

Jarosław JAGIEŁA

e-mail: jaroslaw.jagiela@ajd.czyst.pl

Afiliacja: Wydział Pedagogiczny, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## Psychopedagogika uczenia się i zachowania, czyli o związkach behawioryzmu z edukacyjną analizą transakcyjną (cz. 2)

---

**Jak cytować [how to cite]:** Jagieła, J. (2017). Psychopedagogika uczenia się i zachowania, czyli o związkach behawioryzmu z edukacyjną analizą transakcyjną. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 277–311.

---

### Streszczenie

Klasyczny behawioryzm jako koncepcja psychologiczna od momentu powstania nie tylko znacząco zmienił swoje oblicze, ale znalazł także liczne zastosowania w wielu dziedzinach nauki i praktyki (ekonomia, politologia, praktyka polityczna, konstruowanie gier komputerowych itd.). Jedną z takich dziedzin jest pedagogika, gdzie stał się m.in. teorią i praktyką nauczania, koncepcją programowania dydaktycznego i tworzenia programów edukacyjnych, terapią dziecięcego autyzmu, czy strategią wychowania resocjalizacyjnego. Psychoterapia behawioralna to głównie terapia zachowań, która wypracowała szereg metod i technik leczniczych. Jednym z obszarów zastosowań behawioryzmu jest analiza transakcyjna w swoim edukacyjnym wydaniu, która nie wykorzystwała jeszcze wszystkich możliwości, jakie stwarza ta koncepcja.

**Słowa kluczowe:** zachowanie, uczenie się, behawioryzm, neobehawioryzm, pedagogika behawioralna, terapia behawioralna, krytyka behawioryzmu, behawioralna analiza transakcyjna, edukacyjna analiza transakcyjna.

Edukacja jest tym, co pozostaje wówczas, gdy to, co wyuczone, zostaje zapomniane.

Uczący się powinien wiedzieć, umieć, chcieć.

Burrhus Frederic Skinner

Zachowanie i uczenie się to dwa typowe terminy przywołujące automatycznie skojarzenia z behawioryzmem oraz wynikającą z tego kierunku jedną z od-

mian psychopedagogiki, określaną jako pedagogika behawioralna (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 27). Różnie definiowane pojęcie zachowania można najprościej określić jako dające się obserwować i poddawać empirycznemu badaniu sekwencje reakcji na bodźce płynące z otoczenia. Jest to zatem ogół reakcji i stosunku człowieka (ale także każdego innego żywego organizmu) do środowiska. Behawioryzm twierdzi, że złożonych zachowań, zależnych od motywacji, systemu kar i nagród oraz różnic indywidualnych, uczymy się przez całe życie. Uczenie się – zauważmy to: tak charakterystyczne zjawisko dla wszystkiego, co łączy się ze szkołą, nauczycielem i uczniem oraz klasą szkolną – można w sposób najbardziej ogólny scharakteryzować jako proces lub czynność polegającą na nabywaniu wiedzy, umiejętności i różnego rodzaju kompetencji społecznych. Konsekwencją jest trwała zmiana zachowania, będąca skutkiem nagromadzonego doświadczenia. W ten sposób zamyka się niejako pętla sprzężenia zwrotnego: dzięki uczeniu się nabywamy zachowania, z kolei zachowania własne i innych wpływają na naszą zdolność uczenia się.

Trudno wskazać dwa tak odmienne i sprzeczne kierunki, jak behawioryzm i omawiana wcześniej w tym cyklu psychoanaliza (Jagięła, 2016b). Mamy tu wszak do czynienia z fundamentalną różnicą dotyczącą przedmiotu obserwacji i eksploracji naukowej: tego, co jest wewnętrzne dla jednostki (psychoanaliza), wobec tego, co stanowi przejaw zewnętrznej manifestacji organizmu (behawioryzm). Mamy w tym wypadku trudną do pogodzenia antynomię, jak próba łączenia ognia z wodą czy dnia z nocą. Peter Kutter, przedstawiciel psychoanalizy, pisze na ten temat tak: „Psychoanaliza stanowi jaskrawe przeciwieństwo terapii zachowania, ponieważ przywiązuje dużą wagę do wewnętrznych procesów nieświadomych. Interesuje ją właśnie to, co dzieje się w psychice ludzkiej” (Kutter, 1998, s. 166). Trzeba jednak podkreślić, że w nowszych ujęciach behawioryzm nie neguje się już całkowicie z takim rozumieniem ludzkiej świadomości i procesów psychicznych. Uznając, że wprawdzie istnieją one, ale nie niosą ze sobą decydujących rozstrzygnięć co do losów jednostki. Trudno im z uporem zaprzeczyć, niemniej jednak mają one znaczenie drugorzędne, i tylko na tyle, na ile w sumie odzwierciedlają się w zachowaniu jednostki.

Nie tylko psychoanaliza demonstruje swoją rezerwę wobec behawioryzmu. Również inne orientacje i nurty współczesnej psychologii ujawniają swój dystans wobec tego kierunku. Dla przykładu dla zwolenników podejścia humanistycznego i egzystencjalnego ważne jest, „co” lub „kto” jest przedmiotem i podmiotem badania. Behawioryzm natomiast koncentruje się, według nich, na samej metodzie poznania, a zatem stara się odpowiedzieć na pytanie: „jak” (Sikora, Trzópek, 1999, s. 93). Psycholodzy egzystencjalni nie są też skłonni zgodzić się z przekonaniem behawiorystów, że im mniej jest się zaangażowanym w daną sytuację, tym jaśniej można widzieć rzeczywistość (tamże, s. 103). Różnice są więc równie fundamentalne, jak w przypadku psychoanalizy, dotyczą jednak głównie odniesień do problematyki wartości, godności ludzkiej oraz me-

toologii i samej natury poznania drugiego człowieka, gdzie przedstawiciele ujęcia humanistycznego i egzystencjalnego przeciwstawiają się, ich zdaniem, zauważalnemu redukcjonizmowi i determinizmowi, jaki niesie z sobą behawioryzm.

Trzeba tu zauważyć, że analiza transakcyjna – dzięki swoim podstawowym założeniom często sytuowana blisko podejścia humanistycznego i egzystencjalnego – znalazła swoje szczególne miejsce dokładnie pomiędzy ujęciami klasycznej i ortodoksyjnej psychoanalizy a twierdzeniami radykalnego behawioryzmu. Teoria ta ukazuje model wewnętrznych stanów psychicznych które przejawiają się poprzez konkretne, dające się zaobserwować i poddać analizie, zewnętrzne zachowania. Ta niewątpliwie koncyliacyjna i pozytywna cecha AT nieczęsto jest zauważana i doceniana, co musi budzić pewne zaskoczenie. Jednocześnie w obrębie samej analizy transakcyjnej obserwowana jest obecnie tendencja (van Beekum, 1996; Temple, 2015), aby ten stan rzeczy opisać bardziej szczegółowo, oddzielając stany wewnętrzne ego (model strukturalny) od zewnętrznych zachowań jednostki (model funkcjonalny). Problematyka ta została poruszona w innym artykule zamieszczonym w tym numerze „Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej”. Czas przyniesie potwierdzenie, czy owo rozwiązanie otwiera nowe perspektywy badawcze, przynosząc spodziewane oraz korzystne rezultaty w obrębie teorii i praktyki edukacyjnej analizy transakcyjnej (omawiany na początku tego numeru model FF – płynności funkcjonalnej).

### **Od behawioryzmu do neobehawioryzmu**

Najprościej można powiedzieć, że klasyczny behawioryzm jest kierunkiem psychologicznym zajmującym się badaniem obiektywnych związków między bodźcami (S – *stimulus*) a reakcjami (R – *response*). U podstaw takiej wizji świata legło przekonanie o ontologicznej jedności przyrodniczej świata ożywionego, która to nie pozwala postawić linii granicznej między człowiekiem a zwierzętami. Człowiek jako żywy obiekt przyrody reaguje jedynie na określone bodźce środowiska i w sensie dosłownym w gruncie rzeczy nie robi niczego innego. W znaczeniu epistemologicznym założono natomiast, że obiektywne poznanie zachowania może się odbywać jedynie przy pomocy metod intersubiektywnych, gdzie eksperyment, opis i obserwacja stanowią fundament tej metodologii. Za cel postawiono sobie skuteczność, przewidywalność i kontrolowanie zdarzeń.

W uzasadniony sposób można doszukiwać się prekursorów behawioryzmu w materialistycznej filozofii oświecenia, pozytywizmie socjologicznym, czy europejskiej psychologii obiektywnej (W. McDougall, H. Piéron). W sposób bezpośredni powstanie behawioryzmu należy wiązać z prekursorskimi rosyjskimi badaniami fizjologicznymi (I. Pawłow, I. Sieczenow) oraz amerykańskimi badaniami zoopsychologów (np. J. Loeba, M. Yerkesa, czy E. Thorndike’a). Jednak

początki behawioryzmu wiążą się w świadomości wielu głównie z osobami J.B. Watsona i B.F. Skinnera. W rezultacie w ramach behawioryzmu rozwinęły się dwa podstawowe paradygmaty wyjaśniania mechanizmów uczenia się, które należy utożsamiać głównie z tymi dwoma postaciami. Pierwszym modelem jest opis warunkowania klasycznego, nazywanego też warunkowaniem reaktywnym lub pawłowowskim (I. Pawłow, J.B. Watson). Natomiast drugim paradygmatem jest opis warunkowania instrumentalnego, określanego jako warunkowanie sprawcze (B.F. Skinner, E. Thorndike). Niekiedy wskazuje się też na trzeci model teoretyczny, który integruje oba powyższe rodzaje warunkowań (C. Hull).

Tak jak już powiedziano wcześniej, behawioryzm koncentruje się najbardziej na zachowaniach poddających się obserwacji niż na wewnętrznych stanach psychicznych. Przy czym zachowania ujmowane są w kategoriach bodźca i reakcji oraz wynikają z uczenia się, motywacji, determinant biologicznych, czy ujawniających się różnic indywidualnych. Stała czasowa sekwencja między bodźcem a reakcją nazywana jest nawykiem. Osobowość człowieka jest zatem – zdaniem przedstawicieli tego kierunku – niczym innym, jak właśnie zorganizowanym zespołem owych nawyków. I choć można w dużym uproszczeniu powiedzieć, że znaczącą część intencjonalnego wychowania stanowią procesy nabywania pożądanych zachowań w postaci nawyków, to jednocześnie wraz z nimi mogą pojawić się nawyki niepożądane, które nabierają cech patologicznych w sytuacjach, gdy tworzą sztywną, niezmienną odpowiedź na określone bodźce, mają charakter autodestrukcyjny oraz są niedostosowane do społecznych wymagań. Wszelkiego rodzaju zachowania – zgodnie z koncepcją behawioralną – a także wspomniane dezadapacyjne nawyki, powstają w ostatecznej konsekwencji w wyniku procesu uczenia się. Decyduje o tym zarówno paradygmat warunkowania klasycznego, będący skojarzeniem bodźca bezwarunkowego z bodźcem warunkowym – w skutek czego powstaje reakcja warunkowa – jak również model warunkowania sprawczego, stanowiący konsekwencję mechanizmów wzmocnienia poprzez system kar i nagród określonych, celowych lub przypadkowych, zachowań. Natomiast procesowi modelowania przypisuje się specyficzną, bardziej złożoną, drogę uczenia się. Jest to nabywanie zachowań poprzez obserwowanie ich u innych, znaczących dla jednostki, osób wraz z przejmowaniem motywacji oraz włączenie tego rodzaju wzorców do własnego repertuaru zachowań.

Warunkowanie klasyczne identyfikowane jest głównie z osobą Johna Broadusa Watsona (1878–1958). Według niektórych rankingów opublikowanych na przełomie wieków Watson oceniony został jako siedemnasty najczęściej cytowany psycholog ubiegłego stulecia. W swoich założeniach odrzucił analizowanie świadomości oraz badania introspekcyjne – jako metody, jego zdaniem, pozbawione podstaw naukowych. Przyjął natomiast, iż każde zachowanie człowieka jest wyłącznie reakcją na bodziec. Postulował stosowanie w badaniach psychologicznych metod obiektywnych i spełniających wymogi społecznej spraw-

dzalności wyników. Stąd też stwierdzał: „Psychologia, jaką widzi behawiorysta, jest w pełni obiektywną, eksperymentalną dziedziną nauk przyrodniczych. Jej celem teoretycznym jest przewidywanie i kontrola zachowania. Introspekcja nie jest podstawową spośród jej metod, ani też wartość naukowa jej danych nie zależy od łatwości, z jaką dają się one interpretować w terminach świadomości” (1990, s. 411). Uważał za bezpodstawne zajmowanie się samą świadomością, która nikomu poza doznającym ją podmiotem nie może być znana, w przeciwieństwie do zachowań ludzi i zwierząt dostępnych obserwacji oraz umożliwiających pomiar. Psychologię chciał widzieć jako jedną z dziedzin nauk przyrodniczych dających możliwość wpływu na rzeczywistość, a nie tylko opisu zjawisk. Pisał: „Zainteresowanie behawiorysty działaniem człowieka jest czymś więcej niż tylko zainteresowaniem widza – chce on kontrolować reakcje człowieka tak, jak fizycy chcą kontrolować inne zjawiska przyrodnicze i manipulować nimi” (tamże, s. 52).

Przypominając, że osobowość jest tu niczym innym, jak utrwalonym układem nawyków, Watson stwierdzał z głębokim przekonaniem, iż: „[...] jest sumą działań jednostki, jakie można odkryć dzięki bieżącej obserwacji jej zachowania przez tak długi czas, aby można było uzyskać niezawodną informację. Innymi słowy osobowość jest jedynie końcowym wytworem naszych systemów nawyków. Nasza procedura badania osobowości polega na konstruowaniu i kreśleniu wykresu strumienia aktywności” (tamże, s. 371). Jakkolwiek behawioryzm w swojej tradycyjnej i radykalnej wersji odcina się od zajmowania się wewnętrznymi wyznacznikami zachowania oraz prezentuje specyficznym rozumianym pojęciem osobowości, to jednak nie wyklucza spójności i niezmienności pewnych zachowań, wiążąc je jednak głównie z odpowiedzią na stałe elementy wpływu środowiska zewnętrznego (Nelicki, 1999, s. 22).

