

Anna KWATERA

e-mail: anna.kwaterna@up.krakow.pl

Afiliacja: Wydział Pedagogiczny, Studium Kształcenia Nauczycieli, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Małgorzata MĄDRY-KUPIEC

e-mail: malgorzata.madry-kupiec@up.krakow.pl

Afiliacja: Wydział Pedagogiczny, Studium Kształcenia Nauczycieli, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Edukacyjne znaczenie intra- i interpersonalnych relacji nauczyciel–uczeń – rozważania z perspektywy analizy transakcyjnej

Jak cytować [how to cite]: Kwaterna, A., Mądry-Kupiec, M. (2017). Edukacyjne znaczenie intra- i interpersonalnych relacji nauczyciel–uczeń – rozważania z perspektywy analizy transakcyjnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 87–106.

Streszczenie

W artykule wyróżniono główne składowe środowiska edukacyjnego budujące tło relacji nauczyciel–uczeń. Podjęto próbę wykorzystania wątków analizy transakcyjnej do zgłębienia zagadnienia ról przyjmowanych przez nauczyciela oraz ich znaczenia dla jakości relacji nawiązywanych z uczniem i efektywności oddziaływań edukacyjnych. Wskazano te role, poprzez które realizowane są podstawowe zadania wpisane w cele edukacyjne – nauczające i wychowujące: nauczyciel jako wychowawca, mentor, coach, partner, przywódca, jako uczeń, jako ta kobieta/ten mężczyzna. Dokonano analizy relacji inter- i intrapersonalnych nauczyciela w odniesieniu do analizy strukturalnej osobowości.

Słowa kluczowe: relacje interpersonalne, relacje intrapersonalne, role nauczyciela, efektywność oddziaływań edukacyjnych.

Wprowadzenie

Analiza transakcyjna na gruncie podejścia zaproponowanego przez Erica Berne'a spełnia funkcję metody wspierania klienta w osobistym rozwoju. Odno-

sząc się do opisu sposobu komunikowania się osób, umożliwia odkrycie sensu wypowiedzi i motywów działania jednostki, dzięki czemu ułatwia wzajemne rozumienie w relacjach intra- i interpersonalnych. Metoda ta implementowana do kontekstu edukacyjnego może zostać wykorzystana także do wspierania rozwoju wszystkich jego znaczących podmiotów: uczniów, nauczycieli, rodziców, kadry zarządzającej oświatą itd.

Społeczne oczekiwania, jakie konstruowane są pod adresem nauczyciela, w dużej mierze wynikają z zakładanego przepisu jego roli, dlatego sprawne przenikanie się wielości tych ról w codziennej pracy pedagogicznej warunkuje jego skuteczność w osiąganiu zamierzonych celów, zarówno w pracy z uczniami, jak i w samorozwoju.

W edukacyjnym działaniu nastawionym na dochodzenie do pozytywnych rezultatów trzeba brać pod uwagę nie tylko końcowy efekt oddziaływań, ale także cały prowadzący do niego proces rozwojowy, z jego strukturą organizacyjną, metodyką i narzędziami. Należy też pamiętać o tym, że ów proces nie może być rozpatrywany rozłącznie od indywidualnych właściwości podmiotów, które w nim uczestniczą, zwłaszcza intrapersonalnych relacji względem samego siebie, jak również relacji interpersonalnych pomiędzy nimi.

Wnioski, jakie pozwala konstruować przyjrzenie się poszczególnym rolom nauczyciela w kontekście analizy transakcyjnej, otwierają szersze pole do refleksji nad sposobami komunikowania się nauczyciela z uczniem. Jeśli dodatkowo przyjętą perspektywę wzbogacimy o wątki, jakie w swych pracach podejmowali Janusz Korczak, który podkreślał konieczność dojrzałości Dziecka w osobowości nauczyciela pracującego z dzieckiem, i Françoise Dolto, sugerujący, że traktujemy inne dzieci tak, jak sami byliśmy traktowani w danym okresie życia, zyskamy asumpt do poszukiwań odpowiedzi na pytanie: jak polepszyć sposób komunikowania się nauczyciela z uczniem, aby zoptymalizować jakość i skuteczność ich relacji, zwiększając przez to efektywność w osiąganiu zakładanych celów edukacyjnych.

Środowisko dydaktyczne jako edukacyjny kontekst analizy transakcyjnej

Kontekstem rozpatrywania edukacyjnego zastosowania analizy transakcyjnej jest środowisko dydaktyczne, w którym zachodzi proces nauczania-uczenia się, wraz z tworzącymi je elementami mającymi znaczenie dla efektywności w osiąganiu celów. Należy tu uwzględnić takie składowe, jak: klimat społeczny klasy, jej cechy społeczne, procesy społeczne, jakie w niej zachodzą, strukturę społeczno-dydaktyczną i strategię pracy nauczyciela.

Klimat społeczny klasy możemy zdefiniować jako współoddziaływanie potrzeb poszczególnych uczniów, norm instytucjonalnych, jakie muszą wypełniać,

i ról, jakie przyjmują (Gatzels, Thelen, 1960). Nie bez znaczenia pozostaje też aspekt wzajemnego oddziaływania na siebie intelektualnego, społecznego, emocjonalnego i fizycznego środowiska, w którym uczniowie się uczą, i interakcji, w jakie wchodzi z innymi uczniami, nauczycielami, czy treściami, z którymi mają do czynienia (Amborse i in., 2010).

Przez *cechy społeczne klasy* będziemy rozumieć te z nich, które ułatwiają formowanie zachowania uczniów i nauczyciela w procesie kształcenia, czyli:

- wielowymiarowość – odnoszącą się do zróżnicowania osób, treści, sposobów działania;
- jednoczesność – wskazującą na wielokierunkowość działań nauczyciela i uczniów w tym samym czasie;
- gwałtowność – przejawiającą się w wielości interakcji, mnogości zdarzeń, czy konieczności szybkiego, elastycznego reagowania;
- nieprzewidywalność – rozumianą jako nieoznaczoność zdarzeń, sytuacji, reakcji, wymagającą refleksji w działaniu;
- jawność – będącą publiczną, tzn. dostępną obecnym uczniom i nauczycielowi, areną wszystkich zdarzeń;
- przeszłość – w ramach której mieści się zasób przeszłych doświadczeń, norm, wartości i zwyczajów, które mają znaczenie dla przyszłości wspólnego funkcjonowania grupy jako całości oraz poszczególnych jej członków (Doyle, 1986, s. 394–395).

Do interpersonalnych i grupowych *procesów społecznych klasy* zaliczać będziemy te, które opierając się na wzajemnej komunikacji, tworzą korzystny klimat pracy klasy. Są to: oczekiwania wobec siebie i innych; przywództwo – rozumiane jako styl sprawowania władzy przez nauczyciela i jej umiejscowienie wewnątrz grupy; atrakcyjność – wyrażana przez wzajemny szacunek warunkujący relacje oparte na przyjaźni; normy, reguły – skoncentrowane na pozytywnych celach i jakości związków interpersonalnych pomiędzy członkami grupy; porozumiewanie się – oparte na otwartej i zaangażowanej komunikacji werbalnej i niewerbalnej pomiędzy członkami grupy i nauczycielem; spójność – (uczucia względem grupy (klasy jako całości) (Schmuck i in., 1975).

Nie bez znaczenia pozostaje tu także *struktura zadania dydaktycznego*, która odnosząc się do oczekiwań względem ucznia, wymagań poznawczych i społecznych, jakim ma sprostać, zależy od poziomu kształcenia, przedmiotu, przyjmowanych strategii i metod nauczania, wpływa na myśli i działania uczestników (Arends, 2002, s. 114–115).

