

Jarosław JAGIEŁA

<https://orcid.org/0000-0001-5025-0767X>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: jaroslaw.jagiela@ujd.edu.pl

## Pozytywna analiza transakcyjna

---

**Jak cytować [how to cite]:** Jagieła, J. (2019). Pozytywna analiza transakcyjna. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 8, 237–245.

---

### Streszczenie

Analiza transakcyjna (AT) jako jeden z kierunków psychoterapii od początku swojego istnienia kierował się założeniami bliskimi pozytywnej psychologii. Na ten fakt zwraca uwagę szereg autorów TAJ. Implementacje analizy transakcyjnej do edukacji i pojawiające się tutaj problemy, modele i rozwiązanie dodatkowo jeszcze zwiększają zaangażowanie tej koncepcji w kierunku współcześnie rozumianej psychologii pozytywnej. Dzięki edukacyjnej analizie transakcyjnej szkoła i cały system oświatowy mogą stać się miejscami stwarzającymi szanse korzystnego rozwoju oraz urzeczywistniania swoich możliwości przez wszystkie podmioty (uczniów, nauczycieli, rodziców) obecnych w procesie kształcenia i wychowania.

**Słowa kluczowe:** analiza transakcyjna, pozytywna psychologia, edukacyjna analiza transakcyjna.

Między momentem, kiedy powstała analiza transakcyjna (druga połowa lat pięćdziesiątych XX wieku) a czasami, gdy pojawia się nurt określany jako psychologia pozytywna (początek wieku XXI) minęło niemal pięćdziesiąt lat. Inspiracji AT można doszukiwać się w psychoanalizie (choć ta kwestia jest nadal sporna), ale też w dużym stopniu w psychologii humanistycznej. Natomiast źródeł samej psychologii pozytywnej dopatrują się niektórzy już u Arystotelesa, który niemało pisał na temat szczęścia, ale też – podobnie jak w przypadku analizy transakcyjnej – natchnienia można doszukiwać się w pracach Abrahama Masłowa i Carla Rogersa. I jak to często bywa, każdy z tych kierunków ma odmiennego prekursora. Analiza transakcyjna – Erica Berne’a (1910–1970), natomiast pozytywna psychologia Martina E.P. Seligmmana (ur. 1942 r.). Obaj skupieni byli na samym początku swojej kariery na zjawiskach klinicznych związanych z psy-

chologią. Pierwszy był psychoterapeutą, drugi współautorem fundamentalnego podręcznika „Psychopatologia”, na którym wykształciło, i po dzień dzisiejszy kształci się nadal, cała rzesza psychologów oraz przedstawicieli dziedzin pokrewnych (Rosenhan, Seligman, 1994). Jeden i drugi potrafili jednak odejść od swoich zainteresowań problematyką psychopatologii, zaburzeń psychicznych i braku normatywności psychicznej oraz skierować swoją uwagę ku pozytywnym aspektom funkcjonowania i rozwoju człowieka.

Trzeba tu na wstępie zaznaczyć, że pozytywna psychologia (PP – *positive psychology*) nie jest zjawiskiem jednorodnym. Przyjmuje się jednak w sposób najbardziej ogólny, że jest to „psychologia cenionych zjawisk psychicznych, takich jak zadowolenie i satysfakcja (dotyczące przeszłości), nadzieja i optymizm (na przyszłość) oraz szczęście i dobrostan (w terażniejszości). Koncentruje się na subiektywnie pozytywnych doświadczeniach, takich jak miłość i podobać się; pozytywnych cechach jednostki, takich jak odwaga, umiejętności interpersonalne, wytrwałość, oryginalność i mądrość, pozytywnych zjawiskach społecznych, takich jak kooperacja, altruizm i tolerancja ” (Colman, 2009, s. 609).

Martin E.P. Seligman, niekwestionowany prekursor PP, widział zatem ten kierunek nie jako naukę dotyczącą chorób, zaburzeń, różnego rodzaju deficytów lub słabości człowieka, chciał natomiast, aby psychologia w każdej osobie umiała również dostrzec siłę, mocne strony, skuteczność czy zalety. Pisze: „Nie jest to nauka tylko o chorobach czy zdrowiu, ale obejmuje sferę pracy, edukacji, intuicji, miłości czy rozwoju i zabawy” (Seligman, 2005, s. 4). Dalej autor opisuje pięć czynników dobrego samopoczucia: pozytywne emocje, zaangażowanie, relacje z innymi, poczucie znaczenia oraz cel i pragnienie jego osiągnięcia. Ujmuje to w akronim: PERMA. Pozytywna psychologia nie poprzestaje jednak na sformułowaniu podstawowych założeń, ale podobnie jak analiza transakcyjna, coraz to sukcesywniej, poddaje je empirycznej weryfikacji i falsyfikacji.

## **Analiza transakcyjna jako pozytywna psychologia**

Szereg autorów zamieszczających swoje artykuły w „Transactional Analysis Journal” (TAJ) zauważa, iż pomimo istniejących różnic, istnieją duże podobieństwa między obydwiema koncepcjami (tj. AT i PP). I na obecność ich ciekawych refleksji chciałbym w tym miejscu zwrócić uwagę. Bez wątpienia na zainteresowanie zasługuje tu obszerny artykuł Rosemary Napper. Jak wiadomo jest to znana nauczycielka i superwizorka AT oraz autorka wielu publikacji zakresu organizacji i edukacji, która w sposób bardzo osobisty dzieli się swoją drogą poszukiwań różnych obszarów zastosowań analizy transakcyjnej, jak również odkrywania dla siebie psychologii pozytywnej (Napper, 2009, s. 61–74). Napper stara się odpowiedzieć na fundamentalne pytanie: czym według niej samej jest analiza transakcyjna? I dochodzi do przekonania, że jest to potężny zbiór map

i metafor, które stwarzają możliwość dobrej komunikacji między ludźmi w różnych kulturach oraz na wszystkich poziomach wykształcenia. Analiza transakcyjna, będąc swoistym metajęzykiem, może dostarczyć szeregu pozytywnych pomysłów psychologicznych. Jednym z bogactw AT jest też jej rozległość, poczynając od behawioralnych i poznawczych sposobów pracy, po psychodynamiczne ujęcia oraz autoterapię. Zamiast zatem skupiać się na niuansach, cieszymy się – pisze Napper – i przekazujemy wartość koncepcji we wszystkich obszarach współczesnego życia.

Z kolei psychologia pozytywna, dzięki licznie prowadzonym badaniom, które autorka przytacza w swoim artykule, jest w stanie dostarczyć dowody empiryczne potwierdzające słuszność koncepcji AT. W całym tekście Napper wskazuje bowiem na kilka satysfakcjonujących zbieżności, ale też różnic w niezwykłych empirycznie konstruktach analizy transakcyjnej z danymi empirycznymi psychologii pozytywnej. Zauważa, że zarówno jedna, jak i druga dziedzina, trochę rozmiągają się ze znaczeniem problemów, którymi się zajmują. Podchodzi też krytycznie do samego pojęcia „transakcja”, które brzmi dla niej nie najlepiej w kontekście stosunków międzyludzkich, a odnosi się bardziej do sfery merkantylnych relacji finansowych niż do relacji międzyludzkich. Bliższe są jej takie określenia analizy transakcyjnej, jak np. „analiza skryptów” lub „psychologia autonomii”. W psychologii pozytywnej dostrzega też mankamenty, np. swoiste przesłodzenie (pojęcie znane w AT jako *marshmallow-throwing*) przypominające znany „zespół Pollyanny”, czyli wszechogarniające samozadowolenie i radosne podejście do życia, w stylu pop-psychologii, gdzie nie chce się dostrzec wszystkiego tego, co negatywne, co przecież ma również miejsce w ludzkiej egzystencji.