Kolejnym czołowym przedstawicielem behawioryzmu był Burrhus Frederic Skinner (1904–1990), który znacznie radykalizował założenia teoretyczne swojego poprzednika i kojarzony jest głównie z opisem mechanizmów warunkowania sprawczego. Uważał on wolną wolę człowieka za rodzaj iluzji, uzasadniając, że jest ona zależna wyłącznie do wcześniejszych ludzkich działań (1963, s. 951–958). Jeśli skutki tych działań są niewłaściwe, to istnieje duże prawdopodobieństwo, że nie zostaną powtórzone. Natomiast gdy konsekwencje działań są pozytywne, to będą prowadziły do ich powtarzania. Skinner przywiązywał dużą wagę do istnienia wzmocnień, a szybkość reakcji uważał natomiast za najbardziej skuteczny miernik siły bodźca. Swoją koncepcję nazwał radykalnym behawioryzmem, a jej założenia stały się podstawą i układem odniesienia dla innych przedstawicieli tej orientacji oraz licznych zastosowań tej koncepcji również w aspekcie pedagogicznym. Duże znaczenie, o czym wspomnimy dalej, teoria Skinnera miała dla rozwoju praktyki edukacyjnej oraz terapii psychologicznej.

W zrozumiwały sposób koncepcje Watsona i Skinnera spotkały się z ostrą krytyką klasycznych psychologów, ale z biegiem czasu zaczęły budzić również wątpliwości ich początkowych zwolenników, którzy dostrzegli także rolę czynników wewnętrznych wykraczających poza prostą formułę  $S - R$ , a właściwie, że  $R = f(S)$ . W konsekwencji doprowadziło to do powstania licznych odłamów tej teorii, określanych wspólnym mianem neobehawioryzmu. Pierwszy z rewizją powyższej, uproszczonej formuły wystąpił Edward Chace Tolman (1886–1959), który jednak zajął dalsze niż Skinner miejsce w przywoływanym tu rankingu cytowań, gdyż uznano go czterdziestym piątym najczęściej przywoływanym psychologiem XX wieku. Wykazywał on, że zachowanie człowieka nie jest połączeniem pojedynczych sekwencji  $S - R$ , ale ma charakter całościowy i nastawiony na cel, w którym uczestniczą różnego rodzaju psychologiczne zmienne pośredniczące (1922, s. 44–53). Stąd wcześniej przyjmowany schemat został zmodyfikowany do postaci:  $S - O - R$ . Odtąd zadaniem przedstawicieli tego odłamu stało się poszukiwanie obok samych bodźców i reakcji również korelowanych z nimi procesów poznawczych, zjawisk związanych z uczeniem się, czasem nabierających charakteru latentnego i opisywanych tym razem małymi literami: ( $r - s$ ), czy przyjętych celów działania. Koncepcję Tolmana zaczęto dzięki temu określać mianem celowego lub teleologicznego behawioryzmu.

Wkrótce do orientacji neobehawioralnej dołączyli liczni reprezentanci, których nie sposób wymieniwać. Wspomnijmy jedynie o Clarku Leonardzie Hullu z jego wersją popędowo-nawykową i chęcią przekształcenia psychologii w system dedukcyjny, gdzie wszystkie twierdzenia dają się wyprowadzić z niewielkiej liczby podstawowych aksjomatów (1951, s. 39–55). To także Stanley S. Stevens wraz z nurtem operacjonistycznym (1935, s. 517–527), Donald Olding Hebb z fizjologiczną odmianą neobehawioryzmu (1951, s. 39–55), czy wreszcie Jacob Robert Kantor, propagujący behawioryzm polowy oraz interbehawioralną wersję psychologii (1942, s. 173–193). Ważne miejsce w praktycznym wykorzystaniu behawioryzmu zajmuje terapia behawioralna.

## Terapia behawioralna

Behawioryzm od czasów Iwana Pawłowa, Johna B. Watsona, Edwarda Thorndike'a, Burrhusa F. Skinnera czy Clarka Hulla wciąż pozostaje znaczącym kierunkiem pomocy psychologicznej i praktyki terapeutycznej. Najogólniej można powiedzieć, że terapia behawioralna przyjmuje założenie o zasadniczym źródle problemów psychicznych, jakim jest wyuczone, zaburzone i dezadaptacyjne zachowanie, które w wyniku leczenia może zostać przewarunkowane i w konsekwencji przestać pojawiać się w destrukcyjnej formie. Niewłaściwe zachowania zastępowane są natomiast bardziej konstruktywnymi sposobami radzenia sobie w życiu i przystosowania się jednostki do zmieniających się warunków środowiska.

Terapia behawioralna przebiega z reguły według stałej kolejności następstw. Rozpoczyna ją wnikliwa diagnoza (analiza behawioralna), która zmierza głównie do ustalenia sytuacji i sposobu, w jaki ukształtowały się dezadapacyjne nawyki, oraz określenia motywacji do zmiany postępowania. Uważa się bowiem słusznie, że poziom motywacji ma kolosalne znaczenie dla ostatecznego uzyskania efektów terapii. Jeśli zatem motywacja ta nie jest dostateczna, podejmuje się szereg działań, które mają na celu zwiększenie owej motywacji, np. poprzez wzmocnienie pozytywnych oczekiwań, samodzielne wyznaczenie przez pacjenta celów terapii, wyjaśnienie przez terapeutę przyszłych procedur, stosowanych metod itd. Ważne miejsce na tym etapie zajmuje zawarcie kontraktu terapeutycznego, którego rola i znaczenie są podobnie istotne, jak w przypadku omawianej w tym opracowaniu koncepcji analizy transakcyjnej. Kontraktowi musi towarzyszyć wzajemna zgoda, rozważa, kompetencje osób zawierających tego rodzaju umowę oraz legalność w sensie prawnym. Pacjent lub para zgłaszająca się na terapię, czy też grupa pacjentów (w przypadku terapii małżeńskiej, rodzinnej lub grupowej), musi wziąć odpowiedzialność za zmianę, a w przypadku nierealistycznych oczekiwań wobec terapii owe spodziewane, choć jakże często iluzoryczne, cele muszą zostać skorygowane w atmosferze poszanowania godności oraz wyborów pacjenta. Dalsze miejsce zajmuje zastosowanie konkretnych procedur terapeutycznych. Terapia behawioralna wypracowała w toku swojego istnienia wiele takich strategii, metod i technik pomocy psychologicznej. Ich paleta jest tak szeroka, że trudno omówić je w sposób wyczerpujący. Często wymienia się w takich przypadkach technikę systematycznej desensytyzacji, jako postępowanie służące wygaszaniu lęku poprzez wytwarzanie połączeń bodźców zagrażających z bodźcami odprężającymi. Wykorzystuje się tu warunkowanie klasyczne oraz tzw. prawo wzajemnego hamowania, mówiące o tym, iż nie można być jednocześnie w dwóch przeciwstawnych stanach psychicznych. Podobną technikę stanowi terapia implozyjna, gdzie następuje masywna ekspozycja na bodźce lękotwórcze, czy technika wzmocnień awersyjnych (awersyjnego przewarunkowywania), polegająca na kojarzeniu nieprzystosowawczych zachowań z bodźcami o awersyjnym charakterze.

W przypadku wykorzystywania warunkowania sprawczego (nazywanego też niekiedy, jak pamiętamy, instrumentalnym) stosuje się technikę określaną mianem „polityki żetonów”, sprowadzającą się do posługiwania się zestawem odpowiednich wzmocnień („żetonów”), służących wzmocnieniu zachowań oczekiwanych lub wygaszaniu nawyków niepożądanych.

Trzeba tu wspomnieć niejako na marginesie, że można w terapii behawioralnej zauważyć pewną zbieżność między tego rodzaju ujęciem a podejściem pedagogicznym. Pacjenci często otrzymują – podobnie jak w przypadku nauczania – określone zadania zlecone poza regularnymi sesjami terapeutycznymi. Te swoście rozumiane prace domowe dotyczą różnych problemów i zachowań, np.

utrwalają pewne umiejętności opanowane w czasie zajęć terapeutycznych, wypróbują nowe zachowania, powstrzymują określone myśli, konfrontują się z trudnymi sytuacjami itd.

Jedną z technik stosowanych w przypadkach dzieci sprawiających swoim zachowaniem problemy (nieposłuszeństwo, bunt, agresja itd.) jest tzw. technika *time-out*, polegająca na chwilowym odizolowaniu dziecka od reszty rodziny lub otoczenia. Dziecko pozbawia się w ten sposób uwagi, którą otrzymało w momencie prezentacji destrukcyjnego zachowania. Przerwana zostaje sytuacja wzajemnej eskalacji złości między dzieckiem a rodzicami. Dziecko, aby się uspokoiło i odetchnęło, zostaje najczęściej odesłane do swojego pokoju lub określonego stałego miejsca. Wspomnieć jeszcze należy o technice modelowania starającej się ukazywać zachowania, które pacjent ma opanować, np. konstruktywne rozwiązywanie codziennych problemów, umiejętności negocjacyjne, czy asertywność, która jest wyrazem nieagresywnej stanowczości i braku lęku w sytuacjach konfrontacji, lub umiejętność rozwiązywania konfliktów itd. Psychodrama behawioralna służy z kolei opanowaniu zachowań poprzez trening w odgrywaniu odpowiednio przygotowanych scenek dramatycznych. Postępowanie terapeutyczne wieńczy utrwalanie i uogólnianie zmian poprzez ćwiczenia i konsultacje z terapeutą, ale też czytanie zalecanej literatury (biblioterapia). Wszystko odbywa się z poszanowaniem zakresu zmian, które następują i które pacjent uważa za korzystne. Terapia behawioralna znalazła odpowiednie zastosowania w leczeniu prostych fobii, zespołu stresu pourazowego (PTSD), czy wielu uzależnień. Ogranicza się zazwyczaj do konkretnych problemów (np. agorafobii) i zwykle obejmuje kilkanaście spotkań odbywających się raz w tygodniu, stąd utożsamiana jest (nie zawsze w sposób uzasadniony) z każdą formą tzw. terapii krótkoterminowej.

Nie sposób wymienić wszystkich możliwych strategii i działań terapeutycznych w obszarze terapii behawioralnej. Obecne są tu również wszelkiego rodzaju procedury treningowe, np. różne w formie treningi relaksacyjne, trening asertywności, czy technika Float REST, polegająca na ograniczeniu stymulacji środowiskowej i doprowadzeniu do deprywacji sensorycznej powodującej stan relaksu. Jedną z popularnych w ostatnich latach terapii dzieci i rodzin jest też analiza behawioralna włączana czasem w obszar terapii pedagogicznej.

## Krytyka behawioryzmu

Behawioryzm w sposób niekwestionowany należy do czołowych kierunków współczesnej psychologii, który wywarł znaczący wpływ na teorię nauczania. Spowodował zmiany w metodologii psychologii jako nauki, znacząco poszerzył zakres jej zainteresowań i problematykę badawczą, a także wpłynął na szereg innych nauk społecznych (np. ekonomię i politologię). Urzeka swą prostotą,

gdzie nieskomplikowane mechanizmy warunkowania są łatwe do zastosowania w terapii lub przez nauczycieli w procesie nauczania. Niemniej jednak klasyczny behawioryzm, który legł u podstaw tej dziedziny, został już w dużym stopniu porzucony, gdyż wiele eksperymentów dowiodło istotnego znaczenia zmiennych pośredniczących, nieuwzględnianych w tradycyjnej formule bodźca i reakcji. Stąd w obecnej chwili należy raczej mówić o neobehawioryzmie niż jego klasycznej formule, która ukształtowała się na bazie dominującego na początku ubiegłego wieku w Ameryce pragmatyzmu. Wartość tego kierunku wyraża się jednak niezmiennie w docenieniu środowiskowych uwarunkowań zachowań człowieka i jego zależności od istnienia w tym środowisku wzmocnień pozytywnych i negatywnych. W przypadku nauczania i wychowania było to uznanie znaczenia kar i nagród w procesie edukacyjnym. Behawioryzm przyczynił się też znacząco do rozwoju różnych form treningów psychologicznych lub psychoterapii, w tym terapii grupowej, rodzinnej oraz terapii dzieci i młodzieży.

Zalety podejścia behawioralnego w terapii sprowadza się głównie do skuteczności i względnej krótkotrwałości postępowania terapeutycznego, które dokumentuje się poprzez sprawdzalne dane empiryczne. Stąd zalicza się ten rodzaj terapii do grupy tzw. terapii średnio- i krótkoterminowych. W ostatnim okresie używa się również zamiennie terminu „terapia oparta na dowodach”, w przeciwieństwie do innych kierunków i nurtów, którym w mniejszym lub większym stopniu zarzuca się spekulatywność lub brak potwierdzonych danych o ich skuteczności. Bardzo dobre efekty uzyskuje się w przypadkach zaburzeń czy deficytów pożądanых zachowań, jednak w sytuacjach bardziej złożonych i nieświadomych uwarunkowań problemów psychologicznych skuteczność tego podejścia okazuje się ograniczona. Prawa behawioralne potrafią względnie dobrze opisać proste reakcje człowieka, jednak nie zawsze okazują się adekwatne do bardziej złożonych uwarunkowań egzystencjalnych.

