VARIA

EETP Vol. 17, 2022, No. 3(66)
e-ISSN 2353-7787
DOI: 10.35765/eetp.2022.1766.07

Nadesłano: 22.02.2022
Zaakceptowano: 24.06.2022

CC BY ND

Joanna Skibska
ORCID: 0000-0001-6096-3747
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Agnieszka Twaróg-Kanus
ORCID 0000-0003-3280-1497
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Składowe procesu diagnozy pedagogicznej i ich postrzeganie przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych – raport z badań (cz. 1)

The Process of Pedagogical Diagnosis and its Components in the Opinion of Teachers of Mainstream and Inclusive Schools – Research Report (Part 1)

KEYWORDS

pedagogical diagnosis, components of diagnosis, diagnostic process, teacher as a diagnostician

ABSTRACT

The author of the article presents the process of pedagogical diagnosis and its components as one of the most important elements of education because it determines, among other things, the quality of knowledge about the student, including their problems, needs, and individual circumstances in achieving goals. Making an accurate diagnosis by a teacher is a complex activity which requires a thorough collection of information, analysis, interpretation and inference, aimed at designing and implementing educational activities tailored to the cognitive abilities of each student.

The aim of the survey was to obtain the opinions of teachers of mainstream and inclusive schools on the process of pedagogical diagnosis and its components, as well as their selected determinants. The study used the method of diagnostic survey carried out with the use of a questionnaire. The questionnaire consisted of two parts. The first

part included two open-ended questions about the understanding of the idea of diagnosis and therapy by the surveyed teachers. The second part consisted of closed (categorized) questions about various aspects of the process of pedagogical diagnosis and therapy. For the purpose of this article, only the responses from part two of the questionnaire related to the process of diagnosis and its components were analysed. The research presented here refers to the evaluations of the process of pedagogical diagnosis taking into account its most important components emerging from the beliefs of the surveyed teachers of mainstream and inclusive schools working with children with special educational needs. In both study groups, important components of the diagnosis process were knowledge, practical skills, drawing conclusions based on available data, and the ability to see problem situations from different perspectives. At the same time, in the case of inclusive school teachers, statistically significant differences were found in relation to two components of the diagnosis process: teachers of particular subjects emphasized the importance of drawing conclusions on the basis of available data, while early school education teachers recognized viewing problem situations from different perspectives as the most important components of the process.

SŁOWA KLUCZE

diagnoza pedagogiczna, składowe diagnozy, proces diagnostyczny, nauczyciel diagnosta

ABSTRAKT

Zaprezentowany w artykule proces diagnozy pedagogicznej i jego składowe ukazują go jako jeden z ważniejszych elementów edukacji, ponieważ to od niego między innymi jakość poznania ucznia – jego problemów i potrzeb, indywidualnych uwarunkowań w osiąganiu celów. Postawienie przez nauczyciela trafnej diagnozy jest czynnością złożoną, wymaga wnikliwego gromadzenia informacji, analizy, interpretacji i wnioskowania, zmierzających do zaprojektowania i realizowania działań edukacyjnych dostosowanych do potrzeb i możliwości poznawczych ucznia. Celem badania było poznanie opinii nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych na temat procesu diagnozy pedagogicznej i jego składowych oraz ich wybranych uwarunkowań. W badaniu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety. Kwestionariusz ankiety składał się z dwóch części. Część pierwsza kwestionariusza to dwa pytania otwarte dotyczące rozumienia przez badanych nauczycieli idei diagnozy i terapii. Natomiast część druga to pytania zamknięte (skategoryzowane), dotyczące aspektów procesu diagnozy i terapii pedagogicznej. Na potrzeby artykułu przeanalizowano tylko odpowiedzi z części drugiej kwestionariusza odnoszące się do procesu diagnozy i jego składowych. Zaprezentowane badania odnoszą się do ocen procesu diagnozy pedagogicznej z uwzględnieniem jego najważniejszych składowych wyłaniających się z przekonań badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integra-

cyjnych pracujących z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W obu badanych grupach istotnymi składowymi procesu diagnozy były wiedza, praktyczne umiejętności, wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych oraz dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw. Jednocześnie w przypadku nauczycieli szkół integracyjnych stwierdzono istnienie istotnych statystycznie różnic w odniesieniu do dwóch składowych procesu diagnozy – nauczyciele przedmiotu podkreślali znaczenie wyciągania wniosków na podstawie dostępnych danych, z kolei nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej uznali dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw – jako najistotniejszych składowych tego procesu.

