



Udział w działaniach animacyjnych jako element budowania poczucia sprawstwa wśród młodzieży

Bieda ma różne postacie:

- ekonomiczną (o której mówi się najczęściej), tj. brak pracy, środków do życia, dachu nad głową itd.;
- społeczną (degradacja statusu społecznego);
- psychologiczną (poczucie odrzucenia, zbędności, beznadziei)¹.

Wprowadzenie – czyje to właściwie życie?

Działania z obszaru animacji społecznej są aktywnością ukierunkowaną na zmianę w środowisku lokalnym, metodą stymulacji aktywności społecznej oraz procesem odkrywania siebie przez osoby w nim uczestniczące. Ostatni wymieniony aspekt animacji społecznej, czyli zindywidualizowany, jednostkowy zysk dla uczestnika działań w postaci poszerzenia wiedzy o sobie samym, został wyeksponowany w artykule ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia tego procesu dla młodzieży. Biorąc pod uwagę proces podejmowania decyzji, ukazany w świetle edukacyjnej analizy transakcyjnej, podjęto próbę zaprezentowania związku między udziałem młodych osób w aktywności z obszaru animacji społecznej i ich poczuciem sprawstwa, co stanowi cel artykułu (przy czym chodzi tu o deklarowane przez uczestników efekty podjętej w projekcie animacyjnym aktywności).

Pisząc o jakości życia młodzieży, nie sposób nie odnieść się do jednego z obszarów składających się na to pojęcie, mianowicie do samooceny, a bar-

¹ R. Kapuściński: *Lapidarium V*. Warszawa: Czytelnik, 2002, s. 20.

dziej szczegółowo: do oceny efektywności działań własnych. Pozytywna ocena efektywności działań własnych, oparta na wiedzy o sobie samym w odniesieniu do postrzegania własnych możliwości wywierania wpływu na otaczającą rzeczywistość i zmieniania jej, jest określana jako poczucie sprawstwa².

Wiesław Łukaszewski, analizując indywidualne uwarunkowania powodzenia w działaniu, wprowadził pojęcie poczucia sprawstwa, rozumianego jako „zdolność do postrzegania siebie jako człowieka przekonanego o własnych możliwościach ingerowania w zdarzenia w taki sposób, aby zmienić ich przebieg i skutki. Pomimo podobieństw jest to pojęcie węższe od poczucia własnej skuteczności. Nawiązuje bowiem głównie do wysokiej samooceny i jej związku z zachowaniem. Jednostka posiadająca silne natężenie tej dyspozycji wierzy, że to, co robi, zależy od niej samej, i różnymi strategiami może wpływać na zdarzenia. Autor pisał o tym w kontekście ustosunkowania się jednostki wobec presji kulturowo-społecznych, które mogą sterować życiem człowieka, eliminując jego udział. Patrząc na tę zmienną z perspektywy poczucia własnej skuteczności, można odnieść wrażenie, że jest ona niezbędnym warunkiem podejmowania aktywności wszędzie tam, gdzie sytuacja wyjściowa wymaga ingerencji własnych zasobów w odwrócenie niekorzystnego wpływu wydarzeń. Przekonanie, że jednostka, wkraczając w określoną sytuację, jest w stanie ją zmodyfikować, wynika pośrednio z faktu, że człowiek posiada własną wizję sytuacji”³. W tym znaczeniu poczucie sprawstwa zdaje się elementem niezbędnym w procesie aktywnego radzenia sobie z sytuacją problemową, wymagającą w subiektywnej ocenie jednostki dokonania zmiany. Wskazanie na zaangażowanie pozostających w dyspozycji danej osoby zasobów (wewnętrznych i zewnętrznych) w trakcie „przeobrażania” sytuacji wymagającej korekty nawiązuje w sposób bezpośredni do jednego ze znaczeń nadawanych animacji społecznej rozumianej jako „proces wewnętrzny zachodzący w osobowości jednostki ludzkiej, dzięki któremu następuje nie tylko ożywienie, aktywizowanie, pobudzanie do działania, ale przede wszystkim odkrywanie w sobie sił twórczych, możliwości kreacyjnych, szans zachowań ekspresyjnych”⁴. To w odniesieniu do wcześniejszych doświadczeń, w tym tych pozyskanych między innymi w trakcie aktywno-

2 W. Łukaszewski: *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Książka i Wiedza, 1984, s. 435.

3 M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha: *Test Poczucia Skuteczności. Opracowanie teoretyczne i psychometryczne Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*. „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2013, nr 1 (16), s. 90.

4 J. Kargul: *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012, s. 157.

ści animacyjnej, jednostka może dokonywać oceny efektywności działań własnych.

Ocena efektywności działań własnych stanowi jeden ze wskaźników subiektywnych (obok wskaźników obiektywnych, takich jak: status ekonomiczny, status społeczny czy stan zdrowia) dookreślających kategorię opisową, jaką jest jakość życia. Tworzenie tego subiektywnego oglądu opiera się na czterech podstawowych źródłach. Trzy z nich mają wymiar temporalny i odnoszą się do: przeszłych doświadczeń jednostki, jej obecnego stanu funkcjonowania oraz oczekiwań co do przyszłości. Czwarty element to oceny i opinie, jakie otrzymujemy na nasz temat ze strony otoczenia, które są porównywane w wymiarach intraindywidualnym i interindywidualnym⁵. Aby rozpatrywać to zagadnienie z perspektywy działań animacyjnych, warto spojrzeć najpierw na dane z badań dotyczących oceny jakości życia Polaków. W ocenie tej bowiem brana jest pod uwagę problematyka przyczyny (źródła) wskazywanej (wskazywanego) przez respondentów jako istotna (istotne) dla oceny stopnia powodzenia lub niepowodzenia w ich życiu, czyli składowej poczucia sprawczości.

