

Dorota PANKOWSKA

Analiza transakcyjna w edukacji czy edukacyjna analiza transakcyjna? – próba porządkowania znaczeń

Summary

The author discusses the specificity and development of educational Transactional Analysis as a special field of applications. She also suggests distinguishing between the two terms functioning in the Polish language: “Transactional Analysis in education” and “educational Transactional Analysis”. The first notion, in her opinion, is wider, as it comprises: research on education, possibilities of interpreting educational reality as well as teaching and educating practice in Transactional Analysis perspective. The notion of “educational Transactional Analysis”, however, is reserved for practical activities of the teacher, basing on TA theory, but also considering specificity of educational work.

Wstęp

Analiza transakcyjna (AT)¹ już od ponad 60 lat jest obecna w psychologii. Rozwijała się dynamicznie od przełomu lat 50. i 60. XX w., czyli początków opracowywania jej przez Erica Berne’a jako spójnej koncepcji psychologicznej będącej podstawą oddziaływań terapeutycznych. Z biegiem lat, poprzez włączenie się uczniów i kontynuatorów myśli Berne’a, stawała się coraz pełniejszą teorią osobowości i komunikacji, uzyskując status teorii naukowej (zob. Pankowska, 2010, s. 97–105). Jednocześnie jej swoisty uniwersalizm w interpretowaniu ludzkich zachowań oraz możliwość łączenia z innymi teoriami naukowymi spowodował zainteresowanie przedstawicieli nauk społecznych, którzy zobaczyli możliwość praktycznego stosowania ustaleń analizy transakcyjnej w różnych

¹ W języku angielskim skrótem oznaczającym analizę transakcyjną jest TA (*Transactional Analysis*).

obszarach działań ludzkich. W ten sposób zaczęły się wyodrębniać tzw. pola zastosowań AT: w psychoterapii (kliniczne), w rozwijaniu kultury organizacyjnej i zarządzaniu (organizacyjne), w doradztwie oraz w edukacji² (Stewart, Joines, 1987, s. 6–8). Wszystkie pola łączy identyfikowanie się badaczy i praktyków z danej dyscypliny z analizą transakcyjną jako teoretycznym podłożem ich działalności, dzielą natomiast, konstytuując granice między nimi specyficzne cele, rodzaje interwencji oraz charakter relacji między podmiotami zaangażowanymi w proces interwencji (Gregoire, 1998, s. 311–320). To zróżnicowanie powoduje konieczność uzyskiwania innej wiedzy i umiejętności przez terapeutów bądź trenerów i edukatorów działających w każdym z pól, a w konsekwencji – odrębnych certyfikatów poświadczających ich kompetencje do pracy w danej dziedzinie. Już za życia i z inspiracji Berne’a powstało International Transactional Analysis Association (ITAA), a w późniejszych latach kolejne instytucje o charakterze bardziej lokalnym (jak European Transactional Analysis Association – ETAA, czy krajowe stowarzyszenia AT), których celem jest popularyzowanie analizy transakcyjnej (czasopisma, publikacje książkowe, strony internetowe), wspieranie jej rozwoju jako teorii naukowej (np. granty badawcze, nagrody dla naukowców) oraz dbanie o jakość praktyki (szkolenia, certyfikaty dla trenerów i terapeutów).

Ważnym i stale rozwijającym się polem analizy transakcyjnej jest edukacja. Nadine Emmerton i Trudi Newton (2004, s. 283–289) przedstawiają historię rozwoju edukacyjnego pola analizy transakcyjnej.

Pierwszy okres obejmuje stopniowe uświadamianie sobie związków między analizą transakcyjną a edukacją. Edukacja od początku była immanentnie związana z praktyką analizy transakcyjnej, ponieważ Berne założył, że punktem wyjścia do terapii jest zapoznanie klientów z pojęciami i podstawowymi koncepcjami teoretycznymi AT. Z kolei, wraz z wprowadzeniem przez ITAA w 1966 r. certyfikatów, poszerzała się liczba osób – praktyków stosujących analizę transakcyjną w różnych kontekstach działalności zawodowej. Wśród nich było wielu nauczycieli, którzy odkrywali potencjał analizy transakcyjnej dla doskonalenia własnej pracy.

Już w latach 60. i 70. XX wieku zaczęto prowadzić bardziej systematyczne badania w placówkach edukacyjnych, mające na celu zarówno weryfikowanie założeń teoretycznych analizy transakcyjnej, jak i eksplorowanie rzeczywistości szkolnej z perspektywy AT. Sukcesywnie odkrywano kolejne możliwości wykorzystywania założeń teoretycznych analizy transakcyjnej w praktyce edukacyjnej. Jednocześnie zaczęto tworzyć, wprowadzać w życie i poddawać ewaluacji różne programy edukacyjne z zakresu analizy transakcyjnej, kierowane do nauczycieli, studentów i uczniów.

² Informacje na temat celów, zakresów pól zastosowań AT oraz zasad uzyskiwania kwalifikacji można znaleźć na stronie: www.eatenews.org/finished%20handbook/Section%205%20The%20Four%20Fields.pdf.

Lata 70. i 80. to czas refleksji nad potrzebą wydzielenia edukacji jako specyficznego pola analizy transakcyjnej, zarówno w odniesieniu do celów, jak i zakresów oraz sposobów działania. Zgodzono się, że w odróżnieniu od terapii, która skupia się na patologii, analiza transakcyjna w edukacji ma na celu przede wszystkim wspomaganie rozwoju, co oznacza:

- tworzenie nowych perspektyw efektywnego procesu nauczania-uczenia się,
- możliwość analizowania i interpretowania w nowy sposób różnych koncepcji edukacyjnych,
- dostarczanie metod interwencji w przypadku trudności dydaktyczno-wychowawczych,
- zwiększanie szansy dla wzrostu samoświadomości i osobistego rozwoju, tak dla uczących się, jak dla edukatorów.

Konsekwencją było oficjalne wyodrębnienie edukacyjnego pola zastosowań analizy transakcyjnej i stworzenie – już od początku lat 80. – możliwości zdobywania certyfikatów z tego zakresu.

Wyodrębnienie edukacyjnego pola zastosowań w edukacji zwiększyło liczbę praktyków, którzy wnosili nowe idee i sposoby pracy do placówek edukacyjnych. Efektem było pojawienie się wielu publikacji (zwłaszcza w latach 90. i później) – dla nauczycieli, rodziców, a nawet dzieci, które w przystępny sposób zapoznawały laików z teoretycznymi założeniami analizy transakcyjnej i wynikającymi z nich metodami działania pedagogicznego, wspierającymi procesy nauczania, wychowania i samorozwoju (np. Ernst, 1991; Freed, Freed, 1993; James, Jongeward, 1994; Barrow, Bradshaw, Newton, 2001; Newell, Jeffery, 2002; Barrow, Newton, 2004; Jagieła, 2004a i 2004b). Jednocześnie doświadczenia edukatorów-analityków transakcyjnych wносиły również nowe spojrzenie, wzbogacając ogólny dorobek teoretyczny analizy transakcyjnej (np. wprowadzenie przez S. Temple [1999, s. 164–173; 2004, s. 197–204] pojęcia funkcjonalnej biegłości³ czy łączenie praktyki pedagogicznej AT z teorią cykli rozwojowych P. Levin [Barrow, Bradshaw, Newton, 2001, s. 73–80]). Powstało też wiele narzędzi edukacyjnych, ułatwiających rozumienie pojęć z zakresu analizy transakcyjnej (np. Harding, 2004, s. 50–52; Bradshaw, Wong, 2004, s. 56–67; Barrow, Newton, 2004, s. 115–120; Temple, 1999, s. 164–173) lub wspomagających rozwój (np. afirmacji odpowiednich dla poszczególnych stadiów rozwojowych [Barrow, Bradshaw, Newton, 2001, s. 73–80]).

Równocześnie podejmowano wiele działań popularyzujących zastosowania analizy transakcyjnej w edukacji poprzez powoływanie stowarzyszeń, organizowanie konferencji, wydawanie publikacji. W niektórych krajach, jak USA czy Wielka Brytania, analiza transakcyjna znajduje swoje miejsce w systemach edu-

³ Termin *functional fluency* jest różnie tłumaczony, także jako elastyczność/płynność/sprawność działania (Pierzchała, 2012, s. 49, 52–53).

kacji – od przedszkoli po uniwersytety. Przy niektórych szkołach wyższych lub niezależnie od nich powoływane są centra kształcenia w zakresie analizy transakcyjnej dla nauczycieli, pracowników wspierających oświatę, doradców i edukatorów dorosłych, którzy stosują tę koncepcję w pracy pedagogicznej oraz popularyzują ją w swoich środowiskach, czasem nawet organizując działalność całej placówki zgodnie z zasadami analizy transakcyjnej. Przykładem może być The Center of TA na uniwersytecie w Arizonie (Thweatt, Miller, 1979, s. 290) czy Institute of Developmental Transactional Analysis (IDTA) w Wielkiej Brytanii lub L'ARIATE – Association pour la Recherche et l'Innovation en Analyse Transactionnelle dans l'Education, działający we Francji, Belgii i Szwajcarii (Emmertson, Newton, 2004, s. 288).

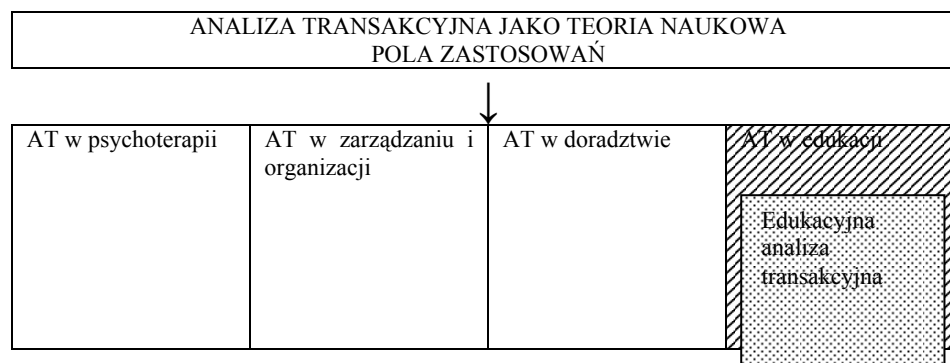
Obecnie można mówić o fazie dojrzałości w rozwoju edukacyjnego pola zastosowań analizy transakcyjnej, zarówno w zakresie własnej tożsamości edukatorów transakcyjnych, jak i stosowanych metod działania pedagogicznego. W kolejnych krajach, na niemal wszystkich kontynentach, rośnie popularność doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej dzięki wykorzystaniu dorobku edukacyjnej analizy transakcyjnej, a nowoczesne technologie przepływu informacji ułatwiają dzielenie się doświadczeniami edukatorów i podejmowanie współpracy.

Niestety, w Polsce sama analiza transakcyjna jako teoria psychologiczna (a także jej zastosowanie w edukacji) jest jeszcze stosunkowo mało znana i dopiero zaczyna zaznaczać swoją obecność w refleksji naukowej oraz praktyce społecznej. Choć od końca lat 60. była w ograniczonym zakresie stosowana w psychiatrii i incydentalnie pojawiała się w latach 70. i 80. w publikacjach psychologicznych, traktowano ją przede wszystkim jako szkołę psychoterapii, ewentualnie teorię komunikacji, a nie jako odrębną i pełną teorię psychologiczną (zob. Jagieła, 2011a, s. 6–17; Grzesiuk, Trzebińska, 1978, s. 193–206). Dopiero wydanie przekładów kilku publikacji najważniejszych przedstawicieli analizy transakcyjnej, głównie w latach 90. (Berne, 1994a, 1994b, 1998; Harris, 1987; James, Jongeward, 1994; Rogoll, 1989), przyczyniło się do większej popularyzacji AT, choć daleko jej jeszcze do uzyskania takiego statusu w naukach społecznych, jaki ma w wielu innych krajach. Dotyczy to także edukacji jako jednego z ważnych pól zastosowań analizy transakcyjnej. Można powiedzieć, że dotychczasowe działania w tym zakresie – podejmowane przede wszystkim przez Jarosława Jagiełę i jego zespół w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie (zob. Jagieła, 1997, 2004a, 2004b, 2011) – mają ciągle charakter pionierski, jednak i w innych ośrodkach naukowych pojawiają się osoby zainteresowane włączaniem analizy transakcyjnej do teorii i praktyki pedagogicznej (np. Pankowska, 2005, 2008, 2010⁴). Daje to nadzieję na sukcesywne upowszechnianie analizy transakcyjnej w świadomości i praktycznych działaniach polskich nauczycieli i pedagogów.

⁴ Informacje o osobach zainteresowanych analizą transakcyjną w polskich uczelniach można znaleźć na stronie: www.analizatransakcyjna.pl/artukul/analiza-transakcyjna-na-poziomie-akademickim/29.

Jednocześnie, wraz z powiększaniem się grupy realnych i potencjalnych twórców i odbiorców zastosowań analizy transakcyjnej w edukacji, pojawia się konieczność uporządkowania kwestii pojęciowych i terminologicznych, które – ze względu na różne przekłady – nie są wystarczająco jednoznaczne w języku polskim⁵. Dotyczy to także ogólnych pojęć wyznaczających ramy edukacyjnego pola zastosowań analizy transakcyjnej, czyli używanych zamiennie: „analiza transakcyjna w edukacji” oraz „edukacyjna analiza transakcyjna”. Czy te pojęcia są rzeczywiście równoznaczne?

W niniejszym artykule chciałabym przedstawić propozycję zróżnicowania zakresów znaczeń tych terminów, ocenie Czytelników pozostawiając potrzebę i sensowność takiego rozróżnienia. W moim przekonaniu „analiza transakcyjna w edukacji” to pojęcie szersze, obejmujące przede wszystkim aplikowanie analizy transakcyjnej jako teorii osobowości i komunikacji oraz podejścia terapeutycznego (ich założeń, poszczególnych koncepcji) do szeroko pojętej problematyki edukacyjnej. Obejmowałoby ono zatem zarówno badania prowadzone w sferze edukacyjnej, jak i sposób interpretowania rzeczywistości wychowawczej z wykorzystaniem siatki pojęciowej analizy transakcyjnej. Z kolei „edukacyjną analizę transakcyjną” można by zawęzić do adaptacji pewnych rozwiązań teoretycznych i praktycznych w sferze edukacji, ściśle powiązanych zarówno z teoretycznymi podstawami pracy dydaktyczno-wychowawczej, jak i jej realizacją w relacjach z wychowankami. Schemat 1 obrazuje zakresy znaczeniowe związków edukacji z analizą transakcyjną.



Schemat 1. Analiza transakcyjna a edukacja

Źródło: opracowanie własne.

W tym ujęciu zatem „analiza transakcyjna w edukacji” jest pojęciem szerszym znaczeniowo od „edukacyjnej analizy transakcyjnej”, ale jednocześnie ta

⁵ Próbę uporządkowania terminologii podjął Jarosław Jagieła, opracowując *Leksykon pojęć i terminów analizy transakcyjnej* (2011c, s. 225–270) oraz *Słownik Analizy Transakcyjnej* [w druku].

ostatnia wykracza poza zakres analizy transakcyjnej, dopełniona jest bowiem koncepcjami i działaniami specyficznymi dla pracy dydaktyczno-wychowawczej. W dalszych częściach tekstu postaram się precyzyjniej określić zakresy znaczeniowe tych dwóch pojęć.

Analiza transakcyjna w edukacji

Analiza transakcyjna w edukacji obejmowałaby zatem: a) badania w obszarze edukacji, b) interpretowanie zachowań podmiotów procesów dydaktyczno-wychowawczych oraz zjawisk i problemów w sferze edukacyjnej, c) kształcenie nauczycieli i pedagogów, d) kształcenie trenerów i edukatorów zdobywających certyfikaty w edukacyjnym polu zastosowań analizy transakcyjnej, d) częściowo – edukacyjną analizę transakcyjną.

Badania w sferze edukacji

Badania w edukacyjnym polu zastosowań analizy transakcyjnej można podzielić na kilka rodzajów: weryfikacyjne, eksploracyjno-diagnostyczne, wyjaśniające, ewaluacyjne.

Szkoły i inne placówki wychowawcze niemal od początku rozwoju analizy transakcyjnej były terenem **badań weryfikacyjnych** dla teoretyków analizy transakcyjnej. Badania te miały na celu sprawdzanie założeń i koncepcji AT, a więc uzyskanie odpowiedzi na pytanie: czy jest tak, jak zakłada teoria. I choć wykorzystywano w nich kontekst edukacyjny, równie dobrze mogły być przeprowadzone w innych sytuacjach społecznych.

Przykład:

William J. Kenney wraz ze współpracownikami przeprowadził szereg obserwacji zachowań nauczycieli, starając się sprawdzić, czy aktywizacja ich stanów Ja jest uwarunkowana bardziej osobowościowo, czy sytuacyjnie (Kenney, Lyons, 1979, s. 297–299; Kenney, 1981, s. 252–253) oraz testował hipotezę stałości Johna Dusaya w *quasi*-eksperymentalnym projekcie obejmującym wzajemne relacje nauczycielki i uczniicy (Kenney, Lyons, 1980, s. 264–268).

Badania **eksploracyjno-diagnostyczne** mają inny cel – dokonanie opisu pewnego wycinka rzeczywistości, a więc odpowiedź na pytanie: jak jest. Właściwym przedmiotem badań jest zatem dana instytucja edukacyjna bądź specyfika i szczególne właściwości i zachowania określonej grupy badanej – nauczycieli, uczniów, dzieci, rodziców itp., ale rozpatrywane z perspektywy założeń i przy użyciu siatki pojęciowej analizy transakcyjnej.

Przykład:

Do badań tego typu można zaliczyć takie, które miały na celu zdiagnozowanie stanów Ja bądź pozycji życiowych ujawnianych przez nauczycieli na lekcji (np. Łęski, 1997, s. 123–135;

Pankowska, 2010) lub we wzajemnych interakcjach rodziców i dzieci (Galant, 1997, s. 141–142). Inne określały wzorce komunikowania się nauczycielami z uczniami, dzięki analizie transakcji (np. Siwek, 1997, s. 161–162), znaków rozpoznania (np. Pokorska, 1997, s. 155–156) lub gier (Ernst, 1991; Kowalczyk-Gnyp, 1997, s. 73–91; Jagieła, 2004a). Do tej grupy badań można zaliczyć również badania diagnostyczne stosowane w celu praktycznym: diagnoza sytuacji ma pomóc w rozwiązaniu konkretnego problemu. Przykładem jest analiza kultury konkretnej szkoły (Ramsey Comprehensive School), przy użyciu specjalnie skonstruowanego instytucjonalnego egogramu, służąca zoptymalizowaniu jej funkcjonowania w przyszłości (Barrow, Bradshaw, Newton, 2001, s. 108–112).

Kolejny rodzaj badań, **wyjaśniających**, ma na celu odpowiedź na pytanie: dlaczego jest tak, jak jest. Dzięki nim badacze starają się wniknąć w głąb jakiegoś zjawiska – w tym przypadku związanego z działalnością w sferze edukacji – i starać się zrozumieć jego uwarunkowania, mechanizmy, skutki. Wartość badań wyjaśniających polega na lepszym rozumieniu rzeczywistości, a w konsekwencji na możliwości efektywnego jej zmieniania.

Przykład:

Lloyd Flaro (1979, s. 194–198) analizował związek między aktywizowaniem pozytywnych i negatywnych aspektów stanów Ja przez nauczycieli a klimatem emocjonalnym w klasie oraz motywowaniem uczniów do określonych zachowań. Agnieszka Bardzińska (1997, s. 93–109), porównując obraz stanów Rodzica u dzieci wychowywanych w rodzinach i w domu dziecka, starała się określić wpływ warunków wychowawczych na kształtowanie się treści tego stanu Ja.

Badania **ewaluacyjne** dotyczą wdrażania programów edukacyjnych bądź innych projektów i mają cel praktyczny: pozwalają sprawdzić, czy dany program (projekt/podręcznik) spełnia swoje zadania, dzięki czemu można podjąć decyzję co do jego dalszego losu: kontynuowania, wycofania bądź modyfikacji (zob. Komorowska, 1999, s. 86–92). W przypadku zastosowań analizy transakcyjnej w edukacji było podejmowanych wiele takich badań, które miały zweryfikować skuteczność programów edukacyjnych, profilaktycznych lub reedukacyjnych wykorzystujących analizę transakcyjną.

Przykład:

Badania sprawdzające skuteczność programów edukacyjnych wykorzystujących analizę transakcyjną dotyczyły różnych rodzajów działań pedagogicznych (rozwijających kompetencje społeczne i zawodowe, integracyjnych, reedukacyjnych) oraz przeznaczonych dla różnych grup uczestników: dla studentów (np. Smischenko, 2004, s. 249–252; Gaft, Moore Brown El, 2004, s. 243–248), nauczycieli (np. Myrow, 1978, s. 232–235; Fine, Covell, Tracy, 1978, s. 236–239) oraz uczniów (np. Amundson, Sawatzky, 1976, s. 217–220; Garrison, Fischer, 1978, s. 240–241; Golub, Guerriero, 1981, s. 244–246)⁶.

Efekty różnego typu badań prowadzonych w sferze edukacji, poza wynikami pozwalającymi na uzyskiwanie odpowiedzi na problemy badawcze, przyczynia-

⁶ Szerszy opis badań ewaluacyjnych zawarty jest w: Pankowska, 2008b, s. 99–115; 2010, s. 115–122.

ją się do rozwoju metodologii analizy transakcyjnej⁷. Dzięki nim opracowywane są narzędzia badawcze zgodne z metodologią pedagogiki, dostosowane do specyfiki działalności dydaktyczno-wychowawczej i pozwalające ją skutecznie diagnozować. Niektóre z nich przeszły różne etapy standaryzacji, inne nie, ale wszystkie mogą stanowić inspirację dla kolejnych badaczy.

Przykład:

W literaturze polskiej najobszerniejszy przegląd narzędzi stosowanych w badaniach różnych aspektów osobowości i interakcji uczestników procesów edukacyjnych i wychowawczych znajduje się w publikacjach pod redakcją Jarosława Jagiły (1997, s. 181–201; 2011, s. 274–288), powstałych jako wynik pracy Autora, jego magistrantów oraz członków Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Z kolei kwestionariusze dla nauczycieli do badania profilu stanów Ja, pozycji życiowych oraz funkcjonowania w roli zawodowej traktowanej w kategoriach skryptu (wraz z procedurą ich tworzenia i standaryzowania) zamieszczone są w pracy: Pankowska, 2010, s. 222–247, 371–384 i in.

Interpretowanie rzeczywistości edukacyjnej z perspektywy analizy transakcyjnej

Rzeczywistość edukacyjna, której najważniejszym elementem są relacje między podmiotami uczestniczącymi w wychowawczej działalności instytucjonalnej (nauczyciele–uczniowie, uczniowie–uczniowie, pedagodzy–wychowankowie) bądź w środowisku naturalnym (rodzice–dzieci), charakteryzuje się ogromną złożonością, wieloaspektowością i dynamiką, dlatego bardzo trudno jest zarówno uchwycić to, co się dzieje, jak i interpretować zauważone fakty oraz przewidywać ich skutki. Analiza transakcyjna – jako teoria – jest użytecznym narzędziem do interpretowania zdarzeń, interakcji, problemów. Pozwala lepiej rozumieć nauczycielowi własne zachowania i uczucia, trafnie interpretować zachowania uczniów, poznawać źródła ewentualnych problemów i skuteczniej reagować.

Przykład:

Poradzenie sobie z agresywnym zachowaniem ucznia jest jednym z największych wyzwań dla nauczyciela. Bardzo często reakcją na uczniowską agresję jest agresja nauczyciela, mająca na celu zdominowanie ucznia i zmuszenie go do posłuszeństwa (zaprzestania agresywnego zachowania). Czasem przynosi to krótkotrwały skutek, jeśli nauczyciel ma rzeczywistą władzę. Jednak podporządkowanie się ucznia oznacza zwykle nasilenie się gniewu, który ujawni się w innym czasie lub wobec innych osób. Nauczyciel, który zna analizę transakcyjną, ma świadomość, że agresywne uczucia, a w konsekwencji i zachowania, mają najczęściej swoje źródło w stanie Dziecka Zbuntowanego. Jeśli zatem nauczyciel będzie działał ze stanu Rodzica Krytycznego (i z pozycji *Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK*), jedynie wzmocni negatywną pozycję życiową u ucznia (*Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK* lub, co bardziej prawdopodobne, *Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK*)

⁷ Więcej na temat metodologii analizy transakcyjnej pisałam w: Pankowska 2008b, s. 99–115, Pankowska 2010, s. 98–102, 222–224).

oraz utrzyma go w stanie Dziecka. Dlatego taki nauczyciel będzie wiedział, że jedyną drogą jest skrzyżowanie transakcji, co pozwoli uczniowi uaktywnić inny stan Ja, w którym nie ma miejsca na agresję. Może zatem, działając ze stanu Dorosłego, zachęcić ucznia do na konstruktywnego rozwiązania problemu będącego przyczyną agresywnej reakcji, co wymaga aktywności Dorosłego. Innym wariantem jest przejście ucznia w stan Dziecka Naturalnego i pozycję *Ja jestem OK – Ty jesteś OK*, bądź poprzez zachowanie ze stanu Dziecka Naturalnego (rozładowanie sytuacji przez użycie humoru i odwołanie się do poczucia humoru ucznia), bądź przez zachowanie Rodzica Opiekuńczego (okazanie zainteresowania i troski uczniowi). W przypadku gdy agresja ucznia skierowana jest wobec osoby trzeciej, może również uaktywnić w uczniu stan Rodzica Opiekuńczego, wzbudzając jego empatię wobec ofiary.

Analiza transakcyjna w kształceniu nauczycieli

Aby nauczyciele czy pedagodzy mogli interpretować sytuacje z perspektywy analizy transakcyjnej, muszą ją poznać. W niektórych krajach są prowadzone specjalne kursy lub szkolenia, w innych włącza się analizę transakcyjną do programów studiów jako jedną z koncepcji pedagogicznych. Większość wyników badań ewaluacyjnych dotyczących skuteczności programów doskonalących umiejętności zawodowe nauczycieli przy wykorzystaniu analizy transakcyjnej wskazuje, że najważniejszym efektem był wzrost samoświadomości nauczycieli, lepsze rozumienie sytuacji w interakcjach z uczniami oraz zmiana postępowania. Nauczyciele podkreślali, że uważniej słuchają uczniów, wnikliwiej obserwują ich zachowania, co pozwala im unikać gier, są bardziej wrażliwi na potrzeby emocjonalne uczniów i dają im więcej pozytywnych znaków rozpoznania, a jednocześnie są bardziej asertywni w kontaktach, mając większą kontrolę nad sytuacją oraz częściej działając ze stanu Dorosłego (np. Myrow, 1978, s. 232–235; Fine, Covell, Tracy, 1978, s. 236–239; Lerkkanen, Temple, 2004, s. 253–271).

W warunkach polskich takie rozwiązania są jeszcze trudne do zastosowania, ze względu zarówno na ograniczenia w systemie kształcenia nauczycieli, jak i brak kadry nauczającej. Jednak na podstawie własnych doświadczeń nauczyciela mogą stwierdzić, że nawet bardzo wstępna wiedza na temat stanów Ja, transakcji czy pozycji życiowych, jeśli nawet jest niewystarczająca, aby samodzielnie interpretować sytuacje i stosować ją w konkretnych działaniach, może znacząco ułatwić studentom rozumienie innych koncepcji psychologicznych.

Przykład:

Analiza transakcyjna może być perspektywą interpretacyjną, dzięki której studenci o niewielkim przygotowaniu psychologicznym mogą łatwiej zrozumieć funkcjonowanie osobowości oraz zachowanie własne i wychowanków, także opisywane z innych pozycji teoretycznych. Na przykład dla wielu studentów trudne jest zrozumienie istoty procesu komunikacji w ujęciu Thomasa Gordona (1995) oraz odróżnianie języka akceptacji od języka nieakceptacji. Staje się to łatwiejsze, jeśli zachowania komunikacyjne w relacjach wychowawczych odniesie się do stanów Ja i pozycji życiowych. Tzw. typowa dwunastka blokad w komunikacji, czyli różne formy języka nieakceptacji, pochodzi z negatywnych

aspektów stanów Rodzica Krytycznego (np. rozkazywanie, ostrzeganie, upominanie, moralizowanie, pouczanie, osądzenie, zawstydzanie, wymyślanie) lub Rodzica Opiekuńczego (np. radzenie, uspokajanie, pocieszanie, wypytywanie, aprobowanie wskazanych rozwiązań). Ukryte przekazy tych komunikatów obniżają poczucie własnej wartości wychowanka, ponieważ są dawane z pozycji *Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK* lub *Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK* i aktywizują negatywne aspekty stanu Dziecka Przystosowanego, wywołując poczucie winy, wstydu, niższej wartości, bądź złości, gniewu, agresji i buntu, lub Dziecka Naturalnego, utwierdzając wychowanka w poczuciu słabości, zależności, bezradności i niekompetencji.

Natomiast akceptujący sposób komunikowania, czyli czynne słuchanie, komunikaty *Ja* (wypowiedzi bezpośrednie) i konstruktywne rozwiązywanie konfliktów (tzw. trzecia droga), wyraża pozytywną pozycję życiową wychowawcy *Ja jestem OK – Ty jesteś OK*, nawet jeśli nie akceptuje on zachowania podopiecznego. Wychowawca, używając języka akceptacji, działa ze stanu Dorosłego, co stymuluje również aktywność stanu Dorosłego u partnera, jednak wcześniej daje uczniowi i/lub sobie możliwość ujawnienia i odreagowania emocji ze stanu Dziecka. Tego rodzaju wsparcie ułatwia wychowankowi oraz nauczycielowi/rodzicowi w pierwszej fazie – wyrażanie uczuć i potrzeb stanu Dziecka, a w drugiej – dzięki zwerbalizowaniu problemu – przechodzenie do stanu Dorosłego, w którym możliwe jest poradzenie sobie z trudnością.

Z moich doświadczeń dydaktycznych wynika, że wyjaśnienie różnych sytuacji i problemów pedagogicznych za pomocą pojęć analizy transakcyjnej bardzo ułatwia studentom rozumienie ich istoty i zwiększa szanse na szukanie skutecznych rozwiązań.

Certyfikaty z zakresu analizy transakcyjnej w polu edukacyjnym

Pola zastosowań AT początkowo były wyodrębniane przede wszystkim ze względu na możliwość uzyskiwania certyfikatów przez osoby, które – nie będąc terapeutami – chciały stosować analizę transakcyjną w swoich dziedzinach działalności zawodowej. Zostały zatem opracowane zróżnicowane wymagania i programy szkoleń dla osób specjalizujących się w różnych rodzajach działań, w tym edukacyjnych. Podstawowym programem dla edukatorów AT jest tzw. kurs 101 obejmujący najbardziej przydatną dla pedagogów wiedzę z zakresu AT oraz umiejętności jej stosowania w praktyce (Stewart, Joines, 1987). Zaliczenie szkolenia, potwierdzone egzaminem przed specjalną komisją, daje potrzebne kompetencje i uprawnienia do działalności trenerskiej w zakresie edukacyjnej analizy transakcyjnej.

Edukacyjna analiza transakcyjna

Dzięki badaniom i ich teoretycznym implikacjom, opisom doświadczeń nauczycieli i pedagogów stosujących analizę transakcyjną oraz szkoleniom rozwija się edukacyjna analiza transakcyjna jako wypracowane wzory postępowania pedagogicznego. Oparte są na teoretycznych podstawach analizy transakcyjnej, ale

uwzględniają specyfikę placówek edukacyjnych i relacji wychowawczych, a – dzięki powiązaniu z innymi teoretycznymi i praktycznymi podstawami działań edukacyjnych – wnoszą nowe spojrzenie na niektóre koncepcje AT.

Edukacyjna analiza transakcyjna aplikuje założenia analizy transakcyjnej w odniesieniu do celów edukacji, uwarunkowań jej skuteczności, metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, podejścia do problemów. Specyfika działań pedagogicznych wpływa na akcentowanie pewnych szczegółowych koncepcji AT i marginalizowanie innych oraz na integrowanie niektórych teorii i metod wykraczających poza analizę transakcyjną.

Cele edukacji a analiza transakcyjna

W edukacyjnej analizie transakcyjnej dużą wagę przywiązuje się do założeń filozoficznych tej teorii, traktując je jako aksjologiczny punkt wyjścia do wszelkiego działania pedagogicznego. *Ludzie są OK*, *Ludzie potrafią myśleć* i *Ludzie mogą się zmieniać* – te trzy proste twierdzenia to podstawa myślenia o wychowaniu analityków transakcyjnych (Newell, Jeffery, 2002, s. 5–7). Wyrażają one z jednej strony bliską wszelkim nurtom humanistycznym w wychowaniu wiarę w człowieka – jego pozytywny potencjał oraz możliwości (samo)doskonalenia i zmiany. Przekonanie, że *Ludzie są OK* ukierunkowuje działania dydaktyczno-wychowawcze na wzmacnianie poczucia własnej wartości wychowanków oraz budowanie relacji opartych na wzajemnym zaufaniu i akceptującym podejściu do innych. Bazowa pozycja życiowa *Ja jestem OK – Ty jesteś OK – inni są OK* to moralny wymóg dla wychowawcy identyfikującego się z analizą transakcyjną.

Założenie, że *Ludzie potrafią myśleć* stawia w centrum pracy pedagogicznej dążenie do podmiotowości w wychowaniu. Z jednej strony podmiotowość, w kategoriach filozoficznych, jest immanentną cechą człowieczeństwa – każda osoba ludzka jest podmiotem ze względu na posiadanie świadomości i samoświadomości, możliwość subiektywnego doświadczania i przeżywania świata, dokonywania wolnych wyborów na podstawie własnego systemu wartości, celowego wpływania na zdarzenia zewnętrzne i swoje życie oraz przyjmowania odpowiedzialności za własne postępowanie. Z drugiej strony, w kategoriach psychologicznych, te cechy charakteryzujące człowieka-podmiot są jedynie pewną potencjalnością i należy je osiągnąć w trakcie rozwoju (Wołoszyn, 1999, s. 21–24). Antonina Gurycka (1999, s. 105–117) traktuje podmiotowość w wychowaniu jako model relacji wychowawczej oraz jako cel wychowania. Podmiotowość jako cel sprowadza się do świadomego kształtowania takich warunków, aby u wychowanków powstała orientacja podmiotowa – poczucie sprawstwa i wewnątrzsterowności, odpowiedzialności za swoje działania, autonomii i asertywności, twórczości i samorealizacji. Wychowanie jako wzór interakcji to sposób traktowania wychowanka jako równoprawnego i równoważnego partnera w sytuacji wychowawczej, dawanie mu – obok wsparcia – coraz większych

możliwości dokonywania wyborów wartości i działań, podejmowania decyzji i przyjmowania odpowiedzialności za te decyzje. W edukacyjnej analizie transakcyjnej kładzie się bardzo duży nacisk na działania wychowawcze, które dawałyby szanse wychowankom na osiąganie tak rozumianej podmiotowości. Dlatego w procesie kształcenia dąży się do rozwijania stanu Dorosłego, bo jedynie w tym stanie człowiek zdolny jest do pełnej świadomości, korzystania ze swojego potencjału intelektualnego i odpowiedzialnego działania. Edukatorzy-transakcjoniści muszą zatem wierzyć w kompetencje uczniów, mieć zaufanie do ich mądrości, zachęcać do samodzielności i – jednocześnie – dawać im prawo do poszukiwania własnej drogi. Proces kształcenia i wychowania w ujęciu analizy transakcyjnej nie polega na tworzeniu bezstresowej atmosfery i nadmiernej opiekuńczości; przeciwnie – stawia wymagania, konfrontuje z problemami, stymuluje do podejmowania przez wychowanków decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności.

Przekonanie, że *Ludzie mogą się zmieniać* jest źródłem optymizmu pedagogicznego i wytrwałości w radzeniu sobie z problemami. Zachęca do samorozwoju, pomagania w rozwoju innym oraz do zmieniania rzeczywistości. W czasach, gdy dynamika zmian społecznych jest tak duża, kompetencje emancypacyjne ludzi (zob. Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 115–125) stają się konieczne, aby mogli funkcjonować w świecie, a implikacją założenia, że *Ludzie mogą się zmieniać* jest właśnie wychowanie, które sprzyja ich osiągnięciu. Człowiek wewnętrznie sterowany, świadomy, aktywny, twórczy, ukierunkowany na samorealizację, ale nieobojętny wobec innych i otoczenia – to charakterystyka osoby osiągającej autonomię, która w analizie transakcyjnej jest celem rozwoju (James, Jongeward, 1994, s. 337–352).

Edukacyjna analiza transakcyjna w praktyce pedagogicznej

Edukacyjna analiza transakcyjna może być bardzo różnie wykorzystywana w praktyce. Przygotowani nauczyciele mogą korzystać z wiedzy i metod pracy w swoich indywidualnych działaniach, jak Linda Hellaby (2004, s. 5–16), nauczycielka klas początkowych, która nie tylko kieruje się zasadami AT w swoich działaniach, ale też zapoznaje swoich uczniów z podstawowymi koncepcjami analizy transakcyjnej, co ułatwia im analizowanie i zmianę własnego zachowania. Czasem analiza transakcyjna jest skuteczną metodą diagnozowania i rozwiązywania problemów wychowawczych – może być zatem stosowana okazjonalnie w placówkach edukacyjnych, na przykład przez zespoły interwencji i wsparcia zarówno w pracy z grupą (np. Wye, 2004, s. 68–78; Shotton, 2004, s. 17–25), jak i w pracy indywidualnej (Newton, Wong, 2003, s. 79–88). Wreszcie, choć na razie są to pojedyncze przypadki, na zasadach i metodach analizy transakcyjnej można oprzeć pracę w całej placówce. Trudi Newton (2004, s. 92–102) opisuje przypadek szkoły średniej, w której dyrektorka przeszkoliła w podstawach analizy transakcyjnej nie tylko nauczycieli, ale i uczniów. Możliwość

porozumiewania się jednym językiem dała szansę wzajemnego rozumienia i partnerskiej współpracy między pedagogami i wychowankami.

Analiza transakcyjna daje tak uniwersalne podstawy teoretyczne i wynikające z nich sposoby działania, że może być stosowana z powodzeniem w różnego typu placówkach (szkołach, domach dziecka, świetlicach, ośrodkach resocjalizacyjnych i specjalnych, w ramach edukacji dorosłych) na wszystkich poziomach edukacyjnych – od przedszkola po uniwersytet. Znane są również projekty międzyszkolne, na przykład TAPACY – program, w którym uczniowie wraz z nauczycielami poznają teoretyczne założenia analizy transakcyjnej i wspólnie wprowadzają je do szkolnego życia. Ramy programu są elastyczne, więc można go dostosowywać do konkretnych placówek w zależności od ich potrzeb i możliwości (Barrow, 2007, s. 21–25). Innym nurtem popularyzowania idei analizy transakcyjnej w obszarze edukacji jest opracowywanie specjalnych programów dla dzieci i młodzieży, które, po przejściu wdrożeń pilotażowych, wraz z dodatkowymi materiałami, są oferowane do wykorzystania przez pojedynczych nauczycieli czy szkoły (np. Amundson, Sawatzky, 1976, s. 217–220; Barrow, Newton, 2004, s. 108; Freed, Freed, 1993).

W odróżnieniu od wielu koncepcji pedagogicznych o orientacji humanistycznej, które ograniczają się do bardzo ogólnych rozważań na temat tworzenia wspierających rozwój warunków wychowawczych, edukacyjna analiza transakcyjna wypracowała znaczący dorobek w zakresie metodyki pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dotyczy on zarówno nauczania (np. Newell, Jeffery, 2002), jak i wychowania rozumianego jako oddziaływanie na rozwój emocjonalny, społeczny i moralny uczniów (np. Barrow, Bradshaw, Newton, 2001).

Edukacyjni analitycy transakcyjni bardzo konsekwentnie łączą poszczególne koncepcje analizy transakcyjnej (stany Ja, transakcje, gry, znaki rozpoznania, pozycje życiowe, skrypty, strukturalizację czasu) z różnymi aspektami procesu dydaktyczno-wychowawczego, co pozwala na holistyczne ujmowanie osoby ucznia i sytuacji wychowawczej. W polskich szkołach i w tożsamości zawodowej nauczycieli nauczanie i wychowanie jest często rozdzielane i traktowane jako dwa niezależne procesy. Nauczyciel może nie identyfikować się z zadaniami wychowawczymi – czuć się jedynie dydaktykiem, koncentrować na nauczaniu przedmiotu i ignorować to wszystko, co wykracza poza przekazywanie materiału dydaktycznego. Wielu nauczycieli postrzega wychowanków jedynie przez pryzmat specyficznie pojmowanej roli ucznia: jako uległych odbiorców wiedzy i posłusznych wykonawców poleceń. W analizie transakcyjnej skuteczne nauczanie musi być powiązane z tym, co dzieje się w uczniu (w sferze jego uczuć, motywacji, postaw), w grupie rówieśniczej w klasie i we wzajemnych relacjach z nauczycielem. Tworzenie optymalnych warunków do uczenia nie polega jedynie na właściwej organizacji procesu kształcenia, ale też na tworzeniu klimatu emocjonalnego, który sprzyjałby rozwojowi podmiotowości wychowanków.

Stąd tak dużą wagę w edukacyjnej analizie transakcyjnej przywiązuje się do kontraktów, opcji, przyzwoleń i znaków rozpoznania wzmacniających pozycje *Ja jestem OK – Ty jesteś OK* czy przeciwdziałaniu pasywności (Jagięła, 1997b, s. 33–35; 2004, s. 21–29; Pierzchała 2011, s. 80–97; 2012).

Przykład:

Clifford H. Edwards (2006, s. 159–187) charakteryzuje model dyscypliny w klasie w ujęciu analizy transakcyjnej, który opiera się na dwóch głównych filarach: koncentracji na celach nauczania i na wzmacnianiu poczucia własnej wartości ucznia. Akcentuje przede wszystkim pozytywne aspekty osobowości i wiarę w autonomię i odpowiedzialność wychowanka.

Główne strategie postępowania nauczyciela to:

- koncentracja na celach nauczania (dyscyplina traktowana jest jako środek do utrzymania ładu klasowego, a nie cel sam w sobie), czyli działanie ze stanu Dorosłego (samokontrola) i aktywizowanie tego stanu u uczniów, unikanie transakcji ukrytych i gier (przerywanie gier uczniów, nieinicjowanie własnych), odpowiednie strukturalizowanie czasu lekcji (koncentrowanie się na działaniach – nauczaniu i uczeniu się uczniów, stosowanie z umiarem rytuałów jako stałych elementów struktury lekcji, minimalizowanie rozrywek i wycofywania się, unikanie gier);
- wzmacnianie poczucia własnej wartości uczniów poprzez: utrzymywanie się w pozycji *Ja jestem OK – Ty jesteś OK*, wprowadzanie uczniów w pozycję *Ja jestem OK – Ty jesteś OK* (dostarczanie uczniom pozytywnych głasków, okazji do przeżycia sukcesu);
- zachęcanie uczniów do współpracy przez zawieranie z nimi kontraktów dotyczących reguł zachowania i rozwiązywania problemów dyscyplinarnych oraz zapoznanie uczniów z analizą transakcyjną i zachęcanie do wspólnego stosowania jej zasad.

W tak krótkim tekście nie można ukazać bardziej rozbudowanych, konkretnych przykładów postępowania nauczyciela/pedagoga, które oddałyby specyfikę stosowania analizy transakcyjnej w praktyce szkolnej. Przywoływane wcześniej pozycje obce (zwłaszcza Barrow, Bradshaw, Newton, 2001; Newell, Jeffery, 2002; Barrow, Newton, 2004) są praktycznymi przewodnikami dla nauczycieli i pedagogów w doskonaleniu swojej pracy zgodnie z zasadami analizy transakcyjnej. Jednak i w polskiej literaturze znajdujemy kilka pozycji, które odnoszą się do praktyki pedagogicznej i mogą być inspiracją dla pedagogów (np. Jagięła, 2004a, b; Pankowska, 2005; 2010). Trzeba mieć nadzieję, że z czasem będzie ich coraz więcej, a edukacyjna analiza transakcyjna zyska należne jej miejsce w polskiej pedagogice.

Bibliografia

- Amundson N.E., Sawatzky D.D. (1976), *An Educational Program and TA*, „Transactional Analysis Journal”, No 6 (2), p. 217–220.
- Bardzińska A. (1997), *Poziom nieśmiałości młodzieży a jej struktura osobowości w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] Jagięła J. (red), *Analiza transakcyjna*

- w teorii i praktyce pedagogicznej, Wydawnictwo WSP, Częstochowa, s. 139–140.
- Barrow G. (2007), *Transactional Analysis, Pastoral Care and Education*, „Pastoral Care”, March, p. 21–25.
- Barrow G., Bradshaw E., Newton T. (2001), *Improving Behaviour and Raising Self-Esteem in the Classroom. A Practical Guide to Using Transactional Analysis*, David Fulton Publishers, London.
- Barrow G., Newton T. (eds.), *Walking the Talk. How transactional analysis is improving behaviour and raising self-esteem*, David Fulton Publishers, London.
- Barrow G., Newton T. (2004), *Conclusion*, [in:] Barrow G., Newton T. (eds.), *Walking the Talk. How transactional analysis is improving behaviour and raising self-esteem*, David Fulton Publishers, London, p. 103–120.
- Berne E. (1994a), *Seks i kochanie*, przeł. Mikos J., Książka i Wiedza, Warszawa.
- Berne E. (1994b), *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, przeł. Izdebski P., PWN, Warszawa.
- Berne E. (1998), „Dzień dobry”... i co dalej? *Psychologia ludzkiego przeznaczenia*, przeł. Karpiński M., REBIS, Poznań.
- Bradshaw E., Wong G. (2004), *Am I In or Out? Using Imago Theory in Developing Effective Group Work*, [in:] Barrow G., Newton T. (eds.), *Walking the Talk. How transactional analysis is improving behaviour and raising self-esteem*, David Fulton Publishers, London, p. 57–67.
- Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Kompetencje emancypacyjne – ich znaczenie w procesie przemian społecznych (O niektórych zastosowaniach pedagogiki emancypacyjnej)*, „Forum Oświatowe” nr 2, Warszawa – Toruń, s. 115–125.
- Edwards C.H. (2006), *Dyscyplina i kierowanie klasą*, przeł. Bodanowicz M., PWN, Warszawa.
- Emmertson N., Newton T. (2004), *The Journey of Educational Transactional Analysis from Its Beginnings to the Present*, „Transactional Analysis Journal”, No 34 (3), p. 283–289.
- Ernst K. (1991), *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, przeł. Troczyński J., WSiP, Warszawa.
- Fine M.J., Covell G., Tracy D.B. (1978), *The Effects of TA Training on Teacher Attitudes and Behavior*, „Transactional Analysis Journal”, No 8 (3), p. 236–239.
- Flaro L. (1979), *A Transactional Analysis Model for Evaluating Teacher Behaviors*, „Transactional Analysis Journal”, No 9 (3), p. 194–198.
- Freed A., Freed M. (1993), *Być przyjacielem i mieć przyjaciół. Skuteczne techniki wyrabiania własnej wartości*, przeł. Troczyńska E., Troczyński J., WSiP, Warszawa.
- Gaft S., Moore Brown El C. (2004), *Transactional Analysis in the College Classroom*, „Transactional Analysis Journal”, No 34 (3), p. 243–248.

