Anna Kot
Uniwersytet Gdański

Warsztat diagnosty edukacyjnego wczoraj i dziś.
Analiza porównawcza diagnozowania „z bliska" w ujęciu: Janusza Korczaka, Romany Miller, Ferenca Martona oraz w odniesieniu do współcześnie stosowanych technik badawczych

1. Wstęp

Rozważania nad rozwojem warsztatu diagnosty edukacyjnego rozpocznę od próby wyjaśnienia terminów kluczowych dla prowadzonych tutaj analiz, to jest pojęć *diagnostyki i diagnozy edukacyjnej* oraz *diagnozy prowadzonej „z bliska"*. Za Bolesławem Niemierką przyjęłam, że *diagnostyka edukacyjna* (określana szerzej jako diagnostyka dydaktyczno-wychowawcza) to teoria i praktyka diagnozy edukacyjnej. Stanowi ona opis i wyjaśnianie „sposobów rozpoznawania sytuacji dydaktycznej i wychowawczej ucznia, w tym zwłaszcza zmian, jakie w nim zachodzą pod wpływem oddziaływania pedagogicznego" (Niemierko, 1997, s. 96). Z kolei *diagnoza edukacyjna* to „uściślone rozpoznawanie warunków, przebiegu i wyników uczenia się" (Tenże, 2009, s. 30). Przy czym uściślenie to powinno być optymalizowane ze względu na adresatów diagnozy (uczniowie, nauczyciele, rodzice, władze oświatowe), kompetencje diagnosty, dostępne oprzyrządowanie i czas, jakim dysponuje badacz.

Pojęcie *diagnozy prowadzonej „z bliska"* wymaga przywołania wyróżnionego przez Bolesława Niemierkę dwóch zasadniczych rodzajów diagnozy:

1. diagnozy unormowanej,
2. diagnozy nieformalnej (Niemierko, 2009, s. 30).

Pierwsza z nich – diagnoza unormowana – oparta jest na metodologii pomiaru psychologicznych różnic indywidualnych – psychometrii oraz różnorodnych technikach pomiaru. Wykorzystywane w tej diagnozie narzędzia: arkusze obserwacyjne, kwestionariusze, testy są standaryzowane, dzięki czemu mogą być szeroko i powszechnie wykorzystywane; to instytucjonalny typ diagnozowania prowadzonego „z daleka" (Niemierko, 2013, s. 29).

Z kolei drugą – diagnozę nieformalną – Bolesław Niemierko definiuje jako diagnozę, która jest dokonywana w ciągu działania edukacyjnego, najczęściej przez osobę prowadzącą to działanie. Znajduje ona zastosowanie przede wszystkim w warsztacie badawczym nauczyciela i pełni w związku z tym funkcję pomocniczą w stosunku do procesu kształcenia. Za Thomasem L. Goodem i Jere E. Brophym Bolesław Niemierko stwierdza, że ten typ diagnozy polega na patrzeniu i widzeniu przez nauczyciela przebiegu procesu uczenia się uczniów w klasie szkolnej (Niemierko, 2009, s. 31). Jest to zatem ten rodzaj diagnozy, który – w przeciwieństwie do prowadzonej za pomocą wystandaryzowanych narzędzi, często na szeroką skalę diagnozy unormowanej – nazwać można diagnozą personalną, prowadzoną „z bliska" (Niemierko, 2013, s. 29). Dostarcza ona informacji o uczniach, z którymi podczas zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych

dochodzi do spotkań „twarzą w twarz" w bezpośredniości i nieskrytości (Groenwald, 2013, s. 9). W konsekwencji, w przeciwieństwie do diagnozy „z daleka", w tym przypadku to „uczniowie są pierwszymi zainteresowanymi zdobyciem i wykorzystaniem informacji zwrotnej, kontrolą efektów nauki, podjęciem czynności pozwalających poprawić błędy itp. i do nich właśnie te czynności należą" (Daszkiewicz, 2004, s. 124). Podstawowe właściwości diagnozy „z bliska", realizowanej np. w ramach klasometrii (Daszkiewicz, 2004), to:

- integralny związek z nauczaniem,
- udział kontekstu w ocenie,
- przejściowy i otwarty charakter interpretacji (Daszkiewicz, 2004, s. 123-124).

