

Diagnozy, doświadczenia, praktyki

DOI: 10.5604/01.3001.0014.1162

ZNACZENIE KOMPETENCJI DIAGNOSTYCZNYCH NAUCZYCIELA DLA ROZWOJU UCZNIÓW

JOANNA M. ŁUKASIK

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5530-5109>

KATARZYNA JAGIELSKA

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9953-5608>

ANNA MRÓZ

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9109-1395>

PAULINA KOPERNA

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9565-6082>

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Wprowadzenie

Współczesna rzeczywistość podlega nieustannym, dynamicznym zmianom niemal w każdej dziedzinie życia, obejmując m.in. politykę i gospodarkę czy rozwój technologii i nauki, a także sferę społeczno-kulturową, w tym także dotyczącą komunikacji. Rzeczywistość wymyka się jednoznacznym definicjom, w zamian za to dopuszczając wiele możliwych do uzasadnienia i wartościowych interpretacji (Bauman, 2006). Zmiany te dotyczą nie tylko całych społeczeństw, lecz także codzienności pojedynczych jednostek (Łukasik, 2013). Określane są one najczęściej jako „ponowoczesność, płynna nowoczesność (Zygmunt Bauman), późna nowoczesność (Anthony Giddens), społeczeństwo postindustrialne (Daniel Bell), społeczeństwo ryzyka (Ulrich Beck), społeczeństwo postkapitalistyczne (Peter F. Drucker), społeczeństwo sieci (Manuel Castells)” (Szempruch, 2012, s. 7).

Konsekwencje zmian widoczne są również w zakresie wiedzy i dostępu do niej. Mianowicie, wielu z nas ma dziś niemalże nieograniczony dostęp do bardzo wielu informacji, możliwych do zdobycia czy przesłania w krótkim czasie. To powoduje, że coraz częściej uzyskanie rzetelnej wiedzy z jakiegóż dziedziny staje się trudniejsze

(wpływ na ten stan ma również efekt wąskiej specjalizacji w obrębie dziedzin czy dyscyplin naukowych). Zatem wiele problemów łączy się z nadmiarem informacji, a także koniecznością dokonywania selekcji, potwierdzania co jest prawdą naukową, a co nie, a w konsekwencji przenosi się to na umiejętność podejmowania decyzji i działań. Coraz ważniejsze stają się umiejętności obejmujące m.in. krytyczną analizę, diagnozę, ocenę rzeczywistości, myślenie analityczne i przewidujące oraz dynamiczne dostosowanie się do zmian. Co więcej, od członków społeczeństw, które podlegają zmianom, oczekuje się refleksyjnego podejścia i odpowiedzialnego konstruowania własnej biografii i tożsamości (por. Łukasik, 2013, 2015, 2016, 2017; Szymański, 2016).

W Polsce na zarysowane powyżej zmiany nakłada się również – szczególnie w ostatnich latach – poważna i dynamiczna zmiana rzeczywistości edukacyjnej (reforma systemu oświaty) oraz nowe, dotychczas marginalnie występujące zjawiska wśród dzieci i młodzieży, takie jak uzależnienia, depresja, próby samobójcze, problemy psychiczne, emocjonalne i społeczne, brak umiejętności budowania relacji międzyludzkich w świecie realnym, brak umiejętności komunikowania się, wyrażania emocji i radzenia sobie z nimi itp. Taka sytuacja powoduje, że zmienia się również rola nauczyciela, który nie tylko musi diagnozować nowe zjawiska i zachowania uczniów, przewidywać ich skutki, lecz także efektywnie udzielić wsparcia. W tym kontekście kompetencje diagnostyczne nauczycieli mają kluczowe znaczenie, zarówno w odniesieniu do profilaktyki, jak i wczesnej interwencji. Kompetencje te są zatem konieczne nie tylko do odczytywania zmian, lecz także do „rozpoznawania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, możliwości psychofizycznych ucznia oraz jego zainteresowań i uzdolnień. Zadanie to nauczyciel realizuje, dokonując diagnozy” (Klimek, 2016, s. 169).

