

Jolanta Sajdera

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

# Umiejętności społeczne dziecka obiektem diagnozy przedszkolnej

The Social Skills of Children  
as an Object of Preschool Diagnosis

Badania naukowe prowadzone przez pionierów psychologii rozwojowej na przełomie XIX i XX wieku zwróciły uwagę na odrębność dzieciństwa w biegu życia. Zauważono także, że nie można odnosić wyników badań ludzi dorosłych do specyfiki rozwoju dziecka, chociaż współczesne badania, na przykład A. Gopnik<sup>1</sup> czy R. H. Schaffera<sup>2</sup> wskazują na posiadanie przez dzieci takich umiejętności, z których korzystają ludzie dorośli. Należą do nich umiejętności społeczne, z którymi człowiek przychodzi na świat i doskonali je przez całe życie.

Artykuł ma na celu przedstawienie dylematów związanych z diagnozowaniem aktywności społecznej dziecka w okresie średniego dzieciństwa przez nauczyciela przedszkola, zalecanej w Podstawie Programowej Wychowania Przedszkolnego<sup>3</sup>, jako elementu tak zwanej diagnozy przedszkolnej. Prowadząc rozważania, uwzględniłam za J. Brunerem zasadę interakcyjności w podejściu do edukacji w dzieciństwie, gdyż jak stwierdza autor „To głównie poprzez interakcję z innymi dziećmi dowia-

<sup>1</sup> A. Gopnik, *Naukowiec w kołysce*, Poznań 2004.

<sup>2</sup> H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005.

<sup>3</sup> Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, D.U. poz. 977.

dują się, czym jest kultura, i poznają właściwe jej sposoby konceptualizacji świata”<sup>4</sup>. Zatem gromadzenie wiedzy o przebiegu tego procesu wymaga od nauczyciela doboru takich dróg diagnozy, które rzeczywiście pozwolą poznać miejsce dziecka w „społeczności dziecięcej”, różniącej się od społeczeństwa dorosłych oraz kierującej się własnymi zasadami<sup>5</sup>.

### **Cele wychowania społecznego w Podstawie Programowej Wychowania Przedszkolnego**

W polskiej tradycji oświatowej edukacja przedszkolna obejmuje okres średniego dzieciństwa, stając się najczęściej dla dziecka źródłem doświadczania pierwszych kontaktów społecznych w instytucji pozarodzinnej. Podkreślanie wyłącznie dydaktycznej funkcji pracy przedszkola powoduje odwrócenie uwagi od znaczenia aktywności społecznej dziecka, określającej jego miejsce w środowisku. Dla badaczy wiek przedszkolny to okres dynamicznych zmian rozwojowych obserwowanych w różnorodnych przejawach aktywności dziecka. Poszerzanie wiedzy o człowieku w różnych stadiach rozwoju poprzez ujęcia interdyscyplinarne, pozwala na wypracowywanie nowych modeli edukacyjnych. Sfera wychowania społecznego w przedszkolu może być także ujmowana z różnych perspektyw badawczych, ukazując pogłębiony obraz doświadczeń dziecięcych. Przedszkole postrzegane w perspektywie antropologicznej stanowi miejsce rytuałów codzienności, w którym dziecko doświadcza przejścia z dzieciństwa do dorastania, wkraczając w kulturę<sup>6</sup>. Z kolei w obszarze badań socjologicznych instytucje przedszkola i szkoły ujmowane są jako miejsce tworzenia się społeczności dziecięcej, wskazując na jej wspierające lub ograniczające oddziaływanie na aktywność społeczną wychowanków<sup>7</sup>.

Innym aspektem działań badawczych dotyczących wieku przedszkolnego jest tak zwana diagnoza przedszkolna, wprowadzona jako załącznik MEN zawarte w Podstawie Programowej<sup>8</sup>. Rozważanie wyznaczonych przez Ministerstwo celów wychowania społecznego, zawartych w dokumentach programowych wychowania przedszkolnego, jest istotne dla nauczycieli podejmujących się diagnozy przedszkolnej. Konstru-

---

<sup>4</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2010, s. 38.

<sup>5</sup> Por. B. Łaciak, *Świat społeczny dziecka*. Warszawa 1998, s. 83.

<sup>6</sup> J. Zwiernik, *Rytuały przejścia ze sfery prywatnej w sferę publiczną u dzieci przedszkolnych*, „Teraz-niejszość Człowiek Edukacja”, 2005, nr 1, s. 115–121.

<sup>7</sup> K. Gawlicz, *Wrastanie w nierówność. Edukacja przedszkolna a odtwarzanie struktur dominacji i podporządkowania*, [w:] *Idee-Diagnozy-Nadzieje. Szkoła polska a idee równości*, red. A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz, Wrocław 2009, s. 83–102.

