



Możliwości diagnozowania zachowań ucznia Diagnoza rozumiejąca a diagnoza etykietująca

Marta Kochan-Wójcik

W literaturze poświęconej zagadnieniom nauczania, problematyka diagnozowania podejmowana jest szczególnie często. Diagnozie podlegają indywidualne kompetencje nauczyciela, diagnozowane są osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze konkretnego ucznia, klasy, szkoły lub zespołu szkół, na poziomie gminy czy województwa. Stosowana powszechnie w środowisku edukacyjnym diagnoza stała się słowem popularnym i często nadużywanym, co więcej ujmującym często zagadnienie z wąskiej perspektywy wartościowania i kategoryzacji zachowań, umiejętności oraz wiedzy ucznia.

W ten sposób możliwości stosowania diagnozy jako metody rozumienia zachowań i potrzeb dziecka oraz wspierania go w rozwoju, zostają niesłusznie pominięte. Diagnoza zostaje sprowadzona do poziomu oceny stanu wiedzy i etykietowania zachowań. Oto przykład: *Janek umie na czwórkę i jest grzecznym chłopcem. Bartek umie na trójkę i prawdziwy z niego rozrabiaka*. Taki sposób formułowania diagnozy nie pociągając za sobą wskazań do konkretnych działań korekcyjnych *Nie wiadomo co konkretnie chłopcy umieją i czego jeszcze powinni się nauczyć. Hasło greczny/rozrabiaka nie przekłada się również na konkretne zachowania, nad którymi warto z dziećmi pracować*.

W związku z powyższym, przybliżenie założeń, celu oraz konsekwencji stosowania diagnozy rozumiejącej jako narzędzia pracy nauczyciela oraz dokonanie porównania w powyższych obszarach z diagnozą etykietującą wydaje się szczególnie istotne. Oba typy diagnoz opisane i stosowane szeroko w psychologii klinicznej (Olechnowicz, 1995; Czownicka, Zalewska 1988) znalazły swoje przełożenie na grunt praktyki edukacyjnej w obszarze opisu i interpretacji zachowań ucznia¹ (Małkiewicz 2000a, 2000b, 2002).

Celem szeroko rozumianej diagnozy naukowej jest „rozpoznanie jakiegoś stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych w oparciu o znajomość ogólnych prawidłowości” (Ziemski, 1973, s.17). Definicja wymaga jednocześnie:

- określenia podmiotu diagnozy,
- jej sensu,
- celu,
- metod,
- warunków, w jakich została przeprowadzona.

Zestawienie cech obu typów diagnoz – etykietującej i rozumiejącej – według proponowanego porządku zamieszczone zostało poniżej.

¹ O diagnozie osiągnięć szkolnych por. Ewa Arciszewska, *Sens diagnozy edukacyjnej na przykładzie projektu PEER* [w:] Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej 1/2002, s. 37-48.

Kryteria	Diagnoza etykietująca	Diagnoza rozumiejąca
Podmiot	Uczeń	Uczeń
Sens	Dopasowanie zachowania ucznia do realizowanych przez nauczyciela celów dydaktycznych.	Dopasowanie strategii działania i postępowania nauczyciela do potrzeb ucznia tak, by zrealizować cele dydaktyczne.
Cel	Kategoryzacja i klasyfikacja zachowań ucznia.	Zrozumienie psychologicznego sensu zachowań ucznia.
Metody	<p>Obserwacja, wartościowanie i ocena zachowań ucznia:</p> <p><i>Zachowanie ucznia jest poprawne lub zaburzone, dziwne, nieprawidłowe.</i></p> <p>Często dochodzi tu do uproszczeń i dokonywania oceny samego dziecka, nie zaś jego zachowania:</p> <p><i>Uczeń jest grzeczny, mądry lub zły, niezdolny, leniwy.</i></p>	<p>Obserwacja, opis i interpretacja zachowań ucznia w kategoriach poszukiwania ich sensu i celu:</p> <p><i>Jaki jest powód tego, że uczeń wierci się w ławce i rozmawia z kolegami w czasie lekcji? Co sprawia że przerywa kolegom wypowiedź? W jakich sytuacjach takie zachowania nie występują?</i></p>
Warunki	Obserwacja dziecka w klasie szkolnej i poza nią, podczas trwania lekcji i przerwy.	Obserwacja dziecka w klasie szkolnej i poza nią podczas trwania lekcji i przerwy.

