

Joanna SKIBSKA
*Akademia Techniczno-Humanistyczna
w Bielsku-Białej*
nr ORCID: 0000-0001-5957-5616

Opinie nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej na temat uwarunkowań diagnozy dojrzałości szkolnej Doniesienia z badań*

Abstract: Opinions of Preschool Teachers and Early-School Education on the Determinants of the Diagnosis of Children's School Maturity. Reports from Research

The text discusses the results of the research concerning the diagnosis of school maturity in the opinion of preschool and early-school education teachers in relation to various stages of the process, i.e. from preparation stage, through the conduct of the diagnosis to the application of results gained within it. The research suggests that the differences are due to the specific nature of the work of teachers working with children in kindergarten and with children in classes 1–3, as well as tasks of educational institution in which they are employed. In the case of preschool teachers, the respondents recognize the school maturity of children from the perspective of preparing the child to school, so the diagnosis is largely focused on detailed knowledge of the child and his/her developmental opportunities to be able to prepare the child for the education provided in the school environment in the best possible way. Therefore, in this case indicators of school maturity are considered in the “narrow approach”, from the perspective of the school knowledge and skills. In turn, teachers of early-school education pay attention to the “global approach” to the process of preparation of a child for school, to be able to plan their work with him/her and in the situation requiring proper aid solution to benefit from support of a specialist.

Key words: process of diagnosis, diagnosis of school maturity, school maturity indicators, “narrow” and “global” approach to school maturity

Słowa kluczowe: proces diagnozy, diagnoza dojrzałości szkolnej, wskaźniki dojrzałości szkolnej, „wąskie” i „globalne” ujęcie dojrzałości szkolnej

* Badania zostały przeprowadzone w ramach projektu „Pedagogical diagnosis of child's school readiness as professional activity teacher” w latach 2014–2015 (ID (CZ) 7AMB14PL013; ID (PL) 9006/R14/R15)

Wprowadzenie

Diagnozę możemy rozpatrywać w dwóch aspektach (Krasowicz-Kupis i in., 2014) — jako proces lub efekt procesu diagnostycznego. W pierwszym ujęciu możemy wyodrębnić kilka jej składowych: wskazanie i charakterystykę problemu, rozwiązanie, którego poszukujemy, dobór odpowiednich narzędzi, gromadzenie danych (w przypadku diagnozy interdyscyplinarnej będą to dane pochodzące z wielu źródeł) i ich analiza, wyciąganie wniosków oraz planowanie działań pomocowych. Drugie ujęcie diagnozy odnosi się natomiast do wyjaśnienia problemu, z którym mamy do czynienia, i zaproponowania rozwiązań (działań pomocowych), które mają służyć wsparciu dziecka i jego rodziny. Ze względu na szerokie spektrum działań związanych z procesem diagnozy diagnosta (Paluchowski, 2007) musi scalać wszystkie informacje i podejmować decyzje, opierając się na przetwarzanych danych. Dlatego fundament działań diagnostycznych powinny stanowić ugruntowana wiedza i doświadczenie oraz kompetencje diagnosty.

Badania przeprowadzone przez S. Włoch i A. Włoch (2007) wskazują, że 35,6% badanych nauczycieli negatywnie ocenia swoje przygotowanie do przeprowadzania diagnozy, a 48,8% — dostatecznie. Tylko 15,6% badanych uważa swoje przygotowanie do przeprowadzania diagnozy za dobre. Z analizy danych wynika również, że 38,7% nauczycieli ocenia swój stan wiedzy jako niski i bardzo niski, a tylko 20,5% — jako bardzo wysoki i wysoki.