Z kolei *struktura dydaktyczna celu* określa rodzaj wzajemnych oddziaływań uczniów względem siebie, nauczyciela i względem zadania. Może mieć charakter zespołowy, kiedy osiągnięcie własnego celu jest warunkowane osiągnięciem celów przez innych, powiązanych z nami; rywalizacyjny, gdy osiągnięcie własnego celu jest warunkowane nieosiągnięciem celów przez innych, którzy są

z nami powiązani lub indywidualistyczny w sytuacji, gdy osiągnięcie celu przez pojedynczego ucznia nie jest warunkowane osiągnięciem celów przez innych uczniów (Johnson, Johnson, 1987, s. 7).

Dla jakości wzajemnych interakcji znaczenie ma także *struktura społeczno-dydaktyczna nagród i dydaktyczna struktura uczestnictwa*. Pierwsza odnosi się do porównywania uzyskiwanych przez uczniów wyników i może mieć charakter rywalizacyjny, kiedy przynosi nagrody za wynik porównania indywidualnych starań ucznia z innymi; kooperacyjny, gdy wysiłek jednych pomaga uzyskać nagrody innym oraz indywidualistyczny, gdy wysiłek własny ucznia i uzyskana przez niego nagroda nie są uzależnione od nagród, jakie otrzymują inni (Slavin, 198, s. 4). Druga zależy od rodzaju lekcji, metod nauczania, formy pracy, stylu pracy nauczyciela, a uwzględnia takie elementy interakcji, jak kolejność wypowiedzania się podczas pracy grupowej, sposób zadawania pytań i odpowiadania na pytania nauczyciela, porozumiewania się podczas pracy z innymi uczniami (Cazden, 1986, s. 437).

Strategie działania nauczyciela a reguły skutecznej komunikacji nauczyciel–uczeń

W wypracowaniu koncepcji efektywnego nauczania pomagają strategie, jakie nauczyciel stosuje w swojej pracy, determinujące repertuar jego zachowań. Peter Woods (1979) wyróżnił 10 takich, klasycznych już dzisiaj, acz nie tracących nic ze swojej aktualności strategii. Należą do nich:

- socjalizacja, czyli zabiegi prowadzące do akceptacji przez uczniów wzorców propagowanych przez szkołę (np. dotyczących wyglądu, dyscypliny, roli pracy zespołowej);
- dominacja – podkreślanie pozycji władzy przez nauczyciela (np. przez zawstydzanie, nadmierne krytykowanie, ośmieszanie);
- negocjacje – zawieranie umów z uczniami celem uzyskania realizacji przez nich pewnych reguł (np. apelowanie, prośby, obietnice, pochlebstwa);
- fraternizacja – zaprzyjaźnianie się z uczniami, czasem nadmierne spoufalanie, poprzez upodabnianie się do nich (np. przez sposób ubierania, zachowania, mówienia, zainteresowania);
- nieobecność i wycofywanie się – unikanie sytuacji potencjalnie trudnych, konfliktowych (np. zwlekanie, działania pozorowane, spóźnianie się, zamyślanie, „zabijanie czasu”);
- rytuał i rutyna – schemat realizacyjny, mający na celu podkreślenie roli porządku i kategoryzacji podejmowanych działań (np. sprawdzanie obecności, schemat prowadzenia lekcji, schemat zadawania pracy domowej);
- terapia zajęciowa – inicjowanie ciągłego działania, ruchu, czynności podejmowanych przez uczniów bez względu na ich wartość edukacyjną (np. porządkowanie, rysowanie, czyszczenie sprzętów);

— moralizowanie – metastrategia, dzięki której nauczyciel może uzasadnić pedagogiczny sens pozostałych strategii, np. w celu zredukowania stresu i zachowania pozytywnego obrazu samego siebie.

Biorąc pod uwagę fakt, że dobra komunikacja między uczniem i nauczycielem, stanowi podstawę konstruktywnych relacji między nimi, trzeba także zwrócić uwagę na te reguły, które pozwalają uzyskać zakładane przez nią cele. Powinna zatem być opisowa, a nie oceniająca i wyrażać relację pomiędzy zachowaniem a oczekiwaniami. Komentarze dotyczące skuteczności są pomocne, gdy skupiają się na zachowaniach, które mogą być kontrolowane przez tych, którzy je przejawiają. Nie bez znaczenia jest tu także forma, najlepiej taka, która zaznacza własny punkt widzenia komentatora, a przy tym jest jasna i precyzyjna. Co ważne, powinna być w sposób taktowny udzielona bezpośrednio po wystąpieniu zachowania, do którego się odnosi, a kiedy jest proponowana, czyli sugerowana a nie narzucana, istnieje duża szansa na to, że będzie użyteczna i skuteczna (Brownell, 2012).

Role nauczyciela w systemie ról szkolnych

Definiując pojęcie *rol* w sensie ogólnym, przyjmujemy, że składa się na nią zestaw oczekiwań dotyczących specyfiki zachowań człowieka związanych z zajmowaną pozycją czy stanowiskiem, a także wzorce i style wypowiedzi, które są przejawiane w różnych kontekstach (Morreale i in., 2008, s. 319–320). Odnosząc to rozumienie do zdefiniowania społecznej roli nauczyciela, można przyjąć, że jest nią indywidualna konstrukcja koncepcji nauczania i filozofii kształcenia osadzona na tle systemowo/zewnętrznie wyznaczonych funkcji i zadań społecznie od niego oczekiwanych, a poza tym uwzględnia postrzeganie siebie i uczniów, sposób traktowania wiedzy i techniczną sprawność w stosowaniu odpowiednich metod nauczania (Bednarski, 1997, s. 84). Jeżeli przyjmiemy, że w obrębie tej samej organizacji, tu: szkoły, nauczyciel w zależności od kontekstu i sytuacji realizuje wiele różnych ról, będziemy mogli mówić o systemie ról (Arends, 2002), w ramach którego funkcjonuje nauczyciel. Od sprawności poruszania się w przepisach, jakie z tych ról wynikają, zależeć będzie jakość skutecznego ich realizowania.

Kwestią bezsporną jest fakt, iż rola nauczyciela, szczególnie na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci, podlega ciągłym przeobrażeniom. Współczesny nauczyciel już nie tylko naucza, transmitując wiedzę i umiejętności z uwzględnieniem ich kulturowego kontekstu, ale też przygotowuje do samodzielnego uczenia się w przyszłości, pozwalającego na adaptowanie się do warunków zmieniającego się świata. Nie tylko socjalizuje i przyczynia się do kształtowania pożądanых postaw, ale także jako reprezentant systemu edukacyjnego ponosi

odpowiedzialność za to, w jaki sposób i na ile skutecznie definiuje uczniom rzeczywistość (Newton, 2016). Nie tylko kreuje przestrzeń wielostronnego procesu kształcenia, ale też weryfikuje efektywność swojego działania i aktywności uczniowskiej. Niełatwo ustalić hierarchię ważności tych ról, gdyż najwłaściwszy wydaje się tu postulat nie tyle hierarchizowania, ile horyzontalnego ujmowania ich istotności. *Rola nauczyciela jako wychowawcy*, skupiona na relacji nastawionej na działania kształtujące zachowania i postawy, wspierające w integrowaniu osobowości, korygujące zachowania nieaprobowane, uwzględniająca zwłaszcza pomoc w sytuacjach trudnych, może być przyjęta za jedną z podstawowych, z punktu widzenia oczekiwań ogólnospołecznych, a także tych, które względem nauczyciela formułują rodzice. Nie mniej istotna jest *rola mentora, coacha*, dająca pole do powstania relacji nastawionej na wspieranie ucznia we wszechstronnym rozwoju i samorozwoju jego poznawczej ciekawości oraz zwiększeniu zaawansowania w zdobywaniu wiedzy i umiejętności. Potrzebny jest do tego *nauczyciel w roli przywódcy*, który koncentrując się na tych aspektach relacji, które kierunkują działanie, skutecznie zmobilizuje i zmotywuje do osiągania sukcesów. Biorąc pod uwagę fakt, że celem działania nauczyciela powinna być efektywna realizacja celów przez uczniów, relacja nastawiona na współpracę w realizacji zakładanych efektów, będzie wymagała *nauczyciela partnera*.

