

Bolesław NIEMIERKO

## Analiza transakcyjna jako metoda diagnostyki edukacyjnej

### Summary

Transactional Analysis (TA) can serve both as the theoretical basis and the practical method of drawing distinctions between various kinds of personal interactions, particularly those which constitute educational processes. TA steadily gains recognition among teachers. The perspectives of TA applications in education include not only a selection of teaching methods and teacher/student classroom communication patterns but also spontaneous interactions in peer groups conducive to social learning. The paper presents a concept of applying TA to identify learning models within Okoń's multi-sided education theory: (alpha) by acquiring, (beta) by doing, (gamma) by discovering, and (delta) by experiencing. A teacher is broadly understood here as every person who delivers verbal or written instructions, both directly and by means of a textbook or the Internet. The whole area of educational diagnostics, *e.g.* the theory and practice of recognizing contexts, runs, and learning outcomes, may benefit from transactional analysis.

### Transakcje w dydaktyce

**Transakcje**, jako podstawowe elementy kontaktu międzyludzkiego, występują w procesach edukacyjnych szczególnie wyraziście. Wprawdzie wszelkie kontakty zostawiają ślady w psychice ludzkiej, ale nie wszystkie są zorientowane na jej planową zmianę – równie świadome i zdyscyplinowane.

**Działanie edukacyjne** jest wywoływaniem planowych zmian w uczniu, co oznacza celową organizację, użyteczność, trwałość i możliwość zaobserwowania tych zmian (Niemierko, 2007, s. 19–21). Ten, kto wywołuje zmiany w uczniu, odgrywa rolę **nauczyciela**, czyli osoby kierującej uczeniem się ucznia. To może być profesjonalny pedagog, rodzic, inny lub ten sam uczeń (samokształcenie), ale także autor czytanego (w szczególności – programowanego, umożliwiającego dialog) tekstu, lektor w studiu radiowym lub autor filmu, każda osoba, która (często okazynie) wytwarza informację celowo działającą na **ucznia**, to jest na

osobę poddawaną działaniu edukacyjnemu. Pole działań edukacyjnych jest w społeczeństwie szerokie. Nauczycielem i uczniem bywa każdy jego członek, a szkoła jest miejscem, gdzie **uczenie się**, jako zdobywanie potrzebnych doświadczeń, jest zasadnicze.

Postępy psychologii i pedagogiki otwierają problematykę **edukacyjnej analizy transakcyjnej** (EAT), która stanowi zastosowanie teorii analizy transakcyjnej „do celów edukacji, uwarunkowań jej skuteczności, metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, podejścia do problemów” (Pankowska, 2012, s. 23). Podobny zakres ma **diagnostyka edukacyjna**, definiowana jako „teoria i praktyka diagnozy edukacyjnej, [polegającej na] uściślonym rozpoznawaniu warunków, przebiegu i wyników uczenia się” (Niemierko, 2009, s. 30). To porównanie definicji pokazuje, że EAT może być stosowana do interpretacji wyników diagnozy edukacyjnej na całym jej obszarze, gdy przyjmiemy jej właściwe, szerokie założenia.

W tradycyjnym, transmisyjnym modelu dydaktycznym wymaga się od nauczyciela postawy Rodzica i określa pozycję ucznia jako Dziecka, któremu Rodzic przekazuje gotową, choć nie zawsze użyteczną, wiedzę. Tak się dzieje do dzisiaj, zwłaszcza na wyższych szczeblach kształcenia, włączając w to konserwatywne uniwersytety (Benjamin, 1939). Ten model jest przez młodzież od lat kontestowany, najgłośniejszy w gimnazjach, a więc wtedy, gdy wyzwala się ona z podległości rodzicom w swoich domach.

Wiek dwudziesty został nazwany „stuleciem dziecka” (Key, 1928), co miało oznaczać upodmiotowienie młodzieży, a w nomenklaturze analizy transakcyjnej daje jej status Dorosłego – równoprawnego partnera w działaniu i nawet Rodzica, mogącego przekonać siebie i innych do własnej, samodzielnie konstruowanej prawdy (Klus-Stańska, 2002).

