

**EDUKACYJNA ANALIZA TRANSAKCYJNA**  
**NR 8/2019**

---

**EDUCATIONAL TRANSACTIONAL ANALYSIS**  
**No 8/2019**

Pismo Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej Katedra Badań nad Edukacją  
Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie

#### Lista recenzentów

dr hab. prof. APS Józef BEDNAREK (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej); doc. PhDr. et PhDr. Martin KALEJA, Ph.D. (Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě); ks. dr hab. prof. UR Janusz MIAŚO (Uniwersytet Rzeszowski); prof. Natalia MYKHALCHUK (Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina); dr hab. prof. UMK Dorota SIEMIENIECKA (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu); prof. zw. dr hab. Bogusław ŚLIWERSKI (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej); dr hab. prof. UAM Natapia WALTER (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu); dr hab. prof. UR Marta WRONSKA (Uniwersytet Rzeszowski)

Redaktor naczelny  
dr Zbigniew ŁĘSKI

Zastępca redaktora naczelnego  
dr Adrianna SARNAT-CIASTKO

Redaktor honorowy  
dr hab. prof. UJD Jarosław JAGIEŁA

Sekretarz redakcji  
dr Anna PIERZCHAŁA

Zespół redakcyjny  
dr Dorota GĘBUŚ, dr Anna PIERZCHAŁA, dr Edyta WIDAWSKA,  
dr Zbigniew WIECZOREK

Redaktor statystyczny  
dr Jan KOWALIK (Politechnika Częstochowska)

Redaktorzy językowi  
dr Krystyna ŁĘSKA-CHABROWSKA (Uniwersytet Wrocławski), mgr Ewa PALKA (Akademia Ignatianum w Krakowie)

#### Rada Naukowa

prof. PaedDr. Miroslava BARTOŇOVÁ, Ph.D. (Karlova univerzita v Praze, Pedagogická fakulta); prof. PaedDr. Ján DANEK, CSc. (Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Świętych Cyryla i Metodego w Trnawie), Prof. Dr. Bernd-Joachim ERTELT (University of Mannheim), Prof. Richard ERSKINE (Deusto University, Bilbao, Hiszpania), prof. zw. dr hab. Stanisław GAŁKOWSKI (Akademia Ignatianum w Krakowie), prof. zw. dr hab. Lidia GRZESIUK (Katedra Psychopatologii i Psychoterapii, Wydział Psychologii Uniwersytet Warszawski), prof. PhDr. Pavel MÜHLPACHR, Ph.D. (Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě), dr hab. Dorota PANKOWSKA, prof. UMCS (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), prof. dr hab. Iurij PELEKH (Rówieński Państwowy Uniwersytet Humanistyczny), Doc. PhDr. Alena PETROVÁ, Ph.D. (Uniwersytet Palackiego w Olomuńcu), Doc. PhDr. Irena PLEVOVÁ, Ph.D. (Uniwersytet Palackiego w Olomuńcu), prof. zw. dr hab. Krzysztof RUBACHA (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), prof. dr Zoroslav SPEVÁK (Wydział Filozoficzny Uniwersytetu w Nowym Sadzie), prof. zw. dr hab. Marian ŚNIEŻYŃSKI (Akademia Ignatianum w Krakowie), ks. dr Antoni TOMKIEWICZ (Katolicki Uniwersytet Lubelski w Lublinie), prof. dr Adnan TUFEKČIĆ (University of Tuzla, Bośnia i Hercegowina), dr hab. Ewa WYSOCKA prof. UŚ (Uniwersytet Śląski), prof. zw. dr hab. Adam A. ZYCH (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu)

UNIwersytet HUMANISTYCZNO-PRZYRODNICZY IM. JANA DŁUGOSZA  
W CZĘSTOCHOWIE

---

JAN DŁUGOSZ UNIVERSITY IN CZĘSTOCHOWA

# **EDUKACYJNA ANALIZA TRANSAKCYJNA**

**NR 8**

---

# **EDUCATIONAL TRANSACTIONAL ANALYSIS**

**NO 8**



Częstochowa 2019

Redaktor naczelna wydawnictwa  
Paulina PIASECKA

Korekta  
Andrzej MISZCZAK

Redakcja techniczna  
Piotr GOSPODAREK

Projekt graficzny okładki  
Adrianna SARNAT-CIASTKO

Artykuły zawarte w czasopiśmie recenzowane są anonimowo

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

Czasopismo w wersji elektronicznej opublikowane jest na stronie:  
<https://czasopisma.ujd.edu.pl/index.php/EAT>

Czasopismo jest indeksowane w bazach danych Index Copernicus, Bazhum, CEEOL,  
CEJSH, CEON, EuroPub, PBN, POL-index

© Copyright by Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza  
w Częstochowie, Częstochowa 2019

**ISSN 2299-7466**  
**eISSN: 2658-1825**

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie  
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8  
tel. (34) 378-43-29, faks (34) 378-43-19 [ujd.edu.pl](mailto:ujd.edu.pl)  
e-mail: [wydawnictwo@ujd.edu.pl](mailto:wydawnictwo@ujd.edu.pl)

## **SPIS TREŚCI**

### **TABLE OF CONTENTS**

Od redakcji (Editorial) .....	9
Editorial (Od Redakcji) .....	11
<b>ANALIZA TRANSAKCYJNA W EDUKACJI</b>	
<b>TRANSACTIONAL ANALYSIS IN EDUCATION</b>	
<b>Anna PIERZCHAŁA</b>	
Developing social skills of pre-school and early-school children on the basis of transactional analysis assumptions. The characteristics of the <i>Little Professor University</i> programme .....	15
Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w oparciu o założenia analizy transakcyjnej. Charakterystyka programu <i>Uniwersytet Małego Profesora</i> (Streszczenie) .....	29
<b>Agata SZEKIEŁDA, Bartłomiej PRZYBYLSKI</b>	
Gry w relacji nauczyciel–dyrektor szkoły.....	31
Games and the teacher–headmaster relationship (Summary) .....	43
<b>Sławomir KANIA</b>	
Kształtowanie skryptu w kulturze szkoły a zapobieganie zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży – w kierunku profilaktyki pozytywnej .....	45
Shaping the Script in the School’s Culture as Preventing Risk Behaviors of Children and Adolescents – Towards Positive Prevention (Summary) .....	59
<b>ANALIZA TRANSAKCYJNA NA INNYCH POLACH</b>	
<b>TRANSACTIONAL ANALYSIS IN OTHER FIELDS</b>	
<b>Agnieszka WOŚ-SZYMANOWSKA</b>	
Na przekór zakazom – o przekornej decyzji w odpowiedzi na zakaz ...	63
Against injunctive messages – about defiant decision in response to injunctive message (Summary) .....	69
<b>Justyna WOROCH</b>	
Wykorzystanie koncepcji kontraktowania w tłumaczeniu ustnym .....	71
Making use of the concept of contracting in interpreting (Summary) .....	80

Zbigniew ŁĘSKI

The Perspective of Using Big Data Technology for the Purposes of Educational Transactional Analysis .....	81
Perspektywa wykorzystania technologii Big Data na potrzeby edukacyjnej analizy transakcyjnej (Streszczenie) .....	88

## **RAPORTY Z BADAŃ**

### **RESEARCH REPORTS**

Zbigniew WIECZOREK

Depression in the light of the Transactional Analysis theory – social media Big Data analysis .....	91
Depresja w świetle teorii analizy transakcyjnej – analiza mediów społecznościowych przy pomocy Big Data (Streszczenie) .....	115

Joanna MIECZNIK-WARDA, Iveta KOVALČÍKOVÁ

Cognitive Educational Transaction: Assessment and Mediation of Pupil's Cognitive Capacities .....	117
Transakcja poznawczo-edukacyjna: ocena i mediacja możliwości poznawczych ucznia (Streszczenie) .....	132

Edyta WIDAWSKA, Agnieszka REIFLAND

The role of the corrective community method in developing selected social skills of its participants. A case study .....	133
Rola społeczności korekcyjnej dla kształtowania umiejętności społecznych uczestników. Studium przypadku (Streszczenie) .....	148

Adrianna SARNAT-CIASTKO

School in the eyes of Polish seventh graders in the context of their life positions .....	149
Szkoła oczami polskich siódmoklasistów w kontekście ich pozycji życiowych (Streszczenie) .....	164

## **ANALIZA TRANSAKCYJNA NA TLE INNYCH KIERUNKÓW**

### **PSYCHOPEDAGOGICZNYCH**

#### **EDUCATIONAL TRANSACTIONAL ANALYSIS IN THE LIGHT OF OTHER PSYCHOPEDAGOGICAL AREAS**

Jarosław JAGIEŁA

Psychopedagogika samorealizacji i autonomii, czyli o związkach koncepcji humanistycznych z edukacyjną analizą transakcyjną (cz. 4) .....	167
Psychopedagogy of self-fulfilment and autonomy: on the links between humanistic concepts and educational transactional analysis (part 4) (Summary) .....	194

Katarzyna NOWAK	
DZIECKO i DOROSŁY w relacji – o rozwoju i stanach JA .....	195
CHILDREN and ADULT in a relationship – about development and EGO states (Summary) .....	212
<b>NA POGRANICZU DZIEDZIN</b>	
<b>ON THE BORDER</b>	
Svitlana PODOLKOVA, Olena MEDVID	
Essay as a Form of Academic Writing .....	215
Esej jako forma pisania akademickiego (Summary) .....	225
<b>RECENZJE</b>	
<b>REVIEWS</b>	
Jarosław JAGIEŁA	
[rec.] Justyna Kramarczyk. <i>Życie we własnym rytmie. Socjologiczne     studium slow life w dobie społecznego przyspieszenia</i> . Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas. Kraków 2018, ss. 239 .....	229
<b>CZYTAJĄC TAJ</b>	
<b>READING TAJ</b>	
Jarosław JAGIEŁA	
Pozytywna analiza transakcyjna .....	237
Positive transactional analysis (Summary) .....	245
Informacje o Autorach (About the Authors) .....	247





## Od redakcji (Editorial)

Z największą przyjemnością oddajemy w Państwa ręce kolejny, ósmy już numer rocznika „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”. Na wstępie warto podkreślić, że nasze Czasopismo zostało docenione przez recenzentów i zakwalifikowane do ministerialnego programu Wsparcie dla Czasopism Naukowych. Dzięki temu znajduje się na aktualnej liście czasopism naukowych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a za publikację autorzy uzyskują dwadzieścia punktów. Dzięki programowi wsparcia pozyskaliśmy też środki na rozwój czasopisma i dokładamy wszelkich starań, aby stale podnosić jego wartość merytoryczną oraz zwiększać dostępność i zasięg. Jednym z najważniejszych wyzwań jest dążenie do umiędzynarodowienia „Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej”. Z tego względu język angielski stał się preferowanym językiem publikacji, a w niniejszym numerze ponad połowa tekstów jest już w tym języku. Mamy nadzieję, że pomoże to w promocji Czasopisma wśród czytelników oraz autorów spoza granic Polski. Stale także poszerzany jest skład Rady Naukowej i grono Recenzentów naszego czasopisma. W ostatnim czasie oba te grona zostały zasilone przez szanowanych naukowców zarówno z ośrodków naukowych w naszym kraju jak i zza granicy.

Podobnie jak w poprzednich numerach, również i w tym, artykuły pogrupowane zostały w kilka działów tematycznych. W pierwszym z nich odwołano się do podstaw edukacyjnej analizy transakcyjnej, wskazując na możliwości wykorzystania koncepcji na gruncie szeroko rozumianej edukacji. Otwiera go niezwykle ciekawy (anglojęzyczny) artykuł A. Pierzchały poświęcony jej autorskiemu programowi „Uniwersytet Małego Profesora”. Autorka wykorzystuje koncepcję analizy transakcyjnej w kształtowaniu kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w sosnowieckim przedszkolu i szkole podstawowej. A. Pierzchała skupia się przede wszystkim na rozwijaniu autonomii w funkcjonowaniu uczestników oraz zapobieganiu stosowania przez nich strategii pasywnych zgodnie z rozumieniem AT. Kolejny tekst, autorstwa A. Szekiędzy oraz B. Przybylskiego poświęcony jest ciekawej oraz ważnej problematyce gier interpersonalnych w relacjach pomiędzy nauczycielem a dyrektorem szkoły. Dział zamyka artykuł S. Kani, który patrzy na zagadnienie zapobiegania zachowaniom ryzykownym u dzieci i młodzieży z perspektywy kształtowania skryptu w kulturze szkoły.

Drugi dział poświęcony został szerszemu, wychodzącemu również poza pola edukacyjne, wykorzystaniu koncepcji analizy transakcyjnej. Otwiera go bardzo interesujący artykuł autorstwa A. Woś-Szymanowskiej *Na przekór zakazom – o przekornej decyzji w odpowiedzi na zakaz*. Autorka w swoim działaniu zawodowym łączy obszar naukowy z doświadczeniami praktyka. Dlatego też jej punkt widzenia jest niezwykle cenny – opiera się bowiem w znacznej mierze na do-

świadzeniach pracy konsultanta, psychologa i trenera pracującego na granicy biznesu i psychologii. Kolejny artykuł poświęcony jest problematyce kontraktowania w tłumaczeniu ustnym. Autorka – J. Woroch – w znacznej mierze mogła się tu oprzeć na doświadczeniu własnym. Jest bowiem certyfikowanym tłumaczem i bierze udział w szkoleniach z zakresu analizy transakcyjnej w tej właśnie roli. Dział zamyka anglojęzyczny artykuł Z. Łęskiego zawierający rozważania na temat możliwości jakie niesie technologia Big Data dla edukacyjnej analizy transakcyjnej.

W trzecim dziale wyodrębniliśmy artykuły badawcze które charakteryzują prowadzone przez autorów analizy naukowe oraz płynące z nich wnioski. Jest to dział najobszerniejszy, gdyż eksploracje badawcze są tym, co dla rozwoju każdej koncepcji jest najważniejsze. Wszystkie cztery artykuły opublikowane w tym dziale to teksty anglojęzyczne. Z. Wieczorek przy pomocy technologii Big Data oraz koncepcji analizy transakcyjnej przygląda się problemowi depresji. I. Kovalčíková wraz z J. Miecznik-Wardą przedstawiają ciekawe badania dotyczące możliwości poznawczych uczniów. E. Widawska wraz z A. Reifland ukazują czytelnikowi metodę społeczności korekcyjnej i jej znaczenie dla kształtowania umiejętności społecznych. Dział zamyka artykuł A. Sarnat-Ciasto, która przygląda się pozycjom życiowym uczniów klas siódmych szkół podstawowych. Warto przy tym podkreślić, iż opisywane przez nią badania realizowane były w ramach ogólnopolskiego programu *Wychować Człowieka Mądrego*. Przedstawiana w artykule analiza jest jak pisze autorka – wartością dodaną projektu.

Dział czwarty to *analiza transakcyjna na tle innych kierunków psychopedagogicznych*, w którym znajdziecie Państwo kontynuację rozważań J. Jagiły – czyli czwarty z cyklu artykuł na temat: *Psychopedagogika samorealizacji i autonomii, czyli o związkach koncepcji humanistycznych z edukacyjną analizą transakcyjną*, a także artykuł autorstwa K. Nowak, szukający zależności – podobieństw i różnic – pomiędzy analizą transakcyjną a psychoanalizą.

Dział *Na pograniczu dziedzin* przeznaczony jest dla artykułów, które nie są bezpośrednio powiązane z koncepcją analizy transakcyjnej, ale wnoszą jakąś wartość dla jej rozwoju. Tym razem znajdujemy tu artykuł autorstwa O. Medvid oraz S. Podolkovej, ukazujący znaczenie eseju jako formy akademickiego pisanie. Tekst został opatrzony wprowadzeniem autorstwa Z. Wieczorka, które konstytuuje tematykę w perspektywie analizy transakcyjnej.

W numerze nie zabrakło również recenzji oraz działu *Czytając TAJ*.

Jak widać różnorodność zamieszczonych w numerze tekstów z pewnością zainspiruje do wielu rozważań. Zapraszamy zatem Państwa do lektury. Mamy nadzieję, że oddawane do Państwa rąk czasopismo dostarczy nowych informacji, a także stanie się źródłem inspiracji zarówno w pracy naukowej jak i w działalności praktycznej.

Tradycyjnie, kończąc zapraszamy Państwa również do zgłaszania swoich tekstów do kolejnego numeru „Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej”.

Redakcja

## Editorial (Od Redakcji)

It is a great pleasure for us to present you with the latest, eighth issue of the “Educational Transactional Analysis Journal”. At the beginning it is worth emphasising that our Journal was appreciated by reviewers and qualified for the ministerial programme Support for Scientific Journals. Due to that fact, it can be found on the current list of scientific journals of the Ministry of Science and Higher Education and each author obtains twenty points for their publication in this journal. The support programme offered us means for the journal development and we spare no effort to improve its subject matter value and enlarge its availability and range. One of the most important challenges is the aim to internationalise the “Educational Transactional Analysis Journal”. Due to that fact, English has become a preferred language of publication and in this issue more than half of the texts are in this language. We hope that it shall help to promote the Journal among foreign readers and authors. Moreover, the Scientific Council and a group of our Reviewers keep growing. Recently, these both groups were enriched by distinguished scientists from national and foreign scientific centres.

Similarly to previous issues, this one comprises articles divided into several thematic sections. The first one refers to the foundations of educational transactional analysis, showing possibilities to use the concept in the area of widely-understood education. It is led by a very interesting article in English by A. Pierzchała, devoted to her programme “The Little Professor University.” The author uses the concept of transactional analysis to develop social skills of pre-school and early-school children in one kindergarten and one primary school in Sosnowiec. A. Pierzchała focuses in particular on developing autonomy in participants’ functioning and preventing their use of passive strategies the way they are understood by TA. The next text by A. Szekięda and B. Przybylski is devoted to an interesting and important issue of interpersonal games in teacher-school principal relations. The section is closed by S. Kania’s article that regards the issue of preventing risky behaviours of children and adolescents from the perspective of script development in school culture.

The second section is devoted to a broader use of the concept of transactional analysis, going beyond the area of education. Its first, very interesting article was written by A. Woś-Szymanowska and entitled *Na przekór zakazom – o przekornej decyzji w odpowiedzi na zakaz* [Against injunctive messages – about defiant decision in response to injunctive message]. In her work, the author combines the area of her scientific activity with practical experiences. Hence, her point of view is very precious as it is based to a large extent on her experience of working as a consultant, psychologist and trainer working at the border of business and psy-

chology. The next article is devoted to the issue of contracting in oral interpreting. The author, J. Woroch, could largely rely on her own experience as she is a certified interpreter and takes part in trainings concerning the area of transactional analysis in this role. The section is closed by Z. Łęski's article in English, looking at the issue of Big Data technology and the opportunities it offers for educational transactional analysis.

The third section comprises articles presenting research conducted by their authors and conclusions deriving from them. It is the biggest section as research explorations are what is most important for the development of each concept. All four articles published in this section are written in English. With the help of Big Data technology and the concept of transactional analysis, Z. Wiczorek looks at the issue of depression. I. Kovalčíková and J. Miecznik-Warda present interesting research findings concerning cognitive capacities of students. E. Widawska and A. Reifland present to the readers the method of corrective community and its role in developing social skills. The section finishes with an article by A. Sarnat-Ciastko who takes a look at life positions of seventh graders attending primary school. It is worth emphasising that her research was conducted within the frames of a Polish nation-wide project *To raise a smart man*. The analysis presented in the article, as the author writes, is an added value to the whole project.

The fourth section is *transactional analysis against the background of other psychopedagogical trends*, where you can find the fourth article from a series of publications by J. Jagieła, treating the subject of *Psychopedagogy of self-fulfilment and autonomy – relations between humanistic concepts and educational transactional analysis*. It also included an article by K. Nowak who looks for relations – similarities and differences – between transactional analysis and psychoanalysis.

The section *On the border* is devoted to articles which are not directly linked with the concept of transactional analysis, but contribute to its development in some way. This time we find here an article by O. Medvid and S. Podolkova showing the role of an essay as a form of academic writing. The text includes an introduction by Z. Wiczorek, which places the topic within the perspective of transactional analysis.

This issue also contains reviews and the section *Reading TAJ*.

As we can see, the variety of texts in this issue shall be food for thought. Thus, we invite you to read. We hope that this journal will provide you with new information and become a source of inspiration both for your scientific research and practical activity.

At the end, I would like to invite you to submit your texts for the next issue of the "Educational Transactional Analysis Journal".

Editor

**ANALIZA TRANSAKCYJNA W EDUKACJI**

**TRANSACTIONAL ANALYSIS  
IN EDUCATION**



Anna PIERZCHAŁA

<https://orcid.org/0000-0001-9529-5398>

Jan Długosz University in Częstochowa

e-mail: a.pierzchala@ujd.edu.pl

## Developing social skills of pre-school and early-school children on the basis of transactional analysis assumptions. The characteristics of the *Little Professor University* programme

---

**Jak cytować [how to cite]:** Pierzchała, A. (2019). Developing social skills of pre-school and early-school children on the basis of transactional analysis assumptions. The characteristics of the *Little Professor University* programme. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 8, 15–29.

---

### Summary

The article presents the characteristics of *The Little Professor University* programme, whose aim is to support the development of social skills of pre-school and early-school children. The programme's assumptions are based on the theoretical constructs of transactional analysis. The main objective of the programme is the development of its participants' autonomy and preventing the use of passive strategies the way TA understands them. The text shows both a theoretical framework of the programme realization, its practical realisation, and a general evaluation analysis of the first meeting cycle.

**Keywords:** educational transactional analysis, social skills, autonomy, passivity.

### Introduction

The assumptions of transactional analysis attribute a crucial role to the period of early childhood as the one affecting the way we function in our adulthood. The period of time from our birth to the age of 5–8 is the stage of human life when we develop the fastest and the structure of our personality is shaped in the most intense way. Some personality traits remain the same till our death. Based on

early conditioning (exercised both by parents and other important people in the child's surroundings), there develops a script, existential life position and a frame of reference (Berne, 2005, pp. 107-119). This article presents the characteristics of the original programme *The Little Professor University (LPU)* developing social skills of pre-school (aged 3-6) and early school (aged 7) children. It was developed on the basis of the assumptions of transactional analysis and implemented in the school year 2018/2019 in a Private Kindergarten "Skrzaty z Przyszłością" in Sosnowiec (Poland) and a Private Primary School no 5 in Sosnowiec. The author of the programme is also the author of this publication, however, the execution of the programme is factually supervised by the Educational Transactional Analysis Research Team and the dean of the Faculty of Education of Jan Długosz University in Częstochowa. The main aim of the programme is supporting the development of social skills of younger children in terms of communication, defining their feelings and emotions and other people's feelings and emotions (empathy), creating a positive image of oneself as well as the ability to solve problems.

### **Educational transactional analysis – foundation of the LPU programme**

Educational transactional analysis derives directly from the basic assumptions of a superior concept, i.e. transactional analysis – a psychological concept initiated by E. Berne. It provides a psychological framework for explaining what happens in learning, how teacher and student roles interact, and illuminates why educational processes are, as Yousafzai claims, 'the only solution' to how individuals act to change the world (Barrow, Newton (eds.), 2016, p. 1). Transactional analysis itself, despite its psychoanalytic roots, is a strongly humanistic concept. Its main philosophical assumption is that people are naturally good. If we act in an evil way, it is caused by conditioning of the environment we grew in, choices we have already made and certain limitations of personality structures acquired in childhood and employed in a given situation. At the same time, it is assumed that all people have the ability to think and take the most advantageous decisions. As these decisions are autonomous, they are subject to change together with changing circumstances (Stewart, Joines, 2009, pp. 6–7). It is in accordance with the latest system and ecological approaches to human functioning and is reflected in upbringing recommendations deriving from the concept. Such an approach to upbringing favours the development of AUTONOMY in human functioning and limits PASSIVE BEHAVIOUR.

Autonomy is understood here in a slightly broader way than its traditional definition as the ability to be aware, spontaneous, and the ability to enter into intimate relations with other people (James, Jongeward, 2003, pp. 351–358). Awerness means perceiving oneself, other people and the world via all senses,



like it happens in reality, namely in the most objective way possible, and the ability to be here and now. E. Berne (1994, pp. 149–151) claimed that this is an innate ability, which is in most cases lost as time goes on. Spontaneity is expressed by our ability to respond to the world from all the levels of Self, drawing on one's resources. Thanks to such an approach, a range of possible behaviours, feelings and thoughts extends. Intimacy means being in a relation with another person in the closest and most open way, without playing any games, in complete trust and sincerity.

The term *passivity* was mentioned for the first time in the literature concerning transactional analysis in the article "Passivity" by Jacqui L. Schiff and Aaron W. Schiff (1971). They paid attention to the fact that during one's life, a man is constantly confronted with problematic situations. A problematic situation is each situation that forces an individual to take a decision (Stewart, Joines, 2009, p. 173). Passivity, on the other hand, is a way of thinking and behaving which lets an individual avoid their autonomous reaction when facing a given difficulty (Schiff, 1975, p. 10). It is significant that contrary to the traditional understanding of passivity, where it is associated with doing nothing and lack of action, transactional analysis sees it as a situation in which an individual stops performing certain actions or performs them in an ineffective way (Schiff, 1975, p. 5). It means that a passive person can perform certain activities but they are ineffective from the point of view of set objectives. Passivity understood in this way can be reflected in particular strategies (behavioural manifestations): doing nothing, over-adaptation, agitation, incapacitation and violence. The starting point in eliminating passive behaviours must be understanding the nature of the problem that an individual faces – getting out of the so-called discounting and taking responsibility for one's own feelings, thoughts and actions.

During the conceptualisation of the programme's assumptions I was guided by the thought that the main aim of education in the light of transactional analysis is "the development of the child's personality and its development within the social framework of reference" (Emmertson, Newton, 2004, p. 283). It means that while working with young people, one should equally concentrate on their personal development (building a realistic image of oneself, the ability to define one's resources, and above all, understanding oneself and one's feelings), and practising skills that are necessary from the point of view of co-existence in society (effective communication, group work, developing satisfying interpersonal relations, solving problems, etc.). Moiso wrote about it (1998, p. 7), pointing to the fact that "Transactional analysis may, therefore, help promote the healthy integration of autonomous individuals within their cultural and political groups, developing healthy individuality with the capacity for belonging, intimacy and social responsibility." Education in this approach is realised by naturally following the child and concentration on its physis (Barrow, 2016, p. 14). It is possible only and solely by creating and maintaining a close, mutually engaged, intimate relationship between the teacher and their students. At the same time, it should

be remembered that educational transactional analysis is a concept promoting development based on resources and lack of focus on the child's weaknesses. "Part of the relational turn being generated by TA educators is the 'turning' of concepts from descriptions of pathology or deficit, well intentioned as this might be, towards a resource focus. By investigating healthy normal development and the factors that promote it, by asking how can we talk about 'well-being', rather than 'remedy', we talk up divergence, individuality, interdependence and human capacity" (Newton, 2016, p. 33).

### **Practical realisation of the assumptions of transactional analysis in the *Little Professor University* programme**

Educational practice in the light of TA has always been based on the contractual approach. A contract is an explicit commitment of two or more individuals to realise particular goals together (Pierre, 2016, p. 123). On the one hand, using the contractual approach makes one establish their goals in cooperation with another person, and, on the other hand, it conditions co-responsibility for the process that takes place. The liability of both parties should be certainly adjusted to developmental competencies of lesson participants. This is also one of the LPU programme assumptions. The whole series of lessons was preceded by a contract prepared in its written form or with the help of pictures. It was prepared bearing in mind the assumption that it should contain both rights and obligations of all meeting participants, including the teacher. Establishing the assumptions of the contract activated the Adult ego state in the participants in an exceptionally strong way. Their engagement in this activity and referring to particular points of the contract during subsequent classes shows how important the whole process of cooperative work was to them. The contract points included, among all, the possibility to resign from completing particular exercises provided that reasons were given and efficient realisation of the task by the rest of the group was guaranteed. This rule seems to be particularly important to children as it shows their responsibility and voluntary participation in the classes.

The main aim of all organised meetings was developing the Adult ego state in participants within the framework of self-awareness of experienced feelings and emotions, and further on, defining feelings and emotions of other people. It was realised with reference to the Free Child ego state, via play and based on the intuition of the Little Professor. "Empathy enables us to develop the ability to understand others and to accept and share feelings. We learn to bond with others, to cooperate and to play, which means sharing attention and intention. Through bonding and play we begin to create meaning expressed in rituals" (Bellah, 2011, pp. 34). The decision to realise the meetings in this way was based on the research conducted by me in Polish schools, concerning the extent to which students use

passivity the way it is understood by TA (Pierzchała, 2013, pp. 378). One of two main conclusions deriving from this research was the one pointing to significant discounting of their own experiences by Polish teenagers, which results in a large scale of passivity use, especially in the area of over-adaptation. Lack of ability to deal with difficult situations displayed by students of Polish schools is caused to a large extent by lack of self-awareness in the area of experienced emotions and their own resources. Hence, the first step towards developing autonomy in human functioning should be – in my opinion – working on one's self-awareness and appropriate image of oneself.

Developing the participants' self-awareness and empathy was realised here in accordance with thoughts included in the publications of G. Barrow (2007) and T. Newton (2016). They draw the reader's attention to the fact that E. Berne, while developing the concept of ego state structure, intuitively placed the Parent on top of the diagram, because, as he believed, this way of thinking occurred naturally at all times and in all nations (Barrow, 2007, p. 206). However, the abovementioned authors postulate that the model should be reversed and the Child is placed on top. They show how it is going to change our perception of the world, understanding of human experience and interpersonal dynamics. Of course, the Parent's crucial role is maintained here and becomes the source of bond building, and – as in the case of the LPU programme – it supports play and learning. Indeed, all meetings with the participants of the programme were realised via play oriented towards supporting the Free Child ego state and developing the Adult ego state. Meanwhile, parental caring instincts developed in children, and they were directed towards themselves and other participants, functioning also in a broader social dimension. The Controlling Parent ego state was indirectly supported too, but always in relation to the Adult. To a large extent, the children shaped the rules functioning during their meetings and were careful to comply with them. More information about this will be provided below in the part concerning the evaluation of the programme.

However, now it has to be mentioned that the engagement of all Ego states of the participants was inspired by the concept of *Functional Fluency*, which undeniably points to the value of the integrated Ego-state model and balanced use of all its areas. The author of the concept, S. Temple (1999, 2002, 2004) explains the way to attain autonomy, using for this purpose the concept of functional fluency signifying cohesion in the area of the Ego-state structure of an individual. A man who uses their Adult ego state shall function fluently, taking into account their experience of the Parent and the Child in all their functional aspects, both positive and negative. Thanks to this, there is a smaller possibility that they shall initiate or respond to occurring symbiotic transactions which constitute the basis of passivity in the light of transactional analysis. On the other hand, they shall be able to make efficient use of their resources present in all areas of the ego states.

A very important aspect of the meetings was care to take into account relational needs in the educational process listed in the concept of transactional analysis and described by Erskine (2002, pp. 5–9). “Relationships are essential for good education. But how can we recognize a good relationship in the educational process? The concept of ‘relational needs in educational context’ enables us to observe and understand how all participants in the education process, students and educators, create and recreate their relationships in the way they need them in a specific moment. Like in a dance, they regulate closeness and distance, autonomy and the need for impact from the other, the need to feel accepted, or maybe the need to appreciate the other and to express it. So we can understand how we shape the relationships during our education” (Miljkovic, 2016, p. 68). Among these needs, the highest attention should be paid to the following ones: safety, belonging, influence, and similarity, on the one hand, and differentiation, on the other hand. The question of satisfying relational needs seems to me, the author of the *Little Professor University* programme, particularly important. This focus directly derives from the results of the research conducted by me. Relational needs of Polish students are usually satisfied to a very small extent. The students are able to directly show deficits in this area, whereas the teachers quite often do not recognize these needs in themselves and in their students (Pierzchała, 2013, pp. 194–215; 265–275). Miljkovic (2016, p. 74) points to the fact that the education process is marked with moments of one’s exposure to the public, evaluation, failure and the feeling of shame. What is more, education means change, and this process is always accompanied by the feeling of uncertainty. Therefore, creating and providing the participants of this process with the feeling of safety is crucial for their healthy and effective functioning. Yet, what is important, the feeling of safety does not only refer to one’s relations with their educator, but with other group members and people having an influence on the realised curriculum (Principal, other teachers, institution employees).

The feeling of safety is directly related to another need mentioned by the author, namely belonging. If the meetings – in this case lessons within the framework of LPU – are conducted in a good and safe atmosphere, the feeling of community and belonging to the group develops in all participants. Taking into account the programme assumptions that particularly emphasised defining and analysing one’s emotional states, these two needs mentioned above seem particularly important. They were strengthened by being directed towards satisfying the need of influence. As it has been already mentioned, the children had an opportunity of co-organising and defining the direction of realised lessons. The programme assumptions also referred to the fact that we should strengthen one’s individuality on the one hand, and, on the other hand, show similarities. The ways of experiencing and perceiving various events from the perspective of particular participants were analysed to show individuality of particular feelings and strengthen the participants’ empathy skills and their ability to look at things from someone else’s point of view.

## **The importance of the participants' age in relation to the main concept**

The period of children's development covered by the programme (ages 3–7) is a period of very intense changes, both physical and mental. It is a moment when periods of relative calm, focus on cooperation and learning are quite rapidly followed by periods of rebellion, anxiety, feeling of threat (Ilg, Ames, Baker, 2007, pp. 36–49). At the age of 3, a child begins to intensely manifest the need to give vent to their emotions. It is a time when things like ticks, blinking, nail biting, masturbation or coming back to thumb sucking occur for the first time (ibidem, p.40). It is caused by the necessity to defuse tension which the child is not able to understand yet. The specificity of this developmental period underpins the decision on the most favourable moment of initiating prophylactic activities within the framework of the LPU programme. At the same time, its assumptions took into consideration the need to move, act and test oneself pertaining to children aged 3–7. It is worth remembering that it is a period of intense development of a young persons' sense of identity. Starting at the age of 3, the child gradually leaves the period of unconditional egocentrism to build a community and describe oneself against its background. Social contacts are more meaningful, which constitutes a foundation for developing empathy.

Taking into account the assumptions of transactional analysis, it should be remembered that pre-school and early-school children particularly value activities directed towards the development of particular competencies rooted in their identity structure. It is assumed here that selected areas of our ego states develop from the moment of birth till the child turns 8 (the so-called Controlling Parent ego state, Nurturing Parent ego state, Adapted Child ego state, Free Child ego state). These areas are of a fundamental importance for human functioning also in adulthood. Using appropriate techniques of working with a given child, we are able to practise auto-analytical skills so that emerging records in the ego-state structure are conscious, can be matched in the future with a current situation and used effectively. It is about self-awareness and the ability to reflect on one's own feelings, thoughts and actions (adjusted to the child's developmental abilities). At this early stage of development, creative thinking and acting skills based on child's intuition (Little Professor) are developed as well. It is the best moment to shape the foundations of a creative approach such as: divergent thinking, tolerance for ambiguity, creative imagination, expressing oneself in public, resilience to criticism and independence in thinking and acting.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> More information on the relations of the personality structure with the creative approach in the light of transactional analysis can be found in: D. Gębuś, A. Pierzchała (2016). *Twórczy nauczyciele, pomysłowi uczniowie. Osobowościowe korelaty kreatywności nauczycieli w perspektywie analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Akademii im. J. Długosza w Częstochowie.

Apart from analysing the records in the Parent and the Child ego structures, the LPU programme also pays attention to the foundation of the emerging Adult – the only area of the Ego-state model which is subject to modifications during the whole period of human life and which is responsible for objective and rational perception of reality, surroundings and one's own person. Maintaining early-child potential of the Free Child is a crucial element in the development of a young person as it is linked with the ability of unreserved emotional reaction and play, certainly together with the ability to adjust one's behaviour to current circumstances (in TA terminology – in contact with the Adult).

### **Report from lesson realisation**

The first round of the lessons within the *Little Professor University* programme was realized from the beginning of October 2018 to the end of June 2019, in the Private Kindergarten “Skrzaty z Przyszłością” (Tiny tots with the future) in Sosnowiec (Poland) and the Private Primary School “Twoja Przyszłość” (Your future) no 5 in Sosnowiec. 46 children took part in the meetings – 10 of them from the youngest group (aged 3–4), 14 of them from the older pre-school group (aged 5–6), and 32 from the first grade of primary school (aged 6–7).<sup>2</sup> The meetings were organised in each group once a week. The first graders were divided into 3 groups, and therefore the number of children at a given meeting did not exceed 12 (for the first graders) and 14 (for older pre-schoolers). Detailed relations from the lessons were uploaded on the website of the project after each lesson (<https://eat.ujd.edu.pl/ump>, access: 04.10.2019). Altogether, each group had about 30 meetings, 45 minutes each.

All the lessons were based on the same scheme. At the beginning, there was a round with emotion cards<sup>3</sup>, during which the participants (together with the teacher) analysed the emotions they were experiencing then or in non-distant past (last week). The conversation run from the Adult level aimed at properly defining named emotions and their compatibility with a described situation. Certainly, as time went on during the realisation of the programme, the children's analyses became broader and more profound.<sup>4</sup> The participants were better at distinguishing emotions, their description, gradation and justification. More or less in the

---

<sup>2</sup> During the school year, there was a certain fluctuation concerning the number of children in groups. Specially big changes were noted in the group of older pre-school children, where the number of children at the end of the school year was 18. However, taking into account the participation time of new group members, it was decided to ignore this fact in general statistics.

<sup>3</sup> The original programme with the use of drawings by Gustavo Mazali coming from a book by J. Moore-Mallinos, G. Mazali (2018). *Tak wiele we mnie uczuć*. Katowice: Wydawnictwo Piętko.

<sup>4</sup> In the group of the youngest children we named basic emotions only.

middle of the lesson round, it was necessary to change the lesson formula and limit a given participant's talking time to maximum three cards as the children's activity grew and they were more willing to share their experiences. Undoubtedly, it should be regarded as a positive outcome of lesson participation. Nevertheless, as the author wanted to realise the whole programme, she was forced to introduce those talking time limitations. It goes without saying that this modification was introduced with the consent of all the participants, once its benefits were analysed together.

The rest of the lesson was devoted to various exercises thanks to which the children broadened their knowledge of emotions, practised expressing them assertively, analysed their importance for themselves and others in their surrounding, created stories with the use of particular emotional states, compared them to their own experiences, etc. All the lessons were realized with the use of play, in the way that enabled to cathexise all ego states of the participants. The main aim was here the integration of the ego-state structure. As it has been mentioned earlier, it constitutes the basis of autonomy development in human functioning and limits passive behaviour.

The round of the lessons within the framework of the programme was finished by conducting interviews with all the participants. Counting on the children's bigger interactivity in group work rather than during their individual performance, the interviews were partly-directional, of a group character, focused on an issue, implementing both opening and confrontational and checking questions (Rubacha, 2008, pp. 140–151). The children perceived the meetings in a very positive way. All of them stated that if they had an opportunity, they would take part in the lessons once again. Obviously, the implemented methodology made it impossible to determine the effectiveness of the realised programme with more accuracy. Yet, it was not the aim of the research. The interviews were supposed to show the author of the programme and its supervisors (the Educational Transactional Analysis Research Team) the legitimacy of the procedures used, the way in which they are perceived by the meetings' participants, and conclusions they draw from them. Therefore, the evaluative research in use was directed towards a general analysis of the way the programme was realised. It can constitute a foundation for further, more advanced analyses, which shall be carried in a systematic way within the framework of the next series of meetings. The results presented here are solely of an approximate nature and their aim is to determine the direction of further research and possibilities of evaluation.

Below, there are selected responses of the participants to particular questions posed during the interviews.

Table 1. shows that the biggest number of responses that can be considered characteristic comes from the first graders. It derives, of course, from their ability to analyse, draw conclusions and generate a longer utterance, which develops with age. It does not mean though that younger children did not give feedback

concerning their participation in the lessons. Yet, their responses were often quite general. For example, answering the questions "What were the lessons about?" and "What did you learn?" the group of the youngest children started to list emotions that had been analysed during the whole school year. Thus, the following responses occurred: *about sadness; about happiness; about anger* (original words); *that we're ashamed; that we can be proud; there were songs: angry, happy, scary... but the best if not angry!* These responses were not placed in the table, but it should be emphasised that the children in all age groups referred in their feedback of the lessons to emotions, their differentiations and identification. They paid attention to a variety of feelings and expressing emotions.

Table 1

*Examples of the programme participants' opinions after the end of a lesson cycle*

Question in the interview	Sample statements	Sex of the participant (B – boy, G – girl) and programme group
What were the lessons about?	<i>"That we named different things, e.g. feelings."</i>	B, YP
	<i>"About sadness, jealousy, happiness."</i>	B, OP
	<i>"About how we feel and how others feel."</i>	G, OP
	<i>"How we feel emotions."</i>	G, YP
How did you benefit from these lessons? What did you learn? (the question was not directed to the youngest group)	<i>"That one has to be nice to their friends. And we talked about feelings."</i>	B, OP
	<i>"What is an emotion, sadness."</i>	B, OP
	<i>"I learned about jealousy."</i>	G, OP
	<i>"How to express sadness and secrets. How to give a vent to sad emotions."</i>	B, PS 1
	<i>"[...] They helped me in many things. Because sometimes I didn't know when I expressed a given emotion, which one it was."</i>	B, PS 1
	<i>"I learned that when someone loses, they don't have to take offence."</i>	G, PS 1
	<i>"We have to listen to everyone when they want to say something."</i>	G, PS 1
	<i>"When we have to say something very difficult, we can tell e.g. our teacher and then one feels better."</i>	G, PS 1
	<i>"These lessons helped me in life. When I am adult, I'll know how to talk about emotions."</i>	B, PS 1
<i>"I learned to help." "That it's important to help."</i>	B, PS 1 B, PS 1	



Table 1

*Examples of the programme participants' opinions after the end of a lesson cycle (cont.)*

Question in the interview	Sample statements	Sex of the participant (B – boy, G – girl) and programme group
How did you benefit from these lessons? What did you learn? (the question was not directed to the youngest group)	<i>"That there are many, many more emotions."</i>	B, PS 1
	<i>"That one has to analyse different things and Draw conclusions from that."</i>	G, PS 1
	<i>"How to express emotions and feelings."</i>	B, OP
	<i>"It's talking."</i>	G, OP
	<i>"That one talks about their feelings and emotions."</i>	G, PS 1
What do you associate transactional analysis with?	<i>"Talking about how we feel and thanks to that one feels better."</i>	G, PS 1
	<i>"When we analyse what happened to us during the week."</i>	G, PS 1
	<i>"That we talk about feelings."</i>	G, PS 1
	<i>"With playing and emojis."</i>	B, PS 1
	<i>"We analyse something like action."</i>	B, PS 1
	<i>"Lessons linked with play."</i>	B, PS 1
	<i>"The best lessons in the world."</i>	G, PS 1
	<i>"Add two more cards – jealousy and pride."</i>	B, OP
	<i>"The analysis should be every day because I have new emotions every day and I have to wait till Monday to talk about them."</i>	G, PS 1
	<i>"That there is no transactional analysis on Saturday and Sunday."</i>	G, PS 1
What could have been done better during those lessons?	<i>"We had to wait so long for the lessons."</i>	B, PS 1
	<i>"We should have been less naughty."</i>	B, PS 1
	<i>"That we don't talk all the time, that we don't talk when others say something. That others don't shout when we talk."</i>	G, PS 1
	<i>"I'd like to behave better during lessons. I'd like to improve it."</i>	B, PS 1
	<i>"I'd like everyone to be nice."</i>	G, PS 1
<i>"It would have been great if we'd been less naughty."</i>	G, PS 1	

Table 1

*Examples of the programme participants' opinions after the end of a lesson cycle (cont.)*

Question in the interview	Sample statements	Sex of the participant (B – boy, G – girl) and programme group
What could have been done better during those lessons?	<i>"The teacher is too good and so calm and we lose analysis."</i>	G, PS 1
	<i>"More games."</i>	B, PS 1
	<i>"We'd like an app for a tablet. Sometimes I'd like to play."</i>	B, PS 1
	<i>"I would have given at the beginning such half-pictionary to show emotions, not only cards."</i>	G, PS 1
	<i>"The round at the beginning was a bit boring."</i>	B, PS 1

YP – younger pre-school group

OP – older pre-school group

PS 1 – the first grade of primary school

Source: own research.

Transactional analysis is associated by the children above all with a dialogue. It is crucial that during this school year we did not define the term "transactional analysis" in detail, and the children associated it mainly with the name of the lessons placed in the official timetable of a given institution. Taking into account the relational and communicative character of the concept, it is worth noticing that intuition did not fail the participants of the meetings. Transactional analysis is also associated with expressing emotions, which is the result of the topics discussed.

It was particularly important to me to analyse the children's responses to the question what could have been done better. This topic was treated seriously during the interviews, and the children's responses were more developed. This necessity derived from the fact that initially the children could not point to any areas that needed improvement. There were responses showing their complete satisfaction with the realised round of the meetings. Yet, they were asked to analyse the issue more deeply. It was interesting to observe the activation of the Adult ego state. They pointed to the fact that they did not always behave in accordance with the rules set in the contract at the beginning of the meetings. At the same time the first graders reached the conclusion that, as a result of their bad behaviour, they did not benefit from a part of exercises not realised. We conducted such analyses a few times, finishing particular meetings. The conversation was directed towards the participants drawing conclusions independently, concerning the influence of their behaviour on lesson realisation. Such a remark showing their awareness of the consequences seems valuable. At the same time, they tried to shoulder re-

sponsibility for not realising a given lesson to the teacher (*The teacher is too good and so calm and we lose analysis*), leaving the Adapted Child ego state. This response was analysed in more detail during the meeting so that the participants could feel more strongly how they affect the form of the meetings.

The comments coming from one olderpre-schooler also seem very valuable. They pointed to the lack of some emotion cards used at the beginning of each lesson. They justified their response with a statement that they experience more emotions than the ones displayed on the cards. This remark definitely came from their well-developed Adult ego state. At the same time, there were certain improvement suggestions. A first-grade girl said that the round at the beginning of each lesson could be realised by expressing emotions. It means that children notice different possible forms of expressing and experiencing emotions, which also seems to be a positive outcome of these lessons.

## Conclusion

The paper presents the theoretical basis, the way of realisation and the outcomes of the first cycle of the *Little Professor University* programme. The main aim of the programme is to support children's competencies in the area of identification and constructive expression of emotions. The assumptions of the programme were based on the theoretical constructs of transactional analysis. The choice of the base concept seems right from a certain perspective. Making use of methods consisting in activating the Adult ego state in children, caring about the Self structure integration, and using all its resources brought about desired effects. On the one hand, the participants' self-awareness in the area of analysing their own emotions increased. The children recognised and named many emotional states and referred them appropriately to a given situation. On the other hand, there was an effect in the form of decentralisation understood as improving the ability to analyse other people's emotional states. The lessons were received positively both by children and their parents. Based on outcome observation and due to the obtained feedback, a decision was taken to continue the programme. The realisation of the second cycle began in October of the school year 2019/2020. Based on former experiences, the plan for the second cycle includes a more advanced analysis of the programme effectiveness in the light of developing its participants' autonomy and their giving up the use of passive strategies.

## Bibliography

Barrow, G. (2007). Wonderful World, Beautiful People: Reframing transactional analysis as positive psychology. *Transactional Analysis Journal*, 37, 206–209, <http://dx.doi.org/10.1177/036215370703700304>.

- Barrow, G. (2016). Educational Transactional Analysis. Underpinning assumptions, principles and philosophy. W: Barrow, G., Nawton, T. (eds.) (2016). *Educational Transactional Analysis. An international guide to theory and practice* (s. 14–28). New York: Routledge.
- Barrow, G., Nawton, T. (eds.) (2016). *Educational Transactional Analysis. An international guide to theory and practice*. New York: Routledge.
- Bellah, R.N. (2011). *Religion in Human Evolution: From the Paleolithic to the Axial Age*. Cambridge: Belknap Press.
- Berne, E. (1994). *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Berne, E. (2005). *Dzień dobry... i co dalej?* Poznań: REBIS.
- Emmerton, N., Newton, T. (2004). The Journey of Educational Transactional Analysis from Beginnings to the Present. *Transactional Analysis Journal*, 34 (3), 283–291, <http://dx.doi.org/10.1177/036215370403400314>.
- Erskine, R.G. (2002). Relational Needs. *EATA Newsletter*, 73, 5–9.
- Ilg, F.L., Ames, L.B., Baker S.M. (2007). *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- James, M., Jongeward, D. (2003). *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*. Poznań: REBIS.
- Miljkovic, N. (2016). Relational needs in education. W: Barrow, G., Nawton, T. (eds.) (2016). *Educational Transactional Analysis. An international guide to theory and practice* (s. 68–78). New York: Routledge.
- Moiso, C. (1998) Being and Belonging. *The Script*, 28(9), 1–7.
- Newton, T. (2016). Turning to resilience and power. Metaphor and meaning in relational learning. W: Barrow, G., Nawton, T. (eds.) (2016). *Educational Transactional Analysis. An international guide to theory and practice* (s. 29–38). New York: Routledge.
- Pierre, N. (2016). Contracting for learning. W: Barrow, G., Nawton, T. (eds.) (2016). *Educational Transactional Analysis. An international guide to theory and practice* (s. 123–134). New York: Routledge
- Pierzchała, A. (2013). *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*. (English: *School passivity. Diagnosis of the phenomenon from the transactional analysis point of view*). Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Schiff, A.W., Schiff, J.L. (1971) Passivity. *Transactional Analysis Journal*, 1 (1), 71–78, <http://dx.doi.org/10.1177/036215377100100114>.
- Schiff, J., i in. (1975). *Cathexis reader*. New York: Harper & Row, Publisher.

- Stewart, I., Joines, V. (2009). *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*. Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA: Life-space Publishing.
- Temple S. (1999). Functional Fluency for Educational Transactional Analysts. *Transactional Analysis Journal*, 29 (3), 164–174, <http://dx.doi.org/10.1177/036215379902900302>.
- Temple S. (2002). Functional Fluency. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 4, 251–269.
- Temple S. (2004). Update On The Functional Fluency Model in Education. *Transactional Analysis Journal*, 34 (3), 197–204, <http://dx.doi.org/10.1177/036215370403400302>.

## **Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w oparciu o założenia analizy transakcyjnej. Charakterystyka programu *Uniwersytet Małego Profesora***

### **Streszczenie**

W artykule przedstawiono charakterystykę programu *Uniwersytet Małego Profesora*, którego celem jest wspieranie rozwoju kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Założenia programu oparto o konstrukty teoretyczne analizy transakcyjnej. Naczelny celem programu jest rozwijanie autonomii w funkcjonowaniu uczestników oraz zapobieganie stosowania przez nich strategii pasywnych zgodnie z rozumieniem AT. W tekście zaprezentowano teoretyczny fundament projektu, jego praktyczną realizację a także ogólną analizę ewaluacyjną pierwszego cyklu spotkań.

**Słowa kluczowe:** edukacyjna analiza transakcyjna, umiejętności społeczne, autonomia, pasywność.



Agata SZEKIEŁDA

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

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

e-mail: [agata.szekielda@amu.edu.pl](mailto:agata.szekielda@amu.edu.pl)

Bartłomiej PRZYBYLSKI

<http://orcid.org/0000-0001-8283-7872>

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

e-mail: [bap@amu.edu.pl](mailto:bap@amu.edu.pl)

## Gry w relacji nauczyciel–dyrektor szkoły

---

**Jak cytować [how to cite]:** Szekięlda, A., Przybylski, B. (2019). Gry w relacji nauczyciel–dyrektor szkoły. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 8, 31–43.

---

### Streszczenie

W artykule opisano kilka spośród tych gier w rozumieniu analizy transakcyjnej, które mogą występować w relacji pomiędzy nauczycielem a dyrektorem szkoły. Pomimo nadania tym grom nowych nazw, korespondujących ze środowiskiem szkolnym, nawiązują one w części do gier obszernie już opisanych w literaturze przedmiotu. Aby artykuł był zrozumiały także dla osób nieobeznanych z teorią analizy transakcyjnej, wprowadzono pojęcia teoretyczne niezbędne do zrozumienia i analizy prezentowanych przypadków. Omówiono tę specyfikę funkcjonowania szkoły jako miejsca pracy, która znajduje odzwierciedlenie w formach gier spotykanych w środowisku szkolnym. Zaprezentowano pięć przykładowych gier i szczegółowo przeanalizowano dwie hipotetyczne sytuacje, w których doszło do gry. Końcowe refleksje wzbogacono o wnioski na temat konsekwencji gier występujących w relacjach dyrektor–nauczyciel oraz o sposoby wychodzenia z gier i redukowania ich negatywnych następstw.

**Słowa kluczowe:** analiza transakcyjna, gry, szkoła, dyrektor, nauczyciel.

### PODZIĘKOWANIA

Autorzy dziękują Przemysławowi Peli, ich serdecznemu przyjacielowi, zastępcy dyrektora 38. Dwujęzycznego Liceum Ogólnokształcącego w Poznaniu, za jego cenne rady, sugestie i komentarze dotyczące omawianych w pracy przykładów.

## Wstęp

Eric Berne (Berne, 2017, s. 12) wyróżnił pięć rodzajów zachowań służących ludziom do wypełniania ich potrzeb społecznych, nazywając je *sposobami strukturalizowania czasu*. Do sposobów tych zalicza się kolejno: rytuały, rozrywki, aktywności, gry oraz intymność. W tej pracy uwagę poświęcamy grom w rozumieniu analizy transakcyjnej (AT), które to gry Berne definiuje jako „sekwencje ukrytych, powtarzalnych transakcji dających jasno określone korzyści psychologiczne” (Berne, 2019, s. 43). Inaczej mówiąc, z *grą* (w rozumieniu AT) mamy zwykle do czynienia w sytuacji, gdy komunikacja pomiędzy uczestnikami (graczami) odbywa się nie tyle na poziomie wypowiedzianych słów (tworzących serię tzw. transakcji jawnych), co na poziomie głębszym, pozbawionym jednoznacznego charakteru werbalnego, choć wyraźnie odczuwalnym przez rozmówców (w postaci tzw. transakcji ukrytych). To właśnie te niewypowiedzane wprost komunikaty wzbudzają silne emocje i reakcje uczestników gry. Różne gry, w tym gry omawiane w dalszej części pracy, współdzielą ze sobą pewne stałe elementy. W literaturze (ibid.) podawany jest następujący ogólny wzór – schemat gry:

Fortel (zaproszenie) + Haczyk (słaby punkt) =  
Reakcja → Przełącznik → Konsternacja → Wyplata

Warunkiem koniecznym realizacji scenariusza gry jest obecność haczyka. Mogą nim być choćby: niskie lub wysokie poczucie własnej wartości jednego z graczy, posiadane przekonania (np. o byciu fachowcem w danej dziedzinie) czy pragnienia (np. bycia doskonałym przełożonym czy świętą matką). Właściwy przebieg gry jest zwykle trudny do poddania jednoznacznej analizie, ponieważ trzy ostatnie elementy schematu tj. przełącznik, konsternacja i wyplata, mogą płynnie łączyć się ze sobą, występując jeden po drugim w bardzo krótkim przedziale czasu, co utrudnia lub nawet uniemożliwia ich rozróżnienie.

W przeciwieństwie do manipulacji (por. Harwas-Napierała, 2005, s. 248), gry są zazwyczaj nieświadome. Należy także zwrócić uwagę na fakt, że – wbrew konotacjom związanym z nazwą – gry w rozumieniu AT przeważnie nie są przyjemne (Berne, 2017, s. 38). Potencjalna satysfakcja odczuwana wraz z otrzymaniem wyplaty nie jest w pełni autentyczna, wiąże się bowiem z dewaluacją drugiej osoby (Stewart, Joines, 2017, s. 123). Jednakże, są dwie główne przyczyny, dla których gry są jednym z najczęściej występujących sposobów strukturalizowania czasu (Berne, 2017, s. 38). Po pierwsze, umożliwiają one łatwe sięgnięcie po silne znaki rozpoznania. Gracze czują się dostrzegani (pozytywnie lub negatywnie) przez inną osobę oraz doświadczają intensywnych uczuć z tym związanych. Po drugie, gry są sposobem na potwierdzanie przekonań uczestników co do nich samych i ich miejsca w świecie (zwanych również *przekonaniami skryptowymi*, por. Cierpiałkowska i Nowicka-Gawęcka, 2005, s. 18–24). Poczucie posiadania racji w odniesieniu nie tylko do tego, jaką jest się osobą, ale także do



tego, jacy są inni ludzie oraz otaczający nas świat, jest wysoce gratyfikujące. Gratyfikacja taka jest znacząca nawet wtedy, gdy źródłem poczucia posiadania racji jest potwierdzenie przekonania o wątpliwej naturze logicznej, np. „przełożeni nigdy nie szanują pracowników”.

Teoria analizy transakcyjnej zakłada, że na osobowość człowieka składają się trzy stany Ja: Rodzic, Dorosły i Dziecko. W modelu funkcjonalnym stany Ja Dziecko oraz Ja Rodzic ulegają wewnętrznemu podziałowi. Stan Ja Dziecko dzieli się na Dziecko Wolne oraz Dziecko Przystosowane (w tym Dziecko Zbuntowane i Dziecko Uległe). Stan Ja Rodzic z kolei dzieli się na Rodzica Normatywnego oraz Rodzica Opiekuńczego (Berne, 2019, s. 33). Z punktu widzenia analizy funkcjonalnej, gry charakteryzuje negatywne użycie stanów Ja Dziecko Przystosowane (Dz-P) i Ja Rodzic Normatywny (R-N) lub Opiekuńczy (R-O). Wbrew potencjalnym odczuciom uczestników gry, komunikacja nie odbywa się zatem ze stanu Ja Dorosły (Stewart, Joines, 2017, s. 123).

Stephen Karpman (1968, s. 39) zaproponował rozszerzenie pojęcia gier o pojęcie *dramatów*. W swej istocie dramat różni się od gry tym, że jest bardziej złożony, często występuje w nim nie tylko więcej niż jeden przełącznik, ale także wielokrotna zamiana ról, przy czym pojęcie roli jest tu oparte na Karpmanowskiej koncepcji trójkąta dramatycznego. Zgodnie z tą koncepcją, uczestnicy odbywającej się lub mogącej się potencjalnie odbyć gry (lub dramatu) przyjmują w każdym momencie jedną z trzech ról: Ratownika, Prześladowcy lub Ofiary. Ratownik postrzega swojego rozmówcę jako gorszego od siebie, wymagającego wsparcia i pomocy. Ta rola związana jest z negatywnym użyciem stanu Ja Rodzica Opiekuńczego. Prześladowca także postrzega swojego rozmówcę jako gorszego od siebie, ale zamiast uważać go za zasługującego na pomoc, uważa go za zasługującego na karę lub poniżenie. Wiąże się to z negatywnym użyciem stanu Rodzica Normatywnego lub Dziecka Zbuntowanego. W końcu, gracz w roli Ofiary postrzega siebie jako gorszego, słabszego, bezradnego, takiego, któremu nader często przytrafiają się negatywne rzeczy. Osoba taka negatywnie używa swojego Dziecka Uległego (Stewart, Joines, 2016, ss. 323–328). Gra rozpoczyna się w momencie, gdy jej uczestnicy przyjmują wybrane, komplementarne role (Ratownik i Ofiara lub Prześladowca i Ofiara) lub gdy jedna ze stron oczekuje takiego rozwinięcia. Cechą charakterystyczną gry jest zamiana (przełączenie) ról w procesie komunikacji (Karpman, 1968, s. 40).

Człowiek dąży do wielokrotnego powtarzania niektórych gier (Stewart, Joines, 2017, s. 319), spójnych z jego przekonaniami skryptowymi. Stosując swobodny język, moglibyśmy stwierdzić, że każdy z nas ma swoje „ulubione gry”. Rzecz jasna, istnieją gry częściej spotykane w pewnych środowiskach, rzadziej zaś w innych. W niniejszych artykule opisujemy niektóre spośród gier charakterystycznych dla środowiska szkolnego, ze szczególnym uwzględnieniem gier występujących w relacji pomiędzy nauczycielem a dyrektorem szkoły. Komplementarne zagadnienie gier w relacjach pomiędzy nauczycielem a uczniem zostało

szeroko omówione przez Jagiełę (2004) w publikacji pt. *Komunikacja w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*.

Charakterystyka gier spotykanych w środowisku szkolnym, szczególnie w kontekście relacji dyrektor–nauczyciel, jest ściśle związana ze specyfiką funkcjonowania szkoły jako miejsca pracy. W obszarze dydaktyczno-wychowawczym istnieje bowiem w szkole trójwarstwowa struktura organizacyjna. Najwyższa warstwa, zarządcza, obsadzona jest przez maksymalnie kilkusobową kadre kierowniczą szkoły. Warstwa pośrednia, pedagogiczna, składa się z grona nauczycieli i wychowawców. Z kolei warstwa najniższa i najliczniejsza, uczniowska, zbudowana jest z dzieci i młodzieży uczęszczającej do szkoły. O ile separacja warstwy pedagogicznej od uczniowskiej jest wyraźna i wynika nie tylko z przyjętych ogólnie standardów wychowawczych, ale też z rotacji samych uczniów, o tyle pomiędzy warstwą pedagogiczną a zarządczą nie występują już tak wyraźne granice. Aby uzasadnić to twierdzenie, należy zwrócić uwagę na następujące fakty. Po pierwsze, naturalna, nieokraszona grą relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem przybiera często formę nie partnerską (Dorosły–Dorosły), ale taką, w której dominującym stanem Ja nauczyciela jest Rodzic, a dominującym stanem Ja ucznia jest Dziecko. Jedynie w nielicznych przypadkach może dochodzić do zwielokrotnionych transakcji na poziomie Dziecko–Dziecko. Po drugie, kadry zarządcze szkół zbudowane są w większości z nauczycieli z wieloletnim doświadczeniem. Trudno więc dyrektorom oprzeć się naturalnemu odruchowi przeniesienia przyzwyczajzeń i naleciałości powstałych w czasie pracy z młodzieżą na współpracę z członkami grona pedagogicznego. To przeniesienie dotyczy także gier. Z tego punktu widzenia wiele spośród tych gier występujących w relacjach nauczyciel–uczeń (por. Jagieła, 2004), w których fortel pochodzi od nauczyciela, można przenieść na relację dyrektor–nauczyciel. Po trzecie w końcu, można postawić hipotezę, że nauczyciel w relacji z dyrektorem chętniej rozpoczyna grę ze stanu Dziecka i chętniej przyjmuje zaproszenie do gry wysłane przez dyrektora z pozycji Rodzica. Szczegółowa analiza przykładów związanych z oboma przedstawionymi tu wariantami znajduje się w jednym z kolejnych paragrafów.

## Gry

Od czasu pierwszego wydania książki Berne’a pt. *W co grają ludzie* (w roku 1964), inni teoretycy oraz praktycy AT odkryli i opisali setki gier (por. Stewart, Joines, 2016, s. 341), niekoniecznie publikując swoje obserwacje w ogólnodostępnych źródłach. W tym paragrafie krótko przedstawimy przykładowe gry, do których może dochodzić w relacjach między dyrektorem szkoły a nauczycielem. Opisując je, będziemy się wspierać nazwami gier, których opisy można znaleźć w licznej literaturze (por. Berne, 2017). Zgodnie z Berne’owskim duchem tytułowania gier w taki sposób, aby krótki slogan oddawał charakter rdzenia gry, od-

wołania do przywoływanych gier pozostawimy bez dodatkowego komentarza. Aby ułatwić zrozumienie opisów, przyjmiemy, że gra odbywa się między dwiema osobami, nazywanymi odpowiednio Agata i Bartek. W każdej z opisywanych gier, każda z osób może być w istocie albo dyrektorem, albo nauczycielem.

### **Chciałam dla ciebie dobrze**

Jest to wariacja na temat gry pt. „Ja tylko próbuję ci pomóc” opisanej przez Berne’a (2017, s. 118), W omawianej grze, Agata oferuje Bartkowi wsparcie, którego ten nie chce lub nie przyjmuje. Agata rozpoczyna grę w roli Ratownika (negatywnie użyty R-O), narzucając Bartkowi rolę Ofiary (negatywnie użyte Dz-U). Po kilku transakcjach następuje przełączenie, Bartek przyjmuje rolę Prześladowcy (używa przy tym R-N albo Dz-Z), a Agata rolę Ofiary. W ramach wypłaty, Agata czuje się niedoceniona i niesprawiedliwie potraktowana (chciała przecież dobrze). Bartek natomiast czuje się winny i ma wyrzuty sumienia spowodowane swoją reakcją na starania Agata.

W środowisku szkolnym z grą pt. „Ja chcę dla ciebie dobrze” możemy mieć przykładowo do czynienia, gdy dyrektor proponuje nauczycielowi dodatkowe szkolenia i wyjazdy, nadgodziny lub społeczną pracę na rzecz szkoły, przedstawiając to jako wyjątkową szansę, z której żal byłoby nie skorzystać. Możemy mieć z nią także do czynienia choćby wtedy, gdy nauczyciel próbuje wyręczać dyrektora w jego obowiązkach, np. gdy oferuje swoją pomoc w rozliczeniach wynagrodzeń (choć wiadomo, że dyrektor z tej pomocy nie może skorzystać).

### **Linijką po łapach**

Jest to wariacja na temat gry pt. „Kopnij mnie” opisanej w licznych pozycjach literatury (por. Stewart, Joines, 2016, s. 235). W „Linijce po łapach”, Agata prosi Bartka o wsparcie lub przysługę, których ten nie chce lub nie może udzielić lub dać. Wcześniejsza refleksja uświadomiłaby jednak Agacie, że jej prośba nie zostanie spełniona. Mimo to, Agata rozpoczyna grę w roli Ofiary (negatywnie użyte Dz-U), z coraz większą determinacją naciskając Bartka na przyjęcie roli Ratownika. Po kilku transakcjach następuje przełączenie. Zniecierpliwiony Bartek, zamiast roli Ratownika, przyjmuje rolę Prześladowcy (R-N). Agata zaś przechodzi do roli Ofiary. W ramach wypłaty, Agata czuje się pokrzywdzona i zignorowana oraz pogłębia swoje przekonanie co do niesprawiedliwości świata wobec niej. Z kolei Bartek czuje się rozgniewany postawą Agaty i pogłębia swoje przekonanie dotyczące roszczeniowości pewnych ludzi (nauczycieli lub dyrektorów).

Z grą pt. „Linijką po łapach” można się spotkać w szkole choćby wtedy, gdy nauczyciel prosi dyrektora o zdjęcie z niego pewnych obowiązków, np. prowadzenia zajęć pozalekcyjnych lub udziału w wyjazdowej radzie pedagogicznej. Gra ta może też występować w odwrotnym kierunku, choć wydaje się być to rzadsze. Z sytuacją, gdy to dyrektor kończy grę w roli Ofiary możemy mieć do

czynienia, jeśli prosi on wcześniej o wykonanie pewnego zadania (np. przygotowania analizy wyników egzaminu) osobę, która nie ma odpowiednich kompetencji lub jest nadmiernie obciążona innymi obowiązkami.

### **Beze mnie nie ma tej szkoły**

Grę „Beze mnie nie ma tej szkoły” Agata rozpoczyna w roli Ofiary (negatywnie użyte Dz-U). Prezentuje się jako nieporadna, niezdolna do rozwiązania pewnych problemów, licząc na to, że Bartek przyjmie wobec niej rolę Ratownika. Stosuje przy tym argumenty podkreślające wyjątkowe znaczenie Bartka. Po kilku transakcjach następuje przełączenie. Bartek wchodzi w rolę Prześladowcy (używa przy tym R-N lub Dz-Z), nie wywiązując się lub wywiązując się niewystarczająco ze zleconej mu pracy, chociaż Agata pozostaje w roli Ofiary. W ramach wypłaty, Agata czuje się zawiedziona słabymi efektami pracy Bartka lub ich całkowitym brakiem. Pogłębia też swoje przekonanie, że w istocie może liczyć wyłącznie sama na siebie (szkoła bez niej nie istnieje). Bartek natomiast ma poczucie, że zawiódł i rozczarował Agatę.

W środowisku szkolnym z grą pt. „Beze mnie nie ma tej szkoły” możemy mieć do czynienia, gdy dyrektor prosi nauczyciela o wykonanie pracy, której ten nie chce wykonać (np. ułożenie planu zajęć, przygotowanie bezpłatnych lekcji dodatkowych itd.), a w konsekwencji musi zleconą pracę wykonać sam lub zlecić ją osobie trzeciej. W drugą stronę, z grą tą możemy mieć do czynienia gdy nauczyciel prosi dyrektora o interwencję w czasie zebrań z rodzicami lub choćby o pomoc w przygotowaniu skomplikowanej dokumentacji.

### **Gdyby nie ta szkoła**

Jest to rozbudowany wariant gry „Gdyby nie ty”, analizowanej przez Berne’a (2017, s. 41, s. 83), który można by rozważać w kategoriach Karpmanowskiego dramatu. W grze „Gdyby nie ta szkoła” początkowe role uczestników nie są jednoznaczne ani wyraziste, ale po wystąpieniu przełącznika intensywność emocji jest większa niż we wcześniej opisywanych grach. W początkowej fazie gry, Agata i Bartek przyjmują obie spośród ról Ratownika i Ofiary, w dowolnej kombinacji. Ze względu na wolny rozwój gry, oboje mają poczucie porozumienia i udanej współpracy. W rzeczywistości jednak, Bartek traktuje szkołę jako kamuflaż dla swoich słabości (np. braku kompetencji pożądaných na rynku pracy). Z tego powodu tuż przed wystąpieniem przełącznika, Agata jest w roli Ratownika, a Bartek w roli Ofiary, nawet jeśli początkowe role były odwrotne. W kulminacyjnym momencie gry Bartek przechodzi do roli Prześladowcy (obwinia za swoją sytuację Agatę/szkołę), a Agata staje się Ofiarą. W ramach wypłaty, Agata czuje się odpowiedzialna za niepowodzenia Bartka i ma poczucie, że go wykorzystywała. Z kolei Bartek obarcza Agatę winą za swoją sytuację, pogłębiając własne poczucie niesprawiedliwości świata i jego opresyjności.

W szkole z grą pt. „Gdyby nie ta szkoła” mamy często do czynienia w przypadku nauczycieli tych przedmiotów, które związane są z rzeczywistym lub stereotypowym postrzeganiem sukcesu zawodowego, np. matematyk („a mogłem pracować w banku”), informatyk („programiści tyle zarabiają”), językowiec („a mogłem zostać tłumaczem przysięgłym”), czy psycholog („psychoterapeuta to lepszy zawód”). To oni wówczas mogą kończyć grę w pozycji Prześladowcy („gdyby nie ta szkoła, to byłbym człowiekiem sukcesu”). Z kolei z sytuacją, w której to dyrektor kończy grę w roli Prześladowcy moglibyśmy mieć do czynienia choćby wtedy, gdy obwinia on szkołę o niesatysfakcjonujące relacje w życiu osobistym. Podobny efekt mógłby nastąpić tuż po ukończeniu znaczącego etapu samorozwoju w obszarze zarządzania („w biznesie miałbym szersze możliwości rozwoju”). Wówczas rolę Ofiary może przyjąć nawet postronny nauczyciel, który w oczach dyrektora jest symbolem całej instytucji.

