

dr Edyta Widawska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Diagnoza potrzeb edukacyjnych uczniów

Wstęp

Tocząca się od wielu lat w Polsce dyskusja na temat możliwości zmian, propozycji zmian, dokonanych i jedynie zaplanowanych zmian w systemie zinstytucjonalizowanego kształcenia ma swoje korzenie między innymi w ogólnym niezadowoleniu z funkcjonującego systemu edukacyjnego. Swoje pretensje zgłaszają wszyscy aktorzy życia szkolnego, poczynając od kadry pedagogicznej, administracji placówek, nadzoru pedagogicznego, przez rodziców uczniów, na samych uczniach i uczennicach kończąc. Dyskusje te często oscylują wokół tematu bardzo szeroko rozumianego podmiotowego podejścia do wychowanków. Wątek ten jest stale obecny we współczesnej refleksji pedagogicznej, a jednym z jej elementów jest proces diagnozowania potrzeb edukacyjnych uczniów. Temu, w jaki sposób – praktyczny, nieskomplikowany i użyteczny – korzystając z aparatu pojęciowego analizy transakcyjnej, możemy to robić w klasie szkolnej i jakie mogą być tego efekty, poświęcony jest niniejszy tekst.

Diagnoza pedagogiczna stanowi, w ujęciu formalnym, efekt podjętych aktywności ukierunkowanych na rozpoznanie określonych stanów rzeczy (zjawisk, faktów, relacji) powiązanych z procesem wychowania i kształcenia, który jest podrzędny wobec celu głównego, jakim jest zaplanowanie i wdrożenie praktycznych działań¹. W odniesieniu do procesu dydaktycznego mówimy o diagnozie edukacyjnej stanowiącej uściślony sposób rozpoznawania warunków, przebiegu i wyników uczenia się jednostki². Proces ten obejmuje:

1. „wstępne przygotowanie poznawcze (wiadomości, umiejętności, strategie zdobywania informacji);
2. wstępną motywację poznawczą (motywację uczenia się, cechy osobowości sprzyjające uczeniu się, aspiracje edukacyjne);
3. treści kształcenia (układ celów kształcenia, materiał kształcenia i wymagania dydaktyczne);
4. warunki kształcenia (materialne i społeczne otoczenie ucznia, jakość nauczania, na którą składa się system motywacji i wzmocnień, organizacja kontaktu ucznia z treściami kształcenia);
5. osiągnięcia poznawcze i motywacyjne (stanowiące efekt wcześniejszych czynności związanych z opanowaniem treści kształcenia)”³.

¹ S. Palka, *Diagnozowanie w działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli* [w:] Bereźnicki F., Denek K. (red.), *Edukacja jutra*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2005, s. 381-386.

² B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 30.

³ E. Wysocka, *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 33.

Biorąc pod uwagę zakres niniejszego artykułu, analizie zostanie poddany jedynie jeden z elementów wstępnej motywacji poznawczej – motywacja uczenia się, a jeszcze bardziej szczegółowo – potrzeby edukacyjne uczniów, z którymi wchodzi oni w proces dydaktyczny.

Przyjęta koncepcja analizy grupy klasowej

W podjętej w tekście próbie analizy sytuacji szkolnej, a dokładniej sytuacji lekcyjnej, przyjęto ujęcie grupy uczniowskiej w perspektywie psychologii społecznej jako grupy społecznej, czyli takiej, w której członkowie są wzajemnie od siebie zależni (gdyż zaspokajanie potrzeb i celów indywidualnych jest uzależnione od innych jednostek wchodzących w skład grupy) i współpracują ze sobą, również dla osiągnięcia celów grupowych. Tak funkcjonująca struktura przechodzi przez pewne fazy rozwojowe, a nauczyciel-pedagog może ten proces mniej lub bardziej skutecznie stymulować. Wydaje się to niedocenianym w procesie kształcenia elementem – nauczyciel, wchodząc do klasy szkolnej, spotykając się z uczniami, staje się członkiem tej grupy. Grupa podlega wówczas zmianom, gdyż wychodząc z modelu systemowego, każdy nowy członek grupy modyfikuje jej strukturę. Wyróżnia się cztery główne fazy rozwoju grupy: (1) stadium początkowe: orientacji i powstawania struktury grupy, (2) stadium przejściowe: konfliktu i oporu, (3) stadium konstruktywnej pracy, (4) stadium końcowe⁴.