W prezentowanym artykule skoncentrowano się w sposób szczególny na kompetencjach diagnostycznych nauczyciela, w ich szerokim ujęciu, oraz w perspektywie konsekwencji ponoszonych przez uczniów, w przypadku gdy nauczyciel ich nie posiada. Celem artykułu jest zatem ukazanie znaczenia tych kompetencji w codziennej praktyce edukacyjnej dla prawidłowego funkcjonowania uczniów i nauczycieli.

Znaczenie kompetencji pedagogicznych nauczycieli

Wacław Strykowski uważa, że obecnie kompetencje decydują o kwalifikacjach osób oraz gwarantują dobrą pracę i osiągnięcie sukcesów. „Tylko ludzie o określonych i wysokich kompetencjach mogą być profesjonalistami. Podejście takie odnosi się również do kwalifikacji współczesnego nauczyciela” (Strykowski, 2005, s. 16). Od nich zależy jego funkcjonowanie w zmieniającej się rzeczywistości społecznej i edukacyjnej. Istnieje wiele klasyfikacji kompetencji nauczyciela (Taraszkiewicz, 2001; Kwaśnica, 2004; Dylak, 1995; Strykowski i in., 2003; Denek, 2001; Czerepaniak-Walczak, 1994; Piotrowski, 2009), co wynika ze specyfiki zawodu, niepowtarzalności i nieschematyczności codziennych zdarzeń, a więc i działań (Łukasik, 2016). W związku z podjętą problematyką za podstawę dla rozważań przyjęto klasyfikację kompetencji nauczycieli w ujęciu Strykowskiego. Wśród kompetencji wyróżnia on: merytorycz-

ne (rzeczowe), psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne, planistyczne i projektowe, dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne i techniczne, kontrolne i ewaluacyjne, oceny programów i podręczników szkolnych oraz kompetencje autoedukacyjne (autokreacyjne). Autor ten uważa, że profesjonalny nauczyciel, poza kompetencjami, posiada wysokie kwalifikacje pedagogiczne, na które składają się „cztery grupy: (1) władanie zasobem wiedzy, na którym opiera się sztuka nauczania; (2) dysponowanie repertuarem najlepszych sposobów postępowania pedagogicznego; (3) wykazywanie postawy i umiejętności niezbędnych do systematycznej refleksji i rozwiązywania problemów; (4) rozumienie uczenia się nauczania jako procesu ustawnego” (Strykowski, 2005, s. 18; por. Arends, 1994, s. 36).

Kompetencje związane z diagnozą, analizą rzeczywistości edukacyjnej (w tym również problemów poszczególnych uczniów) z perspektywy optymalnego rozwoju ucznia są podstawowe i niezbędne w codziennej praktyce nauczyciela. Uwidaczniają się w działaniach nauczyciela, zarówno w zakresie pracy dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej, jak i interwencyjnej, profilaktycznej czy doradczej. Niezbędne są w pracy z uczniem będącym na każdym etapie edukacji z uwagi na priorytet wyrównywania szans edukacyjnych, zapobiegania zjawiskom i sytuacjom niepożądanym z perspektywy rozwoju dziecka we wszystkich jego sferach. Kompetencje te wymagają szczególnej wiedzy psychologicznej i pedagogicznej. Bez niej trudno będzie nauczycielowi znaleźć „kontekst teoretyczny (podstawę teoretyczną) do działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych. Nauczyciel musi posiadać wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, a także umiejętności wykorzystania tej wiedzy do poznawania uczniów, organizowania procesu kształcenia i wychowania w szkole oraz kontrolowania i oceniania uczących się” (Strykowski, 2005, s. 19–20). Posiadanie kompetencji diagnostycznych przez nauczyciela jest zatem o tyle ważne, że nikt inny nie posiada tak bogatego źródła wiedzy na temat specyficznych uwarunkowań uczenia się, zachowania, społecznego funkcjonowania uczniów. Posiadanie tych kompetencji pozwala nauczycielom na ciągłą refleksję nad podejmowanymi działaniami, dostosowywanie ich do aktualnych potrzeb i możliwości uczniów, na odczytywanie zmian oraz pedagogiczne reagowanie na sposób ich rozumienia, interpretacji i adaptacji. Kompetencja diagnostyczna nauczyciela warunkuje zatem optymalne i efektywne rozpoznanie możliwości, zdolności, trudności oraz potrzeb wychowanków i uczniów w aspekcie jednostkowym i grupowym, „z uwzględnieniem ich mocnych i słabych stron osobowości, stanu zdrowia, percepcji i umysłowości, a także warunków środowiskowych, w jakich się rozwijają” (Jarosz, Wysocka, 2006, s. 29–30).