### **Weź pod uwagę, że...**

Jest to rozszerzony wariant gry występującej też pod nazwami: „Na twoim miejscu” lub „Gdybym był tobą”. Agata rozpoczyna grę w roli Ratownika, starając się natarczywie przekonać Bartka do podjęcia decyzji lub działań, które w jej szczerym mniemaniu zadziałają na jego korzyść (negatywnie użyty R-O). Używa przy tym argumentów, które można by poprzedzić wyrażeniem „weź pod uwagę, że...”. Bartek jest więc przez Agatę umniejszany, traktowany jak osoba niepotrafiąca zadbać o siebie lub dokonać właściwego wyboru. Inaczej, zapraszany jest do przyjęcia roli Ofiary. Gdy Bartek próbuje dyskutować z argumentami Agaty, ta daje mu pozorne poczucie wolności, korzystając z wyrażen takich jak „zrobisz, jak uważasz” czy „decyzja należy do Ciebie”. Przełącznik występuje po pewnym czasie, gdy okazuje się, że decyzja podjęta przez Bartka (zgodnie lub niezgodnie z sugestią Agaty) przyniosła niepożądane dla Bartka skutki. Wówczas Bartek zwraca się do Agaty z prośbą o radę lub w celu pożalenia się, a Agata przyjmuje rolę Prześladowcy („Przecież ci mówiłam, co masz zrobić!” lub „Ja ci tylko sugerowałam, ale to ty decydowałeś”). Bartek zaś kończy grę w roli Ofiary. Wypłatą Agaty jest poczucie mściwej satysfakcji (jeśli Bartek zadziałał niezgodnie z jej sugestią) lub poczucie winy (jeśli Bartek zadziałał zgodnie z jej sugestią). Bartek z kolei pozostaje z poczuciem życiowej niezdarności. Potwierdza też swoje przekonanie, że w momencie, kiedy potrzebuje wsparcia, nie może na nie liczyć.

W środowisku szkolnym z grą pt. „Weź pod uwagę, że...” możemy spotkać się choćby w sytuacji, gdy nauczyciel planuje wystawić uczniowi ocenę niedostateczną na koniec roku („Weź pod uwagę, że rodzice mogą się odwołać do kuratorium...”). Gra ta może się rozwinąć w odwrotnej konfiguracji ról, gdy nauczyciel wspomaga dyrektora w kwestiach organizacji pracy szkoły (np. układania arkusza organizacyjnego, planu zajęć lub złożenia wniosku o dofinansowanie wyposażenia pracowni komputerowych), a ten nie bierze jego sugestii pod uwagę.

## Analiza przykładowych sytuacji, w których występują gry

Poniżej przedstawiamy opisy dwóch hipotecznych sytuacji, które mogłyby mieć miejsce w szkole. W obu przypadkach, rozpoczynamy od przedstawienia zarysu sytuacji, po którym prezentujemy potencjalną wymianę zdań pomiędzy nauczycielem a dyrektorem szkoły. Następnie dokonujemy analizy tejże wymiany z wykorzystaniem konceptów analizy transakcyjnej. W przypadku sytuacji pierwszej skupiamy się przy tym na obserwowalnych zmianach stanów Ja i ról, a w przypadku drugiej na złożoności problemu identyfikacji gry.

### Sytuacja pierwsza – grę inicjuje nauczyciel

Dyrektor organizuje dla grupy nauczycieli szkolenie dotyczące oprogramowania komputerowego wykorzystywanego w szkole. Szkolenie składa się z czterech weekendowych zjazdów rozłożonych w czasie na okres czterech miesięcy. Dyrektor uważa, że kurs ten pomoże nauczycielom przygotować się do zaplanowanych przez niego strategicznych zmian w zakresie cyfrowej administracji szkołą. Szkolenie finansowane jest ze środków budżetowych przeznaczonych na doskonalenie zawodowe nauczycieli, a jeśli środki te nie zostaną spożytkowane w krótkim czasie, przepadną.

Do gabinetu dyrektora przychodzi nauczycielka biologii, która znajduje się na liście nauczycieli skierowanych na ten techniczny kurs. Kilka miesięcy temu wróciła ona do pracy w szkole po rocznym urlopie macierzyńskim. Odkąd urodziła syna, spędzanie czasu z mężem i opieka nad dzieckiem są dla niej priorytetami. W związku z tym, chciałaby poprosić dyrektora o zwolnienie jej z udziału w szkoleniu, nie tylko ze względu na rodzinę, ale także na poczucie, że szkolenie to nie przyda jej się w codziennej pracy.

Rozmowa pomiędzy dyrektorem a nauczycielką przebiegała następująco:

N1 (Nauczycielka): *Przepraszam, czy mogłabym zająć panu chwilę?*

D1 (Dyrektor): *Proszę usiąść, o co chodzi?*

N2: *Panie dyrektorze, chciałabym pana poprosić o zwolnienie mnie z weekendowego szkolenia. Nie chcę brać w nim udziału.*

D2: *Dlaczego? Coś się stało?*

N3: *Wolałabym spędzić ten czas z rodziną.*

D3: *Wie pani, wszyscy mamy rodziny, a to szkolenie może się odbywać tylko w weekendy. Przykro mi, ale nic z tym nie zrobię.*

N4: *Nie mam czasu w weekendy, nie chcę brać udziału w tym szkoleniu.*

D4: *Chyba mnie pani nie zrozumiała – weźmie pani udział w tym szkoleniu.*

N5: *Nie wezmę, bo muszę się opiekować moim synkiem.*

D5: *A co, pani synek nie ma ojca? Szkoła nie będzie się dostosowywać do pani życia prywatnego.*

N6: *Nie może mnie pan zmusić do pracy w weekend.*

D6: *Owszem, mogę. Poza tym, za te weekendowe dni dostanie pani wolne w tygodniu.*

N7: *Ale ja nie chcę brać udziału w tym szkoleniu. Przecież wiadomo, że musi pan wydać pieniądze, a to szkolenie nie jest mi do niczego potrzebne. Niech pan wyśle kogoś innego.*

D7: *Ja tu jestem dyrektorem, ja decyduję na co wydaję pieniądze i kogo wysyłam na szkolenia. Albo wykona pani moje polecenie, albo wyciągnę wobec pani konsekwencje. Rozmowę uważam za zakończoną, do widzenia.*

Oczywiście, powyższa rozmowa odbywa się na dwóch poziomach: jawnym i ukrytym. Do poziomu jawnego mamy częściowy dostęp poprzez wypowiedzi uczestników rozmowy. Nie mamy przy tym dostępu do wskaźników niewerbalnych, takich jak ton głosu, tempo mówienia, widoczne napięcie mięśni, gesty, czy mimika twarzy. Możemy jednak, korzystając z naszych doświadczeń życiowych, zidentyfikować się ze sposobem przeżywania sytuacji przez każdego z uczestników wymiany zdań. Jeśli zaś chodzi o poziom ukryty, nie mamy do niego dostępu, ale możemy o nim wnioskować obserwując przebieg rozmowy i jej konsekwencje.

Należy zwrócić uwagę na trzy aspekty zaprezentowanej tu gry. Po pierwsze, nauczycielka, gdyby tylko przeanalizowała wcześniej przygotowane przez siebie argumenty, zauważyłaby, że nie mają one charakteru merytorycznego. W związku z tym nie mogłaby oczekiwać od dyrektora zgody na zwolnienie z udziału w szkoleniu. Zamiast tego, nieświadomie wysłała dyrektorowi zaproszenie do udziału w grze. Po drugie, w międzyczasie doszło do zmiany charakteru komunikacji, przy czym stany Ja obserwowane w drugiej części rozmowy, która płynnie rozpoczyna się od wymiany zdań N3-D3, wykorzystywane są w sposób negatywny. Z punktu widzenia analizy funkcjonalnej, nauczycielka weszła w rozmowę z pozycji Dziecka Uległego, aby następnie zmienić stan Ja na Dziecko Zbuntowane. Z kolei dyrektor wszedł w rozmowę z pozycji Rodzica Opiekuńczego, aby następnie użyć swojego Rodzica Normatywnego. Po trzecie, napięcie między rozmówcami nasila się wraz z wpływem rozmowy, aby na koniec dyskusji doprowadzić do wypłaty dla obu stron. Nauczycielka wychodzi z gabinetu z poczuciem bycia pokrzywdzoną, niezrozumianą i niesprawiedliwie potraktowaną. Postrzega dyrektora jako nieempatycznego tyrana, który nie liczy się z jej potrzebami. Dyrektor natomiast zostaje w gabinecie z poczuciem niesmaku i oburzenia, które łączy z roszczeniową postawą nauczycielki, jej brakiem chęci samodoskonalenia i niesubordynacją.

Warto też spojrzeć na opisaną sytuację z punktu widzenia ról w trójkącie dramatycznym, przyjmowanych przez nauczycielkę i dyrektora na początku, w trakcie i po zakończeniu rozmowy. W początkowej fazie, nauczycielka zaprasza dyrektora, aby przyjął wobec niej rolę Ratownika. Ze znanych sobie tylko przyczyn,

dyrektor nie przyjmuje tego zaproszenia. Może na przykład uważać, że kompetencje techniczne nauczycielki nie są wystarczające, ale nie chce jej tego mówić wprost. Nauczycielka jednak nie poddaje się i z coraz większą bezpośredniością naciska swojego rozmówcę. Gdy nie przynosi to oczekiwanych, choć nieświadomie, rezultatów, przechodzi w pozycję Prześladowcy (począwszy od N4, a na N7 skończywszy). Dyrektor jednak skutecznie zapobiega wejściu w rolę Ofiary. Gdy zniecierpliwiony kończy rozmowę, znajduje się on – z punktu widzenia zewnętrznego obserwatora – w roli Prześladowcy, a nauczycielka w roli Ofiary. Wyjście z tych ról wymaga jednak dodatkowego czasu już po zakończeniu rozmowy.

Biorąc pod uwagę powyższe, mamy tu do czynienia z grą pt. „Linijką po łapach”. Początkowy przebieg dyskusji mógłby być jednak podobny również dla innych gier, jak choćby „Weź pod uwagę, że” lub „Tak, ale...” (por. Berne, 2017, s. 84).

### Sytuacja druga – grę inicjuje dyrektor

W związku ze zbliżającymi się letnimi wakacjami, dyrektorka szkoły planuje obciążenia dydaktyczne na kolejny rok szkolny. Niestety, kilka tygodni wcześniej jedna z nauczycielek matematyki poinformowała ją o tym, że czasowo rezygnuje z pracy w szkole z powodu ciąży. Ze względu na trudności związane ze znalezieniem kompetentnych i chętnych do pracy nauczycieli niektórych przedmiotów, takich jak matematyka, fizyka czy chemia, dyrektorka musi znaleźć kompromis pomiędzy zaangażowaniem znacznych środków czasowych i finansowych w poszukiwanie nowych pedagogów a zwiększeniem przydziałów godzin obecnie zatrudnionych, sprawdzonych nauczycieli.

Jednym z obecnych nauczycieli jest matematyk z trzyletnim doświadczeniem, zatrudniony na umowę o pracę na czas określony. W tej chwili zatrudniony jest w pełnym wymiarze godzin, a od nowego roku szkolnego rozpoczyna studia doktoranckie na jednym z najlepszych polskich uniwersytetów, o czym marzył już od początku kariery szkolnej. Swoją przyszłość wiąże z pracą naukową. Dyrektorka zaprosiła go na rozmowę, która przebiegła następująco:

D1 (Dyrektorka): *Dziękuję, że pan przyszedł. Myślę, że ucieszy się pan z wiadomości, jaką dla pana mam. Zaplanowałam panu w przyszłym roku dodatkowe godziny zajęć – łącznie prawie półtora etatu.*

N1 (Nauczyciel): *To bardzo miłe z pani strony, ale nie wiem, czy to dobry pomysł. Półtora etatu to jednak bardzo dużo, a przecież wie pani, że planowałem podjąć dalsze studia.*

D2: *Może to wiele dla nauczyciela bez doświadczenia. Pan jest w o wiele lepszej sytuacji, bo przecież ma pan już w zasadzie przygotowane wszystkie zajęcia, więc nie odczuje pan aż takiej różnicy.*

N2: *To prawda, ale tu nie chodzi tylko o przygotowanie zajęć. To przede wszystkim dodatkowy czas, który muszę spędzić w szkole.*

D3: *Przecież nie będzie pan pracował za darmo, a oboje wiemy, jak teraz trudno związać koniec z końcem.*



N3: *No, czasy są jakie są, ale ja nie potrzebuję dodatkowych pieniędzy, bo będę otrzymywał stypendium doktoranckie. Wolę poświęcić swój czas na rozwijanie siebie.*

D4: *Pana koleżanka poszła na urlop zdrowotny, a ja nie wyobrażam sobie, żeby ktokolwiek inny mógł wziąć te godziny. Jesteśmy dobrą szkołą i potrzebujemy dobrych nauczycieli, takich jak pan, ale już za późno, żeby znaleźć kogoś nowego, kto weźmie te godziny. Za rok wszystko wróci do normy, obiecuję.*

N4: *Jeśli tak, to dobrze, wezmę te godziny.*

D5: *Dziękuję, wiedziałam, że się pan zgodzi.*

Chociaż na pierwszy rzut oka rozmowa przebiegła pomyślnie, to jednak na początku wakacji nauczyciel poinformował dyrektorkę o tym, że nie przedłuży swojej umowy na kolejny rok.

Powyższa sytuacja każe nam zwrócić uwagę na następujące fakty. Po pierwsze, przebieg gry może wykraczać poza pojedynczą rozmowę. Przełączenie może następować w chwili, która jest nieobserwowalna (np. tydzień po odbyciu rozmowy). W wielu przypadkach gra może więc trwać godzinami, dniami, miesiącami, a nawet latami. Po drugie, istnieją sytuacje, takie jak opisana wyżej, w których nie tyle trudno rozpoznać konkretną grę, co zwrócić uwagę na fakt, że równoległe rozgrywane są dwie lub nawet trzy gry. Pominiemy zatem omówienie ról i pozycji, które przyjmują uczestnicy gry w czasie jej trwania, ponieważ czytelnik ma już zapewne wprawę w ich rozpoznawaniu i skupimy się na wielowymiarowości zaprezentowanej gry.

Jeśli spojrzymy na opisywaną tu sytuację zza pleców dyrektorki, możemy dojrzeć wychodzące od niej zaproszenie do udziału w grze pt. „Chciałam dla ciebie dobrze”. Można by jednak odnieść wrażenie, że nauczyciel przyjmując to zaproszenie wysłał jednocześnie zaproszenie do innej gry, tj. „Tak, ale...” albo „Gdyby nie ta szkoła”. I chociaż początkowy przebieg rozmowy mógłby sugerować potencjalne rozwinięcie w kierunku jednej z tych trzech gier, to jednak spłot intencji obu stron doprowadza do, zdawałoby się, porozumienia. W rzeczywistości, przełączenie następuje już po zakończeniu rozmowy, kiedy to ostateczna wypłata pochodzi z zainicjowanej przez dyrektorkę gry „Chciałam dla ciebie dobrze” lub z reaktywnej gry „Gdyby nie ta szkoła”. Jednoznaczna klasyfikacja wymagałaby jednak zajrzenia w myśli i odczucia nauczyciela i dyrektorki szkoły.

## Wnioski

Niewchodzenie w grę, wyjście poza trójkąt dramatyczny w jej tracie lub zredukowanie negatywnego echa wypłaty jest zadaniem trudnym. Po pierwsze, wymaga gotowości osobistej i silnej samoświadomości w zakresie potrzeb, słabych punktów oraz najczęściej wybieranych przez siebie gier. Po drugie, jak wspomnieliśmy, specyfika funkcjonowania szkoły nakłada na dyrektora odpowiedzialność szczególnego rodzaju. Jest on bowiem przełożonym (w sensie organi-

zacyjnym) innych nauczycieli i z tej perspektywy odpowiada za ich prawidłową i wydajną pracę. Jednocześnie, sam wywodzi się ze środowiska nauczycielskiego i w większości przypadków łączy pracę nauczyciela i dyrektora szkoły. To niesie za sobą konsekwencje w zakresie gier, które mogą występować i zwykle występują ze wzmożoną częstotliwością w szkołach. Ta nierzadko łączona relacja koleżeńsko-zarządcza pozwala także na rozwijanie się gier, które w innych okolicznościach mogłyby się nie rozwinąć.

Każdy człowiek gra w gry. O ile nie da się uniknąć gier w relacjach z innymi ludźmi, o tyle można zastosować jedną z standardowych technik utrudniających rozpoczęcie gry lub ułatwiających wyjście z już rozpoczętej. Wśród nich warto wymienić samoświadomość, umiejętność rozpoznania gry, czy unikanie transakcji ukrytych w komunikacji z innymi ludźmi. Istotną pomocą jest też umiejętność rozpoznania własnego stanu Ja oraz stanu Ja drugiej osoby i podjęcie działań zmierzających do zmiany tych stanów w celu uniknięcia gry lub zredukowania jej negatywnych skutków. Na przykład, w pierwszej z analizowanych wcześniej sytuacji dyrektor w negatywny sposób użył swojego Rodzica Normatywnego. Gdyby był tego świadomy, mógłby spróbować przejść do stanu Dorosłego (np. „proponuję, żebyśmy odłożyli emocje na bok i rozważyli możliwe rozwiązania naszego problemu”). Z kolei obie strony mogłyby przerwać rozmowę i wrócić do niej później, gdyby zawczasu zorientowały się, że rozpoczynają grę.

Rozpoznanie gry i jej przerwanie lub uniknięcie poprzez zmianę stanu Ja swojego lub drugiej strony gry niesie ze sobą pozytywne konsekwencje. W istocie, pozwala uniknąć negatywnej wypłaty lub zmniejszyć jej siłę. Również z tego punktu widzenia, umiejętność rozpoznania gry daje szansę na lepszą komunikację i bliższe relacje z innymi ludźmi. Należy tu także zauważyć, że uzyskiwane wypłaty kumulują się, potencjalnie przenosząc zebrane w czasie negatywne odczucia na inne sfery życia. W przypadku nauczycieli, odczucia te mogą się przenosić również na relacje z uczniami. Skumulowane negatywne odczucia mogą również prowadzić do nagłych i na pozór trudnych do zrozumienia decyzji, jak choćby ta, którą obserwowaliśmy w drugiej z analizowanych sytuacji.

Z punktu widzenia funkcjonowania szkoły, negatywne efekty gier mogą mieć wymierny wpływ na stabilność funkcjonowania szkoły i fluktuacje związane ze zmianą miejsca zatrudnienia przez część grona nauczycielskiego, szczególnie w dobie istotnego niedoboru pedagogów na rynku pracy. Biorąc też pod uwagę często nieatrakcyjne warunki zatrudnienia w publicznych placówkach (takie jak niskie wynagrodzenia, brak elastyczności w zakresie urlopów, trudne warunki pracy z młodzieżą), na które dyrektor szkoły ma stosunkowo niewielki wpływ i w zakresie których nie może konkurować z innymi placówkami, kluczowe staje się budowanie przyjaznej atmosfery pracy opierającej się na zrozumieniu, wsparciu i partnerstwie. Występowanie gier stoi w sprzeczności z takim modelem, a umiejętność ich rozpoznania pozwala na budowanie skutecznej i jawnej komunikacji w zakresie rzeczywistych potrzeb i oczekiwań.

## Bibliografia

- Berne, E. (2019). *Dzień dobry... i co dalej?* Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Berne, E. (2017). *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydanie V. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Cierpiałkowska, L., Nowicka-Gawęcka, H. (2005). Wybrane zagadnienia z analizy transakcyjnej. *Gestalt 62(1)*, 5–29.
- Harwas-Napierała, B. (2005). Etyczne aspekty manipulacji. *Poznańskie Studia Teologiczne*, 18, 247–259.
- Jagiela, J. (2004). *Gry psychologiczne w szkole*. Kielce: Oficyna Wydawnicza Nauczycieli.
- Karpman, S.B. (1968). Fairy tales and script drama analysis. *Transactional Analysis Bulletin 7(26)*, 39–43.
- Stewart, I., Joines, V. (2016). *Analiza transakcyjna dzisiaj*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.

## Games and the teacher–headmaster relationship

### Summary

The article describes several of these transactional analysis games which may occur in the relationship between a teacher and a school headmaster. Despite these games being given new names corresponding to the school environment, they partially refer to games that have been widely described in the literature. To make the article understandable to readers unfamiliar with the theory of transactional analysis too, theoretical concepts which are necessary to understand and analyze the presented examples were introduced. The specifics of school functioning as a workplace was discussed, which is reflected in the forms of games occurring in the school environment. Five example games were presented and two hypothetical situations in which the games occurred were analyzed in detail. The final reflections were enriched with conclusions on the consequences of games occurring in the headmaster–teacher relationships, and with a discussion on ways to exit games and reduce their negative repercussions.

**Keywords:** transactional analysis, games, school, headmaster, teacher.



Sławomir KANIA

<https://orcid.org/0000-0003-4815-0182>

Uniwersytet Opolski

e-mail: slawomir.kania@uni.opole.pl

## Kształtowanie skryptu w kulturze szkoły a zapobieganie zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży – w kierunku profilaktyki pozytywnej

---

**Jak cytować [how to cite]:** Kania, S. (2019). Kształtowanie skryptu w kulturze szkoły a zapobieganie zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży – w kierunku profilaktyki pozytywnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 8, 45–59.

---

### Streszczenie

Głównym celem artykułu jest prezentacja kultury szkoły i jej znaczenie dla skuteczności oddziaływań profilaktycznych w szkole. Autor odwołuje się w swych rozważaniach do założeń profilaktyki pozytywnej, przeciwstawiając ją profilaktyce negatywnej. Zwraca również uwagę na możliwe konsekwencje przyjętych przekonań nauczycieli dotyczących zachowania uczniów oraz działalności profilaktycznej szkoły. Artykuł zakończony jest postulatami dedykowanymi w szczególności dla organizacji wspierających szkoły w relacji działań profilaktycznych.

**Słowa kluczowe:** kultura szkoły, skrypt, profilaktyka pozytywna.

### Wstęp

Szukając odpowiedzi na tendencje rozwojowe zachowań ryzykownych, współczesna profilaktyka zmienia swoją orientację na działania skoncentrowane na zasoby i potencjały. Dotychczas realizatorzy profilaktyki wychodzili od obserwacji czynników ryzyka i zachowań ryzykownych, co ostatecznie spowodowało powstanie wielu strategii, również takich o dyskusyjnej skuteczności (Kania, 2018, s. 468–475). Sposób poszukiwania rozwiązań skoncentrowany na problemach społecznych opierał się na diagnozie samych problemów i ich braku,

czyli działaniach zmniejszających skalę zachowań ryzykownych, jednocześnie omijając perspektywę zachowań prozdrowotnych. Współcześnie wielu badaczy przychyliła się do perspektywy pozytywnej w profilaktyce (Toumbourou, 2016, s. 432–455), czyli zorientowanej na to, co czyni jednostkę zdrową i społecznie bardziej przystosowaną. Profilaktyka pozytywna jest działaniem zdecydowanie opowiadającym się za zainicjowaniem działań wzmacniających twardość (Hull i in., 1987, s. 518–530) rezilencję (Davydov i in., 2002, s. 479–495) i koherencję (Ericsson i in. 2007, s. 684–688), przy jednoczesnym założeniu, że zachowania prospołeczne stanowią naturalny neutralizator zachowań ryzykownych. Profilaktyka pozytywna jest przestrzenią badań, której przedmiotem są procesy konserwujące pożądane zachowanie (Kania, 2016a s. 324–335; 2017a, s. 255–262; 2017b, s. 92–101). W tej perspektywie coraz częściej rozważa się strategie wzmacniające środowiskowe uwarunkowania zachowań konwencjonalnych i prospołecznych, tj. wzmacnianie klimatu społecznego, czy budowanie kultury instytucji wychowawczej (Dudzikowa, Jaskulska, 2016, s. 9–11).

### **Zachowania ryzykowne i profilaktyka – ustalenia terminologiczne**

Termin „zachowanie ryzykowne” wprowadzony został przez badaczy R. Jessor, J. Donovana i F. Costę (Jessor, Donovan, Costa, 1991), którzy charakteryzowali je jako „czynność, która odbiega od społecznie akceptowanych, wywołuje społeczną naganę bądź upomnienie oraz naraża jednostkę na reakcję o charakterze kontroli ze strony społeczeństwa”. Zachowanie ryzykowne jest więc pewnym układem reakcji i systemem zachowań jednostka–społeczeństwo, które wzbudza w najbliższym środowisku różnego rodzaju sankcje społeczne i odczytywane jest jako destrukcyjne. Zdaniem innych polskich badaczy A. Dzielskiej i A. Kowalewskiej (Dzielska, Kowalewska, 2014, s. 139–168) zachowania ryzykowne to „różne zachowania podejmowane przez dzieci i młodzież, które zagrażają ich zdrowiu fizycznemu i psychicznemu, a także są niezgodne z normami społecznymi”. Według tych badaczek należy zachowania ryzykowne utożsamiać z zagrożeniem utraty zdrowia fizycznego i psychicznego oraz społecznego. Szczegółowe wyodrębnienie tej kategorii zachowań jest możliwe, jeżeli zostaną przeciwstawione zachowaniom konwencjonalnym, które mają na celu podtrzymywanie tradycyjnych norm i wartości, zwiększając tym samym prawdopodobieństwo zdrowego funkcjonowania. Zachowania ryzykowne są podejmowane z własnej woli jednostki, gdzie negatywne konsekwencje objawiają się również w najbliższym otoczeniu tych jednostek (Seedhom, 2017, s. 1036). Zachowania ryzykowne nie stanowią jednolitej kategorii – M. Michel (2013, s. 75–76) wyróżnia kilka ich rodzajów:

- Uzależnienia od substancji – czyli inicjacja alkoholowa i używanie ryzykowne alkoholu, inicjacja narkotykowa i narkotyzowania się, odurzanie się lekami, inicjacja tytoniowa i palenie ryzykowne, odurzanie się substancjami domowej produkcji itp.
- Uzależnienia behawioralne – jest to nadaktywność w korzystaniu z różnego rodzaju urządzeń typu komputer, telefon komórkowy, objadanie się, gry hazardowe itp.
- Przemoc i agresja – są to zachowania związane z agresją werbalną i niewerbalną, przemocą ekonomiczną, psychiczną i fizyczną oraz autoagresja.
- Ryzykowne zachowania seksualne – czyli wczesna inicjacja seksualna, zabawy seksualne, wielość i przypadkowość partnerów seksualnych itp.

Zachowania ryzykowne uwarunkowane są dwoma rodzajami zjawisk: czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi. Czynniki ryzyka to te zjawiska, które zwiększają prawdopodobieństwo nabywania tendencji do przejawiania zachowań ryzykownych. Natomiast czynniki chroniące to te zjawiska, które zmniejszają ryzyko nabywania tendencji do przejawiania zachowań ryzykownych (Bailey, 2009, s. 107–108). Aktualnie profesjonalne działania profilaktyczne wykorzystują współczesne ustalenia uwarunkowań zachowań ryzykownych, dążąc do wzmacniania czynników chroniących i wygaszania czynników ryzyka. Wśród badaczy czynników chroniących – nazywanych również czynnikami środowiskowymi – zaobserwowano szczególne zainteresowanie czynnikami środowiskowymi. Wynikają one z wysokiej skuteczności strategii wzmacniających uwarunkowania środowiskowe dzieci i młodzieży. Zdaniem K. Ostaszewskiego „strategie profilaktyczne nastawione na zmianę istotnych elementów środowiska szkolnego, w tym kultury szkoły, są bardziej skuteczne w zapobieganiu niepożądanym zachowaniom młodzieży niż strategie ukierunkowane na zmianę indywidualnych zachowań uczniów” (Ostaszewski, 2014, s. 23). Większa skuteczność strategii zmian środowiskowych uczniów stanowi więc impuls do analiz możliwości implikacji działań kształtujących kulturę szkoły jako formę profilaktyki społecznej.

## **Kultura szkoły – ustalenia terminologiczne**

Kultura szkoły jest terminem odnoszącym się do właściwości społeczności szkolnej, która kształtuje zachowania jej członków (Turan i Bektas, 2008, s. 155–168). Zdaniem J. Pająka jest to „zespół (całokształt) wartości, norm, sposobów myślenia oraz zachowań ludzi w organizacjach, stanowiących pewien wzorzec postępowania członków określonej organizacji, będących rezultatem długotrwałego doskonalenia form i metod działania, jakości i dyscyplinowania pracy, tworzących pewien swoisty obraz organizacji oraz ludzi w niej funkcjonujących” (Pająk, 1996, s. 12). Kultura szkoły jest więc pewnym zbiorowym wzorcem po-

stępowania wynikającym z doświadczania skuteczności tych wzorców oraz swoistym wyczuwalnym przez badacza-observatora układem wartości w instytucji. Kultura szkoły jest tym, co pozwala na kreowanie siebie jako członka społeczności danej szkoły, kształtując również obraz innych uczestników życia szkolnego (Czerepaniak-Walczak, 2015, s. 77–87). K. Okulicz-Kozaryn zwraca uwagę również na inną właściwość – jej zdaniem kultura szkoły to „zbiór podstawowych założeń i przekonań, które grupa sobie wyrobiła w toku wewnętrznej integracji, jako efekt radzenia sobie z problemami zewnętrznymi” (Okulicz-Kozaryn, 2013, s. 81). Kultura szkoły jest więc zbiorem postępowań członków instytucji kształtowanym poprzez procesy integracji w społeczność szkolną. Zbiory te wykazują większą stabilność i odporność na zmiany niż w stosunku do klimatu szkoły (Adrjan, 2011). Należy również podkreślić, że współczesne rozumienie kultury szkoły wykracza poza tradycyjne rozumienie jej kultury organizacyjnej, a R. Schulz (Schulz, 1993) wskazywał jedynie na dwie grupy ról – uczniów i nauczycieli. Obecnie za część kultury szkoły uznaje się również rodziców uczniów oraz pracowników administracyjnych. W perspektywie szkoły jej kultura to wewnętrzna obyczajowość, która wytwarza jej społeczny klimat (Augustyniak, 2016, s. 45–52).

Kultura szkoły jest złożonym konstruktem, przez co jest trudna do całościowego spostrzeżenia, jednak można wyróżnić trzy główne poziomy umożliwiające trzy głębokości jej poznania (Tuohy, 2002, s. 25). Pierwszy odnosi się do tego, co najbardziej widoczne dla obserwatora życia szkoły, czyli jej wytworów. Wytwory stanowią podstawę obyczajowości szkoły, która osadzona jest w rytuałach, normach i rolach. Drugi poziom to wartości, możliwe do poznania przez deklarację, natomiast trzeci jest poziomem ideologii i założeń, możliwym do poznania wyłącznie poprzez uczestnictwo badacza w teatrze życia szkoły.

Spostrzeżenie kultury szkoły jest możliwe jedynie, kiedy badacz spogląda na jednostki znajdujące się w organizacji szkolnej jak na wspólnotę ludzi, którzy swym postępowaniem oddają charakter instytucji. Dlatego ważne jest dla sprawnego działania organizacji, by poszczególne jednostki zintegrowały się z pewnym wspólnym poglądem na sposób funkcjonowania tejże organizacji (Göransson i in., 2013, s. 49–63). Cele poszczególnych jej członków muszą zachowywać pewien wspólny charakter, a na pewno nie powinny się wzajemnie wykluczać.

## Skrypty w kulturze szkoły

W analizie transakcyjnej nauczycielskie ideologie kształtujące rzeczywistości aksjologiczną określane są mianem skryptu. Zdaniem J. Jagieły (pobrane 2017) „Skrypt jest realnie ukształtowanym, głównie poprzez programowanie ro-



dzicielskie, planem życia jednostki uformowanym na najwcześniejszych etapach rozwojowych. Jest to, w jakimś sensie, realna historia życia danej osoby, oparta o wczesnodziecięce decyzje („będę wielki”, „nic mi się życiu nie uda”, „nie mogę okazywać swoich uczuć” itp.), wzmacniana przez rodziców i późniejsze zdarzenia, a prowadząca do określonego finału życiowego”. Kultura szkoły oparta na poglądach nauczycieli buduje właśnie taki skrypt, który staje się planem życiowym dla nich samych i ich uczniów. „Skrypt charakterystyczny dla przekonań, wzorców zachowań i wartości uznawanych przez daną społeczność. Stanowi ramy, w jakich rozgrywają się skrypty indywidualne czy rodzinne, które stwarzają tym większe możliwości wyboru zachowań, im bardziej otwarta i heterogeniczna jest społeczność” (Jagiela, 2012, s. 196). Kultura szkoły jest właśnie pewnymi wyczuwalnymi ramami narzucającymi sposób myślenia nauczycieli, oddziałującymi na większość społeczności szkolnej, jednak są to ramy nieświadome lub też nieświadomione. Im większy poziom integracji społeczności, tym większa rola obyczajowości danej instytucji, niepisanych zasad i wyczuwalnych schematów postępowania. Skrypt ma szczególne znaczenie, kiedy szkoła staje się instytucją totalną, w której uczeń może być tylko jej odbiorcą i musi się poddać jej standardom behawioralnym i poznawczym. W takiej szkole uczniowie narażeni są na szczególne ryzyko w postaci wysokiego stresu. Im większy poziom stresu w tej społeczności, tym większe oddziaływanie skryptu (Jagiela, 2007a). Skrypt jest więc elementem kultury szkoły rzutującym na jej funkcjonowanie w ogóle, ale również warunkuje sposoby realizacji skryptów pozaszkolnych uczniów.

## Skrypty a kultura szkoły

W perspektywie wychowawczo-profilaktycznej skrypt ujawnia się, czy też jest możliwy do poznania, kiedy analizie poddane zostają poglądy kadry pedagogicznej na rolę ucznia, jego zadania. Schematy funkcjonowania zależne są od sposobu patrzenia na instytucje szkoły, role nauczycieli i cele wychowania szkolnego w ogóle. Współcześnie zespoły poglądów nauczycieli szkolnych określane są przez badaczy jako osobiste teorie pedagogiczne (Klus-Stańska, 2010, s. 176–190), czy filozofie edukacyjne nauczycieli (Lemańska-Lewandowska, 2010, s. 23–25). Zdaniem K. Polaka (Polak, 1999) u podłoża tych ideologii nauczycielskich znajdują się nauczycielskie konstrukty osobiste, czyli podstawowe indywidualne założenia o teatrze szkoły i jego aktorach (Tuohy 2002, s. 25). Konstrukty osobiste stanowią również systemy przekonań na temat obiektów i zjawisk zachodzących w przestrzeni edukacyjnej szkoły (Dusza, 2018). W tej perspektywie K. Polak proponuje dwa modele: obiektywnego braku oraz subiektywnego posiadania, które miałyby tłumaczyć odmienną kulturę wychowawczą między danymi szkołami (tabela 1).

Tabela 1

*Charakterystyka modeli przekonań edukacyjnych*

<b>Model obiektywnego braku</b>	<b>Model subiektywnego posiadania</b>
a. Uczeń jest postrzegany jako przedmiot, który winien być stymulowany i wprowadzany w kulturę i świat społeczny przez znającego się na rzeczy nauczyciela.	a. Uczeń jest postrzegany jako podmiot aktywnie uczestniczący w procesie konstruowania swojej wiedzy i nadający jej formę stosowanych schematów poznawczych (schematów interpretacyjnych).
b. Uczeń jest postrzegany jako osoba wyposażona w określony poziom inteligencji stanowiący specyficzną cechę, która może być mierzona z użyciem właściwych testów.	b. Uczeń jest postrzegany jako osoba, której charakterystyczną właściwością ma być niemierzalna ciekawość świata i ona winna być jednym z głównych celów działania nauczycielskiego.
c. Wiedza traktowana jest jako obszar, w który – metodą kolejnych przybliżeń – należy ucznia wprowadzić w następujących po sobie fazach wtajemniczenia; jest ona wiedzą „daną” uczniowi.	c. Wiedza traktowana jest jako dynamiczny układ myśli, podlegający nieustannie konstrukcji w procesie relacji podmiotu z otaczającym światem.
d. W nauczaniu dominuje dydaktyzm, którego celem jest przyswojenie wiedzy przez ucznia „danych” mu treści.	d. Podkreśla się konstruktywistyczny aspekt uczniowskiej wiedzy, czemu służyć ma interakcyjny model nauczania – uczenia się.
e. Przyswajając gotowe treści, wchłaniając sprawdzone algorytmy, uczeń stopniowo przekształca się w społecznie akceptowaną jednostkę, działającą zgodnie ze społecznymi standardami.	e. Konstruując wiedzę, uczeń przyjmując na siebie rolę aktywnego podmiotu zaspokajającego swą poznawczą ciekawość poprzez stosowanie heurystyk w tym procesie.
f. Rozwój osobowy w procesie nauczania – uczenia się uzewnętrznia się w stopniowym przechodzeniu przez ucznia od konkretności swojego myślenia i działania do form abstrakcyjnych.	f. Dobre nauczanie polega nie na tyle na szacowaniu poziomu osiągnięć uczniowskich, co raczej na zdolności nauczyciela do stymulowania uczniowskiego rozwoju, jako podmiotu intencjonalnie kreującego swą subiektywności.
g. Rezultaty nauczania – uczenia się wyrażają się w stopniowym „specjalizowaniu się” przez ucznia w dziedzinach ludzkiej wiedzy odzwierciedlanych przez wyodrębnione dyscypliny naukowe; rezultaty mierzy się „obiektywnymi” narzędziami ewaluacji.	g. Środki mierzenia rezultatów muszą zawsze mieć indywidualny charakter, gdyż uczeń jest tu traktowany jako osoba zdolna do autokontroli procesu budowania swych doświadczeń.

Źródło: Polak, 1999, s. 75.

Przestrzenie osobistych konstruktów nauczycielskich, zdaniem K. Polaka (1999), stanowią kategorie analizy takich przestrzeni, jak: uczeń, nauczyciel, proces uczenia się – nauczania i treści kształcenia. Obydwa modele są sobie przeciwstawne i wzajemnie wykluczające się. Model obiektywnego braku odnosi się do przedmiotowego traktowania ucznia, niezdolnego do zwiększania wiedzy o świecie bez inicjowania przez nauczyciela sytuacji wychowawczych. Jego po-

stępy są mierzalne według wcześniej ustalonych kategorii oceny i analizowane w perspektywie większości uczniów. Wiedza jest niedostępna dla ucznia lub też bez pomocy nauczyciela wiedza stanowi obiekt dla niego trudnodostępny. Proces nauczania odbywa się w oparciu o wcześniej ustalone fazy wtajemniczeń, po określeniu na początku poziomów minimalnego opanowania wiedzy dla wszystkich uczniów. W tej perspektywie nauczyciel jedynie przekazuje wiedzę i ją porządkuje, zatracając zdolność ulepszania modelu pracy dydaktycznej – zakłada jeden porządek i ustalony kanon podstawowej wiedzy. Uczeń ma za zadanie jedynie szlifować podstawowe umiejętności, które stanowią podbudowę umiejętności specjalistycznych. W ten sposób uczeń zdobywa kolejne stopnie wiedzy, wskazanej przez nauczyciela jako istotnej, zamkniętej w hermetycznych przedmiotach nauczania. W modelu tym uczeń jest dotknięty deficytami i głównym zadaniem nauczyciela jest te deficyty korygować oraz zmniejszać ilość przestrzeni nieuporządkowanej. Proces nauczania–uczenia się jest najczęściej efektem niwelowania jakiegoś braku w uczniu. Nauczyciel jest specjalistą w wąskiej dziedzinie i wymaga opanowania podstawowych umiejętności z tej dziedziny. Wiedza, czy też rozwijanie i przekazywanie jej, stanowi obiekt zarezerwowany dla mistrzów, a uczniowie mają na celu jedynie akceptację obdarowywania wiedzą.

Model subiektywnego posiadania, zbudowany jest na przekonaniach o wyjątkowości uczniów i ich zdolności do samodzielnego uczenia się w oparciu o własne zasoby i zainteresowania. Nauczyciel w tej perspektywie jest osobą wspomagającą dążenia ucznia do poznania oraz posiadającą umiejętności poszerzania wiedzy. Posiadanie wiedzy stanowi użyteczny układ myśli, możliwy do zastosowania w otaczającej rzeczywistości, jest więc połączony z praktyką badawczą. Ocenie podlega poziom postępu, a rolą nauczyciela jest zwiększanie ciekowości poznawczej ucznia i asystowanie w jego poszukiwaniach ścieżek rozwoju własnych zdolności. Wiedza nie jest więc dana raz na zawsze, ale stanowi obszar nieustannie rozwijający się. Nauczyciel staje się bardziej przywódcą na zasadach partnerskich w działania edukacyjnych niż jedyną osobą posiadającą wiedzę i umiejącą ją przekazać. Jego celem jest raczej stymulowanie rozwoju uczniów niż mozolne przechodzenie od etapu do etapu.

Zarówno model obiektywnego braku jak i subiektywnego posiadania ma swoje wady i zalety. Pierwszy podkreśla hierarchiczność, obecni są w nim wiedzący i niewiedzący, mistrzowie i naśladowcy, oceniający i oceniani – jest to pewna swoista harmonia przekazywania wiedzy i utrzymywania *status quo*. Model ten zapewnia jednostronny przekaz, ze wskazaniem, co jest dobre, a co nie, jednocześnie niszcząc indywidualizm ucznia oraz jego talenty. Drugi model jest odwróceniem pierwszego, w nim rola nauczyciela może być stawiana na równi z rolą uczniów – zdobywców wiedzy. Jednocześnie głównym jej celem jest wzmocnienie zdolności i predyspozycji każdego z uczniów. W tym model również utrudniona jest mierzalność efektów edukacji, a określanie postępów każdego z uczniów jest dyskusyjne i nieporównywalne. Pierwszy model kształtuje

ucznia, który wie czego nie wie, czyli świadom jest swoich deficytów, natomiast drugi – uczeń, który jest świadomy swojej wiedzy i umiejętności. W pierwszym nauczyciel steruje klasą, a w drugim sterowanie może odbywać się również dzięki uczniom.

## Ideologie nauczycielskie a szkolna profilaktyka

Niektórzy nauczyciele mogą zakładać, że głównym celem profilaktyki jest wygaszanie, minimalizowanie i redukcja czynników ryzyka oraz zachowań ryzykownych uczniów. Inna grupa nauczycieli przyjąć może jednak odmienny pogląd, zakładając, że celem profilaktyki pedagogicznej jest wzmacnianie, inicjowanie i konserwowanie czynników chroniących przed zachowaniami ryzykownymi. Ostatecznie obydwa poglądy odnoszą się do działań profilaktycznych, jednak sposób patrzenia na oczekiwane efekty profilaktyki może determinować inny model działania wychowawczego. Przyjęcie jednej z wymienionych perspektyw również skutkuje różnymi konsekwencjami dla uczniów, rodziców oraz samych działań nauczycieli (tabela 2).

Tabela 2

*Skutki i konsekwencje skupienia się na zachowaniach problemowych oraz na pozytywnym potencjale uczniów*

<b>SKUTKI I KONSEKWENCJE</b>	
<b>Skupienie uwagi na problemach</b>	<b>Skupienie uwagi na pozytywnym potencjale</b>
Poznanie problemów zwiększa wiedzę o tych problemach, jednak nie dostarcza dobrego punktu oparcia do pracy wychowawczej i profilaktycznej.	Poznanie pozytywnego potencjału poszerza spojrzenie na młodzież i pomaga znaleźć pozytywne punkty oparcia do pracy wychowawczej i profilaktycznej.
Skupienie na problemach w badaniach naukowych prowadzi do nieustannego rozwoju wskaźników tych problemów. W rezultacie wiemy coraz więcej o problemach, a wciąż niewiele o pozytywnym potencjale.	Skupienie na pozytywnym potencjale prowadzi do wypracowania wskaźników tego potencjału. W rezultacie możemy coraz lepiej poznawać ten istotny punkt oparcia pracy profilaktycznej i tworzyć skuteczniejsze strategie działania.
Skupienie na problemach prowadzi do analizy przyczyn i czynników ryzyka tych problemów, w tym także czynników dotyczących rodziny i społeczności lokalnej. W rezultacie utrwała się postrzeżenie rodziców, rodziny i społeczności lokalnej od strony negatywnych aspektów (rozwoju, patologie w rodzinie, złe relacje z rodzicami, złe towarzystwo rówieśników).	Skupienie na pozytywnym potencjale prowadzi do zrozumienia źródeł tego potencjału i czynników chroniących młodzież przed patologiami. W rezultacie rozwija się spojrzenie dostrzegające pozytywne znaczenie i siłę oddziaływania wychowawczego rodziców, rodziny i pozytywnych środowisk w społeczności lokalnej (organizacje młodzieżowe, organizacje religijne, wolontariat).

Tabela 2  
Skutki i konsekwencje... (cd.)

<b>SKUTKI I KONSEKWENCJE</b>	
<b>Skupienie uwagi na problemach</b>	<b>Skupienie uwagi na pozytywnym potencjale</b>
Problemy silnie „zakotwiczą emocjonalnie” uwagę. Skupienie na nich utrudnia dostrzeżenie pozytywnego potencjału.	Skupienie większości uwagi na pozytywnym potencjale nie utrudnia równolegle prowadzonej diagnozy i refleksji dotyczącej problemów.
Skupienie na problemach jest bardziej medialne – każdy, kto ogłosi wynik badań lub nawet incydent ukazujący nowy, nieznan problem, ma zagwarantowaną uwagę mediów. Obszerne i złożone raporty naukowe na temat młodzieży zostają sprowadzone do kilku szokujących zdań eksponujących problemy.	Skupienie na pozytywnym potencjale nie jest medialne. Raport naukowy pokazujący potencjał i problemy spotka się z echem wyłącznie w zakresie wniosków dotyczących problemów. Zwrócenie uwagi mediów na pozytywny potencjał wymaga specjalnych strategii i zabiegów.
Koncentracja dorosłych na postrzeganiu młodzieży przez pryzmat problemów dociera do młodych ludzi, którzy mają poczucie, że dorośli w nich nie wierzą i nie dostrzegają tego, co dobre, więc może nie warto się starać... W młodzieży ugruntowuje się tożsamość oparta na niskim poczuciu własnej wartości. Młodzi ludzie mają tendencję do tego, by dorastać do oczekiwań swoich autorytetów. Jeśli oczekiwania dorosłych są niskie, przestają być one impulsem rozwojowym.	Koncentracja dorosłych na postrzeganiu pozytywnego potencjału młodzieży może być bardzo silnym czynnikiem motywującym młodych ludzi do dobrego i zdrowego życia. Gdy to, co dobre, jest dostrzegane i chwalone, młodzi ludzie starają się jeszcze bardziej, a ich tożsamość kształtuje się w oparciu o zalety i adekwatne poczucie własnej wartości. Przekonanie dorosłych o dużych możliwościach młodych ludzi sprawia, że chcą oni dorastać w oczach swoich autorytetów.
Koncentracja rodziców, nauczycieli i samorządowców na problemach z młodzieżą zniechęca do wysiłków wychowawczych, wywołuje postawę bezradności i przyspiesza proces wypalenia.	Koncentracja rodziców, nauczycieli i samorządowców na pozytywnym potencjale młodzieży wzmacnia poczucie sensu ich pracy, motywuje do wysiłków wychowawczych i zapobiega wypaleniu.
Skupienie uwagi na problemach może ułatwiać zdobycie środków na działania profilaktyczne. Im bardziej eksponujemy problemy i ukazujemy je w dramatycznym świetle, tym łatwiej przekonać urzędników, radnych, komisję rozpatrującą projekt.	Skupienie uwagi na pozytywnym potencjale i przedstawianie problemów we właściwej proporcji może utrudniać zdobywanie środków na działania profilaktyczne. Dla wielu urzędników i decydentów eksponowanie w projekcie pozytywnego potencjału młodzieży może być argumentem przeciwko wydawaniu na dane działanie pieniędzy. Skoro jest tak dobrze, to po co je wspierać?

Źródło: Grzelak, 2015, s. 26.

Koncentracja na brakach ucznia w perspektywie wychowawczo-profilaktycznej jest działaniem dużo łatwiejszym do przeprowadzenia, ale w ostatecznym rozrachunku jest to tylko pozorne. Wynika to choćby z siły samego przekazu problemów, które oczywiście są bardziej medialne, szybciej wzbudzają emocje ułatwiające skupianie uwagi oraz paradoksalnie integrują grupę. Integracja ta wy-

nika z obecności osób problemowych, gdyż pojawia się na horyzoncie wspólny problem, który wspólnota szkolna musi rozwiązać. Wprowadzane są działania, które na stałe wpisują się w schematy postępowania i utrwalac mogą szybciej obyczajowość szkolną wrażliwą na zachowania ryzykowne. Koncentracja na problemie uczniów również wywiera inny rodzaj skryptu, gdzie nauczyciele przekonując się o problemowej naturze uczniów, będą powielać relacje świadczące o tym, że zachowanie problemowe w okresie adolescencji jest pewnym rodzajem normy tego okresu rozwojowego. Powyższa perspektywa jest podłożem wzmocnienia postępowania nauczyciela, które może prowadzić do nieskuteczności działań profilaktycznych w szkole, ponieważ działania profilaktyczne mogą być wprowadzane z opóźnieniem, z dużo niższym zaangażowaniem oraz dotyczyć tylko grup problemowych. Samo wprowadzanie działań w tym modelu nie daje gwarancji dużych sukcesów wychowawczych, ponieważ pedagodzy jedynie zażegnują kryzys i wygaszają zachowanie ryzykowne, nie wzbogacając środowiska wychowawczego by usunąć uwarunkowania tego zachowania.

Koncentracja na potencjałach uczniów jest znacznie bardziej satysfakcjonująca dla wychowawców, ponieważ wzmocnia zachowania, które przez ogół społeczeństwa uznawane są jako chwalebne i pożądane. Model ten zakłada wykrywanie potencjałów rozwojowych i możliwości pozytywnej adaptacji uczniów. Nauczyciele reprezentujący te przekonania starają się rozwijać swoistą odporność wychowanków, nie spoglądając na nich przez pryzmat ich słabości. Oczywiście nauczyciele będą spostrzegać deficyty, ale będą je interpretować jako niedobór czynników chroniących, a nie jako nadmiar czynników ryzyka. Nadrzędnym celem jest selekcionowanie w uczniu tego, co w sensie psychospołecznego zdrowia należy zakonserwować. Koncentracja na potencjałach ma również swoje wady. Za jedną z najważniejszych uznaje się brak medialności takich działań, co stanowi trudność w podejmowaniu tego modelu działania, a co za tym idzie nie jest korzystne w sensie gratyfikacji społecznej. Wzmocnienie prospołeczności uczniów nie wzbudza takiego zaangażowania jak „walka” z problemem, trudniej jest zintegrować społeczność szkolną wobec wspierania choćby altruizmu, bo przecież skoro nie ma problemu, to działania są zbędnym wysiłkiem. Kolejnym ograniczeniem tego modelu jest prowadzenie diagnoz i ewaluacji, gdzie trudno sobie wyobrazić skalowanie altruizmu, chęci pomocy oraz wprowadzanie na tej podstawie programów profilaktycznych w szkole.

Związki między kulturą szkoły a zachowaniami uczących się w niej uczniów zostały potwierdzone również empirycznie. Badania prowadzone w Anglii na populacji 23 282 uczniów z 166 szkół, pozwoliły na potwierdzenie hipotezy, że większe związki z wygaszaniem zachowań ryzykownych tj. paleniem papierosów ma wartość dodana pracy szkoły niż sukces edukacyjny uczniów. Szkoły, w których obserwowano większy odsetek postępów w nauce uczniów, również uzyskiwały wyższą efektywność w działaniach profilaktycznych (Aveyard i in., 2004, s. 1767–1780). Inne badania przeprowadzone w szkołach z terenu Szkocji,

analizowały związki między wartością dodaną procesu nauczania szkół a zachowaniami ryzykownymi tam obserwowanymi. Wykazano również częściowe korelacje między używaniem substancji psychoaktywnych, paleniem papierosów oraz piciem alkoholu, jednak nie zawsze były to związki o tym samym kierunku. W przypadku niektórych szkół zaobserwowano dodatkowo związki między wartością dodaną a wyższymi wskaźnikami używania substancji psychoaktywnych przez uczniów, co wskazywać może na bardziej złożone relacje między zmiennymi lub występowanie mediatora (Markham i in., 2012, s. 69–76). Natomiast metaanalizy 21 badań pozwoliły potwierdzić zależność między niskim zaangażowaniem uczniów oraz niskim ich udziałem w podejmowaniu decyzji o funkcjonowaniu szkół, do których uczęszczają a ponadprzeciętnym stopniem przejawów ryzykownych zachowań zdrowotnych (Bonell i in., 2013).

### Podsumowanie i postulaty

Skrypt, który jest częścią kultury szkoły, rzutuje na jej sposób zarządzania profilaktyką zachowań ryzykownych uczniów. Teoretycznie można zaproponować dychotomiczny podział na kulturę zaangażowaną i przeciwstawną do niej kulturę niezaangażowaną – pasywną. Niezaangażowana kultura szkoły objawia się biernym sposobem rozwiązywania zachowań problemowych, gdzie przykładowo, nauczyciele mając świadomość wagi środowiska rodzinnego, zwyczajowo umiejscawiają odpowiedzialność za podejmowanie działań zabezpieczających i korygujących na rodzicach. W sytuacji, kiedy takie podejście ma charakter dominujący wśród nauczycieli w danej szkole, można mówić nawet o kulturze sprzyjającej zachowaniom ryzykownym (Kania, 2016b, s. 124–130). Kultura niezaangażowana narzuca obyczajowość reagowania na problem lub spychania problemu poza mury szkoły, ponieważ najważniejsze jest, by problem wygasnąć, ale tylko z przestrzeni szkoły. W przeciwieństwie do wyżej opisanego profilu kultury – kultury zaangażowanej – wśród nauczycieli dominują przekonania o możliwościach socjalizacyjnych szkoły i dążenie do działania zanim jakkolwiek problem powstanie. W takich szkołach panuje obyczajowość nakazująca gotowość nauczyciela do pomocy uczniowi i zwiększonego zaangażowania, którego nadrzędnym celem jest dbanie o przyjazny klimat klasy.

Realizowanie działań profilaktycznych z pominięciem uwarunkowań o charakterze skryptu w kulturze szkoły, można zakwalifikować jako działania mogące ograniczać skuteczność podjętych inicjatyw (Miłkowska, 2010, s. 227–247). Dlatego niezwykle istotne jest, by w działaniach uwzględnione zostały również przekonania nauczycieli, zarówno te świadome, jak i nieświadomione. W przypadku obserwacji kultury niezaangażowanej, najważniejszym zagadnieniem działań profilaktycznych jest zmiana obyczajowości nauczycieli. Jest to zadanie trudne oraz długotrwałe, ale nie niemożliwe (Fan i in., 2011, s. 632–647). Samo poka-

zywanie nauczycielom, że można inaczej podejść do zagadnienia zachowań ryzykownych niż dotychczas praktykowane, może przyczynić się do zmiany ich myślenia i działania w obszarze profilaktyki szkolnej. Uwzględniając kulturę szkoły, proponuje się więc, by inicjatywy profilaktyczne w szkołach były poprzedzone działaniami dedykowanymi również dla nauczycieli, mając na celu budowanie wspólnego frontu ideologicznego czy też działań o charakterze koalicji.

## Bibliografia

- Adrjan, B. (2011). *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Augustyniak, E. (2016). Dziecko w kulturze szkoły. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 12, 45–52.
- Aveyard, P., Markham, W., Lancashire, E., Bullock, A., Macarthur, C., Cheng, K.K., Daniels, H. (2004). The influence of school culture on smoking among pupils. *Social Science & Medicine*, 58(9), 1767–1780, [http://dx.doi.org/10.1016/S0277-9536\(03\)00396-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0277-9536(03)00396-4).
- Bailey, J.A. (2009). Addressing common risk and protective factors can prevent a wide range of adolescent risk behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 45(2), 107–108.
- Bonell, C., Jamal, F., Harden, A., Wells, H., Parry, W., Fletcher, A. (2013). *Systematic review of the effects of schools and school environment interventions on health: evidence mapping and synthesis*. Southampton: NIHR Journals Library.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2015). Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości. *Pedagogika Społeczna*, XIV, 3(57), 77–87.
- Davydov, D.M., Stewart, R., Ritchie, K., Chaudieu, I. (2010). Resilience and mental health. *Clinical Psychology Review*, 30(5), 479–495.
- Dudzikowa, M., Jaskulska, S. (2016). Wprowadzenie do serii „Kultura szkoły”. W: M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza Szkoła w metaforze militarnej Co w zamian?* (s. 9–11), Warszawa: Wolters Kluwer.
- Dusza, B., (2018). Indywidualne teorie nauczycieli jako element kultury szkoły. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 2(24), 248–252, <http://dx.doi.org/10.15584/eti.2018.2.34>.
- Dzielska, A, Kowalewska, A. (2014). Zachowania ryzykowne młodzieży – współczesne podejście do problemu. *BAS Studies*, 2, 139–168.
- Eriksson, M., Lindström, B., Lilja, J. (2007). A sense of coherence and health. Salutogenesis in a societal context: Aland a special case? *Journal of Epidemiology and Community Health*, 61, 684–688.
- Fan, W., Williams, C.M., Corkin, D.M. (2011). A Multilevel Analysis of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Social and Academic Risk Fac-



- tors. *Psychology in the Schools*, 48(6), 632–647, <https://doi.org/10.1002/pits.20579>.
- Göransson, K., Malmqvist, J., Nilholm, C. (2013). Local school ideologies and inclusion: the case of Swedish independent schools. *European Journal of Special Needs Education*, 28(1), 49–63, <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.743730>.
- Grzelak, S. (red.) (2015). *Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży. Przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych*. Warszawa: Wydawnictwo ORE.
- Hull, J.G., Van Treuren, R.R., Virnelli, S. (1987). Hardiness and health: A critique and alternative approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 518–530, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.518>.
- Jagiela, J. (2007a). *Narcystyczna szkoła, O psychologicznej rzeczywistości szkoły*. Kraków: Rubikon.
- Jagiela, J. (2007b) Znaczenie skryptu (life-script) jako nieświadomego przekazu międzygeneracyjnego w kształtowaniu się tożsamości jednostki. W: K. Rędziński, I. Wagner (red.), *Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej* (s. 365–374). Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza.
- Jagiela, J. (2012). *Słownik analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD w Częstochowie.
- Znaczenie skryptu jako nieświadomego przekazu międzygeneracyjnego*, <http://www.analizatransakcyjna.pl/artukul/znaczenie-skryptu-jako-nieswiadomego-przekazu-miedzygeneracyjnego-jaroslav-jagiela-2006/53>. Pobrane 2017.
- Jessor, R., Donovan J., Costa, F. (1991). *Beyond Adolescence: Problem Behaviour and Young Adult Development*, Cambridge.
- Kania, S. (2016a). Teoretyczne podstawy profilaktyki pozytywnej. W: W. Duczmal, J. Tey, Ł. Fiebich (red.), *Edukacja na rozdrożu: Cz. I. Nauczyciel – Uczeń – Edukacja* (s. 324–335). Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski.
- Kania, S. (2016b). Znaczenie kultury szkoły w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży – w kierunku profilaktyki pozytywnej. W: W. Duczmal, J. Tey, Ł. Fiebich (red.), *Edukacja na rozdrożu: Cz. I. Nauczyciel – Uczeń – Edukacja* (s. 124–134). Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski.
- Kania, S. (2017a). Profilaktyka pozytywna jako tendencja w zapobieganiu zachowań ryzykownych. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 6, 255–262, <http://dx.doi.org/10.15503/onis2016.255.262>.
- Kania, S. (2017b). Miejsce zachowań prospołecznych w profilaktyce pedagogicznej. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 7, 92–101, <http://dx.doi.org/10.15503/onis2017.92.101>.
- Kania, S. (2018). Ewolucja poziomów profilaktyki zachowań ryzykownych – stan i kierunki rozwoju w perspektywie profilaktyki pozytywnej. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 8, 468–475, <https://doi.org/10.15503/onis.v8i8.351>.

- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2013). *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – strategie – kierunki zmian*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Markham, W., Young, R., Sweeting, H., West, P., Aveyard, P. (2012). Does school ethos explain the relationship between value-added education and teenage substance use? A cohort study. *Social Science & Medicine*, 75, 69–76, <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.02.045>.
- Michel, M. (2013). Profilaktyka zachowań ryzykownych w działalności edukacyjnej szkoły. Aspekty teoretyczne i praktyczne – *know how* profilaktyki szkolnej. W: A. Szecówka, B. Ogonowski (red.), *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*. Wrocław: Wydawnictwo Atla 2.
- Miłkowska, G. (2010). Działania profilaktyczne w pracy szkoły. W: I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková (red.), *Jakość życia i jakość szkoły : wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły* (s. 227–247). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Okulicz-Kozaryn, K. (2013). Klimat i kultura szkoły a zachowania problemowe uczniów, *Studia Edukacyjne*, 29, 81–100.
- Ostaszewski, K. (2014). Kultura szkoły a zachowania ryzykowne uczniów. *Edukacja*, 1(126), 14–24.
- Pająk, J. (1996). *Kultura organizacyjna w świecie: Teoria, praktyka, stymulacja*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Schulz, R. (1993). *Szkoła jako organizacja*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Seedhom, AE. (2017). Health Risk Behaviors among School Adolescents; Types, Frequency and Predictors, Minia, Egypt. *SM J Public Health Epidemiol*, 3(1), 1036.
- Toumbourou, J. (2016). Prevention of Adolescent Risk Behavior and Promotion of Positive Youth Development. W: M. Israelashvili, J. Romano (red.), *The Cambridge Handbook of International Prevention Science* (s. 432–455). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tuohy, D. (2002). *Dusza szkoły: O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Turan, S., Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155–168.

## **Shaping the Script in the School's Culture as Preventing Risk Behaviors of Children and Adolescents – Towards Positive Prevention**

### **Summary**

The main aim of the article is to present of the school culture and its importance to the effectiveness of preventive interventions at school. I refer in my thinking to the assumptions of positive prophylaxis, opposed to negative prophylaxis. It also draws attention to the possible consequences of accepted teacher protection beliefs on student behavior and prevention activities at school. The article is completed by postulates, dedicated in particular to organizations supporting schools in the relation of prevention activities.

**Keywords:** school culture, script, positive prevention.



**ANALIZA TRANSAKCYJNA  
NA INNYCH POLACH**

TRANSACTIONAL ANALYSIS  
IN OTHER FIELDS



Agnieszka WOŚ-SZYMANOWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-2592-6892>

Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu

e-mail: [agnieszka@wosszymanowska.pl](mailto:agnieszka@wosszymanowska.pl)

## Na przekór zakazom – o przekornej decyzji w odpowiedzi na zakaz

---

**Jak cytować [how to cite]:** Woś-Szymanowska, A. (2019). Na przekór zakazom – o przekornej decyzji w odpowiedzi na zakaz. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 8, 63–69.

---

### Streszczenie

Zakaz przyjmujemy poprzez nieświadomą decyzję (Goulding, Goulding, 1997, s. 13). Nie zawsze jednak jest ona tak oczywista. Mamy bowiem dwie drogi przyjęcia zakazu – decyzję desperacką oraz przekorną. Gdy podejmujemy decyzję desperacką – przyjmujemy zakaz i żyjemy, ograniczając funkcjonowanie w jakimś aspekcie. Gdy jednak podejmujemy przekorną decyzję, będziemy działać w myśl zasady „jeszcze ci pokażę!” i w nadmiarowy sposób udowadniać sobie i innym, że nic podobnego nas nie dotyczy. Choć ta forma przyjęcia zakazu jest nieznacznie zdrowsza, to nadal jest ona destrukcyjna, a osoba, która jej doświadcza, znajduje się pod wpływem zakazu – działa pod przymusem udowodnienia czegoś. To właśnie jest przekorna decyzja, a nadmiar w jakimś aspekcie funkcjonowania jest ważną wskazówką, która pozwala ją zidentyfikować (McNeel, 2010, 159–169).

**Słowa kluczowe:** zakazy, decyzja, przekorna decyzja, desperacka decyzja.

### Wstęp: O pochodzeniu zakazów

W jaki sposób wykształca się w nas dany zakaz? Pierwotnie Eric Berne twierdził, że zakaz jest niejako wkładany w dziecko przez najważniejsze figury w jego życiu, przede wszystkim przez rodziców. Jego zdaniem nie ma w tym procesie żadnej decyzyjności ze strony przyjmującego (Berne, 1972, s. 142). Gouldingowie nie zgodzili się jednak z tą koncepcją wyjaśniając, że to dziecko decyduje, chociaż na nieświadomym poziomie, czy przyjmie zakaz, czy też nie. Co więcej,

uważali oni, że dziecko może nawet fantazjować, czy też mylnie interpretować zachowania lub słowa rodziców, tworząc tym samym zakazy niejako samodzielnie (Goulding, Goulding, 1997, s. 13).

Współcześnie w analizie transakcyjnej przyjmuje się podejście Gouldingów – podkreśla się związek zakazów z decyzjami. To dziecko decyduje, co zrobi z zakazem, który przekazują mu rodzice lub inne ważne figury. Może go przyjąć w pełni; przyjmując, ale nieco złagodzić jego wpływ w różny sposób albo odmówić przyjęcia go (Stewart, Joines, 2016, 182–183).

Czy bycie pod wpływem zakazu oznacza zatem, że hamujemy zachowania, których on dotyka? Osoba z zakazem „nie czuj radości” kojarzy nam się przecież z kimś, kto wiecie smutne życie. Czy zatem rozrywkowe życie oznacza, że ktoś nie zmaga się z zakazem „nie czuj radości”? Gdy ktoś szuka prawdziwej i wielkiej miłości, czy możemy założyć, że nie doświadcza zakazu „nie bądź blisko”? Czy osoba na eksponowanym stanowisku, która przewodzi dużej grupie ludzi z pewnością nie ma zakazu „nie bądź ważny”? Niekoniecznie.

## Dwie drogi

John McNeel zwraca uwagę na to, że są dwie drogi przyjęcia zakazu. Jedna z nich wydaje się nam najbardziej oczywista – przyjmujemy zakaz i żyjemy zgodnie z nim. A zatem rzeczywiście osoba z zakazem „nie czuj radości” będzie wieść stosunkowo smutne życie, nie pozwalając sobie na zbytnią ekspresję radości lub tłumiąc jej przejawy, a osoba, która przyjęła zakaz „nie bądź ważny”, będzie niechętnie i z trudem wypowiadać się publicznie, doświadczać braku wiary w siebie i unikać ważnych, eksponowanych stanowisk. McNeel nazywa to desperacką decyzją (2010, s. 159–160).

Mamy jednak jeszcze jedną opcję – niezgodę na zakaz, wyrażoną w formie „jeszcze ci pokażę!”. McNeel nazywa ją przekorną decyzją. Uważa, że jest ona nieco zdrowsza niż desperacka decyzja, jednak nadal nie jest to zdrowe, autonomiczne funkcjonowanie, ponieważ wiąże się z przymusem udowodnienia czegoś sobie i innym. Osoba, która działa pod wpływem przekornej decyzji, zdaje się mówić: „Co, ja nie mogę? Poczekaj, zaraz zobaczysz”. Zakaz na odczuwanie radości? Moje życie będzie nieustanną zabawą! Zakaz na bycie ważnym? Jeszcze zobaczysz, że napiszą o mnie wszystkie najważniejsze gazety w tym kraju!

Kiedy zatem ważne figury, najczęściej rodzice, w nieświadomy sposób przekazują jakiś zakaz, dziecko może go nie przyjąć (nie będzie wówczas pod wpływem zakazu), przyjmując wprost („tak, nie mogę czuć/myśleć/być dzieckiem...” – desperacka decyzja) albo z przekorą udowodniać sobie i innym „a właśnie, że będę!” (przekorna decyzja).



## Kiedy wystarczająco nie wystarczy

To właśnie ta przekora i zawziętość w nadmiarowym udowadnianiu jest wskazówką, że dana osoba znajduje się po wpływie zakazu – nie jest wolna, ponieważ jest zmuszona nieustannie coś udowadniać sobie lub innym. Przekorna decyzja przejawia się także w charakterystycznych zachowaniach – wypracowanym sposobie radzenia sobie z zakazem. Wywodzi się on z przekornej decyzji. Niestety, mechanizm ten wiedzie do porażki, ponieważ nie da się go nieustannie podtrzymywać. Zachowania te są jednak namacalnym dowodem występowania zakazu przyjętego właśnie w przekorny sposób (McNeel, 2010, s. 160).

W poniższej tabeli zaprezentowano 12 kluczowych zakazów oraz charakterystyczne przejawy desperackiej decyzji, a także przekornej decyzji wraz z towarzyszącymi jej sposobami radzenia sobie z rzeczywistością. Prezentuje ona wnioski McNeela z jego wieloletniej praktyki terapeutycznej, które mają na celu pomoc w identyfikowaniu zakazów (McNeel, 2010, s. 163–167).

Tabela 1

*Dwanaście głównych zakazów – ich desperacka i przekorna decyzja oraz sposób radzenia sobie*

Zakaz	Desperacka decyzja	Przekorna decyzja	Sposób radzenia sobie
<b>Nie istniej</b>	Jestem pomyłką, nie powinno mnie tu być.	Zostanę tu i będę żyć tak, aby uzasadniać moją egzystencję.	Dążenie do poszukiwania aprobaty i rozpoznania.
<b>Nie bądź blisko</b>	Czuję się opuszczony/a.	Żądam perfekcyjnej miłości.	Poszukiwanie miłości, która nie istnieje.
<b>Nie bądź ważny</b>	Jestem bezwartościowy/a.	Będę wielki/a, większy/a niż życie.	Postawa dominująca, ekspansywna, rywalizacyjna i wielkościowa.
<b>Nie bądź dzieckiem</b>	Nie ma tu miejsca na moje potrzeby emocjonalne.	Będę silny/a i zniosę to zaniechanie.	Nieustanne dbanie o innych i szukanie ich uwagi w nadziei na odwzajemnienie.
<b>Nie dorastaj</b>	Czuję się zagubiony/a i nigdy nie wiem, co zrobić.	Będę bronił/a siebie w tym świecie.	„Mała osoba” dążąca do wyglądanania na dorosłą.
<b>Nie odnoś sukcesu (niech ci się nie uda)</b>	Nigdy nie jestem dość dobry/a.	Udowodnię, że jestem lepszy/a, niż wszyscy.	Dążenie do sukcesu i prześcigania się, ale koncentracja na porażce.
<b>Nie bądź sobą</b>	Jestem nieakceptowany/a.	Będę doskonały/a.	Granie roli w czyjejsz sztuce.
<b>Nie miej się do brze</b>	Nie jestem wart/a uwagi.	Udowodnię sobie, że jestem silny/a.	Mechanizm wyczerpania.

Tabela 1

*Dwanaście głównych zakazów... (cd.)*

<b>Zakaz</b>	<b>Desperacka decyzja</b>	<b>Przekorna decyzja</b>	<b>Sposób radzenia sobie</b>
<b>Nie bądź zdrowy na umyśle</b>	Świat jest szalony i nie ma w nim żadnej ochrony.	Będę ponadprzeciętnie normalny/a (i będę gardził/a innymi).	Nienawiść do siebie lub innych, mściwość.
<b>Nie myśl</b>	Czuję się nieadekwatny/a.	Zmuszę innych, aby myśleli tak, jak ja.	Postawa obronna, sztywne przekonania, osądy.
<b>Nie czuj</b>	Czucie jest bolesne.	Zrobię wszystko, co konieczne, aby zagłuszyć moje uczucia.	Odpowiedź na emocje jest mechaniczna, wygląda na miłą, ale brakuje w niej empatii.
<b>Nie przynależ</b>	Patrzę z zewnątrz, jestem poza tym.	Nie obchodzi mnie to.	Wzorec izolacji i bycia wydalonym/ą.