Krytyka behawioryzmu zarzuca tej koncepcji, że nie chce dostrzegać, iż ludzkie problemy to coś więcej niż tylko samo nieprzystosowane zachowanie. Leczenie i znoszenie objawów bywa powierzchowne i niejednokrotnie następuje substytucja symptomów oraz ich konwersja na inne zaburzenia. Przykładowo, usunięcie określonych natręctw jednego typu skutkuje czasem innego rodzaju natręctwami lub problemami psychologicznymi. Gdy mamy do czynienia z głębszymi dylematami psychologicznymi (np. charakterologicznymi, egzystencjalnymi, związanymi z deficytami tożsamości czy kryzysami życiowymi), terapia behawioralna okazuje się znacznie mniej użyteczna i zachęcająca. Eksperymenty na zwierzętach, które legły u podstaw tworzenia się tej koncepcji, zostały już bardzo dawno zakwestionowane z antropologicznego punktu widzenia. To bowiem, co ujawnia się jako system odruchów w sekwencji bodźca i reakcji w świecie ożywionej przyrody, nie musi w oczywisty i niebudzący wątpliwości sposób przekładać się na złożony świat ludzkiej psychiki. W ten sposób beha-

wioryzm kreuje i wspiera wąski, scjentystyczny i jednowymiarowy, obraz człowieka. Zapomina o tym, że człowiek nie jest tylko istotą zewnątrzsterowną, ale posiada własny świat myśli, przeżyć i doświadczeń, który w znaczący sposób wpływa na kształtowanie się jego drogi życiowej. Nie należy jednak zapominać, że krytyka behawioryzmu, choć czasem przybierająca formę ostrych i nieprzejednanych ocen, przyniosła też pozytywne skutki, np. przyczyniła się do powstania nowych kierunków psychologii, choćby nurtu psychologii poznawczej.

W przypadku nauczania szkolnego można poważnie zastanawiać się nad tym, czy uczenie się można sprowadzić do samej zmiany zachowania? Czy wyczerpuje to tak złożony i ciągle nie do końca poznany problem uczenia się? Z całą pewnością wiele przypadków nabywania wiedzy i umiejętności nie da się wyjaśnić w tak prosty, zwykły i mechaniczny sposób. Behawioryści nie interesują się też zbyt tym, w następstwie czego została zdobyta wiedza, lecz koncentrują się na problemie, w jaki sposób przejawia się to poprzez manifestacje określonych zachowań, co samo w sobie stwarza istotne ograniczenia dla tej teorii.

W odniesieniu do nauczania programowanego behawioryzm uczy przede wszystkim zdolności do trafnych odpowiedzi na stawiane pytania, często bez odwoływania się do wcześniejszych własnych doświadczeń czy posiadanej już wiedzy. Nadużyciem jest również to, co twierdzą z przekonaniem behawioryści, że prawdziwa nauka zajmuje się tylko danymi obserwowalnymi, a psychika jest sumą zjawisk elementarnych. Łatwo wskazać przykłady i fakty we współczesnej fizyce kwantowej lub astronomii, które temu przeczą. Model Skinnera nie jest też w stanie wyjaśnić zjawisk zachodzących w dziedzinie lingwistyki, co przekonująco wykazał Noam Chomsky, np. opisując, w jaki sposób dziecko uczy się języka ojczystego. Jak wykazują liczne badania, ciągle wzmacniane określonych zachowań (np. poprzez transakcyjne znaki zauważenia) prowadzi do ich habituacji, co w konsekwencji przestaje być skuteczne. Nie udało się jak dotąd na drodze eksperymentalnej udowodnić także jednoznacznych i niebudzących wątpliwości zależności między bodźcami a reakcjami człowieka. Być może duże znaczenie ma tu intencjonalność działań, który to czynnik behawioryzm jakże często pomijał. Wszystkie te zastrzeżenia i uwagi muszą być brane pod uwagę przy rozstrzygnięciu o znaczeniu behawioryzmu i jego znaczenia dla rozwoju psychopedagogiki. Niezaprzeczalnie behawioryzm wywarł jednak istotny wpływ na powstanie innych kierunków psychologii i psychoterapii oraz pedagogiki.

### **Psychopedagogika behawioralna**

Niewątpliwie behawioryzm wywarł znaczący wpływ na pedagogikę ubiegłego wieku. Ukształtował się kierunek określany wręcz mianem pedagogiki behawioralnej (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 148–149). „W behawioryzmie jako teorii psychologicznej w centrum zainteresowania usytuowano procesy uczenia

się, dlatego jego wpływ na dydaktykę i praktykę szkolną był oczywisty” – pisze Dorota Klus-Stańska (Klus-Stańska, 2010, s. 209). Kierunek ten w radykalnej wersji skinnerowskiej twierdził, że zachowanie może być kształtowane poprzez wdrożony system kar i nagród oraz system powtórzeń w procesie nauczania i wychowania. Pożądane zachowanie jest nagradzane, a niepożądane karane. Niemniej jednak: „Skinner miał jasno sprecyzowane poglądy dotyczące kary, które bardzo łatwo jest pomylić ze wzmocnieniami negatywnymi, podczas gdy w rzeczywistości są to dwa skrajnie różne oddziaływania” (Butler, McManus, 1999, s. 43). Był wręcz przekonany, że kara może prowadzić do negatywnych skutków w uczeniu się. Kara, choć ma charakter awersyjny, nie niesie z sobą żadnych informacji. Może chwilowo osłabiać różnego rodzaju negatywne zachowania, ale jednocześnie nie oferuje niczego w zamian. Paradoksalnie kara może stać się niezamierzoną nagrodą. Dla przykładu pozycja w klasie ucznia ukaranego przez nauczyciela może wcale nie zmaleć, ale – odwrotnie – wzrosnąć, co będzie stanowiło dla niego paradoksalnie nagrodę, a nie karę. Nauczyciel w modelu behawioralnym ma za zadanie pomoc uczniom zarówno w zdobywaniu wiedzy, jak i w rozwoju osobistym. Jest on osobą dominującą, sprawującą pełną kontrolę w klasie w zakresie kontroli i oceny. Arbitralnie decyduje o tym, co jest dobre, a co złe. Uczeń jest niejednokrotnie sprowadzony do roli biernego wykonawcy poleceń i w swoim poszukiwaniu wiedzy ma przypominać niejako naukowca realizującego określone procedury badawcze.

Konceptualizacja uczenia się przy pomocy tego podejścia była często krytykowana za swoją powierzchowność oraz redukcję procesu wychowania do strategii manipulacji instrumentalnej. Skupiała się przecież głównie na uzyskaniu zewnętrznych zmian zachowania, ignorując cały szereg innych ważnych elementów uczenia się, np. myśli, postawy, wartości, czy emocje zaangażowane w ten proces. Nie można jednak negować faktu, że w odniesieniu do pewnych aspektów psychiki, takich choćby jak pamięć, podejście behawioralne mogło odgrywać rolę pozytywną, dostarczając skutecznych, sprawdzonych technik, np. w przypadku nauki języków obcych oraz w pracy trenerów sportowych.

W przekonaniu Skinnera edukacja powinna spełniać dwa główne cele: ma nauczać całego repertuaru zachowań zarówno werbalnych, jak i pozawerbalnych oraz rozwijać zainteresowania uczniów. Polecał on kontrolowanie zachowań uczniów, zapewniające stosowanie wzmocnień tylko w obecności określonych bodźców jako zadań edukacyjnych. Uczeń miał podążać do przodu po zakończeniu wcześniejszego etapu działania, a nie tylko być biernym odbiorcą dostarczanych mu informacji. Skinner uważał, że skuteczne nauczanie musi być oparte bardziej na pozytywnych wzmocnieniach niż na ustanawianiu kar. Ludzie, jak twierdził z przekonaniem, uczą się nie pod wpływem kar, ale z chęci uniknięcia owych kar, które to prowadzą do zachowań buntowniczych czy wycofania. Prezentowane przez Skinnera poglądy miały swoje oczywiste implikacje w stosun-

ku do powszechnie obowiązującej wówczas praktyki edukacyjnej. Twierdził on, że można uczyć się odpowiednich umiejętności w każdym wieku. Muszą jednak zostać spełnione pewne warunki. Należy wyraźnie określić sens działań i cel, do jakiego uczenie się ma zmierzać. Winno się podzielić materiał na małe partie, poczynając od najprostszych, a kończąc na bardziej złożonych. Po zrealizowaniu każdej uczeń powinien otrzymać wzmocnienia dla swoich działań i uznać, że każde działanie może być skuteczne, jeśli prowadzi do osiągnięcia założonego celu. I wreszcie należy uwzględniać przerwy, po to, aby utrzymać odpowiednią wydajność fizyczną i intelektualną ucznia.

Takie zadania mógł realizować tylko odpowiednio przygotowany nauczyciel, który byłby odpowiedzialny przede wszystkim za właściwe modyfikacje zachowania uczniów. Nauczyciele muszą nauczyć się przede wszystkim tego, jak nauczać skutecznie. Skinner twierdził, że nauczycieli nie przygotowuje się dogłębnie do opanowania umiejętności nauczania. Nieprzygotowany nauczyciel polega głównie na procedurach, które działają słabo lub wcale nie działają. Stosuje m.in. techniki awersyjne, które skutkują unikaniem, pasywnością i prowadzą do zaburzeń emocjonalnych. Opierają się głównie na przekazywaniu wiedzy, informowaniu i wyjaśnianiu. Niestety – stwierdzał Skinner – uczeń po prostu nie uczy się wtedy, gdy coś mu się powie lub tylko pokaże. Nauczyciele nie dostosowują również w wystarczającym stopniu zadań dydaktycznych do aktualnego poziomu ucznia, a także nie dostarczają zbyt często pozytywnych wzmocnień.

Obecne w tego rodzaju nauczaniu i postulowane przez Skinnera warunkowanie sprawcze umożliwia nauczycielowi – poprzez zastosowanie odpowiednich technik – modyfikację konkretnych zachowań. I tak dla przykładu chcący skłonić uczniów do większej aktywności na lekcji nauczyciel powinien wybrać te zachowania, które uważa za docelowe (np. zgłaszanie się na lekcji, wykonanie nieobowiązkowej części pracy domowej, zwiększanie aktywności w pracy grupowej itd.). Za każdym razem, gdy dane zachowanie wystąpi, należy wzmocniać je w sposób transparenty dla wszystkich (np. w klasach młodszych umieszczać „gwiazdkę” lub „słoneczko” na tablicy klasowej). Brak aktywnych zachowań lub zachowania nieporadne czy niepożądane (np. beczynność, bierność, pasywność itd.) nie byłyby odnotowywane. Suma otrzymanych „gwiazdeczek” lub „słoneczek” pozwalałaby nauczycielowi na przyznanie konkretnym uczniom nagrody (np. w postaci stopnia wpisanego do dziennika, zwolnienia z pewnych obowiązków itd.). Zauważmy, jak bardzo ta procedura przypomina metodę „polityki żetonów” stosowaną w psychoterapii. Każdy nauczyciel dysponuje pewnym repertuarem własnych kar i nagród oraz wzmocnień, które się z tym wiążą. Wzmocnienia mogą być dwojakiego rodzaju. Pozytywne przynoszą pozytywne skutki po jakimś zachowaniu (np. bardzo dobra ocena po dobrze wykonanej przez ucznia pracy domowej). Wzmocnienie negatywne ma za zadanie eliminowanie lub unikanie negatywnych konsekwencji i polega na wzmocnieniu za-

chowania przez usunięcie nieprzyjemnego, czyli awersyjnego, bodźca (np. uczeń tłumaczy się złym samopoczuciem i w ten sposób unika otrzymania złej oceny za brak pracy domowej). W przypadku kar mamy również do czynienia z karami pozytywnymi i negatywnymi. Kara pozytywna prowadzi do zastosowania konsekwencji za określone zachowanie (np. brak pracy domowej skutkuje złą oceną). Negatywna kara to usunięcie pozytywnych konsekwencji (np. niestaranna praca domowa obniża dotychczasową, wysoką ocenę). Wypływają z tego ważne wnioski. Wzmocnienia, zarówno pozytywne, jak i negatywne, zwiększają prawdopodobieństwo powtórzeń danego zachowania w niedalekiej przyszłości. W przypadku kar, również pozytywnych i negatywnych, rzecz się ma odwrotnie, zmniejszają one szanse powtórzeń w dającej się przewidzieć perspektywie czasowej. Powyższe ustalenia współczesnego behawioryzmu niosą ważne wnioski dla praktyki nauczycielskiej, która bez tej wiedzy prowadzi jakże często do pogłębienia i utrwalenia niekorzystnych zachowań problemowych niektórych uczniów.

Za sprawą koncepcji Skinnera behawioryzm znalazł szczególne zastosowanie w przypadku wykorzystania maszyn uczących oraz nauczania programowanego. Maszyny uczące w swoich pierwotnych, archaicznych już rozwiązaniach stanowiły urządzenia mechaniczne, których celem było administrowanie specjalnie opracowanymi programami służącymi uczeniu się. Nauczanie programowane opierało się na konstrukcji przygotowanych programów zawierających logicznie powiązane ze sobą dawki informacji na dany temat. Poprawnie udzielona odpowiedź na postawione tam pytania dawała możliwość przejścia do następnego kroku i sama w sobie stanowiła pozytywne wzmocnienie. Tego rodzaju system nauczania miał istotne znaczenie zarówno w kształceniu ogólnym, jak i zawodowym. Skinner zalecał stosowanie maszyn dydaktycznych dla szerokiego grona uczniów, poczynając od wieku przedszkolnego, a na nauczaniu dorosłych kończąc, a także w szerokiej gamie obszarów uczenia się: od nauki czytania, po naukę muzyki (np. opanowywanie rytmu). Maszyny dydaktyczne i nauczanie programowane miały w założeniu stanowić alternatywę dla tradycyjnego nauczania, stwarzać możliwość indywidualizacji w zakresie tempa i treści uczenia się. Cele dydaktyczne zostały zdefiniowane w kategoriach pożądaných zachowań, natomiast zadania podzielono na niewielkie sekwencje, a uczeń, reagując odpowiednio na każde zadanie, otrzymywał natychmiastową informację zwrotną i stosowną gratyfikację. Rozwiązania zapoczątkowane nauczaniem programowanym odnajdujemy też w szeregu innych metod dydaktycznych, np. w programach uczenia się sprawnościowego (*mastery learning*), analizie zadań (*task analysis*), czy obecnie w e-learningu.