Kompetencje diagnostyczne nauczycieli a marginalizacja uczniów

Kompetencja diagnostyczna nauczyciela przejawia się w wiedzy i umiejętnościach w zakresie diagnozy pedagogicznej. Zdaniem Bolesława Niemierki (1993, s. 96) diagnoza „jest rozpoznawaniem umiejętności i aktualnego poziomu rozwoju ucznia oraz śledzeniem zmian, jakie w nim zachodzą pod wpływem oddziaływania pedago-

gicznego”. Zatem, aby nauczyciel w sposób kompetentny mógł diagnozować ucznia, musi posiadać i stale rozwijać wiedzę teoretyczną o jego rozwoju, cechach indywidualnych i środowisku. Jak podkreśla Strykowski (2005, s. 20–21), przedmiotem poznania nauczyciela są „zarówno cechy rozwojowe ucznia, jak i jego cechy indywidualne, do których należą: inteligencja, zainteresowania, styl poznawczy, poziom aspiracji, motywy uczenia się. Obok cech rozwojowych i indywidualnych uczniów konieczne jest również poznanie ich środowiska społeczno-wychowawczego, zwłaszcza rodziny i grupy rówieśniczej”.

Andrzej Janowski (2002, s. 9–10) przedmiot poznania lokuje w następujących obszarach: wiedza o uczniu (właściwości rozwoju społeczno-emocjonalnego ucznia i jego właściwości intelektualne – jest to niezbędne do zrozumienia niepowodzeń czy trudności ucznia w szkole, a także jego zachowań, potrzeb i motywów); wiedza o zespole wychowanków; wiedza o postawach, poglądach i opiniach uczniów związanych z różnymi ważnymi dla wychowania obiektami; wiedza o stosunku uczniów do szkoły i jej wymagań; wiedza dotycząca pozaszkolnej aktywności ucznia oraz całokształtu wpływów, którym podlega on wskutek kontaktowania się ze środowiskiem społecznym; własna działalność dydaktyczno-wychowawcza nauczyciela.

Poznanie ucznia wymaga wiedzy na temat metod (do najczęściej stosowanych należą: obserwacja, wywiad, ankieta i socjometria), technik i narzędzi diagnozowania, odpowiedniego ich doboru, zastosowania, a w dalszej konsekwencji interpretowania wyników badań, wyciągania na tej podstawie wniosków do dalszej pracy z uczniem, omawiania wyników diagnozy ze specjalistami, innymi nauczycielami, rodzicami i uczniem (por. Klimek, 2016). Podkreśla to Niemierko (2002, s. 30), zauważając, że „kompetentny nauczyciel potrafi dobrać narzędzia ewaluacji do rodzaju sytuacji dydaktycznej, wytworzyć narzędzia diagnozy, stosować narzędzia pomiaru osiągnięć uczniów i interpretować uzyskane wyniki, wykorzystywać wyniki ewaluacji osiągnięć uczniów, budować trafne procedury oceniania osiągnięć uczniów wyrażone w stopniach szkolnych, a także przedstawić wyniki uczniom, rodzicom, dyrekcji i innym nauczycielom”.

Zdaniem Lidii Grzesiak (2008, s. 41) diagnozowanie powinno towarzyszyć nauczycielowi na co dzień i pomagać w kompleksowym ujmowaniu elementów mających „bezpośredni wpływ na aktywny i efektywny udział każdego ucznia w procesie uczenia się”.

Diagnoza w pracy nauczyciela służy kilku znaczącym celom: (1) wstępnemu rozpoznaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów; (2) wspomaganie procesu nauczania-uczenia się; (3) porównywaniu osiągniętych przez uczniów wyników; (4) monitorowaniu standardów edukacyjnych (por. Konieczna, 2010; Tersa, 2014, s. 97). Warunkiem dobrej diagnozy jest świadomość nauczyciela, że każdy uczeń jest osobą niepowtarzalną, wyjątkową, która różnie reaguje na różne sytuacje edukacyjne i życiowe. Oznacza to, że to samo zdarzenie w klasie może w różny sposób być odbierane i przeżywane przez każdego ucznia, a tym samym może na niego inaczej wpływać. Nauczyciel powinien więc zdobywać informacje zarówno o uczniu oraz o sytuacjach wpływających na jego wychowanie i kształcenie, aby podejmować odpowiednie działania edukacyjne, adekwatne do potrzeb uczniów.