Nie należy zapominać o tym, że edukacyjne środowisko szkoły możemy wtedy określić optymalnym dla wszystkich jego podmiotów, gdy mogą one rozwijać się w sposób nieskrępowany. Dotyczy to więc także *nauczyciela, występującego w roli ucznia, pozostającego w intrapersonalnej relacji nastawionej na potrzebę ciągłego uczenia się i wielostronnego doskonalenia siebie w zakresie ogólnopoznawczym i osobowościowym*. Obydwa te obszary odnoszą się do rozbudowania struktury własnego rozwoju i zawodowego i osobistego. Koncentrują się one na stałej aktualizacji wiedzy merytorycznej i pedagogicznej, niezbędnej do doskonalenia zawodowych kompetencji, ale także tej wiedzy o świecie i sobie samym, która pozwala stawać się człowiekiem, coraz bardziej świadomym siebie, własnych możliwości i ograniczeń.

Rola nauczyciela jako tej kobiety/tego mężczyzny wskazuje na określoność i specyfikę osobową nauczyciela, eliminuje jego „nijakość”, eksponuje wyjątkowość, ważne więc, żeby dzięki niej możliwe było definiowanie nauczyciela jako konkretnej osoby, której osobowość jest na tyle złożona, aby poszczególne jej elementy były dla ucznia inspiracją do własnego rozwoju.

Metody, jakimi posługuje się analiza transakcyjna, dają możliwość częściowego wglądu w motywy zachowań i pozwalają trafniej analizować ich przejawy, dzięki czemu łatwiej skorygować te zachowania, które nie przynoszą konstruktywnych skutków. Ich uwzględnienie może zwiększać efektywność działania, ukierunkowanego na osiągnięcie zakładanych celów.

Przyjęcie perspektywy analizy transakcyjnej w kontekście edukacyjnych, a zwłaszcza komunikacyjnych/relacyjnych zależności pomiędzy uczniem i na-

uczycielem, pozwala na poprawę komunikacji na bardziej satysfakcjonującą dla wszystkich partnerów interakcji. Umożliwia też efektywną współpracę i lepsze rozumienie wzajemnych intencji i działań. Pozwala na zwiększenie elastyczności w dostosowaniu się do oczekiwań cudzych i własnych, poprzez dostrzeżenie tych obszarów swojego funkcjonowania, które nie działają dobrze. Umożliwia także przekształcenie nieaprobowanych schematów zachowań zgodnie z projektowanymi założeniami. Jeśli bowiem za optymalny cel działań umiejscowionych w kontekście szkolnym przyjmujemy wszechstronny rozwój osobowości człowieka oraz uzyskanie przez niego takiego poziomu autonomii w myśleniu i działaniu, której towarzyszy ciągle rozwijana zdolność samookreślenia siebie, to niezbędne wydaje się określenie konkretnych sposobów optymalizujących osiągnięcie tych celów.

Relacje intrapersonalne nauczyciela w kontekście strukturalnej analizy osobowości

Etymologia słowa intrapersonalny wywodzi się od dwóch jego składowych pojęć: *intra* – śród-, wewnątrz-, między warstwami i *persona* – ważna osobistość, figura; wskazuje na wewnętrzne procesy zachodzące w życiu psychicznym osoby (Kopaliński, 2000).

Procesy te w sposób jasny i spójny wyjaśnia analiza transakcyjna, stwarzając optymalny model osobowości jednostki, który ułatwia rozumienie zachowań i różne sposoby komunikowania się osób.

Jak powszechnie wiadomo, analiza transakcyjna wyodrębnia trzy psychologiczne stany Ja: Ja-Dorosły (D), Ja-Dziecko (Dz) i Ja-Rodzic (R). Stanowią one spójny zbiór myśli, uczuć i doświadczeń jednostki wynikający z przeszłych doświadczeń osoby, przyjmującej rolę Rodzica i Dziecka, przejawiający się konkretnymi zachowaniami werbalnymi, niewerbalnymi. „Dany stan wywołuje odтворzenie zarejestrowanych w przeszłości danych o zdarzeniach, które dotyczyły realnych ludzi, działy się w konkretnym czasie i miejscu, miały związek z realnymi decyzjami i odczuciami” (Harris, 1987, s. 32). Natomiast rola Dorosłego odnosi się do zachowań i komunikatów dziejących się w czasie teraźniejszym oraz do informacji z przeszłości niezależnych od Rodzica i Dziecka.

Codziennie do głosu dochodzą wszystkie trzy części Ja, „potrafiąc jednocześnie zamienić jeden stan ego na inny” (Berne, 1987, s. 19). Każdy z nich ma wpływ na to, jak się zachowujemy i zarazem jest jednakowo ważny i potrzebny w życiu człowieka.

Stan Rodzica charakteryzuje się wykonywaniem wielu czynności rutynowo, co pozwala jednostce na zaoszczędzenie energii i czasu, dzięki czemu może poświęcić się ważniejszym sprawom. „W Dziecku tkwi intuicja, twórczość, spontaniczna energia i radość” (Berne, 1987, s. 22). Z kolei Dorosły, przetwarzając

nieustannie wiele danych i regulując czynności Rodzica i Dziecka, umożliwia nam adaptację i przetrwanie.

Analiza i reorganizacja struktury osobowości konieczna jest tylko wtedy, gdy któraś z ról zakłóci równowagę całości. Wówczas mówimy o kontaminacji Dorosłego przez Rodzica lub Dziecko.

Sposób komunikowania się nauczyciela z uczniem będzie przybierał zdecydowanie odmienne formy, w zależności od tego, czy przyjmie on wewnętrzną rolę Rodzica, Dziecka, czy Dorosłego. Nauczyciel świadomy podejmowanych ról i związanych z nimi myśli, uczuć, zachowań, może je w razie konieczności modyfikować, dokonując tym samym zmiany w sobie i implikując zmianę w uczniach.

Jednak jakakolwiek zmiana intrapersonalna w nauczycielu wymaga od niego dużego zaangażowania, czyli wiedzy, umiejętności samoobserwacji, refleksji nad działaniem, jak i w działaniu, świadomości. Zmiana w sobie dokonuje się zazwyczaj w sytuacji niedogodności, problemów, złego samopoczucia, niepowodzeń w relacjach interpersonalnych, przeżywanego przez jednostkę cierpienia itp.

T.A. Harris podaje trzy powody, dla których ludzie się zmieniają:

- pierwszy, kiedy osoby ranią same siebie, nieustannie powielając ten sam schemat zachowań bez oczekiwanego skutku;
- drugi, gdy są znudzeni i znużeni swoim życiem, co doprowadza ich do stanu desperacji;
- trzeci, kiedy odkrywają, że sami mogą się zmienić, bez udziału osób trzecich (Harris, 1987, s. 77–78).