Istotną wartość dla psychologii pozytywnej – według Napper – ma pięć podstawowych pojęć analizy transakcyjnej: *okness*, prawo do dokonywania własnych wyborów, autonomia, otwartość komunikacyjna oraz zawieranie kontraktów. Dostrzega też przy okazji, że wyodrębnione przez Seligmmana trzy rodzaje stosunku do życia tj. życie przyjemne, zaangażowane i sensowne (Seligman, 2003), tworzą korzystne warunki dla kategoryzacji skryptów według powyższego schematu. Klienci mogą w ten wolny od nadmiernego koncentrowania się na patologicznych aspektach skryptu sposób szukać metod odnajdywania przyjemności w życiu, zaangażowania i poszukiwania sensu. Być może klient dzięki temu jest w stanie zauważyć, że życie koncentrujące się nade wszystko na poszukiwaniu samych przyjemności, zaspokajaniu własnych głodów i odbieraniu samych tylko znaków zauważenia skupia się albo na wycofaniu, albo też rytuałach i własnych rozrywkach. Przeciwnieństwem tego jest życie zaangażowane, skupiające się na aktywności i budowaniu intymności, mające zatem charakter dwukierunkowy. Idące od siebie ku drugiemu człowiekowi i na odwrót. Natomiast życie sensowne wykracza niejako poza wcześniejsze kategorie, gdyż wyraża dążenie do czynienia dobra nie tylko wobec siebie samego, ale również innych.

Przywołując zestaw 24 mocnych stron podzielonych na sześć cnót (mądrości i wiedzy, odwagi, relacji do innych, sprawiedliwości, umiarkowania, transcencji) wyodrębnionych przez Seligmana (Seligman, 2003, s. 137–161), autorka dostrzega ich podobieństwo do cech składających się na model zintegrowanej osobowości. Zintegrowany stan Ja-Dorosłego sprzyja bowiem w sposób wieloraki pozytywnemu funkcjonowaniu człowieka w wielu wymiarach. „Integracja wewnętrzna sprzyja nade wszystko kongruencji, czyli autentyczności wyrażającej się zgodnością między stanami osobowości a przekazem siebie w kontaktach z innymi. Nie sposób również nie zauważyć, że spójność osiągnięta w procesie integracji służy w wysokim stopniu, jak żaden inny czynnik, osiągnięciu przez jednostkę własnej tożsamości” (Jagięła, 2013, s. 136). Osoba niespójna wewnętrznie charakteryzuje się dezintegracją w wielu sferach swojej psychiki. Mówiąc najprościej, co innego myśli, a co innego też czuje, lub co innego przy okazji robi. Każdy zatem musi przyznać, że taki stan uznać za pozytywny w wymiarze psychologicznym.

Wraz z Rosemary Napper problematyką związków między analizą transakcyjną a pozytywną psychologią zajmował się też w kontekście posttraumatycznym James R. Allen (Allen, 2006, s. 120–133). Badał długotrwałe skutki traumy oraz działania interwencji kryzysowej, jakie wiązały się z terrorystycznym zamachem bombowym na jeden z budynków federalnych w Oklahoma City, w kwietniu 1995 roku. Allen, reprezentant nurtu konstruktywistycznego w AT (a mówiąc precyzyjniej neurokonstruktywistycznego – *Neuroconstructivist Transactional Analysis*), analizował – z punktu widzenia analizy transakcyjnej – dziesięć lat po tym zdarzeniu kryzysowym różne wątki stanów pourazowych. Widział również znaczenie podejścia bliskiego pozytywnej psychologii, np. docenianie aktualnej sytuacji przez osoby dotknięte traumą i przyjaźni, jakiej doświadczają od innych, budowanie w sobie nadziei oraz umiejętności korzystania z własnych mocnych stron, czy też rozwijanie zaangażowanego i sensownego życia wraz z rozwojem osobistym, a także zadawalające rekonstruowanie swojej tożsamości. Pisze, iż są to wszak cechy bliskie podejściu transakcyjnemu i pozytywnej psychologii – inicjatywy oraz wysiłki na rzecz dobrze rozumianej psychoprofilaktyki, będące czymś więcej, niż tylko dążeniem do braku patologii, lecz też odpowiedzią na coraz większe zapotrzebowanie w zakresie rozwijania odporności psychicznej i poszerzania osobistych kompetencji życiowych.