<sup>8</sup> *Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego oraz Kształcenia ogólnego* wraz z załącznikami nr 1 i nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, D.U. poz. 977.

ując program pracy wychowawczej, są zobowiązani do przestrzegania zaleceń Podstawy zarówno w zakresie celów wychowawczych, jak i warunków ich realizacji. Autorzy tego dokumentu umieścili cele dotyczące aktywności społecznej dziecka wśród celów ogólnych, wskazując na „rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi” (Podstawa pkt. 4), a także istotę wspólnej zabawy i przynależności społecznej. Tak określone cele znalazły swoje uszczegółowienie w I i XV obszarze, przyjmując postać efektów kształcenia, a więc stanowią raczej wykaz oczekiwanych skutków działań wychowawczych nauczyciela, formułowanych przez MEN. Ten wątek rozważań przedstawiałam już w innej publikacji<sup>9</sup>, analizując sposób nadawania znaczenia edukacji społecznej w Podstawie z roku 1999 i 2008 (tak zwanej nowej, obowiązującej do dziś z niewielkimi zmianami wprowadzonymi w roku 2012). W tym miejscu chcę zwrócić uwagę na sposób konstruowania celów wychowania społecznego na dwóch poziomach edukacji, a więc dziecka kończącego przedszkole oraz kończącego kl. I szkoły podstawowej. Moim zdaniem dyskusyjne są dwa aspekty, dotyczące konstrukcji dokumentu MEN. Po pierwsze nadal nie jest określone na stronie Ministerstwa, czy tak sformułowany w 2008 roku dokument ma znaleźć odniesienie w działaniach edukacyjnych wobec sześciolatków, które są obecnie (a więc sześć lat później) „jeszcze” przedszkolakami czy „już” uczniami, wobec przesunięcia o rok terminu objęcia tych dzieci obowiązkiem szkolnym. Ostatnia nowelizacja Podstawy, podpisana w MEN 30 maja 2014 roku, dotyczy wprowadzenia obowiązkowej, bezpłatnej nauki języka obcego dla wszystkich dzieci korzystających z wychowania przedszkolnego, a na stronie Ministerstwa można przeczytać, że „Podstawa programowa, która teraz obowiązuje zostanie w pełni wdrożona do końca 2015 r. Po tym okresie planowany jest przegląd tego dokumentu i ewentualne poprawki – mówiła wiceminister Ewa Dudek”<sup>10</sup>. Jednocześnie nauczyciele mają zalecone prowadzenie diagnozy przedszkolnej na podstawie istniejącego dokumentu. Te niejasności mogą powodować trudność w zrozumieniu sformułowania „z początkiem roku poprzedzającego rozpoczęcie przez dziecko nauki w klasie I szkoły podstawowej należy przeprowadzić analizę gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna)”<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> J. Sajdera, *Wspieranie aktywności społecznej dziecka sześciolatka w perspektywie nowej reformy programowej*, [w:] *Edukacja (dla) dziecka: od trzylatka do sześciolatka*, red. J. Bałachowicz, Z. Zbróg, Kraków 2011, s. 267–278.

<sup>10</sup> XX Sesja sejmiku dzieci i młodzieży, <http://www.men.gov.pl/index.php/1130-xx-sesja-sejmu-dzieci-i-mlodziezy-sdim> (dostęp: 15.08.2014).

<sup>11</sup> *Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego oraz Kształcenia ogólnego* wraz z załącznikami nr 1 i nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, D.U. poz. 977.

Drugim aspektem dotyczącym konstrukcji dokumentu MEN jest sposób formułowania celów, których „wykonawcą” ma być dziecko. Na podstawie przykładowego zestawienia zawartego w tabeli nr 1 można stwierdzić, że, co prawda, autorzy piszą o istnieniu reguł w społeczności dziecięcej, jednak odnoszą je przede wszystkim do zgodnego współdziałania oraz „grzecznego” (czyli jakiego?) odnoszenia się do innych. Tymczasem tworzenie się dziecięcych grup społecznych przebiega podczas relacji poziomych z rówieśnikami, wraz z którymi dziecko określa normy grupowe, często wręcz niezrozumiałe dla dorosłych. H.R. Schaffer zwrócił uwagę na odmienne relacje z dorosłymi i rówieśnikami, wskazując, że „dzieci socjalizują się nawzajem i czynią to w sposób zupełnie inny niż w przypadku socjalizacji rodzicielskiej”<sup>12</sup>. Także ciekawe badania B. Łaciak<sup>13</sup>, prowadzone podczas obserwacji zabaw dziecięcych, pokazują w jaki sposób budowana jest definicja sytuacji zabawowej, rozdzielane role oraz nadawane znaczenia przedmiotom wykorzystywanym w zabawie. Te działania dziecięce są często konfliktowe, a więc dla biernego obserwatora „niegrzeczne”. Sprowadzenie postępów rozwojowych do bycia zgodnym i grzecznym może wywołać u odbiorców (nauczycieli, studentów pedagogiki) nieprawdziwy obraz wychowanka, który jest, zdaniem D. Klus-Stańskiej i M. Nowickiej<sup>14</sup>, „wyrazem głębokiej negacji dziecięcości prawidłowej rozwojowo”. Nauczyciel zostaje zatem postawiony w sytuacji „zderzenia reguł” przy odmiennym stosowaniu reguł oficjalnych (zawartych w Podstawie) i rzeczywistych (wynikających z jego wiedzy i doświadczenia pracy w przedszkolu). Jak stwierdza M. Kwiatkowski<sup>15</sup>, gdy aktor społeczny wie, że procedury określone na przykład przez akty prawne nie są w rzeczywistości realizowane/realizowalne, zaczyna stosować własne strategie, pozwalające na współistnienie wzajemnie wykluczających się reguł społecznych według jego przekonań. Odczuwana przez aktorów niepewność co do stosowania się do reguł oficjalnych pozostawia wrażenie „nieprzejrzystości życia społecznego”<sup>16</sup>, a więc może powodować zanikanie zaufania do kadry zarządzającej (dyrektor przedszkola, szkoły) i władzy nadzorczej (MEN).