Niejednokrotnie sygnałem do zmian są trudności w podejmowaniu decyzji, które utrudniają działanie. Problemy te wynikają z pojawiających się w myślach rozkazów Rodzica, który mówi: „Zrób to...”, „Tego nie wolno...”, nie dopuszcza do głosu ani Dziecka, ani Dorosłego, przyczyniając się do podejmowania złych decyzji lub do nawracania do jednej nierozstrzygniętej sprawy.

Tak więc sygnałem dla nauczyciela do zmiany intrapersonalnej może być rutyna, a zarazem znudzenie tym, co robi, pragnienie zmiany, negatywne informacje zwrotne płynące od uczniów, nie zaspokajanie własnych potrzeb, problemy w relacjach z uczniami, nie kontrolowanie własnych emocji itp. Dostrzeżenie tych objawów przez nauczyciela jest pierwszym krokiem do refleksji nad sobą i zapoznania się z repertuarem zachowań werbalnych i niewerbalnych Rodzica, Dziecka i Dorosłego w obrębie AT. Następnym będzie nabycie umiejętności rozpoznawania poszczególnych stanów Ja w sobie, celem zapoczątkowania procesu zmian intra- i interpersonalnych z uczniem.

Stan Rodzica w nauczycielu

Wewnętrzny Rodzic to zbiór reguł, zasad moralnych i instrukcji zachowań w różnorodnych sytuacjach, które są powieleniem reakcji rodzica lub wynikiem

jego wpływu, kiedy osoba działa zgodnie z oczekiwaniami rodzica. Reguły Rodzica dotyczą zarówno negatywnych, jak i pozytywnych zachowań. Przykładowo pierwsze z nich mieszczą się w zdaniu: „zawsze muszę pomagać innym” stanowiąc dla osoby wewnętrzną barierę, drugie uczą nas np., jak prowadzić rozmowę, ułatwiając społeczne przystosowanie i skracając czas na reakcję.

Rodzica w nauczycielu możemy rozpoznać po wypowiedziach, które zawierają słowa: *zawsze, nigdy, nie, przestań, powinno się, trzeba, wypadłoby* oraz po sądach wartościujących i etykietach nadawanych uczniowi: *śmieszny, głupi, inteligentny, zdolny, sympatyczny* itp.

Ponadto Rodzic w nauczycielu wypowiada kwestie: „*ile razy muszę ci to mówić*”, „*gdybym był na twoim miejscu...*”, „*nie rób tego więcej*”, „*a teraz zapamiętaj sobie raz na zawsze...*”.

Większość danych zapisanych w Rodzicu odpowiada w życiu codziennym na pytania typu: „Jak to zrobić?” (Harris, 1987, s. 36). Dlatego, że zazwyczaj rodzic wie najczęściej i najlepiej, jak się zachować, działać i informacje te przekazuje i wpaja swojemu dziecku.

Z kolei zachowania niewerbalne Rodzica to: zmarszczenie brwi, wskazywanie palcem, trzymanie rąk na biodrach, skrzyżowanie rąk na piersiach, wzdychanie, głaskanie po głowie itp.

Pewne gesty i wypowiedzi mogą być charakterystyczne tylko dla określonej osoby, ponieważ powiela ona indywidualne zachowania swego rodzica.

Dodatkowym i ważnym sygnałem dla rozpoznania Rodzica w nauczycielu są automatyczne, szybkie, bezmyślne sądy oraz archaiczne reakcje bez namysłu i analizy zaistniałej sytuacji czy zachowania innej osoby (Harris, 1987, s. 82–83).

Stają się one problematyczne, gdy są tendencyjne i zagłuszają Dorosłego (kontaminacja Dorosłego przez Rodzica), zaburzają percepcję ucznia, krzywdzą go poprzez specyficzne nastawienie, sposób traktowania, rozmowy i oceniania.

Do takich sytuacji może dochodzić, gdy nauczyciel, będąc w roli np. wychowawcy, przywódcy, czy coacha, pojmuje je w sposób skrajny, jako dominowanie, co może wzmacniać w nim Rodzica Krytycznego lub Rodzica Kontrolującego. Wówczas bywa zbyt obowiązkowy, za bardzo zdyscyplinowany wobec siebie i ucznia, a zarazem mało plastyczny. Jego brak otwartości na siebie sprawia, że tego, czego nie widzi w sobie, zarazem nie dostrzega u innych. Wie wszystko za ucznia, a nawet „czuje za niego” i potrafi się właściwie zachować w każdej sytuacji. Jego surowość, despotyzm i nieprzejednanie mogą zdominować ucznia i sprawić, że poczuje się osaczony, bez wpływu na siebie i dziejącą się sytuację – przyjmie rolę Dziecka Przystosowanego.

Podobny skutek mogą wyrzucić na uczniu te same role przyjmowane przez nauczyciela, lecz pełnione w przeciwstawnym sposób, jako Rodzic nadopiekuńczy, „za dobry”, który może wyręczać dziecko w zadaniach, nadmiernie je ochraniać i zwalniać z ponoszonej odpowiedzialności.

Jak widać, żadna skrajność nie jest wskazana, zarówno w pojmowaniu, jak i pełnieniu określonej roli przez nauczyciela. W jakiej mierze zatem nauczyciel potrafi odczytać sens przekazu, jaki sam kieruje do ucznia? Czy wie, co tak naprawdę mówi i jak go traktuje? Jakie profity daje mu bycie „zwycięzcą” w relacji z uczniem? – to kolejne pytania, na które sam musi sobie odpowiedzieć. Wcześniej weryfikując dane swojego Rodzica poprzez poszukiwanie odpowiedzi na następujące kwestie:

- Dlaczego moi rodzice wierzyli w to wszystko?
- Jaki był ich rodzic?
- Czy to, w co wierzyli, jest prawdą?
- Dlaczego tak? Dlaczego nie? (Harris, 1987, s. 74).

Dzięki tym pytaniom i udzielanym na nie odpowiedziom nauczyciel uczy się odczytywać dane swojego Rodzica, a wiążąc je z określonymi przekazami werbalnymi i emocjami, może zrozumieć, na ile są one prawdziwe i go dotyczą, a na ile nie. Dzięki temu nabywa umiejętności wyłączenia Rodzica w odpowiednim czasie i przyjęcia roli Dorosłego.

Stan Dziecka w nauczycielu

Wewnętrzne Dziecko mieści w sobie wszystko, co osoba widziała, słyszała, czuła i rozumiała w przeszłości. Większość jego reakcji stanowią uczucia, dlatego bywa spontaniczne, twórcze, radosne, złe, rozżalone, skrzywdzone itp. W Dziecku znajduje się dużo zdrowych pragnień i wiele ran powstałych w wyniku odrzucenia przez rodziców (McKay, Davis, Fanning, 2005). Ma ono przekonanie, że „nie jest OK”, ponieważ w jego przeszłości dominowały uczucia negatywne nad pozytywnymi. Potrafi odtworzyć sytuację podobną jak w dzieciństwie i spowodować przeżycie takich samych emocji, jakie odczuwało wtedy (Harris, 1987, s. 38–42).

Dziecko ujawnia się, a zarazem może funkcjonować (na poziomie analizy funkcjonalnej) w dwóch formach – jako Dziecko Przystosowane i jako Dziecko Naturalne. Pierwsze z nich zaspokaja oczekiwania Rodzica i pozostaje pod jego wpływem. Drugie to Dziecko spontaniczne, „uwolnione” spod wpływu rodzica (Berne, 1987).