Diagnoza prowadzona „z bliska" wpisuje się w całkowicie różny od diagnozy prowadzonej z daleka paradygmat diagnostyki edukacyjnej. W przypadku diagnozowania prowadzonego „z bliska" mówić można o przyjęciu paradygmatu interpretacyjnego. Takie usytuowanie diagnozy prowadzonej „z bliska" przekłada się na zupełnie odmienne, niż ma to miejsce w perspektywie normatywnej, myślenie o niej. Owa *inność* wyraża się między innymi w: (1) celach diagnozowania, (2) jego kształcie i przebiegu, (3) stosowanej metodologii i narzędziach badań, (4) wykorzystaniu uzyskanych wyników, (5) przygotowaniu diagnosty.

Celem niniejszej pracy jest charakterystyka niektórych metodologii i narzędzi badań możliwych do zastosowania w diagnozowaniu „z bliska". Pragnę zaznaczyć, że dobór tych metod został dokonany przeze mnie w toku studiowania wybranych prac obrazujących zmiany stosowanych metod diagnostycznych na przestrzeni lat. Stąd w swoich analizach sięgnę do: (1) klasycznej metodologii diagnozy prowadzonej „z bliska" na przykładzie koncepcji Janusza Korczaka (obserwacja, działanie w praktyce, autopoznanie), (2) Romany Miller (obserwacja porównawcza członków zespołu wychowawczego, studia nad materiałami ilustrującymi plany życiowe wychowanków), (3) współczesnych metod popularnych w diagnozie głównie w krajach zachodnich (fenomenografia Ferenca Martona), (4) najnowszych technik (jako przykładową przedstawię wizualizację – jako badanie jakościowe) oraz wykorzystanie komiksów i animacji (ang. *cartoons*).

2. Zrozumienie ucznia a autopoznanie nauczyciela – diagnozowania „z bliska" w ujęciu Janusza Korczaka

Odczytanie na nowo, w perspektywie diagnozy „z bliska" myśli pedagogicznej Janusza Korczaka dostarcza niezwykle interesujących egzemplifikacji dla dzisiejszego pedagoga diagnosty. Przede wszystkim, co podkreślał między innymi Bolesław Niemierko, Stary Doktor to doskonały, wnikliwy i baczny obserwator (Niemierko, 2009, s. 169) i być może dlatego jako podstawową technikę badawczą w diagnozie zaproponował obserwację – zaplanowaną i poprzedzoną stosownym przygotowaniem naukowym. Jej wynikiem powinien być raport zawierający: (1) charakterystykę badanego dziecka, (2) warunki obserwacji wraz z planem sytuacyjnym, w którym się ona odbywała, (3) prowadzone na bieżąco notatki, (4) opis przebiegu obserwacji, (5) komentarze i analizy oraz własne wnioski stanowiące uzupełnienie notatek, (6) autodiagnozę wychowawcy prowadzoną równolegle do diagnozy badanego dziecka (Lepalczyk, 1987, s. 9).

Opierając się na swoich doświadczeniach w zawodzie lekarza, J. Korczak uczynił medycynę fundamentem, na którym oparł technikę badań oraz podstawy naukowego myślenia o diagnozie pedagogicznej. W rozwiązywaniu problemów edukacyjnych, podobnie jak w stawianiu diagnozy medycznej, uznawał za istotne wszystkie nawet z pozoru nieistotne szczegóły. Każdy symptom był w jego opinii ważnym wskaźnikiem stanu osoby diagnozowanej, jej stosunku do siebie i otaczającego ją świata.

> Medycynie zawdzięczam technikę badania i dyscyplinę naukowego myślenia […]. Medycyna pokazała mi cuda terapii i cuda wysiłków w podpatrywaniu tajemnicy natury […]. Dzięki niej nauczyłem się wiązać mozolnie rozproszone szczegóły i sprzeczne objawy w logiczny obraz rozpoznawania […]. Niekiedy objaw pozornie drobny i bez znaczenia mówił o wielkim prawie, pozornie oderwany szczegół wiąże się u dna z ważnym zagadnieniem. Jako lekarz i jako wychowawca nie znam drobiazgów i czujnie śledzę to, co zdaje się przypadkowym i bezwartościowym (Korczak, 1993, s. 211).