Analiza fragmentu Podstawy pokazuje także, w jaki sposób autorzy różnicują wymagania wobec dzieci na obu poziomach edukacji (koniec przedszkola i koniec kl. I szkoły podstawowej), zgodnie z tzw. spiralnym

<sup>12</sup> H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005, s. 136.

<sup>13</sup> B. Łaciak, *Świat społeczny dziecka*. Warszawa 1998, s. 90.

<sup>14</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Nowa podstawa programowa do edukacji elementarnej – fundament nowej jakości czy bylejakości? „Problemy Wczesnej Edukacji”*, Numer specjalny, 2009, s. 120.

<sup>15</sup> M. Kwiatkowski, *Nieprzejrzystość. Bariery merytokracji kadrowej w sektorze publicznym*, Zielona Góra 2011, s. 167.

<sup>16</sup> Tamże, s. 33.

układem treści. Czy jest to jednak wystarczający okres, aby z etapu, w którym dziecko „stara się współdziałać”, mogło, po jednym roku i zmianie instytucji edukacyjnej, a więc i środowiska społecznego, spełnić oczekiwania autorów dotyczące współpracy z innymi „w sytuacjach życiowych” oraz przestrzegania reguł „obowiązujących w świecie dorosłych”. To trudne zadania dla wielu nastolatków, a co dopiero dla 7- czy 8-latka.

Tabela 1. Wybrany przykład zestawienia celów wychowania społecznego z Podstawy Programowej Wychowania Przedszkolnego<sup>17</sup>

Poziom edukacji	Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:	Uczeń kończący klasę I
Obszar działalności edukacyjnej	Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zabawowych.	Edukacja społeczna. Wychowanie do zgodnego współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi.
Cel obszarowy	Przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej (stara się współdziałać w zabawach i w sytuacjach zadaniowych) oraz w świecie dorosłych.	Współpracuje z innymi w zabawie, w nauce szkolnej i w sytuacjach życiowych; przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej oraz w świecie dorosłych, grzecznie zwraca się do innych w szkole, w domu i na ulicy.

Źródło: opracowanie własne.

<sup>17</sup> Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, D.U. poz. 977.

Podstawa Programowa jest dokumentem, na podstawie którego powstają także różnorodne opracowania dla nauczycieli przedszkoli dotyczące diagnozy wychowanków. Autorzy jednego z takich opracowań<sup>18</sup>, odwołując się do zaleceń Podstawy, budują z nich „wzorcowy obraz” dziecka kończącego edukację przedszkolną, np. „Przejawem gotowości emocjonalno-społecznej dziecka jest panowanie nad własnymi emocjami i równowaga nerwowa, a także wiara w siebie i swoje możliwości, radość z odnoszonych sukcesów i spokojne znoszenie porażek. Dziecko wstępujące do szkoły przejawia duży stopień samodzielności, zaradności, odpowiedzialności. Potrafi nawiązywać kontakty z rówieśnikami, nauczycielem, innymi osobami dorosłymi i obdarza je uwagą wartościującą. Przestrzega norm i zasad obowiązujących w grupie i respektuje prawa kolegów. Poza tym jest obowiązkowe, wytrwałe, umiejące oceniać nie tylko poczynania innych osób, ale także dokonywać samooceny. Stosuje zwroty grzecznościowe, zna swoje imię i nazwisko”. Taki sposób normalizacji rozwoju społecznego jest związany z charakterystyką samej Podstawy, która napisana jest „językiem wymagań”, a więc odnosi się do standaryzacji praktyki edukacyjnej (por. G. Szyling<sup>19</sup>), wykorzystuje najczęściej dane ilościowe gromadzone na podstawie arkuszy diagnostycznych. Tymczasem sama współautorka Podstawy, E. Gruszczyk-Kolczyńska, na pierwszym miejscu stawia prowadzenie obserwacji zachowań dziecięcych oraz interpretację ich wyników. Dopiero na ich podstawie zaleca stosować teksty diagnostyczne jako „dopełnienie obrazu gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole”<sup>20</sup>. Istotne zatem stają się dla nauczyciela publikacje naukowe, które dostarczą wiedzy o możliwościach interpretacji obserwowanych zachowań wychowanków stanowiących kryteria diagnozy przedszkolnej.

### Kryteria przedszkolnej diagnozy umiejętności społecznych

Wobec przedstawionych powyżej dylematów dotyczących odwołania się do nadrzędnego dokumentu programowego MEN, jakim jest Podstawa Programowa, w dalszej części tekstu poszukuję odpowiedzi na dwa istotne, moim zdaniem, pytania:

1. Jakie kryteria, oprócz wymienionych w Podstawie, powinien przyjąć nauczyciel dokonujący przedszkolnej diagnozy umiejętności społecznych?
2. Jakiego rodzaju dane powinien gromadzić nauczyciel do przedszkolnej diagnozy umiejętności społecznych?

<sup>18</sup> *Diagnoza przedszkolna*, Bydgoszcz 2011, s. 10.

<sup>19</sup> G. Szyling, „Językiem wymagań”. *Uwagi na marginesie nowej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, Numer specjalny, 2009, s. 40–48.

<sup>20</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej. Jak prowadzić obserwację dzieci, interpretować wyniki i formułować wnioski*, Kraków 2011, s. 26.