Wprowadzenie

Poznanie ucznia przez nauczyciela odbywa się na drodze rozpoznania i oceny jego możliwości i potrzeb rozwojowych. Przeprowadzenie diagnozy oparte jest na wielu czynnościach, na które składają się: dobór narzędzi diagnostycznych, zbieranie i integrowanie informacji, opracowanie i interpretowanie wyników. „W każde z tych działań są zaangażowane procesy rozumowania, wnioskowania i uzasadniania" (Wysocka 2013: 9). Diagnoza pedagogiczna jest działaniem rozwiniętym, nieograniczającym się jedynie do sprawdzania i oceniania stanu ucznia, ale także wyjaśniającym przyczyny tego stanu i prognozującym jego osiągnięcia, przy czym „przeszłość (indywidualna historia uczenia się i wychowania) jest w niej podstawą interpretacji obecnych postępów ucznia, a teraźniejszość jest podstawą przewidywania jego przyszłych postępów" (Foryś 2019: 303). Dlatego też nauczyciel nadając kierunek pracy z dzieckiem poprzez wyrównanie deficytów i rozwijanie uzdolnień powinien wdrażać działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju dziecka stosownie do jego potrzeb i możliwości.

W związku z powyższym holistyczne ujęcie kompetencji pracy nauczycielskiej nakazuje umiejscowienie w jej obszarze szerokiej wiedzy z dziedziny wykonywanego zawodu oraz dziedzin pokrewnych, efektywnych działań praktycznych w sensie diagnostycznym, pragmatycznym i ewaluacyjnym, osobistej świadomości moralnej, cech osobowych, predyspozycji wrodzonych, bez których praca może stracić swój sens, i przyczynić się do zatracenia tego, co istotne (Zaorska 2012: 19). Dzięki kompetencjom diagnostycznym i interwencyjnym nauczyciel (Kyriacou 1991: 24) ma możliwość spojrzenia na dziecko/ucznia z perspektywy jego postępów oraz poszukiwania przyczyn problemów, by możliwe było udzielenie odpowiedniego wsparcia i pomocy. Do składowych kompetencji diagnostycznej należą (Strykowski 2005: 20–21): poznanie opisowe (opis cech, zachowań i zjawisk); poznanie genetyczne (poszukiwanie mechanizmów, przyczyn i źródeł poprzez zebranie danych o dziecku i jego rodzicach/prawnych opiekunach); wiedza teoretyczna dotycząca rozwoju, cech indywidualnych i środowiska jednostki; umiejętność właściwego doboru metod, technik i narzędzi

badawczych oraz posługiwania się nimi. To od ich poziomu zależy sukces każdego ucznia, bowiem wczesne rozpoznanie zaburzeń pozwala na podjęcie właściwych działań pomocowych i udzielenie ich w odpowiednim czasie, by minimalizować niepowodzenia i sytuacje stresowe występujące u dziecka (Czajkowska, Herda 1996).

Diagnoza to jedna z ważniejszych składowych procesu edukacji. Od niej zależy jakość wdrożenia odpowiedniego programu oddziaływań poprzez skuteczne sposoby realizacji celu. Jest punktem wyjścia do projektowania oddziaływań, stanowiących rodzaj kontroli procesu wychowania i funkcjonowania jednostki, jednocześnie pozwalających na ocenę tychże oddziaływań oraz ich korektę (Machel 1994: 37). To, na co należy zwrócić uwagę, to fakt, że proces ten bywa skomplikowany, gdyż w jego toku często dochodzi do odkrycia nowych płaszczyzn i stawiania kolejnych pytań diagnostycznych (Stemplewska-Żakowicz 2008). Stąd diagnoza jest procesem ustawicznym, wymagającym od nauczyciela wrażliwości na ucznia i jego potrzeby. To od jego kompetencji diagnostycznych zależeć będzie jakość poznania uczniów, wyjaśnienie przyczyn problemów oraz właściwy dobór działań pomocowych.

Metoda

Przedmiotem podjętych badań były składowe procesu diagnozy i ich postrzeganie przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych. Celem badań było poznanie opinii nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych na temat składowych procesu diagnozy pedagogicznej oraz ich wybranych uwarunkowań (zajmowanego stanowiska, posiadanych kwalifikacji oraz stażu pracy). Podjęte badania stanowią poszukiwania składowych diagnozy pedagogicznej opartych na wiedzy i umiejętnościach nauczycieli pracujących z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w obrębie których sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jakie składowe procesu diagnozy pedagogicznej są istotne w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ocenie badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych?
2. Czy i w jakim zakresie przekonania nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych na temat składowych procesu diagnozy pedagogicznej w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są uwarunkowane zajmowanym stanowiskiem (nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciel przedmiotu)?
3. Czy i w jakim zakresie przekonania nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych na temat składowych procesu diagnozy pedagogicznej w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są uwarunkowane dodatkowymi kwalifikacjami oraz stażem pracy?

