

Diagnoza procesu uczenia się niezbędnym warunkiem edukacji spersonalizowanej

Streszczenie

Artykuł koncentruje się wokół problematyki diagnozowania procesu uczenia się, rozpatrując ją w kontekście dążeń do personalizacji kształcenia. Jest analiza: (1) założeń personalizacji wyrastających na gruncie koncepcji wielowymiarowości człowieka i jego dążeń do twórczego kreowania rozwoju, (2) zagadnień diagnozy profili uczenia się jako niezbędnego warunku spersonalizowanego kształcenia, (3) metod i narzędzi diagnozy oraz (4) kompetencji diagnostycznych nauczycieli. W tekście zasygnalizowano przesłanki do zmian w edukacji, mających swe uzasadnienie w wielorakich procesach transformacji gospodarczej i społecznej, do których edukacja musi się dostosować, będąc jednocześnie ważnym promotorem tych zmian. Omówiono główne założenia personalizacji, akcentując zarówno autonomię ucznia w określaniu celów własnej edukacji i sposobów ich realizacji, jak i wspierającą rolę nauczyciela w tym procesie. Wskazano, że istotnym warunkiem umożliwiającym spersonalizowaną edukację jest pełna diagnoza indywidualnych profili uczenia się, która uczniowi i nauczycielowi dostarcza wiedzy o potencjale do uczenia się, preferowanych sposobach poznawania i zasobach osobistych umożliwiających funkcjonowanie w sytuacjach edukacyjnych. Diagnoza uczenia się powinna być dokonywana w szkole, przez nauczycieli i szkolnych specjalistów, przy merytorycznym wsparciu pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. Warunkiem niezbędnym jest także opracowanie profesjonalnych narzędzi diagnozy (w tym wykorzystanie nowoczesnych technologii) oraz doskonalenie kompetencji diagnostycznych nauczycieli. W części końcowej opracowania sformułowano pytania otwarte, na które odpowiedzi należy poszukiwać na drodze interdyscyplinarnych badań i poprzez analizę i upowszechnianie dobrych praktyk.

Słowa kluczowe: proces uczenia się, personalizacja edukacji, diagnoza, metody i narzędzia diagnozy, kompetencje diagnostyczne nauczycieli

Diagnosis of the Learning Process as a Necessary Condition for Personalized Education

Abstract

The study focuses on the issue of diagnosing the learning process, considering it in the context of striving to personalize education. It is an analysis of: (1) the assumptions of personalization arising from the concept of human multidimensionality and their striving to creatively create development, (2) the issues of diagnosing learning profiles as a necessary condition for personalized education, (3) methods and tools of diagnosis, and (4) the diagnostic competences of teachers. The study signals the premises for changes in education, justified by the multiple processes of economic and social transformation, to which education must adapt, simultaneously being an important promoter of these changes. The main assumptions of personalization are discussed, emphasizing both the autonomy of students in determining the goals of their own education and the methods of implementation, as well as the supporting role of the teacher in this process. It is indicated that an important condition enabling the personalized education is a complete diagnosis of individual learning profiles, which provides the student and teacher

with knowledge about the potential for learning, preferred ways of learning, personal resources enabling functioning in educational situations. The diagnosis of learning should be conducted at school, by the teachers and school specialists, with the substantive support of employees of psychological and pedagogical counselling centres. Another necessary condition is the development of professional tools for diagnosing learning (including the use of modern technologies) and the improvement of diagnostic competences of teachers. The final part of the study formulates open questions, the answers to which should be sought through interdisciplinary research and through the analysis and dissemination of good practices.

Keywords: learning process, personalization of education, diagnosis, diagnostic methods and tools, informing teachers

Wprowadzenie

Transformacja społeczno-gospodarcza, która dokonała się w Polsce po 1989 roku, wpłynęła na wiele dziedzin życia, w tym na system edukacji. Zmiany strukturalne, programowe i organizacyjne uzupełniały modernizację w systemie zarządzania szkołami i kształcenia nauczycieli (Szymański, 2021). Modernizacja programów nauczania dotyczyła w głównej mierze wprowadzenia treści z zakresu edukacji obywatelskiej, przedsiębiorczości, globalizacji. Większą rangę zyskała informatyka i języki obce. Nastąpił dynamiczny rozwój nowoczesnych technologii, a w szkołach adaptowano nowoczesne narzędzia, co pozwalało na wzbogacanie zajęć, a z biegiem czasu umożliwiło edukację zdalną i e-learning. Sukcesywnie zwiększała się również rola samorządów w zarządzaniu edukacją. Przejęły one odpowiedzialność za organizację i finansowanie szkół, co miało wpływ na jakość edukacji. Zwiększyła się dostępność edukacji dla osób z niepełnosprawnością nie tylko poprzez dostosowanie infrastruktury, ale też programów kształcenia. Unowocześnienie infrastruktury i zasobów edukacyjnych było też możliwe dzięki programom unijnym i międzynarodowym, których staliśmy się beneficjentami.

