

WIOLETTA KOZAK

Lublin

ROLA DIAGNOZY OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW W PROCESIE BADANIA JAKOŚCI PRACY SZKOŁY

Wstęp

Ustawiczne doskonalenie jakości pracy we wszystkich obszarach działania jest jednym z priorytetowych zadań stawianych szkołom, a sama jakość pracy szkoły stała się kluczowym pojęciem w szeroko pojętej pedagogice końca XX wieku. Należy ją rozumieć nie tylko w wymiarze **rezultatu**, lecz przede wszystkim w wymiarze **procesu**.

Z wielu definicji jakości¹ w edukacji za najbardziej przyjazną szkołom, oddającą najważniejszą jej istotę uznaje koncepcję Klemensa Stróżyńskiego, według którego **jakość pracy szkoły** to stopień wykorzystania, w działaniach organizacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych, możliwości uczniów, nauczycieli oraz warunków materialnych, społecznych i organizacyjnych, dla wspierania wszechstronnego rozwoju ucznia². Skuteczność w osiąganiu założonych celów jest uzależniona m.in. od: racjonalnie zdiagnozowanych potrzeb szkoły w zakresie rozwoju, obiektywnie zbilansowanych możliwości szkoły pod kątem realizacji zakładanych celów, stwierdzonego stopnia motywacji i zaangażowania pracowników szkoły, optymalnie skonstruowanego systemu zapewniania jakości pracy szkoły, konsekwentnie realizowanych działań na rzecz podnoszenia jakości pracy szkoły, rzetelnie wykonywanych badań osiąganych rezultatów, trafnie sprecyzowanych wytycznych do stałego doskonalenia pracy szkoły.

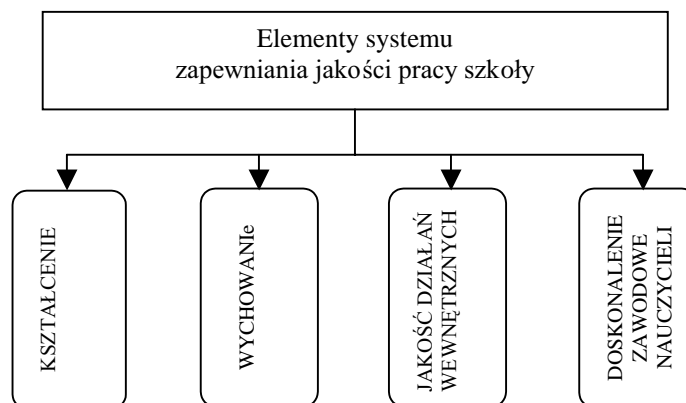
¹ Bonstingl J.J., *Szkoły Jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, CO-DN, Warszawa 1995; Majewski M., *Ewaluacja – narzędzie wprowadzania i oceny standardów jakości szkół*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 6 (119), s. 30–36; Stróżyński K., *Co to jest jakość szkoły?*, ibidem, s. 2–5; Skrzypek E., *Jakość i efektywność*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.

² *Jakość pracy szkoły* [hasło w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2004; Stróżyński K., *Jakość pracy szkoły praktycznie*, PWN, Warszawa 2003, rozdz. I.3.: *Dynamiczne rozumienie jakości pracy szkoły*.

Rozumiejąc konieczność myślenia procesualnego, badanie osiągnięć uczniów wpisałam w system pracy szkoły, który przedstawiam poniżej.

1. System zapewniania jakości pracy szkoły

Podstawowym założeniem wewnętrznego badania jakości pracy szkoły jest wspomaganie jej rozwoju we wszystkich obszarach. W skład systemu zapewniania jakości pracy szkoły wchodzi cztery moduły: *Kształcenie*, *Wychowanie*, *Organizacja i zarządzanie placówką* oraz *Doskonalenie zawodowe nauczycieli*.



Rys. 1. Układ elementów systemu zapewniania jakości pracy szkoły

Koncepcja działań na rzecz jakości pracy szkoły uwzględnia dwa jej aspekty:

- jakość ocenianą z perspektywy uczniów i rodziców w procesach: **kształcenia, wychowania, działaniach wewnętrznych** (organizacyjnych) szkoły,
- jakość zależną od profesjonalizmu nauczycieli.