Teoria behawioralna znalazła również swoje ważne odzwierciedlenie w koncepcjach służących konstruowaniu programów nauczania. Allan C. Ornstein i Francis P. Hunkins piszą o tym tak: „Podejście to, oparte na zasadach: metoda – wynik, jest logiczne i perspektywiczne. Opiera się na technicznych i nauko-

wych zasadach, zawiera paradygmaty, modele i etapowe – krok po kroku – strategię kształtowania programu. Podstawą jest plan, wyliczone są cele i zadania, treści i działania uczniów oraz nauczycieli są uporządkowane tak, by zgadzały się z celami, a wyniki uczenia się są oceniane stosownie do celów i zadań” (1999, s. 21–22). Behawioryści postępowali zatem według sztywnych i ustrukturalizowanych metod uczenia się. W przypadku, gdy uczniowie wykazywali trudności w nauce, program dzielono na małe uszeregowane części, wraz z planem stosowania pozytywnych wzmocnień. Dodać warto, że powyższe zasady stosowane były przez ponad dwie trzecie ubiegłego stulecia w odniesieniu do wszystkich przedmiotów oraz stały się punktem odniesienia do innych sposobów budowania programów nauczania.

Nie tylko jednak Skinner wywarł istotny wpływ na teorię i praktykę edukacyjną. Galeria znaczących postaci jest rozległa i wymagałaby szerszego omówienia. Warto jednak wymienić choćby przedstawiciela nurtu radykalnego empiryzmu, jakim był Edwin Ray Guthrie (1886–1959). Uważał on, że kary bywają tak samo skuteczne, jak i pozytywne wzmocnienia w celu powstrzymania niepożądanych zachowań. Niemniej jednak, jeśli kara nie powstrzymała negatywnego zachowania lub nie została połączona z obecnością bodźca, który wywołał niewłaściwe zachowanie, wówczas rzeczywiście może ona wzmacniać niepożądane reakcje, zamiast je osłabiać. Wypracowywał więc metody służące przełamywaniu złych nawyków. Choć wiele sformułowań w jego dorobku pisarskim było w dużym stopniu niejasnych i wieloznacznych, to jednak w wielu wypadkach zainspirował nimi swoich uczniów i kontynuatorów (m.in. Williama Kaye Estes stworzył na tej podstawie statystyczną teorię uczenia się). Guthrie był żywo zainteresowany zastosowaniem psychologii i własnej teorii uczenia się w edukacji. W przedmowie do książki *Psychologia edukacyjna* stwierdzał: „Ostatecznym sprawdzianem określonej teorii uczenia, gdy jest ona stosowana w klasie, jest jej wpływ na wszechstronny rozwój młodych ludzi” (Guthrie, Powers, 1950, s. 4). Stawiał hipotezę, że już jednokrotne połączenie bodźca i reakcji może dać efekt w postaci uczenia się i przywiązywał dużą wagę do klimatu, jaki towarzyszy nauczaniu. Twierdził, że uczniowie nie uczą się pod wpływem tego, co robi nauczyciel, ale w wyniku własnej aktywności. Innymi słowy, uczniowie nie uczą się w konsekwencji słuchania i czytania, ale raczej poprzez dostarczane im informacje, które winny ich aktywizować. Szkoła ma być środowiskiem, które pozwala na „wolność odpowiedzialnego działania”. Środowiskiem, które nie represjonuje indywidualności ucznia, ale raczej ją docenia i pozwala uczniom rozwijać się w kierunku im właściwym. Skuteczny nauczyciel stale modyfikuje prowadzone przez siebie lekcje, gdyż również uczniowie dynamicznie „stale organizują i reorganizują swoje doświadczenie”. Doceniał zatem elastyczność działań nauczycielskich w dostarczaniu doświadczeń, dostrzeganiu indywidualnych różnic, jak również w zakresie tempa uczenia się, które powinno mieć zawsze jasno sprecyzowany cel oraz powiązanie z praktyką.

Lista terapeutów i psychopedagogów behawioralnych jest rzecz jasna dłuższa. Nie można zapomnieć o Alanie Edwardzie Kazdinie (ur. 1945), skupiającym się przede wszystkim na usuwaniu agresywnych i antyspołecznych zachowań dzieci i przemocy interpersonalnej (2003, s. 253–277). Trzeba też wspomnieć Williama Sidneya Bijou (1908–2009), który jako psycholog rozwojowy opracował system leczenia chorób wieku rozwojowego uwzględniający terapię behawioralną, gdzie pozytywne zachowania były nagradzane, a negatywne w dużej mierze ignorowane, jednak nie karane (Bijou, 1971). Starał się poprzez terapię zabawą zidentyfikować motywy i przyczyny problematycznego zachowania dziecka. Zachęcał do właściwego postępowania poprzez nagrody, pochwały, czy serdeczne uściski. Wobec dzieci, które łamały przyjęte zasady, stosował technikę *time-out*. Z kolei Fred Simmons Keller (1899–1996), jako jeden z pionierów psychologii eksperymentalnej, stworzył tzw. „spersonalizowany system instrukcji”, który przyczynił się do opracowania zindywidualizowanej metody nauczania (1968, s. 79–89). Kenneth Wartinnbee Spance (1907–1967) wniósł istotny wkład w teorię uczenia się i motywacji (Spance, 1956), natomiast Ole Ivar Lovaas (1927–2010) uważany jest za pioniera stosowanej analizy behawioralnej poprzez rozwój dyskretnych prób nauczania i dostarczenie dowodów, iż zachowanie dzieci ze spektrum autyzmu może być modyfikowane poprzez odpowiedni system nauczania (Lovaas, 1987, s. 3–9).

Tak więc behawioryzm wpływał, a także w obecnej chwili w mniejszym lub większym stopniu nadal wpływa, na teorię pedagogiczną, jak również praktykę nauczania i wychowania. Czerpane stąd założenia przekładają się na konkretną codzienność i klimat szkoły, warunki pracy nauczyciela i sytuację ucznia, ale także dobór treści kształcenia, programy nauczania i szereg jeszcze innych elementów składających się na funkcjonowanie dzieci i osób dorosłych w warunkach uczenia się. Ciekawe, że część z tych założeń przyjmowana jest nieświadomie jako zbiór uogólnień dydaktycznych, które Dorota Klus-Stańska określa jako „*quasi-behawiorystyczne*” lub wręcz „*pseudobehawiorystyczne*” (2010, s. 210–262). Charakteryzując wspomniane założenia, autorka wymienia m.in. takie przesłanki, jak ta, że nauczanie rozumiane jest tu głównie jako zestaw bodźców mających wpływać na określone reakcje uczniowskie. Źródłem tych bodźców jest nauczyciel, a uczenie się jest reakcją na czynności nauczyciela. A ponadto, że zarówno nauczanie, jak i uczenie się są czynnościami obserwowalnymi, które muszą przebiegać według ściśle określonego wzorca, a dalej, że materiał musi być podzielony na elementarne części. Każda czynność ucznia powinna być kontrolowana i odpowiednio wzmacniana, popełniane zaś przez niego błędy są niepożądane. Dokładna realizacja scenariusza tak zaplanowanych celów umożliwia ich osiągnięcie (tamże, s. 217–218).

Tak sformułowane założenia poddane są przez D. Klus-Stańską krytyce, wskazującej na ograniczoność i mankamenty tego rodzaju myślenia i praktyki

dydaktycznej. Autorka przeciwstawia pseudobehawioryzmowi konstruktywizm psychologiczny, który koncentruje się na cechach umysłu i społecznych warunkach wytwarzania i używania wiedzy (tamże, s. 262–345). Zainspirowana tak rozumianym konstruktywizmem dydaktyka wykazuje odmienne od behawioryzmu cechy. Punktem wyjścia w uczeniu się jest tu zawsze aktywność ucznia i uczenie się w sytuacjach problemowych. Znaczącą rolę odgrywa jego wcześniejsza wiedza i doświadczenie, również to zgromadzone w sytuacjach pozaszkolnych. Nauczyciel powinien bardziej rozpoznawać tok myśli ucznia, niż skłaniać go do podążania za biegiem własnego myślenia. Uczenie nie jest w tym kontekście przyswajaniem cudzych pojęć, ale konstruowaniem i negocjowaniem znaczeń nadawanych rzeczywistości. Uczeń zapamiętuje bardziej drogę poznania niż same wyniki swojej aktywności, jego błędy są naturalnym elementem uczenia się, a znaczna część samego uczenia się ma charakter nieświadomy. I wreszcie planowanie uczenia się jest też wpisane w proces dydaktyczny (tamże, s. 313–314). Najlepszym wskaźnikiem tego: czy, i na ile, tak pojmowany konstruktywizm może przyczynić się do uniknięcia mankamentów istniejącego dotąd zdroworozsądkowo *quasi*-behawioryzmu, będzie zapewne czas i wskaźniki efektywności nauczania systemu szkolnego, które zweryfikują powyższe przekonania.

Wspomniana wcześniej stosowana analiza zachowań stanowi w chwili obecnej jedno z najbardziej aktualnych obszarów zastosowań behawioryzmu w terapii pedagogicznej i psychologicznej, np. odniesieniu do problem dziecięcego autyzmu jako najpoważniejszego i najczęściej obecnie diagnozowanego zaburzenia rozwojowego (Suchowierska, Ostaszewski, Bąbel, 2012). Wśród bardzo szerokiego wachlarza oferowanych terapii zaburzeń spektrum autyzmu wykorzystanie stosowanej analizy behawioralnej (skrót ABA od ang. *Applied Behavior Analysis*), powstałej w oparciu o radykalny behawioryzm Skinnera, okazuje się najskuteczniejsze, co potwierdzają od ponad pół wieku badania naukowe i doświadczenia praktyczne. Najogólniej rzecz ujmując, tok postępowania jest taki, że bazując na pojęciach wypracowanych przez psychologię behawioralną, analizuje się zachowania w typowych sekwencjach bodźców i reakcji, a w konsekwencji tego wprowadza się konkretne interwencje i sprawdza ich efekty. Określenie „stosowana” odnosi się do praktycznych, zaburzonych aspektów czynności i funkcjonowania społecznego dziecka autystycznego oraz znalezienia skutecznych sposobów ich rozwiązania. Przedstawiciele tego nurtu w wyniku wykorzystywania owej procedury zadają sobie często pytanie: „Do jakiego stopnia konkretne zachowanie lub bodziec jest w danym momencie istotny dla danej osoby?”. Natomiast pojęcie „analityczna” oznacza, że stosowane procedury muszą być opisywane i rozstrzygane w ramach ustalonych naukowo praw „behawioryzmu”, który koncentruje się na obserwowalnych zachowaniach, a nie zjawiskach, jakie ta dziedzina uważa za konstrukty teoretyczne (np. inteligencja, gotowość rozwojowa, okres krytyczny itd.). Tak więc brak określonego zacho-

wania społecznego (np. niechęć do inicjowania interakcji z innymi) nie jest analizowany w kategoriach wewnętrznej psychopatologii, ale jako deficyt konkretnej umiejętności, którą można opanować przez nauczenie się jej dzięki zastosowaniu odpowiednich wzmocnień. Tok postępowania powinien być efektywny (tzn. poprawa zachowania winna nieść praktyczne korzyści jednostce i społeczeństwu) oraz zgeneralizowany (tzn. zmiany w zachowaniu powinny być trwałe, obserwowalne i przenosić się na inne sytuacje).

Należy wspomnieć, że choć stosowana analiza behawioralna stanowi w obecnej chwili jedną ze sztandarowych i wyraźnie wyodrębnionych form terapii behawioralnej przypadków autyzmu dziecięcego, wykorzystywana jest też w szerszym kontekście pracy nad pożądaną zmianą ludzkich zachowań. Przytaczano wyżej przykłady zastosowań behawioralnej analizy w ekonomii czy polityce, gdzie odgrywa istotną rolę, ale też okazuje się przydatna w organizacji innego rodzaju złożonych zachowań, poczynając od wspierania diety, fitnessu, czy zastosowań informatycznych, w tym projektowania gier komputerowych. Coraz częściej znajduje również zastosowanie jako forma terapii w szkolnictwie specjalnym. Analiza zachowania, w innej nieco formule i znaczeniu, znalazła również swoje miejsce w teorii i praktyce analizy transakcyjnej.

### **Behawioralna analiza transakcyjna**

Użycie określenia „behawioralna analiza transakcyjna” nie wydaje się przesadne. W szczególności w odniesieniu do jednej ze szkół AT, określanej jako tzw. szkoła klasyczna. Ian Stewart i Vann Joines piszą o tej orientacji tak: „Uważa się, że gdy klient zmienia swoje zachowanie, zaczyna także czuć się inaczej” (Stewart, Joines, 2016, s. 375). Powyższe stwierdzenie, obecne w analizie transakcyjnej, jest zatem niczym innym, jak typowym manifestem behawioryzmu. Wiele kwestii i problemów bliskich behawioryzmowi pojawia się w też w innych licznych kontekstach zagadnień podejmowanych przez AT. Już w samej koncepcji osobowości wskazuje się na dwa rodzaje analiz. Obok analizy strukturalnej, mówiącej o wewnętrznych stanach Ja danej osoby, pojawia się analiza funkcjonalna. Eric Berne stwierdził: „W centrum zainteresowania analizy transakcyjnej leży badanie stanów ego, będących spójnym systemem myśli i uczuć, które manifestują się odpowiednimi zespołami zachowań” (Berne, 1998, s. 31). A zatem poszczególne stany Ja danej osoby (R-Rodzic, D-Dorosły i Dz-Dziecko) ujawniają się poprzez określone zachowania i tak mogą być poznawane. „W jaki sposób – pyta Rüdiger Rogoll – możemy poznać poszczególne stany Ja u siebie i u innych? W tym celu należy włączyć nasz stan Ja-Dorosły, który spostrzega i ocenia z a c h o w a n i e danej osoby, tzn. — obserwuje postawę i ruchy ciała,

- słuch dźwięków mowy,
- analizuje określone słowa i zdania, jakich używa osoba badana” (Rogoll, 2008, s. 18).