Ze względu na obszerność analizy wyników badań zdecydowano o ich prezentacji w dwóch częściach. W pierwszej, zaprezentowanej w niniejszym artykule, odniesiono

się do pierwszego i drugiego problemu badawczego, z kolei w artykule pt. *Składowe procesu diagnozy i ich postrzeganie przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych – raport z badań (cz.2)* zaprezentowano wyniki badań dotyczące trzeciego problemu badawczego. W badaniu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego – techniką ankiety. Kwestionariusz ankiety składał się z dwóch części oraz metryczki. Część pierwsza kwestionariusza to dwa pytania otwarte dotyczące rozumienia przez badanych nauczycieli idei diagnozy i terapii.

Natomiast część druga to trzynaście pytań zamkniętych (skategoryzowanych), w której cztery pytania dotyczyły aspektów procesu diagnozy i terapii pedagogicznej, gdzie badani nauczyciele mieli określić stopień ważności lub trudności, wpisując przy wybranych przez siebie sformułowaniach: 1 – najważniejsze, 2 – ważne, 3 – istotne (bardzo) lub 1 – najtrudniejsze, 2 – trudne, 3 – problematyczne. Z kolei pozostałe dziewięć pytań odnosiło się do wiedzy i umiejętności w zakresie kompetencji diagnostycznych i terapeutycznych badanych nauczycieli, w tym ich samooceny.

Dobór nauczycieli był losowy i podyktowany wyrażoną zgodą na udział w badaniu przez nauczycieli miejskich szkół ogólnodostępnych i integracyjnych. W badaniu wzięło udział 138 nauczycieli szkół ogólnodostępnych i 106 integracyjnych. Badani nauczyciele byli zróżnicowani ze względu na zajmowane stanowisko. Grupę nauczycieli szkół ogólnodostępnych w 45,3% stanowili nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, a w 54,7% nauczyciele przedmiotu. Z kolei nauczyciele szkół integracyjnych to w 32,6% nauczyciele klas I – III, a w 67,4% nauczyciele przedmiotu.

Kolejnymi czynnikami różnicującymi badaną grupę było posiadanie dodatkowych kwalifikacji oraz staż pracy – analizę porównawczą i jej wyniki zaprezentowano w kolejnym artykule[1]. W analizie statystycznej przyjęto poziom istotności $p < 0,05$ rozumiany jako prawdopodobieństwo popełnienia tzw. błędu I rodzaju, czyli odrzucenia prawdziwej hipotezy zerowej. Poziom istotności $p < 0,05$ oznacza, że za dopuszczalne uznano 5% ryzyko popełnienia błędu (Rycielski, Brzezicka 2013). W analizie zgromadzonego materiału wykorzystano test chi-kwadrat, który pozwala na sprawdzenie, czy pomiędzy zmiennymi o charakterze jakościowym występuje zależność statystyczna. W przypadku par zmiennych dychotomicznych wykorzystano test chi-kwadrat z poprawką Yatesa. W analizie przyjęto hipotezę zerową zakładającą, że pomiędzy zmiennymi nie występuje istotna statystycznie zależność. Wynik poniżej przyjętego poziomu istotności oznaczał, że możliwe było odrzucenie hipotezy zerowej oraz stwierdzenie, że zmienne są zależne (Cypryańska, Bedyńska 2013).

[1] Artykuł pt. *Składowe procesu diagnozy i ich postrzeganie przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych – raport z badań (cz.2)* został poświęcony prezentacji przekonań nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych na temat składowych procesu diagnozy pedagogicznej w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z uwzględnieniem dodatkowych kwalifikacji oraz stażu pracy

Wyniki

Zaprezentowane badania odnoszą się do ocen procesu diagnozy pedagogicznej z uwzględnieniem jego najważniejszych składowych, uzyskanych w badaniu od nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych oraz ukazują pewne zależności wyłaniające się z analizy danych. Poniżej zaprezentowano wskazania badanych nauczycieli poszczególnych szkół, dotyczące składowych procesu diagnozy pedagogicznej i jego postrzegania z perspektywy własnych doświadczeń uwarunkowanych rodzajem placówki (tabela 1).

