

PROCES DIAGNOZOWANIA W NAUKACH O WYCHOWANIU

Wybrane aspekty

Prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz

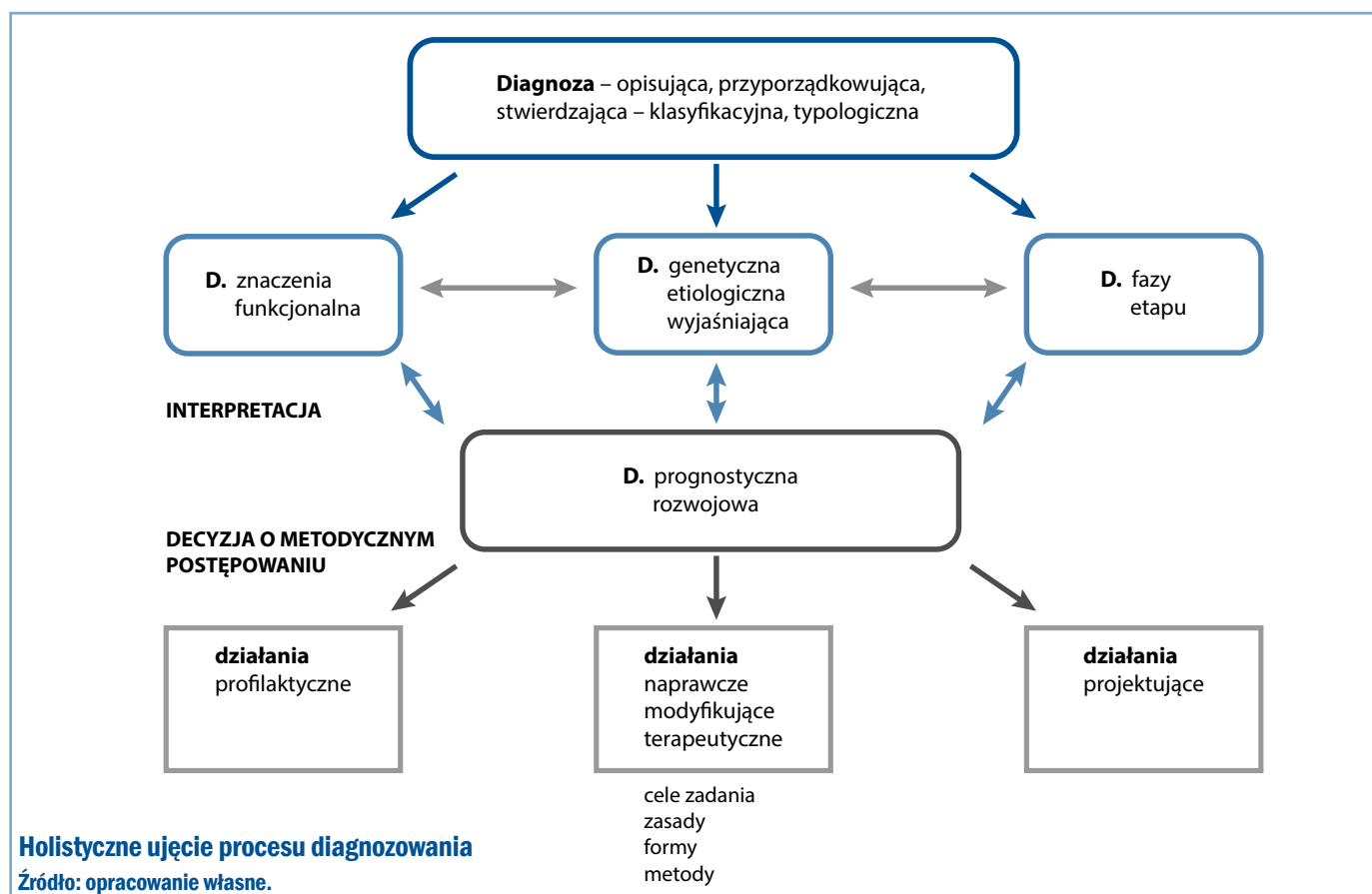
Katedra Edukacji Międzykulturowej
Uniwersytetu w Białymstoku

ZAŁOŻENIA WSTĘPNE

Nauki o wychowaniu mają do spełnienia wiele funkcji, między innymi diagnostyczną, wyjaśniającą i tłumaczącą, a przede wszystkim prognostyczną, innowacyjną i metodyczną – praktyczną, stąd moją intencją jest ukazanie holistycznego ujęcia

procesu diagnozowania, co przedstawia na rysunku – holistyczne ujęcie procesu diagnozowania.

W teorii i metodologii nauk o wychowaniu holizm jest traktowany jako pogląd głoszący postrzeganie zjawisk wychowawczych w układach całościowych. Jeżeli istotą diagnostyki jest rozpoznanie (opis, przyporządkowanie, klasyfikacja, typologia, etiologia, określenie znaczenia i funkcji danego stanu rze-



czy, zauważenie fazy), jak też wskazanie kierunków rozwoju na bazie interpretacji, odniesień do różnych koncepcji i teorii wyjaśniających dane zjawisko – problem, to istotą działań podejmowanych w wyniku rozpoznania są trzy typy działań metodycznych (profilaktyka, terapia, projektowanie).