Badania nad wskaźnikami dojrzałości szkolnej z kolei wskazują, że zmieniały się one na przełomie lat. Początkowo dojrzałość szkolna utożsamiana była przede wszystkim z rozwojem poznawczym dziecka z perspektywy wymagań stawianych przez szkołę (szkoła niemiecka: K. Penning, F. Krause, H. Winkler), następnie, obok rozwoju psychofizycznego, zaczęto uwzględniać rozwój społeczny oraz umiejętności współdziałania w grupie, a także podporządkowanie się osobom dorosłym i wykonywanie poleceń (szkoła wiedeńska: Ch. Buhler, L. Schenk-Dazinger). Kolejne zmiany w kryteriach diagnozy zostały wprowadzone przez B. A. Johanssena (1965), który uznał, że wśród czynników warunkujących dojrzałość szkolną należy uwzględnić ocenę: mowy i niewerbalnych czynności poznawczych, rozwoju społeczno-emocjonalnego i przystosowania dziecka do warunków szkolnych, wykonywania działań arytmetycznych oraz czynności motorycznych. O dalszych badaniach nad kryteriami diagnozy dojrzałości szkolnej zdecydowało również stanowisko S. Szumana, który zdefiniował dojrzałość szkolną jako „osiągnięcie takiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego, który czyni je [dzieci] wrażliwymi i podatnymi na systematyczne nauczanie i wychowanie szkoły podstawowej” (1962, s. 24); wrażliwość była dla niego tożsama z zainteresowaniem dziecka nauką, z rozumieniem przekazywanych treści i podporządkowaniem się wymaganiom

szkoły. Na dojrzałość szkolną widzianą przez pryzmat środowiska wychowawczego zwróciła natomiast uwagę B. Wilgocka-Okoń (2003), która wskazała, że ten aspekt diagnozy gotowości szkolnej jest bardzo istotną jej składową, ponieważ decyduje o stymulacji lub zahamowaniu rozwoju dziecka, to znaczy, że dojrzałość szkolna nie zależy tylko od procesów dojrzewania w sferze psychicznej, fizycznej i społecznej, ale jest również wynikiem interakcji dziecko–środowisko. Badania A. Kopik ((red.) 2007) z kolei wskazują, że diagnoza dojrzałości szkolnej powinna być prowadzona tak, by spojrzeć na dziecko holistycznie, z perspektywy jego zdrowia, rozwoju psychofizycznego i społeczno-emocjonalnego oraz środowiska wychowawczego.

W diagnozie dojrzałości szkolnej, ujętej w kontekście czynników warunkujących jej osiągnięcie (Wysocka, 2006, s. 191–192), szczególne znaczenie przypisuje się przygotowaniu dziecka do podjęcia nauki szkolnej, na drugi plan przesuwają natomiast sama diagnoza poziomu dojrzałości szkolnej. Przygotowanie, o którym tu mowa, możemy rozpatrywać z dwóch perspektyw — całościowej (globalnej) i częściowej. Ta pierwsza odnosi się do kształtowania osobowości dziecka, zdolności poznawczych, operacji umysłowych oraz postaw moralno-społecznych, druga za priorytetowe uznaje zdobywanie wiadomości i umiejętności szkolnych (czytania i pisanie, liczenia). Dlatego postępowanie diagnostyczne dotyczy określenia różnych wyznaczników dojrzałości szkolnej, do których należą poziom dojrzałości (wymagania stawiane dziecku przez szkołę, cechy i właściwości rozwojowe) oraz warunki jej osiągnięcia. W związku z tym poziom dojrzałości szkolnej wyznaczają: poziom rozwoju psychofizycznego oraz społeczno-emocjonalnego, czyli ocena rozwoju dziecka w danym momencie z punktu widzenia jego gotowości do rozpoczęcia nauki w szkole. Warunki osiągnięcia dojrzałości szkolnej są natomiast rozpatrywane z perspektywy uwarunkowań środowiskowych oraz czynników stymulujących rozwój dziecka.

Obecnie dojrzałość szkolna jest postrzegana jako składowa gotowości szkolnej, rozumianej jako interakcja dojrzewania, rozwoju uwarunkowanego środowiskowo oraz działań i osobistych doświadczeń dziecka (Brzezińska i in., 2012). „Chcąc być gotowym do podjęcia życiowych wyzwań, trzeba dojrzeć w wielu zakresach pod wpływem działań rozwojowych natury, własnych i środowiska” (Wiatrowska, 2013, s. 14). Tak więc gotowość składa się z wielu rodzajów dojrzałości, rozumianych jako predyspozycje do wykonywania zadań.