Tabela 1. Składowe procesu diagnozy pedagogicznej w ocenie nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych

Składowe procesu diagnozy		**Szkoła**				**Wynik testu**
		ogólnodostępna		**integracyjna**		
		N	**%**	**N**	**%**	
Wiedza	nie wskazano	40	29,2%	43	41,0%	$\chi2 = 3{,}142$ df = 1 p = 0,076
	wskazano	97	70,8%	62	59,0%	
Praktyczne umiejętności	nie wskazano	42	30,7%	23	21,9%	$\chi2 = 1{,}894$ df = 1 p = 0,169
	wskazano	95	69,3%	82	78,1%	
Dynamizm działania	nie wskazano	114	83,2%	95	90,5%	$\chi2 = 2{,}083$ df = 1 p = 0,149
	wskazano	23	16,8%	10	9,5%	
Dostrzeganie zależności między danymi	nie wskazano	115	83,9%	93	88,6%	$\chi2 = 0{,}707$ df = 1 p = 0,401
	wskazano	22	16,1%	12	11,4%	
Wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych	nie wskazano	91	66,4%	67	63,8%	$\chi2 = 0{,}082$ df = 1 p = 0,774
	wskazano	46	33,6%	38	36,2%	
Dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw	nie wskazano	91	66,4%	70	66,7%	$\chi2 = 0{,}000$ df = 1 p = 1,000
	wskazano	46	33,6%	35	33,3%	
Przewidywanie skutków swoich decyzji	nie wskazano	126	92,0%	94	89,5%	$\chi2 = 0{,}185$ df = 1 p = 0,667
	wskazano	11	8,0%	11	10,5%	

Składowe procesu diagnozy		Szkoła				Wynik testu
		ogólnodostępna		integracyjna		
		N	%	N	%	
Współpraca	nie wskazano	125	91,2%	87	82,9%	χ2 = 0,018 df = 1 p = 0,894
	wskazano	12	8,8%	18	17,1%	
Komunikacja	nie wskazano	130	94,9%	97	92,4%	χ2 = 3,114 df = 1 p = 0,078
	wskazano	7	5,1%	8	7,6%	

χ2 – statystyka testu chi-kwadrat; df – stopnie swobody; p – istotność

Źródło: badania własne.

Nauczyciele szkół ogólnodostępnych i integracyjnych w podobny sposób definiują składowe procesu diagnozy pedagogicznej. W przypadku nauczycieli szkoły ogólnodostępnej najczęściej wskazywano na takie składowe jak: wiedza (70,8%), praktyczne umiejętności (69,3%), wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych (33,6%) oraz dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw (33,6%). Te same składowe wskazywane były także przez nauczycieli szkoły integracyjnej, ale w nieco innej kolejności: praktyczne umiejętności (78,1%), wiedza (59%), dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw (36,2%) oraz wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych (33,6%). Zarówno w odniesieniu do najczęściej wskazywanych składowych, jak i do pozostałych badanych aspektów, wyniki rozkładały się porównywalnie w badanych grupach ($p > 0,05$).

W odniesieniu do wiedzy jako składnika procesu diagnozy wynik testu ($p > 0,05$) nie pozwala na stwierdzenie, że pomiędzy zmiennymi występuje zależność o charakterze istotnym statystycznie. I tak kolejno: 70,8% nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz 59,0% nauczycieli szkół integracyjnych wskazuje wiedzę jako składową procesu diagnozy. W grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych 69,3% wskazuje praktyczne umiejętności jako składową procesu diagnozy. Z kolei w grupie nauczycieli szkół integracyjnych jest to 78,1 % badanych. Na dynamizm działania jako składową procesu diagnozy wskazuje kolejno 16,8% nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz 9,5% nauczycieli szkół integracyjnych. Wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych 16,1% jako istotną składową procesu diagnozy wskazało dostrzeganie zależności między danymi. W drugiej grupie odsetek ten wyniósł 11,4%. Ponad jedna trzecia badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych (33,6%) oraz szkół integracyjnych (36,2%) zalicza wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych do ważnych składowych

procesu diagnozy. Natomiast 33,6% nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz 33,3% nauczycieli szkół integracyjnych wskazuje dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw jako składową procesu diagnozy. Wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych 8,0% oraz 10,5 % nauczycieli szkół integracyjnych zalicza przewidywanie skutków swoich decyzji do istotnych składowych procesu diagnozy pedagogicznej. Z kolei zdecydowana większość nauczycieli szkół ogólnodostępnych (91,2%) oraz szkół integracyjnych (82,9%) nie wskazało współpracy jako składowej procesu diagnozy. Natomiast 5,1% nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz 7,6% nauczycieli szkół integracyjnych wskazuje komunikację jako składową procesu diagnozy. Wyniki testu ($p > 0,05$) w odniesieniu do powyższych składowych nie pozwalają na stwierdzenie, że pomiędzy zmiennymi występuje zależność o charakterze istotnym statystycznie.

Dalsza analiza skupiła się na rozpoznaniu zależności pomiędzy opiniami dotyczącymi najważniejszych składowych procesu diagnozy pedagogicznej a stanowiskiem pracy zajmowanym przez badanych nauczycieli (nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciel przedmiotu) szkół ogólnodostępnych i integracyjnych (Tabela 2).