Odpowiedź na pierwsze pytanie wydaje się oczywista, ponieważ za kryteria rozwojowe stanowią najważniejsze odniesienie przy dokonywaniu diagnozy. Jednak nauczyciele, zdaniem E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej, (pomimo określonych w standardach kształcenia<sup>21</sup> 150 godzin „przygotowania w zakresie psychologiczno-pedagogicznym”), nie są odpowiednio przygotowani do prowadzenia diagnozy przedszkolnej. „Osobno uczą się o metodzie obserwacji w pedagogice i psychologii, osobno podaje im się obszerną wiedzę o prawidłowościach psychologicznych i pedagogicznych przydatnych w interpretacji obserwowanych zachowań dzieci”<sup>22</sup>. Autorki obawiają się zatem, że prowadzone przez nauczycieli obserwacje mogą prowadzić do zbyt dużych uproszczeń, a co za tym idzie „pułapek interpretacyjnych”<sup>23</sup>. Przejawy umiejętności społecznych są dostępne dla wnikliwego obserwatora interakcji dziecięcych, wymagają jednak nie tylko rejestrowania zachowań, ale także interpretowania ich przyczyn w określonym kontekście. W tym celu prowadzone są badania pozwalające odkryć, jak jednostki oddziałują na siebie, jak uzgadniają znaczenia, angażując się we wspólne działania<sup>24</sup>.

Spośród coraz liczniejszych opracowań pomagających w zrozumieniu i interpretacji zachowań dzieci, dotyczących posiadanych umiejętności społecznych, chcę zwrócić uwagę czytelnika na publikacje wspomnianego wyżej H.R. Schaffera oraz mniej znanego w Polsce M. Tomasello<sup>25</sup>. Są one interesujące z kilku powodów. Przede wszystkim obaj autorzy są światowej sławy badaczami rozwoju człowieka, obejmującymi szeroki horyzont badań dotyczących tak złożonych kwestii, jak na przykład wyjaśnianie przyczyn wyjątkowości kompetencji społecznych ludzi wobec innych ssaków czy nowe perspektywy życia społecznego rodzin w zmieniającym się świecie. Autorzy koncentrują się na powstawaniu umiejętności społecznych w dzieciństwie, jednakże dla lepszego zrozumienia prawidłowości ludzkiego rozwoju uwzględniają perspektywę biegu całości życia (*lifespan*), a także ujęcie międzykulturowe i międzygatunkowe.

To właśnie Tomasello wskazał na umiejętności społeczno-poznawcze, które są wyjątkowe tylko dla człowieka, gdyż pojawiają się z potrzeby

<sup>21</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 6 lutego 2012 r. Pozycja 131.

<sup>22</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej. Jak prowadzić obserwację dzieci, interpretować wyniki i formułować wnioski, Kraków 2011, s. 8.

<sup>23</sup> Tamże, s. 7.

<sup>24</sup> M. Karwowska-Struczyk: *Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji.*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepkowska-Pustkowska (red.): *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania.* Warszawa 2009, s. 477.

<sup>25</sup> M. Tomasello, M. Carpenter, J. Call, *Rozumienie i wspólnota intencji jako źródła kulturowego poznawania*, [w:] *Via Communicandi. Wspólnota komunikacyjna w teorii i praktyce*, red. B. Sierocka, Wrocław 2007, s. 262–318.

wspólnoty intencji<sup>26</sup> (*shared intentionality*). Zjawisko to występuje tylko między ludźmi w sytuacjach współdziałania w interakcji, podczas której partnerzy uwzględniają i dzielą się wzajemnie swoje stany mentalne. Autor wykazał w swoich badaniach, że pomiędzy 2 a 4 rokiem życia dziecko zaczyna rozumieć, że inne osoby mają własny punkt widzenia, a zdolność do współdziałania z rówieśnikiem jako partnerem w zadaniu rozwija się wraz ze wzrostem rozumienia społecznego. Próbą zastosowania koncepcji Tomasello w interpretowaniu danych z obserwacji jest zwrócenie uwagi na te zachowania dzieci w wieku przedszkolnym, które świadczą o pojawianiu się nowych umiejętności społecznych. Autor<sup>27</sup> wskazał na cztery drogi ich nabywania:

1. Od przyglądania się zachowaniom innych do dzielenia uwagi (*joint attention*),
2. Od wpływania na zachowanie innych do komunikowania się we współdziałaniu,
3. Od prostej aktywności w grupie do współpracy grupowej,
4. Od uczenia nieformalnego do uczenia się według instrukcji.

Z kolei R.H. Schaffer w swojej interesującej publikacji „Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość”<sup>28</sup> wskazuje na korzyści, jakie niesie dla rozwoju dzieci współdziałanie, pomimo burzliwości interakcji dziecięcych. Już w pierwszych miesiącach pobytu w przedszkolu dzieci zaczynają nabywać biegłość w wykonywaniu zadania z rówieśnikiem, uwzględniając odwracanie ról w zabawach. Poprzez używanie wypowiedzi ułatwiających współdziałanie mogą uczyć inne dziecko nowej zabawy lub nawet nowej umiejętności. Autor<sup>29</sup> wskazał na trzy rodzaje zachowań dziecięcych, w których można obserwować umiejętność współdziałania. Należą do nich:

1. Tutoring rówieśniczy – występuje wtedy, gdy dwoje dzieci w interakcji prezentuje nierówny poziom opanowania jakiejś umiejętności (z różnych dziedzin aktywności np. poznawczej jak i motorycznej). Pomimo tego, że dziecko bardziej kompetentne „uczy” kolegę, to, jak zaznacza Schaffer, oboje rozwijają umiejętności społeczne (np. aktywne słuchanie, uczenie według instrukcji).
2. Współpraca rówieśnicza – występuje wtedy, gdy dwoje dzieci rozwiązuje jakiś problem, z którym wcześniej się nie zetknęły. Rozwój umiejętności społecznych przebiega poprzez dzielenie uwagi, negocjowanie i dzielenie się.