Refleksja nauczyciela oparta na wynikach diagnozy, zarówno indywidualnej jak i zbiorowej – zdaniem Elżbiety Płóciennik (2011, s. 215) – może „również pomagać nauczycielowi weryfikować oraz doskonalić stosowane przez niego metody, formy pracy czy środki dydaktyczne. Diagnoza pedagogiczna może zatem służyć także ocenie efektów działalności pedagogicznej, planowaniu i prognozie zmian w procesie dydaktyczno-wychowawczym, zarówno na poziomie pojedynczych zajęć, jak i w odniesieniu do całego procesu edukacji”.

Znaczenie wczesnej diagnozy w rozwoju ucznia jest priorytetowe, decyduje bowiem o jego edukacyjnych sukcesach lub porażkach. Aby uniknąć tych ostatnich, niezwykle ważna jest wiedza i umiejętności nauczyciela w zakresie diagnozy pedagogicznej. Tymczasem badania prowadzone w zakresie kompetencji diagnostycznych nauczycieli wykazują liczne luki w tym obszarze. Badania Barbary Skałbani (2011, s. 41) ukazują niedostatki z zakresie: znajomości metod i technik diagnostycznych; umiejętności opracowania i prowadzenia programu naprawczego; poziomu wiedzy z tego obszaru (niski i bardzo niski); doboru metod diagnozowania; rozpoznawania zaburzeń i zaniedbań. Z badań Agnieszki Koniecznej i Iwony Koniecznej (2010, s. 118–119) wynika, że nauczyciele: albo wcale nie widzą trudności dziecka, albo nie potrafią określić tego, na czym polega istota problemów i ich przyczyny; stosują w sposób schematyczny sposoby pomocy dziecku; przerzucają odpowiedzialność na rodziców (np. wykonywanie ćwiczeń w domu pod ich kierunkiem); są przekonani, że dziecko z trudności edukacyjnych wyrośnie; bagatelizują trudności dzieci; są przekonani, że diagnozowanie przez nauczycieli jest utrudnieniem i niczemu nie służy.

Niskie oceny kompetencji diagnostycznych przyszłych nauczycieli zostały również opisane przez zespół badawczy z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Okazało się, że najniższe wyniki otrzymały następujące umiejętności: umiejętność diagnozowania trudności ucznia; umiejętność wdrażania opracowanego rozwiązania, by eliminować trudności ucznia oraz umiejętność podjęcia działań interwencyjnych w przypadku ucznia uzależnionego (Łukasik, Jagielska, Duda, Koperna, Mróz, Sobieszczkańska, 2018). Można zauważyć, że, oprócz diagnozowania sytuacji trudnych, przyszli nauczyciele ujawniają niski poziom wiedzy i umiejętności w zakresie diagnozowania indywidualnych predyspozycji ucznia, co potwierdza wcześniejsze badania w tym zakresie (por. Łukasik, 2017). To zaś przekłada się na ich pracę z uczniami, w której brak lub redukcja do minimum kompetencji diagnostycznych prowadzi do szablonowego, schematycznego powielania działań, do ich niskiej skuteczności lub nieskuteczności. W odniesieniu do uczniów sytuacja ta przekłada się na brak osiągania sukcesów edukacyjnych na miarę ich możliwości rozwojowych, brak motywacji do nauki, brak możliwości rzetelnego monitorowania ich progresu lub regresu w rozwoju, a w efekcie negatywną, nieprawdziwą informację zwrotną. W konsekwencji brak kompetencji diagnostycznych nauczycieli prowadzi do marginalizacji uczniów źle zdiagnozowanych, szczególnie tych przejawiających różnorodne trudności w uczeniu się czy w zachowaniu. Oczywiście, marginalizacja ucznia jest rozpatrywana zawsze jako zjawisko wielowymiarowe i bardzo złożone, jednak brak kompe-

