawa 2006.
- Frydrychowicz A., Koźniewska E., Sobolewska M., *Testy psychologiczne i pedago-giczne w poradnictwie. Przewodnik metodyczny*, Centrum Metodyczne Po-mocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2004.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, przekład A. Jankowski, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2009.
- Gardner H., Kornhaber M. L., Wake W. K., *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, przekład A. Jankowski, Wydawnictwo Me-dia Rodzina, Poznań 1997.
- Goleman D., *Inteligencja społeczna*, przekład A. Jankowski, Dom Wydawniczy Re-bis, Poznań 2007.
- Gopnik A., Meltzoff A. N., Kuhl P. K., *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, przekład E. Haman, P. Jackowska, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2004.
- Góral-Półrola J., Walasek-Jarosz B., *Zakończenie*, [w:] J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki, Część 1. O interdys-cyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNS, Kielce 2012.
- Górniewicz E., *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995.

- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa 1994.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *O nadmiernych i specyficznych trudnościach u dzieci w uczeniu się matematyki. Przyczynek do trafnej diagnozy i mądrych działań naprawczych*, W. Brejnak (red.), [w:] Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD nr 17, Warszawa 2001.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej. Jak prowadzić obserwację dzieci, interpretować wyniki i formułować wnioski*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*, Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2009.
- Grzegorzewska S., *Różnicowanie kształcenia w klasach początkowych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Guz S., Andrzejewska J. (red.), *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.
- Guz S., Zwierzchowska I. (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2010.
- Guziuk-Tkacz M., *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, t. 2, Warszawa 2000.
- Helm J. H., Katz L. G., *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, przekład E. Pulkowska, CODN, Warszawa 2003.
- Hui-Yang Y., Noel A. M., *The Developmental Characteristics of Four- and Five-year-old Pre-schoolers' Drawing: An Analysis of Scribbles, Placement Patterns, Emergent Writing, and Name Writing in Archived Spontaneous Drawing Samples*, "Journal of Early Childhood Literacy" 2006, vol. 6(2).
- Jagielska G., *One są wśród nas. Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
- Jagielska G., *One są wśród nas. Dziecko z zaburzeniami odżywiania w szkole i przedszkolu*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
- Janiszewska B., *Ocena dojrzałości szkolnej. Arkusz oceny dojrzałości. Metody badań dojrzałości. Pomoce do badań*, Wydawnictwo Seventh Sea, Warszawa 2006.
- Jarosz E., E. Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
- Jarosz E., *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
- Jaszczyszyn E., Szada-Borzyszkowska J. (red.), *Edukacja dziecka – mity i fakty*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2010.
- Jaworowska A., Matczak A., *RISB – Test Niedokończonych Zdań Rottera*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2008.
- Jerzak M., *Analiza narzędzi badawczych do badania gotowości szkolnej dziecka rozpoczynającego naukę w klasie pierwszej*, [w:] J.K. Zabłocki, W. Brejnak (red.),

- Emocjonalno-społeczne uwarunkowania dojrzałości szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008.
- Jodłowska B. (red.), *Dziecko w kręgu wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Kaja B. (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokreacja*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997.
- Kaja B., *Zarys terapii dziecka*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2001.
- Kaleta-Witusiak M., *Terapia kreatywna w spojrzeniu na świat przez osoby z zaburzeniami psychicznymi – aspekty psychopedagogiczne*, [w:] K. Zioliłowicz, J. Szejnabis-Zdyb (red.), *Współczesna edukacja artystyczna, Teoria i Praktyka*, Wydawnictwo UJK, Kielce 2011.
- Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Akademia Ignatianum – Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Karwowska-Struczyk M., *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Karwowska-Struczyk M., Hajnicz W., *Obserwacja w poznawaniu dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.
- Karwowska-Struczyk M., Słodowik-Rycaj E. (red.), *Pedagogika małego dziecka. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2007.
- Kawczyńska-Butrym Z., *Diagnoza pielęgnarska*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1999.
- Kellog R., *Analyzing children's art*. Palo Alto, Mayfield Publishing, California 1970.
- Kędra M., *Jak latać bez skrzydeł. Sprawdzone pomysły na udane zajęcia edukacyjne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Kędra M., Kopik A. (red.), *Umysły przyszłości. Edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania dla I etapu edukacyjnego*, Europejska Agencja Rozwoju, Kielce 2013.
- Kędra M., *Szkola w kilku obrazach, czyli o szkole z wyobraźnią*, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2012.
- Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2012.
- Klus-Stańska D. (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
- Klus-Stańska D., *Nauczycielska tożsamość zawodowa jako konstrukt negocjowany społecznie, czyli o pozorach podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji* [w:] D. Waloszek (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów*,

- poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2010.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
- Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Kojs W., *Niektóre uwarunkowania przemian pedagogiki i edukacji* [w:] J. Góral-Półroła, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki, Część 1. O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNs, Kielce 2012.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe, Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
- Kopaczyńska I., *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Kopczyńska-Sikorska J., *Auksologia w świecie dziecka*, „Kultura Fizyczna” 1999, nr 11-12.
- Kopik A. (red.), *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju. Raport 2006*, Wydawnictwo TEKST, Kielce-Bydgoszcz 2007.
- Kopik A., *Akceleracja rozwoju dzieci rozpoczynających naukę szkolną*, Wydawnictwo WSP, Kielce 1996.
- Kopik A., *Child abuse through neglect* [w:] N. Gozdek, M. Sygit (ed.), *Health promotion. Theoretical and Practical Aspects*, Wydawnictwo Werset, Lublin 2005.
- Kopik A., *Dziecko w społecznej roli ucznia*, [w:] J.K. Zabłocki, W. Brejnak (red.), *Emocjonalno-społeczne uwarunkowania dojrzałości szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008.
- Kopik A., *Oceniać dla dobra ucznia*, [w:] E. Marek i J. Łuczak (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2009.
- Kopik A., *Poczucie kontroli społecznej u dzieci rozpoczynających naukę szkolną* [w:] J. Szempruch (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Teoria praktyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2005.
- Kopik A., *Poziom rozwoju fizycznego i motorycznego dzieci siedmioletnich rozpoczynających naukę szkolną*, [w:] A. Jopkiewicz (red.), *Rozwój fizyczny i motoryczny dzieci i młodzieży*, „Kieleckie Studia Edukacji Wczesnoszkolnej”, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach, Kielce 1999, t. 1.
- Kopik A., *Zawodowe przygotowanie nauczycieli do pracy w nauczaniu zintegrowanym*, [w:] Z. Ratajek, P. Biłous (red.), *Psychologiczne i pedagogiczne podstawy kształcenia specjalistów w warunkach integracji europejskiej*, Wydawnictwo Uczelniane Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce 2004.
- Kopik A., *Sześciolatek wobec kryteriów dojrzałości szkolnej*, [w:] E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka – mity i fakty*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2010.

- Kopik A., *Współczesne ujęcia gotowości szkolnej i jej diagnoza*, [w:] A. Kopik, B. Walasek-Jarosz (red.), *Tuż przed zmianą. Obowiązek szkolny w świetle debaty publicznej i badań naukowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2013.
- Kopik A., Klimaszewska J., *Badania rozwoju społeczno-emocjonalnego*, [w:] A. Kopik (red.) *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju*, Wydawnictwo TEKST, Kielce-Bydgoszcz 2007.
- Kopik A., Walasek B., *Cele i koncepcja badań*, [w:] A. Kopik (red.) *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju. Raport 2006*, Wydawnictwo TEKST, Kielce-Bydgoszcz 2007.
- Kopik A., Walasek-Jarosz B. (red.), *Tuż przed zmianą. Obowiązek szkolny w świetle debaty publicznej i badań naukowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2013.
- Kopik A., Walasek-Jarosz B., *Traditional vs. Contemporary inspirations to measurabilities of pre-school-children*, [w:] B. Muchacka, I. Czaja-Chudyba (ed.) *Early Education. Practice & Reflection*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.
- Kopik A., Zatorska M., *Wielointeligentne odkrywanie świata w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*, Europejska Agencja Rozwoju, Kielce 2011.
- Kopik A., Zatorska M., *Wielointeligenty uczeń – nowe wyzwanie współczesnej szkoły*, [w:] J. Szempruch, E. Zyzik, M. Parlak (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni edukacyjnej*, Wydawnictwo Libron, Kielce 2011.
- Kopik A., Zatorska M., *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, Europejska Agencja Rozwoju, Kielce 2010.
- Koźniewska E., Matuszewski A., *Skala Umiejętności Fonologicznych*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2003.
- Koźniewska E., Matuszewski A., Zwierzyńska E., *Skala Gotowości Edukacyjnej Pięciolatek (SGE-5). Obserwacyjna metoda dla nauczycieli*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
- Krasowicz-Kupis G. (red.), *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2012.
- Kuński H., Janiszewski J., *Medycyna aktywności ruchowej dla pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1999.
- Kuszek K., *Dziecko samodzielne w szkole. Empiryczne studium szkolnych losów dzieci o różnym poziomie samodzielności*, Garmond Oficyna Wydawnicza, Poznań 2008.
- Leśniewska K., Puchała E., *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011.
- Levine M., *Jak nie tracić głowy w szkole. O zdolności do nauki i zaburzeniach uczenia się*, przekład B. Horosiewicz, Media Rodzina, Poznań 2004.
- Levine M., *Umysł – krok po kroku. Nowe rewolucyjne techniki nauczania dzieci*, przekład P. Amsterdamski, Wydawnictwo Albatros, Warszawa 2006.
- Lewis D., *Jak wychować zdolne dziecko*, PZWL, Warszawa 1988.