W swoich pismach pedagogicznych J. Korczak uwrażliwiał wychowawców na objawy zachowań dzieci, które to zachowania podobnie jak symptomy choroby pacjenta dla lekarza, mają stanowić dla nich podstawę budowy dobrej diagnozy:

> Jeśli pedagogika zechce iść drogą utorowaną przez medycynę, musi wypracować diagnostykę wychowawczą, opartą na rozumieniu objawów. Czym gorączka, kaszel, wymioty dla lekarza, tym uśmiech, łza, rumieniec dla wychowawcy. Nie ma objawu bez znaczenia. Trzeba notować i zastanawiać się nad wszystkim, odrzucać, co przypadkowe, łączyć, co pokrewne, szukać kierujących spraw (Korczak, 1993, s. 361).

J. Korczak unikał pośpiechu w stawianiu diagnozy. W *Pedagogice żartobliwej* na pytanie zadane przez spotkanego przedszkolaka: *Czy ja jestem grzeczny?* zareagował w następujący sposób: zatrzymał się, zlustrował go od stóp do wierzchołka, a następnie odpowiedział mu: *Nie wiem, jeszcze cię nie poznałem* (Korczak, 1939, s. 37). Uważał, że w swej pracy, zarówno w diagnozie, jak i autodiagnozie, wychowawca powinien nieustannie wykonywać notatki:

> Trzeba notować i zastanawiać się nad wszystkim, odrzucać, co przypadkowe, łączyć, co pokrewne, szukać kierujących praw. Nie – jak żądać, czego żądać od dziecka, nie – jak nakazywać i zakazywać, ale czego mu brak, czego nadmiar posiada, czego żąda, co dać może (Korczak, 1993, s. 361).

Piętnował również brak przygotowania wychowawców do prowadzenia profesjonalnych notatek:

> Lepsi wychowawcy zaczynają prowadzić pamiętniki, ale zarzucają rychło, bo nie znają technik prowadzenia notatek, nie wynieśli z seminarium nałogu protokółowania swej pracy. […] Jedno mnie raduje, inne smuci, dziwi, niepokoi, gniewa zniechęca. – Co notować, jak notować? Nie nauczono. Wyrósł ze sztubackiego pamiętnika, który się chowa przed papą pod materac, nie dorósł do kroniki, którą się wymienia z kolegą, omawia na zebraniach i zjazdach. Uczono go może notować cudze wykłady i cudze myśli, nie – własne (Korczak, 1993, s. 362).

Poza obserwacją w warsztacie metodologicznym J. Korczaka mamy do czynienia właściwie z niestosowaną współcześnie metodą diagnozy „z bliska", jaką jest badanie w działaniu. Za przykład zastosowania tej metody diagnozy uznać można funkcjonujący w Domu Sierot w Warszawie Sąd Koleżeński (Niemierko, 2009, s. 181). Istota działania Sądu polegała na nadaniu równouprawnienia dzieciom oraz uniezależnienia ich od dobrej lub złej woli czy humoru wychowawcy. Sprawę w Sądzie można było wytoczyć każdemu, zarówno wychowankowi, jak i wychowawcy, poprzez zapisanie sprawy na specjalnej tablicy. Wkrótce okazało się, że liczba spraw osiągnęła około setki tygodniowo, rozpatrywano najczęściej sprawy związane z drobnymi zatargami pomiędzy najmłodszymi dziećmi. Sędziowie wybierani byli przez losowanie. Stary Doktor pełnił funkcję sekretarza Sądu, prowadził tablicę sądową, księgę zeznań i wyroków oraz redagował „Gazetę Sądową". Ostatecznie jednak negatywnie ocenił działalność Sądu, stwierdzając:

> Zmarnowano pół roku pracy. […] Niestety, sądu się nie boją, i dlatego właśnie, że się nie boją, nie szanują, a dlatego, że nie szanują, kłamią już nie przed sądem tylko, ale przed sobą. […] Wiem, że sąd jest potrzebny, że za lat pięćdziesiąt nie będzie ani jednej szkoły, ani jednego bez sądu zakładu. Ale dla Domu Sierot sąd jest szkodliwy, bo nie chcą być wolnymi ludźmi, bo chcą być niewolnikami (Korczak, 1993, s. 328).