Dobrze znany edukacyjnym analitykom transakcyjnym jest Giles Barrow. I on w swoim artykule widzi zbieżność między AT i PP. Tekst ukazał się pod znamionym tytułem: „Cudowny świat, piękni ludzie: przeformułowanie analizy transakcyjnej jako psychologii pozytywnej”. Postuluje w nim przeformułowanie tradycyjnego w analizie transakcyjnej modelu stanów ego. Według jego oceny będzie to miało szczególne znaczenie dla praktycznego wymiaru tej koncepcji (Barrow, 2007, s. 206–209). Autor wnioskuje zastąpienie dotychczasowego pionowego układu: Rodzic – Dorosły – Dziecko schematem odwróconym, według

równie pionowego schematu, ale w odwrotnej kolejności: Dziecko – Dorosły – Rodzic. Stan Ja-Dorosły pozostaje na swoim miejscu, jedynie struktura Ja-Rodzic oraz Ja-Dziecko zmieniają swoje dotychczasowe położenie. Jest przekonany, że zmiana tego tradycyjnego porządku w świadomości transakcjonalistów może przyczynić się do rozumienia ludzkiego doświadczenia i dynamiki interpersonalnej. Jeżeli dobrze rozumieć Barrowa, to usytuowanie Dziecka na szczycie tego modelu, jako synonimu źródła szczęścia i nadziei, a stanu Rodzica, jako bazowego podstawy poczucia bezpieczeństwa, mądrości i wsparcia, zmieni optykę pojmowania transakcyjnej struktury osobowości. Skieruje uwagę ku pozytywnym aspektom i wartościom, które w dotychczasowym schemacie były niejako zaniedbane. W momencie powstania AT chciano w niej widzieć dziedzinę służącą leczeniu psychicznych szkód po ostatniej wojnie. Czasy się jednak zmieniły, a sam twórca koncepcji miał zapewne również pragnienia znacznie szersze i ambitniejsze, wiążące się z zaproponowaniem metody, która zapewni ludziom szczęście i nadzieję w życiu.

Autor napisał o tym tak: „Wierzę, że analiza transakcyjna ma duże znaczenie dla rozwoju psychologii pozytywnej. Jako przedstawiciele społeczności transakcjonalistów mamy zarówno koncepcję, jak i język, który możemy rozwijać, aby służyć w cudowny sposób ludzkim zdolnościom, sile i skuteczności” (Barrow, s. 207). Wymienia tu przykłady pozytywnych konotacji AT wiążących się z PP, takich jak *drivery*, tworzenie w czasie terapii zdrowego trójstronnego kontraktu oraz nadzieję, jaką niesie z sobą Trójkąt Zwycięzcy. Zaznacza, że nie są to jedyne przykłady, na które warto się powoływać.

Nie budzi wątpliwości fakt, iż *coaching* posiada wiele obszarów pokrywających się z interesującymi nas dziedzinami. *Coaching* podejmuje próby pomocy i kierowania rozwojem umiejętności oraz kompetencji danej osoby w relacji między kimś wspierającym a wspieranym w realizacji postawionych przez niego celów. Stąd Ewa Sokołowska w jednym ze swych artykułów stawia interesujące nas pytanie: „Czy analiza transakcyjna może być użyteczna w *coachingu*?”. Czytamy tam: „Koncepcja ta odpowiada na zapotrzebowanie *coachingu*, jakim jest korzystanie z teorii – również z dziedziny psychologii – dla uporządkowania pojęciowego i dla zdobycia odpowiedniej inspiracji. Daje się też wpisać w trend psychologii pozytywnej. AT opisuje mechanizmy prawidłowego rozwoju człowieka bez zbytnej koncentracji na patologii” (Sokołowska, 2013, s. 41).

Jednak nie tylko *coaching* jest tą dziedziną, która zbliża analizę transakcyjną do psychologii pozytywnej, takim obszarem problemowym jest również edukacja.

## **Znaczenie edukacji dla pozytywnej analizy transakcyjnej**

Pojawienie rozwiązań i modeli edukacyjnych w AT przyczyniło się, jak można w sposób uzasadniony sądzić, do ukierunkowania całej koncepcji w jesz-

cze większym stopniu w kierunku psychologii pozytywnej. Wskażmy zatem przykłady potwierdzające tę tezę.

Bez wątplenia takie znaczenie ma zyskująca coraz większą popularność koncepcja płynności funkcjonalnej (FF – *functional fluency*) Susannah Temple. Nie zapominajmy, że jakkolwiek propozycja tej autorki nabrała bardzo uniwersalnego znaczenia, to jednak na początku miała ona być adresowana głównie do nauczycieli. Ich pozytywne funkcjonowanie w relacjach interpersonalnych jest bowiem gwarantem optymalnych efektów oddziaływań pedagogicznych.

Nie relacjonując dokładnie całej koncepcji – zainteresowanego czytelnika odsyłam do zamieszczonego wcześniej w tym czasopiśmie artykułu „Znaczenie modelu płynności funkcjonalnej Susannah Temple (FF – *functional fluency*) dla edukacyjnej analizy transakcyjnej” (Jagięła, 2017, s. 19–48) – zauważmy tylko te elementy koncepcji, które sytuują ją po stronie pozytywnej psychologii. Temple pisze: „Mój model dostarcza mapę pozytywnych i negatywnych trybów behawioralnych. Model ten jest pomocny ludziom, aby rozpoznać i wzmocnić ich skuteczność, tak aby mogli poszerzyć i wzbogacić siebie w twórczy sposób, nie skupiając się na błędach i negatywnych zachowaniach” (Temple, 2004, s. 11). Pozytywne tryby, które zdaniem autorki czynią daną osobę właścicielem swojego zachowania, są właśnie kluczem do rozumienia płynności funkcjonalnej oraz idei zintegrowanego stanu Ja-Dorosły. Wybór takich pozytywnych opcji, jak: właściwe przywództwo i opieka, umiejętność kooperacji z innymi, spontaniczności oraz – tak jak to przetłumaczono na język polski – zdolność kalkulacji, ukazują pozytywny model funkcjonowania człowieka. Ogromne znaczenie ma tu również – co podkreślmy – możliwość wyboru między negatywnymi opcjami stwarzającymi bariery w relacjach międzyludzkimi a opcjami pozytywnymi przyczyniającymi się do rozwoju właściwych kontaktów z innymi. Jest to dla nauczyciela zatem swoista mapa, która może pozwolić mu funkcjonować optymalnie w swoim zawodzie.

Na znaczenie koncepcji płynnej funkcjonalności, z jej pięcioma pozytywnym trybami, w kontekście związków z pozytywnymi emocjami zwraca też uwagę przywołana wcześniej

Rosemary Napper. Podkreśla ona, że te sposoby funkcjonowania, które wynikają z pozytywnych emocji, budują zasoby fizyczne i społeczne, tworzą więzi i przywiązanie, dostarczają wsparcia, stanowią o zasobach intelektualnych (w tym kreatywności), przyczyniają się w ogólnym rachunku do rozwoju mózgu, czy samopoznania (Napper, 2009, s. 67). Jest rzeczą oczywistą, do której zapewne nie trzeba nikogo przekonywać, że wszystkie powyższe czynniki w sposób niezwykle korzystny korelują z problematyką edukacyjną.

Pozytywne uczucia i system emocjonalnego wsparcia, jakie mają miejsce w procesie kształcenia i uczenia się, są kolejnymi istotnymi czynnikami pozytywnej psychologii.