Badania mają zarówno układ pionowy obejmujący poszczególne etapy kształcenia (klasy), jak i układ poziomy, bowiem są ujęte w moduły. Badania wewnątrz modułów, prowadzone w cyklu trzyletnim, pozwalają na pełną, pogłębioną analizę i ocenę działania szkoły w obrębie danej dziedziny³.

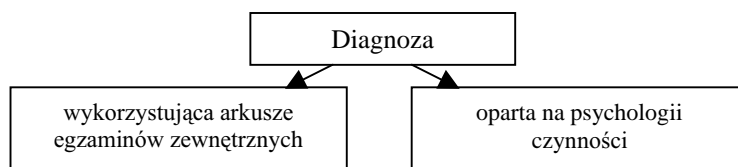
W systemie tym ważną rolę spełnia badanie osiągnięć uczniów. I o ile bezdyskusyjna jest świadomość **konieczności** przeprowadzania przede wszystkim diagnozy wstępnej uczniów rozpoczynających naukę na danym etapie kształcenia, o tyle problem zaczyna się w momencie tworzenia koncepcji badań i konstruowania narzędzi badawczych. Z mojego doświadczenia wynika, że np. w szkołach ponadgimnazjalnych dominuje – oderwane od poprzednich etapów kształcenia – budowanie sprawdzianów z wiedzy niekoniecznie znanej uczniom ze szkoły, a stanowiącej raczej projekcję nauczycieli wyższego etapu na temat tego, co w ich mniemaniu uczniowie wiedzieć powinni.

³ Szerzej na temat systemu jakości pracy szkoły: Kozak W., *Jak budować wewnętrzny system zapewniania jakości w szkole?*, „Dyrektor Szkoły” 2004, nr 7/8, s. 40–44.

Czuając się niejako jak wędrowiec na ścieżkach i bezdrożach diagnostyki edukacyjnej, poszukiwałam drogowskazów, które pozwoliłyby zachować podstawowe zasady dobrze przeprowadzonej diagnozy: **rzetelności** (odbiorca musi mieć zaufanie, że wnioski nie powstały w sposób przypadkowy), **komplementarności** (całościowości, nie fragmentaryczności i wybiórczości, które prowadzą do zniekształceń i deformacji), **obiektywizmu** (bezstronności w przygotowaniu narzędzi badawczych, opracowywaniu wyników oraz dokonywaniu ich interpretacji), **dokładności i trafności** (zgodności narzędzi z zakładanymi celami)⁴.

Ponadto rozumiałam, że należy oddzielić diagnozę wstępną „pierwszoklasistów”, której celem jest rozpoznanie „na wejściu” podstawowych wiadomości i umiejętności wyniesionych z poprzedniego etapu kształcenia, czyli konstruowania testów znanych uczniom zarówno pod względem formy, jak wymagań, od diagnozy tych wiadomości i umiejętności, które w przyszłości będą przydatne w czasie egzaminu zewnętrznego, kończącego kolejny etap kształcenia.

Ta świadomość doprowadziła mnie do wyodrębnienia dwóch koncepcji przeprowadzania badania osiągnięć uczniów w szkole: jednej **wykorzystującej arkusze egzaminów zewnętrznych**, drugiej **opartej na koncepcji psychologii czynności**. Obie koncepcje stosowałam przez trzy lata szkolne: od 2002 do 2005 r. w prywatnych gimnazjach i liceach ogólnokształcących oraz w szkole, w której jestem nauczycielem języka polskiego. Ogółem badaniom poddałam 100 uczniów szkół prywatnych i 34 uczniów szkoły państwowej.