Podstawowa różnica wynikająca z powyższego zestawienia dotyczy ustanowienia punktu ciężkości w relacji *uczeń – proces edukacyjny – nauczyciel*. W diagnozie etykietującej jej centrum znajduje się w obszarze ustalonych celów edukacyjnych, które wychowawca pragnie osiągnąć, niezależnie od potrzeb i aktywności własnych wychowanków. Postawione zadania stanowią sztywną ramę, w którą należy wpasować tych, którzy uczestniczą w ich realizacji, a więc nauczyciela i jego metody postępowania oraz uczniów z całym bagażem ich indywidualności. Wychowawca działa tu zgodnie z określonym algorytmem, wskazującym na sposób pokonywania przeszkód wynikających np. z nie pasującego do schematu – niewłaściwego zachowania uczniów. Algorytm zakłada stosowanie kar i nagród oraz metod opartych na władzy i sile. Dają one zwykle natychmiastowe, choć krótkotrwałe rezultaty w postaci ciszy i spokoju na lekcji, które pojawiają się jednak tylko w obecności nauczyciela.

Strategia kierowania zespołem uczniowskim przypomina w tym wypadku styl autokratyczny, w którym kierownik (nauczyciel) posiada dodatkowo jednoznaczny pogląd na temat natury ludzkiej. W psychologii zarządzania taki sposób spostrzegania innych ludzi przez kierownika grupy określany jest mianem *teorii X*, która zakłada, że przeciętny człowiek jest ze swej natury leniwy i nie lubi pracować, zaś skłonienie go do wysiłku wymaga zastosowania przymusu, kontroli, a nawet kary (Jamrożek, Sobczak 2000). Konsekwencje takich przekonań dotyczących działania

ucznia i wynikającego z nich stylu nauczania, wychowywania oraz diagnozowania, nie wydają się być satysfakcjonujące z perspektywy szeroko rozumianego procesu edukacji. Niwelują naturalną potrzebę dziecka do eksploracji i poznawania świata, rozwijania własnych zainteresowań oraz korzystania z wewnętrznego potencjału.

Zgodnie z założeniami diagnozy rozumiejącej, podmiotem relacji *uczeń – proces edukacyjny – nauczyciel*, staje się ten pierwszy. Realizacja ustanowionych celów dydaktyczno-wychowawczych dokonywana jest zgodnie z elastycznymi heurystykami postępowania. Zakładają one przede wszystkim emocjonalny komfort pracy nauczyciela i ucznia, a zatem atmosferę współpracy, respektowania praw i potrzeb każdej ze stron w realizacji określonych zadań. Nauczyciel przyjmuje postawę kierownika, wyznającego założenia tzw. *teorii Y* (Jamrożek, Sobczak 2000):

- wysiłek włożony w pracę jest równie naturalny, jak w zabawę czy w wypoczynek,
- zaangażowanie w realizację wyznaczonych celów związane jest z przyjemnością ich osiągnięcia oraz z rozwojem samokierowania i samokontroli,
- wyobraźnia, twórczość i pomysłowość są rozpowszechnione, a we współczesnych warunkach możliwości przeciętnego człowieka są jedynie częściowo wykorzystane.

Respektując taką koncepcję natury ludzkiej, sterowanie grupą czy klasą wymaga jedynie ukierunkowywania jej aktywności i wykorzystania możliwości oraz potencjału poszczególnych członków. Stosowanie metod opartych na przymusie staje się w tym wypadku zbędne. Długofalowe konsekwencje powyższego podejścia zakładającego rozumienie zachowań dziecka i dopasowanie metod dydaktycznych do jego potrzeb w taki sposób, by bez przymusu i nakazu zrealizować ustanowione cele edukacyjne, wydają się być nie do przecenienia. To rozbudzenie ciekawości poznawczej, samorealizacji, umiejętności samokontroli i twórczego myślenia.

By mówić o konsekwencjach praktycznego stosowania obu omawianych podejść diagnostycznych, warto odwołać się do obserwacji konkretnych sytuacji edukacyjnych z udziałem uczniów i nauczycieli. Poniżej zaprezentowano dwie obserwacje przebiegu lekcji przyrody, których bohaterem jest Tomek oraz jego nauczycielki posługujące się odmiennym sposobem diagnozowania zachowań dziecka.

Diagnoza etykietująca

Nauczyciel – wartościujący wychowawca

Podczas przerwy Tomek wbiega do klasy, rzuca teczkę na stół, wita się głośno z kolegami.

Tomek ścisza głos, siada na ławce tyłem do tablicy i opowiada kolegom o tym, co przydarzyło mu się wczoraj po szkole. Po chwili mówi coraz głośniej.