W odniesieniu do pierwszej fazy – **stadium orientacji i powstawania struktury grupy**, która stanowi etap formowania się grupy, wśród jej członków i członkiń dominują niepokój i ciekawość, związane ze znalezieniem się w nowej sytuacji. Sytuacja szkolna dotyczy w tym przypadku zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Pierwszy kontakt uczniów ze sobą oraz pierwszy kontakt klasy uczniowskiej z każdym nowym nauczycielem przechodzi przez tę fazę orientacji i zależności. To właśnie na tym etapie ustalone są wspólne zasady pracy, uczniowie poznają się oraz poznają nauczyciela, a nauczyciel ma możliwość poznania uczniów, z którymi będzie współpracował przez (co najmniej) rok. W celu obniżenia poziomu lęku, który często towarzyszy nowym, nierozpoznanym sytuacjom, w tej fazie rozwoju grupy stosuje się kilka technik służących obniżeniu poziomu niepokoju. Należą do nich między innymi: ustalanie reguł wspólnej pracy (nazywane często kontraktem), poznanie się członków grupy (włączając w to nauczyciela), określenie celu/celów wspólnej pracy (czyli odpowiedź na pytania: „Po co się tutaj spotykamy?”, „Po co uczymy się matematyki, geografii, fizyki etc.”). Odpowiedź na pytanie o cel prowadzonych przez nas – nauczycieli zajęć jest ważna nie tylko z punktu widzenia strukturalnego i funkcjonalnego, ale również ma swój wymiar aksjologiczny – nadajemy sens naszym działaniom⁵.

⁴ M.S. Corey, G. Corey, *Grupy. Zasady i techniki grupowej pomocy psychologicznej*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1995, s. 161-367.

⁵ E. Widawska, *Aktywny uczeń – dorosły obywatel. Animacja społeczna w świetle analizy transakcyjnej* [w:] J. Jagiela (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2011, s. 162-164.

Drugi poziom rozwoju grupy klasowej (za każdym razem, gdy mówimy o grupie klasowej, mamy na myśli uczniów oraz współpracującego z nimi nauczyciela/pedagoga) określany przez Corey'ów **stadium przejściowym – konfliktu i oporu** następuje, gdy członkowie grupy już rozpoznali swoje sposoby funkcjonowania. To, co wspólne, zostaje skonfrontowane z tym, co różnicuje jednostki. Różne sposoby wyrażania opinii, różne strategie dochodzenia do rozwiązywania problemów ścierają się ze sobą. Ten etap rozwoju grupy klasowej jest okazją do poszukiwania rozwiązań wspólnych, przy istniejących różnych potrzebach. Nauczyciel pełni w tej fazie często rolę katalizatora zmiany i zdarza się, że odbiera od uczniów negatywne informacje zwrotne (w analizie transakcyjnej określane jako kolczatki). Są one wyrażane np. poprzez negowanie sensu proponowanych działań, ćwiczeń, zadań. Pojawiają się tutaj między innymi pytania i komentarze podające w wątpliwość aktywności edukacyjne: „Jaki jest sens w tym, byśmy znali te wszystkie daty z historii?”, „To zadanie jest bez sensu”, „Nie będę współpracował/a w tej grupie”. Rywalizacja między uczniami, walka o strefy wpływów czy jawne okazywanie wrogości wymaga od nauczyciela pełnienia funkcji mediatora, uczącego konstruktywnej komunikacji.