Wyniki badań prowadzonych w 2013 roku pod nazwą *Diagnoza społeczna* (badania te są realizowane w naszym kraju pod kierunkiem Janusza Czapieńskiego od 2000 roku) pokazują, iż 79% respondentów opisuje ostatni rok swojego życia jako udany, a 71% wskazuje siebie samych jako źródło powodzenia lub niepowodzenia. Dla porównania na pytanie „Od czego lub od kogo zależało to, że miniony rok należał do udanych lub do nieudanych?” zaraz po wskazanej powyżej odpowiedzi plasują się kolejno: los (opatrność) – 39,7%, inni ludzie – 26,7%, władze – 7,9%. Można przyjąć, iż respondenci umieszczający siebie samych w centrum odpowiedzialności za swoje funkcjonowanie będą przypisywać sobie decyzyjność, zgodnie z zasadą atrybucji wewnętrznej, zwłaszcza w odniesieniu do sytuacji sukcesu. Ma to swoje odzwierciedlenie w wynikach tych badań. Respondenci, którzy wskazywali, iż miniony rok był dla nich rokiem udanym, akcentowali swoją sprawczość w tym obszarze jako główny czynnik uzyskanego efektu (81,1%). Odpowiedzialność za sukces badani przypisywali również losowi (opatrności) – 36,2%, innym ludziom – 24,5% oraz władzom – 3,2%⁶.

5 A. Bańka: *Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny*. W: *Psychologia jakości życia*. Red. A. Bańka. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, 2005, s. 13.

6 J. Czapieński: *Diagnoza społeczna 2013*. <http://www.diagnoza.com/> [19.06.2013]. Przywołane w artykule wyniki badań prowadzonych przez Janusza Czapieńskiego w roku 2013 na próbie 26 307 osób (osoby w wieku 16+) zdają się nie tylko najbardziej aktualnymi badaniami z obszaru nauk społecznych, lecz także najbardziej reprezentatywnymi, stąd nawiązanie do nich w odniesieniu do omawiania problematyki atrybucji.

W tabeli 1 zestawiono odpowiedzi dotyczące źródła powodzenia czy też niepowodzenia ocenianego subiektywnie przez respondentów w odniesieniu do minionego roku ich życia.

Tabela 1

Zestawienie atrybucji
odnoszących się do oceny minionego roku przez badanych
($N = 25\ 070$)

Rodzaj atrybucji		Rok udany [%]	Rok nieudany [%]
Wewnętrzna	zależy ode mnie	81,1	30,1
	zależy od losu	36,2	52,5
Zewnętrzna	zależy od innych ludzi	24,5	35,4
	zależy od władz	3,2	26,1

Respondenci mogli wybrać spośród czterech odpowiedzi więcej niż jedną

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Czapliński: *Diagnoza społeczna 2013*.

<http://www.diagnoza.com/> [24.07.2013].

W stosunku do ocenionego jako nieudany poprzedniego roku życia badanych dominuje wśród odpowiedzi zestaw atrybucji zewnętrznych, ze wskazaniem opatrności jako głównego źródła niepowodzenia. Przerzucenie odpowiedzialności na sytuację od nas niezależną, do tego zdefiniowaną w sposób nieostry jako zrządzenie losu, wskazuje na odłączenie i rozłączenie związku przyczynowo-skutkowego między naszym zindywidualizowanym działaniem a jego efektami. W odniesieniu do młodzieży fakt ten ma szczególnie duże znaczenie ze względu na swoistość tego okresu rozwojowego⁷.

Wprowadzanie w doświadczenie młodych ludzi możliwości podjęcia aktywności, która będzie skutkowała pozytywnie ocenioną przez nich zmianą, wydaje się jednym ze sposobów wzmacniania zdefiniowanego wcześniej poczucia sprawstwa. I nie mówimy w tym miejscu o najbardziej elementarnym procesie uczenia się, który „zakorzeniony w bezpośrednim doświadczeniu, zachodzi dzięki temu, że nasze zachowania wywołują zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki. Gdy ludzie próbują poradzić sobie ze swoimi codziennymi problemami, niektóre ich reakcje okazują się skuteczne, podczas gdy inne nie przynoszą efektów lub wręcz prowadzą do rezultatów niepożądanych. Dzięki temu procesowi zróżnicowanego wzmacniania, skuteczne sposoby zachowania ostatecznie utrzymują się, a nieskuteczne są odrzuca-

7 E. Wysocka: *Dzieciństwo i młodość jako kategorie rozwojowe i społeczne*. W: *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*. Red. E. Wysocka. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2012, s. 49–62.

ne”⁸. Mowa tutaj o określanych przez Margaret S. Archer siłach przyczynowych właściwych samemu sprawstwu. Siły te umożliwiają jednostce namysł nad kontekstem społecznym, w którym się znajdują, oraz podjęcie na jego bazie aktywności, w wymiarze zarówno indywidualnym, jak i zbiorowym. „Dzięki tego rodzaju siłom istoty ludzkie mogą być nie tyle biernymi odbiorcami, ile aktywnymi konstruktorami kontekstu społeczno-kulturowego, w którym funkcjonują”⁹. Dla osób stojących na początku drogi prowadzącej ku dorosłości, dla młodzieży, ten rodzaj „sił” zdaje się czymś niezbędnym dla sprawnego i efektywnego podążania tą nieznaną im ścieżką.

Pojawiający się rozdźwięk pomiędzy działaniem jednostki i jego rezultatami może powodować narastającą frustrację oraz poczucie bezsilności. Anthony Giddens opisuje ten stan w kategoriach dylematu tożsamościowego w postaci dychotomii: bezsilność z jednej i kontrola z drugiej strony kontinuum. Jest to jeden z czterech wskazanych przez Giddensa dylematów, obok unifikacji – fragmentaryzacji, autorytetu – niepewności oraz doświadczenia osobistego – doświadczenia urynkowanego¹⁰. Wyekspozowanie w artykule dychotomii bezsilność – kontrola związane jest z zamiarem ukazania znaczenia działań animacyjnych dla rozwoju umiejętności ocenienia i docenienia znaczenia własnej aktywności dla młodego pokolenia, które – jak się wydaje – coraz częściej jest „pochłaniane” w życiu społecznym. O procesie „pochłaniania” pisze Anthony Giddens w odniesieniu do patologii związanych z budowaniem poczucia tożsamości jednostki. „Kiedy poczucie bezsilności przytłacza jednostkę w głównych dziedzinach przeżywanego przez nią rzeczywistości, – pisze autor – możemy mówić o procesie *pochłaniania*. Jednostka czuje się zdominowana przez napierające z zewnątrz siły, którym nie jest w stanie się oprzeć ani ich przekroczyć. Czuje się prześladowana przez nieubłagane moce, które odbierają jej autonomię działania, albo bezsilnie miota się, uchwycona w wir wydarzeń. Przeciwnym biegunem podziału bezsilność – kontrola jest *omnipotencja*. Jak wszystkie patologie osobowości, jest to stan fantazji. Jednostka osiąga poczucie bezpieczeństwa ontologicznego dzięki fantazji dominacji. Wydaje się jej, że panuje nad światem przeżywanym jak nad teatrem marionetek. Jako mechanizm obronny, omnipotencja jest krucha i często psychicznie wiąże się z przeciwnym biegunem układu bez-

8 A. Bandura: *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 33.

9 M.S. Archer: *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Przeł. A. Dziuban. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”, 2013, s. 311.