Komunikowanie się nauczyciela z pozycji Dziecka oznacza przewagę komunikatów niewerbalnych, jak: lży, dąsy, marudzenia, śmiech, egzaltacja, spuszczenie oczu, wzruszenie ramionami, obgryzanie paznokci, kręcenie itp.

Dziecko często stosuje wyrażenia: „nienawidzę”, „chciałbym”, „dlaczego muszę”, „życzę sobie”, „wszystko mi jedno”, „nie wiem”, „największy”, „lepszy” itp.

Nie znosi krytyki, a kiedy czuje się odrzucane, wycofuje się zranione i złe, często wprowadza osobę w kłopoty, w postępowaniu kieruje się emocjami.

Kontaminacja Dorosłego przez Dziecko w nauczycielu może ujawnić się w przyjęciu roli partnera, nastawionej na współpracę z uczniem, powodując m.in.:

- brak racjonalnej analizy sytuacji wychowawczych i zachowań ucznia,
- podejmowanie nieprzewidywalnych decyzji i działań,
- niesprawiedliwe ocenianie i traktowanie ucznia,
- nastawienie na bycie lubianym i akceptowanym przez ucznia, co wywiera odwrotny skutek: chaos w przeżyciach i działaniach tak nauczyciela, jak i ucznia.

O wewnętrznym Dziecku w nauczycielu wychowawcy w ciekawy sposób pisze Janusz Korczak. Zauważa, że pod wpływem kontaktu z wychowankiem u wychowawcy do głosu dochodzi tzw. niedojrzałe Dziecko, można rzec zranione, które zaburza relację wychowawczą, czyniąc ją nieefektywną. Korczak uważa, że tylko dojrzałe Dziecko w dorosłym zapewnia mu dobrą relację z uczniem, a kluczem do osiągnięcia takiego stanu jest wysoki poziom świadomości dorosłego. Stąd m.in. autor postuluje konieczność pracy nad sobą tych wszystkich osób, które chcą pracować z dziećmi (Korczak, 1957).

W obszarze analizy transakcyjnej nie mówi się o niedojrzałości, w zamian podkreślając Dziecko, które dominuje w niewłaściwy i nieproduktywny sposób, mając dobrze ustrukturalizowanego Dorosłego, którego trzeba odkryć lub pobudzić (Berne, 1987, s. 21). Jest to tak zwana kontaminacja Dorosłego przez Dziecko.

Pytania ukierunkowujące Dziecko w nauczycielu na zmianę i zdrowe funkcjonowanie brzmią zatem następująco:

- Dlaczego czuje się ono zagrożone?
- Czy istnieje realne zagrożenie i na ile jego lęk jest uzasadniony?
- Czy taki lęk już się pojawiał w dzieciństwie?

Zrozumienie uczuć Dziecka, konfrontacja z nimi i ich przepracowanie są niezbędne, aby zaczęło ono zdrowo funkcjonować w dorosłym, wnosząc w jego życie wdzięk, radość i twórczość oraz, aby uwolnić Dorosłego i zapewnić mu swobodę w podejmowaniu decyzji. Sytuacja ta jest znamienna w i dla pracy nauczyciela, ponieważ stwarza mu szansę na bycie autentycznym w relacji z uczniem, dla którego właśnie autentyczność dorosłego to priorytet w relacjach, szczególnie w okresie dorastania.

Stan Dorosłego w nauczycielu

Wewnętrzny Dorosły to struktura będąca wytworem świadomych i autonomicznych decyzji jednostki (Jagięła, 2012). W ujęciu funkcjonalnym zajmuje się ona odbieraniem i przekształcaniem bodźców w informacje i nadawaniem im znaczeń na gruncie wcześniejszego doświadczenia. Informacje te pochodzą od

Rodzica, Dziecka oraz z tych danych, które Dorosły zebrał, i które aktualnie gromadzi.

Dorosły, będąc autonomiczną częścią struktury osobowości, jest świadomy własnych zachowań i ponosi za nie konsekwencje. Zapewnia adekwatną reakcję do danej sytuacji, niepodyktowaną wpływami rodziców czy przeżyciami z dzieciństwa. Pośredniczy on pomiędzy stanem Dziecka i Rodzica, dbając o zachowanie równowagi i osiągnięcie takiego stopnia swobody, aby móc kontrolować dane pochodzące z obu stanów, jednocześnie ich nie blokując i nie oddając kontroli żadnej ze stron (Harris, 1987). Dorosły umożliwia rozumienie świata oraz nas samych, co stanowi podstawę do dobrego kontaktu z rzeczywistością (Jagięła, 2011, s. 26–27).

Komunikaty werbalne Dorosłego w nauczycielu cechuje bezpośredniość i jasność, opis sytuacji, zadawanie pytań: *dlaczego?, co?, gdzie?, kiedy?, kto?, jak?*

Cechą charakterystyczną jest również pojawienie się słów: *względny, prawdziwy, fałszywy, niewiadomy, obiektywny, myślę, rozumiem, to jest moje zdanie* itp.

Z kolei komunikaty niewerbalne Dorosłego w nauczycielu to nieustanne ruchy twarzy, oczu, mrugnięcia powiek co 3–5 sekund, ruchy ciała, gesty (Harris, 1987, s. 84–85).

Nauczyciel, widząc konieczność zmiany w sobie, musi nauczyć się „włączać Dorosłego” w celu zanalizowania podobieństw pomiędzy obecnie działającym na niego sygnałem, wywołującym w nim uczucie zmartwienia, a pierwotną transakcją, w której doznawał przykrości jako dziecko (Harris, 1987, s. 49). Zatem konieczne jest nauczenie się rozpoznawania swojego wewnętrznego Dziecka, jego słabych stron, lęków i sposobów ich wyrażania, jak i rozpoznawania swojego wewnętrznego Rodzica, jego zasad, nakazów, stałych przekonań i sposobów ich wyrażania.

Wówczas skutkiem działania Dorosłego będzie:

- osiągnięcie swobody w dokonywaniu wyboru,
- niezależność w przeprowadzaniu dowolnej zmiany,
- zmienianie swoich reakcji na powtarzające się lub nowe bodźce (Harris, 1987).

Wynikiem tak podjętej pracy nad sobą będzie stan Dorosłego w nauczycielu, który:

- potrafi wejść w każdą z zawodowych ról bez uciekania się do skrajności,
- umie sformułować wymagania i określić granice,
- jest konsekwentny i odpowiedzialny,
- potrafi być spontaniczny i twórczy jak Dziecko,
- przestrzega reguł postępowania jak Rodzic, a zarazem okazuje wsparcie i pomoc uczniowi,
- umie słuchać i dostrzegać zachowania Dziecka, Rodzica i Dorosłego.

Niezaprzeczalnie trzeba zaznaczyć, że stan Dorosłego w nauczycielu podkreśla jego specyfikę i określoność w byciu tą kobietą i tym mężczyzną – rozwi-

ja ważną, choć rzadko wymienianą, rolę nauczyciela. Sprawia, że nauczyciel jest „jakiś”, co nie zapewnia mu powszechnej akceptacji, jaką daje na pewno „nija-kość”, niemniej stanowi wyraz dojrzałości psychicznej, w której istotna jest każda z trzech struktur osobowości, każda mająca określone znaczenie. Swoboda Dorosłego w płynnym operowaniu wszystkimi stanami Ja stwarza mu szansę nie tylko na rozwój, lecz i na stanie się pozytywnym człowiekiem, poszukującym konstruktywnych rozwiązań w obliczu trudności i problemów.

Samoświadomość kluczem do efektywnych relacji nauczyciela z uczniem

Samoświadomość stanowi całość doświadczeń i procesów myślowych danej osoby w określonym momencie (Sperling, 1995) lub wyraża towarzyszące zjawiskom psychicznym poczucie ich przeżywania (Bilikiewicz, Strzyżewski, 1992).