<sup>26</sup> Tamże, s. 278.

<sup>27</sup> J. Ashley, M. Tomasello, *Cooperative problem-solving and teaching in preschoolers*, „Social Development”, 1998, Vol. 7 (2), s. 143–163. (por. J. Sajdera, *Przegląd artykułów dotyczących rozwoju społecznego z czasopism: Social Development, Developmental Psychology, Child Development, Developmental Science, American Psychologist*, „Psychologia Rozwojowa” 2007, nr 1, s. 101–105).

<sup>28</sup> H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006.

<sup>29</sup> Tamże, s. 369.

3. Grupowe uczenie się poprzez współpracę – występuje podczas działań w kilkuosobowych grupach, z których każda ma jakiś problem do rozwiązania. O posiadanych umiejętnościach społecznych świadczy sposób rozdzielenia czynności wśród członków grupy poprzez przydzielenie ról dla wspólnego celu. Jest trudnym zadaniem dla przedszkolaków, często aktywność przejmuje lider, podporządkowując sobie inne dzieci.

Przedstawione za Schafferem i Tomasello sposoby interpretowania zachowań dziecięcych, wskazujących na posiadane umiejętności społeczne, mogą być wykorzystane w trakcie przygotowania diagnozy przedszkolnej. Nie są to jedyne publikacje naukowe, z których może korzystać nauczyciel, jednak istotne jest czerpanie z rzetelnych źródeł wiedzy, wykorzystujących współczesne badania rozwoju społecznego człowieka.

### Poznanie dziecka czy diagnozowanie?

Termin *diagnoza* pochodzi od greckiego słowa *diagnosis* i określać może zarówno czynność (rozpoznanie, rozróżnienie, określenie cech zjawisk), jak i rezultat (ocenę, opinię, opis stanu)<sup>29</sup>. W przypadku diagnozy pedagogicznej, dokonywanej przez nauczyciela, jej istotą jest poznanie wychowanków w celu optymalizacji własnych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w ciągu całego procesu edukacyjnego, a nie tylko na jego końcu<sup>30</sup>. Diagnoza przedszkolna wywodzi się z diagnozy pedagogicznej, a więc dotyczy zarówno rozpoznania aktualnych możliwości dziecka, jak i obserwowania zmian wywoływanych przez oddziaływanie środowiska społecznego. Jak wynika z zaleceń Podstawy „Zadaniem nauczycieli jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji. Z początkiem roku poprzedzającego rozpoczęcie przez dziecko nauki w klasie I szkoły podstawowej należy przeprowadzić analizę gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna)”<sup>31</sup>.

Stosowanie diagnozy przedszkolnej przez nauczyciela, obejmującej umiejętności społeczne dziecka, ma na celu gromadzenie wiedzy o nim, jako o uczestniku grupy społecznej. Takie dane nie są dostępne dla rodziców czy psychologa w trakcie indywidualnych kontaktów z dzieckiem, gdyż to przedszkole jest miejscem codziennych interakcji w „społeczności dziecięcej”. Nauczyciel powinien jednak zdawać sobie sprawę, że dziecku przebywającemu w tej instytucji grupa została narzucona, a włączenie się w nią jest przejawem zależności od dorosłych. Dlatego jego zadaniem

<sup>30</sup> *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Durbisz, t. 1, Warszawa 2003, s. 606.

<sup>31</sup> G. Szyling, D. Bronk, J. Dyrda, *Poznanie ucznia*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009.

jest wspieranie podejmowanych przez dziecko prób budowania relacji rówieśniczych w grupie.

Na inny dylemat, dotyczący tworzenia dokumentacji pedagogicznej w przedszkolu, zwrócili uwagę G. Dahlberg, P. Moss i A. Pence<sup>32</sup> w swojej krytyce standardów ewaluacyjnych instytucji wczesnej edukacji w krajach zachodnich. Autorzy przestrzegają przed normalizacją rozwoju dziecka posługującą się narzuconymi kategoryzacjami. W miejsce takich praktyk apelują o dostrzeżenie i zrozumienie tego, „co ma miejsce w działaniach pedagogicznych oraz do czego dziecko jest zdolne, bez odwoływania się do żadnych odgórnie określonych ram wyznaczanych przez oczekiwania i normy”<sup>33</sup>. W polskich poradnikach dla nauczycieli przeczytać można przykłady interpretowania wyników obserwacji zachowań dzieci, np. „Dziecko czuje się członkiem grupy..., Dzieci zaczynają brać pod uwagę innych – zwracają uwagę na uczucia innych, stają się zdolne do współczucia, pomocy”<sup>34</sup> (podkreślenia J. Sajdera). Podkreślone wyrażenia dotyczą stanów, które trudno zauważyć w trakcie wybiórczych prób diagnostycznych. Tymczasem w tym samym poradniku autorka zaleca „przygotowane przez specjalistów psychologów i pedagogów narzędzia do bardziej precyzyjnego pomiaru poziomu rozwoju poszczególnych procesów psychoruchowych dziecka”<sup>35</sup>. Rozwiązaniem tych dylematów, a zarazem odpowiedzią na postawione wcześniej pytanie o sposób gromadzenia danych do diagnozy umiejętności społecznych będzie sięgnięcie do metodologii badań jakościowych. Taki sposób postępowania badawczego jest coraz częściej obecny w naukach pedagogicznych. Dzięki uczestniczeniu badacza w sytuacjach edukacyjnych może on zrozumieć kontekst oraz znaczenia nadawane zdarzeniom przez innych uczestników. Jak zauważa K. Rubacha<sup>36</sup>, nie tak istotne staje się uogólnianie danych, np. na całą populację, lecz zrozumienie drugiego człowieka w jego środowisku.