10 A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 258–274.

silność – kontrola. Innymi słowy, w sytuacjach krytycznych może przejść w swoje przeciwieństwo – pochłonięcie”¹¹. Zdłudne poczucie wszechmocy czy też dojmujące przekonanie o pozostawaniu ofiarą zewnętrznych mocy stanowią zgłaszane przez wychowawców czy pedagogów pracujących z młodzieżą sposoby opisu rzeczywistości przez młodych ludzi. Ten rodzaj deskrypcji własnych doświadczeń może być związany zarówno ze specyfiką tego okresu rozwojowego, jak i z brakiem (lub niewielką liczbą) doświadczeń afirmujących poczucie sprawczości. W niniejszym tekście koncentruję swoją uwagę na dostarczaniu młodzieży możliwości praktykowania, sprawdzania i eksperymentowania w obszarze związanym z własną działalnością, ukierunkowaną na cel. Mowa tutaj o modelowaniu aktywności młodego pokolenia w ramach animacji społecznej w przestrzeni instytucji edukacyjnych na różnych poziomach kształcenia, konstruktywnym poszukiwaniu przez młodzież, przy wsparciu ze strony nauczyciela-animatora, odpowiedzi na pytania: „kim jestem w tym świecie?”, „jakie są moje mocne strony?”, „w którym kierunku mam podążać?”. Wskazanie w tym artykule na instytucję szkolną jako miejsce inicjowania działań animacyjnych oraz wyeksponowanie wspierającej roli nauczyciela, określanego tutaj „nauczycielem-animatorem”, wynika z przesłanki tyleż prozaicznej, co trudnej do zanegowania. Z danych statystycznych opracowywanych przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) wynika, iż w 2011 roku statystyczny polski uczeń spędził w szkole (na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjalnej) ponad 7,5 tys. godzin rocznie¹². To jasne więc, że właśnie w przestrzeni instytucji edukacyjnych dzieci i młodzież spędzają *gros* swojego czasu. Biorąc pod uwagę tę zmienną oraz wsparcie merytoryczne, które stanowią nauczyciele, wskazano szkołę (na różnych poziomach kształcenia) jako miejsce prowadzenia aktywności o charakterze animacyjnym.

Podjmowanie decyzji w działaniach animacyjnych

Animacja społeczna w polskiej praktyce pedagogicznej została upowszechniona przez Helenę Radlińską¹³ i od tego czasu jest wykorzystywana w działaniach lokalnych na rzecz zmiany oraz w pracy z młodzieżą. Koncepcja animacji społecznej jest ukierunkowana na poszukiwanie wewnętrznych zasobów jednostek, wzmacnianie tych zasobów i odnajdywanie dla nich adekwatnych zastosowań, poprzez zachęcanie do wy-

¹¹ Ibidem, s. 264–265.

¹² OECD: *Education at a Glance 2013*. OECD Indicators, OECD Publishing 2013.

¹³ H. Radlińska: *Pedagogika społeczna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1962.

korzystania w praktyce zdiagnozowanych potencjałów. Całość działań animacyjnych ma swoją strukturę, którą można określić jako planowanie strategiczne¹⁴. Na tę strukturę składają się określone etapy, a pierwszym z nich jest dokonanie wyboru problemu, którym chcemy się zająć¹⁵.

W pracy z młodzieżą¹⁶ stosujemy, w zależności od wieku, dwie możliwe drogi dochodzenia do problemu. Pierwsza, przeznaczona dla adolescentów (osób między 13. a 18. rokiem życia), polega na zaprezentowaniu przez nauczyciela-animatora puli zagadnień, z której młodzi ludzie mogą wybrać kwestię do dalszej diagnozy i analizy. Druga opcja, stosowana zwykle w pracy z osobami w wieku określanym jako wschodząca dorosłość (między 19. a 25. rokiem życia)¹⁷, polega na ogólnym postawieniu przed nimi zadania opartego na oglądzie otoczenia społecznego pod kątem obecnych w nim problemów, wstępnej diagnozie tej sytuacji, a następnie przedstawieniu do oceny zebranych danych wyjściowych. Proces krytycznej oceny jest facylitowany przez animatora, a końcowym wynikiem oceny jest podjęcie decyzji o ostatecznym wyborze obszaru działania.

Zaprezentowane sposoby wyboru problemu, który następnie będzie szczegółowo opracowywany oraz realizowany, dają uczestnikom działań animacyjnych szansę współdecydowania, już od pierwszego kroku realizacji projektu, o jego ostatecznym kształcie. Stanowi to niezwykle ważny element budowania poczucia odpowiedzialności za efekt. Proces podejmowania decyzji, w który wszyscy są bezpośrednio włączeni, daje szansę na uwspólnienie informacji, omówienie wątpliwości i zinternalizowanie wypracowanych treści. Działania animacyjne, jako aktywność grupowa, wymagają, by wszyscy uczestnicy danego projektu czuli się jego autorami. Sytuuje to uczestników tej formy pracy na kontinuum – zastosuję tu Giddensowski opis – od bezsilności do kontroli, w miejscu umożliwiającym odpowiedzialne i sprawne funkcjonowanie, w miejscu, w którym jesteśmy

14 E. Widawska: *Aktywny uczeń – dorosły obywatel. Animacja społeczna w świetle analizy transakcyjnej*. W: *Analiza transakcyjna w edukacji*. Red. J. Jagieła. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, 2011, s. 120–134.

15 Zob. E. Widawska: *Gimnazjalne projekty edukacyjne a proces animacji społecznej. Od idei ku rzeczywistości*. W: *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie...*, s. 360–381.