Źródło: McNeel, 2010, s. 163–167.

Warto zwracać uwagę na nadmiar ekspresji czy też pewną sztuczność w zachowaniu. Nadmierna, nieadekwatna reakcja (w tym także nadmierne wycofanie) stanowi wskazówkę, że dana osoba jest pod wpływem skryptu. W sytuacji szkolnej warto, aby nauczyciel dostrzegał komunikat, który jest pod spodem. Przykładowo, jeśli uczeń często kwestionuje słowa nauczyciela i akcentuje swoją wiedzę oraz rywalizuje z nauczycielem, można postawić hipotezę, że pod tym zachowaniem kryje się zakaz „nie bądź ważny”. Wielu nauczycieli w takiej sytuacji mocno stawia granicę i ostro kończy rozmowę. Potwierdzają tym samym leżący pod spodem zakaz: „nie jesteś ważny”. Choć granice są ważne i nie warto rezygnować z ich stawiania, to jednak konstruktywne może być w tej sytuacji pokazanie uczniowi, że jego zdanie i wiedza są ważne, ale sposób ich wyrażenia warto zmienić. Zauważanie zakazu leżącego u podstaw danego zachowania, szczególnie w przypadku decyzji przekornej, gdy nie jest to tak oczywiste, pozwala lepiej zrozumieć motywację danej osoby oraz jej potrzeby.

## **W stronę zdrowia**

Niezależnie od tego, czy przyjęliśmy zakaz w postaci desperackiej, czy też przekornej decyzji, droga ku zdrowiu jest jedna. Jest nią proces nabywania nowego, wspierającego przekonania – redecyzja. Proces ten jest wspierany przez określone aktywności, które pomagają ugruntować nową decyzję. Ważne jest także zastąpienie dotychczasowego, krytycznego i niewspierającego głosu rodzicielskiego – nowym, wspierającym. Jest on nazwany postawą rodzicielską, która leczy (McNeel, 2010, s. 159, 161).

Aktywność wspierająca zmianę może wydawać się wręcz dziwaczna dla kogoś, kto nie przywykł do funkcjonowania w ten sposób. Dlatego tak ważne jest ćwiczenie nowych umiejętności, które wspierają nową decyzję.

Tabela 2 zawiera 12 przytoczonych uprzednio zakazów wraz z proponowaną treścią reddecyzji, aktywnością wspierającą zmianę oraz nową, wspierającą postawą rodzicielską, której wykształcenie jest niezbędne, aby zmiana była trwała (McNeel, 2010, s. 159; 161).

Tabela 2

*Dwanaście głównych zakazów – reddecyzja, aktywność wspierająca zmianę i nowa, wspierająca postawa rodzicielska*

Zakaz	Reddecyzja	Aktywność wspierająca zmianę	Nowa, wspierająca postawa rodzicielska
<b>Nie istniej</b>	Bezwarunkowa miłość istnieje.	Świadomie doceniaj swoją odwagę.	Twoje życie ma znaczenie.
<b>Nie bądź blisko</b>	Mogę przeżyć, mając otwarte serce.	Używaj słów „kocham cię”.	Hojnie obdarzaj swoją miłością.
<b>Nie bądź ważny/a</b>	Z trudem zdobyta chluba nie zapewnia trwałego poczucia ważności.	Myśl raczej o ludziach, których kochasz, zamiast o wyzwaniach, których szukasz.	Jesteś ważny/a dlatego, że jesteś.
<b>Nie bądź dzieckiem</b>	Jestem osobą z potrzebami, nie maszyna.	Zapamiętaj: Możesz poprosić o wszystko.	Możesz zaufać swoim potrzebom.
<b>Nie dorastaj</b>	To jest OK, potrzebować dobrego modelu, który pokaże drogę.	Staraj się zobaczyć wspaniałe cechy w innych.	Dobrze jest znaleźć i zaakceptować swój wpływ.
<b>Nie odnoś sukcesu (niech ci się nie uda)</b>	Mam w sobie to, co pozwoli zaistnieć w świecie.	Przywołaj i uznaj swoje liczne osiągnięcia.	Jesteś niezależny/a i jestem z Ciebie dumny/a.
<b>Nie bądź sobą</b>	Chcę swojego nieperfekcyjnego życia.	Świadomie kochaj zarówno swoje talenty, jak i wady.	Jesteś piękny/a i kocham cię.
<b>Nie miej się dobrze</b>	Granice są kluczowe dla dobrostanu.	Rozmyślaj o tym, co ma znaczenie i ile oznacza wystarczająco.	Jesteś wartościowy/a.
<b>Nie bądź zdrowy na umyśle</b>	Istnieje droga do wyjścia z cierpienia.	Dawaj sobie zapewnienia, że nie jesteś sam/a.	Krzywdą, której doświadczyłeś/aś była prawdziwa, ale nie personalna.
<b>Nie myśl</b>	Mam odwagę, aby się uczyć i stawiać czoła niejednoznaczności.	Praktykuj dostrzeganie różnych aspektów każdego argumentu.	„Prawda” jest ruchomym celem, życie jest zbyt skomplikowane, aby wiedzieć wszystko bezbłędnie.

Tabela 2

*Dwanaście głównych zakazów... (cd.)*

<b>Zakaz</b>	<b>Redecyzja</b>	<b>Aktywność wspierająca zmianę</b>	<b>Nowa, wspierająca postawa rodzicielska</b>
<b>Nie czuj</b>	Moje życie emocjonalne może być bogate, jeśli nauczę się empatii.	Identyfikuj emocje i czuj je.	Być żywym, to czuć.
<b>Nie przynależ</b>	Moja tęsknota może poprowadzić mnie do dobrych ludzi.	Aktywnie okazuj innym troskę	Są ludzie gotowi zatroszczyć się o ciebie.

Źródło: McNeel, 2010, s. 163–167.

Redecyzja, to nowa decyzja, którą musi podjąć osoba doświadczająca zakazu, aby zacząć proces uwalniania się od niego. Pomocne są w tym określone zachowania – aktywności, które wspierają zmianę. Ważne jest również zastąpienie dotychczasowego, niesprzyjającego głosu wewnętrznego – nowym, wspierającym. Ten głos może także modelować nauczyciel w sytuacji szkolnej. W podanym przykładzie ucznia z zakazem „nie bądź ważny”, który kwestionuje wiedzę nauczyciela poprzez agresywne przedstawianie swojego zdania, nauczyciel mógłby słowem i czynem potwierdzić, że uczeń ten jest ważny, jako osoba oraz zachęcać go do szukania sprzymierzeńców i przyjaciół w klasie, zamiast do rywalizowania za wszelką cenę. Oczywiście rolą nauczyciela nie jest prowadzenie terapii z uczniem, jednak może on podejmować interwencje pedagogiczne, które pomagają uczniowi uwolnić jego potencjał i minimalizować ograniczenia.

## Podsumowanie

Każdy z nas otrzymał w swoim środowisku wiele komunikatów zakazujących i każdy z nas jakieś z nich przyjął – w ten lub w inny sposób. Mimo najlepszych chęci nawet w najwspanialszym nawet domu, często w najlepszej wierze, przekazywane są tego rodzaju komunikaty. Nierzadko przechodzą przez całe pokolenia. Jest to więc rzeczywistość każdego człowieka. Dobrze jednak, gdy zdajemy sobie sprawę z tego, co może nas potencjalnie ograniczać w prowadzeniu świadomego, autonomicznego życia.

McNeel nazywa przekorną decyzję najlepszą próbą zachowania zdrowia. Choć nie jest to zdrowa, autonomiczna decyzja, jest jednak lepsza od pełnego przyjęcia zakazu i poddania się mu w desperackiej decyzji. Jest to dowód na brak zgody na zakaz, walkę z nim. Rzeczywista wolność od zakazu wymaga jednak znacznie głębszej pracy i podjęcia redecyzji – nowej decyzji z wykorzystaniem pełni naszych zasobów i zaangażowaniem nowego, wspierającego głosu rodzicielskiego, który zastąpi dotychczasowy – ograniczający i raniący (McNeel, 2010, s. 159–162).

Aby było to możliwe kluczowe jest zidentyfikowanie zakazów – zarówno tych, które manifestujemy w formie desperackiej decyzji, jak i tych przejawianych jako przekorna decyzja. Pomocne mają być w tym sformułowania, które określił McNeel, a które zostały przytoczone w tabeli nr 1. Jeśli identyfikujemy się z któryms z nich, warto wówczas pracować nad redecyzją o treści wskazanej w tabeli nr 2 i wzmacniać ją poprzez proponowane aktywności oraz wypracowywanie nowego, wspierającego komunikatu rodzicielskiego. Często jest to głęboki proces wymagający wsparcia zewnętrznego – procesu psychoterapii, jednak w pewnym stopniu możemy nad tym pracować także we własnym zakresie, a w roli edukatorów i nauczycieli także wspierać innych w przepracowaniu ograniczeń oraz rozwoju zasobów.

## Bibliografia

- Berne, E. (1972). *What do you say after you say hello?* London: Corgi Books.
- Goulding, M., Goulding, R. (1997). *Changing lives through redecision therapy. Revised and Updated Edition.* New York: Grove Press.
- McNeel, J. (2010). Understanding the Power of Injunctive Messages and How They Are Resolved in Redecision Therapy. *Transactional Analysis Journal*, 40(2), 159–169, <https://doi.org/10.1177/036215371004000211>.
- Stewart, I. Joines, V. (2016). *Analiza Transakcyjna dzisiaj.* Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.

## Against injunctive messages – about defiant decision in response to injunctive message

### Summary

We accept injunctive message through an unaware decision (Goulding, Goulding, 1997, p. 13). It's not always so obvious. We have two ways of accepting injunctive message – a despair and defiant decision. When we make a despair decision – we accept the injunctive message and live limiting our functionality in some aspect. However, when we make a defiant decision, we act in accordance with the principle of “I will show you!” and in an excessive way we prove to ourselves and others, that nothing similar concern us. Although this form of accepting injunctive message is slightly healthier, it is still destructive and a person who is experiencing it is influenced by it and works under the urge to prove something. This is a defiant decision, and excess in some aspect, is the most important clue that can help identify it. (McNeel, 2010, 159–169).

**Keywords:** injunctive message, decision, defiant decision, despair decision.



Justyna WOROCH

<https://orcid.org/0000-0003-0897-1162>

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

e-mail: j.woroch@amu.edu.pl

## Wykorzystanie koncepcji kontraktowania w tłumaczeniu ustnym

---

**Jak cytować [how to cite]:** Woroch, J. (2019). Wykorzystanie koncepcji kontraktowania w tłumaczeniu ustnym. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 8, 71–80.

---

### Streszczenie

W artykule zaprezentowano koncepcję kontraktowania w ujęciu analizy transakcyjnej oraz jej operacyjne zastosowania w obszarze praktyki zawodowej tłumaczenia ustnego oraz nauczania tłumaczenia ustnego. Kontraktowanie pozwala z jednej strony rozważyć i rozwiązać konkretne problemy tłumacza ustnego, z drugiej zaś uwrażliwić studentów tłumaczenia ustnego na pewne kwestie związane z wykonywaniem tego zawodu.

**Słowa kluczowe:** kontrakt, kontraktowanie, tłumaczenie ustne, poziomy kontrakt, kontrakt trójstronny.

### Wprowadzenie

Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie, na podstawie przykładów z własnej praktyki zawodowej, w jaki sposób wymieniona w tytule artykułu koncepcja z zakresu analizy transakcyjnej może pomóc rozważyć i rozwiązać konkretne problemy, przed jakimi staje tłumacz ustny, a także skłonić do refleksji na ich temat podczas zajęć z adeptami tłumaczenia ustnego.

Inspiracją stała się moja rozmowa z jednym z francuskojęzycznych prowadzących zaawansowany kurs z AT w dziedzinie organizacji, z którym podzieliłam się refleksją, że pośrednicząc jako tłumacz podczas rozmów w ramach superwizji, konsultacji czy szkoleń, uzyskuję dostęp do pewnej wiedzy o ludziach, która w innych okolicznościach prowadziłaby być może do zawarcia głębszych

relacji. Jest to jednakże tylko swoiste wrażenie, ponieważ tak naprawdę ludzie ci nie zwracają się do mnie, moją rolą jest wyłącznie umożliwienie im porozumienia z superwizorem czy prowadzącym, któremu to powierzają swoje problemy. W wielu przypadkach są to naprawdę poważne, głębokie problemy. W odpowiedzi prowadzący podzielił się ze mną dewizą, która przyświeca mu jako superwizorowi, a która pochodzi od Biona (1967) i w skrócie brzmi: „No memory, no desire” – bez pamięci, bez planu (względem danej osoby). Ta krótka formuła w niezwykle prosty sposób streszcza – moim zdaniem – jedną z zasad etycznych, obowiązującą nie tylko tłumaczy, ale także superwizorów, psychoterapeutów i przedstawicieli innych zawodów wysokiego zaufania społecznego – poufność, dyskrecję, niewykorzystywanie nabytych informacji do własnych celów.

Przekładając ten proces na praktykę zawodową tłumacza, mogłabym stwierdzić, że w procesie tłumaczenia ustnego zaangażowane są wszystkie funkcjonalne stany Ja tłumacza (przystępne definicje stanów Ja dostępne są w słowniku pojęć AT: Jagieła 2012), co oznacza, że pobudzone jest czasem jego Dziecko, czasem Rodzic, czyli wewnątrznie tłumacz może z kimś się np. cieszyć bądź smucić, zgadzać lub nie zgadzać, jednakże korzystając ze swojego strukturalnego stanu Ja Dorosłego nie dokonuje żadnej oceny, nie interpretuje zasłyszanego komunikatu przez pryzmat swojego własnego odbioru (swoich ram odniesienia), tylko, nie negując ich obecności, przekazuje sens dalej. Idąc dalej tym tropem, odkryłam, że wiele z poznanych przeze mnie koncepcji AT pomaga mi nie tylko w moim własnym rozwoju zawodowym jako tłumacza świadomego swoich zakresów odpowiedzialności, praw i obowiązków, ale również stanowić może ciekawy sposób na podzielenie się tymi zagadnieniami ze studentami. Taki potencjał ma według mnie szczególnie koncepcja kontraktowania.

## Kontraktowanie

W języku ogólnym kontrakt rozumiemy jako umowę, głównie handlową, zawieraną na piśmie między stronami. Kontraktem może też być zatrudnienie na mocy takiej umowy, również za granicą, a także dokument ją potwierdzający (por. *Słownik języka polskiego*).

W analizie transakcyjnej termin ten odnosi się do podstawowego narzędzia – do umawiania się przynajmniej dwóch stron co do konkretnych wzajemnych oczekiwań przed rozpoczęciem współpracy oraz w jej trakcie. Niektóre z kontraktów mogą zostać zawarte w formie pisemnej, inne mogą być omówione ustnie. Klasyczna definicja kontraktu i kontraktowania, podana przez Berne’a w książce poświęconej organizowaniu psychoterapii grupowej, brzmi następująco: „jasno sprecyzowane obustronne zobowiązanie się do podjęcia działań zmierzających w określonym kierunku” (Berne, 1966 za: Stewart, Joines, 2016, s. 353). James i Jongeward zwracają uwagę, że kontrakt jest jednym z najefek-



tywniejszych narzędzi analizy transakcyjnej służącym do wzmocnienia stanu Ja Dorosły – „jest zobowiązaniem się Dorosłego wobec samego siebie i/lub wobec kogoś innego do dokonania zmiany” (James, Jongeward, 1994, s. 313). Stewart i Joines dodają, że kontrakty precyzują:

„— kim są obie strony zobowiązania,

— czym mają zamiar się wspólnie zająć,

— jak długo to potrwa,

— jaki będzie cel i wynik tego procesu,

— skąd będą wiedzieli, że osiągnęli cel,

— pod jakim względem będzie to korzystne i/lub satysfakcjonujące dla klienta” (Stewart, Joines, 2016, s. 353).

W kontekście najogólniej pojętego tłumaczenia ustnego „kontrakt tłumaczeniowy” oznaczał będzie szczególną sytuację komunikacyjną, w której dane wystąpienie mówcy wygłoszone w języku wyjściowym jest przez tłumacza oddawane w języku docelowym, z zachowaniem sensu oryginału, poprawności językowej oraz elementów spełniających kryteria efektywnego występowania publicznego. W zależności od konkretnej sytuacji komunikacyjnej i potrzeb klienta, kontrakt tłumaczeniowy będzie uwzględniał szereg różnych czynników, takich jak chociażby rodzaj wykonywanego tłumaczenia – czy będzie to tłumaczenie symultaniczne, a więc niemal jednoczesne z mówcą i przy wykorzystaniu odpowiedniego sprzętu, konsekwentne, czyli następujące w odstępach czasowych względem mówcy, *liaison*, tzn. zdanie po zdaniu i inne, szeroko opisane np. przez Gile’a (Gile, 1995).

Wracając do definicji Stewarta i Joinesa (Stewart, Joines, 2016), zauważyć tutaj można elementy poklasyfikowane wcześniej przez Berne’a (Berne, 1966) w pewne podkategorie – wydzielił on bowiem w obrębie szeroko pojętego kontraktu kontrakt administracyjny (nazywany przez Stewarta i Joinesa również kontraktem biznesowym) oraz kontrakt profesjonalny i psychologiczny. Wszystkie przytoczone powyżej ujęcia kontraktu wywodzą się z psychoterapii, natomiast zostały następnie z powodzeniem zaadaptowane na potrzeby innych obszarów, tzn. organizacji, edukacji i poradnictwa.

Hay (Hay, 2010, s. 41–43) mówi o aspektach lub poziomach kontraktu w kontekście świadczenia pracy jako trener dla organizacji:

— na poziomie administracyjnym wymienia zobowiązania stron dotyczące: czasu pracy, miejsca pracy, rodzaju umowy o pracę, płacności i inne ważne zobowiązania o charakterze administracyjnym,

— na poziomie profesjonalnym wspomina o kompetencjach, wiedzy, wykształceniu, które spełniają oczekiwania i wymagania pracodawcy, a pracownikowi pozwalają realizować postawione zadania adekwatnie do kwalifikacji,

— poziom psychologiczny to ukryty poziom kontraktu – dotyczy niejasnego wzorca zachowań w relacjach oraz naszych preferencji (np. dlaczego do kogoś jest nam bliżej, a w towarzystwie innej osoby nie czujemy się najlepiej).

Jak zauważa Januszewska (Januszewska, 2017), jeśli dwóch kandydatów do pracy w równym stopniu spełnia wymogi kontraktu administracyjnego i profesjonalnego, to na wyborze pracodawcy może zaważyć poziom psychologiczny. Hay twierdzi, że jeśli poziom psychologiczny nie jest „czysty”, to cele mogą nie zostać osiągnięte (Hay, 2010, s. 43). Maquet (Maquet, 2014) z kolei zwraca uwagę na pewien paradoks i logiczną sprzeczność w tym ostatnim rodzaju kontraktu, który może być nieświadomiony, a jednocześnie ma być objęty uwagą. Jedno jest pewne – przy zawieraniu kontraktu warto pamiętać o tym jego aspekcie i, mając na uwadze wzajemny szacunek i zaufanie, starać się ujawnić to, co jest możliwe, poprzez zweryfikowanie wzajemnych oczekiwań i potrzeb (zob. Januszewska, 2017).

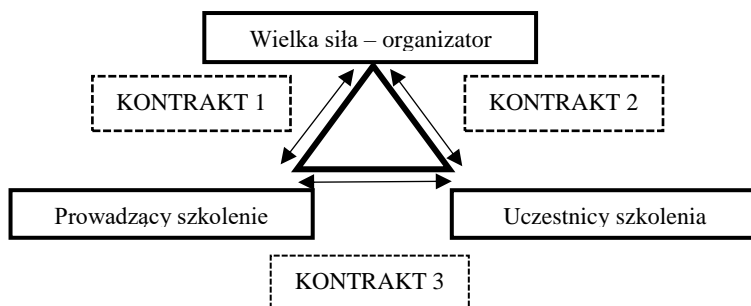
Jak zalecenie to odnieść do tłumaczeń ustnych? Wydaje się, że można je potraktować jako jeszcze jeden argument przemawiający za tym, aby za pomocą np. wcześniej przygotowanych pytań sprawdzić, jakie ma oczekiwania klient i urealnić możliwość ich spełnienia przez tłumacza (np. stopień dokładności tłumaczenia w przypadku braku posiadania wcześniej materiałów umożliwiających poznanie kontekstu zlecenia) – warto przemyśleć kwestie istotne z punktu widzenia interesu nie tylko tłumacza, ale również pozostałych stron biorących udział w danej sytuacji komunikacyjnej – mówców, uczestników, słuchaczy, itd.

Istotnym wkładem w rozumienie i stosowanie kontraktów są refleksje Claude’a Steinera (Steiner, 1974) i Fanity English (English, 1975). Według Steinera skutecznie zawarty kontrakt ma miejsce wtedy, gdy są spełnione następujące warunki:

- obopólna zgoda (obie strony zgadzają się na kontrakt),
- obowiązujące wynagrodzenie (rodzaj wynagrodzenia musi być jasno określony i uzgodniony przez obie strony),
- kompetencja (obie strony muszą być kompetentne i wywiązywać się z postanowień kontraktu),
- legalność celu (cel i warunki kontraktu muszą być zgodne z prawem, a także z zasadami etycznymi) (Steiner w: Stewart, Joines, 2016, s. 354).

Steiner (w: Dejean, Frugier, 2012, s. 16–18) podaje również proste narzędzie, jakim jest tzw. „niezbędnik Ratownika”, które pozwala w praktyczny sposób sprawdzić, czy zawierając kontrakt, nie ryzykujemy wejścia do trójkąta dramatycznego opisanego przez Karpmana (Karpman, 1968), przyjmując pozycję Ratownika (przystępne definicje ról z trójkąta dramatycznego dostępne są w słowniku pojęć AT: Jagieła, 2012). Poleca on zadanie sobie pięciu pytań – tj. czy jestem za to odpowiedzialny, czy wynika to z moich kompetencji, czy mam na to ochotę, czy druga osoba mnie o to poprosiła (lub czy sprawdziłem, czy przyjmie pomoc) i czy każdy weźmie na siebie część wysiłku. Jeśli odpowiedź przecząca pada dwukrotnie lub więcej razy, istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że zamiast działania w ramach kontraktu, popadniemy w ratownictwo i w efekcie zakończymy „współpracę” na równie niekorzystnej pozycji Prześladowcy lub Ofiary.

Wspomniana wcześniej Fanita English (English, 1975) zwraca uwagę na fakt, że często kontrakt, mimo iż pozornie wydaje się ustaleniem między dwiema stronami, obejmuje udział trzeciej strony kontraktu. Przytacza ona przykłady ze swojej własnej praktyki analityka transakcyjnego występującego w roli prowadzącej szkolenia, które zainspirowały ją do stworzenia koncepcji kontraktu trójstronnego – ilustrowanej za pomocą trójkąta równobocznego, w którym górnym wierzchołkiem jest tzw. „wielka siła”, a na wierzchołkach u podstawy figurują uczestnicy szkolenia i trener (ryc. 1).



Ryc. 1

Kontrakt trójstronny w ujęciu Fanity English (opracowanie własne za: English, 1975).

English zwraca uwagę, że często występuje sytuacja, w której np. prowadzący umawia się na coś z organizatorem, uczestnicy ze swej strony również się z nim umawiają, natomiast brakuje faktycznego kontraktu pomiędzy uczestnikami szkolenia a prowadzącym (czyli kontraktu nr 3 z ryc. 3). Wypełnienie tej luki – czyli zadbanie o uzgodnienie, w jakim celu się zgrupowaliśmy, jakie są oczekiwania uczestników, które z nich zostaną spełnione, a które nie, przyczynia się do urealnienia oczekiwań i obniżenia poziomu ewentualnej frustracji, a także do uniknięcia wejścia do trójkąta dramatycznego.

Ciekawe rozwinięcie koncepcji English proponuje w swoim artykule Marielle de Miribel (de Miribel, 2009), która postuluje, by boki trójkąta z pierwotnego schematu widzieć jako miejsca przepływu energii – energii zaplanowanej i energii wyłaniającej się (koncepcja Berne’a, przywołana za Laugeri, w: de Miribel, 2009, 5–6) – jeśli równowaga jest w którymś miejscu zachwiana (czyli wewnątrz danego kontraktu 1, 2 lub 3), z pewnością odbije się to na jakości pozostałych kontraktów. Innymi słowy zaplanować można organizację i treści, a pewne czynniki wyłonią się w toku współpracy.

## Kontraktowanie w tłumaczeniu ustnym

Jak przytoczone powyżej rozważania na temat kontraktowania można konkretnie wykorzystać w kontekście tłumaczenia ustnego?

Opierając się na blisko dziesięcioletniej praktyce tłumaczeń ustnych i nauczania tłumaczenia ustnego, stwierdzam, że początkujący tłumacze ustni, a do takich zaliczyć można studentów specjalizacji tłumaczeniowej, potrzebują prostych narzędzi, które przyczynią się do skutecznego wykonania przez nich powierzonego im zadania.

W kontekście zajęć dydaktycznych, w których studenci uczestniczą, kontrakt wydaje się stosunkowo prosty – student ma wykonać ćwiczenie praktyczne, w początkowej fazie proponowane przez prowadzącego, polegające najczęściej na przetłumaczeniu danego przemówienia bądź jego fragmentu z języka obcego na język polski lub odwrotnie. W tym zakresie widzę przede wszystkim wielki potencjał **kontraktowania się studenta ze samym sobą**, polegającego na wzięciu odpowiedzialności za swój proces uczenia się. Urealnienie oczekiwań względem siebie może przyczynić się do uwolnienia zablokowanej częstokroć w pierwszym okresie uczenia się energii Dorosłego, która prowadzi do nadmiernej adaptacji studentów, jaką obserwuję w reakcjach strachu przed wykonaniem danego ćwiczenia, przed popełnieniem „zbyt wielu błędów”, byciem ocenianym i krytykowanym. W tym sensie pojęcie kontraktu łączy się z oddzieleniem osoby od tego, jaki produkt dostarcza.

Sądzę, że warto również już od pierwszych zajęć praktycznych zastanowić się ze studentami, za co każda strona **kontraktu trójstronnego** jest odpowiedzialna, jakie ma oczekiwania względem drugiej strony obecnej w sali dydaktycznej (oraz względem wielkiej siły, nieobecnej przecież fizycznie w sali, jednakże oddziałującej zarówno na prowadzącego zajęcia, jak i na studentów – w kontekście uczelnianym będzie to odpowiednio rektor, a następnie w zależności od struktury organizacyjnej, dalsi przedstawiciele władz i bezpośredni przełożeni) oraz, co jeszcze bardziej istotne, co może wnieść od siebie do procesu uczenia, aby przebiegał on z zachowaniem równowagi energetycznej, o którą dobitnie upomina się de Miribel (de Miribel, 2009).

W kontekście rozwoju zawodowego tłumacza, zaprezentowanie studentom **trzech poziomów kontraktu** może być dla nich bardzo pożyteczne, ponieważ w prosty sposób umożliwia objęcie uwagą różnych kwestii mających wpływ na należyte wykonanie usługi. Pamięć o trzech poziomach kontraktu porządkuje przygotowanie się do zlecenia na tłumaczenie – uzgodnienie kwestii organizacyjnych, czyli składających się na część administracyjną kontraktu, takich jak wynagrodzenie, czas trwania usługi, przerwy w pracy, dojazd, zakwaterowanie, to dopiero początek. W kolejnym kroku należy ustalić kwestie z poziomu profesjonalnego, czyli czego tak naprawdę zleceniodawca od nas oczekuje, co możemy mu zaoferować, a na co nie możemy się zgodzić. W ramach tego poziomu zapadnie decyzja, czy mamy kompetencje do wykonania powierzonego zadania. W przypadku wolnego zawodu, jaki reprezentuje tłumacz ustny, wspomniane kwestie nie są regulowane prawnie (poza szczególnym przypadkiem tłumacza przysięgłego), są natomiast formułowane w zaleceniach między-

narodowych stowarzyszeń tłumaczy, np. AIIC, a także od niedawna przez Polskie Stowarzyszenie Tłumaczy Konferencyjnych, które reprezentuje interesy tej grupy zawodowej oraz prowadzi działania edukujące zarówno tłumaczy, jak i klientów korzystających z ich usług. Jednakże z własnego doświadczenia mogę dodać, iż zadbanie o ustalenie tych praktycznych kwestii jeszcze przed rozpoczęciem pracy, czyli mówiąc w języku AT, nadanie odpowiednich ochron i przyzwoleń, pozwala na wytworzenie odpowiednich warunków do pracy, czyli do uruchomienia zasobów tłumacza na rzecz odbiorców tłumaczenia. Pozwolić też może na stwierdzenie, że zlecenie jest niejasne, oczekiwania nie do przyjęcia i w efekcie na podjęcie decyzji np. o niepodjęciu współpracy.

Po porównaniu swoich przypadków zleceń tłumaczeniowych z czasu, zanim przyswoiłam narzędzie kontraktowania, ze zleceniami świadczonymi później, mogę stwierdzić, że obecnie jest mi o wiele łatwiej nie pomijać żadnego ważnego aspektu przygotowania się do wykonania swojego zadania. Nowością i korzyścią w praktyce tłumaczeniowej było dla mnie, już po zakontraktowaniu się z „wielką siłą” na tłumaczenie danego szkolenia, omówienie tej roli w obecności prowadzącego szkolenie i jego uczestników – za co jestem odpowiedzialna, co jest mi potrzebne, by móc wykonać swoją pracę, czyli zasada kontraktowania oraz ochrony, przyzwolenia i moc (tzw. 3P) w praktyce. To właśnie w środowisku prowadzących szkolenia, warsztaty i superwizje analityków transakcyjnych po raz pierwszy spotkałam się z taką uważnością względem pracy tłumacza. Okazało się również, ku zadowoleniu innych klientów, że wdrożenie tego modelu jest możliwe również w innych kontekstach tłumaczeniowych i przyczynia się do rzetelnego omówienia i doprecyzowania ról i zakresów odpowiedzialności, co w efekcie buduje również profesjonalizm wszystkich stron kontraktu.

Istotnym elementem kontraktowania jest również przewidzenie możliwości uzupełnienia bądź **zmiany kontraktu**, jako że działamy w zmieniającym się środowisku i pewnych czynników możemy po prostu nie przewidzieć lub wynikną one w trakcie zlecenia. Podzielenie się tym aspektem kontraktowania ze studentami również uważam za bardzo uczące. Sama doświadczyłam tego w praktyce, kiedy podczas jednego ze szkoleń zostałam zaproszona przez prowadzącego do praktycznego ćwiczenia, w którym brali udział uczestnicy. Zewnętrzny obserwator tego procesu mógłby pomyśleć, że „tego nie było w umowie” i tłumacz właśnie wykracza poza swoją rolę – istotnie, jednak odbyło się to po wcześniejszym sprawdzeniu przez prowadzącego, czy zarówno tłumacz, jak i uczestnicy, zgadzają się na taki wyjątek, a powodowane było nieparzystą w danym momencie liczbą uczestników i jednoczesną koniecznością przećwiczenia czegoś, co zakładało pracę w parach. To **mikro-kontraktowanie** w trakcie zlecenia było dla mnie bardzo uczące, ponieważ uświadomiło mi, że czasem w trakcie zlecenia mogą zaistnieć pewne okoliczności, które wykraczają poza objęte uwagą uzgodnienia, i to, co należy wówczas zrobić, to nazwać to i omówić z klientem, aby uniknąć ewentualnych nieporozumień.

Inny rodzaj zakontraktowanego wyjścia poza standardową rolę miał miejsce również podczas tłumaczenia szkolenia i polegał na wykorzystaniu osoby tłumacza do zademonstrowania przez prowadzącego zjawiska symbiozy i zależności osób. Wraz z prowadzącym opieramy się o siebie nawzajem rękoma, nie splatając palców, a następnie proces wychodzenia z symbiozy ukazany jest w dwóch odstępach:

- a) zbyt szybko i bez ostrzeżenia puszczamy drugą osobę, która się wówczas przewróci lub w najlepszym wypadku mocno zachwieje – oczywiście w odpowiednim momencie ćwiczenie jest przerwane i do tego nie dochodzi!
- b) powolne powracanie do pozycji pionowej obu osób, z zachowaniem asekuracji i komunikowaniem o następnym ruchu – jako analogia do przerywania symbiozy w relacji między osobami.

Uważam, że przekazanie studentom tego typu doświadczeń z praktyki własnej ma dużą wartość, ponieważ urealnia wiedzę, jaką nabywają podczas zajęć teoretycznych np. co do roli tłumacza i jego zadań. O ile zgadzam się, że podstawowym zadaniem tłumacza ustnego jest dbałość o przekazanie sensu wypowiedzi, to jednak uważam również, że zadanie to nie wyklucza, aby tłumacz, jeśli nie przekracza to jego osobistych granic, w sposób zakontraktowany i akceptowany przez wszystkie strony procesu uczynił go efektywnym również w taki sposób.

W nauczaniu i w uczeniu się tłumaczenia ustnego kontraktowanie przysłuży się udzieleniu przyzwolenia i ochrona studentom – samo zdefiniowanie siebie jako uczącego się pozwala zarządzić stresem, który często obserwuję zwłaszcza u stawiających pierwsze kroki w nabywaniu kompetencji tłumaczenia symultanicznego (czyli niemal jednoczesnego z mową przekazywania sensu wypowiedzi). W tłumaczeniu tym chodzi o opanowanie wielu procesów jednocześnie – analizę zasłyszanego komunikatu, zrozumienie go, zdewerbalizowanie i reekspresję w języku docelowym, a wszystko to pod presją czasu i z zachowaniem zrozumiałości, poprawności językowej i płynności – oczywiście kompetencje te nabywa się stopniowo i ze stopniowaniem trudności, jednak w razie niepowodzenia w którymś z tych aspektów, świadomość, że to właśnie jedna ze składowych szerszego procesu, pozwala zrównoważyć poczucie niekompetencji i uruchomić zasoby Dorosłego na drodze do pokonywania pierwszych, naturalnych trudności. Inaczej mówiąc, dobrze zawarty **kontrakt edukacyjny** przyczynić się może do uzyskania płynniejszego procesu nauczania i uczenia się.

## Wnioski

W artykule zaprezentowano koncepcję kontraktowania w ujęciu analizy transakcyjnej oraz jej operacyjne zastosowanie w obszarze zarówno praktyki zawodowej tłumaczenia ustnego, jak i nauczania tłumaczenia ustnego. Kontraktowanie pozwala z jednej strony rozważyć i rozwiązać konkretne problemy tłumacza

cza ustnego, z drugiej zaś uwrażliwić studentów tłumaczenia ustnego na pewne kwestie związane z wykonywaniem tego zawodu. Jest ono zatem skutecznym i uniwersalnym narzędziem operacyjnym przyczyniającym się do rozwoju zawodowego początkujących tłumaczy ustnych. Jak zauważono, wielowymiarowość tego narzędzia pozwala z jednej strony na stosowanie go w procesie nauczania, do osiągania coraz większej sprawności tłumaczeniowej – zarówno metodą kontraktowania się studentów ze samymi sobą, jak i z prowadzącym zajęcia i z uwzględnieniem trzeciej strony kontraktu, a przede wszystkim wzajemnej odpowiedzialności. Z drugiej strony, trzy poziomowe narzędzie kontraktowania daje możliwość prostego uświadomienia adeptom tłumaczenia, na co warto zwrócić uwagę podczas świadczenia zleceń. Potwierdzenie tych wniosków znajduje swe praktyczne odbicie np. w genewskiej szkole dla tłumaczy ustnych, prowadzącej i zalecającej proces nauczania z uwzględnieniem narzędzi coachingowych. Jednocześnie, przytoczone przeze mnie rozważania stanowią punkt wyjścia do pogłębionej refleksji na temat tego, jak inne wybrane idee z teorii analizy transakcyjnej oraz związane z nimi narzędzia łączyć z praktyką tłumaczenia ustnego, zarówno podczas zajęć, jak i podczas zleceń wykonywanych w kontekście zawodowym.

## Bibliografia

- Berne, E. (1963). *The Structure and Dynamics of Organizations and Groups*. New York: Grove Press, Inc.
- Berne, E. (1966). *Principles of Group Treatment*. New York: Grove Press, Inc.
- Bion, W.R. (1967). Notes on memory and desire. *The Psychoanalytic Forum*, 2 (3), 271–280.
- Dejean, H., Frugier, C. (2012). *50 exercices d'analyse transactionnelle*. Paris: Groupe Eyrolles.
- English, F. (1975). The Three-Cornered Contract. *Transactional Analysis Journal*, V, 4, 383–384, <http://dx.doi.org/10.1177/036215377500500413>.
- Gile, D. (1995). *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Jagiela, J. (2012). *Słownik analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza.
- James, M., Jongeward, D. (1971). *Born to win. Transactional analysis with gestalt experiments*. Don Mills, Ont.: Addison-Wesley.
- James, M., Jongeward, D. (1994). *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Januszewska, J. (2017). *3 powody, dla których chodzimy do pracy, czyli zastosowanie analizy transakcyjnej w coachingu*. Pobrane sierpień, 2019, za <https://epoznan.pl/blogi-blog-298>.

- Karpman, S. (1968). Fairy tales and script drama analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, 7(26), 39–43.
- Maquet, J. (2014). Du contrat psychologique à la dynamique du cadre: entre ombre et lumière. *Actualités en analyse transactionnelle*, 147(3), 15–34, <http://dx.doi.org/10.3917/aatc.147.0015>.
- de Miribel, M. (2009). La circulation de l'énergie dans le contrat triangulaire. *Actualités en analyse transactionnelle*, 130(2), 5–15, <http://dx.doi.org/10.3917/aatc.130.0005>.
- Słownik języka polskiego*. (n.d.). Pobrane sierpień 2019 za <https://sjp.pwn.pl/szukaj/kontrakt.html>
- Steiner, C. (1974). *Scripts people live: transactional analysis of life scripts*. New York: Grove Press.

## Making use of the concept of contracting in interpreting

### Summary

The article presents the concept of contracting in terms of transaction analysis and its operational application in the area of professional practice of interpreting and teaching of interpreting. Contracting allows, on the one hand, to consider and solve specific problems of an interpreter and, on the other hand, to raise awareness of certain issues related to the profession of an interpreter among students.

**Keywords:** contract, contracting, interpreting, levels of contract, three-cornered contract.



Zbigniew ŁĘSKI

<https://orcid.org/0000-0003-4145-6955>

Jan Długosz University in Częstochowa

e-mail: zleski@ujd.edu.pl

## The Perspective of Using Big Data Technology for the Purposes of Educational Transactional Analysis

---

**Jak cytować [how to cite]:** Łęski, Z. (2019). The Perspective of Using Big Data Technology for the Purposes of Educational Transactional Analysis. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 8, 81–88.

---

### Summary

The 21<sup>st</sup> century is the time of dynamic technological progress. This phenomenon has a direct impact on educational processes – both at the level of needs and possibilities. And in this context, it is worth taking a closer look at what Transactional Analysis and Big Data technology possibilities can offer in this area. As D. Pankowska writes, “Educational Transactional Analysis applies the assumptions of Transactional Analysis with reference to educational goals, conditions of its efficacy, methods of didactic and educational work, attitude to problems” (Pankowska, 212, p. 23). Additionally, it is enjoying more and more interest. However, to make certain actions really efficient, it is necessary to diagnose educational reality in a detailed and multilayered way. Big Data analytics might prove useful in this task as “it allows for taking decisions on the basis of the data that have not been available or useless before. Thanks to advanced analytical techniques, [...] one can analyse data sources not used before, independently or together with existing and traditionally available information” (Tanaś, 2019, p. 13).

**Keywords:** Educational Transactional Analysis, Big Data, new media.

This journal has already published many articles on possibilities and benefits of using Educational Transactional Analysis. It allows both for diagnosing the whole range of phenomena occurring in educational reality and taking effective action in this field. In this context, it is worth mentioning the following research: D. Pankowska (2010) and her studies pertaining to teachers from the point of view of Transactional Analysis, A. Pierzchała (2013) and her studies of school passivity, A. Sarnat-Ciastko (2015) who studied the effectiveness of school tu-

toring from the point of view of Transactional Analysis, and numerous publications by J. Jagieła, who shows various possibilities of using Transactional Analysis in pedagogical work. Yet, the first attempt to square the circle, i.e. to match Big Data analytics and TA terminology was made by Z. Wieczorek (2018), using an example of social media research.

What is Big Data analytics? It can be defined in the simplest way as an analysis of human activity in cyberspace. Nowadays, no one doubts that cyberspace constitutes a real and crucial part of social space. It is difficult to defend a thesis that it is a virtual and unreal world. Man works, earns, trades, studies, finds entertainment, etc. in cyberspace. Since 2011, this term has been functioning in Polish law (the Act of 30<sup>th</sup> August 2011 on the amendment of the act on martial law and competencies of the Chief of Staff of the Armed Forces and rules of their submission to constitutional bodies of the Republic of Poland and other acts – [Dz. U.] Journal of Polish Law No 222, item 1323). In February 2018, the CYBER.MIL.PL programme was launched. Its aim is to increase the state's and citizens' safety in cyberspace (<https://www.gov.pl/web/obrona-narodowa/bronimiy-polska-cyberprzestrzen>). These facts clearly show that it is both a real and crucial issue.

Similarly, educational reality contributes significantly to cyberspace. On the one hand, it takes place at an implicit, formal level – in the shape of curricula, e-learning activities, independent or guided search for knowledge and information or a communication network between particular subjects of the educational process. On the other hand, there exists an informal, hidden level – in the shape of new forms of cheating, copying ready solutions, undertaking activities connected with entertainment at the time formally devoted to studying, informal contact among students, etc. (see also: Łęski, 2018, pp. 23–29). These two areas can be analysed with the help of Big Data technology. It gives us an opportunity to analyse all subjects engaged in the educational process, e.g. within opinions expressed by them, judgements, declared emotional attitude, etc. on social sites, discussion forums or in other places of their online activity. What is more, spontaneous comments are also subject to analysis. Such comments are not burdened with the awareness of taking part in a survey, thus it can be assumed that the probability of their sincerity and truthfulness is much higher than while using traditional research procedures and methods (especially those based on quantitative analysis).

One of the first scientists who started to use Big Data technology in social research is W. Gogołek. For instance, he writes that “Digital resources of Big Data are huge, non structured blocks of information whose volume has exceeded a critical size of conventional information sets – structured computer data bases. Already in 2012, the volume of BD exceeded two zettabytes of information, which in shape of printed books would form 8000 columns reaching from the Earth to the moon. To a large extent, these sets are formed by active individuals

using social media [...], professional publications [...], phone conversation registers and other sources of information in a digital form” (Gogołek, 2015, p. 98). Modern technology lets us search such data sets taking into account particular expressions, key words, etc. As a result, we can obtain data whose analysis makes it possible to learn about social moods, opinions, interests, etc.

A crucial issue that seems to occur at this moment is a question about an ethical side of this kind of research initiatives. We analyse online activity of an enormous number of Internet users, without their knowledge and consent. One of researchers that focused on this question was M. Androjevic: “If [...] privacy is contextual (because of established expectations associated with particular information-collection contexts), then the big data era challenges people to develop “contextual” norms for the use of data whose uses can be radically, unpredictably decontextualized. Thanks to the proliferation of monitoring technologies (license plate readers, smart cameras, drones, RFID scanners, audio sensors, etc.), data scraping continues to extend its reach both online and off, so fewer places and activities are likely to be exempt from the logic of the big data divide, whereby people are separated from their data and excluded from the process of putting it to use. Overcoming the digital divide means exacerbating the big data divide. Greater access to and facility in the use of smartphones and networked laptops, tablets, and computers of one kind or another means more data to store, sort, and mine. More comprehensive forms of data mining promise to serve a growing variety of decision-making, forecasting, and sorting operations (2012, p. 1685)”. The research conducted by him in the form of focused interviews showed that interned users who are aware of the fact that their data are collected and can be subject to any analysis at any moment react with frustration and powerlessness: “Overall, concern about actual harms came across less vociferously than did frustration over a sense of powerlessness in the face of increasingly sophisticated and comprehensive forms of data collection and mining. Focus group participants generally agreed with responses emphasizing that this sense of powerlessness extended to their lack of knowledge over how personal data might be used. As one respondent admitted, “We really don’t know where things collected about us go – we don’t understand how they interact in such a complex environment” [female, 22]. Interview respondents and focus group participants alike noted the seemingly endless appetite for personal data: “It’s not just what you want – it’s where you are, what you do. It’s everything. You’re not free any more. You’re just a slave of these companies” [male, 22]. This may come across as hyperbolic, but nonetheless noteworthy is the stark contrast between this response and the rhetoric of freedom, empowerment and convenience that has long underpinned the promotion of the online economy. The contrast highlights the challenge posed by the power asymmetries ushered in by big data mining” (Andrejevic, 2014, p. 1685)

Unfortunately, it should be noticed that the specificity of Big Data analytics does not offer such a solution to the aforesaid problems that all subjects engaged

in the research process (especially at the side of researched people) can be fully informed about the time, place and aim of their data analysis. A certain solution deriving from the GDPR (General Data Protection Regulation) provisions is consent that a user of a given internet service must give before they start using it. However, it does not, to any extent, offer that individual any possibility to check who, when and why analyses these data. It is thus a given researcher who should be responsible for respecting personal data they have access to and making utterances anonymous enough in case of quotes. The researched individual should not know that their posts, together with thousands of others, are subject to a given analysis at that time.

At this moment, I would like to devote more attention to the process of data collection and analysis. The biggest challenge that a given scholar who wants to use Big Data analytics in their pedagogical research faces is, first of all, appropriately formed questions for the information system, and then, a reliable, qualitative analysis of the material obtained. This task is difficult as we talk about a new technology – especially in the context of its use in the pedagogical field. Thus, there are no ready examples of solutions or good practice that could constitute a reliable foundation. In a certain sense, a person deciding on the research based on Big Data technology contributes to the process of developing a new methodology, both in the area of collecting data in this way and their selection and analysis. It might seem that it is a relatively easy procedure. The fact that data are collected automatically by information systems might create an impression that the whole research process shall be relatively easy and fast to conduct. Unfortunately, this impression is wrong. Problems occur already at the stage of question formulation. Next, the researcher has to make a preliminary selection of the material obtained. Its analysis often makes them come back to the previous stage and correct their questions (make them more precise). The Internet is a huge set of random information and it is not always possible to predict in which contexts users' posts shall contain key words we are interested in.

What does it look like from the practical side? As it was mentioned earlier, the Educational Transactional Analysis Research Team made its first steps towards Big Data analytics using the software tools made available by Unamo company (<https://unamo.com/>), and their effects are already noticeable, e.g. in publications by Z. Wiczorek (2018). This tool facilitates searching social media regarding the countries such as Poland, Great Britain and the United States (gradual expansion of the offer is planned). While introducing key words that are to be searched, we also define words that shall accompany them and those that should be rejected from the results of our search. Additionally, it can be defined how far from the main entry key words should be found (e.g. not further than 10 words). Results are presented, among all, in the form of word clouds which accompany the defined search. For example, a search for the entry *Transactional Analysis* in Poland (the analysis carried out at the turn of November and December 2019)

renders a word cloud with such entries as: *disorders, interpretations, work, therapy, patients, health, scales*, etc. The researcher can verify the context in which a given word occurs, check where a given word was found by chance (being, for example, part of an advertisement and not contributing substantially to the analysis in question) and exclude it from search results. At this stage we face an arduous process of looking through the results obtained, determining accompanying words, removing particular speakers from the search results, etc.

What is more, the system can automatically estimate the so-called sentiment – i.e. determine emotional background of expressions linked with a searched entry. In case of the aforementioned analysis concerning *Transactional Analysis*, it turned out that 43.4% of posts are neutral, only 1.89% are negative, and 54.72% are positive. The place where mentions connected to that key word occur most frequently is Facebook (89.94%). Unamo makes it possible to analyse the results in the light of gender, to make comparisons between different analyses, etc.

Currently, Unamo is one of constantly growing ranges of possibilities of using Big Data analytics in pedagogical research. Whereas the system was established primarily to cater for business' needs, it can be successfully applied in scientific research in the field of social studies, offering ready tools for the analysis of collected material. However, it should be emphasised that it is not the only solution. Thanks to the cooperation of NASK (Research and Academic Computer Network) with representatives of the world of science, especially with M. Tanaś from the Academy of Special Education, a prototype version of an application CONTENT 1.0 was developed. This application was specially designed to support pedagogical research. Certainly, it will be developed soon, it shall get access to a bigger number of sources and become available to interested researchers. Functionalities offered by Google Analytics might also prove sufficient for many applications.

Z. Wiczorek drew the reader's attention to the fact that thanks to appropriately formed questions, Big Data analytics can be useful in research based on the concept of Transactional Analysis. He mainly focused on structural analysis and life positions. As he duly remarks, "If we write that something 'has to be done', 'should be done', most probably we deal with the Parent ego state. If we write that we 'want', 'desire', 'are afraid of', or 'have to', most probably we deal with the Child ego state. Descriptive language, relating events or asking matter-of-fact questions usually accompany actions from the level of the Adult ego state. [...] using expressions 'they're always doing that to me', suggests that we have a feeling that others are not OK in their attitude towards us" (2018, p. 139). However, it seems that we can go much further there. Analysing the profiles of ego states, it is worth concentrating mainly on functional analysis as we deal here with well-defined, behavioural symptoms of functioning in a given ego state. The analysis of available egograms (i.e. questionnaires to research ego state profiles) can provide us with many inspirations for the right selection of key words. Apart from

the areas mentioned above, it is worth investigating scripts and drivers. Drivers consist of five phrases that are connected with specific behaviours: *Be Perfect, Be Strong, Try Hard, Please Others, Hurry Up*. Thus, they are linked with particular words, expressions or declarations, which can be analysed. Finally, an attempt at analysing the phenomenon of school passivity, which in Transactional Analysis is understood not only as lack of activity in the face of a problematic situation, but also as undertaking inefficient actions, seems very interesting. A. Pierzchała (2013) explored that issue more thoroughly writing that "One has to pay attention to the fact that passivity does not occur only in an individual's thinking, but it has external manifestations, which means it is observable. Additionally, such behaviour eliminates autonomy in human functioning, blocking in a certain way the objective perception of reality from the level of the Adult ego state. Taking into account what was said before, namely that passive activity is scriptural to some extent, it can be stated that passivity has its origins mainly in the Child ego state structure (and more precisely in the Adapted Child), but also in the Parent ego state, which derives from its symbiotic nature" (2013, pp. 86–87). Thus, taking into account the fact that a man expresses their behaviours and attitudes also while communicating with others, an analysis of such messages can render very interesting results in this field. Big Data allows for an analysis of messages expressed spontaneously and naturally, and not forcibly an intentionally. To a certain extent, one can assume that it resembles research based on participant observation in natural environment.

Due to its clear terminology and a series of available tools based on a word (egograms, questionnaires, semantic differentials, etc.), Transactional Analysis seems to go well with the specificity of research possible to conduct with the help of Big Data analytics. Thus, it may turn out to be the concept opening this new, unexplored research area to educators, considerably facilitating the development of methodologies and good practice, which is still lacking in this area.

Concluding, the following words of M. Tanaś are worth quoting: "[...] Big Data technologies form [...] new, attractive cognitive processes. It is not only about the volume of data, but about their credibility, uniqueness and a possibility to undertake pioneer scientific research in the fields unexplored so far. [...] the development of information sciences and technological progress, which helped to deliver this data, also formed new, powerful tools, which already prove very useful today, while collecting and sending but also while analysing and comprehending. It is time to conduct research with the use of Big Data also in pedagogy" (Tanaś, 2015, pp. 23–24). As far as the pace of new technologies and new media development is concerned, Big Data analytics itself is a phenomenon that can hardly be called a novelty. This article quotes publications devoted to that topic, dating from 2014 or 2015. Initially though, access to information on that issue and to necessary tools was difficult and reserved to a rather small group of specialists. In December 2015, W Gogołek wrote: "The problem does not lie in the

volume of Big Data but in the fact that most users do not have an appropriate tool platform for directed analysis at their disposal”(2015, p. 103). Currently, there are more and more solutions and services that make it possible to use that technology almost to everyone. Therefore, there is a new perspective of extending research conducted in pedagogy, also by that topic that so far has not been available to researchers publishing in that discipline.

## Bibliography

- Andrejevic, M. (2014). The Big Data Divide. *International Journal of Communication*, 8, 1683–1689.
- Gogołek, W. (2015). Big Data. Sieciowe źródło informacji dla edukacji. In: M. Tanaś, S. Galanciak (ed.), *Cyberprzestrzeń człowiek edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia* (pp. 97–103). Kraków: Impuls.
- Łęski, Z. (2018). Nowa rzeczywistość – stara szkoła. Nieformalne aspekty szkolnej cyberprzestrzeni. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 574(9), 23–29. <http://dx.doi.org/10.5604/01.3001.0012.8072>.
- Pankowska, D. (2010). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pankowska, D. (2012). Analiza transakcyjna w edukacji czy edukacyjna analiza transakcyjna? *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 1, 13–30.
- Pierzchała, A. (2013). *Pasywność w szkole*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD w Częstochowie.
- Sarnat-Ciastko, A. (2015). *Tutoring w polskiej szkole*. Warszawa: Difin.
- Tanaś, M. (2019). Big Data – Informatyka w metodologii nauk pedagogicznych. In: M. Tanaś, M. Kamola, R. Lange, M. Fila (eds.), *Big Data w edukacji. CONTENT 1.0 – prototyp aplikacji do analizy treści Internetu* (pp. 9–24). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej; NASK – Państwowy Instytut Badawczy.
- Wieczorek, Z. (2018). Wykorzystanie analizy transakcyjnej w badaniach mediów społecznościowych. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 133–159. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.16926/eat.2018.07.09>.

## Perspektywa wykorzystania technologii Big Data na potrzeby edukacyjnej analizy transakcyjnej

### Streszczenie

XXI wiek to czas dynamicznego postępu technologicznego. Zjawisko to ma bezpośredni wpływ na procesy edukacyjne – zarówno na płaszczyźnie potrzeb, jak i możliwości. I właśnie w tym kontekście warto przyrzeć się, co na tym polu może zaoferować analiza transakcyjna oraz możliwości, jakie niesie technologia Big Data. Jak pisze D. Pankowska „Edukacyjna analiza transakcyjna aplikuje założenia analizy transakcyjnej w odniesieniu do celów edukacji, uwarunkowań jej skuteczności, metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, podejścia do problemów” (Pankowska, 2012, s. 23). Cieszy się przy tym coraz to szerszym zainteresowaniem. Aby jednak podejmowane działania mogły być naprawdę skuteczne, konieczna jest dokładna i wielopłaszczyznowa diagnoza rzeczywistości edukacyjnej. W tym zadaniu pomocne może okazać się wykorzystanie analizy Big Data, która „pozwała podejmować decyzje na podstawie danych, które wcześniej były niedostępne lub nieużyteczne. Dzięki zaawansowanym technikom analitycznym, [...] można analizować wcześniej niewykorzystywane źródła danych niezależnie lub razem z istniejącymi i tradycyjnie dostępnymi” (Tanaś, 2019, s. 13).

**Słowa kluczowe:** edukacyjna analiza transakcyjna, Big Data, nowe media.



**RAPORTY Z BADAŃ**

**RESEARCH REPORTS**



Zbigniew WIECZOREK

<https://orcid.org/0000-0001-5239-2171>

Jan Długosz University in Częstochowa

e-mail: z.wieczorek@ujd.edu.pl

## Depression in the light of the Transactional Analysis theory – social media Big Data analysis

---

**Jak cytować [how to cite]:** Wieczorek, Z. (2019). Depression in the light of the Transactional Analysis theory – social media Big Data analysis. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 8, 91–115.

---

### Summary

The analysis of epidemiological studies shows an increase in the number of people suffering from depression. One should also take into account those on the brink of depression and those who, for various reasons, will never be diagnosed but are ill. Depression has a detrimental effect on patients' quality of life and poses a threat to one's health. Additionally, it is a serious social issue that is linked with psychological consequences for a given patient's environment and growing costs of depression treatment. The description of depression is complex and regards psycho-social factors. There are many models of depression and ways of dealing with it. The growth of knowledge about depression might contribute to early diagnosing and, in particular situations, it might prevent the illness. The model of depression presented in the theory of transactional analysis is useful in describing and understanding issues concerning depression. The specific language of transactional analysis is useful in the educational process, it also allows for analysing the phenomenon by identifying particular behaviour and utterances. This language can be used for the analysis of social media which have been reflecting real-life problems for some time.

**Keywords:** depression, transactional analysis, Big Data, social media.

### What is depression, the scale of this phenomenon and its consequences

The word depression is often used in colloquial language to describe the weather or one's mood, we talk about a depressive climate or month. What is more, "the term depression is used in our everyday language to name many ex-

periences, beginning with a barely noticeable and transitory lowered mood and finishing with exceptionally deep disorders, posing even a threat to human life. Used to describe one's mood, the term signifies a transitory state of dysphoria, which can last a few moments, hours or even days" (Hammen, p. 13). Colloquial understanding of depression is usually linked with noticeable symptoms of deterioration of one's well-being. However, as far as its diagnosing is concerned, it is far more complicated as "DSM-5 comprises eight different depression disorders, every single of them with its own diagnostic criteria.

One can start with a bigger depressive disorder which begins with a single episode, but 50% of patients suffer from the recurrence of its symptoms within a year, and 85% of them shall experience its recurrence within their lifespan. A bigger depressive disorder usually lasts about 6 months and 20% of episodes progress to a chronic state. Women are more frequently touched with depressive disorders" (Heitzman J., p. ix). The aforesaid depressive disorders are as follows: "A disorganising mood regulation disorder, a bigger depressive disorder (including an episode of a bigger depressive disorder), a persistent depressive disorder (dysthymia), a pre-menstrual dysphoric disorder, a depressive disorder triggered by a given substance or medicine, a depressive disorder resulting from one's general medical condition, another particular depressive disorder and an undetermined depressive disorder [...] The common feature of all those disorders is the presence of sadness, the feeling of emptiness or irritation, accompanied by somatic and cognitive changes seriously affecting one's ability to function. The differences among them concern their duration, the moment of occurrence or alleged aetiology (Heitzman, 2017, p. 1). Each depression type has its key symptoms, depression touching children is classified separately, so are bipolar disorders. The accuracy of diagnosing sometimes arouses controversy, for example, while determining whether mood disorders that accompany mourning shall be treated as depression or only as a temporarily lowered mood. The disorganising mood regulation disorder regards children under 12, bigger depressive disorders are characterized by "separate episodes lasting at least 2 weeks (though the majority of episodes lasts much longer), resulting in marked changes in the area of affection, cognition and neurovegetative functions and separated by remission periods." The persistent depressive disorder is diagnosed if mood disorders last 2 years for adults and 1 year for children. A behaviour disorder that "begins at a certain moment after ovulation, is subject to remission within a few days after menstruation and has a substantial influence on one's functioning" is called the pre-menstrual dysphoric disorder" (Heitzman, 2017, p. 2). Each depressive disorder has its diagnostic criteria, asking in detail if e.g. an outburst of anger occurs at least three times a week or if changes in one's weight exceed 5% per month (Gałecki, Świącicki, 2015, pp. 89–109). It is worth remembering that depression is a condition causing immense suffering not only to a given patient but also to their closest surrounding. Diagnosed and treated, it still is a serious problem. We should

also remember about people suffering from depression and not seeking any specialist help.

Depression is a strong mood disorder, frequently making normal functioning impossible. This state is mainly characterized by smaller activity and lower energy, a worsened mood and loss of interests. “Currently, the issue of depression in society has become very well-known. According to the document of the World Health Organisation (Mental Health Action Plan 2013–2020), depression constitutes 4.3% of global illnesses and is one of the biggest single causes of disability in the world, especially frequently affecting women” (Health Policy Programme, p. 2). Depression is a systemic disease. Its occurrence and lack of proper treatment lead to a higher risk of somatic illnesses whereas somatic illnesses, especially chronic ones, increase the risk of depression. Apart from the aforesaid disorders, depression is linked with intentional self-destructive activities. This problem is particularly noticeable among teenagers and most frequently concerns patients of psychiatric wards. “In 2005, in Poland, self-mutilation among patients of psychiatric wards, aged 13–19, equalled 27%, and in two subsequent years it increased up to 47% [1]. In such a hermetic environment as a psychiatric hospital, self-aggression is often taken over from other patients and based on the modeling mechanism, or undertaken in order to obtain bigger acceptance from the group. Due to that fact and many other self-amplifying factors (such as: losing one’s sense of life, lack of understanding, emotional difficulties and numerous regulatory functions of self-mutilation), a growing phenomenon of self-mutilation among teenagers constitutes a phenomenon that is very difficult to control and treat” (Radziwiłłowicz, Lewandowska, p. 284). The biggest self-destruction act is suicide. In Poland the number of suicidal acts among teenagers is particularly high. “A growing number of suicide acts among teenagers (especially those aged 15–19) – over the last 25 years – is a very worrying phenomenon. The 90s of the last century witnessed a surge of suicidal acts, i.e. from 10% at the beginning of the decade up to 16% in 2000. This high percentage is still maintained and despite a significant decrease in the general number of deaths among young people, in 2017 suicide attempts were the cause of almost 20% of deaths among teenagers” ([www.politykazardwotna.com](http://www.politykazardwotna.com), access on 25.10.2019). “Depressive cases constitute the group of the highest risk of suicide, among diseases conditioned by psychological factors. It is assumed that 65% of suicide cases are linked with mental disorders (depression, schizophrenia, addictions). The risk of suicide in case of depression increases to the indicator which equals 30%” (Michalska-Leśniewicz, Gruszczyński, p. 101).

Depression is becoming a serious social issue. The World Health Organisation currently estimates that it is the second most frequent reason of health loss, disability or suicide (Depression and Other Common Mental Disorders. Global Health Estimates, WHO 2017). As it has already been mentioned, depressive disorders often remain undiagnosed, which might lead to somatic illnesses that sec-

ondarily intensify depression symptoms. “People suffering from depression are exposed to a 40–60% higher risk of premature death linked with physical health issues, which often remain undiagnosed or untreated (including: tumours, cardiovascular diseases, diabetes, HIV, infections) (Health Policy Programme - *Program polityki zdrowotnej*, p. 12). It means, among others, that depression and diseases related to it are not only oppressive for patients but also very costly for society. The approved programme contains the activities such as: developing recommendations regarding prevention, early diagnosis and depression treatment, education, education concerning depression prevention and depression prevention in groups at risk.

The issue of depression attracts scientists’ attention. From the point of view of depression prevention, it is important to determine factors favouring depression. In the years 2009–2014, only in Polish literature one could find 1067 articles devoted to the issue of depression (Jasik et al., p. 300), the research described in these articles involved 3607 people. The conclusions from this set of surveys show a very strong influence of psycho-social factors, namely caring for a chronically ill person, being a chronically ill person, experience of trauma, hormonal issues or old age (Jasik et al., p. 314). Apart from psycho-social factors, one can find a multitude of psychological features such as “perfectionism, reserve, inclination towards apprehensiveness and mood swings [...] high need for achievements, difficulty in relaxing, tendency for pessimism [...] dependence on support, care, concern and acceptance of others, fear of change [...] difficulty in expressing negative emotions such as anger, hostility” (Michalska-Leśniewicz, Gruszczyński, p. 95). Depression will also go along with beliefs and expectations such as: inadequate sense of control over one’s life, lack of sense of life, low expectations towards efficiency of one’s own actions or learned passivity (Michalska-Leśniewicz, Gruszczyński, p. 97). Family life, a possibility of obtaining support from one’s environment or the way one deals with problems also play an important role. Against the background of many different strategies, the best solution seems to be methodical problem solution, problem confrontation, positive redefinition, decreasing distance to others and sense of humour (Michalska-Leśniewicz, Gruszczyński, pp. 100–101).

Many examples of environmental and psychosocial factors conditioning the occurrence and course of depression let us assume that preventive activities should be undertaken. The next part of the article describes the preventive function of Transactional Analysis and examples of its use.

## **Depression in the theory of Transactional Analysis**

Transactional Analysis (henceforth TA) is a psychotherapeutic theory which proves useful in many situations, beginning with education, counselling, and fin-

ishing with psychotherapeutic work in difficult situations. The script analysis and working on Self states proves useful in working with terminally ill people (Shirai, 2006). Similarly, working on traumatic experiences (Stuthridge, 2006) one can notice how relations between Self states influence one's state of mental health. Personality adaptations described in the theory of TA work relatively well in clinical situations (Stewart, Joines, 2016; Wilson, 2006). From the point of view of this paper, it is interesting to see how TA can be used to improve communication with patients (Booth, 2007) or to promote health, where in contact with patients "TA is one of the most efficient psychological theories that lets us explain the mechanism of stress and helps in the process of problem solving in interpersonal relations" (Murakami et al., 2006).

The theory and the specific language of TA function well in describing difficult life situations, when some defence mechanisms can be omitted or the pace of a clarification process can be increased. The specific TA constructs such as life situations, game analysis or life script are effective in explaining life problems, among all, in describing depression (Steiner, 2009). Mark Widdowson (2015, pp. 42–55), who developed the most complex theoretical description of depression from the point of view of TA, emphasises that every depression model is reductive as none of them can reflect the complexity of human nature. Nevertheless, he proposes to use that model as practically applicable. In Widdowson's view, in order to describe current reality in a better way, it is necessary to redefine some classical TA concepts. "The author has found that the word 'games' has particularly problematic associations for people, as it will often be interpreted as meaning 'conscious manipulation', which misses the subtlety of the concept of a 'game'. Similarly, 'racket' does not have any current cultural meaning (certainly within the UK). The concept of 'authentic feeling' conveys the implicit message that some feelings are 'inauthentic', which does not match with a client's subjective experience. Within this manual, 'authentic emotion' will be referred to as 'primary emotion' and 'racket feeling' will be referred to as 'secondary emotion'. The racket system has fairly recently been renamed as the script system (Erskine, 2010) in order to convey the sense that it illustrates the life script in action. The author of this manual believes that renaming the racket (script) system to 'associative network' (or, for ease of use in sessions, 'emotional circuit') more accurately conveys the nature of what it is and how it functions. It is believed that this will also make the concept more accessible and understandable to other mental health professionals" (Widdowson, 2015, p. 42).

Coming back to depression, the life position 'I am not OK, you are OK' is primarily linked with it. Widdowson writes that "Berne drew on Melanie Klein's theory of the depressive position in the development of the theory of life positions, and linked the depressive position with the 'I'm not OK – you're OK' life position. Therefore, the individual has a pervasive sense that she is 'not OK' and is inferior to others, who are considered to be 'OK'. A strong sense of being 'not

OK' will lead the person to conclude that she is somehow inherently 'bad'" (Widdowson, 2015, p. 43).

Depressive life position might be linked with positive views on others while hiding opinions on oneself. The next indicator of depression is deprivation of cognition signs. A depressive individual has a strong inner prohibition on looking for and experiencing positive signs of cognition. "The depressed person is seen as living in an interpersonal world where positive strokes are either not forthcoming due to limited or unsatisfactory relationships and/or the positive strokes are discounted by the individual, maintaining that person's low self-esteem and sense of worthlessness. Patterns of negative stroking are internalised into the individual's Parent ego state, resulting in the negative strokes being internally replayed through the internal ego state dialogue as self-criticism and reinforcing the sense of the self as being inherently 'bad'. In addition to the negative, critical strokes, there is an absence of positive, nurturing strokes, which leads to an undeveloped internal Nurturing Parent" (Widdowson, 2015, p. 43).

Such a state makes it impossible to develop the Nurturing Parent ego state and leads to a life scenario that can be called "life without love with a central feeling of not being loved." Thus, in case of depression we find a huge difference between the expression "Nobody loves me" being flirtatious or a signal drawing others' attention and a strong inner feeling of being unworthy of love, which makes it impossible to fight for others' attention.

Script injunctions organise our life around strong inner beliefs describing what we can and cannot do. Not complying with these injunctions leads to an inner conflict and strong discomfort, which means that most of us would rather follow script injunctions even when they were clearly detrimental to us. A script injunction for depression is "not to exist", which often leads to suicidal thoughts. As it was mentioned earlier, it is linked with the undeveloped Nurturing Parent ego state, which might support a depressive individual. Instead, there is a conflict between the Parent and Child ego states, which might be called an "impasse". The lack of consent places an individual in a constant dilemma between to want and to be able to. Life with this dilemma strengthens the sense of worthlessness and favours suicidal thoughts (Widdowson, 2015, p. 43).

As far as the personality structure is concerned, depression can be explained both by the structural and functional model. "Although a number of depressive symptoms and processes can be understood using TA concepts of structural analysis, several TA writers have used the functional model to understand the process of a person with depression. The harsh, self-critical process which is a key feature of depression is considered to be connected to a harsh, critical Parent ego state which dominates the internal dialogue of the depressed individual at the conscious, out-of-awareness and unconscious levels [...] This process is described [...] in functional analysis terms as the presence of a strong and over-developed Critical Parent transacting internally to the Adapted Child, who in turn responds



with guilt, shame, despair and a sense of worthlessness. Additionally, the internal Nurturing Parent is seen as relatively weak, which results in the individual being unable to sustain any positive sense of self-esteem. As the accuracy of the Parent-driven self-critical dialogue and the 'I am bad' response of the Child ego state is accepted by the depressed individual as the 'truth', the negative beliefs about self, others and the world also can be viewed as contaminations of the Adult ego state." (Widdowson, 2015, p. 44). On the other hand, structurally it might be the strict Parent in the Child resulting in the feeling of oppression and helplessness.

Within the framework of the dramatic triangle, there is not one role assigned to a depressive person. They can act as a saviour, maintaining the life position 'you are OK, you should be saved.' However, it could be equally well the role of a victim, though the situation in which a depressive individual adopts a position 'I am not OK and you are not OK' engaging a supporting person in sharing their misery is worse.

**Contaminations.** "These tend to be inaccurate or maladaptive rules, beliefs or expectations regarding the self, others and the world. As a broad rule of thumb, contaminations which the individual took in from his environment tend to be Parent contaminations, whereas contaminations which are internally generated and based on the individual's own process tend to be Child contaminations. As contaminations are mistaken for Adult content, the individual usually unquestioningly accepts the validity and truth of them. In the therapy room, some contaminations are obvious in the client's conversation. Others are less obvious and are either revealed through 'slogans' regarding the individual's expectations or rules which he lives by. Contaminations may also be implied or inferred from what the client is discussing. Some examples of contaminations include: 'Always expect the worst because then you won't be disappointed'. 'I must put other people before myself'. 'I must be liked by everyone'. 'People will think less of me if I make a mistake'. Because contaminations affect Adult functioning and are experienced by the individual as true, they act as a filter on reality. Consequently the individual may make note of information which he perceives justifies or confirms the contaminations and may discount information which does not." (Widdowson, 2015, p. 45).