Można rzec, że efektem wysokiego poziomu samoświadomości jest uzyskanie szerszej perspektywy w percepcji zjawisk, zachowań, w nadawaniu im znaczeń, ocen, reagowaniu itp., co pozwala na lepsze rozumienie siebie, a tym samym innych.

Nauczyciel świadomy siebie to ten, który zna i stale poznaje siebie, a zarazem ten, którego wiedza idzie w parze z refleksją i analizą własnych zachowań, myśli, uczuć, na podstawie których potrafi wyciągnąć wnioski. Jednocześnie to osoba, która nie zmienia ucznia, ucząc go jedynie odpowiedzialności za własne czyny, a w zamian zmienia siebie.

W obszarze analizy transakcyjnej potrzebna jest świadoma praca Ja-Dorosłego w nauczycielu w celu wyznaczenia granic pomiędzy stanem Ja-Dziecko i Ja-Rodzic, gdzie Ja-Dorosły, selekcyjnie napływające informacje z poszczególnych dwóch stanów, podejmuje decyzje. Dodatkowo stan Dorosłego przetwarza informacje płynące ze stanów Dziecka w Dorosłym (Pathos) i z Rodzica w Dorosłym (Ethos), uwzględniając pozytywne aspekty emocjonalne Dziecka i etyczne Rodzica.

Efektorem takich świadomych działań stanu Dorosłego w nauczycielu będzie integrowanie własnej osobowości, co może przejawiać się poprzez:

- akceptację niepewności i prawdopodobieństwa,
- zwiększanie zaufania do siebie i uczniów,
- redukcję własnych oczekiwań względem siebie i uczniów na korzyść poszerzenia autonomii własnej i dzieci.

Świadomość wymaga życia tu i teraz, a nie w przyszłości, ani w przeszłości, co oznacza widzenie, słyszenie, reagowanie na swój sposób, a nie jak nas uczono. Zatem świadomy nauczyciel to ten, którego stan Ja-Dorosły wyraża się w adekwatnym stosunku do siebie i do ucznia, czyli ten, który nie bywa, lecz

rzeczywiście *jest* w relacji z uczniami. Wtedy dobrze funkcjonujący stan Ja-Dorosłego w nauczycielu ma szansę spotkać się z analogicznym stanem Ja-Dorosłego w uczniu.

Pozycje życiowe nauczyciela do/w relacji z uczniem

Pozycje życiowe wyrażają różne możliwe nastawienia życiowe jednostki, uwzględniające stosunek do samego siebie i do innych. Formułują się na podstawie przeżyć i doświadczeń osoby i ujawniają się w sytuacji „tu i teraz”, ukazując różne perspektywy postrzegania i interpretacji zdarzeń i związanych z nimi oczekiwań oraz sekwencji zachowań.

Wyróżnia się cztery pozycje życiowe:

- Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK,
- Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK,
- Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK,
- Ja jestem OK – Ty jesteś OK.

Wybór pozycji życiowej ma miejsce w dzieciństwie, kiedy dziecko decyduje o ocenie swojej sytuacji życiowej i konsekwentnie się jej trzyma, sprawiając, że będzie ona kierowała całym jego postępowaniem. Trzy pierwsze wybory nastawień są nieświadome, dopiero czwarte z nich powstaje w wyniku świadomej pracy jednostki.

Postrzeganie, zachowania i oczekiwania nauczyciela odpowiadające poszczególnym pozycjom życiowym mogą być następujące:

- Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK – nauczyciel ma negatywny osąd samego siebie, przytłaczają go negatywne uczucia, narzeka, jest uległy i może się wycofywać z relacji. Oczekuje uznania i aprobaty ze strony uczniów, których postrzega jako lepszych, jednocześnie może ich prowokować do złego zachowania i takiegoż traktowania.
- Ja nie jestem Ok – Ty nie jesteś OK – w życiu nauczyciela dominuje regres, przejawiający się poddaniem, wycofaniem i rezygnacją. Niszczy zarówno siebie, jak i uczniów.
- Ja jestem Ok – Ty nie jesteś OK – nauczyciel bywa nieustępliwy, co może skrywać pod maską uprzejmości. W relacji z uczniami lubi dominować, bywa podejrzliwy i dopatruje się ich winy. Jest pesymistycznie nastawiony do uczniów i często neguje ich wartość, a jednocześnie oczekuje od nich uznania. Z drugiej strony przyjęcie tej pozycji przez nauczyciela umożliwia mu dokonanie krytyki i zauważenie błędów zarówno w procesie dydaktycznym, jak i wychowawczym. Pozycja ta nie wyklucza pozytywnego nastawienia nauczyciela do uczniów i może stanowić kompilację różnych zachowań wychowawcy.
- Ja jestem Ok – Ty jesteś OK – jest to świadoma postawa nauczyciela oparta na myśleniu, wierze i działaniu, powstała na wskutek analizy wczesnodzie-

cięcych zapisów i nabyciu umiejętności ich rozróżniania oraz zdolności do podejmowania zintegrowanych, sensownych działań przez Dorosłego. Nauczyciel ma tu nieograniczoną liczbę informacji o sobie i o innych, które potrafi wykorzystać do radzenia sobie w trudnych sytuacjach (Harris, 1987).

Przyjęcie przez nauczyciela roli tutora, który budując dobrą relację z uczniem, szanując go z pozycji Ja jestem OK – Ty jesteś OK i jednocześnie traktując jak Dorosłego, może skłaniać ucznia do analogicznej odpowiedzi jego osobowości ze stanu Ja-Dorosłego. Wymaga to od nauczyciela aktywnego korzystania ze wszystkich stanów Ja, czyli poszerzania swojego pola samoświadomości, by stał się odpowiedzialny, spontaniczny, otwarty w budowaniu relacji z uczniem, opartych na zaufaniu. Zatem nauczyciel jako tutor będzie skupiał się nie na problemie, a na jego rozwiązaniu, wykorzystując do tego umiejętność analizującego słuchania, wyznaczania celów, motywowania, udzielania informacji zwrotnej, rozliczania ucznia z zadań itp. I o takim nauczycielu można mówić, że jest „na właściwym miejscu” i takie samo stwarza uczniom.

Transakcja jako forma rozmowy nauczyciela z uczniem

Transakcja to jednostka komunikacji społecznej przejawiająca się dowolną wymianą werbalną i/lub niewerbalną między dwoma osobami lub większą liczbą osób. Składa się z bodźca transakcyjnego (s) i reakcji transakcyjnej (r) między określonymi stanami Ja osób biorących udział w akcji komunikacji (Jagiela, 2012, s. 91).

W obrębie transakcji wymienia się między innymi następujące rodzaje:

- równoległe komplementarne typu I – np. Ja-Rodzic – Ja-Rodzic; Ja-Dziecko – Ja-Dziecko; Ja-Dorosły – Ja-Dorosły;
- równoległe komplementarne typu II – np. Ja-Rodzic – Ja-Dziecko; Ja-Dziecko – Ja-Rodzic;
- krzyżowane – gdzie komunikat wysłany ze stanu Ja- Rodzica do Ja-Rodzica spotyka się z odpowiedzią osoby ze stanu Ja-Dziecka;
- ukryte – transakcja ta przebiega na poziomie psychologicznym, niejawnym;
- metaforyczne – polegające na celowym wywoływaniu wypowiedzi na z pozoru odległy temat;
- blokujące – transakcje, w których unika się podjęcia określonego tematu;
- okrężne – bodziec i reakcja transakcyjna, sprawiając wrażenie komplementarnych, odnoszą się jednak do różnych spraw lub dotyczą tej samej kwestii, lecz z różnych perspektyw;
- szubieniczne – z pozoru to wymiana między stanami Ja-Dorosły dwojga osób, jednak jest to transakcja Ja-Dziecko Przystosowane do stanu Ja-Rodzic Kontrolujący (Jagiela, 2012, s. 91–93).