Zasygnalizowane powyżej zjawiska generowały również zmianę podejścia do edukacji jako całości i roli nauczycieli w jej realizacji. Większą uwagę kierowano na indywidualne potrzeby ucznia, a także edukację całościową, w tym kształcenie ustawiczne i rozwój kompetencji zawodowych. Nauczyciele z kolei zaczęli pełnić rolę mentorów, facylitatorów procesu nauczania i doradców korzystających z nowoczesnych technologii i aktywnych metod edukacyjnych. Transformacja edukacji ma na celu lepsze przygotowanie młodych ludzi do wyzwań współczesnego społeczeństwa i rynku pracy. Jednocześnie kładzie nacisk na realizację indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych każdego ucznia (Naprawa, Tanajewska, Mach, Szczepańska, 2020). Nie dziwi więc, że coraz częściej mówi się o personalizacji w edukacji, wskazując na liczne korzyści z realizacji procesu kształcenia z poszanowaniem autonomii uczniów, np. poprawę wyników nauczania, rozwijanie samodzielności i odpowiedzialności, wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Celem opracowania jest ukazanie problematyki personalizacji w kształceniu, z uwzględnieniem istotnych cech tego procesu i warunków jego wdrażania skoncentrowanych wokół rozpoznania indywidualnych profili uczenia się. Sformułowano następujące zagadnienie badawcze: *W jakim zakresie diagnoza indywidualnych profili*

uczenia się warunkuje realizację edukacji w jej spersonalizowanej formie? Zastosowano jakościowy moduł badawczy, wykorzystując analizę tekstów. Analiza tekstów zawierających tę problematykę może być charakteryzowana z uwzględnieniem: (1) poziomu leksykalnego, (2) znaczenia treści wyrażanych za pomocą wyrazów i budowanych wokół nich pól semantycznych oraz kontekstu, (3) przyjętych kategorii analizy, np. informacje jednostkowe i całościowe, konstrukcje wątków głównych i pobocznych, struktury procesowe podstawowe i recesywne (Pilch i Bauman, 1998). W opracowaniu zastosowano analizę tekstów z uwzględnieniem znaczenia treści i ich kategoryzację.

1. Personalizacja w edukacji: uzasadniona naukowo tendencja czy moda?

Personalizacja edukacji osadzona jest w koncepcji personalizmu Emmanuela Mouniera, zakładającej, że człowiek pozostaje bytem wolnym, twórczym i odpowiedzialnym za siebie (Kiereś, 2009). Odpowiedzialność i twórczość wynika z zasobów osobistych każdej jednostki, których kształtowanie jest zadaniem edukacji. Człowiek twórczo kreujący swój rozwój dysponuje zasobami umożliwiającymi funkcjonowanie w świecie zmian. H. Gardner (2009) opisał je jako tzw. umysły przyszłości, a ich rozwijanie uznał za ważne zadania dla nauczycieli i rodziców. Umysły te nie są zdolnościami, lecz raczej rozmaitymi sposobami wykorzystania rozumowania, które rozwijamy w przedszkolu, szkole i miejscu pracy. Do umysłów przyszłości autor zalicza:

- umysł dyscyplinujący – to sposoby myślenia charakterystyczne dla określonej dyscypliny naukowej, rzemiosła albo profesji;
- umysł syntetyzujący – czerpie informacje z różnych źródeł, poddaje je obiektywnej ocenie i zrozumieniu, a potem zestawia je ze sobą w sposób sensowny; umiejętność ta w dobie szumu informacyjnego staje się niezbędna;
- umysł kreatywny – w oparciu o dyscyplinarność i syntezę odkrywa nowe sposoby myślenia o świecie; umysł ten generuje nowe pomysły, nietypowe pytania i niespodziewane odpowiedzi;
- umysł respektujący – dostrzega i akceptuje różnice między jednostkami i grupami, dokłada wysiłku, by zrozumieć „innych”, efektywnie z nimi współpracować i żyć;
- umysł etyczny – zwraca uwagę na naturę ludzkiej pracy oraz na potrzeby i pragnienia społeczności, w której funkcjonuje, stara się wyjaśnić fakt, że ludzie dążą do zaspokojenia celów wyższych niż własne interesy.

