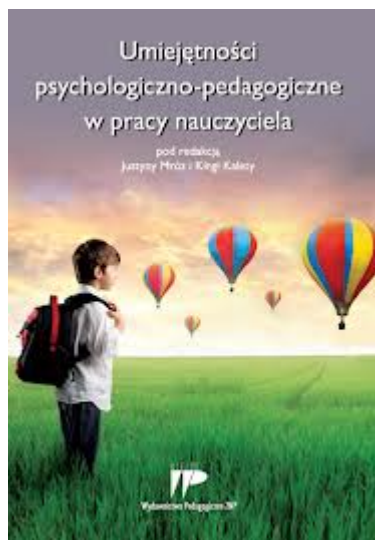


Jarosław JAGIEŁA

**[rec.] J. Mróz, K. Kaleta (red.), *Umiejętności psychologiczno-pedagogiczne w pracy nauczyciela*,
Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2012,
ss. 154**

Omawiana książka nie należy wprawdzie do kanonu opracowań poświęconych analizie transakcyjnej, niemniej jednak warto zwrócić na nią uwagę i dostrzec związki, jakie może nieść z sobą w kontekście AT, szczególnie w jej edukacyjnych aplikacjach. Dość zacytować poniższy fragment wstępu, aby w pełni to sobie uświadomić: „W obliczu zmian we współczesnej szkole coraz częściej ważniejsze stają się dodatkowe kompetencje pedagogów, tzw. miękkie umiejętności, do których należą m.in. budowanie optymalnych relacji, zaawansowane umiejętności komunikacyjne, skuteczność radzenia sobie ze stresem zawodowym. Działania te odwołują się nie tylko do umiejętności pedagogicznych, ale również psychologicznych – osobistych i interpersonalnych”. Bez wątpienia tego rodzaju kompetencje będą odgrywały coraz większą rolę w pracy pedagogicznej oraz na rynku pracy. Staną się równie ważne, jak specjalistyczne i przedmiotowe wykształcenie oraz doświadczenie zawodowe nauczycieli.

Książka składa się z pięciu osobnych części napisanych przez poszczególne autorki, związane z Uniwersytetem im. Jana Kochanowskiego w Kielcach. W pierwszym rozdziale – opracowanym przez Barbarę Braun i poświęconym relacjom między nauczycielem a uczniem – za punkt wyjścia przyjęto teorię rozwoju osobowości wg amerykańskiego psychologa Roberta Kegana, profesora



z Uniwersytetu Harvarda. Jego koncepcja nawiązuje wyraźnie do wielu innych teorii, np. rozwoju psychospołecznego – E. Eriksona, rozwoju ego – J. Loewin-gera, potrzeb – Masłowa czy Murraya, oraz rozumowania moralnego – L. Kohl-bega, czy rozwoju poznawczego J. Piageta. Przypominając w tym miejscu o ist-nieniu analizy transakcyjnej, powyższą listę warto byłoby uzupełnić o koncepcję tzw. cykli rozwojowych (ang. *The Cycle of Development*) wg Pamelii Levin-Lendher (*The Cycle of Development*, „Transactional Analysis Journal”, vol. 12, nr 2, 1982, s. 129–139) składających się z kolejnych scen rozpoczynających się w dzieciństwie i powtarzających się przez całe życie. Są nimi takie fenomeny, jak: istnienie, myślenie, badanie, rozwój tożsamości, rozwój umiejętności, inte-gracja oraz przetwarzanie. Wspomniana teoria ma charakter spiralny, a nie line-arny, jak w przypadku teorii wcześniej wymienionych. Zastrzeżenie to odnosi się jednak do samego Roberta Kegan, a nie autorki rozdziału, która w sposób niezwykle ciekawy z tych założeń wyprowadziła ważne przesłanie dla praktyki pedagogicznej. Przypomnijmy, że autor dzieła *The Evolving Self* wyróżnia pięć stadiów rozwoju osobowości: stadium 1 – Ja impulsywne, stadium 2 – Ja wład-cze, stadium 3 – Ja interpersonalne, stadium 4 – Ja instytucjonalne, oraz stadium 5 – Ja interindywidualne. Nie charakteryzując bliżej każdego z tych etapów, gdyż warto w ten sposób zachęcić czytelnika do ich poznania, wypada jednakże za-uważyć, że Barbara Braun wyprowadza rodzaje relacji między nauczycielem i uczniem oraz przypisuje nauczycielowi typową dla niego rolę. W pierwszym stadium relacja ta oparta jest na posłuszeństwie, a rola sprowadza się do postawy opiekuna i przewodnika, drugie stadium określa wymiana z dominującą rolą przewodnika, w stadium trzecim pojawia się dążenie do aprobaty, gdzie nauczy-ciel winien przemiennie przyjmować postawę przewodnika i mistrza, aby w na-stępnym, czwartym już, stadium – pozostając w roli samego mistrza – wskazy-wać na normy i zasady. Ostatnie, piąte stadium sprowadza się do wspólnoty ce-lów i wartości, gdzie nauczycielowi przypada pozycja partnera. Nasze przypo-mnienie o AT pojawia się również, gdy czytamy, że „Należy mieć świadomość dwustronności relacji społecznych, ale relacja nauczyciel–uczeń nigdy nie jest symetryczna”. Jakże zatem stany Ja zaangażowane są w tę relację? Na to pytanie odpowiada dopiero koncepcja AT.