Funkcjonowanie w sferze emocjonalnej wiąże się z występowaniem dwóch przeciwstawnych zjawisk: emocji przeżywanych w sposób autentyczny (*authen-*

*tic feeling*) lub przeciwnie siatki uczuć zastępczych (*racket feeling*). Te ostatnie są rodzajem obrony przed zagrażającymi, nieakceptowanymi, a w konsekwencji wypieranymi, emocjami. Uczucia, które nie są dopuszczane do świadomości, niosą ze sobą wiele psychicznych spustoszeń, gdyż oddalają od autentycznych i rzeczywistych emocji oraz oddalają ludzi od siebie. Czynią z jednostki osobę pozbawioną siły, bierną i w konsekwencji nieszczęśliwą. Na problem znaczenia uczuć w procesie nauczania – uczenia się zwrócił uwagę Wincenty Okoń, wyodrębniając strategię „E” (Okoń, 1987, s. 22) oraz Bolesław Niemierko, który wskazał na jeden z modeli uczenia się przedmiotów ogólnokształcących jako model *Delta* (Niemierko, 2007, s. 107). Najpełniej o rolę uczuć w procesie uczenia upomniał się też Władysław P. Zaczyński (Zaczyński, 1990), wskazując na fakt, iż rzeczywistość jest wieloraka, stąd wymaga wielu dróg poznania, a autentycznie przeżywane uczucia są niewątpliwie jedną z nich i warunkują efektywność uczniowskiej aktywności edukacyjnej.

Pozytywne emocje wiążą się też z zagadnieniem udzielania pozytywnego wsparcia w postaci znaków zauważenia, jakie rodzice i nauczyciele udzielają lub mogą udzielać dziecku. Na znaczenie kompetencji emocjonalnych w tym zakresie zwraca też uwagę Claude M. Steiner. Autor posłużył się tu pojęciem *Emotional Literacy* (EL). Słowo *literacy* jest stosowane w języku angielskim dla zilustrowania zdolności do czytania i pisania, jednak zdaniem Steinera, może być zastosowane również w poznawaniu i opanowywaniu sfery emocji. Osoby zagubione w sferze doświadczenia i przeżywania własnych uczuć określił mianem „emocjonalnych analfabetów” (Steiner, 1984, s. 162–174; Steiner, 1996, s. 31–39). Analfabetyzm emocjonalny nie dotyczy wprost zagadnień edukacyjnych, niemniej jednak w sposób oczywisty posiada on także takie implikacje i ma znaczenie w budowaniu pozytywnych lub negatywnych interakcji na terenie szkoły.

Sylvia Schachner (Schachner, 2016, 39–45) wymienia warunki, jakie spełniać powinien proces kształcenia, aby szkoła, nauczyciel i uczniowie mogli osiągać pozytywne efekty dydaktyczne. Uważa, że konieczne jest w takich przypadkach odwołanie się do zaspokojenia trzech uczniowskich potrzeb („głódów transakcyjnych”). Są nimi pragnienie działania w określonej strukturze, doświadczenie zauważenia i akceptacji dla uczniowskiej obecności oraz wysiłku, a także potrzeba stymulacji, pobudzania dziecięcej ciekawości i kreatywności. Uczniowie w takiej przestrzeni swojej aktywności powinni też doświadczać poczucia bezpieczeństwa (ochrony), aby mogli odkrywać swoje zdolności społeczne i intelektualne. Nauczyciel, obok swojej siły wyrażającej się umiejętnością nauczania, winien również dawać uczniom pozwolenie i zgodę na własne myślenie, odkrywanie oraz podejmowanie prób przeżywania w czasie nauki czegoś nowego lub niezwykłego. Powinien charakteryzować się znaną w AT pozytywną postawą życiową określaną jako *okness*. Przyjęcie każdej innej pozycji egzystencjalnej rodzi określone negatywne konsekwencje i nie przyczynia się do budowania właściwej relacji między nim a uczniami.

Na koniec wskaźmy jeszcze tylko jeden model, którego pozytywny charakter stanowi właściwą odpowiedź na negatywne zjawiska przemocy, jakie niejednokrotnie mają miejsce na terenie szkoły. Przemoc szkolna rozgrywa się zawsze zgodnie z modelem Trójkąta Dramatycznego (*Drama Triangle*) Stephena Karpmana (Karpman, 1968, s. 39–43).