Opis przeprowadzonych badań

Celem przeprowadzonych badań było poznanie opinii nauczycieli przedszkoli i klas I–III na temat czynników, które decydują o ich przygotowaniu do przeprowadzenia diagnozy dojrzałości szkolnej oraz wyborze narzędzi diagnostycznych.

Badania służyły również określeniu wskaźników dojrzałości szkolnej, które w istotny sposób warunkują przebieg edukacji szkolnej oraz wybór profesjonalnych działań pomocowych, podyktowanych wynikami uzyskanymi w badaniu.

Badania polegały na przeprowadzeniu wywiadów z nauczycielami przedszkoli ($n = 50$) i edukacji wczesnoszkolnej ($n = 50$) z województwa śląskiego. Wywiady były ustrukturyzowane, a zadawane pytania miały charakter otwarty — nauczyciele swobodnie wypowiadali się na tematy dotyczące procesu diagnozy.

Na etapie analizy zebranego materiału odpowiedzi pogrupowano z wykorzystaniem klucza kodowego. Ponadto w badaniu zastosowano procedurę ważenia, ponieważ dobór nauczycieli klas I–III i przedszkoli pod względem stażu pracy podyktowany był wyrażeniem zgody na udział w badaniu.

Zebrany materiał pozwolił odpowiedzieć na sformułowane problemy badawcze:

1. Jakie czynniki są istotne dla nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej podczas przygotowywania się do przeprowadzenia diagnozy dojrzałości szkolnej?

2. Jakie czynniki decydują o wyborze narzędzi diagnostycznych dojrzałości szkolnej przez nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej?

3. Jakie wskaźniki dojrzałości szkolnej w ocenie nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej są istotne dla przebiegu edukacji dziecka?

4. Czy i w jakim zakresie nauczyciele przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej wykorzystują wyniki diagnozy dojrzałości szkolnej?

Analizując i porównując wyniki badań uzyskane w grupie nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej, wykorzystano test statystyczny dla proporcji kolumnowych, sprawdzający, czy odsetki w badanych grupach różnią się od siebie istotnie statystycznie¹, co na wykresach zaznaczono jako „WARTOŚĆ+”.

Wyniki badań

Najistotniejszymi deklarowanymi czynnikami decydującymi o jakości badania dojrzałości szkolnej (wykres 1) były (różnice istotne statystycznie): organizacja obserwacji i przygotowanie się do ich prowadzenia (79,1% — nauczyciele przedszkoli; 46,6% — nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej), gromadzenie informacji o dziecku (65,1% — nauczyciele przedszkoli; 30,5% — nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej); korzystanie ze szkoleń, kursów i warsztatów (68% — nauczyciele przedszkoli; 21,2% — nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej), korzystanie z Internetu (62,7% — nauczyciele przedszkoli; 18,1% — nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej), a także analiza prac dzieci (43,2% — nauczyciele przedszkoli).

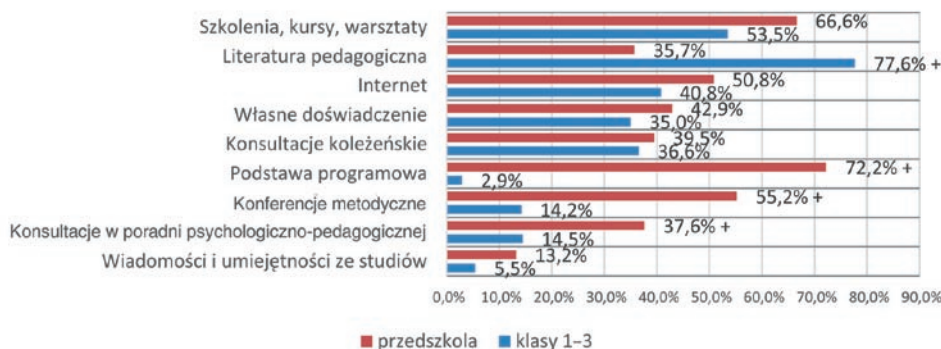
¹ Przyjęto poziom istotności równy 0,05.



Wykres 1. Przygotowywanie badanych nauczycieli do diagnozy. Źródło: badania własne

li; 19,1% — nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej) i ustalenie warunków diagnozy (28,7% — nauczyciele przedszkoli; 7,9% — nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej).