Rozdział drugi, napisany przez Annę Róg, skupia się głównie na osobie sa-mego nauczyciela-wychowawcy. Odnajdujemy tutaj szereg definicji oraz precy-zyjnie wypunktowanych kategorii. Dowiadujemy się zatem, jak rozumieć np. zawód wychowawcy, pojęcie autorytetu pedagogicznego i komponenty umożli-wiające budowanie takiego autorytetu. Na podstawie założeń Ministerstwa Edu-kacji Narodowej wypunktowane zostają niezbędne działania, jakie mają być po-dejmowane przez nauczycieli w pracy wychowawczej, oraz zadania nauczycie-la-wychowawcy we wszechstronnym przygotowaniu uczniów do życia. Dalej zaprezentowano, na podstawie wybranej literatury przedmiotu szereg skróto-nych typologii nauczycielskich. Od nauczyciela-urzędnika, poprzez tyrana czy

nadzorcę, po fałszywego przyjaciela lub wypalonego zawodowo belfra, określonego hasłowo jakże trafnym stwierdzeniem: „ja tu sobie flaki wypruwam...”. W konsekwencji autorka przedstawia kompetencje dobrego nauczyciela. Cechy te podzielone są na szereg kategorii: cechy osobiste (dobrze, że autorka właśnie je przedstawia na pierwszym miejscu, o czym nie zawsze się pamięta!), kompetencje diagnostyczne i interpretacyjne, planistyczne, realizacyjne (może warto było pozostać tylko przy terminie wykonawcze?), innowacyjne i aksjologiczne (z kolei szkoda, że wymienione na końcu; wg mojego odczucia – powinny znajdować się przynajmniej na drugim miejscu). Można oczywiście dyskutować nad niektórymi kwestiami, np. co oznaczać ma „jest gotowy do działania”, czy dlaczego wśród kompetencji aksjologicznych nie pada ani razu słowo moralność? Czyżby stwierdzenie, że powinien być po prostu „uczciwym człowiekiem” jest stwierdzeniem zbyt banalnym lub zbyt daleko idącym? Natomiast kategoria „ma jasno określony system wartości” jeszcze nic nie znaczy, wszak przestępca taki system też posiada, nieprawdaż? Autorka prezentuje stwierdzenia uczniów (wywiedzione z badań własnych grupy 164 gimnazjalistów) na temat oczekiwań wobec nauczycieli. Na pierwszym miejscu plasuje się tu cierpliwość. Tej właśnie cierpliwości autorka poświęca zamieszczone na końcu ćwiczenie. Kończy rozdział rodzaj apelu lub sentencji: „Pamiętaj! Uczeń potrzebuje autorytetu, osoby dorosłej, dającej mu poczucie bezpieczeństwa, a nie kolegi!”. Nic dodać i nic ująć temu stwierdzeniu. Ale i tym razem warto sięgnąć do edukacyjnej analizy transakcyjnej, aby się przekonać, jak tego dokonać. Co oznacza stan Ja-Dorosły i na jakich transakcjach zbudowana jest fraternizacja z uczniem.