### **Nauczycielska diagnoza umiejętności społecznych przedszkolaków**

Szeroko rozumiana diagnoza przedszkolna powinna dotyczyć ciągłego rozpoznania przez nauczyciela aktualnych możliwości dziecka i ob-

<sup>32</sup> Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, D.U. poz. 977.

<sup>33</sup> G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Wrocław 2013.

<sup>34</sup> Tamże, s. 224.

<sup>35</sup> B. Janiszewska, *Dojrzałość szkolna przedszkolaka*, RAABE, Warszawa 2007, s. 12. [http://www.freebooki.net/p/201/dojrzalosc\\_szkolna\\_przedszkolaka.html](http://www.freebooki.net/p/201/dojrzalosc_szkolna_przedszkolaka.html). (dostęp: 16.08.2014).

<sup>36</sup> Tamże, s. 14.

serwowania zmian, jakie się dokonują poprzez rytm rozwojowy oraz aktywność w środowisku. O umiejętnościach społecznych wychowanków można wnioskować przede wszystkim na podstawie obserwacji przebiegu spontanicznych relacji z innymi ludźmi. Rolą nauczyciela w tym zakresie jest stwarzanie warunków do ich wystąpienia poprzez wspieranie aktywności zabawowej dzieci. Poprzez codzienne zabawy spontanicznie i systematycznie uczestniczą one w zdarzeniach o charakterze społecznym. W zabawach tematycznych przyjmują na siebie role społeczne inicjatora działania, organizatora, wykonawcy, konsultanta czy korektora. Dzieci ustalając reguły zabawy, umawiają się: *кто się бави – czym się бавимы – w co się бавимы*. Tematyka zabawy jest czerpana ze znanego im świata społecznego, który podlega przekształceniom. Obserwacja dzieci w trakcie zabaw tematycznych pozwala poznać zakres posiadanego przez nie doświadczenia nabytego w kontaktach z dorosłymi i rówieśnikami. Ta własność zabaw dziecięcych stanowi jej walor diagnostyczny, wykorzystywany w praktyce terapeutycznej. W grupowych zabawach konstrukcyjnych dzieci podejmują szereg strategii dotyczących wspólnego ustalania pomysłu, rozdzielania czynności pomiędzy członków grupy, dzielenia się materiałem czy wreszcie oceny wytworu. Starsze dzieci w przedszkolu, podejmując rozbudowane zabawy konstrukcyjne, wplatają w nie elementy zabaw tematycznych. Produkt działań konstrukcyjnych staje się narzędziem, a czasem scenografią zabawy. Bawiące się dziecko zdobywa doświadczenia związane z dzieleniem swego pola aktywności w zgodzie z innymi bawiącymi się dziećmi. Jest to warunek udanego przebiegu wszelkiego typu zabaw: tematycznych, konstrukcyjnych, ruchowych czy badawczych. Gry z regułami, dostępne dla starszych dzieci, uczą je wyrzekać się bezpośrednich impulsów i dostosować swoje działanie do reguł gry dla pozytywnego jej przebiegu. Trudności z akceptacją norm społecznych powodują, że mimo chęci podejmowania gier, dzieci mają duże trudności ze zrozumieniem sensu ich reguł. Także ze względu na silne napięcia emocjonalne towarzyszące grom w wieku przedszkolnym zalecane jest zapoznanie dzieci z grami o prostych regułach, konstruowanymi samodzielnie przez dzieci<sup>37</sup>. Interesującym rozwiązaniem dla nauczyciela mogą być aranżacje „kącików współdziałania”, w których można wykorzystać np. materiał dydaktyczny według Marii Montessori, szczególnie tzw. ćwiczenia praktycznego życia<sup>38</sup>, do obserwacji działań dzieci w parach lub trójkach. Opisane powyżej formy aktywności zaba-

<sup>37</sup> K. Rubacha, *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński i B. Śliwerski, Warszawa 2003, t.1, s. 30.

<sup>38</sup> M. Pitamic, *Naucz mnie samodzielności, zajęcia metodą Montessori dla Ciebie i Twojego dziecka*, Warszawa 2010.

wowej podejmowane są przez dzieci codziennie, stając się dla nauczyciela okazją do obserwacji takich zachowań społecznych jak: wybór partnera zabawy, sposoby rozwiązywania konfliktów, przyjmowanie na siebie ról społecznych, tworzenie własnych zasad i reguł w zabawie, uczenie się nowych umiejętności od rówieśników.