Pomimo klęski Sądu Koleżeńskiego jego znaczenie diagnostyczne było ogromne. Jak stwierdził J. Korczak:

> Często jedna sprawa lepiej charakteryzowała mi dziecko niż paromiesięczne z nim obcowanie. Niekiedy jedna sprawa lepiej charakteryzowała mi środowisko niż luźna obserwacja w ciągu szeregu miesięcy (Korczak, 1993, s. 347).

Kwestia, na którą w kontekście opisu warsztatu diagnosty edukacyjnego chciałam zwrócić szczególną uwagę, jest zaproponowana przez J. Korczaka dwukierunkowość prowadzonych eksploracji. Uwzględnia ona oba podmioty interakcji edukacyjnej: nie tylko poznanie i zrozumienie ucznia, ale również samopoznanie i autodiagnozę nauczyciela. Zgodnie z zamysłem Starego Doktora pedagog jako współtwórca procesu wychowania i nauczania powinien znać swoje możliwości, potrzeby i właściwości:

> Bądź sobą, szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim chcesz poznać dzieci. Zdaj 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, wychowywać i wykształcić przede wszystkim (Korczak, 1993, s. 145).

Uwypuklenie roli samopoznania nauczyciela w kontekście diagnozy „z bliska" jest szczególnie cenne. Autodiagnoza pozwala bowiem na wzbogacenie wiedzy nauczyciela – diagnosty o aspekty dotyczące jednego z najważniejszych „składników" procesu edukacyjnego, czyli samej osoby pedagoga. Mając na uwadze takie właściwości diagnozy „z bliska" jak udział kontekstu w ocenie oraz integralny związek z nauczeniem, wzbogacenie i rozszerzenie diagnozy uczniów o czynności związane z samopoznaniem nauczyciela jest zasadne, a wręcz pożądane. Autodiagnoza nauczyciela to naturalna konsekwencja i następstwo diagnozy ucznia.

3. Całościowe i wszechstronne poznanie rozwoju osobowości wychowanka – warsztat metodologiczny Romany Miller

Diagnoza edukacyjna, której celem jest całościowe i wszechstronne poznanie rozwoju osobowości wychowanka, stanowiła centrum zainteresowania zespołu badawczego kierowanego przez Romanę Miller. „Ideą przewodnia jej myślenia pedagogicznego było odnajdywanie związków pomiędzy człowiekiem, szeroko rozumianą kulturą, w której jest on zatopiony, systemem społecznym – który jest wymyślony, często narzucony – a światem" (Rodziewicz, 2004, s. 16). Prowadzone przez nią eksploracje dotyczyły trzech podstawowych kategorii problemów:

1. pomiar wyników wychowania i nauczania w kontekście wymagań i obowiązków szkolnych;
2. analiza wypełniania przez uczniów obowiązków szkolnych, podejmowanych inicjatyw, przejawianych form twórczości jednostki oraz grupy;
3. analiza świata fikcyjnego jako modelu stosunku osobowości do otoczenia i podstaw pomiarów wyników nauczania.

Pierwszy z nich, najbardziej znany w praktyce szkolnej – pomiar wyników nauczania i wychowania – manifestuje się przede wszystkim w niezadowoleniu nauczyciela z postępów ucznia na drodze procesu edukacyjnego. W przypadku pojawienia się niezadowalających efektów kształcenia nauczyciel powinien zdiagnozować przyczyny występowania negatywnych zjawisk. Konieczne jest również świadome i planowe wdrażanie ucznia do wypełniania obowiązków szkolnych (redukcja nieobecności, spóźnień, poprawianie ocen niedostatecznych, wspieranie rozwoju pozytywnych zachowań itp.). Ponadto nauczyciel zobowiązany jest do podejmowania działań interwencyjnych, udzielając rodzicom wsparcia w stworzeniu korzystnych warunków wypełniania przez ucznia obowiązków szkolnych oraz do dostosowania rygoru do sytuacji życiowej wychowanka.

Z kolei drugi typ pomiaru – analizowanie przez nauczyciela wypełniania przez uczniów obowiązków szkolnych oraz ich twórczej aktywności „stara się zestawić posłuszeństwo rygorom instytucji z koniecznością indywidualizowania, wypełnianie obowiązków z inicjatywą i twórczością, wysiłki jednostkowe z pracą zespołową" (Miller, 1971, s. 56).