Odnosząc się do źródeł wiedzy na temat procesu diagnozy dojrzałości szkolnej oraz jego przebiegu, obie grupy nauczycieli (wykres 2) deklarują określone i typowe dla siebie źródła wiedzy — dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest to literatura pedagogiczna (77,6%), dla nauczycieli przedszkola natomiast: podstawa programowa (72,2%), konferencje metodyczne (55,2%) oraz konsultacje ze specjalistami pracującymi w poradni psychologiczno-pedagogicznej (37,6%). Źródła wiedzy deklarowane po równo przez grupę nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej to: szkolenia (66,6% — nauczyciele przedszkola; 53,5% — nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej), Internet (50,8% — nauczyciele przedszkola; 40,8% — nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej),



Wykres 2. Źródła wiedzy o procesie diagnozy dojrzałości szkolnej. Źródło: badania własne

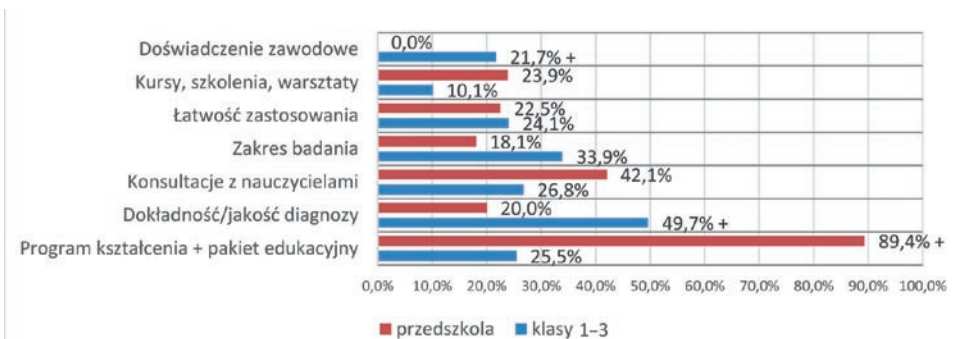


Wykres 3. Wykorzystywane narzędzia i metody diagnostyczne. Źródło: badania własne

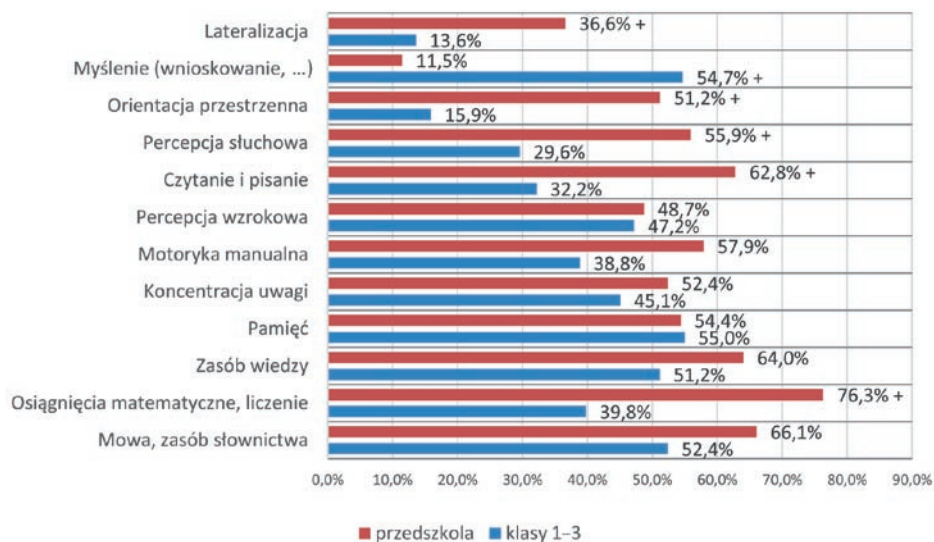
doświadczenie własne (42,9% — nauczyciele przedszkola; 35,0% — nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej) oraz konsultacje koleżeńskie (39,5% — nauczyciele przedszkola; 36,6% — nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej).