Nauczycielka: Tomek nie musisz tak krzyczeć, jesteś w klasie.

Nauczycielka zwraca się do Tomka: Wyjdź na przerwę. Nie będziesz tak krzyczał w klasie.

Tomek nie obraca się do nauczycielki, nie wychodzi z sali, ale ścisza swój głos. Dzwoni dzwonek na lekcję.

Tomek nadal siedzi tyłem do tablicy.

Chłopiec powoli zajmuje swoje miejsce w ostatniej ławce.

Do odpowiedzi wśród kolegów pierwszy zgłasza się Tomek. Mocno wymachuje ręką i wierci się na krześle.

Tomek opuszcza rękę. Przez chwilę słucha kolegi, po czym zaczyna się wiercić na krześle.

Tomek znów podnosi rękę i niemal podskakuje na swoim krześle.

Tomek przez chwilę stara się siedzieć nieruchomo i słuchać koleżanki, po chwili jednak znów wierci się w ławce.

Tomek nie pytany, wykrzykuje odpowiedź.

Tomek wierci się i szepce coś do kolegi.

Chłopiec: Ale ja mówię na temat.

Chłopiec zaciska zęby, wyjmuje długopis i zaczyna rysować w zeszycie.

Nauczycielka: Proszę przygotować się do lekcji.

Nauczycielka: Proszę przygotować się do lekcji!

Lekcja zaczyna się. Nauczycielka zadaje klasie pytanie.

Nauczycielka prosi o odpowiedź Maćka.

Nauczycielka zadaje klasie kolejne pytanie.

Nauczycielka mówi patrząc na Tomka: Będę pytała tylko tych uczniów którzy siedzą spokojnie w ławce. Proszę [nauczycielka wskazuje na Kasię].

Nauczycielka zadaje klasie kolejne pytanie.

Nauczycielka zwraca się do Tomka: Nie proszę cię o odpowiedź. Zgłoś się jak inne dzieci i czekaj na swoją kolej.

Nauczycielka: Tomek gaduło nie rozmawiaj. Przeszkadzasz.

Nauczycielka: Nie pora na dyskusję. Nie przeszkadzaj.

Nauczycielka zadaje klasie kolejne pytanie i prosi o odpowiedź Tomka.

Chłopiec zajęty malowaniem nie słyszy treści pytania i nie umie na nie odpowiedzieć. Rozgląda się po sali szukając podpowiedzi.

Tomek siedzi chwilę spokojnie. Po chwili wierci się. Kolega z ławki szepce coś do Tomka. Obaj zaczynają cicho rozmawiać. Kolega Tomka zaczyna się śmiać, co zwraca uwagę nauczyciela.

Tomek: Ale to nie ja zacząłem.

Tomek głęboko wzdycha, zaciska zęby. Kiedy nauczycielka odwraca się chłopiec patrzy na kolegów, marszczy czoło i wystawia nauczycielce język. Koledzy śmieją się. Tomek powtarza swoją minę.

Chłopiec wyjmując powoli zeszyt, zapisuje temat. Gdy nauczycielka nie patrzy, chłopiec wygłupia się i rozmawia z zaczepia kolegów. W klasie robi się rozgardiasz.

Gdy Tomek spostrzeża wzrok nauczycielki, natychmiast uspokaja się i zapisuje notatkę w zeszycie.

Po lekcji Tomek rozmawia z kolegami: Nie cierpię przyrody. Ta baba jest głupia.

Nauczycielka: Uważaj na lekcji. Zamknij zeszyt i słuchaj.

Nauczycielka przekazuje wiedzę teoretyczną związaną z tematem lekcji.

Nauczycielka zwraca się do Tomka: Znów przeszkadzasz i nie uważasz. Ile razy mam cię prosić o ciszę. Pokaż zeszyt. Temat zapisany?

Nauczycielka: Nie dyskutuj. Sprawiasz same kłopoty. Nawet nie zapisałeś tematu w zeszycie. To się na pewno odbije na twojej ocenie z zachowania na koniec semestru.

Nauczycielka obraca się i patrzy na Tomka.

Nauczycielka: Co się z wami dzieje? Spokój! Jesteście dziś okropni. Piszemy dalej.

Po lekcji nauczycielka wchodzi do pokoju nauczycielskiego mówiąc: Ta V b jest nieznośna. Nie można z nimi pracować. A Tomek Kowalski jest niewychowany i pyśkaty.