Po etapie różnicowania przychodzi czas na **stadium konstruktywnej pracy** w grupie. W tym stadium można wyróżnić dwa etapy: (1) etap spójności i współpracy oraz (2) etap świadomej i celowej aktywności. Etap spójności i współpracy to czas, kiedy uczniowie, którzy zaakceptowali siebie wzajemnie jako członków grupy oraz nauczyciela jako osobę facylitującą proces zdobywania nowej wiedzy, umiejętności i kształtowania postaw, zaczynają identyfikować się jako członkowie zespołu klasowego. Na tym etapie również (podobnie jak w stadium konfliktu i oporu) dochodzi do konfliktów, ale są one postrzegane jako zadanie do rozwiązania. Zaczyna działać zasada oddzielenia ludzi od problemu. Ze względu na zbudowane wspólnie poczucie grupowego bezpieczeństwa – „przeszliśmy przez różne, czasami trudne momenty, ale wszystko zakończyło się pomyślnie” – członkowie grupy są gotowi do podejmowania współpracy. W odróżnieniu od fazy poprzedniej na etapie spójności dominują pozytywne informacje zwrotne (w analizie transakcyjnej określane jako głaski). Nauczyciel współpracujący z uczniami na tym poziomie rozwoju grupy klasowej ma możliwość wykorzystania swoich umiejętności w zakresie ujawniania, wzmacniania i rozwijania sił jednostkowych tkwiących w osobach, z którymi pracuje⁶. Stawianie pytań wskazujących na potencjał ucznia i współpracującego zespołu daje na tym etapie szansę na ich zwerbalizowanie, a także zoperacjonalizowanie – praktyczne wykorzystanie. „W jaki sposób możesz wykorzystać swoją wiedzę z geografii w życiu codziennym?”, „Od kogo z Twojego najbliższego otoczenia możesz dowiedzieć się więcej na temat najnowszej historii Polski?”, „Jakie swoje umiejętności wykorzystasz w pracy grupowej?”, „Jakie plusy płyną ze współpracy w grupie?” – to tylko przykładowe pytania, które mają zachęcić uczniów do poszukiwania i skutecznego wykorzystywania swoich mocnych stron w ich pracy edukacyjnej. Kolejny etap rozwoju grupy klasowej w stadium konstruktywnej pracy to celowa

⁶ E. Widawska, *Gimnazjalne projekty edukacyjne a proces animacji społecznej. Od idei ku rzeczywistości* [w:] E. Wysocka (red.) *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie zagrożenia rozwojowe i społeczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012, s. 370.

i świadoma aktywność grupy. Uczniowie wyposażeni w umiejętności komunikacyjne i w wiedzę na temat swoich mocnych stron przystępują do realizacji zadań, ćwiczeń, projektów, wspomagani przez nauczyciela. W tej fazie główna koncentracja skierowana jest na realizację określonych edukacyjnych celów, a sam proces wykonywany jest przez zespół. Członkowie i członkinie grupy wspierają się wzajemnie w wykonywaniu zadań, zarówno tych rekomendowanych przez nauczyciela, jak i tych, których są inicjatorami. Aktywność leży zarówno po stronie nauczyciela, jak i samych uczniów. Proces usprawniania współpracy jest oparty na wspólnym zdobywaniu doświadczenia i zaufania, jakim obdarzają się członkowie grupy klasowej. Zadania, przed którymi stają uczniowie, są traktowane jak „problemy do rozwiązania”.