Wszyscy badani nauczyciele przedszkoli (wykres 3) zadeklarowali korzystanie z gotowych narzędzi służących przeprowadzeniu diagnozy dojrzałości szkolnej, powiązanych z pakietem edukacyjnym; wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej grupa korzystająca z tych narzędzi stanowi 73,5% (różnica istotna statystycznie). Badani nauczyciele, przeprowadzając diagnozę, sięgają po takie metody, jak: obserwacja, analiza dokumentów oraz sondaż diagnostyczny (wywiady i ankiety).

Porównywane grupy nauczycieli dość wyraźnie różnią się deklaracjami odnoszącymi się do czynników decydujących o wyborze narzędzi diagnostycznych (wykres 4). Nauczyciele przedszkola w swoich wyborach kierują się programem kształcenia i pakietem edukacyjnym (89,4%). Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wskazywali natomiast na znaczenie jakości diagnozy (49,7%) oraz doświadczenia zawodowego (21,7%). Pozostałe czynniki decydujące o wyborze narzędzi diagnostycznych przez obie grupy badanych są wykorzystywane w po-



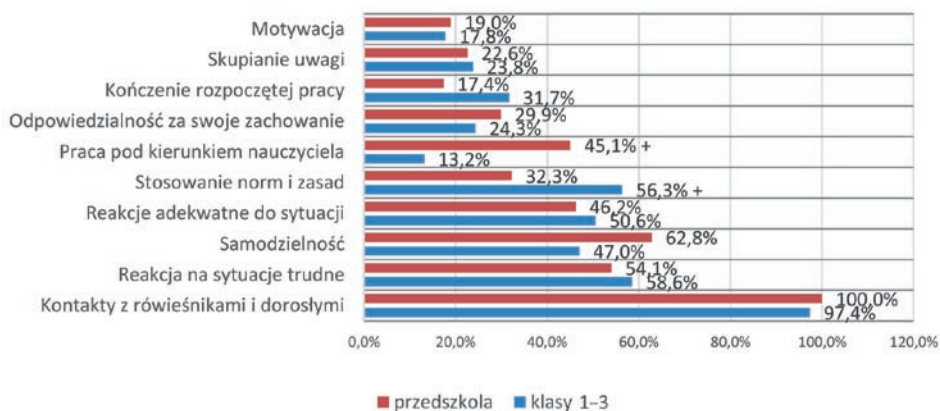
Wykres 4. Czynniki decydujące o wyborze narzędzi diagnostycznych. Źródło: badania własne



Wykres 5. Wskaźniki dojrzałości szkolnej, na które nauczyciele zwracają szczególną uwagę. Źródło: badania własne

dobnym stopniu. Należą do nich: konsultacje z nauczycielami, zakres badania, łatwość stosowania narzędzi oraz informacje zdobyte w trakcie kursów, szkoleń i warsztatów (brak różnic istotnych statystycznie).

Nauczyciele przedszkola i klas I–III zwracają uwagę na szerokie spektrum wskaźników dojrzałości szkolnej (wykres 5). Wśród nich należy wymienić:



Wykres 6. Wskaźniki rozwoju społeczno-emocjonalnego w opinii nauczycieli. Źródło: badania własne

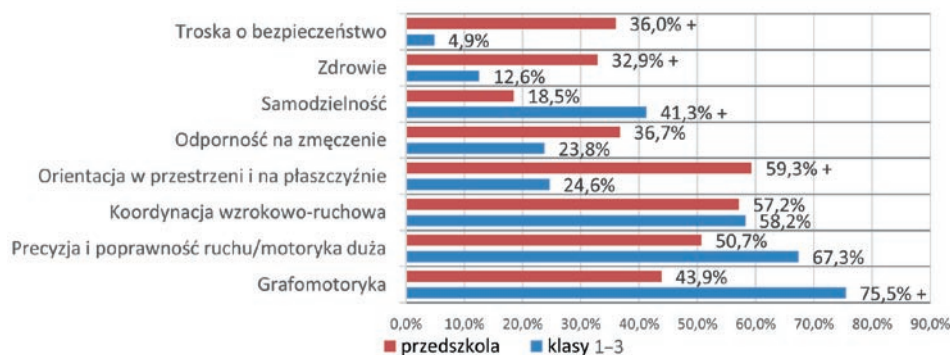
mowę i zasób słownictwa, które są istotne dla ponad połowy badanych nauczycieli z obu grup; osiągnięcia matematyczne — liczenie (wskaźnik szczególnie istotny dla nauczycieli przedszkoli — 77,8%); zasób wiedzy i pamięć, które są deklarowane przez ponad połowę wszystkich nauczycieli. Nauczyciele przedszkoli szczególnie podkreślają znaczenie koncentracji uwagi (52,4%), motoryki manualnej (57,9%) i percepcji wzrokowej (48,7%), która jest również deklarowana przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (47,2%).