Rozdział trzeci, napisany przez Katarzynę Krzystanek, warto zadedykować jednemu z członków składu rady redakcyjnej tego periodyku, gdyż poświęcony jest edukacji medialnej. Po przedstawieniu podstawowych terminów, takich jak: media, multimedia, edukacja medialna i jej cele (technologiczne i pedagogiczne) oraz kierunki edukacji medialnej, autorka zaprezentowała wyniki przeprowadzonych przez siebie badań. Kwestie badawcze sprowadzały się do pytania głównego: czy szkoła realizuje cele edukacji medialnej? Pytanie zawierało dwa odniesienia szczegółowe: w jakim zakresie dotyczy to celów technologicznych, a w jakim stopniu celów pedagogicznych i wychowawczych? W wyniku przeprowadzonych badań okazało się, że pierwszy z celów realizowany jest w szkołach niemal w 100 procentach, natomiast drugi pozostaje wykonywany, niestety, w małym stopniu. Katarzyna Krzystanek zauważa: „Młodym ludziom zdecydowanie brakuje wiedzy na temat oddziaływania mediów na psychikę i zachowanie człowieka”. Skoro tak, autorkę chciałbym zachęcić do zapoznania się z artykułem Zbigniewa Łęskiego: *Zarys problematyki komputeryzacji i kształcenia w perspektywie analizy transakcyjnej*, gdzie znaleźć można trafne stwierdzenia na temat wzajemnej relacji między nauczycielem, komputerem i uczniem¹. Prze-

¹ Z. Łęski (2012), *Zarys problematyki komputeryzacji i kształcenia w perspektywie analizy transakcyjnej*, [w:] J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wyd. AJD, Częstochowa, s. 139–153.

czytać tam możemy, że: „[...] użycie analizy transakcyjnej jako teorii pozwala na inne spojrzenie na komputeryzację kształcenia oraz umożliwia badaczom analizę komunikacji nauczyciel – komputer – uczeń, niedostępną dla szeregu teorii dydaktycznych”.

W rozdziale czwartym, opracowanym przez Kingę Kaletę, znajdujemy problematykę pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Autorka skupia się głównie na rozmowie psychologicznej, jej miejscu i czasie, a także wynikającej stąd relacji. I w tym wypadku chciałbym dołożyć swoje „pięć groszy” – jako analityk transakcji. Zabrakło mi w tym kontekście odniesień do pojęcia kontraktu „na pomaganie”. Bez tego rodzaju swoiście rozumianej umowy, sformułowanej nawet np. w przypadku ucznia w sposób niezwykle prosty, łatwo popaść w tzw. transakcyjne gry ratownicze, które zawsze w jakimś sensie i jakże często są porażką w procesie pomagania. Kontrakt buduje bowiem obopólne zobowiązanie, zarówno ze strony osoby pomagającej (wychowawcy, nauczyciela, pedagoga, psychologa), jak i wspomaganego (ucznia, rodziców, kogoś z personelu szkoły itd.). Kinga Kaleta słusznie zwraca uwagę na znaczącą rolę zaufania i empatii w budowaniu tego rodzaju relacji i w dalszej części przedstawia profesjonalne techniki rozmowy psychologicznej, takie jak: aktywne słuchanie, umiejętność stawiania pytań, parafrazowanie, odzwierciedlanie uczuć, i szereg innych. Uwzględniono także dynamikę rozmowy psychologicznej, która składa się z otwarcia, klaryfikacji problemu, określenia struktury, eksploracji problemu i ustalenia celów. Kończą rozdział – niezwykle pomocne – zwięzłe propozycje ustalania zasad czasu rozmowy, formułowania pytań i technik pomocowych, stanowiące w ten sposób rodzaj podsumowania.

Ostatni z rozdziałów, napisany przez Justynę Mróz, poświęcony został kwestii stresu w teorii i praktyce szkolnej. Dowiadujemy się tu m.in., jakich – w świetle badań własnych – można doszukiwać się przyczyn sytuacji stresowych doświadczanych zarówno przez nauczycieli i uczniów, jak również rodziców oraz pracowników administracji szkolnej. Przedstawiono podstawowe pojęcia i teorie dotyczące stresu, sposoby jego rozpoznawania oraz sposoby, w jaki można sobie z nim radzić. Szczególnie ostatnie z poruszonych tu zagadnień może okazać się bardzo przydatne nauczycielom-praktykom. Tym bardziej, że autorka w zakończeniu rozdziału prezentuje ćwiczenia, które mogą w tym pomóc. Dotyczą one umiejętności rozpoznawania stresu i jego wpływu na efektywność działań, treningu autogennego oraz metod zarządzania sobą w czasie.

Dużym walorem książki jest bez wątpienia jasność, klarowność i konkretność przedstawianych treści, co – w przypadku zbioru kilku autorów – bardzo trudno osiągnąć. Jest to bez wątpienia zasługa redaktorów tej pracy, funkcji (dodajmy tu na marginesie) nie zawsze docenianej w środowisku naukowym. Opracowanie, którego zawartość starano się tu przybliżyć, warto polecić zarówno osobom prowadzącym zajęcia akademickie z tego zakresu, jak i samym studentom lub słuchaczom kursów doskonalących kwalifikacje zawodowe nauczycieli.