Ostatnia faza rozwoju grupy to **stadium końcowe**. Corey'owie tak piszą o znaczeniu tego poziomu w odniesieniu do stadium orientacji i powstawania struktury grupy: „Kluczowe znaczenie dla powodzenia grupy ma faza początkowa; uczestnicy zapoznają się ze sobą i z trybem pracy, tworzą się podstawy zaufania oraz nabiera kształtu tożsamość grupowa. Jednakże końcowe stadium ewolucji grupy jest równie ważne, ponieważ wtedy właśnie uczestnicy mają możliwość nadania jaśniejszego sensu doświadczeniu, przez które przeszli, utrwalenia korzyści, jakie uzyskali oraz zdecydowania, które z nowo nabytych umiejętności i zachowań chcą przenieść do codziennego życia”⁷. Często jest to faza niedoceniana przez nauczycieli pracujących z grupami uczniowskimi. Jednak kiedy przyjrzymy się temu stadium bliżej, można zauważyć, że jest to – zwłaszcza w przestrzeni szkolnej – okres bardzo eksponowany strukturalnie i funkcjonalnie (ukończenie kolejnego poziomu edukacyjnego potwierdzone dokumentem państwowym; wystawienie oceny, stanowiącej podsumowanie rocznej pracy ucznia/uczennicy z poszczególnych przedmiotów; uroczystość szkolna, na której spotykają się wszyscy aktorzy życia placówki edukacyjnej itd.). Wykorzystanie tego stadium w sposób świadomy – zarówno przez nauczyciela, jak i uczniów – daje możliwość konstruktywnego zamknięcia jednej całości, by móc wejść w kolejną grupę klasową. Pytania wspomagające ten proces dotyczą samoewaluacji osiągnięć w różnych wymiarach: wiedzy, umiejętności i postaw (klasyczny trójkąt dydaktyczny) również w odniesieniu do relacji w grupie klasowej. „Jakie ważne dla mnie informacje z zakresu chemii poznałem/am w minionym roku szkolnym? Co zapamiętam i wykorzystam w codziennym życiu?”, „Czego nauczyłem/nauczyłam się o współpracy w grupie?”, „Co istotnego dały mi zajęcia z języka polskiego?” – te i inne pytania, a właściwie odpowiedzi na nie, stanowiące bilans osiągnięć zarówno tych uczniowskich, jak i nauczycielskich, mogą być dobrą bazą do rozszerzania posiadanych doświadczeń oraz kontynuowania samodzielnej lub grupowej pracy edukacyjnej.

Opierając się na zaprezentowanej powyżej koncepcji rozwoju grupy oraz na funkcjonalnej perspektywie Randy'ego Hirokawy i Dennisa Gourana⁸, warto podkreślić, iż grupa, która nie przeszła przez wszystkie stadia rozwojowe, nie pracuje efektywnie, a większość czasu i energii zostaje wykorzystana przez jej

⁷ M.S. Corey, G. Corey, *Grupy. Zasady i techniki grupowej pomocy psychologicznej*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1995, s. 334.

⁸ E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 237-248.

członków i członkinie na radzenie sobie z lękiem, na prowadzenie walk o władzę w strukturze czy na utrzymywanie konfliktów na poziomie ukrytym, bez możliwości ich rozwiązania. Wiedza na temat dynamiki pracy grupy w odniesieniu do stadiów jej rozwoju oraz umiejętność diagnozy poszczególnych faz zdają się być jednymi z kluczowych kompetencji nauczycieli i pedagogów na co dzień pracujących w grupach klasowych.

Edukacyjne głody uczniów – przyczynek do diagnozy potrzeb

Odnosząc się do zaprezentowanej powyżej koncepcji Corey'ów stadiów rozwoju grupy, zaadaptowanej do przestrzeni grupy klasowej, nie tylko można „użyć” jej do diagnozy edukacyjnej w odniesieniu do klasy, z którą pracujemy, będąc w roli nauczyciela i dostosować formy oraz techniki pracy grupowej do poszczególnych faz. Można również spojrzeć na tę koncepcję z punktu widzenia potrzeb dominujących w poszczególnych fazach rozwoju grupy. Biorąc pod uwagę ramy artykułu, przyjrzymy się uważniej pierwszemu stadium rozwoju grupy oraz temu, w jaki sposób można rozpoznać i nazwać potrzeby dominujące wśród uczniów w tej fazie. Potrzeby w języku analizy transakcyjnej nazywane są głodami (*hungers*). Twórca tej koncepcji Eric Berne wydzielił trzy głody⁹, które w sytuacji strukturalizacji czasu (jaką jest w tym przypadku aktywność edukacyjna) winny być zaspokajane¹⁰. Należą do nich: (1) głód bodźców lub odczuć, **głód stymulacji** (*stimulus hunger*), (2) głód bycia dostrzeganym i uznawanym, **głód rozpoznania** (*recognition hunger*), (3) głód uporządkowania, **głód strukturalizacji** (*structure hunger*).