Trzecia, ostatnia kategoria problemów odnosi się do analizy świata fikcyjnego jako modelu stosunku osobowości do otoczenia i podstawy pomiarów wyników nauczania. Świat fikcji to „ważny pośrednik między światem subiektywnym i obiektywnym, między osobowością a jej otoczeniem" (Miller, 1971, s. 56). Prezentowane w fikcyjnej rzeczywistości wydarzenia oraz bohaterowie, ich zachowania, postawy i światopogląd ułatwiają wprowadzenie nowych perspektyw widzenia rzeczywistości opartej na wyobraźni. Ponadto, co istotne z punktu widzenia diagnostyki, pozwala on na poznanie poszczególnych uczniów i całej klasy, na przykład poprzez analizę procesu identyfikacji uczniów z pozytywnymi bohaterami.

Diagnoza wychowawcza, której celem jest całościowe i wszechstronne poznanie rozwoju osobowości wychowanka wymaga zastosowania różnorodnych

i specyficznych metod. R. Miller zalecała tu m.in. obserwację porównawczą członków zespołu wychowawczego, ich zachowań oraz sposobów rozwiązywania problemów. Jak twierdziła w publikacji „Proces wychowania i jego wyniki":

> Już w swojej rozprawie *O pracy nauczyciela* próbowałam sformułować sprawdziany wyników pracy wychowawczej, zwracając uwagę na stopień nowości sytuacji i samodzielności zespołu i jednostek. Chodziło o to, aby wysuwając wzory i normy zachowania, nauczyciel obserwował:
>
> a. czy klasa będzie je stosowała bez kontroli w tych samych sytuacjach i czy opinia zespołu zwróci się przeciwko uczniom opornym, potępiając ich;
> b. czy klasa potrafi kierować się tymi normami i wzorami w sytuacjach nowych na terenie szkoły;
> c. czy poszczególni uczniowie realizują te normy i wzory poza szkołą, gdzie sytuacje są jeszcze bardziej odmienne (Miller, 1966, s. 40).

Innymi metodami pozwalającymi na sprawdzenie wyników wychowania zalecanymi przez R. Miller były: studia nad materiałami ilustrującymi plany życiowe wychowanków, ich marzenia o przyszłości, ich życzenia zawodowe czy pożądane sposoby spędzania wolnego czasu oraz analiza biografii (Miller, 1966, s. 42-45).

Analiza jej twórczości pozwala na postawienie następujących wniosków dotyczących diagnozy:

- Jest ona nieodzownym czynnikiem wspierającym pracę pedagoga. Każde podejmowane przez niego działanie powinno być bowiem weryfikowanie, czyli poddane kontroli i autokontroli.
- Niezbędnym czynnikiem diagnozy i kierowania procesem wychowawczym jest kreatywna postawa pedagoga wobec pracy zawodowej; wyraża się ona poprzez podejmowanie innowacji pedagogicznych jako drogi do postępu pedagogicznego i tworzenia teorii pedagogicznej (Lepalczyk, 1987, s. 26).

4. Indywidualne koncepcje oraz sposoby rozumienia rzeczywistości – fenomenografia Ferenca Martona

Mając na uwadze podstawowe właściwości diagnozy „z bliska" wymienione we wstępie, a w szczególności jej integralny związek z nauczaniem, metodą, która niezaprzeczalnie powinna „być na wyposażeniu" każdego diagnosty edukacyjnego, jest fenomenografia. Wywodzi się ona z Wydziału Edukacji Uniwersytetu w Gothenburgu w Szwecji, gdzie w 1981 roku została po raz pierwszy użyta przez Ferenca Martona (Sharma i in., 2006, s. 41). Jej celem jest opis ograniczonej liczby jakościowo różnych sposobów, w jaki dany fenomen/zjawisko jest doświadczane, konceptualizowane lub rozumiane (Hasselgren i Beach, 1997, s. 192). A zatem dzięki fenomenografii możliwe jest zidentyfikowanie jakościowo różnych sposobów ujmowania przez osoby badane danego fenomenu. Należy jednak podkreślić, że fenomenografia nie powinna być utożsamiana z fenomenologią, chociaż oba te podejścia za przedmiot badań przyjmują świadomość i doświadczenie respondentów. Fenomenografia w przeciwieństwie do fenomenologii nie jest zainteresowana indywidualnymi doświadczeniami, lecz znaczeniami zbiorowymi, dzielonymi przez członków konkretnego