Nauczycielka z powyższego przykładu szybko dokonuje oceny ucznia. Tomek zachowuje się za głośno, przeszkadza w prowadzeniu zajęć, wierci się w ławce, nie uważa i rozmawia w czasie lekcji. Jest niewychowany i pyskаты. Niewątpliwie zachowanie ucznia nie mieści się w ramach wyznaczonych przez odgórnie założony cel, którym jest realizacja materiału dydaktycznego według ściśle określonego scenariusza. Lekcja rozpoczyna się serią pytań nauczyciela i z góry przewidzianych odpowiedzi uczniów, następnie nauczyciel przekazuje wiedzę teoretyczną, a uczniowie zapisują notatkę w zeszytce. Dzieci w czasie zajęć słuchają nauczyciela, wykonują jego polecenia, są spokojne i skoncentrowane. W takiej sytuacji Tomek, który chce powiedzieć coś więcej niż zakłada scenariusz zajęć i próbuje zwrócić na siebie uwagę przeszkadzając tym samym w prowadzeniu lekcji, wymaga reakcji wychowawczynie. Zgodnie z algorytmem nauczycielka upomina go, zwraca mu kategorię uwagę, ostrzega i grozi konsekwencjami. Tomek rzeczywiście respektuje jej działania, chociaż są one skuteczne jedynie w sytuacji bliskiego i widocznego nadzoru dziecka.

Kategoryzacja zachowań Tomka jako niewłaściwych i niepoprawnych powoduje także narastanie negatywnych emocji nauczycielki, w postaci rozdrażnienia, złości, niechęci i bezradności wobec zachowań ucznia i całej klasy. Podobnie Tomek, początkowo zaciska zęby, by później jawnie prezentować niechęć i złość wobec wychowawczynie. W ten sposób rozpoczyna się swoista wojna między obiema stronami, która zamyka możliwości porozumienia, prowadząc do zablokowania ciekawości poznawczej i zainteresowań przyrodniczych ucznia. Efektem takiej sytuacji jest utwierdzenie się nauczycielki w przekonaniu, że Tomek jest dzieckiem niewychowanym i pyskатыm. Tomek zaś, przestaje lubić nie tylko wychowawczynie, ale i lekcje przyrody. Samonapędzający mechanizm działa z coraz większą siłą, powodując eskalację negatywnych odczuć i przekonań obu stron. Uniemożliwia on również podjęcie przez nauczyciela skutecznych działań wspierających i korygujących zachowania chłopca. Etykieta „niewychowany” czy „pyskаты” ma zabarwienie pejoratywne, nie daje także informacji o przyczynach i powodach takiego zachowania ucznia. Nie wskazuje również na jego potrzeby czy mocne strony, które można by wykorzystać jako punkt wyjścia pracy wychowawczej.

Diagnoza rozumiejąca

Nauczyciel – refleksyjny obserwator

Podczas przerwy Tomek wbiega do klasy, rzuca teczkę na stolik, wita się głośno z kolegami.

Tomek ścisza głos, siada na ławce tyłem do tablicy i opowiada kolegom o tym, co przydarzyło mu się wczoraj po szkole. Po chwili mówi coraz głośniej.

Nauczycielka: „Tomku, mów ciszej.”

Nauczycielka zwraca się do chłopca po imieniu i kładąc palec na ustach wyraża swoją prośbę gestem: Tomku [mów ciszej].

Tomek wezwany po imieniu obraca się do nauczycielki i ścisza swój głos. Dzwoni dzwonek na lekcję.

Tomek nadal siedzi tyłem do tablicy.

Chłopiec powoli zajmuje swoje miejsce w pobliżu biurka nauczycielki.

Do odpowiedzi wśród kolegów pierwszy zgłasza się Tomek. Mocno wymachuje ręką i wierci się na krześle.

Chłopiec wypowiada własne zdanie długo, ale konkretnie. Kilukrotnie podkreśla, że jest to jego własna opinia, z którą nie wszyscy muszą się zgodzić.

Tomek uważnie słucha koleżanki lecz nadal trzyma rękę spokojnie uniesioną w górze.

Tomek nie pytany, wykrzykuje odpowiedź.

Tomek kiwa głową, uśmiecha się. Po chwili wierci się i szepce coś do kolegi.

Chłopiec kiwa głową i wykonuje gest, jakby zaklejał swoją buzię plastrem.

Nauczycielka: Proszę przygotować się do lekcji.

Nauczycielka: Proszę przygotować się do lekcji. Tomku usiądź w ławce.