Głody te wpisują się zarówno w cechy charakterystyczne stadium początkowego ewolucji grupy klasowej (m.in. uczenie się oczekiwania, budowanie poczucia bezpieczeństwa, uczenie się okazywania szacunku, empatii i akceptacji), jak i w zadania uczestników oraz prowadzącego grupę (m.in. gotowość do wyrażania swoich oczekiwań, wypracowywanie konkretnych osobistych celów, poznanie podstawowych zasad pracy w grupie, danie podstaw do aktywnego uczestnictwa, uczenie podstawowych umiejętności komunikacyjnych).

Jednym ze sposobów na zaspokojenie tych głodów na pierwszym spotkaniu z grupą klasową może być pytanie uczestników o ich oczekiwania. Autorka niniejszego artykułu w swojej pracy z grupami klasowymi wykorzystuje ten element. W prowadzonych quasi-eksperymentach stawiane jest grupie pytanie o oczekiwania, z jakimi przyszli na pierwsze zajęcia. Oczekiwania te dotyczą zarówno warstwy merytorycznej, formalnej, jak i relacyjnej. Każda z grup dzielona jest na mniejsze podgrupy, składające się z 4-5 osób. Następnie grupy otrzymują zadanie, by w ciągu kilku minut zebrać i omówić oczekiwania, z jakimi przyszli na zajęcia. Po tym czasie grupy na forum prezentują wypracowane przez siebie zestawy oczekiwań. Po rundzie prezentacji prowadzący

⁹ E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2005, s. 41. We wcześniejszej swojej pracy E. Berne, *Seks i kochanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1994, s. 172-177 wyróżnia w odniesieniu do całościowego funkcjonowania jednostki sześć głodów, dodatkowo wskazując: (4) głód seksualny (*sexual hunger*), (5) głód kontaktu (*contact hunger*), (6) głód wydarzeń (*incydent hunger*).

¹⁰ S. Schachner, *Różne style uczenia się oraz metody związane z analizą transakcyjną*, Polskie Towarzystwo Integratywnej Analizy Transakcyjnej, 7-8 lutego 2015 r., Kraków (materiały dla uczestników warsztatu).

odnosi się do poszczególnych zgłoszonych potrzeb (głódów), wskazując, czy i na ile dane oczekiwanie może być na zajęciach zaspokojone. W przypadku gdy oczekiwanie jest w jakimś wymiarze niemożliwe (w subiektywnej ocenie prowadzącego) do zrealizowania, podawane jest uzasadnienie.

Wśród pojawiających się oczekiwań członków grupy można wyodrębnić wszystkie trzy Berne'owskie głody (przy poszczególnych rodzajach potrzeb kursywą zostały wyróżnione przykładowe wypowiedzi członków grup uczestniczących w zajęciach):

1. głód stymulacji – zdobycie nowej wiedzy; zrozumienie zjawisk; poznanie ciekawostek; poznanie czegoś, co przyda nam się w codziennym życiu; poznanie nowych sposobów zdobywania wiedzy
2. głód rozpoznania – żebyśmy się lepiej poznali w grupie; akceptacja i szacunek dla siebie nawzajem; żebyśmy się wzajemnie słuchali; żebyśmy mogli liczyć na pomoc nauczyciela
3. głód strukturalizacji – przestrzeganie ustalonych na pierwszych zajęciach zasad; jasne kryteria oceniania; żeby można było zadawać pytania; w razie wątpliwości możemy zrobić przerwę w zadaniu/ćwiczeniu.