- Limont W., Cieślukowska J., Jastrzębska D. (red.), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Lisowska E., *Diagnostyka pedagogiczna w pracy z dzieckiem i rodziną*, Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce 2008.
- Lisowska E., *Wprowadzenie do diagnozowania pedagogicznego*, Wydawnictwo Uczelniane Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2003.
- Łaciak B., *Świat społeczny dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Łobocki M., *ABC wychowania dla nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Łobocki M., *Organizowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.
- Maas V. F., *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do Teorii Integracji Sensorycznej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Mádrová E., *Spróbujcie być dzieckiem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Majchrzak I., *W obronie dziecięcego rozumu*, Wydawnictwo Blżej Przedszkola, Kraków 2007.
- Majchrzak I., *Wprowadzenie dziecka w świat pisma*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Malinowski A., *Auksologia. Rozwój osobniczy człowieka w ujęciu biomedycznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2007.
- Marek E., *Diagnostyczne aspekty wybranych metod terapii dziecka*, [w:] S. Włoch (red.), *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.
- Marek E., *Obserwacja metodą poznawania rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka na starcie szkolnym*, [w:] J.K. Zabłocki, W. Brejnak (red.), *Emocjonalno-społeczne uwarunkowania dojrzałości szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008.
- Marek E., Łuczak J. (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010.
- Marek E., Więckowski R. (red.), *Kształcenie zintegrowane z terapią pedagogiczną w teorii i praktyce*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2001.
- Markova D., Powell A., *Twoje dziecko jest inteligentne*, przekład M. Lewandowska, Książka i Wiedza, Warszawa 2006.
- Markowska M., *Ćwiczenia i zabawy ruchowe dla dzieci w wieku przedszkolnym*, Grupa Edukacyjna S.A., Kielce 2013.
- Markowska M., *Rozwój fizyczny i aktywność ruchowa*, [w:] A. Kopik (red.), *Sześcioletki w Polsce. Diagnoza wybranych sfer rozwoju. Raport 2006*, Wydawnictwo TEKST, Kielce-Bydgoszcz 2007.

- Maszke A.W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
- Matczak A., *Diagnoza intelektu*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1994.
- Matczak A., Jaworowska A., Ciechanowicz A., Fecenec D., Stańczak J., Zalewska E., *DSR – Dziecięca Skala Rozwojowa*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2007.
- Mendel M., *Rodzice i szkoła; jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Mietzel G., *Wprowadzenie do psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Millon Th., Davis R., Millon C., Escovar L., Meagher S., *Zaburzenia osobowości*, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 2005.
- Misiorna E., *Ocenianie jako wspomaganie rozwoju*, „Życie Szkoły” 2001, nr 4.
- Mróz A., *Umiejscowienie poczucia kontroli*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9-10.
- Namysłowska I., *One są wśród nas. Dziecko z zaburzeniami psychotycznymi w szkole i przedszkolu*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
- Neider A., *Edukacja to więcej niż uczenie się. Przedszkole i szkoła w dialogu*, przekład M. Głazurek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Nęcka E., *Inteligencja. Geneza. Struktura. Funkcje*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Nowak M., *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010.
- Oelszlaeger B., *Jak uczyć uczenia się?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U., Zalewska-Bujak M. (red.), *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce*, t. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Cieszyn-Kraków 2010.
- Oster G. D., Gould P., *Rysunek w psychoterapii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Palka S., *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Palka S. (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010.
- Pieter J., *Poznawanie środowiska wychowawczego*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław – Kraków 1960.
- Pietsch-Szurek E., Szmigielska-Siuta B., Siuta J., *Test Rozwoju Percepcji Wzrokowej Marianny Frostig, Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1999.
- Pilszyk A., *Obraz psychopatologiczny sprawcy przemocy w rodzinie*, „Psychiatria Polska” 2007, t. XLI, nr 6.
- Płopa M., *Radzenie sobie ze stresem: psychospołeczne uwarunkowania* [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokreacja*, Wydaw-

- nictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997.
- Poppek S., *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
- Pospiszyl I., *Przemoc w rodzinie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Przygońska E., *Kompetencje nauczyciela-wychowawcy*, [w:] Przygońska E. (red.), *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Pstrąg D., *Przemoc w relacjach małżeńskich jako przedmiot badań pedagogiki społecznej*. [w:] K. Gąsior, T. Sakowicz (red.), *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2005.
- Pufal-Struzik I., *Psychologiczne podstawy przygotowania nauczycieli do twórczego nauczania i wychowania*, [w:] Z. Ratajek, P. Biłous (red.), *Psychologiczne i pedagogiczne podstawy kształcenia specjalistów w warunkach integracji europejskiej*, Wydawnictwo Uczelniane Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce 2004.
- Puślecki W., *Edukacyjne wspieranie rozwoju ucznia*, „Życie Szkoły” 2006, nr 10.
- Radoszewska J., *Test Apercepcji dla Dzieci CAT jako metoda badania poczucia tożsamości*, [w:] J. Rola, M. Zalewska (red.), *Wybrane problemy z psychologii klinicznej dziecka*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2002.
- Ratajek Z., Kwaśniewska M., *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, t. 1, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004.
- Redding S., *Rodzice a uczenie się*, [w:] A. Janowski (red.), *Nauczanie w praktyce*, t. 1, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009.
- Rembowski J., *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży. Zarys technik badawczych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1986.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lutego 2002 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji*. Dz.U. 2002 nr 23 poz. 225.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. 2012.977) Załącznik nr 1 i załącznik nr 2.
- Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Sekita B., *Rozwój somatyczny i sprawność fizyczna dzieci w wieku 3-7 lat* [w] S. Pilicz (red.), *Rozwój sprawności i wydolności fizycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, Warszawa 1988.
- Sękowski A., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001.
- Sikorski W., *Rysunek jako pozawerbalna technika diagnostyczno-terapeutyczna*, „Gestalt” 1999, nr 6.

- Sikorski W., *Rysunek jako pozawerbalna technika diagnostyczno-terapeutyczna*, [w:] W. Sikorski (red.), *Bezstłonne komunikowanie się w psychoterapii*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Skalbania B., *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Skorny Z., *Metody badań i diagnostyka psychologiczna*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław-Warszawa 1974.
- Skura M., Lisicki M., *Na progu. Ile w dziecku ucznia a w nauczycielu mistrza? O co chodzi w pierwszej klasie?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2000, nr 3-4.
- Smykowski B., *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Sowińska H., Michalak R., *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Srebnicki T., Wolańczyk T., *One są wśród nas. Dziecko z ADHD w szkole i przed szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
- Stasiakiewicz M., *Test Rorschacha*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2005.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” nr 27/28, Adam Mickiewicz University Press, Poznań 2005.
- Szemińska A. (red.), *Zapisy do klasy pierwszej szkoły podstawowej*, PZWS, Warszawa 1969.
- Szemińska A. (red.), *Zapisy do klasy pierwszej szkoły podstawowej*, PZWS, Warszawa 1973.
- Szempruch J. (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Teoria praktyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2005.
- Szempruch J., Zyzik E., Parlak M. (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni edukacyjnej*, Wydawnictwo Libron, Kielce 2011.
- Szmigielska B., *Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych – SPK–DP. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1996.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.
- Szustrowa T., Jaworowska A., *Podręcznik do Testu Matryc Ravena*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1992.
- Szyling G., Bronk D., Dyrda J., *Poznawanie ucznia*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Szymański M., *Wartości i antywartości – aspekt edukacyjny*, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 2, s. 19-27.