Pojęcie diagnozy wiąże się z samą czynnością rozpoznania, opisywania, charakteryzowania, wykrywania, stwierdzania stanów i zachowań w wymiarach (prawidłowe – nieprawidłowe, korzystne – niekorzystne, zaburzone – będące w normie itp.) i jest czynnością poznawczą lub jej rezultatem. Natomiast diagnozowanie jest procesem, w którym konieczne jest wyróżnienie elementów składających się na całość postępowania. Z pewnością pierwszym etapem będzie opis stanu rzeczy, przedstawienie objawów. Już J. Korczak wskazywał, że jeśli pedagogika zechce iść drogą uitorowaną przez medycynę, musi wypracować diagnostykę wychowawczą opartą na rozumieniu objawów. Zwrócił uwagę na niektóre z nich i podkreślił symbolicznie: „czym gorączka, kaszel, wymioty dla lekarza, tym uśmiech, łza, rumieniec dla wychowawcy”, wskazując, że nie ma objawu bez znaczenia¹. Sądzę, że szczególnym zadaniem i problemem dla diagnosty jest zauważenie objawów, określenie ich znaczenia, funkcji, jakie spełniają w całym procesie rozwoju, ich istoty w całej strukturze zjawiska. To jednak uzależnione jest od tego, jakie metody i techniki zastosujemy w procesie zbierania danych o jednostce, grupie, określonym zjawisku. Za najważniejszą metodę prowadzącą do poznania dziecka J. Korczak uznawał obserwację, zaś H. Radlińska wywiad w miejscu zamieszkania.

KLASYFIKACJA I TYPOLOGIA W PROCESIE DIAGNOZOWANIA

Jeżeli jakieś zjawisko jest opisywane, prezentowane, to istotne są wskaźniki i mierniki, przyjęcie określonej aksjologii, określonego kryterium, do którego odnosimy rozpoznawane przez nas zjawisko. Jeżeli wskaźnikiem określamy coś, co pozwala nam twierdzić, że zachodzi zjawisko, które nas interesuje, to miernikiem jest stopień natężenia określonego wskaźnika, poziom, częstotliwość, jego moc, siła itp., przedstawiona na skali lub za pomocą symbolu liczbowego. Jest to szczególnie ważne w procesie diagnostycznym, gdyż efektem tych działań jest opracowanie czułych narzędzi diagnostycznych w kontekście diagnozowanego przedmiotu. Opisując badane problemy (zjawiska), istotna jest ich klasyfikacja i typologia. Poprawna klasyfikacja, która najczęściej dotyczy zmiennych jednowymiarowych, może być jednostopniowa i wielostopniowa, powinna jednak być wyczerpująca i rozłączna. Większość jednak zmiennych to zmienne wielowymiarowe i w tym przypadku celowe jest dokonywanie typologii. Klasyfikując jakiś przedmiot, szukamy cech specyficznych, natomiast w typologii uwzględniamy zespoły cech stałych, jak i przypadkowych, nietypowych, ich poziom, natężenie, kierunek. W typologii niezbędny jest wybór wskaźnika różnicowania, czyli przyjęcie określonego kryterium, które pozwoli zaliczyć określone zjawisko do danego typu.

Wartościowym przykładem analizy typologicznej jest praca dotycząca typologii nauczycieli². Autor wyszedł z założenia, że podstawowym narzędziem pracy nauczycieli jest ich intelekt, stąd najistotniejsze jest poznanie umysłowości (intelektu) nauczycieli. Powyższe kryterium (współczynnik różnico-

wania) pozwolił na wyróżnienie nauczycieli wybitnych, dobrych, niezupełnie odpowiednich i nieodpowiednich. Spośród wybitnych i dobrych zostały wyróżnione umysły rozumowe, intuicyjne, organizacyjne, systematyczne, wyobrazeniowe, ekspresyjne. Ukazując walory typologii, zwróć uwagę na te cechy, które są wiodące w pracy nauczyciela i nadają barwę jego pracy.

Typ rozumowy wyróżnia się dążeniem do tego, by jak najwięcej wiedzieć (erudyci), jak też najbardziej gruntownie poznać i zrozumieć (myśliciele). Erudyci posługują się głównie pamięcią, myśliciele zaś skupioną uwagą. W tej grupie wyróżniono także umysły refleksyjne, których specjalne zainteresowania skierowane były na życie wewnętrzne, na proces przeżyć i myślenia (dyskusja z samym sobą). Autor zwrócił uwagę, że nauczyciele typu rozumowego wykazują małe zainteresowanie problemami wychowawczymi, problemami życia społecznego, praktycznego, pracami administracyjnymi. Bliższy jest im materiał nauczania (lekcje prowadzone są w sposób jasny, przejrzysty, logiczny) niż uczeń (krytyczni, wymagający poprawności, mało tolerancyjni, zainteresowani uczniami wyróżniającymi się).

Typ intuicyjny interesuje się bardziej różnymi zjawiskami i faktami niż pojęciami, bardziej rzeczywistością niż abstrakcją. Posiada on wycucie procesu opiekuńczo-wychowawczego, łatwość nawiązywania kontaktów z uczniami, ściśle związany jest z życiem szkoły i środowiska, z zamiłowaniem pełni obowiązków wychowawcy. Umysły tego typu cenią w pierwszej kolejności mądrość życiową, natomiast nie pociągają ich dziedzina rozważań teoretycznych. Posiadają zdolność wyczuwania psychiki uczniów, potrzeb i zainteresowań zespołu uczniowskiego, co przejawia się w doborze trafnych środków dydaktycznych oraz w zachowaniach tolerancyjnych, takcie i umiarze w postępowaniu.