Wśród różnic istotnych statystycznie można wskazać te składowe dojrzałości szkolnej, które są szczególnie ważne dla nauczycieli przedszkoli: czytanie i pisanie (62,8%), percepcja słuchowa (56,5%), orientacja przestrzenna (55%) oraz lateralizacja (37,8%). Nauczyciele klas I–III w dużym stopniu zwracają natomiast uwagę na myślenie — wnioskowanie i klasyfikowanie (55%).

Najistotniejszym wskaźnikiem rozwoju społeczno-emocjonalnego (wykres 6), wskazywanym przez niemal wszystkich badanych nauczycieli z obu grup, jest kontakt z rówieśnikami i osobami dorosłymi. Wśród pozostałych wskaźników decydujących o dojrzałości szkolnej nauczyciele wymieniali: reakcje na sytuacje trudne (54,1% — nauczyciele przedszkola; 58,6% — nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej), samodzielność (62,8% — nauczyciele przedszkola; 47% — nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej) oraz reakcje dziecka adekwatne do sytuacji (46,2% — nauczyciele przedszkola; 50,6% — nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej). Nauczyciele klas I–III zwrócili także uwagę na stosowanie się do norm i zasad (56,3%) obowiązujących w grupie klasowej, nauczyciele przedszkoli natomiast — na zachowanie dzieci podczas pracy pod kierunkiem nauczyciela (45,1%), co daje różnice istotne statystycznie.

Nauczyciele przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej wymieniają różne wskaźniki dojrzałości szkolnej (wykres 7). Do najważniejszych w ocenie nauczycieli przedszkoli (różnice istotne statystycznie) należą: orientacja w przestrzeni i na płaszczyźnie (59,8%), troska o bezpieczeństwo (36,6%) i zdrowie (32,8%). Nauczyciele klas I–III wśród najistotniejszych wskazali z kolei grafomotorykę (76%) i samodzielność (41%). W obu badanych grupach ponad połowa nauczycieli deklarowała, że istotne w ocenie dojrzałości szkolnej są precyzja i poprawność ruchu/motoryka duża oraz koordynacja wzrokowo-ruchowa.

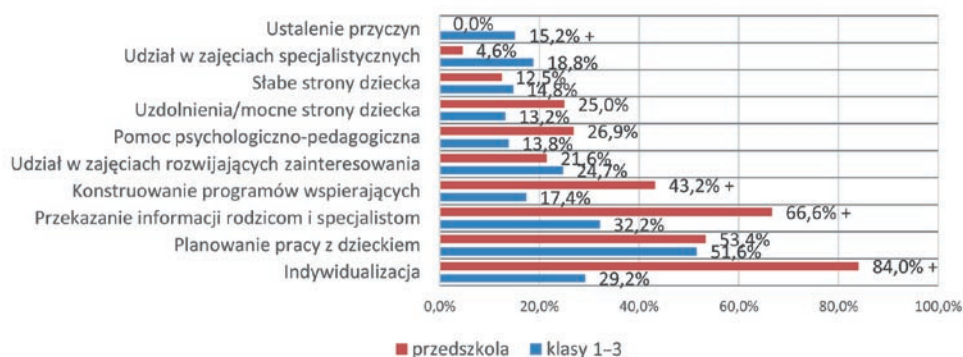
Badane grupy znacząco różnią się pod względem sposobów wykorzystywania wyników diagnozy (wykres 8). Nauczyciele przedszkoli znacznie częściej niż nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (różnice istotne statystycznie) wykorzystują wyniki diagnozy dojrzałości szkolnej do indywidualizowania pracy z dzieckiem (84%), podejmowania rozmów z jego rodzicami i specjalistami pracującymi w placówce (66,6%) oraz konstruowania programów wspierających rozwój dziecka (43,2%). W obu grupach nauczycieli ponad połowa badanych wskazywała, że wyniki diagnozy stanowią punkt wyjścia do planowania pracy z dzieckiem (w tym działań pomocowych).