Ta zmiana, uzasadniona rozwojem psychologii i demokratyzacji społeczeństw, dokonuje się opornie i fragmentarycznie. Alternatywne role ucznia, jako Dziecka i jako Dorosłego, zostały świetnie, choć poza AT, scharakteryzowane w *Zasadach nauczania*, podręczniku dydaktyki okresu międzywojennego (Nawroczyński, 1930), ale wkrótce postęp w tym kierunku został w naszym kraju zahamowany przez ustrój socjalistyczny, zaostrzający dyscyplinę szkolną ze względów światopoglądowych (Kairow, 1950).

## Modele uczenia się

Gdy ustrój socjalistyczny uległ częściowemu rozluźnieniu, idea partnerstwa ucznia odżyła w Polsce w postaci **teorii kształcenia wielostronnego**, obejmującej przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie jako równoległe **drogi uczenia się** (Okoń, 1967). Te cztery drogi były wywiedzione z powarstwowania wiedzy naukowej na opisy, wyjaśnienia, oceny i normy (rozd. II), i odpowiada-

jącego mu rozróżnienia treści podręczników szkolnych (rozdz. VIII). Mimo iż synteza czterech dróg została pierwotnie nazwana „teorią wielostronnego uczenia się” (Okoń, 1967, s. 81 i n.), zaowocowała wkrótce czterema wzorami lekcji – „strategii nauczania”: podającej (asymilacyjnej, strategia A), problemowej (strategia P), operacyjnej (strategia O) i ekspozycyjnej (strategia E) (Lewowicki, 1977, s. 231–235). To miało przełamać „gnostyczną tradycję w dydaktyce polskiej” (Zaczyński, 1988, s. 49; Zaczyński, 1990), ale pozostawało w kręgu planowych działań nauczyciela.

Dopiero po upływie niespełna trzech dekad od ustanowienia teorii kształcenia wielostronnego układ strategii nauczania został przeniesiony na diagnozowanie i ocenianie osiągnięć ucznia (Niemierko, 1994), a w kolejnym piętnastoleciu – zoperacjonalizowany w formie czterech **modeli uczenia się** (Niemierko, 2007, s. 106–108):

1. model alfa (przyswajanie), zorientowany na fakty naukowe, pojęcia i prawa,
2. model beta (działanie), zorientowany na wiadomości i umiejętności praktyczne,
3. model gamma (odkrywanie), zorientowany na badanie otaczającej rzeczywistości,
4. model delta (przeżywanie), zorientowany na zaangażowanie społeczne.

Te cztery modele zostały oprzyrządowane skalami opisowymi (Niemierko, 2009, s. 102–104), zastosowanymi w ogólnopolskich badaniach gimnazjalistów, gdzie odkrywanie wykazało przewagę popularności nad przyswajaniem, zwłaszcza wśród dziewcząt i na wsi, ale najlepsze wyniki egzaminu zewnętrznego osiągają uczniowie uczący się przez przyswajanie (Niemierko, 2006). Badania prowadzone na mniejszą skalę pokazały, że w szkole podstawowej wydaje się przeważać przyswajanie i odkrywanie w mieście, a działanie i przeżywanie na wsi (Roman, 2009; Domżańska, 2009). W liceach ogólnokształcących i technicach natomiast chłopcy opowiadają się najczęściej za uczeniem się przez działanie, zaś wśród dziewcząt duża grupa wskazuje na przeżywanie (Jaszewski, 2009). Wśród studentów preferencje modelowe wyrównują się, tylko na kierunkach ścisłych utrzymuje się przewaga uczących się przez działanie (Szczepański, 2009).

Badania pokazują, że każdy z czterech modeli uczenia się ma grupy swoich zwolenników. Nas zainteresuje tutaj jednak nie popularność dróg uczenia się, lecz zakładana w nich struktura transakcyjna komunikacji nauczyciela z uczniami. Pionierskiej próby dopasowania czterech dróg uczenia się do podstawowego modelu analizy transakcyjnej dokonał prof. Jarosław Jagieła, kierownik Prężnego Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie (Jagieła, 2011a). Jego przyporządkowanie wyrażone w kategoriach **stanów Ja** nauczyciela i ucznia, dla większej jasności pozbawione przyporządkowań alternatywnych, zmodyfikowane w kategorii „odkrywanie” i zaprezentowane wraz z moim komentarzem, przedstawia się następująco:

1. **Przyswajanie: Rodzic – Dziecko.** Postawę słabszego ma przyjąć uczeń nie tylko wobec osoby i decyzji nauczyciela, lecz także, i to przede wszystkim, wobec dorobku poznawczego i społecznego ludzkości, czyli wobec materiału kształcenia. Zastąpienie potęgi Boga potęgą materii, jakie dokonało się we współczesnej cywilizacji, nie zmienia tu zasadniczo postawy uległości ucznia wobec wyższej, bezdyskusyjnej racji i jej pełnomocników.
2. **Działanie: Dorosły – Dorosły.** Nauczyciel i uczeń mają równe prawo uzyskania pożądanego wyniku czynności. Na początek tylko pierwszemu z nich to się w pełni udaje, potem obydwu, wreszcie zdarza się, że „uczeń przerasta mistrza” (zawodnik – trenera), z czego ten drugi powinien być dumny. Sprawność działania młodzieży wzrasta z jej wiekiem, więc rozwój umiejętności praktycznych jest dla niej naturalny.
3. **Odkrywanie: Rodzic – Rodzic.** Tu mamy do czynienia z transakcjami krzyżowymi (Jagiela, 2012a, s. 177 i 233): by coś odkryć, uczeń musi przeciwstawić się reprezentantom wcześniejszej racji w osobach innych uczniów, a często nauczyciela (Klus-Stańska, 2002). Psychologia poznawcza, akcentująca oryginalność schematów poznawczych jednostki, pomaga nam docenić samodzielność myślenia uczniów, ale wielu nauczycieli myli kreatywność z krnąbrnością zachowań i łamaniem dyscypliny myślenia (Szmidt, 2007, s. 183).
4. **Przeżywanie: Dziecko – Dziecko.** Nauczyciele zdolni do empatii potrafią cieszyć się wraz z uczniami z prawdy, dobra i piękna oraz szczerze martwić się ich własnymi i cudzymi niepowodzeniami. Najłatwiej to zaobserwować w pracy z małymi dziećmi, ale wspólnota przeżyć zachowuje wartość we wszelkim kształceniu formalnym i nieformalnym, włączając w to wykonywanie zadań zawodowych.

Przedstawiona tu interpretacja modeli uczenia się obejmuje wszystkie trzy stany Ja po obu stronach procesu komunikacyjnego. Nauczycielska rola Rodzica (krytyczna, praktyczna, opiekuńcza) jest przez pluralizm teorii kształcenia wielostronnego świadomie ograniczana na rzecz symetrycznych, w założeniu, układów. Linia frontu zarówno w planowej działalności ośrodków metodycznych, jak i w spontanicznych zrywach wolnościowych uczniów, przebiega obecnie między dwiema skrajnościami: reproduktywnym przyswajaniem, jak na wykładzie lub w toku wysłuchiwania perswazji, i produktywnym działaniem, odkrywaniem, przeżywaniem, jak w pracowni szkolnej, na wycieczce lub w samodzielnej pracy z komputerem.

## Perspektywy diagnostyki transakcji

Rozpoznawanie uczenia się wykorzystujące teorię i narzędzia analizy transakcyjnej będziemy nazywać **edukacyjną diagnostyką transakcji** (EDT). Jej

program badawczy, sporządzony na podstawie teorii kształcenia wielostronnego, rysuje się następująco:

**I. Transakcyjna charakterystyka modeli uczenia się.** Przedstawiona powyżej struktura stanów Ja w uczeniu się czterema drogami jest zbiorem hipotez, które wymagają empirycznego potwierdzenia. Dotyczy to zwłaszcza odkrywania (model gamma), co do którego stanowisko autora artykułu istotnie różni się od oryginalnego projektu Jarosława Jagieły (2011b, s. 24).

Czy uczeń w roli odkrywcy to „stan Ja-Dorosły, najbardziej racjonalny, autonomiczny oraz obiektywny stan-Ja, odpowiadający za dobry kontakt z rzeczywistością, ocenę prawdopodobieństwa zdarzeń i przetwarzanie informacji” (Jagiela, 2012a, s. 50), czy może raczej dowód zdolności do wytwarzania poglądów, które „przez innych mogą być postrzegane jako błędne, złe lub głupie, a dopiero po jakimś czasie wydają się oczywiste i wartościowe” (według K. Rogersa, Szmidt, 2005, s. 140), a zatem dojrzałości do zajmowania własnego stanowiska, poczucia racji (Łęski, 2013, s. 61) i wywierania silnego wpływu? Porównajmy wybrane pozycje odpowiednich kwestionariuszy:

(*Inwentarz modeli uczenia się*, Niemierko, 2009, s. 102–104)

- 3. Lubię się uczyć, ale raczej nie tego, co mamy w szkole.
- 7. Pracuję najlepiej wtedy, gdy nauczyciel powierza mi osobne zadania.
- 11. Uważam, że nasze uczenie się w szkole jest źle zorganizowane.
- 18. Wolę myśleć po swojemu niż słuchać, co mówi nauczyciel.
- 27. Wolę działać w organizacji szkolnej niż zajmować się tylko sobą.

(*Kwestionariusz samooceny stanów Ja*, Pierzchała i Sarnat-Ciastko, 2011, s. 281–285)

- 18. Udzielam często rad nawet wtedy, gdy ktoś mnie o nie nie prosi.
- 34. Dobrze się czuję, gdy kontroluję sytuację.
- 42. Wyznam zasadę, że zawsze należy mówić prawdę, nawet jeśli ta prawda może komuś sprawić przykrość.
- 50. Dużo od siebie wymagam, stawiając sobie ambitne cele.
- 74. Lubię decydować za innych.

W przytoczonych tu pozycjach kwestionariuszy można dostrzec podobieństwo dwu postaw: Szkolnego Odkrywcy i Rodzica Kontrolującego. Czy wskaźniki tych postaw mają zadowalającą trafność zbieżną i wyróżniającą (Niemierko, 1975, s. 215), mogą pokazać tylko właściwe badania empiryczne. Takie badania są potrzebne także do uprawomocnienia pozostałych przyporządkowań dróg uczenia się do podstawowego modelu AT.

Zdaję sobie sprawę z tego, że zaprezentowana tu dydaktyczna konstrukcja Rodzica mocno odbiega od jego psychoanalitycznej wersji wyrażonych definicją: „zespół uczuć, myśli działań, bezrefleksyjnych i automatycznych wypowiedzi i zachowań ukształtowanych pod wpływem rodziców lub przejęty od osób

pełniących ich rolę” (Jagięła, 2012a, s. 178). Uczeń – Szkolny Odkrywca ma pewne cechy Rodzica Kontrolującego (krytycyzm, kierowanie się intuicją, dążenie do utrzymania racji i wpływu na innych), ale bezrefleksyjność i wierność tradycji cechuje raczej nauczyciela preferującego przyswajanie (model alfa).

**II. Uściślone rejestrowanie znaków rozpoznania.** By analiza stanów Ja nauczycieli i uczniów oraz ich interpretacja modelowa były możliwe, musimy obiektywnie rejestrować **znaki rozpoznania** (strouki, głaski) w postaci aprobaty (puszków) lub niechęci (kolczatek) obu stron w procesie komunikacji (Jagięła, 2012a, s. 210). Te znaki sygnalizują nam stany Ja udziałowców procesu edukacyjnego i pozwalają na diagnozę transakcji.

Do dokumentowania szczegółowego przebiegu transakcji edukacyjnej możemy stosować sześć klasycznych metod nauk społecznych, ale żadna z nich nie dostarczy nam informacji całkowicie pewnej. Edukacja, podobnie jak medycyna, należy do „obszarów niskiej trafności” (Kahneman, 2012, s. 298), na których każda metoda diagnozy jest w dużym stopniu zawodna. Metody są następujące:

1. **Obserwacja**, czyli planowe spostrzeganie zjawisk, dokonywane z wykorzystaniem narzędzi pisemnych (arkusze obserwacji) lub elektronicznych (zapis dźwięku i obrazu). Główną trudność interpretacji danych z obserwowania transakcji stanowi wpływ świadomości faktu rejestrowania ich przebiegu u nauczycieli i uczniów. Dokonywanie rejestracji z ukrycia budzi natomiast istotne wątpliwości etyczne (Niemierko, 2009, s. 43).
2. **Analiza dokumentów**, metoda interpretacji tekstów świadczących o przebiegu określonych zdarzeń. W szczególności dokumenty osobiste (pamiętniki, blogi, wypracowania szkolne) ujawniają oryginalne motywacje i poglądy autora, ale współczynnik humanistyczny dokumentowania (Znanięcki, 1928) powoduje, że zapisy interakcji dokonywane przez nauczyciela i różne grupy uczniów mogą być rozbieżne.
3. **Wywiad**, sformalizowana rozmowa z diagnozowanymi osobami. Przy poprawnym kontakcie diagnostycznym, czyli właściwej regulacji dystansu i otwartości diagnosty w relacji z badanym (Suchańska, 2007), może ujawnić postawy respondentów i stosowane przez nich znaki rozpoznania. Trzeba wszakże liczyć się z tym, że „ci, którzy mają faktyczne problemy, nie zawsze należą do najrozmowniejszych” (Janowski, 2002, s. 140).
4. **Ankieta**, polegająca na uzyskiwaniu informacji przez zadawanie pytań na piśmie. Bardziej nadaje się do diagnozy doświadczeń i poglądów grupy nieformalnej (klasy szkolnej) niż pojedynczego ucznia, gdyż wielu respondentów woli je ujawniać anonimowo, a niewielu wyraża precyzyjnie. Im bardziej jasne, atrakcyjne poznawczo i przyjazne uczniom są pytania ankiety, tym większa jest szansa uzyskania cennych naukowo odpowiedzi.
5. **Pomiar** dokonywany przez zastosowanie standaryzowanych narzędzi w postaci testów, skal opisowych i skal postaw. W wersji różnicującej opiera się na założeniu cechy ukrytej (np. uzdolnienia) o różnym natężeniu w popula-

cji, a w wersji sprawdzającej – na założeniu o istnieniu uniwersum określonych zachowań (np. reakcji na bodziec) (Niemierko, 1999, s. 52–53). W obu przypadkach dowody trafności założeń podlegają zmuszonej weryfikacji (Niemierko, 1999, rozdz. X).

6. **Eksperyment**, polegający na wywoływaniu lub zmienianiu przebiegu procesów i obserwowaniu skutków tych oddziaływań. W diagnostyce edukacyjnej skutki eksperymentu (np. rozwiązanie zadania, porozumienie się) są wskaźnikiem dyspozycji rozwojowych. Kontrola warunków przebiegu eksperymentów pedagogicznych jest jednak bardzo trudna, a jego granice moralne, zapobiegające szkodzie, są wąskie (Janowski, 2002, s. 161).

**III. Rozpoznawanie skłonności uczniów do roli Dziecka, Dorosłego i Rodzica** – w zależności od różnic indywidualnych (temperamentu i zdolności), płci, wieku, środowiska rodzinnego, typu i szczebla szkoły. Jak te skłonności wyrażają się w trzech kręgach życia młodzieży: rodzinie, grupie rówieśniczej i szkole? Jak rośnie poziom świadomości podejmowanych ról i jak rozwija się zdolność samokontroli transakcji z otoczeniem?

Odpowiedzi na te pytania należałoby poszukiwać w psychologii społecznej, wyspecjalizowanej w badaniach nad genezą, funkcjonowaniem i konsekwencjami postaw. Niestety, w najbardziej znanych polskich podręcznikach psychologii ogólnej (Tomaszewski, 1976; Strelau, 2000) i psychologii społecznej (Wojciszke, 2002; 2012) brak informacji o analizie transakcyjnej. Także pionierskie podręczniki diagnostyki psychologicznej (Paluchowski, 2001; 2007) i psychopedagogicznej (Jarosz i Wysocka, 2006; Wysocka, 2009; 2013) pomijają AT, natomiast w podręczniku diagnostyki edukacyjnej znajdziemy tylko, przy objaśnianiu metody wychowania bez porażek, krótką informację o szkolnych grach uczniów (Niemierko, 2009, s. 177).

Pole zastosowań analizy transakcyjnej do celu diagnozy zachowań i prawidłowości rozwojowych uczniów jest w naszym kraju otwarte i niemal puste. Rozsądne byłoby założenie, iż każdy rodzaj stanu Ja ucznia jest naturalny dla warunków (kontekstu) jego rozwoju. Bardziej ryzykowna jest teza o potrzebie opanowania przez ucznia wszystkich trzech ról: Dziecka (zaspokajanie potrzeb, uczenie się reguł), Rodzica (asertywność, opiekuńczość) i Dorosłego (rozwaga, koncyliacyjność). Tu podejście edukacyjno-diagnostyczne może istotnie różnić się od podejścia psychoterapeutycznego, dominującego w AT (Jagiela, 2011a; Pierzchała, 2012).