Tabela 2. Składowe procesu diagnozy pedagogicznej a stanowisko pracy zajmowane przez badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych

Składowe procesu diagnozy		**Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej**		**Nauczyciele przedmiotu**		**Wynik testu**
		N	**%**	**N**	**%**	
Szkoła ogólnodostępna						
Wiedza	nie wskazano	13	21,0%	27	36,0%	$\chi2 = 3,019$ df = 1 p = 0,082
	wskazano	49	79,0%	48	64,0%	
Praktyczne umiejętności	nie wskazano	22	35,5%	20	26,7%	$\chi2 = 0,861$ df = 1 p = 0,353
	wskazano	40	64,5%	55	73,3%	
Dynamizm działania	nie wskazano	50	80,6%	64	85,3%	$\chi2 = 0,251$ df = 1 p = 0,616
	wskazano	12	19,4%	11	14,7%	
Dostrzeganie zależności między danymi	nie wskazano	53	85,5%	62	82,7%	$\chi2 = 0,045$ df = 1 p = 0,831
	wskazano	9	14,5%	13	17,3%	
Wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych	nie wskazano	40	64,5%	51	68,0%	$\chi2 = 0,062$ df = 1 p = 0,804
	wskazano	22	35,5%	24	32,0%	

Składowe procesu diagnozy		Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej		Nauczyciele przedmiotu		Wynik testu
		N	%	N	%	
Dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw	nie wskazano	41	66,1%	50	66,7%	$\chi2 = 0,000$ df = 1 p = 1,000
	wskazano	21	33,9%	25	33,3%	
Przewidywanie skutków swoich decyzji	nie wskazano	56	90,3%	70	93,3%	$\chi2 = 0,109$ df = 1 p = 0,742
	wskazano	6	9,7%	5	6,7%	
Współpraca	nie wskazano	54	87,1%	71	94,7%	$\chi2 = 1,579$ df = 1 p = 0,209
	wskazano	8	12,9%	4	5,3%	
Komunikacja	nie wskazano	61	98,4%	69	92,0%	$\chi2 = 1,69$ df = 1 p = 0,194
	wskazano	1	1,6%	6	8,0%	
Szkoła integracyjna						
Wiedza	nie wskazano	11	36,7%	28	45,2%	$\chi2 = 0,3$ df = 1 p = 0,584
	wskazano	19	63,3%	34	54,8%	
Praktyczne umiejętności	nie wskazano	9	30,0%	14	22,6%	$\chi2 = 0,264$ df = 1 p = 0,608
	wskazano	21	70,0%	48	77,4%	
Dynamizm działania	nie wskazano	24	80,0%	58	93,5%	$\chi2 = 2,56$ df = 1 p = 0,11
	wskazano	6	20,0%	4	6,5%	
Dostrzeganie zależności między danymi	nie wskazano	26	86,7%	55	88,7%	$\chi2 = 0,000$ df = 1 p = 1,000
	wskazano	4	13,3%	7	11,3%	
Wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych	nie wskazano	25	83,3%	36	58,1%	$\chi2 = 4,702$ df = 1 p = 0,03
	wskazano	5	16,7%	26	41,9%	
Dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw	nie wskazano	14	46,7%	46	74,2%	$\chi2 = 5,594$ df = 1 p = 0,018
	wskazano	16	53,3%	16	25,8%	
Przewidywanie skutków swoich decyzji	nie wskazano	27	90,0%	56	90,3%	$\chi2 = 0,000$ df = 1 p = 1,000
	wskazano	3	10,0%	6	9,7%	

Składowe procesu diagnozy		Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej		Nauczyciele przedmiotu		Wynik testu
		N	%	N	%	
Współpraca	nie wskazano	24	80,0%	52	83,9%	$\chi2 = 0,027$ df = 1 p = 0,868
	wskazano	6	20,0%	10	16,1%	
Komunikacja	nie wskazano	29	96,7%	56	90,3%	$\chi2 = 0,431$ df = 1 p = 0,512
	wskazano	1	3,3%	6	9,7%	

$\chi2$ – statystyka testu chi-kwadrat; df – stopnie swobody; p – istotność

Źródło: badania własne.