Interesujące z punktu widzenia istoty i zadań edukacji są także antropologiczne modele wielowymiarowości rozwoju człowieka. Warto przywołać niektóre koncepcje opracowane przez polskich antropologów i pedagogów: (1) koncepcja człowieka wielowymiarowego (Kozielecki, 1996), (2) teoria zachowań tożsamościowych (Lewowicki, 1997), (3) koncepcja ustawicznie kreującej się tożsamości (Nikitorowicz, 2007). Wymienione powyżej koncepcje różnią się wprawdzie założeniami szczegółowymi, jednakże zakładają wielowymiarowe podejście do funkcjonowania człowie-

ka i kształtowania jego tożsamości, a ich uzasadnieniem jest dokonująca się zmiana społeczna i edukacyjna. Tożsamość wielowymiarowa pozwala człowiekowi na radzenie sobie z problemami, kryzysami jednostkowymi i grupowymi, układanie relacji, uczestnictwo w życiu społecznym, a także samoprzekształcanie własnego środowiska życia. Poczucie tożsamości wielowymiarowej podnosi poziom zaufania do drugiego człowieka, wpływa pozytywnie na zaangażowanie społeczne, rozwija umiejętność pracy w zespole, uczy konkretnych zachowań obywatelskich, wzmacnia wartości uniwersalne (podmiotowość, godność, szacunek, sprawiedliwość, zaufanie, lojalność), umożliwia sytuacyjne uczenie się, współpracę i działania na rzecz dobra wspólnego (Szczurek-Boruta, 2012).

Przyjmując powyższe przesłanki za uzasadnione (m.in. zmianą społeczną, filozofią edukacji budowaną na podmiotowości ucznia i wymogami współczesności), trudno negować tendencje do spersonalizowanej edukacji uwzględniającej indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Każdy uczeń ma prawo do tego, by oddziaływania szkoły respektowały jego indywidualność i były dostosowane do jego potrzeb i oczekiwań. Personalizacja w edukacji, jak podkreśla A. Szulc (2019), zaczyna się od ucznia i to on zarządza procesem własnego kształcenia. Nauczyciel jest w tym ujęciu doradcą, przewodnikiem, instruktorem, mentorem. Uczący się konsultuje z nim swoją ścieżkę rozwoju, ale sam identyfikuje cele kształcenia (zwłaszcza te etapowe), podąża za zainteresowaniami, pasjami, skupia się na rozwijaniu swoich uzdolnień, staje się więc „gospodarzem” własnego uczenia się. Nauczyciel wskazuje i proponuje treści, pomaga w ich określaniu, weryfikuje nieadekwatne wybory ucznia, wskazuje i proponuje metody oraz formy nauki. Uczeń nie tylko wybiera metody, ale też weryfikuje w działaniu ich skuteczność, dokonując w ten sposób swoistej samooceny. Tak rozumiana personalizacja jest pełnym dostosowaniem procesu nauki do ucznia, z uwzględnieniem jego zainteresowań, stylu uczenia się oraz celów, czyni naukę bardziej osobistą i angażującą, a uczniowie i nauczyciele budują wspólnotę uczenia się. I choć dziś personalizacja w pełnym wymiarze może się wydawać ideą nieco utopijną, to jednak występuje zarówno w dyskursie edukacyjnym, jak i w praktyce, gdyż wiele elementów charakteryzujących spersonalizowane podejście zostało już realizowanych w szkołach (Bobiński, 2017; Szulc, 2019).

2. Diagnoza procesu uczenia się – czy jest niezbędnym warunkiem personalizacji w edukacji?

Uczenie się to proces planowy, zamierzony i złożony, wspomagany dostatecznie silnymi motywami. Jego rezultatem są wiadomości, umiejętności i nawyki. Istotą procesu jest bezpośrednie i pośrednie poznawanie i doświadczanie, w toku którego powstają nowe formy zachowania i działania lub ulegają modyfikacji zachowania wcześniej nabyte (Bereźnicki, 2001). Uwarunkowania tego procesu, będące przedmiotem diagnozy, mają wymiar indywidualny (osobiste „menu uczenia się”) oraz środowiskowy (rodzina i instytucje edukacyjne).