Rys. 2. Typy diagnozy

2. Zalety diagnozy wykorzystującej arkusze egzaminów zewnętrznych

Prowadzone od kilku już lat właściwe oraz próbne egzaminy gimnazjalne pozwoliły stworzyć bazę danych z arkuszami egzaminacyjnymi. W pierwszym tygodniu września uczniowie rozwiązywali arkusz egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej oraz matematyczno-przyrodniczej niejako dodatkowo, na prośbę samych nauczycieli zainteresowanych taką formą diagnozy. Uzyskane wyniki zestawiałam z punktami uzyskanymi przez ucznia w egzaminie zewnętrznym. Oprócz diagnozy edukacyjnej przeprowadziłam diagnozę psychologiczną⁵, wykorzystując jako narzędzia badawcze *Kartę zainteresowań* Joanny Woroniec-

⁴ Muszyński H., *Diagnoza edukacyjna i jej miejsce w praktyce i teorii pedagogicznej*, [w:] B. Niemierko, E. Kowalik (red.), *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*, Gdańsk 1998, s. 22–23.

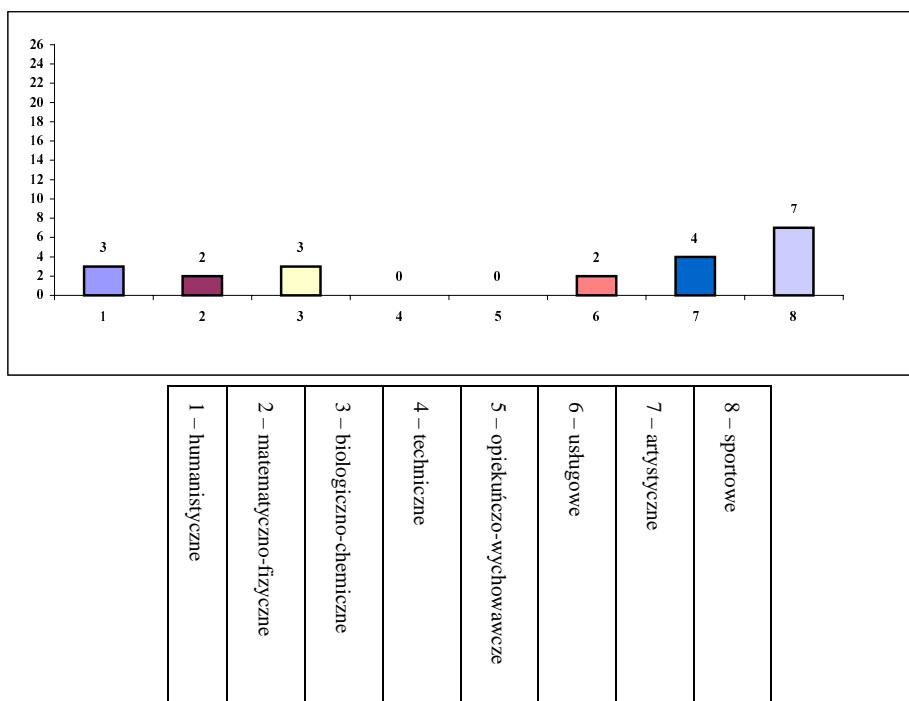
⁵ W ograniczonym zakresie, bowiem pogłębione badania wymagają specjalistycznej wiedzy z dziedziny psychologii i mogłyby nie być wiarygodne w mojej interpretacji.

kiej i test postaw twórczych Stanisława Popka⁶. Celem tych badań było lepsze poznanie nowych uczniów, ich zainteresowań, możliwości intelektualnych oraz ukierunkowanie ich rozwoju i dalsze monitorowanie przebiegu „kariery” szkolnej. Ponadto ważne było skorelowanie wybranego profilu kształcenia z zainteresowaniami i predyspozycjami twórczymi ucznia. Ta wstępna, wrześnieowa diagnoza zakończyła się przygotowaniem indywidualnych kart dla ucznia, zestawiających zebrane dane:

Tab.1. Przykładowa karta indywidualna ucznia gimnazjum

Imię i nazwisko: Michał K. Klasa: Ia gimnazjum										
KANH		TEST ZAINTERESOWAŃ								TEST diagnostyczny (maks. 40 pkt)
Postawy twórcze	Postawy odtwórcze	humanistyczne	matematyczno-fizyczne	biologiczno-chemiczne	techniczne	opiekuńczo-wychowawcze	usługowe	artystyczne	sportowe	Liczba punktów uzyskanych przez ucznia: 25
21	29	3	2	3	0	0	2	4	6	wniosek: Istnieje duża różnica między wynikiem uzyskanym w trakcie egzaminu zewnętrznego oraz diagnostycznego. Wartość ostatniego wspomaga analiza dokumentacji ucznia, w tym przeciętne świadectwo ucznia po szkole podstawowej (średnia 3,26) oraz opinia z poradni psychologiczno-pedagogicznej o dysfunkcjach.
wniosek Ucznia cechuje przewaga zachowań algorytmicznych, tj. uczenie się przez rozumienie, uczenie reproduktywne i ukierunkowane, bierność poznawcza i odtwórczość werbalna.		wniosek Niepokojący jest brak wyraźnie sprecyzowanych zainteresowań, nawet w sferze sportowych, którymi cechują się w szczególności chłopcy. Pracę z uczniem na wszystkich przedmiotach należy ukierunkowywać pod kątem pobudzania zainteresowań, rozwijania myślenia twórczego, rozbudzania ciekawości poznawczej, stymulowania samodzielnego wnioskowania i osądzania, a przede wszystkim kształtowania wysokiego poczucia wartości „ja”.								Wynik sprawdzianu po szkole podstawowej: maksymalna liczba punktów: 40 uzyskano punktów: 38

⁶ Poppek S., *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, Lublin 2000; o jego wykorzystaniu zob. Kozak W., *O konieczności przeprowadzania w szkole diagnozy psychologicznej. Test postaw twórczych*, „Dyrektor Szkoły” 2005, nr 3, s. 19.



Rys. 1. Rozkład zainteresowań ucznia

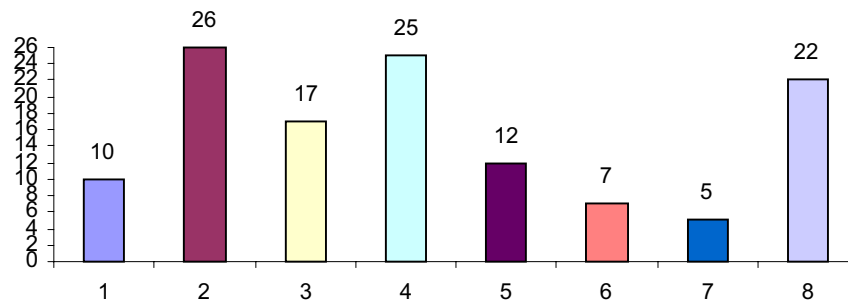
Wyniki testu diagnostycznego, które uzyskałam łącznie w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej (liceum ogólnokształcącym) w 73% pokrywały się z punktami uzyskanymi przez uczniów w trakcie egzaminu zewnętrznego. Powyżej przedstawiłam przykład diagnozy ucznia, która znacząco odbiega od uzyskanych jedynie za pomocą punktów uzyskanych na egzaminie danych⁷. Ponadto w liceum obserwowałam zgodność wybranego profilu klasy z zainteresowaniami: ok. 80% uczniów, którzy wybrali profil matematyczno-informatyczny, w teście zainteresowań uzyskali wysokie wyniki z tego obszaru wiedzy. W przypadku jednego ucznia, u którego przeważała w znaczącym stopniu postawa twórcza oraz zainteresowania humanistyczne i artystyczne, a rozpoczął naukę w klasie biologiczno-chemicznej, tak przeprowadzona diagnoza pozwoliła przekonać rodziców do zmiany klasy na humanistyczną, co w rezultacie wpłynęło zarówno na jego lepszą frekwencję i motywację, jak wyniki nauczania (ze średniej 2,7 do 3,8 po klasie I).