W przypadku nauczycieli szkół ogólnodostępnych nie stwierdzono istotnej statystycznie zależności pomiędzy wykonywanym zawodem a definiowaniem składowych procesu diagnozy pedagogicznej – w odniesieniu do wszystkich elementów odnotowano wyniki nieistotne pod względem statystycznym ($p > 0,05$). Większość nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (79,0%) i nauczycieli przedmiotu (64,0%) wskazuje wiedzę jako istotną składową procesu diagnozy pedagogicznej. Na praktyczne umiejętności jako składową procesu diagnozy wskazuje kolejno 64,5% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz 73,3% nauczycieli przedmiotu. W grupie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej 19,4% i 14,7% nauczycieli przedmiotu, czyli tylko niewielka część, wskazuje dynamizm działania jako istotną składową procesu diagnozy pedagogicznej. Z kolei na dostrzeganie zależności między danymi zwróciło uwagę 14,5% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i 82,7% nauczycieli przedmiotu. Natomiast 35,5% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz 32,0% nauczycieli przedmiotu wskazuje wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych jako istotną składową procesu diagnozy. Ponad jedna trzecia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (33,9%) oraz nauczycieli przedmiotu (33,3%) wskazuje dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw jako ważną składową procesu diagnozy pedagogicznej. Z kolei przewidywanie skutków swoich decyzji do istotnych składowych procesu diagnozy pedagogicznej zalicza 9,7% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i 6,7% nauczycieli przedmiotu. Natomiast 12,9% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i 5,3% nauczycieli przedmiotu współpraca (w zespole) jest ważną składową procesu diagnozy pedagogicznej. Z kolei komunikacja jako składowa procesu diagnozy pedagogicznej została wskazana przez 1,6% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz 8,0% nauczycieli przedmiotu.

W przypadku nauczycieli szkół integracyjnych nie stwierdzono istotnej statystycznie zależności pomiędzy wykonywanym zawodem a składowymi procesu diagnozy ($p > 0,05$). I tak 63,3% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz 54,8% nauczycieli przedmiotu wskazuje wiedzę jako składową procesu diagnozy pedagogicznej. Następnie 70,0% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i 77,4% nauczycieli przedmiotu wskazuje praktyczne umiejętności jako istotną składową procesu diagnozy pedagogicznej. Natomiast na dynamizm działania jako składową procesu diagnozy pedagogicznej wskazało kolejno 20,0% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i 6,5% nauczycieli przedmiotu. Wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej 13,3% wskazuje dostrzeganie zależności między danymi jako składową procesu diagnozy, w drugiej grupie odsetek ten wyniósł 11,3%. Podobnie przewidywanie skutków swoich decyzji jako składową procesu diagnozy pedagogicznej dostrzega 10% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i 9,7% nauczycieli przedmiotu. Większość nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (80,0%) oraz nauczycieli przedmiotu (83,9%) nie wskazało współpracy jako składowej procesu diagnozy pedagogicznej. Komunikację jako istotną składową procesu diagnozy wskazało tylko 3,3% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz 9,7% nauczycieli przedmiotu.

W grupie nauczycieli szkół integracyjnych odnotowano istotne statystycznie wyniki dotyczące dwóch składowych procesu diagnozy pedagogicznej ($p < 0,05$). Istotną statystycznie zależność odnotowano pomiędzy wykonywanym zawodem a wskazywaniem na wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych jako składowej procesu diagnozy. Wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej 16,7% podkreśla znaczenie wyciągania wniosków na podstawie dostępnych danych jako składowej procesu diagnozy. Odsetek ten w gronie nauczycieli przedmiotu był wyższy i wyniósł 41,9%. Istotną statystycznie zależność odnotowano także pomiędzy wykonywanym zawodem a wskazywaniem na dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw jako składowej procesu diagnozy. Ponad połowa nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (53,3%) podkreśla rolę dostrzegania sytuacji problemowych z różnych perspektyw jako składowej procesu diagnozy. Odsetek ten w grupie nauczycieli przedmiotu był niższy i wyniósł 25,8%.

Wnioski

Na podstawie przeprowadzonych badań sformułowano wnioski, które ze względu na wielkość grupy nie podlegają uogólnieniu:

1. Nauczyciele szkół ogólnodostępnych i integracyjnych w podobny sposób postrzegają składowe procesu diagnozy pedagogicznej, istotne w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W obu badanych grupach najczęś-

ciej wskazywanymi składowymi były: wiedza, praktyczne umiejętności, wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych oraz dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw. Zarówno w odniesieniu do najczęściej wskazywanych składowych, jak i pozostałych aspektów objętych badaniem, odnotowane wyniki nie były istotne pod względem statystycznym ($p > 0,05$).

2. W przypadku nauczycieli szkół ogólnodostępnych nie stwierdzono istotnej statystycznie zależności pomiędzy wykonywanym zawodem a składowymi procesu diagnozy pedagogicznej ($p > 0,05$), istotnymi w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Natomiast istotne statystycznie wyniki odnotowano w grupie nauczycieli szkół integracyjnych w odniesieniu do dwóch składowych procesu diagnozy pedagogicznej ($p < 0,05$). Po pierwsze: istotną statystycznie zależność odnotowano pomiędzy wykonywanym zawodem a wskazaniami dotyczącymi wyciągania wniosków na podstawie dostępnych danych jako składowej procesu diagnozy – co było szczególnie istotne dla nauczycieli przedmiotu. Drugą istotną statystycznie zależność odnotowano pomiędzy wykonywanym zawodem a dostrzeganiem sytuacji problemowej z różnych perspektyw jako istotnej składowej procesu diagnozy – na co przede wszystkim zwrócili uwagę nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. W odniesieniu do pozostałych składowych nie stwierdzono występowania zależności od zajmowanego stanowiska.