Wykres 7. Najważniejsze wskaźniki dojrzałości szkolnej. Źródło: badania własne

Działania podejmowane przez nauczycieli przedszkola w sytuacji braku dojrzałości szkolnej (wykres 9) (różnice istotne statystycznie) to przede wszystkim rozmowy z rodzicami (82,5%) oraz indywidualizacja pracy z dzieckiem (62,6%). Nauczyciele klas I–III najczęściej natomiast korzystają z pomocy specjalistycznej w poradni psychologiczno-pedagogicznej, gdzie wysyłają dziecko na pogłębioną diagnostykę lub konsultacje (63,9%). Kierują też dziecko na zajęcia specjalistyczne prowadzone w szkole (41,5%). Niepokoi fakt, że część nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (10,1%) zadeklarowała, że najlepszym rozwiązaniem w przypadku zdiagnozowania braku dojrzałości szkolnej byłoby odroczenie obowiązku szkolnego.

W przypadku zdiagnozowania niedojrzałości szkolnej (wykres 10) w opinii nauczycieli przedszkola (różnice istotne statystycznie) ważne jest zapewnienie odpowiedniego wsparcia, które może polegać na zindywidualizowaniu podejścia do dziecka (65,7%), oraz uczestniczenie dziecka w zorganizowanych zajęciach



Wykres 8. Sposoby wykorzystywania wyników diagnozy. Źródło: badania własne



Wykres 9. Działania podejmowane w sytuacji braku dojrzałości szkolnej. Źródło: badania własne

specjalistycznych w poradni psychologiczno-pedagogicznej (42,1%). Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej uważają, że najlepsze efekty przynosi pomoc polegająca na pracy z dzieckiem i jego rodzicami (38,1%), wskazywanie dziecku jego sukcesów (24,8%) oraz dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości dziecka (24,2%). Obie badane grupy nauczycieli deklarowały (ponad 47%), że wsparciu dziecka służą zajęcia specjalistyczne prowadzone przez specjalistów na terenie placówki. Nauczyciele klas I–III dostrzegają, że wsparcie dziecka polega również na jego motywowaniu do dalszej pracy i wysiłku (36%), a nauczyciele przedszkola utożsamiają wsparcie dziecka z zadawaniem dodatkowych prac — zadań (35,2%).

Wnioski

Na podstawie przeprowadzonych badań sformułowano wnioski, które odnoszą się tylko do badanych grup i nie podlegają uogólnieniu:



Wykres 10. Sposoby wsparcia dziecka, u którego zdiagnozowano niedojrzałość szkolną. Źródło: badania własne

1. Badani nauczyciele, przygotowując się do przeprowadzenia diagnozy dojrzałości szkolnej, w różnym stopniu korzystają z dostępnych środków. Nauczyciele przedszkoli deklarują wykorzystywanie szerokiego spektrum sposobów przygotowania, do najistotniejszych jednak zaliczyli działania związane z gromadzeniem informacji o dziecku. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej za najważniejszą uznają natomiast wiedzę czerpaną z literatury przedmiotu.

2. W grupie nauczycieli przedszkoli najważniejszymi wyznacznikami doboru narzędzi diagnostycznych są podstawa programowa oraz program kształcenia i pakiet edukacyjny, z którego korzystają dzieci w danej placówce. W grupie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej o wyborze narzędzi decyduje teoretyczne przygotowanie nauczyciela oraz jakość i dokładność narzędzia.