Te wstępne badania i karta indywidualna ucznia to dopiero przyczynek do dalszej obserwacji ucznia; stanowią punkt wyjścia właściwej diagnozy, w której wykorzystywałam uzyskane informacje. Założyłam bowiem drugą stronę indywidualnej karty ucznia – tabelę, która zawierała wykaz wszystkich przedmiotów

⁷ Oczywiście inną sprawą jest zbadanie, skąd u tego ucznia tak wysokie wyniki egzaminu zewnętrznego, ale jest to przyczynek do innych badań, które nie wchodziły w zakres moich.

oraz podział na semestry. Przedmioty wynikające z zainteresowań ucznia cieniowałam kolorem niebieskim, natomiast te, które uczeń wybrał jako egzaminacyjne – czerwonym. Monitorowałam więc osiągnięcia ucznia i jego rozwój w zakresie zbadanych zainteresowań oraz zgodność wybranych przedmiotów egzaminacyjnych z zainteresowaniami pod kątem osiągniętych wyników (ocen).

Poniżej przedstawiam kartę ucznia gimnazjum, który uzyskał bardzo wysokie wyniki w sprawdzianie zewnętrznym i teście diagnostycznym oraz ma szerokie zainteresowania:



Rys. 2. Rozkład zainteresowań ucznia

Tab. 2. Druga strona indywidualnej karty ucznia

Imię i nazwisko: Tomasz L.						
Klasa: I a						
	KLASA I		KLASA II		KLASA III	
	I semestr	Ocena końcowa	I semestr	Ocena końcowa	I semestr	Ocena końcowa
Religia	6	6	6	6	6	6
Język polski	4	4	4	4	4	4
Język angielski	4	5	5	5	6	6
Język niemiecki	4	4	4	4	5	5
Matematyka	5	5	5	5	5	6
Historia	6	5	5	5	5	6
Geografia	5	5	5	5	6	6
Biologia	5	5	5	5	5	5
Fizyka	6	5	5	5	6	6
Chemia	5	5	5	5	5	5
Informatyka	6	6	6	6	6	6
Plastyka	5	5	5	5	5	5
Wychowanie fizyczne	5	5	5	5	5	5
WoS	6	6	-	-	-	-

Średnie ocen w blokach przedmiotowych w klasie I			
humanistyczny	5,33	matematyczno - informatyczny	5,67
biologiczno - chemiczny	5,33	językowy	4,00

Przyjęta w badaniach formuła komplementarnego traktowania ucznia w procesie dydaktycznym pozwala przede wszystkim na w miarę całościowe spojrzenie na jego osiągnięcia: opis jego postawy, zainteresowań, rozwoju, sukcesów i porażek. Zakładam bowiem współzależność zjawisk zewnętrznych wobec ucznia oraz różnych wymiarów jego aktywności, wynikających np. z zainteresowań, kontekstu edukacyjnego, umiejętności, a w końcu także jego twórczości.

Podejście to wynika z moich zainteresowań fenomenologicznych i ewaluacyjnych, każdego ucznia bowiem traktuję jako swoiste „studium przypadku”. Zazwyczaj przedmiotem badań w studium przypadku jest pewien partykularny, konkretny obiekt, co również jest charakterystyczne dla perspektywy jakościowej, podobnie jak pogłębiony i wieloaspektowy ogląd tego przypadku. Robert Stake traktuje przypadek jako *specyficzną jednostkę funkcjonalną* albo też *system zintegrowany*, zaś istnienie granic tego systemu uznaje za kluczowe dla zrozumienia badanego przypadku⁸. Studium przypadku jest też określane jako badanie pewnego momentu w działaniu (ang. an instance in action)⁹, który to moment stanowi wyodrębnioną część procesu. W ślad za MacDonaldem i Walkerem studium przypadku można porównać do obrazu, na którym malarz uchwycił pewien moment i pewne okoliczności, i w ten sposób komunikuje trwałą prawdę o ludzkiej kondycji¹⁰. Badanie skupia się na pewnej sytuacji, konkretnym wydarzeniu i jest prowadzone po to, aby dostrzec powiązania elementów przypadku, ująć je w spójną całość i wydobyć znaczenie tej całości. Studium przypadku odsłania rzeczywiste znaczenia i wartości, które wiążą się z daną sytuacją oraz z ludźmi biorącymi w niej udział. Pozwala wyjść w badaniach poza statyczną analizę struktur i form, które determinują dany przypadek i dotrzeć do warstwy dynamicznej rzeczywistości. Jako dopełnienie zestawionych powyżej określeń warto przytoczyć definicję, którą proponuje Robert K. Yin: *Studium przypadku jest podejściem empirycznym, które bada współcześnie istniejące zjawisko (phenomenon) w jego rzeczywistym kontekście, gdzie granice między danym zjawiskiem oraz kontekstem nie są jasno określone, a dane wydobywa się z różnych źródeł*¹¹.