Omówienie wyników

Na proces diagnozy składa się nie tylko rejestracja danych, ale również ich przetwarzanie i interpretowanie, co wymaga włączenia w proces diagnozy zarówno dostrzegania i wykorzystywania pozyskanych informacji, jak i procesów myślenia i wnioskowania, czyli sięgania poza dostarczone informacje (Wysocka 2013: 9). Z kolei adaptacja procesu diagnostycznego do potrzeb ucznia powinna zostać poprzedzona zgromadzeniem podstawowej wiedzy o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych dziecka oraz o jego możliwościach komunikacyjnych (Borowicz 2017). To znaczy, że na proces diagnozy składa się wiele komponentów będących we wzajemnej relacji, których jakość decyduje o trafności diagnozy.

Badani nauczyciele szkół ogólnodostępnych i integracyjnych w podobny sposób postrzegają składowe procesu diagnozy pedagogicznej, istotne w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W obu badanych grupach najczęściej wskazywanymi składowymi były: wiedza, praktyczne umiejętności, dostrzeganie sytuacji problemowych z różnych perspektyw oraz wyciąganie wniosków na podstawie dostępnych danych. Sposób patrzenia na proces diagnozy pedagogicznej przez badanych nauczycieli wpisuje się w pewną strukturę, która jest etapowa – od dostrzegania problemu

przez nauczycieli po wnioskowanie i interpretację wyników diagnozy. W przypadku nauczycieli szkół integracyjnych nauczyciele przedmiotu podkreślali rolę umiejętności wyciągania wniosków na podstawie dostępnych danych. Z kolei nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej przede wszystkim podkreślali znaczenie i rolę dostrzegania sytuacji problemowych z różnych perspektyw. Takie ujęcie procesu diagnozy pedagogicznej przez badanych nauczycieli wskazuje na ich profesjonalizm oraz świadomość znaczenia diagnozy w pracy zawodowej. Potwierdzenie tego odnajdujemy w badaniach J. Lipińskiej-Łokś (2018), która skupiła się na analizie treściowej wypowiedzi nauczycieli szkół integracyjnych. Zwróciła ona uwagę, że nauczyciele dążą do ustawicznego rozwijania i doskonalenia kompetencji specyficznych i niespecyficznych, szczególnie kompetencji pragmatycznych, wśród których istotne miejsce zajmują m.in. kompetencje diagnostyczne. Ich nabywanie i rozwijanie jest traktowane przez badanych nauczycieli jako styl życia. Natomiast I. Czaja-Chudyba oraz B. Muchacka (2016) zwróciły uwagę w swoich badaniach, że wśród różnych kompetencji (m.in. dydaktycznych 73%, wychowawczych 72% oraz interpretacyjno-komunikacyjnych 56%) tylko 30% badanych nauczycieli zadeklarowało, że posiada kompetencje diagnostyczne. Z kolei badania zaprezentowane przez S. Śliwę (2017) ukazują dużą rozbieżność w samoocenach wiedzy i umiejętności diagnostycznych badanych nauczycieli. Bardzo dobrze/dobrze swoją wiedzę w obszarze psychopedagogicznej diagnostyki oceniło 47% badanych, natomiast umiejętności w tym zakresie na wysokim poziomie oceniło 85% nauczycieli.

Zaprezentowane badania własne stanowią także weryfikację wyników badań przeprowadzonych przez A. Konieczną i I. Konieczną (2010), które na podstawie analizy jakościowej wywiadów wskazywały na brak profesjonalizmu badanych nauczycieli w obszarze przeprowadzania diagnozy wstępnej, ale także na intuicyjność podejmowanych działań diagnostycznych. Tym, co najbardziej zaniepokoiło autorki badań, była obserwacja, że nauczyciele nie dostrzegali problemów uczniów oraz ich przyczyn lub przedstawiali je w sposób ogólnikowy, nie starając się wyjaśnić zaistniałej sytuacji ucznia i jego trudności w uczeniu się.