16 Działalność animacyjna może być także prowadzona wśród osób z innych grup wiekowych (osoby w młodszym wieku szkolnym, osoby dorosłe czy też osoby w okresie późnej dorosłości), jednakże w ramach tego opracowania uwaga zostanie skupiona na dwóch wskazanych grupach wiekowych. Sama dynamika oraz strategia działań pozostają niezmiennie, bez względu na typ grupy, z którą pracujemy. Uwzględnić należy natomiast specyficzne uwarunkowania środowiskowe i związane z nimi specyficzne potrzeby grup.

17 J.J. Arnett: *Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties*. „*American Psychologist*” 2000, no. 55, s. 469–480.

sprawcami danego działania wraz z innymi członkami grupy, a samo działanie jest ukierunkowane na rozwiązanie lub zbliżenie się do rozwiązania jakiegoś istotnego problemu społecznego.

Proces podejmowania decyzji, który jest początkiem działań animacyjnych, i dalej towarzyszy kolejnym etapom strategii animacyjnej: precyzowaniu celów, rozpoznawaniu zasobów i deficytów indywidualnych oraz grupowych, opracowywaniu systemu radzenia sobie z trudnościami, określaniu zasobów zewnętrznych oraz ewaluacji, stanowi element kluczowy również w procesie budowania jednostkowego poczucia sprawstwa. Julie Hay, edukatorka zajmująca się analizą transakcyjną (AT), wskazuje na model pracy skoncentrowany na procesie podejmowania decyzji¹⁸. Model ten może być z powodzeniem wykorzystywany w pracy animacyjnej.

1. Pierwszym etapem rozpoczynającym proces jest identyfikacja potrzeby (*need*), czyli określenie, jaki jest motyw, którym się kierujemy, i jakie okoliczności zewnętrzne towarzyszą ujawnieniu się tej potrzeby w danej sytuacji. W działaniach animacyjnych prowadzonych przez autorkę niniejszego artykułu¹⁹ młodzi ludzie wskazują na aktualność problemu społecznego jako główną przyczynę zajęcia się daną kwestią oraz na osobiste zaangażowanie w problem czy też osobiste doświadczenia kontaktu z sytuacją problemową. Proces zwerbalizowania potrzeby, która stoi za naszymi działaniami, jest pierwszym krokiem na drodze od pojawienia się pomysłu do jego efektywnej realizacji.
2. Drugim etapem jest określenie celu (*objective*) w odniesieniu do perspektywy krótkoterminowej i długoterminowej. Cele określone w kategoriach krótkoterminowych podlegają ewaluacji końcowej, na podstawie której można zweryfikować efektywność prowadzonych działań. Długoterminowe cele weryfikowane są w procedurze ewaluacji odroczonej, pozwalającej na powiązanie podjętej aktywności ze zmianami, jakie występują w określonym obszarze. Cel dookreśla kierunek działań i jest formą pozytywnej odpowiedzi na postawiony problem²⁰.
3. Kolejny etap dotyczy zbierania i analizowania informacji (*information*). Uczestnicy procesu animacyjnego zbierają dane dotyczące problemu, tworząc jednocześnie mapę „białych plam”. Zbudowanie

18 J. Hay: *Analiza transakcyjna dla trenerów*. Przeł. E. Wójcik. Kraków: Grupa Doradczo-Szkoleniowa Transmisja, 2010, s. 162–163.

19 Autorka niniejszego tekstu od 15 lat prowadzi działania animacyjne w środowisku lokalnym we współpracy z organizacjami pozarządowymi, pracuje w tym nurcie również ze studentami.

20 A. Strzałecki: *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*. Wrocław: Ossolineum, 1989, s. 155–167; na temat formułowania celu w odniesieniu do działań animacyjnych: E. Widawska: *Aktywny uczeń – dorosły obywatel...*, s. 161–164.

możliwie najpełniejszej bazy danych na temat zagadnienia będącego przedmiotem aktywności w trakcie realizacji projektu animacyjnego stanowi podstawę do wdrażania dalszych etapów podejmowania decyzji. Określenie obszarów niewiedzy nie kończy prac. Ważne jest ustalenie źródeł, z których można skorzystać, aby uzyskać niezbędne dane, oraz podjęcie działań w celu ich pozyskania.

4. Opracowanie strategii (*strategies*) następuje po etapie zbierania informacji. Tutaj uwaga osób biorących udział w projekcie animacyjnym skupiona jest na wygenerowaniu możliwie dużej liczby idei osiągnięcia postawionych wcześniej celów. Stworzony w ramach dyskusji i synergicznej aktywności grupowej bank pomysłów podlega weryfikacji dopiero na kolejnych etapach procesu podejmowania decyzji. Pomocnymi wskazówkami w tej części procesu podejmowania decyzji są odpowiedzi na pytania: „jak jeszcze możemy osiągnąć nasze cele?”, „czy są to jedyne możliwości?”. Stawianie kolejny raz podobnego pytania, z jednoczesnym odroczeniem oceny pomysłów, może stanowić (podobnie jak w klasycznej metodzie burzy mózgów) impuls do wygenerowania rozwiązań niestandardowych. Dodatkowym efektem tak prowadzonego procesu jest stworzenie katalogu, z którego na dalszych etapach pracy można wybrać inne formy dochodzenia do celu, czyli opracować tzw. plan alternatywny (plan B).
5. Po zebraniu pomysłów na strategię osiągnięcia celu przechodzi się do kolejnego etapu – badania (*investigate*). Polega on na analizie zebranych w fazie opracowywania strategii pomysłów pod kątem realności ich zastosowania i odniesienia się do ich mocnych stron oraz ewentualnych trudności, które mogą pojawić się w stadium realizacji. Ważnym elementem na tym etapie jest także próba opracowania sposobów radzenia sobie z potencjalnymi przeciwnościami, mogącymi stanąć na drodze do wykonania poszczególnych zadań strategii. Przygotowanie, na podstawie wcześniejszych doświadczeń członków grupy oraz wskazówek nauczyciela-animatora, listy możliwych przeszkód jeszcze przed rozpoczęciem praktycznych działań pozwala na spokojną analizę, prowadzoną w życzliwej atmosferze grupy animacyjnej, wszystkich opcji oraz przećwiczenie w warunkach laboratoryjnych sposobów radzenia sobie z ewentualnymi barierami. Nabyte doświadczenia mogą być następnie wykorzystane już w realnym działaniu.
6. Kolejnym krokiem w procesie podejmowania decyzji jest wybór (*choose*). Dokonywanie wyboru częstokroć stanowi źródło wielu niepokojów nie tylko dla osób młodych. Ten emocjonalny dyskomfort niekiedy wiąże się z brakiem danych lub niepełnymi informacjami dotyczącymi opcji, z których można wyselekcjonować tę najodpowiedniejszą. W prezentowanym schemacie decyzyjnym (który stanowi próbę rozłożenia procesu decydowania na mniejsze części) mamy przed