tencji diagnostycznych nauczycieli jest czynnikiem kluczowym i o niej decydującym. Jerzy Kwaśniewski (1997) pisząc o marginalizacji, podkreśla „stan wykorzenienia, nie uczestnictwa jednostki lub grup w instytucjonalnym porządku społecznym oraz procesu, który do tego stanu prowadzi”. Zbigniew Kwiecieński (2009, s. 19) zauważa, że zjawisko marginalizacji w edukacji wynika z wielu czynników. Wśród nich wyróżnia: kapitał społeczno-kulturowy ucznia, cechy osobowe (w tym talent, motywację, pracowitość i in.), organizację oświaty (w tym m.in. przygotowanie nauczycieli, ewaluacja efektów kształcenia), funkcjonowanie szkoły (np. dominujące modele nauczania, kultura organizacyjna szkoły, ocenianie, naznaczanie, selekcja, sortowanie, reprodukcja), a także różnorodne interakcje, jakie przydarzają się dzieciom i młodzieży w toku ich rozwoju. Wyróżnione czynniki marginalizacji uczniów w przypadku organizacji i funkcjonowania szkoły lokowane są w kompetencjach, potencjale kadry nauczycielskiej. Zatem niezwykle ważne jest dobre przygotowanie diagnostyczne (pedagogiczne) nauczycieli, bowiem to, jak przebiega proces edukacji – w którym decydujące są kompetencje nauczycieli – ma wpływ na kariery życiowe dzieci i młodzieży oraz stanowi „składnik procesów selekcji lub awansu edukacyjnego, zawodowego i kulturalnego młodych pokoleń, a nawet ciągów rodzinnych (Papież, 2009, s. 299). Jan Papież podkreśla wprost, że wśród przyczyn marginalizacji w edukacji dominują te, których istota tkwi w: nauczycielu, niskiej jakości kształcenia, a także w organizacji sieci szkolnej i dojazdów dziecka do szkoły, opieki nad dzieckiem w przedszkolu, czy jakości habitusu pierwotnego ucznia (tamże, s. 302–311). Zatem, odnosząc się do osoby nauczyciela i jego znaczenia w działaniach marginalizujących, należy powiedzieć, że niskie umiejętności diagnostyczne i pedagogiczne są przyczyną negatywnych zjawisk oraz działań pozorowanych w szkole (por. Nalaskowski, 1997). Dlatego też kompetencja diagnostyczna jest bazowa wśród kompetencji pedagogicznych, umożliwiała bowiem prawidłową organizację procesu nauczania ucznia o specyficznych potrzebach edukacyjnych oraz ucznia zdolnego, warunkuje karierę edukacyjną i życiową ucznia.

Podsumowanie i wnioski dla praktyki edukacyjnej

We współczesnym społeczeństwie, które doświadcza nieustająco zwiększającej się dynamiki codziennych zmian, powodujących wzrost wiedzy we wszystkich sferach życia, współczesny nauczyciel staje przed wieloma wyzwaniami w zakresie zdolności zawodowych i kompetencji. Zmiany społeczne wymagają rozszerzenia obowiązków i kompetencji nauczyciela, zmieniając jego role zawodowe oraz wymuszając nieustanne poszerzanie zakresu umiejętności (Panev, Barakoska, 2015). Nauczyciele, którzy otrzymali w trakcie studiów odpowiednie przygotowanie, będą w stanie radzić sobie ze stawianymi przed nimi wymaganiami i skutecznie realizować cele kształcenia w szkole doświadczającej ustawicznych zmian. Wielu autorów (m.in. Szempruch, 2013; Pearson, 1994; Pachociński, 1994; Łukasik, 2017; Rahman, 2014; Madhavararam, Laverie, 2010) podkreśla konieczność rozwijania kompetencji pedagogicznych

nauczycieli, by mogli właściwie planować i efektywnie realizować proces dydaktyczno-wychowawczy we współczesnej szkole, w odpowiedzi na potrzeby społeczne i wyzwania niepewnej współczesności. Realizacja celów kształcenia zawartych w Podstawie Programowej i programach kształcenia w dużej mierze bowiem zależy od posiadanych przez nauczyciela kompetencji (Aimah, Ifadah, Bharati, 2017).