Z kolei w opracowaniu dotyczącym prowadzenia diagnozy w placówkach przedszkolnych E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska zawarły istotne wskazówki, dotyczące realnych możliwości prowadzenia diagnozy przez nauczyciela pracującego jednocześnie z 25-cio osobowym zespołem dziecięcy. Autorki zalecają obserwację w trakcie eksperymentu naturalnego, realizowaną podczas działań edukacyjnych, gdyż uważają, że nauczyciel, który prowadzi zajęcia z całą grupą, nie może jednocześnie dokonywać obserwacji swobodnych, które wymagają długiego skupienia na jednym dziecku<sup>39</sup>. Wśród interesujących pomysłów na prowadzenie diagnozy autorki zamieściły przykład eksperymentu diagnostycznego w postaci zabawy organizowanej „Słodkie przyjęcie dla lalek i misiów”<sup>40</sup>, podczas której nauczyciel ma możliwość obserwować przebieg dziecięcego współdziałania, porozumiewania się i pomagania sobie. Takie aranżowanie sytuacji edukacyjnych wykorzystujące różne formy działań w grupach lub parach, daje dzieciom okazję do „brania się nawzajem pod uwagę”, a więc wspólnoty intencji. Szczególnie będzie to możliwe w sytuacjach skłaniających dzieci do negocjowania przy ustalaniu sposobu wykonania zadania przez dyskusję z kolegą czy eksperymentowanie. W trakcie działań w parach lub zespołach dzieci uczą się negocjować podczas dzielenia się pomysłem, przedmiotami oraz przestrzenią.

Nauczyciel może uzupełniać obserwacje zachowań dzieci w sytuacjach naturalnych lub organizowanych innymi technikami diagnostycznymi, do których zaliczają się metody projekcyjne (wytwory dziecięce, np. narysuj siebie, jak jesteś w przedszkolu) i metody socjometryczne. Warto jednak dokonać interpretacji wyników w porozumieniu z psychologiem, z którym przedszkole powinno systematycznie współpracować.

### Konkluzje

W czerwcu 2014 roku został przekazany do konsultacji publicznych „Projekt ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw”. W opinii wydanej przez Komitet Nauk Pedago-

<sup>39</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier?* Warszawa 1996.

<sup>40</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej. Jak prowadzić obserwację dzieci, interpretować wyniki i formułować wnioski*, Kraków 2011, s. 28.

gicznych PAN (Sekcja Polityki Oświatowej), D. Klus-Stańska<sup>41</sup> zwróciła uwagę na „podporządkowanie nauczania ocenianiu (wystawianiu stopni), przy jednoczesnym lekceważeniu diagnozy rzeczywistych umiejętności uczniów”. Wprowadzenie przez MEN diagnozy przedszkolnej w obszar obowiązków nauczycieli, może być postrzegane przez nich jako jeszcze jedno, dodatkowe obciążenie, jeśli potraktują to zadanie w konwencji baterii testów z licznymi arkuszami. Taki sposób rozumienia diagnozy może wynikać także z oferty wydawniczej, z jaką stykają się nauczyciele, w której oczekuje się od nich oznaczenia krzyżykiem odpowiedniej rubryki. Jeśli diagnoza przedszkolna ma rzeczywiście służyć poznaniu możliwości i potrzeb rozwojowych wychowanków to konieczna jest ostrożność w formułowaniu wniosków oraz współdziałanie nauczyciela ze specjalistami i rodzicami. Stereotypy i uprzedzenia, często nieuświadomiane, wpływają na interpretowanie zachowań dzieci. Trzeba także mieć na względzie wieloaspektowe oddziaływanie środowiska zewnętrznego oraz indywidualne własności dziecka. Prowadzona systematycznie diagnoza pomoże nauczycielowi w rzeczywistym podejmowaniu działań edukacyjnych w celu wspierania rozwoju dziecka, a nie korygowaniu naturalnych różnic indywidualnych.

### Bibliografia

- Bruner J., *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2010.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Wrocław 2013.
- Diagnoza przedszkolna*, Wydawnictwo Tekst, Bydgoszcz 2011.
- Gawlicz K., *Wrastanie w nierówność. Edukacja przedszkolna a odtworzenie struktur dominacji i podporządkowania*, [w:] *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości*, red. A. Męczkowska-Christian-sen i P. Mikiewicz, Wydawnictwo DSW, Wrocław, 2009, s. 83–102.
- Gopnik A., *Naukowiec w kołysce*, Media Rodzina, Poznań 2004.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Dobosz K., Zielińska E., *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier?* WSiP, Warszawa 1996.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Nauczycielską diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej. Jak prowadzić obserwację dzieci, interpretować wyniki i formułować wnioski*. Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011.
- Karwowska-Struczyk M., *Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska i M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

<sup>41</sup> Tamże, s. 69.

Klus-Stańska D., Nowicka M., *Nowa podstawa programowa do edukacji elementarnej – fundament nowej jakości czy bylejakości?* „Problemy Wczesnej Edukacji”, Numer specjalny, 2009, s. 119–122.

Kwiatkowski M., *Nieprzejrzystość. Bariery merytokracji kadrowej w sektorze publicznym*. Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2011.

Łaciak B., *Świat społeczny dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.

Pitamic M., *Naucz mnie samodzielności, zajęcia metodą Montessori dla Ciebie i Twojego dziecka*, Wydawnictwo Kropki Trzy, Warszawa 2010.

Rubacha K., *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński i B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, t. 1.

Sajdera J., *Przegląd artykułów dotyczących rozwoju społecznego z czasopism: Social Development, Developmental Psychology, Child Development, Developmental Science, American Psychologist*, „Psychologia Rozwojowa”, (2007) 1, s. 101–105.

Sajdera J., *Wspieranie aktywności społecznej dziecka sześciolatniego w perspektywie nowej reformy programowej*, [w:] *Edukacja (dla) dziecka: od trzylatka do sześciolatka*, red. J. Bałachowicz, Z. Zbróg, Wydawnictwo Libron, Kraków 2011, s. 267–278.

Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

Szyling G., „Językiem wymagań”. *Uwagi na marginesie nowej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, Numer specjalny, 2009, s.40–48.