Najważniejsze czynniki indywidualne w opinii G. Petty (2010) to:

- gotowość do uczenia się – intelektualna, poznawcza, motoryczna, motywacyjna, emocjonalna, społeczna;
- preferencje sensoryczne – decydują o dominującym kanale odbierania informacji;
- dominacja półkuli mózgowej – decyduje o sposobie przetwarzania informacji;
- profil inteligencji wielorakich – równouprawnione rodzaje inteligencji wykorzystywane w procesie poznawania;
- schemat/ system zintegrowanych lub niewygaszonych odruchów pierwotnych,
- strategię uczenia się.

Za całkowicie lub w ogromnym stopniu niezmiennie należy uznać: wiek, płeć, osobowość, inteligencję, zdolności, utrudnienia/ niepełnosprawności, preferencje sensoryczne, styl poznawczy/ styl działania, strategię lateralną. Czynniki indywidualne, które w większym lub mniejszym stopniu dają się modyfikować, to: strategię uczenia się, w tym tempo nauki, stosowane metody pracy umysłowej, organizacja uczenia się (m.in. czas, pora nauki), systematyczność, przekonania, motywacja, doświadczenia edukacyjne, zainteresowania, uwarunkowania środowiskowe. Diagnoza sytuacji szkolnej dotyczy dziecka jako ucznia i środowiska wychowawczego szkoły. Obejmuje całokształt warunków, osób, zjawisk i procesów związanych z faktem uczęszczania przez dziecko do szkoły. Zakresy diagnozy można uporządkować, wpisując je w role społeczne właściwe dla ucznia (Skałbani, 2011):

- rola uczącego się (dojrzałość szkolna, poziom sprawności psychofizycznych, osiągnięcia i niepowodzenia, zainteresowania, uzdolnienia, specyficzne trudności, rodzaj i zakres opóźnienia, frekwencja, relacje z nauczycielami, motywacja do nauki, aspiracje i plany edukacyjne);
- rola kolegi (poziom kompetencji społecznych, zdolności do bezkonfliktowych relacji rówieśniczych, pozycja społeczna w grupie, uczestnictwo w grupach nieformalnych i podkulturach);
- rola członka społeczności szkolnej (stosunek do regulaminów i wymogów organizacyjnych, zaangażowanie w życie szkoły, przystosowanie do środowiska szkolnego, poczucie identyfikowania się ze szkołą, relacje z nauczycielami);
- rola ucznia-dziecka w rodzinie (możliwość realizowania obowiązków związanych ze szkołą w domu, stosunek rodziców do edukacji dziecka, pomoc w nauce, wspieranie rozwoju zainteresowań i zdolności, kontakty rodziców ze szkołą).

Podstawą realizowania diagnozy psychologiczno-pedagogicznej są rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017a; Dz.U. 2017b) oraz w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. 2013).

Rekomendowane i realizowane procedury diagnostyczne hierarchizują rozpoznanie i działania wspierające w trzech poziomach:

- identyfikacja i zrozumienie problemu, ocena potrzeb uczniów dokonywana w trakcie obserwacji, ocena warunków kształcenia i wychowania pod kątem możliwości realizacji potrzeb;

- wsparcie nauczycieli i szkolnych specjalistów przez pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, doradców i konsultantów metodycznych;
- przeprowadzenie pogłębionej diagnozy psychologiczno-pedagogicznej i innej specjalistycznej w celu rozwiązania problemu, realizacja diagnozy w placówkach i wydanie dokumentów diagnostycznych uprawniających do korzystania ze wskazanych w nich form pomocy.

Właściwa identyfikacja potrzeb edukacyjnych uczniów i ocena możliwości ich zaspokojenia powinna być przeprowadzona jak najwcześniej. Szczególną rolę odgrywają w tym zakresie nauczyciele oraz szkolni specjaliści. Ważnym ogniwem systemowych rozwiązań pozostaje też współpraca szkoły z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi.