3. Diagnoza oparta na psychologii czynności

Psychologia czynności¹² łączy w sobie dwa nurty psychologiczne: pierwszy, który traktuje człowieka jako podmiot przeżywający, gromadzący i przetwarzają-

⁸ Por. Stake R.E., *Case studies*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, Thousand Oaks – London – New Delhi 1994, s. 236–248; tenże, *Studium przypadku*, [w:] L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 120–143

⁹ Tamże, s. 76

¹⁰ Por. Mac Donald B., Walker R., *Case-study and the Social Philosophy of Educational Research*, „Cambridge Journal of Education” 1975, vol. 5, s. 2.

¹¹ Yin R.K., *Case Study Research: Design and Method*, Sage Publications, Beverly Hills, CA 1989, s. 23.

¹² Każda aktywność człowieka ma charakter **czynności**, tzn. zachowań zorganizowanych i ukierunkowanych na określone wyniki. Czynnościami steruje proces przetwarzania informacji,

cy dane, odczuwający emocje, ale jednocześnie uzależniony od świata, w którym żyje. Psychologia behawioralna kładzie nacisk na fakt, że człowiek jest organizmem biologicznym, podlegającym takim samym prawom co zjawiska przyrody. Wystarczy zmienić warunki otoczenia człowieka, aby zmianie uległy jego reakcje. Drugi nurt akcentuje działania człowieka, których celem jest zmiana otaczającej rzeczywistości. *Istota teorii czynności [...] zawiera się w przekonaniu, że dominująca część procesów psychicznych podporządkowana jest optymalizacji stosunków człowieka z otoczeniem. Otoczenie jest źródłem zadań czy wymagań, jest czynnikiem stanowiącym warunki życia i działania, jest także w jakimś stopniu wyznacznikiem ludzkich możliwości*¹³. Aby mogła nastąpić owa optymalizacja, konieczne jest ukierunkowanie i zorganizowanie zadań i działań zarówno pod kątem wymagań, jakie stawia otoczenie, jak tworzenia stanów lepszych, wyższych od obecnych. Wiesław Łukasiewicz zaznacza, że *punktem wyjścia do działania są pytania: Co? Jak? Kiedy? Po co? [...]. Podmiot działający odpowiada sobie na pytania: do czego zmierzam? Czy plan działania jest dopasowany do zakładanego wyniku? Czy warunki umożliwiają (lub w jakim stopniu ograniczają) osiągnięcie wyniku?*¹⁴.

Zadania, które należy stawiać przed uczniami, powinny więc zawierać nie tylko zestaw prostych czy bardziej złożonych czynności, ale także przewidywany wynik końcowy: **Zadania** są *idea, wyobrażeniem stanu pożądanego przez człowieka w danej sytuacji i w danym czasie. Są wyobrażeniem wyniku. Ponadto są wyobrażeniem (co najmniej ogólnym) struktury, to jest natury operacji i porządku czasowego, w jakim mają być wykonane*¹⁵.

Dzięki odpowiedniemu konstruowaniu zadań dla uczniów, działanie, w opinii W. Łukasiewskiego¹⁶, jest odpowiednio ukierunkowane; ponadto zadanie organizuje działanie, tzn. przystosowuje struktury działania do cech, jakie ma mieć wynik. Poza tym wyobrażenie wyniku pełni funkcję standardu, punktu odniesienia, który umożliwia korektę działania. Dzięki wyobrażeniu wyniku możliwe jest wartościowanie i kształtowanie poczucia własnej wartości.