Lekcja zaczyna się. Nauczyciel zadaje klasie pytanie.

Nauczycielka prosi o odpowiedź Tomka.

Nauczycielka zadaje klasie kolejne pytanie. Patrzy na Tomka i daje mu gestem do zrozumienia, że zauważyła jego zgłoszenie. O odpowiedź prosi Kasię.

Nauczycielka zadaje klasie kolejne pytanie.

Nauczycielka: Tomku, twoje zdanie jest dla mnie ważne i z pewnością interesujące, ale teraz poproszę o głos innego ucznia, który nie miał jeszcze szansy na wypowiedź.

Nauczycielka: Tomku, to co masz do powiedzenia jest z pewnością ważne i za chwilę poproszę cię o wypowiedź teraz jednak posłuchaj zdania innych dzieci.

Nauczycielka pyta inne dzieci, po czym pyta: Czy ktoś jeszcze chce coś dodać?

Tomek zgłasza się i wypowiada krótko swoje zdanie.

Chłopiec słucha dyskusji, po chwili wyjmuje długopis i zaczyna rysować w zeszyte.

Tomek uśmiecha się, podchodzi do tablicy i kaligrafuje kredą temat.

Tomek zgłasza że skończył.

Tomek wraca uśmiechnięty na miejsce.

Tomek szepce coś do kolegi z ławki, obraca się też do sąsiadów.

Tomek kończy rozmowę i słucha poleceń. Wykonuje je dokładnie, pomagając przy tym kolegom.

Tomek uśmiecha się: Bo Arek nie umiał nastawić tego lusterka. A na następną lekcję mogę przynieść bardzo ciekawe zdjęcia owadów zrobione naprawdę z bliska. Dostałem je od taty.

Po lekcji Tomek rozmawia z kolegami: Ten mikroskop był trochę słaby, u taty w pracy jest dużo lepszy. Ale całkiem fajnie wyglądały te rzeczy w powiększeniu, na przykład ten włos...

Nauczycielka dziękuje za wypowiedź chłopcu i zadaje klasie kolejne pytanie.

Nauczycielka: Tomku zapisz na tablicy temat lekcji.

Nauczycielka kontynuuje dyskusję z pozostałymi uczniami.

Nauczycielka: Dziękuję Tomku, napisałeś to naprawdę starannie. Jacku i Aniu, rozdajcie pomoce do zajęć.

W trakcie rozdawania pomocy do zajęć, dzieci wiercą się, a w klasie robi się głośniejsze. Nauczycielka nie upomina dzieci, dając im krótką chwilę na odprężenie.

Nauczycielka: Teraz już proszę o ciszę. Zaczynamy pracę z mikroskopem... Nauczycielka przekazuje wiedzę teoretyczną związaną z tematem lekcji.

Po lekcji nauczycielka zwraca się do chłopca: Tomku, pracowałeś dziś dokładnie i starannie. Bardzo mi się to podobało. Cieszę się też że pomogłeś Arkowi. Dzięki temu ja miałam czas by pomóc Ani.

Nauczycielka: Bardzo dobrze. Przynieś je.

Rozpoczynając lekcję nauczycielka nie ma wyrobionej opinii czy oceny swoich uczniów. Również ich nie kategoryzuje. Rozpoczyna znajomość od jasnego sprecyzowania swoich potrzeb, a kiedy jest to konieczne, powtarza je kilkakrotnie. Nie zmienia przy tym barwy głosu, ani też nastawienia wobec klasy, rozumiejąc trudności niektórych dzieci w zapamiętaniu poleceń czy koncentracji uwagi na tym, o co nauczyciel prosi. Do każdego ze swych wychowanków zwraca się bezpośrednio, podkreślając tym samym jego indywidualność. Lekcja zaplanowana jest elastycznie i w taki sposób, by prezentowany materiał zainteresował uczniów, a metody pracy zaktywizowały dzieci do twórczego myślenia. W czasie zajęć nauczycielka uważnie słucha uczniów, ceni ich wypowiedzi, obserwuje ich reakcje i zgodnie z nimi dobiera kolejne metody pracy. Zachowania dzieci są najpierw nazywane, opisywane, lecz nie kategoryzowane (*Tomek mówi głośno, zgłasza się do odpowiedzi, zabiera często głos nawet gdy nie jest pytany, wierci się w ławce, rozmawia z kolegą, rysuje w zeszytach*), a następnie interpretowane poprzez poszukiwanie ich przyczyn i szerszego psychologicznego kontekstu (*Tomek jest chłopcem aktywnym, który próbuje zwrócić na siebie uwagę nauczyciela, ma także trudności z koncentracją uwagi przez dłuższy czas na jednorodnym zadaniu*).