Typ organizacyjny charakteryzuje całościowe ujmowanie problemów edukacyjnych (zespołu uczniowskiego, lekcji, materiału nauczania i innych elementów). Nauczyciele tego typu przywiązują szczególne znaczenie do konstrukcji lekcji, jej elementów (praca domowa, podanie nowego materiału, utrwalanie, kontrola, ocena itp.). Umiejętności organizacyjne przejawiają się w ujmowaniu tematyki lekcji w formie zagadnień, w prowadzeniu i wywoływaniu dyskusji, niepozwalaniu na odchodzenie od tematu itp.

Typ systematyczny (określiłbym go schematycznym) dąży do upraszczania wykonywanych czynności, posilkowania się prostymi środkami, schematycznymi zestawami, podziałami itp. Powyższym umysłem odpowiadają elementy proste i jednorodne, gdyż mają słabsze poczucie związków zachodzących pomiędzy procesem nauczania i wychowania. Generalnie lubią utarte szlaki i szablony, charakteryzuje ich skłonność do porządkowania, unifikowania, naśladownictwa, posługiwania się tymi samymi metodami i środkami dydaktycznymi, stąd stronią od indywidualistów zarówno w procesie opiekuńczo-wychowawczym, jak i w dydaktycznym.

Typ wyobraźniowy charakteryzuje skłonność do intensywnych przeżyć i operowania obrazami, czemu najczęściej towarzyszy umiejętność wywoływania przeżyć u innych osób, odczuwania potrzeby nowych wrażeń, zachowań twórczych, z jednoczesną niechęcią do naśladownictwa i powtarzania. Z jednej strony charakterystyczna dla tego typu jest plastyczność myśli, żywy, bezpośredni kontakt z uczniem, ożywianie procesu dydaktycznego, ale z drugiej strony brak ciągłości i konsekwencji, zbytnia aktywność i niecierpliwość, nierówność w postępowaniu, spon-

KLASYFIKACJA I TYPOLOGIA W PROCESIE DIAGNOZOWANIA

taniczność, co pociąga za sobą żywość wypowiedzi, ale także pewną chaotyczność i subiektywizm. Nauczyciele ci starają się proponować uczniom rzeczy nowe, interesujące, a nawet to, co jest banalne, próbują zaprezentować ciekawie, unikając szablonu. Stąd zdecydowanie mniejszą wagę zwracają na utrwalanie materiału, kontrolę, egzekwowanie, ocenianie, jak też na działalność wychowawczą, wpływając głównie na rozwój uczuciowości wychowanków, kształtując przeżywanie wartości kultury, a nie dyscyplinę myśli.

Typ ekspresyjny w sposób wyrazisty oddaje stany psychiczne (pewne uczucia, pragnienia, myśli) z intencją przekazywania ich innym. Najważniejszym środkiem ekspresji nauczyciela jest głos wraz z charakterystyczną dynamiką, intonacją, akcentowaniem. W przypadku tego typu nie ma miejsca na prostotę, natomiast częste jest wysuwanie siebie na pierwszy plan z silną potrzebą uznania, a nawet adoracji (ich „Ja” wydaje się stanowić centrum zainteresowań i zabiegów życiowych). Nauczyciele tego typu operują bardziej formą niż treścią, stąd może mieć miejsce panowanie formy nad treścią, pozorów nad istotnymi wartościami.

Podobnie możemy przedstawić typologię niedostosowania społecznego i zaburzeń w zachowaniu. Analizując zaburzenia w zachowaniu, odwołujemy się do wielu teorii. Między innymi do organicznych – biologicznych, psychodynamicznych, behawioralnych, ekologicznych, socjologicznych, kulturowych. W zależności od przyjętej perspektywy wyróżniane są różne typy zaburzeń w zachowaniu³. Na przykład K. Dąbrowski wyróżnił pięć typów nadpobudliwości: psychoruchową, afektywną, sensualną, umysłową, wyobrażeń. K. Pospiszyl wyróżnił trzy główne rodzaje wadliwych postaw społecznych: neurotyczność, przestępczość, psychopatie. Z kolei typologia D.H. Stotta to:

- **zachowania wrogie** – agresywność – jako suma doświadczeń frustracyjnych doznawanych w różnych okresach życia, przy czym zasadnicze znaczenie mają okresy dojrzewania, przełomowe; postawy wrogie ulegają dwukierunkowej transformacji albo stają się ukrytymi nastawieniami, albo przybierają formy jawne w postaci przemocy i aktów przestępczych;
- **zahamowanie** – skłonność do przeżywania stanów depresyjnych, bierność, wycofywanie się, nieśmiałość, lękliwość (z zahamowaniem mogą występować symptomy nerwowości, zaburzenia snu, pocenia się, obgryzania paznokci itp.);
- **zachowanie niekonsekwentne** – trudność w koncentracji uwagi, pochopność, w sferze poznawczej, werbalnej, w ustosunkowaniu się (może być organiczna etiologia niekonsekwencji; można je porównać do nadpobudliwości – reakcje nieprzemysłane, przypadkowe, brak analizy w kontekście „poznawczej mapy”;
- **aspoleczność** – typ porównywalny z socjopatią – niekontrolowana agresja i wrogość, niezdolność do syntonii i empatii; nie uznaje ograniczającego wpływu zewnętrznej rzeczywistości.