społeczeństwa (Marton, 1981, s. 180). Przeprowadzone badania mają na celu odnalezienie i usystematyzowanie form myślenia w terminach, według których dana grupa społeczna interpretuje znaczące aspekty rzeczywistości. Ta specyfika badania fenomenograficznego powoduje, że znajdują one szerokie zastosowanie w praktyce edukacyjnej, w tym w diagnozie prowadzonej „z bliska" (por. Szkudlarek, 1997, s. 187). Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, że fenomenografia w swoich początkach, tzn. w pierwotnych założeniach badawczych określonych przez Ferenca Martona, wyznaczana była przez dwa główne problemy badawcze: (1) Co to znaczy, że niektórzy ludzie uczą się/osiągają lepsze wyniki łatwiej niż inni? (2) Dlaczego niektórzy ludzie uczą się/osiągają lepsze wyniki łatwiej niż inni? Posiada ona zatem wyraźny charakter diagnostyczny (Jones i Asensio, 2001, s. 315). Poszukując odpowiedzi na przedstawione wyżej problemy badawcze, fenomenografowie wykazali, że osoby uczące się jedynie pozornie korzystają z tego samego podręcznika, uczestniczą w tej samej lekcji, czy rozwiązują te same zadania. W rzeczywistości bowiem odbierają treści, z którymi się stykają, w całkowicie odmienny sposób, gdyż „filtrują" je przez pryzmat np. własnych doświadczeń, światopoglądu czy posiadanej wiedzy osobistej (Marton i Neuman, 1996, s. 315). Jednocześnie – co warto wyraźnie zaznaczyć, ilość sposobów, w jaki respondenci ujmują określone zjawisko, nie jest nieograniczona. Występujące pomiędzy podmiotowymi konceptualizacjami podobieństwa pozwalają na ich grupowanie. Można zatem mówić o ich kolektywnym charakterze, będącym ponadindywidualnym systemem form myślenia, rozprzestrzeniającym się w społecznych procesach dystrybucji wiedzy i stanowiącym część społecznego dziedzictwa (Męczkowska, 2002, s. 25).

Dzięki temu, że badania fenomenograficzne dają nauczycielowi szansę na poznanie sposobów konceptualizowania przez jego uczniów danych fenomenów (np. procesów pojęć, terminów, definicji, operacji abstrakcyjnych) może on m.in. zdiagnozować błędy systematyczne będące wynikiem fałszywych wyobrażeń danego zjawiska. Tego typu badania są dość popularne w zachodniej Europie i Stanach Zjednoczonych. Bogaty dorobek w tym obszarze posiada m.in. Dagmar Neuman, która analizowała sposoby konceptualizowania przez dzieci pojęcia liczby. W prowadzonych analizach wykazała, że nieprawidłowe rozumienie pojęcia liczby (nieodróżnianie aspektu ilościowego kardynalnego i porządkowego liczby) powodowało błędy przy wykonywaniu działań arytmetycznych (por. Szkudlarek, 1997, s 187). Inne badania, które przeprowadziła wraz z Ferencem Martonem, dotyczyły sposobów rozumienia przez uczniów pojęcia dzielenia (Marton i Neuman, 1996, s. 318). Dokonane w tym zakresie analizy pozwoliły na zdiagnozowanie i w konsekwencji wyeliminowanie trudności, jakie napotykali niektórzy uczniowie przy rozwiązywaniu zadań matematycznych.[1] Fenomenografia była wykorzystywana również w badaniach dotyczących uczenia zagadnień z zakresu geografii (Trigwell, 2006).

Podstawowa metoda zbierania danych w badaniach fenomenograficznych to wywiad o semistrukturyzowanym charakterze. Czasami stosowany jest również wywiad grupy oraz takie techniki jak: rozwiązywanie problemów,

[1] Szerzej o tym w: A. Kossobucka, *Fenomenografia jako metoda diagnozy genetycznej* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.) *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych*, PTDE 2013.