Zasadniczym problemem jest pytanie o to, w jakim stopniu zadania stawiane uczniom wpływają na stymulowanie ich rozwoju i jakie warunki te zadania powinny spełniać, aby ów rozwój wspierały oraz jak przekazywać informację zwrotną o wyniku¹⁷.

mniej lub bardziej zaawansowany w zależności od poziomu organizacji tych czynności. **Czynność** jest zachowaniem celowym, którego punktem wyjścia jest określona sytuacja (stan rzeczy) i które zmierza do osiągnięcia innej, określonej sytuacji, za: Materska M., *Teoria czynności Tadeusza Tomaszewskiego*, [w:] I. Kurcz, D. Kądziaława (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, SCHOLAR, Warszawa 2002, s. 14, 16.

¹³ Łukasiewski W., *Zwrotne informacje o wyniku czynności*, [w:] I. Kurcz, D. Kądziaława (red.), *Psychologia czynności...*, op. cit., s. 84

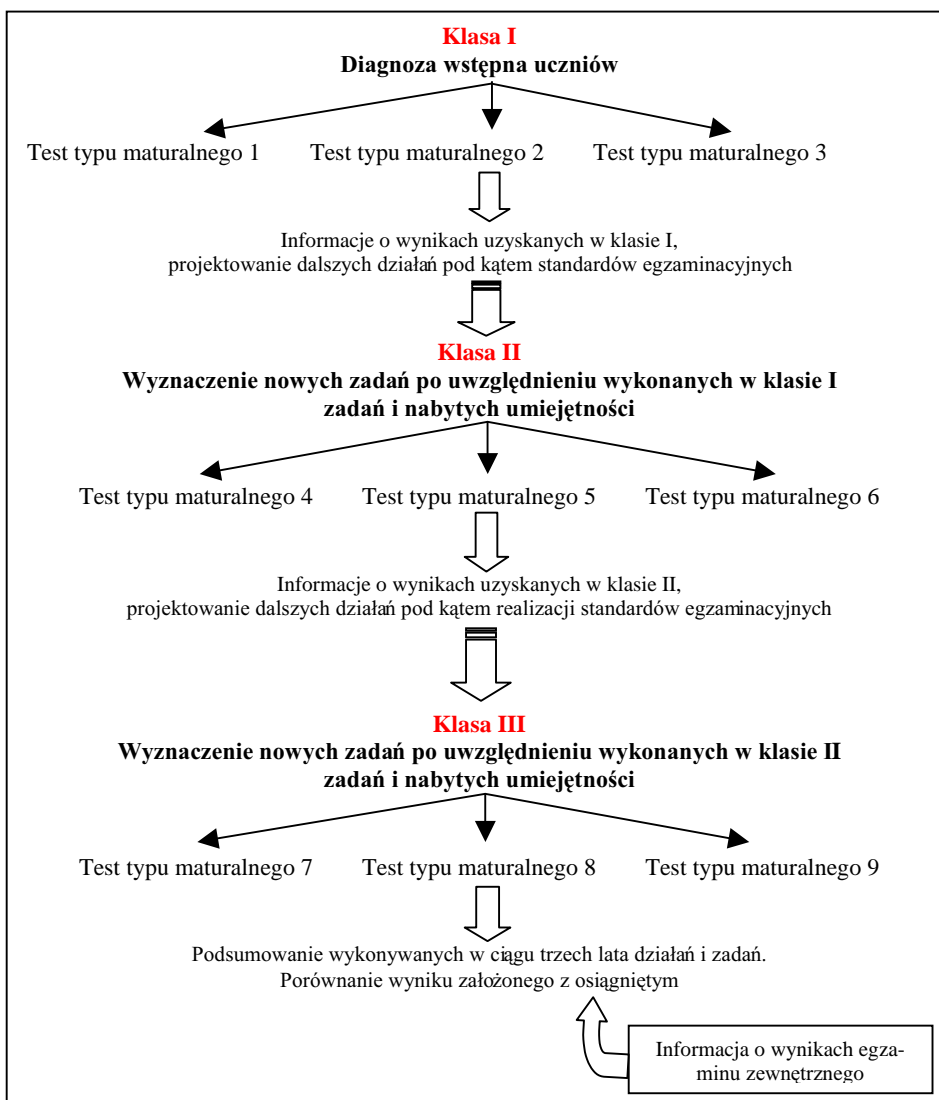
¹⁴ Ibidem, s. 85.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ W odniesieniu do egzaminów zewnętrznych i wewnętrznych traktuje o psychologii czynności referat K. Stróżyńskiego *Dwa rodzaje egzaminów a rozwój uczniów*, wygłoszony na VIII