W innej typologii, autorstwa T.M. Achenbacha, zachowania internalizacyjne i eksternalizacyjne są dwoma biegunowo przeciwstawnymi typami:

- **zachowania internalizacyjne** – „rzutowanie do wewnątrz” problemów psychicznych przeżywanych przez jednostkę (wycofanie, lęki, zahamowanie), jako wynik neurotyzmu, nadmiernej kontroli zachowań, poczucia winy;
- **zachowania eksternalizacyjne** – wynik rzutowania problemów psychicznych na zewnątrz, czego efektem jest za-

burzone i niedostosowane zachowanie, u podstaw którego leży słaba kontrola (nie czuje winy, gdy robi coś złego, kłamię, kradnie, niszczy, atakuje, wybucha, jest uparty, dokuczliwy itp.).

WYJAŚNIANIE I TŁUMACZENIE W PROCESIE DIAGNOZOWANIA

Istotnym elementem w procesie diagnostycznym jest etiologia danego stanu rzeczy, ukazanie łańcucha uwarunkowań, przyczyn, wskazanie na źródła danego stanu rzeczy oraz określenie fazy, funkcji i znaczenia. Dysponując powyższym, możemy podjąć próbę interpretacji, odwołując się do ogólnych prawidłowości, do teorii tłumaczących pewną typologię, zachowania, postawy, potrzeby itp. Jak wskazuje E. Wysocka, diagnozowanie jest złożonym procesem, na który składa się wiele czynności: „na proces diagnozowania nie składa się jedynie rejestracja danych, ale również ich przetwarzanie i interpretowanie, co wymaga włączenia weń nie tylko procesów postrzegania (wykorzystywanie dostarczonych informacji), ale także – i może przede wszystkim – procesów myślenia i wnioskowania (wychodzenia poza dostarczone informacje)⁴. Tu jest ważny moment pogranicza między tym, co stwierdzamy, co zaklasyfikowaliśmy do danego stanu rzeczy, a tym, w oparciu o co interpretujemy, czym się kierujemy (np. dobro dziecka jest różnie rozumiane i różnie interpretowane). Istotne jest to, z jakiej pozycji oceniamy, jaką aksjologią i teleologią się kierujemy, z jakiej perspektywy analizujemy, jakie kryteria bierzemy pod uwagę itp. Stąd w strukturze procesu diagnostycznego należy pamiętać o przedmiocie diagnozy (co jest przedmiotem), o podmiocie (kto jest podmiotem badania), o celu diagnozowania, kompetencjach diagnosty, modelu diagnozowania (jak diagnozować), jak też o metodzie i warunkach przebiegu procesu diagnozowania (czym, kiedy i gdzie)⁵. Podejmując próby wyjaśniania i interpretacji, należy przywołać określone teorie i koncepcje, na podstawie których będziemy interpretować interesujący nas stan rzeczy i które pozwolą określić program metodycznego postępowania. Dokonujemy więc przeglądu współczesnych teorii biologicznych, psychologicznych (psychoanalitycznych, behawioralnych, teorii osobowości, psychopatii itd.), socjologicznych, kulturowych, pedagogicznych. Odwołujemy się do teorii uczenia się, modelowania, potrzeb, teorii psychodynamicznych, rozwojowych, ekologicznych, kontrkulturowych itp. Na przykład stwierdziwszy, że nasilające się przejawy agresji antyspołecznej u dorastającego chłopca mają charakter frustracyjny i wynikają z niezaspokojenia potrzeby miłości, uznania, bezpieczeństwa, przynależności emocjonalnej, możemy przypuszczać, że przejawiana agresja to techniki obronne, które chłopak utrwalił, redukując napięcie i niepokój, tym samym uzyskując satysfakcję. Powyższa interpretacja jest wynikiem rozpoznania odwołującego się do teorii psychodynamicznych i rozwojowych. Decyzja o postępowaniu z tym przypadkiem (prognoza) będzie związana z koniecznością podjęcia zabiegów interwencyjnych, modyfikujących dotychczasowe zachowania, czyli podjęcie terapii ukierunkowanej na przemodelowanie mechanizmów regulacyjnych w kontaktach interpersonalnych chłopca w jego środowisku, przede wszystkim w rodzinie, w grupie rówieśniczej, w szkole itp. Podobnie możemy analizować problem dziecka niezdolnego do samodzielności. Osoby wychowywane w zależności od

autorytetu formalnego są niezdolne do samodzielności, są przywiązane do władzy leżącej na zewnątrz nich, oczekują od niej opieki, czyniąc ją odpowiedzialną za swoje zachowania i postępowanie⁶. Możemy więc przyjąć, że tacy są wychowankowie, z jakimi autorytetami mieli do czynienia w okresie wychowania. Dominacja wychowawców nad wychowanymi ma swoje odbicie w postawach autorytarnych, gdy kara stosowana jest jako środek sprawowania kontroli. Autorytaryzm to cecha stosunków wychowawczych opartych na władzy, dominacji, czemu zdecydowanie sprzeciwiali się m.in. E. Key, A.S. Neill, C. Rogers.