Diagnoza dziecka jest zazwyczaj uzupełniana charakterystyką środowiska edukacyjnego szkoły. E. Jarosz i E. Wysocka (2006) wskazują na:

- czynniki formalne funkcjonowania szkoły (typ, status prawny, regulamin wewnętrzny, programy dydaktyczne i wychowawcze, organizacja systemu nauczania, system oceniania i promocji osiągnięć);
- ocenę warunków materialnych (infrastruktura szkoły, jej położenie, wyposażenie sal i pracowni, system wsparcia ekonomicznego szkoły);
- charakterystykę stanu opieki nad uczniem (pomoc socjalna, opieka medyczna, pomoc psychologiczno-pedagogiczna i logopedyczna, oferta świetlicy szkolnej, zajęcia pozalekcyjne, współpraca z instytucjami wspierającymi szkołę – policją, sądem, ośrodkami pomocy społecznej, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi itp.);
- charakterystykę środowiska społecznego nauczycieli (rodzaj wykształcenia, doskonalenie zawodowe, stopień awansu zawodowego, innowacyjność dydaktyczno-wychowawcza, cechy relacji z dziećmi, postawy wobec problemów i zjawisk społecznych, system wartości i aspiracji zawodowych);
- cechy środowiska społeczno-kulturowego rówieśników (aspiracje edukacyjne i życiowe, postawy uczniów, grupy rówieśnicze, podkultury młodzieżowe, struktury socjometryczne, cechy specyficzne, np. przemoc, mobbing, uzależnienia itp.);
- warunki kulturowe szkoły (tradycje szkoły – uroczystości, rytuały, koła zainteresowań, imprezy kulturalne, organizacje i stowarzyszenia na terenie szkoły, współpraca z instytucjami kultury, osiągnięcia artystyczne uczniów).

3. Metody i narzędzia diagnozy uczenia się – czym dysponujemy i czego potrzebujemy?

Dobór odpowiednich metod i narzędzi diagnozy musi być dokonany z uwzględnieniem:

- celu badania (np. ocena gotowości szkolnej czy funkcjonowania ucznia w klasie lub określenie powodu trudności w uczeniu się) i wiążących się z tym decyzji (np. odroczenie obowiązku szkolnego, wybór ścieżki kształcenia, pogłębiona diagnoza, zakres wsparcia, rodzaj terapii);

- indywidualnych cech osoby badanej (wiek dziecka, poziom edukacyjny);
- kompetencji własnych diagnosty (przygotowanie merytoryczne, znajomość procedury badania i umiejętność jej przestrzegania, biegłość w obliczaniu wyników i ich interpretacji).

W diagnozie edukacyjnej (nozologicznej i funkcjonalnej) stosuje się zazwyczaj wywiad, obserwację zachowań, testowanie, metody projekcyjne, analizę dokumentów i wytworów działania, spontaniczne wypowiedzi, próby eksperymentalne. Do najczęściej stosowanych narzędzi diagnostycznych należą kwestionariusze, testy, arkusze obserwacyjne oraz skale pomiarowe. Zostały one podzielone na kilka grup: testy rozwoju intelektualnego, testy rozwoju funkcji wzrokowych i motorycznych, testy językowe, testy czytania i pisanie, baterie testowe, testy wiadomości i umiejętności przedmiotowych dla nauczycieli (Jarosz, Wysocka, 2006).

Zestawienia wybranych narzędzi diagnostycznych są wyszczególnione w licznych opracowaniach zawierających ich opis, zakres stosowania, a także informacje o dostępności (np. Krasowicz-Kupis, Wiejak, Gruszczyńska 2015; Stemplewska-Żakowicz 2011). Należy jednak zaznaczyć, że większość z nich dotyczy intelektualnej, poznawczej, motorycznej, motywacyjnej, emocjonalnej i społecznej gotowości do uczenia się. Dzięki nielicznym i mniej znanym można rozpoznać indywidualne preferencje poznawcze i strategie uczenia się. Zakresy te są niezwykle istotne dla edukacji spersonalizowanej. Brak wiedzy o indywidualnych profilach uczenia się utrudnia, lub wręcz uniemożliwia realizację oferty edukacyjnej sprofilowanej na potrzeby i możliwości każdego ucznia. Wśród dostępnych profesjonalnych narzędzi brakuje też takich, które mogą być wykorzystane w procesie autodiagnozy, co utrudnia identyfikację własnego potencjału i zdobywanie samowiedzy, a w konsekwencji ogranicza autonomię uczniowską.