3. Wskaźnikami dojrzałości szkolnej mającymi szczególne znaczenie dla przebiegu edukacji dziecka w ocenie nauczycieli przedszkoli są umiejętności bezpośrednio odnoszące się do wymagań stawianych przez szkołę (umiejętności matematyczne oraz czytanie i pisanie), co wpisuje się w „wąskie” ujęcie przygotowania dziecka do podjęcia nauki szkolnej, oparte na wiedzy i umiejętnościach potrzebnych w szkole. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej za fundament dojrzałości szkolnej uważają z kolei funkcje podstawowe (mowę, operacje umysłowe, koncentrację uwagi, percepcję, motorykę) oraz zasób wiedzy dziecka przekraczającego próg szkoły, co z kolei wpisuje się w „globalne ujęcie” przygotowania dziecka do szkoły, oparte na szeroko pojętym rozwoju osobowości, zdolności, procesów poznawczych i postaw.

4. Nauczyciele przedszkoli uznają, że wyniki diagnozy dojrzałości szkolnej stanowią podstawę indywidualizacji pracy z dzieckiem oraz współpracy z rodzicami (prawnymi opiekunami), by wesprzeć dziecko w pokonywaniu ewentualnych trudności. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej na podstawie wyników diagnozy dojrzałości szkolnej planują długoterminową pracę z dzieckiem oraz organizują wsparcie specjalistyczne.

Podsumowanie

Przedstawione wyniki badań wskazują na dużą świadomość diagnostyczną badanych nauczycieli, wynikającą z deklaracji odnoszących się do znaczenia diagnozy dojrzałości szkolnej dla organizacji i przebiegu edukacji dziecka oraz planowania i prowadzenia działań pomocowych. Wynika z tego także pewna ciągłość ujęcia przygotowania dziecka do szkoły, na którą nauczyciele patrzą przez pryzmat roli i zadań instytucji edukacyjnej, w której pracują. Nauczyciele przedszkoli za najważniejsze uważają przygotowanie dziecka do szkoły („wąskie ujęcie” diagnozy). Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej patrzą na przygotowanie dziecka do szkoły szerzej, a mianowicie z perspektywy jego funkcjonowania

we współczesnym świecie/społeczeństwie („globalne ujęcie” diagnozy). W związku z tym szczególnego znaczenia nabiera tu ujęcie diagnozy dojrzałości szkoły, która powinna być wrażliwa na dziecko, jego potrzeby i możliwości rozwojowe oraz takie organizowanie procesu uczenia się, który będzie najbardziej odpowiedni dla indywidualnego dziecka-ucznia, z uwzględnieniem jego aktualnego rozwoju i wcześniej nabytych doświadczeń.

Szerokie ujęcie diagnozy dojrzałości szkolnej stanowi warunek konieczny pracy z dzieckiem w szkole. Różnice rozwojowe i środowiskowe powinny stać się podstawą planowania edukacji dostosowanej do możliwości dziecka, czyli personalizowanej, której głównym założeniem i celem będzie spojrzenie na edukację z perspektywy dziecka-ucznia, w taki sposób, aby edukacja gwarantowała mu rozwój, co stanowi fundament „dojrzałej” szkoły.

Bibliografia

- Brzezińska, A. I., Matejczuk, J., Nowotnik, A. (2012). *Wspomaganie rozwoju dzieci w wieku od 5 do 7 lat a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniem szkoły*. „Edukacja”, nr 1 (117).
- Johanssen, B. A. (1965). *Criteria of School Readiness*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Gruszczyńska, K. (2014). *Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kopik, A. (red.) (2007). *Sześciolatki w Polsce*. Bydgoszcz: Tekst.
- Paluchowski, W. J. (2007). *Diagnoza psychologiczna. Proces — narzędzia — standardy*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Szuman, S. (1962). *O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich*. „Nowa Szkoła”, nr 6.
- Wiatrowska, L. (2013). *Dylematy wokół podstawowych pojęć*. W: L. Wiatrowska, H. Dmochowska (red.), *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*. Kraków: Impuls.
- Wilgocka-Okon, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*. Warszawa: Żak.
- Włoch, S., Włoch, A. (2007). *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa: Żak.
- Wysocka, E. (2006). *Diagnoza dojrzałości szkolnej jako podstawa prognozy funkcjonowania dziecka w sytuacji szkolnej*. W: E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Żak.