Współczesne koncepcje autorytaryzmu wskazują na specyficzny zespół cech poznawczych jednostki, które są wynikiem doświadczeń z dzieciństwa oraz wpływu społecznego, wzorów osobowych i kulturowych, jak też trudno uchwytnych skłonności indywidualnych. Traktując autorytaryzm jako bezrefleksyjny konformizm wobec autorytetu, łączy się go najczęściej z nietolerancją i przeciwstawia otwartości umysłu i spostrzegania rzeczywistości społecznej jako względnej i ustawicznie zmieniającej się. Stąd przywiązuje się większą wagę do generowania sądów jasnych, pewnych, jednoznacznych, precyzyjnych i wydaje się dominować tzw. „potrzeba poznawczego zamknięcia”, czy inaczej „zamrożenia”, a nie „orientacji na niepewność” w sytuacji niespójności i złożoności poznawczej, czy realizacji potrzeby niedomknięcia, co warunkuje i kreuje tolerancję. W odróżnieniu od „zamkniętego umysłu”, który opisał M. Rokeach, tolerancja związana jest z otwieraniem się na nowe doświadczenia, a źródła w postawie tolerancji wydają się tkwić w kulturowych zróżnicowaniach doświadczeń socjalizacyjnych. Sądzę, że umysłowość dogmatyczna ogranicza interakcje, usypia zdolności poznawcze i kreatywne, blokuje elastyczność i zachowanie się odmienne, chęć wyjścia naprzeciw innemu, poznania go i zrozumienia. Skłonności dogmatyczne charakteryzują postawy zamknięte. Na płaszczyźnie intelektualnej M. Rokeach mówi nawet o „umyśle otwartym” i „umyśle zamkniętym”. Przywołując koncepcję kształcenia w klimacie wolności C. Rogersa⁷ jako antidotum na umysłowość dogmatyczną, chciałbym zauważyć rolę i miejsce tolerancji opartej na negocjacji i kompromisie. Generalnie wskazuje się, że istotą koncepcji C. Rogersa jest konstruktywne radzenie sobie podmiotu z trudnościami życiowymi i ta zdolność radzenia sobie jest zdolnością wrodzoną, jednak może się uaktywnić i rozwijać jedynie w atmosferze akceptacji, szacunku, empatii, zrozumienia. Wychowawca akceptujący, wspierający i stymulujący, czyli otwarty, powoduje produktywne funkcjonowanie wychowanka, który poszukuje, odkrywa, współpracuje z innymi, kształtuje zdolność samodzielnego podejmowania decyzji, odpowiedzialność za wynik, zdolność krytycznego oceniania i wartościowania. Wychowawca pouczający, dezaprobuje, zamknięty, schematyczny i dogmatyczny powoduje reproduktywne funkcjonowanie wychowanka, nie wyzwala, a zniewala i w efekcie kreuje postawy autorytaryzmu.

Proponując w edukacji paradygmat „współistnienia”, który zakłada możliwość wzajemnego rozwoju w wyniku dokonujących się procesów wewnętrznych, dialogu, porozumienia, negocjacji, kooperacji, przywraca się wiarę w człowieka, w jego moc wewnętrzną i jego wrażliwość na potrzeby innego. Bycie „między” nakłada na jednostkę przyjęcie normatywnych funkcji kultury, oparcie się na własnych możliwościach twórczych, wykorzystanie własnego umysłu i serca, ich mocy twórczej. W takiej edukacji wymagania nie są kierowane od instytucji do jednostek, ale od jednostek do instytucji i dotyczą godno-

ści oraz uznania. Godność jest związana z prawem do samodzielnego wyznaczania sobie własnej roli społecznej, własnej akceptacji zasad moralnych, osobistego określania swojego życia. Uznanie natomiast jest niezbędne jako siła bodźcowa motywująca, nadająca sens działaniu, co w efekcie kreuje „nowy indywidualizm”⁸.

K. Obuchowski, zastanawiając się nad analogiami między takimi systemami funkcjonalnymi jak instytucja społeczna i osobowość człowieka, wysunął tezę, że można każdy układ funkcjonalny (państwo, biuro, uczelnia) określić jako podmiotowy, gdy spełnia następujące warunki:

- dysponuje wiedzą o sobie,
- wytycza w oparciu o nią zadania,
- dobiera do nich metodę,
- czyni to inteligentnie, to znaczy jest w stanie uwzględniać w swoim funkcjonowaniu zmiany zachodzące wokół niego i w nim.

Natomiast wyłącznie człowieka dotyczy spełnienie czterech kolejnych, innych warunków:

- intencjonalna autonomia „do”,
- twórcza interpretacja pragnień,
- generowanie osobistego modelu świata,
- projektowanie siebie.

PROGNOZOWANIE I METODYCZNE POSTĘPOWANIE

W kontekście powyższego chciałbym zwrócić uwagę na działalność Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii „Kąt”.

Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii „Kąt”

W działającym przy ośrodku liceum uczy się młodzież w klasach 15-17-osobowych. W szkole uczy się młodzież o normalnym poziomie intelektu, niedostosowana społecznie, która ze względów emocjonalnych nie znalazła sobie miejsca w typowej szkole publicznej. W „Kącie” pracuje dwóch psychologów, nie ma dzwonek i typowego systemu klasowo-lekcyjnego. Każda klasa ma swojego wychowawcę, nie uczy on żadnego przedmiotu, a jest jedynie opiekunem. Oprócz nauki odbywają się tam zajęcia terapeutyczne i jest obowiązek uczestniczenia przynajmniej dwa razy w tygodniu w zajęciach pozalekcyjnych. Młodzież ma do wyboru dyskusyjny klub filmowy, zajęcia „zdrowe życie” (uczestnicy m.in. przygotowują wegetariańskie potrawy), kółko fotograficzne i muzykoterapię. Wśród zajęć terapeutycznych są rozmowy indywidualne z psychologami i wychowawcami oraz psychodramy. Uczniów obowiązują dwie zasady: żadnej przemocy, żadnych środków odurzających. Do obowiązków wychowawcy należy: prowadzenie wywiadów, rozmów z wychowanymi na temat ich sytuacji domowej, zachowania, podpisywanie z uczniami kontraktów, w których zobowiązują się na przykład do uzyskania lepszych ocen, podjęcia terapii czy poprawienia frekwencji, prowadzenie zajęć socjoterapeutycznych, na których uczy się technik asertywności, rozmawia o emocjach i o tym, jak je wyrażać. Młodzież ta jest nadpobudliwa, wycofująca się, z fobią szkolną, w niezgodzie z rodzicami, ze szkołą, z samym sobą. Należąc do subkultur młodzieżowych, musiała odejść ze szkół „normalnych”. To ośrodek dla takiej młodzieży, która po drodze weszła w konflikt, a tu znajduje miejsce na jego pokonanie. Ta szkoła jest więc treningiem zadaniowym – uczy „wyrabiania” się z frekwencją, stopniami, punktualnością itp.

PROGNOZOWANIE I METODYCZNE POSTĘPOWANIE

Jest to osobliwy rodzaj terapii, która uczy, że są pewne obowiązki wobec innych i środowiska. Wychowawcy i nauczyciele starają się im pokazać metody rozwiązywania problemów, uczyć zaradności, ukazywać konsekwencje własnych zachowań. Oddziaływania zachodzące w toku wzajemnej relacji między osobami pomagają urzeczywistnić i rozwijać człowieczeństwo. Zakłada się w nich uznanie i afirmację wolności, dzięki której obie strony interakcji mogą się ujawnić i urzeczywistnić wobec siebie wartości. Tam spotykają się ze sobą osoby, które wzajemnie obdarowują się swoim człowieczeństwem. Stąd istotne jest wzajemne uznanie, samodzielność, autentyczność, poczucie wolności i odpowiedzialności, poszanowanie godności, zaufanie, empatia, aktywne i dobrowolne otwieranie się na wartości, afirmacja tkwiących w naturze ludzkiej niezwykłych praw oraz wyjście naprzeciw drugiemu człowiekowi. Takie wychowanie jest więc dialogiem między dwiema osobami, zakładając podwójność i wymiennosc ról: mówienia i słuchania, dawania i brania, ofiarowywania i asymilowania, wychowania i samowychowania⁹.

W tym przypadku można mówić także o wychowaniu jako wkraczaniu w socjalizację, w efekcie prowadzącym do wartościowych zmian w zachowaniu, umiejętności zauważania, rozumienia, porozumienia i współpracy, kształtowania jakościowo nowych cech bądź też zapobiegania i eliminowania niepożądanych. Inaczej jest to pomoc człowiekowi w układaniu się ze światem, pomoc w urzeczywistnianiu się, pomoc w wartościowaniu, odnajdywaniu i tworzeniu sensu w świecie wielości orientacji aksjologicznych, ukazywaniu ofert i czynienia z nich narzędzi własnego trudu.

Sądzę, że istotą metodycznego postępowania jest wypracowanie zasad i norm inspirujących do pracy nad sobą, stymulujących i pobudzających wychowanka do refleksji nad celem i sensem własnego życia, jak też kształtowanie umiejętności określania celów i zadań bliższych i dalszych, kształtowanie uczuć wyższych, poczucia własnej godności, podmiotowości. Celem ma być wytworzenie silnej motywacji do uzyskania wewnętrznej samodzielności i poczucia odpowiedzialności za siebie, w myśl zasady „za nikogo nie można się rozwijać”.

Dysponując wiedzą o rozwoju jednostki ludzkiej, grup, społeczności czy na przykład dziecka, interpretujemy uzyskane dane także w kontekście społecznym, podejmujemy wartościowanie i oceny z punktu widzenia pewnych norm, wzorców, standardów, formułując konkluzję oceniającą, dotyczącą działania względem tego podmiotu lub powstrzymaniu się od pewnego działania. Istotne wydaje się bowiem rozumienie indywidualności i potrzeb dziecka, postawa refleksyjna wobec siebie i otaczającej rzeczywistości, na którą niejednokrotnie wskazywał Korczak: „Bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zдай sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom poczniesz wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim”¹⁰. Poza powyższym podkreślał, że poglądy ludzi muszą się przełamać w ich żywym „Ja”, gdyż żadna książka, żaden lekarz nie zastąpią własnej czujnej myśli, własnego uważnego spostrzeżenia. Stąd przeciwstawiał prawdziwego wychowawcę wychowawcy – dozorca. Pierwszego cechował szacunek, tolerancja dla żartu, psoty, mądry uśmiech pobłażania, optymizm, pogoda, serdeczna atmosfera, zabezpieczająca wychowankowi możliwość wyładowania energii, otaczanie życzliwością, niezależnie od zasług dziecka, win lub zalet czy przywar dziecka.