Taka diagnoza zachowań ucznia wskazuje natychmiast na możliwości pomocy dziecku oraz obszary, w których pomoc powinna dotyczyć (*Warto dać Tomkowi odczuć, że jest zauważany, a jego wypowiedzi są ważne dla nauczyciela. Polecenia kierowane do chłopca powinny być krótkie i jasno sprecyzowane. Jeśli trzeba, należy o nich dziecku przypominać. Warto również odgórnie ukierunkowywać aktywność chłopca, nie czekając, aż sam znajdzie ujście swojej energii*). Wzbudza jednocześnie w nauczycielu postawę badacza, który bez złości i niechęci podchodzi do rozwiązania napotykanych przez siebie trudności. Stanowią one swoiste wyzwanie praktyczne i interpretacyjne, wymagają bowiem znalezienia odpowiedzi na pytanie o przyczyny i możliwości działania wychowawcy w takiej sytuacji. A zatem co zrobić by zrealizować postawiony cel, w taki sposób, aby było to korzystne dla nauczyciela i jego uczniów. Wydaje się, że odpowiedzi na to pytanie należy poszukiwać we właściwym rozpoznaniu potrzeb dziecka, ich zaspokojeniu i wykorzystaniu potencjału oraz mocnych stron każdego z wychowanków. Wymaga to jednak wnikliwej obserwacji, opisu i zrozumienia sensu zachowań dziecka oraz odrzucenia ocen, kategoryzacji czy wartościowania. Wykorzystanie rozumienia, nie zaś etykietowania, owocuje otwarciem drogi współpracy uczeń – nauczyciel, przyjazną atmosferą i komfortem pracy obu stron, stworzeniem dziecku możliwości optymalnego rozwoju i samorealizacji oraz utwierdzeniem go w przekonaniu, że szkoła jest ważna i przyjazna.

Niewątpliwie stosowanie diagnozy rozumiejącej w praktyce wymaga więcej czasu niż ten, który potrzebny jest na wystawienie oceny czy upraszczającej etykiety. Jest to jednak czas, który równoważy późniejszy, znacznie mniejszy wysiłek, jaki musi być włożony w utrzymanie na lekcji ładu i spokoju, czy w skłonienie uczniów do twórczej i owocnej pracy. Czas ten kompensuje również korzystne samopoczucie nauczyciela – refleksyjnego obserwatora, który rozpoczyna zajęcia bez stresu i z poczuciem stałej kontroli sytuacji edukacyjnej oraz możliwości dowolnego korzystania z metod nauczania w taki sposób, by w pracy z dowolnym uczniem osiągnąć ustalony cel.

Rozumienie psychologicznego sensu zachowań dziecka wymaga stosowania użytecznej teorii psychologicznej dającej przekonujące podstawy do ich interpretacji. Teoria taka oraz praktyczne przykłady jej wykorzystania została przedstawiona w tekście Joanny Piskorz zamieszczonym w niniejszym numerze „Edukacji Przyrodniczej”.

Bibliografia

- Czownicka A., Zalewska M. (1988a), *O obserwacji psychologicznej dziecka – zasady wnioskowania diagnostycznego*. [W:] *Studia z psychologii klinicznej dziecka*, pod redakcją M. Kościelskiej. Warszawa: WSiP.
- Jamrozek B., Sobczak J. (2000), *Komunikacja interpersonalna*. Poznań: eMPi².
- Małkiewicz E. (2000a), *Analiza przypadku – diagnoza indywidualna problemów dziecka*. [W:] *Metody jakościowe w psychologii*, pod redakcją M. Straś-Romanowskiej. „Prace Psychologiczne LIH”, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Małkiewicz E. (2000b), *Dziecięca grupa terapeutyczno-psychoedukacyjna: koncepcja pracy, uzyskane efekty*. „Psychologia Rozwojowa”. Tom 5, nr 3-4. Wydawnictwo DWN.
- Małkiewicz E. (2002), *O diagnozie rozumiejącej*. [W:] *Diagnoza rozumiejąca w edukacji. Motywy poznawania świata i uczenia się*, pod redakcją K. Sujak-Lesz. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Olechnowicz H. (1995), *Dziecko własnym terapeutą*. Warszawa: PWN.
- Ziemski S. (1973), *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa.