

Agata SZEKIEŁDA

<https://orcid.org/0000-0002-4977-3739>

e-mail: agata.szekielta@amu.edu.pl

Afiliacja: Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Korepetycje w podejściu relacyjnym: uczenie się i nauczanie jako proces terapeutyczny. Refleksja w oparciu o model analizy transakcyjnej

Jak cytować [how to cite]: Szekielta, A. (2018). Korepetycje w podejściu relacyjnym: uczenie się i nauczanie jako proces terapeutyczny. Refleksja w oparciu o model analizy transakcyjnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 49–60.

Streszczenie

W artykule przedstawiono osobistą refleksję na temat korepetycji, będących procesem uczenia i nauczania. Prywatne lekcje matematyki można postrzegać nie tylko jako prosty proces przekazywania wiedzy uczniowi, ale także jako proces terapeutyczny, co jest mniej popularnym podejściem. Efekt terapeutyczny opiera się na rozwiniętej między nauczycielem i uczniem relacji, która zapewnia zarówno bardziej efektywne zdobywanie wiedzy, jak i korektywne doświadczenie. Artykuł prezentuje wybrane aspekty tego procesu, w odniesieniu do podstawowych koncepcji w analizie transakcyjnej, takich jak model 5P Clarke, model funkcjonalny i strukturalny, analiza transakcji, zakazy i przyzwolenia. Rozważany jest kontrakt zawierany w ramach korepetycji, jak również pewne wątpliwości etyczne dotyczące podejścia relacyjnego w trakcie lekcji. Jako ilustrację podano wiele przykładów z osobistej praktyki autorki.

Słowa kluczowe: korepetycje; proces terapeutyczny; kontrakt; model 5P; przyzwolenia i zakazy.

Wstęp

Zainspirowana artykułem Trudi Newton *The Nature and Necessity of Risk: Minding the Gap in Education* (2011), zdecydowałam poddać refleksji proces uczenia się i nauczania, jakim są korepetycje. Od 8 lat zajmuję się zawodowo udzielaniem korepetycji z matematyki. Prowadzę przede wszystkim zajęcia in-

dywidualne z osobami w różnym wieku – od 8-latków do dorosłych w średnim wieku. Lekcje nie są dla mnie procesem nauczania, w którym jako mentor zwyczajnie przekazuję wiedzę uczniowi, trzymając się z góry określonego programu nauczania materiału do przerobienia. Podobnie jak Trudi Newton (2011, s. 114), postrzegam uczenie jako proces terapeutyczny, którego nośnikiem jest relacja rozwijająca się między korepetytorem a uczniem. Jest to mniej popularne i kontrowersyjne zarazem podejście do nauczania/uczenia się (Barrow, 2009, s. 300), jednak w moim odczuciu – jest ono efektywne na wielu płaszczyznach. W niniejszym artykule przedstawię wybrane aspekty uczenia jako procesu terapeutycznego w oparciu o podstawowe koncepty i założenia analizy transakcyjnej, podając konkretne przykłady z mojego doświadczenia zawodowego. Przytaczając historie uczniów, dokonałam niezbędnych zmian uniemożliwiających jednoznaczny identyfikację poszczególnych osób.

Kontrakt zawierany w ramach korepetycji

Analiza transakcyjna jako metoda kontraktowa zachęca do zawierania jawnego, obustronnego zobowiązania, jasno i precyzyjnie określającego cel (obszary pracy, zmiany) i sposoby dążenia do niego (Berne, 1966, s. 362). Jawność zabezpiecza przed występowaniem ukrytych motywów oraz przed uciekaniem się do gier psychologicznych przez obie strony (Stewart i Joines, 2016, s. 355). Zawarcie kontraktu wiąże się dla klienta z wzięciem równej odpowiedzialności za wyniki wspólnej pracy (Stummer, 2002). Według Steinera (1974, s. 243–244), elementami kontraktu są: obopólna zgoda, sprawiedliwa wymiana – określająca, jakie korzyści z relacji czerpie każda ze stron zawierających umowę – a także posiadane kompetencje. Kontrakt ma różne wymiary: administracyjny, lub inaczej proceduralny (określa czas, miejsce spotkań, odpłatność itp.), profesjonalny (ustalone cele, wzajemne oczekiwania, zakres obowiązków i sposób działania) oraz psychologiczny (ukryte, często niewypowiedziane i nieuświadomione motywy, wzajemne oczekiwania), por. Hay (2010, s. 40–43). Kontrakt z założenia ma zapewniać bezpieczeństwo, wzajemną współpracę, dzielenie odpowiedzialności za efekty pracy.