**Distorted thinking patterns.** "As people become more depressed, these cognitive biases become more pronounced and dominant. These represent a maladaptive frame of reference which interferes with effective Adult ego state functioning and reality testing. These biased distortions are both based on and support an individual's limiting script beliefs about self, others or the world and her script system/associative network. The mechanisms which support these biases are discounting and grandiosity and contaminations of the Adult ego state. As these biases in Adult thinking support depression, it can be helpful to address these in therapy. As with all interventions, it is important to present these to the client in a sensitive manner to reduce the risk of the client seeing the information as being

another reason to feel bad about themselves. It can be useful to explore with your client aspects of her development from which her biased thinking patterns originate” (Widdowson, 2015, p. 47).

There are the following examples of distorted thinking patterns: black and white thinking about everything, catastrophising, predicting only negative scenarios, “reading in one’s thoughts,” treating neutral events too personally, generalising, hair-splitting – paying attention to irrelevant details or tunnel vision, i.e. focusing on negative sides, neglecting positive ones.

**Frame of reference.** All stimuli potentially strengthen negative beliefs and facilitate script realisation, which forms a self-perpetuating vicious circle strengthening the depressive structure. “Everyday failures or ordinary disruptions in everyday life can become the “justification” of negative prognoses” (Widdowson, 2015, p. 48)

**Life script in depression.** “Depression can be conceptualised as involving the activation or presence of a particularly powerful and negatively weighted life script. When someone is depressed, she will characteristically hold a series of negative script beliefs about herself, other people, the world and their future” (Widdowson, 2015, p. 49).

The examples of negative scripts are: negative thinking about oneself such as: I am weak, I’ll lose, I am worthless, inadequate, not loved, unattractive and clumsy. Negative thinking about other people: other people are: not interested, critical, off-putting, distant, do not deserve our trust, too needed, too emotional, etc. Negative thinking about the future: I will be rejected, abandoned, alone, disappointed, the future will be terrible, disappointing; I shall never get what I expect, I will always feel like that.

What is important in Widdowson’s concept is the belief that an individual can develop a negative script at any stage throughout their whole life. Negative script beliefs are usually as follows: do not live, do not be, do not be close, do not be yourself (as you are not good enough), do not achieve success, do not feel (do not have any needs), do not belong to anyone, do not be important (as your needs are not important), do not need (as you do not deserve it), do not feel joy, do not feel too good with yourself, you do not have any right to enjoy life (Widdowson, 2015, p. 50).

“In the theory of TA, depression might be perceived as a repeated and non-adaptive strategy of managing. A dejected person would often respond to stress with depression, sadness, loss of the feeling of self-esteem and the feeling of oppression and inability to manage. [...] Script beliefs about oneself for a person experiencing depression can include: “I am inherently bad/worthless, not loved/inadequate/worse.” “If something goes wrong, it is my fault. I do not initiate things as I might spoil them. I am a failure” and “I am helpless.” Script beliefs about others might include: “Others are better than me” and “Others will reject me.” Script beliefs about the world might include: “The world is a cruel and unjust place” and “Life is pointless, lacks sense and hopeless” (Widdowson, 2015,

pp. 50–51). “Within depression secondary feelings include a profound feeling of loneliness, shame, sadness, rejection, worthlessness, inadequacy, hatred towards oneself, being not loved, and helplessness, misery and despair. These feelings do not provide an individual with any information and do not direct adaptively their actions leading to their successful accomplishment or problem solution. Instead, they strengthen each other and maintain depression” (Widdowson, 2015, p. 52). It leads to the formation of “emotional patterns” in depression, such as: shame and guilt, fear and anxiety, sadness and anger.

**Forbidden feelings.** Some feelings are suppressed and their existence is denied. Most probably, they were historically forbidden and have become part of a script pattern, a depressive individual learnt to avoid them, experiencing something that can be called the “rapid alert system”. The aura of warning, similarly to migraine, prevents an individual from experiencing a forbidden feeling, from certain activities, leading to ineffectiveness in chosen actions. “This system driven by fear and constant suppressing of emotions are regarded as an important mechanism in the development and maintenance of depression [...] it is possible that an individual suffering from depression might feel that positive feelings such as *well-being*, *caring about oneself* and *pride* are forbidden feelings” (Widdowson, 2015, pp. 53–54). As we might guess, not only does it maintain depressive thoughts but it is also a factor increasing one’s susceptibility to depression. Further on, it is linked with disturbance during the time when priorities are set and caring about oneself is considered selfish and undesirable.

The concept and description of depression by Widdowson was practically proven in his own analysis of cases of people suffering from depression (Widdowson, 2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2013, 2014a, 2014b) and in the research conducted by teams with his participation (Benelii et al., 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2017c).

From the point of view of prevention, the TA concept can be regarded as useful as it allows for diagnosing depression symptoms, helps to find patterns leading to depression and includes psychotherapeutic procedures (not discussed in this article) which might alleviate the symptoms and improve the quality of life of ill people. Taking into account the consequences of depression for a human being, it is worth remembering the situation of those who are not diagnosed, do not undergo any treatment, frequently do not notice any symptoms of the disease in themselves – convinced that “they are just like that”. Promoting knowledge about depression might help those people or someone from their environment understand the problem. TA and its terminology combines possible reasons of depressive states, their symptoms and consequences. The lucid language of TA is useful in analysing utterances and comments on the Internet and social media (Pierzchała, 2016; Wiczorek, 2018).

Widdowson’s concept of depression and its description were practically proven in his own analysis of cases of people suffering from depression

(Widdowson, 2012a, 2012b, 2012c, 2013, 2014a, 2014b) and in the research conducted by teams with his participation (Benelli et al., 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2017c, 2018a, 2018b, 2018c, Zanchetta 2019a, 2019b). Three first articles by Widdowson (2012a, 2012b, 2013) have a similar structure and read as follows: “Hermeneutic Single-Case Efficacy Design (HSCED) is a systematic case study research method involving the cross-examination of mixed method data to generate both plausible arguments that the client changed due to therapy and alternative explanations. The present study uses HSCED to investigate the outcome of short-term TA psychotherapy with a man with moderate depression and comorbid social anxiety. The objective of the research was to investigate the effectiveness of short-term TA therapy for the treatment of depression and to explore and identify key aspects of the TA therapy process and associated factors promoting change amongst effective cases” (Widdowson, 2012a, p. 3).

The analysis of the efficacy of using TA in depression treatment was conducted with the help of the same methodology. The analysis is complex and its results let us assess that the therapy is effective. “This positive replication of the effectiveness of short-term TA therapy for the treatment of depression in a second systematic case study clearly indicates that TA psychotherapy shows considerable promise as a psychological therapy for the treatment of depression and is another step forward to the recognition of TA as an evidence-based therapy” (Widdowson, 2012a, p. 12). In case of a patient named Denise, the best results were noticeable at the beginning of her therapy, its final part slowed down. “The conclusions of the judges are that Denise changed substantially and that these changes were substantially due to the effects of therapy. Denise attained clinically significant change on all three quantitative outcome measures and had sustained her improvement throughout follow-up. Her change interview responses provided a clear and compelling argument regarding the magnitude and breadth of her changes and that these changes were primarily due to the effects of therapy” (Widdowson, 2012a, p. 13). Widdowson achieved similar results for a patient called Tom (2012b) and Peter (2012c), although the results obtained for the latter one were not completely clear. The therapy results may often be unclear and it is not always possible to pronounce clearly and finally the cause and effect links between the therapy and its final result; it seems that it was the case here. A similar situation took place in case of a patient called Linda (Widdowson, 2013). The results are nor clear either, it was possible to notice a positive change, but that change was not sustained once the therapy was finished. Nevertheless, it allows for a positive evaluation as far as using TA in depression therapy is concerned and it shall be important further here.

However, in case of a social media analysis, a series of nine articles written by Benelli and co-authors (the first three were written with Widdowson) and two articles by Zanchetta and co-authors (Benelli et al., 2016a, 2016b, 2016c, 2017a, 2017b, 2017c, 2018a, 2018b, 2018c) seem to be more useful. The first nine arti-

cles bear the same title: TA Treatment of Depression: A Hermeneutic Single Case Efficacy Design Study, they differ by patients' names. The last two articles by Zanchetta and co-authors (2019a, 2019b) present a simplified methodology which does not require the help of competent judges. Apart from a diagnosis in the light of DSM5, all aforesaid articles offer a complex diagnosis in the light of TA and a therapy plan, which shall be useful while determining key words for the social media analysis. The majority of the cases presented confirms the efficacy of TA in depression treatment. Although the results are not always clear, it can be assumed that TA has at least an auxiliary function in depression treatment. The display of eleven depression diagnoses from the perspective of TA puts forward life positions with always 'I am not OK' and further on, depending on a case, 'you are not OK either' or 'you are OK'. The diagnoses emphasise a traumatic impact of childhood experiences, which seems particularly relevant in case of depression prevention. The TA theory emphasises the strength of script notes.

One can give the following examples of diagnosis elements referring to script notes: "Depression was conceptualized as a consequence of self-critical ego states dialogue internalized during early childhood and adolescence. She presented several injunctions tied to depressive symptoms and personality traits: Don't be you, Don't be angry, Don't enjoy, Don't be close, as well as Please Others and Be Strong drivers" (Benelli et al., 2016a, p. 5). "Dominance of her powerful internalised critical Parent and a lack of positive recognition from the protective nurturing Parent. She presented with Please Me and Be Strong drivers, the injunctions Don't be you, Don't be important, Don't feel and Don't express emotion (in particular anger and sadness). There was also some evidence of a Don't succeed injunction" (Benelli et al., 2016b, p. 22). "Script conclusions and decisions were observable through script beliefs and contaminations such as: 'I feel I'm not good enough', 'I need others to help me', 'others don't listen to me', 'I don't like others', 'others don't like me', 'I feel judged' (Zanchetta et al., 2019a, p. 7) or "Furthermore, the underlying injunctions: 'Don't trust' (often I feel I am betrayed), 'Don't be important' (I feel I must respond to everything), 'Don't belong' (I feel as if no one likes me), 'Don't be a child' (I'm always the caretaker, not the one cared for), 'Don't want' (I give up easily and adapt to the desires of others), 'Don't (be engaged with your life)' (whatever I do seems wrong), 'Don't make it' (I feel a failure about my life), 'Don't think' (I'm not very smart and feel inferior), and 'Don't feel successful' (I always feel blamed) were also identified" (Zanchetta et al., 2019b, p. 35). What seems to be useful for further analyses are script injunctions diagnosed in depressive persons, which first occur in the accounts of relevant persons and then become crucial for describing reality. It is worth stressing that especially in Polish culture part of these injunctions seems to sound positive, emphasise modesty and politeness. Although it cannot be directly proven that traditional upbringing patterns potentially favour depression, it is worth undertaking such a discussion.

## Symptoms of depression in social media

The Internet and social media in particular are a unique mirror reflecting interests and problems of Internet users. Analysing net browsing we know what people are interested in, what surprises or amuses them. Analysing comments in social media we have an opportunity to learn about their way of thinking, often very intimate, as apparent anonymity facilitates exposure. A description of experienced depression presented in the book entitled *Kortyzol* by Przemysław Gulda is a good example of this way of thinking: “I was not able to, I could not give up social media. And they have become a perfect way, an efficient tool to hurt myself, to make myself trip, to aim at my Achilles tendon and shoot myself in the foot, to open freshly healed or not healed wounds and consequently deprive myself of an opportunity to leave the past behind and move forward.”

The writer’s words accurately show a contemporary function of the Internet, which has become life space as important and sometimes even more important than the real world. On the Internet we look for information on everyday world events, share and describe our experiences and publish the results of scientific analyses. To a great extent, the analysis of Internet information flow corresponds to daily life. Maybe in the future, if the tendency to abandon the analogue media continues, this analogy will increase. The Internet offers a particular form of analysis, once impossible to conduct, that is Big Data analytics. “The amount of data generated by people from the beginning of their existence to 2003 is estimated to equal about 5 billion gigabytes. If the data are stored and recorded on discs, a whole football pitch can be covered with such discs. The same amount of data was generated every two days in 2011 and every ten minutes in 2013. This indicator is still growing considerably, which can be proven by the fact that 90% of data in the world have been generated over the last few years. This huge data boom earned an expression – Big Data [...] used for data which cannot be processed or analysed with the use of traditional methods, processes and tools” (Janczyk, 2016, p. 101). It is not only about the amount of data, it is important what is analysed and how it is done. A lot of information is left in the web unintentionally, which shows our way of functioning or lifestyle. “As far as data are concerned, it is not only their number and volume that matters, but also their nature understood as the level of their structuring. Comments, e.g. on a social networking site are texts written freely by its users, so they differ dramatically from records in a credit card transaction base or registers of temperature and pressure measurements in a car engine [...] The first type of data is not structured, whereas the last two ones are. Those generated by people and being a register of their experiences (such as texts, photographs, films) are of a non-structured nature. Data coming from registers of people’s and other objects’ behaviour (transactions, clicks, “likes”, logging, etc.) are structured [...] these are data usually collected for other purposes than data analysis and obtaining information/know-

ledge” (Żulicki, 2017, pp. 181–182). In further analyses, it is the number of likes, shares and views of a given post that is as important as written comments. All further analyses should concern the Polish language area and one should be aware of the fact that language has a big importance for Big Data analytics.

The main analysis concerns the frequency of searches of a given phrase on the Internet. It is assumed here that if things we are looking for on the Internet are not random, they correspond to our interests or observations. The number of searches diagnoses to a certain extent the dynamics of a given phenomenon. In order to determine how much Internet users are interested in depression, it was compared to popular issues of concern such as: diabetes, obesity and cancer. This choice is linked with the frequency of occurrence for these diseases, deaths and a number of online publications.

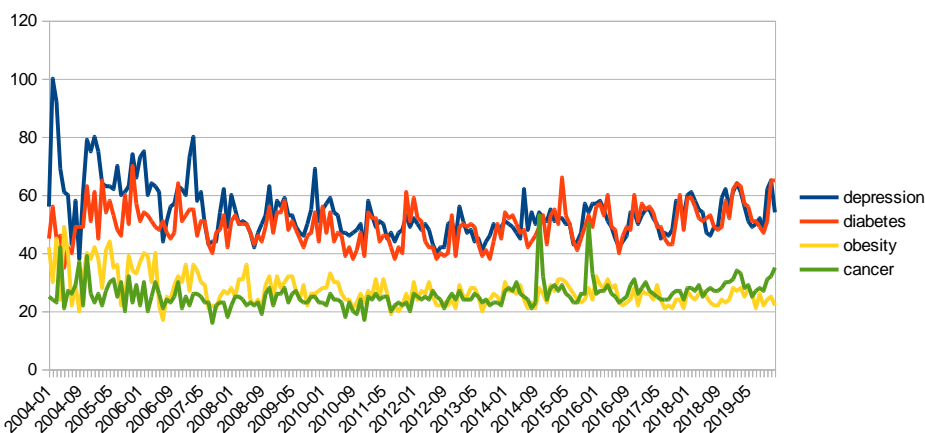


Figure 1

Compare the search volume of different queries. Analysed from 2004 till now

Source: own research, <https://trends.google.pl>, access: November 2019, colours: blue – depression, red – diabetes, yellow – obesity, green – cancer, analysed from 2004 till now.

The analysis of trends for Google searches (Figure 1) lets us state that depression is the most frequently searched entry (in this set) and certainly diagnoses both the level of concern with the issue and probably the experience of depressive states or observing them in one’s environment. The indexed Internet content for these entries is also very important. For the Polish language these are the following figures: depression – 5 380 000, diabetes – 4 650 000, obesity – 1 660 000 and cancer – 1 820 000 results. It is worth remembering that the figures concern the Polish language only.

Apart from what we look for, what we upload, share and like on the Internet is equally and often even more important. The analysis of social media shall be conducted with the help of Unamo tools. The adoption of a psycho-social char-

acter of depressive issues constitutes an important assumption for further analyses. Relations with others, lifestyle, life experiences provoke different reactions, including depressive ones. The psycho-social character of depression constitutes a springboard for a discussion on preventing that disease. Location of critical areas may make it possible to understand the nature of this phenomenon better. The relation between mood swings, information search and publishing comments regarding depression can be traced in time, here, for bigger clarity, in an annual cycle. The Google search for the entry of depression is mainly connected with such dates as St. Valentine's Day, the beginning/ end of a (school) year, Christmas or holiday season. For the year 2019 (Figure 2), the biggest number of searches for depression fell on St. Valentine's Day, which corresponds to descriptions of depression in TA terminology presented earlier. Additionally, it can be noticed that the green line of searches for the cancer entry shows a similar progress, which can suggest that an increase in the number of suicidal thoughts might be connected with growing anxiety over being diagnosed with cancer.

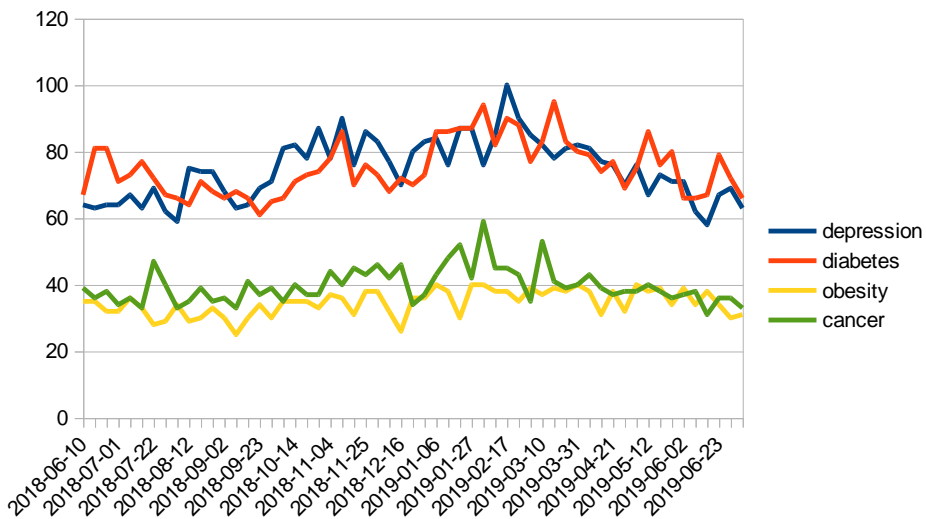


Figure 2

Compare the search volume of different queries. Analysed from 6.06.2018 r. to 7.07.2019

Source: own research, <https://trends.google.pl>, access: November 2019, colours: blue – depression, red – diabetes, yellow – obesity, green – cancer, analysed from 6.06.2018 r. to 7.07.2019.

For social media, the distribution of results looks slightly different. The biggest number of searches concerning depression can be observed in social media at the turn of a year (Figure 3 and Table 1). The second biggest number of posts occurring in a given period of time is 15<sup>th</sup> May for women and 23<sup>rd</sup> May for men – most probably the growth in the number of comments due to approaching



Mother's Day. The third period of time, similar to the trend analysis is St. Valentine's Day. Analysing the division into gender, it can be noticed that women are active more often in this area, but their activity apart from the aforesaid period of time does not differ from men's comments.

Women predominate practically all social media, apart from the "communities" category, which in Unamo software corresponds to portals uniting people with similar interests. It is a relatively small part of social media and for the analysed period of time it contains about 77 000 comments for about 2 000 000 of all analysed posts. In case of the word 'depression', the most popular comments could be found on the portal [www.wykop.pl](http://www.wykop.pl), which contains widely-understood titbits from all over the world, both from the area of science and pop-culture, funny films and memes. Regardless of an entertaining nature of the portal, its comments often have serious content. Let me quote a comment of the most popular category: "I'm feeling worse and worse. 3 months ago a girl I love broke up with me. I waited for too long to make a step forward; and propose. Finally, when I bought a ring, I didn't even manage to kneel as she left me. Now, during this holiday time, we are living about one kilometer from each other. I can see her dating some guy. I'm ruined. I was ready to give up my job for her and move to the city where she's still studying... And now I'm alone. No friends 'cause everyone's very busy. No place to go. On top of this, there is depression. I'm in the doldrums and I'd like to finish my life but I can't make this step. And I'm pouring out my grievances here. I'm sitting in my car, in the middle of nowhere and I'm howling. I'm a wreck." As we can see, entertaining content is not an obstacle for serious comments.

Table 1

"Depression" – sources of mentions sort by Gender. analysed from 6.06.2018 do 7.07.2019

	Male	Female
FACEBOOK	28.38% (356 922)	62.47% (785 633)
TWITTER	14.99% (24 224)	24.87% (40 178)
COMMUNITIES	34.52% (26 995)	8.58% (6 711)
YOUTUBE	28.78% (63 660)	24.47% (54 138)
INSTAGRAM	10.71% (23 211)	33.64% (72 943)
BLOG	0.33% (47)	2.32% (335)
OTHER	0.54% (1)	1.61% (3)
FORUMS	4.2% (599)	65.38% (9 320)
NEWS	1.53% (754)	1.23% (608)

Source: own research, <https://social.unamo.com>, access: November 2019.

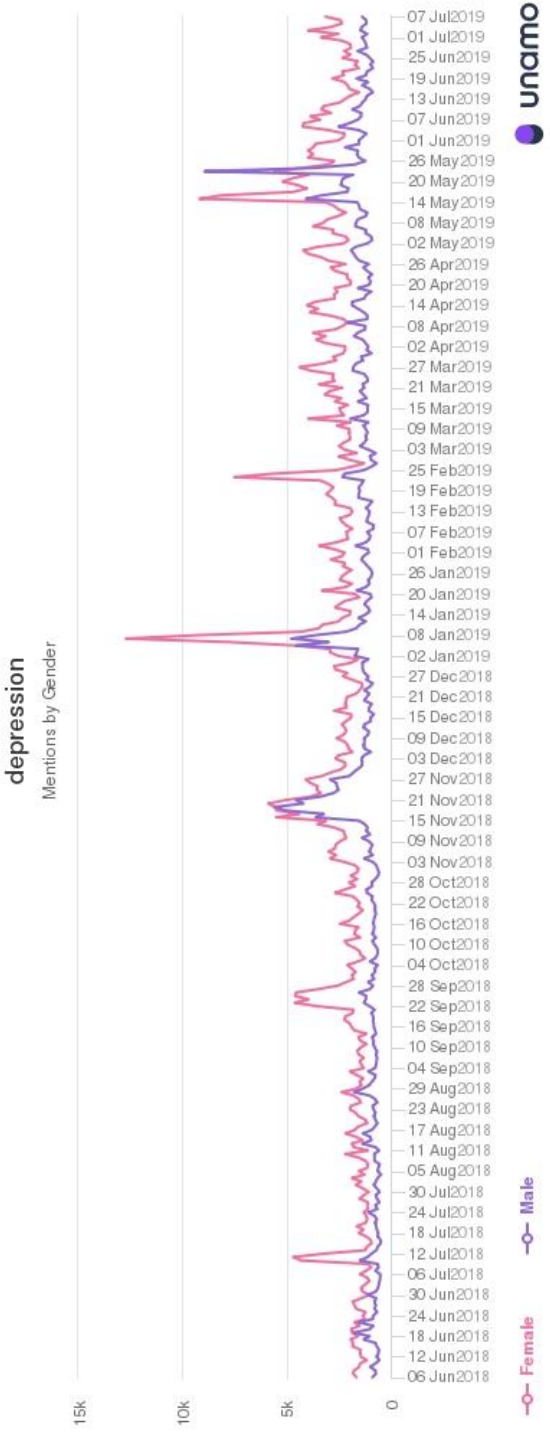
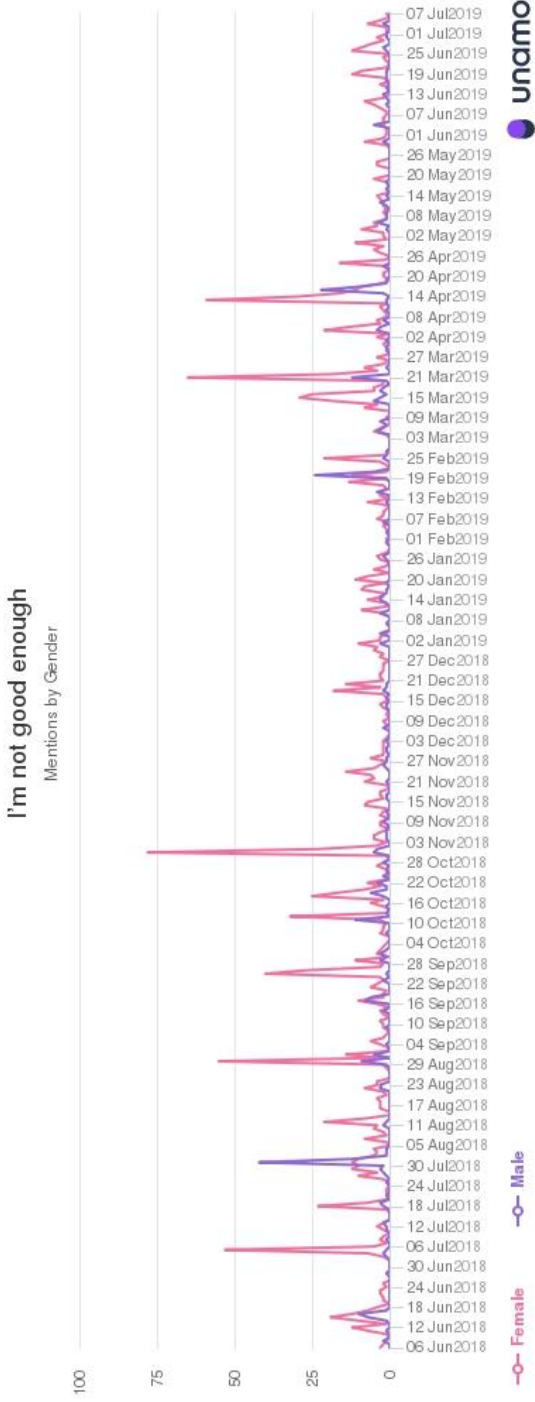


Figure 3

“Depression” – mentions history by Gender. Analysed from 6.06.2018 to 7.07.2019

Source: own research, <https://social.unamo.com>, access: November 2019, analysed from 6.06.2018 do 7.07.2019.



**Figure 4**  
 “I’m not good enough” – mentions history by Gender. Analysed from 6.06.2018 to 7.07.2019  
 Source: own research, <https://social.unamo.com>, access: November 2019.

The analysis of occurrence for the word ‘depression’ certainly constitutes an introduction to the use of TA in social media research. The terminology of TA lets us find characteristic expressions in people’s comments, which might suggest the existence of beliefs guiding our life. In the majority of cases, the analysis is complex and following online comments does not suffice to express a reliable opinion on someone’s state of mental health. However, some elements of TA theory can be searched directly or indirectly. It is about the occurrence of stroke filters, beliefs about others, beliefs about life, drivers or racket behaviours.

An example of a racket system that can be directly searched in social media is the Racket System that shows beliefs such as “People are annoyed by my needs”, “I must adapt to others’ needs” (Benelli, 2016c, p. 37), “Others do not care enough for me” (Benelli, 2018a, p. 6), “I’m not good enough” (Zanchetta, 2019a, p. 7). This last expression, using exactly these words, occurred in online comments under research over three thousand times, and in modified versions much more frequently (Figure 4).

Comments that occur around this expression are often quite dramatic, e.g. general ones, directed towards oneself, “I’m not a good enough mother. I have no patience. I get nervous for trivial reasons. I’ve got an impression that I roam the house and complain all day long. For a few days I’ve kept telling my children to tidy their room and it’s preaching in the desert. Later I scream so much that I make my throat sore...” or “I’m afraid. – I was afraid to upload any photo on my profile – what if people don’t like it? – I was afraid to set up my instagram account, because who would like to follow me? – I was afraid to set up a you tube channel as who would subscribe? – I was afraid to say anything to the digital camera – what if there is a wave of criticism? – I was afraid to be a coach – what if I’m not good enough? – I was afraid to chat up a girl I fancied – what if she rejects me? – I was even afraid to post it – what if I turn out pseudo-intellectual? Fears do not disappear, they change their form.”

Comments of an Internet user describing her relationship with another person: “I felt like death as I’m not good enough, I have no money, job, I’m sitting at home and rotting. Dinner, washing, cleaning, next, a row with my husband who’s come back from work and asks what I’ve done to become more professionally active, screams, sometimes scramble, sleep at the end, or sometimes not. This scenario lasted half a year. At the beginning I had money from my last salary with overtime and a bonus for night shifts, when money finished I had to get dependent on my husband’s generosity. For the last months, he has counted every coin and constantly asked me what I spend this money on and how much I’ve got left, no matter where I was I had to answer immediately. I felt like a beggar, unworthy of any trust whereas I am a savvy and reasonable one. For half a year I haven’t bought myself even a pair of socks...”

Social media also show stories of people who work on themselves or notice a negative impact of certain beliefs, for example: “Comparing children to their classmates or siblings we usually mean well and our goal is to motivate a given

child to achieve more. Meanwhile, the child perceives our words like criticism and reproach. They hear a clear message “I am not good enough.” They are afraid there is something wrong with them as all the time mom and dad want them to act differently. Everyone is different and unique thanks to it. There is no other person in the world like our child, that is why we should allow them to be themselves and accept both their ups and downs,” or “I used to be so stupid that even if I didn’t believe someone telling me I was not good enough, I would not manage in life and that I definitely should not set up my own business as [...] and generally what for] it somehow stayed in my head, blocked me slightly and fed my fears. Fortunately, I managed to order things in my head though it took me some time. Today I manage my life and my own company. On my own. It turned out I’ve learned and can be independent and self-sufficient, but it requires very careful time management from my side. Which does not mean I’ve given up healthy eating for myself and my Family. When I have no time at all – I do not torture myself with slog + remorse – I let it go and count on good-quality half measures. And that’s it. It has to be easy, fast and healthy – it’s possible, I assure you.”

Diagnostically crucial expressions in the language of TA make it possible to preliminarily select threads in social media. Later on, they can be ordered with regards to the time of their occurrence, popularity, transmission, comments, etc. A supplementary asset of the Big Data technology is the possibility of analysing people’s utterances from a certain time perspective and working on archived data. Many threads analysed in the research were deleted at a certain moment. Yet, they do not disappear from Internet content, it is only more difficult to access them. These comments offer a fascinating opportunity to trace changes taking place in the human psyche.

A separate category of analysis is observing less precise comments that suggest a life position dominating in depressive thinking, i.e. “I am not OK” linked with the belief that others are OK or not OK either. This pattern is present in almost all descriptions of depression coming from authors dealing with TA.

Expressions suggesting that one is worse or weaker than others are so general that they occur in social media more frequently than the ones described above. Unamo software finds almost two millions posts for the expressions “I’m worse” and “I’m weaker.”

It is interesting to study the comparison of the distribution of utterances linked with the word ‘depression’ and those suggesting that we are not OK (Figure 5). Despite the differences in the annual distribution of utterances, some periods of similar distribution or activity growth periods occurring next to each other can be noticed. The biggest number of utterances in both categories can be found at the turn of a calendar year. Significant similarities occur in the November period. St. Valentine period looks quite interesting as the growth in the occurrence of the word ‘depression’ is linked with a distinct decrease in expressions suggesting that we are not OK. In this case, as there is quite a significant drop in these expressions (September period looks similar), we can guess that it is a sign of helplessness and weakness manifested by lack of energy for writing posts.

### Comparison: depression - I'm Not OK

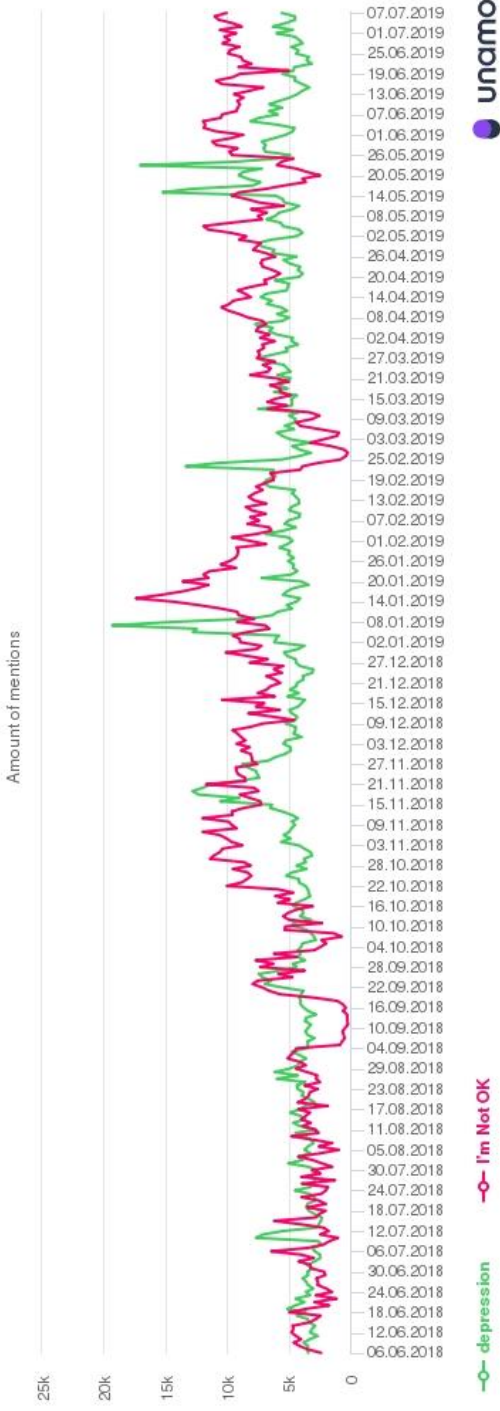


Figure 5

Comparison mentions history: depression and I'm Not OK. Analysed from 6.06.2018 to 7.07.2019

Source: own research, <https://social.unamo.com>, access: November 2019.

## Conclusions

TA theory offers concept language that allows for diagnosing depression and taking certain therapeutic measures. The aforesaid research cycle concerning individual cases makes it possible to assume that TA is efficient in depression treatment. At the same time this specific language helps to identify symptoms of depression in everyday utterances of people that surround us. It seems to be particularly useful for parents, teachers and educators. Within the framework of Educational TA used in the school system, the diagnostic perspective of TA can be treated as an early warning system concerning teenage problems. Life positions, script injunctions or beliefs that favour depression can be, in a certain period of time, modified during pedagogical work. Additionally, the language of TA opens the doors to a new field of analysis, that is social media Big Data analytics. There are two fields of analysis available. The first one covers the analysis of general key words on a big scale, covering millions of posts, and the search for patterns and relations, which might be difficult to notice during individual analyses. The latter field is treating key words as a point of departure and analysing Internet threads, blogs, portals or reactions to particular posts or articles.

## Bibliography

- Benelli, E., Revello, B., Piccirillo, C., Mazzetti, M., Calvo, V., Palmieri, A., Sambin, M., Widdowson, M. (2016a). TA Treatment of Depression: A Hermeneutic Single-Case Efficacy Design Study – ‘Sara’. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice*, 7 (1), 3–18, <https://doi.org/10.29044/v7i1p3>.
- Benelli, E., Scottà, F., Barreca, S., Palmieri, A., Calvo, V., De Rénoche, G., Colussi, S., Sambin, M., Widdowson, M. (2016b). TA Treatment of Depression: A Hermeneutic Single-Case Efficacy Design Study – ‘Penelope’. *International Journal of Transactional Analysis Research*, 7 (1), 19–34, <https://doi.org/10.29044/v7i1p19>.
- Benelli, E., Boschetti, D., Piccirillo, C., Quagliotti, L., Calvo, V., Palmieri, A., Sambin, M., Widdowson, M. (2016c). TA Treatment of Depression: A Hermeneutic Single-Case Efficacy Design Study – ‘Luisa’. *International Journal of Transactional Analysis Research*, 7 (1), 35–50, <https://doi.org/10.29044/v7i1p35>.
- Benelli, E., Moretti, E. Cavallero, G.C., Greco, G., Calvo, V., Mannarini, S., Palmieri, A., Widdowson, M.D.J. (2017a). TA Treatment of Depression: A Hermeneutic Single-Case Efficacy Design Study – ‘Anna’. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice*, 8 (1), 3–20, <https://doi.org/10.29044/v8i1p3>.

- Benelli, E., Filanti, S., Musso, R., Calvo, V., Mannarini, S., Palmieri, A., Widdowson, M.D.J. (2017b). TA Treatment of Depression: A Hermeneutic Single-Case Efficacy Design Study – ‘Caterina’. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice*, 8 (1), 21–38, <https://doi.org/10.29044/v8i1p21>.
- Benelli, E., Bergamaschi, M., Capoferri, C., Morena, S., Calvo, V., Mannarini, S., Palmieri, A., Zanchetta, M., Spinelli, M., Widdowson, M. (2017c). TA Treatment of Depression: A Hermeneutic Single-Case Efficacy Design Study – ‘Deborah’. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice*, 8 (1), 39–58, <https://doi.org/10.29044/v8i1p39>.
- Benelli, E., Procacci, M.A., Fornaro, A., Calvo, V., Mannarini, S., Palmieri, A., Zanchetta, M. (2018a). TA Treatment of Depression: A Hermeneutic Single-Case Efficacy Design Study – ‘Giorgio’. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice*, 9 (2), 3–22, <https://doi.org/10.29044/v9i2p3>.
- Benelli, E., Gentilesca, G., Boschetti, D., Piccirillo, C., Calvo, V., Mannarini, S., Palmieri, A., Zanchetta, M. (2018b). TA Treatment of Depression: A Hermeneutic Single-Case Efficacy Design Study – ‘Sergio’. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice*, 9 (2), 23–41, <https://doi.org/10.29044/v9i2p23>.
- Benelli, E., Vulpiani, F., Cavallero, G.C., Calvo, V., Mannarini, S., Palmieri, A., Zanchetta, M. (2018c). TA Treatment of Depression: A Hermeneutic Single-Case Efficacy Design Study – ‘Beatrice’. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice*, 9 (1), 42–63, <https://doi.org/10.29044/v9i2p42>.
- Booth, L. (2007). Observations and reflections of communication in health care – could Transactional Analysis be used as an effective approach? *Radiography*, 13 (2), 135–141, <https://doi.org/10.1016/j.radi.2006.01.010>.
- Depression and Other Common Mental Disorders. *Global Health Estimates*, WHO 2017.
- Erskine, R.G. (2010). *Life Scripts: A transactional analysis of unconscious relational patterns*. London: Karnac.
- Gałecki, P., Świącicki, Ł. (eds.) (2015). *Kryteria diagnostyczne z DSM-5* (pp. 89–109). Issue I. Wrocław: Edra Urban & Partner.
- Gulda, P. (2019). *Kortyzol*. Warszawa: Pruszyński i S-ka.
- Hammen, C. (2006). *Depresja*. Gdańsk: GWP.
- Heitzman, J. (ed.) (2017). *Zaburzenia depresyjne, DSM-5*. Wrocław: Edra Urban & Partner.
- Jasik, K., Jaślikowska, U., Zbrojkiewicz, M., Ślusarska, B., Jasińska, M., Grzegorzczak, M., Nowicki, G. (2016). Czynniki związane z występowaniem depresji u osób dorosłych. Przegląd systematyczny literatury polskiej w latach



- 2009–2014. *Journal of Education, Health and Sport*, 6 (4), 297–318, <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.50206>.
- Janczyk, J. (2016). Big Data w relacji do procesów zmian w edukacji. *Dydaktyka Informatyki*, 11, 100–108, <http://dx.doi.org/10.15584/di.2016.11.13>.
- Kerr, C. (2013). TA Treatment of Emetophobia – A Systematic Case Study – ‘Peter’. *International Journal of Transactional Analysis Research*, 4 (2), 16–26, <https://doi.org/10.29044/v4i2p16>.
- Michalska-Leśniewicz, M., Gruszczyński, W. (2010). Czynniki psychologiczne w depresji. *Psychiatria*, 7 (3), 95–103.
- Murakami, M., Matsuno, T., Koike, K., Ebana, S., Hanaoka, K., Katsura, T. (2006). Transactional analysis and health promotion. *International Congress Series*, 1287, 164–167, <https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.12.055>.
- Minister Zdrowia, PROGRAM POLITYKI ZDROWOTNEJ, Program zapobiegania depresji w Polsce na lata 2016–2020.
- Pierzchała A. (2016). Po dwóch stronach ekranu, czyli wirtualne relacje interpersonalne w perspektywie analizy transakcyjnej. *World Journal of Theoretical and Applied Sciences, Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w przestrzeni wirtualnej – teoria i praktyka*, 1 (4), 117–128.
- Radziwiłłowicz, W., Lewandowska, M. (2017). Od traumatycznych wydarzeń i dysocjacji do Ja cielesnego i objawów depresji – w poszukiwaniu syndromu autodestruktywności u młodzieży dokonującej zamierzonych samookaleczeń. *Psychiatria Polska*, 51 (2), 283–301, <https://doi.org/10.12740/PP/63801>.
- Shirai, S. (2006). How transactional analysis can be used in terminal care. *International Congress Series*, 1287, 179–184, <https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.12.052>.
- Steiner, C. (2009). *The Heart of the Matter: Love, Information and Transactional Analysis*. Pleasanton, CA: TA Press.
- Stuthridge, J. (2006). Inside Out: A Transactional Analysis Model of Trauma. *Transactional Analysis Journal*, 36 (4), 270–283, <https://doi.org/10.1177/036215370603600403>.
- Wieczorek, Z. (2018). Wykorzystanie analizy transakcyjnej w badaniach mediów społecznościowych. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 133–159, <https://doi.org/10.16926/eat.2018.07.09>.
- Widdowson, M. (2011). Depression: A Literature Review on Diagnosis, Subtypes, Patterns of Recovery, and Psychotherapeutic Models. *Transactional Analysis Journal*, 41 (4), 351–364.
- Widdowson, M. (2012a). TA Treatment of Depression – A Hermeneutic Single-Case Efficacy Design Study – ‘Denise’. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice*, 3 (2), 3–14, <https://doi.org/10.29044/v3i2p3>.

- Widdowson, M. (2012b). TA Treatment of Depression – A Hermeneutic Single-Case Efficacy Design Study – ‘Tom’. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice*, 3 (2), 15–27, <https://doi.org/10.29044/v3i2p15>.
- Widdowson, M. (2012c). TA Treatment of Depression – A Hermeneutic Single-Case Efficacy Design Study – ‘Peter’. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice*, 3 (1), 3–13, <https://doi.org/10.29044/v4i2p16>.
- Widdowson, M. (2013). TA Treatment of Depression – A Hermeneutic Single-Case Efficacy Design Study – ‘Linda’ – a mixed outcome case. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice*, 4 (2), 3–15, <https://doi.org/10.29044/v4i2p3>.
- Widdowson, M. (2014a). Transactional Analysis Psychotherapy for a Case of Mixed Anxiety & Depression: A Pragmatic Adjudicated Case Study – ‘Alastair’. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice*, 5 (2), 66–76, <https://doi.org/10.29044/v5i2p66>.
- Widdowson, M. (2014b). Avoidance, Vicious Cycles, and Experiential Disconfirmation of Script. Two New Theoretical Concepts and One Mechanism of Change in the Psychotherapy of Depression and Anxiety. *Transactional Analysis Journal*, 44 (3), 194–207, <http://dx.doi.org/10.1177/0362153714554207>.
- Widdowson, M. (2015). *Transactional Analysis for Depression: A Step-By-Step Treatment Manual*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Wilson, S. (2006). Using transactional analysis as a psychotherapist: how to use TA in clinical situations. *International Congress Series*, 1287, 173–178, <https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.10.007>.
- Zanchetta, M., Farina, L., Morena, S., Benelli E., (2019a). TA Treatment of Depression. A Simplified Hermeneutic Single-Case Efficacy Design Study – ‘Giovanni’. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice*, 10 (2), 4–31, <https://doi.org/10.29044/v10i2p4>.
- Zanchetta, M., Picco, A., Revello, B., Piccirillo, C., Benelli, E. (2019b). TA Treatment of Depression. A Simplified Hermeneutic Single-Case Efficacy Design Study – ‘Margherita’. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice*, 10 (2), 32–65, <https://doi.org/10.29044/v10i2p32>.
- Żulicki, R. (2017). Potencjał big data w badaniach społecznych. *Studia Socjologiczne*, 3 (226), 175–207.
- <https://www.politykazdrowotna.com/48211,umieralnosc-w-polsce-najczestsze-przyczyny-zgonow>. Access: 25.10.2019.

## **Depresja w świetle teorii analizy transakcyjnej – analiza mediów społecznościowych przy pomocy Big Data**

### **Streszczenie**

Analiza wyników badań epidemiologicznych pozwala stwierdzić wzrost częstości zachorowań na depresje. Trzeba też mieć świadomość istnienia osób, które znajdują się na pograniczu depresji, a także tych, którzy z różnych powodów nie będą nigdy zdiagnozowani, a są osobami chorymi. Depresja znacząco obniża jakość życia chorych i ma poważne konsekwencje zdrowotne. Dodatkowo jest to istotny problem społeczny, który wiąże się ze skutkami psychologicznymi dla otoczenia chorego oraz rosnącymi kosztami leczenia depresji. Opis depresji jest złożony, wiąże się z czynnikami psychospołecznymi, pojawia się wiele modeli depresji i sposobów radzenia sobie z chorobą. Wzrost wiedzy na temat depresji może przyczynić się do wcześniejszego diagnozowania, a w określonych sytuacjach do zapobiegania chorobie. Model depresji przedstawiony w teorii analizy transakcyjnej jest przydatny w opisie i zrozumieniu problemów depresyjnych. Specyficzny język analiz transakcyjnej przydatny jest w procesie edukacyjnym, pozwala też na analizę zjawiska poprzez rozpoznawanie specyficznych zachowań i wypowiedzi. Język ten można wykorzystać w analizie mediów społecznościowych, które od pewnego czasu są odbiciem problemów realnego życia.

**Słowa kluczowe:** depresja, analiza transakcyjna, Big Data, media społecznościowe.



Joanna MIECZNIK-WARDA

<https://orcid.org/0000-0003-3144-1688>

Janusz Korczak Pedagogical University in Warsaw

Iveta KOVALČÍKOVÁ

<https://orcid.org/0000-0002-3077-9743>

University of Prešov

Pedagogical University of Cracow

## Cognitive Educational Transaction: Assessment and Mediation of Pupil's Cognitive Capacities

---

**Jak cytować [how to cite]:** Miecznik-Warda, J., Kovalčíková, I. (2019). Cognitive Educational Transaction: Assessment and Mediation of Pupil's Cognitive Capacities. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 8, 117–132.

---

### Summary

Nowadays, a specific type of educational transaction whose aim is to know the cognitive determinants of the educational process has become the subject of basic and applied research. Research findings relating to the brain and mind indicate that if we can gain a better understanding of a pupil's cognitive apparatus, this may lead to more effective teaching of underperforming pupils. When considering the causes of a pupil's unsatisfactory school performance, it is important to consider which elements of thinking require activation during information processing, or task performance. Knowing the aspects of the pupil's motor and mental speed and their cognitive flexibility is the starting point for cognitive stimulus transactions. From this knowledge, subsequently generated transactions can be carried out in an individual intervention aimed at remedying possible cognitive deficiencies in underperforming pupils. In the paper we present the results of the pilot research (as a part of more complex experimental study<sup>1</sup>), whose intention is to assess the suitability and the selection of appropriate research tools in the diagnosis of pupils' motor speed. The diagnosis is an introduction to research on the assessment of the impact of the relationship between the pupil's

---

<sup>1</sup> The research is carried out as part of the project *Experimental verification of programs aimed at stimulation of executive functions of underperforming pupils (in the last year of elementary education) – the cognitive stimulation potential of Maths and Slovak language* under the supervision of prof. Iveta Kovalčíková.

motor speed and information processing speed on their success in learning. The subjects are pupils aged 8-10, gender-diverse. During the diagnosis the following tests were used: Mira Stambak's hatch tests, the "Looping" test, the rate of writing the word *domek* (house) by Elżbieta Grzegorzewska test, Rene Zazzo's Card Test, Oseretsky's test of motor speed development, test of cognitive functions, Trail Making Test (TMT) by Dean Delis, Edith Kaplan and Joel Kramer. The following factors have been taken into account: accuracy of the test, time needed to carry out the test, clarity of instructions, criteria for evaluation of test results and interest of pupils. After analysing the results, it was found out that the proper research would be conducted with the following tests: Looping, Hatching and Trail Making Test.

**Keywords:** mediation, cognitive stimulus transaction, cognitive process, motor speed, mental speed, cognitive flexibility.

## Behavioral vs. Cognitive educational transaction

Not so long ago, it was thought in the area of pedagogy that man's behaviour is controlled and steered by their external environment. It would mean that human behaviour is a reaction that can be modified depending on the nature of a stimulus from the external environment. In this context, the role of psychology and partially pedagogy was the analysis of an individual's type of behaviour on the basis of an analysis of particular factors influencing a certain type of behaviour. This type of educational transaction is referred to in the literature as the Stimulus – Response Format. The basis of this transaction is an effort to focus on determining the nature of the relation between a given stimulus, i.e. behaviour preceding the occurrence of the stimulus, and reaction to this stimulus – behaviour. The research conducted on the basis of this behavioural paradigm concentrates on discovering the laws and rules that steer and predict one's behaviour or reaction to a stimulus. Behaviourism is a trend in psychology and philosophy which reduces human psyche to behaviour. In 1913, J.B. Watson set up a psychology school that became quite influential, especially in the United States (acc. to Ďurič Bratská, 1997). Experiments carried out in laboratories, above all on animals, constituted the basis for conclusions showing that in educational situations, in transactions in the educational context and beyond it, it is possible to control one's reactions to a given stimulus and to develop transactional stimulus-reaction relations. It is possible provided that we minimize external interference and exclude other uncontrolled stimuli. Over many decades it was believed that in educational behavioural transactions it is possible to shape, control and steer any behaviour. An ambiguous statement issued by Watson (1930), regarded as the father of radical behaviourism, illustrates ideological essence of these theories: "Give me a dozen infants, give me an opportunity to bring them up, and I guarantee you that if you pick up one of them at random, I shall prepare them to any type of specialist job – doctor, lawyer, artist, entrepreneur, regardless of their talent, predilections, race or parents' jobs" (Kovalčíková, 2001). The aforesaid point of departure had and still has an influence on educational concepts. One of the main rules that were

referred to the learning situation was an expectation that the consequences of given behaviour define the possibility of this behaviour's occurrence. Positive consequences strengthen this behaviour and probably make it re-occur if the same stimulus is used. This rule was transformed into the A-B-C model of steering one's behaviour in educational transaction (Pou, 2008). In the aforesaid model, A can be interpreted as ANTECEDENTS represented by situations, events, environment organisation triggering, provoking a reaction, behaviour. B – BEHAVIOUR – is everything that an individual does, makes, says and that is possible to observe by other individuals. C expresses CONSEQUENCES — these are activities following the said behaviour. In this behaviour-oriented type of transaction or behavioural concept of learning, functional relations between a given type of behaviour – its antecedent/ cause and consequences – and environment where this behaviour occurred are subject to analysis. To eliminate a given undesirable type of behaviour (i.e. not doing one's homework) – with the help of the behavioural educational transaction – it is necessary to manipulate (1) antecedents' environmental and contextual circumstances and (2) reactions, consequences. After some time, when antecedents and consequences are manipulated systematically and in the right way, behaviour modification is expected. Critics of the behavioural approach to learning pointed to the fact that behaviourists focus too much on observation and measurable aspects of one's behaviour, external stimuli and environmental influence during the process of learning. What is more, the behavioural paradigm of learning is associated with little attention devoted to changeable factors, which are linked with an individual, and more precisely with the structure of their cognitive, affective or cultural features. An individual's internal, mental states, their attitudes, thoughts pertaining to a given situation are variables located between a stimulus and reaction, and in the opinion of critics of the behavioural approach they are insufficiently represented. The interpretation of the process of learning can be based on the belief that if an individual's mental states are not observable, they cannot play a crucial role in determining or explaining one's behaviour. However, in the last decades, due to technological development used in cognitive sciences, it is possible to observe the human brain in action, in the situation of learning. Cognitive science is an interdisciplinary branch of science which analyses the human mind and its processes. It explains cognitive features of the human brain with the help of both modern theoretical and experimental methods. It examines intelligence and behaviour, focuses on how information is presented, processed and transformed by an individual's nervous system. The aim of cognitive science is creating a formal explanation model and modeling out of cognitive activities. Cognitive science encompasses such disciplines as psychology, philosophy, neuroscience, linguistics and cognitive anthropology (Kovalčíková et al., 2016). Nowadays, it is clear that observable behaviour cannot be the only source of research and way to understand human thinking and learning. Before making an attempt to modify a pupil's undesirable behav-

our, one should understand their thinking processes and way of thinking, which constitute the background of such behaviour. Behaviour is always the outcome of the work of the human mind in the context of an event or a situation, which is a result of how the external environment influence is organised. In the pupil's mind, in their thinking processes, there are many ways in which external reality can be cognitively reflected, and these ways have an impact on the external environment. By their nature, events, situations, teaching methods, school curriculum, learning organisation in educational transaction constitute external stimuli. These phenomena are internally represented in the pupil's mind, in their cognition by means of thinking, memorising, distinguishing, comparison and generalisation. These processes are the expression of human thinking-cognition. Mental phenomena taking place in the pupil's mind are expressed behaviourally. For example, the behaviour of a pupil whose mind insufficiently notices and evaluates/processes information from a task makes him perceived as inattentive or the one that does not memorise, makes mistakes in the process of task solving. Instead of evaluating the pupil's achievements, or in other words, instead of responding to their undesirable behavioural reactions in the school environment, in the form of a grade or other type of evaluation or punishment, a better solution would be analysing their internal mental processes which are manifested in the pupil's external observable behaviour. Otherwise, it is important to ask a question: which of the pupil's internal resources has an impact on their suboptimal school performance? Next, we can ask a question: How can we research cognition if it is not visible? How can we discover the specificity of a given pupil's cognitive processes?

### **Mediated learning and cognitive structural modifiability**

Nowadays, a specific type of educational transaction whose aim is to get to know the cognitive determinants of the educational process has become the subject of basic and applied research. Research findings relating to the brain and mind indicate that if we can gain a better understanding of a pupil's cognitive apparatus, this may lead to more effective teaching of low-performing pupils. When considering the causes of a pupil's unsatisfactory school performance, it is important to consider which elements of thinking require activation during information processing, or task performance. According to Lebeer (2006), cognitive processes are not only the product of the physiological maturation of the brain but also of cognitive stimulation during socialization. In the literature targeted cognitive stimulation is referred to as mediation or mediated learning (Kozulin & Rand, 2000; Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik & Rand, 2006; Pou, 2006). Mediated learning represents a type of cognitive educational transaction. In this transaction, i.e. through mediation children learn 'what', 'why' and 'how'. In



other words, in mediated learning the adult draws attention to the stimulus (the *what*) that attention is focused on, attributes meaning to it (the *why*), and teaches the relevant approaches and strategies (the *how*) (Pou, 2006). Cognitive educational transaction, also known as the cognitive mediation model builds on two primary theoretical sources: (1) *The Theory of Structural Cognitive Modifiability and Mediated Learning Experience* (MLE) (Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik & Rand, 2006); and (2) *The MiCOSA Model – Mediation in the Classroom: An Open Systems Approach* (Robinson-Zanartu, Doerr, & Portman, 2015). Feuerstein and his colleagues (Feuerstein et al., 2006a; Feuerstein et al. 2006b) formed a working structure – a list of most frequently occurring pupils' defects in information processing. The categorisation criterion in this context, emphasising an artificial and expressive framework structure, was in this case identifying and determining the main stages of mental actions that can be registered while solving a given task.

In this context, Kozulin (1998), for example, differentiated between *direct learning* and *mediated learning*. In direct learning, the child interacts with the environment. These interactions may take the form of observed learning, learning through trial and error, or learning through conditioning. In mediated learning transaction, the adult (parent or other bearer of cultural experience) takes on the role of mediator and stands between the child and the environment; in other words, the adult mediates the cultural experience. Mediation is targeted (Kozulin, 1998), i.e. the mediator intentionally filters and focuses on environmental stimuli, selecting, classifying, and organising their sequencing, and regulating their intensity, frequency, and order. The mediator and the child create relations between the stimuli that rediscover past experience and anticipate future experience. This can be referred to as systematic mediation in the child's zone of proximal development. Through mediation the child is led to perceive stimuli which were previously perceived randomly and unintentionally in a completely different way. The child learns to focus their attention, observe, differentiate, compare, classify, and intervene. Subsequently, the child will interact differently with the surrounding environment and their contact with the environment will take on a new quality. It is no longer passive "observation", but active perception of the experience (Kozulin, 1998; Feuerstein, R., Hoffman, M., Rand, Jensen, Tzuriel & Hoffman, D., 1986). During mediation, the pupil learns to implement active, productive, and representative thinking required for institutionalized learning. According to Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik and Rand (2006) and Feuerstein, R., Jackson and Lewis (1998), and Falik (2000) mediation is based on the premise of *Structural Cognitive Modifiability* (SCM). It assumes that individuals are capable of qualitatively changing their level of thinking and behavior in response to a systematic, planned, repeated, and stimuli-variable intervention.<sup>2</sup> Kozulin

---

<sup>2</sup> The potential for modifiability could be assessed with the use of dynamic testing and influenced by structurally situated educational contexts.

(1998), however, emphasised that this does not mean that a child who does not have the opportunity to participate in mediated learning interactions/transactions, or access adequate mediation by adults, will have limited access to higher thought processes or display an irreversible level of development. Cognitive psychologists (De Bono, 1976; Haywood, 1977, 2004; Sternberg, 1990, 2013) have stated that structural cognitive modifiability is a phenomenon which can be observed over one's lifetime. According to Sternberg and Grigorenko (2002), the real problem is not whether cognitive modifiability is possible or not, but rather how we can cognitively modify a person's capabilities best. In education this means ascertaining how the person should be taught. Providing a low-performing child with a task to perform in a specific way presents the educator with an opportunity to target and correct a wide spectrum of deficit cognitive functions. In the teaching environment and pupil–mediator relationship, mediation provides the teacher with an opportunity to (1) diagnose the quality of the pupil's cognitive apparatus (2) understand the reasons for their inadequate school performance, and (3) create a remedial programme to improve their deficient cognitive processes. Cognitive processes are considered to be a “mixture” of natural capabilities (overlapping with intelligence), motives, habits and attitudes towards learning and processing information. Clinical studies and observations indicate that if the exact mental “source” of cognition is identified, then this information can be used to link diagnostics with mediation. If we want to understand and discover the source of the cognitive deficit and the potential for cognitive change, we must first analyse the task the child is attempting to perform. This can be done by conducting a cognitive analysis that produces a cognitive map of the task (Feuerstein, R.S., 2000; Burden, 2000). The cognitive map summarizes the cognitive requirements essential for successful task completion. The structural elements of the task are aligned with these requirements. The map compares these cognitive requirements with the individual's cognitive capacity to perform that task. The relationship between the cognitive requirements and the pupil's cognitive capacity may be sufficient to facilitate learning and task performance or may lead to an inadequate, deficient performance. According to Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falikand Rand (2006) the cognitive map is based on seven elements. These relate to the requirements for task performance:

1. Content of the mental act (domain-general or domain-specific).
2. Task modality (task mode or language).
3. Phase of mental act (the main thinking stage).
4. Cognitive operations, functions present during task performance.
5. Level of task complexity.
6. Level of task abstraction.
7. Level of efficiency (rapidity, level of precision, effort required).

In *Cognitive processes and phase of mental act*, Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falikand Rand (2006) describe the working structure of the most frequently

occurring cognitive deficiencies in pupils. For heuristic and functional purposes, the cognitive functions are divided into the phases of mental act that can be registered during task performance. R. Feuerstein and others (Tzuriel, 2001; Pou, 2006) have identified the following three phases in the mental act: 1. *the input phase*, during which the perception, collection, and gathering of information occurs; 2. *the elaboration phase*, during which the information is processed; and 3. *the output phase*, the expression and communication of stimuli processed during the elaboration phase. The mental activities an individual uses to perform a task require: 1. mastery, control of the task's dimensions, 2. adequate engagement of the cognitive functions required to manage the task. Clearly a child who already wrestles with many cognitive deficiencies in the initial phase of the task will not be capable of progressing during the elaboration phase of the task. Educators teaching the curriculum to pupils with unidentified deficient cognitive functions may be unable to help them achieve their learning objectives. Information regarding a pupil's cognitive performance that takes into consideration (1) the cognitive phase of task performance and (2) the cognitive processes activated during these mental sequences could be used as the basis for a cognitive mediation programme accounting for that pupil's educational needs. It is important to stress that the phases of the mental act are dynamic, criss-cross in complicated ways and represent the act of thinking in its entirety. They are artificially divided into the three phases for the purposes of (1) investigating, identifying, and explaining elements of thinking and (2) designing mediation programmes. The specialist literature contains a number of theories that identify the cognitive processes active during the mental act. For instance, the theories by R. Feuerstein and C. Robinson et al., divide the mental act into the three phases previously mentioned. Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., and Falikand Rand (2006) refer to the cognitive processes represented by each phase of the mental act as (*deficient*) *cognitive functions*. Feuerstein and Feuerstein define these as cognitive manifestations that can be observed during task performance that may be deficient. Feuerstein suggests that negative connotations – deficient cognitive functions – automatically point to a possible diagnosis of cognitive problems associated with task performance. In the mediation process, the mediator/teacher explains to the pupil which cognitive processes “act” while tasks are being solved. We obtain information from the pupil on what they think about, how they think, what they think about their own thinking process. The information obtained lets the teacher discover which elements of the pupil's mental act might be considered insufficient, “deficit”, poorly developed. This specific way of teaching is analysed in the light of cognitive educational transaction. Two phases can be recognised in cognitive educational transaction. If the mediator declares that cognitive operations contribute to poor outcomes whose processes lower the quality of pupils' learning, they can commence systematic and planned intervention. Cognitive intervention presents in

this way cognitive stimulation which focuses on eliminating problems linked with the pupil's cognitive condition.

In the next part of the paper we analyse the pilot study results, which were part of more comprehensive research. The research was focused on experimental verification of the type of cognitive educational transaction focused on cognitive determinants of the educational process. Knowing the pupil's aspects of motor and mental pace and cognitive flexibility, it was the starting point for creating cognitive stimulus transactions. The aim of individual intervention transactions was to remedy possible cognitive causes of reduced school performance in low-performing pupils.

### **Analysis of the pilot study**

Taking into account the subject and the aim of a given study, the researcher should determine the aim of this type of activity and how its results can be helpful afterwards. In the presented concept, **the aim of the study is a pedagogical diagnosis of cognitive processes, especially the relation between the pupil's motor speed and information processing speed.**

**The main aim of the study:**

- 1. The evaluation of the influence the relation between the pupil's motor speed and information processing speed has on their school achievements.**

The following detailed aims were defined:

1. Analyse pupils' motor speed depending on their information processing speed.
2. Diagnose operational functions of the surveyed pupils as far as slowing down and cognitive flexibility are concerned.
3. Analyse learning results of the surveyed pupils.
4. Get familiar with the teachers' evaluation in relation to the surveyed pupils' learning results.
5. Analyse the level of the pupils' self-esteem and motivation.

The aforesaid aims made it possible to form the main problem:

- 1. Is there a relation between the pupil's motor speed and their information processing speed that has an impact on their learning results?**

The following detailed problems were defined:

1. What is the relation between the pupil's motor speed and their information processing speed?
2. What is the state of operational functions of the pupils surveyed as far as slowing down and cognitive flexibility are concerned?
3. What are these pupils' learning results?
4. What is the teachers' evaluation in relation to the surveyed pupils' learning results?

5. What is the level of the pupils' self-esteem and motivation?

The study adopts a working hypothesis **assuming that there is a relation between the pupil's motor speed and their information processing speed that has an impact on their learning results.**

## Research sample

The pilot research was conducted in the period of time from September to October 2018 among 11 pupils of the 2<sup>nd</sup> – 4<sup>th</sup> grade of primary school in Sosnowiec. Within the framework of the research the pupil's motor speed was measured. The aim of that pilot research was a qualitative analysis of contextual and methodological aspects of the research in order to choose appropriate research tools and evaluate their usefulness. The following criteria shall be taken into account: test accuracy, time needed to run the test, instruction clarity, evaluation criteria and pupils' interest. The pupils were of different genders (6 boys and 5 girls) and age (4 eight-year olds, 3 nine-year olds and 4 ten-year olds). These were pupils with special educational needs mainly deriving from their specific difficulties in learning (risk of dyslexia), including attention deficit disorder, optic and aural perception, central aural processing, deficits in the area of graphomotor skills. The research was conducted in the paper form during two thirty-minute meetings.

In the main stage of the research, our aim should be enlarging the research sample, identifying and determining a number of subjects in the research in order to conduct a statistical analysis. All applied tests should show the same level of graphomotor pace. If a given test diverges from the data registered in other tests, it should be removed in the main research.

## Method

The research was conducted with the use of the following tests:

- Mira Stambak's hatch test,
- The "Looping" test
- The test by Elżbieta Grzegorzewska: the pace of writing the work *domek* (house)
- Rene Zazzo's Card Test,
- Oseretsky's *Test of Motor Speed Development*,
- Trail Making Test (TMT).

The first test was Mira Stambak's hatch test. The test examines hands' graphomotor skills. The measure of these skills is the number of lines drawn in subsequent squares (1 cm × 1 cm) during one minute.

The “Looping” test is a sub-test in “The set of methods diagnosing reasons of pupils’ school failure” (“Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów”) (Bogdanowicz et al., 2008 ). It evaluates hands’ motor skills (in an exercised activity), hand dominance and eye-hand coordination. A given pupil draws little loops within two line rulings during one minute. Comparing the test results with the calculated results, we obtain the result for motor skills in question.

The next test consists in checking the pace of writing the work *domek* (house) with the test by Elżbieta Grzegorzewska (Hanisz et al., 2001). The task is to write the word *domek* as many times as possible during one minute. The measure of manual skills is the number of letters written during set time. The results are assigned to the standard ten scale.

Rene Zazzo’s Card Test (1974) tests eye-hand coordination, hand dexterity and dominance. A subject is to put cards on the table in front of them, one after another, as fast as they can. The test is repeated three times. Comparing a better result obtained by a given child with the median and the spread, we can determine dexterity in years.

The next test is Oseretsky’s *Test of Motor Speed Development* (according to A. Barański, 1963), whose aim is to test general motor skills. The test is intended for children and teenagers aged 4–16. Six exercises on Oseretsky’s scale illustrate different aspects of neuromuscular coordination, thus their use makes it possible to evaluate basic mechanisms of motor intelligence and mobility: hand static coordination, hand dynamic coordination, dynamic coordination of the whole body, movement speed, simultaneous movements, movement precision. The range of the tests from category 4 of motor behaviour was used to test motor speed. Oseretsky recommended a three-stage evaluation system for test performance. For the lack of an attempt “–”, for good performance “+”, for partially good performance “+/-”. The “+” mark would have the value of one month for tasks till 10 years, and two months for tasks above this age. Once the test is performed and its results calculated, one can obtain the value corresponding to the motor development age (MDA) as well as, like in case of development tests, one’s motor development quotient (MDQ) if we divide MDA by one’s age ( $A$ ).

Trail Making Test (TMT) (Delis-Kaplan, 2001) – a test analysing deficits in the area of cognitive functions. It is one test from the set of D-KEFS tests serving to measure operational functions in children and adults aged 8–89. It was developed by Dean Delis, Edith Kaplan and Joel Kramer, and published in 2001. The whole set contains nine tests which can be used separately. A sub-test checking motor speed was chosen for the pilot research. This test consists of an A3 sheet of paper with 32 points joined by dotted lines. The task is to join these points following these lines in the shortest time possible. The speed is evaluated by means of time needed to finish each attempt correctly.

## **Pilot research results**

### **Hatch test**

During the first meeting with the pupils, they were asked to complete Mira Stambak's hatch test. A given pupil got an instruction to draw vertical lines in squares as fast as they could, during one minute. The pupil could hold a pencil in a chosen hand and draw lines from left to right or from right to left. After one minute, the pupil has to change hands and repeat the test. Two attempts for each hand interchangeably are performed. Comparing a better result obtained by the child with the median and the spread, we can determine dexterity in years. The test instructions were comprehensible for the pupils and suitable for the test content. The pupils were willing to complete the test, but only with their dominant hand. At the attempt with the other hand, some pupils' willingness dropped, whereas some other respondents were amused. Three tested pupils asked for a sheet of paper to rehearse writing with their non-dominant hand. The atmosphere among the children completing the test was generally positive. Analysing test results, it can be stated that there was no case in which motor skills exceeded a given respondent's age. In two cases out of eleven, the children's motor skills corresponded to their developmental age. In nine cases it was lowered by two years (7 pupils) or one year (2 pupils).

### **Rene Zazzo's Card Test**

During that meeting, the pupils were also tested with the help of Rene Zazzo's Card Test. A given pupil had to put cards one after another on the table, as fast as they could. The cards could be picked up with an index and middle finger, one had to be careful not to pick up two cards at the same time and not to drop them. The test was repeated twice. The best result compared with the median and the spread determined motor skills in years. The test required demonstration from the researcher's side as the pupils found it difficult to understand its instructions. Each pupil happened to drop cards. The attempt had to be repeated. The fact that the test checking the pace of card putting was repeated three times discouraged some subjects. However, when a given child saw the researcher put their results down, it stirred their interest and they were willing to improve their speed.

### ***Domek***

The last test used during the meeting was the one checking the pace of writing the word *domek* (house) by E. Grzegorzewska. The pupils' task was to write the aforesaid word as many times as possible during one minute. The researcher checks the number of letters and assigns them to the standard ten scale. The instructions were fully comprehensible, supplementary hints were not needed. The pupils were willing to work. The author of the test divided the pupils according

to the grades they represented, regardless of their age. However, among the pupils tested there were those who were in two different grades, being the same age. It poses a difficulty while presenting test results as they may be wrongly interpreted. Analysing the results of this test the following data were obtained: five out of eleven pupils got the results below the average, four of them enjoyed an average result, and two of them a high score.

### **Looping**

During the second meeting, the looping test was used. The pupils had to draw little loops within two line rulings during one minute, holding their pencils in the chosen hand. When the time was over, the pupils held the pencils in the other hand and completed the task once again. The test required drawing little loops appropriately. The pupils willingly performed the test, they did not need any supplementary hints. After the set time, they passed the pencil into the other hand. At this moment, most of them asked if they could rehearse drawing with their non-dominant hand. Next, they began the task. The results of the test showed that six out of eleven respondents obtained a low score, four of them – an average score, and one of them – a high score.

### **Oseretsky's test**

The next test pertaining to movement speed was conducted with the help of Oseretsky's test, performing exercises from the 4<sup>th</sup> category of motor behaviours. The test takes into account its participants' age. Once it is conducted and its results are calculated, one can obtain the value corresponding to the motor development age (MDA) as well as, like in case of development tests, one's motor development quotient (MDQ) if we divide MDA by one's age (A). The test tasks turned out to be quite difficult for the tested pupils. It is disturbing that each respondent performed the task below their developmental age. In some cases the differences reached four years.

### **Trail Making Test (TMT)**

Trail Making Test (TMT) was the last one used within the framework of the pilot research. Each pupil had to join the points as fast as possible, following dotted lines. Initially, there was a trial version, next the test version took a form of an A3 paper sheet. The pupils were willing to take the trial test. Once the main test card was opened, the children uttered sounds of delight and willingly set to the assigned task. Joining the points did not prove difficult to them, however they had to work actively with the other hand, holding the paper in the right place on the desk.

Performing all six test of the pupils' motor speed rendered the following results (Table 1).