sobą na etapie wyboru dużą ilość zebranego i poddanego krytycznej ocenie materiału. Widzimy również wielość możliwych rozwiązań, co dodatkowo daje z jednej strony poczucie swobody (nie jesteśmy zderzani z ograniczonością), z drugiej poczucie bezpieczeństwa (znajdujemy rozwiązania alternatywne).

7. Po etapie analizy dotyczącej wyboru opcji przechodzimy na poziom stanów Ja (*ego states*), pojęcia bezpośrednio związanego z analizą transakcyjną (więcej na temat AT i stanów Ja w dalszej części artykułu). I tak, w odniesieniu do stanu Ja-Rodzic nawiązuje się do własnego wcześniejszego doświadczenia i koreluje je z możliwościami, które zostały wypracowane na etapie strategii. Ja-Dorosły dokonuje oceny prawdopodobieństwa osiągnięcia sukcesu w stosunku do poszczególnych opcji, a stan Ja-Dziecko informuje nas o emocjach, które towarzyszą analizie i opracowywaniu każdej z tych opcji.
8. Ostatni etap to podejmowanie decyzji (*decide*). Po przejściu poprzedzających go kroków przygotowujących następuje rozstrzygnięcie oparte na analizie prawdopodobieństwa osiągnięcia sukcesu po wykonaniu działania. Określa się tu stopień zależności pomiędzy podjętą aktywnością a dojściem do założonego celu.

Zadanie nauczyciela-animatora polega na takim moderowaniu omówionego procesu podejmowania decyzji, by zmaksymalizować szansę na osiągnięcie sukcesu przez członków grupy animacyjnej, a tym samym na doświadczenie przez młodych ludzi poczucia sprawczej siły, która w nich jest. Odnosząc się konsekwentnie do Giddensowskiego ujęcia problematyki sprawczości, wskazano tutaj na znaczenie osiągnięcia sukcesu jako elementu konstytuującego to poczucie u osób uczestniczących czynnie w aktywności animacyjnej. Sukces nie został tu wpisany w żaden hierarchicznie skonstruowany system aksjonormatywny; jest w tym przypadku jedynie, i aż, elementem składowym poczucia sprawczości. Perspektywa ta nie wyklucza innych, znaczących wartości powiązanych z celami pracy pedagogicznej. Wydaje się, że podstawowym celem pracy pedagogicznej jest przekonanie młodego pokolenia, że będzie ono potrafiło radzić sobie w życiu. Sukces, który stanowi kontrowersyjny kulturowo i krytykowany przez pedagogów cel i wartość, jest tu rozumiany szeroko, właśnie jako przekonanie o możliwościach skutecznego działania, pozwalającego realizować różne cele, określane samodzielnie przez młodzież. Różne cele mogą mieć „różną naturę” związaną nie tylko z odnoszeniem sukcesu w sferze materialnej (z czym często utożsamia się sukces w naszym kręgu kulturowym). Sukcesem jest także poczucie możliwości działania na rzecz innych, ale w pierwszej kolejności trzeba mieć poczucie, że potrafi się działać także na własną rzecz. I nie chodzi tu o rozstrzyganie problemów: egocentryzm – prospołeczność, ale budowanie przekonania, że działanie ukierunkowane na różne podmioty życia społecznego jest możliwe. Opracowanie

nie odnosi się zatem do stanowienia celów wychowania, jeśli przyjmimy perspektywę pedagogiczną, ale sięga do podstaw ich osiągania, zasobów, jakimi dysponuje jednostka, które w trakcie interakcji i swojej aktywności poszerza i z których korzysta.

Podejmowanie decyzji w kontekście analizy transakcyjnej

Zrozumienie ostatniego etapu procesu podejmowania decyzji (w ujęciu J. Hay), który może być z powodzeniem wykorzystywany w pracy animacyjnej z młodzieżą, wymaga krótkiego wprowadzenia w koncepcję analizy transakcyjnej (AT), której twórcą jest Eric Berne. Do szczególnie istotnych w odniesieniu do omawianego tematu należy jeden z obszarów AT – funkcjonalna analiza struktur osobowości. E. Berne, opracowując autorską perspektywę opisu relacji międzyludzkich, przyjął, iż każda jednostka jest wyposażona w zespół stanów *ego*, które odpowiadają trzem poziomom temporalnego funkcjonowania człowieka. Są to stany: Ja-Rodzic, Ja-Dorośli i Ja-Dziecko. Pierwszy z nich pełni dwie podstawowe funkcje: jest odpowiedzialny za wypełnianie czynności rutynowych oraz stanowi bazę danych dotyczących pełnienia roli rodzica (tutaj pisanego małą literą, co odpowiada pełnieniu tej społecznej roli w rzeczywistości) wobec dzieci własnych czy przysposobionych. Stan Ja-Dorośli odpowiada za funkcjonowanie jednostki tu i teraz, czyli przetwarzanie danych, które docierają do nas, i opracowywanie sposobów skutecznego radzenia sobie z zastaną rzeczywistością. Drugim ważnym zadaniem, jakie pełni ten stan *ego*, jest pośredniczenie pomiędzy stanami Ja-Rodzic i Ja-Dziecko, czyli funkcja mediacyjna, oraz regulowanie czynności, które dwa pozostałe stany inicjują. Ja-Dziecko to ten obszar naszego Ja, który odpowiada za emocjonalną stronę naszego funkcjonowania. Tutaj możemy odnaleźć cały bagaż realnego dzieciństwa jednostki, który jest później reprodukowany w jej dorosłym życiu²¹.