Szyling G., Bronk D., Dyrda J., *Poznawanie ucznia*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska i M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Tomasello M., Carpenter M., Call J., *Rozumienie i wspólnota intencji jako źródła kulturowego poznawania*, [w:] *Via Communicandi. Wspólnota komunikacyjna w teorii i praktyce*, red. B. Sierocka, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2007.

*Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Durbisz, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Zwiernik J., *Rytuały przejścia ze sfery prywatnej w sferę publiczną u dzieci przedszkolnych*, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja”, 2005, nr 1, s. 115–121.

### Źródła internetowe

*Biuletyn Informacyjny Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk*, Wydanie 22z (83 Z) / 2014, Warszawa – Zielona Góra, 20 sierpnia 2014, (dostęp: 21.08.2014).

*Diagnoza przedszkolna*, Bydgoszcz 2011, s. 10.

Janiszewska B., *Dojrzałość szkolna przedszkolaka*, RAABE, Warszawa 2007, s. 12, [http://www.freebooki.net/p/201/dojrzalosc\\_szkolna\\_przed-szkolaka.html](http://www.freebooki.net/p/201/dojrzalosc_szkolna_przed-szkolaka.html). (dostęp: 16.08.2014).

*XX Sesja sejmiku dzieci i młodzieży*, <http://www.men.gov.pl/index.php/1130-xx-sesja-sejmu-dzieci-i-mlodziezy-sdim> (dostęp: 15.08.2014).

### Dokumenty

*Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego oraz Kształcenia ogólnego wraz z załącznikami nr 1 i nr 2* do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw poz. 977.

### Streszczenie

Sfera wychowania społecznego w przedszkolu może być ujmowana z różnych perspektyw badawczych, ukazując pogłębiony obraz doświadczeń dziecięcych. Nabywanie umiejętności społecznych jest procesem trwającym całe życie, zależnym od aktywności społecznej podczas uczestniczenia w kontaktach z innymi ludźmi. Diagnozowanie tych umiejętności wymaga rzetelnej wiedzy o rozwoju, a także otwartości badacza na interpretowanie zachowań dzieci w sytuacjach społecznych, a nie wyłącznie ich pomiaru ilościowego.

W artykule przedstawiono refleksje dotyczące możliwości prowadzenia przez nauczycieli wychowania przedszkolnego diagnozy umiejętności społecznych wychowanków, zalecanej przez MEN w Podstawie Programowej Wychowania Przedszkolnego w ramach tak zwanej „diagnozy przedszkolnej”. Zwrócono uwagę na niejasności dokumentu w zakresie sposobu konstruowania celów wychowania społecznego. Wskazano na przesłanki teoretyczne wyznaczające, szerzej niż w Podstawie, kryteria dotyczące przedszkolnej diagnozy umiejętności społecznych. Zaproponowano koncepcje, które pozwalają zrozumieć sposób powstawania „społeczności dziecięcej” poprzez naukę współdziałania i potrzebę wspólnoty intencji w kontakcie z drugim człowiekiem (Bruner, Schaffer, Tomasello). Gromadzenie wiedzy o umiejętnościach społecznych wychowanków wymaga od nauczyciela doboru takich dróg diagnozy, które rzeczywiście pozwolą poznać miejsce dziecka w „społeczności dziecięcej”, różniącej

się od społeczeństwa dorosłych oraz kierującej się własnymi regułami. W artykule zaproponowano formy pracy, dzięki którym nauczyciel może obserwować i interpretować relacje dzieci z rówieśnikami w sytuacjach naturalnych, takich jak zabawy spontaniczne, tutoring rówieśniczy, współpraca rówieśnicza, a także w aranżowanych sytuacjach edukacyjnych jak grupowe uczenie się poprzez współpracę.

**Słowa kluczowe:** diagnoza przedszkola, umiejętności społeczne, wspólnota intencji.

## The Social Skills of Children as an Object of Preschool Diagnosis

### Summary

The field of preschool social education may be analyzed from a variety of perspectives, all of which offer deep insights into children's experiences. The acquisition of social skills is a lifelong process that relies on one's social initiative in interacting with others. Since quantitative methods fail to produce satisfactory results, those researchers who diagnose social skills in children must have reliable knowledge concerning the latter's development, and be willing to develop interpretations of the behaviour of children in particular social situations.

This paper sets out to consider whether preschool teachers are capable of diagnosing social skills in children as part of the „preschool diagnostic assessment” recommended by the Polish Ministry of National Education in its Common Core for Preschool Educators. It is pointed out that the document is vague in its description of how to define the aims of social education. Some theoretical premises are presented, with the aim of furnishing criteria for diagnosing social skills in preschool children – criteria somewhat broader than those recommended in the Common Core. Several concepts are proposed in order to help explain the phenomenon of „children's community formation”, where this is achieved through learning collaborative skills or in response to the need to create forms of shared intentionality when interacting with others (Bruner, Schaffer, Tomasello). The process of gathering knowledge about children's social skills requires that teachers select suitable methods for identifying the position of particular children in the children's community, where the latter is different from the community of adults and so follows its own quite distinct rules. The paper also makes suggestions for teachers about how to work to identify and interpret children's relationships with their peers in naturally occurring situations, such as during spontaneous ga-

mes, peer tutoring, or peer collaboration, and in prearranged educational situations such as group learning through collaboration.

**Keywords:** preschool diagnosis, social skills, shared intentionality.

Adres do korespondencji:  
Dr Jolanta Sajdera  
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie  
e-mail: jolasaj@gmail.com