Kompetencje nabywać i rozwijać można w działaniu i przez działanie (Rychen, Salganik, 2001). By zatem umożliwić studentom kierunków nauczycielskich rozwój kompetencji pedagogicznych, w tym szczególnie diagnostycznych, należy tak planować i realizować ich kształcenie w uczelni, by mogli aktywnie nabywać wiedzę, umiejętności oraz kształtować swoje postawy przez doświadczanie różnorodnych sytuacji edukacyjnych, w tym sytuacji trudnych – zdarzeń krytycznych (Łukasik, 2015). Wysiłki osób kształcących kandydatów do zawodu nauczyciela powinny zmierzać w kierunku kształtowania jednostki świadomej siebie, dążącej do nieustającej samoaktualizacji i rozwoju (Łukasik, 2016), przede wszystkim do rozwijania kompetencji pedagogicznych, ze szczególnym wyekspozowaniem kompetencji priorytetowej, jaką jest kompetencja diagnostyczna.

By ją rozwijać należy:

1. Dokonać modyfikacji programów kształcenia nauczycieli:
 - w odniesieniu do realizowania zajęć z modułu przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych należy zwiększyć wymiar godzinowy i zapewnić komplementarność treści realizowanych w ramach przedmiotów zawierających treści z zakresu diagnozy pedagogicznej, wiedzy o uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz zagrożeniami dzieci i młodzieży, kładąc nacisk na rozwijanie w ramach każdego z przedmiotów kompetencji diagnostycznych;
 - w odniesieniu do celów uczenia się realizowanych kierunków studiów należy brać pod uwagę konieczność kształtowania postaw studentów sprzyjających dążeniu do samorozwoju, doksztalcania i doskonalenia zawodowego, szczególnie zaś w zakresie diagnozowania nowych zjawisk edukacyjnych oraz problemów i specyfiki zagrożeń dzieci i młodzieży.
2. Dokonać zmian w realizowaniu zajęć praktycznych i ocenie studenta:
 - należy zwiększyć wymiar godzinowy praktyk studenckich oraz kończyć je opracowaniem studium indywidualnego przypadku z zaliczeniem na ocenę (wówczas student będzie mógł weryfikować wiedzę i umiejętności z zakresu diagnozy oraz planowania pracy z uczniem w odniesieniu do zdiagnozowanych dysfunkcji/uzdolnień) (Łukasik, 2016, 2017).
3. Wprowadzić dodatkowe formy doksztalcania i doskonalenia nauczycieli jako odpowiedź na niewystarczającą realizację kompetencji diagnostycznych, nabytych w toku studiów i na początku praktyki w zawodzie, w celu poprawy jakości i efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniem.

Dzięki tym zmianom istnieje szansa na lepszą jakość edukacji oraz wyeliminowania zjawisk edukacyjnej marginalizacji uczniów.