Nie narzuca on przemocą autorytetu, wykazując cierpliwość i takt, wspiera i wskazuje drogę, nie spekuluje na pokaz, nie żąda wdzięczności, jest bezinteresowny, nie złości się, próbuje zrozumieć, wybaczyć, przeczekać, przetrwać i tym samym zwyciężyć w procesie wspierającym rozwój. Natomiast wychowawca – dozorca lekceważy dziecko, poucza, tłumaczy, narzuca, zwalcza, jest przesadnie ostrożny i przewidyjący (żeby mieć czyste sumienie w kontekście aksjologii administracyjnej). Wzmacnia dozór, łamie opór, zabezpiecza przed niespodziankami, zmusza, krępuje i jest życzliwy na pokaz. Dba o własny spokój, wygodę, usuwa się od odpowiedzialności, wykazując przesadną troskę o moralność dzieci. Jest nietaktowny, przemawia do dzieci tonem „klasztornym”, przygnębia je obowiązkiem wdzięczności, szacunku i autorytetu.

Z pewnością postawa opiekuńcza wobec dziecka jest postępowaniem wynikającym z zamiłowania do opiekowania się dzieckiem, co jest warunkowane zasadą wynikającą ze znajomości i rozumienia dziecka, ze znajomości celu, do jakiego zmierza opieka nad nim, jak też znajomości i umiejętności interpretacji teorii i koncepcji rozwoju człowieka. Jednak nie wystarczy tylko wiedzieć, w pierwszej kolejności ważne są odczuwanie, rozumienie i umiejętność współpracy. Dlatego istotne cechy dobrego wychowawcy to: konsekwencja w postępowaniu z dziećmi, cierpliwość, prawda wewnętrzna, miłość ducha, obiektywizm, ideowość i zalety umysłu (szybkość orientacji i jasność sądu).

Niejednokrotnie na tym etapie przywołuję poetycko-alegoryczną baśń A. De Saint-Exupery’ego, która skupia się na określeniu podstawowych wartości ludzkiej egzystencji i która niesie przesłanie o nadrzędnej wartości przyjaźni, miłości i odpowiedzialności, pozwalając na sformułowanie pewnego dekalogu:

1.	Oswoić, znaczy stworzyć więzi. Jeśli mnie oswoisz, będziemy się nawzajem potrzebować.
2.	Należy wymagać tego, co można otrzymać.
3.	Masz prawo żądać posłuszeństwa, jeśli polecenia są rozsądne.
4.	Oczy są często ślepe, należy szukać sercem.
5.	Śmiech jest dla życia jak studnia na pustyni.
6.	Zamiast tępić zło, lepiej szerzyć dobro.
7.	Bądź silniejszy, a będziesz miał rację.
8.	Kto poniżej, sam jest niski.
9.	Powinieneś sądzić według czynów, a nie słów.
10.	Znacznie trudniej jest sądzić siebie niż bliźniego. Jeśli potrafisz siebie dobrze osądzić, będziesz naprawdę dobry ¹¹ .

Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA – instytucja samodzielna i pozarządowa, propagująca stosowanie aktywnych form pracy z grupą, przyjęła za dekalog następujące słowa, którymi także kieruje się w procesie diagnozowania.

PAMIĘTAJ!

Jeśli dziecko żyje w atmosferze krytyki,
uczy się potępić.

Jeśli dziecko doświadcza wrogości,
uczy się walczyć.

Jeśli dziecko musi znosić kpiny,
uczy się nieśmiałości.

Jeśli dziecko jest zawstydzane,
uczy się poczucia winy.

Jeśli dziecko żyje w atmosferze tolerancji,
uczy się być cierpliwym.

Jeśli dziecko żyje w atmosferze zachęty,
uczy się ufności.

Jeśli dziecko jest akceptowane i chwalone,
uczy się doceniać innych.

Jeśli dziecko żyje w atmosferze uczciwości,
uczy się sprawiedliwości.

Jeśli dziecko żyje w poczuciu bezpieczeństwa,
uczy się ufności.

Jeśli dziecko żyje w atmosferze aprobaty,
uczy się lubić.

Jeśli dziecko żyje w atmosferze akceptacji i przyjaźni,
uczy się tego, jak znaleźć miłość w świecie¹².

UWAGI KOŃCOWE

Sądzę, że obecnie nastąpiło rozchwianie i rozmycie dwóch istotnych obszarów – pól, na których nauki o wychowaniu realizowały się i wyzwalały siły społeczne; pola uspołecznienia i działania w określonej przestrzeni, w grupie i na rzecz grupy, a także pola twórczości, wyzwalań się spod dominacji społecznej reguł grupowych, zauważania i chęci poznawania innych, ich zrozumienia i porozumienia oraz współpracy i współdziałania. Niebezpiecznie, w poszukiwaniu nowych jakości, ukierunkowaliśmy się ku osiągnięciu indywidualnego szczęścia i przeżywania radości, często kosztem i na koszt innych, wobec czego wymknął się nam kapitał społeczny i związany z nim immanentnie system normatywny. A przecież demokracja to świadomość, że od nas samych wszystko zależy, to zgoda ludzkości na uznanie ludzkiego życia jako najwyższej wartości. Jak wskazuje Martha C. Nussbaum¹³, dla troski o człowieczeństwo we współczesnym świecie najbardziej istotne są trzy ludzkie dyspozycje.