Tego rodzaju tryb postępowania nosi w AT miano analizy funkcjonalnej (Porter, 1975, s. 272–273), o której R. Rogoll pisze: „Analiza funkcjonalna opiera się na sytuacji «tu i teraz» i obserwacji słów, dźwięków, gestów, postawy i wyrazu twarzy. Gdziekolwiek pójdziemy, możemy obserwować ludzi działających w imię każdego z pięciu trybów funkcjonalnych” (tamże, s. 272). Wszystkie te stany posiadają swój aspekt pozytywny i negatywny, co pozwala w złożony sposób posługiwać się nimi w kontaktach z innymi. Rozpoznawanie zewnętrznych manifestacji zachowania pochodzących z poszczególnych stanów Ja umożliwia stosowanie tzw. analizy społecznej, czyli badanie relacji interpersonalnych, w jakie dana osoba wchodzi z innymi ludźmi (Rogoll, 2008, s. 20–21). Owe relacje, nazywane w AT transakcjami, składają się z bliskiej behawioryzmowi sekwencji bodźca i reakcji. „Na transakcję składa się bodziec S i reakcja R między dwoma określonymi stanami Ja, przy czym odpowiedź może być również bodźcem dla nowej transakcji” (tamże, s. 34). Nie należy zatem zapominać, że transakcje są niczym innym, jak z a c h o w a n i a m i komunikacyjnymi. Te bliskie wszystkim znawcom analizy transakcyjnej pojęcia i zależności warto było przytoczyć na wstępie z tego choćby powodu, iż uświadamiają one, że u podstaw koncepcji AT legła nie tylko psychoanaliza, ale również korzystano z zasobów behawioryzmu. Poszczególni kontynuatorzy myśli Berne’a nie zapominali o tym przesłaniu i w różny sposób uobecniali te treści w swoich publikacjach.

W szerokiej panoramie artykułów, które od początku lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku po chwilę obecną ukazały się i nadal ukazują w czasopiśmie „Transactional Analysis Journal”, odnaleźć można bardzo wiele tekstów ukazujących związki podejścia behawioralnego z analizą transakcyjną. W jednym z numerów, już z roku 1972, Dorothy N. Kaufman i Jack Kaufman z Uniwersytetu w Wisconsin relacjonują badania nad zachowaniami rodzicielskimi (Kaufman, Kaufman, 1972, s. 41–45). Głównym celem badań było ustalenie, które ze stanów ego rodziców są najbardziej dominujące w kontaktach z dziećmi. Założono, że w sposób niejako naturalny najbardziej czynną i dominującą strukturą w zachowaniach rodziców będzie stan Ja-Rodzic. Przeprowadzone wnikliwe wywiady, w czasie których stawiano badane kobiety przed konkretnymi sytuacjami rodzicielskimi z próbą odpowiedzi na pytanie, czy ich zachowania różnią się od zachowań ich własnych matek, okazało się, że korelacja taka występuje w wysokim stopniu i sięga 64%. Autorzy w sformułowanych wnioskach twierdzą, że ich ustalenia nie tylko w znacznym stopniu potwierdzają teorię Berne’a, ale stwarzają szeroki kontekst do pracy terapeutycznej wokół budowania relacji rodzic–dziecko i wprowadzania korzystnych zmian w procesie wychowania.

Pewien rodzaj wyodrębnionych w AT zachowań stanowią tzw. głaski (znaki zauważenia), czyli przejawy rozpoznania i wsparcia kogoś, uznania jego obec-

ności i aprobaty dla czyjejs obecności. Zachowania tego typu mają duże znaczenie w relacjach międzyludzkich. Jednym z takich obszarów szczególnych relacji jest małżeństwo, gdzie wymiana owych głasków stanowi istotny warunek satysfakcji, jakiej małżonkowie doświadczają w wyniku wzajemnych kontaktów. Pozytywne głaski mają charakter nagradzający, głaski negatywne natomiast karzący, stąd też w behawioralnej terapii małżeńskiej przewiduje się procedury mające na celu zwiększenie nagradzających się wzajemnie zachowań. „Znaczna część technik terapii behawioralnej – pisze Barbara Tryjarska – nastawiona jest na wzrost pozytywnych wzmocnień między partnerami” (Tryjarska, 1994, s. 270). Badania nad wymianą małżeńskich transakcyjnych głasków podjęli Pat Rosenthal oraz Theodore Novey (Rosenthal, Novey, 1976, s. 205–208). Wyniki statystyczne ich badań udowadniają występowanie znaczących pozytywnych zmian w zachowaniach partnerów w następstwie stosowania intencjonalnych znaków wzajemnego zauważenia. Opracowana przez autorów skala pomiarowa otwiera, jak sami twierdzą, możliwość budowania uczciwego partnerskiego dialogu i może być wykorzystywana jako narzędzie w trakcie terapii, po to, aby zlokalizować obszary małżeńskich konfliktów i problemów. Wartość analizy transakcyjnej w pracy nad przygotowaniem do małżeństwa i terapii partnerskiej dostrzegła w polskim piśmiennictwie już bardzo wcześnie Barbara Strojnowska. Był to bodaj pierwszy artykuł poświęcony AT, jaki ukazał się w kraju (Strojnowska, 1978, s. 44–55). Podjęte tam wątki rozwijane były w kolejnych tekstach (Strojnowska, 1992).

Opracowania rzetelnego kwestionariusza badającego zachowania transakcyjne podjęli się Tim Brennan oraz Judy C. McClenaghan z Instytutu Badań Behawioralnych w Boulder (Kolorado). Skonstruowany kwestionariusz TBQ obejmuje szeroki zakres różnego rodzaju parametrów AT (Brennan, McClenaghan, 1978, s. 52–55). Możemy tam odnaleźć m.in.: zachowania wynikające ze stanów Ja (w tym Dorosłego Zintegrowanego), pozycji życiowych, udzielania i otrzymywania głasków (słownych i tzw. „plastikowych”), zachowania wynikające z intymności itd. Należy podkreślić, że badania były wykonywane na rozległej, reprezentatywnej grupie 1231 osób, a zastosowanie wnikliwych narzędzi psychometrycznych pozwoliło stwierdzić wysoką trafność i rzetelność kwestionariusza. Behawioralna analiza transakcyjna objawiła się też w kontekście edukacyjnym.

### **Behawioryzm w kontekście edukacyjnej analizy transakcyjnej**

Edukacyjna analiza transakcyjna poświęca szczególną uwagę transakcjom, jakie mają miejsce w szkole, w klasie szkolnej i między nauczycielem i uczniami, oraz towarzyszącym temu zachowaniom. Podjęła m.in. tę problematykę

w swoich rozległych badaniach funkcjonowania nauczycieli Dorota Pankowska (2010, s. 175–180). W przeprowadzonej analizie stwierdza, że: „Właściwe dawanie znaków rozpoznania uczniom przez nauczyciela nie tylko wzmacnia ich poczucie wartości, ale wpływa na proces i efekty kształcenia” (tamże, s. 178). Dalej podkreśla, że uczniowie zauważeni i dowartościowani identyfikują się ze szkołą jako życzliwym środowiskiem, co prowadzi do większego zaangażowania w realizację celów dydaktycznych. Autorka charakteryzuje konkretne przejawy dostarczania znaków zauważenia przez nauczyciela w formie głasków: pozytywnych bezwarunkowych, pozytywnych warunkowych, negatywnych warunkowych oraz negatywnych bezwarunkowych (tamże, s. 178–180). Zauważa jednocześnie, że dewaloryzujący charakter tych ostatnich nie powinien mieć miejsca w szkole.

Celem badań podjętych przez Mariolę Pokorską (1997, s. 155–156) była kwestia rozpoznania głasków otrzymywanych od nauczyciela. W krótkim komunikacie ze swoich badań autorka informuje, że objęły one ogólną liczbę 530 uczniów w klasie I i VI szkoły podstawowej oraz I i IV ogólnokształcącej szkoły średniej. Sondaż diagnostyczny obejmował badanie ankietowe oraz obserwację z zastosowaniem próbek czasowych. Obserwację przeprowadzono na ponad 60 godzinach lekcyjnych. Wyniki badań pozwoliły zauważyć, że najczęstszymi znakami rozpoznania były pozytywne głaski warunkowe, natomiast najrzadszymi pozytywne i negatywne głaski bezwarunkowe. Największą ich liczbę otrzymywali uczniowie z klas pierwszych na obu szczeblach kształcenia. „Chłopcy otrzymywali prawie jednakową liczbę strouków pozytywnych w całym okresie nauki, najczęściej negatywne otrzymywali chłopcy w klasie VI szkoły podstawowej. W klasie I szkoły podstawowej dziewczynki dostawały więcej strouków negatywnych niż chłopcy, później więcej pozytywnych. W szkole średniej to się wyrównuje” (tamże, s. 155). W konkluzji autorka podkreśla ważną rolę znajomości powyższej tematyki przez nauczycieli, co przekłada się na rozwój psychiki ucznia.

Podobny charakter badań zaprezentowała Justyna Kasprzyczak, która analizowała jakość relacji interpersonalnych między nauczycielem a uczniem, posługując się pojęciem psychologicznych znaków zauważenia. Badała ich wpływ na kształtowanie się samooceny uczniów gimnazjum (Kasprzyczak, 2012, s. 93–94). Autorka, posługująca się badaniami ankietowymi, wywiadem i prowadzoną obserwacją, doszła do szeregu interesujących wniosków. Można dostrzec występujące i możliwe do zaobserwowania zależności między poziomem samooceny u uczniów a psychologicznymi znakami zauważenia otrzymywanymi przez uczniów od nauczyciela. Okazało się również, że uczniowie, którzy otrzymywali od nauczycieli pozytywne głaski, zachowywali się w sposób zgodny z ogólnie przyjętymi normami, natomiast ci, którzy otrzymywali wsparcie o zabarwieniu negatywnym, postępowali niezgodnie z ogólnie przyjętymi regułami życia szkolnego, co uwidaczniało się w końcowej ocenie z zachowania. Podobnie po-

zytywne znaki zauważenia wpływały korzystnie na aktywność, motywację do nauki i otrzymywane przez ucznia oceny. Natomiast zależność między otrzymywanymi od nauczyciela strawkami a relacjami uczniów z rówieśnikami zaznaczyła się niezwykle słabo. Bez wątpienia prezentowane przez magistrantkę badania wymagałyby poszerzenia i pogłębienia ich zakresu, niemniej jednak wytyczają one ciekawy kierunek dalszych poszukiwań.

Interesujące badania zainicjował Kalifornijski Urząd ds. Młodzieży, przeznaczając znaczną sumę pieniędzy na realizację projektu weryfikującego skuteczność AT i behawioralnej metody modyfikacji zachowań (tzw. procedura „B Mod.”) w odniesieniu do dwóch grup młodzieży przestępczej ulokowanych w dwóch sąsiadujących ze sobą szkołach w Stockton. Projektem badawczym pod nazwą „Youth Center” kierował przez cztery kolejne lata psycholog Carl F. Jesness (McCormick, 1973, s. 10–14). Opublikowane wyniki, które oceniono jako jedne z najbardziej znaczących w historii badań młodzieży z ośrodków poprawczych, wskazują na znaczącą poprawę zachowań podopiecznych w obu populacjach w stopniu o wiele większym, niż oczekiwano. Różnice między młodzieżą poddaną oddziaływaniu metody modyfikacji zachowań a podopiecznymi realizującymi program analizy transakcyjnej były nieznaczące. W pierwszym przypadku zauważono jedynie większy stopień kontroli zachowań, natomiast w odniesieniu do AT lepsze wyniki w dziedzinie poprawnych zachowań instytucjonalnych. Tak więc analiza transakcyjna i dążenie do modyfikacji zachowań okazały się skutecznymi procedurami i technikami terapii dorastających sprawców przestępstw. Autorzy projektu kończą swój raport sugestią, że są to oczywiste atuty zarówno AT, jak również procedury „B Mod.”, które są o wiele bardziej ze sobą kompatybilne, niż naukowcy początkowo zakładali. Obie teorie są oparte na podobnych koncepcjach uczenia się. Przy czym Berne zakładał, że ludzie uczą się zachowań na bardzo wczesnym etapie swojego rozwoju, natomiast Skinner podkreślał rolę wczesnych wzmocnień środowiskowych. Analitycy transakcyjni ukazują znaczenie wzmocnień poprzez udzielane głaski, jak również fakt, iż zmiana zachowań jest wynikiem własnej redecyzji. Natomiast behawioralni modyfikatorzy zachowań mogą nauczyć transakcjonalistów, jak negocjować kontrakty na określone cele zachowań i bardziej szczegółowo ustalać kryteria ich poprawy, a także jak w bardziej naukowy sposób dokonywać pomiaru skuteczności terapii. Podobną próbę modyfikacji zachowań z zastosowaniem AT podjęto w jednym z gimnazjów w Wisconsin (Santsaver, 1975, s. 137–138). Projektem trwającym 4 miesiące objęto grupę 21 dzieci określonych jako mające wysoką częstość występowania zachowań negatywnych (w ocenie szkoły), na które składało się niesłuchanie poleceń, częste niewypełnianie zadań domowych, destrukcyjne postępowanie na korytarzu szkoły i problemy w budowaniu poprawnych relacji z dorosłymi. Celem projektu było zminimalizowanie tych „negatywnych” zachowań na rzecz wzmocniania zachowań „pozytywnych”. Dzieci

uczono rozumienia podstaw analizy transakcyjnej i przyznawano punkty za modyfikację swojego postępowania z uwzględnieniem stanu Ja-Dorosły. Zastosowano zatem wspomnianą wcześniej metodę behawioralną, określaną jako „polityka żetonów”. W przypadkach uzasadnionych zbilansowanie zdobytych punktów skutkowało otrzymaniem nagród (albumów płytowych, sprzętu wędkarskiego, emblematów wojskowych itd.). Dodatkowe punkty przyznawano uczniom za postępy w zrozumieniu zasad AT. O wynikach informowano rodziców. Zakończenie projektu pozwoliło stwierdzić, że sześcioro dzieci znacznie polepszyło swoją samokontrolę zachowań w szkole. Ósmioro posiadało wyniki „powyżej średniej”, jedynie dwoje nie wykazało trwałych dostrzegalnych zmian. Rodzice poinformowali również szkołę o poprawie zachowań i przejmowaniu większej liczby obowiązków domowych. Transakcje uczniów były filmowane, co – jak twierdzą organizatorzy badań – umożliwiło dzieciom zdobycie bardziej obiektywnego poglądu na temat ich relacji z otoczeniem i znacznie przyspieszyło proces uczenia się zasad analizy transakcyjnej.