wypowiedzi pisemne, rysunki czy dokumenty historyczne (Męczkowska, 2002, s. 23). Bez względu na to, jaką metodą gromadzone są dane, w każdym przypadku celem prowadzonych eksploracji jest zebranie materiału zawierającego obecne w świadomości badanego podmiotu indywidualne koncepcje analizowanego zjawiska. Aby uniknąć sytuacji, w której to osoba prowadząca badanie narzuciłaby respondentowi własne sposoby konceptualizowania danego zjawiska, rdzeń wywiadu stanowić powinno kilka podstawowych pytań. Ich celem jest pomoc osobie badanej w werbalizacji i konceptualizacji własnych sposobów rozumienia określonego zjawiska. Pozostałe zagadnienia powinny pojawiać się dopiero w trakcie prowadzenia badania jako wynik analizy wypowiedzi osoby badanej. Ponadto w celu uzyskania szerszych wypowiedzi stosować należy strategie pogłębiania wypowiedzi rozmówcy (prośba o wyjaśnienie, rozwinięcie, potwierdzenie itp.).

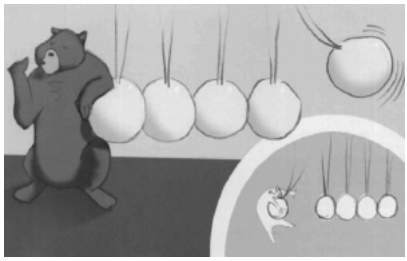
5. Współcześnie stosowane techniki badawcze w warsztacie diagnosty edukacyjnego

Kończąc rozważania dotyczące rozwoju warsztatu diagnosty na przestrzeni XX wieku, chciałabym krótko zaprezentować wybrane techniki badawcze stosowane współcześnie w diagnostyce prowadzonej „z bliska", takie jak wizualizacja oraz wykorzystanie komiksów i animacji (ang. *cartoons*).

Jak szacują Thomas L. Good i Jere E. Brophy, w ciągu każdego dnia przeciętny nauczyciel w szkole podstawowej wchodzi w około 1000 interakcji ze swoimi uczniami, a w ponad 90 przypadkach musi oceniać ich zachowanie (Niemierko, 2009, s. 31). Proces ten dodatkowo komplikuje wieloaspektowość, nagłość wydarzeń oraz konieczność podzielenia uwagi pomiędzy czynności dydaktyczne i obserwację działań podejmowanych przez uczniów. Całościowa interpretacja wszystkich wydarzeń mających miejsce w klasie szkolnej za pomocą tradycyjnej obserwacji jest niewykonalna. Pomocne diagnoście są tutaj techniki wizualizacyjne, dzięki którym istnieje możliwości szczegółowej obserwacji zachowań uczniów, dostrzeganie ich trudności i zapobieganie konfliktom, co w konsekwencji pozwala na skuteczniejsze kierowanie procesem kształcenia. Wywodzą się one z antropologii i polegają na gromadzeniu danych audiowizualnych w postaci fotografii lub filmów. Dzięki wykorzystaniu nowoczesnych technologii w prosty sposób zebrać można bogaty i szczegółowy materiał diagnostyczny. Ponadto w przeciwieństwie do obserwacji prowadzonej gołym okiem w przypadku audiowizualnej rejestracji danych w każdej chwili możliwy jest powrót do wydarzeń utrwalonych w postaci cyfrowej i przeprowadzenie ponownej ich analizy.

Metody wizualne były wykorzystywane m.in. w obserwacji pracy uczniów w małych zespołach czy diagnozie trudności w nauce dzieci ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi (Kingsley, 2009). Stanowią one także niezaprzeczalne wsparcie w przeprowadzaniu przez nauczyciela autodiagnozy: są okazją do zaobserwowania i przeanalizowania swoich zachowań, stosowanych strategii, sposobów komunikacji z uczniami oraz analizy własnej roli w procesie edukacyjnym.

Inną, nieco niekonwencjonalną techniką wykorzystywaną m.in. w diagnozie „z bliska" są komiksy oraz animacje (ang. *cartoons*). Grupa badaczy z University of Georgia in Athens wykorzystała je do zdiagnozowania stanu wiedzy osobistej z fizyki (dotyczącej siły i ruchu) (rys. 1), a następnie trudności, jakich doświadczają uczniowie gimnazjum podczas nauki nowych zagadnień z tego zakresu.



Rysunek 1. Obrazek używany był w diagnozowaniu poziomu zrozumienia przez uczniów pierwszej zasady dynamiki Newtona

Źródło: Y. Song i in. 2008, s. 17.

