

## O diagnozie rozumiejącej

Chcąc zrozumieć psychologiczne podłoże zachowań dzieci dokonamy diagnozy/diagnoz motywów – powodów, dla których dziecko w danej sytuacji zachowywało się właśnie w ten sposób. Chcę teraz skupić się na tym, czym jest diagnoza wspierająca dziecko, a zarazem dająca nauczycielowi możliwość skutecznego pomagania dziecku w uczeniu się, a tym samym ułatwiająca mu pracę.

Możemy wyróżnić dwa typy diagnoz: diagnozę etykietującą oraz diagnozę rozumiejącą.

Każda z nich ma swoje cechy charakterystyczne i stosowanie jej prowadzi do określonych konsekwencji (por. Tabela poniżej). Sporządzając zestawienie, odwołuję się do dorobku warszawskiej szkoły psychologii klinicznej dziecka (Kościelska 1998, Olechnowicz 1995, 1997, 1999, Czownicka, Zalewska 1988a, 1988b) oraz do własnego doświadczenia w pracy z dziećmi, szczególnie z dziećmi z zaburzeniami zachowania (Johnson 1993, 1998, Małkiewicz 2000b, 2000c).

	<b>DIAGNOZA ETYKIETUJĄCA (OCENIAJĄCA)</b>	<b>DIAGNOZA ROZUMIEJĄCA</b>
<b>SPOSÓB INTERPRETACJI ZACHOWAŃ DZIECKA PRZEZ NAUCZYCIELA</b>	Zachowanie jest złe, zaburzone, nienormalne, dziwne, nieprawidłowe, (ocena, wartościowanie na niekorzyść ucznia). Dziecko jest nieznośne, niegrzeczne, niewychowane, złośliwe.	Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: <i>co oznacza zachowanie ucznia, jaki jest jego psychologiczny sens?</i> Jaki jest powód tego, że uczeń przeszkadza mi na lekcji?
<b>EMOCJE NAUCZYCIELA</b>	Rozdrażnienie, irytacja, niechęć, złość, bezradność.	Mniejsze zaangażowanie emocjonalne spokój, ciekawość.
<b>DZIAŁANIA NAUCZYCIELA</b>	Eliminowanie zachowania (najczęściej poprzez kary) lub brak reakcji (z założenia nic z tym nie można zrobić)	Postawa badacza: co mogę zrobić w tej sytuacji. Jak ją ukierunkować aby mi to pomogło, a nie przeszkadzało, np. zwrócę na niego uwagę, nie będzie musiał ciągle przerywać innym.
<b>KONSEKWENCJE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Walka pomiędzy dzieckiem i nauczycielem, brak współdziałania,</li> <li>- zamknięcie drogi porozumienia,</li> <li>- zablokowanie rozwoju dziecka,</li> <li>- coraz gorsze oceny/wyniki pracy dziecka i wzrastająca niechęć do uczenia się.</li> </ul> <p>Motywy ważne z perspektywy nauczyciela oraz ważne dla dziecka przejawiają się w formie nieakceptowanej społecznie. Dziecko zachowuje się coraz gorzej, reakcja nauczyciela jest coraz bardziej surowa i restrykcyjna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Otwiera drogę do współpracy uczeń-nauczyciel,</li> <li>- umożliwia porozumienie,</li> <li>- stwarza uczniowi warunki do optymalnego rozwoju.</li> </ul> <p>Ważne dla ucznia motywy realizują się w szkole, a więc uczeń nie unika jej.</p>
<b>CO ZYSKUJE UCZEŃ?</b>	Potwierdzenie, że jest złym uczniem/dzieckiem lub że nauczyciel jest zły.	Przekonanie, że został zrozumiany, że szkoła jest ważna i przyjazna.
<b>CO ZYSKUJE NAUCZYCIEL?</b>	Przekonanie, że jest złym nauczycielem, albo że uczeń/dziecko jest zły/złe.	Przekonanie, że jest dobrym nauczycielem, że ma poczucie wpływu na to, co się dzieje na lekcji (radzi sobie).
<b>PODSUMOWANIE</b>	Ten sposób diagnozy nie wzbogaca wiedzy ani warsztatu pracy nauczyciela, ale utwierdza go w przyjętym wcześniej sposobie pracy, mimo że nie jest on skuteczny.	Nauczyciel i uczeń realizują ważne dla siebie motywy w sposób korzystny rozwojowo dla obu stron, sprzyjający realizacji celów edukacyjnych. Problem w pracy, napotkana trudność rozwija nauczyciela, wzbogaca jego wiedzę i daje nowe umiejętności praktyczne. Wymaga to wysiłku, jednak wypracowane rozwiązania można stosować także w innych sytuacjach.