Grupa zachowań, które dostarczają rodzicom wielu kłopotów, nazywana bywa nieposłusznymi albo wręcz zachowaniami zbuntowanymi. I choć mogą one dotyczyć wszystkich grup wiekowych, to skupimy się tu głównie na przedziale 2–12 lat (gdyż okres późniejszy charakteryzuje się nieco innymi prawidłowościami). Są to dzieci tyranizujące swoje otoczenie silnie manifestowanym sprzeciwem, eksternalizujące swoje stany emocjonalne poprzez wybuchy gniewu, wściekłości, agresji czy zazdrości. Mówiąc najbardziej ogólnie i łagodnie, są to dzieci niewspółpracujące ze swoim otoczeniem domowym, szkolnym lub rówieśniczym i poprzez swoje nieposłuszeństwo niepoddające się rygorom życia społecznego. Trzeba tu jednak zaznaczyć, że pewna doza dziecięcego sprzeciwu w tym wczesnym okresie rozwojowym ma charakter normatywny i dobrze służy kształtowaniu się tożsamości, odrębności oraz autonomii. Gdy jednak mówimy o dzieciach zbuntowanych, to mamy na myśli zachowania skrajne, odpowiadające kategoriom psychopatologicznym mieszczącym się we wspólnej kategorii określanej jako zaburzenia niszczycielskie i braku kontroli impulsów i zachowania (Kryteria diagnostyczne z DSM 5, s. 211–218). Mogą to być problemy wiążące się z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytami uwagi (*attention deficit hyperactivity disorder* – ADHD), o którym w kontekście AT będzie jeszcze mowa, zaburzenia zachowania (*conduct disorder* – CD), okresowe zaburzenia eksplozywne (*intermittent explosive disorder* – IED), czy zachowania buntowniczo-opozycyjne (*oppositional defiant disorder* – ODD).

Terapeuci behawioralni, chcąc wyjść naprzeciw tego rodzaju kłopotom rodziców, oferują szereg programów pomocy psychopedagogicznej. W większości przypadków są one oparte na tzw. teorii przymusu (*coercion theory*) Geralda Pattersona. W największym skrócie można powiedzieć, że koncentruje się ona na znaczeniu dominujących negatywnych wzmocnień w relacjach rodzic–dziecko, które podtrzymują konflikty i wrogość między nimi. Negatywne

wzmocnienie następuje wtedy, gdy konkretne zachowanie jednostki pozwala ograniczyć lub zakończyć niepożądane zachowanie, awersyjną sytuację lub interakcję poprzez wymuszenie uległości drugiej strony. Obie strony konfliktu uczą się, że nawet jeśli początkowo odpowiedzią jest opór, to eskalując negatywne zachowanie (krzyk, wymuszenie, agresja), skutecznie doprowadzi się do kapitulacji i wycofania drugiej strony. Wzmocnienia negatywne zwiększają prawdopodobieństwo podejmowania podobnych lub tych samych aktów nieposłuszeństwa, z czasem muszą osiągać coraz większą intensywność u obu stron konfliktu (Patterson, 1982). Jednym z takich projektów jest program terapeutyczno-szkoleniowy Russella A. Barkleya *Zbuntowane dzieci. Ocena terapeutyczna oraz program pracy z rodzicami. Podręcznik kliniczny* (Barkley, 2015). Opiera się on na powiązanych ze sobą i bardzo konkretnych 10 krokach, według modelu tak typowego dla terapii behawioralnej, gdzie ustala się dokładnie niuansy, szczegóły czy kontekst zachowania. Można rzec, że jest to precyzyjnie rozpisana instrukcja obsługi, a terapeuta działa jak operator zaprogramowanego urządzenia, świadczyć o tym może choćby fakt, iż autor rozpisuje sekwencję działań w sytuacjach nieposłuszeństwa dziecka, posługując się schematami cybernetycznymi. Można przypuszczać, że w tego rodzaju toku postępowania, wcześniej lub później, ujawnią się ograniczenia, o jakich wspomniano w kontekście krytyki terapii behawioralnej. Odnosi się wrażenie, iż autor, mając tego świadomość, stwierdza: „Liczba prac potwierdzających utrzymywanie się rezultatów leczenia napawa optymizmem, choć nie wszystkie publikacje na temat szkoleń dla rodziców podają taki sam wniosek. Niektóre z nich nie potwierdzają długotrwałych rezultatów behawioralnego szkolenia rodziców” (Barkley, 2015, s. 21).

Wydaje się zatem celowym uzupełnienie wspomnianego projektu o elementy zaczerpnięte z analizy transakcyjnej, co pozwoliłoby spojrzeć na problemy dziecięcego nieposłuszeństwa w sposób bardziej wszechstronny i pogłębiony (Jagięła, 2016a). Trzeba uwzględnić w tej analizie strukturę Ja rodziców zaangażowaną w czasie podobnych zdarzeń, poddać też oglądowi ich zachowania cechujące się większą oczekiwaną i typową dla treningów behawioralnych asertywnością, czy większą – mówiąc z kolei językiem AT – obecnością funkcjonalnego stanu Ja-Dorosły. Dodajmy na marginesie, że w rozumieniu tych dwóch pojęć nie ma większych różnic, co trafnie zauważyła Maria Król-Fijewska, jedna z pierwszych propagatorek treningów asertywności w Polsce, pisząc, iż: „Zachowanie asertywne to zachowanie «dorosłego» w koncepcji Berne’a. Jest to więc zachowanie racjonalne” (M. Król-Fijewska, 1991, s. 38). Istotny w takich sytuacjach mógłby okazać się też znany w terapii AT i wspomniany już tzw. model 3P (*The Three P's Model*).

Chodzi tu szczególnie o zaproponowany przez Willema Lammersa jeszcze jeden element, który można określić jako postępowanie naprzód (*Pacing*). Oznacza on, mówiąc językiem AT, wykraczanie bez lęku poza ramy odniesienia

(W. Lammers, 1997, s. 55–56). Inaczej rzecz ujmując, chodzi tu o pewien rodzaj odwagi, pozwalającej wyjść poza dotychczasowe stereotypowe sposoby rozumienia i działania. Przedstawione założenia stanowią wciąż inspirujący obszar aktualnych analiz i dywagacji (Tudor, 2016, s. 50–62).

Uzupełniony przez analizę transakcyjną program behawioralny mógłby jeszcze uwzględniać m.in. pozycje życiowe rodziców w kontakcie z dzieckiem, rodzaje udzielanego mu wsparcia, co ma kapitalne znaczenie w kontekście pozytywnych i negatywnych wzmocnień, czy uprawianych w czasie tego rodzaju zdarzeń (a także przed nimi i po nich) gier transakcyjnych. Rodzicom warto też uświadomić role psychologiczne, jakie wiążą się z przebiegiem każdej gry według schematu Trójkąta Dramatycznego S. Karpmana (1968, s. 39–43), gdzie Prześladowca (w tym wypadku rodzic wymuszający posłuszeństwo) staje się w konsekwencji Ofiarą (swojej bezradności, braku skuteczności wychowawczej i świadomości mających miejsce konsekwencji). Rozwiązanie tej negatywnej sekwencji zdarzeń pojawia się wraz z przyjęciem przez rodzica wobec dziecka konstruktywnych ról typowych dla alternatywnego modelu Trójkąta Zwycięzcy (ang. *The Winner's Triangle*), gdzie odnajdujemy asertywną stanowczość, rodzicielską troskę i wrażliwość na potrzeby dziecka (Choy, 1990, s. 40–46). Wydaje się, że połączenie ze sobą obu podejść, tj. behawioralnego z transakcyjnym, może stwarzać korzystny efekt synergii i być bardzo obiecujące poznawczo. A jak wiadomo, synergia (gr. *συνεργία* – współpraca) oznacza współdziałanie różnych czynników, których suma daje efekt większy niż ich oddzielne istnienie, po to, aby wzmocnić i pogłębić rozumienie podejmowanych działań i w sposób bardziej efektywny móc pomóc samemu dziecku i jego rodzicom.

Pewną grupę wyodrębnionych w AT zachowań problemowych, które behawiorysty nazwaliby zachowaniami niepożądanymi, a które są bardzo interesujące ze społecznego punktu widzenia, stanowi pasywność (Schiff, Schiff, 1971, s. 71–78). Pasywność to, zdaniem transakcjonalistów, coś znacznie więcej niż bierność. Przez pasywność rozumie się wprawdzie beczynne nierobienie niczego, ale też robienie czegoś w sposób nieefektywny. Osoba prezentująca zachowania pasywne nie przejmuje odpowiedzialności za swoje myślenie, działanie i odczuwanie. Nie przekazuje też ważnych informacji o sobie, o swoich potrzebach, zamiarach, marzeniach itd. Strategie pasywnego zachowania wskazują też jakże często na obecność tzw. dyskontowania (*discounting*), które odrzuca pewne fakty lub je umniejsza albo też przesadnie wyolbrzymia. Niejednokrotnie również osoba, o jakiej mowa, próbuje manipulować w ten sposób otoczeniem, po to, aby to inni rozwiązywali za nią jej własne problemy. Dzieje się to poprzez cztery możliwe strategie postępowania. Pierwszą jest bierność (*doing nothing*), która sprowadza się do powstrzymywania się od wszelkiego działania, mogącego prowadzić do rozwiązywania najzwyczajniejszych życiowych problemów. To właśnie z biernością utożsamia się zazwyczaj wszelką pasywność; jednak analiza transakcyjna idzie dalej w rozumieniu tego rodzaju zachowań. Strategia

kolejna bywa określana mianem nadadaptacyjności (*over-adaptation*), wyraża się przesadnym dostosowaniem swojego zachowania do wymagań, życzeń czy oczekiwań innych. Pojawia się też strategia ujawniająca się poprzez niepohamowanie (*agitation*), pełne niepokoju zachowanie o charakterze bezcelowych, powtarzających się czynności. W sposób oczywisty one również nie prowadzą do rozwiązania jakichkolwiek problemów. Ostatnią z opisywanych strategii jest uniezdolnienie (*incapacitation*) polegające na demonstrowaniu swojej bezradności w robieniu czegokolwiek, niejednokrotnie przy jednoczesnych próbach nakłaniania innych do rozwiązywania własnych problemów. Patrząc na życie szkoły, można czasem odnieść wrażenie, że to właśnie pasywność – obok agresji – dotyczy zarówno uczniów, jak i nauczycieli, stanowiąc największy mankament współczesnej edukacji (Jagięła, 2004c, s. 3–12).

Wydawać by się mogło, że skrajnym przeciwieństwem pasywnych zachowań jest hiperaktywność. W analizie transakcyjnej przyjmuje się jednak dość oryginalnie, że jest to jeden z przejawów wcześniej omówionej grupy zachowań. Pisze o tym Sally Ann Edwards w swoim artykule *Nadpobudliwość jako zachowanie pasywne* (Edwards, 1979, s. 60–62). Nadpobudliwość dziecięca z deficytami uwagi (ADHD) jest tu przedstawiana jako konsekwencja przewlekłych nierozwiązanych problemów. Agitacja (rozumiana jako nadmierna aktywność) staje się w ten sposób częścią tych nierozwiązanych problemów, które są niejako obsługiwane przez system społeczny, w jakim żyje dziecko. Autorka zdaje sobie sprawę z tego, że przyczyny nadpobudliwości mogą być wielorakie (fizjologiczne, neurologiczne, społeczne czy emocjonalne), ale są one tylko ujawniane przez pasywność zachowania. Hiperaktywność sama w sobie nie jest tu problemem, ale – tak jak to już powiedziano – jest emanacją ukrytej sieci problemów, które najczęściej są ze sobą powiązane. Wielorakość tych problemów i ich dyskutowanie muszą, jako pierwsze, zostać ujawnione w interdyscyplinarnym procesie terapii. Ważną rolę odgrywają tutaj również zmiany, jakie muszą się dokonać w systemie rodzinnym, w szczególności to, w jaki sposób rodzina traktuje zachowanie pasywne. Ocena rodziny musi obejmować różne parametry transakcyjne (formy strukturyzacji czasu, głaski, transakcje rodzinne i wzory skryptowe). Nieodzowna na tym etapie będzie diagnoza pediatryczna, ale także czasem konsultacja alergologiczna, neurologiczna czy audiologiczna, a także konsultacja pedagogiczna, obejmująca ewentualne trudności w nauce. Po identyfikacji istniejących problemów każdy z nich powinien być osobno rozwiązywany w kontekście obecności kwestii społecznych i emocjonalnych. Autorka ocenia na podstawie własnych doświadczeń terapeutycznych, że najczęstszym problemem, jaki ujawnia się w rodzinie przy okazji nadpobudliwości dziecięcej, jest zagadnienie przewagi negatywnych znaków zaważenia nad pozytywnymi i obecność zakazów skryptowych o typie „nie myśl”. Sally Ann Edwards ukazuje te zależności w swoim artykule na przykładnie zaburzeń dziesięcioletniego Toniego i jego relacji rodzinnych.

Zjawiskiem szkolnej pasywności zajęła się też polska badaczka Anna Pierzchała. W monografii *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej* (2013) autorka słusznie pisze: „Identyfikacja pasywności na gruncie szkolnym skłania do potraktowania jej jako szerszego problemu społecznego. Wychodząc bowiem z przeświadczenia, że na proces edukacji składa się aspekt działalności dydaktycznej, ale również, a może przede wszystkim, aspekt działalności wychowawczej, należy przyjąć, że funkcjonowanie pasywne oddziałuje w negatywny sposób na kształtujące się dopiero postawy młodzieży” (tamże s. 11). Badania pozwoliły m.in. stwierdzić współzależność pasywności uczniów i nauczycieli. Pasywność na zasadzie sprzężenia zwrotnego, jakże często indukowana przez jedną ze stron, rozszerza się i wzajemnie wzmacnia. Dotyczy też szerszej rzeczywistości niż tylko relacja nauczyciel–uczeń, obejmuje również klimat szkolny, bezradność rodziców w relacjach z dzieckiem, czy określoną sytuację życiową ucznia. W konkluzji swojego cennego opracowania autorka formułuje szereg ważnych zaleceń dla nauczycieli, przeciwdziałających zachowaniom pasywnym.