Korepetycje są spotkaniem dwóch osób – nauczyciela i ucznia, mającym miejsce w określonym czasie i określonej przestrzeni. Podobnie jak z pacjentami w terapii, korepetytor z większością uczniów umawia się na stały termin zajęć. W moim przypadku lekcja ma z góry ustalone granice czasowe (60, 90 lub 120 minut), a miejscem spotkań jest zazwyczaj moje mieszkanie. Umawiam się niemal wyłącznie na lekcje indywidualne (relacja 1:1), z uwagi na to, że wówczas znacznie łatwiej jest mi zachować wrażliwość i responsywność na specyficzne potrzeby danego ucznia, które często są nieuświadomione i niezwerbalizowane. Tego typu otwartość i wrażliwość nauczyciela, pomimo że nie jest jawną częścią

kontraktu, wydaje się być niezwykle istotna. Z różnymi uczniami możliwe i wskazane jest nawiązywanie odmiennych relacji, ponieważ inne są ich potrzeby (Newton, 2011, s. 115). Relacja pomiędzy korepetytorem a uczniem jest natomiast najlepszym nośnikiem wiedzy i pozwala na znaczące zwiększenie efektywności procesu uczenia się. Ustalona z góry jest też odpłatność za lekcje oraz warunki ich odwoływania. Z reguły proponuję swoim uczniom informowanie o zmianach na 48 godzin przed spotkaniem, co umożliwia reorganizację dnia oraz zabezpiecza przed złością czy poczuciem skrzywdzenia w przypadku odwołania lekcji na krótko przed jej rozpoczęciem. Kontrakt zawierany w ramach korepetycji często jest wielostronny – oprócz mnie i ucznia – stroną kontraktu są niejednokrotnie rodzice decydujący się na lekcje dla swojego dziecka i je opłacający, w tle jest także rzeczywistość szkolna i stawiane przez nauczyciela wymagania, którym uczeń musi sprostać.

Kontrakt na korepetycjach, w moim odczuciu, powinien być możliwie precyzyjny i jednocześnie niezwykle elastyczny. Zwłaszcza na początku współpracy trudno jest zdiagnozować, jakie kompetencje i zdolności posiada uczeń oraz jaką ma motywację. Z czasem zmieniają się też potrzeby ucznia oraz wymagania stawiane mu przez otoczenie. W porównaniu do kontraktu terapeutycznego, w kontrakcie edukacyjnym jest znacznie więcej niedopowiedzeń. Jawna część umowy zawiera wspólną naukę, poszerzanie wiedzy. Natomiast niejawnie pozostaje to, że praca odbywa się w oparciu o relację i emocje. Cel jest zatem, z jednej strony, precyzyjnie określony od samego początku – jest nim, przykładowo, poprawa ocen w szkole, zaliczenie przedmiotu, przygotowanie do egzaminu, wygrana w konkursie matematycznym. Nie jest natomiast sprecyzowane, jakimi metodami, oprócz wspólnego liczenia zadań czy wykonywania prac domowych, będzie się to odbywać. Niektóre cele wyznaczam jako nauczyciel niejawnie, gdyż wydają się one konieczne dla realizacji zawartej umowy. Dla zwizualizowania tej idei podam przykład. Kasia, uczennica klasy maturalnej, na próbnym egzaminie z matematyki zdobyła 18% możliwych do uzyskania punktów. Matka dziewczyny zainterweniowała, zapisując córkę na moje lekcje. Zwykle do zdiagnozowania poziomu wiedzy oraz potencjału danego ucznia wystarczy jedno spotkanie. Kolejne spotkania służą natomiast weryfikacji diagnozy i pomagają ją poszerzyć między innymi o aspekty związane z motywacją oraz trwałością efektów nauczania. W trakcie pierwszej lekcji z Kasią oceniłam jej potencjał jako duży; zdawała się mieć wystarczające zdolności i wiedzę, aby po kilku lekcjach uzyskać wysoki wynik na maturze z matematyki. Jej potencjał był jednak zablokowany. Pomyślałam, że u źródeł problemu może leżeć niskie poczucie własnej wartości i pewności siebie, przekonanie o własnej niekompetencji, lęk przed popełnianiem błędów. Kasia sprawiała wrażenie jakby nie potrafiła samodzielnie myśleć. Na korepetycje przyprawiała ją matka, pomimo że mieszkały niedaleko od miejsca ich udzielania, a dotarcie na lekcje wymagało wysiłku – pokonania ponad 100 schodów. Podczas wstępnej rozmowy na pierwszym spotkaniu, na wszystkie py-

tania kierowane przeze mnie do Kasi odpowiadała jej matka. Kasia w trakcie lekcji mówiła tak cicho, że wydawane przez nią dźwięki były dla mnie niemal niesłyszalne. Aby osiągnąć ustalony przez nas jawny cel (przygotowanie do egzaminu maturalnego), po postawieniu hipotezy dotyczącej obszaru problemowego, za cel niejawny przyjąłem wzmocnienie samodzielnego myślenia i pewności siebie u Kasi. Wybrane przykłady stosowanych przeze mnie interwencji przedstawiono w dalszej części artykułu. Efektem było zdanie egzaminu maturalnego z wynikiem powyżej 90% możliwych do uzyskania punktów, po mniej więcej dziesięciu wspólnych lekcjach.

Wspomniane wyżej niejawne wyznaczanie celów niezbędnych, w moim odczuciu, dla osiągnięcia zamierzonych rezultatów, może budzić wątpliwości etyczne w kontekście konieczności wyrażenia zgody na zmianę. Warto jednak zaznaczyć, że zgoda nie musi być wyrażana jawnie, zwłaszcza przez dzieci. W ich przypadku emocjonalna i intelektualna zgoda (lub jej brak) prezentowana jest poprzez werbalne komentarze, zachowanie czy zaangażowanie w proces uczenia. Należy wnikliwie obserwować wskaźniki zgody bądź niezgody. Można nazywać uczniowi to, co widzimy, i dopytywać o to, co próbuje przekazać (Newton, 2011, s. 115).

W trakcie lekcji staram się rozwijać osobistą odpowiedzialność moich uczniów. Odbywa się to poprzez zawieranie minikontraktów – zwykle na początku lekcji pytam o to, czym będziemy się dzisiaj zajmować (cel), co się pojawiło w szkole w przeciągu tygodnia oraz co sprawia obecnie najwięcej trudności. Zachęcam też do wzięcia odpowiedzialności za własną naukę w domu, zaznaczając, że to pomaga utrwalić materiał (nadaję tym samym sens, znaczenie nauce). W moim poczuciu ten system dobrze się sprawdza; osoby, z którymi współpracuję, szybko się go uczą i często przychodzą na lekcję z zaznaczonymi zadaniami, które sprawiały im kłopot, a w przypadku osiągnięcia gorszego wyniku na sprawdzianie, gdy nie robili zadań poza lekcjami – widzą część odpowiedzialności po swojej stronie. Odpowiedzialność w uczniach rozwijam też na inne sposoby. Przykładowo, wspomniana wcześniej maturzystka Kasia zdawała się być silnie zależna od matki. Pomimo że dziewczyna była dorosła, to właśnie jej matka się ze mną kontaktowała, pisząc krótkie wiadomości tekstowe w liczbie mnogiej, przykładowo jak choćby: „Dostałyśmy czwórkę ze sprawdzianu”. Aby subtelnie wspomóc budowanie niezależności oraz osobistą odpowiedzialność Kasi, podałam jej swój numer telefonu i poprosiłam, aby osobiście wysłała mi wiadomość z przypomnieniem o przesłaniu zadania domowego.

Wierząc w równość i partnerstwo w relacji korepetytor–uczeń, proponuję moim uczniom, abyśmy mówili sobie po imieniu. Nie wszyscy są w stanie przyjąć taką zasadę, zwłaszcza uczniowie szkół podstawowych, przyzwyczajeni do asymetrycznej relacji z nauczycielami w szkole. Przyjęcie tej zasady zdaje się wprowadzać wiele swobody i naturalności w kontakcie, jest wyrazem wzajemnego szacunku i rozkłada odpowiedzialność na obie strony we wspólnym dążeniu do wyznaczonego celu.

Podejście relacyjne: wątpliwości etyczne

Jak już wspomniałam, relacja jawi się jako najlepszy nośnik dla nauczania, poszerzania wiedzy i nabywania szeroko rozumianych kompetencji. W życiu uczniów mają miejsce różne sytuacje, które powodują, że uczniowie przychodzą na lekcje w różnym stanie emocjonalnym. Zwłaszcza w przypadku silnego pobudzenia wskazane jest, aby w pierwszej kolejności zadbać o ucznia od strony emocjonalnej, gdyż bez takiej dbałości nie jest on w ogóle zdolny do przyswajania wiedzy. Przykładem trudnej sytuacji może być przyście na lekcję zapłakanej, rozpaczającej po rozstaniu z chłopakiem nastoletniej uczennicy. Trudno sobie wyobrazić zignorowanie stanu emocjonalnego dziewczyny i przejście do realizowania zakontraktowanych zadań. Powstaje tu naturalnie pytanie o granice interwencji i etyczność ich podejmowania. Choć kontrakt zawarty w ramach korepetycji jawnie tego nie reguluje, przyjmuję odpowiedzialność za pewien fragment dobrostanu emocjonalnego ucznia – taki, który prowadziłby do udroźnienia kanału umożliwiającego nabywanie wiedzy. Nierzadko wiąże się to z podejmowaniem decyzji dotyczącej tego, jaką część czasu przeznaczony na lekcję poświęcić na tematy niezwiązane bezpośrednio z celem korepetycji, czyli poprawą matematycznych umiejętności ucznia. Jedynie nieliczni uczniowie są w stanie spędzić 100% czasu lekcji na obliczaniu zadań. Większość potrzebuje przynajmniej kilku minut na opowiedzenie o tym, co wydarzyło się u nich w minionym tygodniu. Moja uczennica Ewelina, o której napiszę jeszcze w dalszej części artykułu, nauczyła się sama wyznaczać granice potrzebnego jej Winnicottowskiego konterowania – pytała, czy może przez kilka minut o czymś ważnym mi opowiedzieć, aby następnie wrócić do liczenia zadań, których mamy wiele do zrobienia. Obserwuję jednak, że raczej mniejszość uczniów jest zdolna do samodzielnego nakreślenia granic i dbania o różne potrzeby w ramach lekcji – odpowiedzialność za tę decyzję przyjmuję więc ja. Kieruję się przy tym jedną zasadą, którą zwykłam nazywać Zasadą Min-Max: daję tyle przestrzeni, ile jest potrzebne, aby zadbać o ucznia od strony emocjonalnej, jednak nie więcej niż jest to konieczne dla osiągnięcia najlepszych efektów nauczania. Oczywiście, ilość przestrzeni koniecznej do emocjonalnego ustabilizowania podlega subiektywnej ocenie. W wyjątkowych sytuacjach wiąże się to nawet z podjęciem kontrowersyjnej decyzji o przeznaczeniu całego spotkania na rozmowę – jak we wspomnianym przypadku dziewczyny przychodzącej na lekcję po rozstaniu z chłopakiem.

Jedną z najtrudniejszych dla mnie pod względem dylematu etycznego była współpraca z Kamilem, uczniem trzeciej klasy gimnazjum. Umawiając go na lekcje, matka wyraziła przekonanie, że „Kamil jest głąbem”. W związku z tym należała na intensywne przygotowania do egzaminu gimnazjalnego. Przez okres sześciu miesięcy chłopak przychodził do mnie na dwugodzinne lekcje dwa lub trzy razy w tygodniu, nawet w okresie świąt czy ferii. Przed rozpoczęciem współpracy Kamil dostawał z matematyki czwórki i piątki, które po krótkim okresie

wspólnej pracy przekształciły się w same szóstki; z próbnych testów chłopak osiągał regularnie wynik na poziomie 100%. Nie zmieniło to jednak przekonania jego matki, która nadal uważała, że „syn jest głupi”, i takie wyniki osiąga wyłącznie dzięki mnie. Chłopak zdawał się być przeciążony nauką; oprócz 4–6 godzin korepetycji z matematyki, w każdym tygodniu miał dodatkowe lekcje ze wszystkich przedmiotów objętych egzaminem gimnazjalnym (historia, język polski, język angielski, chemia, biologia, fizyka). Staralam się przekazać matce Kamila, że syn nie potrzebuje tylu godzin lekcji, czy wręcz – że w ogóle ich nie potrzebuje. Interwencja była nieskuteczna. Ponadto miałam przesłanki, aby podejrzewać, że w wypadku mojej rezygnacji z udzielania korepetycji chłopak rozpocznie lekcje u innego nauczyciela. Podjęłam trudną decyzję o tym, aby znaczną część spotkań z Kamilem przeznaczać na rozmowy. Wykraczało to poza jawną część kontraktu, jednak nie odbyło się kosztem zdobywania wiedzy. Zdolności ucznia umożliwiały przerabianie materiału w szybkim tempie, co pozwalało zarówno na realizację celów lekcji, jak i pozostawiało przestrzeń na konwersacje. Rezultatem było, w pewnym stopniu, odciążenie psychiczne Kamila, zbudowanie jego pewności siebie i umiejętności nawiązywania kontaktu z drugim człowiekiem. Chłopak ukończył szkołę z najlepszą średnią ocen z matematyki, z testu gimnazjalnego z matematyki osiągnął maksymalny wynik, a ponadto – przerobiłmy około połowy materiału z programu klasy pierwszej szkoły średniej. Podczas jednej z rozmów telefonicznych matka Kamila udzieliła swego rodzaju przyzwolenia: „nie wiem, co wy na tych lekcjach robicie, ale oby tak dalej!”.

W monitorowaniu granic interwencji oraz ich etyczności pomocne są dla mnie następujące pytania: *Dla kogo podejmuję daną interwencję, kto na niej zyska i w jaki sposób? Czy przyczyni się to do poprawy efektywności nauczania?* Dopóki odpowiedzi na powyższe pytania brzmią: podejmuję decyzję dla dobra ucznia, uczeń na niej zyska i poprawi ona efektywność kształcenia – granice są respektowane. Sygnałem alarmowym, świadczącym o konieczności skorygowania interwencji, byłyby odpowiedzi, że na podejmowanych działaniach zyskuję ja lub pewna część normatywna, czy też że efektywność procesu nauczania nie ulegnie poprawie w wyniku tej interwencji.

Wątpliwości etyczne może budzić także to, że jako nauczyciel przekazuję uczniom pewien swój światopogląd. Zdarza się, że uczniowie podważają sens uczenia się matematyki, mówiąc chociażby: „Po co my się tego uczymy, nigdy w życiu nie będę obliczać tangensów”. Wówczas decyduję się odsłonić swoje przekonania i opowiadam, w jaki sposób nauka matematyki może być w życiu użyteczna. Często takie wyjaśnienie wystarczy, żeby obniżyć frustrację oraz wzbudzić w uczniach większą motywację i chęć do uczenia się matematyki. Tym niemniej wiąże się to z przekazywaniem moich wartości czy zasad. Myślę, że jest to nieodzowną częścią nauczania – warto jednak być świadomym zachodzących transmisji, aby móc je, przynajmniej częściowo, moderować.

Użyteczność podstawowych konceptów analizy transakcyjnej w relacji korepetytor–uczeń

Clarke (1996, s. 217–218) przedstawiła model 5P dla sytuacji edukacyjnych. Do zawartych w modelu 3P ochrony (*protection*), mocy (*potency*) i przyzwolenia (*permission*) dodała praktykę (*practice*) i percepcję (*perception*), uznając tą ostatnią za najważniejszą w procesie nauczania. Jej zdaniem najistotniejsza jest zatem świadomość tego, co dzieje się w trakcie lekcji w relacji nauczyciel–uczeń i, co za tym idzie, odpowiednie reagowanie. W trafnym reagowaniu pomocny może być jeden z najbardziej znanych konceptów analizy transakcyjnej – model funkcjonalny, opisujący obserwowalne w zachowaniach przejawy stanów Ja (Berne, 1998, s. 29–32; Stewart i Joines, 2016, s. 27–40). Dla mnie jako nauczyciela analiza stanów Ja ucznia jest użyteczna. Mogę wówczas dostosować moją odpowiedź do tego, co obserwuję, aby z większym prawdopodobieństwem osiągnąć zamierzony efekt komunikatu. Używając mojej wiedzy psychologicznej dotyczącej specyfiki przebiegu procesów związanych z koncentracją, mogę posługiwać się moim stanem Ja Dziecko, aby pobudzić uwagę czy ciekawość ucznia.

Przydatna wydaje się też umiejętność analizy transakcji i świadomość powtarzalności pewnych schematów w różnych życiowych sytuacjach. Często uczniowie zapraszają do transakcji dobrze sobie znanych, lecz bardzo niesprzyjających procesowi uczenia się. Dla przykładu, zdarza się, że w trakcie lekcji sygnalizuję uczniowi popełnienie błędu w obliczeniach, mówiąc: „Sprawdź, czy wszystko jest dobrze”. Niektórzy reagują wówczas silnym zdenerwowaniem i naładowanym agresją krzykiem: „No co, co! Dobrze wyliczyłam!”. Bywają też sytuacje, w których uczeń odmawia zastanowienia się nad zadaniem, zaraz po zapoznaniu się z treścią, stwierdzając, że nie wie, nie umie, nie będzie myśleć, „matematyka jest głupia i bez sensu”. Często są to wypowiedzi, których ton natychmiast przeciwnie wywołuje we mnie złość. Czasem czuję się zapraszana do odpowiedzi dewaluujących ucznia, jednak nie reaguję w ten sposób. Byłoby to powielaniem i utrwalaniem znanych im schematów, które warto poddać korektywnemu doświadczeniu. Przydatna jest w takich momentach świadomość i rozumienie, które oferuje analiza transakcyjna. Zdaję sobie sprawę, że uczeń reaguje tak, a nie inaczej, ponieważ jest sfrustrowany i zły – i te uczucia wywołuje we mnie, nie mogąc ich w sobie pomieścić. Gdy sobie to uświadomię – niemal natychmiast przestaję się złościć i mogę opisać uczniowi zachodzący proces, używając mojego Dorosłego: „Mam wrażenie, że jesteś zła, bo czegoś nie rozumiesz. Spróbujmy się temu wspólnie przyjrzeć”. Przyczynia się to do złagodzenia napięcia i umożliwia dalszą naukę.

Zapewnienie ochrony (*protection*) bywa bardzo istotne w sytuacjach edukacyjnych z niektórymi uczniami. Czasem potrzebują zabezpieczenia – w różnych wymiarach. Podam dwa przykłady z mojego doświadczenia.

Prowadziłam lekcje z 9-letnią Asią, chodzącą do czwartej klasy szkoły podstawowej. Dziewczynka miała ogromne trudności z nauką matematyki oraz znaczne zaległości względem koleżanek. Jako jedyna w klasie zaczęła szkołę, mając sześć lat. Postawiłam hipotezę, że nie rozwinęło się u niej jeszcze myślenie abstrakcyjne, była zdolna jedynie do przeprowadzania operacji konkretnych – przykładowo, wszystkie obliczenia wykonywała na palcach. Wydawało się, że w związku z tą sytuacją przeżywała silny stres i lęk. Zaobserwowałam, że obgryzała skórki przy paznokciach do krwi. Zdecydowałam zogniskować jej uwagę na tym, mówiąc: „Zauważyłam, że obgryzasz skórki od paznokci, tak bardzo, że aż krew ci leci. Zastanawiam się, czy to dlatego, że bardzo się denerwujesz?”. Asia odpowiedziała, że tak, bardzo się denerwuje tym, że jest najgłupsza w klasie – wszyscy dostają piątki z matematyki, a ona jako jedyna ma prawie same jedynki. Zastanowiłam się, czy mogłabym pomóc jej, stosując prostą interwencję. Przypomniałam sobie film *Pokojówka z Manhattanu* – chłopiec, który doświadczał tremy przed wystąpieniami publicznymi, otrzymał wskazówkę, że ściskanie w ręce spinacza podczas wystąpienia pomaga w redukcji stresu. Inspirując się tym, na następnej lekcji dałam Asi przedmiot zastępczy – małą przypinkę kotka (dziewczynka uwielbiała kotki), i zapytałam: „Czy będzie dla ciebie w porządku, jeśli się umówimy, że jak będziesz się bardzo denerwować – to będziesz mocno ścisnęła w dłoni tego magicznego małego kotka zamiast obgryzać skórki?”. Kotek bardzo się Asi spodobał i, faktycznie, zaczęła nosić go ze sobą do szkoły i ścisnąć zamiast obgryzać skórki od paznokci. Ponadto zdecydowałam się przeprowadzić rozmowę z mamą Asi. Powiedziałam, co zaobserwowałam, zapytałam, jak dziewczynka sobie radzi z innymi przedmiotami. Poinformowałam, że mogło nie wykształcić się u niej jeszcze myślenie abstrakcyjne i może warto zastanowić się nad tym, aby Asia powtórzyła czwartą klasę. To powinno pozwolić na rozwój procesów poznawczych. Sprostanie wymaganiom szkolnym było okupione ogromnym kosztem emocjonalnym oraz kreowało poczucie niekompetencji u dziewczynki. Niestety, ta interwencja okazała się nieskuteczna, mama Asi pozostała przy swoim przekonaniu, że córka „musi dać radę”.

We wcześniejszej części artykułu wspomniałam o uczennicy Ewelinie. Przywozдила ona na myśl raczej dziesięcioletkę niż niemal pełnoletnią osobę, którą była. Miała duże trudności z nauką w liceum i zaliczaniem wielu przedmiotów. Z relacji dziewczyny wynikało, że matka codziennie budziła ją o 4 rano i nie pozwalała zasnąć przed północą, zmuszając do ciągłej nauki. Nie rozumiała, że wycieńczona, senna Ewelina nie jest w stanie efektywnie przyswajać wiedzy. Często zapominała o karmieniu córki bądź nie pozwalała jej jeść, dopóki się nie nauczy pewnej porcji materiału. Zdarzało się, że na korepetycje o godzinie 20:00 Ewelina przychodziła głodna. W szkole nic nie jadła, poświęcając przerwy na naukę, a po szkole spożywała niewielki obiad. W takiej sytuacji konieczne zdawało mi się zadbanie o jej podstawowe potrzeby fizyczne – przygotowywałam jej ciepłą herbatę oraz kanapkę i dopiero wówczas przystępowałyśmy do nauki.

Z czasem uczyłam ją informować, że jest głodna i chciałaby zjeść kanapkę – zachęcałam ją zatem do wzięcia odpowiedzialności za zaspokojenie swoich podstawowych potrzeb.

Analiza strukturalna również wydaje się konceptem znajdującym zastosowanie w trakcie lekcji. Warto mieć hipotezy na temat tego, jakie zakazy, nakazy czy przyzwolenia spośród zaproponowanych przez Gouldingów (1979, s. 34–42) zapisane są u ucznia w skrypcie, i odpowiednio do nich reagować. Korepetycje są okazją do udzielenia nowych przyzwoleń. Co więcej – nauczyciel jako osoba znacząca jest uwewnętrzniany, ma więc szansę na wzbogacenie świata wewnętrznego swoich uczniów o dobre obiekty (Stewart i Joines, 2016, s. 44).

Nauczyciel może pokazywać uczniom, że jest ciekawy i chętny do gier i zabaw. Jest to sposób na motywowanie, ale też – dawanie przyzwoleń. Lekcja bywa okazją do pokazania, że nauka nie musi być przykrym obowiązkiem, a może być przyjemnością, pełną zabawy i śmiechu – niektórzy uczniowie nigdy wcześniej tego nie doświadczyli. Formę zabawy warto dopasować do wieku i indywidualnej charakterystyki ucznia. Młodszym dzieciom można opowiedzieć wierszyki ułatwiające zapamiętywanie, albo zagrać z nimi w matematyczne gry (samodzielnie ułożone bądź dostępne na platformach internetowych). Wybitnie uzdolnionym uczniom można pokazywać różne ponadprogramowe „sztuczki” ułatwiające obliczenia i dowodzenie trudniejszych twierdzeń, opowiedzieć ciekawostki z życia matematyków, rozwiązywać z nimi łamigłówki. Dobrym pomysłem jest posłużenie się transakcjami „strzał w dziesiątkę”. Napomknięcie, jak gdyby mimochodem, „ciekawe, jak to działa” lub „ciekawe, przez kogo to twierdzenie zostało wymyślone” – pobudza zainteresowanie uczniów, którzy czasem dzielą się wynikami eksploracji na następnej lekcji. Z jednym z moich uczniów postanowiłam zrobić zakład, którego nagrodą był ręcznie ozdobiony zeszyt – w zamian za zdobycie uzgodnionej oceny ze sprawdzianu. Podziało to na niego bardzo motywująco.

Należy świadomie dawać uczniom przyzwolenie na „bycie ważnymi”. Jednym ze sposobów może być pytanie „Co u ciebie?” – postawione na początku spotkania wraz ze szczerym zainteresowaniem odpowiedzią. W trakcie lekcji należy dawać uczniom pełną uwagę: nie używać komputera do celów niezwiązanych z lekcją, wyłączać telefon komórkowy i monitorować samodzielną pracę ucznia nad zadanym materiałem. Taka postawa przyczynia się do budowania dobrej relacji między nauczycielem i uczniem, a dostępność i asekuracja w trakcie wykonywanych obliczeń wydaje się nieść przekaz, że uczeń ma dla korepetytora znaczenie.

Warto dawać uczniom przyzwolenie na „czucie”, przykładowo: w porządku jest być sfrustrowanym czy złym, gdy się czegoś nie rozumie. Ważne wydaje się dbanie o pozostawienie przestrzeni na wątpliwości. Uczniowie nie muszą wszystkiego wiedzieć, rozumieć – przychodzą przecież na lekcję po to, aby się nauczyć. Warto, aby w takich sytuacjach sygnalizowali, że czegoś nie rozumieją, i zadawali pytania, nawet jeśli dotyczą one materiału, który powinni mieć już opanowany. Oczywiście, uczniowie nigdy nie powinni spotykać się z negatywnymi

bezw warunkowymi znakami rozpoznania ze strony nauczyciela, a jedynie z informacjami zwrotnymi dotyczącymi ich umiejętności czy pracy.

Często uczniowie prezentują na lekcjach matematyki zakaz „nie myśl”. Można ten zakaz przełamywać poprzez zadawanie pytań pomocniczych i naprowadzanie ucznia na rozwiązania zamiast prezentowania gotowych modeli. Warto doceniać samodzielne próby rozwiązywania zadań, nawet jeśli one nie prowadzą do poprawnej odpowiedzi. Takie działania budują poczucie kompetencji ucznia oraz umiejętność jego myślenia, co ma szansę uogólnienia na inne obszary życia.

Powyższy zakaz w przypadku matematyki często wiąże się z „niech ci się nie uda”, który może przybrać następującą formę: „niech ci się nie uda nauczyć matematyki, przecież jesteś humanistą i nigdy nie zrozumiesz tego przedmiotu”. Korepetytor może dać uczniom przyzwolenie: niech ci się uda nauczyć matematyki. Z mojego doświadczenia wynika, że skuteczne jest mówienie uczniom, że matematyka jest łatwa, schematyczna, tylko „udaje trudną” poprzez zawile sformułowanie treści zadań – wystarczy jednak odszukać odpowiednie słowa-klucze i wiadomo będzie, co w danym zadaniu należy zrobić. Lubię przywoływać metaforę skrzynki z narzędziami: jest w niej określona liczba narzędzi i wiadomo, że któregoś trzeba użyć. Można próbować – jeśli jedno nie zadziała, to z pewnością sprawdzi się inne, dostępne w skrzynce. Przedstawiona w ten sposób matematyka zaczyna wydawać się możliwa do opanowania. Uczniowie często zaczynają się wtedy bardziej starać, ponieważ wyznaczony cel (w postaci nauczenia się konkretnego materiału) wydaje im się osiągalny. Przykładowo, skutkuje to zaliczeniem matury na dobrym poziomie (ok. 70%) przez osoby, które w kilku wcześniejszych próbach nie zdały egzaminu maturalnego.

Na korepetycje zgłaszają się też uczniowie, którzy mają zakaz nawiązywania relacji, wyrażający się zaleceniem: „nie bądź blisko”, czy wręcz w ogóle zakazem posiadania dłuższej czy bliższej znajomości z kimś spoza rodziny. Korepetycje mogą okazać się wówczas bezpiecznym miejscem na zbudowanie realnej relacji, na zbliżenie się do kogoś innego niż członkowie rodziny. Bywa to katalizatorem procesu nauki.

Wreszcie relacja korepetytor–uczeń może być nośnikiem przyzwolenia „rośnij”. Dla ilustracji podam przykłady z mojej praktyki zawodowej. Wspomnianą wcześniej Kasię zaprosiłam do uniezależniania się od matki poprzez wysłanie mi wiadomości tekstowych z przypomnieniem o przesłaniu jej zadania domowego. Dawanie przyzwolenia „rośnij” jest jednak ryzykowne, ponieważ ingeruje ono w homeostazę rodzinną i zależnościową relację rodzic–dziecko. Rodzic, zagrożony obrazem uwielbianego, idealizowanego korepetytora, który zachęca do autonomii, myślenia oraz dorastania, może chcieć przerwać lekcje. Opisana wyżej Ewelina – jak się zdawało – miała zakaz: „nie bądź blisko z osobami spoza rodziny”, w służbie zalecenia: „nie rośnij” – aby na zawsze pozostać z matką. Z relacji dziewczyny wynikało, że w momencie, gdy możliwe stało się bycie blisko mnie, uspokoiła się, stała się radosna – matka zaczęła ją wówczas straszyć.

Powtarzała, że córka ma mi niczego nie mówić, z niczego się zwierzać, bo ja jestem tylko korepetytorem – obcym człowiekiem, robię wszystko dla pieniędzy i Ewelina mnie nie obchodzi. A jak opowie mi o tym, co się dzieje w domu (przemoc), to ja jako psycholog zadzwonię do specjalnych służb, które zabiorą ją rodzicom i oddadzą do domu dziecka, a tam będzie miała znacznie gorzej niż w domu. Słowa matki nie powstrzymały Eweliny przed byciem blisko. Jednak po dwóch latach trudzenia się w liceum Ewelina nie zdała drugiej klasy (matematykę zaliczyła). Rodzice przenieśli ją do innej szkoły, o czym dowiedziałam się z relacji osoby trzeciej, i już więcej nie przywieźli jej na korepetycje do mnie. Tym niemniej mam poczucie, że w trakcie naszych spotkań Ewelina oprócz wiedzy zyskała dużo pozytywnych, korektywnych doświadczeń, co pozwoliło jej na czerpanie więcej radości w życiu oraz nawiązanie przyjaźni w nowej szkole.