Użyteczność postawy rozumiejącej została przeze mnie wielokrotnie sprawdzona. Dzieci, którymi się zajmuję, często są określane jako nadpobudliwe. Nie jest to może wspomniane wyżej piętno, byłoby to określenie zbyt radykalne, ale jest to z pewnością etykieta, która zwalnia tak dziecko, jak i jego opiekunów, z konieczności pracy nad problemem. Zgodnie bowiem z obowiązującym stereotypem z nadpobudliwością nie da się nic zrobić, jest ona dla nauczyciela przeszkodą nie do pokonania uwarunkowaną wyłącznie biologicznie. O wiele bardziej korzystne dla wszystkich jest, tak jak w postawie rozumiejącej, potraktowanie nieakceptowanych zachowań dziecka jako symptomów braku możliwości realizacji ważnych dla dziecka motywów w sposób akceptowany społecznie. Taka postawa wiąże się z koniecznością zastanowienia się, co można i należy zrobić, pozwala jakoś rozwiązać problem, a przynajmniej próbować to zrobić. Oczywiście nie chodzi tu o sam termin „nadpobudliwość”, ale o sposób jego wykorzystania. Równie dobrze określenie dziecka jako nadpobudliwego może wyzwolić postawę ukierunkowaną na zrozumienie i ukierunkowanie aktywności dziecka.

Diagnoza rozumiejąca wymaga przyjęcia teorii jako punktu odniesienia, jako podstawy nadawania psychologicznego sensu zachowaniom dziecka. Teoria daje pojęcia, którymi możemy się posłużyć opisując zachowanie, wskazuje na związki przyczynowo-skutkowe między zjawiskami, na konsekwencje założeń czy nieprawidłowości w jakimś obszarze. Pozwala też znaleźć środki zaradcze.

W naszym wypadku była to teoria opisująca podstawowe potrzeby dziecka, wynikające z nich motywy i konsekwencje niezaspokojenia ważnych motywów dla funkcjonowania dziecka na zajęciach czy na lekcji. (por. E. Małkiewicz, *Motywy poznawania świata...*, s. 316)

Teoria jest więc użytecznym narzędziem rozumienia zachowań. Trzeba jednak pamiętać, że konkretne zachowanie danego dziecka może być modyfikowane przez splot warunków i indywidualnych czynników rozwoju, charakterystycznych dla tej osoby. Ważne jest nie tyle postępowanie zgodne z zasadami zawartymi w teorii, ale wnikliwa obserwacja dziecka. Otwiera ona nowe możliwości interpretacji, być może istotne dla dziecka i naszego rozumienia jego problemu. Zbyt sztywne trzymanie się teorii może prowadzić do pominięcia czegoś istotnego. Elastyczność w stosowaniu teorii w praktyce jest niezbędna, inaczej teoria staje się nową etykietką.

Ważna jest raczej sama metoda – zadawane pytanie o psychologiczny sens zachowania, niż sztywne trzymanie się np. spisanych w czasie warsztatu wskaźników motywów. Jest to podstawowa wskazówka wynikająca z naszej pracy na warsztatach. Wydaje się, że tworzenie i wzmocnienie w sobie takiej postawy – postawy rozumienia, a nie oceniania jest ważnym krokiem w stawianiu się refleksyjnym nauczycielem.

### **Podstawowe pojęcia teorii relacji z obiektem**

Źródło: Moore, Fine (1996), Bohomolec (1988), Mahler (1975)

**Podstawowe założenie:** psychika zawiera elementy z zewnątrz, w tym różne aspekty funkcjonowania innych ludzi. Elementy zewnętrzne stają się wewnętrznymi dzięki procesowi INTERIORYZACJI. Efektem tego procesu jest powstanie wewnętrznych reprezentacji JA (SELF) i OBIEKTU.

**Obiekt:** osoba znacząca, nawiązująca stosunki z dzieckiem jako pierwsza, zaspokajająca jego potrzeby, w naszej kulturze – matka (lub osoba pełniąca jej funkcje), wzór stosunków z innymi ludźmi. Potem: obiekt w znaczeniu „reprezentacja w umyśle dziecka”.

**Ja (self):** całość osoby w świecie, odróżniona od innych obiektów fizycznych i społecznych; ciało plus organizacja psychiczna.

**Proces separacji** – indywiduacji prowadzi do osiągnięcia poczucia odrębności od świata zewnętrznego i poczucia związku z tym światem, zwłaszcza w odniesieniu do przeżyć związanych z własnym ciałem i do głównego reprezentanta tego świata, tj. pierwotnego obiektu miłości.