Nauczyciele, podobnie jak przedstawiciele każdego innego zawodu, prezentują określone transakcyjne pozycje życiowe, które ujawniają się m.in. poprzez konkretne zachowania. Temu problemowi poświęcony został artykuł Marvinina J. Fine’a i Johna P. Poggio, który pozwolił nie tylko na identyfikację owych zachowań, dokonanie ich klasyfikacji, ale także zawiera niezwykle przydatne zestawienie mogące być dużym ułatwieniem dla przyszłych badaczy. Trudno w tym miejscu, nie omawiając całości przedsięwzięcia, odmówić sobie przytoczenia optymistycznych wyników pozycji życiowych, charakterystycznych dla badanych nauczycieli w stosunku do ich kompetencji zawodowych. Jako kompetentnych, gdy prezentowali pozycję (+,+) oceniło siebie 95,4% badanych, natomiast nauczyciele z pozycją (+,-) już tylko w 65,6% uznali się za kompetentnych, pozycja (-,+) obniżała ocenę kompetencji do 61,4%, a w przypadku pozycji (-,-) do 42,1% (Fine, Poggio, 1977, s. 353). Wyniki badań wskazały wyraźnie, jak determinującą rolę odgrywa przyjęta przez nauczycieli pozycja życiowa dla prezentowanych zachowań oraz oceny własnych sprawności zawodowych.

Wyniki badań nad infantylizującymi zachowaniami nauczyciela w stosunku do uczniów z deficytami rozwojowymi przynosi sprawozdanie z badań w artykule Roberta Fettgathera (1987, s. 35–37). Znaczenie tego rodzaju zachowań ze strony nauczyciela, zarówno w stosunku do tej grupy uczniów, jak i opóźnionych intelektualnie osób dorosłych, zostało w wielu innych publikacjach poddane krytyce, gdyż premiuje zależność i niedojrzałość oraz ogranicza autonomię podopiecznych. Autor poddał badaniu ośmiu nauczycieli przy pomocy testu AES, pozwalającego określić, czy badana osoba w sposób prawidłowy rozpoznaje wiek chronologiczny innych, oraz testu ACL, dobrze znanego analitykom transakcyjnym i dającego możliwość pomiaru stanów Ja. Wyniki badań nie budziły wątpliwości. Nauczyciele, u których dominował w sposób większy od

przeciętnej stan Ja-Dorosły, wykazywali jednocześnie mniejszą tendencję do infantylizowania swoim zachowaniem uczniów. Obserwacje ujawniły dodatkowo, że np. nie starali się oni nigdy zwracać się lub dotykać uczniów lub upośledzonych osób dorosłych w taki sposób, jakby byli dziećmi. Wspomniane badania, choć odniesione do specyficznej grupy docelowej, pozwalają w uogólniony sposób zauważyć znaczącą rolę zachowań wynikających ze stanu Ja-Dorosły dla budowania dojrzałości i autonomii uczniów. Bardzo podobne swoim charakterze badania, bo odniesione do nauczycieli szkół specjalnych, przeprowadzili dwaj psychologowie William J. Kenney i Bernard F. Lyons (Kenney, Lyons, 1979, s. 297–300), prowadząc obserwację naturalnych stanów Ja dwóch nauczycieli, z zastosowaniem skonstruowanego przez pierwszego z autorów kwestionariusza (TAESOI). Kwestionariusz obejmował głównie takie stany Ja, jak: Rodzic Krytyczny warunkowy i bezwarunkowy, Rodzic Opiekuńczy warunkowy i bezwarunkowy, Dziecko Przystosowane i Dziecko Naturalne. Wyniki badań pozwoliły stwierdzić, że zachowania z tych stanów Ja nie charakteryzują się trwałością i stabilnością, co oznacza, że nauczyciel prezentujący zachowania na wysokim poziomie Rodzica Opiekuńczego w jednym dniu obserwacji nie zawsze zachowywał się podobnie w innym dniu. Często też określone zachowania pochodzące z danego stanu Ja były odpowiedzią na konkretną sytuację związaną z relacją wobec dziecka niepełnosprawnego. Obok zaobserwowanej niespójności szeregu zachowań nauczycieli autorzy stwierdzają, że przy pomocy stosowanej metody nie byli też w stanie uchwycić bardziej subtelnych zachowań, co skłania ich do podejmowania dalszych badań w tym zakresie.

Badania nad nauczycielskimi zachowaniami prezentuje również Lloyd Flaro. W swoim artykule zaprezentował transakcyjny model oceniania zachowania nauczycieli (1979, s. 194–199). Powołując się na ustalenia teoretyczne innych autorów przyjął, iż zachowanie nauczyciela i sposób, w jaki odnosi się do ucznia, jest krytycznym czynnikiem efektywności nauczania, i to w stopniu o wiele większym niż jego wiedza. Jest bodźcem kształtującym samoocenę dziecka i jego osiągnięcia w szkole. Stąd też autor, w oparciu o założenia AT, podjął próbę opracowania klasyfikacji takich zachowań, wskazując na najkorzystniejsze rodzaje interakcji nauczyciel–uczeń. Obraz, jaki wyłania się z tych analiz, pozwala nauczycielowi dostrzec pozytywne i negatywne aspekty jego struktury osobowości. Dla przykładu, nauczyciel, posługując się swoim krytycznym stanem Ja, może spełniać wobec ucznia funkcje ochronne, ale i prześladowcze. Ochroniając, może w sposób bezpośredni kierować komunikat: „Możesz myśleć, rozwiązywać problemy i robić dobre rzeczy”, jednocześnie z drugiej strony może też napominać, grozić, oskarżać, a nawet ośmieszać, co w konsekwencji będzie wpływało niekorzystnie na psychikę ucznia i nie będzie przyczyniało się do jego rozwoju. Atmosfera klasy, w której dominują negatywne stany Ja nauczyciela, będzie bardziej skłaniać do uczniowskich zachowań buntowniczych i niezdy-

scyplinowanych. Z drugiej strony, pozytywne aspekty ego nauczyciela mogą w większym stopniu zapraszać uczniów do nauki, ciekawości, zabawy, spontaniczności, ciekawości i rozwoju. Przedstawiony przez autora paradygmat pozwalający stwierdzić, jak i dlaczego określone zachowania transakcyjne wpływają na uczniów, udostępniono 40 nauczycielom. Po wstępnym wykładzie AT nauczyciele uczyli się, jak wybrać konkretne deskryptory, które pasują do ich zachowań w klasie, tworzyli pasujący do tych zachowań profil. Autor ma nadzieję, że zastosowana procedura pozwoli im dokonywać bieżącej oceny zachowań i mieć nad nimi kontrolę.

Pojawia się istotne pytanie o możliwość modyfikacji zachowań nauczycieli w kierunku korzystnych dla procesu dydaktycznego zmian poprzez odpowiednio przygotowane szkolenia z wykorzystaniem analizy transakcyjnej. Temat ten podejmuje cytowany już wcześniej Marvin J. Fine, profesor psychologii edukacyjnej na Uniwersytecie w Kansas, wraz ze swoimi współpracownikami (Fine, Covell, Tracy, 1978, s. 234–240). W badaniach posłużono się procedurą eksperymentalną, a właściwie tylko *quasi*-eksperymentalną, gdyż nie kontrolowano wszystkich mogących mieć wpływ na wynik zmiennych, czego nb. autorzy jakby nie zauważają. Procedura obejmowała dwie grupy nauczycieli szkoły podstawowej, z czego grupa eksperymentalna była uczestnikiem kursu AT, natomiast grupa kontrolna w takich zajęciach nie uczestniczyła. Obie grupy poddano badaniom na temat konkretnych postaw i zachowań na początku stosowania procedury i po jej zakończeniu. Szkolenie obejmowało osiem spotkań dwugodzinnych, w czasie których podjęto tematykę związaną z analizą strukturalną, typami transakcji, pozycjami życiowymi, znakami zauważenia, strukturalizacją czasu, gramami psychologicznymi, uczuciami zastępczymi, dyskontowaniem, pasywnością i – w bardzo małym zakresie – problematyką skryptu. Spotkania obejmowały bardzo krótki wykład, po którym następowała praca w większych lub mniejszych grupach. Wyniki badań przy pomocy specjalnie skonstruowanych kwestionariuszy (PCI i SCI) dały możliwość stwierdzenia, że zachowania w grupie eksperymentalnej znacząco zmieniły się w odniesieniu do pozytywnej samooceny (OKness) oraz przyjmowania czwartej pozycji transakcyjnej (+,+). Zwiększyła się także samoświadomość nauczycieli i ich potrzeb, satysfakcja z wykonywanej pracy i ocena korzystnej atmosfery społecznej w szkole. Można więc uznać, że osiągnięto pozytywną edukacyjną wartość dodaną (EWD). Sami badani w tej grupie ocenili konieczność zmiany swoich zachowań w różnych sytuacjach szkolnych. W grupie kontrolnej takich różnic nie dostrzeżono. Autorzy dostrzegli ograniczoność swoich badań, które były zbyt krótkie i sprowadzały się tylko do jednej grupy kontrolnej, a w grupie eksperymentalnej nie dostarczyły większej intensywności doświadczenia. Zastrzegają, iż ich wyniki nie upoważniają do daleko idących generalizacji. W dalszych planach badawczych postanowiono utrzymać kontakt z tą grupą nauczycieli, po to, aby sprawdzić, czy występują efekty długoterminowe w zakresie zmian osobistych i relacji z dzieć-

mi. Na koniec trzeba podkreślić, że wspomniany projekt znalazł poparcie Międzynarodowego Towarzystwa Analizy Transakcyjnej (ITAA), które przyznało dotację na jego realizację i uznało go za jedno z pierwszych badań z wykorzystaniem analizy transakcyjnej w środowisku szkolnym w kontrolowanych warunkach.

Podobne badania nad zmianą nauczycielskich zachowań opublikował cytowany wcześniej William J. Kenney (Kenney, 1981a, s. 241–243). W konkluzji swoich dociekań nad naturalnymi zachowaniami nauczycieli i mogącymi się tu ujawniać zmianami zauważa, że trudno budować w tym zakresie jakiegokolwiek uogólnienia, gdyż np. pozytywna zmiana zachowania w jakimś jednym miejscu lub sytuacji nie zawsze pociąga zmiany w innych. Podobnie jeśli chodzi o relacje nauczyciela z uczniami. W wyniku interwencji z pozycji AT stosunek do konkretnego dziecka może się zmienić na korzyść, co nie oznacza wcale, iż w sposób zgeneralizowany zmieni się w odniesieniu do innych uczniów. Ten sam William J. Kenney śledził reakcje nauczyciela na problemy, jakie ujawnia uczeń (1981b, s. 252–253). W rozwiązywanie problemu, jaki stwarza trudny uczeń, były zaangażowane z reguły trzy stany Ja: Rodzic Krytyczny i Opiekuńczy oraz Dziecko Naturalne. W sytuacjach, gdy wspomniany uczeń był nieobecny w klasie, w wyniku prowadzonej obserwacji klasy dało się zauważyć podwyższony poziom zachowań nauczyciela z pozycji Rodzica Opiekuńczego i Dziecka Naturalnego, a obniżone reakcje pochodzące od Rodzica Krytycznego. Można odnieść wrażenie, że nauczyciel w takiej sytuacji odczuwa pewnego rodzaju ulgę. Píše to tym tak: „Podczas wykonywania zawodu psychologa szkolnego często słyszałem nauczyciela, który mówił, że miał dzisiaj «dobry dzień», bo był nieobecny jakiś trudny uczeń” (tamże, s. 252).

Trudno jednak nie zarzucić badaniom Kenneya pewnej fragmentaryczności lub też mieszania porządku badań ilościowych z jakościowymi (np. obserwacja i badanie dwóch tych samych nauczycieli często tylko przez 30 minut dziennie, aby na tej podstawie prowadzić dalej analizy statystyczne). Niemniej jednak śledząc zawartość choćby tylko wymienianych tu artykułów, nie sposób nie odnieść wrażenia, że w dziedzinie edukacyjnej analizy transakcyjnej da się wyróżnić nurt, który śmiało można określić jako pedentologiczno-behawioralną EAT.

### **Perspektywy zastosowań behawioryzmu w edukacyjnej analizie transakcyjnej**

Przypomnijmy, że w przypadku wyodrębnionych w AT stanów Ja mamy do czynienia z dwoma rodzajami analiz: funkcjonalną i strukturalną. Pierwsza z nich ma charakter behawioralny, gdyż opisuje konkretne przejawy zachowań, jakie wynikają z każdego ze stanów Ja. „W modelu tym opisuje się, co widzimy i słyszymy w przypadku zewnętrznych zachowań ludzi, nie próbując ich oceniać

co się dzieje wewnątrz. Taki sposób jest szczególnie przydatny, gdy badamy wzorce komunikacji między ludźmi. Pomaga nam, gdy chcemy zaobserwować obiektywnie, co dana osoba robi i mówi, a co robi i mówi ktoś inny” (Stewart, Joines, 2016, s. 39). Ma to w sposób oczywisty daleko idące konsekwencje, gdy myślimy o badaniu i analizie zachowań mających miejsce w procesie edukacyjnym. Możemy nawet zaryzykować stwierdzenie, że to, co konstytuuje szkołę, wyraża się właśnie przede wszystkim w relacjach, jakie mają miejsce między nauczycielem i uczniem, które przejawiają się poprzez konkretne zachowania. Rozpoznawanie owych zachowań stanowi jeden z istotnych elementów kompetencji nauczyciela. Posłużmy się tylko jednym z wielu możliwych przykładów. Nauczyciel zauważa brak zadowalających wyników w uczeniu się konkretnego dziecka. Umiejętność diagnozy behawioralnej w oparciu o AT może pozwolić mu dostrzec, że zachowanie ucznia wykazuje prawdopodobnie niespójność między poszczególnymi stanami Ja, co powoduje nieefektywność jego pracy, np. z pozoru skupiona uwaga na przebiegu lekcji (stan Ja-Dorosły) ujawnia jednocześnie, że uczeń swoimi myślami i odczuciami znajduje się w innym stanie wewnętrznym (Ja-Dziecko), planuje lub marzy, choćby o czekających go w tym dniu zabawach, lub też myśli o obowiązkach domowych. Kompetencje w diagnozowaniu owych niespójności behawioralnych bez wątpienia dają nauczycielowi możliwości bardziej skutecznych oddziaływań, a „rozpoznawanie niespójności jest jedną z najważniejszych umiejętności, które można rozwijać, używając analizy transakcyjnej” – jak piszą Ian Stewart i Vann Joines (tamże, s. 67).