Table 1

*The distribution of results pertaining to motor speed in particular attempts*

	<b>Pupil's name</b>	<b>Pupil's age (in years)</b>	<b>Haich test</b>	<b>Cards</b>	<b>Domek</b>	<b>Looping</b>	<b>Oseretsky</b>	<b>TMT</b>
1.	Aron	8	2 ↓	2 ↓	<b>AVERAGE</b>	<b>LOW</b>	2 ↓	<b>10</b>
2.	Hania	8	1 ↓	2 ↓	<b>BELOW AVERAGE</b>	<b>LOW</b>	2 ↓	<b>12</b>
3.	Maja	8	--- 0	2 ↓	<b>BELOW AVERAGE</b>	<b>AVERAGE</b>	2 ↓	<b>13</b>
4.	Tymek	8	2 ↓	2 ↓	<b>BELOW AVERAGE</b>	<b>LOW</b>	2 ↓	<b>12</b>
5.	Amelia	9	2 ↓	2 ↓	<b>AVERAGE</b>	<b>LOW</b>	3 ↓	<b>6</b>
6.	Lara	9	2 ↓	3 ↓	<b>BELOW AVERAGE</b>	<b>LOW</b>	3 ↓	<b>2</b>
7.	Marta	9	1 ↓	2 ↓	<b>BELOW AVERAGE</b>	<b>LOW</b>	2 ↓	<b>10</b>
8.	Antek	10	2 ↓	3 ↓	<b>AVERAGE</b>	<b>AVERAGE</b>	4 ↓	<b>7</b>
9.	Konrad	10	-- 0	3 ↓	<b>HIGH</b>	<b>HIGH</b>	2 ↓	<b>12</b>
10.	Szymon	10	2 ↓	4 ↓	<b>AVERAGE</b>	<b>AVERAGE</b>	3 ↓	<b>9</b>
11.	Wiktor	10	2 ↓	4 ↓	<b>HIGH</b>	<b>AVERAGE</b>	2 ↓	<b>12</b>

Legend:

\* the difference between the subject's age and their skills measured in years, where:

↓ means lowered skills in comparison to the subject's age,

--- means skills corresponding to the subject's age.

Source: own research.

## Conclusions

- Analysing the distribution of test results pertaining to motor speed, they were quite convergent in the majority of trials. Exceptions are Rene Zazzo's Card Test and Oseretsky's test. Poor results in these tests were quite apart from the results of the remaining tests. The most convergent test results for particular pupils were obtained with the help of the "Looping" test, the Hatch test and the Trail Making Test, which constitutes construct validity.
- All the tests had instructions suitable for expected actions undertaken by the respondents. Some required supplementary explanations (Rene Zazzo's Card Test)
- Most of the time, the used research tools evoked the pupils' positive attitude towards the tasks. Only Rene Zazzo's Card Test repeated three times made some pupils fatigued and impatient.

- The tools used for result analysis were clear and researcher-friendly. Only the test checking the pace of writing the word *domek* (house) by E. Grzegorzewska posed difficulties. The author divided respondents into grades, regardless of their age, which was problematic while processing and interpreting test results. The respondents were the same age but attended different grades of primary school.
- The conducted tests aimed at verifying and choosing suitable tests for the research covering a bigger population of pupils aged 8–10. Due to the tests' accuracy, time needed to administer a given test, instruction clarity, clearness and easiness of processing ready test results, pupils' interest, the research shall be conducted with the help of the following tests: Looping test, Hatch test and Trail Making Test.

## Bibliography

- Bogdanowicz, M., Kalka, D., Sajewicz-Radtke, U., Radtke, B. (2008). *Bateria metod diagnozy niepowodzeń szkolnych*.
- Burden, R. (2000). Feuerstein's unique contribution to educational and school psychology. In: A. Kozulin & Y. Rand (eds.), *Experience of mediated learning. An impact of Feuerstein's theory in education and psychology* (pp. 45–54). Oxford: Elsevier.
- De Bono, E. (1991). *I am right, you are wrong. From this to the new renaissance: From rock logic to water logic*. UK: Penguin Books.
- D-KEFS – Delis–Kaplan (2001). *Executive Function System*, Pearson.
- Ďurič, L., Bratská, M., & others (1997). *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN.
- Falik, L.H. (2000). Mediated learning Experience and Counseling Process. In: A. Kozulin and Y. Rand (eds.), *Experience of Mediated Learning. An Impact of Feuerstein's Theory in Education and Psychology* (pp. 309–324). Oxford: Elsevier.
- Feuerstein, R.S. (2000). Dynamic cognitive assessment and the instrumental enrichment program: Origin and development. In: A. Kozulin & Y. Rand (eds.), *Experience of mediated learning. An impact of Feuerstein's theory in education and psychology* (pp. 147–165). Oxford: Elsevier.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., Falik, L., Rand, Y. (2006a). *The dynamic assessment of cognitive modifiability*. Jerusalem: The ICELP Press.
- Feuerstein, R., Falik, L., Feuerstein, R. (2006b). *Definitions of essential concepts and terms*. Jerusalem: The ICELP Press.
- Feuerstein, R., Hoffman, M.B., Rand, Y., Jensen, M.R., Tzurriel, D., Hoffmann, D.B. (1985). Learning to learn: Mediated learning experiences and instrumental enrichment. *Special Services in the Schools*, 3 (1/2), 49–82, [http://dx.doi.org/10.1300/J008v03n01\\_05](http://dx.doi.org/10.1300/J008v03n01_05).

- Feuerstein, R., Jackson, Y., Lewis, J. (1998). Feuerstein's LPA. In R. Samuda (Ed.). *Advances in Cross-Cultural Assessment*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Grabowski, H. (1997). *Teoria fizycznej edukacji*. Warszawa: WSiP.
- Hanis, J., Grzegorzewska, E., Łukasik, S., Petkiewicz, H. (2001). *Ocena opisowa i sprawdzianie osiągnięć ucznia*. Wesoła Szkoła. Warszawa: WSiP.
- Haywood, H.C. (1977). A cognitive approach to the education of retarded children. *Peabody Journal of Education*, 54 (2), 110–116.
- Haywood, H.C. (2004). From the editor: Current concepts in cognitive development and education: A topical issue. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 4 (2), 181–182, <http://dx.doi.org/10.1891/194589504787382802>.
- Kovalčíková, I. (2001). *Pedagogika. Úvod do štúdia*. Prešov: Pedagogická fakulta PU.
- Kovalčíková, I., Bobáková, M., Filičková, M., Ropovik, I., Slavkovská, M. (2015). *Terminologické minimum kognitívnej edukácie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Kovalčíková, I., Ropovik, I., Ferjenčík, J., Liptáková, Ľ., Klimovič, M., Demko, M., Bobáková, M., Slavkovská, M., Kresila, J., Prídavková, A. & Brajerčík, J. (2016). *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšomškolskom veku*. 2 rozšírené vydanie. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools. A sociocultural approach to education*. London: Harvard University Press.
- Kozulin, A., & Rand, Y. (2000). *Experience of mediated learning. An impact of Feuerstein's theory in education and psychology*. Oxford: Elsevier.
- Lebeer, J. (2006). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Nečka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pou, L.K.H. (2008). *Mediating Learning to Children. A Practitioner's Journal*. Singapore. Centre for Enhancing Learning Potential Pte Ltd.
- Raczek, J. (1989). Teoria motoryczności (Antropomotoryka) w systemie nauk o kulturze fizycznej. *Antropomotoryka*, 1.
- Robinson-Zanartu, C., Doerr, P., Portman, J. (2015). *Teaching 21 thinking skills for the 21st century. The MiCOSA model*. Boston: Pearson.
- Shannon, C., Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Stambak, M. (1974). Próby dotyczące poziomu i stylu ruchowego. In: R. Zazzo, N. Galifret-Granjon [et al.]. *Metody psychologicznego badania dziecka*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Sternberg, R.J. (2013). Introduction to the special issue. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12 (1), 4–5.

- Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (2002). *Dynamic Testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1990). *Metaphors of Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Szopa, J., Mleczek, E., Żak, S. (1996). *Podstawy antropomotoryki*. Warszawa – Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tzurriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children*. New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics: On control and communication in the animal machine*, New York: Wiley.
- Zazzo, R., Galifret-Granjon, N. (1974). *Metody psychologicznego badania dziecka*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.

## **Transakcja poznawczo-edukacyjna: ocena i mediacja możliwości poznawczych ucznia**

### **Streszczenie**

W obecnym czasie szczególnie rodzaj transakcji edukacyjnej, której celem jest poznanie poznawczych uwarunkowań procesu edukacyjnego, stał się przedmiotem badań podstawowych i stosowanych. Wyniki badań dotyczące mózgu i umysłu wskazują, że jeśli uda nam się lepiej zrozumieć aparat poznawczy ucznia, może to prowadzić do bardziej efektywnego nauczania uczniów słabszych. Analizując przyczyny niezadowolającego wyniku szkolnego ucznia, należy rozważyć, które elementy myślenia wymagają aktywacji podczas przetwarzania informacji lub wykonania zadania. Znajomość aspektów prędkości motorycznej i umysłowej ucznia oraz ich elastyczności poznawczej jest punktem wyjścia do transakcji bodźców poznawczych. Na podstawie tej wiedzy następnie wygenerowane transakcje mogą być przeprowadzane w ramach indywidualnej interwencji, mającej na celu zaradzenie ewentualnym brakom poznawczym słabszych uczniów. W pracy przedstawiamy wyniki badań pilotażowych (w ramach bardziej złożonych badań eksperymentalnych), których celem jest ocena przydatności i wybór odpowiednich narzędzi badawczych w diagnozie prędkości motorycznej uczniów. Diagnoza stanowi wstęp do badań nad oceną wpływu zależności między prędkością motoryczną ucznia a prędkością przetwarzania informacji na ich sukces w nauce. Badani to uczniowie w wieku 8–10 lat, zróżnicowani pod względem płci. Podczas diagnozy zastosowano następujące testy: testy kreskowania Miry Stambak, test „zapętlenia”, tempo pisania słowa *domek* według testu Elżbiety Grzegorzewskiej, test karty Rene Zazzo, test rozwoju prędkości motorycznej Oseretsky’ego, test funkcji poznawczych, Trail Making Test (TMT) autorstwa Dean Delis, Edith Kaplan i Joel Kramer. Pod uwagę wzięto następujące czynniki: dokładność testu, czas potrzebny na przeprowadzenie testu, jasność instrukcji, kryteria oceny wyników testu oraz zainteresowanie uczniów. Po przeanalizowaniu wyników ustalono, że odpowiednie badania zostaną przeprowadzone przy użyciu następujących testów: test zapętlenia, kreskowanie i Trail Making Test.

**Słowa kluczowe:** mediacja, transakcja bodźca poznawczego, proces poznawczy, prędkość motoryczna, prędkość mentalna, elastyczność poznawcza.

Edyta WIDAWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-0964-0341>

University of Silesia in Katowice

e-mail: edyta.widawska@us.edu.pl

Agnieszka REIFLAND

University of Silesia in Katowice

e-mail: agareifland@gmail.com

## The role of the corrective community method in developing selected social skills of its participants. A case study

---

**Jak cytować [how to cite]:** Widawska, E., Reifland, A. (2019). The role of the corrective community method in developing selected social skills of its participants. A case study. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 8, 133–148.

---

### Summary

Young people in adolescence are looking for role models and authorities, they also have an increased need for autonomy and willingness to decide about themselves. One of the places where these needs and expectations of children and adolescent sare met is the Socio-Therapy Dayroom and Youth Club of the “Nest” Foundation for People in Need of Help in Katowice, where the corrective community method is used. Charges actively participate in the life and activity of the facility, as presented in the following article. The purpose of the article is to show the corrective community method and its importance for shaping social skills, as well as to present the results of the research carried out in the above-mentioned organisation.

**Keywords:** corrective community method, socio-therapeutic youth club, social skills, contracts.

### Introduction

Nowadays many young people experience deficits concerning the development of social skills within the framework of their daily activity. Limited re-

sources and social capital they have at their disposal require corrective measures taken in their closest social surrounding, close to the place they live, in the circumstances facilitating the development of their personal abilities. In our country, the system of psycho-corrective activities addressed to children and teenagers from groups at risk of social exclusion introduced in the 80s of the 20<sup>th</sup> century resulted in the establishment of different socio-therapeutic facilities. “Socio-therapy, referring to natural social situations, with their therapeutic elements, constitutes an opportunity for correction and enriching oneself with new experiences containing slightly different content about oneself and others, suitable to reality. New behaviour resulting from it, transferred to school environment, might be strengthened and consolidated despite an unfavourable family situation. In this way, the school environment and the socio-therapeutic group can become an ally of constructive changes in one’s behaviour and attitude towards oneself and other people” (Sawicka, 2006, p. 82). Within the framework of activities undertaken in socio-therapeutic centres, different forms of work and educational methods are used. In the case in question, their main aim is to provide participants with new, constructive ways of responding to reality and dealing with social contacts in a better way. One of those methods used in socio-therapeutic centres is the corrective community method, and the Socio-Therapy Dayroom and Youth Club of the “Nest” Foundation for People in Need of Help in Katowice constitutes a place of research and an attempt to answer the main research question pertaining to the importance of this form of psycho-corrective work in developing its participants’ social skills.

### **Definition of a corrective community**

Educational methods are primarily activities systematically and consciously implemented by teachers, educators and organisers, whose aim is to meet previously formed assumptions in order to trigger off certain changes in the behaviour of people participating in the educational process (Okoń, 2016, p. 246). The methods used in pedagogical work are most often chosen by a given educator or establishment where charges are placed. The specialist literature offers many classifications of educational methods. Those deriving from social pedagogy are most frequently used. Among them are: an environmental method, an individual case method, and a group method (Górnicka, 2015, p. 118).

The corrective community method can be thus assigned to group methods, which consist in including each participant in a group’s activities so that they learn cooperation and functioning in a group (Górnicka, 2015, p. 132). With the help of such group work, the main therapeutic objectives are realised. They are as follows: change in behaviour, values or lifestyle. The aforesaid method is primarily based on educators’ readiness for open, partner-like and equal relations with their charges. It is crucial while working with children and teenagers as they

constantly seek models and role models. In traditional pedagogy, which takes its beginning from the ideas of the Enlightenment, the educator-charge relation was characterised by a certain relation of a consciously acting subject influencing a given object. Such a pedagogical concept was called autocratic due to the educator's dominant role, which substantially limits their charges' independence and autonomy (Drzeżdżon, 2011, pp. 118–119). Responding to the criticism of authoritarian influence, the concept of anti-authoritarian pedagogy was developed by its precursors, Janusz Korczak and Theodor W. Adorno. In 1966, Adorno, an opponent of repressive and authoritarian upbringing, published an essay entitled "Upbringing after Auschwitz" ("Wychowanie po Oświęcimiu") (Adorno, 1978), which was a warning and an appeal addressed to everyone who cared about the concept of subjectivity, so that the situation of totalitarianism negating an individual and excluding them from social life on the basis of their descriptive feature never happened again (Śliwerski, 2005, pp. 202–203). Based on the historical concept of anti-authoritarian pedagogy and a humanistic approach to charges, using the modern corrective community method, it is important that the educator shall not be afraid to give up this authoritarian style of upbringing for the benefit of partnership. Such an approach means acknowledging charges' personal value, respecting their dignity, needs, especially the need of safety, respect and self-fulfilment (Łobocki, 2003, pp. 78–79). This flattening of the power structure in an institution functioning on the basis of the corrective community method offers individuals engaged in this way better opportunities of benefiting from all their ego states and building an integrated Adult ego state (Berne, 1979).

A community shall serve all people engaged in the functioning of a given institution, thus both children, teenagers, and employees can participate in it. It gives them an opportunity to start a dialogue between people playing the structural role of, or, in other words in TA terminology, people in the position of the Parent ego state, and people who are structurally assigned the roles of the Child ego state. It triggers communication in which the Adult ego state is particularly activated (Widawska, 2016).

According to the concept of Erik Erickson (1997), young people have a bigger need of autonomy and desire to decide about themselves. That is why the opportunity of functioning within the framework of a cooperating corrective community is of a fundamental importance here as participation in it is completely voluntary. This rule of being voluntary constitutes a primary formula here and it must be kept so that functioning in the community and participating in this characteristic social training produces intended effects. Jolanta Koczurowska (2012) calls a community a social skills training during which its participants undertake particular roles in a group, which is connected with some duties but also privileges. During their meetings, the participants have an opportunity to bring up many topics, take decisions, solve problems, share difficulties and ask for help, as well as establish or change norms and rules governing a given institution.

An important feature of the corrective community method is the reality of situations an individual participates in. It means that the method uses situations experienced by charges in their everyday life, which are solved during community meetings. They provide the individuals with social experiences and facilitate learning. This method has its particular rules, norms, community process structure and organisation, a day agenda defined for a given institution, roles played by employees and charges, which favour the effectiveness of the method used.

The community method relies on certain rules (Koczurowska, 2012, p. 191):

- **rule of democracy**, i.e. every individual and employee of a given institution has equal rights and obligations. This rule allows for strengthening self-esteem and building the feeling of empowerment,
- **rule of consensus** determines all decision taking on the basis of a contract drawn by the majority. No decision is taken without the consent of the majority of people interested, which gives the charges the feeling of influence,
- **rule of permissiveness** postulates first of all mutual understanding, accepting a given individual the way they are, unhindered behaviour and more tolerance towards situations that disrupt the order of everyday functioning,
- **rule of participation and community** states that participants' affairs are the affairs of a given institution's whole community. The participant can expect understanding, care and help in solving their problems,
- **rule of realism** lets the participants face real life situations, thanks to which they have an opportunity to confront skills previously obtained during social training with surrounding reality.

In most communities there are also such rules as: complete abstinence from psychoactive and pharmaceutical substances, no violence, sexual abstinence and openness with limited trust. These rules should be known to all members of a given community and placed in a visible and easily accessible place.

The corrective community method was originally and, in fact, in many institutions, is still used as a method of addiction treatment. Apart from centres that deal with the addiction treatment therapy, the whole structure of a corrective community or its elements can be noticed in youth educational institutions, penal institutions, socio-therapeutic and day centres, schools or psychiatric hospitals (Torkarska, 2013, p. 13).

The corrective community method has a long tradition. Maxwell Jones (1968) is considered its founder. He wanted to implement new, better solutions for working with patients with mental disorders and he introduced group meetings. They were based on democracy, engagement and an opportunity given to charges to influence a given organisation and its functioning (Jones, 1968, pp. 18–19).

The way of functioning and rules constituting the core of the corrective community can be already noticed in the concept propagated by Janusz Korczak (2012), who founded his charges' upbringing on autonomy, respecting their rights and treating them as subjects and partners. Alexander Neill, the founder of



a British School Summerhill, can be an example of a contemporary teacher who uses the community method. The school functions on the basis of the method of organising self-government, which above all (Neill, 1991):

- prepares for independent life,
- respects the child's rights to be a pupil and above all a human being,
- gives the right to take one's own decisions, and simultaneously teaches that despite young age, one can have an impact on something, and each pupil's opinion is equally important,
- teaches responsibility for one's own choices and behaviour, and what follows, makes one aware of consequences of broken rules and norms, corresponding to damage caused,
- allows to act and build children's and teenagers' feeling of self-effectiveness.

In Poland the first centre functioning entirely on the basis of the corrective community method was established in 1978, in Głogów. Marek Kotański, the founder of MONAR (an integrated system of preventing drug abuse, homelessness and social risks) decided with his partners to set up a centre, where people undertaking a therapy geared towards getting rid of their addiction were co-creators of their healing process and their rights were respected. Subjectivity, respect and mutual trust constituted the foundation of this community.

The corrective community method differs substantially from other group work methods. Using the terminology of TA, in centres which do not use the corrective community method two ego states are activated: the Parent ego state – in educators, carers, and the Child ego state – in charges. It is the educators who take decisions for their charges. They decide, for example, if a new member shall be admitted, what sort of punishment they have to receive for breaking the set rules, what their timetable should be like, how to share duties. In case of the corrective community method, the Adult ego state is primarily activated, both in educators and their charges. It is all the members of a given community who have influence on most affairs, they negotiate if there is a conflict of interests, and together they set behaviour rules (that are subject to renegotiation/re-contracting). The importance of setting rules and defining common objectives within a contract is particularly important for maintaining the I am OK – you are OK position (Cornell, Graaf, Newton, Thunnissen, 2016, pp. 192–193).

Apart from these normative differences, we deal here with the dimension of practical activities pertaining to everyday tasks. Community members tidy their centre on their own, they also prepare meals. The structure gives one an opportunity to actively participate in meal preparation, tidying up, and teaches charges how to plan a budget effectively. Such a character of the centre offers a sense of belonging and that is why this place often takes a form of the other home and activities performed there teach charges how to be independent. The third crucial element that differentiates the corrective community method is using a system of a developmental ladder. In this symbolic way, the system refers to the process of

growing, i.e. maturing for the next social role. Stages or ranks in the hierarchy show which place a given charge occupies, how much work they still have to do, how they find themselves in the centre and how effective the centre's activities are. Gaining a higher position in the hierarchy might last a few or more months, even years. It is a given charge, who on the basis of feedback from other community members decides if they will do a step forward or backwards. Thus, engagement is crucial here, and above all, one's motivation. What is more, thanks to the opportunity to participate in others' life via regular community meetings, frequent opportunities to talk, to undertake activities, but also an opportunity to observe others' behaviour, an individual can fully participate in improving their own and their mates' functioning. It should be emphasised that the method in question, being a form of social training, lets its participants be equipped with new skills. Thanks to frequent stimuli from the environment, a given charge develops their social skills, learns to care about themselves and others, learns how to solve conflicts and cope in difficult situations (Tokarska, 2013, p. 29).

### **Methodological assumptions and research procedure**

The corrective community method is used by the Socio-Therapy Dayroom and Youth Club of the "Nest" Foundation for People in Need of Help functioning in Katowice. The foundation has been active since 1992 and it brought to life the Socio-Therapy Dayroom and the Youth Club of Support and Personal Development for children and teenagers at high risk of social marginalization, and since 2015 it has been also running the Playground Workshop (Pracownia Podwórkowa). The centre is aimed at children and teenagers till the age of 18, coming from families entitled for social assistance due to caretaking, upbringing and household management deficits, especially from poor, families, broken homes, single-parent families, disfunctional ones, or those at risk of social marginalization and addictions.

The purpose of the study was to try to identify whether and to what extent the functioning of young participants in the corrective community method is relevant to the development of their selected social skills. In order to approach the main research problem linked with the issue of real role of corrective communities method for developing their participants' selected social skills, the researchers used a case study, realised from April to September 2019, in centres run by the Foundation. The method allows for the analysis of the phenomenon on the basis of an easy to specify case and offers an opportunity to understand its character (Stake, 2009). A defining feature for this type of research proceedings is the variety of research methods in use, which is necessarily linked with the variety of used data. Pattern matching and explanation building techniques were used to analyze the data. To determine the cause-and-effect relationships, a chronological

analysis of the data obtained was also used (Strumińska-Kutra, Koładkiewicz, 2012; Yin, 2015). The research was conducted in the Foundation based on the analysis of existing materials, surveys, interviews with employees and vice-head of the Foundation Board. All the members of the corrective community gave their consent for the research.

## **Presentation of the research results**

Work with charges in a given centre is based on the corrective community method. There are two groups in the Dayroom: a younger one (participants aged 6 to 11), and an older one (participants aged 11 to 15) and a group in the Youth Club (participants aged 13 to 18). It is worth emphasising here that the age criterion is not strictly complied with in the centre and the groups contain persons who are younger or older, and the Club is frequented by people who have already turned 18 and still learn. The community both in the Dayroom and in the Club is formed on equal footing both for charges and educators. In this way, children and teenagers obtain an experience of self-responsibility and also responsibility for others, having an influence on the surrounding reality at the same time. They can take decisions in many areas such as: they way the rooms they stay in look like, organisation of the day, meal planning and preparation, duty sharing.

The charges who decide to work on themselves by regular visits to the centre, participation in offered therapeutic sessions, fulfilling their duties, complying with set norms and rules, engaging in the centre's activity, get higher and higher in the hierarchy, which is one of the key elements of the corrective community method. The higher they get in the group hierarchy, the more privileges they get. These are, among all, birthday presents, attractive outings, Christmas gifts or an opportunity to go to a holiday therapeutic camp. A higher position in the group is also linked with additional duties which encompass control over tasks completed by other group members, shift distribution or controlling the quality of the meals prepared by a cooking group.

The position in the hierarchy is given already on the first day when one joins the community. For some days, a candidate for a charge watches everyday life in the centre and has the right to decide whether they want to stay for good or not. Similarly, permanent members of the Dayroom and the Youth Club have the same right as during weekly meetings of the corrective community it is decided if a new candidate for a member shall be admitted or rejected. Yet, the decision is positive most of the time. It means that participation in the community is voluntary, but requires acknowledging its rules.

Hierarchy in the centre takes different forms, depending on the characteristics of a given group. A younger group has an opportunity to achieve the following positions in the hierarchy: Guest (the lowest position), Larva, Madman, Chairman, Boss (the highest position).

Every charge is obliged to fulfil their duties, which differ depending on a position occupied in the hierarchy. A charge with the Boss degree is situated on top, that is why they have got both the biggest number of duties and privileges, namely:

- frequenting the centre at least four times a week,
- cooking meals for themselves and others on set dates,
- fulfilling assigned functions,
- realising one's timetable,
- meeting the centre's norms and rules,
- having three shifts per month,
- doing homework.

They also have numerous privileges, such as:

- they can use a computer room,
- they can leave the centre on their own,
- they have a priority as far as participation in various attractions and outings is concerned,
- they can perform all the functions.

The positions of Chairman, Madman and Larva have fewer duties and privileges. They differ, for example, by the number of shifts, exercising assigned functions and attendance in the centre. Differences can be also noticed when it comes to privileges, which get smaller from position to position, and which, like the interviews with the charges say, have the biggest value for them. Different duties and lack of privileges are visible in the lowest position of Guest. They wait to be admitted to the community and have time to observe their potential group and still learn the rules and norms applicable in a given centre. At the same time though they undertake, like other members, to do homework, prepare meals and do shifts. It should be added that the opportunity to use a computer room which was once considered the most desired privilege has lost its value. Since charges have their own smartphones, tablets and laptops, they do not need to use the centre equipment.

One can climb up the hierarchy ladder, achieving particular degrees of development, but they can also fall, losing valuable privileges. A frequent reason for losing one's position in the group is missing centre meetings. Absence results in not making obligatory shifts and not preparing meals, which makes the whole community suffer.

The centre also operates on the basis of four fundamental norms, whose violation can result in corresponding consequences:

- no verbal and physical violence,
- no sexual intercourse in the Dayroom,
- no stealing,
- care about one's Dayroom place.

Habitual violation of the centre's norms leads to dismissing a given charge from the Dayroom or the Youth Club.

Every charge of the centre can realise various tasks for the benefit of the community, and their range is linked with their personal resources and potential. Performed functions take different shapes, depending on one's abilities and group needs. There are the following examples of functions that can be performed in the younger group:

- wheeler-dealer – checks the attendance,
- flower man – cares about the flowers in the centre,
- badge man – distributes shifts,
- dessert man – distributes sweet treats to the members,
- journalist – in charge of the room.

Charges are awarded for appropriately and diligently spent shifts. It can be an extra sweet treat, a day without any shift or a little surprise.

The older group, like the smaller one, is also characterised by hierarchy and assigned functions. Yet, it can be noticed that it functions differently and is organised differently than the younger group. Educators do not control so frequently all the functions and shifts as the very members within their group do it. Their positions in the hierarchy have the following names: Teenager (the highest position), Six-Year-Old, Kid, Candidate and Lazybones (the lowest position).

Since the beginning of 2019, there has been neither hierarchy nor function distribution in the youth club. Teenagers belonging to the club have frequented it for many years, and according to the conducted interviews, they obey the norms and rules, willingly participate in suggested activities and are trusted both by their educators and the Foundation Board. Making use of the possibilities the corrective community offers, they took a decision that the club would be functioning without any hierarchy and formal function distribution. Together, the charges plan and distribute tasks among themselves, thanks to which they are efficiently and effectively completed, and the club functions without violation of any rules.

It is a crucial task for centres based on the corrective community method to engage their charges in everyday life activities such as: budget planning and reasonable money spending, organising and preparing nourishing and healthy meals, or sharing duties that regard keeping a given centre clean. Creating situations stimulating children's and teenagers' development are first steps towards their independence.

Weekly community meetings, obligatory for all the groups and centrestaff, play a crucial role. During these meetings, current and real problems of charges are discussed, a new week is planned, complaints filed and former arrangements modified (re-contracting). Group problem or conflict solving supports charges in their social and emotional development. That awareness of support, feeling of safety, trust and stability in a given centre have a positive impact on charges' development, at the same time compensating for their unmet needs in their home environment.

Community participation allows for the realisation of many educative objectives, among which the interviews emphasised:

- developing an attitude of mutual tolerance and respect,
- working on feedback reception,
- developing self-awareness,
- developing an ability to express one's own opinion,
- motivating to correct inappropriate attitudes and behaviour,
- teaching responsibility for ourselves and people round us,
- preparing for independence.

It should be emphasised that an educator, who becomes a kind of guide, plays a very important role in every corrective community. Interviews showed the importance of this function and challenges faced by an employee undertaking to work with the help of this method. As the interviews pointed out, it is important to ask oneself a question before commencing one's employment in the centre: am I ready to reject an authoritarian style of upbringing attributed to the role of an educator for the benefit of a partnership-like, filled with trust relation with my charges? An educator's role is above all caring about their charges' safety, supporting and motivating them to change, as well as participating and full engagement in the centre's life, on a par with their charges. To make a given community work, an educator needs to develop a close, full of trust and safety relation with their charge. Very often charges arrive at the centre with a family history that can have a negative impact on their behaviour motivation and undertaken activities. That is why it is important to develop these relations based on trust and the feeling of safety so that a given charge feels the need to share their difficulties, can ask for help and is able to receive it. The centre's employees, like they say, should be full of empathy, open and always ready to improve their charges' quality of life, often rejecting theoretical knowledge for the benefit of their intuition.

Within the framework of the research conducted in the centre, a diagnostic survey based on the author's questionnaire was carried out as well. 35 respondents took part in the research, the data acquired from 29 persons were used for the final analysis. The research was conducted twice with the use of the same tool (once in April 2019, and later in September 2019), among the same participants in the Dayroom and the Club. The research was anonymous, and only the questionnaires fully completed during the first and the second research round underwent the analysis.

14 women and 15 men, aged 6 to 20, took part in the diagnostic survey. These are learners coming from educational institutions, beginning with kindergarten and finishing with secondary school. The group contains representatives of both the younger group and the older one, and people attending the Youth Club. They represent all the levels of the social hierarchy.

The aforesaid research attempted to show whether and to what extent, participation in the corrective community method is important for social skills of children and teenagers benefiting from this form of psycho-corrective work. Four key skill areas were taken into account: assertiveness, community awareness, social

and cooperative skills (Martowska, Matczak, 2013), which were to be developed during social training undergone by members of the corrective community (Martowska, 2012, pp. 24–29).

In the first stage of the research, its participants self-evaluated in the 5-degree scale (where 1 meant the lowest level and 5 the highest) their competencies in the mentioned social skills areas. The research results are shown in figure 1.

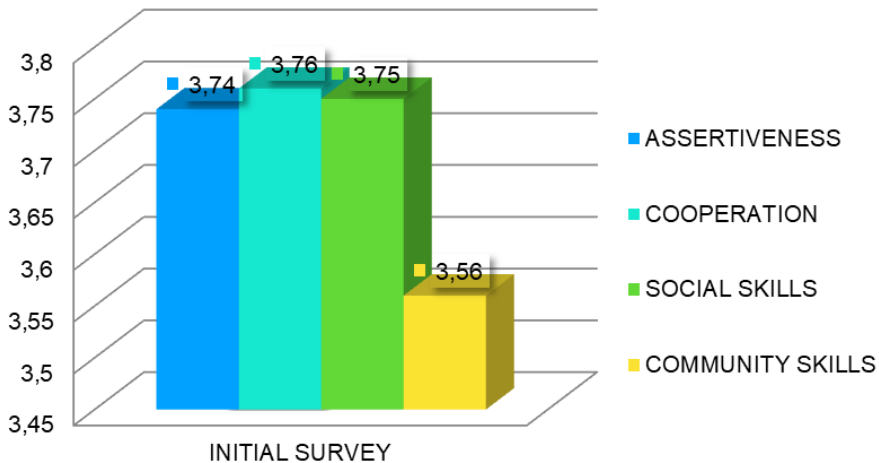


Figure 1

Social skills of the corrective community participants in the first stage of the research, N = 29

Source: own research.

All the participants' answers for particular skill categories were above the middle of the scale. The highest result was for cooperative skills (3.76), the lowest one for community skills (3.56).

The second stage of the research was conducted once the children and teenagers had participated in a six-month period activity within the framework of the corrective community. It shows changes in those young people's self-esteem regarding their social skills. The results are presented by figure 2.

Also in the second stage of the research, the average of the participants' auto-description was above the average, while the highest score related once again to cooperative skills (3.95). There was a change concerning further order of skills selected in a positive way, where the children and teenagers attributed the lowest score to their assertiveness (3.65). Table 1 presents the comparison of the results coming from two measurements: the initial and the final one, together with the difference noticed.

During the research, it was possible to notice differences in the areas of particular social skills. The changes were also noticed by the educators working in the centre. They are not statistically valid (a t-Student test was carried out for

dependent groups, where  $p > 0,05$ ), yet they are important for social functioning of children and teenagers attending the Dayroom and the Club.

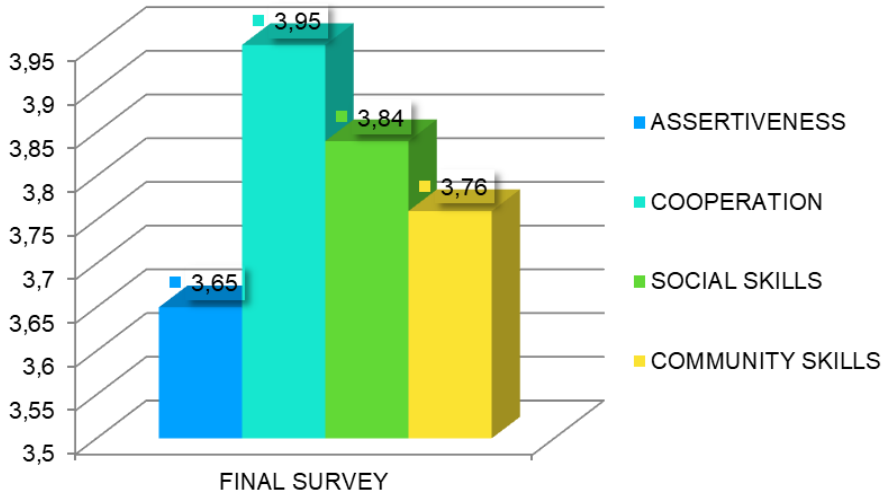


Figure 2

Social skills of the corrective community participants in the second stage of the research, N = 29

Source: own research.

Table 1

Social skills of the corrective community participants and the change in their intensity, N = 29

	ASSERTIVE- NESS	COOPERA- TION	SOCIAL SKILLS	COMMUNITY SKILLS
<b>INITIAL SURVEY</b>	3.74	3.76	3.75	3.56
<b>FINAL SURVEY</b>	3.65	3.95	3.84	3.76
<b>DIFFERENCE</b>	-0.09	0.19	0.09	0.2

Source: own research.

Figure 3. displays how all the surveyed areas of social skills changed.

The biggest changes took place in relation to two areas: community skills (0.2) and cooperative skills (0.19).

Community skills concern primarily initiating and realising community goals and engaging other people in these activities (Martowska, Matczak, 2013, p. 52). Those goals realised during a given task, linked with the levels of group hierarchy, require looking at a given situation from the perspective of a bigger group of people and their needs (e.g. writing a menu or a cleaning plan) and an ability



to discern the strengths of particular group members, so that tasks are appropriately distributed (not too easy, not too difficult). Everything happens while working with the help of the corrective community method. A constant possibility to watch the behaviour of other people, listening to feedback, learning about the needs of other people offer an opportunity to develop one's community skills.

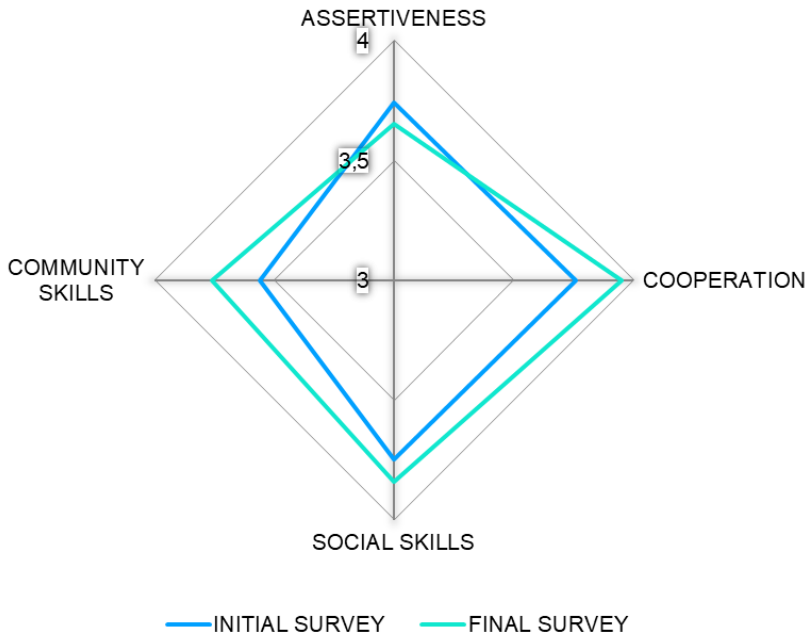


Figure 3

Social skills of the corrective community participants, the comparison of the initial and final results, N = 29

Source: own research.

Cooperative skills concern interpersonal skills which facilitate working with other people, motivating them, helping and supporting them, mitigating conflicts (Martowska, Matczak, 2013, p. 49) and are realised by the members of the corrective community at the highest level out of four researched ones (both at the first and the second stage of the research). The very fact of willingness to participate in the activities offered by the centre is an important factor pointing to the “initial” willingness and readiness to cooperate. However, as the conducted research shows, participation in the corrective community strengthens and enlarges that area of teenagers’ social skills.

The data obtained in the research show that both cooperative competencies and community skills are very strongly linked with the intensity of social training, but they hardly correlate with personality features. It lets us think that they are to

a large extent dependent on relevant social experiences and susceptible to activities aiming at their improvement (Martowska, Matczak, 2013, p. 49). It offers substantial room for manoeuvre within the corrective community method, where training of two crucial social skills takes place. And as the conducted research shows, they improve (which is confirmed by the participants themselves and their educators).

The smallest progress was noted in relation to social skills (0.09). This dimension of social functioning relates to situations of exposure and being in the centre of attention (Martowska, Matczak, 2013, p. 51). Among the surveyed participants, being “the life and soul of every party” is not something they would negate, which is shown by both the first and the second stage of the research (stage I – 3.75, stage II – 3.84). A slight difference observed during the research was not perceived by the educators. It might be connected with improvement related to the aforesaid social skills (community and cooperative ones) and the very formula, crucial for the corrective community method, which avoids distinguishing anyone, and where the whole process is based on relations of two subjects engaged in it.

The research part pertaining to assertiveness showed similarly insignificant change of a negative value (–0,09). Assertiveness is defined here as an ability to give orders, express disapproval, convey messages perceived by others as unpleasant, confront adverse situations. As other research shows, assertiveness is strongly conditioned by personality and temperament features (Martowska, Matczak, 2013, pp. 45–46), and, what follows, it requires more structured training. Assertiveness training consists in practising strictly defined behaviour and building resources that offer an opportunity of a non-aggressive and non-submissive communicative reaction in the situation when our psychological boundaries are violated by other people. Proper use of assertive reaction techniques requires practice and a complex cognitive component. An assertive person should know what rights they have and should be able to define the rights of other participants of the process so that they can verify their initial assumptions during interaction. Therefore, it is worth organising this training in the way that ensures really assertive realisation of communication, with respect for the boundaries of a person practising their skills and without violating other people’s rights (Wieczorek, 2011). In this case, the corrective community method seems to be insufficient to achieve the goal, namely to develop assertive behaviour among children and teenagers attending the Dayroom and the Club. What is more, a strong emphasis on cooperation and acting for the benefit of the community might significantly influence the occurrence of non-assertive behaviour.

## **Final conclusions**

Thus, undertaking activities based on the corrective community method positively influences the development of community and cooperative skills. Build-

ding communal relations, where each member is responsible both for the space where they are (cleaning, cooking, planning time together, etc.) and developing relations (giving feedback, cooperation and sharing responsibility for realised tasks, supporting other community members) constitutes a crucial training of social skills. In order to combine this rational motivation with emphatic care about others or the need of stimulation, like in case of assertiveness and social skills, it is worth completing the centre's offer by soft skills training. It might lead to the development of the whole spectrum of social skills, so important for good functioning of an individual with a fully integrated Adult ego state. Creating a corrective community with its numerous though commonly established rules (contracting) offers an opportunity to develop the feeling of self-effectiveness among the participants of the process, but also facilitates the development of personal competencies pertaining to the ways and forms of constructive fulfilling one's personal needs.

## Bibliography

- Adorno, T.W. (1978). Wychowanie po Oświećmiu. *Znak*, 285, 353–366.
- Berne, E. (1979). *The Structure and Dynamics of Organizations and Groups*. New York: Ballantine Books.
- Cornell, W.F., Graaf de, A., Newton, T., Thunnissen, M. (eds.) (2016). *Into TA. A Comprehensive Textbook on Transactional Analysis*. London: Karnac Books Ltd.
- Drzeżdżon, W. (2011). Pedagogiczne uwarunkowania autorytetu nauczyciela-wychowawcy. *Język – Szkoła – Religia*, 6, 113–124.
- Erikson, E.H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Górnicka, J.B. (2015). *Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej. Wybrane zagadnienia. Podręcznik akademicki*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Jones, M. (1968). *Beyond the therapeutic community: Social Learning and Social Psychiatry*. Yale: University Press.
- Koczurowska, J. (2012). Społeczność terapeutyczna w rehabilitacji uzależnień. In: P. Jabłoński, B. Bukowska, J.C. Czabała (eds.), *Uzależnienie od narkotyków. Podręcznik dla terapeutów*. Łódź: Krajowe Biuro do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii.
- Korczak, J. (2012). *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Łobocki, M. (2003). *ABC wychowania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Martowska, K., Matczak, A. (2013). Pomiar kompetencji społecznych – prezentacja nowego narzędzia diagnostycznego. *Psychologia Jakości Życia*, 12 (1), 43–56, <http://dx.doi.org/10.5604/16441796.1088803>.

- Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Liberi Libri.
- Neill, A.S. (1991). *Summerhill*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Okoń, W. (2016). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Sawicka, K. (2006). Socjoterapia jako forma pracy z dziećmi i młodzieżą przejawiającymi zaburzone zachowania. In: I. Dąbrowska-Jabłońska (ed.), *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stake, R.E. (2009). Jakościowe studium przypadku. In: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds.), *Metody badań jakościowych*, vol. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strumińska-Kutra, M., Koładkiewicz, I. (2012). Studium przypadku. In: D. Jemielniak (ed.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, vol. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski, B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tokarska, B. (2013). Społeczność korekcyjna w świetlicy środowiskowej jako metoda pracy z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym. In: P. Adamiak, J. Pyżalski (eds.), *Model działań systemowych – MDS. Podręcznik metodyczny*. Łódź: Wydawnictwo EXALL.
- Widawska, E. (2016). Ku czemu wychowywać ma szkoła? Refleksja w oparciu o model analizy transakcyjnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 5, 93–109, <http://dx.doi.org/10.16926/eat.2016.05.06>.
- Wieczorek, Z. (2011). Pomidor... Zabawa czy zasada? Jak wykorzystać analizę transakcyjną w uczeniu asertywności? In: J. Jagieła (ed.) *Analiza transakcyjna w edukacji*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Yin, R.K. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

## **Rola społeczności korekcyjnej dla kształtowania umiejętności społecznych uczestników. Studium przypadku**

### **Streszczenie**

Młodzi ludzie w okresie dorastania poszukują wzorców i autorytetów, mają także zwiększoną potrzebę autonomii i chęci decydowania o sobie. Jednym z miejsc, w którym realizowane są te potrzeby oraz oczekiwania dzieci i młodzieży, jest Świetlica Socjoterapeutyczna i Klub Młodzieżowy Fundacji dla Ludzi Potrzebujących Pomocy „Gniazdo” w Katowicach, gdzie wykorzystywana jest metoda społeczności korekcyjnej. Podopieczni aktywnie uczestniczą w życiu i działalności placówki, co zostało zaprezentowane w niniejszym artykule. Celem artykułu jest ukazanie metody społeczności korekcyjnej i jej znaczenia dla kształtowania umiejętności społecznych, jak również przedstawienie wyników badań przeprowadzonych w wyżej wymienionej organizacji.

**Słowa kluczowe:** metoda społeczności korekcyjnej, świetlica socjoterapeutyczna, umiejętności społeczne, kontrakt.

Adrianna SARNAT-CIASTKO

<https://orcid.org/0000-0003-0505-2128>

Jan Długosz University in Częstochowa

e-mail: a.sarnat-ciastko@ujd.edu.pl

## School in the eyes of Polish seventh graders in the context of their life positions

---

**Jak cytować [how to cite]:** Sarnat-Ciastko, A. (2019). School in the eyes of Polish seventh graders in the context of their life positions. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 8, 149–164.

---

### Summary

In the period of time between 2016 and 2018, 79 educational establishments in Poland realised a project called "Wychować człowieka mądrego". Wprowadzenie modelu pracy wychowawczej i resocjalizacyjnej z zastosowaniem metody tutoring szkolnego jako profilaktyki pozytywnej problemów w polskiej szkole" ["To raise a smart man. Introduction of educational and resocialisation work model with the use of school tutoring as a positive prevention of problems at Polish school"]. The added value of the actions taken was the opportunity to make an in-depth insight into the situation of Polish school in the view of the educational system reform that was underway at that time. The changes undertaken by the Polish Ministry of National Education were associated with closing up junior high schools and, what follows, extending the period of education in primary schools from 6 to 8 years. This situation turned out to be a multidimensional challenge for educational institutions, but above all, for the students themselves, who discovered a new set of educational procedures, not at the beginning of their education, but at its advanced point. This paper focuses on this very moment, showing which life positions characterised seventh graders at that time, that is what sort of attitude they displayed towards themselves and the surrounding world. The considerations made in this paper are based on the research conducted on a group of 764 seventh graders, who finally confirmed their definitely lower sympathy for school, as well as a significant use of life positions favouring the occurrence of negative interpersonal relationships.

**Keywords:** seventh grader, the educational system reform, life positions, Transactional Analysis, tutoring.

## On seventh graders

On 14<sup>th</sup> December 2016, the Educational Law Act which outlined a new school system came into force. It was supposed to consist of eight-year primary schools, four-year secondary schools, five-year technical schools, vocational schools of the 1<sup>st</sup> and the 2<sup>nd</sup> degree (lasting three and two years accordingly), three-year special vocational schools providing preparation for work, and post-secondary schools for persons holding certificates of secondary school or secondary vocational school completion, with the period of learning no longer than 2.5 years ([*Dz. U.*] The Polish Journal of Law of 2017, item 59, sec. 18, point 1). Thus, a ten-year period of junior high schools established on 1<sup>st</sup> September 1999 in contemporary Poland came to an end (The Act of 25<sup>th</sup> July 1998 r. concerning the change of the Polish Educational System Act, [*Dz. U.*] The Polish Journal of Law of 1998 r. no 117, item 759, point 6), facing many organisational and curricular difficulties deriving to a large extent from haste with which the whole reform was implemented (cf. Zahorska, 2009, pp. 124–125).

Although the very idea of junior high school establishment was criticised as it did not reduce educational inequalities though it was its main aim, strengthening them and even making them bigger (cf. Zahorska, 2009, p. 119), junior high schools became part of students' educational path with their school life divided most frequently into 6+3+3 year stages. During that decade, new buildings were erected, new school communities formed, caring about high quality realisation of their main objectives, finding support in modern educational methods focused on working with junior high school students at a very sensitive age of 13–16, i.e. early puberty, and the process of identity formation related to it (Bardziejewska, 2005, pp. 346–347). This sudden decision to change the system and liquidate this type of school met a significant resistance of the whole environment.<sup>1</sup> However, the changes became a fact and in the school year 2017/2018, seventh graders appeared in primary schools again.

As the authors of the Ombudsman for Children report “Situation of seventh graders in the reformed primary school” remark, seventh graders found themselves in a particularly difficult situation. On the one hand, these teenagers commenced “[...] a period of abrupt changes connected with the period of adolescence, and on the other hand, they were forced to adapt to the new school situation in no time, even though they were preparing for completely different changes in their lives (primary school graduation and starting their junior high school). What is more, this group [...] of students contains those who started following their educational path at the age of 6 and now they have to undertake difficult educa-

---

<sup>1</sup> This resistance was described on Jarosław Pytlak's blog. Mr Pytlak is a Principal and founder of Społeczne Gimnazjum nr 99 (Civic Junior High School no 99) STO (Civic Education Association) <http://www.wokolszkoly.edu.pl/blog/trzy-lata-w-men-destrukcja-systemu-edukacji-w-polsce.html>. Access: 20<sup>th</sup> September 2019.

tional tasks earlier” (Lewicka-Zelent et al., 2018, p. 7). Such circumstances turned out to be very demanding, which was confirmed by a questionnaire filled by 3328 students, carried out for the needs of the said “Report”. The students pointed out that they associate school with tiredness and stress, which does not let them benefit from other extracurricular activities, and with the necessity to participate in private tuition or supplementary classes due to the fact that the content discussed during lessons is very often incomprehensible. What is more, being at school often means the feeling of indifference which might signify cutting off from unpleasant emotions, i.e. anger, helplessness, being lost, sadness, humiliation, fear, feeling of alienation and loneliness (cf. Lewicka-Zelent et al., 2018, pp. 102–104). Taking the above into account, the observation of this group of students who became the object/subject (?) of the educational system reform is of primary importance for undertaking preventive measures for this and following years of students, making it easier for them to follow this newly outlined path. One idea that has already been used in educational establishments might be school tutoring.

### **On the project**

In the opinion of its authors, the project called ”Wychować człowieka mądrygo. Wprowadzenie modelu pracy wychowawczej i resocjalizacyjnej z zastosowaniem metody tutoringu szkolnego jako profilaktyki pozytywnej problemów w polskiej szkole” [“To raise a smart man. Introduction of educational and resocialisation work model with the use of school tutoring as a positive prevention of problems at Polish school”] (RSM) was to be an answer to the school experiences described above. The programme was created for schools which “[...] operate in the atmosphere of student support and stimulation to develop, and for schools which cater for the needs of students who require special support in the area of widely-understood development leading to their complete maturity and preventing various forms of social exclusion” (Sarnat-Ciastko, Gębuś, Zalewski, 2018, pp. 49–50). The main assumption of measures undertaken by tutors was help in strengthening students’ competencies, faith in their possibilities and effective realisation of their life goals (cf. Sarnat-Ciastko, Gębuś, Zalewski, 2018, p. 50). It should be emphasised that the belief in tutoring effectiveness derived from its initiators’ many years’ experience in implementing this form of education in educational establishments (both public and private ones),<sup>2</sup> above all in junior high schools and secondary schools. The key to positive change was

---

<sup>2</sup> The school year 2008/2009 can be regarded as the beginning of tutoring implementation. This year, the programme of pedagogical innovation “A tutor in a Wrocław junior high school” was realised for the first time, initially in three junior high schools no 8, 16 and 25 (cf. Krzychała, 2018, p. 31).

development of the tutor-student relation, authentic and full of engagement, based on the assumptions of the philosophy and pedagogy of dialogue. For it was assumed that school tutoring is “[...] a form of pedagogical work realised via direct and individual contact with a given student, especially taking into account the student’s and the tutor’s dignity deriving from the fact of their humanity; inter- and intra-activity of the upbringing process and setting it in a given life reality” (Budzyński, 2009, p. 31).

The above understanding of tutoring, emphasising the relation and concentrating on the student and their teacher as Persons can become an exemplification of the statement saying that “The mystery of pedagogic success does not lie in ideal curricula, but in who educators-teachers are” (Włodarski, 1992, p. 39). This kind of approach lets us assume that tutoring can be regarded as positive prevention. It consists in benefiting from an approach which strengthens students’ individual competencies and their relations with their parents or other important persons, and these features of the school environment which can be considered positive (Ostaszewski, 2006). In its assumptions, the project “To raise a smart man” aimed to exercise a positive influence on each abovementioned area, by investigating it and working on the student’s strengths and talents, building a school community around tutoring, a community improving mutual relations and effectiveness of performed duties, as well as by creating an alliance with parents really welcome to coexist and get engaged in school life via structured contact with a given tutor.

It should be noticed that the aforesaid project was an initiative of members of the School Tutoring Institute (Instytut Tutoringu Szkolnego) of the Open Education Society (Towarzystwo Edukacji Otwartej) from Wrocław,<sup>3</sup> supervised by Mariusz Budzyński – a promoter of tutoring and a founder of Original Artistic and Academic Secondary Schools (Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie ALA), constituting a laboratory of tutoring relations based on the pedagogy of dialogue. This experience, enriched by observations of tutoring implementation effects in many other schools, became the basis of activities undertaken within the project. They encompassed recruiting 76 schools (including primary schools, secondary schools, youth educational centres and youth sociotherapeutic centres), organising the training of selected teachers from these educational institutions for the role of tutors via tutor training and implementation care with supervision, and supporting them in the very implementation of tutoring. This implementation was supposed to offer 126 students of a given institution an opportunity of cooperation with their individual tutor (chosen or selected) during one school year. Such a tutor was to have about 7 students in their charge.

The realisation of the abovementioned activities and those that were supposed to support them was linked with the necessity to verify their course and their final

---

<sup>3</sup> <https://www.instyttutoringuszkolnego.pl/> (on-line access: 20<sup>th</sup> September 2019).



outcomes planned for one school year. The RSM project was treated by the Ministry of National Education as a pilot project, which required its thorough evaluation. Finally, it encompassed 10 thousand students from a pre-school grade to the final grade of secondary school and over 1300 teachers. Such a scale of the research made it possible to get an in-depth inside into the area of Polish school, yet its main aim was to determine whether and to what extent tutoring has an impact on the atmosphere of educational establishments, their students' creative potential or passive attitude of participants of tutoring relations, and their initiative in choosing life positions.

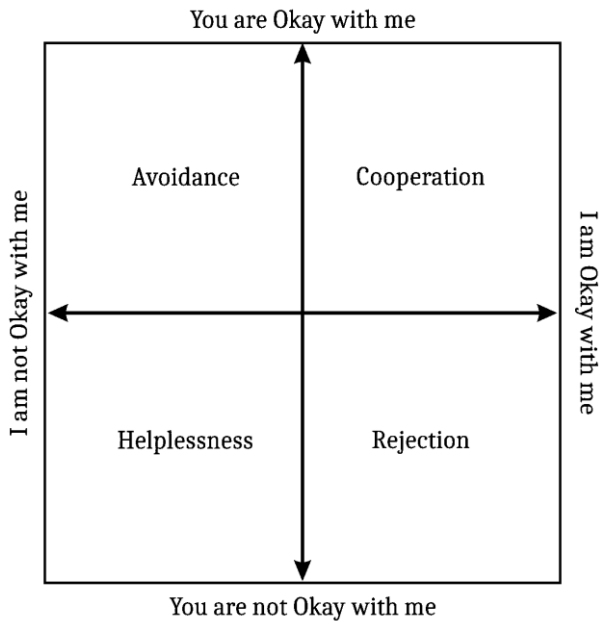
### On life positions

Transactional analysis (TA) as a theory of personality serving personal development and change (cf. Jagieła, 2012, p. 24) offers tools for describing human relations. Among them we can find the concept of life, existential positions which constitute "[...] a fundamental stand we can take, evaluating our own value and others' value. [...] someone's underlying beliefs concerning themselves and other people, which are used to justify decisions and behaviour" (Stewart, Joines, 2016, pp. 152, 154). The main term describing life positions is "being OK" towards oneself, or perceiving others as those who are "OK". It is worth noticing that the very term "OK" that means being all right, valuable, accepted, has its place in the philosophical assumptions of TA as it states that "people are OK" (cf. Jagieła, 2012, p. 24). Two perspectives "I" and "you" finally create four categories of life positions, i.e.

- **I am OK – you are OK (I+ you+)**: lets a person experiencing it feel worthy, unconditionally accepting oneself and others (cf. Szymanowska, Sękowska, 2000, p. 91). Functioning in this position is a result of conscious choices of a given person, their inner recognition of their own rights and rights of other people (cf. Jagieła 1995, p. 24–25);
- **I am OK. – you are not OK (I+ you–)**: means aspiration for satisfying one's needs at the cost of other people treated instrumentally;
- **I am not OK – you are OK. (I– you+)**: is linked with a belief that other people are more valuable, diminishing one's value at the same time;
- **I am not OK – you are not OK (I– you–)**: a catastrophic position (cf. Rogoll, 2010, p. 49), not finding any value in anyone, without any hope for acceptance.

By defining such a set of categories one can assume that accepting a given life position determines "[...] what kind of relations a given person seeks, and, at the same time, kinds of relations they develop confirm their dominant life position" (Szymanowska, Sękowska, 2000, pp. 97). Thus, in a broader perspective, determining a given life position can open an insight into relations occurring in

a given environment, including an institution such as school. It is also worth mentioning that adopting a given life position does not have to be long-lasting. As Stewart and Joines note, "They can change minute by minute" (2016, p. 155). These changes can be presented with the help of the so-called "OK Corral Scheme" developed by Franklin Ernstai and can mean the occurrence of a particular social interaction – operation, i.e.: cooperation, avoidance, helplessness, rejection. Figure 1 illustrates this phenomenon.



*Figure 1*  
Operations in OK Corral scheme

Source: based on Stewart, Joines, 2016, p. 155, Cole, 1998, pp. 152–153.

Transactional analysis notices that flexibility in use of life positions offers an opportunity of change. Every man, having a life position they prefer, can make conscious effort leading them towards the most beneficial position I am OK, you are OK. As Stewart and Joines remark, "If an individual begins with the position I– you–, they shall probably shift to I+ you–. Having spent some time in this position, they shall move to I– you+. An ultimate goal should be increasing the time spent in I+you+ till it becomes their favourite position" (2016, p. 160). This perspective can be used to a great extent for school educating purposes provided that appropriate steps are taken. In the opinion of the people conducting the RSM project, it can be school tutoring.

## The research

The scholars running the project "To raise a smart man" were required to conduct evaluative research, which was to determine the effectiveness of school tutoring being implemented at that time. It was undertaken by the Research Team for the RSM Project Evaluation, formed at Jan Długosz University in Częstochowa (which was a consortium member in the project). The team decided that the research verifying the project shall be based on, among all, the pre-test – post-test procedure, with the use of the diagnostic survey method. Adopting such a solution made it possible to conduct the evaluation of the fourth level (level of use)<sup>4</sup>, which was to determine "if there are expected outcomes in the form of changes in the functioning of the project participants in their establishments (tutors and their students taking part in the project)" (Sarnat-Ciastko, Gębuś, Zalewski, 2018, p. 83). It was established that the following dependent variables should show the effectiveness of tutoring: the atmosphere in the establishments, forms of passivity, creative approaches and life positions constituting the point of reference in this article.

A research tool "School situations"<sup>5</sup> was used to determine the activity (use) of life positions of the respondents. This tool was created by professor Jarosław Jagieła for the needs of the project in the Research Team for the RSM Project Evaluation. It was then evaluated by competent judges and verified in a pilot survey. Its final correct version destined for students in the 6<sup>th</sup> grade and higher grades of primary school, junior high school students and secondary school students was used twice, at the beginning and at the end of the school year in which the project was realised. The picture below presents the tendency to adopt particular life positions at the beginning of the school year. In case of seventh graders it refers thus to the moment of their confrontation with the newly created school structure. While describing this tool, it should be added that it did not take a typical form of a questionnaire based on Likert scale,<sup>6</sup> but it contained a description of eight ambiguous, open situations that can take place in every school. Having read each description, a given respondent was to make a choice how this particular situation could end if they took part in it and if other students and teachers from their school environment took part in it. Each situation had four solutions corresponding to four life positions. In this way, the data collected were of a nominal nature.

---

<sup>4</sup> The evaluation was based on the adapted standards used to verify prevention programmes, which assume four levels of performing this kind of actions: I. reaction to an action undertaken; II. learning; III. using; IV. outcomes (cf. Latkowska, 2014, p. 24).

<sup>5</sup> This questionnaire was presented in the publication entitled "Wychować człowieka mądrego. Raport końcowy z badań ewaluacyjnych ogólnopolskiego projektu wdrażania tutoringu szkolnego" (Sarnat-Ciastko, Gębuś, Zalewski, 2018, pp. 339–342).

<sup>6</sup> One can give an example of a tool "Structural egogram. Self-assessment questionnaire of Self ego states" developed in the Educational Transactional Analysis Research Team (Pierzchała, Sarnat-Ciastko, 2011, pp. 279–288).

## Research group

764 seventh graders from 36 primary schools took part in the research organised in the autumn of 2017. There were 375 girls and 389 boys in this group. The participants were asked to fill in the questionnaire of “School situations,” and, as it was mentioned above, to evaluate the atmosphere at school understood as “[...] the way of perceiving their working or learning environment by teachers and students and how this perception affects their behaviour” (Ostaszewski, 2012, p. 3)<sup>7</sup>. It constitutes a very important point of reference for analyzing how active life positions are, thus constituting a valuable background for considerations made in this paper. Four categories concerning the atmosphere of a given establishment were taken into account while creating this questionnaire, namely: sympathy for school, the feeling of safety experienced by the respondents, the atmosphere in a given establishment and relations among students. The data collected from seventh graders were compared with those coming from sixth graders and students from the second grade of junior high school.

The comparison was made with the help of the average obtained from raising the scale from the ordinal to the quantitative one (scale 1–5, where 1 meant “no” and 5 – “yes”), which can be studied in Table 1.

Table 1

*The average marks of selected categories of school atmosphere in a group of surveyed students, with division into particular classes*

Class	Selected categories of school atmosphere			
	Sympathy for school	Feeling of safety	Good atmosphere at school	Good relations among students
<b>VII (N = 764)</b>	3,56	4,17	3,91	3,72
<b>II junior high school (N = 91)</b>	3,78	4,30	4,13	3,85
<b>VI (N = 632)</b>	3,75	4,20	3,91	3,76

Source: own findings.

Referring to the data above, it can be noticed that in each quoted category the average defining the atmosphere at school is the lowest among seventh graders.

<sup>7</sup> Part of the evaluation tools set named “My school,” referring to the evaluation of school atmosphere and tutoring implemented by the project participants took the form of a questionnaire consisting of accordingly 30 and 33 questions (in stage I and II of the evaluative research). These were closed questions with answers varying from “yes,” “rather yes,” “I don’t know,” “rather not,” to “no.” Only in the final stage of the research, two open-ended questions were added to the questionnaire in order to obtain the respondents’ opinion on their tutoring partner and the very realisation of tutoring in their educational establishment. (cf. (Sarnat-Ciastko, Gębuś, Zalewski, 2018, pp. 335–337). Thus, the data collected were the respondents’ declarations.

Only for the category “good atmosphere at school” the mark given by seventh graders coincides with that given by sixth graders. However, the group of respondents presented in this article marked their sympathy for school exceptionally low. Additionally, the difference of marks in this category turned out to be statistically valid, which is proved by the results of the Kruskal Wallis H test ( $H = 11.08$ ,  $p = 0.004$  where  $M_{rang7th\ grade} = 710.11$ ,  $M_{rang\ 2nd\ grade\ of\ junior\ high\ school} = 774.07$ ,  $M_{rang6th\ grade} = 780,64$ ). Thus, it can be noticed that among all the opinions expressed by the students, the representatives of seventh graders had the worst opinion about the atmosphere at their school. What is more, it is worth emphasizing the fact that boys were in majority here.

Table 2

*The evaluation of selected categories of school atmosphere by boys and girls from the 7<sup>th</sup> grade*

Sex of seventh graders	Selected categories of school atmosphere			
	Sympathy for school	Feeling of safety	Good atmosphere at school	Good relations among students
Girls (N = 375)	3,57	4,3	3,96	3,68
Boys (N = 389)	3,54	4,04	3,87	3,76

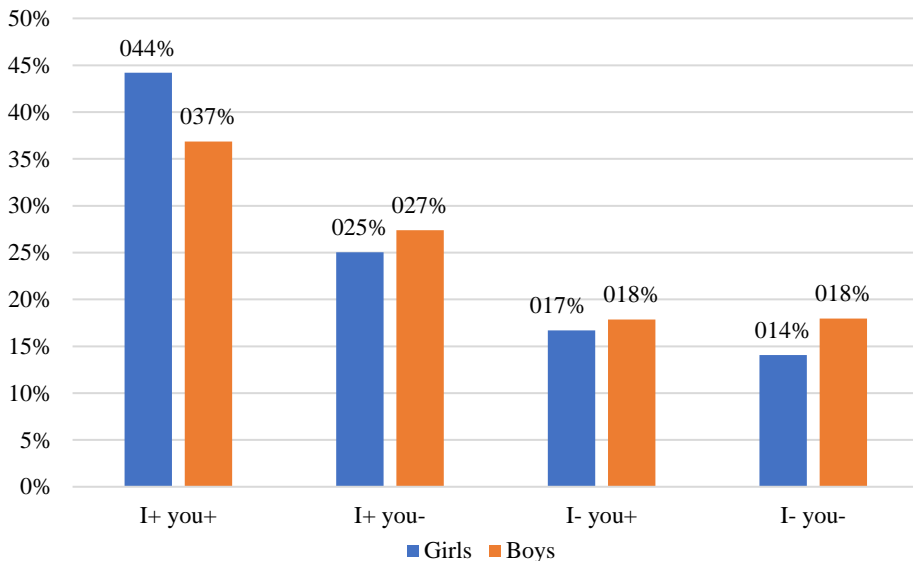
Source: own findings.

The analysis of basic descriptive statistics, including the average (cf. Table 2) showed that it is the boys from the seventh grade who are more critical in their perception of school than the girls from the seventh grade, at the same time feeling less safe than the girls, while on school premises. It was also confirmed by the Kruskal Wallis test ( $H = 9.59$ ,  $p = 0.002$  where  $M_{ranggirls} = 405.84$ ,  $M_{rangboys} = 360.00$ ). The data collected coincided with the image of seventh graders emerging from the Report presented in the first part of the article. How did their life positions activate against this background?

### Life positions of seventh graders

Taking into account the aforesaid perception of school by seventh graders, analysing their life positions was linked with the choice of one, most suitable answer out of four in eight depicted school situations. Each answer referred to a different life position. Having analysed them, it can be shown that the teenagers most often declared adapting the life position I am OK – you are OK, and it concerned 40.46% of the respondents. 26.19% among them stated that their attitude to themselves and the world corresponds to the life position I am OK – you are not OK. On the other hand, a comparable number of respondents said that either it is not OK, including the people surrounding them (16.05%), or that their environment is OK (17.29%) whereas the surveyed respondents maintain the position of not

OK. Summing up the last two categories, it turns out that **more than every third grader declared their feeling of insufficiency, has a lowered self-esteem against the background of their surroundings, does not feel good with themselves. On the other hand, nearly every second seventh grader has a critical attitude to the people round them, diminishing their value and importance.** It should be emphasised here that there were noticeable differences between the boys and the girls regarding their choice of particular life positions. It is illustrated by chart 1.



*Chart 1*

Average percentage of chosen life positions in reference to the gender of the surveyed seventh graders, taking into account all school situations

Source: own findings.

This visualisation shows that there are differences between the boys and the girls in the percentage of people declaring a given life position. In this chart (presenting the average percentage of responses, taking into account all situations listed in the questionnaire), the boys have a lower percentage of functioning in the position I am OK – you are OK, and a higher percentage in the other remaining positions. These differences are confirmed by the chi square test, but this confirmation regards not all but half of selected items.<sup>8</sup> Thus, it can be assumed that

<sup>8</sup> This relationship is discernible, but weak in case of the first situation (chi = 25.92, df = 3, p = 0.000, where Cramer's V = 0.18), the second one (chi = 11.60, df = 3, p = 0.009, where Cramer's V = 0.12), the third one (chi = 12.03, df = 3, p = 0.009, where Cramer's V = 0.13) and the fifth one (chi = 13.69, df = 3, p = 0.003, where Cramer's V = 0.13).

the group particularly vulnerable to the experience of discomfort of being not OK are boys.

The comparison of the responses given by the seventh graders and students in similar age groups, i.e. from the second grade of junior high school and the sixth graders from primary school turned out to be an important point of reference in determining life positions of seventh graders. Chart 2 presents the choices made by the aforesaid students, pointing to the activity of their life positions.

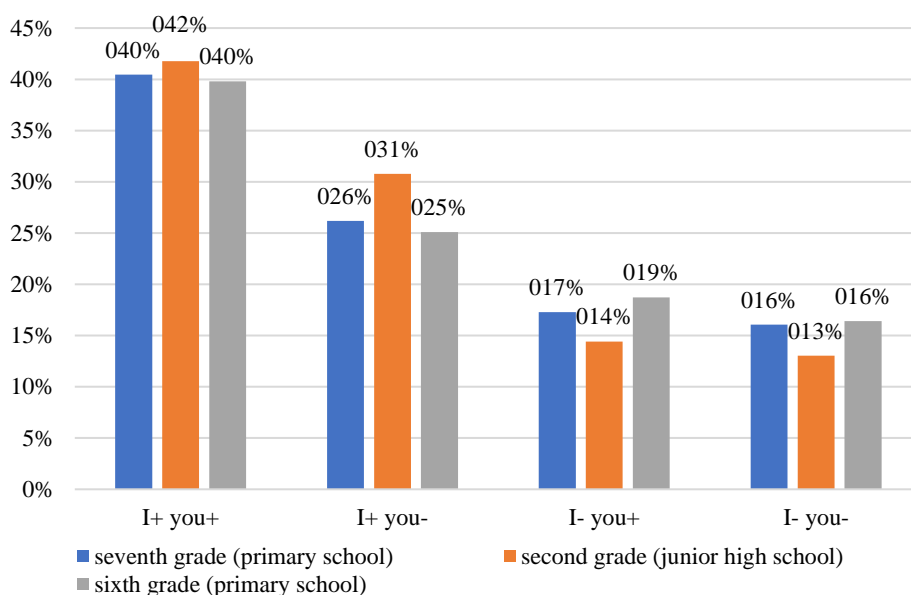


Chart 2

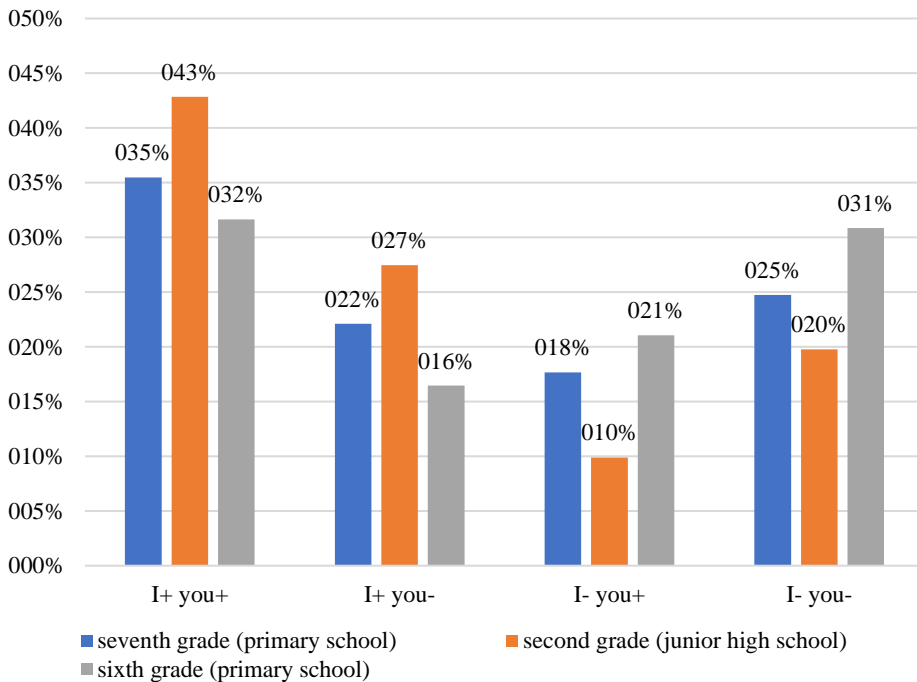
Average percentage of chosen life positions in reference to the age (school class) of the surveyed students, taking into account all school situations

Source: own findings.

As it can be noticed, the position I+ you+ takes about 40% in each group, however, the biggest percentage of choices pointing to high self-esteem and self-acceptance can be found among the students from the second grade of junior high school. At the same time, this group had the lowest percentage informing about the activity of the position I am not OK. What is important, in this perspective, the representatives of both seventh graders and sixth graders had a very similar percentage of selected life positions, including a significantly lower percentage of people choosing the position I am OK – you are not OK and a higher one in case of I– you + and I– you– in comparison with the junior high school students. This suggests that an independent class variable can be related to life positions chosen by the surveyed students. However, such a correspondence was confirmed in case of two situations described in the questionnaire – the fourth and the sixth

one. It is worth quoting them, showing the difference in their perception by the students from a given class.

*Situation 4. Imagine that a new teacher often offends students. Time goes on and the situation does not change. The group feels more and more helpless and irritated. What do you do in this situation? What do the others do?*



*Chart 3*

Average percentage of chosen life positions analysed in situation 4

Source: own findings.

As it can be noticed in chart 3, the reaction +/+ in this situation remains the strongest among the junior high school students, whereas the reaction from this position is much less frequent both among the seventh graders and the sixth graders, who more often display positions strengthening uncomfortable feelings and attitudes. This relation was confirmed by the chi square test, whereby Cramer's V test showed that it is weak ( $\chi^2 = 24.52$ ,  $df = 6$ ,  $p = 0.00$ , where Cramer's  $V = 0.13$ ).

*Situation 6. Imagine that in your group there is a big conflict between you and other people. Your arguments do not convince them. What do you do then? What do the others do?*



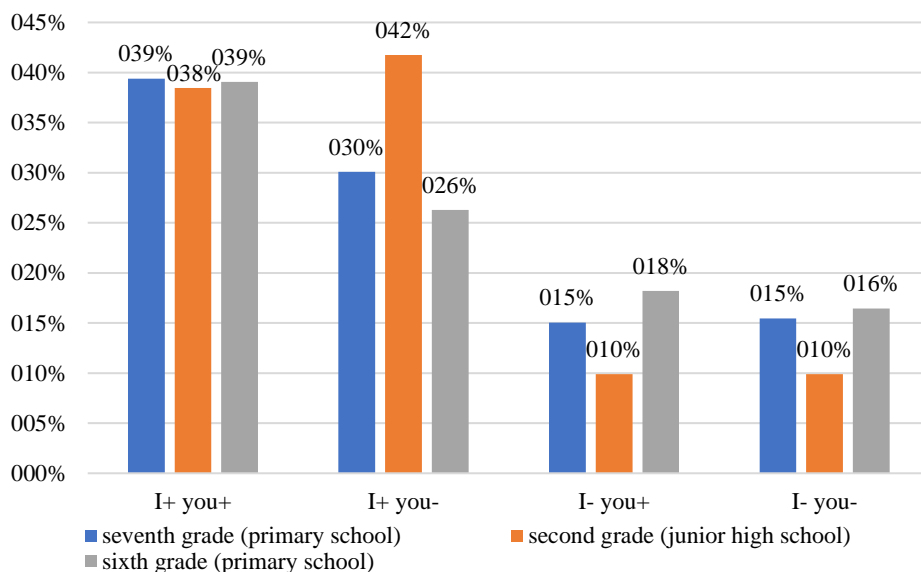


Chart 4

Average percentage of chosen life positions analysed in situation 6

Source: own findings.

Chart 4. shows a very interesting picture. Facing a conflict with students (where the teacher is not engaged as a representative of the school system, like in case of situation 4), again there is a 40% group of people engaged from the state of I+ you+. On the other hand, there is a much bigger group of junior high school students who react to the situation described from the position I am OK – you are not OK, thus protecting themselves in some way against their peers (lowering their value), probably showing more activity and autonomy in their actions than the sixth and seventh graders. This relation was confirmed by the chi square test, whereby Cramer's V test showed that it is weak ( $\chi = 13.67$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0.034$  where Cramer's  $V = 0.10$ ).

Both aforesaid situations and the general comparison of activity pertaining to particular Self ego states show that there is a difference in perceiving the same school events by the students from the second grade of junior high school and the sixth and seventh graders of primary school. In each surveyed class there was in general a group of 40% of students who declared that in the aforesaid situations they would act from the position of I am OK – you are OK, so they would be ready to cooperate. The rest 60% of the respondents chose different reactions: the junior high school students chose to a greater extent those which let them maintain high self-esteem at the cost of diminishing the value of their surroundings (I+ you-), which would mean rejection, whereas the primary school students, the sixth graders in majority, more often diminished their own value (avoidance or

helplessness). Taking everything into account, it should be said that although the perception of the school atmosphere by the seventh graders turned out to be more critical than in case of the other groups, it was the sixth graders who chose to a larger extent more negative positions, disqualifying themselves. Thus, it can be supposed that it was not the realisation of the school curriculum in such circumstances, but other factors concerning the students' social and mental development were important here. However, this conclusion shows the importance and necessity of preventive and educative measures in educative establishments, which could support such a big percentage of students who experience discomfort of not being OK. It becomes necessary to promote activities that favour the development of atmosphere and relations in the spirit of OKness on school premises (cf. White, 1994, pp. 170–171).

### **Conclusions and recommendations**

This presentation shows a small fragment of the data collected during the realisation of the evaluative research for the project “To raise a smart man”, yet, from the perspective of the educational system reform, it is an important fragment. It presents a picture in which the seventh graders, the first generation of students subject to that change, do not feel comfortable in their schools, having much less sympathy for them than the students from similar age groups. In this respect, the male seventh graders might be a cause for particular concern as, in comparison with their female friends, they showed they felt significantly less secure at school. Therefore, these data show an important side-effect of top-down activities, as a result of which school does not seem a friendly place, offering conditions for positive development in the area of education and school achievements, as well as in the area of social and mental development. It is worth mentioning that it is confirmed by the data finally collected during the evaluative research, which show further deterioration of school atmosphere categories in this group of respondents at the end of the school year (cf. Sarnat-Ciastko, Gębuś, Zalewski, 2018, p. 200). In this respect, it seems necessary to notice that against this background, in the teenagers' opinion, the tutoring relation met with a positive response as an activity that maybe does not counterbalance negative experiences of dealing with the school system but lets them experience different-quality contact with a teacher who “goes beyond the desk,” offers their attention, time and space for conversation (cf. Sarnat-Ciastko, Gębuś, Zalewski, 2018, pp. 206–207).

Referring this situation to the analysis of the activity of life positions pertaining to this group of surveyed students, it is worth noticing that more than every third student perceives themselves in the position I am not OK and almost every other student perceives their surroundings as not being OK. As it was shown, sixth graders are in particular danger of perceiving themselves in this way, while their self-assessment and perception of their surroundings depends on the context

of the teacher's presence or absence. The data collected show that students should be offered system support that would let them see how it is to be OK. This support should not be relegated to the last school lesson, but it would consistently enter the school space, its timetables and relations, creating the atmosphere necessary for the emergence of autonomy and self-reliance.

## Bibliography

- Bardziejewska, M. (2005). Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków? In: A. Brzezińska (ed.), *Psychologiczne portrety człowieka* (p. 345–377). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Budzyński, M. (2009). Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać uczniów i motywować go do nauki. In: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (ed.), *Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany Edukacyjnej* (p. 31–34). Wrocław: TEO.
- Cole, M. (1998). Shame, Life Positions, and the OK Corral. *Transactional Analysis Journal*, 28 (2), 152–156, <https://doi.org/10.1177/036215379802800208>.
- Jagiela, J. (2012). *Słownik analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Jagiela, J. (1995). Tolerancja w świetle analizy transakcyjnej. In: A. Rosół, M.S. Szczepański (ed.), *Tolerancja. Studia i szkice* (p. 17–26). Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Krzychała, S. (2018). *Nauczyciel-tutor. Prakseologiczna rekonstrukcja tutoringu szkolnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Latkowska, J. (2014). *Ewaluacja krok po kroku. Podręcznik ewaluacji wewnętrznej programów profilaktycznych*. Warszawa: Fundacja Praesterno.
- Lewicka-Zelent, A., Zubrzycka-Maciąg, T., Kwiatkowski, P., Trojanowska, E. (2018). *Sytuacja uczniów klasy VII zreformowanej szkoły podstawowej. Raport Rzecznika Praw Dziecka przygotowany na podstawie sondażu opinii młodzieży, rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół*. Warszawa, [http://brpd.gov.pl/sites/default/files/raport\\_z\\_badiania\\_sytuacji\\_szkolnej\\_siodmoklasistow.pdf](http://brpd.gov.pl/sites/default/files/raport_z_badiania_sytuacji_szkolnej_siodmoklasistow.pdf). Access: 23 September 2019.
- Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 4 (120), 22–38.
- Ostaszewski, K. (2006). *Pozytywna profilaktyka. Świat Problemów*, 3, 158, [www.psychologia.edu.pl/czytelnia/62-wiat-problemow/174-pozytywnaprofilaktyka.html](http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/62-wiat-problemow/174-pozytywnaprofilaktyka.html). Access 15 August 2019.
- Pierzchała, A., Sarnat-Ciastko, A. (2011). Egogram strukturalny. Kwestionariusz samooceny stanów Ja (wersja eksperymentalna). In: J. Jagiela (ed.), *Analiza transakcyjna w edukacji* (p. 279–288). Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

- Rogoll, R. (2010). *Aby być sobą. Wprowadzenie do Analizy Transakcyjnej*. Warszawa: PWN.
- Sarnat-Ciastko, A., Gębuś, D., Zalewski, Z. (2018). „*Wychować człowieka mądrego*”. *Raport końcowy z badań ewaluacyjnych ogólnopolskiego projektu wdrażania tutoringów szkolnego*. Częstochowa: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Stewart, I., Joines, V. (2016). *Analiza transakcyjna dzisiaj*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Szymanowska, E., Sękowska, M. (2000). *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 59.
- Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, Dz.U. z 1998 r. nr 117, poz. 759.
- White, T. (1994). Life Positions. *Transactional Analysis Journal*, 24 (4), 269–276, <https://doi.org/10.1177/036215379402400406>.
- Włodarski, Z. (1992). *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*. Warszawa: WSiP.
- Zahorska, M. (2009). Sukcesy i porażki reformy edukacji. *Przegląd Socjologiczny*, 58 (3), 119–142.
- <http://www.wokolszkoły.edu.pl/blog/trzy-lata-w-men-destrukcja-systemu-edukacji-w-polsce.html>. Access: 20 September 2019.

## Szkoła oczami polskich siódmoklasistów w kontekście ich pozycji życiowych

### Streszczenie

W latach 2016–2018 w 79 placówkach oświatowych w Polsce realizowany był projekt „Wychować człowieka mądrego. Wprowadzenie modelu pracy wychowawczej i resocjalizacyjnej z zastosowaniem metody tutoringów szkolnego jako profilaktyki pozytywnej problemów w polskiej szkole”. Wartością dodaną podejmowanych działań okazała się możliwość dokonania pogłębionego wglądu w sytuację polskiej szkoły w świetle toczącej się wówczas reformy edukacji. Podejmowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zmiany wiązały się z wygaszaniem gimnazjów, a co za tym idzie poszerzeniem o dwie klasy szkół podstawowych. Ta sytuacja okazała się wielowymiarowym wyzwaniem dla placówek oświatowych, ale przede wszystkim dla samych uczniów, którzy odślonili dla siebie nową kartę procedur edukacyjnych, nie na początku swojej szkolnej drogi, ale w jej zaawansowanym już trakcie. Niniejszy artykuł zwraca uwagę na ten konkretny moment, koncentrując się na tym, jakimi pozycjami życiowymi charakteryzowali się wówczas siódmoklasiści, a zatem jaki przejawiali stosunek do siebie i otaczającego ich świata. Czynione tu rozważania oparte są o badania przeprowadzone na grupie 764 siódmoklasistów, którzy ostatecznie potwierdzili swoją zdecydowanie niższą sympatię do szkół, a także znaczące wykorzystanie pozycji życiowych, które sprzyjają zaistnieniu negatywnych relacji interpersonalnych.

**Słowa kluczowe:** siódmoklasista, reforma systemu edukacyjnego, pozycje życiowe, analiza transakcyjna, tutoring.

**ANALIZA TRANSAKCYJNA NA TLE  
INNYCH KIERUNKÓW  
PSYCHOPEDAGOGICZNYCH**

EDUCATIONAL TRANSACTIONAL  
ANALYSIS IN THE LIGHT OF OTHER  
PSYCHOPEDAGOGICAL AREAS



Jarosław JAGIEŁA

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

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

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

## Psychopedagogika samorealizacji i autonomii, czyli o związkach koncepcji humanistycznych z edukacyjną analizą transakcyjną (cz. 4)\*

---

**Jak cytować [how to cite]:** Jagieła, J. (2019). Psychopedagogika samorealizacji i autonomii, czyli o związkach koncepcji humanistycznych z edukacyjną analizą transakcyjną (cz. 4). *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 8, 167–194.

---

### Streszczenie

Artykuł prezentuje w skrótovej formie psychologię i terapię humanistyczną, czołowych jej przedstawicieli oraz sposób w jaki ujawnia się w polskiej teorii i praktyce. Wykazano związki jakie łączą tę koncepcję z analizą transakcyjną.

**Słowa kluczowe:** psychologia humanistyczna, samorealizacja i samoakceptacja, terapia humanistyczna, psychologia humanistyczna w Polsce, pedagogika humanistyczna, analiza transakcyjna.

Człowiek – jak każda inna żywa istota, czy roślina czy zwierzę – charakteryzuje się wrodzonym dążeniem do rozwijania wszystkich swoich możliwości służących podtrzymaniu i wzmocnieniu własnego organizmu.

Carl Rogers, *Terapia nastawiona na klienta*, 1991.

Całe życie jest edukacją, każdy jest nauczycielem i każdy jest zawsze uczniem.

Abraham Maslow, *Motywacja i osobowość*, 2013.

Psychologia humanistyczna, bo o niej będzie teraz mowa, dość powszechnie uważana jest za „trzecią siłę” wśród szkół i nurtów współczesnej psychologii.

---

\* Artykuł jest fragmentem szerszego opracowania (2018). *Edukacyjna analiza transakcyjna na tle innych orientacji psychopedagogicznych*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza w Częstochowie.

Sytuuje się zatem obok ortodoksyjnej psychoanalizy czy radykalnego behawioryzmu, czyli kierunków, którym uwagę poświęciliśmy w poprzednich odcinkach. Przeciwstawia się z jednej strony wizji człowieka skupionej wokół konfliktów wewnętrznych, nieświadomych sił i ślepych popędów, z drugiej zaś krytykuje wagę zewnętrznych źródeł kontroli i bodźców sterujących zachowaniem ludzi, jak to ma miejsce w przypadku behawioryzmu. Kazimierz Obuchowski w eseju dotyczącym autonomii pisze m.in.:

U behawiorystów wszystko dało się wyjaśnić odruchem warunkowym, u psychoanalityków – mechanizmem wypierania i projekcji. W jednym i w drugim wypadku jednostka jest tylko przedmiotem zdarzeń – ofiarą uczenia się lub walki między tym, co chce rządząca nią wewnętrzna siła, i tym, co chce rządząca nią kultura (Obuchowski, 2015, s. 147).

Oba kierunki mają zatem charakter deterministyczny, pozbawiają bowiem człowieka podmiotowości i możliwości decydowania o swoim losie. W psychoanalizie, przede wszystkim w jej klasycznym wydaniu, człowiek zdeterminowany jest przez naturę, natomiast w behawioryzmie przez sterujące jego zachowaniem środowisko zewnętrzne. Psychologia humanistyczna skierowała zatem całą swoją uwagę na to, co jest dla człowieka unikatowe, jedyne w swoim rodzaju – na ludzką podmiotowość oraz wolność w decydowaniu o swoim przeznaczeniu. Jego samorealizację i autonomię.

## Podstawowe założenia psychologii humanistycznej

Psychologia humanistyczna w obecnym kształcie jest konglomeratem różnych zjawisk wykraczających poza ramy ściśle naukowe. Jeden z czołowych przedstawicieli tego nurtu pisał swego czasu o tym tak:

Psychologia humanistyczna oznacza obecnie wiele rzeczy: ruch kulturowy, sieć społeczną, szereg ludzkich doświadczeń, zbiór technik, system wartości, organizację i teorię. Najlepiej, kiedy wszystkie współdziałają ze sobą i wzajemnie się wzbogacają (Maslow, 2013, s. 355).

Założenia antropologiczne, na jakich oparta jest psychologia humanistyczna, wynikają z poniższych przesłanek, które warto przytoczyć choćby w kontekście zadań edukacyjnych, jakimi będziemy się dalej zajmować. A zatem, człowiek traktowany jest w tej koncepcji według następujących założeń: ma potencjalne zdolności do twórczego rozwoju, gdy jego motywacja i okoliczności będą temu sprzyjały, i jest – co ważne – podmiotem godnym zaufania. Dąży do zmiany i jednocześnie się jej obawia. Jest odpowiedzialny za swoje wybory, a jego aktywność wynika z interakcji z otoczeniem oraz, co jest być może najważniejsze, jest istotą społeczną (Janowska, 1995, s. 36).

W początkowym okresie kształtowania się nowego kierunku, jakim stała się psychologia humanistyczna, próbowano skodyfikować podstawowe kategorie i przesłanie tej orientacji. Dla przykładu, w jednym ze swych listów skierowa-



nych do Zjazdu Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego J.F.T. Bugental w roku 1963 postulował cały szereg kryteriów odnoszących się zarówno do człowieka, jak również do samej psychologii humanistycznej (za: Rosińska, Matusewicz, 1982, s. 225–226). W kolejnych latach w jednym z artykułów Bugental doprecyzował swoje stanowisko (Bugental, 1978, s. 325–340). Postulaty odnoszące się do człowieka ujął w następujących punktach:

- człowiek jako taki jest czymś więcej niż suma swoich części;
- człowiek istnieje w środowisku ludzkim;
- człowiek jest świadomy;
- człowiek dysponuje wyborem;
- człowiek działa celowo.

Natomiast cechy wyróżniające kierunek humanistyczny sprowadzają się do poniższych tez: psychologia humanistyczna troszczy się o człowieka; przedkłada sens nad procedurę; szuka przede wszystkim wartości humanistycznych; uznaje relatywizm wszelkiej wiedzy; odwołuje się bardzo wyraźnie do podejścia fenomenologicznego. Na koniec pojawia się teza, która we wspomnianym opracowaniu została wyeksponowana ze szczególnym zaakcentowaniem: psychologia humanistyczna nie neguje wkładu innych kierunków, ale stara się je uzupełnić i włączyć w nurt badań nad doświadczeniem ludzkim. Stwierdzenie to ma istotne znaczenie w kontekście interesującej nas analizy transakcyjnej.

Ważniejsze założenia etyczne wpływające na psychologię humanistyczną sprowadzają się do poniższych przesłanek:

- przyjmowanie odpowiedzialności za własne działania i doświadczenia;
- wzajemność w relacjach: uznawanie punktu widzenia innej osoby;
- perspektywa egzystencjalna, czyli tu i teraz; podkreślanie, że zawsze żyje się tylko w chwili obecnej;
- uznanie, że takie emocje, jak ból, konflikt, żal, gniew i poczucie winy są częściami ludzkiego doświadczenia, które należy rozumieć, a nawet cenić, a nie tłumić i ukrywać; ekspresja emocji ujawnia znaczenie doświadczeń w życiu danej osoby;
- ludzie, którzy wcielają w życie etykę humanistyczną, łączy poszukiwanie doświadczeń sprzyjających wzrastaniu (Maslow, 2013, s. 357).

Pomimo różnego rodzaju prób doprecyzowania założeń i kryteriów konstytuujących psychologię humanistyczną wciąż pozostaje ona zjawiskiem niejednoznaczny w swych różnorodnych przejawach. I choć stanowi zjawisko kulturotwórcze, oryginalne i wyjątkowe, to wiele z powyższych założeń i odkryć razi swoją oczywistością czy wręcz banalnością.

## **W kierunku samorealizacji i samoakceptacji**

Jedną z centralnych kategorii psychologii humanistycznej pozostaje pojęcie samorealizacji, która w sposób najprostszy może być określona jako dążność do

osiągnięcia przez jednostkę pełni swoich możliwości. Wszechstronnego przeglądu rozumienia tego terminu dokonała Grażyna E. Kwiatkowska, konstatująca, że pojęcie to wyszło poza tradycyjnie przypisane mu ramy. Porównując różne stanowiska, zauważa ona, że albo przez to samo pojęcie rozumie się różne treści, albo wręcz odwrotnie – podobne treści pojawiają się pod różnie brzmiącymi terminami (Kwiatkowska, 1995, s. 5–21). Dość często stanowi ono synonim takich kategorii, jak: samoaktualizacja, samorozwój, autokreacja, tworzenie siebie lub terminy bliskie pedagogice, takie jak: samokształcenie lub samowychowanie. Na gruncie pedagogiki szczególnie wyeksponowane jest utożsamianie samorealizacji z procesem samorozwoju, czyli stawianiem się ucznia czy wychowanka tym, kim jest naprawdę w swej istocie, oraz z tym, co wynika z jego potencjału genetycznego i rozwojowego. Samorealizacja identyfikowana jest też w wysokim stopniu z aktywnością twórczą zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Ważnym sposobem osiągnięcia samorealizacji jest wypracowanie przez jednostkę obrazu własnej osoby, czyli własnego Ja (*self*), które decyduje o poczuciu tożsamości i pozwala na odróżnieniu nas od innych. Chodzi tu o posiadanie świadomości, że jest się kimś określonym dla siebie i dla innych, że „ja to ja”, jak można najkrócej skonstatować. Koncepcja własnego Ja zawiera się między Ja realnym (rzeczywiste spostrzegane cechy i zdolności danej osoby) a Ja idealnym (pragnienia danej osoby na temat tego, kim chciałaby lub powinna być). Źródłem Ja idealnego są najczęściej osoby znaczące w życiu danej jednostki, np. rodzice, nauczyciele, idole itd. Zbieżność obu stanów Ja czyni kogoś w pełni dojrzałym, kompetentnym oraz zdolnym do samorealizacji. Natomiast ujawniająca się rozbieżność między jednym a drugim stanem Ja jest przyczyną lęków i nerwic. Pojawia się niespójność między tym, czego się doświadcza, a wyobrażeniem o sobie samym (*concept of self*). Problemy pojawiają się również wówczas, gdy postrzeganie Ja realnego jest zniekształcone oraz nieadekwatne w stosunku do nieosiągalnego lub niedostępnego Ja idealnego.

Innym ważnym pojęciem psychologii humanistycznej, w znacznym stopniu komplementarnym z samorealizacją i poczuciem własnego Ja, jest samoakceptacja. Koncepcja samoakceptacji wiąże się najczęściej z osobą Carla Rogersa (1902–1989). W sposób najprostszy można rozumieć to pojęcie jako zgodność między wspomnianym realnym a idealnym obrazem własnej osoby. Sama akceptacja jest odczuciem ciepła, miłości, a także szacunku płynącego od innych osób. Ma istotne znaczenie w życiu jednostki, gdyż pozwala radzić sobie ze stresem oraz przyczynia się do sukcesu w dążeniu do samorealizacji. Zofia Palak przywołuje badania empiryczne, które potwierdzają zależność pomiędzy poziomem samoakceptacji a motywacją osiągnięć, przy jednoczesnej rozbieżności w wynikach dotyczących podobnej zależności między samoakceptacją a osiągnięciami szkolnymi. Jedne z badań wykazują taką zbieżność, inne z kolei jej nie potwierdzają. Natomiast wcześniejsze badania przeprowadzone przez autorkę wykazały, że samoakceptacja jest tą zmienną psychologiczną, która w dużym stopniu uze-

wnętrznie się w zachowaniu młodzieży (Palak, 1995, s. 23–32). Otrzymywana akceptacja może mieć charakter bezwarunkowy, jako wyraz udzielanej akceptacji bez zastrzeżeń, oczekiwań i warunków oraz jako akceptacja warunkowa, obciążona zastrzeżeniami i życzeniami ze strony otoczenia. Otrzymywanie bezwarunkowej akceptacji jest koniecznym czynnikiem osiągnięcia pełnej dojrzałości, która wyraża się m.in. w poczuciu zaufania do siebie i dążeniu do osiągania założonych przez siebie celów.

Według Abrahama H. Maslowa (1908–1970), drugiego z ważnych reprezentantów psychologii humanistycznej, samorealizacja jest rzadko osiąganym stanem, przejawiającym się w odczuciu satysfakcji ze zrealizowania wszystkich pragnień. Ludzie na samym początku muszą mieć możliwości zaspokojenia swoich podstawowych potrzeb (głodu, pragnienia, braku zmęczenia itd.), a także bezpieczeństwa, przynależności, szacunku, poprzez zainteresowania poznawcze i estetyczne, aby zrodziły się pragnienia samorealizacji i transcendencji. Potrzeby te, ułożone hierarchicznie, stworzyły tzw. piramidę potrzeb. Model wywarł znaczny wpływ na rozwój pedagogicznych teorii samorealizacji. Nie chodzi w nim bowiem wyłącznie o tzw. potrzeby braku, ale również, a może i w większym jeszcze stopniu, o tzw. potrzeby wzrostu, czyli potrzeby samorealizacji, twórczości czy transcendencji. Zaspokojenie potrzeb wpływa na wiele sfer życia – twierdzi Maslow – i wymienia bardzo długą listę różnego rodzaju zjawisk, które w znacznej części zdeterminowane są realizacją owych potrzeb. Grupuje je w obszar zjawisk wolicjonalno-afektywnych (w rozumiały sposób wymieniane są w ramach tej koncepcji na pierwszym miejscu), a także: zjawiska poznawcze, cechy charakteru, zjawiska interpersonalne oraz inne, wśród których wymienia m.in. „zmieniony obraz nieba, piekła” (Maslow, 2013, s. 100).

Koncepcję Maslowa traktuje się jako jedną z teorii „organizmicznych”, co oznacza, że uznaje ona człowieka przede wszystkim jako organizm i to właśnie wyznacza założenia teoretyczne, horyzont badawczy i przyjętą perspektywę metodologiczną (Nelicki, 1999, s. 159–175). Natura człowieka nie jest całkowicie dziedziczna. Nie jest czymś określonym, ale formuje się dopiero w kolejnych latach życia. Stąd dochodzimy do następnego ważnego zakresu zainteresowań Maslowa, jakim jest samoaktualizacja, która oznacza, że każda jednostka ma pewien potencjał rozwojowy. To, czy osiągnie szczyt swojej piramidy w zakresie zaspokajania potrzeb, zależy od dwóch sprzecznych ze sobą sił: obrony i rozwoju. Pojęcie samoaktualizacji ma u Maslowa bardzo ogólne znaczenie i może być utożsamiane z urzeczywistnianiem natury człowieka, jego wrodzonej potencjalności, może być uznane za synonim pełnego rozwoju człowieka. Maslow przywiązuje też dużą wagę do relacji interpersonalnych, podkreślając, że potrzeby podstawowe mogą być zaspokojone tylko interpersonalnie. Osoby samorealizujące się posiadają głębsze niż inni relacje interpersonalne. Tworzą silniejsze więzi, są zdolne do większej miłości i identyfikacji z innymi. Zauważa jednak, że osoby takie poszukują także osób samorealizujących się i w ogólnym rozrachunku bar-

dziei zdrowych. Łączy je też więź raczej z nielicznymi jednostkami (Maslow, 2013, s. 222). Analizując dorobek tego autora, Robert Flager napisał: „Abraham Maslow był człowiekiem, który miał odwagę wsłuchiwać się głęboko w samego siebie i swoją niezachwianą wiarę w pozytywny potencjał rodzaju ludzkiego. Nazywano go pionierem, wizjonerem, filozofem nauki i optymistą. Był jednym z czołowych rzeczników psychologii humanistycznej („Trzeciej Siły”)” (Flager, 2013, s. 35).

Maslow, analizując naturę ludzi, doszedł do wniosku, że posiada ona skłonność do podążania w kierunku zdrowia, twórczości oraz samospełnienia. Nerwica jest natomiast niczym innym, jak przeszkodą w samorealizacji. W poszczególnych społeczeństwach ludzie dążą do coraz to wyższego poziomu samorealizacji, nie powinni jednak ograniczać czy zabierać wolności innym. Dążenie do samorealizacji doprowadza każdego człowieka do dużej wydajności, zdolności produkcyjnej, skuteczności i efektywności (stąd np. sprawność w biznesie nie musi pozostawać w konflikcie z dążeniem do rozwoju osobistego). Człowiek samorealizujący się to osoba zdrowa, dojrzała i szczęśliwa, która rozwija się i spełnia w życiu. Posiada trafną i użyteczną percepcję rzeczywistości. Potrafi spokojnie i swobodnie odnosić się do innych, a także mieć pozytywny stosunek do siebie samej. Nie jest zdominowana przez negatywne uczucia, np. lęk, wstyd, czy poczucie winy, jej zachowanie jest spontaniczne i naturalne. Wobec trudności całą swoją uwagę kieruje na rozwiązanie problemu, a nie na siebie i swoje odczucia. Przejawia też demokratyczną strukturę charakteru i zdolność do miłości. Te zaś czynniki dają się obiektywnie opisać i zbadać na drodze szerszych badań oraz prac doświadczalnych, które warto podjąć (Maslow, 1986, s. 155).

## Terapia humanistyczna

Skutecznie prowadzona psychoterapia prowadzi do tego, że „ludzie postrzegają inaczej, myślą inaczej, uczą się inaczej” (Maslow, 2013, s. 160). Wszystko to, zdanem Masłowa, stanowi najlepszą technikę, jaką kiedykolwiek mieliśmy, aby odsłaniać najgłębsze pokłady natury ludzkiej, poprawiać relacje interpersonalne i kształtować pozytywne postawy społeczne. Celem terapii jest posiadanie jasnej i klarownej percepcji rzeczywistości, zwiększenie otwartości na nowe doświadczenia. Całość osoby ma stanowić zintegrowaną jedność, twórczą, ale też obiektywną, o transcendentnej jaźni, potrafiącą harmonijnie łączyć konkretny z abstrakcją.

Założenia teoretyczne psychologii humanistycznej dały podstawy dla stworzenia nurtu psychoterapii określanego mianem terapii humanistycznej lub terapii skoncentrowanej na kliencie, a w obecnej formie znanego jako terapia skoncentrowana na osobie i będąca jedną z najmniej ustrukturyzowanych i niedyrektywnych form pomocy psychologicznej. Carl Rogers definiuje swoją koncepcję (PCA – *Person Centered Approach*) w następujący sposób: „Terapia nastawiona

na klienta – będąca ciągle w toku rozwoju – jest takim sposobem bycia z drugą osobą, który sprzyja zdrowym zmianom i ułatwia rozwój. Opiera się ona na założeniu, że w człowieku tkwią ogromne zdolności do rozumienia samego siebie i do konstruktywnych zmian w sposobie bycia i zachowania, oraz że najlepsze warunki do ujawnienia i urzeczywistnienia tych zdolności stwarza pewna specyficzna relacja z drugim człowiekiem” (Rogers, 1991, s. 6).

Jest to zatem terapia, która skupia się na aktualnych, a nie przeszłych, jak to się dzieje w przypadku psychoanalizy, świadomych i subiektywnych doświadczeniach jednostki, przeżywanych przez nią emocjach i poczuciu własnego Ja. Patologii dopatruje się w deficytach osobowości wynikających z braku akceptacji oraz możliwości samorealizacji. Doświadczenia wywołujące frustrację w związku z potrzebą samoakceptacji są wypierane do nieświadomości po to, aby nie zagrażały pozytywnemu obrazowi własnej osoby. Mówiąc językiem Rogersa: są nieustrukturalizowane, niesymbolizowane i zniekształcone w poczuciu swojego Ja, choć jednocześnie mają wpływ na życie i zachowania jednostki. Wyraża się to głównie poprzez mechanizmy obronne, takie jak projekcja, racjonalizacje czy fantazje. Chroni to obraz Ja danej osoby, ale jednocześnie nie pozwala na adekwatne rozpoznawanie aktualnego doświadczenia, co rodzi samo w sobie wiele problemów psychologicznych. Człowiek ukształtowany w sytuacji warunkowej akceptacji zamiast w pełni doświadczać swojego Ja, próbuje nieustannie je chronić, uczy się utrzymywania fasady i zaczyna budować społecznie akceptowane maski ról publicznych (nazywane notabene przez Carla Junga terminem „persona”). Koncentruje się na tym, czego oczekują inni, a nie potrafi kontaktować się z własnymi potrzebami i pragnieniami. Staje się sztywny i nieadekwatny w percepcji siebie oraz innych, gdyż część doświadczeń włączona jest do Ja, ale inna znajduje się niejako poza tą strukturą, co nie oznacza, iż i tak wywierają one wpływ na życie jednostki. Powodują także niespójne i mało kongruentne reagowanie, określane mianem intensjonalności.

Celem terapeuty jest „rekonstrukcja w świecie pacjenta”, a nie nadawanie mu medycznych czy klinicznych etykietek. To sam klient (bo takie miano nadaje mu się w tego rodzaju terapii) określa swój problem, czas i intensywność terapii oraz w równym stopniu jak sam terapeuta ponosi odpowiedzialność za jej wynik. Relacje między klientem i terapeutą są zatem równorzędne. Celem terapii jest zwiększenie kontaktu z własnymi potrzebami, reintegracja osobowości, pozbycie się obron przez klienta po to, aby aktualne i zagrażające doświadczenia mogły w tej osobowości znaleźć swoje miejsce; aby klient mógł zwiększyć bezwarunkową akceptację wobec samego siebie, co może wyrażać się przeniesieniem zewnętrznych ocen na samoocenę. Na terapiucie spoczywa jedynie obowiązek uwzględniania czterech elementów. Pierwszy z nich to odzwierciedlanie, które jako technika terapeutyczna polega na powtarzaniu słów klienta, jednak bez podejmowania interpretacji. Drugim warunkiem prawidłowej sesji terapeutycznej jest wytworzenie atmosfery życzliwości, szacunku, zrozumienia i ciepła, dające

klientowi poczucie bezwarunkowej akceptacji. Trzecim wymogiem wobec terapeuty jest zdolność do empatycznego wczucia się w emocje i sytuację osoby zwracającej się o pomoc. Ostatni wymóg wyraża się oczekiwaniem jego autentyczności budującej szczerą, otwartą i uczciwą relację z klientem. Carl Rogers uważał, że najkorzystniejsza i najbardziej efektywna terapia ma miejsce wówczas, gdy występują wszystkie wspomniane elementy, niemniej jednak autentyczność (kongruencję) terapeuty uważał za cechę najważniejszą (Rogers, 1991, s. 8). Chodziło mu głównie o to, aby uniknął on pokusy ukrycia się za maską wszechwiedzącego profesjonalisty. Terapeuta powinien umieć wejść z klientem w niepowtarzalną relację Ja – Ty, nauczyć się patrzeć na fenomenologiczny świat oczami klienta. Nie oceniać go negatywnie, ale też nie chwalić, co może mieć charakter manipulacji, chęci przejmowania kontroli oraz uprzedmiotawiania. Powinien ograniczyć się do klasyfikowania uczuć, wyrażania akceptacji, jednak bez formułowania ocen, niedyrektywnego wprowadzenia i strukturalizowania sytuacji, odzwierciedlania poprzez powtórzenia itd. Niepożądane jest natomiast uprzedmiotawiające zadawanie pytań i oczekiwanie odpowiedzi, interpretowanie, wypowiedzanie własnych opinii oraz ocen czy wyrażanie uznania. Niedozwolone jest proponowanie konkretnych rozwiązań lub decyzji, informowanie, perswadowanie czy też krytykowanie. Konsekwencją tego rodzaju procesu jest powstanie zjawiska, które określa się jako przymierze terapeutyczne (ang. *therapeutic alliance*), oznaczające obustronnie pozytywny stosunek między klientem a terapeutą, gdzie klient jest aktywnym uczestnikiem terapii (Greenberg, Safran, 1989, s. 19–29).

Z czasem pojęcie to zostało przejęte i używane jest również przez psychoterapeutów innych orientacji teoretycznych. Proces terapii polega zatem na płynnym przejściu od sztywności i znieruchomienia do płynności i swobody, zawiera z reguły następujące etapy (Rogers, 1991, s. 24–30). Na wstępie jednostka ujmuje siebie w sztywny i skostniały sposób, następnie swoje problemy spostrzega jako zewnętrzne wobec niej, będąc już bardziej rozluźniona i autorefleksyjna mówi jednak nadal o sobie na sposób uprzedmiotawiający i przeszły. Po pewnym czasie choć wciąż mówi o swoich uczuciach przedmiotowo, to zaczyna się już koncentrować na czasie terażniejszym. Ważnym momentem jest etap, gdy klient, czując się już bezpiecznie, rozpoczyna swobodnie wyrażać swoje uczucia wtedy, gdy się one pojawiają. Wówczas dociera do swojego prawdziwego i podmiotowego Ja, którego zwieńczeniem jest poczucie realizacji własnych możliwości.

Pewna współczesna odmiana terapii zorientowanej na osobę nosi miano wywiadu motywacyjnego (*motivational interviewing*) i wpisuje się w procedurę terapii ukierunkowanej na wzmacnianie motywacji (MET – *Motivational Enhancement Therapy*). Ma ona specyficzne cele, polegające na pacyfikacji ambiwalentnych odczuć w stosunku do zmiany i wzmocnienie wewnętrznej motywacji do wprowadzenia jej w życie. Sprowadza się to do wyrażania empatii przez terapeutę, ukazywania różnic pomiędzy aktualnymi zachowaniami a uznawanymi

przez klienta wartościami, radzenia sobie z ujawniającym się oporem oraz wspierania poczucia sprawstwa i skuteczności klienta (Miller, Rollnick, 2010). Specyficzną rangę ma tu tzw. dialog motywujący, który ma szczególne znaczenie w przypadkach osób uzależnionych behawioralnie (Jaraczewska, Adamczyk-Zientara, 2015).

Pogłębienie i rozszerzenie terapii skoncentrowanej na osobie odnajdujemy również u innych autorów. Emerytowani profesorowie Dave Mearns (University of Strathclyde, Glasgow) oraz Brian Thorne (University of East Anglia Norwich) ukazują nowe perspektywy terapeutyczne dla omawianej tu koncepcji (Mearns, Thorne, 2010). Jednym z elementów jest skupienie się w terapii na trybie funkcjonowania społecznego określonym jako proces egosyntoniczny. Przyczyną procesu egosyntonicznego są doświadczenia przemocy emocjonalnej, jakiej dziecko mogło doświadczać w dzieciństwie. „Dziecko nie mogło polegać na relacji z rodzicami, nie mogło być pewne ich miłości i uznania, doświadczenia te były bowiem zbyt nieprzewidywalne” (Mearns, Thorne, s. 26). W konsekwencji dziecko, aby przetrwać, wycofuje swoje zaangażowanie emocjonalne, szuka sposobów kontrolowania relacji i siebie samego w relacji. W skrajnych przypadkach osoba taka tworzy sekwencję destrukcji psychicznej swojej osoby, która przejawia się w spektrum od wyobcowania, samotności, kontroli, zimna i okrucieństwa, do mogących się pojawić tendencji samobójczych, czy wręcz tendencji morderczych. W łagodniejszej postaci proces egosyntoniczny powoduje dezorganizację i strach w kontaktach z innymi. Relacje interpersonalne i więzi społeczne z reguły nie układają się, osoba taka mimo starań antycypuje niepomyślny bieg wypadków w tym zakresie, nie umiając jednocześnie odpowiedzieć sobie na pytanie o przyczynę takiej sytuacji. To otwiera drogę pomocy, która przebiega od ujawnienia problemu (np. klient nie potrafi stworzyć żadnej trwałej relacji), poprzez proces dialogu z sobą (poznanie procesu egosyntonicznego, który leży u podstaw trudności w relacjach), po proces egzystencjalny (skupienie się na innych znaczących doświadczeniach i fundamentalnych aspektach istnienia klienta). Najistotniejsze w powyższej procedurze jest to, aby dana osoba sama określiła poziom, na którym odbywa się proces terapeutyczny (Mearns, Thorne, s. 26).

Terapia humanistyczna odbywa się zarówno w formie sesji indywidualnych, jak i spotkań grupowych. Te ostatnie formy przybrały postać bardzo charakterystycznych oraz typowych zajęć zbiorowych, choć nadawano im bardzo różne nazwy i określenia<sup>1</sup>. Bogactwo form i odmian tego typu zajęć łączą jednak pewne wspólne zasady i założenia praktyczne. Rola prowadzącego określana była mianem „facylitatora”, a więc osoby ułatwiającej wyrażanie przeżywanych emocji, budującej atmosferę zaufania i otwartości we wzajemnych kontaktach. Nie był to

---

<sup>1</sup> Wymieńmy tu tylko: grupy spotkaniowe (*encounter groups*), trening laboratoryjny (*T-group*), trening wrażliwości (*sensitivity training*), grupy zadaniowe (*task-oriented groups*), warsztaty twórcze (*creativity workshops*), treningi pracy zespołowej (*team building groups*) i szereg jeszcze innych określeń.

ktoś, kto narzuca lub proponuje konkretne rozwiązania lub formy aktywności, narzuca cele lub obowiązujące normy. Powstająca atmosfera bezpieczeństwa sprzyjała zmniejszeniu sztywności obron i zahamowań, ujawnianiu się autentycznych pragnień, postaw i zachowań. Dynamika grupowa w czasie tego rodzaju spotkań rozwija się według typowej sekwencji następujących po sobie etapów (Rogers, 1991, s. 73–99), poczynając od ogólnego zakłopotania ich uczestników, oporów i obaw przed odsłanianiem i poznawaniem samego siebie, opisywaniem dawnych uczuć i problemów, po próby wyrażania negatywnych emocji, badanie i ujawnianie ważnych problemów osobistych, wyrażanie uczuć, jakie pojawiają się w stosunku do innych uczestników zajęć. Z czasem można zaobserwować uzdrawiające oddziaływanie grupy, a wraz z początkiem procesu zmian pojawia się akceptacja samego siebie. Poszczególne osoby dostarczają sobie nawzajem informacji zwrotnych, nie unikając konfrontacji i zderzenia własnych racji z poglądami oraz wyborami innych osób. Odbywa się to jednak w atmosferze wzajemnej akceptacji. Czasem dochodzi do kontaktów poza sesjami grupowymi, co może zagrażać spójności grupy, ale może też być wyrazem gotowości do udzielania sobie wzajemnej pomocy. W konsekwencji następuje widoczna i pozytywna zmiana zachowań w grupie, uczestnicy opanowują umiejętność wyrażania pozytywnych uczuć i bliskości, a same spotkania oceniają z reguły jako znaczące doświadczenie w swoim życiu.

## Psychologia humanistyczna w Polsce

W naszym kraju największe zainteresowanie psychologią i terapią humanistyczną przypada głównie na lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte ubiegłego wieku. Niektóre teksty czołowych przedstawicieli tego nurtu, tłumaczone i publikowane oraz kopiowane, ukazywały się w wydawnictwach pozadebitowych<sup>2</sup>. Do chwili obecnej swoją praktykę terapeutyczną prowadzi wielu psychoterapeutów starszego pokolenia ukształtowanych na początku drogi zawodowej przez tego rodzaju orientację teoretyczną. I choć niektórzy z nich odeszli z czasem od swoich pierwotnych identyfikacji i skierowali zainteresowania ku innym szkołom, koncepcjom i podejściom (np. ujęciom eklektycznym), to dość często nadal hołdują wielu regułom postępowania terapii humanistycznej.

Duże zasługi w popularyzacji psychologii humanistycznej w tamtym okresie miał bez wątpienia Kazimierz Jankowski (1931–2013). Książki lub opracowania pod jego redakcją, takie jak „Psychologia w działaniu” (Jankowski, 1976a) lub „Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej” (Jankowski, 1976b) czy „Przełom w psychologii” (Jankowski, 1978a), stanowiły rzeczywisty przełom w myśleniu i działaniu wielu psychiatrów, psychologów klinicznych i terapeutów.

<sup>2</sup> Np. K. Starczewska (red.), *Psychologia humanistyczna*. Wybór tekstów, z. 1 i 2 (druk powielony w posiadaniu autora).



Choć trzeba też przyznać, że nie zawsze tego rodzaju nowatorskie rozwiązania przyjmowane były bez zastrzeżeń i krytyki. Kazimierz Jankowski w swoich książkach poddał też wnikliwej analizie przemiany społeczne i mentalnościowe, jakie wiązały się z powstaniem ruchów kontrkulturowych i hipisowskich w końcu lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku (Jankowski, 1978b). Swoje rozważania i doświadczenia przekazał w oparciu o roczną pracę terenową w amerykańskich komunach i młodzieżowych ośrodkach rehabilitacji dla narkomanów. Trzydzieści lat później analizował przeobrażenia, jakie stały się udziałem hipisów, ponadto ich miejsce we współczesnym świecie (Jankowski, 2003). Starał się na tej podstawie jasno ukazać, że ruch hipisowski posiadał wszelkie cechy i przejawy buntu młodzieżowego, który ujawnia się zwykle w buncie nastolatków wobec swoich rodziców. Jankowski w roku 1970 założył w Raszowie pierwszy Młodzieżowy Ośrodek Leczenia Nerwic „Synapsis”, gdzie pod jego kierunkiem wdrażano innowacyjne na owe czasy metody terapii humanistycznej, które znalazły później swoje odzwierciedlenie w realizowanych projektach badawczych i publikacjach. Nie można też zapominać, że Kazimierz Jankowski był jednym z pierwszych propagatorów analizy transakcyjnej w Polsce (Jankowski, 1980, s. 193–208). Wszystko to, co składa się na bogatą panoramę obecności i recepcji psychologii i psychoterapii humanistycznej w Polsce, czeka dopiero na swoje wszechstronne opracowanie.

Podjęcie humanistyczne, podobnie jak inne nurty psychologii, spotyka się również z szeregiem zastrzeżeń i opinii krytycznych. Zarzuca się tej koncepcji, szczególnie w środowiskach naukowych, niejasność używanych pojęć, brak głębszej refleksji filozoficznej na temat przedmiotu swoich zainteresowań, czy dość swobodne i mało uzasadnione przyjmowanie pewnych założeń. Jest to kierunek ze wszech miar zarówno antyścjentystyczny – kwestionujący dotychczasowy paradygmat uprawiania nauki, jak i antypsychiatryczny – podważający tradycyjne formy leczenia oraz podejmujący próby propagowania otwartego szpitala psychiatrycznego (pozbawionego oddziałów „bez klamek”). Negacja zdobywania wiedzy w jej dotychczasowej formie przyniosła w konsekwencji pozytywne skutki, np. w postaci wzrastającej akceptacji dla nowych rozwiązań, choćby badań jakościowych. Nie sposób też przy okazji nie wspomnieć, że wyraźna „anty-intelektualność” i antysystemowość omawianej koncepcji może w szczególny sposób kłócić się z zadaniami szkoły i edukacji, tak jak je rozumiemy w tradycyjny sposób. Natomiast nastawienie antypsychiatryczne wyrażone najpełniej chyba w artykule-manifeście Thomasa Szasa „Mit choroby psychicznej” (Szasz, 1978, s. 225–240) nie zawsze – mimo pokładanych nadziei – przynosiło korzystne skutki w leczeniu pacjentów i w organizacji samej służby zdrowia<sup>3</sup>. Bez-

<sup>3</sup> Jako przykład można tu przywołać próby wprowadzenia tego rodzaju rozwiązań opisane we wspomnieniach dr. Jerzego Zadeckiego pod znamienym tytułem *Nie odrywając nóg od podłogi*, zamieszczone w publikacji M. Wereszka (2013). *Psychoterapia to jest moja partia polityczna*. Kraków: Wydawnictwo Różnica, 190–221.

warunkowa akceptacja towarzysząca relacji terapeutycznej pozwala tkwić niejednemu pacjentowi w „matczym przeniesieniu” i tworzy iluzję podobnej afirmacji oraz bezwzględnej tolerancji w świecie, co rzecz jasna utrwała nierzeczywistość. Dobra relacja terapeutyczna jest warunkiem koniecznym wszelkiej dobrej terapii, ale czy wystarczającym? Klienci tego rodzaju terapii muszą charakteryzować się inteligencją, umiejętnością jasnego, klarownego i logicznego wyrażania swoich myśli, odczuć czy doświadczeń, co automatycznie wyłącza z kręgu osób poszukujących pomocy pewną grupę osób, np. charakteryzujących się poważniejszymi niż nerwicowe zaburzeniami lub wywodzących się z mniej wykształconych środowisk społecznych. Jednocześnie taki typ terapii nie zawsze odpowiada klientom, którzy oczekują bardziej dyrektywnej formy pomocy. Zarzuty dotyczą też m.in. nadmiernego optymizmu w stosunku do natury ludzkiej, położenia zbyt dużego nacisku na wpływy środowiskowe w powstaniu zaburzeń, co powoduje pomijanie lub marginalizowanie znaczenia biologicznych uwarunkowań zachowań ludzkich. Można czasem odnieść też wrażenie, że w swej istocie jest to koncepcja bardziej filozoficzna niż podejście typowo psychologiczne czy psychoterapeutyczne. Ma stanowić niejako sposób na szczęśliwe życie, choć istotą terapii jest usuwanie ludzkiego cierpienia, a nie propagowanie beztróskiego i egocentrycznego stylu życia. Przypisywanie dużej wartości indywidualności i samorealizacji umacnia nie zawsze korzystne kulturowo zjawiska narcystycznego koncentrowania się na własnym Ja i swojej indywidualności, nierzadko kosztem innych, bez brania na siebie koniecznej odpowiedzialności.

Założenia i rezultaty terapii humanistycznej bardzo trudno też zweryfikować przy pomocy metod empirycznych, które w większości przypadków zbudowane są na analizie pojedynczych przypadków. Rezultaty terapii grupowej bywają nietrwałe. Po zakończeniu zajęć uczestnicy pozostają sami ze swoimi trudnościami i niejednokrotnie nierozwiązanymi problemami. W czasie zajęć nawiązują się bliskie relacje, nierzadko o charakterze erotycznym, co czasem może zagrażać dotychczasowym związkom uczestników. Ukończenie tego typu terapii może też powodować, że jeden z małżonków osiągnął w ten sposób znacznie wyższy poziom samoświadomości, potrzebę samorealizacji czy chęć realizowania stłumionych dotąd potrzeb i w konsekwencji wszystko to może być źródłem partnerskich rozdzźwięków i być groźne dla trwałości małżeństwa. W stylu prowadzenia grup spotkaniowych pojawiają się też różnego rodzaju zagrożenia. Jednym z nich są osoby, które wcześniej uczestniczyły w tego typu zajęciach, opanowały konwencję treningów i mają tendencję do występowania w roli „ekspertów”, narzucając innym pewne normy postępowania. Rogers określał to mianem „stylu bycia starego specja” (Rogers, 1991, s. 104). Jest to postawa szczególnie trudna do opanowania przez wycofanego i z zasady niedyrektywnego prowadzącego.

Psychologia humanistyczna lansowała też swego czasu utopijne wizje społeczeństwa „postterapeutycznego”, w którym nie tyle chodzi o grupy ludzi, którzy przeszli program leczenia i postanowili wspierać się wzajemnie oraz rozumieć

swoje problemy, ale o totalną przebudowę społeczną. Byłby to program stworzenia całego ładu społecznego opartego na odbywaniu różnego rodzaju treningów i zajęć psychologicznych służących rozbudzeniu wrażliwości, spontaniczności, kreatywności czy życia według standardów autentyczności i samorealizacji. Pedagodzy nurtu humanistycznego nie kryją swoich ambicji i zaangażowania politycznego. Twierdzą, iż pedagogika, polityka i terapia to obszary wzajemnie się przenikające i dopełniające. Chyba najlepiej ukazał to w naszym piśmiennictwie Heinrich Dauber, pisząc w konkluzji swojej książki: „Jeśli w pracy terapeutę lub pedagoga weźmie się pod uwagę humanistyczną perspektywę, to w żadnym wypadku nie można zrezygnować z odzwierciedlenia kontekstu społecznego we własnej działalności zawodowej i należy zmierzać do humanizacji stosunków społecznych w drodze zmian społecznych (Dauber, 1997, s. 184).

Kwestią otwartą i niedopowiedzianą pozostaje jednak to, jak ów godny ze wszech miar uznania postulat i cel wyrażający się „humanizowaniem stosunków społecznych” należy realizować? Czy poprzez powszechne treningi psychologiczne, rewolucyjną zmianę całego systemu edukacji i roli w nim nauczyciela, w tym funkcjonowania uniwersytetów, czy też w jeszcze inny, ale trudny do rozpoznania sposób? Czy w prezentowanym ujęciu nie rozmywa się granica między zdrowiem psychicznym, do którego w swej istocie ma zmierzać każda psychoterapia, a chęcią lansowania poprzez kreowanie wartości kulturowych określonego ładu społecznego. Trafnie i krytycznie określił to zjawisko Piotr Drozdowski – jeden z czołowych reprezentantów nurtu psychodynamicznego w Polsce: „Mam na myśli określone grupy lobbingu humanistycznego. Przy takim utożsamianiu pojęcia zdrowia z pewnymi wartościami humanistycznymi psychoterapia staje się polem świadomej indoktrynacji. Nie przypadkowej. Mówiąc współczesnym językiem, psychoterapia staje się projektem, który może służyć zmianie społeczeństwa. Kultura wyznacza standardy, a psychoterapia, jak za Panią Matką, realizuje je (Drozdowski, 2013, s. 264).

Opisując etos pokolenia umownie określanego „pokoleniem '68”, Heinrich Dauber podkreśla, że ważnym problemem tej generacji, wręcz jej misją życiową, była batalia o oswobodzenie się wpływu autorytetów w rodzinie, szkole, wyższej uczelni, kościele i polityce. „I choć teraz dawni buntownicy ubrali się w garnitury i krawaty, zajęli bardzo wpływowe stanowiska w polityce i mediach, to nie ustają w zmaganiach o naprawę świata według własnych wizji. Identyfikujemy się z ofiarami panowania nazizmu i ofiarami imperializmu USA, walczymy z zakłamaniami, oficjalnymi wypowiedziami naszych dostojników kościelnych oraz tyśiącletnią stęchłą ukrytą pod togami naszych profesorów” (Dauber, 1997, s. 18). Lansują rozwiązania, które mają w swoich założeniach stworzyć wizję nowego człowieka, korzystającego w pełni z wolności, uwolnionego od wszelkich ograniczeń, niezważając na nic jednostkę dążącą do pełni subiektywnej samorealizacji. A zatem kogoś samotnego, nastawionego wyłącznie na własny komfort, nierzadko też egoistycznego i zagubionego w świecie coraz większych

wyzwań i sprzeczności. Centralnym pojęciem dla takich osób staje się ich wyolbrzymione własne Ja. Można powiedzieć, że swoisty manifest takiej postawy stanowią pierwsze słowa z dziennika Witolda Gombrowicza (1904–1969):

Poniedziałek. Ja.

Wtorek. Ja.

Środa. Ja.

Czwartek. Ja (Gombrowicz, 1988, s. 9).

Trzeba przyznać, że Dauber dostrzega konsekwencje takiego stanu rzeczy. Czy umie jednak wyciągnąć z niego konstruktywne wnioski? Przeciwstawić się jednocześnie w ten sposób solidarności pokoleniowej (tych, którzy, jak pisze, w latach dziewięćdziesiątych weszli w czwartą i piątą dekadę swojego życia)? Nic na to nie wskazuje, szczególnie wtedy, gdy dalej z aprobatą konsekwentnie kreśli wizję pedagogiki humanistycznej. Zacytujmy jednak ten fragment znamionujący wszak klęskę tego rodzaju utopijnych wizji.

Dominującą, przynajmniej werbalnie, pedagogikę emancypacyjną reprezentują pedagodzy mojej generacji, którzy w mniejszym lub większym stopniu naznaczeni zostali doświadczeniami ruchów studenckich (rok 1968 i potem), walką i klęskami. Owo pokolenie kładło długi czas nacisk na zmianę stosunków społecznych, mniej zajmując się potencjałem osobowościowych i twórczych cech jednostki. Dziś, zawiedzeni i zgorzkniali, szukają terapeutycznej pomocy dla swoich niewychowanych uczniów, czasami i dla samych siebie. Ich wizje, nadzieje i cele różnią się radykalnie od tych, jakie mają współczesna młodzież i dzieci, dorastające w innym świecie i podejmujące inne wyzwania (Dauber, 1997, s. 13–14).

## Pedagogika humanistyczna

Psychologia, a w szczególności pedagogika, określana mianem „humanistycznej” ma znacznie szerszy kontekst i perspektywę niż inspiracje płynące wyłącznie z prac C. Rogersa i A. Masłowa oraz ich kontynuatorów<sup>4</sup>. Sięga ona do idei kształcenia elementarnego, jaką propagował Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827). Znaczenie jego dorobku jako pedagoga humanistycznego ukazał Arthur Brühlmeier, twierdząc, że tok myślenia tej znanej w historii wychowania postaci pozwolił zrozumieć w sposób wielostronny zawód nauczyciela. Z drugiej zaś strony rzuca przejrzyste światło na istotę pracy pedagogicznej (A. Brühlmeier, b.r.w., s. 10). Źródła i tradycji pedagogiki humanistycznej można doszukiwać się od przełomu XIX/XX wieku, wraz z pojawiającymi się nurtami pedagogiki reform i tzw. „nowego wychowania” (L. Tołstoj, E. Key, J. Dewey, M. Monte-

<sup>4</sup> Mianem „pedagogiki humanistycznej” określa się też pedagogikę duchową, akcentującą znaczenie fenomenu duchowości rozumianego jako „uczłowieczenie jednostki ludzkiej”, która jest w stanie uwolnić się od uwarunkowań czysto deterministycznych, za: Milerski, Śliwerski (red.) 2000, s. 150.

ssori, C. Freinet i wielu innych), poprzez inspiracje płynące z psychoanalizy (Z. Freud, A. Adler, O. Rank, A. Freud, S. Bernfeld, W. Hochheimer, A. Nil i inni), po interesującą nas tu najbardziej psychologię humanistyczną w wydaniu C. Rogersa, A. Maslowa czy F. Perlsa (Dauber, 1997, s. 148). Niektórzy autorzy szeroki nurt myśli humanistycznej, obecny po dziś dzień w pedagogice, wiążą z filozofią Wilhelma Diltheya (1833–1911), uznając go za prekursora tego kierunku (Krüger, 2005, s. 15). A patrząc od strony dziejów rozwoju intelektualnego, sukcesywnie od czasów oświecenia kierunek ten rozwijał się w samodzielny dyscyplinę (Krüger, s. 26).

Najogólniej rzecz ujmując, przesłanki podejmowania wychowania oparte na dorobku psychologii humanistycznej sprowadzają się do: 1. samourzeczywistnienia (tendencja do rozwoju całego potencjału ludzkich zdolności), 2. autonomii i współzależności społecznej (zdolność i wolność podejmowania przez człowieka decyzji, a zarazem ponoszenia odpowiedzialności za swoje wybory), 3. intersubiektywnego charakteru relacji, 4. orientacji człowieka na cel i sens własnego życia, 5. holistycznej wizji człowieka, 6. konstruowania programów edukacyjnych z uwzględnieniem potencjału rozwojowego jednostki, 7. samowychowania, 8. uznania roli uczuć, spostrzeżeń oraz osobistych przekonań w sferze wartości jako integralnej części wychowania, 9. rozwijania u uczniów respektu wobec wartości innych ludzi oraz zdolności rozwiązywania konfliktów (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 150).

Niektórzy autorzy w pedagogice humanistycznej akcentują szczególną rolę zarówno duchowości, jak i osadzenia człowieka w jego historii życia i przekazie międzypokoleniowym. Adam Orczyk pisze: „Istotą pedagogiki humanistycznej jest podkreślanie znaczenia fenomenu duchowości, rozumianego jako «uczłowieczenie jednostki ludzkiej»”. Dowartościowanie duchowego wymiaru wychowania sprawia, że człowiek jest w stanie uwolnić się od czysto deterministycznych uwarunkowań. Drugim ważnym pojęciem tego kierunku jest „dziejowość człowieka”, który przynależy do historii i ją współtworzy (Orczyk, 2008, s. 328). Proces wychowania rozumiany jest natomiast jako „interakcyjny przekaz międzypokoleniowy” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 150). Warto już w tym miejscu zauważyć, że ten ostatni aspekt znajduje swoje urzeczywistnienie w koncepcji skryptu życiowego obecnej w analizie transakcyjnej.

Tak więc psychologia humanistyczna stała się kierunkiem inspirującym różnego typu rozwiązania w obszarze pedagogiki, gdzie przyjmuje się, że w każdym uczącym się tkwią potencjalne możliwości rozumienia samego siebie i swoich możliwości. Od samego początku dostrzegali to Carl Rogers, który stwierdził: „Podstawowe pojęcia, teorie i nawet metody podejścia nastawionego na osobę mają bezpośrednie odniesienie do tego, co dzieje się w szkołach. Wychowawca czy nauczyciel może tworzyć tak korzystny klimat wzajemnych stosunków, że uczeń – w sposób zgodny ze swoimi indywidualnymi możliwościami – będzie robił nadzwyczaj duże postępy zarówno w przyswajaniu wiadomości, jak

i w uczeniu się emocjonalnym (Rogers, 1991, s. 48). Rogers przytacza początkowe próby wprowadzania psychologii humanistycznej do szkół i opory, jakie wywoływały one zarówno wśród administracji szkolnej, jak i w gronie pedagogów, gdzie uznano ją „za zbyt niebezpieczną dla biurokratycznej struktury władzy” (Rogers, 1991, s. 48). W konkluzji dodaje z przekąsem: „Model hierarchiczny umiera z trudem” (Rogers, s. 50). Dokonania Rogersa stanowią jednak nadal silną przesłankę dla poszukiwań i chęci zrozumienia jego przesłania w odniesieniu do nauczania i wychowania. Jego pedagogikę sytuuje się jednoznacznie w nurcie pedagogiki niedyrektywnej (Śliwerski, 2004, s. 115–133).

Wśród polskich prób w tym zakresie można odnaleźć zarówno pionierskie publikacje Joanny Grochulskiej (Grochulska, 1998), Józefy Sołowiej (Sołowiej, 1988), jak i studium Marka Kościelniaka (Kościelniak, 2004), rekonstruujące myśl i koncepcję pedagogiczną Rogersa. Głównym przesłaniem pedagogiki Rogersa jest przekonanie, że założenia, jakie legły u podstaw terapii skoncentrowanej na osobie, w swoim wymiarze interpersonalnym dają się zastosować również w edukacji (Rogers, 1969, 1983). W przeświadczeniu autora proponowane przez niego rozwiązania mogą głęboko rewolucjonizować system oświatowy. Podstawę stanowi tu wykorzystanie naturalnych zasobów tkwiących w edukacji, wydobycie ich i zastosowanie w praktyce szkolnej. Zdolność tę Rogers określa mianem „znaczącego uczenia się” (*significant learning*), które ma polegać na tym, że uczeń wykorzystuje wszystkie swoje potencjalne możliwości, nie ograniczając się tylko do sfery intelektualnej.

Na elementy tego rodzaju uczenia składa się:

- własna inicjatywa uczącego się;
- osobiste zaangażowanie uczącego się;
- „sensowność”, mająca znaczenie dla uczącego się;
- ewaluacja dokonywana przez uczącego się;
- wpływ na uczącego się (Kościelniak, 2004, s. 19–20).

Jeżeli chodzi o pedagogikę wynikającą z terapii skoncentrowanej na osobie, to Wolfgang Krone zarzucił jej brak uwzględnienia istotnych aspektów wychowania, takich jak: treści wychowania, uwarunkowania społeczne, asymetryczna struktura i wyłączne ukierunkowanie na przyszłość. Poleganie jedynie na dobrej naturze wychowanka niesie z sobą wiele niebezpieczeństw i niewrażliwości na negatywne zjawiska, jakie pojawiają się we współczesnym świecie. Nie można też bezkrytycznie przenosić zasady równości i wzajemności w sytuacji terapeutycznej na relację wychowawczą (za: Śliwerski, 2004, s. 131–132). Koncepcja ta, choć się od tego odżegnuje, skrywa też założenia wartościujące i ideologiczne oraz może zaniedbywać wychowanie moralne dzieci i młodzieży. Mimo wielu zastrzeżeń i wątpliwości można przyjąć, że założenia psychopedagogiki niedyrektywnej wnoszą ważny wkład w tak istotny aspekt nauczania i wychowania, jakim jest interakcja między nauczycielem a uczniem.

Jest rzeczą wielce charakterystyczną, że Carl Rogers w swoich publikacjach wprowadza zamiast określenia „nauczyciel” pojęcie „facylitatora”, czyli osoby ułatwiającej, wspomagającej, wspierającej proces uczenia się. Jego rola polega głównie na tworzeniu – tak jak w przypadku terapii – przyjaznej atmosfery, byciu autentycznym, akceptującym i empatycznym. Nauczyciel przyjmuje postawę niedyrektywną, co oznacza, że nie narzuca uczniom – poprzez perfuzję lub inne formy komunikowania – gotowych wzorców osobowych czy należnych sposobów zachowania wynikających z tych wzorców. Jeśli dziecko chce się z kimś identyfikować, to ma to być jego wybór, który zweryfikuje poprzez własne doświadczenie. W świetle rogersowskiej koncepcji niedyrektywnej – na którą powołują się pedagodzy niedyrektywni – wychowanek jest najlepszym przewodnikiem dla zrozumienia samego siebie na bazie wglądu i osobistych doświadczeń (Śliwerski, 2004, s. 122).

Stąd też w tym procesie centralne miejsce zajmuje nie nauczyciel, lecz uczeń. Wychowanie traktowane jest jako oferta pomocy, która nie narusza prawa ucznia do subiektywnego rozumienia i tworzenia własnego świata. Krytykując tradycyjną szkołę, Rogers podkreśla, że ta nie odwołuje się do naturalnych zdolności uczniów, ignoruje je, zmusza uczniów do opanowywania materiału, który narzuca im nauczyciel. Ujawniają oni opór, uczą się wolno i niechętnie, szybko zapominają wszystko to, czego nauczyli się wcześniej. Wychodzi z założenia, że trudno nauczyć kogokolwiek czegoś, jeśli proces ten zachodzi bez zgody i aktywności danej osoby.

Koncepcja aplikacji psychologii humanistycznej do pedagogiki w wydaniu Abrahama Masłowa wykazuje pod wieloma względami zbieżności z propozycjami Carla Rogersa. Uczenie się ma również bazować na spontanicznym wzrastaniu i zainteresowaniach dzieci i młodzieży, ma łączyć w sobie zarówno aspekty poznawcze, jak i afektywne. Istotną rolę odgrywa uczenie tego, jak się uczyć. Uwalnianiu oporów i lęków przed uczeniem się miły służyć techniki zaczerpnięte z terapii (np. wizualizacja, afirmacje, techniki relaksacyjne itd.). Za czynnik krytyczny w koncepcji pedagogicznej Masłowa przyjęto gotowość do uczenia się oraz indywidualne potrzeby uczących się. Potrzeby, których hierarchię ustanowił we wspomnianej wcześniej piramidzie. Zastosowanie tego modelu w niektórych okręgach szkolnych polegało na analizie zaspokojenia konkretnych poziomów tych potrzeb, np. fizjologicznych (pościłki w szkołach, dowóz, odzież itd.), bezpieczeństwa (ćwiczenia przeciwpożarowe, informowanie o nadużyciach, zawiadamianie rodziców o nieobecnościach itd.), miłości i przynależności (dbałość o dzieci, porady, grupy przyjacielskie itd.), poczucia własnej wartości i samorealizacji (wystawy uczniów, rozwój indywidualnych zainteresowań, nagrody itd.) (Cox, 2013, s. 362). Nauczyciel musi zrezygnować ze swej autorytarnej roli na rzecz osoby twórczej, spontanicznej i wspierającej. Tylko bowiem ktoś, kto sam jest twórczy i samorealizuje się, może rozwijać kreatywność u swoich uczniów. Zdolności twórcze każdej jednostki są nieskończone, tak jak

i potencjalne możliwości samorozwoju. Maslow zwracał też uwagę na powiązanie wychowania z problematyką wartości, co w znacznym stopniu zbliża go do koncepcji będącej przedmiotem jednego z kolejnych rozdziałów. Edukacja pozbawiona wymiaru duchowego i celów wyznaczanych przez wartości traci sens oraz rację bytu. „Okazuje się, że wychowanie nie może być, jak sobie tego życzą niektórzy, czysto technicznym ćwiczeniem, zręcznością pozbawioną wartości i celów” – pisze o dorobku Maslowa Małgorzata Derc (Derc, 1996, s. 54). Dodaje też, że twierdził on, iż największym problemem wychowawców jest niewiedza na temat zasadniczych wartości, w konsekwencji prowadząca do nieładu w całym społeczeństwie.

W polskim piśmiennictwie panoramę zagadnień związanych z obecnością psychologii humanistycznej w pedagogice prezentuje opracowanie pod redakcją Mieczysława Łobockiego (Łobocki, 1994). Autor we wstępie pisze: „W psychologii humanistycznej niemal każde z jej uogólnień może być podstawą wyjaśniania postępowania psychoterapeutycznego i zarazem pedagogicznego” (Łobocki, s. 12). Zamieszczone tam teksty wskazują na użyteczność założeń psychologii humanistycznej w kwestii lepszego rozumienia procesu wychowawczego. Tom otwiera studium Mieczysława Łobockiego omawiające pojmowanie przez psychologów humanistycznych wychowania i koniecznych w takim ujęciu celów oraz warunków służących skuteczności oddziaływań pedagogicznych (Łobocki, 1994, s. 13–24). Z kolei Bogusław Śliwerski prezentuje poglądy twórców i przedstawicieli antypedagogiki oraz ich postawę wobec pedagogiki, zarówno skrajnie kwestionującą naukę o wychowaniu, jak i umiarkowaną – na ogół zgodną z psychologią humanistyczną (Śliwerski, 1994, s. 25–34). W pracy Alicji Kargulowej odnajdujemy refleksję na temat empatii, z uwzględnieniem różnych dyscyplin: psychologii humanistycznej, socjologii kultury, antropologii oraz pedagogiki (Kargulowa, 1994, s. 35–43). Leon Niebrzydowski koncentruje się z kolei na pojęciu *self-esteem* jako poczuciu swojej wartości, godności i wiary we własne możliwości (Niebrzydowski, 1994). Tekst Bogumiły Stokłosa skupia się na paraleli między humanistycznym procesem wychowania a podejściem personalistycznym, wyrażającym się w pojęciu osoby (Stokłosa, 1994, s. 52–58). Krystyna Kwaśniewska zwraca uwagę na samowychowanie i jego znaczenie dla aktualizacji siebie jako jednostki (Kwaśniewska, 1994, 59–62). Józef Górniewicz i Janusz Żuchowski ukazują natomiast związek między szeroko ujmowanym procesem wychowania a pojęciem samorealizacji (Górniewicz, Żuchowski, 1994, s. 63–69). I wreszcie Dariusz Śmierzyński zajmuje się problematyką animacji kulturowej i środowiskowej w perspektywie psychologii humanistycznej (Śmierzyński, 1994, s. 70–75). Tyle znajdujemy w pierwszej części tego opracowania. Druga zaś w większym jeszcze stopniu skupia się na związkach psychologii humanistycznej z problematyką wychowania. Koncentruje się na podstawach praktyki pedagogicznej (Janowska, 1994, s. 79–88), rozwijaniu wrażliwości nauczycieli na problemy wychowawcze (Chomczyńska-Miliszkievicz, 1994, s. 89–95), od-



działaniach twórczych i terapeutycznych w kształceniu nauczycieli (Lewandowska, 1994, s. 96–102), problematyce podmiotowości w kształceniu nauczycieli (Kubiak-Jurecka, 1994, s. 103–108), obecności psychologii humanistycznej w systemie wychowawczym Janusza Korczaka (Śnieżek, 1994, s. 116–121), obecności zasad psychologii humanistycznej w resocjalizacji (Węgliński, 1994, s. 122–132) i socjoterapii (Ciszkowski, 1994, s. 133–137). Szerokie spektrum zagadnień obecnych w przywołanym tu tomie ukazuje stopień zainteresowania polskich pedagogów psychologią humanistyczną i jej licznymi zastosowaniami w procesie wychowawczym. W konkluzji Mieczysław Łobocki pisze: „Pomimo wielu kontrowersji, jakie wywołują założenia psychologii humanistycznej i zrzućców stawianych przez jej oponentów, są one ze wszech miar godne, aby nie tylko się z nimi zapoznać, lecz także z ich pomocą poddać krytycznej refleksji wiedzę o wychowaniu, znajdującą swe uzasadnienie szczególnie w teoriach behawiorystycznych” (Łobocki, 1994a, s. 142).

Innym interesującym obszarem aplikacji psychologii humanistycznej jest pedeutologia. Cel, jaki postawiła sobie w swojej pracy Janina Janowska, sprowadził się do pomocy studentom kierunków pedagogicznych oraz pracującym już zawodowo nauczycielom we właściwym rozumieniu celów wychowania i konstruktywnych procesów interakcyjnych doskonalących ich umiejętności psychopedagogiczne (Janowska, 2000). Za kluczowe pojęcie odnoszące się do pracy pedagogicznej autorka uznała samoaktualizację. Przywołując dorobek A.H. Masłowa (2013), tendencję do samoaktualizacji ujmuje w szereg cech charakteryzujących osoby aktywne samowychowawczo i samoaktualizujące się. Są następujące cechy: 1. właściwa lokalizacja siebie w czasie; 2. akceptacja siebie i innych; 2. stawianie na rzeczywistość; 4. nastawienie na zadania, a nie obronne nastawienie na siebie; 5. kierowanie sobą od wewnątrz (wewnątrzsterowność), a nie konformizm z przystępowaniem do każdego, nawet niekorzystnego, układu; 6. potrzeba odosobnienia, samotności; 7. ciągła świeżość ocen; 8. zdolność do przeżyć ekstatycznych, a nawet mistycznych, wiązanie emocji z tym, co poznajemy wokół nas, w czym uczestniczymy, oraz z tym, co próbujemy robić; 9. demokratyczna struktura charakteru; 10. otwartość na kontakt emocjonalny i poczucie wspólnoty z innymi ludźmi; 11. stawianie sobie celów i dobieranie środków do ich realizacji, zamiast biernego poddania się temu, co niesie samo życie; 12. filozoficzne, niezłośliwe poczucie humoru; 13. twórczość – rozumiana nie tylko jako wynik konkretnej działalności, ale jako twórcza osobowość; 14. zdolność do przezwyciężania dychotomii (Janowska, 2000, s. 20–26). Powyższa lista powinna, zdaniem autorki, być rozwijana u studentów pedagogiki i nauczycieli poprzez trening interpersonalny, jako metodę stymulacji procesów samoaktualizacji (Janowska, 2000, s. 101–117). W celu weryfikacji wymienionych właściwości Janowska podjęła badania eksperymentalne na Uniwersytecie im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, służące stwierdzeniu wpływu ćwiczeń interpersonalnych na poziom samoakceptacji studentów (Janowska, 2000, s. 119–174). Wyniki tych ba-

dań okazały się wielce zadowalające. Stwierdzono szereg istotnych zmian w zakresie cech osobowości osób badanych, ważnych dla aktywności samowychowawczej (np. wzrost stopnia autonomii, nieobronnego nastawienia na realizację zadań, otwartości w kontaktach emocjonalnych z innymi, obniżenie poziomu egocentryzmu czy skłonności do przedstawiania siebie w lepszym świetle niż jest to w rzeczywistości i wiele innych). Ocena treningu przez studentów była bardzo pozytywna, a autorka w konkluzji stwierdziła jednoznacznie: „Trening interpersonalny jest efektywną metodą intensyfikacji procesu samoaktualizacji” (Janowska, 2000, s. 151).

Podejście humanistyczne znalazło też odzwierciedlenie w krytyce dotychczasowych, programów nauczania, opartych jakże często na koncepcjach behawioralnych, które zadaniem rzeczników tego nurtu są zbyt technokratyczne i nadmiernie sztywne. Dążąc do naukowości i racjonalności, gubią indywidualne i społeczne aspekty uczenia się, ignorują stronę artystyczną, fizyczną oraz kulturową nauczania. Rzadko odnaleźć można tendencję do samorefleksji i samorealizacji uczniów, ponadto pomija się w nich psychospołeczne wątki życia wspólnotowego szkoły (Ornstein, Hunkins, 1999, s. 27).

Psychologia humanistyczna znalazła swoje odzwierciedlenie i krytyczny komentarz w publikacji Joanny Danilewskiej „Psychologia humanistyczna a pedagogika szkolna, czyli siła «romantycznej utopii» na usługach szkoły w teorii i praktyce” (Danilewska, 2004, s. 199–211). W swoim tekście z jednej strony podkreśla wartość i wkład wielkich twórców tego kierunku w refleksję o szkole i jej funkcjonowaniu, z drugiej zaś przestrzega przed popadaniem w dogmatyzm i ortodoksję realizatorów wizji szkoły zgodnej z przesłaniem edukacji humanistycznej. W syntetyczny i klarowny sposób przytacza dorobek A. Masłowa, G. Murphy’ego, C. Rogersa, czy B. Nevilla, odniesiony do teorii i ujawniającej się praktyki szeregu szkół, szczególnie placówek społecznych (np. zrzeszonych w STO – Społecznym Towarzystwie Oświatowym). Jednocześnie zwraca uwagę na istniejące zagrożenia: „Przestrzec jednak należy, szczególnie młodych pedagogów, przed «zauroczeniem» możliwościami, jakie wydaje się podsuwać psychologia humanistyczna, by nie popadali w dogmatyzm, ortodoksję, nową szkolną utopię – *primus non nocere* (Danilewska, 2004, s. 211).

Reasumując, trzeba zauważyć, że choć psychologia humanistyczna nie proponowała systematycznej i spójnej koncepcji nauczania i uczenia się, to wywarła znaczący wpływ na całą pedagogikę. Skoncentrowała się bardziej na warunkach, które sprzyjają tym procesom edukacyjnym, niż stworzyła spójny system nauczania-uczenia się. Najważniejsze stało się stworzenie takich relacji między nauczycielem i uczniem, w których ten drugi ma poczucie bezpieczeństwa oraz jest zachęcany do własnej aktywności w zdobywaniu wiedzy. Atmosfera panująca w klasie ma sprzyjać temu, aby wszyscy czuli się dobrze. Nauczyciel ma raczej ułatwiać uczenie się, niż być wyłącznym dostarczycielem wiedzy i trenerem nowych umiejętności. Podejście humanistyczne nauczycieli i wychowaw-

ców do uczniów ma być nacechowane odpowiedzialnością oraz uznaniem podmiotowości, a także autonomii obu stron owego procesu. Tego rodzaju stanowisko zakłada poszanowanie godności i wartości każdej z tych osób. Liczenie się z ich potrzebami, szacunek wobec nich, uznanie dążenia do samorealizacji. Dzieciom i młodzieży pozostawia się szeroki zakres swobód, z możliwością określania własnych celów i preferencji. Unika się tu autokratycznego stylu sprawowania władzy i narzucania niejednokrotnie pozornych autorytetów. Uczniowie nie są traktowani instrumentalnie, a opiekunowie stają się bardziej animatorami, doradcami i wspomnianymi już facylitatorami niż formalnymi nadzorcami wymuszającymi posłuch oraz bezrefleksyjne podporządkowanie. Można jeszcze w tym miejscu dodać, że za jedno z podstawowych założeń pedagogiki humanistycznej uważa się prymat praktyki nad teorią (Krüger, 2005, s. 23), co znajduje swoje odzwierciedlenie oraz potwierdzenie w edukacyjnej analizie transakcyjnej.

### **Analiza transakcyjna a psychologia humanistyczna**

Związki analizy transakcyjnej z nurtem humanistycznej terapii są wielorakie i nie budzą wątpliwości. W licznych opracowaniach AT uważa się wręcz za jedną z odmian psychologii i psychoterapii humanistycznej. We wstępie do polskiego wydania książki Rüdigera Rogolla „Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej” (Rogoll, 2013) Antoni Tomkiewicz zauważa obecność psychologii humanistycznej w kierunkach inspirujących powstanie analizy transakcyjnej. Pisze:

Analiza transakcyjna opiera się na założeniach zaczerpniętych z innych teorii psychologicznych – psychoanalizy, psychologii behawioralnej i psychologii humanistycznej, inspirowanych jednak według zasad charakterystycznych dla tego nowego kierunku psychologii. Analiza transakcyjna nie jest połączeniem różnych kierunków psychologicznych, lecz teorią osobowości wyraźnie nastawioną na praktykę (terapię, poradnictwo, wychowanie, samowychowanie itp.) (Tomkiewicz, 2013, s. 7).

Nie sposób nie zauważyć już na samym początku, że zarówno analiza transakcyjna, jak i poszczególne szkoły czy metody psychoterapii humanistycznej powstały w tym samym okresie historycznym. Były to lata pięćdziesiąte i sześćdziesiąte ubiegłego wieku, a więc okres następujący po drugiej wojnie światowej. Czas ten charakteryzuje się powstaniem w wielu krajach, szczególnie w środowiskach akademickich, licznych ruchów kontestacyjnych. Ślady myślenia i działania tamtej epoki, która nastąpiła po ogromnej traumie niedawnej wojny i doprowadziła do podważenia wartości systemowych i tworzenia się kontrkultury, można bez trudu dostrzec w obu omawianych kierunkach. Analiza transakcyjna powstała na fali krytyki wobec tradycyjnej psychiatrii, która – zdaniem Thomasa A. Harrisa – przypomina ślepego człowieka, poszukującego w ciemnym pokoju czarnego kota, którego tam wcale nie ma. Czasopisma i instytucje zajmujące się

chorobami psychicznymi głoszą, że leczenie psychiatryczne jest dobre, ale czym jest i jakie są jego osiągnięcia, nikt nie potrafi wyjaśnić (Harris, 1987, s. 7).

Dość utopijnie oczekiwano, że AT zmieni wszystko. Stanie się efektywną metodą leczenia osób szukających pomocy psychologicznej. Przywróci nadzieję tym wszystkim pacjentom, którzy utracili ją w stosunku do dotychczasowych podejść psychiatrycznych i psychoterapeutycznych. Postawi pacjenta wobec faktu, że sam jest odpowiedzialny za kształt swojego przyszłego życia, bez względu na to, co działo się wcześniej. Nieprzejeżdżana krytyka dotychczasowych metod leczenia, w tym również psychoanalizy, sytuuje analizę transakcyjną w nurcie kontestującym, charakterystycznym dla psychologii humanistycznej tamtej epoki. I choć trudno uznać AT za kierunek jednoznacznie wpisujący się w kolejną ze szkół psychologii humanistycznej, to godzi się ten fakt odnotować. Tym bardziej, że w niektórych klasyfikacjach systemów i kierunków psychoterapeutycznych tak właśnie się czyni. Często przywoływane podstawy filozoficzne i antropologiczne AT pokazują wspólne założenia tego rodzaju myślenia o kondycji i naturze ludzkiej. Analiza transakcyjna zaczyna zazwyczaj każdy swój manifest ideowy od stwierdzenia, że ludzie są OK, co oznacza, że zasługują na bezwarunkową akceptację i szacunek, w czym nie różni się zasadniczo od przeświadczeń, które towarzyszą terapii skoncentrowanej na osobie. Podobnie dzieje się, gdy analiza transakcyjna w dalszych założeniach uznaje prawo jednostki do myślenia, autonomii czy odpowiedzialności za podejmowane o sobie decyzje, wraz z prawem do zmiany dokonywanych wyborów.

Na obszernej liście wyodrębnionych przez C. Rogersa cech sprzyjających samourzeczywistnieniu się jednostki znajdują się takie, które w znacznym stopniu korespondują z przesłaniem analizy transakcyjnej. Odnajdujemy tu zarówno otwartość na świat, autentyczność wyrażającą się odpowiednim sposobem komunikacji z innymi, pragnienie intymności, dążenie do integralności, czy poszukiwanie znaczenia dla własnego życia (Rogers, 2002, s. 360–363). Podobnie rzecz ma się z przywiązywaniem dużej wagi do interakcji międzyludzkich wyrażających się poprzez określone stany Ja, czy z dialogiczną relacją Ja–Ty, będącą fundamentem postaw egzystencjalnych w analizie transakcyjnej. Relacja między terapeutą a klientem jest równoważna, przy czym w wypadku AT odpowiedzialność za jej przebieg w większym stopniu spoczywa na terapeutę. W jednej i drugiej koncepcji ważne miejsce zajmuje terapia grupowa, podejmowanie się leczenia wielu problemów i zaburzeń psychicznych oraz koncentrowanie się na osobach chętnych i zmotywowanych do zmiany własnych zachowań. Osoba klienta jest w jednym i drugim przypadku główną determinantą celów terapii.

Kierunki psychoterapii humanistycznej, podobnie jak analizy transakcyjnej, przywiązują dużą wagę do autonomii jednostki. Co na ten temat pisze E. Berne w jednej ze swoich pierwszych książek? „Szczególnie bliski jest AT problem autonomii, dotyczy problemu wpływu rodzicielskiego, rozpatrywany jest jako (osłabienie) kontaminacja Dorosłego przez Rodzica. Integralność z kolei zależy

od sprawnego przetwarzania danych i wewnętrznego dialogu nieskontaminowanego Dorosłego. Stąd wzmocnienie Dorosłego sprzyja integralności. Pacjent AT ćwiczy wgląd w Dorosłego i kontroluje „używanie” Dziecka tylko w odpowiednich okolicznościach. Czas na kreatywność przychodzi po świadomym zdyscyplinowaniu (dzięki Dorosłemu) swych doświadczeń i związków z ludźmi” (Berne, 1966, s. 305).

Między analizą transakcyjną a podejściem humanistycznym pojawiają się jednak różnice i odmienności. Stanie się to dla nas zrozumiałe, wówczas gdy zapoznamy się z krytycznymi oraz bezdyskusyjnymi poglądami przedstawicieli terapii zorientowanej na osobę, dotyczącymi łączenia ich koncepcji z innymi kierunkami. Dave Mearns i Brian Thorne nie pozostawiają w tym wypadku złudzeń. W ich przekonaniu terapia skoncentrowana na osobie wiąże się z kardynalnymi założeniami: procesem aktualizacji wewnętrznych zasobów człowieka, wiarą w najważniejsze znaczenie warunków koniecznych i wystarczających w terapii, w sensowność niedyrektywnej postawy terapeuty oraz wyrzeczenie się roli eksperta w odniesieniu do życia i doświadczeń klienta. Te najważniejsze postulaty – w naszym mniemaniu – wykluczają łączenie terapii skoncentrowanej na osobie z innymi formami terapii, które opierają się na innych (czasem przeciwnych) założeniach (Mearns, Thorne, 2010, s. 210). A zatem wykluczają proste i niebudzące wątpliwości połączenie obu tych koncepcji w jedną całość i uznawanie, iż AT stanowi zwykłą część psychologii humanistycznej. Nie da się ukryć, że różnice są tu widoczne, a wyrażają się przede wszystkim usytuowaniem terapeuty w relacji do klienta. W terapii zorientowanej na osobę to klient jest ekspertem względem swoich problemów i akceptacja siebie może mu przynieść tylko korzyści. Natomiast analiza transakcyjna zakłada bardziej dyrektywną pozycję terapeuty, który ma m.in. pomóc klientowi w optymalnych relacjach z otoczeniem, dostarczeniu informacji oraz uświadomieniu, w jakim stopniu jego przeszłe doświadczenia z dzieciństwa i młodości wpływają na aktualną sytuację życiową. Bez wątplenia to, co różni AT od terapii skoncentrowanej na osobie, wyraża się w większym ukierunkowaniu klienta na lepsze i bardziej świadome rozwiązania jego problemów życiowych. Pierwsza koncepcja zakłada, że uleczenie nastąpi niejako samorzutnie, unika interpretacji sięgającej w przeszłość. Wystarczy, że spełnione zostaną fundamentalne podstawy kontaktu (akceptacja, autentyczność i empatia), jako warunki konieczne i wystarczające. Cel i ostateczne rozwiązania nie są tu określone. Koncepcja Berne’a, nie negując znaczenia dobrych relacji między podmiotami terapii, uważa je za warunki pożądane, a nie wystarczające. Stara się dostarczyć klientowi pewnych prostych modeli, które jako swoiście rozumiane „narzędzia” mogą służyć poprawie funkcjonowania osoby zgłaszającej się po pomoc. Cel terapii jest określony i zdefiniowany poprzez kontrakt. W rozwiązaniach PCA relacja między klientem a doradcą jest najważniejszym aspektem powodzenia terapii, gdy natomiast w AT sukces terapii zależy od dobrej diagnozy oraz zastosowania szeregu pomocniczych i specyficznych technik. Oba

pojęcia różni też stosunek do autonomii jednostki. Dla Rogersa i Masłowa autonomia osoby jest niekwestionowanym centralnym pojęciem ich teorii. Berne twierdzi natomiast, że autonomię można osiągnąć wtedy, gdy komuś uda się, podejmując analizę przeszłości, zidentyfikować swój skrypt życiowy i dokonać jego zmiany. W przeciwnym razie można żyć w iluzji własnej autonomii.

Różnice są też dostrzegalne w odniesieniu do edukacyjnych aspektów analizy transakcyjnej. Dorobek pedagogiki humanistycznej Hubert Hannoun opatrzył mianem „pedagogiki pajdocentrycznej” (fr. *pedagogie de la sujeton*) (za: Kościelniak, 2004, s. 23). Trudno się z tym nie zgodzić, przy czym należy jednocześnie zauważyć, że ten rodzaj pedagogiki nierozłącznie związany jest z identyfikacją systemu edukacji z transakcyjnym stanem Ja-Dziecko. Kłóci się to z przesłaniem edukacyjnej analizy transakcyjnej, która podkreśla rolę i znaczenie w procesie nauczania i wychowania wszystkich pozostałych stanów Ja składających się na zintegrowaną osobowość (Jagięła, 2013, s. 119–139). O ile zatem kontynuatorzy dorobku C. Rogersa odżegnują się jednoznacznie od związków z innymi kierunkami terapii, w tym zapewne także z AT, to już inny nurt humanistyczny, jakim jest terapia Gestalt Fritza Perlsa, a o jakim będzie mowa w kolejnej części, wyraźnie nawiązuje do analizy transakcyjnej.

## Bibliografia

- Brühlmeier, A. (b.r.w.). *Edukacja humanistyczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bugental, J.F.T. (1978). W poszukiwaniu autentyczności. W: K. Jankowski (red.). *Przełom w psychologii* (s. 325–340). Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Chomczyńska-Miliszkievicz, M. (1994). Rozwijanie wrażliwości nauczycieli na problemy wychowawcze. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 89–95). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Ciszkowski, W. (1994). Socjoterapia terenem współdziałania pedagogów i psychologów. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 133–137). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Cox, R. (2013). Posłowie. Bogaty plon Abrahama Masłowa. W: A. Maslow, *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Danilewska, J. (2004). Psychologia humanistyczna a pedagogika szkolna, czyli siła „romantycznej utopii” na usługach szkoły w teorii i praktyce. W: S. Palka (red.). *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych* (s. 199–211). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dauber, H. (1997). *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią i polityką*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Derc, K. (1996). *Doświadczenie i twórczość w koncepcji Abrahama H. Maslowa*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Drozdowski, P. (2013). Psychoterapia nie jest leczeniem z życia. W: M. Wereszka (red.), *Psychoterapia to jest moja partia polityczna*. Kraków: Wydawnictwo Różnica.
- Flager, R. (2013). Wpływ Abrahama Maslowa. W: A. Maslow, *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Górniewicz, J., Żuchowski, J. (1994). Samorealizacja i wychowanie z inspiracji filozofii i psychologii humanistycznej. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 63–69). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gombrowicz, W. (1988). *Dziennik 1953–1956*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Greenberg, L.S., Safran J.D. (1989). Emotion in psychotherapy. *American Psychologist*, 44, 19–29.
- Grochulska, J. (1998). Autokreacja nauczyciela w pedagogice Carla Rogersa. W: S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, k. II. Kielce: Dom Wydawniczy „Strzelec”.
- Harris, T.A. (1987). *W zgodzie z tobą i z sobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Jagiela, J. (2013). Integracja osobowości jako wartość edukacyjna. Perspektywa edukacyjnej analizy transakcyjnej. W: A. Gofron, K. Motyl (red.), *Podstawy edukacji. Sfera wartości i zasad – konstruowanie przedmiotu* (s. 119–139). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Janowska, J. (1995). Podejście Gestalt w rozwijaniu umiejętności psychopedagogicznych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 8, 35–48.
- Janowska, J. (2000). *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jankowski, K. (red.). (1976a). *Psychologia w działaniu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jankowski, K. (1976b). *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jankowski, K. (1978a). *Przełom w psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Jankowski, K. (1978b). *Mój Śambhala*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Jankowski, K. (1980). Analiza transakcyjna. W: H. Wardaszko-Łyskowska (red.), *Terapia grupowa w psychiatrii* (s. 193–208). Warszawa: PZWL.
- Jankowski, K. (2003). *Hipisi. W poszukiwaniu ziemi obiecanej*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Jaraczewska, J.M., Adamczyk-Zientara, M. (red.). (2015). *Dialog Motywujący. Praca z osobami uzależnionymi behawioralnie*. Warszawa: ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury.

- Kargulowa, A. (1994). Granice empatii w perspektywie nauk humanistycznych. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 35–43). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kościelniak, M. (2004). *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krüger, H.H. (2005). *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kubiak-Jurecka, E. (1994). Podmiotowość jako problem pedagogiczny w aspekcie kształcenia nauczycieli. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 103–108). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kwaśniewska, K. (1994). Aktywność samowychowawcza jako warunek rozwoju osobowości w psychologii humanistycznej. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 59–62). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kwiatkowska, G.E. (1995). Samorealizacja jako kategoria psychologiczno-pedagogiczna, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 8, 5–21.
- Lewandowska, K. (1994). Oddziaływania twórcze i terapeutyczne w kształceniu nauczycieli. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 96–102). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Łobocki, M. (red.). (1994). *Psychologia humanistyczna a wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Maslow, A.H. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Maslow, A.H. (2013). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mearns, D., Thorne, B. (2010). *Terapia skoncentrowana na osobie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Miller, W.R., Rollnick, S. (2010). *Wywiad motywacyjny. Jak przygotować ludzi do zmiany*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.). (2000). *Leksykon PWN. Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nelicki, A. (1999). „Organizmiczna” koncepcja Abrahama H. Masłowa. W: A. Gałdowa (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości* (s. 159–175). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Niebrzydowski, L. (1976). *O poznaniu i ocenie samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Obuchowski, K. (2015). Dramat Zygmunta Freuda, czyli o tym, że czasem nie-dobrze mieć rację. W: K. Obuchowski (red.), *Wokół psychologii osobowości. Perspektywa kliniczna i humanistyczna*. Poznań: Polskie Towarzystwo Przyjaciół Nauki. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.



- Orczyk, A. (2008). *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ornstein, A.C., Hunkins, F.P. (1999). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Palak, Z. (1995). Samoakceptacja jako jeden z czynników warunkujących funkcjonowanie jednostki. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 8, 23–32.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rogers, C.R. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, A Bell and Howell Company.
- Rogers, C.R. (1991). *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Wrocław: „The-saurus – Press”, Juniorzy Gospodarki.
- Rogers, C.R. (2002). *Sposób bycia*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Rogoll, C.R. (2013). *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rosińska, Z., Matuszewicz, Cz. (1982). *Kierunki współczesnej psychologii, ich geneza i rozwój*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.
- Sołowiej, J. (1988). *Koncepcja kształcenia C. Rogersa i E.P. Torrance'a*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Stokłosa, B. (1994). Struktura osoby jako podstawa oddziaływań wychowawczych. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 52–58). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Szasz, T. (1978). Mit choroby psychicznej. W: K. Jankowski (red.), *Przełom w psychologii* (s. 225–240). Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Śliwerski, B. (1994). Antypedagogika a psychologia humanistyczna. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 25–34). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Śliwerski, B. (2004). *Pedagogika Gestalt*. W: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śmierzyński, D. (1994). Animacja środowiska kulturalno-wychowawczego w świetle pedagogiki społecznej, psychologii humanistycznej i pedagogiki twórczej aktywności. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 70–75). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Śnieżek, J. (1994). Idee psychologii humanistycznej w systemie wychowawczym Janusza Korczaka. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 116–121). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Tomkiewicz, A. (2013). *Wprowadzenie do wydania polskiego*. W: R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Węgliński, A. (1994). Zasady psychologii humanistycznej a wychowanie resocjalizujące. W: M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie* (s. 122–132). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

## **Psychopedagogy of self-fulfilment and autonomy: on the links between humanistic concepts and educational transactional analysis (part 4)**

### **Summary**

The article offers an outline of humanistic psychology and therapy, its leading representatives and the way it is used in Polish theory and practice. It also shows the links between these concepts and transactional analysis.

**Keywords:** humanistic psychology, self-realization and self-acceptance, humanistic therapy, humanistic psychology in Poland, humanistic pedagogy, transactional analysis.

Katarzyna NOWAK

<https://orcid.org/0000-0003-2031-3074>

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

e-mail: katarzyna.nowak@uthrad.pl

## DZIECKO i DOROSŁY w relacji – o rozwoju i stanach JA

---

**Jak cytować [how to cite]:** Nowak, K. (2019). DZIECKO i DOROSŁY w relacji – o rozwoju i stanach JA. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 8, 195–212.

---

### Streszczenie

Niniejszy artykuł zawiera przegląd teorii dotyczących rozwoju JA w aspekcie wewnątrzpsychicznym i relacyjnym, związanych z nurtem psychoanalizy i stanowiących jej kontynuację. Przedstawiono główne koncepcje – od klasycznej Z. Freuda po współczesną myśl ISTDP. Ukazano znaczenie wczesnodziecięcych doświadczeń dla funkcjonowania JA w okresie dorosłości. Pokazano złożoność problemu z uwagi na uwewnętrznione obiekty w strukturze JA lub obecność w nim stanów Dziecka-Rodzica-Dorosłego. Omówione teorie wskazują, jak bardzo ewaluowała wiedza dotycząca stanów, struktury i procesu rozwoju pozostającego w szeroko rozumianej relacji JA, od dzieciństwa po wynikające z tego okresu funkcjonowanie w dorosłości.

**Słowa kluczowe:** JA, rozwój, relacja, psychoanaliza, teorie psychodynamiczne.

### Wstęp

Na przestrzeni ostatniego stulecia można zaobserwować znaczący wzrost zainteresowania specyfiką rozwoju DZIECKA i okresem dzieciństwa w odniesieniu do roli wczesnodziecięcych doświadczeń dla dobrostanu psychologicznego człowieka DOROSŁEGO. Współczesny stan wiedzy z obszaru wielu nauk pozwala już zadbać o prawa dziecka, zapewnić mu jak najlepsze możliwości edukacji i dostosować rzeczywistość do jego potrzeb, jednak nadal wielu trudności przysparza uporanie się ze skutkami niekorzystnych warunków rozwoju dziecka dla jego dalszego życia. Swoistym paradoksem ostatnich lat jest zjawisko nad-

miaru dóbr materialnych oferowanych dzieciom przez rodziców i szereg instytucji, przy pogłębiającym się deficycie zaspokojenia ich potrzeb psychicznych i emocjonalnych. Tym samym zagadnienie relacji dziecka z opiekunem posiadającym określone zasoby i umiejętności stworzenia korzystnego środowiska wzrostu wydaje się być szczególnie ważne we współczesnym zindywidualizowanym i z informatyzowanym społeczeństwie. Jej skutki mają znaczenie dla JA DOROSŁEGO zarówno na poziomie intrapsychoicznym, jak też w jego postawie wobec innych i świata.

Koncepcje poruszające problematykę prawidłowości rozwoju psychologicznego DZIECKA i roli relacji z RODZICEM-DOROSŁYM dla kształtowania się struktury jego osobowości, funkcjonowania interpersonalnego oraz zdrowia psychicznego pochodzą głównie (lecz oczywiście nie jedynie) z obszaru teorii psychoanalizy i rozwoju jej założeń w szkołach neopsychoanalizy, relacji z obiektem czy psychodynamicznych. Stąd też w niniejszym artykule zostaną przybliżone głównie te stanowiska w kontekście opisu przez nie: schematu zmian w psychicznym rozwoju dziecka oraz znaczenia tych doświadczeń wczesnodziecięcych i oddziaływań rodzica/opiekuna w relacji z nim dla jego późniejszej dojrzałości i funkcjonowania struktury JA, JA-DOROSŁEGO. Pewną próbą ujednoczenia terminologii będzie posługiwanie się w artykule określeniem DZIECKO w odniesieniu do funkcjonowania psychologicznego osoby w okresie dzieciństwa, DOROSŁY dla takiego funkcjonowania w okresie dorosłości, zaś JA będzie oznaczało ukształtowaną w danym okresie strukturę wewnętrzną, intrapsychoiczną, posiadającą indywidualny zespół cech i funkcji psychicznych (pojęcie najbliższe znaczeniowo EGO). Tym samym np. JA DZIECKA może osiągać różny poziom rozwoju (np. fiksacja lub niepomysłne rozwiązanie kryzysu w danym stadium), jak też zawierać cechy JA DOROSŁEGO (zjawisko parentyfikacji dziecka), zaś JA DOROSŁEGO z uwagi na np. zajęcie danej pozycji (teoria M. Klein), aktywnej roli w psychice uwewnętrznionych w dzieciństwie obiektów (teoria relacji z obiektem, koncepcja A. Miller, podejście ISTDP) może nadal doświadczać nierozwiązanych konfliktów z fazy rozwoju JA DZIECKA. Wreszcie DZIECKO i DOROSŁY obok RODZICA mogą pozostawać ze sobą w JA w określonej wewnątrzpsychicznej relacji, gdzie – jeżeli nie pozostaną niezależne – dojdzie do różnego rodzaju nieprawidłowości, i tak np. stan DOROSŁEGO skontaminowany przez DZIECKO, a oddzielony od RODZICA, będzie uwidaczniał się poprzez psychopatyczne zachowania DOROSŁEGO (teoria E. Berne'a). Tym samym relacja DZIECKO i DOROSŁY będzie rozumiana w niniejszym artykule dwojako: 1. jako stan intrapsychoiczny i oddziaływanie określonych stanów/struktur/ obiektów tworzących JA oraz 2. jako stan interpersonalny, w którym doświadczenia psychiczne nabywane przez DZIECKO zależne są od sprawującego nad nim opiekę DOROSŁEGO.

## Psychoanaliza – klasyczna teoria Z. Freuda

Prekursorem badań nad fazami, specyfiką i znaczeniem jakości rozwoju dziecka dla jego funkcjonowania w okresie dorosłości był Z. Freud, autor psychoanalizy, szerokiej koncepcji, tworzonej na przestrzeni kilkudziesięciu lat, obejmującej wiele aspektów dotyczących psychiki człowieka: jej rozwoju, struktury, mechanizmów obronnych, popędów życia i śmierci, zaburzeń i możliwości terapii (patrz m.in. Freud 2007; 2009; 2013a; 2013b). Bogactwo myśli psychoanalizy do dziś znajduje odzwierciedlenie w nauce, kulturze i społeczeństwie. W odniesieniu do rozwoju osobowości człowieka, perspektywa psychonalityczna Z. Freuda (2012) przedstawia rozwój JA w aspekcie psychoseksualnym, przebiegającym przez określone stadia: oralne, analne, edypalne, latencji i genitalne. Nazwy niektórych z nich dotyczą obszaru ciała będącego pierwotnym źródłem gratyfikacji w danym okresie, z uwagi na przemieszczającą się wówczas instynktowną energię, tzw. libido. Energia ta ma charakter seksualny i oznacza doświadczenie fizycznie przyjemne. Kolejność jej przemieszczania się z jednego obszaru ciała do drugiego jest uporządkowana, ale to poziom dojrzałości danej sfery warunkuje kiedy nastąpi zmiana i uruchomione zostaną wymogi kolejnego stadium. Każde z nich wywołuje problemy, które muszą zostać przezwyciężone, by rozwój JA mógł prawidłowo toczyć się dalej. Fiksacja, czyli zatrzymanie w danym stadium powoduje, że osoba zachowuje pewne cechy tego stadium w późniejszych etapach życia, co zwykle ma związek z pojawiającymi się w okresie dorosłości – mniej lub bardziej nasilonymi – nerwicami. Tym samym poniżej zostaną przedstawione pokrótce owe stadia i konsekwencje niekorzystnych doświadczeń wczesnodziecięcych dla funkcjonowania JA DOROSŁEGO.

W pierwszym stadium oralnym, obejmującym okres od urodzenia do 12–18 miesiąca, w strukturze JA dominuje sfera ID, kierująca się zasadą przyjemności, zaś energia libidalna koncentruje się wokół ust, które są ważnym źródłem gratyfikacji. Istotną aktywnością jest wówczas ssanie (faza pasywna, receptywna) i gryzienie (faza aktywna, agresywna). DZIECKO doświadczające frustracji w tym stadium poprzez niezaspokajanie lub nadmierne zaspokajanie potrzeb oralnych będzie przejawiało cechy charakterystyczne dla tego stadium także w okresie późniejszym, zaś fiksjacja na tym etapie może wyrażać się u DOROSŁEGO w uzależnieniach, żarłoczności, obgryzaniu paznokci i innych zachowaniach o charakterze oralnym (Kuligowska, Jarząbek, 2006), jak też w tzw. osobowości oralnej, która jest skrajnie ambiwalentna w przeżyciach dotyczących kwestii dawania i brania, niezależności i zależności, optymizmu i pesymizmu oraz skoncentrowana na ciągłym wykorzystaniu sfery oralnej w celu uzyskania gratyfikacji. Frustracja na wczesnym etapie rozwoju kształtuje osobowość oralno-bierną, cechującą się bez troską, zależnością i oczekiwaniem opieki od innych, zaś powstanie w późniejszym etapie osobowości oralno-sadystycznej przejawia się u DOROSŁEGO cynizmem, uszczypliwością, kłótlivością czy roszczeniowością (Oleś, 2004).

W kolejnym stadium analnym (od 12–18 msc. do 3 r.ż.) – źródłem gratyfikacji są czynności defekacyjne, zaś koncentracja następuje na przyjemnych doznaniach z okolic odbytu; DZIECKO osiąga satysfakcję z wydalania i wstrzymywania wydalania kału oraz jest gotowe do osiągnięcia pewnego stopnia kontroli nad tymi funkcjami cielesnymi. Może albo zadowolić rodziców swoją „czystością” lub „zawieść ich”, powodując nieporządek. W ten sposób stany przyjemności dotyczące wstrzymywania lub wydalania zostają w JA związane z oceną społeczną. Ważnym wydarzeniem jest tu u dziecka trening czystości. Tym samym postawa rodzica w tej fazie rozwoju DZIECKA ma dalekosiężne skutki dla wystąpienia w JA DOROSŁEGO typów: produktywnego (poczucie sprawczości, kontroli i zdolność do działań twórczych), analno-retencyjnego (skłonność do powstrzymywania uczuć, skąpstwa, gromadzenia przedmiotów) lub analno-ekspulsywnego (impulsywność, porywcość, brak uporządkowania i zorganizowania, a nawet destrukcja i okrucieństwo) (Oleś, 2004, s. 138). Ponadto fiksacja na tym stadium może spowodować powstanie u DOROSŁEGO osobowości typu analnego, inaczej nazywanej obsesyjno-kompulsywną, która objawia się w takich cechach, jak: nadmierne zwracanie uwagi na czystość i porządek (wydalanie) lub oszczędności, uporze i obsesji (wstrzymywanie); sztywność, niechęć do ponoszenia strat. W literaturze występuje też czasami określenie osobowości zorientowanej analnie – charakteryzującej się zamiłowaniem do porządku, pedantycznością, wysokim stopniem samokontroli i kontroli otoczenia (Johnson, 1998).

W stadium fallicznym (edypalnym) (od 3 do 5–6 r.ż.) źródłem gratyfikacji dla DZIECKA są obszary genitalne, energia libidalna koncentruje się w genitaliach i uczuciach, które mają już charakter seksualny; charakterystyczny jest wówczas dla struktury JA kompleks Edypa u chłopców i kompleks Elektry u dziewczynek, czyli seksualne zainteresowanie rodzicem płci odmiennej. Pozytywne rozwiązanie tego kompleksu następuje, kiedy DZIECKO identyfikuje się z rodzicem tej samej płci, a tym samym jego JA doświadcza ważnych tego konsekwencji: przyswojenia sobie na całe życie roli związanej z płcią oraz standardów moralnych i społecznych reprezentowanych przez rodziców – tak powstaje superego, czyli sumienie oraz przekaz pokoleniowy systemu wartości i wierzeń. Poprzez identyfikację z osobą tej samej płci, z rodzicem, dziecko przyjmuje do własnego JA – JA innej osoby, którą uznaje za wzór, jej normy i postawy. Poprzez to może uzyskać albo wartościowe zasoby, albo dysfunkcyjne, które jako DOROSŁY będzie kontynuować w swoim życiu lub będzie próbować je skorygować i ustanowić własny kodeks zasad. Negatywne rozwiązanie konfliktu Edypa/Elektry może, według psychoanalityków, spowodować w JA DOROSŁEGO zaburzenia w identyfikacji płciowej, życiu seksualnym lub nerwicę (Drozdowski, Kokoszka, 1993).

Kolejne stadium – latencji (od 5–6 r.ż. do okresu dojrzewania) cechuje seksualne wyciszenie, jest to okres rozwoju JA (ego), zwłaszcza jego sprawności intelektualnych i społecznych, budowania osobowości, przyjemność czerpana

jest ze świata zewnętrznego, który stanowi wówczas ważne źródło gratyfikacji zastępczej. W tym okresie pojawiają się homoseksualne związki w grupie chłopców i dziewcząt oraz sublimacja libidinalnych i agresywnych energii na uczenie się, zabawę, socjalizację (Nowak i in., 2010, s. 66).

Z kolei w ostatnim stadium, genitalnym (od okresu dojrzewania) – energia libidalna związana jest z obszarem narządów płciowych, zaś przyjemność jest czerpana z zaspokajania pragnień seksualnych. Miłość do siebie zostaje skierowana na inną osobę, a dorastający zaczynają kochać innych z motywów altruistycznych, dokonywać prawdziwych wyborów obiektu (Kuligowska, Jarzabek, 2006).

Możliwa jest fiksacja w owych ostatnich stadiach rozwojowych, jeśli potrzeby istotne w danym stadium nie zostały zaspokojone lub były zaspokojone nieprawidłowo. Wiąże się to z niedojrzałością, która utrwała się i przyjmuje neurotyczny charakter w JA DOROSŁEGO.

W trakcie przechodzenia poszczególnych stadiów rozwoju kształtuje się JA, w którym ponadto wyodrębniają się i działają struktury ID (kierujące się zasadą przyjemności), EGO (kierujące się zasadą rzeczywistości) oraz SUPEREGO (podlegające zasadzie moralności). Taka struktura JA pozostaje częściowo nieświadoma (warstwy ID i SUPEREGO) w relacji z ważnymi dla siebie obiektami, co do których żywi określone potrzeby. Jeśli wczesnodziecięce potrzeby nie zostaną adekwatnie zaspokojone, wówczas JA DOROSŁEGO w procesie przeniesienia będzie ich doświadczało w stosunku do innych osób. Przeniesienie oznacza emocjonalne pomylenie osób z terażniejszości z określonymi osobami z przeszłości. Tym samym JA DOROSŁEGO może nieświadomie reagować frustracją w kontakcie np. z kobietą – kierownikiem, z uwagi na przeżywanie siebie jako JA DZIECKO w relacji do matki, i w przeniesieniu oczekiwać zaspokojenia np. potrzeby uwagi i akceptacji, której kiedyś jego JA DZIECKO nie uzyskało od swojej matki, zaś aktualne JA DOROSŁEGO stale domaga się tego od swojej zwierzchniczki i przeżywa silną złość, kiedy również tego nie otrzymuje. Przeniesienie jest nieświadome, dopiero ujawnienie go może pomóc JA DOROSŁEMU w zaprzestaniu nieadekwatnych oczekiwań do innych osób. Ponadto JA dysponuje szeregiem mechanizmów obronnych, ustanawiających jego relacje z innymi, np. mechanizm projekcji każe przypisywać swoje nieakceptowane myśli i popędy innym, introjeksja pozwala symbolicznie przypisywać sobie dodatnie cechy innych, inkorporacja (charakterystyczna dla małych dzieci) włącza do siebie kogoś, aby uzyskać poczucie siły i omnipotencji, z kolei identyfikacja z inną osobą, zwłaszcza wzorem/mistrzem sprzyja rozwojowi osobowości – w przeciwieństwie do czego identyfikacja projekcyjna zaburza, poprzez uleganie fantazji wprowadzenia swoich cech do innej osoby, aby uzyskać nad nią kontrolę i pokonać odczuwany wobec niej lęk. Nadmiernie i silne stosowanie mechanizmów obronnych prowadzi do patogennych cech JA. Projekcja może stać się podłożem rozwoju osobowości paranoidealnej, a nawet zaburzeń urojeniowych, podobnie jak patologiczna forma identyfikacji projekcyjnej może wywołać uro-

jenia oddziaływania na kogoś, nasyłania myśli czy magicznego wpływu na kogoś (Sokolik, 2005).

Podsumowując, JA przechodzące określone stadia, stosujące mechanizmy obronne, będące w relacji z innymi o różnej jakości, jest dynamicznym i złożonym konstruktem. Ostateczne funkcjonowanie JA DOROSŁEGO zależy od szeregu doświadczeń będących udziałem JA DZIECKA. Oryginalne koncepcje Z. Freuda stanowiły inspirację dla wielu kolejnych badaczy. Modyfikacje dokonywane przez nich w odniesieniu do rozwoju ego, specyfiki faz rozwojowych i relacji z obiektem były znaczne. Poniżej zostaną przedstawieni wybrani kontynuatorzy myśli Freuda w kontekście związku rozwoju JA w dzieciństwie z funkcjonowaniem JA w życiu dorosłym.

## Psychologia ego E. Eriksona

Ważne miejsce w rozumieniu koncepcji ego zajmują poglądy Erika H. Eriksona (2000; 2002; 2004), w których dla procesu rozwoju osobowości znaczenie mają wpływy społeczne oraz zdolność ego do przewyżczania serii kryzysów pojawiających się w toku całego życia człowieka. Każdy okres rozwoju ma swój charakterystyczny typ wewnętrznego konfliktu i kryzys, który wiąże się z istotnymi aspektami relacji społecznych osoby. DZIECKO rodzi się z pewną siłą *ego*, która stopniowo wzrasta oraz nabiera nowych jakości i wartości. Te jakości kształtują się gwałtownie w okresach kryzysowych rozwoju, których według Eriksona jest osiem. Dla każdego z nich charakterystyczny jest pewien swoisty dylemat i konflikt mogący – przy niesprzyjającym biegu wydarzeń – spowodować kryzys rozwojowy. Każde stadium zależy od określonego kryzysu, który jest punktem zwrotnym w rozwoju. Przewyciężenie konfliktu czy kryzysu emocjonalnego w danym okresie prowadzi do osiągnięcia nowej „siły witalnej”, umożliwiającej podjęcie nowych zadań i wymagań (Hall i in., 2006). E. Erikson wyodrębnił następujące stadia i kryzysy w kolejnych okresach życia (por. Hall i in., 2006, s. 92–96; Oleś, 2004, s. 142–143):

- Kryzys między podstawowym zaufaniem a nieufnością (od narodzin do 12–18 msc.);
- Kryzys między autonomią a wstydem i zwątpieniem (18 msc–2,5–3 lata);
- Kryzys między inicjatywą a poczuciem winy (2,3–3 lata–6 lat);
- Kryzys między pracowitością / pilnością a poczuciem niższości (6–12 rż);
- Kryzys między poczuciem tożsamości a pomieszaniem tożsamości (12–18 r.ż.);
- Kryzys między intymnością a izolacją (wczesna dorosłość, 25 r.ż.);
- Kryzys między generatywnością, twórczością a stagnacją (wiek dojrzały, do 50 r.ż.);
- Kryzys między integracją ego a zwątpieniem, rozpaczą (wiek senioralny).



Teoria E. Eriksona uwzględnia całą linię życia człowieka, wskazując, że w każdej wyodrębnionej fazie dochodzi do rozwoju określonych cech JA. Negatywne rozwiązanie pierwszego kryzysu spowoduje w JA DZIECKA poczucie braku bezpieczeństwa i nieufności w stosunku do ludzi i świata, co będzie nadal aktualnym kryzysem w JA DOROSŁEGO. Niekorzystne przejście kolejnych trzech stadiów sprawi, iż JA DOROSŁEGO będzie zmagać się z poczuciem zwątpienia w swoją niezależność, poczuciem winy i poczuciem niższości. Ostatecznie JA w wieku senioralnym ma szansę albo na integrację i poczucie zadowolenia ze swojego życia, albo na rozpacz z uwagi na poczucie niebycia w życiu tym, kim chciało i mogło się być.

### **Teorie relacji z obiektem M. Klein i M. Mahler**

Koncepcja E. Eriksona łączy rozwój JA z oddziaływaniami społecznymi. Kolejne teorie dotyczą tzw. relacji z obiektem (opiekunem, obiektem przywiązania), czyli znaczącą w pierwszych latach życia osobą. Ważnymi reprezentantkami szkoły relacji z obiektem są m.in. M. Klein i M. Mahler.

Główne założenia teorii M. Klein znacząco odchodzą od klasycznej psychoanalizy Z. Freuda, pokazują, iż JA DZIECKA od początku życia ma poczucie istnienia obiektów niezależnych, w stosunku do których nawiązuje pewną relację, ma o nich fantazje oraz emocje, lęki, popędy ich dotyczące (Sokolik, 2005). Dziecko najpierw spostrzega pierś, twarz, głos matki, a późno – ją całą jako obiekt, następnie kolejno innych członków rodziny, wreszcie osoby z zewnątrz. Ważną rolę pełnią tu fantazje dziecięce. Początkowo u dziecka popędy agresywne przeważają nad popędem libido. Kiedy JA DZIECKA dokona projekcji na zewnątrz „złych” przedmiotów i fantazji – ma poczucie, że jest wewnątrz „dobre”, ale świat zewnętrzny staje się wrogi i groźny, „przeciwno mnie”. Kiedy JA DZIECKA dokona projekcji swoich „dobrych” przeżyć i fantazji, to wewnątrz mogą pozostać „złe” części (Sokolik, 2005, s. 81). Kiedy w niesprzyjających warunkach w relacji z obiektem występuje trwała przewaga popędów agresywnych – JA DOROSŁY staje się zaburzony, przy agresji niehamowanej rozwijają się u niego zaburzenia charakteru, przy hamowanej – agresja przechodzi w lęk, powstają liczne objawy nerwicowe, lub zostaje skierowana przeciwko jednostce, wywołując wówczas depresję. Ponadto konflikt nerwicowy u JA DOROSŁEGO, będący skutkiem jego niepomysłnej wczesnodziecięcej relacji z opiekunem, może przejawiać się w formie choroby psychosomatycznej, psychotycznej, objawach histerycznych, natręctwa itp.

M. Klein wskazała również na tzw. pozycje w rozwoju, które JA DOROSŁEGO może przyjmować w swoim życiu. Pozycja paranoidalno-schizofreniczna jest typowa dla pierwszej i drugiej fazy rozwoju w pierwszych miesiącach życia, kiedy DZIECKO doświadcza frustracji swoich potrzeb. Wzbudza to w JA

DZIECKA tendencję do reagowania lękiem na świat zewnętrzny („ktoś jest na mnie zły, chce mi zaszkodzić”), lęki te są wynikiem projekcji, a ta jest zawsze podłożem paranoi dla JA DOROSŁEGO. Odwrotny mechanizm tu występujący to rozszczepianie własnej osoby i obiektu na „złe” i „dobre” części – przy czym te ostatnie są projektowane, a „złe” pozostają wewnątrz, powodując w JA DOROSŁEGO negatywny obraz siebie. Sformułowanie „schizoidalna” odnosi się do wycofania się emocjonalnego, odizolowania od ludzi i otoczenia, charakterystycznego dla wczesnego rozwoju DZIECKA, a mogącego pojawić się jako pozycja ustawicznie przyjmowana przez JA DOROSŁEGO (Sokolik, 2005, s. 87) lub powodująca wręcz u niego osobowość schizoidalną. Takie doświadczenie schizoidalne jest w określeniu Johnsona (1998, por. s. 86–87, 100–101) wynikiem bycia DZIECKIEM ZNIENAWIDZONYM.

Ostatnią pozycją jest tzw. pozycja depresyjna, pojawiająca się w trzeciej fazie, kiedy dziecko żyje w dostatecznie dobrym środowisku, a rodzice dają mu więcej opieki i oparcia niż frustracji i odrzucenia. W przypadku korzystnego środowiska, DZIECKO postrzega, że „dobre” części jego JA i obiektu przeważają nad „złymi”, a to zmniejsza lęk przed agresją i negatywnymi zachowaniami otoczenia. Dziecko zaczyna tu dostrzegać całość – swoje JA jako całość (matka doświadcza tego, ponieważ odróżnia ją od innych osób) i obiekt jako całość – który jest zarazem dobry i zły, zaspakajający i frustrujący. Zmienia się charakter lęku – pojawia się w JA DZIECKA lęk przed zniszczeniem dobrego obiektu, a odczuwana wówczas depresja związana jest tu z lękiem i troską o ów obiekt, z obawą przed jego utratą. Po raz pierwszy pojawia się w JA DZIECKA poczucie winy, że można zrobić coś złego w stosunku do drugiej osoby. Kontakt z rzeczywistością staje się lepszy – ujmowana jest ona w całości, nie jest rozszczepiana (Sokolik, 2005, s. 88).

Tym samym doświadczenia JA DZIECKA mają znaczące skutki dla jego JA DOROSŁEGO, które może pozostać w zrównoważonym kontakcie z sobą i rzeczywistością lub przeżywać siebie i świat w sposób psychotyczny lub skrajny: jako wyłącznie dobry lub wyłącznie zły, wyłącznie „czarny” albo wyłącznie „biały”.

Teorię relacji z obiektem rozwinęła również M. Mahler, która z kolei schemat prawidłowego rozwoju związku JA DZIECKA z obiektem (kształtowania poczucia tożsamości w rozwoju dziecka) przedstawiła w 5 fazach, scharakteryzowanych krótko poniżej (por. też Oleś, 2004, s. 140; Sokolik, 2005, s. 99–108).

W fazie pierwszej (1 miesiąc życia dziecka) DZIECKO nastawione jest na utrzymanie homeostazy, nie różnicuje własnej osoby od otoczenia (matki). W fazie drugiej – symbiotycznej (2–8 msc.) – JA DZIECKA zachowuje się i funkcjonuje jakby wraz z matką stanowiło jedność, matka pełni rolę posiłkowego ego dziecka, dla którego charakterystyczne jest poczucie omnipotencji oraz tworzenie struktury „JA–obiekt dobry” i „JA–obiekt zły” (Tryjarska, 2006). Faza trzecia – separacji-indywiduacji (8–36 msc.) – to okres, kiedy DZIECKO „wypada z orbity symbiozy”, uzyskuje zdolność do lokomocji, a tym samym różni-

kuje JA od obiektu. Fazę czwartą, określoną jako integracja reprezentacji JA i obiektu (3–7 r.ż.) cechuje świadomość *DZIECKA*, że „dobra” i „zła” matka to ta sama osoba, czemu towarzyszy bolesne poczucie utraty „dobrego” obrazu obiektu. Broniąc się przed tym, *DZIECKO* konstruuje idealny obraz obiektu. Wreszcie w fazie piątej – konsolidacji ego i superego – dochodzi do ostatecznej integracji i stabilizacji obrazu JA *DZIECKA* i obrazu obiektu, powiększenia realistycznej wiedzy o sobie i świecie zewnętrznym oraz o relacjach własnej osoby z innymi ludźmi. JA osiąga dojrzałość wyrażającą się w zdolności do różnicowania poszczególnych elementów własnego „ja”, obrazu innych osób i relacji ja–świat oraz tolerancji ambiwalentnych uczuć do obiektu, zwłaszcza miłości (Tryjarska, 2006). Ukształtowanie tych cech warunkuje zdrowe funkcjonowanie JA *DOROSŁEGO*.

Podjęcie psychoanalityczne związane z koncepcją relacji z obiektem pozwala też na wyjaśnienie i zrozumienie występowania w JA *DOROSŁEGO* zaburzeń w tworzonych przez niego relacjach z innymi osobami. Już sam wybór partnera jest nieprzypadkowy, choć istotne motywy tego wyboru są nieświadome, i tak np. partner spełnia pragnienia ochrony, dominowania lub karania nieakceptowanych, impulsów; jest podobny do osoby opiekującej się w okresie dzieciństwa; partner dobrze wyczuwa i rozumie potrzeby; spełnia standardy „ja” idealnego lub uzupełnia braki JA (Tryjarska, 2006, s. 81). Nierzadko małżonkowie pragną, aby partner był wyidealizowanym rodzicem, wielu z nich w okresie początkowym, po zawarciu małżeństwa, czuje się „wolnym w wyrażaniu siebie” i popada w regresję do wcześniejszych etapów rozwoju JA, np. jak w okresie dorastania – na frustrację reagują wściekłym atakiem lub „dąsaniem się”. Ponadto, jeżeli w JA *DZIECKA* nie doszło do uwewnętrznienia osoby opiekującej się jako stale obecnej i bezpiecznej, to w JA *DOROSŁEGO* nadal występuje lęk przed opuszczeniem oraz postrzeganie innych w różnym czasie jako w całości dobrych lub w całości złych. Pozostawienie zaś rozszczepionych wyobrażeń JA *DZIECKA* (np. JA *ZŁY*) poza reprezentacją ja, powoduje poczucie rozszczepienia poczucia siebie w JA *DOROSŁEGO*.

Z kolei posługiwanie się nadal mechanizmem obronnym identyfikacji projekcyjnej sprzyja zaburzeniom w relacji JA *DOROSŁEGO* z partnerem/partnerką poprzez prześladowanie w nim/niej własnych cech, słabości i wad nieakceptowanych i odrzuconych przez siebie lub poszukiwanie takich cech, których brak JA *DOROSŁEMU*.

Relacja partnerska/małżeńska jest też polem projektowania przez JA *DOROSŁEGO* nierozwiązanych konfliktów we wczesnych relacjach z obiektem, czyli z figurami rodzicielskimi: może zawierać regresyjne potrzeby i nierozwiązane wczesnodziecięce problemy partnerów, które – jeżeli są nasilone ponad granice ich tolerancji – mogą powodować pojawienie się załamania i objawów nerwicowych w JA *DOROSŁEGO* (Namysłowska, 2000). Na przykład jeden z małżonków traktuje drugiego jak gdyby był częścią jego JA. Partner jest wówczas trak-

towny zgodnie z wartością przyznaną temu aspektowi JA: albo pielęgnowany i rozpieszczany albo oczerniany i prześladowany, i może na podstawie nieuświadomianej umowy przyjąć te projekcje i odgrywać za małżonka tę część jego osoby. Aby do tego doszło, warunkiem koniecznym jest, aby ten, do kogo jest kierowana projekcja wypełniał przeznaczoną dla niego rolę.

Ponadto relacja JA DOROSŁEGO ze swoim dzieckiem może być polem projektowania wczesnych relacji z obiektem (Namysłowska, 2000). Rodzice mogą także projektować wywołujące u nich lęk aspekty samych siebie na dzieci, a te, odczuwając więź z nimi, przyjmują te projekcje i zachowują się w sposób z nimi zgodny. Na przykład rodzic, który odszczepił własną seksualność w rozwoju swojego JA, projektuje ją na syna, i adolescent „odgrywa” życzenia rodzica, który karze go za zachowania seksualne. Z kolei rodzic, który odszczepił w swoim JA agresywne impulsy, projektuje je na syna, a ten przejawia zachowania antyspołeczne i w ten sposób gratyfikuje agresywne impulsy rodzica. Ważnym obszarem leczenia JA DOROSŁEGO (małżonka, rodzica) jest wówczas uświadomienie rozszczepionych wyobrażeń jego relacji z wewnętrznym obiektem.

## **Teoria przywiązania J. Bowlby’ego i M. Ainsworth**

Koncepcja relacji z obiektem i znaczenia opiekuna dla rozwoju dziecka znalazła też wydzźwięk w badaniach nad przywiązaniem. Początkowo obserwowano je u zwierząt. Konrad Lorenz opisał zjawisko imprintingu (wdrukowania), czyli podążania dzieci niektórych gatunków za pierwszym poruszającym się osobnikiem, jakiego zobaczą, i przejawiania przywiązania do niego. Z kolei eksperymenty Harry’ego Harlowa nad zachowaniami rebusów zwróciły uwagę na jakość relacji przywiązaniowej, w której ważnym aspektem było nie tyle karmienie, zaspokojenie potrzeb biologicznych, co możliwość bliskiego kontaktu, przytulenia i zaspokojenie potrzeb emocjonalnych (Pasikowski, 2006). Zaczęto wobec tego przeprowadzać badania nad przywiązaniem, tj. trwałym społeczno-emocjonalnym związkiem między rodzicem a dzieckiem lub innym stałym opiekunem u ludzi. Ich prekursorem był John Bowlby (2007), który obserwował negatywny wpływ na rozwój małego dziecka utraty opieki ze strony matki (w wyniku długotrwałego przebywania jej np. w szpitalu, częstych zmian osoby opiekującej się dzieckiem, śmierci lub oddzielenia od matki, depresji matki i in.), a następnie szeroko rozwinął problematykę relacji przywiązania. Autor prześledził konsekwencje hospitalizacji dla rozwoju dziecka w wieku od 6 msc. do 4 r.ż., w wyniku czego opisał trzy stadia tzw. lęku separacyjnego: stadium protestu (dziecko okazuje jawne niezadowolenie, stara się przywołać matkę, oczekuje, że matka powróci), stadium zniechęcenia/depresji (dziecko traci nadzieję na połączenie z matką, staje się wycofujące, bierne, ogranicza bezczynne i obojętne; ponieważ jest spokojne często uważa się, że zaakceptowało tę sytuację) i stadium odłącze-

nia – dziecko akceptuje formy pielęgnacji i opieki personelu, jednak podczas odwiedzin matki, staje się apatyczne, odwraca się od niej (nie chce znowu się przywiązać, aby ponownie nie doświadczać nieprzyjemnego uczucia zerwania więzi) (Schier, 2008, s. 36).

Badania Bowlby’ego pozwoliły na poznanie pierwotnego przywiązania dziecka do opiekuna, które jest najbardziej widoczne między 7/8 a 12 msc. życia dziecka. Od jego jakości zależy późniejsza zdolność JA DOROSŁEGO do nawiązywania i podtrzymywania bliskich więzi z innymi osobami. Znaczenie mają tu zachowania matki. Przywiązanie rozwija się, gdy matka jest dla dziecka czuła, wrażliwa na jego potrzeby i potrafi na nie w właściwy sposób odpowiedzieć. Podkreśla się, że dla jakości przywiązania ważna jest nie tyle ogólna ilość czasu spędzona z dzieckiem, co jakość oddziaływań matki wobec dziecka, przy zachowaniu minimum czasowego.

Koncepcja Bowlby’ego stała się podwaliną do dalszych badań nad stylem przywiązania dziecka do matki, prowadzonych przez Mary Ainsworth, w wyniku których autorka wyodrębniła tzw. style przywiązania: jeden styl z poczuciem bezpieczeństwa oraz dwa pozbawione jego obecności. Styl bezpieczny (ok. 66% dzieci) cechuje się zaufaniem dziecka do matki i wiarą w jej stałą dostępność, stanowi ona „bezpieczną bazę”. Inaczej jest w sytuacji związanej ze stylami związanymi z brakiem poczucia bezpieczeństwa. Styl lękowo-ambivalentny (ok. 19% dzieci) – cechuje brak pewności, że matka jest dostępna, zawsze pomoże, u dziecka widoczna jest stała potrzeba upewniania się o jej obecności i lęk przed rozstaniem. Natomiast styl lękowo-unikający (ok. 19% dzieci) dotyczy dzieci, które są częściej odrzucane przez matkę i strofowane za próby nawiązania z nią bliskiego kontaktu fizycznego, dzieci utrwalają zachowanie unikania matki. Współcześnie dodano jeszcze styl zdeorganizowany, który nie ma żadnej spójnej strategii radzenia sobie z rozłąką (por. Gabbard, 2015, s. 76; Jankowska, 2015, s. 37–38; Płopa, 2008, s. 6).

Badania Bowlby’ego i Ainsworth pozwoliły na wzrost wiedzy o genezie doświadczanych przez JA DZIECKA zaburzeń emocjonalnych, które w wyniku zerwanej lub zaburzonej więzi z obiektem przywiązania może doświadczać np. depresji dziecięcej, reaktywnego zaburzenia przywiązania lub lęku separacyjnego (Kendall, 2015; Popek, 2014). Brak oddziaływania terapeutycznego prowadzi do rozwinięcia w JA DOROSŁEGO zaburzeń afektywnych, lękowych lub osobowościowych.

### **Analiza transakcyjna E. Berne’a**

Inną koncepcją odnoszącą się do myśli psychoanalitycznej, ale będącą znaczną jej modyfikacją w opisie stanów JA, jego rozwoju i wykształcenia określonej struktury oraz bycia w szeroko rozumianej relacji, jest teoria analizy trans-

akcyjnej (AT) E. Berne'a, który wyodrębnił trzy stany naszej osobowości: DZIECKO, RODZIC I DOROSŁY. Stany te są pewnymi realnościami fenomenologicznymi, stanami istnienia współwystępującymi u osoby, a nie rolami, które przybiera (Harris, 1987).

DZIECKO zawiera zapisy wydarzeń wewnętrznych na wydarzenia zewnętrzne, jest reprodukcją tego, co osoba widziała, słyszała, czuła i rozumiała w okresie życia od momentu urodzenia do 5 r.ż. Reprezentuje **odczuwaną koncepcję życia**, w trakcie której pojawiające się doświadczenia emocjonalne, jeżeli są negatywne, kształtują w DZIECKU poczucie „Nie jestem OK”, jeżeli zaś emocje te mają charakter pozytywny, udziałem DZIECKA jest ocena „jestem OK” (Harris, 1987).

Do około piątego roku życia kształtuje się również inny stan – RODZICA, będący olbrzymim zbiorem zapisanych zdarzeń przyjętych bez zastrzeżeń lub narzuconych i niepodlegających dyskusji. Stan ten to **wyuczona koncepcja życia**, zawierająca upomnienia, zasady, reguły i wzorce przekazywane w sposób werbalny i niewerbalny od rodziców i rejestrowane jako prawdziwe. RODZIC może zawierać niespójności, jeśli sprzeczne ze sobą komunikaty pochodzą od tego samego rodzica lub są różne od obydwójga rodziców. Ponadto RODZIC zawiera wszelkie dane płynące do dziecka z innych dostępnych mu źródeł, np. starszego rodzeństwa, innych dorosłych opiekujących się dzieckiem, telewizji, a współcześnie – z Internetu.

Stan DOROSŁEGO powstaje od 10 msc. życia dziecka, które wraz ze wzrostem umiejętności lokomocyjnych, a poprzez to uniezależnianie się od opiekuna, przekonuje się, że może zrobić coś, co pojawiło się w jego własnych myślach i świadomości. To stan związany z **wymyśloną koncepcją życia** („samo urzeczywistnianiem się”), w którym poprzez stałą weryfikację danych bezpośrednio odbieranych już przez DOROSŁEGO, ale też nadal płynących ze stanów RODZICA i DZIECKA, DOROSŁY może ostatecznie potwierdzić ich słuszność lub bezzasadność, wypracować rzeczywiste, uaktualnione, własne już stanowisko i rozwinąć funkcję określania prawdopodobieństwa zdarzeń.

Ponadto AT podaje klasyfikację czterech różnych możliwych nastawień życiowych obejmujących stosunek do siebie samego i innych osób (Harris, 1987, s. 58):

- JA NIE JESTEM OK – WY (TY) JESTEŚCIE OK;
- JA NIE JESTEM OK – WY (TY) NIE JESTEŚCIE OK;
- JA JESTEM OK – WY (TY) NIE JESTEŚCIE OK;
- JA JESTEM OK – WY (TY) JESTEŚCIE OK.

Analiza transakcji, jakie zachodzą pomiędzy poszczególnymi stanami w JA lub uruchamiane są z poszczególnego stanu do innych ludzi, a także analiza przyjmowanych postaw życiowych pokazuje złożoność i bogactwo struktury JA w ujęciu AT. W funkcjonowaniu interpersonalnym JA może wchodzić w transakcje komplementarne z innymi (Rodzic–Rodzic, Dziecko–Dziecko, Dorosły–Dorosły) lub powodujące kłopoty niekomplementarne transakcje krzyżowe przy-

bierające bardzo różne układy (np. Dorosły zwracający się ze stanu Rodzic do drugiego Dorosłego, odpowiadającego z poziomu stanu Dziecka). Oprócz tych prostych transakcji jednopoziomowych E. Berne (1998) opisuje typy transakcji bardzo złożonych, dwupoziomowych: kątowej (18 możliwych wariantów) i podwójnej (6561 możliwych wariantów (Berne, 1998, s. 36–39).

Uruchamianie w relacji do innych stanu Dziecka odpowiada w niekorzystnym wariantcie za doświadczanie w niej frustracji, opuszczenia, odrzucenia, depresji, braku kontroli nad emocjami, przeżywaniem ich nadmiernie, impulsywności. Z kolei pochodzące ze stanu RODZIC zasady mogą stanowić w życiu JA DOROSŁEGO źródło natręctw, skrzywień i dziwactw (Harris, 1987).

Innym poważnym źródłem kłopotów JA DOROSŁEGO jest brak wewnętrznego rozdziału pomiędzy posiadanymi stanami i podawanie się kontaminacji – tj. uleganiu niezaktualizowanemu i niezweryfikowanemu danym pochodzącym ze stanu RODZICA lub DZIECKA. Tym samym DOROSŁY używający takich danych ze stanu RODZICA poddaje się uprzedzeniom, zaś symptomami kontaminacji DOROSŁEGO przez DZIECKO są iluzje i omamy (Harris, 1987, s. 120–121). Innym zaburzeniem funkcjonalnym struktury JA jest wyłączenie jednego spośród trzech stanów psychiki, wówczas np. RODZIC wyłącza i blokuje DZIECKO lub DZIECKO wyłącza i blokuje RODZICA. Współwystępowanie kontaminacji i wyłączenia przyjmuje więc u DOROSŁEGO zróżnicowane formy w funkcjonowaniu. Wyłączenie DOROSŁEGO z aktywnymi archaicznymi danymi stanu rodzica i dziecka to sytuacja psychozy osoby dorosłej (Harris, 1987, s. 127–128).

Teoria E. Berne'a stanowi do dziś źródło inspiracji do opisu i zrozumienia wewnętrznych stanów JA, jak też jego relacji z innymi. Stany DZIECKO-DOROSŁY-RODZIC przybrały tu wyjątkowy i oryginalny charakter opisu funkcjonowania psychiki i wyjaśnienia jej zaburzeń. Do dziś znajduje zastosowanie w oddziaływaniu terapeutycznym, zawodowym, społecznym czy edukacyjnym (patrz np. Berne, 2007; Jagieła, 2012; Mc Kay i in., 2001; Pierzchała, 2013).

### **Neopsychoanaliza: teoria A. Miller**

Autorką, która dokonała kolejnej rewizji zapatrywania się na relację dziecko–rodzic była reprezentantka szwajcarskiej szkoły neopsychoanalizy Alice Miller, jawnie wskazująca, iż rodzice i opiekunowie stosują wiele form przemocy i nadużyć wobec dzieci, przyczyniając się do powstania u ich różnego rodzaju zaburzeń (Karpowicz, 2007). Ważnym środkiem walki z nimi jest uzyskanie dostępu do emocjonalnej prawdy o własnym dzieciństwie. Prawda ta jest niezbędna dla odzyskania wewnętrznej integralności JA DOROSŁEGO, jednak jej odkrywanie wiąże się z bólem. A. Miller (1995) zauważa, iż nie jest możliwe odzyskanie utraconego dzieciństwa. Jednak kontakt w psychoterapii ze swoim DZIECKIEM,

niegdyś niekochanym, opuszczonym, nadużywanym w relacji z rodzicem i pozwolenie sobie na ogromny żal oraz wyparty dawno ból skutkuje pojawieniem się nowej wewnętrznej instancji – u DOROSŁEGO budzi się po wielu latach prawdziwe JA. DOROSŁY zaczyna poważnie traktować siebie i swoje uczucia, widzi, jak źle się do tej pory odnosił do siebie samego, bo była to dla niego jedyna możliwość przetrwania. Pomimo tego, iż relacja z rodzicem wymagała znieskształcenia, zakłamania, wyobcowania JA i tworzyła konstrukt fałszywego JA – uzyskanie dostępu do swoich uczuć staje się procesem wyzwolenia JA DOROSŁEGO, które zaczyna się uzewnętrznić, rosnąć i twórczo rozwijać oraz doświadczać bogactwa autentycznego życia. A. Miller (1995, s. 24) opisuje to następująco: „Nie jest to powrót do domu, gdyż ten dom nigdy przedtem nie istniał. Dorosły sam buduje sobie dom”. Pozostawanie natomiast we władzy wewnętrznej cenzury rodziców nie sprzyja rozwojowi. JA pozostaje w więzieniu kontrolowanym przez owych strażników, a ceną za to pozostawanie w nieświadomości jest nierozwinięty stan JA, doświadczający wewnętrznej pustki, depresji lub przerażających fantazji o własnej wspaniałości (Miller, 1995).