Osoby w nim uczestniczące nie mogą wyjść poza wzajemne uwikłania ról: Prześladowcy, Ofiary i Ratownika, co blokuje ich możliwość konstruktywnego rozwiązania tego problemu. Odpowiedzią na negatywne aspekty tych zależności jest pozytywne rozwiązanie, które podsuwa Alice Choy – Trójkąt Zwycięzcy (*Winner's Triangle*). Autorka wskazuje na konieczność przyjęcia przeciwstawnych ról psychologicznych: Asertywny, Troszczący się, Wrażliwy/Potrzebujący (Choy, 1990, s. 40–46). Jest to realne pozytywne rozwiązanie problemu dramatu przemocy szkolnej, który, jakże często w ostatnim okresie, daje o sobie znać.

Cztery powyższe przykłady potwierdzają przekonania, iż obecność problematyki edukacyjnej przyczyniła się w stopniu wyższym, niż byliśmy dotąd skłonni sądzić, do wykazania związków, jakie istnienia między analizą transakcyjną a koncepcją pozytywnej psychologii.

## Bibliografia

- Allen, J.R. (2006). Oklahoma City Ten Years Later: Positive Psychology, Transactional Analysis, and the Transformation of Trauma from a Terrorist Attack. *Transactional Analysis Journal*, 2(36), 120–133.
- Barrow, G. (2007). Wonderful World, Beautiful People: Reframing Transactional Analysis as Positive Psychology. *Transactional Analysis Journal*, 3 (37), 206–209.
- Colman, A.M. (2009). *Słownik psychologiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jagięła, J. (2013). Integracja osobowości jako wartość edukacyjna: perspektywa edukacyjnej analizy transakcyjnej. *Postawy Edukacji*, 6, 119–139.
- Jagięła, J. (2017). Znaczenie modelu płynności funkcjonalnej Susannah Temple (FF – functional fluency) dla edukacyjnej analizy transakcyjnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 19–48. <http://dx.doi.org/10.16926/eat.2017.05.02>.
- Napper, R. (2009). Positive Psychology and Transactional Analysis. *Transactional Analysis Journal*, 1 (39), 61–74.
- Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Okoń, W. (1987). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Rosenhan, D.L., Seligman, E.P. (1994). *Psychopatologia*. t. I–II. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.



- Schachner, S. (2016). Models of transactional analysis in educational management. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 5, 39–45.
- Seligman, M. (2003). *Authentic happiness*. London: Nicholas Brearley.
- Seligman, M.E.P. (2005). Positive Psychology. Positive Prevention and Positive Therapy. W: C.R. Snyder, S.J. Lopez (red.), *Handbook of Positive Psychology* (s. 4–9), New York: Oxford University Press.
- Sokołowska, E. (2013). Czy analiza transakcyjna może być użyteczna w coachingu? *Coaching Review*, 1 (4), 41–59.
- Steiner, C.M. (1984). Emotional Literacy. *Transactional Analysis Journal*, 14(3), 162–174.
- Steiner, C.M. (1996). Emotional literacy training: The application of transactional analysis to the study of emotions. *Transactional Analysis Journal*, 26(1), 31–39.
- Temple, S. (2004). Building self-awareness. Pobrane 7 stycznia 2019 roku z: <https://westtownapps.com/modx2/section-a/>
- Zaczyński, W.P. (1990). *Uczenie się przez przeżywanie*. Warszawa: WSiP.

## Positive transactional analysis

### Summary

From the very beginning, transactional analysis (TA) in its psychotherapeutic dimension has been guided by the same assumptions which form the basis of positive psychology. This fact has been pointed out by a number of authors publishing in TAJ. The implementation of transactional analysis into education and its problems, models and solutions additionally increase the involvement of this concept in contemporary positive psychology. Thanks to educational transactional analysis, the school and the entire educational system can become a place that offers a chance for proper development and the realization of the potential of all agents who take part in education and upbringing (students, teachers, parents).

**Keywords:** transactional analysis, positive psychology, educational transactional analysis.