**IV. Rozpoznawanie skłonności nauczycieli do roli Dziecka, Dorosłego i Rodzica** – w zależności od przygotowania pedagogicznego, doświadczenia dydaktycznego i cech osobowości. To dotyczy zarówno sytuacji normalnych, w których zadania edukacyjne są wykonywane bez zakłóceń, jak i sytuacji trudnych (przeciążenia, konfliktu), stanowiących wyzwanie dla pedagoga (Tomaszewski, 1976, s. 31–36).

Znajomość teorii i praktyki AT pomaga nauczycielowi-wychowawcy rozszyfrować (ewentualną) grę ucznia-wychowanka, zastopować ją i wytyczyć drogę do pełnej społeczno-komunikacyjnej dojrzałości (Niemierko, 2007, s. 66–68). Podobnie jak inne kompetencje pedagogiczne, umiejętność interpretacji zdarzeń w kategoriach AT wiąże rozwój własny nauczyciela, jego autorefleksję i samoregulację, z postęпами w kierowaniu pracą uczniów.

Przygotowanie kandydatów i doskonalenie czynnych nauczycieli w posługiwaniu się AT nie dokonuje się ani szybko, ani łatwo (Uścińska, 2012). Tym większą rolę odegrają badania prawidłowości komunikacyjnych w procesach edukacyjnych, integrowanie EAT z innymi teoriami pedagogicznymi i wdrażanie wyników tych prac.

**V. Rozpoznawanie sytuacji dydaktycznych w kategoriach transakcji komunikacyjnej.** Na systemowym poziomie dydaktyki, na którym rozważa się wpływ zmiennych kontekstowych na przebieg procesu kształcenia, elementarnym pojęciem jest **sytuacja dydaktyczna**, jako współdziałanie uczniów, nauczyciela, treści kształcenia, wyposażenia i organizacji. Celowym układem sytuacji dydaktycznych jest **system dydaktyczny** – nauczycielski, indywidualny, oraz instytucjonalny, zbiorowy (Okoń, 1971, s. 14).

Pięć elementów każdej sytuacji dydaktycznej to: składniki personalne – uczniowie i nauczyciele; personalno-materialne – treść i organizacja kształcenia, oraz składnik materialny w postaci wyposażenia (Niemierko, 2007, s. 136–137). Wszystkie relacje między nimi są zwrotne, obustronne, co oznacza wzajemny wpływ (dostosowywanie, wspomaganie, dysponowanie) w procesie kształcenia.

Interakcje nauczyciela z uczniem (uczniami) były wielokrotnie poddawane analizom (Gilly, 1987), w tym analizom transakcyjnym (Jagięła, 2011a; Łęski, 2013). Nowym zadaniem edukacyjno-diagnostycznym jest rozpoznanie postaw, jakie przybierają konstruktorzy treści kształcenia (twórcy nauki, autorzy programów i podręczników, inni dostarczyciele informacji) i decydenci w zakresie organizacji kształcenia (administracja, autorzy regulaminów i programu ukrytego szkoły – patrz: Ornstein i Hunkins, 1998, s. 360). Te postawy można interpretować w terminach Rodzica (apodyktyczność) i Dorosłego (współpraca), a role wyznaczone dla uczniów – w terminach Rodzica (dominacja), Dorosłego (współpraca) i Dziecka (podporządkowanie).

Dokładniejsze klasyfikacje postaw przyjmowanych przez osoby biorące bezpośredni lub pośredni udział w sytuacjach dydaktycznych otrzymamy przez zastosowanie edukacyjnej analizy transakcyjnej drugiego stopnia (Jagięła, 2011a, s. 27–29).

**VI. Badanie skuteczności dydaktycznej edukacyjnej analizy transakcyjnej.** Systemy kształcenia zorientowane na skuteczność rozumianą jako osiąganie celów są nazywane **systemami technologicznymi** (Niemierko, 2007, s. 71). W takich systemach zasadniczą rolę odgrywa sprawdzanie i ocenianie osiągnięć uczniów, w miarę możliwości przybierające postać pomiaru dydaktycznego (Niemierko, 1999).



Osiągnięcia uczniów należy rozumieć szeroko. W zgodzie ze współczesnymi trendami ekonomiczno-pedagogicznymi określimy je jako **kapitał**, czyli „zasób, który daje lub potencjalnie może dać zysk” (Walukiewicz, 2010, s. 24). W przypadku edukacji przeważa w nim zysk odroczone i niepewny, zależny od gry rynkowej (produkcji, zatrudnienia, konsumpcji).