Przyjęcie założeń edukacji spersonalizowanej wymusza zmiany w realizacji procedur diagnostycznych, wskazuje na konieczność opracowania i udostępnienia metod i narzędzi diagnozy oraz poszerzenia kompetencji diagnostycznych nauczycieli i szkolnych specjalistów, którzy muszą mieć dostęp do profesjonalnych narzędzi diagnozy. Szkoła powinna się stać swoistym centrum diagnozy procesu uczenia się, dysponującym własnymi procedurami i uprawnieniami w zakresie formułowania dokumentacji diagnostycznej i wskazań do pracy po diagnozie. Pomocne mogą się okazać nowoczesne technologie wspomagające analizę danych edukacyjnych, takie jak np. postępy ucznia, proponujące kolejne działania i wskazujące dodatkowe materiały. AI, uczenie maszynowe, aplikacje mobilne i platformy e-learningowe umożliwiają nie tylko dostęp do nauki zdalnej i wspomagają indywidualne tempo nauki, ale też uprawnniają do interaktywnych form diagnozy i autodiagnozy.

4. Kompetencje diagnostyczne nauczyciela – czy są wystarczające do wdrażania założeń spersonalizowanej edukacji?

Funkcjonowanie nauczyciela w roli diagnosty procesu uczenia się wymaga nie tylko profesjonalizmu w projektowaniu i realizowaniu działań, ale też poszanowania

norm etycznych właściwych dla tych działań. Kompetencje osób diagnozujących, w opinii G. Krasowicz-Kupis i współautorów (2015), obejmują:

- stosowanie zawodowych i etycznych standardów dobrych praktyk, mających wpływ na realizację procesu diagnozy i na współpracę z innymi osobami – rodzicami/opiekunami, innymi nauczycielami;
- wiedzę i umiejętności w zakresie przeprowadzania badania diagnostycznego, nabyte w trakcie przygotowania zawodowego i kształcenia;
- znajomość i rozumienie podstaw procesu diagnozowania.

Poza wymienionymi istotne są kompetencje umożliwiające właściwą relację diagnostyczną: empatyczne reagowanie, pozytywny stosunek i szacunek do wypowiedzi ucznia i jego zachowań, sygnalizowanie akceptacji i zainteresowania, umiejętność słuchania, wrażliwość na sygnały oporu pojawiające się w kontakcie diagnostycznym. Niezbędna jest też zgodność przekazu werbalnego i niewerbalnego oraz stosowanie technik komunikacji interpersonalnej, takich jak minimalne reakcje werbalne, parafrazowanie, sondowanie, odzwierciedlanie, klaryfikacja, sprawdzanie, interpretowanie, konfrontowanie, informowanie i podsumowanie (Okun, 2002).

Nauczyciele są diagnostami w zakresie oceny osiągnięć szkolnych uczniów i opisu progresu edukacyjnego w odniesieniu do każdej jednostki i grupy. Ten zakres diagnozowania bywa rozbudowany, charakteryzuje się wieloma formami i wręcz bogactwem narzędzi diagnostycznych, z których znaczna część, wykorzystywana w ocenianiu wewnętrznym, jest konstruowana przez nauczycieli. Ten specyficzny, dydaktyczny, aspekt diagnozy powinien być uzupełniony o takie działania, które służą rozpoznaniu indywidualnej specyfiki uczenia się i dotyczą m.in. preferencji sensorycznych, stylu działania, profilu inteligencji wielorakich, stosowanych strategii i metod uczenia się oraz technik utrwalania wiedzy, a także organizacji pracy umysłowej. Warsztat diagnostyczny nauczyciela powinien być zatem uzupełniony o zweryfikowane, profesjonalne narzędzia (tradycyjne i cyfrowe), a kompetencje nauczycielskie uzupełnione i doskonalone w zakresie warunków korzystania z nich, interpretowania uzyskanych informacji i projektowania procesu edukacyjnego.