- Galant M. (1997), *Próba klasyfikacji typów transakcji rodzinnych*, [w:] Jagieła J. (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa, s. 141–142.
- Garrison Ch., Fischer R. (1978), *Introducing TA in the Public School System*, „Transactional Analysis Journal”, No 8 (3), p. 240–241.
- Golub S., Guerriero L.A. (1981), *The Effects of a Transactional Analysis Training Program on Self-Esteem in Learning-Disabled Boys*, „Transactional Analysis Journal”, No 11 (3), p. 244–246.
- Gordon T. (1995), *Wychowanie bez porażek w szkole*, przeł. Szafrńska-Poniewierska D., PAX, Warszawa 1995.
- Gregoire J. (1998), *Criteria for Defining the Boundaries of Transactional Analysis Fields of Application*, „Transactional Analysis Journal”, No 28 (4), p. 311–320.
- Grzesiuk L., Trzebińska E. (1978), *Jak ludzie porozumiewają się?*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Gurycka A. (1999), *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, [w:] Kubiak-Szymborka E. (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, Bydgoszcz.
- Harding A. (2004), *Have I Got the Right Hat ON? Using TA to Deliver High-quality Individual Tuition*, [in:] Barrow G., Newton T. (eds.), *Walking the Talk. How transactional analysis is improving behaviour and raising self-esteem*, David Fulton Publishers, London, p. 46–56.
- Harris T.A. (1987), *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, przeł. Knoll E., PAX, Warszawa.
- Hellaby L. (2004), *Teaching TA in the Primary School*, [in:] Barrow G., Newton T. (eds.), *Walking the Talk. How transactional analysis is improving behaviour and raising self-esteem*, David Fulton Publishers, London, p. 5–16.
- Jagieła J. (red.) (1997a), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa.
- Jagieła J. (1997b), *Analiza transakcyjna – perspektywy aplikacji pedagogicznych*, [w:] Jagieła J. (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa, s. 111–120.
- Jagieła J. (2004a), *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce.
- Jagieła J. (2004b), *Komunikacja interpersonalna w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Rubikon, Kraków.
- Jagieła J. (2011a), *Wprowadzenie*, [w:] Jagieła J. (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa, s. 6–17.
- Jagieła J. (red.) (2011b), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.

- Jagiela J. (2011c), *Leksykon pojęć i terminów analizy transakcyjnej*, [w:] Jagiela J. (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa, s. 225–270.
- James M., Jongeward D. (1994), *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, przeł. Suchańska A., REBIS, Poznań.
- Kenney W.J. (1981), *Problem-Student Effects on Teacher Ego States Behavior*, „Transactional Analysis Journal”, No 11 (3), p. 252–253.
- Kenney W.J., Lyons B.F. (1979), *Naturally Occurring Teacher Ego State Behaviors*, „Transactional Analysis Journal”, No 9 (4), p. 297–300.
- Kenney W.J., Lyons B.F. (1980), *A TA Model of School Consultation: An Empirical Analysis*, „Transactional Analysis Journal”, No 10 (3), p. 264–268.
- Komorowska H. (1999), *O programach prawie wszystko*, WSiP, Warszawa.
- Kowalczyk-Gnyp M. (1997), *Identyfikacja wybranych gier interpersonalnych nauczycieli i uczniów na terenie szkoły*, [w:] Jagiela J. (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa, s. 73–91.
- Lerikkanen M.-K., Temple S. (2004), *Student Teachers' Professional and Personal Development through Academic Study of Educational Transactional Analysis*, „Transactional Analysis Journal”, No 34 (3), p. 253–269.
- Łęski Z. (1997), *Osobowość nauczyciela w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] Jagiela J. (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa, s. 123–135.
- Myrow D.L. (1978), *TA for Teachers. Report on a Graduate Workshop*, „Transactional Analysis Journal”, No 8 (3), p. 232–235.
- Newell S., Jeffery D. (2002), *Behaviour Management in the Classroom. A Transactional Analysis Approach*, David Fulton Publishers, London.
- Newton T. (2004), *3D OK-ness for Schools: Developing Positive School Cultures through Three-dimensional Acceptance*, [in:] Barrow G., Newton T. (eds.), *Walking the Talk. How transactional analysis is improving behaviour and raising self-esteem*, David Fulton Publishers, London, p. 92–102.
- Newton T., Wong G. (2003), *A Chance to Thrive: Enabling Change in a Nursery School*, „Transactional Analysis Journal”, No 33 (1), p. 79–88.
- Pankowska D. (2005c), *Wykorzystanie analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela*, [w:] Jankowski D. (red.), *Rozpoznania i szkice pedagogiczne*, WSHE, Łódź.
- Pankowska D. (2008a), *Stosowanie analizy transakcyjnej w praktyce szkolnej a zdrowie psychiczne*, [w:] Grabowiec A., Bogucki J., Bochniarz A. (red.), *Zdrowa szkoła – zdrowy uczeń. Edukacja wobec współczesnych zagrożeń zdrowia*, Wydaw. Neurocentrum, Lublin, s. 123–134.
- Pankowska D. (2008b), *Metodologia analizy transakcyjnej – przegląd badań*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 1 (6), s. 99–115.

- Pankowska D. (2010), *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Pierzchała A. (2011), *Źródła, rodzaje i konsekwencje dyskontowania w obliczu sytuacji problemowej w szkolnym funkcjonowaniu uczniów*, [w:] Jagieła J. (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa, s. 79–97.
- Pierzchała A.E. (2012), *Pasywność szkolna w analizie transakcyjnej. Studium relacji nauczyciela z uczniem*, Akademia Ignatianum, Kraków (niepublikowana praca doktorska).
- Pokorska M. (1997), *Analiza znaków psychologicznego rozpoznania (streuków) udzielanych przez nauczyciela uczniom w zależności od szczebla kształcenia*, [w:] Jagieła J. (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa, s. 155–156.
- Rogoll R. (1989) *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, przeł. Tomkiewicz A., PWN, Warszawa.
- Shotton P. (2004), *Saying Hello: Establishing a Pastoral Mentoring Service in an Inner-city Secondary School*, [in:] Barrow G., Newton T. (eds.), *Walking the Talk. How transactional analysis is improving behaviour and raising self-esteem*, David Fulton Publishers, London, p. 17–25.
- Siwek B. (1997), *Próba klasyfikacji relacji transakcyjnych zachodzących w toku lekcji*, [w:] Jagieła J. (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa, s. 161–162.
- Smischenko O. (2004), *The Use of Transactional Analysis Theory in Teaching University Students the Psychology of Relationships*, „Transactional Analysis Journal”, No 34 (3), p. 249–252.
- Stewart I., Joines V. (1987) *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham and Chapel Hill.
- Temple S. (1999), *Functional Fluency for Educational Transactional Analysts*, „Transactional Analysis Journal”, No 29 (3), p. 164–173.
- Temple S. (2004), *Update on the Functional Fluency Model in Education*, „Transactional Analysis Journal”, No 34 (3), p. 197–204.
- Thweatt B., Miller N. (1979), *Counseling Through the Classroom or How to Have the Best Course in the Whole University*, „Transactional Analysis Journal”, No 9 (4), p. 290–293.
- Wołoszyn W. (1999), *Podmiotowość – poza kręgiem stereotypów*, [w:] Kubiak-Szymborka E. (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, Bydgoszcz.
- Wye B. (2004), *It's a Zoo Out There! Helping Children Cope with Bullying by Understanding Drivers and Permissions*, [in:] Barrow G., Newton T. (eds.), *Walking the Talk. How transactional analysis is improving behaviour and raising self-esteem*, David Fulton Publishers, London, p. 68–78.