Wiedza i umiejętności diagnostyczne, którymi dysponuje nauczyciel – diagnosta decydują o przebiegu postępowania diagnostycznego oraz jakości diagnozy. Tu warto podkreślić, że znaczenie kompetencji diagnostycznych w dużej ma znaczenie dla jakości interpretacji danych diagnostycznych służących dalszej pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz budowaniu relacji: osoba diagnozowana – diagnosta (Stemplewska-Żakowicz 2016; Wysocka 2013; Skałbania 2011). Dlatego planując i przeprowadzając diagnozę diagnosta musi w szczególny sposób dbać o wartość uzyskanych danych, by docelowo możliwe było sformułowanie trafnych i rzetelnych wniosków, na bazie których możliwa będzie pomoc osobie badanej. Stąd też diagnozowanie jest bardzo złożonym zadaniem, angażującym wiedzę i umiejętności o zróżnicowanym charakterze: teoretycznym i praktycznym, metodologicznym i komunikacyjnym

(Stemplewska-Żakowicz 2016). W związku z tym w dobie szybkiego rozwoju cywilizacji i przemian społecznych nauczyciel – diagnosta, który chce zapewnić projakościową i efektywną pracę z każdym uczniem, powinien doskonalić swój warsztat pracy i zwiększać swój potencjał poprzez ustawiczne uczenie się. Powinien też w krytyczny sposób patrzeć na własne kompetencje, korzystać z dorobku współczesności i zdobywać kompetencje jutra (Lemańska-Lewandowska 2009; Szempruch 2006; Karbowniczek 2003). Stąd istotnym wydaje sięoparcie wykształcenia nauczyciela na dwóch filarach, interdyscyplinarności i nowatorstwie (Kutrowska 2016), które pozwolą mu stawać się wrażliwym na zróżnicowane problemy i potrzeby wszystkich uczniów.

Bibliografia

Borowicz A. (2017). *Adaptacja procesu diagnostycznego*, [w:] K. Krakowiak (red.), *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowywania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnym,* Warszawa: ORE.

Cypryańska M., Bedyńska S. (2013). *Testy t-Studenta i ich nieparametryczne odpowiedniki,* [w:] S. Bedyńska, M. Cypryańska (red.), *Statystyczny drogowskaz 1. Podręcznik do wnioskowania statystycznego,* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno, s. 159–194.

Czaja-Hudyma I., Muchacka B. (2016). *Nauczyciele wczesnej edukacji. Koncepcje. Kształcenie. Wyzwania.* Kraków: Petrus.

Czajkowska J., Herda K. (1996). *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Foryś M. (2019). *Diagnoza w pracy nauczyciela- terapeuty,* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia* Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Grupa TOMAMI.

Karbowniczek J. (2003). *Organizacja i planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela klas I–III w systemie zintegrowanym* (część 1), Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.

Konieczna A., Konieczna I. (2010). *Ocena i wyjaśnianie niepowodzeń edukacyjnych uczniów przez nauczycieli i rodziców*, [w:] A. Konieczna (red.), *Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Kutrowska B. (2016). *Zawodowe kompetencje nauczycielskie w perspektywie biograficznej,* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Kyriacou Ch. (1991). *Essential Teaching Skills.* Oxford: Blackwell.

Lemańska-Lewandowska E. (2009). *Kompetencje nauczyciela klas początkowych*, [w:] B. Kasacova, M. Cabanova (red.), *Učiteľ v preprimárnej a prymárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj,* Banska Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 102–116.

Lipińska-Łokś J. (2018). *Nauczyciel ucznia z niepełnosprawnością – rozwój kompetencji zawodowych,* „Edukacja Ustawiczna Dorosłych", nr 1, s. 118–130.

Machel H. (1994). *Wprowadzenie do pedagogiki penitencjarnej*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
Rycielski P., Brzezicka A. (2013). *Wnioskowanie statystyczne na danych jakościowych. Testy wykorzystujące rozkład chi-kwadrat*, [w:] S. Bedyńska, M. Cypryańska (red.), *Statystyczny drogowskaz 1. Podręcznik do wnioskowania statystycznego,* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno, s. 135–158.
Skałbania B. (2011). *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne.* Kraków: Impuls.
Stemplewska-Żakowicz K. (2008). *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*, Gdańsk: GWP.
Stemplewska-Żakowicz K. (2016). *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna,* Gdańsk: GWP.
Strykowski W. (2005). *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata", nr 27/28.
Szempruch J. (2006). *Kompetencje i zadania nauczyciela w procesie przekształcania szkoły,* [w:] B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 223–237.
Śliwa S. (2017). *Kompetencje profilaktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Opole: Wydawnictwa Centrum Innowacji i Transferu Technogii oraz Rozwoju Kultury Fizycznej Sp. z o.o., Wydawnictwa Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu.
Wysocka E. (2013). *Diagnostyka Pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
Zaorska M. (2012). *Rola i miejsce pedagoga specjalnego w kreowaniu działalności edukacyjno-terapeutycznej.* „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika", t. 28, s. 405.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Joanna Skibska
Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: joanna.skibska@us.edu.pl

Agnieszka Twaróg-Kanus
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
e-mail: akanus@ath.bielsko.pl