**Symbioza:** zespolenie, zlanie się z obiektem (metaforycznie: mama i ja to jedno).

**Separacja:** wyłonienie się z symbiotycznego związku z matką, odłączenie się i ustalenie granic JA.

**Indywiduacja:** dalsza ewolucja autonomii psychicznej związana z rozwojem poznawczym.

Separacja i indywiduacja są warunkiem tożsamości rozumianej jako względnie trwałe, chociaż niekoniecznie stabilne doświadczenie siebie jako niepowtarzalnej, spójnej jedności w czasie. Poczucie tożsamości, będące subiektywnym doświadczeniem, rozpoczyna się wraz ze świadomością dziecka, że istnieje ono jako jednostka w świecie, w którym żyją podobne obiekty zewnętrzne, lecz ma własne pragnienia, myśli, wspomnienia i powierzchowność, które różnią je od innych ludzi. Termin ten oznacza zarówno fakt bycia niezmiennie tym samym wewnątrz siebie, jak i fakt dzielenia niezmiennie tych samych zasadniczych cech z innymi.

## Bibliografia

- Bohomolec E. (1988), *Proces separacji-indywiduacji*. „Nowiny Psychologiczne”, 5, s. 102-110.
- Czownicka A., Zalewska M. (1988a), *O obserwacji psychologicznej dziecka – zasady wnioskowania diagnostycznego*. [W:] *Studia z psychologii klinicznej dziecka*, pod red. M. Kościelskiej. Warszawa: WSiP, s. 33-48.
- Czownicka A., Zalewska M. (1988b), *Więź emocjonalna dziecka z matką jako przedmiot diagnozy klinicznej*. [W:] *Studia z psychologii klinicznej dziecka*, pod red. M. Kościelskiej. Warszawa: WSiP, s. 63-94.
- Hall S.C., Lindzey G. (1990), *Teoria osobowości*. Warszawa: PWN, s. 87-111.
- Johnson S.M. (1993), *Humanizowanie narcystycznego stylu*. Warszawa: Jacek Santorski, Agencja Wydawnicza.
- Johnson S.M. (1998), *Style charakteru*. Poznań: Zysk i S-ka, Wydawnictwo s.c.
- Kohut H. (1977), *The restoration of the self*. New York, International Universities Press, Inc.
- Kościelska M. (1998), *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: PWN.
- Mahler M.S. (1979), *Separation – Individuation*. New York, London, Jason Aronson.
- Mahler M.S. i in. (1975), *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Małkiewicz E. (1997), *Dziecko o kształtującym się narcystycznym charakterze – wybrane cechy osobowości i zachowania*. [W:] *Rozwój człowieka i jego zagrożenia w świetle współczesnej psychologii*, pod red. Z. Łosia i A. Oleszkowicz. Wrocław-Lubin: Linea.
- Małkiewicz E. (2000a), *Dziecko o narcystycznej linii rozwoju: spostrzeganie świata społecznego, formy pomocy psychologicznej*. [W:] *Jakość rozwoju a jakość życia*, pod red. R. Derbisa. Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Małkiewicz E. (2000b), *Analiza przypadku – diagnoza indywidualna problemu dziecka*. [W:] *Metody jakościowe w psychologii*, pod redakcją M. Straś-Romanowskiej. „Prace Psychologiczne LIII”. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Małkiewicz E. (2000c), *Dziecięca grupa terapeutyczno-psychoedukacyjna: koncepcja pracy, uzyskane efekty*. „Psychologia Rozwojowa”. Tom 5, nr 3-4. Wydawnictwo DWN.
- Maslow A.H. (1978), *Obrona i rozwój*. [W:] *Przełom w psychologii*, pod red. K. Jankowskiego. Warszawa: Czytelnik.
- Maslow A.H. (1986), *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa, PAX, Instytut Wydawniczy.
- Maslow A.H. (1990), *Motywacja i osobowość*. Warszawa: PAX, Instytut Wydawniczy.
- Moore B.E., Fine B.D. (1996), *Słownik Psychoanalizy*. Warszawa: Jacek Santorski, Agencja Wydawnicza.
- Namysłowska I. (1983), *Psychoanalityczna teoria związków z obiektem*. „Psychiatria Polska”, 5-6, s. 435-443.
- Olechnowicz H. (1999), *Jaskiniowcy zagubieni w XXI wieku*. Warszawa: WSiP.
- Olechnowicz H. (1995), *Dziecko własnym terapeutą*. Warszawa: PWN.
- Olechnowicz H., red. (1997), *Opowieści terapeutów*. Warszawa: WSiP.
- Schaffer H.R. (1981), *Początki uspołecznienia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Schaffer H.R. (1994a), *Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego*. [W:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, s. 72-95. Poznań: Zysk i S-ka.
- Schaffer H.R. (1994b), *Wczesny rozwój społeczny*. [W:] *Ibidem*, s. 96-124.