Dwa rodzaje kapitału niematerialnego, innego niż finanse i wartościowe przedmioty, stanowią kapitał ludzki i kapitał społeczny. **Kapitał ludzki** to „wszystkie, ale to absolutnie wszystkie zasoby niematerialne (przymioty) kojarzone z człowiekiem traktowanym jako samodzielna istota ludzka” (Walukiewicz, 2010, s. 25). Należą do nich: kompetencje i doświadczenie, wiedza i zdolności, zdrowie i wydolność organizmu, nastawienie życiowe oraz zadatki na kapitał społeczny (Walukiewicz, 2010, s. 25–26). Kapitał społeczny zaś to „formalne i/lub nieformalne relacje między co najmniej dwiema osobami traktowanymi jako samodzielne istoty ludzkie” (Walukiewicz, 2012, s. 26). Główne formy bliskości wytwarzające te relacje to bliskość przestrzenna, organizacyjna, emocjonalna i twórcza (Walukiewicz, 2012, rozdz. 6), których podstawą jest komunikacja.

Pomiar pełnego zakresu kapitału ludzkiego i kapitału społecznego uczniów jest nie lada wyzwaniem dla diagnostyki edukacyjnej. Może być dokonywany w wielkiej, krajowej i międzynarodowej skali (badania OECD) lub w małej, wewnątrzszkolnej i indywidualnej, co różnicuje diagnozę treściowo i metodologicznie. Tę pierwszą możemy nazwać diagnozą „z daleka”, gdyż obejmuje rzeczywistość jakby z lotu ptaka, rysując topografię rozległych terenów, a tę drugą – diagnozą „z bliska”, bo liczy się w niej każdy szczegół, a nadto pamięć zdarzeń z dłuższego, wspólnie przeżytego okresu (Niemierko, 2013).

Obydwie perspektywy diagnostyki edukacyjnej mogą zyskać pomocne narzędzie realizacji w postaci teorii i technik analizy transakcyjnej. EAT występowałaby tu po stronie zmiennych zależnych procesów edukacyjnych. To usytuowanie jest naturalne, bo transakcje edukacyjne towarzyszą wszystkim drogom (modelom) uczenia się, a więc ich rozpoznanie sprzyja podnoszeniu jakości kształcenia. Do niego odnosi się opinia, iż „obecnie możemy mówić o fazie dojrzałości w rozwoju edukacyjnego pola zastosowań analizy transakcyjnej, zarówno w zakresie własnej dojrzałości edukatorów transakcyjnych, jak i stosowanych metod działania pedagogicznego” (Pankowska, 2013, s. 16), ze wskazaniem na wybrane kraje zachodnie, jeszcze nie na Polskę.

To jednak nie wyczerpuje możliwych pożytków z EAT. Jej wykorzystanie po stronie zmiennych zależnych, jako badanie edukacyjnych skutków określonych stanów Ja w interakcjach (Kasprzyczak, 2012), w szczególności emocjonalno-motywacyjnych osiągnięć uczniów jako składowych ich kapitału ludzkiego i społecznego, to wciąż jeszcze „wędrownka ku nierozpoznanym edukacyjnym kontynentom” (Jagiela, 2012b, s. 8).