W procesie transakcji można dokonać analizy zachowań osoby z punktu widzenia struktury osobowości (R, D, Dz), sięgając przyczyn tychże zachowań i/lub analizy funkcjonalnej wskazującej na znaczenie poszczególnych stanów Ja w życiu jednostki. Oba rodzaje analiz czasami trudno oddzielić od siebie z uwagi na wzajemne nakładanie się, gdzie przykładowo stan Rodzica w nauczycielu może przejawiać się praktycznymi wskazówkami i efektywnymi sposobami działań, co odpowiada funkcjonalnemu stanowi Rodzica Praktycznego, tzw. Dorosłemu w Rodzicu (DR). Stąd w obrębie każdego stanu Ja Rodzica, Dorosłego, Dziecka wyróżnia się funkcje Rodzica, Dorosłego i Dziecka. I tak powstaje Rodzic w Rodzicu (RR), Dorosły w Rodzicu (DR), Dziecko w Rodzicu (DzR) i podobnie w obrębie stanu Dorosłego i Dziecka.

W relacji z uczniem nauczyciel często funkcjonuje jak Rodzic Krytyczny nie tylko z uwagi na krytyczne ustosunkowanie się do wypowiedzi ucznia, co stanowi podstawę oceniania, lecz także poprzez moralizowanie, zbędne radzenie, nakazy, zakazy itp., które mogą ograniczać dziecko w sposobie myślenia i działania poprzez „uruchomienie” w nim Dziecka Przystosowanego.

Porozumiewanie się nauczyciela ze stanu RR bywa nie tyle powszechne, co nieskuteczne, ponieważ nie tylko spotyka się ze strony ucznia z niesłuchaniem czy lekceważeniem, lecz przede wszystkim wzmacnia w dziecku zależność od Dorosłego. Dlatego, że uczeń, wysłuchując długiej listy powinności, jakie musi spełnić, ma przeświadczenie, że nieustannie coś robi niewystarczająco, nie jest OK, co wzmaga w nim poczucie winy i może uruchamiać dążenie do zaspokajania oczekiwań nauczyciela.

Nauczyciel, będąc wychowawcą, może także porozumiewać się z uczniem z funkcjonalnego stanu Rodzica Opiekuńczego (DzR), który troszczy się i opiekuje dzieckiem, bynajmniej nie usiłując zastąpić mu rodzica, dąży do jego wychowania. Wówczas stwarza uczniowi obszar do rozwoju, wzmacniając jego zalety i korygując błędy. Efekt, jaki może się pojawić, to wzmacnianie Dziecka w Dziecku, które – będąc wspierane – jednocześnie może mieć poczucie „bycia zaopiekowanym”.

F. Dolto twierdziła, że „[...] jeżeli ktoś siebie nie kocha w pewnym okresie życia bądź całkowicie ignoruje, musi rozwiązać ten problem w przyszłości, w kontakcie ze swoim dzieckiem. Kochamy je w taki sam sposób, w jaki kiedyś kochaliśmy siebie” (Dolto, Dolto-Tolitch, 1996, s. 118). Słowa te wskazują na obecność stanu „zranionego” Dziecka w każdym z nas w relacji z innym dzieckiem (pozycja Jestem nie OK). Kluczem do rozpoznania takiego stanu jest zwrócenie uwagi na to, co dorosłego irytuje w kontakcie z dzieckiem, by „rozbroić” mechanizm projekcji.

Nauczyciel musi zatem wiedzieć, co mu przeszkadza w relacji z uczniem, by nie powielać zachowań, które są nieskuteczne, a zarazem by „rozwiązać” mechanizm powtarzania. Wówczas od jego gotowości, czyli świadomości, umiejętności, siły psychicznej do poradzenia sobie z owym „zranieniem” zależy, w jakim wymiarze będzie funkcjonowało jego Dziecko. Dlatego, że może Ono

ujawnić się w Rodzicu jako wcześniej omówiony Rodzic Opiekuńczy lub jako Dziecko w Dziecku, tzw. Dziecko Spontaniczne, wyrażające uczucia i zapewniające spontaniczność osoby. Dziecko ma szansę zaistnieć również w Dorosłym (DzD) jako zbiór świadomie przeżywanych uczuć, które są poddawane ocenie i kontroli przez strukturę Dorosłego, tzw. Pathos.

Nauczyciel, analizując informacje zwrotne płynące od uczniów, może „zobaczyć”, na ile jego Dziecko jest „zaopiekowane” i potrafi konstruktywnie działać, a na ile nie, by w relacji z uczniem wzajemnie się nie „wspierać” we własnych deficytach i problemach (zjawisko koluzji), lecz zmierzać do ich rozwiązania.

Prowadzenie dialogu z wychowankiem może być łatwiejsze, jeśli nauczyciel będzie pamiętał i przestrzegał zasad transakcyjnego komunikowania się, jakie zaproponował Eric Berne:

- zasada pierwsza – komunikacja może trwać bez końca, tak długo, jak transakcje pozostają komplementarne;
- zasada druga – gdy dochodzi do transakcji krzyżowej, komunikacja zostaje przerwana, wówczas jedna z osób musi zmienić stan Ja, aby ją przywrócić;
- zasada trzecia – ostateczny rezultat transakcji ukrytej jest zdeterminowany na poziomie psychologicznym, a nie społecznym (za: Jagieła, 2012).

Zasady te podkreślają, że powodzenie lub niepowodzenie rozmowy zależy w dużej mierze od dopełniania się stanów Ja i ich rodzajów u obu komunikujących się osób, co wskazuje na konieczność samouświadomienia nauczyciela w zakresie stanu Ja, z którego rozmawia z uczniem. Świadomość tego stanu jest o tyle ważna dla nauczyciela, że – jak mówi ostatnia z zasad – efekt dialogu zależy od stanu Ja danej osoby i jego implikacji psychologicznych, a nie od relacji społecznych. Tak więc od nauczyciela, jako inicjatora procesu nauczania-wychowania, wiele będzie zależało.

Odnosząc się do omówionych aspektów analizy transakcyjnej, można sformułować następujące reguły, jakimi powinien kierować się nauczyciel w rozmowie z uczniem:

- rozmowa stanowi swoistą wymianę pomiędzy poszczególnymi stanami Ja nauczyciela i Ja ucznia i opiera się na wzajemnym oddziaływaniu;
- nauczyciel musi rozpoznać swoją pozycję życiową, wchodząc w jakiegokolwiek relacje interpersonalne z uczniem;
- fundamentem dla rozmowy nauczyciela z uczniem jest przyjęcie nastawienia: Ja jestem Ok – Ty jesteś OK;
- w dialogu konieczne jest otwarcie się nauczyciela w pierwszej kolejności na siebie, a potem na ucznia, by lepiej wzajemnie się rozumieć;
- ważnym jest, by nauczyciel potrafił rozróżnić pojawiające się stany Ja u siebie i u dziecka, modyfikując je tak, by umożliwić płynność pomiędzy nimi;
- istotnym jest wzmacnianie przez nauczyciela stanu Dorosłego w sobie i w uczniu;

- nauczyciel dobrze komunikujący się z uczniem to ten, który więcej słucha niż mówi;
- w komunikacji nauczyciela z uczniem istotne jest dążenie do porozumienia i współpracy poprzez nauczycielską inicjatywę i duże zaangażowanie (mówienie) ucznia.