Bibliografia

- Aimah, S., Ifadah, M., Bharati, D.A. (2017). Building Teacher's Pedagogical Competence and Teaching Improvement through Lesson Study. *Arab World English Journal*, 8(1), 66–78.
- Arends, R.I. (1994). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: WSiP.
- Bauman, Z. (2006). *Phynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1994). Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej. W: M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej* (s. 47–64). Białystok: Wydawnictwa UW, Filia w Białymstoku.
- Denek, K. (2011). Nauczyciel – jego tożsamość, role i kompetencje. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, 3, 4–10.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Grzesiak, J. (2008). Autoewaluacja wyznacznikiem kompetencji pedagogicznych współczesnego nauczyciela. W: K. Żegnałek (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela* (s. 39–50). Warszawa: Wydawnictwo WSPTWP.
- Janowski, A. (2002). *Poznawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*. Warszawa: WSiP.
- Jarosz, E., Wysocka, E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klimek, L. (2016). Kompetencje diagnostyczne nauczyciela w kontekście pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, XXXV, 167–177.
- Konieczna, A. (2010). Problem oceniania uczniów w placówkach integracyjnych i włączających. W: A. Konieczna (red.), *Diagnostowanie potrzeb edukacyjnych dziecka* (s. 129–152). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Konieczna, A., Konieczna, I. (2010). Ocena i wyjaśnienie niepowodzeń edukacyjnych uczniów przez nauczycieli i rodziców. W: A. Konieczna (red.), *Diagnostowanie potrzeb edukacyjnych dziecka* (s. 115–128). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kwaśnica, R. (2004). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. Podręcznik akademicki (t. 2, s. 291–323). Warszawa: WN PWN.
- Kwaśniewski, J. (1997). *Kontrola społeczna procesów marginalizacji*. Warszawa: Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kwieciński, Z. (2009). Wolność czy równość w edukacji? W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiwicz (red.), *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości* (s. 19–24). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Łukasik, J.M. (2013). *Doświadczenie życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łukasik, J.M. (2015). Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne. W: S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej*. Będzin: Wydawnictwo Internetowe e-bookowo.
- Łukasik, J.M. (2016). *Poznać siebie i dbać o rozwój w drodze do sukcesu*. Kraków: WAM.
- Łukasik, J.M. (2017). Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela. *Labor et Educatio*, 5, 155–165
- Łukasik, J.M., Jagielska, K., Duda, A., Koperna, P., Mróz, A., Sobieszkańska, K. (2018). *Pedagogical competencies of teachers at the beginning of their professional career*. W: Ubaldo Comite et al., 1st International Conference on Contemporary Education and Economic Development (CEED 2018) (s. 127–133). Paris.
- Madhavaram, S., Laverie, D.A. (2010). Developing pedagogical competence: Issues and implications for marketing education. *Journal of Marketing Education*, 32(2), 197–213.
- Nalaskowski, A. (1997). *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*. Toruń: Akapit.

- Niemierko, B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP.
- Niemierko, B. (1993). *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*. Warszawa: WN PWN.
- Pachociński, R. (1994). *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Panev, V., Barakoska, A. (2015). The Need of Strengthening the Pedagogical Competencies in Teaching from the English Teachers' Perspective. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 3(1), 43–50.
- Papież, J. (2009). Szkoła jako miejsce wykluczenia i marginalizacji społecznej. *Studia Elbląskie*, 10, 299–311.
- Pearson, A.T. (1994). *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Przeł. A. Janowski, M. Janowski. Warszawa: WSiP.
- Piotrowski, E. (2009). Kompetencje nauczyciela jako warunek adaptacji do pełnienia ról zawodowych. W: J. Szempruch, M. Błachnik-Gęsiarz (red.), *Adaptacja zawodowa nauczyciela* (s. 97–108). Częstochowa: Wydawnictwo WSL.
- Płóciennik, E. (2011). Kompetencja diagnostyczna nauczyciela w świetle podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W: W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Na drodze do profesjonalnego mistrzostwa* (s. 213–227). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Rahman, M.H. (2014). Professional Competence, Pedagogical Competence and the Performance of Junior High School of Science Teachers. *Journal of Education and Practice*, 5(9), 75–80.
- Rychen, D.S., Salganik, L.H. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Boston Hogrefe & Huber.
- Skałbani, B. (2011). *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Strykowski, W. (2005). Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Neodidagmata*, 27/28, 15–28.
- Strykowski, W., Strykowska, J., Pielachowski, J. (2003). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: eMPI².
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szymański, M.J. (2016). Konstruowanie tożsamości w warunkach zmiany społecznej. W: Z. Melosik, M.J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej* (s. 11–26). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Taraszkiewicz, M. (2001). *Jak uczyć się jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*. Poznań: Wydawnictwo Arka.
- Tersa, K. (2014). Kompetencje diagnostyczne nauczycieli. Oczekiwania i wyzwania. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 16, 90–105.

THE IMPORTANCE OF TEACHER'S DIAGNOSTIC COMPETENCES FOR STUDENTS' DEVELOPMENT

Abstract

The article focuses on the issue of teacher's diagnostic competence. In order to emphasize the importance of the issue and to encourage scientific discussion, the value of the contemporary teacher's pedagogical competences was pointed out, among which diagnostic competence was highlighted. Then the importance of diagnostic competence in working with the student and the consequences of its lack, which is the student's marginalization, were determined. The conclusions indicate the implications for educational practice.

Keywords: teacher, competences, diagnostic competence, marginalization