## Bibliografia

- Benjamin H. (1939), *The saber-tooth curriculum*, McGraw-Hill, New York, tłum. pol. *Edukacja jaskiniowców* (1998), Żak, Warszawa.
- Domzalska P. (2009), *Modele uczenia się w szkole podstawowej i gimnazjum*, nieopublikowana praca licencjacka, AMW, Gdynia.
- Dudzikowa M. (1993), *Praca młodzieży nad sobą*, Terra, Warszawa.
- Gilly M. (1987), *Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, PWN, Warszawa.
- Jagięła J. (2011a), *Wprowadzenie*, [w:] J. Jagięła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wyd. im. S. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa.
- Jagięła J. (2011b), *Transakcyjny model w procesie wielostronnego nauczania-uczenia się*, [w:] J. Jagięła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wyd. im. S. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa.
- Jagięła J. (2012a), *Słownik analizy transakcyjnej*, Wyd. im. S. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa.
- Jagięła J. (2012b), *Od redakcji*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, nr 1.
- Janowski, A. (2002), *Poznawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, wyd. 5, rozszerzone, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Jarosz, E., Wysocka, E. (2006), *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Żak, Warszawa.
- Jaszewski M. (2009), *Uczenie się w technikum i liceum ogólnokształcącym*, nieopublikowana praca licencjacka, AMW, Gdynia.
- Kahneman, D. (2012), *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Media Rodzina, Poznań.
- Kairo I. (red.) (1950), *Pedagogika*, t. 1, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Kasprzyczak J. (2012), *Psychologiczne znaki zauważenia: „strouki” otrzymane przez uczniów od nauczyciela a samoocena uczniów*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, nr 1.
- Key E. (1928), *Stulecie dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Lewowicki T. (1977), *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, PWN, Warszawa.
- Łęski Z. (2012), *Transakcje nauczyciel – uczeń w wybranych teoriach dydaktycznych*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, nr 1.
- Nawroczyński B. (1930), *Zasady nauczania*, Książnica Atlas, Lwów.
- Niemierko B. (1975), *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*, WSiP, Warszawa.

- Niemierko B. (1994), *Poznawcze hierarchie osiągnięć uczniów jako podstawa skal ocen*, [w:] B. Niemierko (red.), *Diagnostyka edukacyjna*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Niemierko, B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B. (2006), *Obszar 3: Uwarunkowania psychologiczne zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych. Temat 3: Poznawcze hierarchie osiągnięć ucznia (modele alfa, beta, gamma, delta) a wyniki egzaminów zewnętrznych*, Maszynopis, Pentor.
- Niemierko B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, WAiP, Warszawa.
- Niemierko B. (2009), *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
- Niemierko B. (2013), *Diagnostyka edukacyjna duża i mała*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych*, PTDE, Kraków.
- Niemierko, B., Walukiewicz, S. (2011), *Jak mierzyć kapitał ludzki? Ewaluacyjne perspektywy operacjonalizacji pojęć ekonomicznych*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, PTDE, Kraków.
- Okoń W. (1967), *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Okoń W. (red.) (1971), *System dydaktyczny*, PZWS, Warszawa.
- Ornstein A.C., Hunkins F.P. (1998), *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa.
- Paluchowski W.J. (2001), *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Scholar, Warszawa.
- Paluchowski W.J. (2007), *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*, WAiP, Warszawa.
- Pankowska D. (2012), *Analiza transakcyjna w edukacji czy edukacyjna analiza transakcyjna? Próba porządkowania znaczeń*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, nr 1.
- Pierzchała, A., Sarnat-Ciastko, A. (2011), *Egogram strukturalny. Kwestionariusz samooceny stanów Ja (wersja eksperymentalna)*, [w:] J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wyd. im. S. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa.
- Roman, M. (2009), *Uczenie się w szkole podstawowej na wsi i w mieście*, nieopublikowana praca licencjacka, AMW, Gdynia.
- Strelau J. (red.) (2000), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, GWP, Gdańsk.
- Suchańska, A. (2007), *Rozmowa i obserwacja w diagnozie psychologicznej*, WAiP, Warszawa.

- Szczepański P. (2009), *Trafność teoretyczna modeli uczenia się*, nieopublikowana praca licencjacka, AMW, Gdynia.
- Szmidt K. J. (2007), *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk.
- Tomaszewski T. (red.) (1976), *Psychologia*, PWN, Warszawa.
- Uścińska B. (2012), *Nauczycielskie okopy Świętej Trójcy*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, nr 1.
- Walukiewicz, S. (2010), *Kapitał ludzki. Skrypt akademicki*, IBS PAN, Warszawa.
- Walukiewicz, S. (2012), *Kapitał społeczny. Skrypt akademicki*, IBS PAN, Warszawa.
- Wojciszke B. (2002), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Scholar, Warszawa.
- Wojciszke B. (2012), *Psychologia społeczna*, Scholar, Warszawa.
- Wysocka E. (2009), *Diagnoza w resocjalizacji*, PWN, Warszawa.
- Wysocka E. (2013), *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Impuls, Kraków.
- Zaczyński W.P. (1988), *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*, WSiP, Warszawa.
- Zaczyński W.P. (1990), *Uczenie się przez przeżywanie*, WSiP, Warszawa.
- Znanięcki F. (1928), *Socjologia wychowania*, t. 1, Książnica Atlas, Warszawa.