1. Zdolność do krytycznego badania samego siebie oraz swojej tradycji, „namysł nad życiem”. „Kształtowanie tej dyspozycji wymaga rozwoju zdolności logicznego myślenia, weryfikacji poglądów ze względu na spójność rozumowania, rzetelności w przywoływaniu faktów oraz precyzji osądu”¹⁴.
2. Zdolność uznawania siebie i innych istot ludzkich za pośrednictwem więzi wzajemnego uznania i szacunku. Autorka zwraca uwagę, że wielonarodowy świat wzywa naszą wyobraźnię do działania poza ograniczeniami grupowych form lojalności, wzywa do uwzględniania rzeczywistości odległych od naszej: „jesteśmy nieświadomi wielu możliwości komunikacji i partnerstwa z nimi, a także naszych wobec nich powinności. Zdarcza się, że błądzimy, zaniedbując kwestię różnic, przyjmując, że życie w dalekich miejscach jest podobne do naszego, i tracąc ciekawość dotyczącą jego rzeczywistej istoty”¹⁵.

3. Zdolność stawiania się w sytuacji osoby od nas odmiennej, zdolność narracyjnej wyobraźni.

¹ J. Korczak, *Wybór pism*, t. III, Warszawa 1958, s. 7.

² S. Dobrowolski, *Struktury umysłów nauczycieli*, Warszawa 1980.

³ Szerzej: m.in. B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków 2000; K. Pospiszył, *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Warszawa 1998; M. Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja. Wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*, Warszawa 1996.

⁴ E. Wysocka, *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, „Impuls”, Kraków 2013, s. 9.

⁵ Tamże, s. 115 i nast.

⁶ Por. J. Michałak, *Autorytet rozumiany jako kompetencje*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 7.

⁷ Zob. m.in. C. Rogers, *Tworzenie klimatu wolności*, w: *Edukacja i wyzwolenie*, pod red. K. Blusza, Kraków 1992.

⁸ K. Obuchowski, *Revolucja podmiotów i nowy indywidualizm*, w: *Humanistyka przełomu wieków*, pod red. J. Kozielskiego, Warszawa 1999, s. 131–149.

⁹ Por. m.in. B. Śliwerski, *W poszukiwaniu istoty wychowania*, „Nowa Szkoła” 1996, nr 8; J. Tarnowski, *Człowiek – dialog – wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej*, „Znak” 1991, nr 439, s. 69.

¹⁰ F. Moskał, *Wychowawca – opiekun w poglądach wybitnych pedagogów przeszłości*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1978, nr 10, s. 359.

¹¹ J. Wójcik, *Dekalog nauczyciela i wychowawcy*, „Nowa Szkoła” 1994, nr 9.

¹² „Kropka”, Pismo Ogólnopolskiego Klubu Alternatywnych Pedagogów KLANZA, Lublin 1994, nr 8, s. 3.

¹³ Martha C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2008.

¹⁴ Tamże, s. 18.

¹⁵ Tamże, s. 19.

Bibliografia

- Dobrowolski S., *Struktury umysłów nauczycieli*, Warszawa 1980.
- Konopczyński M., *Twórcza resocjalizacja. Wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*, Warszawa 1996.
- Korczak J., *Wybór pism*, t. III, Warszawa 1958.
- „Kropka”, Pismo Ogólnopolskiego Klubu Alternatywnych Pedagogów KLANZA, Lublin 1994, nr 8.
- Michalak J., *Autorytet rozumiany jako kompetencje*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 7.
- Moskał F., *Wychowawca – opiekun w poglądach wybitnych pedagogów przeszłości*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1978, nr 10.
- Nussbaum M.C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2008.
- Obuchowski K., *Revolucja podmiotów i nowy indywidualizm*, w: *Humanistyka przełomu wieków*, pod red. J. Kozielskiego, Warszawa 1999.
- Pospiszył K., *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Warszawa 1998.
- Rogers C., *Tworzenie klimatu wolności*, w: *Edukacja i wyzwolenie*, pod red. K. Blusza, Kraków 1992.
- Śliwerski B., *W poszukiwaniu istoty wychowania*, „Nowa Szkoła” 1996, nr 8.
- Tarnowski J., *Człowiek – dialog – wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej*, „Znak” 1991, nr 439.
- Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków 2000.
- Wójcik J., *Dekalog nauczyciela i wychowawcy*, „Nowa Szkoła” 1994, nr 9.
- Wysocka E., *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, „Impuls”, Kraków 2013.

Summary**Process of diagnosing in educational science**

In the article, I describe a holistic model of the process of diagnosing in educational science. I pay attention to the stages of the work-up, partial diagnoses, some of them I present in detail e.g. the typological diagnose. As a result, I indicate the need of making a decision on methodological proceeding that appears in three types of actions (preventive, therapeutic, design) with necessity of defining aims, tasks, rules, forms and methods of impact of education.

Thumaczenie: Joanna Łaszyn, WP CSP