- Śliwerski B. (red.), *Jak skutecznie nauczać i wychowywać we współczesnej szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Tchorzewski (de) A. M., *Dezintegracja pedagogiki w kontekście jej wymiaru interdyscyplinarnego*, [w:] J. Góral-Póółrola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki*, cz. 1, *O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNS, Kielce 2012.
- Tchorzewski A. M., *Dyskurs wokół wartości i powinności moralnych nauczyciela*, [w:] A. M. Tchorzewski (red.), *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1994.
- Treliński G., *Stymulowanie aktywności – przeciwdziałanie bezradności matematycznej ucznia*, [w:] Z. Ratajek (red.), *Uczeń we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2005.
- Turecki S., Wernik S., *Twoje dziecko: Jak rozumieć problemy emocjonalne dziecka*. Wydawnictwo Amber, Warszawa 2001.
- Turno M., *One są wśród nas. Dziecko z depresją w szkole i przedszkolu*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
- Tyszka Z., *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 2009.
- Tyszkowa M. (red.), *Diagnoza psychologiczna dla celów wychowawczych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1981.
- Tyszkowa M., *Diagnoza psychologiczna dla celów wychowawczych: zadania, zakres i właściwości* [w:] M. Tyszkowa (red.), *Diagnoza psychologiczna dla celów wychowawczych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1981.
- Vasta R., Haith M. M., Miller S. A., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Vosniadou S., *Jak dzieci się uczą*, przekład Z. Janowska, [w:] A. Janowski (red.), *Nauczanie w praktyce*, t. 1, CODN, Warszawa 2009.
- Walasek B. (Walasek-Jarosz), *Pro domosua. Technologie informacyjne w edukacji elementarnej*, [w:] *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004.
- Walasek-Jarosz B., *Dylemat systemowych ujęć w pedagogice z perspektywy cybernetyki. Pytanie o pedagogikę systemową*, [w:] J. Góral-Póółrola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki*, cz. 1, *O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNS, Kielce 2012.
- Wąloszek D. (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2010.
- Wąloszek D., *Etyczność i profesjonalizm nauczyciela dzieci*, [w:] D. Wąloszek (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2010.

- Waloszek D., *Socjopedagogiczny wymiar zabawy w edukacji wczesnoszkolnej* [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Waloszek D., *Współczesne, niektóre, ważne cele i zadania pedagogiki przedszkolnej* [w:] J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki, Część 1. O interdyscyplinarności pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza WSETiNS, Kielce 2012.
- Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Włoch S., Włoch A., *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2009.
- Wojarczyk M., Woźniaková Y., *Ocena sprawności intelektualnej dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] Z. Dołęga (red.), *Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.
- Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Woynarowska B.(red.), *Zdrowie i szkoła*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL. Warszawa 2000.
- Wygotski L. S., *Problem wieku i dynamika rozwoju*, „Przegląd Psychologiczny”1987, t. XXX, nr 4.
- Wygotski L. S., *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, [w:] A.I. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie język*, Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Zabłocki J. K., Brejnak W. (red.), *Emocjonalno-społeczne uwarunkowania dojrzałości szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008.
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1968, s. 13.
- Zawiślak A., *Snoezelen (Sala Doświadczania Świata) Geneza i rozwój*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2009.
- Ziemski S., *Problemy dobrej diagnozy*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.
- Zoller E., *A dlaczego? Jak odpowiadać na trudne pytania dzieci*, przekład E. Cieślík, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.
- Żołądź-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002.

Strony internetowe

<http://www.przedszkolni.pl/pl/nauczyciele/dokumentacja/134-ewaluacja-w-przedszkolu/ewaluacja-wewnetrzna-20102011/kwestionariusz-rozмовy-z-dzieckiem>

Spis tabel

Tab. 1. Przykłady negatywnych zachowań społeczno-moralnych dziecka	156
Tab. 2. Przykłady pozytywnych zachowań społeczno-moralnych dziecka	157

Spis rysunków

Rys. 1. Przykładowa karta „Zachowanie społeczne – zadania na dzisiaj”	160
Rys. 2. Przykładowa karta „rozwiązywania problemów interpersonalnych.....	165
Rys. 3. Stopnie oceny umiejętności w propozycji S. Brown’a i P. Race’go	215

Spis przykładowych kwestionariuszy pomiaru

1. Kwestionariusz ankiety dla rodziców dziecka w wieku przedszkolnym 178
2. Kwestionariusz ankiety dla rodziców dziecka w młodszym wieku szkolnym 185
3. Kwestionariusz dziecka dotyczący funkcjonowania rodziny..... 197
4. Przykładowy arkusz obserwacyjny dziecka/ucznia 207