Nie należy zapominać, że wszystko, co dotyczy relacji nauczyciel–uczeń, rozgrywa się jako sekwencja transakcyjna, gdzie mamy do czynienia z bodźcem transakcyjnym i reakcją transakcyjną, tak jak w klasycznym modelu behawioralnym. Badanie owych składowych w sytuacjach edukacyjnych, tak jak to się dzieje we wspomnianej wcześniej analizie behawioralnej, może przynieść ciekawe i inspirujące ustalenia poznawcze. Nauczyciel ma też do czynienia z możliwością wzmacniania określonych zachowań poprzez system dawania i otrzymywania pozytywnych i negatywnych znaków rozpoznania o charakterze warunkowym i bezwarunkowym (Jagięła, 2004a, s. 24).

Zgodnie z ustaleniami analizy transakcyjnej, zarówno znaki pozytywne, jak i negatywne równie skutecznie wzmacniają zachowania. Wyjaśnia to sytuacje, w których uczeń powtarza pewne schematy zachowań, pomimo tego, że mają one charakter destrukcyjny. Tak dzieje się wówczas, gdy kierując się regułą, iż lepszy jest każdy znak zauważenia niż jego brak (np. ignorowanie obecności dziecka), będzie skłonny przeszkadzać nauczycielowi, tylko po to, aby zaspokoić swój głód stymulacji, czyli otrzymywania znaków zauważenia. Wiedza ta okazuje się jakże potrzebna wszystkim tym nauczycielom, którzy często bezowocnie zmagają się z trudnymi zachowaniami uczniów, oraz wskazuje na sposoby zmiany ich postępowania.

W oczywisty sposób nie są to jedyne korzyści, jakie dla edukacyjnej analizy transakcyjnej niosą behawioralne aspekty tej koncepcji. Możemy w tym mo-

mencie przywołać choćby obecną w AT problematykę uczuć zastępczych (ang. *racket feeling*), wywoływanych przez nic innego, jak właśnie zachowania określane jako skryptowe (ang. *racket*). Uczucia zastępcze są znanymi i wyuczonymi emocjami, doświadczanymi w różnych sytuacjach stresowych.

Z kolei zachowania skryptowe służą wywieraniu wpływu na otoczenie w taki sposób, aby dana osoba mogła przeżyć owe zastępcze i pozostające w opozycji do uczuć autentycznych emocje (Stewart, Joines 2016, s. 283–301). Niebagatelną rolę odgrywa tu fakt, iż owe uczucia kształtowane są w dzieciństwie w procesie wychowania, gdy to poprzez system nakazów i zakazów uzyskuje się zgodę lub brak zgody na przeżywanie lub nieprzeżywanie pewnych emocji. Jest oczywiste, że świadomość mających tu miejsce procesów ma kolosalne znaczenie dla rodziców i wychowawców, z tego chociażby powodu, że stanowią one o skuteczności rozwiązywania dorosłych problemów w przyszłości. Nie zamykając listy korzyści wynikających z łączenia podejścia behawioralnego z transakcyjnym w obszarze edukacyjnej analizy transakcyjnej, pozostawmy przyszłym badaczom możliwość oraz satysfakcję z dalszych – i jak się wydaje choćby na podstawie powyższego przeglądu – owocnych poszukiwań.

## Bibliografia

- Beekun, S. van (1996), *The Graphics of Ego States*. Pobrano 7 stycznia 2017, z: <https://westtownapps.com/modx2/section-a/>.
- Berne, E. (1998). *Dzień dobry...i co dalej?* Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Bijou, S.W. (1971). *The Exceptional child; conditioned learning and teaching ideas*. New York: MMS Information Corp.
- Brennan, T., McClenaghan, J.C. (1978). The Transactional Behavior Questionnaire. *Transactional Analysis Journal*, (8) 1, 52–55. <https://doi.org/10.1177/036215377800800115>.
- Butler, G., McManus, F. (1999). *Psychologia*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Choy, A. (1990). The Winner's Triangle. *Transactional Analysis Journal*, (20) 1, 40–46. <https://doi.org/10.1177/036215379002000105>.
- Clarke, J.I. (1996). The Synergetic Use of Five Transactional Analysis Concepts by Educators. *Transactional Analysis Journal*, (26) 3, 214–219. <https://doi.org/10.1177/036215379602600304>.
- Edwards, S.A. (1979). Hyperactivity As Passive Behavior. *Transactional Analysis Journal*, (9) 1, 60–62. <https://doi.org/10.1177/036215377900900113>.
- Fettgather, R. (1987). The Relationship of Teacher Adult Ego State to Interactions with Retarded Students. *Transactional Analysis Journal*, (17) 2, 35–37. <https://doi.org/10.1177/036215378701700207>.

- Fine, M.J., Poggio, J.P. (1977). Behavioral Attributes of The Life Positions. *Transactional Analysis Journal*, (7) 4, 350–356. <https://doi.org/10.1177/036215377700700420>.
- Fine, M.J., Covell, G., Tracy, D.B. (1978). The Effects of TA Training on Teacher Attitudes and Behavior. *Transactional Analysis Journal*, (8) 3, 236–240. <https://doi.org/10.1177/036215377800800315>.
- Flaro, L. (1979). A Transactional Analysis Model for Evaluating Teacher Behaviors. *Transactional Analysis Journal*, (9) 3, 194–199. <https://doi.org/10.1177/036215377900900311>.
- Guthrie, E.R., Powers, F.F. (1950). *Educational Psychology*. New York: The Roland Press Company.
- Hebb, D.O. (1951). The role of neurological ideas psychology. *Journal of Personality*, 20, 39–55. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1951.tb01512.x>.
- Hull, C.L. (1943). The problem of intervening variables in molar behavior theory. *Psychological Review*, 50, 273–291. <http://dx.doi.org/10.1037/h0057518>.
- Jagiela, J. (2004a). Pasywność w szkole. *Psychologia w szkole*, 3, 3–12.
- Jagiela, J. (2004b). *Komunikacja w szkole*. Kraków: Wydawnictwo RUBIKON.
- Jagiela, J. (2016a). *Dziecko zbuntowane. Problem dziecięcego nieposłuszeństwa w świetle behawioryzmu i analizy transakcyjnej*. Wystąpienie w czasie konferencji naukowej I International Scientific Conference EARLY CHILD EDUCATION – TRIVIALIZATION OR MODERNIZATION Cracow, 21–22 November, 2016.
- Jagiela, J. (2016b). Psychopedagogika nieświadomości i wglądu. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 5, 215–242. <http://dx.doi.org/10.16926/eat.2016.05.14>.
- Kantor, J.R. (1942). Preface to interbehavioral psychology. *Psychological Record*, 5, 173–193.
- Karpman, S. (1968). Drama Triangle Script Drama Analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, (7) 26, 39–43.
- Kasprzyczak, J. (2012). Psychologiczne znaki zauważenia „strouki” otrzymywane przez uczniów od nauczycieli a samoocena uczniów. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 1, 93–94.
- Kaufman, D.N., Kaufman, J. (1972). The Sources of Parenting Behavior: An Exploratory Study, *Transactional Analysis Journal*, (2) 4, 41–45. <https://doi.org/10.1177/036215377200200415>.
- Kazdin, A.E. (2003). Psychotherapy for children and adolescents. *Annual Review of Psychology*, 54, 253–276. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145105>.
- Keller, F. (1968). Goodbye teacher... *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 79–89. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-79>.
- Kenney, W.J., Lyons, B.F. (1979). Naturally Occurring Teacher Ego State Behaviors. *Transactional Analysis Journal*, (9) 4, 297–300. <https://doi.org/10.1177/036215377900900416>.

- Kenney, W.J. (1981a). Generalization of Ego State Behavior Change. *Transactional Analysis Journal*, (11) 3, 241–243. <https://doi.org/10.1177/036215378101100309>.
- Kenney, W.J. (1981b). Problem-Student Effects on Teacher Ego State Behavior. *Transactional Analysis Journal*, (11) 3, 252–253. <https://doi.org/10.1177/036215378101100312>.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Król-Fijewska, M. (1991). Trening asertywności – metoda uczenia konstruktywnych zachowań. W: M. Lis-Turlejska (red.), *Nowe zjawiska w psychoterapii*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co.
- Kryteria diagnostyczne z DSM-5* (2015). Desk Reference. American Psychiatric Association, EDRA, Wrocław: Urban & Partner.
- Kutter, P. (1998). *Współczesna psychoanaliza. Psychologia procesów nieświadomych*. Gdańsk: GWP.
- Lammers, W. (1997). P for Pacing. *Transactional Analysis Journal*, (27) 1, 55–56. <https://doi.org/10.1177/036215379702700112>.
- Lovaas, O.I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1, 3–9. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3>.
- McCormick, P. (1973). TA and Behavior Modification: A Comparison Study. *Transactional Analysis Journal*, (3) 1, 10–14. <https://doi.org/10.1177/036215377300300105>.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.) (2000). *Pedagogika*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nelicki, A. (1999). Propozycja behawiorystyczna. Organizująca rola środowiska zewnętrznego. W: A. Gałdowa (red.), *Wybrane zagadnienia psychologii osobowości* (s. 22–24). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ornstein, A.C., Hunkins, F.P. (1999). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ostaszewski, P. (1997). *Zachowanie organizmów wobec odroczonej wzmocnień*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Pabjańska, M. (2007). *Psychomanipulacja w polityce: metody, techniki, przykłady*. Wrocław: Wydawnictwo ASTRUM.
- Pankowska, D. (2010). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Patterson, G.R. (1982). *Coercive family process*, Castalia: Eugene OR.
- Pierzchała, A. (2013). *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza w Częstochowie.

- Pokorska, M. (1997). Analiza znaków psychologicznego rozpoznania (strouków) udzielanych przez nauczyciela uczniom w zależności od szczebla kształcenia. W: J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 155–156). Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Porębski, L. (1998). Behawioralna nauka o polityce wobec problematyki wartości. W: *Człowiek, etyka, polityka*. Kraków: Biblioteka Końca Wieku (s. 167–178). Kraków: Abrys.
- Porter, N. (1975). Functional Analysis. *Transactional Analysis Journal*, (5) 3, 272–273. <https://doi.org/10.1177/036215377500500315>.
- Rosenthal, P., Novey, T. (1976). Measurement of Stroking Behavior in Couples. *Transactional Analysis Journal*, (6) 2, 205–208. <https://doi.org/10.1177/036215377600600240>.
- Santsaver, H.E. (1975). Behavior Modification Paired with TA. *Transactional Analysis Journal*, (5) 2, 137–138. <https://doi.org/10.1177/036215377500500210>.
- Schiff, A.W., Schiff, J.L. (1971). Passivity. *Transactional Analysis Journal*, (1) 1, 71–78. <https://doi.org/10.1177/036215377100100114>.
- Sikora, K., Trzópek, J. (1999). Behawioryzm a psychologia egzystencjalna, W: M. Opoczyńska (red.), *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej* (s. 93–108). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Skinner, B.F. (1963). Behaviorism at fifty, *Science*, 140, 951–958. <https://doi.org/10.1126/science.140.3570.951>.
- Spence, K. (1956). *Behavior Theory and Conditioning*. New Haven: Yale University Press.
- Stallard, P. (2007). *Czujesz tak, jak myślisz. Praktyczne zastosowania terapii poznawczo behawioralnej w pracy z dziećmi i młodzieżą*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Stewart, I., Joines, V. (2016). *Analiza transakcyjna dzisiaj*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Stevens, S.S. (1935). The operational definition of psychological concept. *Psychological Review*, 42, 517–527. <http://dx.doi.org/10.1037/h0056973>.
- Strojnowska, B. (1978). Analiza transakcyjna w zastosowaniu do małżeństw. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, 2, 44–55.
- Strojnowska, B. (1992). Analiza transakcyjna w przygotowaniu do małżeństwa. W: A. Biela, Cz. Walesa (red.), *Problemy współczesnej psychologii*. Lublin: PTP.
- Suchowierska, M., Ostaszewski P., Bąbel, P. (2012). *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem : teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*. Sopot: GWP.
- Temple, S. (2015). Celebrating Functional Fluency and Its Contribution to Transactional Analysis Theory. *Transactional Analysis Journal*, (45) 1, 10–22. <https://doi.org/10.1177/0362153714568803>.

- Tolman, E.Ch. (1922). A new formula for behaviorism. *Psychological Review*, 29, 44–53. <http://dx.doi.org/10.1037/h0070289>.
- Tryjarska, B. (1994). Terapia behawioralna. W: L.Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki, specyficzne problemy* (s. 266–270). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tudor, K. (2016). Permission, Protection, and Potency: The Three Ps Reconsidered. *Transactional Analysis Journal*, (46) 1, 50–62. <https://doi.org/10.1177/0362153715617475>.
- Watson, J.B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158–177. <http://dx.doi.org/10.1037/h0074428>.
- Watson, J.B. (1990). *Behawioryzm oraz Psychologia, jak widzi ją behawiorysta*, Warszawa: PWN.

Jarosław JAGIEŁA

## **Psychopedagogy of learning and Behaviour, or about Connections between Behaviourism and Educational Transactional Analysis (Part 2)**

### **Summary**

Since its emergence, classical behaviourism as a psychological concept has not only undergone significant changes but it has also been applied in numerous areas of science and practice (economy, political science, computer games, etc.). One of such areas is education in which it has become, among others, a theory and practice of teaching, a concept of didactic programming and a basis for developing educational programmes; it has also been used in therapy of autistic children and as a strategy for resocialization activities. Behavioural psychotherapy is mainly a therapy of behaviour, with a set of its own therapeutic methods and techniques. One of the areas in which behaviourism can be used is transactional analysis in its educational perspective, to which behaviourism still has a lot to offer.

**Keywords:** behaviour, learnedly, behaviourism, neobehaviourism, behavioural pedagogy, behavioural therapy, criticism of behaviourism, behavioural transactional analysis, educational transactional analysis.