Przenosząc założenia psychologii czynności na grunt badania osiągnięć uczniów i całego procesu dydaktycznego, należy przyjąć, iż uczeń rozpoczynający naukę na danym etapie kształcenia, powinien być zapoznany nie tylko z zadaniami bieżącymi czy nawet planowanymi w rocznym cyklu kształcenia, ale przede wszystkim z zadaniem końcowym, którym w zależności od typu szkoły jest rodzaj egzaminu zewnętrznego.



Rys. 3. Schemat badania osiągnięć edukacyjnych uczniów w kontekście psychologii czynności

Ogólnopolską Konferencję z cyklu „Diagnostyka Edukacyjna” pt. *Dwa rodzaje oceniania szkolnego: ocenianie wewnętrzne i zewnętrzne a jakość pracy szkoły*, Katowice, 22–23 października 2002.

W przedstawionej sytuacji uczniów, znając punkt dojścia, tj. założenia egzaminu maturalnego, dokonując wraz ze swoim nauczycielem rzetelnej analizy nabywanych wiadomości i umiejętności, czyli kierując się *informacją o wyniku dotychczasowych działań jako przesłanką planowania zmiany w strukturze swojego dalszego działania*¹⁸, zbliża się do osiągnięcia zakładanego wyniku; jest także w stanie sprawdzać różnice, rozbieżności między wynikiem zakładanym, który wyznaczają standardy egzaminacyjne, a osiąganym w danym momencie edukacyjnym. Dotyczy to egzaminów zewnętrznych na wszystkich etapach kształcenia.

Takie podejście do diagnozy osiągnięć edukacyjnych ucznia implikuje podstawowe założenie, którym jest traktowanie procesu dydaktycznego w kontekście egzaminów zewnętrznych w perspektywie całego cyklu, czyli trzech, a nie, jak obecnie, dwóch lat kształcenia. Uczniów rozpoczynający naukę **musi** znać zakładany wynik, nie jest więc możliwa zmiana formy egzaminu, standardów egzaminacyjnych czy też treści kształcenia.

Konkluzja

Przedstawiona przeze mnie komplementarna koncepcja badania osiągnięć uczniów jest, z uwagi na charakter materiału konferencyjnego, skrótowa. Zarysuję jedynie pewną ideę, pomysł na prowadzenie badań osiągnięć uczniów, natomiast pomijam wiele istotnych zmiennych, mających wpływ na wynik kształcenia, uwzględnionych w systemie jakości pracy szkoły. Mają one doprowadzić do powstania w świadomości uczniów czynności transgresywnych, służących rozwojowi, ukierunkowanych na wyniki przekraczające granice dotychczasowych osiągnięć i doświadczeń, które pozwalają lepiej wykorzystać własną potencję¹⁹. Józef Koziński podkreśla, że *człowiek często przelamuje granice, jakich nikt jeszcze nie przekroczył. Przelamuje je, aby zdobyć lub stworzyć nowe wartości materialne lub poznawcze. Rozszerza swoje terytorium, zwiększa zakres wolności, dokonuje wynalazków technicznych i naukowych*²⁰. I ta „potrzeba wzrostu”, będąca potrzebą poznawczą, hubrystyczną czy potrzebą samorealizacji (określenia J. Kozińskiego), przyświecała mi w moich poszukiwaniach.

¹⁸ Łukaszewski W., *Zwrotne informacje o wyniku czynności*, op. cit., s. 94.

¹⁹ Koziński J., *Teoria czynności a psychotransgresjonizm*, [w:] I. Kurcz i D. Kądzielawa (red.), *Psychologia czynności...*, op. cit.

²⁰ Ibidem, s. 23.