Podsumowanie

Edukacja XXI wieku, uwzględniająca zmiany społeczne i współczesne priorytety, a jednocześnie respektująca indywidualne potrzeby uczniów na każdym etapie rozwoju, to proces złożony i trudny zarówno w sferze projektowania, jak i realizacji (Konarzewski, 2011). Jego powodzenie jest uwarunkowane wieloma czynnikami. Wśród nich należy dostrzegać i doceniać sprawnie poprowadzoną diagnozę profili uczenia się, obejmującą potencjał dziecka oraz specyfikę jego funkcjonowania w sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych. Dokonane w opracowaniu analizy jednoznacznie podkreślają kluczową rolę diagnozy potrzeb edukacyjnych i możliwości uczenia się. Wskazują jednocześnie na utrudnienia, których źródłem są braki w narzędziach diagnozy, niskie kompetencje merytoryczne nauczycieli i brak jednoznacznych rozstrzygnięć prawnych regulujących rangę diagnozy procesu uczenia się.

W tym kontekście nasuwają się pytania otwarte, które wskazują na obszary niewiedzy lub wiedzy niewystarczającej, niegwarantującej należytego poziomu działań diagnostycznych:

- Jakie procedury rozpoznawania indywidualnych profili edukacyjnych uczniów należy wdrożyć w szkołach i kto je powinien realizować?
- Jakie nowoczesne technologie wykorzystać do analiz możliwości poznawczych uczniów, ich potrzeb edukacyjnych i zasobów osobowych?
- Jak zadbać o gromadzenie i bezpieczne archiwizowanie danych edukacyjnych, w tym wymagających szczególnej troski i ochrony danych wrażliwych?
- Jak kształcić nauczycieli i jak doskonalić ich umiejętności, by przygotować ich do prowadzenia diagnozy procesu uczenia się i interpretowania wyników w jej jednostkowym i grupowym wymiarze?

Celem spersonalizowanych oddziaływań edukacyjnych powinien być wzrost osiągnięć ucznia, dla których punktem odniesienia jest pojęcie indywidualnego maksimum (Konarzewski, 2011). Jego określenie, opisanie uwzględniające dynamikę rozwojową i interpretacja w kontekście form i metod kształcenia pozostaje istotnym zadaniem diagnostyki.

Jolanta Rybska-Kłapa

Autorka jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Specjalizuje się w problematyce diagnozy i terapii pedagogicznej. Doświadczenie zawodowe zdobywała w trakcie pracy pedagoga i logopedy w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 2 w Krakowie, na stanowisku adiunkta i kierownika Laboratorium Psychoedukacji na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, w Instytucie Nauk o Wychowaniu oraz wykładowcy w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki. Autorka opracowań z zakresu form pomocy psychologiczno-pedagogicznej i przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Bibliografia

- Bereźnicki, F. (2001). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Bobiński, W. (2017). Indywidualizacja jako wyzwanie dla współczesnej szkoły. Rozwiązania amerykańskie. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcjach języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Gardner, H. (2009). *Pięć umysłów przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo Laurum.
- Jarosz, E., Wysocka, E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Konarzewski, K. (2011). *Perspektywy indywidualizacji kształcenia. Raport o stanie badań*. Pobrano z: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/raporty/ibe-perspektywy-indywidualizacji-nauczania.kkonarzewski.raport.pdf>.
- Kozielecki, J. (1996). *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo PIW.
- Kiereś, B. (2009). *O personalizacji w pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo IEN.

- Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Gruszczyńska, K. (2015). *Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa: ORE.
- Lewowicki, T. (1977). *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. Warszawa: PWN.
- Naprawa, R., Tanajewska, A., Mach, C., Szczepańska, K. (2020). *Dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i możliwości psychofizycznych uczniów*. Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz, J. (2007). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwanie edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Okun, B.F. (2002). *Skuteczna pomoc psychologiczna*. Warszawa: IPZ.
- Petty, G. (2010). *Nowoczesne nauczanie*. Gdańsk: GWP.
- Pilch, T., Bauman, T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (2011). *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*. Gdańsk: GWP.
- Szczurek-Boruta, A. (2012). *Uczenie się międzykulturowe: ku tożsamości wielowymiarowej i integracji społecznej*. „Ruch Pedagogiczny” R. 83. nr 4. s. 25-31.
- Szulc, A. (2019). *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*. Łódź: Wydawnictwo Natuli.
- Szymański, M.J. (2021). *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Skalbiana, B. (2011). *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.

Akty prawne

- Dz.U. (2017a). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, poz. 1591.
- Dz.U. (2017b). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, poz. 1743.
- Dz.U. (2013). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym specjalistycznych, poz. 199 ze zm.