Przytoczone powyżej przykładowe odpowiedzi uczestników zajęć na pytanie o oczekiwania co do tego, co będzie się działo przez kolejne miesiące w trakcie spotkań, obrazują praktyczny wymiar i możliwość zaspokajania uczniowskich głódów. W swojej koncepcji Berne po wielokroć wskazuje na znaczenie równowagi w naszym życiu, którą w wymiarze edukacyjnym można by sprawdzić do równowagi w zaspokajaniu głódów w trakcie procesu dydaktycznego. Gdy w procesie dydaktycznych dominuje stymulacja (np. zbyt dużo zadań, nadmiar treści do zapamiętania) nie ma miejsca i przestrzeni do udzielania wsparcia sobie nawzajem przez uczniów, przeważa bowiem aspekt rywalizacyjny (pojawia się deficyt w obszarze zaspokajania głodu rozpoznania). Podobnie rzecz się ma w klasie, w której prymat ma struktura (np. zbyt dużo dyscypliny, sztywność relacji) i brakuje w niej możliwości dla okazywania emocji, dawania sobie głasków. Nadmiar rozpoznania skutkować może niskim poziomem merytorycznym pracy w grupie i utrudnionym procesem realizacji zadań. Właściwe rozłożenie akcentów w pracy dydaktycznej pozwala na zachowanie równowagi w trakcie aktywności grupy klasowej, a pojawiające się sytuacje trudne są wskaźnikami zaburzenia balansu pomiędzy poszczególnymi potrzebami. Dobre zdiagnozowanie i rozpoznanie tych zakłóceń może stanowić doskonałą podpowiedź dla nauczycieli w odniesieniu do planowanych interwencji wychowawczych.

Refleksja końcowa

Wskazane w tekście możliwości diagnozy uczniowskich potrzeb z wykorzystaniem wiedzy na temat procesu rozwoju grupy oraz w odniesieniu do koncepcji głódów transakcyjnych mają dodatkowy wymiar. W tak zdefiniowanej strukturze proces komunikacyjny można rozpatrywać również przez pryzmat

funkcjonalnej analizy struktur osobowości¹¹. Obszarów dociekań badawczych, które otwierają się i dotyczą możliwości diagnozy edukacyjnej środowiska klasowego jest zapewne jeszcze więcej. To, co wydaje się szczególnie istotne w podejściu proponowanym przez Berne'a, to wzmacnianie stanu Ja-Dorosły w procesie dydaktycznym¹². Sam akt zaproszenia uczniów do pomyślenia o swoich oczekiwaniach stanowi działanie sprzyjające upodmiotowieniu i wzmocnieniu ich stanu Ja-Dorosły.

Bibliografia

1. Berne E., *Dzień dobry... i co dalej?*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2005.
2. Berne E., *Seks i kochanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1994.
3. Corey M.S., Corey G., *Grupy. Zasady i techniki grupowej pomocy psychologicznej*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1995.
4. Griffin E., *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
5. Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
6. Palka S., *Diagnozowanie w działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli* [w:] Bereźnicki F., Denek K. (red.), *Edukacja jutra*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2005.
7. Schachner S., *Różne style uczenia się oraz metody związane z analizą transakcyjną*, Polskie Towarzystwo Integratywnej Analizy Transakcyjnej, 7-8 lutego 2015 r., Kraków (materiały dla uczestników warsztatu).
8. Widawska E., *Aktywny uczeń – dorosły obywatel. Animacja społeczna w świetle analizy transakcyjnej* [w:] Jagieła J. (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2011.
9. Widawska E., *Gimnazjalne projekty edukacyjne a proces animacji społecznej. Od idei ku rzeczywistości* [w:] Wysocka E. (red.) *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie zagrożenia rozwojowe i społeczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012.
10. Widawska E., *Udział w działaniach animacyjnych jako element budowania poczucia sprawstwa wśród młodzieży*, „Chowanna” 2014, t. 1 (42), s. 187-205.
11. Wieczorek Z., *Rozwój osobowości w analizie transakcyjnej a inne koncepcje samorozwoju* [w:] Jagieła J. (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 1997.
12. Wysocka E., *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

¹¹ E. Widawska, *Udział w działaniach animacyjnych jako element budowania poczucia sprawstwa wśród młodzieży*, „Chowanna” 2014, t. 1 (42), s. 197.; E. Widawska, *Aktywny uczeń – dorosły obywatel. Animacja społeczna w świetle analizy transakcyjnej* [w:] Jagieła J. (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2011, s. 159-160.

¹² Z. Wieczorek, *Rozwój osobowości w analizie transakcyjnej a inne koncepcje samorozwoju* [w:] Jagieła J. (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 1997, s. 43-55.