Chcąc wyjaśnić ostatni etap omawianego procesu podejmowania decyzji, jaki stanowi sama decyzja (*decide*), warto w kontekście podjętego tematu poczucia sprawczości młodzieży zwrócić szczególną uwagę na stan Ja-Dorośli. To tutaj bowiem dochodzi do oceny sytuacji w kategoriach efektywności. Ma to istotne znaczenie w pracy z młodzieżą, która często, jak

21 E. Berne: *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*. Przeł. P. Izdebski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997, s. 16–20; I. Stewart, V. Joines: *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*. Nottingham and Chapel Hill: Lifespace Publishing, 2009, s. 21–49; J. Jagieła: *Transakcyjny model w procesie wielostronnego nauczania-uczenia się*. W: *Analiza transakcyjna w edukacji...*, s. 26.

wskazują badania, nie jest, lub jest w małym stopniu, wspierana w procesie edukacyjno-wychowawczym we wzmacnianiu stanu Ja-Dorosły²². Jak pisał sam E. Berne, „wszystkie trzy składniki osobowości mają dużą wartość dla przetrwania. Analiza i reorganizacja struktury osobowości wskazana jest tylko wtedy, gdy któryś z nich zakłóci równowagę całości. Innymi słowy, Rodzic, Dorosły i Dziecko są jednakowo ważni i mają swoje pełnoprawne miejsce w bogatym i twórczym życiu człowieka”²³. Stąd ukierunkowane, celowe działanie nauczyciela-animatora na wzmacnianie stanu Ja-Dorosły u młodzieży wydaje się ważne, jeśli bierzemy pod uwagę klasyczny przebieg procesu dydaktycznego, w którym młodzież przyjmuje często, bez możliwości kontroli czy konfrontacji, informacje, po czym ma je zastosować właściwie w procesie weryfikacji wiedzy, najczęściej w postaci rozwiązywania testu zgodnie z przyjętym kluczem. Deficyt możliwości sprawdzenia nabywanej wiedzy poprzez zindywidualizowane doświadczenie jest ni mniej, ni więcej, tylko sytuacją wzmacniającą stan Ja-Dziecko młodych ludzi. „Namiastkę zanikającego doświadczenia stanowi coraz bardziej ekspansywna szkoła, której właściwie już nie opuszczamy. Bierzemy udział w niezliczonych kursach, począwszy od zawodowych, służących »uzyskiwaniu uprawnień«, przez kursy języków obcych, szybkiego czytania, gotowania, głębokiej asertywności i innych umiejętności osobistych, aż po szkołę rodzenia i akademię seniorów. Sytuacja szkolna, będąca faktycznie symulowaniem życia (»bycie dorosłym trenuje ona bowiem w warunkach bycia dzieckiem«), stopniowo przechodzi na samą rzeczywistość. Człowiek staje się bez reszty uczniem, dorosłość zostaje odroczone”²⁴ (co dokumentują badania nad cechami młodego pokolenia przypisanymi wschodzącej dorosłości²⁵ czy tożsamości prolongowanej²⁶). By móc poczuć własną siłę sprawczą, trzeba mieć okazję do jej zastosowania, mieć możliwość doświadczania różnorodnych sytuacji, poradzenia sobie z trudnościami. Działania animacyjne stanowią dla młodych ludzi szansę, by w przestrzeni szkolnej skontaktowali się ze swoim stanem Ja-Dorosły i wzmocnili go dla równowagi całości systemu.

Stan Ja-Dorosły stanowi kluczowy element naszej osobowości w trakcie ostatniego wyróżnionego przez J. Hay etapu procesu podejmowania

22 A. Pierzchała: *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, 2013, s. 264–270.

23 E. Berne: *W co grają ludzie...*, s. 20.

24 J. Tokarska-Bakir: *Reperytorium z człowieka*. W: A. Barnard: *Antropologia*. Przeł. S. Szymański. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2006, s. 17.

25 J.J. Arnett: *Emerging Adulthood...*

26 E.H. Erikson: *Tożsamość a cykl życia*. Przeł. M. Żywicki. Poznań: Zysk i S-ka, 2004.

decyzji, jakim jest zadecydowanie właśnie. Po przejściu poprzedzających go kroków przygotowujących następuje bowiem ostateczne rozstrzygnięcie, które musi być oparte na racjonalnej analizie prawdopodobieństwa osiągnięcia sukcesu po wykonaniu działania. Stanowi to ważny czynnik motywujący do działania, gdyż dla jego podjęcia istotne jest określenie, na ile osiągnięcie zakładanego celu zależy od osobistego działania (stopień zależności pomiędzy podjętą aktywnością a dojściem do określonego wcześniej celu). Jak wskazano wcześniej, do zadań nauczyciela-animatora należy takie moderowanie procesu podejmowania decyzji, by maksymalizować szansę na osiągnięcie sukcesu przez członków grupy animacyjnej. Sukces w działaniu stanowi bowiem formę doświadczenia przez młodych ludzi poczucia osobistej siły sprawczej, chroniącej przed odczuwaniem bezsilności w pochlaniającym ich świecie²⁷.

Sprawczość w akcji – przesłanka do działań ukierunkowanych na młode pokolenie

W tej części artykułu zaprezentuję wyniki oceny działań animacyjnych realizowanych przez młodych ludzi w ich środowisku lokalnym, które to działania w subiektywnej opinii samych autorów są źródłem budowania poczucia sprawczości młodzieży. Prezentacja tych wyników ma jedynie na celu przekonanie potencjalnych animatorów, nauczycieli-animatorów (i czytelników) o korzyściach płynących z działań animacyjnych (postrzeganych przez badanych) w jednej – niezmiernie ważnej – sferze poczucia sprawczości, decydującej o potencjalnym zaangażowaniu młodych ludzi w działania transgresyjne (osobiste i publiczne). Przywoływane działania animacyjne były prowadzone przez studentów pod kierunkiem autorki niniejszego artykułu. Były one ukierunkowane na zmiany w środowisku lokalnym i bazowały na problemach zgłaszanych przez samych realizatorów. Przedmiotem zaprezentowanych w niniejszym opracowaniu badań uczyniono zagadnienie poczucia sprawstwa w kontekście doświadczania tego poczucia w trakcie i po zakończeniu realizacji działań o charakterze animacyjnym.