Podsumowanie

Korepetycje są z definicji sytuacją edukacyjną, a relacja pomiędzy nauczycielem i uczniem ma z założenia charakter dydaktyczny. Każdy uczeń ma jednak określoną strukturę osobowości oraz specyfikę funkcjonowania w różnych sytuacjach, aktywującą się w różnych okolicznościach – w tym w trakcie lekcji. Efektywność kształcenia zależy od odpowiedniego dopasowania metod do charakterystyki nauczanej osoby. Każda relacja, zwłaszcza dłużej trwająca, jest źródłem nowych doświadczeń dla osób w niej będących i w tym sensie możliwe jest przyglądanie się aspektowi terapeutycznemu w relacji nauczyciel–uczeń. Różne sytuacje osobiste, szkolne czy rodzinne uczniów nie pozostają bez wpływu na funkcjonowanie w przestrzeni korepetycji, co sprawia, że w trakcie lekcji dokonuje się proces terapeutyczny. Trudne sytuacje życiowe upośledzają zdolność do nauki, zatem potrzebne wydaje się stosowanie pewnych interwencji mających skutek terapeutyczny, a które umożliwiają realizację celu lekcji, uspokajając ucznia i udrażniając proces nabywania wiedzy i umiejętności. Skutki interwencji nie ograniczają się wyłącznie do założonych celów naukowych, lecz zdają się mieć wpływ na różne obszary funkcjonowania ucznia.

Analiza transakcyjna jest użytecznym narzędziem do poszerzania świadomości tego, co dzieje się w relacji między osobami będącymi w procesie nauczania. Dzięki pogłębionemu rozumieniu procesu możliwe są adekwatne reakcje ze strony nauczyciela, pozwalające na bardziej efektywne przyswajanie wiedzy przez ucznia. Przytoczone w artykule przykłady ilustrują jedynie pewne aspekty procesu terapeutycznego zachodzącego w relacji nauczyciel–uczeń. Mogą jednak posłużyć różnym osobom zajmującym się edukacją jako inspiracja do refleksji i zachęcić do bardziej świadomego stosowania rozmaitych interwencji, także w duchu analizy transakcyjnej.

Literatura

- Barrow, G. (2009). Teaching, learning, schooling, and scripts. *Transactional Analysis Journal*, 39 (4), 298–304. <http://dx.doi.org/10.1177/036215370903900405>.
- Berne, E. (1966). *Principles of Group Treatment*. New York: Grove Press.
- Berne, E. (1998). *Dzień dobry... I co dalej?* Poznań: REBIS.
- Clarke, J.I. (1996). The Synergistic Use of Five Transactional Analysis Concepts by Educators. *Transactional Analysis Journal*, 26 (3), 214–219. <http://dx.doi.org/10.1177/036215379602600304>.
- Goulding, M., Goulding, R.L. (1979). *Changing Lives through Redecision Therapy*. New York: Grove Press.
- Hay, J. (2010). *Analiza transakcyjna dla trenerów*. Kraków: Wydawnictwo Transmisja Grupa Doradczo-Szkoleniowa.
- Newton, T. (2011). The Nature and Necessity of Risk: Minding the Gap in Education. *Transactional Analysis Journal*, 41 (2), 114–117. <http://dx.doi.org/10.1177/036215371104100203>.
- Steiner, C. (1974). *Scripts People Live*. New York: Grove Press.
- Stewart, I., Joines, V. (2016). *Analiza transakcyjna dzisiaj*. Poznań: REBIS.
- Stummer, G. (2002). An Update on the Use of Contracting. *Transactional Analysis Journal*, 32 (2), 121–123. <https://doi.org/10.1177/036215370203200207>.

Private tuition in relational approach: learning and teaching as a therapeutic process. Reflection based on the transactional analysis model

Summary

The article is a personal reflection on private tuition, which involves learning and teaching processes. Private math lessons can be perceived not only as mere transmission of knowledge to the student, but also as a therapeutic process. Such an approach is less popular. The therapeutic effect is based on the relationship developed between the teacher and the learner, which ensures both more efficient gaining of knowledge and a corrective experience. Selected aspects of this process are presented in the paper, in accordance with the basic concepts of transactional analysis, such as Clarke's 5P model, the functional and structural model, transaction analysis, injunctions and counter-injunctions. The author reflects on the contract concluded within private tuition, as well as on some ethical doubts concerning a relational approach during lessons. Multiple examples taken from the authors' personal experience are included as an illustration.

Keywords: tutoring; therapeutic process; contract; 5P model; injunctions and counter-injunctions.