Zdaniem tych badaczy oprócz diagnozy w zakresie osiągnięć poznawczych ucznia wykorzystanie komiksów i animacji pozwala na analizę w zakresie ich umiejętności obserwacji, stawiania hipotez, myślenia indukcyjnego oraz zastosowania wiedzy naukowej w sytuacjach praktycznych.

Podsumowanie

Nieadekwatność języka metodologii diagnozy unormowanej do zdarzeń zachodzących w klasie szkolnej powoduje, że diagnoza „z bliska" powinna opierać się na zupełnie innych metodach i narzędziach. Jak starałam się wykazać w niniejszym opracowaniu, współczesny diagnosta ma do dyspozycji bogaty warsztat metodologiczny wypracowany na początku ubiegłego wieku m.in. przez Janusza Korczaka czy Romanę Miller. Wsparciem służą mu także nieco „młodsze" metodologie, takie jak fenomenografia czy metody wizualne. Bogaty dorobek metodologii tradycyjnej i wciąż rozwijane nowe techniki badawcze, które może wykorzystywać dzisiejszy nauczyciel, powinny zaleźć swoje przełożenie na jakość prowadzonych przez niego diagnoz, a w konsekwencji doskonalenie procesu kształcenia.

Bibliografia

1. Daszkiewicz M., (2004), *Pierwsze kroki w klasometrii* [w:] B. Niemierko i H. Szaleniec (red.), *Diagnostyka edukacyjna. Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej,* PTDE, Kraków.
2. Groenwald M., (2013), *Spotkania nauczycieli z uczniami w szkole* [w:] „Edukacja Pomorska", nr 61 (12) listopad – grudzień.

3. *Hasselgren B., Beach D., (1997), Phenomenography — a "good-for-nothing brother" of phenomenology? Outline of an analysis, Higher Education Research & Development, 16:2.*
4. Jones C. i Asensio M., (2001), *Experiences of assessment: using phenomenography for evaluation* [w:] *Journal of Computer Assisted Learning* 17.
5. Kingsley J., (2006), *Visual Methodology in Classroom Inquiry: Enhancing Complementary Qualitative Research Designs* [w:] *The Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 55, No. 4, 534-548.
6. Korczak J., (1939), *Pedagogika żartobliwa,* Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie
7. Korczak J., (1993) *Jak kochać dziecko* [w:] Krichner H. i in. (red.), *Janusz Korczak. Dzieła t. 7*, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa.
8. Kossobucka A., (2013), *Fenomenografia jako metoda diagnozy genetycznej* [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. (red.) *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych*, PTDE.
9. Lepalczyk I., (1987), *Geneza i rozwój diagnostyki pedagogicznej* [w:] Lepalczyk I. i Badur J. (red.), *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
10. Marton F., Neuman D., (1996), *Phenomenography and children's experiences of division*. In L.
11. Miller R., (1966), *Proces wychowania i jego wyniki*, Biblioteka Nauczyciela. Warszawa.
12. Miller R., (1971), *Badanie wyników nauczania i ich wpływ na intensyfikację pracy wychowawczej,* „Studia Pedagogiczne", nr 22.
13. Niemierko B., (1997), *Diagnostyka dydaktyczno-wychowawcza* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna,* W. Pomykało (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa.
14. Niemierko B., (2009), *Diagnostyka edukacyjna,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
15. Niemierko B., (2013), *Diagnostyka edukacyjna duża i mała* [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. (red.) *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych*, PTDE.
16. Rodziewicz E., (2004), *Profesor Romana Miller – pedagog, teoretyk wychowania* [w:] Rodziewicz E., Rzedzicka K. , Zalewska E. (red.), *Gdańskie rodowody pedagogiczne: geneza, kontynuacje, inspiracje przemieszczenia znaczeń wychowawczych,* Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
17. Sharma M. D., Stewart Ch. Prosser M., (2006), *On the use of phenomenography in the analysis of qualitative data* [w:] *Physics Education Research Conference*.
18. Song Y., Heo M., Krumenaker L, Tippins D., (2008), *Cartoons — an alternative learning assessment* [w:] Science Scope Journal, Vol. 31, No. 5, January.
19. Szkudlarek T., (1997), *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki,* AUNC, „Socjologia Wychowania" XIII.
20. Trigwell K., (2006), *Phenomenography: An Approach to Research into Geography Education* [w:] Journal of Geography in Higher Education, Vol. 30, No. 2, 367-372.