Grupę badawczą stanowili studenci III roku studiów licencjackich na kierunku pedagogika społeczna i terapia pedagogiczna Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Badania przeprowadzono w trakcie pierwszego semestru roku akademickiego 2012/2013. Dobór próby miał charakter celowy i określało go uczestnictwo osoby biorącej udział w badaniach w: opracowaniu, strategicznym zaplanowaniu i realizacji aktywności animacyjnej ukierunkowanej na rozwiązanie (lub zbliżenie się do rozwiązania)

27 A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość...*, s. 258–274.

aktualnego problemu społecznego w środowisku lokalnym. W badaniach wzięło udział 66 studentów i studentek w wieku od 21 do 23 lat (62 kobiety i 4 mężczyźni).

W trakcie procesu badawczego poszukiwano odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób badani opisują swoje poczucie sprawstwa po zakończeniu realizacji działań animacyjnych? Oznacza to, iż badano pośrednio efektywność (jej zakresy) działań animacyjnych na podstawie werbalnych deklaracji młodych ludzi, deklaracji dotyczących ich poczucia sprawstwa (wskaźnikowanego przez różne zakresy postrzeganych efektów uczestnictwa w projekcie i nadawanie im specyficznych dla badanych osób znaczeń). Przy czym sprawczość była tutaj rozumiana, za Wiesławem Łukaszewskim, jako zdolność do postrzegania siebie jako jednostki przekonanej o własnych możliwościach ingerowania w przebieg zdarzeń. Materiał badawczy został zebrany w trakcie prowadzonych ze studentami wywiadów swobodnych. Wywiady oparte były na ustalonym scenariuszu, a pytania miały charakter otwarty.

Sposób wyłaniania przedstawionych w dalszej części kategorii analitycznych oparty jest, zgodnie z metodologią jakościową, na zaprezentowanym przez badanych systemie subiektywnych znaczeń, a tym samym na formułowanych przez nich wypowiedziach. Wypowiedzi badanych zostały spisane i poddane procesowi kategoryzacji. Korzystając z ich języka i ich sposobu deskrypcji określonych zjawisk, można powiedzieć, że kategorie te wyłoniły się w trakcie badania i analizy zorientowanej na znaczenie²⁸.

W wielu wywiadach oraz ewaluacjach kończących proces animacyjny powtarzają się sformułowania dotyczące różnych aspektów jego przebiegu i rezultatów, między innymi:

- a) nabywanie nowych doświadczeń w trakcie realizacji działań animacyjnych, doświadczeń związanych z pracą w środowisku zmiany („Nie miałam doświadczenia w organizowaniu tego typu działań. Teraz, już po projekcie będzie mi łatwiej przygotować coś podobnego ponownie” – kobieta, 21 lat);
- b) weryfikacja swoich umiejętności związanych ze społecznym funkcjonowaniem jednostki („Miałem możliwość zweryfikowania moich umiejętności pracy w grupie i rozwiązywania problemów na bieżąco” – mężczyzna, 21 lat);

28 J.W. Creswell: *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Przeł. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013, s. 199–208; S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów*. Przeł. A. Dziuban. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011; U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego*. Przeł. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010; D. Silverman: *Interpretacja danych jakościowych*. Przeł. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.

- c) możliwość obserwowania efektów własnych działań, czyli powiązania między zaplanowanymi i wdrożonymi pomysłami ukierunkowanymi na realizację celu a osiąganymi rezultatami („Udział w projekcie pokazał nam, że małymi czynami możemy uszczęśliwić, ale również stworzyć ludzi na różne problemy. Na początku każdy był przerażony projektami, ale końcowe efekty były zaskakujące. Generalnie jestem dumna, że nasz projekt odniósł sukces” – kobieta, 21 lat);
- d) świadomość możliwości odniesienia sukcesu i płynące stąd poczucie satysfakcji – uczestnicy i uczestniczki projektów animacyjnych odnosili się również do szansy weryfikacji swojej aktywności w stosunku do postawionych na wstępnym etapie celów („Jestem zadowolona, bo mimo różnych trudności udało nam się jednak bardziej lub mniej osiągnąć założony cel” – kobieta, 21 lat);
- e) zmiany w obrazie siebie – pozytywne przekonania o sobie; młodzi ludzie wskazywali na znaczenie podjętej aktywności dla budowania obrazu siebie jako osoby mogącej osiągnąć cel, czyli kompetentnej, co przekładać się może na podwyższenie samooceny („Nasze działania pokazały, że potrafimy zrobić coś dla innych i inni liczą się z naszymi pomysłami” – kobieta, 22 lata).

Wszystkie wymienione elementy procesu animacyjnego są istotne i wpisują się (pośrednio i bezpośrednio) w próbę charakterystyki w niniejszym tekście zagadnienia sprawczości, na które składają się:

- a) wiedza – wiem, czym dysponuję, jakie są moje zasoby, i wiem, jak z nich korzystać;
- b) umiejętności – wykonuję zaplanowane działania i poddaję je ewaluacji, pracuję w grupie, wykorzystując umiejętności komunikacyjne;
- c) postawy – współpracuję, by osiągnąć cel, i aktywnie działam na rzecz zmiany.

Jest to zasób tych kompetencji poznawczych i społecznych, które są ważne w kształtowaniu się jednostkowego sprawstwa. Poczucie sprawstwa zaś należy do tych zmiennych rozwojowych, które wyznaczają pośrednio jakość życia – w jej zarówno subiektywnym, jak i obiektywnym wymiarze, stając się swoistą siłą kreowania siebie i zmiany własnego życia, a także działań ukierunkowanych na modyfikację środowiska życia człowieka.

Podsumowanie i wskazania do badań

W podsumowaniu chciałabym nawiązać do cytatu stanowiącego motto niniejszego artykułu. Można przyjąć, iż umożliwienie młodzieży udziału w aktywności animacyjnej jest jednym ze sposobów na ubogacenie uczestników tych działań. Bogactwo nowych doświadczeń, ale też nowych wyzwań, otwarcie się na aktywne uczestnictwo w życiu społecznym stanowić mogą

elementy wzmacniania poczucia sprawstwa młodego pokolenia, poczucia jakże ważnego dla ich przyszłości. Twórca integralnej teorii świadomości Ken Wilber tak pisze o sytuacji, w której akceptujemy naszą wolę i spontaniczność: „gdy zaakceptujesz w sobie zarówno wolę, jak i spontaniczność, nie czujesz się już ofiarą swego ciała i procesów, odbywających się poza twoją kontrolą. Nabywasz głębokiego poczucia odpowiedzialności za siebie, lecz nie w tym sensie, że ponieważ wszystko podlega twojej kontroli, jesteś winien wszystkiemu, co złe. Stajesz się odpowiedzialny za siebie w tym sensie, że tego, co się w tobie dzieje, nie możesz już przypisywać winie czy zasłudze innych. Na jakimś głębokim poziomie ty sam jesteś źródłem, a nie ofiarą, także procesów, które wydają się zachodzić poza twoją kontrolą”²⁹.