Konkludując, w relacji wychowawczej inne spojrzenie nauczyciela na rozmowę/transakcję z uczniem może być punktem zwrotnym dla zmiany zachowań komunikacyjnych wychowawcy, jako tego, który może konstruować pozytywną komunikację z dzieckiem.

Podsumowanie

„System nauczyciel–uczeń” jest pełen napięć, trudności, niedopowiedzeń, nierozwiązanych problemów itp. Zaczyna on funkcjonować lepiej, kiedy nauczyciel czuje się OK i przekazuje uczniom pozytywne odczucia, tak by każdy uczeń mógł powiedzieć „Jestem OK”. Drogą do osiągnięcia takiego skutku jest samopoznanie i samoobserwacja pojawiających się stanów Ja-Rodzica i Ja-Dziecka w nauczycielu i przez nauczyciela, by Ja-Dorosły mógł ocenić, co jest możliwe i zareagować.

Jednak jak sprawić, by nauczyciel zrozumiał siebie? Zwłaszcza kiedy jest już określony – ma swój światopogląd, sprawdzone sposoby działania, przyzwyczajenia itp. Co zrobić, by stał się wyzwaniem dla siebie, by zrozumiał, że będąc ważnym dla siebie, staje się ważny dla ucznia, że rozumiejąc siebie, rozumie ucznia, podobnie dając szansę sobie, daje szansę dziecku na rozwój?

Trudne pytania bez oczywistych odpowiedzi wskazują, że nauczycielowi należy dać możliwości, bez przytaczania listy powinności i rysowania sylwetki ideału. Dlatego, że nauczyciel, widząc perspektywę, może dokonać wyboru. Istotnym jest, by zwrócił uwagę na stopień własnej otwartości wobec siebie i innych, a szczególnie na te sytuacje i relacje, które są trudne, powtarzalne lub kończą się niepowodzeniem. Pomocne w dokonaniu tego byłoby z pewnością zapewnienie nauczycielowi większej autonomii w działaniu, zamiast ciągłego kontrolowania zgodności procedur, do realizacji których jest zobowiązany. Chodzi tu nie tylko o wymogi związane z curriculum, ale też te wynikające z wykonywania zadań wychowawczych i opiekuńczych. One także mają niekiedy ściśle skategoryzowaną formułę, niepozostawiającą zbyt wiele przestrzeni na pogłębioną refleksję, czy intrasubiektywny wgląd. Stworzenie nauczycielowi szansy na własne interpretowanie roli i zadań w nią wpisanych, w oparciu o wiedzę, obserwacje i własne doświadczenia, to nic innego, jak obdarzenie go większym zaufaniem, co pozwoliłoby mu bardziej koncentrować się na kwestiach wewnątrz i międzyosobowych. Warto zdać sobie sprawę z tego, że traktowanie nauczyciela jak Dorosłego, i jednocześnie danie mu szansy na bycie Dorosłym wobec sie-

bie i uczniów, przynosi korzyść nie tylko jemu samemu, ale przede wszystkim jego uczniom.

Bibliografia

- Ambrose, S.A., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M.C. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: CA: Jossey Bass.
- Arends, R.I. (2002). *Uczymy się nauczać*, Warszawa: PWN.
- Barrow, G., Newton, T. (2016). *Educational Transactional Analysis. An international guide to theory and practice*. New York: Routledge.
- Bednarski, H. (1997). Rola i pozycja społeczna nauczyciela, W: J. Iwanek (red.), *Ludzie, instytucje, idee. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi dr. hab. Januszowi Sztumskiemu*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Berne, E. (1987). *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Bilikiewicz, A., Strzyżewski, W. (red.) (1992). *Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny*. Warszawa: PZWL.
- Bolton, R. (2012). Bariery na drodze komunikacji. W: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa: PWN.
- Brownell, J. (2012). Reagowanie na komunikaty. W: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa: PWN.
- Chopra, D., Tanzi, R.E. (2012). *Twój supermózg. Rozwiń dynamiczny potencjał umysłu*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Foksal Sp. z o.o.
- Dolto, F., Dolto-Tolitch, C. (1996). *Porozmawiajmy o dojrzewaniu. Kompleks homara*. Warszawa: WSiP.
- Doyle, W. (1960). Classroom organization and management. W: M.C. Wittrock (ed.), *Handbook research on teaching*. New York: Macmillan.
- Flatow-Kaleta, E., Majchrzak, N. (red.) (2016). *Patologie edukacji: Ideologia, polityka, biurokracja*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Gatzels, J.W., Thelen, H.A. (1960). The classroomgroup as a unique social system. W: N. Henry (ed.), *The dynamics of instructional groups*. Chicago: 59 th Yearbook, Part 2.
- Harris, T.A. (1987). *W zgodzie z sobą i z tobą*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Hejnicka-Bezwińska, T., Leppert, R. (red.) (1996). *Przełamywanie stereotypów (pedagogicznych, edukacyjnych)*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy.
- Jagiela, J. (red.) (2011). *Analiza transakcyjna w edukacji*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza.

- Jagiela, J. (2012). *Edukacyjna analiza transakcyjna w kilku odstonach*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademia im. Jana Długosza.
- Johnson, D.W., Johnson, F.P. (1987). *Joining together. Group theory and group skills*. London: Prentice-Hall.
- Korczak, J. (1957). *Wybór pism. T. 3*. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- McKay, M., Davis, M., Fanning, P. (2005). *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. Gdańsk: GWP.
- Morreale, S.P., Spitzberg, B.H., Barge, J.K. (2008). *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*. Warszawa: PWN.
- Newton, T. (2016). Introducing part 2. W: *Educational Transactional Analysis. An international guide to theory and practice*. New York: Routledge.
- Niemierko, B. (2013). Analiza transakcyjna jako metoda diagnostyki edukacyjnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 2, 30–35.
- Retter, H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Gdańsk: GWP.
- Rosińska, Z., Matuszewicz, Cz. (1987). *Kierunki współczesnej psychologii, ich geneza i rozwój*. Warszawa: PWN.
- Slavin, R. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Sperling, A.P. (1995). *Psychologia*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Schmuck, R.A., Schmuck, P. (1975). *Group processes in the classroom*, Iowa: Dubuque, W.C. Brown.
- Woods, P. (1979). *The divided school, MA*. Boston: Routledge & K. Paul.
- <http://educational-ta.net> Pobrane 10 kwietnia 2017.
- <http://www.functionalfluency.nl/functional-fluency> Pobrane 10 kwietnia 2017.

Anna KWATERA
Małgorzata MAŁDRY-KUPIEC

The Educational Meaning of Intra and Interpersonal Relations between the Teacher and the Student, in Terms of the Transactional Analysis

Summary

In the article the main features of the educational environment, which constitute the background of the teacher-student relation, have been distinguished. Additionally, an attempt has been made to apply main lines of transactional analysis for the exploration of the roles of the teacher, as well as their significance in the teacher-student relation and effectiveness of educational actions. Such roles as educational and formative, through which the basic tasks included in educational goals are realised, have been indicated. Thus, the article concentrates on the following roles of the teacher: counsellor, mentor, coach, partner, student, this woman/this man. The teacher's inter- and intrapersonal relations were analyzed in relation to the structural analysis of personality.

Keywords: interpersonal relations, intrapersonal relations, the role of the teacher, the effectiveness of permeability of the education system.