### **Teoria K. Schier Dorosłych Dzieci (parentyfikacji DZIECKA)**

W kontekście teorii A. Miller warto też wspomnieć o omawianym w obszarze psychoterapii i terapii rodzin zjawisku parentyfikacji, czyli odwrócenia ról, kiedy DZIECKO aby przetrwać i utrzymać bliskość emocjonalną z opiekunem musi uruchomić wobec niego system opieki, zamiast samemu ją otrzymywać (Schier, 2015). Parentyfikacja niekiedy traktowana jest jako „zdrowa”, jeśli pełnienie funkcji i zadań osoby dorosłej ma pozytywne znaczenie dla DZIECKA, np. rozwija jego poczucie odpowiedzialności, sprawczości i kompetencji. Z kolei parentyfikacja „destrukcyjna” dotyczy dzieci, których rodzice są chorzy, niepełnosprawni, w ostrym konflikcie, uzależnieni, dysfunkcyjni itp. i mogą oczekiwać od DZIECKA stawania się zastępczym partnerem (Schier, 2015, s. 19). To, na ile parentyfikacja okaże się uszkadzająca zależy od szeregu czynników, m.in. czasu jej trwania, pozostawania w ukryciu, rodzaju problemu rodzica/rodziny, osoby, którą opiekuje się DZIECKO (matka, ojciec, rodzeństwo), płci i wieku dziecka i in. K. Schier (2015, s. 28–29) zaproponowała sześć wariantów odwrócenia ról w rodzinie i parentyfikacji DZIECKA, które to formy określiła jako: 1. SŁUŻĄCY, 2. OPIEKUN RODZICA, 3. OPIEKUN RODZEŃSTWA, 4. BUFOR albo MEDIATOR, 5. TERAPEUTA i 6. PARTNER (w tym SEKSUALNY). Pierwsze trzy kategorie autorka traktuje jako parentyfikację instrumentalną, zaś kolejne trzy jako parentyfikację emocjonalną.



## Współczesne podejście ISTDP

Koncepcje postpsychoanalityczne (relacji z obiektem czy teoria E. Berne'a) zwróciły uwagę na uwewnętrznione obiekty stanowiące nierzadko dla JA źródło problemów i zaburzeń.

Współczesną, stosunkowo młodą teorią psychodynamiczną odnoszącą się do możliwości poradzenia sobie z przekazem płynącym od tych obiektów jest teoria opracowana w ramach Intensywnej Krótkoterminowej Psychoterapii Dynamicznej (ISTDP), której podwaliny stworzył Davanloo, a następnie rozwinęli, również w praktyce m.in. J. ten Have-de Labije, R.J. Neborsky, J. Frederickson, P.C.D. Selva i in. Koncepcja Davanloo wskazywała, w odróżnieniu od myśli Z. Freuda, na dużo wcześniejsze wyodrębnianie się i oddziaływanie sfery superego w rozwoju wczesnodziecięcym JA, co może odgrywać aktywną rolę w powstawaniu i utrzymywaniu się neurozy, a także uwzględniała wpływ uszkodzonej lub zerwanej więzi DZIECKA z opiekunem, co wywołuje w JA DZIECKA nieświadomą reakcję sadystycznej, morderczej wściekłości (Have-de Labije, Neborsky, 2017). Reakcja ta – i będąca jej następstwem strata ukochanego, zamordowanego obiektu – powoduje powstanie poczucia winy i żalu oraz karzących, sadystycznych reakcji superego w stosunku do ego DZIECKA. Jeżeli ego DZIECKA rozwija się pod wpływem owego karzącego superego i sadystycznego id – dochodzi do rozwoju objawów zaburzeń i patologii charakteru. Na podstawie badań Davanloo wyodrębnił pięć grup pacjentów z zaburzeniami psychoneurotycznymi (znajdującymi się na spektrum od wysokiej zdolności adaptacyjnej ego i bez patologii superego po niską zdolność adaptacyjną ego oraz z wysoką patologią ego) oraz spektrum pacjentów tworzących trzy grupy pacjentów z wrażliwą strukturą charakteru: z łagodnym, umiarkowanym i znacznym stopniem kruchości. W koncepcji ISTDP ważną rolę odgrywa też rozumienie trójkąta konfliktu opracowanego przez K. Menningera (w którym Ja DOROSŁEGO, doświadczając konfliktu wewnątrzpsychicznego, mobilizuje obrony, aby zapobiec dostawianiu się do świadomości bolesnych i wzmacniających lęk myśli i uczuć) oraz konfliktu osób w koncepcji D. Malana, który odnosi się do postrzegania przez JA DOROSŁEGO ważnych osób z jego przeszłości – teźniejszości – i osoby terapeuty) (Have-de Labije, Neborsky, 2017, s. 559).

Opracowana przez Davanloo centralna sekwencja dynamiczna służy do oceny, jakie są możliwości odblokowania nieświadomości u DOROSŁEGO, a następnie przeprowadzenie go przez ten proces. Centralna sekwencja dynamiczna składa się z pięciu faz: badania problemów DOROSŁEGO, analizy jego mechanizmów obronnych, wydobywania się uczuć w przeniesieniu, derepresji istotnych wspomnień i skojarzeń umożliwiających badanie historii rozwoju pacjenta oraz interpretacji i konsolidacji wglądu uzyskanego w trakcie tego procesu (Selva, 2013, s. 33). Istotnym wydarzeniem w pracy z DOROSŁYM jest odblokowanie tego, co nieświadome. W fazie portretowania impulsu poprzez dopuszczenie i przeżycie głębokich złożonych uczuć żalu, winy i miłości do obiektów waż-

nych z przeszłości – DOROSŁY odzyskuje te uczucia i zrozumienie wobec najbliższych, odzyskuje siebie i pełnię człowieczeństwa (Frederickson, 2014, s. 512). Portretowanie nierzadko wiąże się z doświadczeniem stanu sadystycznej wściekłości i mordu wobec obiektu przywiązania z okresu wczesnodziecięcego, który DOROSŁY konteneruje w sobie świadomie podczas sesji terapeutycznej. Symboliczny mord na RODZICU lub osobie znaczącej pozwala na silny wgląd emocjonalny i intelektualny. Pozwala pokonać wewnętrzną reprezentację, która sprawia, że JA DOROSŁEGO traktuje się okrutnie i nie może pozwolić sobie na bycie sobą.

Konfrontacyjne i dynamiczne techniki pracy z DOROSŁYM w podejściu ISTDP pozwalają na szybszy w porównaniu z dotychczasowymi szkołami terapii psychoanalitycznej i psychodynamicznych proces adaptacyjnej rekonstrukcji jego JA, umożliwiając DOROSŁEMU świadomy kontakt z sobą i rzeczywistością oraz zdrowe radzenie sobie z pojawiającymi się trudnościami i konfliktami.

## Podsumowanie

Dokonany w artykule przegląd dynamiki rozwoju koncepcji JA w kategoriach znaczeń wczesnodziecięcych doświadczeń dla jego dorosłego życia, w szeroko rozumianym obszarze teorii z zakresu psychoanalizy i teorii z niej wypływających pokazuje, jak bardzo złożona i wielowymiarowa jest to problematyka. Uchwycenie stadiów rozwoju JA, kształtowania się jego wewnętrznej struktury, zawierającej uwewnętrznione obiekty oraz ukazanie tego w kontekście bycia w relacji z obiektem znaczącym – nie jest zadaniem łatwym. Obszerność materiału sprawia, iż w artykule skupiono się na próbie pokazania pewnych punktów zwrotnych w ewolucji myśli zapoczątkowanej przez Freuda po współczesne stanowiska w ISTDP. Autorka ma świadomość, iż próba ta ma charakter niekiedy powierzchowny, wskazujący na najważniejsze aspekty stanowisk przytoczonych autorów w rozwoju myślenia o relacji DZIECKA i DOROSŁEGO, niż stanowi pogłębioną analizę każdego omawianego zagadnienia. Niemniej wydaje się, iż zamysł ukazania ogólnej dynamiki głównych zmian w poszczególnych koncepcjach został zrealizowany. Tym samym myśli Z. Freuda (2009), iż dziecko jest ojcem dorosłego, oraz J. Piageta (1993), że dziecko wyjaśnia człowieka dorosłego niemal tak, jak dorosły wyjaśnia dziecko, wydają się mieć w świetle powyższych rozważań szczególne znaczenie i być najlepszą konkluzją.

## Bibliografia

- Berne, E. (1998). *„Dzień dobry”... i co dalej?* Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.  
Berne, E. (2007). *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

- Bowlby, J. (2007). *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Drozdowski P., Kokoszka A. (1993). Podstawowe pojęcia psychoanalizy. W: P. Drozdowski, A. Kokoszka (red.), *Wprowadzenie do psychoterapii* (s. 63–72). Kraków: Akademia Medyczna im. M. Kopernika.
- Gabbard, G.O. (2015). *Psychiatria psychodynamiczna w praktyce klinicznej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Erikson, E.H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Erikson, E.H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Erikson, E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Frederickson, J. (2014). *Współtworzenie zmiany. Skuteczne techniki terapii dynamicznej*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Freud, S. (2007). *Technika terapii*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Freud, S. (2009). *Wykłady ze wstępu do psychoanalizy*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Freud, S. (2012). *Życie seksualne*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Freud, S. (2013a). *Psychopatologia życia codziennego. Marzenia senne*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Freud, S. (2013b). *Kultura jako źródło cierpień*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Hall, C.S., Campbell, J.B., Lindzey G. (2006). *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Harris, T.A. (1987). *W zgodzie z sobą i z tobą*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Have-de Labije ten, J., Neborsky, R.J. (2017). *Intensywna Krótkoterminowa Psychoterapia Dynamiczna dla praktyków*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Jagiela, J. (2012). *Edukacyjna Analiza Transakcyjna w kilku odsłonach*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Jankowska, M. (2015). Przywiązanie w okresie wczesnego dzieciństwa jako prototyp relacji człowieka dorosłego. *Kwartalnik Naukowy*, 3(23), 33–46.
- Johnson, S.M. (1998). *Style charakteru*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i Spółka.
- Karpowicz, P. (2007). *Terapia wewnętrznego dziecka. Leczenie zranionej duszy*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA.
- Kendall, P.C. (2015). *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Techniki terapeutyczne dla profesjonalistów i rodziców*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kuligowska, A., Jarząbek, G. (2006). Miejsce seksualności dziecięcej w teorii osobowości Zygmunta Freuda. *Nowiny Lekarskie*, 75 (4), 399–403.
- Mc Kay, M., Davis, M., Fanning P. (2001). *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Miller, A. (1995). *Dramat udanego dziecka. Studia nad powrotem do prawdziwego JA*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Namysłowska, I. (2000). *Terapia rodzin*. Warszawa: Wydawnictwo IPiN.

- Nowak, M., Gawęda, A., Janas-Kozik, M. (2010). Fizjologiczny rozwój psychoseksualny dzieci i młodzieży. *Seksuologia Polska*, 8 (2), 64–70.
- Oleś, P. (2004). Rozwój osobowości. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*. T. 3. (s. 131–177). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Pasikowski, S. (2006). Przywiązanie – łączące ogniwo w rozważaniach nad funkcjonowaniem człowieka. *Edukacja*, 4, 5–16.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1993). *Psychologia dziecka*. Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg.
- Pierzchała, A. (2013). *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Plopa, M. (2008). *Kwestionariusz stylów przywiązaniowych KSP*. Warszawa: Wydawnictwo Vizja Press & It.
- Popek, L. (2014). Zaburzenia emocjonalne we wczesnym dzieciństwie. W: T. Wolańczyk, J. Komender (red.), *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci* (s. 47–58). Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Schier K. (2008). Johna Bowlby’ego teoria przywiązania i psychoanaliza. W: B. Józefik, G. Iniewicz, *Koncepcja przywiązania. Od teorii do praktyki klinicznej* (s. 35–45). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Schier, K. (2015). *Dorosłe dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Selva, P.C.D. (2013). *Intensywna Krótkoterminowa Psychoterapia Dynamiczna*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Sokolik, Z. (2005). Psychoanaliza. W: L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Teoria*. (s. 31–132). Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA.
- Tryjarska, B. (2006). Psychoanalityczna terapia rodzin. W: L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Praktyka* (s. 77–86). Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA.

## **CHILDREN and ADULT in a relationship – about development and EGO states**

### **Summary**

The article is a review of the theories connected with psychoanalysis concerning the development of EGO in the internal psychological and relational aspects. The main concepts are presented – from classical Z. Freud to the modern thought of ISTDP. The importance of early childhood experiences for the functioning of EGO in adulthood was shown. The complexity of the problem is shown due to the internalized objects in the EGO-structure or the presence of Child-Parent-Adult states in it. The discussed theories indicate how much knowledge about the states, structure and process of development, including in relation to EGO from childhood to adulthood, was evaluated.

**Keywords:** ego, development, relationship, psychoanalysis, psychodynamic theories.

**NA POGRANICZU DZIEDZIN**

**ON THE BORDER**



Svitlana PODOLKOVA

<https://orcid.org/0000-0003-2853-5579>

e-mail: sv.p@i.ua

Olena MEDVID

<https://orcid.org/0000-0003-0723-5753>

Sumy State University, Ukraine

e-mail: o.medvid@gf.sumdu.edu.ua

## Essay as a Form of Academic Writing

---

**Jak cytować [how to cite]:** Podolkova, S., Medvid, O. (2019). Essay as a Form of Academic Writing. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 8, 215–225.

---

### REFERING TO TRANSACTIONAL ANALYSIS (EDITORIAL)

Transactional Analysis as a school of psychotherapy can be used in other areas of life, among all, in the analysis of a given organisation or an educational system. Using Transactional Analysis very often means taking advantage of its specific language. Translating the description of a given situation into the language of Transactional Analysis means explaining it at the same time. Such an explanation makes it frequently possible to grasp the essence of an issue and find a solution if needed. In case of this article, the language of Transactional Analysis helps to understand why for many years an essay has been a popular form of work in the educational system.

The word "essay" comes from French and means "to try". A student writing an essay tries to describe a given topic in such a way that is expected by their reader. A well-written essay has a defined structure and conveys expected content. During the process of learning, there are many situations in which regardless of one's efforts a given essay is not positively assessed. A similar situation takes place in the communication process described by Transactional Analysis. Appropriate communication requires that the transaction from a particular ego state should reach a given recipient. An answer is to come back to the ego state that was the speaker. Then, communication is effective. An essay is a form of organising thoughts with the help of words. While writing an essay, a given student has to organise their thoughts properly and meet their teacher's expectations. It is a way of learning appropriate communication. It resembles a situation in which we learn to adjust our language to the language of our interlocutor. In case of an essay, this adjustment is also an educational process.

Transactional Analysis assumes that a well-developed person is able to integrate particular ego states with the help of the Adult ego state. This state makes use of the other ones in solving practical

problems. If needed, it refers to the norms, using the Parent ego state. In other situations it resorts to emotions, i.e. the Child ego state. An essay has a defined structure and form that a student has to take into account while writing. Within this imposed structure, the form is usually of a problematic nature. The student should defend a given thesis, solve a logical problem or draw appropriate conclusions. It is important to present one's point of view in an essay, which is often linked with describing one's emotions. This is an analogy to personality development in the theory of Transactional Analysis. All three personality aspects should cooperate to reach the desired effect. Using an essay as a way of learning and evaluating its effect constitutes at the same time the process of self-development. That is why an essay still remains the most popular educational tool in academic and developmental tutoring. The educational and developmental process is often described by means of stages: lack of understanding, making an effort, drawing conclusions, acquiring skills and finally understanding and appropriate action. An appropriate course of this process requires a creative approach (the Child ego state), taking the binding rules into consideration (the Parent ego state) and rational activity aimed at a given effect (the Adult ego state). The better these three aspects cooperate, the more developed one's personality is.

Zbigniew Wieczorek

## Summary

Academic writing has always been of primary importance for post-graduate students. Writing is the basis of study, so developing the skills of writing in English opens higher opportunities for them. The paper considers different types of an academic essay, outlines requirements which are necessary for effective writing, analyses structure and functions of its constituent elements and examines compositional structure of paragraphs.

The structure of an academic essay consists of introduction that includes thesis statement defining the content of the main part; body that presents argumentation of the problem. This part also includes compilation of other points of view and presentation of the own theory. Conclusion is the final part that summarizes the topics in the paragraphs and gives final commentary or recommendations of the writer. Compositional structure of a paragraph normally starts with the topic sentence identifying its main idea. It is followed with supporting sentences developing the main idea and giving details, facts or examples, and the last sentence (concluding) which refers to the topic at the beginning of the paragraph or links the information with that coming up in the next paragraph. Such paragraph composition allows conveying information in the most effective way. Linking words and phrases (logical connectors) are normally used in the texts of academic essay and are classified on their functional purpose in the text. They realize coherent links between sentences and paragraphs and help students to convey their understanding best. Academic writing, namely essays, teaches students to analyze and choose useful information for further research, to look at the ideas from a different prospective and to convey concepts and obtained results best to their target readers. An essay can be considered an effective form of different language skills control.

**Keywords:** academic essay, compositional structure, paragraph, introduction, body, conclusion.

## Introduction

Political, economic and cultural ties, growing exchange of information cause emergence of common information society and actualize the problem of foreign language study by students and graduate students of non-linguistic specialties.



Written scientific communication gives opportunity to participate in international and national conferences, to enter the world of science and research, to publish research papers in various journals.

**The topicality** of the article is determined by the importance of academic writing, particularly academic essays for contemporary students and post-graduate students, as it is widely used in the field of research and education. Academic writing teaches students to analyze and to choose useful information for further research. Improving the skill of writing in English can open higher opportunities in future for students from different countries.

The **purpose** of the study is to help students to acquire skills of writing effective academic essays. The **tasks** are to consider different types of essays; to analyze linguistic units peculiar to them and to examine compositional and content structure of paragraphs.

To solve the tasks, the following research **methods** were used:

- theoretical (analysis, synthesis, generalization), which allowed to study theoretical principles of studying;
- empirical (conversations, observation, pedagogical experiment), which ensured the study of the process of communicative competence formation and verification of its effectiveness;
- experimental (approbation of the proposed methodology);
- observational (observation of the educational process, systematization and generalization of pedagogical experience).

## Theoretical Basis and Discussion

The concept “academic writing” is very close to the meaning of the English term “scientific writing”. Foreign researchers describe “academic writing” as four “P”: personal product, process, practice (Swales, 2004). Scientific text is considered as a product, writing practice as an individual experience, and writing itself as a working process of “pen on paper” or keys on the keyboard.

As a creative productive speech activity academic writing improves effectiveness of students’ training. It develops creative thinking skills and productive writing, based on motor, visual, speech and auditory analyzers. Academic writing develops procedural motivation and plays more important role than other types of writing in the development of speech activity (Tarnopolskyi, 2008, p. 15–16).

The first who started the essay genre in literature was Michel de Montaigne (1533–1592). He wrote an essay which he characterized as an attempt to organize his thoughts in writing. The word “essay” derives from the French “essayer”, meaning “to try”, “to attempt”. English word has the similar meaning: “trial” or “try” (Gromiak, 2006). Literary essay is considered as “a small prose which has free composition, expresses personal opinions and impressions on a particular

subject or question and does not claim to comprehensive and decisive interpretation of topic” (Kovalenko, 2012, p. 249), while academic essay, in general, verifies the students’ ability to arrange in a logical sequence their thoughts and is aimed to test thinking skills. In academic essay the authors should demonstrate a well-developed critical thinking and reveal their understanding of the problem in details. To write a successful essay, it is very important to focus on the problem and to present the thoughts with properly arranged argumentation and examples.

There are a lot of different types of academic essay. The particular style and characteristics of the essay are very important. Mastering them will help students to structure and to present arguments effectively. The most popular types of essays are the following: essay of cause and effect, classification and division, compare and contrast, exemplification, history thesis, dialectical essay, critical, narrative, descriptive, etc.

Cause and effect essays show how the author understands the relationship of cause and effect between objects and phenomena. In other words, a student must describe a situation, suggest what caused it and write about the effects it had. Though there are different types of an academic essay, its general structure and principles tend to be almost the same. The structure of an essay usually consists of introduction, body paragraph and conclusion. A cause and effect essay may have three logical structures. The first one is: several reasons cause one consequence. It indicates the result of certain problem and some (mostly three) reasons that lead to it. The second version presents one cause and several consequences. It describes a reason that could lead to several consequences. The third one contains a cause and effect chain (domino effect). The introduction presents the first and the last part of the causal chain.

Classification and division essays evaluate students’ skills of “objects (processes, events) division into classes (groups etc.) according to certain characteristics”. All sciences are based on classifications. To understand the whole means to interpret its parts. The author of such essay must demonstrate the ability to divide the whole unit into its components that contributes to new and deeper knowledge of a subject or phenomenon.

Writing an essay of compare and contrast, a student must compare two objects or phenomena and find out their common or distinctive features. In the introduction the author is required to specify the criteria of the comparison. This type of the essay supposes the necessity to follow one of two versions of thought presentation. The first variant includes thesis statement, analysis of the first object or phenomenon features, analysis of the second object or phenomenon characteristics, conclusion. The second variant contains thesis statement, parallel coverage of similar or distinctive features of both analyzed (events), conclusion.

Dialectical essays help to develop critical thinking. In this case most situations are complex, ambiguous, and, moreover, the same events can be viewed from different positions. Dialectical approach to assessing different events

demonstrates respect to different views. Dialectical thinking is the most effective when you need to solve controversial issues and to appraise different, often contradictory positions. This type of essays is important for lighting different approaches especially while solving scientific or technical problems.

In illustrative essays (Exemplification) an author must give convincing examples to prove the opinion, directly related to the subject of the analysis. Number of instances is not important. It can be just one example, but it should be bright, persuasive. It should convey the essence of the described phenomenon and shouldn't be accidental.

Critical essays provide the analysis and critical views usually on scientific theory, results or methodological approaches to the research. An author must describe strong and weak points of the subject. Critical essays should not express subjective views of the author, but present objective evidence. The topic ought to be quiet narrow and specific. Focusing on the detailed aspect of the analysis will help to find proper arguments and examples. Conclusion must have the idea confirming the author's point of view.

Features and structure of the narrative and descriptive essays are similar to known stories and descriptions (Gromiak, 2006).

The structure of an academic essay consists of the following components 1) Title highlights the main problem of the essay; 2) Introduction contains the problem defining exactly the content of the main part; 3) Body is argumentation of the problem based on the collected material: this part includes compilation of other points of view and presentation of the own theory, its justification, illustrations of compelling empirical data, balanced and effective evidence, use of logic connections between paragraphs for solving problems; 4) Conclusion is a short summary of main arguments (Kovalenko, 2012, p. 243).

Although there are different types of academic essays, the overall structure and principles tend to be the same. The first paragraph presents general overview of what the piece of writing is going to be about and provides important background information (Sowton, 2014, p. 28). Introduction usually begins with general statements. The author introduces the topic to the reader. Its main aim is to attract readers' attention and interest, so the essay should be created for particular audience.

The most important element is the thesis statement, which contains the idea of the whole essay and shows the attitude of the author to the topic or issue. Therefore, when writing introduction you must thoroughly analyze the issues you're going to highlight, or perhaps it contains information that won't be particularly discussed in the paper (Tarnopolskyi, 2006, p. 29).

To write correct introduction the authors should use their own words, avoid repetition of the words in the essay title; it should contain general information (without giving personal information unless the essay requires this); it should refer to all questions of the essay; be focused only on the essay problem (without

any unnecessary information) (Sowton, 2014, p. 46). For example: *People all over the world become closer than ever before. Goods and services that appear in a country will be immediately promoted in the others. International transfer and communication are more common. For describing this present time, they use the term: THE ERA OF GLOBALIZATION. This phenomenon affects the economic business and exerts a wide influence on society at that. The growth of the developing countries is the main cause of globalization and it brings both opportunities and disadvantages to them (1).*

Key vocabulary at every structural level is determined by the function of each structural part. The introduction may contain general background information, context or reasons which explain why the subject under consideration is important, eg.: *Globalization has been marked by the emergence of a world system created to protect the interests of capital, but it was still shocking to understand that the most important consideration for politicians was to prop up the financial system. Their defense is that, without doing so, the worst economic disaster since the 1930s would have become the worst ever... (2); outline the main points of the essay: *First ... Next ... Finally ...* ; the purpose of the essay – *this essay will analyze / outline / examine / discuss*; – *This essay will examine both positive and negative contributions of globalization to economic, social, political, and biotic environment in the world (3).* In the introduction such lexical structures as: *it is said that, the fact is, in one word, that's why, etc.* – are normally to be used.*

The main part should have an appropriate number of body paragraphs with topic sentences which relate to the topics in the introduction (sometimes it can be one paragraph). This is the largest part of the essay, as it describes and substantiates the idea of the thesis statement. Each paragraph should include the following sentences: the main sentence (topic sentence), supporting sentences, which may provide specific examples, and the final sentence (concluding sentence) (Tarnopolskyi, 2006, p. 29–30).

The topic sentence identifies the main idea of the paragraph. It tends to be rather general than a specific idea, it doesn't include examples. The main idea of the topic sentence controls the rest of the paragraph. Usually it is the first sentence in the paragraph, but not necessarily. The supporting sentences develop the main idea expressed in the topic sentence and provide details, facts or examples. When the topic sentence comes first, the supporting sentences answer the questions the readers develop in their minds after reading the topic sentence. In this case, the last sentence (concluding sentence) can either return the reader to the topic at the beginning of the paragraph or act as a connection to link the information with that coming up in the next paragraph (Scott, 2012). For example: *Globalization helps global market to consider whole world as a single market (topic sentence). Traders are extending their areas of business by focusing world as a global village. Earlier to the 1990s, there was restriction of importing certain products which were already manufactured in India like agricultural products, engineering*

goods, food items, toiletries, etc. However, during 1990s there was a pressure from rich countries over World Trade Organization, World Bank (engaged in development financing activities), and International Monetary Fund to allow other countries to spread their businesses by opening trade and market in the poor and developing countries (supporting sentences). In India the globalization and liberalization process was started in 1991 under the Union Finance Minister(4) (concluding sentence). Americanised is to make american in character or nationality (topic sentence). Newspapers have been americanised to the extent that in Australia newspapers publish news from the U.S. This is because a lot of Australian idols fashions and commonly watched movie stars come from America and it is important for newspapers to report on these trends (supporting sentences). Since our world is already so globalised it is easy for journalists to gather information about American trends and stars to share with the eager Australian public (5) (concluding sentence).

The body of the essay is characterized by using of the following lexical units: *to start / begin with, afterwards, last and the most significant (reason), firstly, secondly, thirdly, the next what is noteworthy, not only ... but, one more point is*, etc. For example: *Globalization has affected cultures in two ways: Firstly, it has tried to homogenize the cultures. We can see this in dress pattern such as pent and shirt and to some extent in food recipes—pizza, Chinese noodles, etc. On the other hand, globalization has helped in the resurgence of local culture. This we can observe in the revival of traditional cultures and reforming of the identity (6).*

The conclusion is the final part of the essay, which summarizes the topics in the paragraphs and gives final commentary or recommendations of the writer. Accordingly, conclusion typically includes lexical structures such as: *in conclusion, in summary, to sum it up, as a result of this report*, etc. For example: *As a result, the world is slowly and slowly becoming as one place. Both the media and geographical mobility feed this perception (6); Thus, increased economic linkages led to cultural influences across countries. The key agents of globalization of culture are transnational corporations, cultural and media agencies that go beyond the nation-state (6); Globalization has been a very popular issue in the world. The arguments between the drawbacks and positive effects in cultural identity and ethnic diversity have been the major discussion. In my view, I agree with the notion that local traditions are being devalued by this modernization (7) – (final commentary).*

## Experiment and Results

Our students had the task to write an essay of cause and effect. They were supposed to identify the causes of certain phenomena in Ukraine (*globalization*) and their consequences (*Food habits in Ukraine appear to have changed*), and

establish relations between them. The plan of the essay included an introduction (*Globalization has significantly influenced food products and eating habits in different countries of the world*). The main part of the essay contained an analysis of the consequences resulting from the impact of the worldwide globalization on national cuisine of Ukraine and possible outcome, to which this process can eventually lead. In the thesis statement it is told that one reason (*globalization*) caused several consequences (*eating habits have changed; frozen or takeaway meals are becoming more and more popular; people do not have to spend too much time preparing their meals*); another important change is the increasing popularity of foreign restaurants and cuisines in our country. The students came to the conclusion, that globalization had significant influence on the Ukrainians eating habits, it may also cause damage to Ukrainian traditions.

Before writing essays the teacher offered to watch video on the topic close to the theme of the essay (*A world of Food in a City*) and read texts devoted to the main theme of the future essay (*Turkish Treats; What Impact Has Had Globalization on Food and Eating Habits in Italy?*), this is followed by challenging questions to the texts (reading between the lines), exercises aimed at detailed understanding of the text content (True-False) and discussion of problem issues. After that there were a lot of lexical exercises enriching topic vocabulary (globalization vocabulary, academic words) and exercises with grammar constructions necessary to write this essay (noun phrases; time phrases). Exercises explaining complexity of the essay idea and writing its proper introduction were also given. After writing the essay it is very important to review the work in terms of content and structure. Two lists of check questions were proposed (Task Checklist, Language Checklist). According to Task Checklist students are expected to check whether they used correct structure of their essay and whether essay paragraphs focus on the appropriate information; whether the introduction matches all parts of the essay and mentions its ideas; whether the essay includes examples which confirm arguments in the main part and a relevant conclusion; whether their essay has 250–300 words. Students must make necessary changes to the essay, then it is suggested to check the work for language errors which are common to B2 learners. (Tarnopolskyi, 2006, p. 30).

Lexical features of English writing are characterized by the use of linking words. They can be classified according to their functional purpose in the text. Articles from newspaper *The Guardian* were used as empirical material in the process of teaching essay writing. The examples below are taken from the students' works, and students' essays included such groups of linking words:

- 1) Listing linkers – linking words used for counting and organizing logical sequence: *firstly, secondly, finally, in addition, moreover: In addition, Ukrainian people's opportunity to experiment with foreign products was rather limited.*
- 2) Reinforcement linkers – linking words for strengthening of thought, namely: *furthermore, moreover, what is more, besides. – Furthermore, pasta is now increasingly popular in our country.*

- 3) Similarity linkers – linking words expressing similarity. In the essay we may find the following words: *similarly, in the same way, correspondingly, likewise, as well as*. – *Long-distance learning as well as face-to-face learning is the effective way of teaching.*
- 4) Example linkers – linking words explaining the idea by giving examples and providing additional information: *for example, for instance*. – *Italian food has some excellent dishes, for example, pizza, pasta, different pasta sources.*
- 5) Summary linkers – linking words giving a result or consequence, or summarizing presented information: *in conclusion, to conclude, thus, in brief, in a word, to summarise, in conclusion*. – *Thus, globalization has a significant influence on the way Ukrainian people eat.*
- 6) Expressing-an-alternative linkers – linking words used to express alternative opinions, to make a contrast: *alternatively, rather, on the other hand, in contrast, on the contrary*. – *On the other hand, globalization can cause damage to national food traditions.*
- 7) Result / consequence linkers – linking words expressing causation and consequence: *so, therefore, as a result / consequence, accordingly, consequently*. – *Frozen or takeaway meals have become very popular nowadays. As a result, people do not have to spend so long time preparing and making food.*
- 8) Stating-the-obvious linkers – linking words that are used to express certain evidence (obviousness) in the text. For example: *obviously, clearly, naturally*. – *The modernization of globalization can directly affect the cultural life of a country. Clearly, local traditions are being devalued by this modernization.*
- 9) Emphasis linkers – linking word, used for emphasizing certain opinions, giving real/true/surprising information. For example: *as a matter of fact, especially, in fact, at least*. – *In fact, ready-made pasta sources are so popular, that sales have doubled in the last years.*

The process of essay writing has several stages: 1) brainstorming: at this stage it is important to develop “vein” of thought and work out a sufficient number of ideas; 2) choice: only those ideas that directly relate to the theme of essays are selected from the previous notes; 3) plan of the future essay: the ideas which can be used in introduction, main body and conclusion are taken from preliminary list. The main part (body) consists of several paragraphs, in which the first or second sentence contains the idea, and the other sentences comprise evidence or arguments; 4) draft: writing an essay according to plan, using lexical and syntactic means typical to academic style of writing; 5) proofreading and a final variant: a written essay is read very carefully, errors are corrected, logical presentation of thoughts are checked. Thus, the key to writing a proper essay is a clear understanding of the requirements, following essay structure and performance of all stages of writing, clear time management (Grenville, 2001).

## Conclusion

Teaching students/graduate students to write an academic essay requires thorough preparatory work. Different types of essay, classified on form and style, require an individual to develop different skills: understanding and suggesting causes and effects of a particular situation; setting out both advantages and disadvantages of certain event or phenomenon before expressing an opinion; outlining a problem and choosing one particular and the most appropriate solution; giving sensible arguments to persuade target readers. Students writing an academic essay have to learn to analyze a number of different viewpoints and make statements based on their understanding. There are certain rules that are necessary to be followed for an academic essay to be effective. The structure of an essay should consist of three parts, each of them should perform its function: the introduction to an essay should lead the reader into the main body of the essay and give background information. It must also include the thesis statement and state the structure of the essay. In an essay body students need to present their arguments in favor of the thesis statement; in an essay conclusion – to bring together all the points from the main body, state personal opinion on the problem and make a final comment. They should also take into consideration composition structure of a paragraph. Usually the first sentence in a paragraph is a topic sentence which introduces the topic. It is followed with supporting sentences which give extra information about the topic. The paragraph is ended with a concluding sentence which sums up the paragraph. Distinguishing features of academic essay texts are linking words or logical connectors that show logical links between sentences and paragraphs, thoughts as a fact. Thus, training of academic writing improves not only skills of language structure usage and speech activity but develops mental abilities of logic thinking.

## Bibliography

- Grenville, K. (2001). *Writing from Start to Finish: a Six-Step Guide*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Gromiak, R. (2006). *Literary Dictionary (Literaturoznavchy Slovník-dovidnyk)*. Kyiv: Akademia.
- Kovalenko, L.T. (2012). To Keep Focus on the Problem or Again about the Readiness of Students to Write Academic Essays. <http://ua.convdocs.org/docs/index-41101.html>. Access: 10 December 2019.
- Scott, J.H. (2012). *Topic Sentences Paragraph*. <https://www.csun.edu/~hcpas003/topic.html>. Access: 10 December 2019.
- Sowton, C. (2014) *Unlock. Reading and writing Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Swales, J. (2004). *Academic Writing for Graduate Students*. Michigan: Michigan University Press.
- Tarnopolskyi, O.B., Kozhushko, S.P. (2008). Methodology and Principles of Teaching Academic Writing in English Language in High Educational Institutions. *Teaching English academic communication in Ukraine: problems and prospects*. Lviv: Lvivskyi nazionalnyi universytet imeni I. Franka.
- Tarnopolskyi, O.B., Kozhushko, S.P. (2006). *Writing Academically: A Course Book for Teaching Academic Writing in English to Students of Linguistic Tertiary Educational Institutions: Textbook*. Kyiv: Firma "INKOS".

### Illustrative Material

1. <https://www.megaessays.com/viewpaper/678.html>. Access: 10 December 2019.
2. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/sep/14>. Access: 10 December 2019.
3. <https://essayshark.com/blog/globalization-essay>. Access: 10 December 2019.
4. <https://www.indiacelebrating.com/essay/globalization-essay>. Access: 10 December 2019.
5. <https://prezi.com/rh3ma9d7ircd/the-globalisation-of-newspaper>. Access: 10 December 2019.
6. <http://www.yourarticlelibrary.com/essay/cultural-globalization-short-essay-on-cultural-globalization/3125>. Access: 10 December 2019.
7. <https://icesummit.org/wp-content/uploads/2016/06/Globalization-by-Guille3691-1-890x330.png>. Access: 10 December 2019.

## Esej jako forma pisania akademickiego

### Streszczenie

Pisanie akademickie zawsze miało pierwszorzędne znaczenie dla studentów. Pisanie jest podstawą nauki, więc rozwijanie umiejętności pisania w języku angielskim otwiera przed nimi większe możliwości. Artykuł analizuje różne rodzaje eseju akademickiego, określa wymagania niezbędne do skutecznego pisania, analizuje strukturę i funkcje jego elementów składowych oraz bada strukturę kompozycyjną akapitów.

**Słowa kluczowe:** esej akademicki, struktura kompozycyjna, akapit, wprowadzenie, treść, wnioski.



**RECENZJE**

REVIEWS



Jarosław JAGIEŁA

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

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

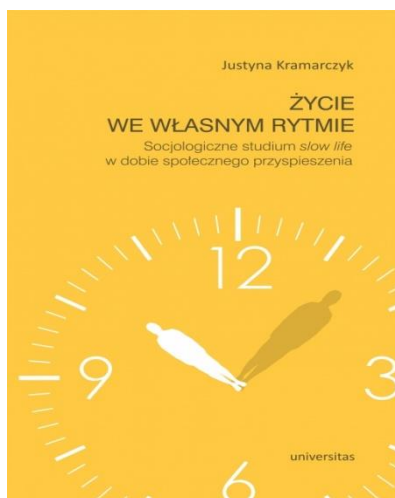
e-mail: jaroslaw.jagiela@ujd.edu.pl

**[rec.] Justyna Kramarczyk. *Życie we własnym rytmie. Socjologiczne studium slow life w dobie społecznego przyspieszenia*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas. Kraków 2018, ss. 239**

---

**Jak cytować [how to cite]:** Jagieła, J. (2020). [rec.] Justyna Kramarczyk. *Życie we własnym rytmie. Socjologiczne studium slow life w dobie społecznego przyspieszenia*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas. Kraków 2018 ss. 239. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 8, 229–234.

---



W sensie skryptowej analizy transakcyjnej żyjemy niejednokrotnie pod presją „poganiaczy” (ang. *driver*). Surowe nakazy Rodzica wyrażają wówczas warun-

kową pozycję życiową „bycia OK” pod hasłem: „Jesteś OK, jeśli...”. Ujawnia się to przez następujące stwierdzenia: „Bądź doskonały” (*Be Perfect*), „Bądź silny” (*Be Strong*), „Sprawiaj przyjemność” (*Please Others*), czy „Staraj się” (*Try Hard*). Stosunkowo niedawno do tej klasycznej listy Keith Tudor (Tudor, 2008, s. 43–57) dołączył jeszcze jeden sterownik<sup>1</sup> pod hasłem „Weź to” (*Take It*). Jednak współcześnie w pracy terapeutycznej nad skryptem wiele osób wskazuje najczęściej poganiacz, który w sposób charakterystyczny brzmi: „Spiesz się” (*Hurry Up*).

Rüdiger Rogoll pisze o tym tak: „Poganiacz **Pospiesz się** każe nam mówić szybko, podnieconym głosem i nerwowo działać lub myśleć. Uważamy, że będąc pod presją poganiacza, musimy wszystko zaraz i teraz załatwić. Przerwywamy innym ludziom, aby przez to zmusić ich do skrócenia wypowiedzi albo spoglądamy ciągle na zegarek i strzelamy niecierpliwie palcami. Jeżeli popędzamy, to działamy sami pod wpływem poganiacza „Pospiesz się”, np. aby nie dopuścić do atmosfery intymności” (Rogoll, 2013, s. 111). Na szczęście konstruktywna antyteza Poganiacza pozwalająca Rodzicowi Opiekunческому na ujawnienie się Dziecka Naturalnego wyraża się w „Pozwalaczu” (ang. *Allower*), który brzmi: „Mogę zwolnić”.

Agnieszka Woś-Szymańska na swoim blogu internetowym<sup>2</sup> odnosi się do ustaleń Mavis Klein, psychoterapeutki i analityczki transakcyjnej, która dokonuje dogłębnej analizy szeregu *driverów* (Klein, 2013). Omawia je, począwszy od przyczyn wczesnodziecięcych, przez cel, przejawy, zasoby i koszty, aż po manifestację psychopatologiczną. Zachowania osoby żyjącej pod wpływem *drivera* „Pospiesz się” charakteryzują się w opisie Agnieszki Woś-Szymańskiej dostrzeżoną na pierwszy rzut oka aktywnością i pozytywnym uosobieniem do innych. Jest to jednak tylko fasada, gdyż pod nim kryje się strach przed życiem. Ciągła aktywność pozwala nie myśleć o tym. Zakładają niejako, że miłość, po krótkim okresie trwania, zostanie im niejako zabrana. Osoba o tym *driverze* trudno pogodzi się z tym, że nie osiągnie bezwarunkowej i ponadczasowej miłości. Jednak gdy zacznie widzieć siebie samą oraz innych jako generalnie dobrych ludzi, wtedy zwiększa się szansa na zmianę. Może stać się wówczas pozytywną oraz spontaniczną osobą, która lubi przygodę i życie pełne nowych wyzwań, czy doświadczeń.

Pedagoga może zainteresować fakt, że osoby, o jakich mowa, nierzadko mają za sobą fakt opuszczenia przed trzecim rokiem życia. Czasem była to tylko krótkotrwała rozłąka (np. pobyt w szpitalu). Nie zawsze też rodzice mogli chcieć uro-

<sup>1</sup> W języku polskim angielskie pojęcie *driver* (co w sposób dosłowny oznacza kierowcę) tłumaczone jest czasem jako „sterownik”, czyli elementy aparatu skryptowego kierujące rozwojem i biegiem skryptu oraz popychające daną osobę ku jej przeznaczeniu, por. Jagiela, J. (2012, s. 208).

<sup>2</sup> <http://www.analiza-transakcyjna.pl/2019/03/02/driver-spiesz-sie-/?fbclid=IwAR0jrEA2sJwe3M8kDN0q8GJ2TjMNg-umGIP7-B1KbWWb4BTTPP3yb8u6kjbQ>, Pobrane 2.03.2019.

dzenia się tego dziecka. Mogły to być też rodziny, gdzie matka lub ojciec oczekiwali natychmiastowego podporządkowania. Atmosfera domowa była napięta. Autorka bloga pisze: „W domu panował chaos i przerażająca (dla dziecka) nieprzewidywalność. Nikt nie miał czasu, aby zauważać dziecko, a jeśli już miało to miejsce, to raczej były to negatywne sygnały (złość). Dziecko było traktowane przez rodziców bardziej jako obiekt, o który się potykają. Często zachowywali się tak, jakby miało zejść im z drogi i z oczu, tak by nie musieli poświęcać mu uwagi”.

A w konkluzji Agnieszka Woś-Szymańska stwierdza: „Aby czerpać korzyści i minimalizować koszty, które daje *driver*, osoba, którą to cechuje, musi nauczyć się kochać życie i chcieć zasłużyć na miłość, której pragnie. Bezwarunkowa miłość jest bowiem czymś, co dzieci otrzymują od rodziców. Nie da się tego nadrobić w dorosłym życiu”. Świadomość uwarunkowań skryptowych swojego postępowania może jednak mimo wszystko okazać się tu nieocenioną pomocą.

Zauważmy, że uosobieniem takiej postawy jest bajkowy Biały Królik, postać występująca w książce Lewisa Carrolla *Alicja w krainie czarów*. Królik ma duży kieszonkowy zegarek i ciągle powtarza: *Oh dear! Oh dear! shall be too late*. Spieszy się i wciąż boi się, że będzie spóźniony. Przeciwną postawę odnajduję w zakamarkach własnej pamięci z epoki, która – jak to się trafnie mawia – słusznie minęła. Wyobraźmy sobie taką oto scenę, którą jakże często można było wówczas zaobserwować na peronie kolejowym. Pociąg się spóźnia, a trzeba tu przypomnieć, że spóźniały się prawie zawsze, część pasażerów demonstruje wyraźnie objawy zniecierpliwienia. Nerwowo spacerują, spoglądają na zegarek, czasem niewyraźnie mówią do siebie coś pod nosem. Zachowują się trochę tak, jakby byli wspomnianym Białym Królikiem, jakby tym sposobem byli też w stanie przyspieszyć przyjazd pociągu. Jednak nie wszyscy postępowali w taki sam sposób. Wśród nich wyraźnie dostrzec było można... żołnierzy obowiązkowej służby zasadniczej. Siedzieli zazwyczaj na ławce bardzo spokojnie, wpatrzeni w dal, jakby pogodzeni z losem, jaki zgotowało im życie, wiedząc niejako, że nie są w stanie zmienić biegu zdarzeń. Pociąg przyjedzie, gdy przyjechać musi, i nic tego zmienić nie może. Taka postawa braku pośpiechu, ale też pasywności życiowej wynikała z faktu, że odbywanie służby wojskowej w tamtym czasie trwało bezwarunkowe dwa lata (za wyjątkiem absolwentów studiów i marynarzy) i wiązało się z całą masą bezsensownych działań, których celem, jak należy sądzić miało być wyłącznie wypełnienie żołnierskiego czasu oraz indoktrynacja polityczna. Niewielu mogło się od tego obowiązku też uchylić. Zainteresowanych młodszych czytelników, dla których tamten okres wydaje się epoką przedpotopową, odsyłam do książki Józefa Marii Ruszara *Czerwone pająki. Dziennik żołnierza LWP* (2017).

Przeciwieństwem presji pośpiechu, w jakim żyją ludzie cywilizacji zachodnich, są Arabowie. Dla nich czas nie posiada niejako desygnatu. I choć czasem ponaglają się w języku arabskim słowem *Yella*, to spóźnienie się na spotkanie nawet nie o kilka godzin, ale o kilka dni, nie stanowi problemu. Na tych dwóch

przykładach najlepiej widać, że wszelkie skrajności niosą z sobą tylko masę kłopotów. Pośpiech zaprzecza ludzkiej godności – jak twierdzili starożytni. Jest też w nim coś demonicznego – zbliża człowieka do śmierci. Jedno jest pewne: gdy pędzimy ku swemu przeznaczeniu, jakże często zatracamy rozeznanie co do sensu życia i jego kierunku. Skracają się nasze myśli, zaczyna brakować nam czasu na refleksję, szybkość bowiem wyznacza przestrzeń dla działania, ale niekoniecznie dla myślenia. Żeby odnaleźć sens życia i go smakować trzeba zwolnić i odnaleźć miejsce które daje spowolnienie, stabilność oraz spokój. Takim miejscem bez wątplenia bywa dom rodzinny.

Przejdźmy jednak nareszcie do recenzowanej tutaj monografii, bo nią wszak mamy się tu zająć. Książka, którą omawiam, może być jak się wydaje, ciekawym i użytecznym antidotum na problemy pośpiechu w naszym obecnym życiu. Autorka swoim opracowaniem daje pierwsze na naszym rynku wydawniczym badawcze ujęcie ruchu *slow life* w perspektywie analizy socjologicznej nad temporalnością. *Slow life* cieszy się w Polsce coraz większą popularnością i oznacza życie w zwolnionym tempie, bez codziennej bieganiny oraz odżywiania się pozbawionym wartości jedzeniem, bez zakupów w dużych supermarketach. Ta swoista filozofia życia, która nabrała postaci nieformalnego ruchu społecznego, opiera się na przeświadczeniu, że należy skupić się na teraźniejszości, poszukiwaniu porozumiewania i wspólnoty z najbliższymi, życia w spokoju i bez pośpiechu wraz z odnajdywaniem równowagi między życiem prywatnym oraz zawodowym. Najprostsze postulaty wymieniane przez przedstawicieli tej orientacji brzmią następująco: wyznacz sobie cele, zadbaj o relacje z najbliższymi, dbaj o siebie, wprowadź porządek w swojej kuchni, szafie i kosmetyczce, kontroluj przyplływające do ciebie informacje, żyj bliżej natury, nie gromadź rzeczy, doceniaj teraźniejszość, zaufaj swoim emocjom oraz zachowaj dziecięcą ciekawość<sup>3</sup>. Każdy chyba przyzna, że cele te brzmią zachęcająco, choć krytycy tego podejścia wskazują, iż jest to rozwiązanie adresowane głównie do osób wykształconych, dobrze sytuowanych i mieszkających w dużych miastach.

Justyna Kramarczyk opisuje alternatywę wobec jakże często odczuwanej presji współczesnego człowieka, który – jak mu się wydaje – zmuszony jest działać w imię zasady: robić szybciej i więcej oraz coraz to więcej... w tym samym czasie. Temu poświęca pierwszy i drugi rozdział swojej książki, aby w następnej części skupić się na swoich własnych badaniach. Myliłby się jednak ktoś, kto uznałby strategię *slow life* jako propozycję życia próżniaczego, pozbawionego pracy i aspiracji. Życie według tej reguły polega natomiast na istnieniu według własnego rytmu oraz „wzbogacaniu” go niejako poprzez czas. Przeżywanie czasu w dobie ponowoczesnej zmieniło bowiem swój charakter. Autorka ciekawie zestawia te różnice, np. czas nowoczesny rozumiany jest liniowo – czas ponowoczesny natomiast alicarnie. Jeśli ten pierwszy nastawiony jest na przeszłość, to

<sup>3</sup> <https://www.naturativ.pl/raportslow>. Pobrane 22.02.2019.



drugi zdecydowanie na terażniejszość. O pierwszym możemy mówić jako o czasie zegara, dla ponowoczesności jest to czas sieci. Nowoczesność znamionuje planowość, synchroniczność działań i dyscyplinę, gdy w przypadku przeciwnym odnajdujemy spontaniczność, tymczasowość i dezaktualizację. Porządek i kolejność działań w czasie zderza się tu z wielozadaniowością oraz symultanicznością. Stąd też autorka pisze: „Dlatego też trzeba pamiętać, że w kontekście pracy przyspieszenie jest siłą mocno różnicującą społeczeństwo – faworyzuje tych, którzy dostosowali się do zawrotnego tempa życia społecznego, ale też marginalizuje grupy, które zostały „w miejscu” żyjące wciąż zbyt powolnym rytmem, nieprzystającym do wymagań nowoczesnej gospodarki informacyjnej”.

I choć w przyspieszeniu rytmu życia dopatrywać się można również aspektów pozytywnych, to jednak większość współczesnych ludzi narzeka na brak czasu oraz presję, jakiej podlega. Czują się uzależnieni od tego rodzaju nacisku i nie chcą z niego zrezygnować. Dobrym wskaźnikiem, iż podlegamy takiej presji, są tu momenty przymusowego spowolnienia w czasie weekendu, urlopu, czy bezrobocia, gdy ujawnia się nuda, dezintegracja, zagubienie... i chęć szybkiego powrotu do zawrotnego rytmu życia. Czy zatem istnieją sposoby przeciwdziałania tego rodzaju „temporalnej przemocy”? Na podstawie przeprowadzonych przez Justynę Kramarczyk badań utrzymanych w paradygmacie jakościowym można wskazać takie kierunki. Co może zatem oznaczać „życie we własnym tempie”? Odpowiedzi można poszukiwać, zestawiając choćby tylko w sposób dychotomiczność szybkości z powolnością. Wymieńmy tylko te, które mogą okazać się też przydatne dla terapeutów AT, którzy napotkają omawiany skryptowy nakaz: pospiesz się! Szybkość to agresja, powolność to spokój, a następne dychotomie to: pobieżność – uważność, analityczność – refleksyjność, niecierpliwość – cierpliwość, ilość – jakość, powierzchowność – głębia, tempo podyktowane – tempo regulowane, wynik – proces, cel – podróż itd. W tym zestawieniu w sposób znamieny przeciwstawia się szybkość maszyny powolności człowieka. Powyższe dychotomie mogą – jak myślę – wyznaczać strategię dla interpretacji swego „przyspieszenia czasu” osób zgłaszających się coraz częściej z prośbą o pomoc psychoterapeutyczną w tym obszarze problemów. Dla tych wszystkich, którzy spragnieni są „lepszego życia” i poczucia wpływu na swój los nadając mu znaczenie i sens.

Czy idea *slow life* może odnaleźć swój kontekst edukacyjny? Autorka o tym wprawdzie nie pisze, ale rzecznicy wspomnianego ruchu postulują też coś, co określają mianem *slowparenting*, a co oznacza wychowanie dziecka bez presji. Niezmuszanie go do uczestnictwa w niezliczonych zajęciach nadobowiązkowych, na które nie ma ochoty, aby też w ciągu dnia miało prawo pobawić się, czy zwyczajnie poleniuchować. Nie oznacza to jednak zgody na wszelkiego rodzaju zachcianki dziecka i niestawianie mu wymagań, ale na wspieranie jego kreatywności i zaangażowania w kierunku, w którym chce dążyć. Szkoła to także miejsce, gdzie presja czasu, pośpiech i zabieganie dają o sobie znać. Mówią o tym

nauczyciele przytłoczeni programami szkolnymi, uczniowie obciążeni niejednokrotnie nadmiarem konieczności opanowywania zbędnych treści, czy bezradni wobec tego wszystkiego rodzice. Czy idea *slow life* znajdzie tu też swoje rozsądne urzeczywistnienie?

Czy badacze, którzy zajmują się pedagogiką temporalną, bo taki termin pojawia się coraz częściej, znajdą czas (!) na podjęcie także tej właśnie tematyki? Bez nadmiernej presji na pośpiech pozostawmy im zatem taki wybór.

## **Bibliografia**

- Jagięła, J. (2012). *Słownik analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Klein, M. (2013). *Intimate Relationships: Pain and Joy*. Winchester / Washington: Psyche Books.
- Rogoll, R. (2013). *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tudor, K. (2008). Take It: A Sixth Driver. *Transactional Analysis Journal*, 1 (38), 43–57.

# CZYTAJĄC TAJ

## READING TAJ

„Transactional Analysis Journal” (TAJ) to międzynarodowe czasopismo poświęcone rozwojowi teorii i praktyki analizy transakcyjnej oraz jej zastosowaniom w psychoterapii, poradnictwie, rozwoju organizacji oraz edukacji. Kwartalnik ukazuje się od 1971 roku i prezentuje artykuły naukowe ze wszystkich perspektyw teoretycznych i obszarów zastosowań koncepcji E. Berne’a. Ukazują się tu badania stosujące zarówno metodologię ilościową, jak i jakościową, a także studia przypadków, analizy literaturoznawcze, recenzje książek czy teksty eseistyczne.

W dziale „Czytając TAJ” nawiązujemy do najbardziej interesujących artykułów, jakie ukazywały się w tym prestiżowym kwartalniku, po to, aby ich treść przybliżyć polskiemu czytelnikowi. W ostatnich numerach naszego czasopisma zaprezentowano już artykuł Clauda Steinera *Emotional literacy* (EAT nr 5), *Metodę ustawień systemowych rodziny Berta Hellingera w optyce analizy transakcyjnej* (EAT nr 6) oraz *Terapia Pisania Ról* (EAT nr 7).

Obecnie przedstawiona zostanie analiza transakcyjna jako jeden z nurtów pozytywnej psychologii.



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 rozwiązania 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 teraźniejszości). 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 rozumiemy 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 wątpienia 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.



**INFORMACJE O AUTORACH**

ABOUT THE AUTHORS





## **JAROSŁAW JAGIELA**

Pedagog społeczny i psychoterapeuta. Kierownik Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej na Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym im. Jana Długosza w Częstochowie. Wykładowca w Katedrze Psychopedagogiki Akademii Ignatianum w Krakowie. Redaktor honorowy rocznika „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” i „Biblioteki Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej”. Autor 20 książek i ponad 300 artykułów naukowych i popularnonaukowych.

---

Social counsellor and psychotherapist. Head of the Educational Transactional Analysis Research Team at Jan Długosz University in Częstochowa. Lecturer at the Department of Psychopedagogy at the Jesuit University *Ignatianum* in Krakow. *Honorary editor of the Educational Transactional Analysis Journal and the Educational Transactional Analysis Library. Author of 20 books and over 300 scientific and popular scientific articles.*

## **SŁAWOMIR KANIA**

Mgr pedagogiki, wykładowca Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, certyfikowany realizator programów profilaktycznych. Prowadzi badania naukowe na pograniczu pedagogiki społecznej, resocjalizacji i pracy socjalnej. Specjalizuje się w badaniach z zakresu zachowań prospołecznych i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży, diagnozy problemów społecznych, efektywności profilaktyki społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji profilaktyki pozytywnej.

---

M.A. in Pedagogy, lecturer at the Institute of Pedagogical Sciences at Opole University, certified leader of preventive programmes. Conducts scientific research on the border of social pedagogy, rehabilitation and social work. Specialist in research in the area of pro-social behaviours and risky behaviours of children and adolescents, diagnosing social issues, efficiency of social prevention, with a special emphasis on the concept of positive prevention.

## **IVETA KOVALČIKOVÁ**

Iveta Kovalcikova jest profesorem na Uniwersytecie w Preszowie (Wydział Edukacji), na Słowacji. Jej nauczanie i wykłady koncentrują się na następujących zagadnieniach: edukacja poznawcza, stymulacja poznawcza indywidualnych potrzeb edukacyjnych, dynamiczna ocena utajonych zdolności uczenia się. W ciągu ostatnich 10 lat była (i nadal jest) kierownikiem projektów badawczych wspieranych przez Narodową Agencję Badawczą Ministerstwa Edukacji Republiki Słowackiej: dynamiczna ocena utajonych zdolności uczenia się, funkcjonowanie wykonawcze jako strukturalny element umiejętności uczenia się szczególnie nacisk na dzieci z romskiej grupy etnicznej. Doświadczenie badawcze związane

z edukacją poznawczą i psychologią zdobyła podczas: stypendium badawczego Fulbrighta, PACE, Yale University (USA) oraz stypendium badawczego DAAD, University of Osnabrueck (Niemcy). Od 2013 do 2017 roku była wiceprezesem ds. Europy Międzynarodowego Stowarzyszenia Edukacji Kognitywnej i Psychologii.

---

Iveta Kovalcikova is the Professor at University of Presov (Faculty of Education), Slovakia. Her teaching and lecturing is focused on the following subjects: Cognitive Education, Cognitive stimulation of individual educational needs, Dynamic assessment of latent learning capacities. In the last 10 years she was (and still is) the principal investigator of the research projects supported by National Research Agency Ministry of Education, Slovak Republic: Dynamic assessment of the latent learning capacities, Executive functioning as a structural component of ability to learn with special focus on underperforming children from Roma ethnic group. She has obtained a specific research experience related to Cognitive Education and Psychology during: Fulbright research scholarship, PACE, Yale University (USA) and, DAAD research scholarship, University of Osnabrueck (Germany). From 2013 till 2017 she was the vice-president for Europe of International Association of Cognitive Education and Psychology.

#### **ZBIGNIEW ŁĘSKI**

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Specjalizuje się w zagadnieniach związanych z technologią kształcenia oraz edukacją medialną. Członek Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej.

---

PhD in Humanities in the area of Pedagogy. Specialises in issues concerning the technology of education and media education. Member of the Educational Transactional Analysis Research Team.

#### **OLENA MEDVID**

Doktor filologii, adiunkt na Wydziale Języków Germańskich i Prodziekan Wydziału Filologii Zagranicznej i Komunikacji Społecznej (Sumy State University – Ukraina). Zainteresowania naukowe: metody nauczania języków obcych (nauczanie języka angielskiego jako języka obcego), socjolingwistyka, psycholingwistyka.

---

PhD in Philology, Ass. Prof. at Germanic Languages Department and Deputy Dean of Foreign Philology and Social Communication Faculty (Sumy State University – Ukraine). Scientific interests: Methods of Foreign Languages Teaching (Teaching English as a Foreign Language), Sociolinguistics, Psycholinguistics.

**JOANNA MIECZNIK-WARDA**

Doktorantka na Uniwersytecie Preszowskim w Preszowie, na Wydziale Pedagogiki, nauczyciel akademicki Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie, na Wydziale Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach, nauczyciel w Zespole Szkół Prywatnych „Twoja Przyszłość” w Sosnowcu, pedagog wczesnoszkolny, pedagog szkolny, terapeuta pedagogiczny, terapeuta Racjonalnej Terapii Zachowania, mediator, trener mnemotechnik. Jej zainteresowania naukowe obejmują diagnozę i wspomaganie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, diagnozę procesów kognitywnych u uczniów, efektywność nauczania: mnemotechniki oraz TIK w edukacji.

---

PhD student at University of Presov, at the Faculty of Pedagogy, academic teacher at Janusz Korczak Pedagogical University in Warsaw, at the Faculty of Social and Pedagogical Sciences in Katowice, teacher at the Complex of Public Schools “Your Future” (“Twoja Przyszłość”) in Sosnowiec, early-school counsellor, school counsellor, pedagogical therapist, Rational Behaviour Therapy therapist, mediator, mnemotechniques trainer. Her scientific interests encompass diagnosing and supporting learners with special educational needs, diagnosing learners’ cognitive processes, learning efficiency: mnemotechniques and ICT in education.

**KATARZYNA NOWAK**

dr n. hum. w zakresie psychologii, absolwentka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (2003), psycholog, psychoterapeuta, od 2005 r. adiunkt na Uniwersytecie Technologiczno-Humanistycznym w Radomiu; autorka monografii *Jakość życia w chorobie psychicznej* (2010) oraz artykułów naukowych z zakresu psychologii klinicznej. Członek Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Ukończyła 4-letnie szkolenie z psychoterapii w Instytucie Analizy Grupowej Raszów w Warszawie (2004), stale doskonali warsztat psychoterapeuty, prowadzi praktykę psychoterapeutyczną pod superwizją.

---

PhD in Humanities in the area of Psychology, graduate of the John Paul II Catholic University of Lublin (2003), psychologist, psychotherapist, since 2005 lecturer at the Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities in Radom, author of a monograph *Jakość życia w chorobie psychicznej* (2010) and scientific articles on clinical psychology. Member of the Polish Psychologists Association. Completed a four-year training in psychotherapy at the Institute of Group Analysis – Raszów in Warsaw (2004), continuously improves her psychotherapy competencies, conducts psychotherapy practice under supervision.

**ANNA PIERZCHAŁA**

doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pracownik Katedry Badań nad Edukacją Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, członek działającego na Wydziale Nauk Społecznych UJD Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, certyfikowany terapeuta pedagogiczny. Jej zainteresowania naukowe oscylują wokół możliwości wykorzystywania założeń koncepcji analizy transakcyjnej na gruncie działalności edukacyjnej oraz terapii pedagogicznej uczniów z dysleksją, ADHD oraz zaburzeniami zachowania.

---

PhD in Humanities in the area of Pedagogy, employee of the Faculty of Research on Education of Jan Długosz University in Częstochowa, member of the Educational Transactional Analysis Research Team at the JDU Faculty of Social Sciences, certified pedagogical therapist. Her scientific interests focus on the possibilities of using the concept of transactional analysis in the area of educational activity and pedagogical therapy of learners suffering from dyslexia, ADHD and behaviour disorders.

**SVITLANA PODOLKOVA**

Doktor filologii, adiunkt na Wydziale Języków Obcych Filologii Zagranicznej i Wydziale Komunikacji Społecznej (Sumy State University – Ukraina). Zainteresowania naukowe: metody nauczania języków obcych (nauczanie języka angielskiego jako języka obcego), socjolingwistyka, psycholingwistyka.

---

PhD in Philology, Ass. Prof. at Foreign Languages Department of Foreign Philology and Social Communication Faculty (Sumy State University – Ukraine). Scientific interests: Methods of Foreign Languages Teaching (Teaching English as a Foreign Language), Sociolinguistics, Psycholinguistics.

**BARTŁOMIEJ PRZYBYLSKI**

Dr, matematyk, informatyk, adiunkt na Wydziale Matematyki i Informatyki UAM w Poznaniu. Poza studiami kierunkowymi ukończył studia podyplomowe z zakresu zarządzania (MBA). Nauczyciel szkolny i akademicki, posiadający doświadczenie w nauczaniu przedmiotów matematycznych i informatycznych. Jego zainteresowania obejmują również teorię analizy transakcyjnej ze szczególnym uwzględnieniem relacji w przedsiębiorstwach.

---

PhD, IT specialist, lecturer at the Faculty of Mathematics and IT of Adam Mickiewicz University in Poznań. He also completed postgraduate studies in the area of management (MBA). School and academic teacher, experienced in teaching

Mathematics and IT subjects. His interests also include the theory of transactional analysis with a particular focus on human relations in enterprises.

#### **AGNIESZKA REIFLAND**

Studentka studiów magisterskich na kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza oraz licencjackich na kierunku pedagogika specjalna o specjalności rehabilitacja i edukacja osób z niepełnosprawnością intelektualną na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego. Przewodnicząca Koła Naukowego Włacznik działającego na rzecz szeroko rozumianej ochrony praw człowieka.

M.A. student at the Faculty of Care and Education Pedagogy and B.A. student at the Faculty of Special Education, specialising in rehabilitation and education of mentally handicapped individuals, at the Faculty of Social Sciences of the University of Silesia in Katowice. She is also the head of the Scientific Group *Włacznik* whose aim is acting for the protection of widely-understood human rights.

#### **ADRIANNA SARNAT-CIASTKO**

Pedagog społeczny i politolog. Adiunkt pracujący w Katedrze Badań nad Edukacją Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie. Członek Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej. Tutor. Autorka wielu artykułów naukowych, szczególnie z zakresu relacji nauczyciela i ucznia oraz szkół autorskich. Badacz zjawiska efektywności tutoringu szkolnego w polskim systemie oświaty.

Social counsellor and political scientist. Lecturer working at the Department of Education Studies of Jan Długosz University in Częstochowa. Member of the Educational Transactional Analysis Research Team. Tutor. Author of numerous scientific articles, focusing in particular on teacher-learner relations and individual programme schools. Researches the effectiveness of school tutoring in the Polish system of education.

#### **AGATA SZEKIELDA**

Psycholog, matematyk, doktorantka na Wydziale Psychologii i Kognitywistyki UAM w Poznaniu. Psychoterapeutka, w trakcie procesu szkolenia w nurcie analizy transakcyjnej. Zainteresowania naukowe: związki psychiki i ciała (psychosomatyka, zaburzenia somatoformiczne, zaburzenia odżywiania), trauma relacyjna, zaburzenia osobowości.

Psychologist, mathematician, PhD student at the Faculty of Psychology and Cognition at Adam Mickiewicz University in Poznań. Psychotherapist, in the process of training in the trend of transactional analysis. Scientific interests: relations

between mind and body (psychosomatics, somatomorphic disorders, eating disorders), relation trauma, personality disorders.

### **EDYTA WIDAWSKA**

Dr hab. prof. UŚ – jest profesorką UŚ na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej habilitacja dotyczyła pedagogiki, doktorat dotyczył socjologii. Jest członkinią Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, absolwentką Szkoły Praw Człowieka Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka, specjalistką ds. monitoringu i praw człowieka, wieloletnią trenerką i edukatorką działań równościowych i strażniczych w kraju oraz za granicą. Współpracuje z wieloma organizacjami pozarządowymi. Ponadto jest trenerką umiejętności miękkich w zakresie metod i technik pracy dydaktycznej, edukacyjnej analizy transakcyjnej, alternatywnych form rozwiązywania konfliktów (mediacja, facylitacja, negocjacje), komunikacji bez użycia przemocy i asertywności. Jest autorką i współautorką licznych publikacji naukowych, dydaktycznych i popularnonaukowych. Z powodzeniem łączy pracę w dziedzinie badań naukowych z praktyką, realizując projekty we współpracy z instytucjami zaangażowanymi we wdrażanie polityk równościowych na poziomie krajowym i międzynarodowym (w tym: RPO, OBWE, ONZ, RE, UE, UNHCR).

PhD habilitatus, professor of the University of Silesia in Katowice at the Faculty of Social Sciences of the University of Silesia in Katowice. Her post-doctoral degree concerned pedagogy, her PhD dissertation concerned sociology. She is a member of the Educational Transactional Analysis Research Team, a graduate of the Human Rights School of the Helsinki Foundation for Human Rights, specialist in monitoring and human rights, very experienced trainer and educator of equality and watch activities in the country and abroad. Cooperates with many non-governmental organisations. What is more, she is a soft skills trainer in the area of methods and techniques of didactic work, educational transactional analysis, alternative forms of conflict solving (mediation, facilitation, negotiations), communication without violence, and assertiveness. She is an author and co-author of many scientific, didactic and popular scientific publications. She successfully combines scientific research with practice, realising projects in cooperation with institutions engaged in implementing equality policies at the state and international level (including: The Polish Ombudsman, OSCE, UN, CE, EU, UNHCR).

### **ZBIGNIEW WIECZOREK**

Pedagog społeczny i socjolog, doktor nauk humanistycznych, pracownik Katedry Badań nad Edukacją UJD w Częstochowie. Posiada ponad dwudziestoletnie doświadczenie w prowadzeniu treningów asertywności oraz treningów umiejętności społecznych. Zainteresowania zawodowe koncentrują się wokół szeroko ro-

zumianie komunikacji społecznej oraz wykorzystania technik różnych szkół terapeutycznych w procesach samorozwoju i uczenia się nowych zachowań. Zainteresowania prywatne to jazda na rowerze, wspinaczka skałkowa i turystyka górską.

---

Social counsellor and sociologist, PhD in Humanities, employee of the Department of Education Studies of Jan Długosz University in Częstochowa. He has an over twenty-year experience in assertiveness training and social skills training. His scientific interests focus on widely-understood social communication and using techniques from different therapeutic schools in the process of self-development and learning new behaviours. Privately he is interested in cycling, rock climbing and mountain trekking.

### **JUSTYNA WOROCH**

Doktor językoznawstwa stosowanego, pracownik Instytutu Filologii Romańskiej UAM w Poznaniu w Zakładzie Traduktologii i Badań nad Kanadą Frankofońską, dydaktyk tłumaczenia ustnego i praktykujący tłumacz ustny języka francuskiego, absolwentka rocznej Akademii Analizy Transakcyjnej w Poznaniu, gdzie uzyskała certyfikat 101. Przetłumaczyła z języka francuskiego setki godzin zaawansowanych szkoleń z analizy transakcyjnej w polu edukacji i organizacji, a także supervizji indywidualnych i grupowych, w tym w polu psychoterapii.

---

PhD in Applied Linguistics, employee of the Institute of Roman Philology of Adam Mickiewicz University in Poznań, in the Department of Translation and Research on Francophone Canada, teaches interpreting and is a practising interpreter of the French language. Graduate of a year Academy of Transactional Analysis in Poznań, where she obtained TA 101 Certificate. Interpreted from French hundreds of hours of advanced trainings in transactional analysis in the area of education and organisation, individual and group supervision, including the area of psychotherapy.

### **AGNIESZKA WOŚ-SZYMANOWSKA**

Psycholog, konsultant biznesowy, praktyk Analizy Transakcyjnej. Pracuje na styku biznesu i psychologii, zawodowo wspierając organizacje w rozwoju. Pasjonatka analizy transakcyjnej, autorka bloga *Analiza Transakcyjna: poznaj siebie – zrozum innych*, a także certyfikowany trener i coach Process Communication Model®.

---

Psychologist, business consultant, Transactional Analysis practitioner. Works on the border of business and psychology, supporting organisations in their development. Passionate about transactional analysis, author of a blog *Transactional Analysis: get to know yourself – understand others*, and a certified Process Communication Model® trainer and coach.







# BIBLIOTEKA EDUKACYJNEJ ANALIZY TRANSAKCYJNEJ