Proces zaakceptowania swojej woli, który ogranicza pole jednostkowej bezsilności, zdaje się niezwykle ważny w dobie narastających trudności gospodarczo-ekonomicznych, których coraz dotkliwiej doświadcza młode pokolenie coraz lepiej wykształconych i coraz częściej pozostających na marginesie aktywnego życia młodych ludzi.

Aktywność animacyjna wpisuje się zatem w problematykę jakości życia młodego pokolenia w tym sensie, że stanowi wyznacznik budowania tej jakości, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym, w ujęciu subiektywnym i obiektywnym. Młodzi ludzie biorący udział w tego typu inicjatywach mają szansę zdobyć potrzebne kompetencje, by aktywnie działać, a w ten sposób zmieniać kształt świata, w którym żyją, by mieć zdolność nie tylko odkrywania problemów, lecz także ich rozwiązywania.

Bibliografia

- Archer M.S.: *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Przeł. A. Dziuban. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”, 2013.
- Arnett J.J.: *Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties*. „American Psychologist” 2000, no. 55.
- Bandura A.: *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Bańka A.: *Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny*. W: *Psychologia jakości życia*. Red. A. Bańka. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, 2005.
- Berne E.: *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*. Przeł. P. Izdebski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K.: *Test Poczucia Skuteczności. Opracowanie teoretyczne i psychometryczne Pracowni Narzędzi Badawczych*

29 K. Wilber: *Niepodzielone. Wschodnie i zachodnie teorie rozwoju osobowości*. Przeł. T. Bieroń. Poznań: Zysk i S-ka, 1995, s. 155.

- Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2013, nr 1 (16).
- Creswell J.W.: *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Przeł. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.
- Czapiński J.: *Diagnoza społeczna 2013*. [http://www.diagnoza.com/\[19.06.2013\]](http://www.diagnoza.com/[19.06.2013]).
- Erikson E.H.: *Tożsamość a cykl życia*. Przeł. M. Żywicki. Poznań: Zysk i S-ka, 2004.
- Flick U.: *Projektowanie badania jakościowego*. Przeł. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Hay J.: *Analiza transakcyjna dla trenerów*. Przeł. E. Wójcik. Kraków: Grupa Doradczo-Szkoleniowa Transmisja, 2010.
- Jagieła J.: *Transakcyjny model w procesie wielostronnego nauczania-uczenia się*. W: *Analiza transakcyjna w edukacji*. Red. J. Jagieła. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, 2011.
- Kargul J.: *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
- Kvale S.: *Prowadzenie wywiadów*. Przeł. A. Dziuban. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- Łukaszewski W.: *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Książka i Wiedza, 1984.
- OECD: *Education at a Glance 2013*. OECD Indicators, OECD Publishing 2013.
- Pierchała A.: *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, 2013.
- Radlińska H.: *Pedagogika społeczna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1962.
- Silverman D.: *Interpretacja danych jakościowych*. Przeł. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Stewart I., Joines V.: *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*. Nottingham and Chapel Hill: Lifespace Publishing, 2009.
- Strzałecki A.: *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*. Wrocław: Ossolineum, 1989.
- Tokarska-Bakir J.: *Reperytorium człowieka*. W: A. Barnard: *Antropologia*. Przeł. S. Szymański. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2006.
- Widawska E.: *Aktywny uczeń – dorosły obywatel. Animacja społeczna w świetle analizy transakcyjnej*. W: *Analiza transakcyjna w edukacji*. Red. J. Jagieła. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, 2011.

Widawska E.: *Gimnazjalne projekty edukacyjne a proces animacji społecznej. Od idei ku rzeczywistości*. W: *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*. Red. E. Wysocka. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2012.

Wilber K.: *Niepodzielone. Wschodnie i zachodnie teorie rozwoju osobowości*. Przeł. T. Bieroń. Poznań: Zysk i S-ka, 1995.

Wysocka E.: *Dzieciństwo i młodość jako kategorie rozwojowe i społeczne*. W: *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*. Red. E. Wysocka. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2012.

Edyta Widawska

Participation in the animation activities as a part of developing a sense of agency among youth

Summary: Activities in the area of social animation are activity-oriented to changes in the local environment by stimulating social activity and the process of self discovery by its participants. The latter aspect of social animation, is personalized, individual gain for the participant of activities in form of the knowledge of himself, was exposed in an article with particular emphasis on the importance of this process for young people. Taking into account the decision-making process, shown in the aspect of educational transactional analysis, an attempt was made to present the relationship between participation in social animation activities and a sense of agency in young participants of this process.

Key words: social animation, young people, a sense of agency, decision-making, transactional analysis

Edyta Widawska

Die Teilnahme an Animationsmaßnahmen als Element der Schaffung des Täterschaftsgefühls bei Jugendlichen

Zusammenfassung: Verschiedene Formen der sozialen Animation sind darauf gerichtet, das lokale Milieu zu verändern, soziale Aktivität zu stimulieren und bei den Animationsteilnehmern den Prozess sich selbst zu entdecken, in Gang zu bringen. Der letztgenannte Aspekt der sozialen Animation, d.h. individualisierter Vorteil aus Erweiterung der Kenntnisse über sich selbst wurde im vorliegenden Artikel in Anbetracht dessen Bedeutung für Jugendliche hervorgehoben. Die Verfasserin bemühte sich, den Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Animationsmaßnahmen und dem Täterschaftsgefühl bei jungen Teilnehmern darzustellen. Sie berücksichtigte dabei den Entschließungsprozess und schildert ihn im Lichte der Transaktionsanalyse.

Schlüsselwörter: soziale Animation, Jugend, Täterschaftsgefühl, Entschließung, Transaktionsanalyse